

הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל



הייעוץ החינוכי
כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

הייעוץ החינוכי הוא כתב עת רשמי של אגודת היועצים החינוכיים בישראל מטרת כתב העת לפרסם מחקרים רלוונטיין 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.

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 כה

בהוצאת שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך

עורכים:

פרופ' סמדר בן אשר
פרופ' שרגא פשרמן

עורכת אחראית:

יפעת פישר, מכללת שאנן
יפעת פישר, מכללת שאנן

עריכת לשון:

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 בראילן, רמת־גן
פרופ' רבקה לזובסקי, המכללה האקדמית בית ברל
ד"ר מירי שרף, אוניברסיטת חיפה
פרופ' שרגא פשרמן, 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 בראילן, רמת־גן; אורות ישראל – מכללה אקדמית לחינוך, אלקנה

רשימת הסוקרים לגיליון כה:

ד"ר יניב אפרתי
פרופ' סמדר בן אשר
פרופ' יצחק גילת
ד"ר ניצה דורי
ד"ר יצחק וייס
ד"ר יהודית זמיר
ד"ר גלית ינאי ונטורה
ד"ר ענת כורם
פרופ' ניסים ליאון
פרופ' שרגא פשרמן
פרופ' אורה פלג
ד"ר הלן קאקונדה־מועלם

עימוד והבאה לדפוס: איריס פצ'רסקי ויפעת פישר, מכללת שאנן

עיצוב כריכה: תאיר גזשכטמן, מחלקת עיצוב – מכללת שאנן

תמונות כריכה: אתר Shutterstock

תוכן העניינים

דבר יו"ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל	ז
דבר העורכים	ט
מחברים	יא
נועצים-תלמידים	
אובדן משאבים וצמיחה אישית בקרב אחאים לילדים עם מוגבלויות	
מרב אסרף שמואלי, שירן דוקרקר, לוטם בוקס ואיילת גור	13
אוריינטציה קוגניטיבית של אנשים עם לקות בדיבור ואנשים בלי לקות בדיבור	
הודיה ארליך, שולמית קרייטלר וניצה דוידוביץ	33
"אין סוסים שמדברים עברית?" חוויתם של נערים מפנימייה טיפולית ונערים מפנימייה חינוכית בחווה לרכיבה טיפולית	
שלומית וייס דגן, נופר נעים לוי ודורית ברפמן	59
חוויות של נערים מזרחיים שלמדו בשיבות אשכנזיות בישראל: היבטים זהותיים, חינוכיים וייעוציים	
בנימין גולבי, סימה עמרסזקנין ומשה טטר	85
מורים	
קידום בריאות והפחתה במשקל בקרב אנשי חינוך מנקודת מבט חווייתית	
אילת סימן טוב	113
אפיוני בית הספר מנקודת המבט של המורה כמתווכים בין חוסנו האישי לשחיקתו	
דנה וימקס וענבר מלכה יום טוב	141
חינוך בלתי פורמלי – בין תאוריה לפרקטיקה: היבטים חינוכיים, פסיכולוגיים וייעוציים	
שי אפרת	155
קונפליקט בית-עבודה ושחיקה בקרב יועצות חינוכיות ומורות	
שרגא פישרמן וסמדר בן אשר	167
יועצים חינוכיים	
התרומה של אינטליגנציה רגשית, אמפתיה ומובחנות עצמית למנהיגות המוסרית של יועצות חינוכיות בבתי ספר בחברה הערבית	
סהראב מסרי	183
תוכניות עתיד מקצועיות של יועצות חינוכיות	
רעיה אלון, דורית ארם ורחל גלי צינמון	213
סיפורה של קהילה אפיסטמית לחינוך המקדם חוסן ורווחה נפשית בקרב ילדי פליטים: סקירה על הספר "חבלי תקווה"	
אמנון גלסנר	231
הנחיות לכתוב מאמר לכתב העת "הייעוץ החינוכי"	
.....	235
Abstracts	
.....	241

דבר יו"ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל

חגיגה לאגודת היועצים החינוכיים בישראל – עם הוצאתו לאור של **כרך כה** בכתב העת "הייעוץ החינוכי". **חצי יובל** – זהו אירוע מיוחד המציין את ההתמדה והעקיבות בהוצאתו לאור לאורך השנים.

אנו נמצאים בסופה של שנה לא פשוטה, לא קלה. שנה שהייתה מורכבת ומאתגרת. שנה של מאבקים ומחלוקות פנימיים, שנה שבה היינו עדים לפילוג ושסע בחברה הישראלית. בעומדנו בפתחה של שנה חדשה המצב בשטח מצריך המשך התמודדות וניהול קונפליקטים במרחב החינוכי.

אתם, היועצות והיועצים החינוכיים, האמונים על קידום רווחה נפשית מיטבית, המכירים בחשיבות העצומה של כלי הניהול הרגשי, תורמים מיכולתכם לקידום תהליכים רגשיים לפיתוח תחושת שייכות ומוגנות; חיזוק כישורי התמודדות וסיוע ברכישת כלים לניהול קונפליקטים; הכלה של מגוון קולות; שיח מכבד; קיום דיאלוג בזמן מחלוקת וקידום שינוי במצב המתח הקיים.

לצערנו, השנה שחלפה אופיינה באירועי אלימות כואבים וקשים במיוחד בחברה הערבית. היועצות והיועצים נדרשו לנהל מצבי חירום ומשבר טרגיים הן בבית הספר הן בקהילה.

לקראת השנה החדשה נאחל לכם יועצות ויועצים יקרים, שתעסקו בשיתוף הצוותים החינוכיים וההורים, בקידום תהליכים רגשיים של פיתוח תחושת העצמה בקרב התלמידים ובקרב כלל באי המוסד החינוכי.

הדרך הנוכחי עוסק בשלושה נושאים המביאים לידי ביטוי את העבודה המקיפה והמורכבת של היעוץ החינוכי: ייעוץ לתלמידים, עבודה עם הצוות החינוכי והתמקדות ביועצות החינוכיות בפרט.

זו הזדמנות להביע הוקרה והערכה רבה לכם יועצות ויועצים יקרים, על עבודתכם המסורה מתוך תחושת שליחות פנימית, למען קידום רווחתם הנפשית של באי בית הספר.

אגודת היועצים פעלה ופועלת ללא לאות עם מטה שפ"י וארגוני המורים כדי לדייק את הגדרת הפרופסיה ולשפר את תנאי העסקה שלכם, כדי שתוכלו למלא תפקידכם מתוך תחושת רווחה נפשית באופן המאפשר עבודה מקצועית מיטבית.

תודה גדולה למכללת שאנן ולנשיא המכללה **פרופ' אבי לוי** על ההוצאה לאור של כתב העת, תודה ל**פרופ' שרגא פישמן ולפרופ' סמדר בן אשר**, עורכי כתב העת, תודה לעורכת הלשון גב' יפעת פישר, לכותבי המאמרים ולסוקרי המאמרים.

לרגל שנת הלימודים החדשה, בשם הנהלת האגודה, אני מברכת את כל היועצות והיועצים החינוכיים שתהא שנה של אהבת חיים, אחדות, פיוס, עשייה מהלב ותחושת רווחה נפשית לכל אחד ואחת מכם.

שנה טובה

בהוקרה גדולה,

הניה פישמן

דבר העורכים

כרך זה הוא 'כרך חצי היובל' של כתב העת הייעוץ החינוכי. אנו כותבים את דבר העורכים בשלהי השנה העברית ובפתח הימים הנוראים – ימי הדין. דומה שגם מבחינה חברתית ואזרחית אנו עומדים בפתחם של ימים נוראים. כרך זה יוצא לאור בעידן שבו החברה בישראל מתמודדת עם שסעים ומאבקים פנימיים רבים. לעיתים אנחנו מרגישים שאנו יושבים על לוע הר געש כאשר הלבנה הרוחת עולה מליבת ההר ועוד מעט ותשטוף אותנו. בעת כזו עלינו, היועצים החינוכיים, להדק את המחבר בין כל חלקי העם ואזרחי המדינה ולזעוק 'אנא, אל תטביעו את הספינה כי אין לנו אחרת'. דומה שאין כמו היועצים החינוכיים היודעים פרק או שניים בניהול קונפליקטים, בהעצמת הדמות והעדפתה על הרקע והיכולים לתווך לכל מי שמוכן להקשיב, להתעלות מעל כל שיקול ולהעדיף את העתיד על פני העבר וההווה. ברצוננו להביא את קולנו המקצועי 'נשמו עמוק, התבוננו לעתיד, התעלו מעל מניעים אישיים, מצאו את הערכים המשותפים והמחברים למען עתיד ילדינו/תלמידינו/הנועצים שלנו'.

לכרך זה שלושה ענפים המביאים לידי ביטוי חלקים חשובים של תחום הייעוץ החינוכי בישראל. הענף הראשון עוסק בנועצים-תלמידים ובכרך זה רוב המאמרים בענף זה עוסקים בתלמידים הזקוקים לסיוע מיוחד. בענף זה נמצא המאמר של מרב אסרף שמואלי, שירן דוקרקר, לוטס בוקס ואיילת גור העוסק באובדן משאבים של אחים לילדים עם מוגבלויות. גם מאמרו של הודיה ארליך, שולמית קרייטלר וניצה דוידוביץ המשווה בין ילדים עם לקות בדיבור ובין ילדים ללא לקות בדיבור באוריינטציה קוגניטיבית. המאמר השלישי בענף זה הוא מאמרו של שלומית וייס דגן, נופר נעים לוי ודורית ברפמן העוסק בחווה לרכיבה טיפולית בפנימייה חינוכית. המאמר האחרון בענף זה הוא מאמרו של בנימין גוליב, סימה עמרם-זקנין ומשה טטר שבמרכזו חוויותיהם וזהותם של נערים מזרחיים בישיבות אשכנזיות.

הענף השני הוא המורים. בכרך זה ארבעה מאמרים המתמקדים במורים. האחד הוא מאמרה של איילת סימן טוב המאיר על קידום בריאות והפחתה במשקל של חינוכאים. השני הוא מאמרו של דנה וימן-זקס וענבר מלכה על מאפייני בית הספר המתווכים בין חוסן אישי לשחיקה. השלישי הוא מאמרו של שי אפרת המשווה בין החינוך הפורמלי והלא פורמלי בהתייחסות לעבודת היועץ החינוכי. מאמרו (שרגא פישמן וסמדר בן אשר) בוחן את הקשר בין קונפליקט בית-עבודה לשחיקה בקרב מורות ובקרב יועצות והוא חותם את הענף השני ומקשר לענף השלישי.

הענף השלישי שבגיליון זה עוסק ביועצים החינוכיים. בחלק זה נמצא מאמרה של סהראב מסרי המתמקד במנהיגות המוסרית של יועצות חינוכיות במגזר הערבי והקשר שלה לאינטליגנציה רגשית, אמפתיה ומובחנות עצמית. מאמר נוסף הפונה לעתיד, הוא מאמרו של רעיה אלון, דורית ארם ורחל גלי צינמון שחקרו את תוכניות העתיד של יועצות.

ברצוננו להודות לפרופ' אבי לוי, נשיא מכללת שאנן, על תמיכתו בהוצאה לאור של הגיליון; לגב' יפעת פישר על עריכת הלשון והעימוד, לגב' איריס פצ'רסקי על בדיקת המקורות והעימוד, לגב' תאיר גזשכטמן על עיצוב הכריכה החדשה לגיליון חצי היובל.

תודות מיוחדות לסוקרים על עבודתם הנאמנה ולפעמים המתישה ותודה מיוחדת למחברים ולמחברות שתרמו מאונם וזמנם לעושר שבכתב העת.
עם פתיחת חצי היובל השני אנו ממתינים לכם חוקרים וחוקרות, יועצים ויועצות ומזמינים אתכם לשתף את כולנו בפירות מחקריכם.

שנה טובה!

שלכם,

סמדר ושרגא

בשלהי הגיליון

הדרך הנוכחי נחתם, כידוע לכם, בשלהי השנה העברית ועד שירד לדפוס מצאנו את עצמנו במלחמה. אנו מתקשים מאוד לעכל את גודל הזוועה, את מספר הנפגעים ואת היקף מעגלי הפגיעות. ליבנו עם משפחות הנעדרים והשבויים ועינינו דומעות על משפחות שלמות שנרצחו באכזריות שחשבו שנכחדה מהאנושות. אנו מזועזעים מיישובים שלמים שנפגעו ומצדיעים לגיבורים שחרפו (ועדיין מחרפים) נפשם להציל חברים ואזרחים. ליבנו שותת דם על מאות נערים ונערות שבסך הכול רצו לחגוג והותירו אותנו המומים ואבלים. אנו מתפללים לשלומם של חיילינו וכוחות הביטחון הנמצאים כעת במערכה מורכבת וחשובה, ומנסים לגייס אנרגיות לחבק ולהעניק כתף לחברינו המנסים לתת מזור פיזי ונפשי לנפגעים ולמעגלי הנפגעים. יחד עם זאת ואף על פי כן אנחנו בטוחים בכוחות העצומים הטמונים בנו שויבילו אותנו לניצחון. מי ייתן ונצליח לשמר את האנרגיות החיוביות והעצומות המתגלות היום לטווח ארוך...

בשעות אלה אנו רוצים לפנות אליכם היועצים והיועצות ולחבק אתכם בחיבוק חם האומר 'אנחנו אתכם!' זה הזמן לפתוח את 'מזוודות הכלים', לשנס מותניים ולסייע לכל מי שזקוק לסיוע (וגם למי שעדיין לא מרגיש שהוא זקוק). ונוסף על כך להשתמש גם 'בחמלה עצמית' כשצריך.

אנו נושאים תפילות לשלום חיילינו וכוחות הביטחון, לשלום הפצועים, לשלום הנעדרים והשבויים, לשלום המשפחות הרבות המתחילות להתמודד עם האובדן והשכול, לשלום ולבריאותם של כל הצוותים הרפואיים – לשלום כולנו!

באחדותנו ננצח!

נצח ישראל לא ישקר,

שלכם

מחברים

- אלון רעיה ד"ר** – החוג לחינוך מיוחד, מכללה ירושלים.
- אסרף שמואלי מרב** – בוגרת תואר שני בעבודה סוציאלית, המכללה האקדמית תלחי.
- אפרת שי ד"ר** – החוג לחינוך, המכללה האקדמית עמק יזרעאל ע"ש מקס שטרן.
- ארליך הודיה** – בוגרת תואר שני בחוג לחינוך, אוניברסיטת אריאל בשומרון.
- אריס דורית פרופ'** – החוג לייעוץ חינוכי והחוג לחינוך מיוחד, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
- בוקס לוטם** – בוגרת תואר שני בעבודה סוציאלית, המכללה האקדמית תלחי.
- בן אשר סמדר פרופ'** – התוכנית לייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית אחוה; מרכז מנדל למנהיגות בנגב, בארשבע.
- ברפמן דורית ד"ר** – בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת אריאל בשומרון.
- גוליב בנימין** – בוגר תואר שני בתוכנית לייעוץ החינוכי, בית הספר לחינוך ע"ש סימור פוקס, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- גור איילת ד"ר** – המחלקה לעבודה סוציאלית, המכללה האקדמית תלחי.
- גלסנר אמנון פרופ'** – התוכנית לחינוך בעידן טכנולוגיות מידע, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, בארשבע.
- דוידוביץ ניצה פרופ'** – המחלקה לחינוך, אוניברסיטת אריאל בשומרון.
- דוקרקר שירן** – בוגרת תואר שני בעבודה סוציאלית, המכללה האקדמית תלחי.
- וייס דגן שלומית ד"ר** – בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בראילן, רמתגן.
- וימזקס דנה ד"ר** – החוג לייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית עמק יזרעאל ע"ש מקס שטרן.
- טטר משה פרופ'** – בית הספר לחינוך ע"ש סימור פוקס, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- מלכה יום טוב ענבר** – בוגרת תואר שני בחוג לייעוץ חינוכי והתמחות בהנחיית קבוצות, המכללה האקדמית עמק יזרעאל ע"ש מקס שטרן.
- מסרי סהראב ד"ר** – המחלקה ללימודי תואר שני בייעוץ חינוכי, מכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה.
- נעים לוי נופר ד"ר** – בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בראילן, רמתגן.
- סימן טוב אילת ד"ר** – המחלקה לחינוך מיוחד, מכללת סמינר הקיבוצים.
- עמרם-וקנין סימה ד"ר** – ראשת התוכנית לייעוץ חינוכי, בית הספר לחינוך ע"ש סימור פוקס, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- פישרמן שרגא פרופ'** – החוג לייעוץ חינוכי, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה.
- צינמון רחל גלי פרופ'** – החוג לייעוץ חינוכי והחוג לחינוך מיוחד, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
- קרייטלר שולמית פרופ'** – המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת תל אביב.

אובדן משאבים וצמיחה אישית בקרב אחאים לילדים עם מוגבלויות

מרב אסרף שמואלי, שירן דוקרקר, לוטס בוקס ואיילת גור

תקציר

אחאים לילדים עם מוגבלות נמצאים בסיכון לדחק מוגבר ולפגיעה ברווחתם הנפשית. הספרות המחקרית נוטה להדגיש את ההיבטים השליליים בחיי אחאים לילדים עם מוגבלות, בעוד היבטים חיוביים (כצמיחה אישית) אינם זוכים לתשומת לב מחקרית מספקת. מטרת המחקר הראשונה היא לבחון את ההבדלים בין אחאים לילדים עם מוגבלות ובין אחאים לילדים בלי מוגבלות בכל הנוגע לנטייה לבושה ואשמה, לאובדן משאבים, למסוגלות עצמית, לתחושת שייכות ולצמיחה אישית. מטרת המחקר השנייה היא להסביר את אובדן משאבים וצמיחה אישית בקרב אחאים לילדים עם מוגבלות על סמך הנטייה לבושה ואשמה, למסוגלות עצמית ולתחושת שייכות.

ממצאי המחקר מעידים שאחאים לילדים עם מוגבלות דיווחו על נטייה נמוכה יותר לבושה ואשמה. לא נמצאו הבדלים מובהקים במסוגלות העצמית, בתחושת השייכות, באובדן המשאבים ובצמיחה האישית. ניתוח הרגרסיות מראה שככל שהנטייה לבושה גבוהה יותר, כך אובדן המשאבים גבוה יותר. עוד נמצא שהנטייה לאשמה תורמת במובהק ובמידה חיובית לצמיחה האישית.

הממצאים נדונו בהשוואה למחקר קודם ומתוך בחינת מגבלות המחקר, וגם מוצגות מסקנות לפרקטיקה, למדיניות מוגבלות ולמחקר המשך.

מילות מפתח: אחאות; מוגבלות; צמיחה אישית; שייכות; מסוגלות עצמית.

מבוא

כ־15% מאוכלוסיית העולם חיה עם מוגבלות כלשהי, מתוכם 2%–4% חווים קשיים ניכרים בתפקוד (World Health Organization, 2011). מידע זה נשען על ממצאי הדוח העולמי העדכני והאחרון למוגבלות ונתוני הבנק העולמי, ומעלה כי שכיחות המוגבלות בעולם גבוהה יותר מההערכות הקודמות של ארגון הבריאות העולמי מתחילת שנות השבעים של המאה העשרים שהראו שכיחות של כ־10% (World Health Organization, 2011).

מספר ילדים עם מוגבלות מתחת לגיל 18 מוערך בכ־150 מיליון, זאת כאשר אומדני השכיחות של ילדים עם מוגבלות משתנים במידה ניכרת על פי ההגדרה של המוגבלות וחומרתה. לפי ההערכות יש 93 מיליון ילדים בעולם בני 0–14 עם מוגבלות בינונית או קשה (5.1%). אומדן גלובלי זה לנכות נמצא בעלייה עקב הזדקנות האוכלוסייה והתפשטות מהירה של מחלות כרוניות, וגם שיפורים במתודולוגיות המשמשות למדידת מוגבלות (World Health Organization, 2011).

מממצאי הסקר החברתי של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה עולה כי נכון לשנת 2019 ישנם בישראל 1,566,100 אנשים עם מוגבלות ששיעורם 17% מכלל האוכלוסייה. מתוך נתון זה 17% הם ילדים מגיל 0 עד 17 (269,900), 50% בגילי 18–64 (784,500) ובני 65+ שהם 33% מסך האנשים עם המוגבלות (511,700) (ברלב ואחרים, 2020).

ארגון הבריאות העולמי (World Health Organization, 2002) הציע את המודל הביופסיכוסוציאלי למוגבלות, שלפיו מוגבלות היא תמיד הידוד (אינטראקציה) בין תכונות של האדם לתכונות של ההקשר הכללי של חיי האדם. היבטים מסוימים במוגבלות הם כמעט לגמרי פנימיים, בעוד היבטים אחרים הם כמעט לגמרי חיצוניים לאדם. לפי אמנת האו"ם לזכויותיהם של אנשים עם מוגבלות, מוגבלות היא מושג מתפתח ונובעת מיחסי גומלין בין אנשים עם לקויות למחסומים של גישה ושל סביבה המעכבים את השתתפותם המלאה בחברה, בשוויון כמו אחרים (The United Nations, 2006). בחוק בישראל אדם עם מוגבלות מוגדר "אדם עם לקות פיסית, נפשית או שכלית לרבות קוגניטיבית, קבועה או זמנית, אשר בשלה מוגבל תפקודו באופן מהותי בתחום אחד או יותר מתחומי החיים העיקריים" (הכנסת, 1998, עמ' 152).

לידת ילד עם מוגבלות גורמת להפרה מהותית של האיזון במערכת המשפחתית. המשפחה חווה קשיי הסתגלות מרגע שמתעורר החשד ללקות, במהלך שלבי ההתייעצות והאבחון ובקבלת האבחנה. במהלך כל שלבי ההתפתחות ושלבי המעבר בחיי הילד והמעבר לחיים בוגרים המשפחה מקבלת החלטות על שיטות הטיפול, היקף הטיפול ומסגרות הטיפול המתאימות. בהתנהלות משפחתית זו ראוי להבחין בין עומס אובייקטיבי ובין עומס סובייקטיבי של בני המשפחה: עומס אובייקטיבי מתבטא במחירים אובייקטיביים, כגון השלכות כלכליות והפרעה לחיי היום-יום, ומצופה שהמשפחה תישא בעול בשל המחלה או המוגבלות של הילד; לעומת זאת עומס סובייקטיבי נוגע להערכה האישית של הפגיעה, למידה שהמצב נחוה בעיניו מעמיס והמצוקה הרגשית המתעוררת לאחריו (Jungbauer, 2002, & Angermeyer).

הטיפול בילד עם מוגבלות כרוך בכוחות פיזיים ונפשיים, בהשקעת זמן ובהשקעה כלכלית ניכרת (שגיב ואחרים, 2011). ההורות כשהיא לעצמה מאתגרת ודורשנית, כאשר להורות לילד עם מוגבלות מתווסף דחק נפשי והתמודדות תובענית לסיפוק צרכיו (Cuzzocrea et al., 2016). ההורים לילד עם מוגבלות חשים עייפות נפשית ופיזית, בידוד חברתי ומחסור בחופש (Heiman, 2002), והם נדרשים להתמודד עם חסמים כלכליים, גישה חסרה למידע ושירותים, בירוקרטיה מתישה ותמיכה משפחתית וחברתית לקויה (Resch et al., 2010). גידול ילד עם מוגבלות מלווה לעיתים בכאב, בצער ובתחושת אובדן (סגל, 2017). האכזבה מכך שזה אינו "הילד שלו פיללו" לצד המאמצים המתישים והאינסופיים לרווחתו עשויים לעלות תחושות דו־ערכיות (אמביוולנטיות) כלפי הילד העלויות לבוא לידי ביטוי ברגשות אשמה, ולעיתים אף ברגשות איבה (שגיב ואחרים, 2011). תחושות אלו נוספות על החששות הממוקדים בילד עם המוגבלות, כגון דאגות למצבו הבריאותי של הילד, חשש מדחייה חברתית ודאגה כלפי כישוריו ומצבו החברתי. גם ההורים דואגים מה יהיה בעתיד בשל עצמאותו המוגבלת של ילדם ובשל אייכולתו להסתדר מבחינה פיזית ורגשית.

לצד אלו עולים חששות הממוקדים בילדים האחרים במשפחה. אלו באים לידי ביטוי בדאגה להשפעות השליליות של ההתפתחות לצד אח עם מוגבלות ולנטל הכרוך בכך

(Heiman, 2002). העומס והקשיים שמתמודדים איתם בני משפחותיהם של ילדים עם מוגבלות אינם אחידים בעוצמתם ובאופיים. נראה כי אלה מושפעים מכל מיני משתנים, בהם סוג המוגבלות וחומרתה, התפקיד המשפחתי שממלא קרוב המשפחה (הורה, אח או אחות, סבא או סבתא וכדומה) ומשתנים תרבותיים ואישיותיים (שגיב ואחרים, 2011).

אחאות לילד עם מוגבלות

יחסי הגומלין בין אחאים ידועים בקשרים החברתיים המתמשכים ביותר בקרב בני האדם, לטוב או לרע (Kramer et al., 2019). אחאים יכולים להיות מקור לתמיכה, עזרה, חיבה וידידות, מודל לחיקוי ובסיס להשוואה חברתית. יחסי אחים מיטביים עשויים להיות חשובים בהתמודדות עם אתגרים חדשים בייחוד בתחילת גיל ההתבגרות, והאחאים הצעירים עשויים להפיק תועלת מהידע ומהעצות שהאחים הגדולים שלהם נותנים להם (Kramer et al., 2019). מנגד אחאים יכולים לנהל יחסי גומלין של קנאה ויריבות, כאשר מקור העימותים עשוי לנבוע מחלוקת המשאבים. הצטרפותו של אח למשפחה מגבירה את הדרישות מההורים ומפרה את האיזון הפנימי של המשפחה (פישרמן, 2021; Dunn & Kendrick, 2013). לפיכך אחאים מתחרים על אהבתם ועל תשומת ליבם של הוריהם, תחרות המלווה ברגשות של קנאה, עצב וכעס שחווים כאשר נראה שהקשר עם ההורה אובד לטובת האח המתחרה (Hamwey & Whiteman, 2021; Volling et al., 2010).

ראוי לציין כי עם הצטרפותו של ילד עם מוגבלות לחיי המשפחה, ההשפעה המיידית היא על כל בני המשפחה, כאשר כל אחד מבני המשפחה, כפרטים, מושפע אחרת. בעבור האחאים לילדים עם מוגבלות השפעה זו יכולה להיות מקור לקשיים, מצוקות ותחושות, כמו כעס ומבוכה, היעדר תקשורת, אשמה, בושה, בדידות, דיכאון, חרדה ותוקפנות, וגם קושי בתהליך פיתוח הזהות האישית (ורדי, 2005; יחזקאלי, 2014; סגל, 2017; פישרמן, 2021; שטרן וליבוביץ, 2012). מנגד ההשפעה על האחאים עשויה להיות חיובית ומעודדת צמיחה, ולשמש מקור לתחושות של חמלה, גאווה, רגישות ועצמאות. האחאים מגיבים על צורכי האח עם המוגבלות, וייתכן שבעת תגובתם זו תתקיים פעולת גומלין אחרת עם ההורים, וכן שיווצרו קשרים בתוך התת-מערכת בין אחים עצמם בתלות יתר או בתת-תלות (ורדי, 2005; יחזקאלי, 2014; סגל, 2017; שטרן וליבוביץ, 2012).

סיגל (Siegel, 1996) תיארה שלושה אבות טיפוס של אחאים לילדים עם מוגבלות, כדלקמן: 1. הילד "ההורי" – הילד שנוהג לקבל עליו אחריות רבה לאחיו ודואג לצרכיו; 2. הילד "ההישגי" – הילד שעושה מאמצים לפצות על יכולותיו הדלות של האח עם המוגבלות מתוך רצון עצמי ולחץ ההורים; 3. הילד "הנסוג" – הילד שנחבא אל הכלים, וכאשר הציפיות והלחץ להישגיות "מברחים" אותו, הוא אינו ממשיך לדרוש את תשומת הלב של הוריו.

ממצאי המחקר העלו כי לעומת אחאים לאנשים בלי מוגבלות ניכר שאחים בוגרים של אנשים עם מוגבלות דיווחו על רמות גבוהות יותר של חרדה ודיכאון (O'Neill & Murray, 2016), פסימיות רבה יותר, מצוקה משפחתית רבה יותר ודרישות גדולות יותר הקשורות לתפקוד של אחיהם עם מוגבלות (Heller & Arnold, 2010). כמו כן ניכר כי הם חווים בעיות רגשיות והתנהגותיות רבות יותר (Giallo et al., 2012). עוד נקודה מעניינת שעלתה

היא שעל אף הקשיים הבולטים שבחויית האחאות לאדם עם מוגבלות, אחאים מביעים מחויבות גבוהה כלפי האח עם המוגבלות ומעורבים בטיפול בהם (פישרמן, 2021; Tozer & Atkin, 2015).

אחד המאפיינים הבולטים בקרב אחאים לילדים עם מוגבלות הוא תחושת אשמה לנוכח האתגרים והקשיים שחווה אחיהם עם המוגבלות. לעיתים תחושת אשמה זו מתלווה לתחושות קשות המתעוררות בהם, כגון חשש "להידבק" בלקות או חשש לקבל עליהם אחריות לאחיהם לכשיגדלו. אחאים לילדים עם מוגבלות מדווחים על קבלת תשומת לב מעטה מההורים לעומת תשומת הלב שמקבל האח עם המוגבלות. כמו כן הם מתארים שחיי המשפחה סובבים על הילד עם המוגבלות, וכי פעמים רבות הם עצמם "נשכחים" על ידי הוריהם בשל צרכיו המיוחדים של האח עם המוגבלות (De Caroli & Sagone, 2013). יתרה מזו, הם מרגישים שהוריהם אינם אוהבים אותם מכיוון שהם מבליים זמן ניכר בטיפול באחיהם עם המוגבלות ובהשגחה עליו (ורדי, 2005; שטרן וליבוביץ, 2012). כמו כן הם עשויים לחוש כעס כלפי הוריהם שמקדישים תשומת לב רבה לאחיהם או לאחותם עם המוגבלות, והכעס אף עשוי להיות מופנה כלפי האח או האחות עם המוגבלות מכיוון שהם נהנים מתשומת לב מוגברת זו. נוסף על כך יש להבין כי רגשות הכעס יכולים להיות מופנים כלפי הסביבה החברתית שלהם מכיוון שהיא לא מכירה או מבינה את חוויית החיים הייחודית שלהם (Shivers, 2019).

בפעמים אלה יש אחאים החשים אשמה על הרצון לקחת מקום באהבת הוריהם על חשבון האח עם המוגבלות. אשמה היא אפוא רגש שכיח בקרב אחאים לילדים עם מוגבלות, רגש שנמשך עד לבגרות. אחאים נוטים לחוש אשמה על שהם מגשימים את המטרות שלהם, בעוד לאח עם המוגבלות אין את אותן ההזדמנויות. מאחר שאחאים לילדים עם מוגבלות מקבלים עליהם אחריות גדולה יותר לטיפול באח עם המוגבלות, הם עשויים גם לחוש אשמה ואחריות כאשר יש שינוי לרעה במצבו של אותו האח או האחות (פגיעה פיזית או שכלית) (Shivers, 2019).

נקודת מבט מחקרית אחרת על התמודדות האחאים נכללת בספרות המחקרית הדנה בהשפעות המגוונות של גידול ילד עם מוגבלות על היבטים פסיכולוגיים וחברתיים של ההורים. מחקרים אלו האירו את מקומם ואת התמודדותם של אחאים לילדים עם מוגבלות (למשל, יחזקאלי, 2014; סגל, 2017; McDermott et al., 1997; Cox et al., 2003). מקצתם העיד כי אחאים לילדים עם מוגבלות הם בסיכון לחוות דחק מוגבר ורווחה נפשית ירודה (Cuzzocrea et al., 2016) כיוון שהאחאים פגיעים וחשופים יותר להפרעות רגשיות, ושבקרב אחאים בוגרים עם מוגבלות נמצאו שיעורי חרדה ודיכאון גבוהים יותר בהשוואה לאוכלוסייה הכללית (O'Neill & Murray, 2016). לא פלא אפוא שיש רצון להדגיש את המשמעות השלילית ואת הקשיים באחאות לילד עם מוגבלות (Cuzzocrea et al., 2016).

עם זאת על אף ההשלכות השליליות, נסיבות חיים מורכבות אלו והקשיים הרבים שהמשפחה מתמודדת עימם, יש מחקרים שמעידים על תופעה של צמיחה אישית (Calhoun & Tedeschi, 2014). ממצאי מחקרים אלו מעידים כי אירועים טראומטיים, אירועי חיים מורכבים ומצבי לחץ עשויים לזרז הן שינויים פסיכולוגיים חיוביים הן צמיחה הכוללת שינויים פנימיים, קוגניטיביים ורגשיים העשויים לגרום לשינוי בהתנהגות (בר־שוע, 2011). הצמיחה כתגובה על אירוע משמעותי היא בעלת משמעות של שינוי לעומת מה שקדם לאירוע, ותהליך הצמיחה שלאחריה הוא תהליך מורכב המצריך את ההבנה

שדרך החיים הקודמת כבר אינה מתאימה ויש לבחון מחדש את האמונות והערכים (Tedeschi & Calhoun, 2004).

כיוון שכך, מחקרים על אחאים לילדים עם מוגבלות לצד אובדן המשאבים החלו לבדוק את ההשפעות החיוביות של מצב זה על המשפחה. ההנחה המחקרית שעמדה בבסיס התפתחות מחקרית זה הייתה כי חוויית האחאות עשויה לחולל שינוי בהשקפת עולמם ובדפוס ההתמודדות, ושהאחאים עשויים להיות רגישים, אמפתיים, להגיב על מצוקות הזולת ולבוא לעזרתו. אכן, מחקרים הראו שנסיונות החיים המורכבות שימשו מנוף לצמיחה אישית ולפיתוח מיומנויות אישיות וחברתיות (Tedeschi et al., 1998). כך למשל במחקר של ורדי (2005) נבדקו ההבדלים בין אחאים לילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ובין אחאים לילדים בלי מוגבלות שכלית התפתחותית בכל הנוגע להערכה עצמית, למובחנות עצמית, למשאבים הפנימיים של הילד ולמשתני דחק במשפחה. ממצאי המחקר העלו שאחאים לילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית דיווחו על צמיחה אישית ועל משאבים שלא ידעו על קיומם: הם קיבלו עליהם אחריות רבה יותר, פיתחו מערכות יחסים חדשות עם אנשים משמעותיים, הקשיבו בתשומת לב רבה והושיטו יד לעזרה. דוגמה למחקר זה היא עבודתו של קוס (Cox, 2003) שדנה בהדגשה בתפקידם הפעיל של האחאים בהתמודדות עם נסיבות חייהם. ממצאי מחקר זה העלו כי מרביתם בחרו להיות פעילים עם האח עם המוגבלות, הביעו רצון ונכונות להתמודד עם הטיפול בו והיו עסוקים בפתרון בעיות ובהסקת מסקנות. האחרים פנו לעזרה רגשית ותמיכה של בן משפחה אחר כדפוס התמודדות, ובחרו שלא להיות פעילים בעזרת האח עם המוגבלות. עוד עלה ממצאי המחקר כי מיעוטם לא אימצו דפוס התמודדות פיזי או רגשי לנוכח האח עם המוגבלות.

מטרת המחקר

ממצאי המחקר מעידים על כך שאחאים לילדים עם מוגבלות נמצאים בקבוצת סיכון לחוות דחק מוגבר ורווחה נפשית ירודה (Cuzzocrea et al., 2016), ולכן ניכר שהם נוטים לאובדן משאבים ועשויים לחוש בדידות, בושה ואשמה. מנגד עולים בספרות המחקרית ממצאים המעידים כי האחאים עשויים להיתרם ולחוות גם תחושות ושינויים חיוביים, כמו צמיחה לאחר משבר והגברת תחושת המסוגלות.

על סמך מחקר זה מטרת המחקר הראשונה היא לבחון את ההבדלים בין אחאים לילדים עם מוגבלות ובין אחאים לילדים בלי מוגבלות בנטייה לבושה ואשמה, באובדן משאבים, במסוגלות עצמית, בתחושת שייכות ובצמיחה אישית. מטרת המחקר השנייה היא להסביר את אובדן המשאבים והצמיחה האישית בקרב אחאים לילדים עם מוגבלות על סמך הנטייה לבושה ואשמה, למסוגלות עצמית ולתחושת שייכות.

שיטת המחקר

משתתפים

משתתפי המדגם הם נשים וגברים מעל גיל 18 שלהם אחאים במשפחת מוצא. נקבע כי גברים ונשים מתחת לגיל 18 וכאלו שאין להם אחים במשפחת המוצא לא יורשו להשתתף במדגם. מולאו 124 שאלונים: 78 קבוצת השוואה ו-46 קבוצת מחקר.

בקבוצת המחקר השתתפו 46 משיבים שלהם אחים עם מוגבלות, מהם 20% גברים ו-80% נשים. 41.3% מהמשיבים הם נשואים. גילם של המשיבים נע בין 18 ל-67, כאשר הגיל הממוצע עומד על 34.83 (סטיית תקן של 15.65). מספר האחים למשיבים בקבוצה זו נע בין 1 ל-10, כאשר הממוצע הוא 3.46 (סטיית תקן של 2.36).

בקבוצת ההשוואה השתתפו 78 משיבים, מהם 5% גברים ו-95% נשים. 62.8% מהמשיבים הם נשואים. גילם של המשיבים נע בין 19 ל-63, כאשר הגיל הממוצע עומד על 40.45 (סטיית תקן של 9.72). מספר האחים למשיבים בקבוצה זו נע בין 0 ל-6, כאשר הממוצע הוא 2.64 (סטיית תקן של 1.173) ולמעלה ממחצית מהמשיבים יש עד שני אחים (55%).

נתוני קבוצת המחקר מעידים כי 50% מהאחאים עם המוגבלות הם נשים ו-50% גברים, ולחם סוגים של לקות, אחד או יותר: 34.8% בעלי עיכוב התפתחותי שכלי, 30% עם אוטיזם, 21.7% עם לקות פיזית, 19.6% עם לקות קוגניטיבית, 13% סובלים ממצב רגשי או נפשי, 10.9% עם לקות למידה כלשהי, 4.3% עם מוגבלות חושית כלשהי (ראייה, שמיעה וכדומה) ו-17.4% עם לקות אחרת (בקרובם ישנם ילדים עם יותר מלקות אחת).

לפי ממצא זה המדגם כלל בדיקת את חומרת הלקות ברצף הנע מחומרת לקות נמוכה מאוד עד גבוהה מאוד. הבדיקה עלתה את הנתונים האלה: 20% עם חומרת לקות נמוכה–נמוכה מאוד, 50% עם חומרת לקות בינונית, ו-30% עם חומרת לקות גבוהה–גבוהה מאוד. גילם של האחאים עם המוגבלות נע בין 1 ל-65, כאשר הגיל הממוצע הוא 27.44 (סטיית תקן של 16.95).

כלים

השאלון המחקרי הועבר לקבוצת המחקר (אחאים לילדים עם מוגבלות) ולקבוצת ההשוואה (אחאים לילדים בלי מוגבלות). נעשה שימוש בכלי מחקר תקפים ומהימנים, שבעבר נעשה בהם שימוש בשפה העברית.

שאלון מסוגלות עצמית (general self-efficacy scale): מטרת המבחן לבדוק את עמדת היחיד כלפי אמונתו בעצם יכולתו להשיג מטרות בכל מצב, ולהתגבר על מכשלות בחיי היום-יום. בשנת 1997 פיתחו את שאלון זה חן וגולי (Chen & Gully, 1997), ובשנת 2000 עיבדו אותו מחדש חן ואחרים (Chen et al., 2000). הכלי מכיל 8 פריטים בדיווח עצמי, בעוד במחקר שלנו נעזרנו בשלושה פריטים בלבד: 1. הודות לתושייה שלי אני יודע כיצד להתמודד עם מצבים בלתי צפויים ואני יכול למצוא פתרון כמעט לכל בעיה; 2. אם אני משקיע בכך לא משנה מה עומד לקרות; 3. אני בדרך כלל מסוגל להסתדר עם זה. התשובות ניתנו באמצעות סולם ליקרט בן 5 דרגות: מכלל לא (1) ועד במידה רבה מאוד (5). מקדם אלפא־קרוֹנֶבך כללי של המדד נמצא בשלוש מדידות מעל 0.9 (Chen et al., 2001). במחקר שלנו מהימנות אלפא־קרוֹנֶבך היא 0.82.

שאלון שייכות: שאלון זה מסתמך על שאלון סיפוק צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: Balanced Measure of Psychological Need – BMPN. השאלון בודק סיפוק צרכים ומידת התסכול, וחיברו אותו שלדון והילפרט (Sheldon & Hilpert, 2012). השאלון כולל 18 היגדים המחולקים לשלושה גורמים: מסוגלות עצמית, שייכות ועצמאות. המחקר שלנו קוצר ומכיל סך הכול 6 היגדים: 2 היגדים לכל גורם, כאשר 3 היגדים מנוסחים בחיוב ו-3 היגדים מנוסחים בשלילה. ההיגדים מדורגים בסולם ליקרט בערכים הנעים מכלל לא מסכים (1) ועד מסכים במידה רבה מאוד (5), כך שסימון גבוה יותר מעיד על תחושת שייכות גבוהה יותר; בשל כך שלושה פריטים (79, 81, 83) עברו היפוך כדי שיישמר יחס זה. לאחר בדיקה הוחלט להוריד את הפריט השישי (83), "היו לי אי הסכמות וקונפליקטים עם אנשים שאני בדרך כלל מסתדר/ת איתם", מכיוון שהוא הוריד את רמת המהימנות. במחקר של שלדון והילפרט (Sheldon & Hilpert, 2012) המהימנות הייתה 0.88, 0.90, 0.86, ובמחקר שלנו, שבו כאמור נשארו חמישה פריטים בלבד, מהימנות אלפא־קרונבך הייתה 0.71.

שאלון אשמה/בושה: כדי לבדוק את מידת האשמה והבושה שיש לאחאים שגדלו לצד אח או אחות עם מוגבלות נעשה שימוש בגרסה מקוצרת של השאלון TOSCA-3 (test of self-conscious Affect-3). את השאלון פיתחו טנגני ואחרים (Tangney et al., 2000) והוא מכיל 15 פריטים. גרסתו המקוצרת פורסמה אצל וויין ואחרים (Woien et al., 2003), וברנט (2008) תרגם אותו לעברית. המחקר שלנו הסתמך על השאלון המקוצר שכלל 3 היגדים על בושה ו-3 היגדים על אשמה. כאן התבקשו הנבדקים לדמיון את עצמם בתוך המצב ולדרג את הסבירות שבה יגיבו על מעשיהם באותו מצב באותה דרך. תשובותיהם סומנו על סולם הנע מציון לגמרי לא סביר (1) עד לציון סביר בהחלט (5), כך שכלל שהציון גבוה יותר, כן תהיה הנטייה לאשמה/בושה גבוהה יותר. הפריטים בשאלון נבחרו על פי המצבים שיפיקו ממידים לנטייה לבושה ולנטייה לאשמה. מחקרים מסוימים שהשתמשו בשאלון זה העלו כי ממדי הבושה והאשמה נמצאו בעלי תוקף ניבוי ומהימנות חוזרת גבוהים (Rüsch et al., 2007), ואילו ממדי עקביות נמצאו בעלי תוקף ניבוי ומהימנות חוזרת בינוניים: אלפא־קרונבך בממד האשמה היה 0.68 ואלפא־קרונבך בממד הבושה היה 0.77 (Woien et al., 2003). במחקר הנוכחי בבדיקת מהימנות נמצא בממד הבושה אלפא־קרונבך נמוך: 0.56, ובממד האשמה נמצא אלפא־קרונבך נמוך: 0.36. אכן, נתוני המהימנות בשאלון אשמה ובושה נמוכים, וייתכן שנגרמו בשל קיצור השאלון.

שאלון אובדן משאבים: מסתמך על הכלי שפיתח הובפול (Hobfoll et al., 2006) לאובדן משאבים (E-COR). הכלי המקורי עוסק באובדן משאבים כלכליים ובאובדן משאבים כלכליים ופסיכולוגיים, כאשר הובפול עסק במחקרו אף בהיבטים אישיים ובהיבטים חברתיים, כמו קשרים של קבלה ונתינה, תמיכה של המשפחה וחברים קרובים. לעומתו, הכלי במחקר הנוכחי מתמקד במשאבים הפסיכולוגיים שאיבדו הנחקרים בשל החיים עם אח או אחות עם מוגבלות. השאלון כולל 10 פריטים בנושא אובדן, וכלל פריטים הקשורים לפרט, לזוגיות ולמשפחה במערכת החברתית. הסולם נע בין 1 ל-4, כאשר (1) כלל לא (איבדתי מעט), (2) במידה מועטה, (3) במידה רבה, (4) במידה רבה מאוד; כך שכלל שההפסד מרובה, כן התוצאה תהיה גבוהה יותר. במחקר מוקדם שנעשה על חברה ישראלית (Hobfoll et al., 2009) נמצא כי ערך אלפא־קרונבך היה 0.73 בפעם הראשונה ו-0.77 בפעם השנייה. במחקר שלנו אלפא־קרונבך הוא גבוה ויציב ועומד על 0.84.

שאלון צמיחה לאחר טראומה: צמיחה אישית נבחנת באמצעות צמיחה פוסט-טראומטית (posttraumatic growth inventory). את השאלון חיברו טדסקי וקלהון (Calhoun & Tedeschi, 1996), ובן שלמה (2005) תרגם אותו לעברית. בשאלון יש 21 היגדים, ובמחקר הנוכחי הוא קוצר ל-10 היגדים בחמישה ממדים: ממד התייחסות לאחר, ממד אפשרויות חדשות, ממד חוסן אישי, ממד שינוי רוחני וממד הערכת החיים. כל משתתפי המחקר התבקשו לדון בשינויים המתרחשים בחייהם במשפחת המוצא לצד אחאים, והיה עליהם לדרג את תשובותיהם, כאשר (1) מציין כלל לא ו(5) מציין במידה רבה מאוד. מחברי השאלון מצאו מהימנות פנימית אלפא־קרונבך גבוהה של 0.90 (Calhoun & Tedeschi, 1996), וכך גם נמצא בשאלון במחקר הנוכחי: מדד אלפא־קרונבך גבוה ועמד על 0.85.

שאלון פרטים אישיים: שאלון הפרטים האישיים הועבר הן לקבוצת המחקר הן לקבוצת ההשוואה, וכלל את המשתנים האלה: מגדר, גיל, מוצא, מצב משפחתי, דתיות ומספר אחים או אחיות. שאלון זה כלל שאלה מבחינה בין קבוצת המחקר לקבוצת ההשוואה: האם אחד האחים הוא אדם עם מוגבלות? לאחריה הוצגו עוד שתי שאלות בדבר מוגבלותו של האח או האחיות: 1. סוג המוגבלות ובה אפשרות לבחירה מרובה: מוגבלות חושית (ראייה, שמיעה), עיכוב שכלי התפתחותי, אוטיזם, לקות למידה, מצב רגשי או נפשי, לקות פיזית, לקות קוגניטיבית ואחר; 2. חומרת המוגבלות: חומרת הלקות נעה על סולם ליקרט בן חמש רמות: מנמוכה מאוד (1) ועד גבוהה מאוד (5).

הליך

העברת השאלון נעשתה באופן מקוון בלבד בתוכנת Qualtrics.com. השאלון הופץ בקבוצות ווטסאפ וברשתות חברתיות (פייסבוק ואינסטגרם). בעבור קבוצת ההשוואה שעוסקת באחאות במשפחת מוצא נעשתה פנייה בתפוצה נרחבת, ואילו לקבוצת המחקר הדנה באחאות לאחים עם מוגבלות נעשתה פנייה לקבוצות ייעודיות בשדה המוגבלות/חינוך מיוחד ברשתות החברתיות. השאלון גם הופץ ברשתות הכלליות.

למשתתפים הובהר שהשאלון הוא בעילום שם, שאין חובה למלא אותו, שכל הנתונים במחקר יישמרו חסויים ושתוצאות המחקר יוצגו בדרך כוללת ומי שצריך לשוחח עם החוקרת הראשית יכול לעשות זאת. המחקר קיבל את אישור הוועדה לאתיקה של בית הספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטת בראילן. לא ניתנו תמריצים כלשהם (מתנה, תשלום וכדומה) למילוי השאלון. תקופת המדידה ושלחת השאלונים נעשו במשך חודשיים בערך.

ניתוח הנתונים

הניתוחים הסטטיסטיים נעשו בשלבים לפי מטרות המחקר הן בקרב קבוצת המחקר, אחאים לילדים עם מוגבלות, הן בקרב קבוצת ההשוואה, אחאים לילדים בלי מוגבלות. בשלב הראשון נערכו מבחני t למדגמים בלתי תלויים לבחינת ההבדלים במשתני המחקר בין אחאים לילדים עם מוגבלות וילדים בלי מוגבלות. לאחר מכן נבדקו הקשרים בין משתני רקע למשתני המחקר באמצעות מטריצת מתאמי פירסון. לבסוף, בוצעו ניתוחי רגרסיות להסברת אובדן המשאבים וצמיחה אישית, בקרב אחאים לילדים עם מוגבלות ואחאים לילדים בלי מוגבלות.

ממצאים

הבדלים במשתני המחקר בין אחאים לילדים עם מוגבלות ובין אחאים לילדים בלי מוגבלות

מבחן t למדגמים בלתי תלויים העלה הבדל מובהק בין אחאים לילדים עם מוגבלות וילידים בלי מוגבלות בנטייה לבושה ($t_{(104)} = 2.78, p < .01$), כך שאחאים לילדים עם מוגבלות דיווחו על נטייה נמוכה יותר לבושה ($M = 3.46, SD = 1.07$) לעומת אחאים לילדים בלי מוגבלות ($M = 3.92, SD = 0.66$). פערים דומים נמצאו בנטייה לאשמה ($t_{(104)} = 3.36, p < .01$), כך שאחאים לילדים עם מוגבלות דיווחו על נטייה נמוכה יותר לאשמה ($M = 4.22, SD = 0.73$) לעומת אחאים לילדים בלי מוגבלות ($M = 4.57, SD = 0.73$).

לא נמצאו הבדלים מובהקים בין אחאים לילדים עם מוגבלות ובין אחאים לילדים בלי מוגבלות במסוגלות העצמית ($t_{(114)} = -0.84, n.s.$), בתחושת השייכות ($t_{(108)} = 1.40, n.s.$), באובדן המשאבים ($t_{(101)} = -0.76, n.s.$) ובצמיחה האישית ($t_{(91)} = 0.16, n.s.$).

קשרים בין משתני רקע למשתני המחקר

גיל: בקרב אחאים לילדים עם מוגבלות הראתה מטריצת מתאמי פירסון קשר שלילי בין גיל המשתתפים לתחושת הבושה ($r = -.35, p < .05$), כך שככל שעולה הגיל פוחתת תחושת הבושה. בדומה לכך נמצא קשר שלילי בין גיל המשתתפים לאובדן המשאבים ($r = -.35, p < .05$), כך שככל שהאדם מתבגר יורד אובדן המשאבים. ראוי לציין כי קשרים מובהקים אלה הם ייחודיים לקבוצת המחקר – ולא נמצאו מובהקים בקרב קבוצת ההשוואה. נוסף על כך בקרב קבוצת המחקר וקבוצת ההשוואה לא נמצאו קשרים מובהקים בין גיל המשתתפים לתחושת המסוגלות, השייכות והצמיחה האישית.

חומרת הלקות: מתאמי פירסון בחנו את הקשרים בין חומרת הלקות של האחים עם המוגבלות למשתני המחקר. בחינה זו העלתה כי לא נמצאו קשרים מובהקים בין חומרת המוגבלות לכלל משתני המחקר.

הסברת אובדן משאבים וצמיחה אישית: השוואה בין אחאים לילדים עם מוגבלות ובין אחאים לילדים בלי מוגבלות

כדי לבחון האם מידת המסוגלות העצמית, תחושת השייכות, הנטייה לבושה והנטייה לאשמה מסבירים את השונות של אובדן המשאבים ומידת הצמיחה האישית בקרב אחאים לילדים עם מוגבלות ואחאים לילדים בלי מוגבלות, נעשו ניתוחי רגרסיות בצעדים (stepwise regression). ניתוח אחד בעבור הסברת השונות של אובדן המשאבים והניתוח השני בעבור הסברת השונות של הצמיחה האישית. הניתוח נעשה בנפרד בקרב הנבדקים עם אחאים לילדים עם מוגבלות ובנפרד בקרב נבדקים בלי אחאים עם מוגבלות. השימוש במתודת ה"צעדים" נעשתה כדי לבחון אילו משתנים מבין ארבעת המשתנים (מידת המסוגלות העצמית, תחושת השייכות, הנטייה לבושה והנטייה לאשמה) מסבירים במובהק את השונות של אובדן המשאבים ומידת הצמיחה האישית. לוח 1 מציג את ממצאי הרגרסיות בצעדים.

לוח 1: ממצאי רגרסיות בצעדים בעבור אובדן משאבים ומידת הצמיחה האישית באמצעות מידת המסוגלות העצמית, תחושת השייכות, הנטייה לבושה והנטייה לאשמה בקרב נבדקים בלי אחאים עם מוגבלות ואחאים בלי מוגבלות

משתנה מוסבר	צעד	משתנה מסביר	B	SE.B	β	R^2	F
אובדן משאבים	1	נטייה לבושה	0.23	0.07	0.51***	0.255***	12.30***
צמיחה אישית	1	נטייה לאשמה	0.55	0.21	0.42*	0.172*	7.07*
אובדן משאבים	1	תחושת שייכות	-0.36	0.08	-0.47***	0.223***	18.07***
צמיחה אישית	1	נטייה לאשמה	1.00	0.35	0.36**	0.128**	8.06**

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

ממצאי ניתוח הרגרסיות מראים שאובדן המשאבים בקרב אחאים לילדים עם מוגבלות מוסבר במובהק בנטייה לבושה ($\beta = 0.51^{**}$), כך שככל שהנטייה לבושה גבוהה יותר, כן יהיה אובדן המשאבים גבוה יותר. קשר זה הוא ייחודי לקבוצת המחקר. לעומת זאת, בקבוצת ההשוואה נמצא שאובדן המשאבים מוסבר במובהק בתחושת השייכות ($\beta = -0.47^{***}$), כך שככל שתחושת השייכות גבוהה יותר, כן יהיה אובדן המשאבים נמוך יותר. משתנה זה לא נמצא תורם במובהק להסברת השונות בקרב אחאים לילדים עם מוגבלות.

בהסברת השונות של מידת הצמיחה האישית נמצא כי ניתוח הרגרסיות העלה ממצאים דומים בקרב קבוצת המחקר וההשוואה, ונמצא שהנטייה לאשמה תורמת במובהק לצמיחה האישית, הן בקרב אחאים לילדים עם מוגבלות ($\beta = 0.42^*$) הן בקרב קבוצת ההשוואה ($\beta = 0.36^{**}$).

דיון ומסקנות

הספרות מראה כי אחאים לילדים עם מוגבלות עשויים לחוות דחק מוגבר, והם פגיעים וחשופים יותר להפרעות רגשיות ורווחה נפשית ירודה (Cuzzocrea et al., 2016). עם זאת, נמצא שאחאים חווים צמיחה אישית מנסיבות חייהם המורכבות, וכי האחאים משתמשים בזאת כמנוף לפיתוח מיומנויות אישיות וחברתיות (ברשוע, 2011; Calhoun & Tedeschi, 2014). המחקרים בתחום נטו להתמקד בתוצאות השליליות (Cuzzocrea et al., 2016), זאת בעוד המחקר על הצמיחה נשאר דל. כמו כן הספרות המדעית קוראת להרחיב את ההבנה על עולמם של אחאים לילדים עם מוגבלות (פישרמן, 2021). על רקע זה מטרת המחקר הראשונה הייתה לבחון את ההבדלים בין אחאים לילדים עם מוגבלות ובין אחאים לילדים בלי מוגבלות בנטייה לבושה ואשמה, באובדן משאבים, במסוגלות עצמית, בתחושת שייכות ובצמיחה אישית. שאלת המחקר השנייה העומדת במרכז המחקר הנוכחי נכתבה כדי להסביר את אובדן משאבים וצמיחה אישית בקרב אחאים לילדים עם מוגבלות על סמך הנטייה לבושה ואשמה, למסוגלות עצמית ולתחושת שייכות.

ממצאי המחקר הנוכחי מעלים כי נמצאו נקודות אור רבות המתקשרות לחיים לצד אחאים לילדים עם מוגבלות, זאת כאשר לא נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצת המחקר לקבוצת ההשוואה במשתנים האלה: מסוגלות עצמית, תחושת השייכות, אובדן משאבים וצמיחה אישית.

הספרות המחקרית נטתה להדגיש את ההיבטים השליליים וגם את הקושי הטמון בגידול ילד עם מוגבלות לכל הפרטים במשפחה. הדגשה זו נוגעת להורות כמאתגרת ומפרה את האיזון המשפחתי וכמי שמדרדרת את האחאים בסיכון לדחק מוגבר ולרווחה נפשית ירודה (Cuzzocrea et al., 2016; De Caroli & Sagone, 2013). בבחינת טענה זו נציין כי במחקר הנוכחי, ועל אף הקושי המדובר, לא נצפו אובדני משאבים לאחאים לילדים עם מוגבלות, אלא נמצא כי תחושת השייכות שלהם גבוהה ותחושת המסוגלות לא נפגעה ודומה לקבוצת ההשוואה. אפשר להסביר ממצא זה בתחילתו של שינוי עמדות בגישת זכויות האדם שלאחריו הייתה עלייה במודעות של ההורים לעידוד ולקבלה של המוגבלות; במאמר מוסגר נציין שסעיף 8 באמנת האו"ם בדבר זכויותיהם של אנשים עם מוגבלות עוסק בהגברת מודעות. לפי סעיף זה מדינות החתומות על האמנה, ובהן מדינת ישראל, מחויבות להעלות את מודעות לאנשים עם מוגבלות, להיאבק בסטראוטיפים ובדעות קדומות כלפי אנשים עם מוגבלות ולהגביר מודעות ליכולות ולתרומות של אנשים עם מוגבלות. האמצעים להשגת מטרה זו הם ייזום וניהול מסעות פרסום בני השפעה להעלאת מודעות הציבור ולקידום עמדות חיוביות כלפי אנשים עם מוגבלות (The United Nations, 2006).

שינוי מודעות שכזה, הנשען כאמור על אמנת האו"ם, מתאפשר לנוכח מסעות הפרסום ברשתות המדיה המגוונות שמטרתם להעלות את המודעות ולקרוא לנגישות ושוויון זכויות בעבודה. נוסף על כך נראה שההורים מוצאים הקלה רגשית מסוימת לנוכח שילוב במסגרות החינוך הרגילות בעזרת חוק חינוך מיוחד (2020) המאפשר לילדים עם מוגבלות (עם לקות משמעותית ובעיות תפקוד קשות) להשתלב במערכת החינוך הרגיל, ולא כפי שהיה נהוג בעבר לשלבם במערכת החינוך המיוחד באמצעות תוספת של הוראה, לימוד ושירותים מיוחדים. הקלה רגשית נוספת מצויה במסגרות הקהילתיות הנותנות פתרון רחב לכל המשפחה, כדוגמת מרכזים למשפחות לילדים עם מוגבלות, המעניקים תחושה של "יחד". המרכזים האלה מסייעים לשיפור יחסי הגומלין במשפחה של הילד עם המוגבלות מתוך נתינת מרחב לביטוי עצמי של כל אחד מבני המשפחה. כך מעבר לעבודה האישית עם המשפחה נוצרת הזדמנות ללמידה וצמיחה עם משפחות נוספות שמגיעות למרכזים (ניקרוג ואחרים, 2006). אכן, משרד הרווחה והביטחון החברתי (ח"ת) הגדיר כי מטרת המרכזים למשפחות היא להעצים, לחזק ולסייע למשפחות לילדים עם מוגבלות, לשפר את איכות חייהן ולהפחית את הסיכון שנתונים בו בני המשפחה בכללותה, להגביר את תחושת השייכות הקהילתית ולחזק את הקשר בין ההורים לאנשי המקצוע. נוסף על כך מרכזים אלו מנגישים מידע ומיצוי זכויות, בונים מערך תמיכה עזרה עצמית, מקימים קבוצות תמיכה, דואגים לפעילויות חברתיות וקהילתיות ומספקים חשיפה והסברה למקבלי ההחלטות ביישוב (קריסיקדוש ואחרים, 2018).

אחד הממצאים המובהקים והמפתיעים שעלה במחקר הנוכחי קשור לנטייה לבושה ואשמה: אחאים לילדים עם מוגבלות נמצאו בעלי נטייה פחותה לתחושת אשמה ובושה לעומת קבוצת ההשוואה. בספרות המחקרית תחושת אשמה בקרב אחאים עם מוגבלות

היא מאפיין בולט. כך למשל במחקריהן של ורדי (2005) ושטרן וליבוביץ (2012) צוין כי אצל אחאים עלולה להתעורר תחושת אשמה בשל חששם להידבק "במחלת אחיהם" או לקבל עליהם אחריות לאחיהם כשיגדלו. תחושת כעס עלולה לגרום לאשמה, ואף לחשש להחמיר את מצבו של האח עם המוגבלות. מכאן שממצא המחקר הנוכחי שאחאים לילדים עם מוגבלות אינם מרגישים בושה ואשמה לעומת קבוצת ההשוואה הוא ממצא מעודד שיכול להסביר את יחסי הגומלין בין אחאים כמקור לצמיחה ועזרה, יחסים שבתורם משמשים בסיס מיטיב ומקור הנאה בעל השפעות חיוביות בכלל ומקור להשוואה חברתית וסתגלנות בפרט (ורדי, 2005; יחזקאלי, 2014).

ממצא ייחודי זה מוסבר בגילי הנחקרים שרובם בני העשור הרביעי לחייהם, גילי 30–40 וממוצע גילי שהוא 34. בגילים אלו יש מקום להניח שהאחאים עברו תהליכי בשלות ויצרו לעצמם חיים משלהם, ושעבר זמן מאז שחיו בבית המשפחה הגרעינית. לכן ככל שהגיל עולה כך יורדת תחושת האשמה והבושה, וניכר שהאחאים לא מדווחים על אובדן משאבים.

כאמור מטרת המחקר השנייה הייתה הסברת אובדן המשאבים והצמיחה האישית. בהסברת אובדן המשאבים עלו ממצאים ייחודיים בקבוצת המחקר ובקבוצת ההשוואה. בקרב אחאים לילדים עם מוגבלות אובדן המשאבים הוסבר במובהק בנטייה לבושה, בעוד בקרב קבוצת ההשוואה אובדן המשאבים הוסבר בתחושת השייכות.

את הקשר הייחודי שנמצא בקרב אוכלוסיית המחקר בין הנטייה לבושה לאובדן המשאבים אפשר להבין על פי חוויית הסטיגמה המאפיינת משפחות לילדים עם מוגבלות (Chang et al., 2020; Mikami et al., 2015; Mitter et al., 2019). ייתכן שחוויית הבושה של אחאים לילדים עם מוגבלות היא ייחודית ושונה מחוויית הבושה של אנשים שאין להם אחאים עם מוגבלות. חוויית הסטיגמה שחוויים אנשים עם מוגבלות עוברת גם למשפחה, כולל אחאים (Brinkman et al., 2022). כמו כן באחאות לילדים עם מוגבלות מתוארת חוויית "מוגבלות מהשתייכות", כלומר האחאים חווים חוויית סטיגמה מעצם היותם אחאים לילדים עם מוגבלות (Burke, 2010; Marquis et al., 2019). נוסף על כך אחאים לילדים עם מוגבלות מדווחים על אירועים שעלולים לעורר בושה, והם לא מאפיינים בהכרח את חייהם של אחאים לילדים בלי מוגבלות, כגון התנהגות לא נאותה והתנהגויות חריגות של האחאים עם המוגבלות בציבור או עם חבריהם (Angell et al., 2012).

בקרב קבוצת ההשוואה נמצא כי אובדן המשאבים מוסבר במובהק ברמות נמוכות של תחושת השייכות. ממצא זה נמצא בהלימה עם מחקר אחד שמצא כי תחושת שייכות תורמת למשאבים פסיכולוגיים (Lambert et al., 2013). לעומת זאת, בקבוצת המחקר תחושת שייכות לא נמצאה קשורה לאובדן המשאבים. ייתכן שעבור אחאים לילדים עם מוגבלות לא די במשאבים חברתיים כדי להגן מפני אובדנים, ונדרשים לכך משאבים פנימיים.

בהסברת הצמיחה האישית, ישנה הלימה בין הממצאים בשתי הקבוצות ונמצא כי הנטייה לאשמה מסבירה במובהק את הצמיחה האישית בקרב אחאים לילדים עם מוגבלות ובקרב אחאים לילדים בלי מוגבלות, כלומר האשמה עשויה לקדם צמיחה. כך אנשים עם נטייה חזקה לאשמה עסוקים יותר בתהליכי תיקון עצמי כדי לפתור תחושה פנימית לא נעימה זו (Graton & Ric, 2017; Lickel et al., 2014). ממצא זה מחזק את ההבנה כי אשמה יכולה לכוון לתוצאות חיוביות, כדוגמת התנהגות פרו-חברתית (Battigalli et al., 2013).

De Hooge et al., 2011; Howell et al., 2012; Scaffidi Abbate et al., 2022; Nelissen, 2014).

מסקנות

על סמך הממצאים שפורטו לעיל הסקנו כי אחאים לילדים עם מוגבלות אכן עלולים לפתח דחק ומחיר חברתי בשל האחאות עם המוגבלות, אך כהשלמה לכך נמצא כי הם גם בעלי יכולות הסתגלות דומה לאחאים לילדים לא מוגבלות. בכל הנוגע למדדים הקשורים להערכה לחיים, לחוסן אישי ולהזדמנויות חדשות ניכר שהצמיחה בעלת משמעות רבה לאחאים לילדים עם מוגבלות. כאן העלו ממצאי המחקר שאחאים אינם מפתחים תחושות של אשמה לנוכח אח עם מוגבלות, וניכר שהם חווים תחושת מסוגלות גבוהה ככל שתחושת השייכות שלהם בעלת משמעות.

ברצוננו להדגיש כי על אף ממצאים אופטימיים אלה עדיין יש לפעול להקטין את המחיר החברתי, להעלות את תחושת השייכות בתוך הבית ומחוצה לו ולשמור על צמיחה אישית ומסוגלות עצמית. רוצה לומר כי יש להמשיך לטפל במשפחות לילדים עם מוגבלות, בפרטים בתוך המשפחה, לחבר בין משפחות לילדים עם מוגבלות ובעיקר לתווך בין המשפחות לקהילה ולחברה, וכל זאת כדי ליצור תחושת שייכות והפחתת סטיגמה.

מגבלות המחקר

למחקר שלוש מגבלות שיש להביא אותן בחשבון בעת פירוש הממצאים:

1. הדגימה הייתה דגימה לא אקראית.
2. השאלונים קוצרו – שאלון השייכות צומצם מ־18 היגדים ל־6, ושאלון צמיחה לאחר טראומה צומצם מ־21 היגדים ל־10. יש להדגיש כי גם לאחר קיצור השאלונים לא נפגע מדד המהימנות בשני שאלונים אלו. זאת לעומת שאלון אשמה ובושה שבו צמצמנו את השאלון מ־15 פריטים ל־6, ולאחר ניתוח המדדים נמצאה פגיעה במהימנות, ובשל כך נאלצנו לפסול את המדד בושה.
3. טווח הגילים של האחאים במחקר היה רחב מדי והוא נע מגיל 10 לגיל 67. מכאן שלא הייתה הבחנה בין הגילים המגוונים, ולכן לא נבחנה מידת ההשפעה הגילית על האחאות. יוצא בזאת כי היות שמדד הגיל המוצע היה 34, ממצאי המחקר הנוכחי נותנים גישה בשלה ובוגרת יותר כלפי נושא המחקר, וייתכן שמרחק הזמן מהמשפחה הגרעינית השכיחו השפעות שליליות, וכי הבשלות הרגשית היציבה בגילים אלו הנמיכה את תחושת האשמה והבושה שחוו בגילים צעירים יותר.

הצעות למחקר המשך

על סמך ממצאי העבודה מצד אחד ועל סמך מגבלותיו מצד אחר נמליץ כי מחקר ההמשך יבדוק בדיקה מעמיקה וחד־משמעית את המשתנים האלה: תחושת שייכות, צמיחה אישית, אובדן משאבים ונטייה לבושה ואשמה, ואת מידת השפעתם על תחושת המסוגלות בקרב קבוצת המחקר הכוללת אוכלוסיית האחאים לילדים עם מוגבלות לעומת קבוצת ההשוואה הכוללת אחאים במשפחות בלי ילדים עם מוגבלות.

כמו כן אפשר לעשות מחקר אורך ולבדוק את האחאים בכל מיני גילים – גיל ילדות, גיל ההתבגרות ובוגרים – דבר שיאפשר הבנה טובה יותר של ההשפעה של מגורים משותפים והתבגרות לצד ילד עם המוגבלות בכל הנוגע להשפעתם על מידת האשמה והבושה ומענה לשאלה האם תחושת האשמה עולה או שמא עולה הפגיעה בתחושת השייכות או במסוגלות האישית. כך גם יינתן מענה לשאלה האם המרחק מן הבית משפיע על תחושת האשמה העכשווית.

השפעות על פרקטיקה ומדיניות

תוכניות טיפול משפחתיות הן בעלות חשיבות רבה מכיוון שהן מכילות מגוון רחב של התמקדויות בכל פרט במשפחה לילד עם המוגבלות בדגש על מענה מותאם לכל גיל. המענה הרגשי מאפשר ביטוי של מגוון רגשות, מסייע בהנגשת הידע ובהבנת האח עם המוגבלות ומפתח מיומנויות התמודדות עם האח ועם החברה.

מכאן על סמך ממצאי המחקר הנוכחי נמליץ כי בתוכניות הטיפול למיניהן יש להתגייס להתערבויות בחיזוק הצמיחה האישית בתחום החברתי וכן פיתוח מיומנויות הסתגלות חברתית ותחושת השליטה בעתיד; זאת כאמור נוסף על ההתמקדות הטיפולית בתחושות האשמה והבושה שהאחאים חשים. כך גם נקרא להמשיך ולהקים מרכזים משפחתיים למשפחות לילדים עם מוגבלות בכל עיר, ולחזק את הקשר בין הקהילה הרגילה לקהילת האנשים עם המוגבלות ומשפחותיהם הן בחינוך הפורמלי (בתי ספר) הן בחינוך הלא פורמלי (חוגים, הפנינג, התנדבויות משותפות ועוד) – וכל זאת לטובת הפחתת הסטיגמה והנגשה טובה ויעילה יותר של הלכות והשונות בקרב אנשי קהילה.

כיוון שהממצאים מראים שבקרב אחאים לילדים עם מוגבלות, תחושת הבושה ואובדן המשאבים גבוהים יותר בגילים צעירים, עולה החשיבות בהתערבויות מוקדמות ככל האפשר. עם זאת, ממצא עדכני מטריד עומד על היעדר סיוע לאחים במסגרות החינוך למיניהן (פישרמן, 2021). ליועצים ויועצות חינוכיות עשוי להיות תפקיד מהותי בהעלאת המודעות לעולמם של אחאים לילדים עם מוגבלות ולקידום התערבויות מוקדמות. כך למשל יועצים ויועצות חינוכיים יכולים להטמיע בקרב צוותים חינוכיים במסגרות החינוך הכרה בכך שחווית החיים של אחאים לילדים עם מוגבלות ייחודית ומורכבת ודורשת יחס. התערבויות פרטניות צריכות להתמקד בעיבוד הרגשות המורכבים וקידום קבלה ותפיסת עצמי כילולית (אינטגרטיבית) הכוללת את האתגרים וגם את ההזדמנויות לצמיחה והעצמה. כמו כן בכוחם של יועצים ויועצות חינוכיים לפתח וליישם תוכניות חינוכיות מתוך מתן דגש בהפחתת תחושת הבושה והגברת תחושת השייכות של אחאים לילדים עם מוגבלות הקשורות לצמצום אובדן המשאבים.

רשימת מקורות

בן שלמה, ש' (2005). **רווחים ועלויות במעבר לאמהות ולסבתאות: תרומתם של משתני התמודדות, משתנים אישיותיים ומשתני קשר אס'בת לבריאות הנפשית ולתפיסת אובדן וצמיחה** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בראילן.

ברלב, ל', פור, י' ואורן, י' (2020). **אנשים עם מוגבלות בישראל 2020: נתונים סטטיסטיים נבחרים**. משרד המשפטים; נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות; מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.

- בר־שוע, א' (2011). **צמיחה אישית במעבר להורות בעקבות טיפולי פריון** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בראילן.
- ברנט, ה' (2008). **התפקיד של אשמה ובושה בהתמודדות עם קונפליקטים בין אישי: תרומתם של משאבים אישיים ומאפיינים מצביים** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בראילן.
- ורדי, א' (2005). **תרומתם של הערכה עצמית, רמת הדיפרנציאציה של העצמי, תפיסת הדחק במשפחה ותפיסת הטיפול הדיפרנציאלי של ההורים לצמיחה אישית בקרב אחאים לילדים עם/ללא פיגור שכלי** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בראילן.
- יחזקאלי, מ' (2014). **אחאות לילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית וילדים עם התפתחות תקינה – הבדלים במאפייני הקשר בין האחים ובהסתגלות הנפשית (באמצעות כלים מילוליים ולא מילוליים)** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת חיפה.
- הכנסת. (1998). **חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות**, התשנ"ח–1998. **ספר החוקים**, 1658, 152–157. https://fs.knesset.gov.il/14/law/14_lsr_211600.PDF
- משרד הרווחה והביטחון החברתי. (ח"ת). **אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית**. <https://www.molsa.gov.il/populations/disabilities/mentalretardation/supportivecare/familycenters/pages/familycenters.aspx>
- ניקרוג, ש', רוט, ד' ויודס, ג' (2006). **איכות החיים בקרב משפחות בישראל שבהן יש ילד עם צרכים מיוחדים**. בתוך מ' חובב ופ' גיטלמן (עורכים), **מבידול לשילוב: התמודדות עם מוגבלויות בקהילה** (עמ' 297–327). כרמל.
- סגל, ר' (2017). **ציפיות הורים לבעלי מגבלה שכלית התפתחותית מילדיהם הבריאים: בחינת הצורך בפיצוי על מגבלתו של הבן/בת בעל/ת המגבלה השכלית התפתחותית** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת אריאל.
- פישרמן, ש' (2021). **הבטחתם לנו אח מיוחד: משפחתו של הילד עם צרכים מיוחדים**. שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- קריסיקדוש, ל', גולן, מ', כהרסהט, מ', זהבי, ה', שמש, א', אביבי, א', קרדי, ק' וברגר-יעקב, ת' (2018). **שירות משלים למשפחות לילדים עם מוגבלות: תדריך הפעלה**. גיונט ישראל–אשלים; המרכז למשפחה; משרד העבודה הרווחה והשירותים החברתיים. <https://www.thejoint.org.il/wp-content/uploads/2020/09/Completingserviceshandchildfamilies.pdf>
- שגיב, נ', מילשטיין, א' ובן, א' (2011). **מיפוי מרכזים למשפחות לילדים עם צרכים מיוחדים** [דו"ח מחקר]. מאירס–גיונט–מכון ברוקדייל.
- שטרן, ל' וליבוביץ, פ' (2012). **אחאות מיוחדת: אחים ואחיות של ילדים עם נכויות התפתחותיות: תכניות התערבות בבית איזי שפירא**. בית איזי שפירא עמותת אבי (ע"ר). <https://www.beitissie.org.il/digital/ahahut/files/assets/common/downloads/publication.pdf>

- Angell, M. E., Meadan, H., & Stoner, J. B. (2012). Experiences of siblings of individuals with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012, Article ID 949586. <https://doi.org/10.1155/2012/949586>
- Battigalli, P., Charness, G., & Dufwenberg, M. (2013). Deception: The role of guilt. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 93, 227–232. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2013.03.033>
- Brinkman, A. H., Barry, T. D., & Lindsey, R. A. (2022). The relation of parental expressed emotion, parental affiliate stigma, and typically-developing sibling internalizing behavior in families with a child with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05760-3>
- Burke, P. (2010). Brothers and sisters of disabled children: The experience of disability by association. *British Journal of Social Work*, 40(6), 1681–1699. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcp088>
- Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (Eds.). (2014). *Handbook of posttraumatic growth: Research and practice*. Psychology Press.
- Chang, C. C., Chen, Y. M., Liu, T. L., Hsiao, R. C., Chou, W. J., & Yen, C. F. (2020). Affiliate stigma and related factors in family caregivers of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), Article 576. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020576>
- Chen, G., & Gully, S. M. (1997, August). *Specific self-efficacy, general self-efficacy, and self-esteem: Are they distinguishable constructs?* [Paper presentation]. The 57th Annual Meeting of the Academy of Management, Boston, Massachusetts, U.S.A.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2000, August). *General self-efficacy and self-esteem are distinguishable constructs* [Paper presentation]. The 60th Annual Meeting of the Academy of Management, Toronto, Canada.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62–83. <https://doi.org/10.1177/109442810141004>
- Cox, A. H., Marshall, E. S., Mandleco, B., & Olsen, S. F. (2003). Coping responses to daily life stressors of children who have a sibling with a disability. *Journal of Family Nursing*, 9(4), 397–413. <https://doi.org/10.1177/1074840703258328>

- Cuzzocrea, F., Murdaca, A. M., Costa, S., Filippello, P., & Larcan, R. (2016). Parental stress, coping strategies and social support in families of children with a disability. *Child Care in Practice*, 22(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/13575279.2015.1064357>
- De Caroli, M. E., & Sagone, E. (2013). Siblings and disability: A study on social attitudes toward disabled brothers and sisters. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1217–1223. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.018>
- De Hooge, I. E., Nelissen, R. M., Breugelmans, S. M., & Zeelenberg, M. (2011). What is moral about guilt? Acting "prosocially" at the disadvantage of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(3), 462–473. <https://doi.org/10.1037/a0021459>
- Dunn, J., & Kendrick, C. (2013). *Siblings: Love, envy, and understanding*. Harvard University Press.
- Giallo, R., Gavidia-payne, S., Minett, B., & Kapoor, A. (2012). Sibling voices: The self-reported mental health of siblings of children with a disability. *Clinical Psychologist*, 16(1), 36–43. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9552.2011.00035.x>
- Graton, A., & Ric, F. (2017). How guilt leads to reparation? Exploring the processes underlying the effects of guilt. *Motivation and Emotion*, 41(3), 343–352. <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9612-z>
- Hamwey, M. K., & Whiteman, S. D. (2021). Jealousy links comparisons with siblings to adjustment among emerging adults. *Family Relations*, 70(2), 483–497. <https://doi.org/10.1111/fare.12428>
- Heiman, T. (2002). Parents of children with disabilities: Resilience, coping, and future expectations. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(2), 159–171. <https://doi.org/10.1023/A:1015219514621>
- Heller, T., & Arnold, C. K. (2010). Siblings of adults with developmental disabilities: Psychosocial outcomes, relationships, and future planning. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(1), 16–25. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2010.00243.x>
- Hobfoll, S. E., Canetti-Nisim, D., & Johnson, R. J. (2006). Exposure to terrorism, stress-related mental health symptoms, and defensive coping among Jews and Arabs in Israel. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(2), 207–218. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.2.207>
- Hobfoll, S. E., Palmieri, P. A., Johnson, R. J., Canetti-Nisim, D., Hall, B. J., & Galea, S. (2009). Trajectories of resilience, resistance, and distress during

- ongoing terrorism: The case of Jews and Arabs in Israel. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(1), 138–148. <https://doi.org/10.1037/a0014360>
- Howell, A. J., Turowski, J. B., & Buro, K. (2012). Guilt, empathy, and apology. *Personality and Individual Differences*, 53(7), 917–922. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.06.021>
- Jungbauer, J., & Angermeyer, M. C. (2002). Living with schizophrenic patient: A comparative study of burden as it affects parents and spouses. *Psychiatry*, 65(2), 110–123. <https://doi.org/10.1521/psyc.65.2.110.19930>
- Kramer, L., Conger, K. J., Rogers, C. R., & Ravindran, N. (2019). Siblings. In B. H. Fiese, M. Celano, K. Deater-Deckard, E. N. Jouriles, & M. A. Whisman (Eds.), *APA handbook of contemporary family psychology: Foundations, methods, and contemporary issues across the lifespan* (pp. 521–538). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000099-029>
- Lickel, B., Kushlev, K., Savalei, V., Matta, S., & Schmader, T. (2014). Shame and the motivation to change the self. *Emotion*, 14(6), 1049–1061. <https://doi.org/10.1037/a0038235>
- Marquis, S., Hayes, M. V., & McGrail, K. (2019). Factors that may affect the health of siblings of children who have an intellectual/developmental disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 16(4), 273–286. <https://doi.org/10.1111/jppi.12309>
- McDermott, S., Valentine, D., Anderson, D., Gallup, D., & Thompson, S. (1997). Parents of adults with mental retardation living in-home and out-of-home: Caregiving burdens and gratifications. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67(2), 323–329. <https://doi.org/10.1037/h0080236>
- Mikami, A. Y., Chong, G. K., Saporito, J. M., & Na, J. J. (2015). Implications of parental affiliate stigma in families of children with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(4), 595–603. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.888665>
- 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>
- Nelissen, R. M. A. (2014). Relational utility as a moderator of guilt in social interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(2), 257–271. <https://doi.org/10.1037/a0034711>

- O'Neill, L. P., & Murray, L. E. (2016). Anxiety and depression symptomatology in adult siblings of individuals with different developmental disability diagnoses. *Research in Developmental Disabilities*, 51–52, 116–125. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.12.017>
- Resch, J. A., Mireles, G., Benz, M. R., Grenwelge, C., Peterson, R., & Zhang, D. (2010). Giving parents a voice: A qualitative study of the challenges experienced by parents of children with disabilities. *Rehabilitation psychology*, 55(2), 139–150. <https://doi.org/10.1037/a0019473>
- Roberts, R. M., Ejova, A., Giallo, R., Strohm, K., Lillie, M., & Fuss, B. (2015). A controlled trial of the SibworkS group program for siblings of children with special needs. *Research in Developmental Disabilities*, 43–44, 21–31. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.002>
- Rüsch, N., Lieb, K., Göttler, I., Hermann, C., Schramm, E., Richter, H., Jacob, G. A., Corrigan, P. W., & Bohus, M. (2007). Shame and implicit self-concept in woman with borderline personality disorder. *American Journal of Psychiatry*, 164(3), 500–508. <https://doi.org/10.1176/ajp.2007.164.3.500>
- Scaffidi Abbate, C., Misuraca, R., Roccella, M., Parisi, L., Vetri, L., & Miceli, S. (2022). The role of guilt and empathy on prosocial behavior. *Behavioral sciences*, 12(3), Article 64. <https://doi.org/10.3390/bs12030064>
- Sheldon, K. M., & Hilpert, J. C. (2012). The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion*, 36(4), 439–451. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9279-4>
- Shivers, C. M. (2019). Self-reported guilt among adult siblings of people with intellectual and developmental disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 124(5), 470–477. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-124.5.470>
- Siegel, B. (1996). *The world of the autistic child: Understanding and treating autistic spectrum disorder*. Oxford University Press.
- Tangney, J. P., Dearing, R. L., Wagner, P. E., & Gramzow, R. (2000). *Test of self-conscious affect–3 (TOSCA-3)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t06464-000>
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The posttraumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9(3), 455–472. <https://doi.org/10.1002/jts.2490090305>

- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Target article: "Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence". *Psychological Inquiry*, 15(1), 1–18. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01
- Tedeschi, R. G., Park, C. L., & Calhoun, L. G. (1998). Posttraumatic growth: Conceptual issues. In R. G. Tedeschi, C. L. Park, & L. G. Calhoun (Eds.), *Posttraumatic growth: Positive changes in the aftermath of crisis* (pp. 1–22). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Tozer, R., & Atkin, K. (2015). 'Recognized, valued and supported'? The experiences of adult siblings of people with autism plus learning disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 28(4), 341–351. <https://doi.org/10.1111/jar.12145>
- The United Nations. (2006). Convention on the rights of persons with disabilities. *Treaty Series*, 2515, Article 3. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Volling, B. L., Kennedy, D. E., & Jackey, L. M. H. (2010). The development of sibling jealousy. In S. L. Hart & M. Legerstee (Eds.), *Handbook of jealousy: Theory, research, and multidisciplinary approaches* (pp. 387–417). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444323542.ch17>
- Woien, S. L., Ernst, H. A. H., Patock-Peckham, J. A., & Nagoshi, C. T. (2003). Validation of the TOSCA to measure shame and guilt. *Personality and Individual Differences*, 35(2), 313–326. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00191-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00191-5)
- World health organization. (2002). Towards a common language for functioning, disability and health ICF. *World health organization*. <https://cdn.who.int/media/docs/default-source/classification/icf/icfbeginnersguide.pdf>
- World Health Organization. (2011, January 1). *World report on disability summary*. <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-NMH-VIP-11.01>

אוריינטציה קוגניטיבית של אנשים עם לקות בדיבור ואנשים בלי לקות בדיבור

הודיה ארליך, שולמית קרייטלר וניצה דוידוביץ

תקציר

גמגום נחשב להפרעה בשטף הדיבור אשר לה גילויים ופנים מגוונות. הפרעה זו כוללת אפיונים סמויים רבים ובהם חוויית האדם או הילד עם הגמגום, עמדותיו ורגשותיו. הסיבות לגמגום אינן ידועות בוודאות, אך כיווני המחקר העדכניים נוטים להסביר כי הגמגום הוא הפרעה נוירופיזיולוגית. הגמגום משפיע על חיי המגמגם בתחום האישי, הרגשי והקוגניטיבי, וחיוו בדרך כלל אינם כמו של אדם רגיל. בתחום האישי, המגמגמים מרגישים עצמם יוצאי דופן ונוטים לפתח רגשי נחיתות ותסכול. ידוע כיום שהטיפול בשטף הדיבור כולל גם היבטים נוספים של רגש, קוגניציה וחוסן.

הגישה של האוריינטציה הקוגניטיבית מאפשרת לנבא תופעות בריאותיות והתנהגותיות למיניהן בהסתמך על ארבעה סוגים של אמונות: בעצמי, במציאות, בנורמות ובמטרות. מחקרים מעטים מאוד עוסקים בעולם הקוגניטיבי של האדם שמגמגם וכן בעולם האישיותי שלו, וכדי לתת מענה מדויק ומיטבי יותר יש צורך להבין לעומק את העולם הרחב והכולל שנמצא בו האדם המגמגם.

מחקר זה פותח פתח לעיסוק בנושא, הוא בוחן את דרכי החשיבה שבאמצעותן האדם המגמגם חי ומתנהג בעולם. במחקר זה ננסה להבין האם יש השפעה של הממד הרגשי ותפיסת האדם את עצמו על תופעת הגמגום וחומרתה. מטרת המחקר לבדוק את הקשר בין משתני האוריינטציה הקוגניטיבית לגמגום. 104 נבדקים בוגרים, למחציתם יש הפרעה בשטף הדיבור ולאחרים אין הפרעה זו, ענו על שאלון דיווח עצמי על רמת חומרת שטף הדיבור ושאלון אוריינטציה קוגניטיבית.

תופעת הגמגום הייתה קשורה במובהק לאמונות של הנבדק בעצמו והערכת הקשיים הייתה קשורה באמונות של הנבדק בעצמו ובמציאות. נוסף על כך נמצא כי ככל שמידת הקשיים הקוגניטיביים והרגשיים מצומצמת יותר, כך שטף הדיבור טוב יותר. מסקנות המחקר נוגעות לתופעת הגמגום ולדרכי ההתערבות למטרות טיפול מתוך דגש על חיזוק החוסן, מיתון התסכול וקבלה עצמית גבוהה יותר כדי למתן את הקשיים הרגשיים והקוגניטיביים ומתוך כך לשפר את שטף הדיבור.

מילות מפתח: אוריינטציה קוגניטיבית; גמגום; שטף דיבור; תסכול; שונות.

מבוא

הגמגום הוא תופעה נוירופיזית בעלת השפעות רגשיות ונפשיות על חיי המגמגם. מחקר זה מתמקד בתהליכים הפסיכולוגיים שתורמים לתופעת הגמגום ושאינה מתמודדים אנשים שמגמגמים. התהליכים הפסיכולוגיים משתקפים באמונות מסוימות שיש למגמגמים. תהליכים אלו משפיעים על החוויות שאנשים אלו מתמודדים עימן והם

משפיעים על עוצמת הגמגום ועל תפיסת האדם את עצמו. נבקש לבחון את הקשר בין סך החוויות והאמונות של האדם לתופעת הגמגום. במחקר זה ננסה להבין האם יש השפעה של הממד הרגשי ותפיסת האדם את עצמו על תופעת הגמגום. נוסף על כך ידוע שחוויות האדם המגמגם משפיעה מאוד על עוצמת הגמגום, כלומר כאשר לאדם שמגמגם יש תפיסה עצמית טובה ושלמה, רמת הגמגום פוחתת, וכן להפך. מתוך הממצאים יהיה אפשר להציע בעתיד דרכי התערבות במעגלים המגוונים של אנשים שמגמגמים.

סקירת ספרות

מהי לקות בשטף הדיבור?

הגמגום מוגדר הפרעה בשטף הדיבור הכוללת אפיונים גלויים, כמו חזרות על הברות או צלילים, הארכות, חסימות, מילות 'פקק', קולות או תנועות לוואי (פרויד ואמיר, 2020). נוסף על כך הפרעה זו כוללת אפיונים סמויים רבים ובהם חוויית האדם או הילד עם הגמגום, עמדותיו ורגשותיו (Yairi & Seery, 2015).

תופעת הגמגום היא אחת מקבוצת ההתנהגויות המכוננות הרגלים עצבניים (ג'ונאס, 1978/1977). לפי ה-DSM (Diagnostic and Statistical Manual of mental disorder), הגמגום הוא הפרעה תקשורתית המאופיינת בהפרעות לא רצוניות לשטף הדיבור בתדירות מוגברת. ההפרעות מורכבות מחזרות והארכות של צלילים או הברות ונלווים אליהן רגש של חרדה או פחד והתנהגויות של מאבק והימנעות (American Psychiatric Association, 1980).

ב-DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) יש שינוי קטן אך חשוב בהגדרת הגמגום להפרעת שטף התפתחותי (childhood onset fluency disorder). ראשית, יש הבנה שמרבית אירועי הגמגום מקורם בילדות ושנית, בעבר ראו ברגש הנלווה לגמגום (חרדה, לחץ וכדומה) אחד מהסיבות להפרעה, ואולם כיום מבינים שהגמגום הוא הסיבה לחוויה זו ולא ההפך.

הגמגום הוא תופעה התפתחותית המופיעה אצל כ-5% מהילדים בסביבות גיל שנתיים–חמש. מרבית הילדים (כ-80%) שהחלו לגמגם בטווח גילים אלה, יחלימו מן הגמגום בעזרת התערבות או בעצמם בלי טיפול. התופעה פוחתת עם הגיל ונדיר שהיא מתחילה לאחר גיל עשר (Ezrati-Vinacour et al., 2001). שכיחותה אצל מתבגרים ומבוגרים הוא רק כ-1%. גמגום שכיח בקרב גברים מאשר בקרב נשים, בגיל הילדות היחס הוא 2:1 ובגיל מבוגר היחס הוא 4:1 (Kessler, 1966). לא נמצאו הבדלים ברמת האינטליגנציה או מאפיינים אישיותיים אחרים של ילדים מגמגמים וילדים לא מגמגמים (Kessler, 1966).

סוגי גמגום

ואן בורסל וטליאו (Van Borsel & Taillieu, 2001) מחלקים את הגמגום לשני סוגים עיקריים:

1. גמגום התפתחותי – מתפתח בילדות, לרוב בגיל הרך בשלב רכישת השפה, אבל עשוי להופיע גם בגיל ההתבגרות. פעמים מעטות הגמגום ממשיך כמצב קבוע לגיל הבגרות.

2. גמגום נרכש – מופיע בחיים כעבור זמן, לאחר גיל הילדות האופייני לגיל הופעת גמגום התפתחותי, לאחר שהשפה כבר מפותחת היטב והדיבור שוטף.

בקבוצה זו יש כמה תת־סוגים של גמגום:

- גמגום נוירוגני – הסוג הנפוץ ביותר של גמגום נרכש. נגרם עקב טראומת ראש הפוגעת במערכת העצבים המרכזית של המוח.
- גמגום פרמקוגני – גמגום שהוא תופעת לוואי של שימוש בסמים או תרופות מסוימות.
- גמגום פסיכוגני – סוג נדיר של גמגום המופיע אצל מתבגרים ובוגרים ומתפרץ פתאום על רקע חוויה טראומטית נקודתית. גמגום זה שונה מן גמגום אחר במאפיינים שלו ובהתנהגויות שמציג האדם שמגמגם.

נוסף על אלה יש גמגום סמוי. גמגום סמוי הוא סוג של חוויית גמגום המתנהלת כאשר אדם המגמגם מסתיר את הגמגום שלו מאחרים ומנסה להיראות אדם שאינו מגמגם. לאנשים שמגמגמים בסמוי יש חוויית גמגום ייחודית, שבה הם מסתירים את סממני הליבה של הגמגום (חזרות/הארכות/היתקעויות) באמצעות טכניקות הימנעות מגוונות.

הרקע של מערך הסיבות (אטיולוגי) לגמגום

הסיבות לגמגום אינן ברורות לחלוטין עד היום. תאוריות ומחקרים רבים ומגוונים דנו בהן והציעו הסבר לתופעה אך אף אחד מהם לא סיפק הסבר מלא וכולל.

בשנים האחרונות חל מפנה בחקר הגמגום. בעבר סברו החוקרים שהופעת הגמגום קשורה למשתנים פסיכולוגיים הנשענים על התנהגויות הדומות לחרדות (Azrin & Nunn, 1974), למשתנים פיזיולוגיים המתמקדים במתח השריר וכן במשתנים נוירולוגיים המתמקדים במערכת העצבית (רונו, 1990) ולמשתנים סביבתיים ומשפחתיים (היילי, 1982/1976; מינושין, 1982/1974). אף אחת מהתאוריות האלה לא הוכחה עד הסוף מכיוון שהגמגום הוא תופעה סבוכה ומורכבת מכל מיני משתנים גם יחד. דאנס (Dance, 2020) מרחיב במאמרו את החידושים האחרונים בדבר חקר על הסיבות לגמגום.

בעשור האחרון מתפתח כיוון מחקר בשיתוף עם מדעי המוח ומכשור חדיש הבודק את נתיבי העברת המידע במוח האחראי על הדיבור. פרופ' יאיר למפל ופרופ' אהוד יאירי, מהחלוצים שחקרו את תחום זה, גילו שיש הבדלים רבים בין מבנה המוח של אנשים שמגמגמים ובין אלו שאינם מגמגמים. למשל, אצל מגמגמים נמצאו הבדלים בחומר האפור ומחסור בחומר הלבן, ונוסף על כך נמדדה פעילות מוגברת של גלי פעילות עצבית נוירולוגית בחלק הימני של המוח (לורי, 2011).

מכמה מחקרים (Chow & Chang, 2017) עולה שהבעיה אינה תחומה לאזור אחד של המוח אלא נובעת מקשרים בין אזורים מסוימים בשעת הדיבור. כדי להפיק דיבור שוטף יש

להגיע לפעילות מוחית במהירות הבזק שמחברת בין כמה אזורים במוח, ועל כן לאנשים מגמגמים יש ככל הנראה האטה בזרימת הפעילות הזו (Chow & Chang, 2017).

כיוון נוסף שנחקר הוא המטען הגנטי. ג'ונסון (Johnson, 1961) בדק רקע משפחתי לגמגום, ומצא שאצל 33% מהנבדקים המגמגמים היה רקע קודם של גמגום במשפחה. במחקרים עדכניים יותר רואים קשר חזק יותר של רכיב תורשתי בגמגום עד כ-60% מהילדים המגמגמים שיש להם בן משפחה שהוא גם מגמגם (Ambrose et al., 1997; Shugart et al., 2004; Suresh et al., 2006). הגנטיקאי דניס דריינה (Shugart et al., 2004) איתר ארבע מוטציות בארבעה גנים. הוא מעריך שמוטציות אלו הן הסיבה לגמגום, וטענתו התקבלה בתגובות מעורבות בעולם המחקר (Dance, 2020). מחקר אחר שעוסק במבנה הכימי של המוח גילה שיש לאנשים מגמגמים חוסר בדופמין (Maguire et al., 2019).

למעשה שלושת כיווני המחקר האלה – המבנה הפיזיולוגי של המוח, המטען הגנטי וחומרים הכימיים הנמצאים במוח – מציינים 'הפרעה' במבנה המוח ולכן היום הסיבה הנפוצה לגמגום היא נוירופיזית.

השפעות הגמגום על הרווחה הנפשית של המגמגם

לגמגום יש השפעה רבה על חיי המגמגם וחיינו בדרך כלל אינם כמו של אדם רגיל. בתחום האישי, המגמגמים מרגישים עצמם יוצאי דופן ונוטים לפתח רגשי נחיתות ותסכול. בתחום החברתי, המגמגמים, שמרביתם ילדים, מתביישים בתופעה זו ומנסים להסתירה. הם חוששים מנידוי חברתי וכדי למנוע זאת, הם מתרחקים מחברת בני גילם. בתחום הלימודי, החשש מגמגום גורם לילד לא להשתתף השתתפות פעילה בכיתה ולא להראות את ידיעותיו. הגמגום מעורר מתח בתקשורת הבינ-אישית במשפחה, הוא מקור למריבות והופך את המגמגם ל"שעיר לעזאזל" (קיגל ולהט, 1987).

במחקר שעשו איברך וראפי (Iverach & Rapee, 2014) הנוגע בלב העניין של חרדה חברתית של אנשים שמגמגמים, נמצא קשר הדוק בין חרדה חברתית לגמגום. מגמגמים רבים דיווחו על פגיעה באיכות החיים בשל הגמגום והחשש החברתי מפני דיבור לפני הסביבה, מה שגורם להימנעות ופחדים ומשם הדרך לחרדה לא ארוכה.

נקודה חשובה ונוספת שעולה מתוך המחקר היא היחס של המגמגם כלפי הקושי, והוא משתנה חשוב בהתמודדות איתו. כלומר אם לאדם המגמגם יש תגובות רגשיות חיוביות כלפי הגמגום, ההחלמה ממנו (אומנם חלקית וברמות מסוימות) מהירה ושלמה יותר.

חוויית האדם המגמגם קשורה בעיקר במשתנים אישיותיים ופנימיים כגון יכולת קבלה עצמית ויכולת קבלה של הקושי שעשויה להתפתח או להשתנות ברבות השנים (Ellis, 2010; Hayes et al., 1999).

נוסף על כך היות שהגמגום מופיע לרוב בהקשר חברתי, כאשר יש לפחות שותף אחד לשיחה או יותר, עם הופעת הגמגום מתחילה סדרה של תהליכים הכוללת תגובות של הסביבה על הגמגום. תגובות אלו עלולות לגרום לדובר חוויות שליליות או קשות הסובבות על דיבורו (פרויד ואמיר, 2020).

בשל יכולת הקבלה העצמית והתגובה החברתית, פעמים רבות האדם המגמגם מפתח עמדות ורגשות שליליים כלפי מצבים תקשורתיים מסוימים, כלפי מילים מסוימות או

מאזינים מסוג מסוים, ומכאן שגם חרדה עלולה להיות רכיב מהותי בהתמודדות עם הגמגום (Blood & Blood, 2016; Iverach et al., 2016).

פיין ואחרים (Finn et al., 2005) עשו מחקר על כ־15 מגמגמים שהחלימו בלי טיפול. ההחלמה הייתה בכל מיני רמות. המחקר בדק את השינוי בתגובות הרגשיות שלהם כלפי דיבור. הניתוח עסק ביחס שלהם (בין השאר) כלפי נוחות הדיבור בציבור, יכולות תקשורתיות, יחס הסביבה כלפי הדיבור שלהם ועוד. המחקר מציין שינוי ניכר ביחס של הנחקרים כלפי האמונות שלהם בעצמם, יחס הסביבה כלפי דיבור או גמגום שלהם ועוד כחלק מהריפוי ללקות.

פישרמן וארליך (2011) חקרו את הקשר של דימוי גוף לזהות האני בקרב בני נוער מגמגמים, במחקרם לא נמצאו הבדלים מובהקים בין בני נוער שמגמגמים ובין אלה שאינם מגמגמים. פישרמן וארליך (2011) ציפו למצוא הבדלים בין שתי הקבוצות, והם מניחים שהסיבה לחוסר ההבדלים היא שהנבדקים המגמגמים נמצאו בתהליך טיפול העוסק ב"שלם" וברגשות המגמגם לעומת הקושי מה שעודד כנראה שיפור או קבלה עצמית טובה יותר וצמצום את ההבדלים הצפויים בין הקבוצות.

הגישה הקוגניטיבית כלפי תופעת הגמגום

בתוך המרחב הטיפולי יש תפקיד לתהליכים ותכנים קוגניטיביים ולכן יש חשיבות לחקור את העולם הקוגניטיבי של הנועץ מתוך דגש על המוטיבציה הקוגניטיבית כדי להגיע להבנה ולטיפול מיטביים. אולם מעט מאוד מחקרים עוסקים בעולם הקוגניטיבי של המגמגם וכן בעולם האישיותי שלו. בשנת 2009 פרסם איגוד הגמגום הלאומי (National Stuttering Association) מחקר כי התערבויות טיפוליות המתמקדות בשינוי עמדות, ברגשות ובחוויות מוצלחות יותר מהתמקדות בשטף הדיבור בלבד. מחקרים רבים עוסקים בטיפול באופן השלם והכולל של המובן, אך לא מצאו מחקרים שנותנים מענה נרחב לחוויה ולעולמו הפנימי של האדם המגמגם.

האוריינטציה הקוגניטיבית מציעה דרך לבחון את המשתנים הפסיכולוגיים שמחזקים את הנטייה המוטיבציונית, מעוגנים במערכת הקוגניטיבית ותורמים לעיצוב הנטייה המוטיבציונית להתנהגות של גמגום. נטייה זו מעצם טיבה אינה מודעת ומבטאת היבטים למיניהם של אישיות האדם.

מטרת מחקר זה היא לבנות שאלון של אוריינטציה קוגניטיבית ולתקף אותו כך שיאפשר לנבא כל מיני היבטים של תופעת הגמגום. בהמשך הניבוי ישמש בסיס לטיפול ממוקד כדי לשפר את איכות חייו של האדם המגמגם.

האוריינטציה הקוגניטיבית

תיאור הגישה

האוריינטציה הקוגניטיבית (או"ק) היא תאוריה פסיכולוגית שמיועדת לאפשר הבנת התנהגויות, ניבוי התנהגויות ושינוי התנהגויות. היא נשענת על זיהוי המוטיבציה להתנהגות על סמך תכנים קוגניטיביים (קרייטלר, 2022). האו"ק כוללת תאוריה מגובשת, מתודולוגיה עם כלים תקפים ומהימנות וגוף ידע רחב שכולל עשרות רבות של מחקרים

הנוגעים לכל מיני התנהגויות בתחומי פעילות מסוימים (Carmel & Kreiter, 2010; Kreitler, 2011; Kreitler & Kreitler, 1976, 1982, 1991, 1997).

האו"ק שונה ממודלים אחרים בהנחות הבסיסיות שלה, ברכיביה, במתודולוגיה שלפיה היא עובדת ובבסיס האמפירי שלה. האו"ק מסבירה את התהליכים העיקריים שמתנהלים בין הקלט (הגירוי שמתקבל אצל האדם) לפלט (ההתנהגות שהוא מפיק) ומצליחה להבין, לנבא ולשנות התנהגות. האו"ק חולקת עם מודלים קוגניטיביים אחרים למוטיבציה את ההנחה הבסיסית שלפיה תוכן קוגניטיבי, הכולל אמונות, משמעויות ועמדות, מנחה את ההתנהגות. אך שלא כתאוריות אחרות, האו"ק לא מניחה שהתנהגות נקבעת לפי תהליך לוגי מסודר של קבלת החלטות או נתונה לשליטה רצונית ומודעת. במקום זה היא מתמקדת בתבניות של מובנים, ומדגימה כיצד התנהגות נובעת ממשמעויות ומצברי אמונות (Kreitler & Kreitler, 1976, 1982).

התאוריה מתמקדת בניבוי התנהגויות גלויות ואמיתיות שאפשר לצפות בהן לעומת כוונות, התנהגויות שדווחו בדיווח עצמי, מחויבויות או החלטות לפעול שנבדקו בתאוריות אחרות שאי אפשר לצפות בהן (Kreitler, 2004, 2014). קרייטלר טוענת שלפי התאוריה של האו"ק, התכנים הקוגניטיביים המשמשים לניבוי התנהגות, מיועדים להסביר או לנבא התנהגויות מסוימות ואין הנחה שהתכנים האלה מייצגים מצב מציאותי כלשהו, או שהם נכונים או מוטעים או רציונליים. ההתנהגות שהתאוריה עוסקת בה היא תמיד התנהגות גלויה ומדידה ואינה נשענת על הצהרה של האדם או דיווח שלו, אמין או לא ככל שיהיה. ראוי לתאר את האו"ק לפי מודל ליבה עיקרי, אך מודל האו"ק יכול לכלול גם מודלים ספציפיים העוסקים בבריאות גופנית, בהתנהגות רגשית, בהתנהגות קוגניטיבית ובפסיכופתולוגיה.

יש גוף מחקרי נרחב שמדגים את יכולת הניבוי של האו"ק בהתנהגויות רבות, בכללן הישגיות, תגובה על הצלחה או כישלון, הגעה בזמן, עשיית בדיקות לגילוי מוקדם של סרטן השד, הפסקת עישון ועוד בקרב מגוון גדול של אוכלוסיות בכל הגילים (מארבע עד 90), רמות שונות של השכלה ושל משכל (בעלי רמת משכל תקינה ומוגבלת) ומצבים שונים של בריאות נפשית (סכיזופרניה, פרנואידים) (Kreitler et al., 1987; Kreitler & Kreitler, 1997).

ההנחה התאורטית העיקרית של האו"ק היא שתכנים ותהליכים קוגניטיביים ממלאים תפקיד פעיל ביצירת התנהגויות.

התנהגות היא תפקיד של **נטייה מוטיבציונית** שקובעת את הכיוון של ההתנהגות ושל **תוכנית התנהגותית** שקובעת את האופן שההתנהגות תיעשה (Kreitler, 2014). שני הרכיבים האלה, נטייה מוטיבציונית ותוכנית התנהגותית, שונים בהרכבם ובתרומתם להתנהגות. הנטייה המוטיבציונית קובעת **אם** ההתנהגות המסוימת בכלל תיעשה, והתוכנית ההתנהגותית קובעת **כיצד** היא תיעשה. מעצם קיום הנטייה המוטיבציונית אי אפשר לדעת מה תהיה התוכנית ההתנהגותית ולפי התוכנית ההתנהגותית אי אפשר לדעת מה הייתה הנטייה המוטיבציונית. מבחינה עקרונית אין להניח מראש שיש קשר בין נטייה מוטיבציונית מסוימת לתוכנית פעולה מסוימת.

ניבוי התנהגות

אחד היתרונות הגדולים של האו"ק הוא היכולת שלה לנבא התנהגות, מתוך שימוש בכלים תאורטיים ומתודולוגיים קבועים וברורים. היכולת הזו הוכחה בטווח רחב של מחקרים שהדגימו את היכולת הניבויית של התאוריה במגוון תחומים התנהגותיים ובאוכלוסיות למיניהן. ניבוי התנהגות באמצעות האו"ק מאפשר זיהוי נכון של 70%-90% של ההתנהגות הנצפית של המטופלים (Drechsler et al., 1987; Figer et al., 2002; Kreidler & Caskin, 2009; Kreidler et al., 2003; Kreidler & Kreiler, 1991; Kreidler et al., 1976; Tipton & Riebsame, 1987). הצלחת הניבוי מסתמכת על יישום מדויק של הנוהל הרגיל של האו"ק (Kreidler, 2004). המבנה התאורטי שמנבא את ההתנהגות הוא הנטייה המוטיבציונית, שאת השפעתה על ההתנהגות אפשר למדוד בשאלון או"ק שבוחן את הרמה שהנועץ מסכים עם אמונות מתאימות שנוטות לכיוון ההתנהגות שבדקים אותה. האמונות המתאימות מאופיינות **בצורתן ובתוכנן**. בצורה הכוונה לארבעה סוגים של האמונות: אמונות במטרות, אמונות בחוקים ונורמות, אמונות בעצמו ואמונות כלליות. **בתוכן** האמונות נוגעות למשמעויות העמוקות שהאדם נותן להתנהגות שבדקים אותה (הן מכונות "תמונות").

תאוריית האו"ק גורסת שכדי לנבא התנהגות של האדם יש להתחשב בנטייה המוטיבציונית שלו ובתוכנית הפעולה להתנהגות שרוצים לבדוק אותה. הנטייה המוטיבציונית היא ציר (וקטור) שנשען על ארבעה כוחות משולבים שמייצגים אמונות (תכנים קוגניטיביים) של האדם עצמו, אמונות כלליות (במצאות ובאחרים), אמונות בנורמות (איך הדברים צריכים להיות) ואמונות במטרות (איך אני רוצה שהדברים יהיו). האמונות האלה אינן קשורות קשר ישיר להתנהגות המנובאת, אלא למשמעויות שלה שיש לברר בתחקיר ממוקד לפי שיטה מובנית. השיטה מסתמכת על בירור משמעות ההתנהגות בצעד אחר צעד, בשלושה שלבים, וכל אחד מהם מיועד לחשוף עוד חלק של המשמעות האישית של ההתנהגות. המשמעות האישית שנחשפות בריאיון מודרך מעין זה נקראות מוטיבים (או תמונות) ומשמעות לבניית שאלון אוריינטציה קוגניטיבית.

כשעומדים לבנות שאלון או"ק חדש, הדבר הראשון שיש לעשות הוא לזהות את התמונות המתאימות לנושא הנדון. התמונות של שאלון או"ק מסוים מזוהות בתהליך שיטתי של ראיונות עם אנשים שמראים את ההתנהגות המבוקשת והשוואת תוצאותיהם עם ראיונות של אנשים שלא מבטאים את אותה התנהגות. הליך הריאיון הוא הליך מובני שבמסגרתו שואלים את הנועץ על המשמעות של מילות מפתח שקשורות להתנהגות הנבדקת ולאחר מכן שלושה סבבים של שאלות על המשמעות האישית סובייקטיבית של אותו נועץ לאותן מילות מפתח (Kreidler & Kreidler, 1990). כך לדוגמה במחקר זה העוסק בלקות בשטף הדיבור, נבנה שאלון מיוחד לפי הנחיות מדויקות של התאוריה, האמונות לא נגעו נגיעה ישירה ללקות בדיבור אלא למשמעויות שלה, כגון תקיעות, תסכול, חוסר אונים, חוסר שליטה ועוד.

התנהלות נכונה לפי הליך הריאיון הזה גורמת שהאמונות שהממלאים את שאלוני האו"ק נשאלים עליהן, לא נוגעות במישרין או בעקיפין להתנהגות הנבדקת, אלא למשמעויות עומק העומדות בבסיס התנהגות זו.

התמות וארבעת הסוגים של האמונות יוצרים את מטריצת הניבוי, כשסוגי האמונות הם בכותרות העמודות והתמות בשורות. לפיכך שאלון האו"ק כולל ארבעה חלקים המוצגים יחד בסדר אקראי. כל חלק מייצג את אחד מסוגי האמונות ומכיל אמונות שעוסקות בתמות מסוימות. הנועצים מתבקשים לסמן עד כמה הם מסכימים עם כל אחת מהאמונות שמוצגות לפנייהם בסולם בן ארבע דרגות. המשתנים העיקריים שמתקבלים משאלון האו"ק הם ציונים לארבעת סוגי האמונות ולכל אחת מהתמות שמופיעות בו (Kreitler, 2014).

שאלון האו"ק כולל כמה שאלות ולא רק שאלה אחת, כי כל התנהגות מותנית בכמה מוטיבים. על כל מוטיב יש לברר את התשובות המתקבלות מארבעת סוגי האמונות. השאלון של האו"ק מיועד לספק תשובות שיאפשרו להעריך את מידת חוזק התמיכה של האמונות מארבעת הסוגים בהתנהגות שמעוניינים לנבא אותה. הכוונה ב"חוזק אמונות" היא כמה מהאמונות מסוג מסוים (אמונות בעצמו, אמונות כלליות, אמונות במטרות ואמונות בנורמות) תומכות בכיוון ההתנהגות המסוים שנרצה לבחון. לא כל האמונות ברכיב האמונות המסוים צריכות לתמוך בהתנהגות, אלא לפחות מחציתן.

מחקרים הראו כי כדי שתתרחש התנהגות מסוימת, הנטייה המוטיבציונית צריכה להסתמך לפחות על שלושה רכיבי אמונות, שבהם מספר האמונות התומכות הוא לפחות חצי מהאמונות בשאלון באותו רכיב (קרייטלר, 2022).

השאלונים של האוריינטציה הקוגניטיבית בנויים בדרך כלל מארבעה חלקים, כל חלק עוסק בסוג אמונה אחד: אמונה בעצמו, אמונות כלליות, אמונה בנורמות ואמונה במטרות. בכל חלק יש היגדים המייצגים את המוטיבים הרלוונטיים והנבדק מתבקש לציין באיזו מידה ההיגד מתאים לדעתו (נכון מאוד, נכון, לא נכון, כלל לא נכון).

הצלחת ניבוי ההתנהגות תלויה ביישום מדויק של ההליך המסתמך על תאוריית האו"ק (Kreitler, 2004). מחקרים רבים הראו שאם לפחות שלושה מתוך ארבעת סוגי האמונות תומכים בהתנהגות המסוימת, הסיכוי להופעת ההתנהגות הוא גדול. ההופעה של ההתנהגות הלכה למעשה תלויה בכך שלנועץ יש גם תוכנית פעולה מתאימה.

מטרות המחקר

אלה מטרות מחקר:

- א. לבחון אם אפשר לחזות את הקשר בין משתני האו"ק לגמגום.
- ב. לבחון את ההשפעה של הניבוי על התנהגות הגמגום באמצעות האו"ק.
- ג. לבחון את ניבוי הקשיים שחוזה האדם המגמגם באמצעות האו"ק.

השערות המחקר

1. השערת המחקר הראשונה היא שארבעה הסוגים של האמונות של האו"ק (בעצמי, במציאות, בנורמות ובמטרות) מנבאים את מאפייני הגמגום:
 - א. חומרת מצב שטף הדיבור.
 - ב. מידת הקשיים הקוגניטיביים שההפרעה בשטף הדיבור גורמת לנבדק.
 - ג. חומרת מצב שטף הדיבור לפי תפיסת האדם המגמגם את תגובותיהם של אחרים.

2. השערת המחקר השנייה היא ששני המשתנים שייצגו את התכנים בשאלון האוריינטציה הקוגניטיבית, ינבאו את מאפייני הגמגום:
א. חומרת מצב שטף הדיבור.
ב. מידת הקשיים הקוגניטיביים שהפרעה בשטף הדיבור גורמת לנבדק.
ג. חומרת מצב שטף הדיבור לפי תפיסת האדם המגמגם את תגובותיהם של אחרים.

שיטת המחקר

מדגם

במדגם ($n=104$) השתתפו 55% נשים ו-45% גברים, שגילם הממוצע עמד על 32.68 ($SD=11.825$). מחצית מבין המשיבים במדגם ציינו שהם בעלי הפרעה בשטף הדיבור.

כלים (ראו נספחים)

שאלון הערכה למדידת הפרעה בשטף הדיבור (Huinck & Rietveld, 2007) (ראו נספח 1)
השאלון בנוי משלושה היגדים שבהם הנבדק נותן ציון מ-1 (גרוע מאוד) עד 10 (מצוין). חומרת מצב שטף הדיבור נמדדה בעזרת שני היגדים: "חומרת מצב שטף הדיבור לפי השיפוט שלך" ($M=5.90$, $SD=2.0$) ו"חומרת מצב שטף הדיבור לפי התגובות של אחרים המקשיבים לדיבור שלך" ($M=6.63$, $SD=2.4$). בשני ההיגדים התשובות ניתנו על סולם מ-1 (גרוע מאוד) עד 10 (מצוין).

מידת הקשיים הקוגניטיביים והרגשיים על סמך הפרעה בשטף הדיבור

מידת הקשיים הקוגניטיביים והרגשיים שנובעים מהפרעה בשטף הדיבור נמדדה בעזרת ההיגד "מידת הקשיים הקוגניטיביים והרגשיים שהמצב (הפרעה בשטף הדיבור) גורם לך" ($M=5.35$, $SD=2.4$). התשובות עליו ניתנו על סולם מ-1 (קשיים רבים מאוד) עד 10 (ללא קשיים כלל).

שאלון אוריינטציה קוגניטיבית של הגמגום¹ (ראו נספח 2)

הליך בניית השאלון

השאלון נבנה באמצעות ראיונות של 15 נבדקים במבחן קדם (pre-test). נבדקים אלו לא השתתפו במחקר עצמו והם רואיינו בשיטה הזו: כל נבדק נשאל מהו בשבילו 'גמגום' ומתוך התשובה נגזר ביטוי או 'תמה' אחרת בעלת משמעות ונשאלה עליה שאלה נוספת, כך שלוש פעמים.

בראיונות אלו עלו המוטיבים האלה: תסכול, תקיעות, שליטה, קושי, תחושת אי-אונים, שונה או שונות. במחקר זה נבדק התוקף של הכלי.

1. בשנת 2002 בנו את השאלון ארליך וקרייטלר לצורך המחקר.

השאלון בנוי מהיגדים המשתייכים לארבעת סוגי אמונות שנוגעים לתכנים שמזוהים על סמך שיטת ריאיון תקנית של נבדקים אחדים, כמה מהם עם גמגום וכמה מהם ללא גמגום.

אמונות בעצמי

כדי לבחון את האמונות בעצמי בקרב המשיבים, נמדדו אמונות בעצמי באמצעות 18 פריטים. בפריטים אלה נכללו היגדים, כגון "אני חש תסכול לעיתים קרובות". כאשר התשובות ניתנו על סולם מ'1 (נכון מאוד) עד 4 (לא נכון כלל). כדי להימנע מדפוס תגובה אוטומטי בקרב המשיבים, חמישה מבין הפריטים במדד היו מנוסחים בכיוון הפוך. בטרם חישוב המדד (אינדקס), הציונים בפריטים אלה עברו היפוך, כך שעבור כל הנחקרים ציון גבוה ביטא היעדר הסכמה עם היגד המנוסח בשלילה וציון נמוך ביטא הסכמה מלאה עם ההיגד. לאחר הפיכת כיוון המשתנים חושב מדד אמונות בעצמי וחושבה מהימנות הסולם באמצעות נוסחת אלפא־קרונבך ונמצא $\alpha=0.805$.

אמונות במציאות

כדי לבחון את האמונות במציאות בקרב המשיבים, נמדדו אמונות במציאות באמצעות 23 פריטים. בפריטים אלה נכללו היגדים, כגון "אם אדם שונה הוא לא יכול להרגיש 'רגיל' בעולם". כאשר התשובות ניתנו על סולם מ'1 (נכון מאוד) עד 4 (לא נכון כלל). כדי להימנע מדפוס תגובה אוטומטי בקרב המשיבים, שמונה מבין הפריטים במדד היו מנוסחים בכיוון הפוך. בטרם חישוב המדד, הציונים בפריטים אלה עברו היפוך, כך שעבור כל הנחקרים ציון גבוה ביטא היעדר הסכמה עם היגד המנוסח בשלילה וציון נמוך ביטא הסכמה מלאה עם ההיגד. לאחר הפיכת כיוון המשתנים חושב מדד אמונות במציאות וחושבה מהימנות הסולם באמצעות נוסחת אלפא־קרונבך ונמצא $\alpha=0.757$.

אמונות בנורמות

כדי לבחון אמונות בנורמות בקרב המשיבים, נמדדו אמונות בנורמות באמצעות 14 פריטים. בפריטים אלה נכללו היגדים, כגון "כשנמצאים במצב של חוסר אונים רצוי לא להודות בזה". כאשר התשובות ניתנו על סולם מ'1 (נכון מאוד) עד 4 (לא נכון כלל). כדי להימנע מדפוס תגובה אוטומטי בקרב המשיבים, ארבעה מבין הפריטים במדד היו מנוסחים בכיוון הפוך. בטרם חישוב המדד, הציונים בפריטים אלה עברו היפוך, כך שעבור כל הנחקרים ציון גבוה ביטא היעדר הסכמה עם היגד המנוסח בשלילה וציון נמוך ביטא הסכמה מלאה עם ההיגד. לאחר הפיכת כיוון המשתנים חושב מדד אמונות בנורמות וחושבה מהימנות הסולם באמצעות נוסחת אלפא־קרונבך ונמצא $\alpha=0.700$.

אמונות במטרות

כדי לבחון אמונות במטרות בקרב המשיבים, נמדדו אמונות במטרות באמצעות 15 פריטים. בפריטים אלה נכללו היגדים, כגון "הייתי רוצה שקשיים תפקודיים לא יפריעו לי להגשים את המטרות שלי", כאשר התשובות ניתנו על סולם מ'1 (נכון מאוד) עד 4 (לא נכון כלל). כדי להימנע מדפוס תגובה אוטומטי בקרב המשיבים, ארבעה מבין הפריטים במדד היו מנוסחים בכיוון הפוך. בטרם חישוב המדד, הציונים בפריטים אלה עברו היפוך, כך שעבור כל הנחקרים ציון גבוה ביטא היעדר הסכמה עם היגד המנוסח בשלילה וציון

נמוך ביטא הסכמה מלאה עם ההיגד. לאחר הפיכת כיוון המשתנים חושב מדד אמונות במטרות וחושבה מהימנות הסולם באמצעות נוסחת אלפא־קרונברך ונמצא ש- $\alpha=0.868$.

טבלה 1: תוצאות ניתוח המבנה המקדמיאלי

מקדם מס' 2	מקדם מס' 1	
	.840	מוטיב תסכול
	.812	מוטיב אין־אונים
	.703	מוטיב שליטה
	.646	מוטיב תקיעות
.904		מוטיב קושי תפקודי
.824		מוטיב שונות
1.787	2.409	ערך האייגן
29%	40%	אחוז השונות המוסברות

תוצאות הניתוח של המבנה המקדמיאלי של המוטיבים שמייצגים את התכנים בשאלון האו"ק:

1. ארבעת המוטיבים: תסכול, אין־אונים, שליטה ותקיעות.

2. שני המוטיבים: שונות וקושי תפקודי

מקדם מס' 1 מסביר 40% מהשונות המוסברת ואילו מקדם מס' 2 מסביר 29% מהשונות המוסברת.

הליך

השאלון הועבר כשאלון מקוון בקרב קבוצת הבדיקה וקבוצת הביקורת או כשאלון פיזי במכונים שמטפלים בשטף הדיבור. לא נצפו קשיים מיוחדים.

אתיקה

כל הנבדקים הם בגירים, הובטחה להם סודיות וכן הובטח להם שהנתונים הם לצורכי מחקר בלבד ושהם רשאים להפסיק בכל עת שירצו. התקבל אישור מהמוסד האקדמי.

ממצאים

לוח 1 בודק ממוצעים, סטיות תקן והבדלים בין קבוצת המחקר לקבוצת הביקורת בארבעת סוגי האמונות.

לוח 1: ממוצעים, סטיות תקן והבדלים בין קבוצת המחקר לקבוצת הביקורת בארבעת סוגי האמונות

משתנה	בעלי הפרעה הדיבור (n=52)	ללא הפרעה בשטף הדיבור (n=52)	SD	M	SD	M	t מבחן
אמונות בעצמי	2.65	2.89	0.47	2.89	0.33	2.89	-2.96**
אמונות במציאות	2.79	2.82	0.39	2.82	0.24	2.82	-0.45
אמונות הנוגעות לנורמות	2.74	2.81	0.40	2.81	0.29	2.81	-0.93
אמונות הנוגעות למטרות	1.59	1.99	0.46	1.99	0.38	1.99	-4.79**

כפי שעולה מלוח 1 בחנו האם יש הבדלים מובהקים בארבעת סוגי האמונות (בעצמי, במציאות, בנורמות ובמטרות) בין המשיבים המתמודדים עם הפרעה בשטף הדיבור ובין המשיבים שאינם מתמודדים עם הפרעה בשטף הדיבור (H1) (N=104). נעשה מבחן t למדגמים בלתי תלויים. המבחן הראה שיש הבדל סטטיסטי מובהק במידת התמיכה בשני רכיבים של אמונות.

יש הבדל סטטיסטי מובהק במידת החיוביות של אמונות בעצמי בין נבדקים שמתמודדים עם הפרעה בשטף הדיבור (M=2.65, SD=.47) ובין נבדקים שאינם מתמודדים עם הפרעה בשטף הדיבור (M=2.89, SD=.33), $t(92.18)=-2.96$, $P<0.01$. בדומה לכך, מבחן t למדגמים בלתי תלויים הראה שיש הבדל סטטיסטי מובהק במידת החיוביות של אמונות במטרות בין משיבים שמתמודדים עם הפרעה בשטף הדיבור (M=1.59, SD=.46) ובין משיבים שאינם מתמודדים עם הפרעה בשטף הדיבור (M=1.99, SD=.38), $t(98.67)=-4.79$, $P<0.01$. כנגד זה ההבדל בין נבדקים מגמגמים ללא מגמגמים בנושא אמונותיהם הנוגעות למציאות אינו מובהק סטטיסטית $t(85.27)=-.45$, $P>0.05$. בדומה לכך, ההבדל בין נבדקים מגמגמים ללא מגמגמים בעניין אמונותיהם בנורמות אינו מובהק סטטיסטית $t(102)=-.93$, $P>0.05$.

לסיכום נמצא כי מתוך ארבעת סוגי האמונות יש לנו שתי אמונות שיש בהן הבדל מובהק בין קבוצת המגמגמים ובין קבוצת הביקורת (אמונות בעצמי ואמונות במטרות).

ההשערה הראשונה הייתה שארבעת סוגי האמונות של האו"ק (בעצמי, במציאות, בנורמות ובמטרות) מנבאים את מאפייני הגמגום:

- חומרת מצב שטף הדיבור.
 - מידת הקשיים הקוגניטיביים שהפרעה בשטף הדיבור גורמת לנבדק.
 - חומרת מצב שטף הדיבור לפי תפיסת האדם המגמגם את תגובותיהם של אחרים.
- כדי לבחון השערה זו ביצענו ניתוח רגרסיה מדרגית (הייררכית) בצעדים לבדיקת השונות המוסברת לכל אחד ממאפייני הגמגום (לוח 2, 3, 4).

לוח 2: ממצאי ניתוח רגרסיה מדרגית (הייררכית) להסבר השונות של חומרת מצב שטף הדיבור לפי שיפוט המשיב באמצעות ארבעת סוגי האמונות

משתנים	B	SE	β	T	P	R^2
אמונות בעצמי	2.951	0.732	0.690	4.033	<0.001**	0.375
אמונות במציאות	-0.943	0.817	-0.182	-1.154	0.254	
אמונות הנוגעות לנורמות	-0.551	0.641	-0.112	-0.860	0.394	
אמונות הנוגעות למטרות	0.253	0.573	0.059	0.441	0.661	

*הערה: שינוי ב- R^2 עבור הצעד השני 0.373 ($P<0.001$)

כפי שעולה מלוח 2, אחוז השונות של מידת ההפרעה בשטף הדיבור המנובאת בארבעת משתני האמונות ($R^2=.375$) נמצא מובהק, $p<.001$, $F(5,46)=5.53$. נמצא כי התרומה הייחודית המובהקת הייתה של אמונות בעצמי $\beta = 0.69$, $p<.001$. תרומת המשתנים אמונות במציאות, אמונות בנורמות ואמונות במטרות לא נמצאה ייחודית במובהק. סך הכול הניבוי למשתנה זה הוא 37.5%.

לוח 3: ממצאי ניתוח רגרסיה מדרגית להסבר השונות של מידת הקשיים הקוגניטיביים שההפרעה בשטף הדיבור גורמת לנבדק באמצעות ארבעת סוגי האמונות

משתנים	B	SE	β	T	P	R^2
אמונות בעצמי	4.297	0.688	0.831	6.246	<0.001**	0.622
אמונות במציאות	-1.563	0.768	-0.250	-2.035	0.048*	
אמונות הנוגעות לנורמות	-0.846	0.603	-0.142	-1.404	0.167	
אמונות הנוגעות למטרות	0.723	0.539	0.139	1.343	0.186	

*הערה: שינוי ב- R^2 עבור הצעד השני 0.571 ($P<.001$)

כפי שעולה מלוח 3, אחוז השונות של מידת הקשיים הקוגניטיביים שההפרעה בשטף הדיבור גורמת לנבדק המנובאת בארבעת סוגי האמונות ($R^2=.622$) נמצא מובהק, $p<.001$, $F(5,46)=15.14$. נמצא כי התרומה הייחודית המובהקת הייתה של אמונות בעצמי $\beta=.83$ ושל אמונות במציאות $\beta=.25$, $p<.001$. תרומת המשתנים אמונות בנורמות ואמונות במטרות לא נמצאה ייחודית במובהק. סך הכול הניבוי למשתנה זה הוא 62.2%.

לוח 4: ממצאי ניתוח רגרסיה מדרגית להסבר השונות של חומרת מצב שטף הדיבור של המשיבים לפי תגובות של אחרים באמצעות ארבעת סוגי האמונות

משתנים	B	SE	β	T	P	R^2
אמונות בעצמי	3.525	0.950	0.673	3.709	<0.001**	0.298
אמונות במציאות	-1.556	1.061	-0.245	-1.466	0.149	
אמונות הנוגעות לנורמות	-0.210	0.833	-0.035	-0.252	0.802	
אמונות הנוגעות למטרות	0.217	0.744	0.041	0.291	0.772	

*הערה: שינוי ב- R^2 עבור הצעד השני 0.298 ($P<.01$)

כפי שעולה מלוח 4, אחוז השונות של מידת ההפרעה בשטף הדיבור המנובאת בארבעת המשתנים נמצא מובהק $p<.01$, $F(5,46)=3.91$. נמצא כי התרומה הייחודית המובהקת הייתה של אמונות בעצמי $\beta=.67$, $p<.001$. תרומת המשתנים אמונות במציאות, אמונות בנורמות ואמונות במטרות לא נמצאה ייחודית במובהק. סך הכול הניבוי למשתנה זה הוא 29.8%.

ההשערה השנייה הייתה ששני המשתנים שייצגו את התכנים בשאלון האוריינטציה הקוגניטיבית, ינבאו את מאפייני הגמגום:

- א. חומרת מצב שטף הדיבור.
 - ב. מידת הקשיים הקוגניטיביים שההפרעה בשטף הדיבור גורמת לנבדק.
 - ג. חומרת מצב שטף הדיבור לפי תפיסת האדם המגמגם את תגובותיהם של אחרים.
- לבדיקת השערה זו נעשה ניתוח רגרסיה מרובה להסבר השונות של המשתנים הבלתי תלויים באמצעות המשתנים תסכול ושונות.

לוח 5: ממצאי ניתוח רגרסיה מרובה להסבר השונות של המשתנים הבלתי תלויים באמצעות המשתנים תסכול ושונות

משתנים	B	SE	β	T	P	sig	R ²
תסכול	0.126	0.112	0.201	1.123	0.267	.57	0.110
שונות	0.067	0.073	0.164	0.915	0.365		
תסכול	0.174	0.128	0.230	1.366	0.178	.003	0.208
שונות	0.134	0.083	0.271	1.606	0.115		
תסכול	0.059	0.139	0.077	0.423	0.674	.129	0.080
שונות	0.113	0.091	0.266	1.245	0.219		

כפי שעולה מלוח 5 הממצאים של שני המקדמים, תסכול ושונות, מנבאים את המשתנים התלויים חומרת מצב שטף הדיבור לפי שיפוט עצמי והקוגניטיביים וחומרת מצב שטף הדיבור לפי תגובות אחרים.

מתברר שמתוך שלושת המשתנים האלה רק המשתנה של הקשיים הרגשיים והקוגניטיביים מנבא במובהק בשני המקדמים האלה. כמות השונות המוסברת במקדמים היא 20.8%.

ממצאים נוספים

נערכו מבחני T שבחנו האם יש הבדלים מובהקים בממוצעי ארבעת סוגי האמונות ושני המשתנים שנמצאו בתלות במין המשיב כדי לבחון האם יש להתחשב בהבדלי מגדר בבדיקת ההשערות. נמצא שבכלל המשתנים ההבדלים בין ממוצעי הנשים והגברים בלתי מובהקים סטטיסטית ($T < 0.05$ לכל המשתנים) ועל כן לא נעשתה התחשבות בהבדלי מין בבדיקת ההשערות.

נוסף על כך נבדקו קשרים בין המשתנים התלויים האלה: חומרת מצב שטף הדיבור לפי שיפוט המשיב, מידת הקשיים הקוגניטיביים שההפרעה בשטף הדיבור גורמת לנבדק וחומרת מצב שטף הדיבור לפי תגובות של אחרים.

לוח 6: מתאמים (קורלציות) בין המשתנים התלויים

חומרת מצב שטף הדיבור לפי תגובות של אחרים	מידת הקשיים הקוגניטיביים שההפרעה בשטף הדיבור גורמת לנבדק	חומרת מצב שטף הדיבור לפי שיפוט המשיב	מתאם פירסון	מספר נבדקים
		1	מתאם פירסון	1
		52	מספר נבדקים	52
	1	.632**	מתאם פירסון	1
	52	52	מספר נבדקים	52
1	.615**	.710**	מתאם פירסון	1
52	52	52	מספר נבדקים	52

*המתאם מובהק ברמה של 0.05 (דו־צדני). ** המתאם מובהק ברמה של 0.01 (דו־צדני).

תוצאות מבחן מתאם פירסון שמוצגות בלוח 6 מראות שנמצא קשר חיובי מובהק בין חומרת מצב שטף הדיבור לפי שיפוט המשיב ובין מידת הקשיים הקוגניטיביים שההפרעה בשטף הדיבור גורמת לנבדק $[r(52)=0.63, p<0.01]$, כך שחומרה מעטה יותר בשטף הדיבור קשורה במידת קשיים קוגניטיביים ורגשיים מצומצמת יותר.

נוסף על כך נמצא קשר חיובי מובהק בין חומרת מצב שטף הדיבור לפי שיפוט המשיב ובין חומרת מצב שטף הדיבור לפי תגובות של אחרים $[r(52)=0.71, p<0.01]$, כך שחומרה מעטה יותר בשטף הדיבור לפי שיפוט המשיב קשורה בחומרת מצב שטף דיבור מצומצמת יותר לפי תגובות של אחרים.

לבסוף נמצא קשר חיובי מובהק בין חומרת מצב שטף הדיבור לפי תגובות של אחרים ובין מידת הקשיים הקוגניטיביים שההפרעה בשטף הדיבור גורמת לנבדק $[r(52)=0.61, p<0.01]$, כך שמידת קשיים קוגניטיביים מצומצמת יותר שההפרעה בשטף הדיבור גורמת לנבדק קשורה בחומרת מצב שטף דיבור מצומצמת יותר לפי תגובות של אחרים.

דיון

מחקר זה התמקד בבדיקת הקשר בין משתני האו"ק לגמגום. בפרט ביקשנו לנבא את התנהגות אנשים שמגמגמים בעזרת האו"ק, וכן ביקשנו לנבא בעזרת האו"ק את הקשיים שחוה אדם שמגמגם. מתוך ממצאי המחקר נלמד כי מטרות המחקר הושגו.

בהשערה הראשונה בחנו האם ארבעת סוגי האמונות מנבאים את מאפייני הגמגום:

- א. חומרת מצב שטף הדיבור.
- ב. מידת הקשיים הקוגניטיביים שההפרעה בשטף הדיבור גורמת לנבדק.
- ג. חומרת מצב שטף הדיבור לפי תגובות של אחרים.

נמצא כי אמונות בעצמי הן המנבאות באופן ייחודי וחזק ביותר את מאפייני הגמגום חומרת מצב שטף הדיבור לפי תשובת המשיב, אמונות בעצמי ובמציאות מנבאות באופן ייחודי ומובהק את מאפייני הגמגום מידת הקשיים הקוגניטיביים שההפרעה בשטף הדיבור גורמת לנבדק ואמונות בעצמי מנבאות באופן המובהק והחזק ביותר את מאפייני הגמגום חומרת מצב השטף לפי תגובות של אחרים.

כדי לבדוק את השערה השנייה נעשה ניתוח גורמים בתכנים של שאלון האו"ק והתבררו שני מקדמים והם תסכול ושונות. המקדמים לא ניבאו במובהק את המשתנים וזה בהתאם לציפייה של התאוריה. לפי התאוריה מה שצריך להיות קשור למשתנים התלויים במובהק הם ארבעת סוגי האמונות. השערה זו בחנה האם שני המשתנים תסכול ושונות מנבאים את מאפייני הגמגום: חומרת מצב שטף הדיבור לפי שיפוט המשיב, מידת הקשיים הרגשיים והקוגניטיביים שההפרעה בשטף הדיבור גורמת לנבדק וחומרת מצב שטף הדיבור לפי תגובות של אחרים בקרב משיבים מגמגמים. נמצא כי היה ניבוי מובהק במידת הקשיים הרגשיים והקוגניטיביים שהפרעת השטף גורמת להם.

ממצאים נוספים מראים כי נמצא קשר חיובי מובהק בין חומרת מצב שטף הדיבור לפי שיפוט המשיב למידת הקשיים הקוגניטיביים שההפרעה בשטף הדיבור גורמת לנבדק. כך שחומרה מעטה יותר בשטף הדיבור קשורה במידת קשיים קוגניטיביים ורגשיים מצומצמת יותר.

נוסף על כך נמצא קשר חיובי מובהק בין חומרת מצב שטף הדיבור לפי שיפוט המשיב לחומרת מצב שטף הדיבור לפי תגובות של אחרים. כך שחומרה מעטה יותר בשטף הדיבור לפי שיפוט המשיב קשורה בחומרת מצב שטף דיבור מצומצמת יותר לפי תגובות של אחרים.

לבסוף נמצא קשר חיובי מובהק בין חומרת מצב שטף הדיבור לפי תגובות של אחרים לבין מידת הקשיים הקוגניטיביים שההפרעה בשטף הדיבור גורמת לנבדק, כך שמידת קשיים קוגניטיביים מצומצמת יותר שההפרעה בשטף הדיבור גורמת לנבדק קשורה בחומרת מצב שטף דיבור מצומצמת יותר לפי תגובות של אחרים.

כמו כן נבדק גם האם יש הבדלים מובהקים בארבעת סוגי האמונות (בעצמי, במציאות, בנורמות ובמטרות) בין המשיבים המתמודדים עם הפרעה בשטף הדיבור ובין המשיבים שאינם מתמודדים עם הפרעה בשטף הדיבור.

השערה זו אוששה בשני סוגי אמונות בלבד. מתוך ארבעת האמונות נמצאו שתי אמונות מובהקות והן אמונות בעצמי ואמונות במטרות. כלומר נמצא קשר בין הפרעה בשטף הדיבור לאמונות בעצמי ולאמונות במטרות. שני סוגי אמונות אלו מנבאים את המשתנה התלוי הפרעה בשטף הדיבור.

ראוי לציין ששתי אמונות אלו נוגעות אישית לתופעה לעומת שתי האמונות האחרות שהן לא אישיות (איפרסונליות). נוסף על כך לא צריך להתפלא כי רק אמונה אחת (בעצמי) יצאה מובהקת בכל שלושת המשתנים מכיוון שמדובר בדיווח על התנהגות ועמדות ולא בהתנהגות עצמה, ובמבחן עמדות מספיקה אמונה אחת. ממצאים אלו שופכים מעט אור על עולמם הפנימי של אנשים שמגמגמים.

נראה כי עיקר הקושי של אוכלוסייה זו הוא בקשיים הנלווים להפרעה בשטף הדיבור ולא שטף הדיבור בעצמו. נתון זה תומך בספרות המחקרית העדכנית שסבורה כי הטיפול היעיל ביותר בגמגום הוא היחס כלפי מערך האדם 'השלם' ובעיקר נותן פתרון לצד הרגשי, לחוסן, לביטחון העצמי וכדומה. מכאן יש מקום להניח שאם אדם בעל לקות בשטף הדיבור חווה בעיקר הערכה שלילית של ההפרעה כמארג של קשיים שגורם לתסכול וזה פוגע ביכולתו לראות את עצמו אדם שלם וחזק, הגמגום אינו מלמד עליו חולשה או חיסרון ויש מקום להניח שהדיבור שלו יהיה שוטף יותר.

לפי יארוס (Yaruss, 2021), הדרך הטובה ביותר לסייע לאדם המגמגם היא לעזור לו להתגבר על הפחד, לחיות בשלום עם עצמו ועם הגמגום שלו.

לאחרונה יש שיטות טיפול חדשות כמו ACT (acceptance and commitment thrapy) שעוסקות במעגל החוויות והרגשות של האדם המגמגם (Freud et al., 2020). כלומר הטיפול עוסק אך ורק במעגל החוויות ואינו עוסק בשטף הדיבור. יארוס וקיוסאל (Yaruss & Quesal, 2006), חוקרי גמגום חשובים בארצות הברית בפרט ובעולם בכלל, טוענים (ועוד רבים אחרים) שגמגום הוא הרבה יותר מרק גמגום. מטרת הטיפול היא להבין את אותן חוויות ולתת פתרון לחוויה ולא לשטף. כאשר החוויה היא חוויה טובה של האדם המגמגם עם עצמו ועם הגמגום, שטף הדיבור יהיה טוב יותר מכיוון שהלחץ והמאבק בגמגום יפחתו (Tichenor & Yaruss, 2019). גם הולט (Holte, 2011) סובר כי החוויה הקשה של האדם המגמגם היא לא בעיית השטף אלא מה שמלבדו. המחשבות, הרגשות, החוויות

והתגובות של הסביבה הם אלו שמעצבים את הפרעת שטף הדיבור הרבה יותר מבעיית שטף הדיבור בעצמה.

נוסף על כך עולה מהמחקר נתון מעניין: ככל שהגיל עולה, כן התפיסה של האדם בעל הלקות את עצמו טובה יותר והציון גבוה יותר, ויש מקום להניח שככל שעוברות השנים יש השלמה עם הקושי והלקות. נתון זה בעל משמעות מכיוון שאם ברצוננו להעניק לאדם חיים עם איכות חיים מיטבית, אין לחכות לגיל מאוחר כדי להשלים עם הקושי אלא לנסות ולהגיע ליכולת הזו בגיל צעיר כדי לקבל חיים טובים ומיטביים יותר כבר מגיל צעיר.

בכנס הבין-לאומי לגמגום שהתקיים בליברפול בשנת 2022 הציגו גרלך-הוק וקוברט (Gealch-Houck & Kubart, 2022) ממצאים של מחקר איכותני שהוא חלק מן פרויקט רחב בנושא הסתרת הגמגום, ונעשו בו 30 ראיונות עומק עם 30 מבוגרים. נקודת המוצא היא בית הספר שמשמש אתגר מיוחד כיוון שהילד חייב לחזור לשם מדי יום ביומו, בלי קשר לחוויות שחווה בו בימים הקודמים.

על פי ממצאי מחקר זה, אנשים שמגמגמים התחילו להסתיר את הגמגום שלהם בגיל מוקדם מאוד, גיל 6, ואף כמה מהם לא זכרו אם אי פעם הם מגמגמו בלי לנסות להסתיר. הסיבות להסתרת הגמגום בבית הספר היו הגנה עצמית, השתלבות ושמירה על נורמות חברתיות, הימנעות מלהציב את האחר במצב לא נעים, נגישות – מגבלות זמן שאין מאפשרות לגמגם.

גרלך-הוק וקוברט (Gealch-Houck & Kubart, 2022) מסכמות את מחקרן בכך שהמחקר מראה שאנשים שמגמגמים מגיל צעיר סופגים מסרים שליליים על גמגום שעלולים לגרום נזק ותורמים להרגשה שגמגום הוא דבר שצריך להסתיר. מסר זה גורם לתסכול רב, הרגשת שונות ולכן קשה יותר לצאת מתוך מעגל זה. החוקרות מאמינות שמטפלים ומחנכים צריכים לפעול למגר דעות קדומות ואפליה, ולשאוף להפוך את הסביבה לנגישה ותומכת עבור ילדים וצעירים שמגמגמים.

האו"ק מציעה שיטת טיפול חדשה שתבקש להתמקד בעיקר בשני הרכיבים של האמונות: אמונות בעצמי ואמונות במטרות כדי לתת מענה מדויק יותר לצרכים של אנשים אלו.

התסכול הוא רגש חזק שקיים אצל אנשים אלו, וככל הנראה מעכב ומפריע להם להפחית את עוצמת הגמגום. מכאן שתוכנית התערבותית עתידית מן הראוי שתתמקד במיתון של התסכול וייתכן שקושי התפקודי והשונות הם הסיבות העיקריות לתסכול.

לממצאים אלו יש גם תרומה תאורטית מבחינת הרקע של האו"ק שבו נעשה המחקר, הממצאים מראים שהבחינות של האדם בהיבטים לסוגיהם של הפרעת הדיבור הן בעלות שורשים ארוכים ועמוקים. לאמונות יש משמעויות עמוקות ובד בבד הן גם רחבות אופק בתחומים רחבים (אמונות בעצמי, במטרות, בנורמות ובמציאות).

הגמגום הוא הפרעה שכדי להבין אותה לעומק יש צורך לחקור ולבדוק את הסביבה והתרבות שהאדם גדל ופועל בה. תובנות אלו ישמשו אותנו כאשר נרצה לבנות תוכנית התערבות טיפולית או חינוכית. המוקד שייבנה בתוכה הוא בניית חוסן, אמונה בעצמי ובכוחותיי.

נוסף על כך נרצה לתת את הדעת ולהציע גם תוכנית מערכתית כדי שבתי הספר יהיו מקום ש'בטוח לגמגם בו'. כלומר שתהיה לילדים אלו סביבה בטוחה להיות 'הם עצמם' מבלי

רצון להסתיר את הגמגום שלהם, הרגשת שייכות, יכולת לדבר בגמגום בלי פחד או בושה ולייצר סביבה סבלנית ומכילה.

לצערנו, כיום אין התמקדות מערכתית בלקות בשטף הדיבור, מכיוון שהיא כמו 'לקות שקופה' שמורים ויועצים בתוך המערכת צריכים לפלס את דרכם ולמצוא דרכים כיצד לתת פתרון נכון ומדויק לרווחתם נפשית של תלמידים אלו.

מחקר זה בא לשפוך מעט אור במה נכון להתמקד, איזה תכנים כדאי ונכון להעביר לכיתות אלו ואף במובן רחב יותר של הדרכת צוותי הוראה וחינוך בכלים לשילוב ילדים אלו בכיתות (למשל כיצד לעזור לילד לקבל את הגמגום שלו ולא להילחם בו, שיתוף של ילדי הכיתה בקושי בדיבור, הקשבה עם קשר עין תמידי ועוד).

מגבלות המחקר והמלצות להמשך

מתוך התוצאות עולות כמה מגבלות שמן הראוי לתת להן פתרון במחקר עתידי. במחקר עתידי נרצה להגדיל את המדגם, לבדוק את תופעת הגמגום בגילים אחרים ובאוכלוסיות המגוונות ולדון במשתנים בעלי חשיבות עקרונית כגון הבנה של מבני האישיות ודרכי החשיבה בדרך מעמיקה. כמו כן מן הראוי לבחון לעומק את שאלת הקשר בין מגדר לשוני בשכיחות או זיהוי של הגמגום.

נוסף על כך יהיה אפשר לבדוק מחקרים אחרים שעשויים לתרום להבנת תופעת הגמגום וניבוייה בעיקר בשאלה של הערכה העצמית לעומת עוצמת הגמגום. שיפור ההערכה העצמית יכול לשמש בסיס לפיתוח תוכניות התערבות מתאימות יותר לשיפור שטף הדיבור.

ככל שלנועץ יש הערכה מתאימה יותר הקרובה יותר למציאות של מצב הגמגום, הוא יהיה מוכן ומסוגל להשקיע יותר בתוכנית התערבותית שתוצע לו. ולכן חשוב ביותר לתכנן מחקר שיבדוק את ההשפעות הרגשיות והתפקודיות של תוכנית התערבויות לאנשים עם גמגום ברמות למיניהן.

רשימת מקורות

- ג'ונאס, ג' (1978). **גמגום: ההפרעה של תיאוריות רבות** (י' כרוסט, מתרגם). אור עם. (המקור פורסם ב'1977)
- היילי, ג' (1982). **בעיות משפחה: גישות חדשות לפתרון** (ש' שווארץ, מתרגמת). ספרית פועלים. (המקור פורסם ב'1976)
- לורי, א' (2011, 10 בפברואר). חקר הגמגום התפתח במהלך השנים. אבל היחס לאדם המגמגם לא באמת השתנה. **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/misc/2011-02-10/ty-article/0000017f-e351-d75c-a7ff-ffdd13eb0000>
- מינושין, ס' (1982). **משפחות ותרופה משפחתית** (ש' ספן וד' זנדמן, מתרגמים). רשפים. (המקור פורסם ב'1974)
- פישרמן, ש' וארליך, ה' (2012). זהות האני ודימוי גוף של מתבגרים בעלי לקות דיבור ומתבגרים נורמטיביים. **הייעוץ החינוכי**, יז, 183–202.

פרויד, ד' ואמיר, ע' (2020). השפעת האטת קצב הדיבור של המאזין על שטף הדיבור – האומנם? **ד"ש ברשת**, 39, 121–131.

קיגל, ש' ולהט, י' (1987). הגמגום – היבט משפחתי. **במשפחה**, 25, 16–19.

קרייטלר, ש' (2022). הגישה הקוגניטיבית באבחון, טיפול ושיקום במוגבלות שכלית התפתחותית. בתוך מ' אליגון ומ' מרגלית (עורכות), **מוגבלות שכלית התפתחותית: תיאוריה, מחקר והשלכות יישומיות** (עמ' 73–97). קרן שלם; רותם פרסום והפקות.

רונן, ת' (1990). תיאוריות על גמגום ודרכי הטיפול בו – סקירת ספרות. **חברה ורווחה**, (4), 342–353.

Ambrose, N., Cox, N., & Yairi, E. (1997). The genetic basis of persistence and recovery in stuttering. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(3), 567–580. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4003.567>

Azrin, N. H., & Nunn, R. G. (1974). A rapid method of eliminating stuttering by a regulated breathing approach. *Behaviour Research and Therapy*, 12(4), 279–286. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(74\)90002-3](https://doi.org/10.1016/0005-7967(74)90002-3)

Blood, G. W., & Blood, I. M. (2016). Long-term consequences of childhood bullying in adults who stutter: Social anxiety, fear of negative evaluation, self-esteem, and satisfaction with life. *Journal of Fluency Disorders*, 50, 72–84. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2016.10.002>

Carmel, A., & Kreidler, S. (2010). The cognitive orientation of aggressive behavior in school children. *Review of Psychology*, 56(3–4), 231–242.

Chow, H. M., & Chang, S.-E. (2017). White matter developmental trajectories associated with persistence and recovery of childhood stuttering. *Human Brain Mapping*, 38(7), 3345–3359. <https://doi.org/10.1002/hbm.23590>

Dance, A. (2020, February 9). The new neuroscience of stuttering. *Knowable magazine*. <https://knowablemagazine.org/article/mind/2020/new-neuroscience-stuttering#:~:text=Chang%20has%20also%20observed%20structural,between%20parts%20of%20the%20brain>

Shugart, Y. Y., Mundorff, J., Kilshaw, J., Doheny, K., Doan, B., Wanyee, J., Green, E. D., & Drayna, D. (2004). Results of a genome-wide linkage scan for stuttering. *American Journal of Medical Genetics*, 124A(2), 133–135. <https://doi.org/10.1002/ajmg.a.20347>

Drechsler, I., Brunner, D., & Kreidler, S. (1987). Cognitive antecedents of corona heart disease. *Social Science & Medicine*, 24(7), 581–588. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(87\)90062-1](https://doi.org/10.1016/0277-9536(87)90062-1)

American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.).

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Ezrati-Vinacour, R., Platzky, R., & Yairi, E. (2001). The young child's awareness of stuttering-like disfluency. *Journal of Speech, Language, And Hearing Research*, 44(2), 368–380. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/030\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/030))
- Ellis, A. (2010). *The myth of self-esteem: How rational emotive behavior therapy can change your life forever*. Prometheus books.
- Figer, A., Kreitler, S., Kreitler, M. M., & Inbar, M. (2002). Personality dispositions of colon cancer patients. *Gastrointestinal Oncology*, 4(2–3), 81–92. <https://doi.org/10.1080/1475956021000015095>
- Finn, P., Howard, R., & Kubala, R. (2005). Unassisted recovery from stuttering: self-perceptions of current speech behavior, attitudes, and feelings. *Journal of Fluency Disorders*, 30(4), 281–305. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2005.09.001>
- Freud, D., Levy-Kardash, O., Glick, I., & Ezrati-Vinacour, R. (2020). Pilot program combining acceptance and commitment therapy with stuttering modification therapy for adults who stutter: A case report. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 72(4), 290–301. <https://doi.org/10.1159/000501078>
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. Guilford Press.
- Holte, D. L. (2011). *Voice unearthed: Hope, help, and a wake-up call for the parents of children who stutter*.
- Huinck, W., & Rietveld, T. (2007). The validity of a simple outcome measure to assess stuttering therapy. *Folia Phoniatica et Logopaedica: Official Organ of the International Association of Logopedics and Phoniatrics (IALP)*, 59(2), 91–99. <https://doi.org/10.1159/000098342>
- Iverach, L., & Rapee, R. M. (2014). Social anxiety disorder and stuttering: Current status and future directions. *Journal of Fluency Disorders*, 40, 69–82. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2013.08.003>
- Iverach, L., Jones, M., McLellan, L. F., Lyneham, H. J., Menzies, R. G., Onslow, M., & Rapee, R. M. (2016). Prevalence of anxiety disorders among children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 49, 13–28. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2016.07.002>
- Johnson, W. (1961). Studies of speech disfluency and rate of stutterers and nonstutterers. *Journal of Speech Hearing Disorders*, 7, 1–20.
- Kessler, J. W. (1966). *Psychopathology of childhood*. Prentice-Hall.

- Kreitler, S. (2004). The cognitive guidance of behavior. In J. T. Jost, M. R. Banaji, & D. A. Prentice (Eds.), *Perspectivism in social psychology: The yin and yang of scientific progress* (pp. 113–126). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10750-009>
- Kreitler, S. (2011). Cognitive orientation and eating disorders. In Y. Latzer, J. Merrick, & S. Stein, D. (Eds.), *Understanding eating disorders: Integrating culture, psychology and biology* (pp. 209–223). Nova science.
- Kreitler, S. (2014, April 4–6). Predicting behavior: The cognitive orientation approach. In C. Pracana (Ed.), *INPACT 14: International psychological applications conference and trends* (pp. 99–102). World Institute for Advanced Research and Science (WIARS).
- Kreitler, S., Bachar, E., Canetti, L., Berry, E., & Bonne, O. (2003). The cognitive-orientation theory of anorexia nervosa. *Journal of Clinical Psychology*, 59(6), 651–671. <https://doi.org/10.1002/jclp.10150>
- Kreitler, S., & Casakin, H. (2009). Motivation for creativity in design students. *Creativity Research Journal*, 21(2-3), 282–293. <https://doi.org/10.1080/10400410902861471>
- Kreitler, H., & Kreitler, S. (1976). *Cognitive orientation and behavior*. Springer.
- Kreitler, H., & Kreitler, S. (1982). The theory of cognitive orientation: Widening the scope of behavior prediction. *Progress in experimental personality research*, 11, 101–169. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-541411-1.50009-0>
- Kreitler, S., & Kreitler, H. (1990). *The cognitive foundations of personality traits*. Plenum.
- Kreitler, S., & Kreitler, H. (1991). Cognitive orientation and physical disease or health. *European Journal of Personality*, 5(2), 109–129. <https://doi.org/10.1002/per.2410050205>
- Kreitler, S., & Kreitler, H. (1997). The paranoid person: Cognitive motivations and personality traits. *European Journal of Personality*, 11(2), 101–132. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0984\(199706\)11:2<101::AID-PER279>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984(199706)11:2<101::AID-PER279>3.0.CO;2-X)
- Kreitler, S., Schwartz, R., & Kreitler, H. (1987). The cognitive orientation of expressive communicability in schizophrenics and normals. *Journal of Communication Disorders*, 20(1), 73–91. [https://doi.org/10.1016/0021-9924\(87\)90045-1](https://doi.org/10.1016/0021-9924(87)90045-1)

- Kreitler, S., Shahar, A., & Kreitler, H. (1976). Cognitive orientation, type of smoker and behavior therapy of smoking. *British Journal of Medical Psychology*, 49(2), 167–175. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1976.tb02361.x>
- Maguire, G. A., LaSalle, L., Hoffmeyer, D., Nelson, M., Lochhead, J. D., Davis, K., Burris, A., & Yaruss, J. S. (2019). Ecopipam as a pharmacologic treatment of stuttering. *Annals of Clinical Psychiatry*, 31(3), 164–168.
- National stuttering Association. (2009). *The experience of people who stutter: A survey by National Stuttering Association*. <https://westutter.org/wp-content/uploads/2016/12/NSAsurveyMay09.pdf>
- Suresh, R., Ambrose, N., Roe, C., Pluzhnikov, A., Wittke-Thompson, J. K., Ng, M. C., Wu, X., Cook, E. H., Lundstrom, C., Garsten, M., Ezrati, R., Yairi, E., & Cox, N. J. (2006). New complexities in the genetics of stuttering: Significant sex-specific linkage signals. *American Journal of Human Genetics*, 78(4), 554–563. <https://doi.org/10.1086/501370>
- Tichenor, S. E., & Yaruss, J. S. (2019). Stuttering as defined by adults who stutter. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(12), 4356–4369. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-19-00137
- Tipton, R. M., & Riebsame, W. E. (1987). Beliefs about smoking and health: Their measurement and relationship to smoking behavior. *Addictive Behaviors*, 12(3), 217–223. [https://doi.org/10.1016/0306-4603\(87\)90031-1](https://doi.org/10.1016/0306-4603(87)90031-1)
- Yairi, E., & Seery, C. H. (2015). *Stuttering: Foundations and clinical applications* (2nd ed.). Pearson.
- Yaruss, J. S., & Quesal, R. W. (2006). Overall assessment of the speaker's experience of stuttering (OASES): Documenting multiple outcomes in stuttering treatment. *Journal of Fluency Disorders*, 31(2), 90–115. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2006.02.002>
- Yaruss, J. S. (2021, February 4). It's (almost) NEVER breathing in stuttering therapy! *Practical Thoughts Blog*. <https://stutteringtherapyresources.com/blogs/blog/its-almost-never-breathing>
- Van Borsel, J., & Taillieu, C. (2001). Neurogenic stuttering versus developmental stuttering: An observer judgement study. *Journal of Communication Disorders*, 34(5), 385–395. [https://doi.org/10.1016/s0021-9924\(01\)00057-0](https://doi.org/10.1016/s0021-9924(01)00057-0)

נספחים

נספח 1: שאלון הערכת מצב שטף הדיבור

חומרת המצב או הבעיה לפי השיפוט שלך

1 גרוע מאוד	5 לא מספק	9 טוב מאוד
2 גרוע	6 בסדר, מספק	10 מצוין
3 לא מספק במידה רבה	7 יותר טוב ממספק	
4 מאוד לא מספק	8 טוב	

מידת הקשיים הקוגניטיביים והרגשיים שהמצב גורם לך

1 הרבה מאוד קשיים	4 קשיים לעיתים קרובות	7 כמעט ואין קשיים
2 הרבה קשיים	5 קשיים מדי פעם	8 קשיים לעיתים נדירות
3 קשיים לעיתים קרובות מאוד	6 קשיים לעיתים רחוקות	9 אין קשיים בכלל

חומרת המצב לפי התגובות של אחרים מקשיבים לדיבור שלך

1 גרוע מאוד	5 לא מספק	9 טוב מאוד
2 גרוע	6 בסדר, מספק	10 מצוין
3 לא מספק במידה רבה	7 יותר טוב ממספק	
4 מאוד לא מספק	8 טוב	

נספח 2: שאלון אוריינטציה קוגניטיבית

השאלון להלן כולל עמדות של בני אדם בנושאים אלה: כלפי האדם עצמו, איך שהדברים קורים בדרך כלל, איך שהדברים צריכים להיות ומטרות ומשאלות. כל עמדה מבוטאת במשפט. יש לקרוא את המשפט ולסמן באיזו מידה הוא נראה לך נכון או לא נכון. **רק דעתך חשובה לנו.** נא לסמן את דעתך במקום המתאים בטבלה. אין קשר בין משפט אחד לאחר. נא לסמן את דעתך על כל משפט בלי לדלג על אף אחד.

על עצמי

המשפטים הבאים מתארים תכונות, רגשות והתנהגויות של בני אדם. באיזו מידה כל אחד מהמשפטים הבאים נכון **לגביך** ומתאר **אותך**? נא לסמן במקום המתאים בטבלה.

המשפט	נכון מאוד	נכון	לא נכון	לא כלל נכון
אני חש תסכול לעיתים קרובות				
אני מרגיש שונה מאחרים				
אני מנסה להסתיר את הקשיים שיש לי				
הרבה דברים גורמים לי לתקיעות				
חוסר שליטה זה דבר שמפחיד אותי				
אני כמעט אף פעם לא במצב של חוסר אונים				
אני מתאמץ כדי לא להיות שונה מאחרים				
אני אדם בעל קושי תפקודי מסוים				
הרבה פעמים אני מסתיר את התסכול שלי				
אני מרגיש חוסר שליטה לעיתים קרובות				
מפחיד אותי להיות תקוע				

				אם קורה לי מצב של חוסר אונים זה לזמן קצר בלבד
				התסכול הוא חלק ממני
				לרוב אני חש שונה מאחרים
				אני עושה הכול כדי לא להיתקע
				אני מרגיש קשיים תפקודיים בצורה חזקה מאוד בחיים שלי
				אני עושה הכול כדי לא להגיע למצב של חוסר שליטה
				אם קורה לי שאני מתוסכל אני מזדרז לצאת מהמצב הזה

איך הדברים קורים באמת

המשפטים להלן מתארים בני אדם, מצבים והתרחשויות **במציאות** בכלל. באיזו מידה כל אחד מהמשפטים להלן נכון בדרך כלל? נא לסמן במקום המתאים בטבלה.

המשפט	נכון מאוד	נכון	לא נכון	לא כלל נכון
תסכול מוביל לצמיחה				
אם אדם שונה הוא לא יכול להרגיש 'רגיל' בעולם				
קושי זה דבר שמפריע לעשות דברים שאדם רוצה				
חוסר אונים זה מצב זמני				
להרגיש שונה זה מלמד על חולשה				
אם אדם מתוסכל זה מדריך אותו לבור עמוק				
התקיעות מפריעה לאנשים להתקדם בחייהם				
חוסר שליטה של אדם בעצמו עלול להוביל לסכנה				
שונה זה מיוחד				
לכל אדם יש קושי תפקודי מסוים				
חוסר אונים זה המצב הכי מתסכל שיכול להיות				
התקיעות היא מקור לחוסר הצלחה				
אי אפשר להימנע מתסכול באופן מוחלט				
חוסר שליטה מפריע לאנשים להתקדם				
לכל אדם יש את המגבלות שלו				
יש אנשים שאף פעם לא מתוסכלים				
תקיעות מעידה על חוסר מסוגלות				
אדם שונה נחשב אדם נחות / טוב פחות				
מצב של חוסר שליטה הוא דבר שלילי				
גם אם לפעמים נדמה שמישהו בחוסר אונים זה רק נדמה לו				
שונות זה דבר שלילי				
אדם שמוותר לעצמו הוא אדם מוגבל				
אדם שמרגיש שיש לו מגבלות הוא אדם טוב פחות				

איך הדברים צריכים להיות

המשפטים להלן עוסקים באיך הדברים **צריכים** להיות, **מה רצוי**. באיזו מידה כל אחד מן המשפטים להלן נכון? נא לסמן במקום המתאים בטבלה.

המשפט	נכון מאוד	נכון	לא נכון	לא כלל	נכון
לא צריך לראות בקושי תפקודי מגבלה כולם צריכים להרגיש שווים					
כשנמצאים במצב של חוסר אונים רצוי לא להודות בזה					
צריך להסתיר את התסכול מהסובבים אותנו					
צריך לעשות הכול כדי למנוע מצב של תקיעות					
רצוי לא להגיע למצב של חוסר שליטה					
אם לאדם יש קשיים בחיים אז צריך לנסות להתגבר עליהם					
צריך לעשות הכול כדי לא להגיע למצב של חוסר אונים					
בחיים אסור להרגיש שונה					
עדיף לשלוט כמה שיותר בחיים שלך					
אם נמצאים במצב של תקיעות צריך לעשות הכול כדי לצאת משם					
אם לאדם יש קושי תפקודי, כדי להיות אדם 'רגיל' צריך להתגבר עליו					
לא צריכים להניח שמישהו בעל מגבלה שונה ממישהו אחר					
צריך לעשות הכול כדי להימנע מלהגיע לתסכול					

על המטרות והמשאלות שלי

המשפטים להלן נוגעים למטרות ולמשאלות.

בכל אחד מן הדברים להלן, באיזו מידה אתה **רוצה** שהם יקרו בעתיד או שימשיכו הלאה? נא לסמן במקום המתאים בטבלה.

המשפט	רוצה מאוד	רוצה	לא רוצה	לא בכלל
הייתי רוצה שקשיים תפקודיים לא יפריעו לי להגשים את המטרות שלי				
הלוואי שהייתי יכול להיות בשליטה תמיד				
הלוואי שאף פעם לא היה במצב של חוסר אונים				
הלוואי שאף פעם לא ארגיש מתוסכל				
אני מקווה שיום אחד ארגיש כמו כולם				
הלוואי שהייתי יכול לשלוט בקשיים שלי				
הייתי רוצה להיתקע פחות				
אני רוצה להיות בשליטה באופן טבעי וללא מאמץ				
אני מקווה שאם יקרה לי שאהיה במצב של חוסר אונים אדע איך לצאת ממנו				
אני מקווה לא לתת לעצמי להיסחף אחרי התסכול שלי				
הלוואי שהייתי יכול להסתיר את הקשיים שלי				
הלוואי שלא הייתי שונה מאחרים				
הלוואי שהייתי יכול להיות תמיד בשליטה				
הייתי רוצה להיות מסוגל לצאת ממצבי תקיעות				
הלוואי שהייתי יכול להפסיק להרגיש מוגבל בגלל הקשיים שלי				

"אין סוסים שמדברים עברית?"*

חוויתם של נערים מפנימייה טיפולית ונערים מפנימייה חינוכית בחווה לרכיבה טיפולית

שלומית וייס דגן, נופר נעים לוי ודורית ברפמן

תקציר

פנימיות לנערים בסיכון נעזרות במגוון שיטות טיפול, בהן רכיבה טיפולית. המאמר הנוכחי מתמקד בחוויה הסובייקטיבית של הרכיבה הטיפולית בקרב נערים מכל מיני פנימיות. המאמר בוחן את השאלה האם הפנימיות לסוגיהן, הרקע של הנערים ומידת הסיכון שלהם מייצרים חוויות טיפול מסוימות בחווה לרכיבה טיפולית.

בשיטת מחקר איכותנית רואיינו 19 נערים בני 14–19 משתי קבוצות של נערים על רצף סיכוני מגוון: נערים מפנימייה טיפולית של חסות הנוער ונערים מפנימייה חינוכית. במחקר נבחנו התוצרים של ההתערבות של הרכיבה הטיפולית בין שתי קבוצות הנערים השונות זו מזו במאפייניהם האישיים והמשפחתיים של הנערים ובמסגרות החינוכיות שלהם. נוסף על כך כדי לקבל תוקף להשוואה בין שתי הקבוצות, רואיינו חמשת מדריכי הרכיבה של הנערים משתי הקבוצות.

מהממצאים עלו קווי דמיון ושוני בחוויות הרכיבה הטיפולית של הנערים משתי הקבוצות. הניתוח העלה שלוש תמות המבחינות בין שתי הקבוצות: עצמאות ברכיבה, קשר עם המדריכים ותוצרי הרכיבה הטיפולית. להבדלים שנמצאו בין שתי קבוצות הנערים יש השפעות על תכנון ההתערבות והתאמתה לצרכים המגוונים של הנערים בעלי פרופיל סיכון ורקע לסוגיהם.

מילות מפתח: רכיבת סוסים טיפולית; בני נוער בסיכון; פנימייה טיפולית; פנימייה חינוכית.

מבוא

במוקד מחקר זה נתונים נערים שחוו בחייהם חוויות חיים שליליות כמו הדרה ומצוקה חברתית, חוסר יציבות במגורים ובמסגרות, אכזבות רבות מאנשי מקצוע ודמויות סמכות, חיכוכים, הסתבכות עם מסגרת החוק ועוד. אירועי חיים אלה גרמו בסופו של דבר ליציאתם של נערים אלו מביתם למגורים בפנימייה. המחקר הנוכחי מתמקד בשתי קבוצות של נערים: נערים שיצאו מרצונם ומרצון משפחתם לפנימייה חינוכית ונערים שהוצאו מביתם בצו בית משפט לפנימייה טיפולית של חסות הנוער. שתי קבוצות נערים אלה נמצאות בנקודות מגוונות על רצף ההתנהגות הסיכוני. הנערים בפנימייה החינוכית סובלים בעיקר מחוויות חיים שליליות הקשורות בקשיי הסתגלות למסגרות ולחוסר שייכות חברתית, משפחתית או קהילתית. הנערים בפנימייה טיפולית חסות הנוער נמצאים בקצה האחר של הרצף הסיכוני, מרביתם בעלי עבר פלילי והם עברו חוויות חיים קיצוניות מאוד

* מתוך השיר אנטארטיקה (מילים: חנה גולדברג, לחן: קורין אלאל).

כמו הזנחה ולעיתים אף התעללות. שתי קבוצות הנערים האלה מגיעות מדי שבוע לטיפול בחווה לרכיבה טיפולית.

מערך המחקר הנוכחי נשען על מחקר איכותני עם אוריינטציה פנומנולוגית. הפרדיגמה הפנומנולוגית נשענת על הגישה שהמציאות הסובייקטיבית של האדם מסתמכת על החוויה והפרשנות האישית שלו (Giorgi, 2009). המסורת הפנומנולוגית עוסקת בחקר מורכבותן של תופעות ומשמעותן (Curry et al., 2009). הפנומנולוגיה מדגישה כי המשמעות שהאנשים מעניקים לתופעה נעוצה בהקשר החברתי והתרבותי שהם חיים בו (Giorgi, 2009). על כן המסורת הפנומנולוגית הולמת את מטרות המחקר הנוכחי ומאפשרת לנו להבין את החוויה הסובייקטיבית של הנערים והמשמעות שהם מעניקים לה מתוך הקשרי החיים המגוונים שלהם, הפנימיות המגוונות והרקע האישי והמשפחתי המגוון. נעמוד על ההבדלים בין סוגי הפנימיות שהנערים מגיעים מהן לטיפול ברכיבה טיפולית: פנימיות טיפוליות לעומת פנימיות חינוכיות.

רקע תאורטי

פנימיות טיפוליות ופנימיות חינוכיות

פנימיות טיפוליות ופנימיות חינוכיות הן מסגרות שמעניקות פתרון טיפולי-מוסדי לנוער ופועלות על הרצף החינוכי-טיפולי (לוי, 2003). פנימיות חינוכיות שמות דגש רב בחלקים החינוכיים ואילו פנימיות טיפוליות, לצד ההיבטים החינוכיים, שמות דגש בהיבט הטיפול-שיקומי. בדרך כלל הגישות הטיפוליות בפנימיות נחלקות לרוב לשיטות התערבות להגברת השליטה העצמית ועיצוב התנהגותי (Lipsey, 2009) וכן לשיטות הנשענות על גישות המדגישות את התמיכה הרגשית ואת הקשר הטיפולי (האס ומלכה, 2020). יש מידה של הבדל בין פנימיות חינוכיות לפנימיות טיפוליות הן במידת ההטרונות של האוכלוסייה ובמספר השוהים במסגרת הן בסיבות ובנסיבות ההגעה. כך למשל כאשר מדובר בפנימייה חינוכית הנתונה לאחריותו של משרד החינוך, מידת הסיכון או המשבר האישי-משפחתי שעבר החניך עשויים להתגלות מתונים יותר בהשוואה לפנימיות טיפוליות והוסטלים של חסות הנוער הנתונים לאחריות משרד הרווחה.

פרופיל הנערים שמגיעים לפנימיות חסות הנוער הוא נערים המעורבים בהתנהגויות סיכון כגון מעורבות בפלילים בעבירות למיניהן, שימוש בחומרים ממכרים ונשירה מבתי הספר (רפאלי, 2017). בשנים האחרונות מופנים למסגרות אלה נערים שעברו עבירות חמורות, בעלי חוסר תפקוד קיצוני והיעדר מוטיבציה לטיפול. בני נוער אלה חוו לרוב טראומות ותנאי חיים קשים טרם הכניסה למסגרת ובשל כך הסיכוי לשיקום הוא נמוך (כהן-מורנו ואחרים, 2020). ההשמה במסגרות אלה היא מתוקף חוק הנוער (שפיטה, ענישה ודרכי טיפול) וחוק הנוער (טיפול והשגחה). על כן הנערים מופנים למסגרות אלה מתוקף החוק, מבלי שיש צורך בהסכמתם (רבינוביץ', 2020). הנערים שמגיעים לפנימיות חינוכיות הם גם נערים בסכנת נשירה, אך הקשיים החברתיים והרגשיים שלהם יכולים לנבוע מחוסר השתלבות חברתית בבתי הספר או מחוסר שייכות לקהילתם. "עבודה חינוכית-טיפולית" משלבת עקרונות וגישות מתחום החינוך והטיפול גם יחד (אהרונאי, 2011).

ההבדלים בין מאפייני הפנימיות, כמו ההבדלים ברקע המשפחתי והאישי של הנערים משמשים מקור להשוואת החוויות של נערים משני סוגי הפנימיות בחווה לרכיבה

טיפולית. כמו כן ההבדלים בין שתי הקבוצות במחקר קשורים גם להגדרת ההתערבות בחווה לרכיבה טיפולית. לנערים בפנימייה החינוכית ההתערבות בחווה הוגדרה משימה חינוכית לרכישת מיומנות וידע על רכיבה לצורך בחינת בגרות ויכולת לרכוש מקצוע עתידי. בשל כך לנערים אלה ניתנת בחירה להשתתף בפעילות בחווה. לעומת זאת, לנערים מהפנימייה הטיפולית ההתערבות בחווה לרכיבה טיפולית הוגדרה תוכנית לפיתוח מסוגלות, העצמה אישית ופיתוח כישורי חיים. נוסף על כך לנערים אין יכולת בחירה בפעילות זו והם מחויבים להשתתף בה. במחקר בחנו האם נוסף על הפרופיל הפנימייתי והאישי לסוגיהם, להגדרת מטרת ההתערבות הייתה גם משמעות אחרת בחווה של הנערים בחווה לרכיבה טיפולית.

רכיבה טיפולית לעומת טיפול באמצעות בעלי חיים

ההתערבות הטיפולית באמצעות בעלי חיים (AAT – Animal Assisted Therapy) החלה לראשונה בשנות השישים של המאה הקודמת כדי להגביר את יכולתם של ילדים ליצור קשר בטיפול (Levinson & Mallon, 1997). אחד היתרונות בשימוש בבעלי חיים בטיפול הוא הפחתת ההתנגדות לטיפול קונבנציונלי (Kruger & Serpell, 2006). מחקרים מסוימים הראו כי נוכחות של חיה במסגרת הטיפולית מאיצה תהליכים ומביאה לידי תוצאות חיוביות יותר ברמה הקוגניטיבית-התנהגותית ומאפשרת עיבוד רגשי עמוק בהשוואה לטיפול שאינו משלב בעלי חיים (Hunt & Chizkov, 2014; Schuck et al., 2015). לפי פריש-פלס (Parish-Plass, 2008), המטפלת באמצעות בעלי חיים בילדים שהוצאו למסגרת חוץ-ביתית עקב אלימות, בעל החיים הוא דמות התקשרות בטוחה המשמשת "אובייקט מעבר" שיאפשר לילדים ליצור קשר הדרגתי עם המטפל לאחר שיצרו קשר עם החיות (Katcher, 2000). השילוב של בעלי חיים בטיפול ובשירותים אחרים הוא אמצעי שמטרתו בין השאר לסייע בפיתוח אמפתיה ותקשורת, לשפר השתלבות חברתית ומיומנויות ויסות רגשי, להפחית חרדה או בדידות, לשפר מדדים פיזיולוגיים ולעודד תחושת מסוגלות עצמית (אקסלרדלוי, 2016).

רכיבת סוסים טיפולית (therapeutic horseback riding) היא סוג של תרפיה בעזרת בעלי חיים המסייעת להשיג את מטרות הטיפול (Bass et al., 2009; Beck, 2000). במהלך ההיסטוריה הכירו בני אדם בכוחו של הסוס לרפא את הגוף ואת הנפש של אנשים. הסוס התגלה כגורם טיפולי עוד ביוון העתיקה (Lessick et al., 2004) כאשר ראו ברכיבה על הסוס הזדמנות לרומם את רוחם של האנשים המתמודדים עם מחלות קשות (Bizub et al., 2003). חלוצות הרכיבה הטיפולית בעולם בעת החדשה הן דנמרק ואנגליה בשנות החמישים של המאה הקודמת (Hallberg, 2008), ומאז השימוש בסוסים לתרפיה ושיקום נהיה נפוץ ברחבי העולם. שלא כמו טיפול בבעלי חיים, רכיבה על סוסים היא גם פעילות פנאי וספורט שמקילה על התחושות השליליות הקשורות בטיפול או בשיקום ועשויה לשפר את המעורבות ברכיבה טיפולית ואת התוצאות הרצויות (סקוט, 2010/2005). הסטינג (setting) הטיפולי גם הוא מייחד את הרכיבה הטיפולית בהשוואה לטיפול בבעלי חיים. חוות הסוסים היא רכיב חשוב ברכיבה הטיפולית. החווה המוקפת בטבע משמשת סביבה מרגיעה ויוצרת מרחב נטול לחץ המאפשר פתיחות ומחויבות של המשתתפים בתהליך הטיפולי (Håkanson, 2008). הבדל מהותי נוסף בין שתי ההתערבויות הטיפוליות

האלה הוא שבטיפול באמצעות בעלי חיים המטפל מוסמך ועבר הכשרה טיפולית (אם כי עדיין היא אינה מוסדרת בחוק), ואילו ברכיבה טיפולית המדריכים מוסמכים ברכיבה ולא בהכרח בטיפול (בלנק, 2022).

אוכלוסיות רבות נעזרות בתוכניות לרכיבה טיפולית. הרכיבה הטיפולית מקדמת שיפור בתפקוד הפיזיולוגי, החברתי, הרגשי והקוגניטיבי של האוכלוסיות המגוונות, בדרכים שהטיפול המסורתי לא תמיד יכול להשיג (סקוט, 2010/2005; Rothe et al., 2005). לפי קרול (2007, Karol), רכיבה טיפולית מקדמת את ההבנה הפסיכודינמית של עולמו של המטופל מתוך שיקוף של היחסים שלו עם הסוס (דרך הטיפול בו, המגע, הקשר) ומשמשת מראה למערכות היחסים האחרות שלו בעולם האמיתי. הפרשנות של המטופל לתגובות ולהתנהגות של הסוס מאפשרות הזדמנות לעיבוד של עניינים לא פתורים ב"כאן ועכשיו" כחלק מהטיפול (Klontz et al., 2007). כחיות עדר, הסוסים מתאימים מאוד לעבודה טיפולית עם קבוצות של ילדים, נוער ומבוגרים. דינמיקה של חיות עדר קשורה בחוויות חיים כמו חברות, שיתוף פעולה, פציעה, לידה ומוות (2012, Bachi et al.). תכנים אלו משפיעים על הנמצאים בטיפול ומסייעים להם לעבד חוויות חיים באמצעות הקשר עם הסוס. היכולת של בני האדם לרכב על סוסים היא הזדמנות ייחודית להעמיק את התהליך הטיפולי באמצעות התקשרות של ממש בין האדם לסוס (Rüst & McCormick, 1997). הסוס מספק לרוכב הזדמנות לפתח אמון, אהבה ותחושת אחריות כלפי הסוס (Emory, 1992). לסוס עצמו ישנם יתרונות טיפוליים נוספים, כמו למשל היכולת שלו להעניק לרוכב תחושה של ביטחון עצמי ותחושת שליטה (Trotter et al., 2008). זאת בשל הגודל והעוצמה של הסוס שעשויים לאפשר לרוכב לבחון נושאים כמו שליטה, כוח ופגיעות לעומת עצמו (2009, Lentini & Knox). על פי דו"ח מחקר של הכנסת (בלנק, 2022), משרד הרווחה והביטחון החברתי דיווח שבמעונות חסות נוער המיועדים לבני נוער הנתונים במצבים של עבריינות וסטייה חברתית, מקובל להפעיל תוכניות. גם משרד החינוך דיווח בדו"ח זה על עשרות תוכניות של טיפול באמצעות בעלי החיים בבתי ספר מסוימים.

רכיבה טיפולית בקרב בני נוער בסיכון

בשל היותו של טיפול מילולי מאתגר ומורכב יותר בעבודה הטיפולית עם בני נוער בסיכון, התחדדה ההכרה שיש לשלב בתוכנית הטיפול המוסדי שיטות טיפול לא קונבנציונליות (האס ומלכה, 2020). מסעות במדבר, רכיבת אופניים, ספורט אתגרי ורכיבה טיפולית היו לחלק מתוכנית הטיפול של נוער בסיכון השוהה בפנימייה. בשני העשורים האחרונים התמקדו מחקרים רבים ברכיבה טיפולית בקרב ילדים ובני נוער (2015, Lentini & Knox). גוף ידע הולך וגדל הוכיח את התרומה הפסיכולוגית החיובית של רכיבה טיפולית. מחקר מטא-אנליזה הראה שרכיבה טיפולית תורמת ביעילות לתפקוד טוב יותר בקרב נערים בסיכון והיא חלופה מתאימה להתערבות הקונבנציונלית (2016, Wilkie et al.). בורגון (2011, Burgon) בחן במחקר איכותני את חוויית הטיפול ברכיבה טיפולית של נערים בסיכון. משתתפי מחקרו תיארו כי לאחר הרכיבה הטיפולית יש עלייה ביכולת האמפתיה, בדימוי העצמי ובביטחון העצמי שלהם. במחקר אחר על מתבגרים בסיכון שהשתתפו בפסיכותרפיה עם סוסים הכוללת גם רכיבה טיפולית, נמצא שתחושת השליטה של בני הנוער בסוס שמשקלו 1,400 ק"ג ומגיב על פקודותיהם, סיפקה למשתתפים תחושת

ביטחון ביכולתם להחזיר את השליטה בחייהם (Bowers & MacDonald, 2001). גם כמה מחקרים כמותניים מצאו עדויות להשפעות החיוביות של רכיבה טיפולית בקרב מתבגרים בסיכון. עלייה ברמת האמון באחרים, שליטה עצמית ודימוי העצמי גבוהים יותר, עלייה בשביעות רצון כללית מהחיים ושיפור בהתנהגות החברתית (Trotter et al., 2008) נמצאו בקרב בני הנוער הנבדקים בהשוואה לקבוצת ביקורת (Bachi et al., 2012; Karol 2007). מחקר אחר הראה כי לצד השיפור בהתנהגות החברתית יש גם שיפור בתפקוד בבית הספר (Schultz et al., 2007). מחקר נוסף שנעשה בקרב מתבגרים עם קשיים רגשיים והתנהגותיים מצא הפחתה בחרדה ושיפור בהתנהגות (Holmes et al., 2012). מחקרים אלה מדגישים את התרומה החיובית של הרכיבה הטיפולית להיבטים רגשיים, פסיכולוגיים, התנהגותיים וחברתיים למיניהם לבני נוער בסיכון.

במחקר זה אנו מבקשים לבחון את החוויה הסובייקטיבית של הרכיבה הטיפולית בקרב נערים בסיכון בעלי מאפיינים מסוימים. ההתבוננות בהבדלים בין מאפייני החניכים ובין שיטת ההתערבות מאפשרת לבחון את היתרונות והחסרונות הנובעים מהעמדות הטיפוליות המגוונות בקרב החניכים משני סוגי הפנימיות. כל זאת לטובת מימוש מרבי של הפוטנציאל השיקומי של התערבות זו בקרב נוער בסיכון מכלל רמות הרצף.

שאלות המחקר

מתוך ההשוואה בין שתי קבוצות הנערים בחווה לרכיבה טיפולית עולות כמה שאלות שיכולות להעמיק את הבנתנו בהתערבות זו עם נערים בסיכון: האם על רקע ההבדל בין המסגרות, הרקע והפרופיל הסיכוני השונים זה מזה, החוויה שלהם בטיפול תהיה אחרת? מה הנערים בכל קבוצה מפקים מחוויה זו? ומה נלמד על בניית התערבויות דומות לנערים בסיכון בעתיד?

שיטת המחקר

המשתתפים

במחקר הנוכחי השתתפו נערים בסיכון שחווים קשיי תפקוד בכל מיני מסגרות (משפחה, בית ספר וקבוצת השווים). כמה מהם נמצאו בסיכון גבוה ישיר ומיידי, יש כמה שהם קורבנות התעללות והזנחה, ולעיתים מעורבים במעשי עבריינות וצורכים חומרים ממכרים. כל הנערים שוהים במסגרות השמה חוץ-ביתית של פנימייה. במחקר השתתפו 19 נערים בני 14–19, והם נחלקים לשתי קבוצות: קבוצה אחת של נערים הנמצאים בסיכון גבוה בשל עברות על החוק והליכים פליליים והם שוהים בפנימייה טיפולית של חסות הנוער (N=9), ובקבוצה האחרת נערים מפנימייה חינוכית (N=10). שבעה מהנערים בני 14–16, עשרה מהנערים בני 17 ושני נערים אחרים בני 18–19. חמישה מהנערים בפנימיית חסות הנוער הם עולים, ושאר הנערים הם ילידי הארץ (N=14). שמונה מהנערים השתמשו בעבר בסמים ורובם מפנימיית חסות הנוער, והשאר לא השתמשו בסמים (N=11). שלושה מהמשתתפים דיווחו שהוריהם גרושים, אחד מהם שיתף שהוא יתום מאב ושניים גדלו עם הורות יחידנית של אימם. השאר (N=13) מגיעים ממשפחה שבה זוג הורים בראש משק הבית. זמן השהות של הנערים בפנימייה נע בין ארבעה חודשים לארבע

שנים. לשישה מהנערים היה ניסיון קודם ברכיבה על סוסים ולשאר לא היה ניסיון כלשהו (N=13). כל הנערים חוו מעברים תכופים בין בתי ספר או פנימיות.

נוסף על כך כדי לחזק ולתת עוד נקודת מבט חיצונית להבנת ההבדלים והדמיון בחוויה של שתי קבוצות הנערים בחווה, רואיינו המדריכים שלהם בחווה (N=5): גבר אחד וארבע נשים. כל המדריכים בחווה הם מאמני רכיבה שגם עברו הכשרה ברכיבה טיפולית, כולם מדריכים ותיקים בחווה לרכיבה טיפולית ועובדים עם קבוצות הנערים האלו בין ארבע ל-15 השנים האחרונות.

המסגרת והסביבה הטיפולית במחקר

המחקר נעשה בעמותה לרכיבה וכלבנות טיפולית בישראל (TRCI – Therapeutic Riding and Canine Center in Israel) שנוסדה בשנת 1998 ומטפלת במגוון אוכלוסיות, בהן נוער וצעירים בסיכון. בשגרת היום של הנערים בחווה יש יום בשבוע של 6 שעות של רכיבה טיפולית. במהלך יום הרכיבה הנערים רוכבים על הסוסים בחופשיות באזורים המיועדים לכך בחווה או בשטח הפתוח המקיף את החווה, הם מקבלים שיעורי רכיבה לשיפור הסגנון, לומדים על שפת הגוף שלהם ואת השפעתה על הסוס ועל הקשר שלהם עימו ומטפלים בסוס לאחר הרכיבה. הטיפול בסוס כולל מקלחת לסוס, הברשה והאכלה. לבסוף הם משתתפים בעיבוד קבוצתי של חוויית הרכיבה. הטיפול הפיזי בסוס הוא חלק בלתי נפרד מהחוויה הטיפולית. הוא מלווה בתהליך הדרגתי שבו מדריך הרכיבה מגדיל בהדרגה את העצמאות של הנער בטיפול בצורכי הסוס, מליווי צמוד ועד לטיפול עצמאי. תהליך זה שמלווה בתסכול וחששות מצד הנערים, ככל שהם מפתחים קשר ואמון בסוס, כך הם מצליחים להיות ערים לצורכי הסוס ולהיענות לו בעצמם. בכל השעות בחווה ההתערבות נעשית בהצבת גבולות ברורים, גם במהלך הרכיבה ורכישת מיומנות הרכיבה וגם במהלך הטיפול הפיזי בסוס. הנערים מגיעים לחווה מלווים במדריכים מהפנימייה. מדיווחיהם של מדריכי הרכיבה בחווה עולה שהמדריכים של פנימיית חסות הנוער נוכחים מאוד במהלך היום ומסייעים בהצבת גבולות ובהתמודדות עם בעיות משמעת. לעומת זאת, מדריכי הפנימייה החינוכית מעורבים פחות ומדריכי החווה עצמה הם אלה שעוסקים בגיוס הנערים לרכיבה, בהצבת גבולות ודרישות הכרוכות ברכיבה ובטיפול בסוס. כאמור, שתי קבוצות הנערים המשתתפים במחקר נבדלות בשלושה משתנים מבחינים עיקריים: אופי הפנימייה (חינוכית וטיפולית), פרופיל הנערים (על רצף הסיכון בין גבוה לבינוני-נמוך) ובהגדרת מטרות ההתערבות. על כן מדובר בשני חקרי מקרה להבנת החוויה בחווה לרכיבה טיפולית עבור נערים בסיכון.

הליך איסוף המידע

המחקר הוצג לפני מדריכי הרכיבה ונציגי הפנימיות במפגש קבוצתי בחווה. לאחר מכן החתימו נציגי הפנימיות את ההורים של הנערים על טופס הסכמה לתת לבניהם להשתתף במחקר. 21 נערים קיבלו פנייה להשתתף בראיונות. שני נערים מהפנימייה הטיפולית סירבו להתראיין. לבסוף נעשו ראיונות חצי מובנים עם 19 מן הנערים שמגיעים לחווה מדי שבוע: תשעה נערים מהפנימייה הטיפולית ו-10 נערים מהפנימייה החינוכית. לאחר ארבעה חודשים רצופים של התערבות ברכיבה טיפולית נעשו ראיונות במשך חודשיים. שישה מהנערים התחילו את ההתערבות ברכיבה טיפולית ארבעה חודשים לפני תחילת

הראיונות, 16 נערים היו ברכיבה הטיפולית גם שנה לפני כן וזו השנה השנייה שלהם בחווה. כל ריאיון עם הנערים נמשך בין 40 ל-80 דקות. בתחילת הראיונות הצגנו לנערים את מטרת המחקר: לחקור את החוויה שלהם בחווה לרכיבה טיפולית וללמוד מהדיווח שלהם על כך. שאלות לדוגמה ששאלנו בריאיון היו "ספר לי על חוויות שלך בחווה", "איך החוויות בחווה, הקשר עם הסוס ומדריך הרכיבה משפיעים עליכם מחוץ לחווה?".

לאחר סיום הראיונות עם הנערים בתום שנת הלימודים וההתערבות של הרכיבה הטיפולית, נעשו עוד חמישה ראיונות עם מדריכי הרכיבה הטיפולית בחווה כדי להשלים עוד נקודת מבט על החוויה של הנערים משתי הקבוצות בחווה. הראיונות עם המדריכים היו אף הם חצי מובנים והם נמשכו בין 30 ל-40 דקות ונשאלו בהם שאלות כמו "ספרו על התהליך הטיפולי שעברו הנערים משתי הקבוצות השונות של הפנימיות?", "איך אתם מבינים מה הנערים צריכים מהקשר איתכם? והאם הצרכים של הנערים מהפנימיה החינוכית לעומת הטיפולית דומים או שונים?", "תארו את חווית הקשר של הנערים משתי הקבוצות עם הסוס", "איך אתם רואים את השינוי שקרה לנערים במהלך חודשי הרכיבה הטיפולית? האם אתם יכולים לתאר תהליך של נער שעבר שינוי בעקבות ההתערבות?". כל הראיונות עם הנערים והמדריכים הוקלטו ותומללו.

אתיקה

את המחקר אישרה ועדת האתיקה של אוניברסיטת בראילן. הפנימיות דאגו לאישור ההורים על ההשתתפות של הנערים במחקר. המתבגרים הסכימו להשתתף במחקר בהתנדבות וכל אחד מהם חתם על טופס הסכמה מדעת בטרם הריאיון. כל השמות המופיעים בפרק הממצאים הם שמות בדויים וכל פרטי הזיהוי שונו כדי לשמור על עילום שמם של המשתתפים.

שיטות לניתוח הנתונים

בניתוח הנתונים בחנו את חוויות הרכיבה הטיפולית הסובייקטיביות הדומות והשונות בקרב הנערים משתי הקבוצות וכן השווינו וחיפשנו את החוויה הייחודית המשותפת לכל קבוצה. הניתוח הונחה באמצעות קידוד פתוח שזיהה תמות שעלו וצמחו מתוך הטקסטים ללא הגדרת תמות מראש או לפי תאוריה מסוימת. הראיונות נותחו בשיטת ניתוח תוכן תמטי שכלל כמה שלבים (Braun & Clarke, 2006): בשלב הראשון נעשה ניתוח אינדוקטיבי שבו כל אחת מהכותבות קראה כל ריאיון בנפרד וקידדה קידוד פתוח כל פסקה בראיונות; בשלב השני כל כותבת אספה את הקודים מכל הראיונות וזיהתה תמות דומיננטיות משותפות. בדרך זו כל כותבת יצרה רשימת קודים. לאחר השוואת הקודים בין הכותבות, זיהינו את הקודים המשותפים שגיבשנו מהם את התמות לניתוח (חויית העצמאות ברכיבה, קשר עם מדריך הרכיבה והתוצרים המופקים מהרכיבה הטיפולית); בשלב השלישי כל כותבת השתמשה במפתח התמות לניתוח כדי לפרק את הטקסטים ולמייין אותם לפי התמות שנמצאו. לאחר מכן יכולנו להשוות את הטקסטים של התמות ולזהות משמעויות משותפות ודפוסים משותפים לפי קבוצות הנערים; בשלב הרביעי גיבשנו את התמות לפי נקודות הדמיון והשוני בחוויות הרכיבה הטיפולית של הנערים משתי הקבוצות.

ממצאים

בפרק הממצאים נציג את נקודות הדמיון והשוני בחוויית הרכיבה הטיפולית של הנערים משתי הקבוצות, הכוללות חוויות הקשורות בעצמאות ברכיבה, קשר עם מדריך הרכיבה והתוצרים הדומים והנבדלים שהם מפיקים מרכיבה הטיפולית. כמו כן נוסיף לכל נקודה כזו גם את נקודת המבט החיצונית של המדריכים על התהליך שעוברים הנערים בחווה.

עצמאות ברכיבה

נקודות דמיון

החניכים משתי הפנימיות תיארו כי הגעתם לחווה נובעת מבחירה אישית ואוטונומית. למשל, חניכים משתי הפנימיות חווים את ההגעה לחווה כחוויה שהם מצפים לה ומגיעים אליה מתוך אהבה והנאה. דודו מהפנימייה החינוכית משתף: "כיף לי לבוא לפה, אני אוהב את זה. לרכוב על סוסים זה מה שתורם לי להיות שמח". אולג מהפנימייה הטיפולית מתאר את ההתרגשות לקראת ההגעה לחווה: "וואלה בבוקר של רביעי, היה כיף, הייתי קם בבוקר לפעמים יותר מוקדם, מעשן סיגריה, שותה קפה [...] וזהו, בא בכיף לחווה. אני אוהב את זה".

לצד הבחירה והשמחה על ההגעה לחווה, שיתפו הנערים גם בקושי להגיע לחווה על רקע ההרגלים שלהם הקשורים בנשייה ממסגרות חינוכיות רבות. הבחירה לקום בשעת בוקר מוקדמת, למשל, המחשה עבורם את הבחירה והמחויבות שלהם לרכיבה הטיפולית. הקימה המוקדמת למשל משמשת גבול מצד מסגרת החווה שבחרו לעמוד בו לטובת המשך ההשתתפות בפעילות בחווה. אורי, חניך הפנימייה החינוכית, תיאר: "החווה היא משהו ששווה לקום בשבילו. נגיד אני לא קם בחיים בשעות האלה בשאר השבוע, רק בשביל החווה...".

נקודות שוני

ההבדלים בין סוגי הפנימיות קשורים בחוויות העצמאות של הנערים. המסגרת בפנימייה הטיפולית של חסות הנוער נוקשה ומתאפיינת ביכולת בחירה מוגבלת של הנערים בשגרת יומם. ככל שהנערים מתקדמים בטיפול בפנימייה, כך דרגות העצמאות שלהם עולות. ההגעה לחווה לרכיבה טיפולית היא בגדר חובה. בכל זאת עבור מרבית הנערים זו חוויה חיובית, וכאמור הם אף חווים זאת כבחירה שלהם. יוצא מן הכלל הוא בנימין מהפנימייה הטיפולית, שחש רגשות שליליים כלפי חובה זו ותיאר פגיעה באוטונומיה שלו:

לא אהבתי להגיע לחווה. לא הרגשתי שאנחנו תורמים לסוסים שם או נרתמים מהם. הייתי מתבאס ללכת. לא התחברתי אף פעם לחיה הזאת או לזה שהכריחו אותי לרכב מההתחלה. לא רציתי לרכב. כאילו עם הזמן זה השתנה, התחלתי כאילו להיות פחות אנטי אבל אף פעם לא אהבתי את זה. אני לא מתחבר לאנשים בקלות. החווה היה מבחינתי פעילות חובה וזהו.

לעומת זאת, לחניכים מהפנימייה החינוכית יש אוטונומיה רחבה יותר בעניין החווה, הם יכולים לבחור אם להגיע לחווה וגם בחווה עצמה הם בוחרים את מידת המעורבות שלהם בפעילויות הרכיבה. רק שאם הם לא מגיעים זמן רב, הם יצאו ממגמת הרכיבה. תנאים אלו מאפשרים לנערים לבחור את מידת שיתוף הפעולה שלהם ואת מידת האחריות

והמחויבות שלהם. במרחב כזה היה ניכר שהמניע להניעה של הנערים מהפנימייה החינוכית הוא הרצון להתקדמות מקצועית ברכיבה :

במגמה של הרכיבה הטיפולית, אם אתה לא מגיע איזה תקופה, אז יסלקו אותך מהמגמה. או שיגידו לך אל תבוא יותר. אבל גם פה, אני יכול להגיע ולהגיד לא בא לי לרכב היום, תקפצו לי, לא רוצה לרכב. זה קרה לי איזה תקופה לא רציתי לרכב, לא היה בא לי, ואז אתה רואה איך כולם מתקדמים כולם זה, אתה אומר טוב אני אנסה. ואז לאט לאט אתה מתפתח ומתקדם... (אבי, פנימייה חינוכית)

בציטוט זה הנער מתאר איך חופש הבחירה מאפשר לו לפתח מוטיבציה פנימית להתקדמות ברכיבה. תהליך זה של מתן עצמאות המכוונת לפיתוח מוטיבציה פנימית, מתואר גם מנקודת מבטם של מדריכי הרכיבה הטיפולית בחווה :

לנערים בפנימייה החינוכית אין מחויבות ודרישה להגיע באופן שוטף לחווה. זה נתון לרצונם החופשי. מי שקם בבוקר בא, מי שלא בא – לא בא. גם כשאנחנו בחווה ניסינו לארגן דברים מיוחדים ולשלט – לא הצלחנו. זו דרך העבודה של הפנימייה עם הנערים. בכל זאת הנערים שרצו והגיעו והיו מחויבים התקדמו מעבר לרכיבה עצמה.

לצד זאת, המחיר של היעדר הגבולות שמציבה הפנימייה בנושא הגעה לחווה גרם לדברי המדריכים לנשירה רבה מצד חניכי הפנימייה החינוכית ורק קבוצה קטנה של חניכים פיתחו מחויבות ומוטיבציה פנימית לתהליך הרכיבה.

על אף ההבדלים בסוגי הדרישות של המסגרות ובחופש הבחירה שהן מספקות, אחת המדריכות מזהה את צורך האוטונומיה המשותף לכל הנערים :

הצרכים של הנערים מאיתנו לא שונים. כולם רוצים שיראו אותם, כולם רוצים שיהיה להם מקום, שיקבלו אותם בלי לשפוט יותר מדי. והם כולם רוצים חופש בחירה, חופש לרכוב, איזשהו חופש. הנערים משתי הקבוצות אוהבים לצאת לטיול בשדה מאשר להיות במגרש. שתי הקבוצות מחפשות את החופש בתוך הרכיבה.

אחת המדריכות תיארה כיצד מדריכי הרכיבה הטיפולית הבינו שכאשר הם משתפים את הנערים בתהליך קבלת ההחלטות שלהם ובחשיבה שהם עושים, האוטונומיה של הנערים גדלה וגם זה מסייע לוויסות הרגשי ולהפחתת התנהגויות של ביטוי בפעולה (Acting out) בקרב הנערים :

אני מוצאת שמאוד עוזר לשתף אותם בתהליך ובחשיבה שלנו. מה הולך לקרות ומה השלב הבא ואיך אנחנו בוחרים את הסוסים שמתאימים להם. כשאנחנו משתפים אותם בתהליכי החשיבה ובתהליך ההחלטות, אז הם מבינים שאנחנו לא סתם שולפים החלטות. זה גם נתן להם פתח לבוא ולבקש ולהגיד מה הם רוצים.

היבט נוסף של העצמאות ברכיבה נוגע למידת האוטונומיה שחוו הנערים עם הסוס ומידת השליטה שלהם בו. בהיבט זה דנו בעיקר הנערים מהפנימייה הטיפולית. כמה מהם תיארו את הרצון לשלוט בסוס ולגרום לו לשתף עימם פעולה ברכיבה ובתחרויות קפיצה, לצד הקושי והתסכול מחוויית היעדר השליטה במהלך הרכיבה על הסוס. כמה נערים הצליחו להכיר בעוצמה של הסוס ובצורך שלהם להיות רגישים לצרכיו ורצונותיו לצורך בניית

יחסי אמון. בציטוט להלן נראה כיצד שחרור השליטה אפשר לנער לחוות שינוי בחוויות הרכיבה:

זהו, למדתי לראות את הסוס, למדתי להבין איך לתקשר איתו בין אם זה אפילו ב... במגע שיש לי או ב... ב... תנועות גוף שלי. מה זה אסרטיביות, מה זה חדות, מה זה... זהו, מפה לשם התחלתי כל מיני דברים. אני חושב הכי משמעותי שהיה לי בחווה זה... זה הקפצות. שם... כאילו אתה עושה משהו מעבר, כאילו משהו ש... צריך שם המון דיוק כאילו והמון... אמונה בסוס ופתאום אתה כאילו, אתה מגיע למצבים שאתה... שאתה יודע שאתה לא שולט, ש... ש... פתאום העבודה פה היא גם של הסוס וגם שלך וכאילו ברגע הקפיצה אתה משחרר הכול ואתה נותן לו לעשות את העבודה ולמדתי לתת אמון. (נתן, פנימייה טיפולית)

קשר בין הנערים למדריכי הרכיבה הטיפולית

נקודות שוני

יש הבדל רב בחוויות הקשר של הנערים בשתי הקבוצות עם מדריכי הרכיבה הטיפולית וכמעט אי אפשר לראות קווי דמיון. מרבית הנערים מהפנימייה החינוכית תיארו קשר חיובי ורב משמעות עם המדריכים בחווה. כמה מהם תיארו את הערכה שחשו כלפי הידע והניסיון המקצועי של המדריכים, כמו האופן שסייעו להם להתקדם ברכיבה:

יש לי לו הרבה ניסיון. הוא היה איזה אלוף. אלוף הארץ פעם אחת והוא היה זה... כאלו. יש לו הרבה ניסיון אז, כיף ללמוד משהו שיש לו הרבה ניסיון, מאשר נגיד, סתם מדריך כמוני. שאני לא יודע הרבה, הוא יש לו הרבה ניסיון. (אביעזר, פנימייה חינוכית)

מרבית הנערים מהפנימייה החינוכית ראו בהיבט האישי ובקרבה הרגשית שנוצרה עם המדריכים, לצד התגברות משותפת על קשיים ואתגרים, מקור לעידוד ולחיזוק:

זה אז סבבה את מבינה כיף כאילו סבבה להגיד להם אתה מרגיש בנוח והם מבינים אותך וזה ולא קיצור זה מה שמרגיש פה בנוח אתה יכול להגיד כאילו לדבר להגיד שקשה לי היום לא נוח לי אין לי כוח עכשיו לעשות את כל המשימות וזה בסדר הם יבינו אותך ישחררו זה מה שטוב, זה משהו אחלה. (מנשה, פנימייה חינוכית)

מנקודת המבט של המדריכים על הקשר הזה, מרביתם שיתפו שהאתגר העיקרי ביצירת הקשר עם חניכי הפנימייה החינוכית הוא חוסר היציבות שלהם בהגעה ובתחלופה שהקשתה על יצירת קשר: "בפנימייה החינוכית היו אתגרים אחרים, כל פעם חבורה אחרת הייתה מגיעה והיה קשה ללוות תהליך מסודר".

לעומתם חניכי הפנימייה הטיפולית מציגים תמונת אחרת ומורכבת יותר של חוויות הקשר עם המדריכים לרכיבה טיפולית. כמה חניכים מהפנימייה סיפרו על היעדר קשר בעל משמעות עם המדריכים. אחרים שיתפו בחוויות שליליות בקשר עם מדריכי החווה ועל תהליך של בניית אמון שעברו עם המדריכים:

בהתחלה עדיין היו לי בעיות כאלה, לא הייתי מדבר אל המדריך יפה, הייתי עצבני עליו כל הזמן, לא הייתי אוהב להקשיב לו, תמיד היינו נכנסים לוויכוחים כאלה של כוח [...] והייתי עליו, אומר לו שגם הוא לא בסדר ו... אבל יותר בכוחניות

כזה, בתקיפה. אבל עם הזמן כאילו התגברנו על זה ונהיינו חברים ממש טובים.
(גדי, פנימייה טיפולית)

כמה מהנערים בפנימייה הטיפולית תיארו שהשינוי שחל בקשר עם המדריך נעשה באמצעות חוויית הרכיבה ובאמצעות חיזוק הקשר עם הסוס:

המדריך סבבה, כאילו בשלושת החודשים הראשונים הייתי נגדו, הייתי צוחק מהמדריכים, מסתלבט. אבל עברתי תהליך, אחרי שהחלפתי סוס וטיפלתי בו, נהיה לי כבר סבבה עם המדריכים, דיברתי איתם וראיתי שהם אנשים סבבה (אולג, פנימייה טיפולית)

נער אחר שיתף בתחושה שהציפיות של המדריך ממנו והאופן שהוא האמין ביכולת שלו להצליח, תרמו לחוויה של קשר בעל משמעות ולתהליך שהוא עבר בחווה:

המדריך נלחם עליי. הוא היה אומר לי "אתה לא יורד מהסוס". הייתי מפחד לרדת מהסוס לבד. פחדתי שיקרה משהו, שלא יעוף לי, שעשיתי משהו לא נכון. ואני רציתי לוותר [...] אז הוא [המדריך] היה עומד בצד, "אני לא מוריד אותך. אתה לא יורד." כאילו ברמה שהייתי מתעצבן גם עליו והוא היה [...] והוא לא היה מוותר לי כאילו, עד שהבנתי את זה. כאילו הוא עזר לי ממש. (שמעון, פנימייה טיפולית)

גם בראיונות עם מדריכי הרכיבה הטיפולית בחווה, עלה במידה ניכרת הנושא של הקשר המורכב יותר עם הנערים מהפנימייה הטיפולית. המדריכים תיארו את תחושת חוסר האמון של הנערים מהפנימייה הטיפולית ששימשה אתגר ביצירת קשר עימם:

הנערים לא מגיעים מנקודה שמבוגרים מאמינים בהם [...] זו עבודה קשה כי אנחנו מאוד דרוכים מולם. יש לכל מילה משמעות. הם מאוד רגישים. אני צריכה לבחור מילים, כי הכול יכול להסתובב חזרה לפנים שלי...

מדריכה אחרת תיארה את תפקידה כמתווכת בין הנער לסוס: "כדי ליצור קשר לסוס אני מתמללת את התגובות שלו. בהמשך הם לומדים לקרוא לבד ואז אני לא צריכה להתערב...". שני מדריכים אחרים תיארו שאצל הנערים מהפנימייה הטיפולית תהליך יצירת הקשר עם המדריכים נוצר באמצעות חיזוק הקשר עם הסוס והטיפול בו:

החניכים מהפנימייה הטיפולית מחפשים מדריכים עם יותר רגש שיכולים להבין אותם. לעומתם, הנערים מהפנימייה החינוכית חיפשו את המדריכים שלא מפחדים, אלו עם הטכניקה של הרכיבה, עם התקשורת עם הסוס אבל עם האדרנלין. הנערים מהפנימייה הטיפולית מחפשים את היחס האישי ויצירת אמון עם המדריך הספציפי שלהם. אם הבטחת להם משהו והוא לא קורה – זה מערער להם את האמון. הם מגיעים מראש בלי אמון באף אחד והם מאוד רוצים ליצור אמון עם הסוס. אם עזרת להם ליצור אמון עם הסוס – אתה יכול לעוף איתם קדימה גם כמדריך.

תוצרי הרכיבה הטיפולית

נקודות דמיון

הדמיון בין שתי קבוצות הנערים, במה שהפיקו מהחווייה בחווה, התמקד בעיקר במה שהנערים למדו על עצמם ברמה האישית. הנערים משתי הקבוצות תיארו את המשמעות של ההתקדמות וההצלחה ברכיבה עצמה עבורם. ההצלחה ברכיבה לימדה את הנערים על משמעות ההתמדה, על ההתמודדות עם כישלון ועל היכולת לעמוד באתגרים. יהל מהפנימייה החינוכית למשל שיתף: "כשאתה עם סוסים יש לך אלף כישלונות ומדי פעם הצלחה קטנה. רוב הפעמים זה כישלונות, אבל הצלחה קטנה אחת יכולה למלא אותך באושר".

חניך מהפנימייה הטיפולית מתאר חוויה חיובית של התמדה ושל התמודדות עם הרכיבה על אף הקשיים:

רציתי. אבל פחדתי. רציתי ולא ויתרתי לעצמי ובסוף עליתי והמשכתי לעלות יום יום, יום יום, יום יום ובסוף הגעתי למה שרציתי היום. שאני מאושר מזה, אני אומר לך את האמת. זה עושה לי טוב, זה עושה לי כף, אני נהנה (שמעון, פנימייה טיפולית)

עבור חלק מהנערים חוויית ההצלחה של הרכיבה היא חוויה בעלת משמעות שתורמת לביטחונם העצמי. כפי שמתאר חניך מהפנימייה החינוכית:

ברגע שאתה עולה על סוס בפעם הראשונה אתה לא מבין איך אנשים עושים איתו דברים [...] ואז לאט לאט אתה לומד וזה וגם מעלה לך את הביטחון העצמי ואת הערך העצמי. אתה רואה שאתה שולט על חיה כזאת עוצמתית. ככל שאתה לומד יותר אתה מבין את העוצמה של החיה הזאת ואת העדינות שלה אתה גם לומד על עצמך. (ירון, פנימייה חינוכית)

נער מהפנימייה הטיפולית שיתף אף הוא בחוויה דומה של עלייה בביטחון העצמי, אך הוא עשה זאת בדרך של השוואה, באמצעות תיאור הקשר שנוצר בינו לסוס:

הסוס החדש שקיבלתי מיומן יחסית, הוא מאוד היפראקטיבי, יש לו הרבה אנרגיות. מספיק שאני מצקצק לו פעם אחת ואני נותן לו עם הרגל הוא ישר יוצא לי לריצה. הוא קצת חרדתי אבל בגלל שיש לו הרבה פצעים וכל הזמן הוא רב מכות. איתי הוא מרגיש מאוד בטוח כי נגיד המדריך שלי לרכיבה אותו הוא לא אוהב כי הוא בא אליו כמה פעמים בתנועות חדות, סוסים לא אוהבים את זה. אז תמיד כשאני הייתי בסביבה הוא היה מלטף אותי ככה עם הראש [...] הוא תמיד היה נצמד אליי עם הראש כזה עם המצח על החזה שלי, הוא היה נותן לי לחבק אותו בצוואר. הוא היה נותן הרבה מעצמו ברכיבה, הוא אף פעם לא היה מפסיק, לקראת הסוף היה טיפה מתעייף אבל עדיין זה לא מנע ממנו להפסיק ולא יודע אני חושב שהיה לנו חיבור מאוד חזק וביקשתי כאילו שאם הוא יישאר אני רוצה להישאר איתו אני לא מתכוון לוותר עליו כי הוא מאוד טוב, הוא גם מוביל וגם צעיר אז די פלוס כזה. (גדי, פנימייה טיפולית)

גם היכולת לווסת את רגשותיהם וההשפעה המרגיעה של החוויה על החוויה הפנימית שלהם עלו אצל נערים בשתי הקבוצות:

אני לא יודע את מבינה זה כזה קצת קשה לראות את זה אני בתוך עצמי להבין מה זה משפיע עליי אבל אני כן מבין ויודע שזה משפיע עליי ועושה לי רק טוב. זה גורם לי ליותר מרץ בלימודים ויותר זה מקום לבוא לשחרר, זה לא כמו שאתה קם בבוקר הולך לומד אתה קם מגיע לחווה למקום שיותר נוח לי כאילו יותר קל לי ויותר לא יודע איך להסביר את זה ואז אחר כך שאני חוזר לפנימייה יש לי המשך יום ואני מרגיש שם הרבה יותר טוב. כן יש לי אחר כך שיעור מתמטיקה שיעור זה וכאילו היום שלי הרבה יותר חד גם אם הוא מסתיים בערב אבל יותר קל לי. (עמנואל, פנימייה חינוכית)

נער אחר מהפנימייה הטיפולית דיבר אף הוא על היכולת ללמוד להיות סבלני יותר, מתוך הקשר עם הסוס: "נהייתי יותר סבלני, הייתי יותר סבלני כלפיו ולא [...] כל פעם לדרבן אותו. כאילו הייתי סבלני. לא הקשתי עליו יותר מדי, לא הכבדתי עליו הבנתי שלפעמים צריך לשחרר." (בועז, פנימייה טיפולית)

כחלק מההשפעה המרגיעה של החווה על החווה של הנערים, כמה מהם שיתפו שהחווה סייעה להתמודד עם סף תסכול נמוך:

כשאתה לא מצליח, צריך לעבוד בשיתוף פעולה עם הסוס. לסוס לא הכול מתאים, אז זה תסכול, ואני יש לי סף תסכול נמוך, אז אני מתעצבן מהר. ואז צריך להתמודד עם זה. פה, בחווה, אני צריך להמשיך. במקומות אחרים אם לא היה לי טוב הייתי עוזב. אני פה כי אני אוהב את זה. אני מתאמץ להישאר. עוד פעם ועוד פעם עד שאתה רואה שינוי. אפילו שיש תסכולים. זה משפיע עליי. אני יותר מתמיד יודע לקבל תסכול, יודע להכיל תסכול. כשאני מתוסכל אני יכול להמשיך. (אביעזר, פנימייה חינוכית)

גם חניך מהפנימייה הטיפולית משתף כיצד החווה סייעה לו לאזן את רגשותיו: "לקחתי מהחווה איך להיות מאוזן, לאזן את הרגשות. שכאילו גם אם את נפגעת, וכל זה, בסופו של דבר את צריכה לדעת איך להיפרד ממשוה בצורה נכונה." (אלוי, פנימייה טיפולית)

מנקודת המבט של המדריכים עלתה גם הנקודה של ויסות ורגיעה בקרב הנערים לאחר החווה בחווה:

החווה נותנת לנערים תחושה של מרחב. לכן זה מוריד מהם אגרסיות. החווה נותנת להם שקט. הרכיבה היא משחררת. אני רואה שינוי בנערים. הם עוברים אצלנו דרך משבוע לשבוע. הנערים מהפנימייה הטיפולית לומדים במקום לבעוט ולפוצץ את הכלים, לדבר ולהגיד מה שהם רוצים. הם יכולים להגיד, אני חושש או אני לא בטוח – זה שינוי גדול. (מדריכה)

מהציטוטים הרבים נראה שיש דמיון בתוצרים הנפשיים וההתנהגותיים שהפיקו הנערים מהחווה ברמה האישית. עם זאת, מצאנו הבדלים בין קבוצות הנערים בתרומת הרכיבה הטיפולית במישור הבין-אישי.

נקודות שוני

ההבדלים בחווה של הנערים מהפנימייה החינוכית ובין החווה של הנערים בפנימייה הטיפולית קשורים בהבדלים בין שתי המסגרות שהם מגיעים מהן. בפנימייה הטיפולית יש דגש על שפה ותהליך טיפולי לעומת דגשים חינוכיים והישגיים של הפנימייה החינוכית. הבדלים אלו נוכחים בחוויות של הנערים בחווה ומייצרים כל מיני גישות כלפי תרומת

החוזה לנערים. הנערים מהפנימייה הטיפולית מתארים את התרומה של החווה לחייהם על פי רוב באמצעות הקשר שיצרו עם הסוס. גם התרומות ברמה האישית שתוארו לעיל, הביטחון העצמי, הסובלנות והוויסות הרגשי נוצרים אצלם מתוך ההידוד (אינטראקציה) והקשר שנוצרו עם הסוס. לעומת זאת, אצל הנערים מהפנימייה החינוכית נראה שהשורש שממנו נובט השינוי ברמה האישית קשור לרכיבה עצמה, להתקדמות, ללמידת הטכניקה ולהישגים הקשורים ברכיבה. המכוונות (אוריינטציה) של הנערים מהפנימייה החינוכית היא בראש ובראשונה לימודית והם רואים בחווה מרחב שיש בו תהליך למידה והם נדרשים להתמיד ולתרגל. ההשפעה של החווה על הנערים מהפנימייה החינוכית מתקשרת להם למושגים הישגיים ותחרותיים הקשורים לרכיבה:

זה מלמד אותי שבחיים כאילו בהתחלה שאתה מתחיל אתה אומר בסדר כמה אפשר אתה לא מבין באמת כמה אתה יכול להתקדם שההתקדמות לאט לאט ואז שאתה רוכב אתה מבין שכל שיעור כמה שאתה לומד יש לך עוד הרבה מה ללמוד וזה לא ברור כל כך מהר בכל דבר לא רק בזה בפעם הראשונה. כן שאתה רואה איפה היית לפני עכשיו שאתה עושה שוב אתה פחות שם לב אבל שאתה מסתכל אתה רואה פתאום איזה סרטון לפני שנתיים איך רכבת ואיך עכשיו אתה פתאום מבין מה זה שהתמדת ותרגלת. (נוה, פנימייה חינוכית)

הנערים מהפנימייה הטיפולית מדברים הרבה פחות בשפה לימודית ומדברים יותר בשפה רגשית מתוך הפגנת יכולת להתבונן בעצמם. למשל, המשתתפים מדברים על היכולת לפתח מיקוד שליטה פנימי לאחר החווה בחווה. ההבדל שבלט במיוחד בין הקבוצות היה היכולת של הנערים מהפנימייה הטיפולית לדבר על הקשר עם הסוס, לנתח את הקשר ולהפיק ממנו תובנות לקשרים בין-אישיים אנושיים.

מחצית מהנערים מהפנימייה הטיפולית מסכמים את מה שהם הפיקו מהחווה בחווה כלמידה על קשרים ומקומם בתוך הקשר. גדי, למשל, מתאר את מה שלמד באמצעות מושג רגשי שלמד בפנימייה כדי להתבונן בעצמו ובחווה שהוא עובר ברכיבה הטיפולית:

למדתי שאני יכול להעניק, שאני יכול לתת למישהו מקום [תחושה] שיש איתו מישהו, שאני חבר טוב אפשר להגיד, שאני דואג. שאני נותן הרבה אהבה ו[...]. אני אשתמש במושג של הפנימייה, שאני רואה את האחר כאילו. (גיא, פנימייה טיפולית)

חניך אחר מהפנימייה הטיפולית מתאר הדדיות בקשר ומשווה בין הקשר שלו עם הסוס לקשרים עם אנשים:

כמו בדינמיקה בין בן אדם לסוס אז יש דינמיקה מסוימת בין אדם לבן אדם. ולמרות שבני אדם כן יכולים לדבר וכן לדבר ברגשות, אבל כן צריך איזשהו שיתוף פעולה בין אנשים או בין קבוצה שיודעת איך לעבוד ביחד. ולא כל הזמן להאשים, לא, זו לא הבעיה שלי, זה הוא. או שזה זה. בטגו רוקדים שניים. (דב, פנימייה טיפולית)

לעומת זאת, רק חניך אחד בפנימייה החינוכית עסק בקשר עם הסוס ובמה שלמד ממנו:

אני גייד משהו, שהרכיבה, נותנת כאילו, עבודה ביחד, לעבוד עם בעל חיים, להבין אותו להתחשב בו, למשל הבעל חיים, כאלו, היום קשה לו, ואתה צריך להבין אותו, ולהגיד אוקיי, בסדר, אז כאילו, נוריד מאמץ וזה, כאילו, עבודת צוות. אתה

צריך לדאוג לבעל חיים גם אחרי רכיבה, לשטוף אותו. זה כאילו, חלק ממך. (משה, פנימייה חינוכית)

גם מדריכי הרכיבה זיהו את הצורך של הנערים מהפנימייה הטיפולית בקשר עם הסוס: הנערים מהפנימייה הטיפולית חיפשו הרבה יותר את הקשר עם הסוס. היה חשוב להם שיהיה להם סוס קבוע. לעומת חניכי הפנימייה החינוכית שהם באו יותר לרכוב, ללמוד מגוון טכניקות ברכיבה. פחות טיפול וקשר אישי עם הסוס. זה בגדול, תמיד יש יוצאים מן הכלל.

מדריך אחר שיתף כיצד הנערים הפכו את הטיפול בסוס לחלק חשוב מההתערבות: הנערים משכו יותר לכיוון הטיפול בסוס, הם חיפשו את המגע הפיזי עם הסוס – ללטף, להיכנס לתא שלו ולהבריז אותו. הנערים עצמם משכו לכיוון הזה, זה לא בא מהמנהל. המנהל דווקא היה באוריינטציה תחרותית של רכיבה. זה לא עניין את הנערים. עניין אותם להרגיש את הסוס, ללמוד את הסוס כשהוא הולך אחריהם משוחרר מחבל – זה הראה להם שיש מישהו שהולך אחריהם מבחירתו ומרצונו [...] אנחנו חשבנו שדווקא הנערים מהפנימייה הטיפולית יחפשו יותר את האדרנלין ברכיבה, אבל הם מהתחלה זיהו שהסוסים גדולים מדי וחזקים מדי עליהם, אז הם באו מהמקום של התקשרות איתם והרצון לטפל בהם. הם ידעו להגיד אני מפחד או לא מתאים לי. יש שם הרבה עבודה על ביטוי מילולי של הרגשות והרצונות שלהם. זה בא לידי טיפול בעבודה עם הסוסים. הם ידעו להביע את הרצונות והרגשות שלהם.

נקודת המבט של אחת מהמדריכות יכולה לתת הסבר לצורך של הנערים מהפנימייה הטיפולית בקשר:

בפנימייה החינוכית הסוס הוא אמצעי, אבל בפנימייה הטיפולית הסוס הוא המטרה – דרכו הם לומדים ליצור קשר ואמון, הסוס הוא גשר למדריך ומהמדריך לעוד אנשים. המפתח הוא הסוס. אין להם אמון באנשים. רק לסוס הם מוכנים לתת הזדמנות. לאנשים הם לא מאמינים, הם גם אומרים לנו את זה בפרצוף שאנחנו משקרים להם. הם יודעים שהסוס לא משקר להם. לכן משם מתחיל התיקון.

מדריכה אחרת תולה את ההסבר בהבדלים בין הנערים בנושא הקשר עם הסוס על הרקע שלהם:

נקודת המוצא של הנערים מהפנימייה הטיפולית קשה יותר. רואים את זה עליהם, אלו נערים שצריכים לשרוד. זה בא לידי ביטוי במנגנוני ההגנה שלהם. אם מחליפים למישהו סוס – זה יכול להיות סוף העולם מבחינתם. זה כבר נהיה לא בריא, כי הם לא היו גמישים ופתוחים לשינוי אם הסוס צולע באותו יום, הם לא משתפים פעולה. צריך לתווך להם את זה כל הזמן שזה בא ממקום מקצועי ולא נגדם. הם צריכים להבין, הם זקוקים להסברים כי כשאין להם – אז היצר ההישרדותי פועל, הם אומרים – אני לא רוצה לצאת פראייר, לא רוצה להיראות לא טוב בפני הקבוצה. הנערים יודעים טוב מאוד מי איתם ומי לא, זה בגלל היצר ההישרדותי.

על אף ההבדלים שנמצאו בתוצרי הרכיבה הטיפולית, אחת מהמדריכות שיתפה בתובנה כי במבטעל היא רואה הרבה דמיון בצרכים הרגשיים של הנערים משתי הקבוצות ובאופן שהרכיבה הטיפולית יכולה לענות על צרכים אלו:

כשמסתכלים על הצרכים הרגשיים של הנערים משתי הקבוצות, הם לא ממש שונים. כולם רוצים שייראו אותם, כולם רוצים שיהיה להם מקום, שיקבלו אותם בלי לשפוט יותר מדי. כולם רוצים חופש בחירה, חופש לרכב, איזשהו חופש. כולם אוהבים לצאת לטיול בשדה ומאשר להיות במגרש. שתי הקבוצות מחפשות את החופש בתוך הרכיבה.

לוח 1 מסכם את התמות שעלו מהטקסטים ואת ההשוואה בין שתי קבוצות הנערים ביחס אליהן.

לוח 1: תמות והשוואה בין שתי קבוצות הנערים במחקר

	שוני		דמיון
	פנימייה טיפולית	פנימייה חינוכית	
עצמאות ברכיבה	גבולות נוקשים של הפנימייה בעניין הגעה לחווה מייצרים או עלולים ליצור תחושת כפייה והתנגדות לרכיבה אצל נער אחד.	חוסר בגבולות חיצוניים של הפנימייה בנושא הגעה לחווה מייצר על פי רוב מוטיבציה פנימית בקרב הנערים שבחרים להגיע.	ההגעה לחווה נחווית על פי רוב נובעת מבחירה אישית ועצמאית.
	שיתוף הנערים בתהליך קבלת החלטות מגביר עצמאות ומסייע בוויסות רגשי.		הצורך בעצמאות משותף לנערים משתי הקבוצות והמדריכים מזהים אותו.
			באמצעות הרכיבה הנערים לומדים את מגבלות העצמאות שלהם בתוך קשר.
קשר בין הנערים למדריכי הרכיבה הטיפולית	לנערים קשר מורכב יותר עם המדריכים של החווה המלווה בקשיי יצירת קשר וחוסר אמון. המדריך צריך "להילחם" על הנער ועל הקשר עימו. הסוס משמש גשר מתווך לקשר בעל משמעות בין הנערים למדריכים.	לנערים קשר חיובי ובעל משמעות עם המדריכים בחווה, דגש על ההיבטים המקצועיים של ידע וטכניקה של המדריכים כהיבטים חשובים לקשר.	---

תוצרי הרכיבה הטיפולית	תוצרים ברמה האישית כמו יכולת התמדה, עלייה בביטחון העצמי, התמודדות עם אתגרים, חוויות הצלחה, ויסות רגשי והתמודדות עם סף תסכול נמוך.	מקור השינוי הוא התקדמות ברכיבה, פיתוח טכניקה והגעה להישגים ברכיבה.	הנערים הדגישו בשפה טיפולית ורגשית בעיקר את הקשר עם הסוס כמקור בעל משמעות לשינוי שחוו בעקבות הרכיבה הטיפולית.
-----------------------	---	--	--

לסיכום אפשר לראות כי לנערים משתי הפנימיות יש צרכים משותפים כמו הצורך בעצמאות, בהערכה והכרה ביכולותיהם. ההבדלים בצרכים של הנערים משתי הקבוצות נוגעים לכך שלנערים מהפנימייה החינוכית יש צורך להתמקצע ולהגיע להישגים ברכיבה, ואילו לנערים מהפנימייה הטיפולית יש צרכים רגשיים לקשר בין־אישי עם הסוס ועם המדריכים בחווה. ניכר שהנערים מהפנימייה הטיפולית מדברים בשפה טיפולית ורגשית ומחפשים קשר, בעיקר עם הסוס, וגם עם המדריך. המשותף לשתי קבוצות הנערים היה בתיאורים של הרווחים האישיים שהם הפיקו מהחוויה של הרכיבה הטיפולית כמו עלייה בביטחון העצמי וביכולת הוויסות הרגשי.

דיון

במחקר הנוכחי ביקשנו להעמיק את הבנתנו על חוויות הטיפול ברכיבת סוסים של נערים בעלי רקע וסיכון מגוונים החיים בפנימיות. אוכלוסיית הנערים בסיכון אינה מקשה אחת אחידה, בכותרת זו נתונים נערים מרקע וסיכון מגוונים. על כן במחקר זה נבחנו החוויה הסובייקטיבית של שתי קבוצות נערים מפנימייה חינוכית ומפנימייה טיפולית, הנתונים על רצף סיכונים מגוון ובעלי רקע, קשיים וצרכים רגשיים למיניהם. הבדלים אלה בין הנערים מייצרים צרכים רגשיים מסוימים ומעצבים אחרת את החוויה ברכיבה הטיפולית. גם לאופי המיוחד של הפנימייה החינוכית והפנימייה הטיפולית יש תפקיד בעיצוב החוויה המיוחדת ברכיבה הטיפולית. ההשוואה בין שתי הקבוצות העלתה שלוש תמות שנמצאו בהן הבדלים לצד קווי דמיון מסוימים בחוויה הסובייקטיבית של הנערים משתי הקבוצות: עצמאות ברכיבה, קשר עם המדריכים ותוצרי הרכיבה הטיפולית.

תאוריית ההכוונה העצמית (self-determination theory) היא אחת מהתאוריות הבולטות לחקר המוטיבציה האנושית (Weiner, 1990) ולפיה לכל בן אנוש ישנה מוטיבציה פנימית להתפתח ולתפקד (Deci & Ryan, 2012). תאוריה זו (Deci & Ryan, 2000) טוענת שכדי שבני אדם יגיעו להתפתחות ותפקוד מיטביים, הם זקוקים לתנאים סביבתיים מסוימים. כלומר התפתחות האדם היא פועל יוצא של ההידוד בין הסביבה החברתית לאדם. תאוריית משנה להכוונה העצמית היא **תאוריית הצרכים הבסיסיים** (Adams et al., 2017). היא מגדירה את התנאים החברתיים שאדם זקוק להם כדי להתפתח. תאוריית הצרכים הבסיסיים מדגישה כי סביבה צריכה לספק לבני אדם שלושה צרכים פסיכולוגיים: עצמאות, תחושת מסוגלות וקרבה (Deci & Ryan, 2000, 2012). כאשר צרכים אלה אינם מתמלאים, בני אדם עלולים לחוות קשיים בהסתגלות (van der Kaap-Deeder et al., 2014)

ולא לפתח מוטיבציה פנימית להתקדמות (Deci & Ryan, 2000). מממצאי המחקר הנוכחי עולה שהרכיבה הטיפולית מספקת את שלושת הצרכים האלה: עצמאות (ברכיבה), חוויית מסוגלות וקרבה (לסוס ולמדריכי הרכיבה).

הנערים משתי הפנימיות תיארו בכמה דרכים את הצורך שלהם בעצמאות כתנאי הכרחי לחוויה בעלת משמעות, וחיבור לתהליך הטיפולי בחווה. הפנימיה החינוכית במחקר מאפשרת רמה גבוהה של עצמאות, בחירה ושליטה בהשוואה לנערים מהפנימיה הטיפולית. ההבדלים בין רמות העצמאות השונות בין שתי הפנימיות קשורים להבדלים ברמת הסיכון של הנערים. הנערים בפנימית חסות הנוער נמצאים בסיכון גבוה יותר שמצריך מסגרת נוקשה יותר. מידת העצמאות שחוו הנערים מהפנימיה החינוכית בחווה, אפשרה להם מצד אחד לפתח מוטיבציה פנימית לרכיבה, אך מצד אחר עצמאות זו גם אפשרה נשירה מהתוכנית. מדריכי הרכיבה הטיפולית מעידים על תחלופה של נערים מהפנימיה החינוכית ועל קושי ביצירת קשר בעל משמעות עם הצוות. לעומתם הנערים מהפנימיה הטיפולית חווים במסגרת הפנימיה ובחווה גבולות נוקשים ואי יכולת לבחור. נער אחד חווה זאת כפגיעה בעצמאות שלו ולכן לא התחבר לרכיבה. בכל זאת מרבית הנערים בפנימיה הטיפולית חשו שמחה והתרגשות לקראת יום הרכיבה וחוו את הרכיבה כבחירה שלהם וברחו להתקדם בה. ההבדלים בין שתי המסגרות של הפנימיות, בגבולות ובמידת העצמאות שהן מאפשרות, קשורים למחויבות להגיע לרכיבה הטיפולית. עם זאת, משכבר הגיעו הנערים לחווה, הם יכולים גם לחוות עצמאות ברכיבה עצמה, בבחירה אם ועד כמה להשתתף בתרגול טכניקות הרכיבה, במעורבות בהחלטות הנוגעות לבחירה בסוס, בבחירה עד כמה להתמסר לקשר ולטיפול בסוס ועוד. לפי תאוריית ההכוונה העצמית, אנשים יכולים לפעול מתוך רצון להשתתף בפעילות שהם אוהבים ומעריכים או מתוך כפייה חיצונית. ממצאי המחקר הנוכחי מראים עד כמה חשוב לאפשר עצמאות בתהליך הרכיבה לנערים כדי להגדיל את שיתוף הפעולה שלהם.

במהלך הרכיבה טיפולית הנערים מתנסים גם בעצמאות וגם במגבלותיה בשל הקושי לשלוט בסוס שלא תמיד סר למרותם. הרכיבה על הסוס מעמדת את הנערים עם רצונותיו של הסוס ועם ההבנה ששליטתם ובחירתם מוגבלות. כך לומדים הנערים להיות רגישים גם לצרכיו של הסוס וכאשר הם מוותרים מעט על הצורך שלהם בשליטה, הסוס מתחיל לסמוך עליהם, האמון שלהם בסוס גובר והם מתקדמים. אלקינד (Elkind, 1967) מתאר את השינוי ההדרגתי שעוברים מתבגרים מעיסוק מרוכז בעצמם ובעניין האישי שלהם להכרה באחר ובעניין שלו. תובנה זו חיונית לחיזוק יחסים בין-אישיים הדדיים ולא בעלי עניין. הקשר עם הסוס מסייע בפיתוח ובשכלול היכולת לראות את האחר.

הצורך בעצמאות הוא צורך כללעולמי, אך בגיל ההתבגרות הוא בעל משנה חשיבות. המשתתפים במחקר הנוכחי נתונים בשלב שכינה בלוס (Blos, 1966) שלב גיל ההתבגרות התיכונה, זה השלב האמצעי של גיל ההתבגרות המתנהל בגילים 14–19. לפי אריקסון (Erikson, 1968), המשימה העיקרית של גיל ההתבגרות היא עיצוב הזהות. משימה זאת נעשית בין השאר בהתנסות בתפקידים ובחוויות מסוימות שהחברה מאפשרת במרחב של מורטוריום. מרחב זה מייצר סינרגיה בין סביבה חיצונית לתהליך פנימי של חיפוש זהות. החווה לרכיבה טיפולית משמשת סוג של מורטוריום ייחודי המאפשר לנערים לפתח את הזהות העצמית שלהם במהלך התנסות ברכיבה על סוסים שמצריכה שימוש במיומנויות פיזיות, קוגניטיביות והתנהגותיות למיניהן, באחריות לסוס ובטיפול הפיזי בו. העצמאות,

שלפי אריקסון נרכשת בשלב הילדות המוקדמת, היא חלק מהתנאים הבסיסיים לחיזוק הזהות בגיל ההתבגרות. נערים שנחסכו מהם הזדמנויות להתנסות עצמאית יכולים להיעזר ברכיבה הטיפולית כהזדמנות לחוויה עצמאית. העצמאות היא תנאי בסיסי להתנהגות המונעת מתוך מוטיבציה עצמית (Deci & Ryan, 2000). דבר זה ניכר אצל חניכי הפנימייה החינוכית שחוו מידה רבה של עצמאות ופיתחו מוטיבציה פנימית להשתתפות ברכיבה. אך עצמאות רבה והגמשה של הגבולות מייצרות אינן מייצרות החזקה טובה דיה שכן על פי דיווח מדריכי הרכיבה, רק קבוצה קטנה יחסית של נערים פיתחה מחויבות והתמדה לתהליך ורבים נשרו במהלך הדרך. נראה שההחזקה והגבולות שחווים הנערים בפנימייה הטיפולית ומידת העצמאות המוגבלת עומדים בקצה ההפוך לנערים מהפנימייה החינוכית. בכל זאת מרבית הנערים מהפנימייה הטיפולית, חוץ מאחד, הצליחו לחוות עצמאות ברכיבה הטיפולית על רקע הגבולות הנוקשים. הם חוו הנאה מהרכיבה ופיתחו אף הם מוטיבציה פנימית להתקדמות. העצמאות שחווים הנערים מהפנימייה הטיפולית באה לידי ביטוי בעיקר בחופש להרגיש וליצור קשר רגשי ובעל משמעות עם הסוסים. למרות חובת ההגעה לטיפול, הם אינם מחויבים לשתף פעולה עימו. הם בוחרים האם לשתף ברגשות והאם ליצור קשר עם הסוס.

הצורך בקרבה לפי תאוריית הצרכים הבסיסיים, הוא הצורך להרגיש מחובר לזולת, לחוש שייכות, להיות נאהב ומטופל. חשיבותו של קשר טיפולי אינטרסובייקטיבי בעבודה עם בני נוער בסיכון היא רבה נוכח הצורך הגדול של קבוצה זו בחוויה מתקנת (חימי, 2015 ; Brown & Wright, 2001). חניכי הפנימייה הטיפולית תיארו קושי לתת אמון וחשדנות כלפי מדריכי הרכיבה הטיפולית. חוויה זו השתקפה גם מדברי מדריכי הרכיבה כשתיארו את הקשר שלהם עם הנערים מהפנימייה הטיפולית. אפשר להבין זאת על רקע חוויות החיים השליליות שחוו נערים אלה ובמה שהם שיתפו אותנו בראיונות, כמו מעברים תכופים בין מסגרות, חוויות של חוסר שייכות חברתית, הדרה חברתית, אפליה, מעורבות בתקריות אלימות ועוד. מתוך תיאוריהם עולה שאצל רבים מהם התגבשה ברבות השנים המשוואה שקשר וקרבה הם סכנה וסיכון להתדרדרות במצבם. על כן סיפוק הצורך בקרבה באמצעות הסוס או מדריך הרכיבה הוא בעל יוכלה (פוטנציאל) לחוויה מתקנת עבורם כפי שתיארו. כנערים שחוו אכזבות רבות בחייהם מבני אדם, הקשר עם הסוס כחיה שאינה שיפוטית כלפיהם ואינה מודעת לעברם וקשייהם, מאפשר להם חוויה של קרבה ושייכות. הקשר הזה הוא גשר ליצירת קשר עם בני אדם. לעומתם, הנערים מהפנימייה החינוכית חיפשו במדריך את הידע והמקצועיות ועל כך חיזקו את הקשר וההערכה כלפיו. ייתכן שההגדרות המגוונות של ההתערבות בכל פנימייה, כמו ההבדלים בשפה הטיפולית והחינוכית, קשורים גם הם לאופן שהנערים נקשרו לסוס ונתנו משמעות לחוויית הרכיבה הטיפולית. כאמור לנערים בפנימייה החינוכית, ההתערבות בחווה הוגדרה משימה חינוכית לרכישת מיומנות וידע על רכיבה, ואילו לנערים מהפנימייה הטיפולית ההתערבות בחווה לרכיבה טיפולית הוגדרה תוכנית לפיתוח מסוגלות, העצמה אישית ופיתוח כישורי חיים. ההבדלים בהגדרת מטרת ההתערבות כמו ההבדלים בשפה הטיפולית של כל מסגרת קשורים ככל הנראה להבדלים שנמצאו בין שתי הקבוצות בקשר עם המדריכים ועם הסוס. בפנימייה הטיפולית השפה היא שפה רגשית, השמה דגש על קשר עם האחר ומיקוד שליטה פנימי, ואילו בפנימייה החינוכית השפה אחרת והדגש הוא חינוכי והישגי יותר.

יש לציין שהצורך בעצמאות אינו סותר בהכרח את הצורך בקרבה. לעיתים עצמאות מוצגת לצד מושגים כמו אינדיווידואליזם (Steinberg & Silverberg, 1986), שאכן מרמזים על רמת קרבה נמוכה יותר בקשר. אך תאוריית ההכוונה העצמית אינה קשורה לצורך בעצמאות כאנוכיות או ניתוק רגשי אלא לחופש הבחירה והרצון בבסיס כל פעולה. תאוריית ההכוונה העצמית מציינת כי עצמאות מאפשרת קרבה, כפי שיש לעיתים בגיל ההתבגרות ביחסים בין הורים לבני נוער המאפשרים עצמאות לילדיהם לצד חוויית קרבה בקשר ביניהם (Deci & Ryan, 2000).

לפי תאוריית ההכוונה העצמית, הצורך במסוגלות הוא הצורך להרגיש יעיל ובעל יכולת להשפיע על הסביבה ולהגיע להישגים (Deci & Ryan, 2000). אחת מהדרכים לספק את הצורך במסוגלות, היא בסיפוק אתגרים שמרחיבים את היכולות והמיומנויות (Van den Broeck et al., 2010). רכיבה טיפולית מספקת אתגר כזה. ואכן, נראה שחניכי שתי הפנימיות חוו על פי רוב תחושת מסוגלות, התקדמות וחוויות הצלחה. לעלייה בתחושת המסוגלות תרמו משתנים כמו האופי הספורטיבי של הרכיבה הכולל אתגרים, הישגים ותחרויות, מוטיבציה חברתית-קבוצתית להצליח ולהתקדם 'כמו כולם', היכולת לשלוט בחיה עוצמתית כסוס ויכולת להתגבר על פחדים וטראומות מהרכיבה על הסוס. כמה מהנערים תיארו כיצד העלייה בתחושת המסוגלות ברכיבה תרמה גם להצלחה ולהתקדמות בפנימייה. חוויות אלו סייעו בהעלאת ההערכה העצמית של הנערים, יכולת ההתמדה והוויסות הרגשי של הנערים. דאסי וראיין (Deci & Ryan, 2000) מציינים כי לא די בהעלאת תחושת המסוגלות בלבד כדי להעלות את המוטיבציה הפנימית, אלא יש ללוות את העלאת תחושת המסוגלות בתחושת עצמאות. נוסף על כך הקשר עם סוס תרם לתחושת המסוגלות להיות בקשר, להעניק לאחר, לטפל בו וליצור אמון. היבט זה של הרחבת תחושת המסוגלות להיות בקשר אפיון בעיקר את חניכי הפנימייה הטיפולית.

תאוריית ההכוונה העצמית מדגישה את חשיבות הסביבה החברתית בסיפוק שלושת הצרכים של עצמאות, מסוגלות וקרבה גם יחד. סביבה שתספק מסוגלות ללא סיפוק הצורך בקרבה עשויה לפגום בתחושת הרווחה העצמית. סיפוק שלושת הצרכים צריך להתקיים במשולב ובהרמוניה (Ryan et al., 1995). נראה שהחווה לרכיבה טיפולית היא סביבה חברתית המאפשרת את סיפוק שלושת הצרכים של עצמאות, מסוגלות וקרבה באופן אגבורי (סינרגטי) שתורם לנערים בסיכון ברמה הרגשית, ההתנהגותית והחברתית.

מגבלות המחקר

מגבלות המחקר קשורות במגבלותיו של מחקר האיכותני, כמו חוסר היכולת להכליל את ממצאי המחקר וכן מגבלות הנוגעות לדרך ניתוח הממצאים. במחקר הנוכחי נקטנו בגישת ניתוח פנומנולוגי לממצאים. לשיטה זו כמה מגבלות: ראשית, שבירת הטקסט לקטגוריות עלול לפגוע במשמעות הטקסט כיחידה שלמה; שנית, השוואה המתמדת של הטקסט בין הקבוצות ובתוך הקבוצות עלולה לפגום בהבנה המעמיקה של כוונת המשתתף; שלישית, שיטה זו מושפעת מהרגישות ומהידע האישי שלנו כחוקרות ובפרשנות האישית שנתנו, ייתכן שאחרים היו מפרשים את הדברים אחרת; רביעית, מחקר זה נעשה בפרק זמן מסוים וייתכן שמחקר אורך לאורך חודשי ההתערבות ולאחריה היה יכול לשפוך אור נוסף על משמעות החוויה של הרכיבה הטיפולית עבור הנערים ועל ההבדלים בין שתי הקבוצות.

מסקנות המחקר

ממצאי המחקר מראים שרכיבת סוסים טיפולית היא כלי התערבות רב-משמעות עבור נערים על הרצף הסיכוני החיים בפנימיות. עם זאת, יש לציין ששני משתתפים במחקר הנוכחי ושניים אחרים שסיירו להתראיין למחקר, תיארו חוויות שליליות בחווה לרכיבה טיפולית. לכל אחד מהם הייתה סיבה אחרת לכך, כמו למשל חוסר קשר עם סוס, חוסר עניין ברכיבה או בסגנון הרכיבה הספציפי או רתיעה מהמאמץ הפיזי שכרוך ברכיבה. כלומר בדיון על משמעות וחשיבות ההתערבות של רכיבה טיפולית עם בני נוער בסיכון, חשוב לציין שסוג זה של התערבות אינו מתאים לכל הנערים.

מהמחקר הנוכחי עולות מסקנות רבות, כמו חשיבות העצמאות ברכיבה עבור הנערים לשם פיתוח זהות במרחב המאפשר התנסות פיתוח מוטיבציה פנימית להתקדמות ברכיבה ובטיפול. יש למצוא דרכים לספק עצמאות ברכיבה ולהתאים אותה לאופי המסגרת הפנימית. כלומר לנערים ממסגרת עם גבולות נוקשים יש למצוא דרכים לתת להם חוויה של שליטה ובחירה, למשל, בשיתוף בתהליכי בחירת הסוס באמצעות טיפול הדרגתי ועצמאי שלהם בסוס ובצרכיו, באמצעות רכיבה בשטח פתוח ועוד. עבור נערים ממסגרת שיש בה לנערים חופש בחירה רב יותר, חשוב לשמר את תחושת העצמאות ברכיבה לצד גבולות ודרישות שיאפשרו החזקה והתמדה של הנערים כדי למנוע נשירה מרובה. נוסף על כך ההתערבות של הרכיבה הטיפולית מאפשרת חוויה מתקנת של יצירת קשר עבור נערים שחוו חוויות חיים שליליות ואכזבות רבות מאחרים משמעותיים. הסוס מאפשר יצירת קשר רגשי שאינו שיפוטי, הוא משמש מקור למשמעות של הנערים ויוצר גשר ליצירת קשר עם מדריך הרכיבה הטיפולית. עבור נערים שבשל ניסיון חייהם המר חווים קשיים במתן אמון, חשוב למקד את ההתערבות ביצירת קשר עם הסוס לצד יצירת קשר עם מדריך הרכיבה לצורך חוויה של ריפוי. לבסוף לנערים שחוו בחייהם חוויות רבות של כישלון וחוסר הערכה, הרכיבה הטיפולית כאתגר פיזי, רגשי וחברתי היא בעלת יכולת רבה לחיזוק תחושת המסוגלות של הנערים מתוך סיפוק חוויות הצלחה, חיזוק הדימוי העצמי ופיתוח תחושת יכולת התמדה ועמידה באתגרים. עבור הנערים מהפנימייה החינוכית נראה שהשורש שממנו נובע השינוי בתחושת המסוגלות והביטחון העצמי קשור לרכיבה עצמה, להתקדמות, ללמידת הטכניקה ולהישגים הקשורים ברכיבה. לעומתם, הנערים מהפנימייה הטיפולית שמו דגש על הקשר עם הסוס כמקור חשוב לעלייה בתחושת המסוגלות. על כן חשוב למקד את ההתערבות בצרכים ובחסימים הרגשיים הייחודיים המאפיינים את הנערים האלה. תאוריית ההכונה העצמית מדגישה את חשיבות סיפוק שלושת הצרכים – עצמאות, קרבה ומסוגלות – לעלייה ברמת ההסתגלות והמוטיבציה הפנימית. המחקר הנוכחי מדגים כיצד אפשר באמצעות רכיבה טיפולית עם בני נוער בסיכון לספק את הצרכים האלה, כאשר לכל קבוצת נערים אפשר לזהות שאחד משלושת הצרכים האלה חשוב יותר ליצירת שינוי. עבור הנערים מהפנימייה הטיפולית הצורך בקרבה היה צורך חד יותר, ועבור הנערים מהפנימייה החינוכית הצורך היה בפיתוח תחושת מסוגלות. לצד זאת שלושת הצרכים חשובים להמשך התפתחותם ועתידם של הנערים בסיכון ויש לשים עליהם דגש גם בהתערבות של רכיבה טיפולית, כפי שעולה גם מממצאי המחקר הנוכחי.

רשימת מקורות

- אקסלרד-לוי, ת' (2016). טיפול בעזרת בעלי חיים: אבני דרך בהתפתחות התחום בארץ ובעולם, מהלכו ותרומתו. **חיות וחברה**, 56, 67–84.
- בלנק, ר' (2022). **טיפול באמצעות בעלי חיים – מבט על**. הכנסת – מרכז המחקר והמידע.
- אהרוני, ח' (2011). הקדמה: הגדרות, אתגרים והשימוש בגישות התערבות מתאימות. בתוך ח' אהרוני (עורך), **עבודה חינוכית-סוציאלית בישראל** (עמ' 51–69). אדוואנס.
- האס, ע' ומלכה, מ' (2020). תפקידם של אנשי צוות ממסגרות חוץ-ביתיות לנוער בסיכון כמלווים במסעות הישרדות. **חברה ורווחה**, 1(1), 79–108.
- חימי, ח' (2015). תרומתן של הגישה האקזיסטנציאליסטית ושל הגישה האינטרסובייקטיבית להגדרת ההתערבות החינוכית-טיפולית. בתוך ע' גרופר ושי' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל** (כרך ב, עמ' 193–212). מכון מופ"ת.
- לוי, א' (2003). מחזון למציאות – תהליך בניית חזון מקצועי לשירות לנוער וצעירים במשרד העבודה והרווחה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 17, 107–125.
- כהן-מורנו, ר', צבע, י', פלדמן, ק' ושיף, מ' (2020). מצבם של יוצאי מסגרות "הרשות לחסות הנוער" בגיל הבגרות הצעירה: מחקר מעקב. **חברה ורווחה**, 1(1), 109–136.
- סקוט, נ' (2010). **צרכים מיוחדים, סוסים מיוחדים: מדריך לתועלות שברכיבה טיפולית**. הוצאת ספרים "אח" בע"מ. (המקור פורסם ב-2005)
- רבינוביץ', מ' (2020). **סוגיות בפעילות המסגרות של רשות חסות הנוער**. הכנסת – מרכז המחקר והמידע.
- רפאלי, ת' (2017). **מסגרות לטיפול חוץ ביתי לילדים ברמות סיכון שונות**. משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים.
- Adams, N., Little, T. D., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory. In M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little, & S. J. Lopez (Eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 47–54). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6_4
- Bachi, K., Terkel, J., & Teichman, M. (2012). Equine-facilitated psychotherapy for at-risk adolescents: The influence on self-image, self-control and trust. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 298–312. <https://doi.org/10.1177/1359104511404177>
- Bass, M. M., Duchowny, C. A., & Llabre, M. M. (2009). The effect of therapeutic horseback riding on social functioning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(9), 1261–1267. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0734-3>

- Beck, A. M. (2000). The use of animals to benefit humans: Animal-assisted therapy. In A. H. Fine (Ed.), *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (pp. 21–40). Academic Press.
- Bizub, A. L., Joy, A., & Davidson, L. (2003). "It's like being in another world": Demonstrating the benefits of therapeutic horseback riding for individuals with psychiatric disability. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 26(4), 377–384. <https://doi.org/10.2975/26.2003.377.384>
- Blos, P. (1966). *On adolescence: A psychoanalytic interpretation*. Free Press.
- Bowers M. J., & MacDonald P. M. (2001). The effectiveness of equine-facilitated psychotherapy with at-risk adolescents: A pilot study. *Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 15, 62–76.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, L. S., & Wright, J. (2001). Attachment theory in adolescence and its relevance to developmental psychopathology. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 8(1), 15–32. <https://doi.org/10.1002/cpp.274>
- Burton, H. L. (2011). 'Queen of the world': Experiences of 'at-risk' young people participating in equine-assisted learning/therapy. *Journal of Social Work Practice*, 25(2), 165–183. <https://doi.org/10.1080/02650533.2011.561304>
- Curry, L. A., Nembhard, I. M., & Bradley, E. H. (2009). Qualitative and mixed methods provide unique contributions to outcomes research. *Circulation*, 119(10), 1442–1452. <https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.107.742775>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 85–107). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025–1034. <https://doi.org/10.2307/1127100>
- Emory, D. K. (1992). *Effects of therapeutic horsemanship on the self-concepts and behavior of asocial adolescents*. The University of Maine.

- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W.W. Norton.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.
- Håkanson, C. M. (2008). *Equine assisted therapy in physiotherapy*. Gothenberg University. https://www.fysioterapeuterna.se/globalassets/_sektioner/mental-halsa/fysioterapi/equine-assisted-therapy-in-physiotherapy.pdf
- Hallberg, L. (2008). *Walking the way of the horse: Exploring the power of the horse-human relationship*. IUniverse.
- Holmes, C. M. P., Goodwin, D., Redhead, E. S., & Goymour, K. L. (2012). The benefits of equine-assisted activities: An exploratory study. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 29(2), 111–122. <https://doi.org/10.1007/s10560-011-0251-z>
- Hunt, M. G., & Chizkov, R. R. (2014). Are therapy dogs like Xanax? Does animal-assisted therapy impact processes relevant to cognitive behavioral psychotherapy? *Anthrozoös*, 27(3), 457–469. <https://doi.org/10.2752/175303714X14023922797959>
- Karol, J. (2007). Applying a traditional individual psychotherapy model to equine-facilitated psychotherapy (EFP): Theory and method. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), 77–90. <https://doi.org/10.1177/1359104507071057>
- Katcher, A. H. (2000). The future of education and research on the animal-human bond and animal-assisted therapy: Part B: Animal-assisted therapy and the study of human-animal relationships: Discipline or bondage? Context or transitional object? In A. H. Fine (Ed.), *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (pp. 461–473). Academic Press.
- Klontz, B. T., Bivens, A., Leinart, D., & Klontz, T. (2007). The effectiveness of equine-assisted experiential therapy: Results of an open clinical trial. *Society & Animals*, 15(3), 257–267. <https://doi.org/10.1163/156853007X217195>
- Kruger, K. A., & Serpell, J. A. (2006). Animal-assisted interventions in mental health: Definitions and theoretical foundations. In A. H. Fine (Ed.), *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (2nd ed., pp. 21–38). Academic Press.
- Lentini, J. A., & Knox, M. (2009). A qualitative and quantitative review of equine facilitated psychotherapy (EFP) with children and adolescents. *The Open*

- Complementary Medicine Journal*, 1, 51–57. <http://dx.doi.org/10.2174/1876391X00901010051>
- Lentini, J. A., & Knox, M. S. (2015). Equine-facilitated psychotherapy with children and adolescents: An update and literature review. *Journal of Creativity in Mental Health*, 10(3), 278–305. <https://doi.org/10.1080/15401383.2015.1023916>
- Lessick, M., Shinaver, R., Post, K. M., Rivera, J. E., & Lemon, B. (2004). Therapeutic horseback riding. *AWHONN Lifelines*, 8(1), 46–53. <https://doi.org/10.1177/1091592304263956>
- Levinson, B. M., & Mallon, G. P. (1997). *Pet-oriented child psychotherapy* (2nd ed.). C. C. Thomas.
- Lipsey, M. W. (2009). The primary factors that characterize effective interventions with juvenile offenders: A meta-analytic overview. *Victims & Offenders*, 4(2), 124–147. <https://doi.org/10.1080/15564880802612573>
- Parish-Plass, N. (2008). Animal-assisted therapy with children suffering from insecure attachment due to abuse and neglect: A method to lower the risk of intergenerational transmission of abuse? *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 13(1), 7–30. <https://doi.org/10.1177/1359104507086338>
- Rothe, E. Q., Vega, B. J., Torres, R. M., Soler, S. M. C., & Molina, R. M. (2005). From kids and horses: Equine facilitated psychotherapy for children. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(2), 373–383.
- Rüst McCormick, A., & McCormick, M. D. (1997). *Horse sense and the human heart: What horses can teach us about trust, bonding, creativity and spirituality*. Hci.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (Vol. 1., pp. 618–655). John Wiley & Sons.
- Schuck, S. E., Emmerson, N. A., Fine, A. H., & Lakes, K. D. (2015). Canine-assisted therapy for children with ADHD: Preliminary findings from the positive assertive cooperative kids study. *Journal of attention disorders*, 19(2), 125–137. <https://doi.org/10.1177/1087054713502080>
- Schultz, P. N., Remick-Barlow, G. A., & Robbins, L. (2007). Equine-assisted psychotherapy: A mental health promotion/intervention modality for children who have experienced intra-family violence. *Health & Social Care in the Community*, 15(3), 265–271. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2524.2006.00684.x>

- Steinberg, L., & Silverberg, S. (1986). The vicissitudes of autonomy in adolescence. *Child Development*, 57(4), 841–851. <https://doi.org/10.2307/1130361>
- Trotter, K. S., Chandler, C. K., Goodwin-Bond, D., & Casey, J. (2008). A comparative study of the efficacy of group equine assisted counseling with at-risk children and adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*, 3(3), 254–284. <https://doi.org/10.1080/15401380802356880>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the work-related basic need satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 981–1002. <https://doi.org/10.1348/096317909X481382>
- van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Verstuyf, J., Boone, L., & Smets, J. (2014). Fostering self-endorsed motivation to change in patients with an eating disorder: The role of perceived autonomy support and psychological need satisfaction. *The International Journal of Eating Disorders*, 47(6), 585–600. <https://doi.org/10.1002/eat.22266>
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616–622. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616>
- Wilkie, K. D., Germain, S., & Theule, J. (2016). Evaluating the efficacy of equine therapy among at-risk youth: A meta-analysis. *Anthrozoös*, 29(3), 377–393. <https://doi.org/10.1080/08927936.2016.1189747>

חוויית של נערים מזרחיים שלמדו בישיבות אשכנזיות בישראל: היבטים זהותיים, חינוכיים וייעוציים

בנימין גוליב, סימה עמרם-זקנין ומשה טטר

תקציר

מאמר זה מבקש לחקור באמצעות מחקר איכותני חוויות של נערים מזרחיים שלמדו בישיבות אשכנזיות. במחקר השתתפו עשרים מרואיינים ספרדים מהחברה החרדית, בני 30–42, שלמדו בנערויותם בישיבות חרדיות אשכנזיות ליטאיות בישראל בין השנים 1993–2010. איסוף הנתונים במחקר זה נעשה באמצעות ריאיון פתוח חצי מובנה מתוך נקודת מבט לאחר על אירועים וחוויות בעברם. מניתוח הראיונות עולים היבטים הנוגעים למאפייני החוויה של הנער המזרחי בישיבה האשכנזית: חוויית הגירה, חוויית החרגת המנטליות המזרחית וחוויה של הדרת המורשת התורנית המזרחית. דרכי ההתמודדות בשל חוויות אלו באות לידי ביטוי בהפנמת נרטיב של נחיתות ואימוץ פרקטיקות על רצף ה"השתכנונות". התרומה שיש לחוויות אלו לתפיסת הזהות כנער וכאדם בוגר היא בעלת משמעות: כנער – בולטים ערפול זהות ומלכוד זהות, וכבוגר – אוסף זהויות או הירקמות זהות חדשה. המחקר הנוכחי תורם לבחינת האתגרים הזהותיים של המתבגר המזרחי העשוי להתמודד עם התרבות האתנוצנטרית במוסד האשכנזי, ולבחינת טיב הקשר בין צוותי החינוך בישיבות לתלמידים המזרחיים הלומדים בהן. נוסף על כך המחקר מעלה את חשיבות הכללת התפקיד של היועץ החינוכי בישיבות, במיוחד בשל הקונפליקטים העולים במהלך גיבוש הזהות של נערים כאשר המוסד הלימודי אינו נמצא בהלימה עם הרקע התרבותי שהנער מגיע ממנו. ממסקנות המחקר נגזרות המלצות להעמקה בהקשרים מגוונים של הסוגיה הנדונה בבחינת עמדות הסגל החינוכי ושילובם של אנשי מקצוע נוספים בישיבות חרדיות.

מילות מפתח: נוער מזרחי בישיבה אשכנזית; חוויה; התמודדות; תפיסת זהות; מוסד חינוכי.

רקע תאורטי

המחקר הנוכחי עוסק בחוויות של נערים בני עדות המזרח הלומדים בישיבות אשכנזיות בחברה החרדית בישראל. כדי להבין את מכלול המאפיינים הנלווים לתקופה זו, נעסוק ראשית בהגדרת הזהות האישית ובתרומה של גיל להתבגרות לעיצוב זהות. לאחר מכן תובא סקירה על יחסים בין אשכנזים למזרחים בישראל, החברה החרדית ומוסדות החינוך לבנים, יחסים בין אשכנזים למזרחים בחברה החרדית וחוויה של נוער מזרחי הלומד בישיבה אשכנזית.

זהות

זהות אישית היא התפיסה הסובייקטיבית שלפיה חש האדם כי יש המשכיות והתאמה בין הרכיבים המגוונים באישיותו, חוויותיו וזיכרונותיו. זהות אישית היא הליכה של האישיות, ומרכזת את כל תתיזהויות: אידאולוגית, פוליטית, דתית, חברתית, מינית, עדתית ומקצועית (צוריאל, 1990). לפי אריקסון (Erikson, 1968), המושג זהות הוא ניסיון מצטבר של יכולת האני למזג את כלל ההזדהויות עם ההתמחויות שהתפתחו מן הכישרונות המולדים ועם ההזדמנויות המוצעות בתפקידים החברתיים.

זהות וגיל ההתבגרות

אריקסון (Erikson, 1993) ראה בעיצוב הזהות ובגיבושה משימה עיקרית של גיל ההתבגרות. התכלול (אינטגרציה) בין החוויות, המאורעות, הערכים והאנשים שמזדהה איתם יוצר את זהות האני האישית. כאשר התהליך מסתיים בהצלחה, המתבגר רוכש זהות מגובשת ואחידה. כאשר התהליך מסתיים בכישלון, המתבגר חווה זהות מפוזרת.

לדברי צוריאל (1990) גיבוש הזהות בגיל ההתבגרות מורכב ממספר רכיבים: מחויבות ומטרתיות – ראיית הפרט את עצמו בעל מטרות מוגדרות ובעל תחושה של השקפת עולם ברורה; סולידיות והמשכיות – ראיית הפרט את עצמו מאוזן, שופע ביטחון עצמי ובעל תחושה של המשכיות; הכרה חברתית – ראיית הפרט את עצמו מוערך בחיוב בקרב הסובבים אותו; משמעותיות – תחושת הפרט כי יש לו קשר ומעורבות עם הזולת וכי יש טעם למעשיו; זהות פיזית – שביעות רצון של הפרט ממראהו החיצוני ומדרך התנהגותו כפי שהם; אמיתיות וטבעיות – תחושתו של הפרט כי התנהגותו והבעת רגשותיו אכן משקפים את מה שהוא חש וכי פיו וליבו שווים.

מרסיה ואחרים (Marcia et al., 1993) תיארו כי תהליך גיבוש הזהות העצמית בגיל ההתבגרות הוא רצף של יכולות והתנסויות מעברו של האדם. כדי שהבוגר יגבש זהות תקינה, עליו לעבור תהליך ממושך של חקירת זהות והתחייבות ממשית לזהות הנבחרת. זהות שהושגה ללא חיפוש וחקירה, אינה זהות אותנטית. מצב זה עלול לקרות בהשפעת לחץ חברתי והוא נפוץ בקרב חברות מסורתיות ושמרניות, וכן אצל מיעוטים. עם זאת, התארכות מסע החיפוש והשהיית ההתחייבות לזהות בוגרת יביאו לידי "גיבוש זהות מעוכב", העלול לגרום קשיים אישיים ובין-אישיים רבים. אדם הנמנע הן מתהליך גיבוש זהותו האישית והן מהתחייבות לזהות כלשהי, נשאר למעשה ב"ערפול זהות" ויתקשה לגבש תחושת עצמי אחידה – דבר העלול לגרום ל"עצמי עשוי טלאים".

המושג זהות קולקטיבית נוגע להגדרת תפיסת המרחב החברתי שהאדם נמצא בו, כלומר לאופן שהוא מחלק מרחב זה ומעמיד את עצמו בו. הזהות הקולקטיבית באה לידי ביטוי בין השאר בהגדרת "האנחנו" לעומת "האחר" שהוא לא "אנחנו" (בךרפאל, 2000). השגת זהות קולקטיבית חיובית ועקיבה היא מטרה בסיסית של גיל הנעורים. עבור בני מיעוטים אתניים זהו אתגר מיוחד בשל חשיפתם לזהויות חלופיות. ונוסף על כך עקב הצורך שלהם להתמודד עם סטראוטיפים ואפליה מצד החברה השלטת. אחד הקשיים העיקריים של כינון זהות קולקטיבית של מיעוט אתני או תרבותי קשור לפיתוח היכולת להתמודד עם הדימוי השלילי של קבוצת המיעוט בעיני החברה הקולטת. בני נוער המפנימים דימוי שלילי זה, עלולים לפתח הערכה עצמית נמוכה ולגלות העדפה להזדהות עם קבוצה אחרת. מחקרים רבים עומדים על הנטייה להעדפת תרבות הרוב בקרב ילדי קבוצות המיעוט.

לעיתים בני נוער נוטים לאמץ זהות כפולה המשמרת את הקשרים הרגשיים הן לקבוצת המיעוט הן לקבוצת הרוב (Kroger et al., 2010; Phinney et al., 2001).

יחסים בין אשכנזים למזרחים בישראל

"המזרחים" – דומה כי הגדרה זו מעידה על היחס של אשכנזים כלפי ספרדים בישראל. זאת מפני שיהודי ארצות האסלאם ואסיה קוטלגו בקטגוריה אחת: "מזרחים" על אף הגיוון וההבדל הרב הקיים ביניהם מבחינת אופיים וארצות מוצאם. קטלוג זה נקשר לחברה האשכנזית שהייתה פעילה בהקמת מדינת ישראל בראשית שנות קיומה, אך גם כשבעים שנה אחרי קום המדינה, עדיין המונח "מזרחי" רווח (זובידה, 2017). לפי סמוחה (1986), התרבות הישראלית נשענה על יסודות מזרח אירופיים-מערביים לצד התעלמות מוחלטת מחלקם של יהודי המזרח בתרבות ובהיסטוריה של העם היהודי. המזרחים חשו מרירות בשל דיכויים בידי החברה האשכנזית השלטת, ובו בזמן התפתחה "חרדה" אשכנזית מפני הגעתם של המזרחים למוקדי כוח ומפני שינוי צביון המדינה באותן שנים. למרות כל האמור, דומה כי בשנים האחרונות חל מפנה מסוים ביחסים שבין האשכנזים למזרחים בחברה הישראלית בעניין השתלבותם בעמדות מפתח בצמרת המדינה, באקדמיה ובכלכלה. עם זאת, יש המקשרים שינוי זה ל"התמערבות" ולשילוב המזרחים כחלק אינטגרלי בחברה הישראלית וזאת מתוך השלת זהותם המזרחית (כהן וליאון, 2008; סמוחה, 1986).

שלא כמו היחס בין אשכנזים למזרחים בחברה הישראלית הכללית שייתכן שאפשר לתלות את מקורו במדרגים תרבותיים, מעמדיים או גזעיים, במפגש בין מזרחים לאשכנזים בחברה הדתית נראה כי יש ממד נוסף של מדרג דתי: דתיות אשכנזית כנגד דתיות מזרחית (היון, 2022). טרבלסי (2021) מתאר את החוויה שחוו מזרחים בוגרי ישיבות ציוניות דתיות בסוף שנות השמונים. ממצאי מחקרו מלמדים על חוויית זרות ותחושת פחיתות ערך. עולה מדבריו כי יש הבניה של הסגל החינוכי במוסדות אלו שהדתיות האשכנזית היא 'דתיות תו התקן' והדתיות המזרחית היא דתיות 'פגומה' שאין לה מקום בישיבה התיכונית. הבניה זו גרמה לתלמידים לפקפק בנכונות המנהגים הדתיים של משפחתם. מנגד, משפחתם מתחה עליהם ביקורת משום שאימצו מנהגים דתיים אשכנזיים. כל אלו עוררו בתלמידים חוויית זרות הן כלפי הישיבה הן כלפי הבית.

בעוד קיים מחקר מסוים על המפגש בין אשכנזים למזרחים בחברה הכללית ובחברה הדתית-לאומית, המחקר בנושא מפגש זה בחברה החרדית מועט ביותר ויש חשיבות לבחינת ההקשר הייחודי שבו.

החברה החרדית

החברה החרדית בישראל מונה כ-1,226,000 נפש (על פי נתוני הלמ"ס בתוך כהנר ומלאך, 2021). בחברה החרדית יש כיום שלושה זרמים עיקריים: חסידים, ליטאים וספרדים כאשר כל זרם מחולק אף הוא לתתי-זרמים.

שלא כמו הליטאים והחסידים שחרדיותם התגבשה כבר בארצות מוצאם, החרדיות הספרדית היא בעיקר תוצר ארץ ישראלי (בראון, 2017; זיכרמן, 2014). יש המסבירים זאת בכך שהספרדים בארצות מוצאם לא נדרשו להתמודד עם תופעות החילון והמודרנה, ולפיכך רבים מהם "התחללו" בהגיעם ארצה – זאת בשונה מהחברות האשכנזיות שכבר

היו "מחוסנות" מפני רפורמות חדשות בתפיסת היהדות. להלן נתאר בקצרה את מוסדות החינוך של הבנים בחברה החרדית בישראל.

מוסדות חינוך בחברה החרדית

בשנת 2021 למדו בחינוך החרדי היסודי והעל-יסודי כ-362,000 תלמידים, שהיו 25% מכלל התלמידים בחינוך היהודי ו-19% מכלל התלמידים בישראל (כהנר ומלאך, 2021).

מוסדות החינוך לבנים

בית הספר היסודי מכונה "חיידר" או תלמוד תורה. במסגרת זו לומדים החל מכיתה א' ועד כיתה ח'. לאחר כיתה ח' הנער עובר ללמוד בישיבה קטנה (מקביל לכיתות ט"ו–י"א), ומשם ממשיך לישיבה גדולה (י"ב–עד לנישואיו) (זיכרמן, 2014).

הישיבות במדינת ישראל התפתחו על בסיס הדגם של הישיבה הליטאית באירופה. תיאור זה נכון במידה רבה גם כיום, לפחות בציבור הליטאי (בראון, 2011). המגורים בישיבה מתקיימים בפנימייה משותפת, מאפיין הנפוץ בעיקר בישיבות הגדולות, אך קיים גם במעט ישיבות קטנות. המטרה של הפנימייה אינה רק לסייע לתלמידים מבחינה טכנית, אלא אף לשרת מטרות חינוכיות. המגורים בפנימייה עשויים לתרום לכך שהישיבה היא כל עולמו של הבחור, ומתוך כך הפנימייה משמשת חץ בינו ובין העולם שבחוץ (גפן, 2017).

יחסים בין אשכנזים למזרחים בחברה החרדית

ראוי לציין שהקונפליקט ביחסים בין האשכנזים למזרחים בחברה החרדית התנהל דווקא לאחר שילוב המזרחים בישיבות האשכנזיות החרדיות. עד אז החרדיות המזרחית התמקדה בישיבת "פורת יוסף" שהוקמה בשנת 1923 כדי ליצור מוקד השראה ליצירת אליטה רבנית מזרחית בארץ ישראל, כשאחד הבולטים מבין תלמידיה היה הראשון לציון הרב עובדיה יוסף ז"ל (לאו, 2005). ליאון (2013) מתאר את השינוי שחל בישיבת פורת יוסף, מישיבה שסימלה במהותה את אוצרות התרבות המזרחיים ואת בית היוצר למנהיגי חברה זו, וכיום הפכה לחיקוי של ישיבות ליטא.

החרדים המזרחים סבלו במהלך השנים ממעמד נמוך בחברה החרדית למרות נאמנותם לאידיאה החרדית האשכנזית. בין השאר הדבר בא לידי ביטוי באפליה במוסדות החינוך בשל מכסות קבלה (צ'רנוביצקי ופלדמן, 2018) המגבילות את השתלבות בני עדות המזרח במוסדות האשכנזיים (אטינגר וליאון, 2018). תופעה מרתקת בפני עצמה היא התפיסה הרווחת כי עד עתה לא הצליחה החברה המזרחית החרדית להקים מוסדות בעלי שם בעדיפות ראשונה. זאת מכיוון שהתלמידים המזרחים המובחרים מעדיפים לרוב להיקלט במוסדות לימוד אשכנזים, מוסכמה המעכבת את התפתחות הזרם המזרחי ואת חירותו מפטרונות הזרם הליטאי (ליאון, 2013). העיסוק ביחסים בין המזרחים לאשכנזים בחברה החרדית קשור לחוויה של נוער מזרחי הלומד בישיבה אשכנזית.

החוויה של נוער מזרחי בישיבה אשכנזית

ליאון (2004) מתאר חוויה של נער מזרחי הלומד בישיבה אשכנזית, המעידה על התנהלות סטראוטיפית המלווה בדעות קדומות על התלמיד המזרחי. בני תורה מזרחיים נחשבו אולי בעיני הליטאים לחלק בלתי נפרד מן החברה החרדית, אך השתלבותם במעמד שווה

אינה מתאפשרת. לטענתו, גם אם ישנה הנער המזרחי את שם משפחתו ואת נוסח תפילה, ונוסף על כך גם יהגה את 'לשון הקודש' בהברה אשכנזית, יקפיד על הוראות ספרי ההלכה האשכנזיים וירחק מספרי הלכה הספרדיים, עדיין ייחשב 'מזרחי' בגדר רכיב חריג ולא אורגני לדרך החיים החרדית-אשכנזית. ליאון (2004) טוען שהנער המזרחי הלומד בישיבות אלו, חש כי הציבור החרדי-אשכנזי רואה בבני התורה המזרחים תופעה תלושה, חקיינית ולא אותנטית. איתן (2010) מתאר בספרו הרגשה של נער מזרחי, כשהוא מבין שלא התקבל לישיבה המבוקשת רק בשל צבע עורו ושם משפחתו. לדבריו, במפתיע זה גורם לנער לנסות להיות טוב יותר ולהוכיח שאינו שונה מאחרים.

אביטבול (תשע"ט) תיאר את החוויה האישית שחווה כמזרחי הלומד בישיבה אשכנזית. לדבריו, הוא הקפיד על אימוץ מנהגי הישיבה, על כל המשתמע מכך: לימוד בהגיה אשכנזית ותפילה מתוך סידור אשכנזי וכדומה. בנושא העדתי הוא קיבל את התפיסה השלטת כמובנת מאליה וכאחת מעובדות החיים שאין לתהות ולהרהר אחריהן. לדבריו, עם הזמן למד מבלי משים לאמץ השקפת עולם זו, שעולם התוכן הישיבתי-אשכנזי חשוב, מעמיק, נכון ואמיתי יותר מכל גישה אחרת. גם לדבריו אזכור הנושא העדתי היה עלול להיות בגדר הודאה בפגיעות או נחיתות, שלא לדבר על עולם התוכן התורני-מזרחי שנחקק כליל מעולמו. הוא אימץ את השקפת העולם הגורסת שהמוצא המזרחי נחות מזה האשכנזי, והדחיק את עברו המזרחי בעומק התת-מודע (אביטבול, תשע"ט). מתוך דבריו של הרב שניאורסון (הרבי מלובביץ') עולה שהנושא של תחושת התלמידים המזרחים במוסדות אשכנזים ראוי לדיון. באחת מאיגרותיו הוא כותב: "[...] ובפרט שעל ידי דיבור עם מורה הכיתה בוודאי יכול לסדר שלא ירגישו הילדים עצמם בודדים [...]" (שניאורסון, 2013, עמ' 256).

שאלות המחקר והסוגה המחקרית

המחקר הנוכחי בוחן חוויות ודרכי התמודדות של נערים מזרחיים שלמדו בישיבות ליטאיות אשכנזיות חרדיות בישראל במבט לאחור כיום בהיותם בוגרים, ואת התרומה של חוויות אלו לתפיסת הזהות שלהם כנערים וכיום בבגרותם. מחקר זה רואה לנגד עיניו את מיעוט המחקר בתחום זה בקהילה החרדית עצמה. ככל הידוע, המחקרים הקיימים עד כה בתחום זה נעשו בתאוריה על החוויות ולא במפגש ישיר עם חווי החוויות עצמם.

להלן השאלות המרכזיות של המחקר:

1. מהם מאפייני החוויה (רגשית, לימודית, חברתית) של תלמיד מזרחי הלומד בישיבה אשכנזית?
2. מהן דרכי ההתמודדות של תלמיד מזרחי הלומד בישיבה אשכנזית לנוכח החוויות שחווה?
3. כיצד זכורה החוויה סביב עיצוב הזהות בגיל ההתבגרות (במבט לאחור כעת בהיותו בוגר בן 30–40)?
4. כיצד התהליך שחווה כנער מזרחי הלומד במסגרת אשכנזית, תורם לעיצוב הזהות שלו כיום?

שיטת המחקר

מאפייני המדגם

סך הכול: עשרים מרואיינים בני 30–42. שלושה עשר מהם למדו רק במוסדות אשכנזיים ושבעה למדו בישיבה קטנה ספרדית ובישיבה גדולה אשכנזית. שלושה מרואיינים הם בנים של בעלי תשובה ואבותיהם לא בוגרי ישיבה.

ארצות המוצא של ההורים: מרוקו, עיראק, איראן, תוניס, אלג'יר, סוריה, אפגניסטאן, כורדיסטן, לבנון, ספרד, יוון (חלק מהמרואיינים בנים להורים מעדות שונות).

מגורים: ארבעה עשר מהמרואיינים מתגוררים בירושלים, שני מרואיינים מתגוררים במודיעין עילית, שני מרואיינים מתגוררים בפתח תקווה, מרואיין אחד מתגורר בבית שמש ומרואיין אחר מתגורר בביתר עילית.

השכלה: אחד עשר מהמרואיינים הם בעלי השכלה אקדמית לסוגיה, ותשעה הם בוגרי ישיבות בעלי השכלה תורנית בלבד.

כל השמות המופיעים במחקר זה הם שמות בדויים, והוסרו מהם פרטים המאפשרים זיהוי.

כלי המחקר

איסוף הנתונים במחקר זה נעשה באמצעות קיום ריאיון פתוח חצי מובנה. הריאיון הוא אמצעי גישה אל הפרשנות הייחודית של הנחקר מתוך בחינת תרבות ושפה מסוימת שהמרואיין בוחר להשתמש בה (Seidman, 1991). השימוש בריאיון פתוח חצי מובנה עומד על התמקדות של המראיין בתמות עיקריות שהוגדרו מראש על סמך הספרות המקצועית ושאלות המחקר ומנסה להסב את תשומת הלב אל התמות הנידונות אם המרואיין אינו עונה עליהן. עם זאת, על החוקר לגלות גמישות כדי להצליח לזהות תמות חדשות שיעלו מתוך הריאיון (שקדי, 2003). גמישות זו גורמת שהחוקר יבחן בכל עת את התופעה הנחקרת מבעד לנקודת מבטם של הנחקרים (צברבן יהושע, 2016), ומסייעת לו לנתק את עצמו מהמצב כדי לחשוב מחדש על משמעות ההתנסות (Charmaz, 2006). בראיונות נודעה חשיבות רבה לגמישות, זאת בשל היות המראיין (החוקר הראשון במאמר) מזרחי שלמד במוסדות אשכנזיים בנערותו. מצד אחד מצב זה היווה אתגר בשל המעורבות הרגשית של החוקר בסוגיה הנידונה, היכולת להקשיב ולשהות לאחר הרגשות הצפים מדברי הנחקרים ולתת להם תוקף ומקום מכיל, ועם זאת לשמור על המסגרת האקדמית המחקרית המגיעה ממקום ענייני. מצד אחר מידע זה אפשר למרואיינים לחוש בנוח יותר לבטא את תחושותיהם בחופשיות.

המחקר הנוכחי נעשה במבט לאחור והשאלות שהופנו למרואיינים היו על אירועים וחוויות בעברם. ייתכן שבסוגיה הנידונה יש עדיפות לראיין אדם שעבר בעצמו את תהליך הלמידה במוסד אשכנזי ושיש לו מבט רחב יותר כיום כאב העוסק בניסיון לשלב את בניו במוסדות. נוסף על כך ייתכן שבחורים בשנות בחרותם אינם מודעים די לתהליך שהם עוברים בהשתלבותם בישיבה, בשל אופי החינוך החרדי העוסק רבות בשפה קוגניטיבית אך אינו מפתח דיו את השפה הרגשית (קייזר, 2012), ואולם כבוגרים הם יכולים להתבונן בתהליך באופן ביקורתי, מקיף ומגוון יותר. עם זאת, יש להיות מודעים שישנו אתגר

משמעותי במחקר רטרוספקטיבי, עקב כך שהזיכרון האישי מעוצב באמצעות תבניות תרבותיות, ובסוגיה הנוכחית אינן תמיד זהות בתחנות ציר החיים, בין שנות גיל הבגרות לחיים הבוגרים המאוחרים. לכל אדם יש כמה גרסאות לסיפור חייו, וציר החיים מאגד בו את העבר, את ההווה ואת העתיד (גירץ, 1990/1973). כל חוויה אישית ככל שתהיה מתפרשת בהקשר של הזמן והמקום שהיא התנהלה בו, ואין זה מחויב המציאות כי הזיכרון שהמרוואיני בוחר להציג אותה חוויה מהעבר, היא החוויה המקורית שחוהה אז (לומסקיפדר, 1998).

הליך המחקר

הראיונות התנהלו בפרק הזמן שבין אוקטובר 2019 לפברואר 2020. המחקר הראשון של המאמר פנה מיוזמתו לכמה מועמדים מתוך רשימה שהוכנה לצורך המחקר ונמצאים בה תלמידים מזרחיים שלמדו בשיבות אשכנזיות על סמך היכרות מוקדמת עימם. לאחר שהם הסכימו בטלפון להתראיין מבחינה עקרונית, נעשו עימם ראיונות אישיים במקום ובזמן שבחרו. הודגש כי תוכן הראיון חסוי והציטוטים שלהם יופיעו בעבודה בשם בדוי. כמה מהמשתתפים התנו את קיום הראיון בכך שהם יוכלו לעבור על הציטוטים בשםם ולאשרם לפני הפרסום, ואכן כך נעשה. כמו כן הוצגה לפנייהם זכותם לסיים את הראיון בכל עת שהם חשים אינוחות. הודגש שאין תשובות "נכונות" או "לא נכונות". כל המשתתפים במחקר קיבלו מידע על מטרות המחקר ועל הרקע האקדמי למחקר זה הן בשלב ההזמנה הטלפונית הן לפני תחילת הראיון. משך הראיונות הממוצע עמד על 45 דקות. לא ניתן תגמול על ההשתתפות במחקר.

ניתוח הנתונים

כל ראיון הוקלט במלואו ועבר תמלול. לאחר מכן נעשה קידוד המידע ואיתור הקטגוריות המרכזיות בכל ראיון. בתום איסוף הנתונים וגיבושם, עברו החוקרים על מכלול החומר שהצטבר כדי לקבל תמונה רחבה וכוללת. המידע הנאסף התגבש לכדי ניסוח והעלאה של תמונת מרכזיות שהכילו את הקטגוריות המופקות מתוך הנתונים. בסיום תהליך זה גובש המידע הנאסף לכדי פרשנות מאורגנת של ממצאי המחקר (שקדי, 2003). יש לציין כי דברי המרואיינים הובאו כדברם וכלשונם. בשל כך ייתכן שיש בהם שגיאות לשוניות, טעויות תחביריות וניסוחים שגויים. בפעמים שהמרואיינים הזכירו בדבריהם מטבע לשון השגור בטרמינולוגיה החרדית שייתכן שאינו מוכר לרבים, נוספה הרחבה להסבר הדברים. תוספות אלו הוצגו בתוך דברי המרואיינים וסומנו בסוגריים עם ראשי התיבות ב"ג.

ממצאים

מניתוח הראיונות עולות התמונות האלה: **מאפייני החוויה של נער מזרחי בשיבה אשכנזית; דרכי ההתמודדות עם חוויה זו; והתרומה שיש לחוויות אלו לתפיסת הזהות של הנער** (הערת הבהרה: בציטוטים להלן מתוך הראיונות יופיע לעיתים המושג "ספרדי", שכן מושג זה שגור בשימוש בפי הציבור החרדי מאשר המושג "מזרחי").

יתוארו להלן מאפייני החוויה של הנער המזרחי הלומד במוסד האשכנזי, העשויה לבוא לידי ביטוי בשלושה היבטים: חוויית הגירה; חוויית החרגת המנטליות המזרחית; וחוויה של הדרת מורשת חכמי המזרח.

מאפייני החוויה של נער מזרחי בישיבה אשכנזית

המעבר לישיבה אשכנזית עשוי לטמון בחובו אתגרים עבור הנער המזרחי. זאת בייחוד עבור נערים המגיעים ממוסד ספרדי לישיבה אשכנזית, אשר לרוב מגיעים לבד, שלא כמו מקביליהם המזרחיים בוגרי המוסדות האשכנזיים, המגיעים בדרך כלל כחלק מקבוצה. ההיגדים להלן יעסקו במאפייני החוויה הרגשית במעבר ממוסד ספרדי למוסד אשכנזי.

חווית הגירה – "גר בארץ נוכרייה"

שלמה היה נער מזרחי מצטיין שלמד בישיבה קטנה ספרדית. הוא התאפיין כנער בעל ביטחון עצמי יציב, והתקבל לישיבה אשכנזית גדולה מובחרת. הדברים להלן מתארים את החוויה הרגשית שלו:

נכנסתי לישיבה כבחור ספרדי שלא הגיע עם חברה והגיע בודד, גר בארץ נוכרייה [...] הרגשתי הרגשה קשה של בדידות [...] הם שאלו שאלות בשיעור, ואני התביישתי לשאול שאלות. שתבין שבשישיבה קטנה הייתי השפיץ של הישיבה, אך כאן איבדתי את שיווי המשקל [...] פתאום נהפכתי להיות עולה חדש. (שלמה, 39)

מדבריו של שלמה יש מקום להבין כי על אף היותו חלק מהחברה החרדית, עדיין הכניסה לישיבה האשכנזית עוררה בו חוויה כמו של מהגר שהגיע לעולם חדש. כפועל יוצא, הוא מתאר בדידות וחוסר איזון לעומת כוחותיו הגלומים. העיסוק בהגירה ובתרומותיה מוליך לדבריו של לוי שלמד אף הוא במוסד ספרדי ועבר למוסד אשכנזי. דבריו יתארו את האתגר השפתי הכרוך במעבר לישיבה אשכנזית:

אני זוכר שנכנסתי לישיבה, אמרתי פעם צודיק (במקום צדיק) למישהו, אני לא ישכח איך הוא צחק, ירדו לו דמעות מרוב צחוק [...] אז מטבע הדברים, כשאתה לא יודע להתבטא נכון [...] אז אתה מפחד להתבטא בפני כולם. אולי תעשה טעות פטאלית כזאת כמו צודיק הזה, זה לא הדבר הכי נעים. (לוי, 39)

מדבריו של לוי עולה כי ההתנסות עם השפה החדשה, "ההגיה האשכנזית" למי שלא מורגל בה, עלולה להיות מביכה ומשתקת. כהמשך לעיסוק בשפה כאתגר, יובאו דבריו של משה בוגר ישיבה קטנה ספרדית שיתארו צד נוסף של שימוש בשפה:

הם עשו רושם של כאילו גאונים ופיקחים. וכשאני יצאתי מהשיעור, חשבתי שאני האידיוט הכי גדול בעולם, כי הם מבינים לכאורה כל פרט [...] עד שהבנתי [...] כולם מבינים בערך, וגם אני מבין בערך [...] אני שהורגלתי בישיבה הקטנה שצריך הבנה מלאה, ופתאום אני קולט משהו אחר [...] והם ידעו לעשות את זה לא בגלל שהם [...] הם פשוט הכירו את צורת השפה הזאת, מה אתה יודע. (משה, 40)

לכאורה דבריו של משה מתארים את השפה כיכולת להבין או לשדר את המסרים הסמיויים בני הבנה לחברי אותה תרבות – שזר יתקשה להבינם או לחוש בהתרחשותם. נראה כי להבנתו יש שפה פנימית הידועה לבאי "המגרש" הקבועים, והוא שהיה רגיל להגדרות אחרות של הבנה בשל היותו חניך של "מגרש" אחר, חש נחות משאר התלמידים, עד שהתחדדה אצלו ההבנה כי הוא אינו שונה מהם בהבנתו. ההיגד להלן יתאר צד נוסף של השפה כאתגר. על אף שאין הכרח שהנער המזרחי העובר לישיבה אשכנזית ישנה את נוסח התפילה שלו, עדיין שינוי נוסח התפילה הכללי בישיבה עשוי לשמש עבורו אתגר רגשי, כפי שעולה מדבריו של נפתלי:

קח לדוגמה את נוסח התפילה, נוסח תפילה שונה מאוד, לא כל כך במילים, כמו במנגינה ובטון. פתאום היה לי רצון כזה להתפלל בשקט עם עצמי במנגינה שלי [...] הייתי מוצא את עצמי מזמזם את המנגינות של בית אבא. אבא שלי וסבא שלי חזנים, זה משהו שגדלתי עליו. זה היה עושה לי טוב בתוך כל ההמולה, ובכל אופן להיות עם עצמי. (נפתלי, 36)

דבריו של נפתלי מתארים את החוויה הרגשית לאחר ההבדל הניכר בנוסח התפילה בין מנהגי "בית אבא" לנוסח החדש שנחשף אליו. הוא שם לב להבדל, מזכיר לעצמו את הנוסח שלו, האחר, ומנסה לשמר את הפרטיות שלו בתוך ההמון.

שלא כחוויות שתוארו לעיל שיש שיתארו אותן ייחודיות לתלמיד מזרחי העובר למוסד אשכנזי, תתהפרקים להלן ינסו לתאר מאפייני חוויה אוניברסליים של נער מזרחי הלומד במוסד אשכנזי.

חוויית החרגת המנטליות המזרחית – "פרענקים"

אחד הקולות הבולטים שעלו מתוך הראיונות, העיד על דעות קדומות על אופיים של המזרחיים, העשויות לעיתים לבוא לידי ביטוי בשימוש במונח "פרענקים" – שם קוד המתאר אנשים נחותים בעלי מאפיינים תרבותיים נחותים (איתן, 2010). וכך אמר נפתלי:

פעם אחת, איזה בחור [...] התעצבן על חבר ספרדי, אמר לו: יה פרענק! [...] למי הוא מתכוון "פרענק"? הוא מתכוון לכל החברה הפרענקים [...] למרות שהוא לא דיבר אלך [...] חבר אמר לי: תדע לך, אם בחור אשכנזי אומר לך "פרענק", אז תדע לך שאתה במצב הכי טוב [...] כולך מושלם [...] הוא מצא את איך שאתה נראה: אתה פרענק. (נפתלי, 36)

מדבריו של נפתלי עולה כי המונח "פרענק" עלול לסמל ביטוי גנאי המתאר את המזרחים נחותים באופיים. נוסף על כך מדבריו של נפתלי עולה כי השימוש במונח "פרענק" בסביבתו של נער המזרחי עלול לעורר בו אינוחות, אף אם האמירה אינה מכוונת אליו באופן ישיר. פרשנות זו הוזכרה אף בדברי מרואיינים אחרים, לשם כך נביא לדוגמה את דבריו של שלמה:

החוויה שלי הייתה שמסתכלים עליך כאיזשהו אובייקט [...] קודם כול אתה ספרדי, ואחר כך אתה מצליח או לא [...] ראיתי את זה בהרבה הרבה סיטואציות, שהוא היה יורד על הספרדים, הפרענקים [...] והיה ברור לי שאם לא הייתי שם [...] כי אני ואולי עוד אחד או שניים היינו, אז הוא לא היה מדבר, כי לא היה לו בעצם לדבר על זה אם אין פה ספרדי ברקע. אז זה היה כאילו מכוון אלינו. (שלמה, 39)

מדבריו של שלמה עולה כי ייתכן שהנער המזרחי עשוי לחוש שהוא מייצג את הנרטיב המזרחי בעצם נוכחותו, אף אם אינו קשור אישית למצב שעוסקים בו. בעניין הזה אמר משה:

כשאני אומר: התכוון "אליי", זו חוויה מאוד מאוד אמביוולנטית. מצד אחד, זה מאוד אישי – אמרתי לך: אליי – זה מאוד ככה משהו נחוה אישי. מצד שני, זה היה ברור לי שזה לא אני, אלא שזה העדה שלי. (משה, 40)

על אף החוויות שתוארו לעיל, שעולה מהן כי ייתכן שיש התמקדות במידה זו או אחרת בישיבה במעמדם של המזרחים, מדבריו של ראובן עולה זווית אחרת:

שאני חושב על זה אני לא מוצא הרבה סיטואציות של אמירות גזעניות בפועל, למרות שאם אתה שואל, בחוויה שלי זה כל הזמן היה ברקע הסמוי [...] קשה לי להסביר את זה. מה שנראה לי שפשוט כל הסיטואציה הזו, של היותך בעמדת מיעוט, הופכת אותך להיות רגיש מכל דבר, גם אם לא קרה כלום. (ראובן, 42)

בשונה מהחוויות שהובאו לעיל, דבריו של גד מתארים כי האווירה שחוה כנער מזרחי בישיבה האשכנזית, הייתה מכבדת ונעימה במיוחד:

האווירה בישיבה הייתה מאוד מכבדת [...] תמיד הרגשתי מכובד בחברה, והיה לי מקום של כבוד כספרדי [...] לא זוכר שהייתה לי חוויה של אפליה או הדרה בשל היותי ספרדי [...] גם הרבנים תמיד נהגו בי בעין יפה, וקיבלו בהבנה ואהבה את היותי ספרדי, ואפילו כיבדו אותי וקירבו אותי במיוחד. (גד, 37)

גם בנימין תיאר בדבריו מצב דומה:

בישיבה הגדולה שלמדתי, זה היה כבר עולם אחר [...] כל הנושא של מזרחים ואשכנזים אצל הבחורים לא היה נושא בכלל [...] היה מקום של כבוד כשווה בין שווים [...] מה שהיה מורגש, זה הדיבור על המורשת המזרחית הרבנית [...]. (בנימין, 30)

בנימין מתאר חוויה מכבדת בישיבה האשכנזית על אף היותו מזרחי. עם זאת, עולה מדבריו כי הוא מבחין בין היחס כלפי התלמיד כפרט ובין היחס כלפי המורשת הרבנית המזרחית שלגביה כפי שאפשר להבין מדבריו, כן "היו דיבורים".

כהמשך להבחנה בדבריו של בנימין, הסעיפים להלן יעסקו בחוויה הרגשית של הנער המזרחי הלומד בישיבה האשכנזית לנוכח היחס כלפי מורשת חכמי המזרח.

הדרת מורשת חכמי המזרח והחוויה בעקבותיה

על אף ההיבטים המגוונים בחוויה כלפי "ההחרגה" האישית שהנער המזרחי עשוי לחוש, מקולות שעלו מתוך דברי המרואיינים, עולה כי ייתכן שישנה הסכמה על הדרת המורשת הרוחנית של חכמי המזרח. לדוגמה, יוסף דן בעניין זה ואומר:

בישיבה מספרים רק את הסיפור של עולם התורה האשכנזי. מוחקים את כל המורשת של חכמי המזרח [...] עכשיו, זה מקום מסובך להתעסק בו, כי מייד מתייגים – אומרים: אוי, אתה מתבכין, רגשי נחיתות, תתגבר על זה [...] היה קיר שלם עם תמונות של עולם הישיבות [...] אז תשימו גם ישיבת פורת יוסף – ישיבה מפוארת שאין לה אח ורע [...] אפשר להשוות את זה לטובות שבישיבות ליטא [...] אי אפשר למחוק את הסיפור. (יוסף, 42)

כחיוזק לדברים אלו המתארים את הקונפליקט האישי בשל ההחרגה הזהותית המסורתית, יובאו אף דברי ראובן:

זה היה שבת שצריכים לשמוע פרשת זכור, וצריכים ללכת לבית כנסת ספרדי לשמוע את הקריאה מספר תורה ספרדי, ואז עברה השמועה שצריך עכשיו לצאת לבית הכנסת [...] אז הקריין אמר: פרענקים החוצה! עכשיו, הוא אמר את זה בהומור כמובן. אני לא אשכח את השתי מילים האלה! כי זה, אתה מבין, זה

בהומור, אבל זה מבטא: פרענקים החוצה! כאילו יאללה לכו הביתה!!! למה? אין להם כבוד למנהגים ההלכתיים שלנו! (ראובן, 42)

מתוך דבריו של ראובן אפשר להבחין בחוויה בעלת משמעות, שמצד אחד מוגדרת "הומור", אך מצד אחר מעוררת תסכול רב. בדבריו הוא מתאר רצון לנהוג לפי מסורת אבותיו, אך מימוש רצון זה עלול לגרום להוצאתו מהכלל.

מדברי המרואיינים עולה כי היחס המדובר בעניין מורשת חכמי המזרח אינו בא לידי ביטוי רק באמירות של תלמידי הישיבה, אלא עשוי להופיע גם בדמות אמירה ערכית חינוכית מצידה של דמות חינוכית בישיבה. לדוגמה, שלמה מתאר:

באופן רשמי, זה היה שיעור בספר "נפש החיים" [...] ממנו הגיע לכל מה שהוא היה רוצה, שבדרך כלל היה לכתוש את הספרדים שמה [...] איכשהו זה הגיע [...] דיבר שם בצורה מאוד לא מכבדת על כל הרבנים הספרדים [...] שמה כל הגזענות יצאה תמיד [...] אומרים הכול חוץ מלהגיד את השם [...] פשוט שנאה על הפנים – משהו שהוא לא רצה להסתיר אותו. זה אירוע שזכור לי עד היום. (שלמה, 39)

על מאפייני החוויה למיניהם של הנער המזרחי לאחר אותן שיחות, נלמד מדבריו של משה:

והרב [...] דיבר על הרב [...] בצורה חריפה, חריפה! ודימה אותו לנביאי הבעל. היה לי קשה לשמוע את זה! מצד אחד, אני קשור טוב לראש ישיבה, ומצד שני, אתה לא יכול לשמוע שמדברים על הרב [...] אתה בא מבית ספרדי, כל ספרדי יש לו את הרב [...] בתוך הלב. בשבילך הרב [...] הוא משה רבנו [...] זה גרם לי כאילו [...] מה אני עושה במקום הזה? [...] מצד אחד. מצד שני, רציתי להישאר בישיבה אשכנזית [...] לא רציתי לוותר. (משה, 40)

לעומת החוויה הרגשית הקשה של משה, גד מתאר יחס אחר מצידו כלפי מצב דומה:

לי לא הפריע בכלל שדיברו על הרב [...] שמתי פס. ביני לבין עצמי ידעתי את האמת שהם מקנאים בו. הייתי מאוד ענייני. לקחתי מה שרציתי, והשאר [...] שיתפסו בלמפה. (גד, 37)

כחמשך לעיסוק במאפייני החוויות של הנער המזרחי בישיבה האשכנזית, החלק להלן יעסוק במאפייני ההתמודדות לנוכח אותן חוויות שחווה. מאפייני ההתמודדות אלו באים לידי ביטוי ברצף הנע בין הפנמת הנרטיב של המזרחי הנחות לפרקטיקות פעילות על רצף "ההשתכנזות".

דרכי ההתמודדות בעקבות החוויה בישיבה האשכנזית

מתוך דברי המרואיינים עולה כי מאפייני ההחרגה של ה"מנטליות" המזרחית שתוארו לעיל, עשויים באופן פרדוקסלי לייצר אצל חלק מהנערים המזרחים רצון להתנער מהקטלוג המזרחי ולנסות להיטמע בתוך החברה האשכנזית במידה כזו או אחרת. להלן יובאו אבני דרך במאפייני ה"היטמעות" כפי שבאים לידי ביטוי בדברי המרואיינים.

הפנמת הנרטיב של המזרחי הנחות

מדברי המרואיינים עלו קולות מרכזיים בעניין גישתם האישית כלפי המנטליות המזרחית הנחותה בעיניהם. נפתח בדבריו של דוד:

אתה רואה שהם מוכשרים יותר, האשכנזים. כמה שאנשים מדברים היום לטובת הספרדים שהם יותר השתכללו, אני חושב שגם מבחינה מנטלית, יש להם איזשהו פשרנות, איזשהו מקום [...] לא יודע, תקרא לזה שטחיות. הם לא דורשים מעצמם בטירוף כמו האשכנזים. לספרדים יש מנטליות של פרענקים, שהיא [...] כן מנטליות של להתקשר ולצרוח על כל דבר, חמומי מוח, חסרי טקט. (דוד, 40)

דוד מתאר בדבריו את הגישה שלו כלפי "המנטליות המזרחית". אף על פי שיתכן שישנה "השתכללות" או אולי "השבחה" במאפיינים המזרחיים, עדיין המנטליות המזרחית נראית בעיניו נחותה לעומת "המנטליות האשכנזית" המתאפיינת לדעתו בשאפתנות ובתכונות אופי נעימות יותר. דבריו של אליהו משקפים אף הם תפיסה דומה:

אין לי איזשהו משהו מזרחי עמוק, אני לא רוצה להישמע כמו גזען או משהו, פשוט לא אהבתי את הסגנון, לא את הסגנון דיבור, לא את המנטליות [...] אנשים מאוד פשוטים [...] אני נזכר בבית כנסת אצל סבא שלי [...] פתאום קמו איזה שני ספרדים ויכולים פתאום להתחיל ללכת מכות. דבר כזה לא נתקלים אצל אשכנזים. הספרדים היו בזויים בעיניי. כנער, לא רציתי להיות מחובר לזה. וגם לא הייתה לנו מנטליות כזו. (אליהו, 40)

עולה מהדברים שהובאו כי לעיתים רווחת אצל נערים מזרחיים תפיסה מכלילה של פגימות במאפייני המנטליות המזרחית ובמקביל, תפיסת מאפייני המנטליות האשכנזית כמועדפת. מדבריו של אליהו נבין כי הוא חש מבוכה להיכלל בתוך "התרבות המזרחית", והוא אף מעיד בדבריו כי למשפחתו לא הייתה "מנטליות מזרחית".

שלא כדבריהם של דוד ואליהו העשויים להגדיר "פגם" מהותי ב"מנטליות המזרחית", יעקב מציג צד אחר:

אין באמת הבדל בין אשכנזים לספרדים [...] בכל מגזר יש כאלה וכאלה. משום מה, הצליחו לצייר את דמות "המזרחי" כדמות ברברית [...] בסוף, האווירה משפיעה [...] כבחור, זה תפס אצלי מקום. (יעקב, 42)

דבריו של יעקב מציגים תמונה אחרת. הוא טוען שאין הבדל בין המגזרים. יש מקום להניח שכוונתו היא למאפייני האישיות כבני אדם ולא למנהגים ולמסורות, בהם מבחינה אובייקטיבית ישנם הבדלים, כפי שעלה מדברי המרואיינים שלעיל. עם זאת, מתיאורו עולה כי ייתכן שישנה אווירה העשויה לתרום לתפיסה של הנער המזרחי על המנטליות המזרחית. בשונה מדבריו של יעקב המתארים את האווירה כמשפיעה, אשר מציין זאת:

גדלתי במשפחה של רבנים [...] כילד, הערצתי את הדוד והסבא [...] אהבתי לשמוע אותם [...]. ככל שהתבגרתי וראיתי רבנים אחרים זה השתנה [...] חוויתי אותם כמיושנים, פרימיטיביים [...]. כשאתה נחשף לסגנון אחר בשיבות אשכנזיות, אתה רואה את הדברים אחרת. (אשר, 32)

כהמשך לפרקים הקודמים שעסקו בהפנמת הנרטיב המזרחי הנחות כהתמודדות עם החוויה שחוו התלמידים, יתאר הפרק להלן אימוץ פרקטיקות על רצף "השתכנוות" מתוך ניסיון להיטמע בתוך החברה האשכנזית ולהיות חלק בלתי נפרד ממנה. להלן יובאו רצף פרקטיקות – החל מטשטוש עקבות (מזרחיים) וכלה באימוץ סמלים (אשכנזיים) כגון לבוש ושפה.

פרקטיקות על רצף "השתכנוזות"

"טשטוש עקבות"

בישיבה זה תלוי גם כמה אתה מבליט את הספרדיות שלך. אני אתן לך דוגמה: אתה זוכר את [...] אני זוכר אותו ממתין בתור לטלפון הציבורי, עם ילקוט יוסף. קצת התרסה ואולי קצת אי הבנת המרחב. אף פעם לא משכתי אש בכיוון הזה. גם כשהייתי החסיד של הרב [...] ובעיניי הוא היה כמעט סגנו של ריבונו של עולם. וזה האשכנזים הכי שונאים – שאתה, איך אומרים, שאתה מראה שאתה ספרדי גאה. (לוי, 39)

אפשר ללמוד מדבריו של לוי על התפיסה האישית שלו שהנכחת המזרחיות בישיבה אשכנזית היא "אי הבנת המרחב" או "משיכת אש", גם אם מדובר בספר הלכתי "ילקוט יוסף" שממנו רוצים ללמוד את מנהגי המסורת ההלכתית של האבות. בדומה ללוי, גם שלמה מציג זווית אחרת של טשטוש עקבות:

עד שהגעתי לישיבה לא שמתי לב כמה בולטים הפסים הלבנים שלי בטלית, אפילו יותר מפסים שחורים על טלית לבנה. שלא לדבר על ההרגשה להיכנס לבית המדרש בתפילת שחרית הראשונה ולראות שלא רואים כמעט טליתות, ודאי לא עם הפסים הלבנים. זה הביך אותי להיות שונה. זה מבליט אותך פתאום. למחרת לקחתי טלית אחרת מהגניזה, לא היה אכפת לי שזה מקומט, העיקר שיש בה פסים שחורים. אחרי תקופה, גם אותה הורדתי, למרות שהיו בישיבה ספרדים עם טלית. לא אהבתי את ההבלטה הזו. (שלמה, 39)

שלמה מתאר בדבריו כי המבוכה שחווה בעת שנשא סמלים המקטלגים אותו כמזרחי, הביאה אותו לרצון להסיר מעליו את הסמלים המסגירים. עם זאת, אנו שומעים בדבריו עדות שיש שנהגו אחרת – היו מחבריו המזרחים שעדיין בחרו להישאר עם הטלית האופיינית למנהגם.

לעומת שלמה, התמודד גד בדרך אחרת עם הלימודים בישיבה האשכנזית. הוא למד בישיבה ספרדית קטנה מוכרת, ובחר ללמוד בישיבה גדולה אשכנזית. הוא מתאר התנהלות אחרת עם חוויית השונות:

אני באתי עם ביטחון עצמי. אני לא באתי נחות. אני ידעתי שאני שווה. הייתי גם ש"סניק בתוך הישיבה, עם הטלית והפסים הלבנים וסידור "חזון עובדיה". לא התביישתי בזה. וידעתי שאני מגיע למקום שאני אהיה בו מיעוט. זה לא היה זר לי. הלכתי על דעת זה. הייתי מאוד טוב בלימודים, שזה נתן לי את העוצמה גם מול [...] להתעמת בנושאים פוליטיים. שהיו שואלים אותי אם טוב לך כספרדי, בשביל מה באת? הייתי עונה להם: שמעתי שזו ישיבה טובה, ובאתי ללמוד תורה. אני באתי לפה ללמוד תורה, לא בגלל, אלא למרות, ואני נהנה מכל רגע. (גד, 37)

לצד דפוס ההתמודדות האחר שגד מציג, נראה כי ישנה מורכבות במציאות של נער מזרחי "המתעקש" להנכיח את המזרחיות שלו בישיבה האשכנזית: "היו שואלים אותי אם טוב לך כספרדי, בשביל מה באת לכאן?" ראוי אולי לראות בשאלה הזאת כתפיסה הטוענת שנער ספרדי המעוניין בישיבה האשכנזית, מעביר מסר סמוי שלא טוב לו עם "המזרחיות" שבו, והוא מבין שיש ערך מוסף בגישה האשכנזית, ולכן מוכן להכפיף את עצמו. הכפפה זו עשויה לבוא לידי ביטוי בקבלת הנרטיב של המזרחי כנחות במהותו. מדבריו של גד

משתמע שהוא שמר על "הסמלים" המזרחיים שלו, ועם זאת, השתלב בישיבה וראה בחוויה שלו בישיבה חוויה של הנאה.

בהמשך לפרק הקודם שתיאר התמודדות של טשטוש הסמלים המזרחיים, הפרקים להלן יתארו פרקטיקות של אימוץ "סמלים" אשכנזיים.

אימוץ סמלים

לבוש

בעניין מאפייני לבוש "אשכנזיים" נראה כי יש קונצנזוס הרואה אותם כמאפיין נראות אשכנזית חרדית ברורה יותר. ועל כך בדבריו של דוד:

הסבות שלנו הלכו כולם עם תרבושים וגילבויות [...] כאן כולם כבר עם חליפות ומגבעות [...] זה לבוש אשכנזי. מי התלבש כך פעם? היום אנחנו לבושים כמוהם [...] (דוד, 40)

דוד מתאר בדבריו את הקביעה שהמזרחים החרדים אימצו לעצמם מאפייני לבוש אשכנזיים. ייתכן שאפשר לפרש זאת כפרקטיקה של רצונם של המזרחים להשתלב בתוך עולם הישיבות האשכנזי מבלי לחוש שונים. מדבריהם של ראובן ומשה עולה כי מלבד הלבוש החיצוני, ישנם מאפייני נראות חיצונית אחרים העשויים לסייע לאמץ נראות "אשכנזית" יותר:

בארצות המזרח לא היו פאות מאחורי האוזניים, זה הגיע מארצות אשכנז [...] היום לא תמצא בחור כמעט בלי פאות [...] עבות כאלה [...] עושים בית ספר לאשכנזים, כולם נהיו בריסקרס [כינאי לפלג אשכנזי המחמיר בין השאר בהבלטה של פאות עבות, ב"ג]. פתאום [...] כבר קשה לזהות לפעמים מה אתה באמת [...] (ראובן, 42)

קח לדוגמה ציצית [...] לפי מנהג הספרדים, לא מוציאים ציציות החוצה. תראה לי אחד שלא מוציא ציציות היום, זה כבר הפך למסורת [...] ברור שזה התחיל איפשהו כדי לא להיות שונה מהאנשים שאתה נמצא איתם ולהיראות כמוהם. (משה, 40)

תת-הפרק להלן מתאר פרקטיקה אחרת של אימוץ שפה – אימוץ ההגייה האשכנזית בשפה העברית.

שפה

אחד מסימני ההיכר הבולטים בשפה המקובלת בתפילה או בלימוד התורה בישיבה האשכנזית הוא ההגייה האשכנזית. תת-פרק זה יעסוק באימוץ ההגייה האשכנזית ("הברה" בלשון השגורה בקרב חרדים) כפרקטיקה להתערות בחברה האשכנזית. בעניין זה נציג את דבריהם של משה ויצחק:

זה קשה להתרגל להברה האשכנזית בהתחלה, אבל זה אבן היסוד להיות בעניינים. יש הרבה הערות סביב התנסחויות שגויות בעניין [...] אבל בסופו של דבר, נראה לי שסימן ההיכר היום בישיבות לספרדים זה השימוש האינטנסיבי רק בהברה אשכנזית [...] יותר אשכנזי מהאשכנזים [...] (משה, 40)

אחד ממאפייני השכנוז הכי בסיסיים זה ההברה האשכנזית. זה נותן לך ביטחון [...] אם רכשת את השפה ואתה יודע להשתמש בה נכון [...] נכס. הכי קל לזהות ספרדי שלא מושרש בעולם האשכנזי, באמצעות העילגות שלו בהברה אשכנזית. טק [...] ברגע אחד קולטים אותך שאתה מזויף. (יצחק, 36)

בשונה מדבריהם של משה ויצחק העשויים לתאר את ההגייה האשכנזית כפרקטיקה של התמודדות העשויה לסייע לנער המזרחי להתערות בחברה האשכנזית, דן מתאר בדבריו דעה אחרת על השימוש בהגייה האשכנזית:

מאוד אוהב את ההברה האשכנזית. יש לה ייחודיות [...] ללמוד בהברה אשכנזית זה כבר גישמאק (הנאה) אחר [...] זה כמו לתרגם בדיחה משפה לשפה [...] יש דברים שנשמעים טוב רק באופן מסוים. כשתשנה, זה כבר משהו אחר. (דן, 33)

עד כה נסקרו מאפייני החוויה וההתמודדות של הנער המזרחי בעת הלימוד בישיבה האשכנזית. הפרקים להלן יעסקו בתרומה של הלימוד בישיבה האשכנזית לתפיסת הזהות האישית של התלמיד המזרחי הלומד בה, כנער וכאדם בוגר. הפרק הראשון יעסוק בתרומה לתפיסת הזהות כנער ויתאר לרוב חוויה של ערפול זהות או מלכוד זהות, והפרק השני יתאר את התרומה של תפיסת הזהות במבט של אדם בוגר ויתאר חוויה של אוסף של זהויות או חוויה של היווצרות זהות חדשה.

התרומה לתפיסת הזהות בעקבות הלימוד בישיבה אשכנזית במבט של נער

"ערפול זהות"

המפגש של הנער המזרחי עם הישיבה האשכנזית, על שלל החוויות שחווה ודרכי ההתמודדות שסיגל לעצמו, עשוי לתרום לתפיסה אישית של "ערפול זהות" – קושי בגיבוש זהות עצמית אחידה. כדי לפתוח צוהר לסוגיה זו, נציג את דבריו של אהרון:

אני זוכר את רגע הכניסה לבית המדרש לתפילה. יש עמודות של סידורים בכניסה, עמודה של סידורים אשכנזים ועמודה שיש בה מדפים של סידורים ע"מ [עדות מזרח, ב"ג] [...] כולם עוברים מהר ושולפים סידור, ואני עוד מתלבט [...] מה לקחת [...] זה תחושה שמלווה אותי לפעמים גם היום בכניסה לבית הכנסת: "ערפול זהות". (אהרון, 42)

דבריו של אהרון עשויים לתאר אתגר זהותי בשל הקושי בגיבוש זהות ברורה. הוא מתאר ברמז בדבריו עמודה ומדפים. אפשר אולי להבין מדבריו כי העמודה מסמלת את הרוב האשכנזי, בעוד המדפים מסמלים את המיעוט המזרחי. והוא עומד ומתלבט ממה הוא מעדיף או יכול לבחור.

יוסף בדבריו מציג תיאור חוויה מעט אחרת:

זה קצת מוזר להתפלל בהברה ספרדית וללמוד, לחשוב ולדבר בהברה אשכנזית [...] באיזשהו שלב התחלתי גם להתפלל בנוסח ספרדי, אך בהברה אשכנזית. היה קשה לי עם חוסר הבהירות להיכן אני שייך. (יוסף, 42)

יוסף מתאר את הפער בין השימוש שלו בשפה האשכנזית בחיי היום-יום ובין "ההכרח" להתפלל בהגייה ספרדית כמנהג אבותיו. קושי זה הוביל אותו לבסוף לסגל לעצמו השתייכות זהותית המנסה לשלב בין שני העולמות כדי לנסות ולייצר תחושת בהירות.

שלא כמו יוסף המתאר פער במוסד הלימודי, דבריו של בנימין מתארים חוויה של "ערפול זהות" מזווית אחרת. פער בין הבית למוסד הלימודי:

זה מעניין: בבית הייתי אשכנזי, ובישיבה הייתי ספרדי [...]. לא אהבתי את הבלבול הזה. הייתי נוהג כמו אשכנזי בבית [...] זה יצר קצת מתח עם האחים שלי שצחקו עליי [...]. ולמרות זאת בישיבה הייתה לי תמיד תחושה של ספרדי בגלל העדה שלי. (בנימין, 30)

בנימין מנסה לאמץ זהות אשכנזית אחידה ולכן נוהג אף בבית הוריו כאשכנזי, מה שיוצר התנגדות וגירוד מצד אחיו כלפי האח המנסה "להשתכנז". בישיבה הוא נוהג כמנהג המקום ועדיין מקוטלג כ"מזרחי" בעיניהם, מה שיוצר אצלו חוויה של זהות מעורפלת. עוד היבט העשוי להעיד על חוסר בהירות בעניין תפיסת הזהות האישית עולה בדבריו של יהודה:

כילד, מאוד אהבתי ניגונים מזרחיים. בישיבה השתדלתי להימנע מכך [...] מה שמעניין זה התחושה שכאילו אתה נחשב משוכנז [...] אבל שאתה שומע ניגון מזרחי ששמעת פעם ואהבת, משהו זה אצלך מבפנים ומשמיע קול [...] כנער, הרגשתי רע עם זה [...] הבלבול. (יהודה, 37)

בדבריו של יהודה אפשר לשמוע סיפור על שני קולות: קול חיצוני מונכח, "משוכנז", שלכאורה אינו אמור להתחבר לשירה מזרחית, וקול פנימי חבוי המחובר למסורת אחרת שאולי מודחקת. תחושת איהנעמיות העולה מדבריו, מעידה על האתגר הקיים בזהויות השונות השוכנות בקרבו זו לצד זו.

שלא כתיאור תפיסת הזהות שהובאה לעיל המתארת את האתגר בערבוב הזהויות עבור הנער המזרחי, תתייחס להלן יתאר התמודדות אחרת. התמודדות של הנער המזרחי שלכאורה "הכריע" בין הזהויות ואימץ את "הזהות" האשכנזית.

"מלכוד זהות"

על אף מאמציו של הנער המזרחי להשיל מעליו סממנים מזרחיים ולאמץ זהות אשכנזית כדי להיות חלק אינטגרלי מהחברה האשכנזית הליטאית החרדית, נראה כי מאמציו לעיתים עולים בתוהו, מה שעלול לגרום לו לחוש כי הזהות האתנית שלו לוכדת אותו בתוכה. כאן אומר יששכר:

מה שלא תעשה, אתה נמצא במלכוד זהות [...] זהות שלוכדת אותך בתוכה, גם אם תרצה להתעלם ממנה [...] זו חוויה סזיזיפית של ממש [...] מה שלא תעשה, תמיד תמצא את עצמך חוזר לאותה נקודה נחותה [...]. אם תהיה ספרדי פשוט, לא תהיה שווה, ואם תשתכנז, יצחקו עליך בסתר או בגלוי [...] חח משתכנז נחיתי. (יששכר, 39)

בדומה לדבריו של יששכר, דבריו של אברהם מובאים כאן:

זה כמו חולצה שאתה רוצה להוריד, והיא דבוקה עליך ולא יורדת [...] אתה מרגיש שאתה כמו כולם במראה, בהשקפה, בהנהגה, בהכול, ובכל אופן, הרקע המזרחי שלך לא יוצא [...] תקוע. (אברהם, 36)

לפי אברהם, הזהות המזרחית האתנית היא זהות שאינה בתייחסה, על אף ההשתדלות להסירה ולאמץ זהות אחרת הדומה לזו של האנשים סביבו.

נפתלי בדבריו מתאר צד אחר של מלכוד הזהות – תקרת הזכוכית:

ראית פעם ספרדי שיש לו תפקיד מרכזי בישיבה? [...] גם אם תהיה הבחור הכי טוב, תמיד לתפקידים המרכזיים יבחרו את האשכנזים [...] ואז אתה מתוסכל, כל מה שאני משקיע [...] וכלום? (נפתלי, 36)

נפתלי מתאר בדבריו את ההשקעה של הנער המזרחי מתוך רצון לקדם את מעמדו להיות שווה בין שווים בקבלת משרה כזו או אחרת בישיבה. אך בכל זאת הוא נתקל בתקרת זכוכית, ומאמציו אינם נושאים פרי בשל מוצאו העדתי. כהמשך לעיסוק בתרומה האפשרית של תפיסת הזהות של הנער המזרחי בעקבות הלימוד במוסד האשכנזי, הפרק להלן יעסוק בתרומה לתפיסת הזהות במבט של אדם בוגר.

התרומה לתפיסת הזהות בעקבות הלימוד בישיבה אשכנזית במבט של בוגר

אוסף של זהויות

המפגש של הנער המזרחי עם עולמות התוכן האשכנזיים חושף אותו לידע וערכים נוספים, מלבד עולמות התוכן שהוא מכיר זה מכבר מקרוב.

מדבריו של זבולון נוכל להתרשם מתרומה לתפיסת הזהות האישית שלו בעקבות הלימוד בישיבה אשכנזית, כיום כאדם בוגר:

במידה מסוימת, היום אני עשיר יותר [...] הכרתי גם את העולם הספרדי וגם את העולם האשכנזי מבפנים [...] שפות שונות, מנהגים שונים [...] עולמות תוכן [...] אתה יכול להתרגם סטיואציות בכמה אופנים [...] מבט נרחב יותר [...] מאפשר להשוות. (זבולון, 35)

זבולון מתאר בדבריו עושר אינטלקטואלי העשוי לסייע בראייה כוללת של מצבים ובפירושים על הצד הנרחב ביותר. עולה מדבריו כי הזהות האישית שלו התרחבה והועשרה יותר בעקבות המפגש עם העולם האשכנזי. גם יוסף מתאר בדבריו התנהלות מעשית עשירה יותר בעקבות ההיכרות הנרחבת עם עולמות התוכן:

רק ספרדי יכול להיות חזן פעם בבית כנסת אשכנזי עם מנגינה אשכנזית, ולמחרת חזן בבית כנסת ספרדי ולסלסל ולענטז במנגינות מזרחיות [...] אשכנזים הם חד-ממדיים [...] לכן הם ראש בקיר בכל דבר [...] קשה להם להכיל שונות [...] מה שאצל ספרדים זה טבעי. (יוסף, 42)

בשונה מדבריהם של זבולון ויוסף המציגים את אוסף הזהויות כדבר שיש לו היבטים חיוביים במיוחד, אהרון מציג תפיסה אחרת בנושא:

נראה כי בכל חלק מהחיים למדתי שפה נוספת [...] בסופו של דבר, ככל שאני מתבגר, אני חש שהזהות שלי נעשית חשובה לי יותר ויותר [...] מה שעצוב לי, שמרוב ריבוי שפות, שכחתי כבר מהי שפת האם שלי [...]. (אהרון, 42)

מדבריו של אהרון עולה כי בחוויה שלו, על אף המעלה של אוסף הזהויות המלמדות שפות נוספות, בסופו של דבר ככל שהוא מתבגר, הזהות "האורגנית" שלו נעשית חשובה לו יותר וריבוי השפות מקהה או אולי משכיח את הזהות האותנטית שלו. גם שמעון מעלה בדבריו עניין דומה:

אני ספרדי שגדל כמו אשכנזי. אחרי שסבתא נפטרה, אבא שלי חזר להיות ספרדי, ואז גם אנחנו הילדים [...] היום טוב לי שאני ספרדי [...] וטוב לי שהייתי אשכנזי [...] בלי שאף אחד שומע, אני יכול להגיד שאני מרגיש לפעמים שרוט [...] האוסף של האנשים בתוכי עשה אותי עייף. (שמעון, 31)

על אף המעלות ששמעון תולה בהיותו מזרחי ואשכנזי לסירוגין בתקופות מסוימות, אפשר לשמוע מדבריו את המחיר ששילם על כך. שלא כפרקים הקודמים המתארים התמודדות בין תפיסת זהות אשכנזית ובין תפיסת זהות מזרחית, תובא להלן חוויה של היווצרות זהות חדשה.

הירקמותה של זהות חדשה

מקולות רבים שעלו מדברי המרואיינים, עולה כי למרות שלל החוויות שתוארו לעיל, יש דפוס של הורים המעוניינים שילדיהם ילמדו במוסדות אשכנזיים. להלן יובאו דבריו של אברהם:

אם אתה מדבר היום אם אני שוקל לשלוח למוסד ספרדי, התשובה היא: בהחלט לא! כשאתה שואל למה, אז זה מתחלק לשניים. התשובה הראשונה היא כי אני שרוט. זה חלק מהמחיר שאתה משלם שאתה נלחם כל הזמן להיות אשכנזי כמו כולם. התשובה השנייה: אני גדלתי במקומות אשכנזיים, ואני לא מתכחש לזה, וזו עובדה, וזה חלק מהזהות שלי. זה יהיה לא נכון להתכחש למשהו שהוא חלק ממני. (אברהם, 36)

דבריו של אברהם מאירים נקודה עיקרית בעלת משמעות: מתוך ניגוד לתפיסה הראשונית כי יש זהות מזרחית וזהות אשכנזית, עולה מתוך דבריו שיש הגדרה חדשה: "זהות של נער מזרחי הלומד בשיבה אשכנזית". ראוי להבין זאת יותר באמצעות דבריהם של ראובן ויוסף:

אמרתי לגיסי: אתה ואשתך גדלתם במקומות אשכנזיים [...] זה מה שאתם, זה אתם. אתה לא יכול לשים את הילד שלך במקום שזה לא אתה! עזוב עכשיו כן טוב, לא טוב. אני לא הולך פה על עניין ערכי, למרות שיש שאלות של ערך זה לא אתה! (ראובן, 42)

היום אחרי עשרות שנים, חמישים, אולי שבעים שנה, אין כבר חלוקה של אשכנזים וספרדים [...] תבין, התרקמה כאן זהות חדשה שלא הייתה [...] יש אשכנזים, ספרדים מזרחים וספרדים ליטאים שלמדו בשיבות אשכנזיות, והם לצערי הרב, נופלים בין הכיסאות, לא פה ולא שם. (יוסף, 42)

לצד דבריהם של ראובן, אברהם ויוסף כי ייתכן שיש זהות ביניים – "מזרחי הלומד במוסד אשכנזי" – שיש לה חיים משל עצמה, נבין מדבריו של בנימין כי הדבר תלוי בהליך של בשלות וכנות פנימית:

אתה עובר איזשהו תהליך שהוא משותף להרבה מאוד אנשים שעברו את זה. בהתחלה, אתה נמצא בתוך החברה, אתה נהיה שחקן בתוך המערכת, אתה אוהד את המערכת, אתה מצדיק את המערכת, אדם מתחיל לשנוא את עצמו ואת המקומות שמהם הוא בא. וברגע שבחור גדל ויש לו בשלות וכנות פנימית, אז הוא מבין שהוא טועה. הוא מבין שהעבירו אותו איזושהי שטיפת מוח, ואם הוא זוכה אי פעם לגלות את העומק ואת הכבוד והגדולה של המקומות שמהם הוא בא, אז

הוא מבין שגם בהם יש הרבה מאוד מה לכבד, ואז הוא לומד לקחת את הטוב מכל הדברים. (בנימין, 30)

דיון

המחקר הנוכחי עסק בשילובם של נערים מזרחיים בישיבות אשכנזיות בחברה החרדית בישראל ובחן את מאפייני החוויות, את דרכי ההתמודדות ואת התרומה לתפיסת הזהות שלהם כנערים במבט לאחור כיום בהיותם בוגרים. הדיון יעסוק בסוגיות מרכזיות העולות מתוך ממצאי המחקר.

אתנוצנטריות ואתגרים בתפיסת הזהות

אתנוצנטריות ("עדתנות") היא מושג המתאר נטייה לבחון את המציאות או תופעה כלשהי מנקודת השקפה של התרבות הייחודית של קבוצת המוצא של המתבונן (סמוחה, 2001). לפי סעיד (2004/1978), הזהות האתנית היא הבניה של התרבות השלטת. הכוחות הקולוניאליים יוצרים לעצמם דימויים של מאפיינים "נעלים" כגון היגיון לעומת רגש, נאורות לעומת פרימיטיביות, מזג קר לעומת מזג חם. "אחרות" זו שלהם מצדיקה את הכיבוש והפטריארכיות של המערב ובד בבד עשויה ליצור בקרב קהלים "חלשים" רצון והפנמה להידמות לכוחות הקולוניאליסטיים השולטים, מתוך תפיסה כי הם שייכים לתרבות גבוהה יותר. אפשר למצוא עוד בנושא אצל אסד (2010/2003) ופנון (2004/1952). בדומה לכך, טוענים שנהב ויונה (2008) כי תופעת הגזענות היא תהליך של הבניה תרבותית. לדבריהם, הגזענות היא המצאה אנושית שבאה לידי ביטוי ב'הגזעה', כלומר תהליך של הבניה חברתית על בסיס תפיסת גזע ומסמניו לסוגיו. בתהליך זה הפכים מאפיינים ביולוגיים או תרבותיים לתכונות המעידות על מהות בלתי משתנה של הקבוצה הדומיננטית.

כפי שעולה מהממצאים וכפי שעולה מדברי היון (2022), נראה כי החרדיות האשכנזית נחשבת נעלה ואיכותית יותר מזו הספרדית, שכן היא צברה במשך השנים מסורת בהעמדת ישיבות ומוסדות תורה. לכן יש מקום להניח שללימוד בישיבה האשכנזית יש תרומה ניכרת לגיבוש תפיסת הזהות האישית של הנער המזרחי הלומד בה. המוסד האשכנזי על מנהגיו והליכותיו עשוי להפגיש את הנער המזרחי עם עולמות תוכן חדשים שייתכן שאינם נהוגים "בבית אבא" או שאינם מוכרים לו. מפגש זה עשוי מצד אחד לשמש בעבורו רווח בשל עולם תוכן חדש שנחשף אליו וממנו יוכל לאמץ מנהגים חדשים או להעשיר את הידע שלו, ומצד אחר לעיתים מפגש זה אינו בהלימה עם מסורות ומנהגים הנהוגים בבית הוריו מה שעשוי לאתגר את תפיסת הזהות האישית שלו.

לפיכך עלה מתוך הממצאים כי "כור ההיתוך" במוסד הישיבה עשוי לתרום תרומה בעלת משמעות ליחס של הנער המזרחי כלפי המסורת המזרחית המקובלת בבית הוריו, והדבר עשוי לבוא לידי ביטוי לעיתים בתחושת ניכור לתרבות הנהוגה בבית. וזאת בדומה לדבריו של אבישר (2019) שתיאר כי מדיניות כור ההיתוך במערכת החינוך הכללית בשנות השבעים עוררה אצל תלמידים מזרחיים רבים תחושות ניכור כלפי המשפחה והבית.

הגירה

במחקר איכותני שנחשפים בו נרטיבים, אנו מחויבים לשתי מטרות בו בזמן. מצד אחד מוטלת עלינו חובת הנאמנות לנרטיבים של הנחקרים, ומצד אחר מתפקידנו להציע ראייה מרחיבה ומעמיקה שלהם. עלינו לשקף את "רוח" הסיפורים, ואולם גם להסב את תשומת הלב לתהליכים פסיכולוגיים ותרבותיים המשולבים בהם באופן סמוי (Ochberg, 1996). בשל כך נכון להרחיב את נקודת המבט מעניין של מזרחיים ואשכנזים להקשר נרחב יותר של קבוצת מיעוט בתוך קבוצת הרוב שהיא הקולטת ומשמשת הגמוניה. הגירה היא תהליך של מעבר מתרבות אחת לתרבות אחרת. פרט בעל משמעות במעבר מתבטא בהבניה המחודשת של זהותו האישית והקבוצתית של המהגר (בן-שלום והורנצ'יק, 2006). השימוש בדימוי של מהגרים לעומת מזרחים החרדיים במחקר זה נובע מרצונם להיטמע בתוך מערכת חינוכית תרבותית שיש בה מאפיינים מסוימים מהרקע התרבותי האותנטי שהם הגיעו ממנו. בכל מעבר תרבותי יש להבחין בין שני סוגי זהויות: זהות לאומית המתארת את הקשר של המהגר עם התרבות הקולטת, וזהות אתנית המתארת את הקשר של המהגר עם מאפייני תרבות המוצא שלו (בן-שלום והורנצ'יק, 2006).

מהממצאים עולה כי היו מבין התלמידים המזרחיים מי שתיארו את החוויה שלהם בישיבה האשכנזית חוויה של "הגירה לעולם שונה". ההגירה משמשת אתגר של ממש עבור השלמות ורצף הזהות, בשל הקושי באינטגרציה של הזהות האישית והזהות החברתית (Garza-Guerrero, 1974). אף על פי שההגירה היא חוויה אישית של כל מהגר, ישנם תהליכים פסיכולוגיים אחידים שעקרונותיהם משותפים לכל המהגרים (Garza-Guerrero, 1974).

מדברי המרואיינים עלה כי ישנם תלמידים מזרחיים שהגיעו ממוסדות "ספרדיים" ולכן חשו חוויה של הגירה. לעומת זאת, היו גם תלמידים מזרחיים שעברו ממוסד אשכנזי למוסד אשכנזי ממשיך אחר, ואף שהיה מקום להניח שלא יחוו חוויה של הגירה, נראה כי גם הם חשו כמהגרים. על פי הממצאים נראה כי חוויה זו של "הגירה" היא אופיינית למזרחים חרדיים שכן בוגרי המוסד האשכנזי לכאורה אינם שונים במבנה "התרבותי" שלהם מהחברה השלטת. יש מקום להסביר זאת בשל "הגבול" שהוצב לפניהם בבואם להתקבל למוסד האשכנזי, על רקע מוצאם המזרחי – מה שיצר אצלם תלות בחברה השלטת. תוקף לכך נמצא בדבריה של מירסקי (2005) שתיארה מצב שבו התלות של המהגר בסביבתו החדשה תורמת לעמידתו כלפי תחושת העצמי ההולכת ונבנית באישיותו, עמדה העשויה לגרום לו להיות רגיש יותר כלפי תגובת הסביבה השלטת. הנער המזרחי חווה חוויה של "נחיתות" במעמדו, ולעיתים חש "מושפל" בשל התנהלות סטראוטיפית המלווה בדעות קדומות על התלמיד המזרחי. מתוך הממצאים עלה כי עמדת המיעוט שנמצא בה הנער המזרחי בישיבה האשכנזית, עלולה לגרום לו לרגישות יתר או לתחושה של נחיתות. וזאת בדומה לדבריו של אבישר (2018) המתאר השתלבות של מזרחים בתוך מוסדות הלימוד. לדבריו, ככל שהמעמד החברתי נמוך יותר ותחושת הביטחון והשייכות נמוכות ביחס לחברה ההגמונית, גובר הסיכון לטשטוש זהות העשוי לגרום לחוויה עצמית שלילית ולהתפתחות של תחושת נחיתות.

"מעבר" (passing)

מתוך המשך להפנמת הנרטיב של המזרחיות הנחותה, עלה מהממצאים כי ייתכן שיש דפוס שבו הנער המזרחי מאמץ פרקטיקות על "רצף ההשתכנויות" כדי "לטשטש" את הפערים הקיימים ולנסות להתקבל כשווה בין שווים. לעומת זאת היו שתיארו דרכי התמודדות אלו פרקטיקות המכונות "מעבר" (passing), מושג המתאר את היכולת של האדם לשנות ביוזמתו רכיבים בזהותו, ולנסות לעבור מקבוצה חברתית אחת לקבוצה חברתית אחרת, בעלת זהות שונה ונפרדת (Sasson-Levi & Shoshana, 2013).

לומסקיפדר ואחרות (2010) עוסקות בנראותו של המהגר בהקשר של זרות. המהגר מוגדר אחר. הוא רגיש בייחוד לנראות שלו בעיני אחרים, ועסוק בשאלות על נראותו בעיני המקומיים, מתוך חתירה להיטמעות ולהשתלבות. מהממצאים עולה כי השלב הראשון בהתמודדותו של הנער המזרחי הוא טשטוש הסמלים המזרחיים. בעניין זה היו שתיארו את דרך התמודדותם באמצעות שימוש נמרץ בהגייה אשכנזית, והיו גם שתיארו אימוץ מראה חיצוני המאפיין חרדים אשכנזיים – כל זאת בדומה לדבריו של פנון (2004/1952) הרואה בשפה מגדירה זהות. לדבריו, היכולת התקשורתית שלנו היא בשפה ובדיבור. פנון (2004/1952) מתאר את "השחור" שמנסה בעזרת השפה להפוך את עצמו "ללבן" יותר כדי להעלות את עצמו בסולם המעמדות. הוא משנה אף את נראותו החיצונית כדי להתאים את עצמו ככל האפשר למראה ה"לבן", אך נוחל לרוב כישלון. ה"לבנים" אינם ששים לאפשר ל"שחור" לצאת ממעמד "הנחות" המאפשר להם את מעמד "העליונות". לדבריו, ה"שחור" לומד את הסטראוטיפים ש"הלבן" מקשר אליו ומנסה לטשטשם. כלומר, זהותו של המהגר נשענת על גישת האחר כלפיו.

מהממצאים עלה כי ייתכן שהנער המזרחי עלול לחוות חוויה משמעותית של תסכול. על אף "המאמצים" מצידו להשיל מעליו את "הזהות המזרחית", ובו בזמן לאמץ זהות אשכנזית, הוא אינו מצליח לקדם את מעמדו כשווה בין שווים. לפיכך המחקר הנוכחי מציע לראות בחוויה זו "חוויה סזיפית", שכן על אף כל מאמציו של הנער המזרחי להתערות בחברה האשכנזית, נראה כי הוא נשאר באותו סטטוס ואינו מצליח לשנות את מעמדו. בדומה לכך, ייתכן שאפשר להגדיר את החוויה של הנער המזרחי חוויה של "מלכודת זהות". כלומר, למרות הניסיון לאמץ זהות אשכנזית, הוא עלול לחוש כי הזהות האתנית שלו לוכדת אותו בתוכה. מה שאירוני במיוחד בעניין זה הוא הממצא שלמרות הגישה הגורסת כי הזהות המזרחית לא נחשבת, לגבי הנער המזרחי היא נחשבת במיוחד, שכן היא כוללת אותו בתוכה.

הקושי המתמשך של הנערים המזרחיים להתערות בחברה השלטת בולט יותר בחברה החרדית, בהשוואה למתרחש בחברה הדתית-לאומית. כפי שעולה ממחקרו של טרבלסי (2021), מרבית מרואייניו מזרחיים שלמדו בנערתם בישיבות ציוניות דתיות, חוו עם הזמן מוביליות מעמדית, התערו היטב בחברה הדתית-לאומית ומשמשים בה במשרות בכירות. בדומה לכך, הוין (2022) מתאר בדבריו כי קשרי שידוכים בין מזרחים לאשכנזים בחברה הדתית-לאומית הם שכיחים, מה שעשוי להעיד על התערות רבה יותר בחברה זו, בהשוואה לחברה החרדית.

תרבות (acculturation)

דרך התמודדות אחרת של הנער המזרחי עולה מגישתו של ברי (Berry, 1990). לפיו, תהליך השינוי שנוצר עקב מגע מתמשך בין שתי תרבויות הוא "תְּרַבּוּת" (אקולטורציה). תהליך זה נחשב למורכב ולממושך ביותר בכל שלבי הקליטה וההסתגלות. ברי (Berry, 1990) מציג ארבע אפשרויות במפגש התרבותי בין המהגר לחברה הקולטת: היטמעות – קבלה של תרבות היעד השלטת ודחיית תרבות המוצא; היבדלות – דחיית תרבות היעד ודבקות בתרבות המוצא; השתלבות – קבלה של תרבות היעד לצד שמירה על תרבות המוצא ושילוב ביניהן; שוליות – דחיית תרבות היעד ותרבות המוצא (בלאק, 2020).

כאשר חבר בקבוצת מיעוט פוגש את קבוצת הרוב, הוא עלול להתמודד עם דילמה תרבותית: הוא מגיע למפגש עם קבוצת הרוב כשהוא גדוש בערכים שהוא שאב מקבוצתו המקורית, וכעת עליו לבחור האם ובאיזו מידה לוותר על רמות מסוימות של ההזדהות התרבותית שלו, ולאמץ רמות אחרות מערכי קבוצת הרוב (Horenczyk, 1996, 2000). לפיכך עלה מהממצאים כי הנער המזרחי עשוי להביא לידי ביטוי את דרך ההתמודדות שלו על רצף הנע בין השתלבות להיטמעות. הממצאים העלו כי ישנם דפוסי התמודדות מגוונים. היו כאלו שהמפגש בין תרבות המוצא שלהם המזרחית לתרבות האשכנזית שנחשפו אליה העשיר אותם בדברים "טובים" שיש בכל תרבות, והיו שהמפגש בין התרבות המזרחית לתרבות האשכנזית על משמעותיה הביאה אותם לראות בתרבות המוצא המזרחית שלהם "שולית" ועקב כך ניסו להיטמע בתרבות האשכנזית על חשבון דחיית תרבות המוצא שלהם.

תפקיד המוסד החינוכי

נוסף על ההתמודדויות האישיות של הנער בינו לבין עצמו, הממצאים מבליטים את חשיבות תרומתו של המוסד החינוכי לגיבוש זהות הנער הבא בשעריו. נראה כי לרבנים בישיבות עשויה להיות השפעה מיטבית על התלמידים המזרחיים בהתמודדותם בלימודים בישיבה האשכנזית אם יפתחו עם התלמידים קשר רגשי הקשוב לצורכיהם האישיים. דוגמה מתאימה נמצאת בדבריהם של נופר (2018) ואבישר (2019) המתארים כי ככל שהצוות החינוכי קשוב לצורכיהם הרגשיים של התלמידים ותומך בהם, הם מרגישים רצויים וחשים בנוח במוסד. דוגמה נוספת לחשיבות הקשר הרגשי בין המורה לתלמיד עולה מהמושג אחר משמעותי (significant other), הנוגע לאדם שדעותיו נחשבות בעלות משמעות ושיש לו השפעה על אדם אחר. לפיכך יש מקום להניח שבאמצעות יחסי הגומלין שיש למורה עם התלמיד כדמות משמעותית עבורו, הוא יכול לסייע לו להעריך את עצמו באופן חיובי, להתמודד עם דרישות המציאות ולבנות בהדרגה זהות אישית ברורה ומגובשת (טטר, 2002; קסלר וטטר, 2007). ואולם מתוך הממצאים אי אפשר להיווכח כי יש קשר מיטבי בין הרבנים לתלמידיהם בשיח על האתגרים של הנער המזרחי הלומד בישיבה אשכנזית.

השלכות תאורטיות ויישומיות

תרומתו התאורטית של המחקר הנוכחי נוגעת למספר מישורים: בראש ובראשונה, המחקר מבקש להרחיב את הידע על מאפייני החוויה וההתמודדות של הנער המזרחי

הלומד בישיבה הליטאית האשכנזית בחברה החרדית בישראל. הבנה זו עשויה להיות רבת משמעות לפיתוח ושינוי מדיניות בתחום זה, שכלל הידוע לא נחקר דיו.

תרומתו היישומית הפוטנציאלית של מחקר זה נוגעת להעלאת הנושא למודעות המחנכים וההורים כדי להיות רגישים וקשובים יותר לצורכיהם הרגשיים של תלמידיהם/בניהם בעקבות הלימוד במוסד האשכנזי, שכן לפי דברי המרואיינים בריאיון הפורמלי ומה שנאמר בשולי הראיונות בשיח אישי מחוץ לפרוטוקול, עולה כי היו כאלה שעד לקיום הריאיון לא היה להם האומץ לחשוף בכנות את תחושותיהם לנוכח החוויות שחוו. לדבריהם, לא ניתן על כך מענה מספק במוסד החינוכי, וכמעט שלא התנהלו שיחות בין הרבנים לתלמידים על כך שמעריכים אותם ורואים בהם שווים בין שווים. לטענתם, לעיתים גם לא הייתה די רגישות על כך שהם באים מבתים בעלי מסורת הלכתית שונה, וכמעט שלא הייתה קריאת הזמנה מצד הסגל החינוכי לשוחח על תחושותיהם. לדבריהם, אם היו מתנהלות שיחות כאלה, הם היו חשים יותר בנוח להיות מחוברים למסורת ההלכתית המזרחית, וחיים בנוח יותר עם הזהות האתנית שלהם. לפיכך המחקר הנוכחי תורם לבחינת טיב הקשר בין סגלי החינוך בישיבות החרדיות לתלמידים המזרחיים הלומדים בהן בסוגיה הנידונה. מהממצאים עלה כי יש מקום לשפר את התקשורת בין הרבנים בישיבה לתלמידים בעניין זה.

תרומה נוספת היא בחינת התובנות הנגזרות כשיש מקרה בוחן שיש בו לכאורה העדר הלימה בין הבית ובין המוסד הלימודי במונחים של נורמות או של ערכים אחרים. המחקר הנוכחי משקף כיצד מתנהל הנער במצב שלכאורה קונפליקטואלי וכיצד מתגבשת זהותו האישית, הדתית והעדתית בתנאים מורכבים אלה.

נוסף על כך החברה החרדית מתפתחת ומתעצבת מאוד בשנים האחרונות, והשינויים החלים בה הם רבים (דיין, 2017). מחקר זה מבקש להרחיב את הידע עליה ולאפשר פיתוח מענים מותאמים לקהילה מבחינה תרבותית. בשל כך מחקר זה מעלה את החשיבות בהעסקת יועץ חינוכי במוסד הישיבה. על אף שעד שנת 2000 המגזר החרדי לא נחשף לייעוץ חינוכי וגם לא הביע רצון לאמץ שירות זה (בראון, 2017), משנה זו ואילך חלו תמורות ותהפוכות בסוגיה זו. זאת מתוך שאיפה כללית לשמור על ערכי מוסר ורווחה אנושית (Turiel, 1983, 2002), וכן הודות לתהליכים איטיים, פנימיים וחינוכיים בחברה החרדית (Erhard & Erhard-Weiss, 2007). נכון לשנת 2007 השתלבו במגזר החרדי כ-300 יועצים חינוכיים, כאשר רובן נשים ומיעוטם גברים (ארהרד, 2014). כיום, על פי נתונים שהתקבלו מהממונה על יישום חוק חופש המידע במשרד החינוך בתאריך 29 במאי 2022, פועלים 446 יועצים חינוכיים במחוז החרדי, ו-333 יועצים מועסקים בגופים ומוסדות פרטיים. יועצים אלו עובדים בבתי ספר יסודיים השייכים למחוז החרדי במשרד החינוך, תלמודי תורה השייכים למוסדות פטור, ישיבות תיכוניות ותיכוניים טכנולוגיים לבנים חרדים. המשרד לא מקצה תקציב ייעודי ליועצים חינוכיים בישיבות קטנות (מוסדות חינוך תרבותיים ייחודיים) וככלל אין בישיבות אלו יועצים.

משכך אימוץ תפקיד היועץ החינוכי במוסד הישיבה הקטנה חשוב ונצרך. היועץ החינוכי האמון על הרווחה הנפשית של התלמיד במוסד החינוכי (ארהרד, 2014), עשוי לשמש כתובת לתלמידים לשיח על תחושותיהם, מה שאין כיום כפי שעלה מתוך הממצאים. נוסף על כך היועץ החינוכי אם ישולב במוסד הישיבה יכול להעלות את המודעות בקרב הסגל החינוכי להיות רגישים יותר בהתבטאויות העשויות להתפרש אצל הנערים המזרחיים

כפגיעה בהם או במסורת אבותיהם ובד בבד אף להציע לסגל החינוכי להיות קשוב יותר לצורכיהם הרגשיים של הנערים ולהזמין אותם לשוחח על התהליכים שהם חווים בעקבות לימודיהם במוסד. תחום אחר שבו היועץ החינוכי יכול לתרום במידה ניכרת הוא העלאת המודעות ההורית של תלמידים מזרחיים הלומדים במוסד האשכנזי. היועץ יתאר בפני ההורים את האתגרים הכרוכים בלימוד במוסד אשכנזי ויציע להם להיות קשובים לצורכיהם הרגשיים של ילדיהם, ולהזמין אותם לשוחח על תחושותיהם.

מגבלות המחקר

מחקר זה נעשה על פי מדגם מצומצם בשל האתגר בגיוס משתתפים בסוגיה הרגישה הנידונה ובשל מגבלות הזמן. מגבלה נוספת נוגעת בממד הזמן – המחקר בחן תלמידים שלמדו בישיבות אשכנזיות בין השנים 1993–2010, לאחר הקמת תנועת ש"ס – פרק זמן שבו המתח בין החברה האשכנזית החרדית לחברה המזרחית החרדית היה בשיאו (אטינגר וליאון, 2018). ייתכן שאם המחקר היה נעשה עם נערים מזרחיים הלומדים כיום בישיבות אשכנזיות, התוצאות היו מאירות נקודות מבט נוספות.

הצעות למחקרים עתידיים

מחקר זה ככל הידוע הוא אחד מהמחקרים הראשונים העוסקים בחוויות של נערים מזרחיים שלמדו בישיבות ליטאיות אשכנזיות בחברה החרדית בישראל, זאת באמצעות ראיונות עם חווי החוויות עצמם. תרומתו עשויה לשמש בסיס למחקרי עומק עתידיים. ממצאי המחקר העלו קטגוריות ניתוח הזקוקות לאישוש מחקרי ולהעמקה רבה יותר של הקשרים נוספים שייתכן שקיימים. לשם כך יש צורך במחקרים נוספים שיעמיקו במידה ניכרת את מכלול הסוגיות העולות ממחקר זה.

נוסף על כך מחקר זה לא עסק בעמדותיהם של רבנים ומנהיגי ציבור, ולכן במחקר המשך יש מקום להבין מהי עמדתם כלפי הסוגיה הנידונה. כמו כן במחקר המשך יש מקום להבין כיצד החברה "הקולטת" האשכנזית רואה את השתלבותם של בני עדות המזרח במוסדותיהם? כיצד הם מפרשים את התנהלותם של התלמידים המזרחיים במוסדותיהם? וכיצד הם חווים את עצמם "מארחים" של אוכלוסייה "אחרת"?

סוגיה נוספת שיש מקום להעמיק בה במחקר המשך נוגעת לשילובם של אנשי מקצוע ייעוציים או טיפוליים בעולם הישיבות החרדיות השומרות על מסורתן כישיבות קדושות החותרות להיות חפות מכל נגיעה חיצונית. נראה כי יש מקום לבחון לעומק את הדרכים המותאמות והייחודיות לשילובם של אנשי מקצוע אלו בישיבות, על רקע היותם מקצועות העשויים לאתגר את התפיסות הקיימות במוסדות אלו.

רשימת מקורות

אביטבול, ע' (תשע"ט, ט"ו בחשוון). האם באמת "ככה זה"? על היחס החרדי לעדות המזרח. **צריך עיון: חשיבה והגות חרדית**. https://iyun.org.il/sedersheni/sephardic_jews/

- אבישר, נ' (2018). בין העדתי והחינוכי: זהות אישית־מקצועית של מורות ומורים מזרחים. **קשת**, 1, 76–95.
- אבישר, נ' (2019). **ללמוד מהמזרח: מזרחיות, חינוך ותיקון עולם. הוצאת הספרים של מכון מופ"ת**.
- אטינגר, י' וליאון, נ' (2018). **באין רועה: ש"ס והנהגה החרדית־מזרחית אחרי עידן הרב עובדיה יוסף**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- איתן, א' (2010). **ידיד נפש**. בבל.
- אסד, ט' (2010). **כינון החילוניות: נצרות, אסלאם, מודרניות** (ז' כוכבי, מתרגם). רסלינג. (המקור פורסם ב־2003)
- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. מכון מופ"ת.
- בלאק, ש' (2020). **פערים בצפיפות השילוב האקולטורטיבי בין האדם לקבוצותיו: המקרה של חרדים בישראל** [עבודת דוקטור]. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- בן־רפאל, א' (2000). זהות קולקטיבית בישראל. בתוך ח' הרצוג (עורכת), **חברה במראה: לזכרו של יונתן שפירא** (עמ' 489–514). רמות.
- בן־שלום, ע' והורנצ'יק, ג' (2006). זהות תרבותית והסתגלות של מהגרים בהקשר מטמיע – עולים מברית המועצות לשעבר בצה"ל. **מגמות**, 44(3), 452–476.
- בראון, ב' (2011). ארון הספרים של הלמדנות הליטאית ומשמעותו. בתוך ע' אטקס, ת' אלאור, מ' הדוב' שוורץ (עורכים), **חינוך ודת: סמכות ואוטונומיה** (עמ' 309–321). י"ל מאגנס.
- בראון, ב' (2017). **מדריך לחברה החרדית: אמונות וזרמים**. עם עובד.
- גירץ, ק' (1990). **פרשנות של תרבויות** (י' מייזלר, מתרגם). כתר. (המקור פורסם ב־1973)
- גפן, א' (2017). **הישיבות העלית־כונניות בציבור הדתי לאומי (הישיבות הגבוהות וישיבות ההסדר): מאפייניהן והשפעתן החינוכית** [עבודת מוסמך]. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- דיין, ח' (2017). מעבר לעקרון "הבינוניות": החרדיות המתחדשת ואתגריה הערכיים־חברתיים. **חקר החברה החרדית**, 5, 1–34.
- היון, א' (2022). **זו רק מנטליות: תהליכי סגרגציה, הדרה ואפליה על בסיס אתני בחברה החרדית** [עבודת דוקטור]. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- זובידה, ה' (2017). ישראל בפתח המאה ה־21: גבול בתוך גבול... או "תצאו בחוץ, יא עוינים!". בתוך ה' זובידה ור' ליפשיץ (עורכים), **עצור – אין גבול! על גבולות והיעדרם, ישראל 2017** (עמ' 393–415). משכל – הוצאה לאור מייסודן של ידיעות אחרונות וספרי חמד.
- זיכרמן, ח' (2014). **שחור כחול־לבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל**. משכל – הוצאה לאור מייסודן של ידיעות אחרונות וספרי חמד.
- טטר, מ' (2002). משמעותיות המורים עבור תלמידיהם: תפיסות מורים והשלכות לייעוץ. **הייעוץ החינוכי**, 100–122.

- טרבלסי, א' (2021). חווית הזרות האתנית של תלמידים ספרדים בישיבות תיכוניות בשנות השמונים. **עיונים**, 36, 151–171.
- כהן, א' וליאון, נ' (2008). לשאלת המעמד הבינוני-המזרחי בישראל. **אלפיים**, 32, 83–101.
- כהנר, לי ומלאך, ג' (2021). **שנתון החברה החרדית בישראל**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- לאו, ב"צ (2005). **ממרח עד מרח: משנתו ההלכתית של הרב עובדיה יוסף**. משכל.
- לומסקיפדר, ע' (1998). **כאילו לא הייתה מלחמה: תפיסת המלחמה בסיפורי חיים של גברים ישראלים**. י"ל מאנגס.
- לומסקיפדר, ע', רפפורט, ת' וגניזבורג, ל' (2010). מבוא: נראות בהגירה – גוף, מבט, ייצוג. בתוך ע' לומסקיפדר ות' רפפורט (עורכות), **נראות בהגירה: גוף, מבט, ייצוג** (עמ' 11–39). מכון ון ליר בירושלים; הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- ליאון, נ' (2013). הסיטואציה המזרחית בחברה החרדית בישראל והתגובות לה. **תרבות דמוקרטית**, 15, 161–191.
- ליאון, נ' (2014). חרדיות מזרחית: אידיאולוגיה קשיחה, זהות רכה. **חקר החברה החרדית**, 1, 1–20.
- מירסקי, י' (2005). **ישראלים – סיפורי הגירה**. צבעונים.
- נופר, ע' (2018). היבטים רגשיים בעבודת הצוות החינוכי בתכנית "תפנית" להעלאת הישגי תלמידים בבחינות הבגרות. בתוך י' אופלטקה (עורך), **רגשות בהוראה ובניהול בית-ספר: אסופת מאמרים** (עמ' 42–66). מכון מופ"ת.
- סמוחה, ס' (1986). עיונים בתרבות ובמעמד של יוצאי המזרח בישראל. בתוך ש' דשן (עורך), **מחצית האומה: עיונים בתרבות ובמעמד של יוצאי המזרח בישראל** (עמ' 293–309). אוניברסיטת בר-אילן.
- סמוחה, ס' (2001). יחסי ערבים-יהודים בישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית. בתוך א' יער וז' שביט (עורכים), **מגמות בחברה הישראלית** (כרך א, עמ' 231–363). האוניברסיטה הפתוחה.
- סעיד, א' (2000). **אוריינטליזם** (ע' זילבר, מתרגמת). עם עובד. (המקור פורסם ב-1978)
- פנון, פ' (2004). **עור שחור, מסכות לבנות** (ת' קפלנסקי, מתרגמת, ר' מירן, עורך). ספרית מעריב. (המקור פורסם ב-1952)
- צברבן יהושע, נ' (2016). הקדמה: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. בתוך נ' צברבן יהושע, נ' (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האכינותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 11–21). מכון מופ"ת.
- צוראל, ד' (1990). "זהות האני" לעומת "פזירות הזהות" בגיל ההתבגרות: היבטים התפתחותיים והשלכות חינוכיות. **מגמות**, לב, 484–509.
- צ'רנוביצקי, מ' ופלדמן, ד' (2018). **החצר האחורית של החינוך בישראל – מערכת החינוך החרדית**. קרן ברל כצנלסון.
- קייזר, א"ש (2012). **אשר יצוה: פרקי עיון בעומקה של סוגית חינוך הבנים**. משפחת קייזר.

- קסלר, ע' וטטר, מ' (2007). תפיסות תלמידים את המורים המשמעותיים עבורם: השפעותיהן של איכות הקשר עם ההורים ותחושת ניכור מבית הספר. **הייעוץ החינוכי**, 14, 76–104.
- שניאורסון, מ"מ (2013). **אגרת החינוך: הדרכה מעשית להורים ומחנכים** (ש' ויצהנדלר, עורך). מרכז ההפצה ממ"ש.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation. In J. J. Berman (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation, 1989: Cross-cultural perspectives* (pp. 201–234). University of Nebraska Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- 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>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W.W. Norton.
- Erikson, E. H. (1993). *Young man Luther: A study in psychoanalysis and history*. W.W. Norton & Company.
- Garza-Guerrero, A. C. (1974). Culture shock: Its mourning and the vicissitudes of identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 22(2), 408–429. <https://doi.org/10.1177/000306517402200213>
- Horenczyk, G. (1996). Migrant identities in conflict: Acculturation attitudes and perceived acculturation ideologies. In G. M. Breakwell & E. Lyons (Eds.), *Changing European identities: Social psychological analyses of social change* (pp. 241–250). Butterworth-Heinemann.
- Horenczyk, G. (2000). Conflicted identities: Acculturation attitudes and the immigrants' construction of their social worlds. In E. Olshtain & G. Horenczyk (Eds.), *Language, identity, and immigration* (pp. 13–30). Magnes.
- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33(5), 683–698. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.002>
- Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L., & Orlofsky, J. L. (1993). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. Springer-Verlag.

- Ochberg, R. L. (1996). Interpreting life stories. In R. Josselson (Ed.), *Ethics and process in the narrative study of lives* (pp. 97–113). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483345451>
- Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493–510. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00225>
- Sasson-Levy, O., & Shoshana, A. (2013). "Passing" as (Non) ethnic: The Israeli version of acting white. *Sociological Inquiry*, 83(3), 448–472. <https://doi.org/10.1111/soin.12007>
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511613500>

קידום בריאות והפחתה במשקל בקרב אנשי חינוך מנקודת מבט חווייתית*

אילת סימן טוב

תקציר

קידום בריאות הוא אחד היעדים החשובים שהציב משרד החינוך. לנוכח העלייה בתופעת ההשמנה בארץ ובעולם הגדיר אותה ארגון הבריאות העולמי מגפה של המאה העשרים ואחת. לפיכך אחד התחומים העיקריים בקידום בריאות במערכת החינוך בעשור האחרון הוא מניעת השמנה.

מטרת המחקר הייתה לזהות אסטרטגיות ופרקטיקות של התמודדות עם אימוץ התנהגויות בריאות והפחתה במשקל כדי להמשיגן ולגבש תוכנית יישומית בקידום בריאות ומניעת השמנה לאוכלוסיות מסוימות במערכת החינוך.

מתודולוגיית המחקר היא איכותנית עם שילוב של ניתוח כמותי. במחקר השתתפו 82 אנשי חינוך המתמודדים עם אימוץ התנהגויות בריאות והפחתה במשקל. איסוף המידע נעשה באמצעות שאלון מובנה למחצה המשלב שאלות נרטיביות.

ממצאי המחקר עומדים על אסטרטגיות התמודדות קוגניטיביות ופרקטיקות התנהגויות שסייעו למשתתפי המחקר להפחית במשקל ולאמץ התנהגויות בריאות. נוסף על כך עולה תרומה ניכרת להרחבת זהותם האישית והמקצועית של המשתתפים שהתבטאה בגילוי כוחות ובהבניה מחודשת של תפיסות שרכשו בתחום בריאות וביישומן בתחומי חיים מגוונים.

מילות מפתח: השמנה; עודף משקל; התנהגויות בריאות; התמודדות; חקר הצלחות.

מבוא

קידום בריאות הוא אחד היעדים החשובים שהציב משרד החינוך בשנים האחרונות. לנוכח העלייה בתופעת ההשמנה בארץ ובעולם הגדיר אותה ארגון הבריאות העולמי (World Health Organization) מגפה של המאה העשרים ואחת (Wickelgren, 1998). לפיכך אחד התחומים העיקריים בקידום בריאות שזכה לתשומת לב מיוחדת במערכת החינוך בעשור האחרון, הוא מניעת השמנה. חוזר מנכ"ל שפורסם בשנת תשע"ב מצהיר כי "מטרת מערכת החינוך היא להביא לשינוי התנהגותי בנושא הבריאות במסגרת הבית והמשפחה" והכריז כחלק ממדיניותו, על נושא "אורח חיים בריא ופעיל" כנושא השנתי בשנת הלימודים התשע"ב (משרד החינוך, 2011). כחלק מהתמודדות מערכת החינוך עם תופעת ההשמנה, מצופה ממורים לשמש סוכני שינוי לקידום אורח חיים פעיל ובריא כלפי הסביבה החינוכית הכוללת תלמידים, הורים ועמיתים. כדי לייעל את משימתם של המורים בתחום זה, יש חשיבות רבה בניצול הידע הפרקטי שהצטבר בקרב אנשי חינוך המתמודדים עם השמנה להבנת סוגיה מדאגה זו ובראיית חוויית ההתמודדות שלהם

* מחקר זה נערך בתמיכת ועדת המחקר הבינמכללתית במכון מופ"ת.

מקור לידע, ליצירת משמעות של המציאות ובסיס חשוב ליצירת ידע חדש (Polkinghorne, 2005).

הרקע התאורטי למחקר

עלייה דרמטית בהיארעות תופעת ההשמנה בשלושת העשורים האחרונים הביאה את העוסקים בנושא לידי הכרה כי מדובר במגפה ההולכת ומתפשטת והופכת לאחת הבעיות הנפוצות בעולם המערבי (Wickelgren, 1998).

הגדרה אובייקטיבית ומקובלת של השמנה נקבעת באמצעות מדד ה-BMI (Body Mass Index). מדד מסת המשקל מחושב על פי הנוסחה משקל/גובה במטרים בריבוע. ארגון הבריאות העולמי (World Health Organization) קבע ארבע קטגוריות של BMI למבוגרים מעל גיל 20: 1. $BMI < 19$ נחשב לתת-משקל; 2. $19 < BMI < 25$ נחשב למשקל נורמלי; 3. $25 < BMI < 30$ נחשב לעודף משקל; 4. $BMI > 30$ נחשב להשמנה. בקרב ילדים ומתבגרים האבחנה נעשית לפי אחוזונים. השמנה מוגדרת $BMI < 95$ אחוזון בקבוצת הגיל ועודף משקל מוגדר $BMI < 85$ אחוזון בקבוצת הגיל (Reilly, 2002).

מערך הסיבות (אטיולוגיה) של השמנה הוא רבסיבתי כשגורמים גנטיים, משפחתיים, חברתיים, רפואיים, סביבתיים והתנהגותיים קשורים בהיווצרותו (World Health Organization, 2000). מקור ההשמנה נעוץ בהפרת האיזון בין הצריכה הקלורית המגיעה מהמזון ובין הוצאת האנרגיה באמצעות פעילות גופנית. מצד אחד יש צריכה של קלוריות עודפות בשל אכילת מזון מהיר עתיר קלוריות, הגדלה של המנות הנמכרות ועלות נמוכה של מזון עתיר קלוריות, ומצד אחר היקף הפעילות הגופנית המצומצם מחמיר את הבעיה (Dishman et al., 2004). השמנה קשורה בתחלואה משמעותית בכל הגילים והיא אחד מגורמי הסיכון למחלות כרוניות קשות ולתמותה מוקדמת (משרד הבריאות, 2009; שליטין ופיליפ, 2010; Caballero, 2007; Golan & Crowt, 2004; Haslam et al., 2006; James, 2008; Whitlock et al., 2009). בין המחלות והבעיות הרפואיות אפשר למנות סוכרת מסוג 2, יתר לחץ דם, סוגים רבים של סרטן, מחלת לב כלילית ואיספיקת לב, יתר שומנים בדם, שבץ מוחי, מחלת כיס מרה, בעיות נשימה, מחלות של שלפוחית השתן, הפרעות שינה כגון דום נשימה בשינה, אוסטאופורוזיס, מחלות אורתופדיות כמו דלקות מפרקים ונכות פיזית. ההשמנה אף משפיעה לרעה על מצבו הנפשי של האדם הלוקה בה ועלולה לגרום לחוויית לחץ, הערכה עצמית ודימוי עצמי נמוכים ולתיוג חברתי שלילי (Catenacci et al., 2009; Faw, 2014; Ogden, 2000; Speiser et al., 2005).

באשר לשכיחות ההשמנה, בשנים 2017–2018 שיעור ההשמנה בארה"ב עמד על 42.4% (Hales et al., 2020) וכשני שליש מתושבי אירופה הבוגרים סובלים מהשמנת יתר (World Health Organization, 2022). לפי הערכות הנשענות על סקרי אוכלוסייה בארה"ב (National Health and Nutrition Examination Surveys), אם ימשיכו המגמות הנוכחיות, בשנת 2030 יותר ממחצית אוכלוסיית ארה"ב תסבול מהשמנת יתר, כשליש יסבלו מעודף משקל ופחות מ-15% יהיו בעלי משקל תקין (Wang et al., 2008).

תופעת ההשמנה בישראל נמצאת אף היא במגמת עלייה. מסקר הבריאות הלאומי, INHIS-4 (Israel National Health Interview Survey), שנעשה בשנים 2018–2020 (משרד הבריאות, 2022), עולה כי 56% מהאוכלוסייה הבוגרת בישראל סובלת מהשמנת יתר. מדוח ארגון הבריאות העולמי (World Health Organization, 2022) עולה כי מתוך רשימה של 44 מדינות באירופה ובאסיה – ישראל מדורגת במקום השלישי, כאשר מעל מחצית מהאוכלוסייה בארץ בעלת מסת גוף (BMI) גבוהה מ-25.

תופעת ההשמנה בקרב ילדים ובני נוער נתונה אף היא בעלייה מתמדת ברחבי העולם. לפי דוח CDC (Centers for Disease Control and Prevention, 2022), השכיחות של השמנת יתר בקרב ילדים ובני נוער בעולם בני שנתיים עד 19 בשנים 2017–2018 הייתה 19.3% והשפיעה על כ-14.4 מיליון ילדים ומתבגרים. לפי דוח ארגון הבריאות העולמי (World Health Organization, 2022), כשליש מהילדים בעולם סובלים מהשמנת יתר (כמעט אחד מכל שלושה ילדים), 29% מהבנים ו-27% מהבנות סובלים מעודף משקל או חיים עם השמנת יתר. מגמה דומה ומדאיגה עולה גם בישראל. לפי סקר מב"ת (מצב בריאות ותזונה) (משרד הבריאות, 2017) עולה כי בשנים 2015–2016, 19.5% מתוך תלמידי ז'–י"ב הוגדרו בעלי עודף משקל ו-10.7% מהתלמידים הוגדרו עם השמנה. כמו כן צוין כי בהשוואה לסקר קודם שנעשה בשנים 2003–2004 חלה עלייה של 33.6% בעודף המשקל ו-57.4% בהשמנת יתר באוכלוסייה זו (בן נון ואחרים, 2020). מדוח של OECD (2019) עולה כי 35% מהילדים בישראל הם עם עודף משקל.

נוכח מגמת ההשמנה בקרב מבוגרים, בני נוער וילדים החליטה ועדת השרים לענייני חברה וכלכלה בשנת 2011 ליזום תוכנית לאומית לקידום אורח חיים פעיל ובריא בשיתוף משרד הבריאות, משרד החינוך ומשרד התרבות והספורט. התוכנית הלאומית עוסקת ביצירת סביבה מתאימה לפרט המאפשרת בחירה קלה יותר באורח חיים פעיל ובריא ובמתן כלים לשיפור אורחות חיים, בדגש על תזונה נכונה וביצוע פעילות גופנית קבועה. התוכנית הלאומית מופעלת בכמה רבדים: ברובד הלאומי (לדוגמה: תוכנית ארצית של "בית ספר מקדם בריאות"), ברובד המקומי (לדוגמה "עיר פעילה וברירה") וברובד חקיקתי באמצעות חוקים ותקנות הקשורים לצריכת מזון בריא והנגשת מתקני ספורט ופעילות ותגמול קופות החולים להשקיע בקידום בריאות (משרד הבריאות, 2011). בשל מדיניות משרד החינוך ליישם את התוכנית הלאומית לקידום אורח חיים פעיל ובריא, מצופה ממורים לשמש סוכני שינוי לקידום אורח חיים פעיל ובריא כלפי הסביבה החינוכית הכוללת תלמידים, הורים ועמיתים. לפיכך נוצר צורך להטמיע רכיבים אלה בקרב אנשי חינוך.

המחקר המוצע נועד לזהות אסטרטגיות ופרקטיקות של התמודדות עם הפחתה במשקל ואימוץ התנהגויות בריאות כדי להמשיגן ולגבש תוכנית יישומית לקידום בריאות ומניעת השמנה לאוכלוסיות מגוונות בתוך מערכת החינוך. התנהגויות בריאות בנושא הרגלי אכילה כוללות התנהגויות של אכילה בריאה מוגבלת בקלוריות, הורדת צריכת שומנים, עשיית פעילות גופנית וזיהוי אזורי סיכון. במחקרים שנעשו בתחום ההשמנה נמצא כי לשימוש פעיל באסטרטגיות התנהגויות מקדמות בריאות הכוללות התנהגויות של אכילה בריאה מוגבלת בקלוריות, הורדת צריכת שומנים, עשיית פעילות גופנית וזיהוי אזורי סיכון היה השפעה חיובית בולטת וממושכת על מדדים המראים רווחה נפשית וירידה במשקל בקרב אנשים עם השמנה ועודף משקל (Nauta et al., 2001).

המסגרת התאורטית למחקר תסתמך על תאוריות וגישות קוגניטיביות העוסקות בהתמודדות עם מצבי לחץ (בק, 2014/2011; Lazarus, 2001; Lazarus & Folkman, 1984). תאוריית הלחץ וההתמודדות נשענת על ההנחה כי האדם הוא יצור המחפש גירויים ורמזים בסביבתו ומעריך את מידת השייכות שלהם אליו. על פי גישה זו, הערכה קוגניטיבית של מצב הלחץ על ידי הפרט תקבע את מידת הלחץ שיחוה ותשפיע על הסתגלותו (Lazarus, 2001; Lazarus & Folkman, 1984). על פי תאוריה זו, המושג התמודדות מוגדר ביטוי להתנהגויות ומאמצים קוגניטיביים עקיבים המשתנים בקביעות ומי שמפעיל אותם הוא הפרט, כדי ליצור שינוי ולאזן את ההפרה שנוצרה לאחר אירוע חיצוני או פנימי (Lazarus, 1999, 2006; Lazarus & Folkman, 1984). מושג זה כולל סדרה של מחשבות, רגשות או התנהגויות שנוקט הפרט לאחר שהעריך מצב מסוים מאיים או משמש מקור ללחץ ולאחר שהעריך את המשאבים העומדים לרשותו (Lazarus & Folkman, 1984). הגישה הקוגניטיבית התנהגותית היא גישה מחקרית המיועדת ליצור שינוי באיכות חיי הפרט וברוחותו. זוהי דרך חשיבה, תפיסת עולם של הפרט, תפקודו וצרכיו. על פי גישה זו התנהגות הפרט היא תוצר של הפירושים שהוא נותן לאירועים שחוה. מכאן שכל אירוע שמתרחש, זוכה לפירוש המעורר רגשות אחרים ואלה גורמים להתנהגות מסוימת (אגבאריה וחממה, 2012; Beck, 1995). המודל הקוגניטיבי התנהגותי מדגיש את תפקידה המרכזי של החשיבה ביצירת רגשות, תגובות והתנהגויות. ההשערה העומדת בבסיס המודל הקוגניטיבי התנהגותי היא כי רגשותיו, התנהגויותיו ותגובותיו הפיזיולוגיות של הפרט מושפעים מהאופן שהוא תופס ומפרש את האירוע שהוא חווה (בק, 2014/2011). המודל עוסק בהבנת הדרך שבה הפרט מפרש את האירועים, בוחן את הקשר בין האירוע לפירוש ומבחין בין תהליכי חשיבה אוטומטיים שהם תהליכים לא רצויים ובין חשיבה מתוכננת; בוחן את הרגשות שיוצרות מחשבות אוטומטיות ושואף ליצור שינוי בהתנהגות באמצעות שינוי הקשר בין המחשבות, הרגשות וההתנהגויות (אגבאריה וחממה, 2012; ליה, 2013/2003; Beck, 1995).

שאלות המחקר

המחקר הנוכחי נשען על מתודולוגיה איכותנית והוא בוחן את השאלות האלה:

1. מהם המאפיינים של חוויות ההתמודדות עם הפחתה במשקל ואימוץ התנהגויות בריאות בקרב אנשי חינוך?
2. מהן האסטרטגיות שסיגלו אנשי חינוך בתהליך ההתמודדות עם הפחתה במשקל ואימוץ התנהגויות בריאות?
3. כיצד תופסים אנשי חינוך את התרומה של תהליך ההתמודדות עם הפחתה במשקל ואימוץ התנהגויות בריאות לעולמם האישי ולעולמם המקצועי-חינוכי?
4. מה הן התובנות היישומיות העולות מתוך תיאור חוויות ההתמודדות בתהליך אימוץ התנהגויות בריאות והפחתה במשקל לאוכלוסיות במערכת החינוך (תלמידים, צוות חינוכי, הורים וקהילה)?

שיטת המחקר

משתתפים

במחקר השתתפו 82 אנשי חינוך שהתאימו לקריטריונים של המחקר. הקריטריונים להשתתפות במחקר היו אנשי חינוך בעלי $BMI < 25.5$ שהפחיתו ממשקלם לפחות 10 ק"ג במהלך שנה והצליחו לשמר את משקלם לפחות למשך שלוש שנים באמצעות ניהול של אורח חיים בריא הנשען על הרגלי אכילה תקינים.

רוב אוכלוסיית המחקר הן נשים (77) ומעט מהם הם גברים (5). טווח הגילים נע בין 24 ל-66 עם ממוצע של 43.6. 75 מהמשתתפים הם ילידי הארץ. שפת האם של 81 ממשתתפי המחקר היא עברית ושל משתתפת אחת היא ערבית. 64 ממשתתפי המחקר הם נשואים, 10 הם גרושים ו-8 הם רווקים. רוב אוכלוסיית המחקר עוסקת בהוראה במקצועות מגוונים עם ייצוג למסגרות הלימוד: גנים (13), בתי ספר יסודיים (35), חטיבות ביניים (2), בתי ספר תיכוניים (13) ומכללות להוראה (15). מיעוט מאוכלוסיית המחקר הם סטודנטים הלומדים במסלול להסבת אקדמאים ומשמשים עובדי הוראה בשדה החינוך (4). רוב משתתפי המחקר סבלו מהשמנה (63) והשאר סבלו מעודף משקל (19). משתתפי המחקר הפחיתו ממשקלם בין 10 ל-40 ק"ג עם ממוצע של 14 ק"ג. כל אוכלוסיית המחקר דיווחה כי היא מצליחה לשמור על משקלה ולהקפיד על התנהגויות בריאות במשך שלוש שנים לפחות.

כלים

איסוף הנתונים נעשה באמצעות שאלון מובנה למחצה. השאלון נבנה לצורך המחקר הנוכחי והתמקד בחוויות ההתמודדות עם אימוץ הרגלי אכילה בריאים והפחתה במשקל. השאלון כלל פרטים אישיים ושבע שאלות. בשאלה הראשונה התבקשו המשיבים לתאר את תהליך קבלת ההחלטה לאמץ התנהגויות בריאות ולהפחית במשקל, כפי שהם חווים או חוו בתהליך ההתמודדות. בשאלה השנייה התבקשו הנחקרים לכתוב מהן דרכי ההתמודדות שהם משתמשים בהן בתהליך אימוץ התנהגויות בריאות והפחתה במשקל. בשאלה השלישית התבקשו המשתתפים להעריך מהן ההשפעות שיש להתמודדות שלהם עם אימוץ התנהגויות בריאות והפחתה במשקל על התחום האישי והתחום המקצועי-חינוכי. בשאלה הרביעית התבקשו המשיבים לתאר כיצד הם רואים את תפקידם כאנשי חינוך בקידום בריאותם של תלמידיהם לנוכח חוויית ההתמודדות האישית שלהם. בשאלה החמישית הם התבקשו לכתוב מהן התובנות שרכשו לאחר ההתמודדות שלהם בתחום התנהגויות בריאות והפחתה במשקל. בשאלה השישית הוזמנו המשיבים להשיא עצות מעשיות לאנשים הנמצאים במצב התמודדות דומה לשלהם. השאלה השביעית היא תיאורית ובה התבקשו המשיבים לתאר בפירוט אירוע של התמודדות עם אימוץ התנהגויות בריאות והפחתה במשקל שנחרת בזיכרונם, במהלך תהליך השינוי שחווי או חווים. שימוש בשאלות תיאוריות נעשה במחקרים בתחום החינוך וההוראה (Carter, 1993). כך למשל נעשה מחקר על אנשי חינוך שבחן את משמעות ההצלחה בהתנסות בהוראה (Janssen et al., 2008).

כדי לבדוק את מהימנות הניתוח הכמותי, חושבה מידת ההסכמה בין שני שופטים בלתי תלויים (החוקרת הנוכחית ואדם אחר העוסק בתחום של התנהגויות בריאות) שניהלו את

תהליך הקידוד המתואר לעיל באופן בלתי תלוי. תקפות השאלון נבדקה אף היא באמצעות שני שופטים מומחים בתחום קידום בריאות. הוסברה להם מטרת המחקר והם התבקשו לקרוא את השאלות ולהעיר הערות על מידת התאמת השאלות למטרות המחקר ובהירות הניסוח שלהן.

הליך המחקר

הליך הדגימה ואיתור משתתפי המחקר נעשו באמצעות שליחת מכתב פנייה לכלל אנשי חינוך במערכת החינוך (מורים, יועצים חינוכיים ובעלי תפקידים), ובו ניתן מידע כללי על נושא המחקר. המכתב הועבר לאנשי החינוך באמצעות פנייה למכללות ולאוניברסיטאות, למורים ולבעלי תפקידים באמצעות פנייה למנהלי בתי ספר ופנייה ישירה למורים ויועצים חינוכיים בכנסים מקצועיים. אנשי חינוך שהביעו את הסכמתם, הוזמנו ליצור קשר טלפוני עם החוקרת. לאחר שהתקבלה הסכמתם של המשתתפים להשתתף במחקר, נקבעה פגישה בין החוקרת למשתתפים. הפגישה כללה היכרות, הסבר נרחב של החוקרת על אודות המחקר ומטרותיו, הצגת השאלון והתחייבות של החוקרת לשמור על חיסיון פרטיהם האישיים של המשתתפים. פגישה נוספת עם המשתתפים נקבעה במועד שלאחר סיום מילוי השאלון לצורך הבהרת שאלות שלא היו מוכנות בשאלון ולהבעת תודה אישית למשתתפים על השתתפותם במחקר.

אתיקה

במחקר הנוכחי הייתה הקפדה על אתיקה מקצועית על פי העקרונות האלה:

- א. **קבלת אישור:** שלושה מוסדות קיבלו את האישור לעריכת המחקר הנוכחי: ועדת האתיקה המוסדית לאישורי מחקרי מרצים במכללת סמינר הקיבוצים לחינוך, טכנולוגיה ואמנויות, ועדת האתיקה של אוניברסיטת תל אביב ולשכת המדען הראשי, משרד החינוך.
- ב. **הסכמה מדעת:** כל משתתף במחקר העריך בעצמו את כדאיות ההשתתפות במחקר והחליט בהתאם.
- ג. **פרטיות ועילום שם:** שמירה על עילום שם בשאלון והקפדה על חשאיות ודיסקרטיות. כל המשתתפים זכו בשמות בדויים. הודגש כי המידע שהתקבל במחקר יישמש לצורכי מחקר בלבד.
- ד. **חופש בחירה:** למשתתפים ניתן חופש בחירה לעזוב את המחקר בכל שלב במחקר. הוסבר למשתתפים כי השתתפותם במחקר היא התנדבותית ואינה מחייבת.

ניתוח הנתונים

המחקר הנוכחי שילב בין גישה איכותנית לגישה כמותית. בשלב הראשון נעשה ניתוח איכותני שהתמקד בזיהוי קטגוריות שעלו מתיאור התשובות לשאלות. המתודולוגיה האיכותנית התמקדה בניתוח פתוח מונחה נתונים (data driven) שכלל זיהוי קטגוריות תוכן שלא הוגדרו מראש ועלו מתוך תשובות המשיבים. את תוכן זה ניתחו שני שופטים בלתי תלויים והוא כלל קריאה בנפרד של כל טקסט, בידוד של חלקים מהטקסט, סיווגם וקיבוצם לכדי קטגוריות וניתוחם. נעשה ניתוח של כל שאלון באופן נפרד ובלתי תלוי בשאלונים האחרים. את מוקד זה של הניתוח הנחתה הגישה של תאוריה מעוגנת בשדה

(Strauss & Corbin, 1990) כך שהקטגוריות הוצעו על פי הנתונים ולא על פי קריטריונים תאורטיים שהוגדרו מראש. לאחר זיהוי קטגוריות התוכן, נעשה איתור וקיבוץ של תכנים ואמירות בטקסט לכדי קבוצות לשם יצירת תמונת עיקריות (Charmaz, 2003). לבסוף בוצע ניתוח תמונת בדרך רוחבית: הצלבה בין קטגוריות התוכן שזוהו בטקסטים המסוימים כדי לאתר תמונת המשותפת למשתתפים במחקר ויצירת תמונת על (Smith et al., 2009).

בשלב השני של המחקר נעשה ניתוח כמותי שהתמקד בתיאור השכיחויות של הקטגוריות שעלו בניתוח האיכותני. לצורך הניתוח הכמותי נבנה דף קידוד שכלל רשימה של הקטגוריות בתוך כל תמה. הקידוד נעשה בכל תמה בנפרד. מתוך התשובות הגולמיות הוחלט על כל קטגוריה האם היא כלולה או לא כלולה בתשובה. בתום הקידוד נבדקה השכיחות של כל קטגוריה וחושב האחוז היחסי שלה מכלל המשיבים. ניתוח זה אפשר לקבל תמונה כמותית של הייצוג והשכיחות של כל קטגוריה בתוך התמה הכללית.

ממצאים

דרכי התמודדות

בניתוח התוכן של **אסטרטגיות התמודדות** עלו שש הקטגוריות שמייצגות דרכי התמודדות מגוונות כפי שבאו לידי ביטוי בתיאור המשתתפים:

1. **תזונה וויסות האכילה:** 93% ממשתתפי המחקר דיווחו כי הם מקפידים על האסטרטגיות האלה: אכילת ארוחות מסודרות ומזינות במרווחי זמן של עד שלוש שעות בין ארוחה לארוחה, צריכה מרובה של פירות וירקות, שתיית מים מרובה, הגבלת צריכת כמות הסוכר והשומן במזונות ובמשקאות, צריכת מקורות מחלבון דלשומן והפחתת כמות הפחמימות בכל ארוחה לצד צריכת כמות קטנה של מזונות לא בריאים. אחת המשתתפות ציינה זאת:

ישנן מספר דרכים שאני נוקטת בהן כדי לווסת את תחושת הרעב והשובע שלי. אני מקפידה על אכילת 3 ארוחות עיקריות ו-2 ארוחות ביניים בשעות קבועות ועל שתייה מרובה של מים [...]. אני מקפידה על אכילת מזון בריא – ירקות ופירות בכמות גדולה, צורכת מקורות מחלבון מופחתי שומן, מגבילה את כמות הפחמימות והסוכרים בכל ארוחה [...]. אני טורחת להכין לעצמי מאכלים מופחתי שומן וסוכר ויחד עם זאת אני מרשה לעצמי לאכול כמות קטנה של מזונות לא בריאים, כמו ממתקים קטנים שאני אוהבת.

2. **פעילות גופנית:** 91% מאוכלוסיית המחקר דיווחה על אימוץ אורח חיים פעיל יותר מכפי שנהגה בעבר ועל עשיית פעילות גופנית בתדירות של שלוש פעמים בשבוע למשך שעה בכל פעם. הודגש כי המפתח להתמדה בתחום זה הוא בחירת פעילות מהנה.

אחת המשתתפות ציינה זאת:

לצד ההקפדה על הרגלי אכילה וצריכת מזונות בריאים, אני עושה הרבה ספורט. אני הולכת למכון כושר בתדירות של שלוש פעמים בשבוע ומשתתפת בקבוצת הליכה באמצע שבוע או בשבת בבוקר [...]. ברמה העקרונית, אני מנסה להפוך את

אורח החיים שלי לאקטיבי יותר כמו למשל, ללכת לדואר במקום לנסוע, לעלות במדרגות במקום לעלות במעלית וכו'.
משתתף אחר דיווח על הפעילות בתוכנית :

במסגרת ההחלטה על שינוי במצב ההשמנה שלי ובקידום הבריאות שלי, הצטרפתי לקבוצת הליכה שמבצעת פעילות גופנית קבוצתית בטבע בתדירות של שלוש פעמים בשבוע. המחויבות למסגרת והאווירה בה מסייעים לי להתמיד ולהגיע באופן קבוע לקבוצה. בנינו מעין קבוצת תמיכה שמעודדת זה את זה וזו ברגעים של עייפות ושחיקה והתוצאות לא מאחרות להגיע.

3. **ניטור עצמי:** 85% מהמשתתפים במחקר דיווחו על שימוש ביומן תיעוד אכילה ופעילות גופנית. יומן זה מתעד בכתב מדי יום ביומו את תכנון המזונות והשתייה הנצרכים (כולל זמני האכילה), סוג וכמות המזון והשתייה הנצרכים בפועל והתחושות הנלוות לתהליך, וכן את הפעילות הגופנית, סוג הפעילות ומשך הזמן שלה. הרישום הוא כלי לתכנון האכילה והפעילות הגופנית ומעקב אחר ביצוען. אחת ממשתתפות המחקר ($n=20$) דיווחה כי היא מתעדת בכתב גם את תוכנית הקניות השבועית שלה :

כדי לעקוב אחר כמות והרכב המזון והשתייה שאני צורכת אני עורכת רישום יומיומי של תכנון תוכנית האכילה והשתייה בטבלה מארגנת ושל צריכתם בפועל. אני גם עורכת מראש תכנון של הקניות לפני צאתי מהבית. אמצעים אלה מסייעים לי לעקוב אחר התהליך ולחזק בתוכי את תחושת השליטה על השינוי בהרגלי האכילה והתזונה שלי.

משתתפת אחרת תיארה את תרומת הניטור העצמי לשיפור תפקודים בתחומי חיים אחרים: "נוכחתי לגלות שהאסטרטגיה שאימצתי בתהליך ההפחתה במשקל – תכנון סדר יום הכולל רישום מטלות יום-יומיות, תוכנית אכילה ופעילות גופנית, סייעו לי להעלות תפוקות והספקים. בסוף היום כשאני מתבוננת על ההספקים שלי, אני חווה סיפוק גדול."

תהליך הניטור העצמי עולה מדבריו של משתתף אחר :

אני מקפיד על התארגנות מוקדמת. ההתארגנות מבחינת אוכל לפני כל יום עבודה כוללת הכנה מראש של אוכל, רישום האכילה המתוכננת והבאתו לעבודה. כמו כן אני מקפיד שיהיה לי אוכל מוכן בבית עם חזרתי הביתה מהעבודה ודואג מראש שכל המוצרים שאני צורך במהלך היום יהיו נגישים לי בבית. אני לא משאיר מקום ל"זרימה וספונטניות" בתחום של האכילה.

4. **התמדה:** 95% ממשתתפי המחקר הדגישו את חשיבות ההתמדה והיישום היום-יומי והעקב של הרגלי אכילה בריאים. אחת המשתתפות תיארה את חשיבות ההתמדה להצלחת התהליך בדרך זו :

לדעתי, כוח השינוי בהרגלי אכילה טמון בהתמדה, בעקביות ובחוסר הוויתור [...]. לדעת שהתהליך אינו פשוט ויחד עם זאת, מי שמתמיד – מצליח. אם יצאתי לרגע מהתהליך, אני אומרת לעצמי שמה שחשוב ויעיל באמת, הוא לחזור לתהליך כמה שיותר מהר.

משתתפת אחרת הדגישה את חשיבות ההתמדה כרכיב עיקרי בהצלחת תהליך שינוי הרגלי אכילה והפחתה במשקל: "התמדה, התמדה והתמדה זאת הנוסחה להצלחה. לא להתייאש כשיש משברים ולהתעקש להתמיד בשינוי שהחלטתי לבצע. לדעת שכל שינוי כרוך גם בקשיים ולדעת לנוע בתוכם ואיתם."

משתתפת אחרת סיכמה את החשיבות של רכיב ההתמדה הן בהצלחת התהליך של שינוי הרגלי אכילה והפחתה במשקל לאורך זמן הן בשינוי הרגל בכל תחומי החיים: "מכלול חוויות ההצלחה בתחום של ההפחתה במשקל לימד אותי שעבודה שיש בה התמדה, נחישות והשקעה בסופו של דבר משתלמת. זה נוגע לא רק לעולם ההרזיה אלא גם לכל התחומים. זה עיקרון שהנחלתי לעצמי להצלחה בחיים."

5. **השתתפות בקבוצות תמיכה:** 35% ממשתתפי המחקר דיווחו על השתתפות פעילה בקבוצות תמיכה לירידה במשקל המלוות באנשי מקצוע.

אחת המשתתפות ציינה:

מתחילת תהליך השינוי בחרתי להשתתף בקבוצת תמיכה מקצועית. בחצי השנה הראשונה להשתתפותי בקבוצה הפחתתי עשרה ק"ג ממשקלי ולאחר מכן עשרה ק"ג נוספים. במהלך השנה האחרונה אני שומרת על משקל הירידה. המפתח להצלחה זו הוא הגעה לקבוצה בכל שבוע.

תיאור מעניין של תרומת קבוצת התמיכה להצלחת תהליך ההפחתה במשקל ושינוי הרגלי האכילה עולה מדברי משתתפת אחרת:

אחת המטרות שהצבתי לעצמי בתחילת תהליך ההפחתה במשקל הייתה להרגיש טוב עם עצמי. בקבוצת התמיכה שבה השתתפתי זכיתי להרבה פרגון ומחמאות מהמשתתפים. הם מאוד חיזקו אותי, חיזקו את האמונה במסוגלות שלי וגרמו לי להרגיש מאוד טוב עם עצמי. כך נוצר מעגל שמזין את עצמו שבו אני מרגישה טוב עם עצמי, מצליחה להפחית במשקל וחוזר חלילה.

6. **"עבודה מהראש":** 88% מאוכלוסיית המחקר דיווחה על האסטרטגיות האלה:

א. **שינוי עמדות ותפיסות כלפי תהליך ההפחתה במשקל ואימוץ הרגלי אכילה תקינים:** משתתפי המחקר דיווחו על אימוץ תפיסת עולם מקדמת בריאות הרואה בתהליך השינוי מסע אישי הנשען על הקשבה לצרכים גופניים ונפשיים מתוך ניגוד לעבר שבו נחוה התהליך כסבל. אחת ממשתתפות המחקר תיארה את שינוי העמדות כלפי תהליך ההפחתה במשקל:

אימצתי ראייה פנימית שמדובר בתהליך מצמיח ומלמד על עצמי – מסע אישי שמבוסס על הקשבה לצרכי הגופניים והנפשיים ולא כתהליך היוצר סבל, קיפוח וחסך. כשאני מרגישה תשוקה לאוכל (Craving), אני שואלת את עצמי, למה אני באמת רעבה? ההקשבה המדויקת לצרכים הפזיים והנפשיים שלי מאפשרת לי גם לווסת את האכילה וגם להיחשף לגילויים חדשים על עצמי.

תיאור מעניין של שינוי בעמדות כלפי ההפחתה במשקל עולה מדברי משתתפת אחרת:

מהות השינוי של ההפחתה במשקל שלי טמונה בהבנה עמוקה שהכול מתחיל בראש ובגישה. אימוץ גישה חיובית הוא קריטי להצלחת התהליך של ירידה

במשקל. אם הגישה היא פסימית, שלילית – סביר להניח שכל ה"עסק" לא יחזיק מעמד בכלל. תוך כמה שבועות אישבר ואעלה שוב במשקל.

ב. **פיתוח דיבור פנימי בונה:** אוכלוסיית המחקר ציינה כי פיתוח דיבור פנימי בונה המסתמך על שינוי שפה פנימית הנותנת משקל רב לגילוי מקורות הכוח מאשר למקורות הקושי. אחת המשתתפות תיארה את טיב הדיבור הפנימי בדרך זאת:

התובנה החשובה ביותר שרכשתי היא שהכול מתחיל בראש ובגישה אליה אני מגיעה לנושא התזונה והרגלי האכילה. אני יכולה לאכול ארוחה ולהתלונן ומאותה ארוחה בדיוק לשבוע וליהנות. אם אתה יכול לחשוב אחרת, אתה יכול לפעול אחרת. בהתאם לתפיסה זו פיתחתי לעצמי שיח פנימי בונה, מעין אמירות שמדגישות את ה"יש", המהנה והבריאה ולא את ה"אין", המקופח והסובל.

משתתפת אחרת מוסיפה זאת:

אני מצליחה להתמודד עם מצבים אלה בעיקר בזכות היכולת לדבר עם עצמי ולהרגיע את עצמי. הדיבור הפנימי מונע ממני לפנות לאוכל לצורך הרגעה. פיתחתי מעין דיבור פנימי שכולל אמירות המבוססות על עידוד פנימי. אמירות אלה מסייעות לי להמשיך בתהליך ומונעות ממני להתייאש ולחזור לתפיסות של קושי ונכשלות שאפיינו אותי בעבר.

ג. **למידה מהתנסויות מוצלחות בעבר:** התבוננות במבט לאחור בהתנסויות מוצלחות שנעשו בעבר והפקת למידה יעילה מהן, היא אסטרטגיה נוספת בקרב משתתפי המחקר. אחת ממשתתפות המחקר ציינה זאת:

חלק מהשינוי בהרגלי האכילה מבוסס על ניסיון החיים שלי שבמהלכו למדתי מה יעיל ומקדם אותי וגם מה לא יעיל ומרחיק אותי מהיעדים שקבעתי לעצמי. כך, לדוגמה, אני יודעת שהגבלת הסוכר בתוכנית האכילה שלי מסייעת לחיזוק השליטה שלי בכמויות המזון הנצרכות בכל ארוחה.

משתתפת נוספת תיארה את טיב הלמידה מהתנסויות העבר:

לתהליך הנוכחי הגעתי מוכנה ובשלה ועם פתיחות פנימית להתבונן על אופני פעולה לא מקדמים ולא בריאים בהם נהגתי בעבר. כך, לדוגמה, אני נמנעת לחלוטין מהתנהגות של אכילה מפצה שאפיינה את התנהגות האכילה שלי בעבר. בעבר, אם היה יום אחד שבו צרכתי כמויות גדולות של מזון, הייתי צמה ביום שלאחריו. כיום במצבים שבהם אכלתי יתר על המידה, אני משתדלת להתרומם ולהמשיך בתוכנית האכילה הבריאה והמאוזנת כרגיל.

ד. **למידה באמצעות איתור מידע מקצועי ברשת האינטרנט ובאמצעים טכנולוגיים:** אסטרטגיה נוספת שצינו משתתפי המחקר היא למידה באמצעות איתור מידע מקצועי המופיע באמצעים טכנולוגיים מגוונים. אחת המשתתפות תיארה כי הלמידה באמצעים טכנולוגיים היא אמצעי יעיל לקידום תהליך שינוי הרגלי האכילה וההפחתה במשקל:

דרך נוספת שהיא יעילה להתמודדות עבירי היא איתור מידע מהאינטרנט. התחלתי להקשיב להרצאות אקדמיות באינטרנט על התחום וקראתי מאמרים אקדמיים במאגרי מידע שונים. מתוך אלו, למדתי שלסוכר יש הרבה

שמות ושהוא מתחבא בהרבה מוצרים תעשייתיים. שילוב הלמידה עם ההתנסות הטובה שחוויית, שיפרו לי את ההרגשה והירידה ההדרגתית והבריאה במשקל.

למידה ממקורות טכנולוגיים כוללת גם שימוש בעזרים מסוימים. כך עולה מדברי אחד המשתתפים: "אני משתמש באפליקציות שונות הכוללות ספירת קלוריות במזונות שונים וביומן אכילה רפואי המוצע באינטרנט. עזרים אלה מסייעים לי מאוד לקידום תהליך ההפחתה במשקל שלי."

תוצאות השינוי

בניתוח הנתונים העוסק בתוצאות השינוי זוהו חמש קטגוריות. להלן מוצגות הקטגוריות בליווי דוגמאות:

1. **חיזוק מסוגלות עצמית:** 95% מאוכלוסיית המחקר תיארה את ההצלחה בהפחתה במשקל ובשינוי הרגלי אכילה חוויה שחיזקה בהם את תחושת המסוגלות להתמודד עם משימות בתחומי חיים אחרים. אחת המשתתפות המשיגה את תחושת המסוגלות שרכשה בתהליך שינוי הרגלי האכילה וההפחתה במשקל בדרך זו:

תחושת ההצלחה בתהליך ההפחתה במשקל ושינוי הרגלי האכילה שלי יוצרת בי תחושה טובה, שמעודדת אותי להתמודד עם משימות חיים אחרות. היא, למעשה, נוטעת בי את האמונה כי יש בי את היכולת להתמודד באופן מוצלח עם אתגרים חשובים נוספים בחיי.

תיאור מעניין של תהליך השינוי בהרגלי האכילה שתרם לחיזוק המסוגלות העצמית עולה מדבריה של משתתפת נוספת:

בתחילת תהליך ההפחתה במשקל, הייתי במקום של חשיבה ראשונית של הישרדות. כיום אני חווה תחושת מסוגלות פנימית שמעודדת אותי לחשוב כיצד אני יכולה לתרגם את תחושת המסוגלות הזו לאפיק משמעותי נוסף בחיי. אני מרגישה שאני מסוגלת לצאת מאזור הנוחות ויש בי נכונות שלי לקפוץ לאזורים פחות נוחים כדי לחוות תחושת צמיחה והתפתחות. כך, לדוגמה, אני מוצאת את עצמי מתדיינת עם עצמי על חיזוק יכולת האסרטיביות שלי מול בעלי, סמכות שמתבטאת ביכולת לומר מה מתאים לי ומה אינו מתאים לי. תהליך זה פותח צוהר לעבודה על מקומות פנימיים בתוכי שעד כה לא העזתי לגעת בהם. התחושה הפנימית שמלווה אותי היא שכמו שהצלחתי לבצע את השינוי הכל כך משמעותי בהפחתה במשקל, כך אצליח גם במקומות הפחות נוחים והפחות נעימים כמו היכולת להיות אסרטיבית ולהיות נאמנה למה שאני רוצה ומאמינה – אל מול בעלי סמכות.

2. **הכללת יכולות איפוק:** יכולות האיפוק שהתבטאו בתחום התזונה, יושמו לדברי 93% ממשתתפי המחקר גם בתחומי חיים אחרים ותרמו לשיפור ניכר הן בתדמית שלהם בעיני עצמם הן בתפקודיהם. אחד המשתתפים תיאר את טיב התרומה של יכולת האיפוק להצלחת תהליך שינוי הרגלי האכילה וההפחתה במשקל:

בתהליך השינוי נוכחתי לראות שיש לי יכולת איפוק, כלומר, יכולת לשאת את הדחף לאכול מזונות לא בריאים מבלי לאכול אותם. יכולת האיפוק חיזקה בי את תחושת המסוגלות ושינתה את התדמית שלי בעיני עצמי. ראיתי והראיתי (לעצמי,

לרעייתי, למשפחתי, לחבריי) שהנני יכול ומסוגל לעשות משהו משמעותי הדורש התגברות ואיפוק לאורך הרבה תחנות במשך היום, ולמשהו הזה יש גם נראות כלפי חוץ [...]. אם בעבר הדימוי העצמי שלי היה של אדם שמתקשה בדחיית סיפוקים, כיום אני חש שכשיש רצון, התמדה ומשמעות, אין קושי בדחיית סיפוקים.

תיאור מעניין של המשגת יכולת האיפוק עולה מדבריה של משתתפת אחרת:

מבחינתי היכולת להתאפק משמעותה יכולת לשאת מצבים של חוסר נוחות רגשית. בעבר כל מצב או אירוע שגרם לי להרגשה שלילית לא נעימה, היה מוביל אותי לאכילת יתר. לדוגמה, אם היה לי קונפליקט עם צוות החינוך בעבודה הייתי חוזרת הביתה ומרגיעה את עצמי באמצעות אכילת יתר של מזונות לא בריאים. כיום אני לומדת להתאפק ולשאת את המצב הלא נעים מבלי לפנות לאוכל.

קבלה, סליחה וחמלה עצמית: חוויות ההצלחה הביאו לידי גילוי יכולות של קבלה סליחה וחמלה עצמית בקרב 90% מאוכלוסיית המחקר. משאב זה מאופיין בקבלת חלקי האישיות למיניהם לצד הערכה כנה של המאמצים, המסירות והמחויבות לתהליך. מאפיינים אלה סייעו במיתון התנהגויות הרסניות ופתחו מרחב פנימי לסליחה עצמית. אחת המשתתפות תיארה את המונחים קבלה, סליחה וחמלה עצמית בדרך זו:

בתוך התהליך למדתי לבצע את השינויים ממקום של אהבה עצמית, להיות ב"self-compassionate כלפי עצמי, לסלוח לעצמי על המצב אליו הגעתי כי היו לי סיבות לכך [...]. אני משתדלת לא לבקר את עצמי אלא לקבל את סיפורי חי ואת החלקים השונים באישיותי ולהעריך את עצמי על הפעולות שאני נוקטת לשיפור בריאותי [...]. אני משתדלת לא להחמיר מדי עם עצמי ולסלוח לעצמי במצבים שבהם מתרחשים אירועי אכילה לא מתוכננים [...]. אני מרגישה טוב עם עצמי ומעריכה את עצמי על כך שאני מטפלת בעצמי ומכבדת את הגוף שלי וזה לכשעצמו ממתן את הקול הביקורתי הפנימי שלי.

תיאור מעניין של ביטוי הקבלה העצמית עולה מדבריה של אחת המשתתפות:

למעשה, השינוי בהרגלי אכילה והירידה במשקל הוא חלק מתהליך ומסע עצמי מסוים שהתרחש תחילה בתחומי התזונה ולאחר מכן בתחומי חיים אחרים, אך כולם בסופו של דבר מתנקזים לנושא של קבלה ואהבה עצמית שהיו ברמה נמוכה מאוד. המסע הזה החל לפני שלוש וחצי שנים ונמשך עד היום. אני מרגישה שבכל השנים פשוט לא אהבתי את עצמי, לא הייתי קשובה למה שנראה לי שמתאים וצריך וכיום אני יותר קשובה לצרכים האישיים שלי, וסלחנית יותר במצבים שבהם לא הצלחתי לעמוד בתכנון שקבעתי לעצמי.

4. **שיפור בתחושת רווחה ואיכות חיים:** 90% ממשתתפי המחקר דיווחו על שיפור ניכר בתחושת הרווחה הנפשית והפיזית ובאיכות החיים הכללית. הרווחה הנפשית מתבטאת בתחושות של שלמות, רוגע, סיפוק ונינוחות פנימית המגלמות בתוכה יכולת לחיות באיזון נפשי ופיזי, ובחיבור בין גוף לנפש. תחושת הרווחה הפיזית מתבטאת בשיפור ביכולות ובתפקודים בריאותיים ופיזיים, בתחושה קלה ורעננה יותר ובכוחות פיזיים מחודשים. איכות החיים הטובה לדברי אוכלוסיית המחקר, מתבטאת בשיפור תפקודים בתחומי חיים מגוונים.

ההפחתה במשקל והשינוי בהרגלי האכילה השפיעו על כל ההיבטים התפקודיים שלי: יש לי תחושה קלה יותר בהשוואה לכבדות והקושי הפיזי שחווייתי בעבר. אני יותר רעננה ולכן יש לי יכולת ורצון לבצע דברים בהספקים טובים יותר מבעבר בכל תחומי החיים: עבודה, משפחה וילדים [...]. אני יותר פעילה פיזית עם הילדים האישיים שלי ועם ילדי הגן ומרבה לשחק איתם במשחקים אקטיביים בחצר. איכות חיי השתנתה לחלוטין.

תיאור נוסף של השיפור בתחושת רווחה ואיכות החיים עולה מדבריו של המשתתף האחר: "הפכתי להיות יותר בריא מאשר בעבר. חזרתי לרוץ לאוטובוסים, לדלג במדרגות, להתכופף ולהתרומם כמו נער. בדיקה נוספת בקופת חולים הצביעה על שיפור בריאותי."

5. **גמישות מחשבתית:** 88% ממשתתפי המחקר דיווחו כי הם חוו שינוי בדרך החשיבה שלהם שהתבטאה בגמישות ובכל מיני התאמות של סוגי מזונות לאירועי חיים מגוונים. שינוי זה תרם לחיזוק העצמאות והריבונות האישית שלהם בקבלת החלטות, לחיזוק תחושת השליטה שלהם בדחפים לא צפויים ולניהול יעיל יותר של תוכנית התזונה שלהם. משאב זה שנרכש בתחום הרגלי אכילה מוקרן גם לתחומי חיים אחרים. את הגמישות המחשבתית ביטאה אחת המשתתפות בדרך הזו:

למדתי לא להיות קיצונית הן בשינוי בהרגלי אכילה והן בכל תחום בחיי. גמישות זו מסייעת לי לבצע בחירה מושכלת של סוג המזון וזמני האכילה במצבים ואירועים מאתגרים בחיי וזו תורמת לתחושת עצמאות ואוטונומיה על הבחירות שלי. הגמישות המחשבתית מתבטאת גם במערכות היחסים הבין-אישיות שלי באופן שבו אני תופסת אירועים שונים ומגיבה להם. זו תרומה חשובה שקיבלתי מתהליך השינוי בהרגלי אכילה.

תיאור טיב הגמישות המחשבתית עולה מדבריו אחת המשתתפות:

אני חשה שינוי גם ביכולת שלי להיות גמישה עם צריכת המזונות ולא להיצמד לתפיסה נוקשה של מותר/אסור. הגמישות באכילה כתפיסה מעניקה לי איזון במשך כל היום ונוסכת בי תחושת רוגע. כך, למשל, בעת יציאה למסעדות, אני לא אהיה נוקשה עם עצמי ואימנע מלצאת למסעדה, אך אני כן אדע להשכיל ולמצוא איזון בין המזונות שאצרוך.

תובנות יישומיות

התובנות היישומיות בחלק זה נוגעות ליישומי המשיבים כלפי עצמם. תובנות אלו מתחלקות לחמש קטגוריות:

1. **שינוי בערכים ובסדרי עדיפויות:** שינוי זה מתבטא בהצבת ערך הבריאות בסדר עדיפות עליון. ערך זה בא לידי ביטוי באימוץ תפיסה מקדמת בריאות המתבטאת ביכולת לנהל דרך חיים מאוזנת ויציבה המושתתת על ערכים והתנהגויות בריאות. שינוי זה התבטא במחקר זה בקרב 85% מהמשתתפים. אחת המשתתפות תיארה את השינוי בערכים ובסדרי העדיפויות בחייה בדרך הזו:

המוקד הוא הבריאות והשינוי באורח החיים הוא לצורך חיים בריאים יותר. גם לסביבה הקרובה שלי לא אמרתי שאני "בדיאטה" אלא ציינתי שאני משנה את התזונה שלי בהתאם למה שאני מרגישה שמתאים לי ובריא לי. יש בי מעין הבנה

שמדובר ב"ריצה למרחקים ארוכים" וקבלה אמיתית שהתהליך הוא הדרגתי, מצריך השקעה ותשומת לב בעצמי והרבה סבלנות ואורך רוח.

משתתפת נוספת תיארה כיצד עשתה את השינוי בערכים ובסדרי העדיפויות בחייה: "לתפיסתי, ההצלחה בשינוי מצב ההשמנה שלי היא הודות לשינוי שביצעתי בסדר העדיפויות שלי בחיים. בפעם הראשונה בחיי הצבתי את עצמי ואת בריאותי במקום הראשון. אימצתי תפיסה שרואה באימוץ הרגלי אכילה והתנהגויות בריאות – אורח חיים מאוזן וקבוע."

2. **הבניה מחודשת של תפיסת תפקיד איש החינוך ותפיסת המערכת החינוכית:** התובנות שנרכשו לאחר חוויות ההצלחה בהפחתה במשקל ובשינוי בהרגלי האכילה, הביאו לידי שינויים בתפיסת תפקידם המקצועי ובראיית המערכת החינוכית בקרב 80% מאוכלוסיית המחקר. אחת המשתתפות במחקר מתארת את טיב המונח הבניה מחודשת של תפיסת תפקיד איש החינוך ותפיסת המערכות החינוכיות:

אני רואה את תפקידי בעיקר ב"מודלינג", כלומר, כמודל הומניסטי, אנושי וחינוכי. אני לא מטיפה לאכילה בריאה, אבל אני כן משתפת את התלמידים בתהליכים שאני חווה בהקשרים מתאימים. כך, למשל, כשאני מביאה כיבוד לכיתה, אני משתדלת שהוא יהיה "בריא", מזון שבישלתי או אפיתי בבית ולא מזון מתועש. החשיפה למזונות אלה גורמת לתלמידים לגלות ש"חטיפי בריאות" או תמר עם אגוז הם ממש טעימים. אני רואה בכך חלק מהעשרת מידע בנוגע לתחומי חיים בריאים שחשוב שתלמידים במערכת החינוך ירכשו במעבר שלהם לעולם המבוגרים.

אחת ממשתתפות המחקר מתארת נקודת מבט רחבה על המונח הבניה מחודשת של תפיסת תפקיד איש החינוך ותפיסת המערכות החינוכיות:

בעקבות השינוי שחוויתי בתחום הרגלי האכילה והחשיבה, אני מייחסת חשיבות גדולה להעברת מסרים חינוכיים לגבי דימוי עצמי ונראות חיצונית. אני מעודדת את התלמידים לאהבה עצמית, קבלת האני והאחר ולשבירת מודל היופי האחד והמוחלט. כמו כן אני מטפחת בהם את הכוחות, הייחודיות והיצירתיות הטמונה בכל אחד מהם.

משתתפת אחרת הוסיפה זאת:

השינוי התפיסתי שחוויתי בחיי האישיים הוביל לתפיסה חינוכית מקצועית שבה שמתי לי למטרה לפתח בתלמידים חשיבה מאוזנת בכלל וחשיבה מאוזנת באורח חיים בריא בפרט. זה כולל צריכת מזונות בצורה מאוזנת וביצוע פעילות גופנית בצורה מאוזנת כדי להימנע ממצבי קיצון הכוללים מצד אחד השמנה ומצד שני הפרעות אכילה כמו בולימיה או אנורקסיה [...]. חשוב לי לעודד את התלמידים לתודעה פעילה – לאורח חיים פעיל לעומת אורח החיים היושבני המאפיין אותם כיום [...]. בשיחותיי עם התלמידים אני מדגישה מסרים הקשורים לחשיבות אכילה מאוזנת ובריאה לבריאות הפיזית ולרווחה הנפשית, כאורח חיים בריא, כדרך חיים וכבחירה מודעת לקדם את הבריאות והרווחה הנפשית [...]. מסר חשוב נוסף שאני שוקדת על העברתו הוא שאין שום דבר שהוא קשה – הכול

בראש. הכול קשור לאופן שבו אנו תופסים את הנושא. הדבר נכון הן ביחס להרגלי אכילה והן ביחס לכל אירוע בחיים.

3. **שיפור ביכולות מקצועיות:** 77% מאוכלוסיית המחקר דיווחה על שיפור ביכולות מקצועיות. אחת המשתתפות תיארה את השיפור ביכולות מקצועיות בדרך הזו: "התהליך השלם תרם רבות לחיזוק יכולת הקבלה שלי את התלמידים במצבים מאתגרים. יש בי יותר הבנה ופחות שיפוטיות כלפי תלמידים שלא מצליחים לעמוד ביעדי הכיתה וביעדים האישיים שהציבו לעצמם."

השיפור ביכולות המקצועיות גרם גם להפעלת יוזמות חדשות הנשענות על מפגש עם חוויה רגשית וחושית:

השיפור ברווחה הפיזית והנפשית שלי הוא גם הודות לחוויה אישית שאני חווה במפגש שלי עם הטבע במסגרת ההליכה היומית. חוויה זו מלווה בהנאה מאוויר הרים צלול כיון, מריח הפריחה, מהשקט של הזריחה, מעיבוד המחשבות ומזמן איכות עם עצמי. גילוי זה גרם לי ליזום הפעלות חדשות בן כמו למשל למידה על נושאים מסוימים במסגרת חוץ-גנית, כמו למשל למידה על פירות ההדר במרחב הפרדס. למידה זו בעיני מזמנת חוויה חושית ורגשית שונה בקרב הילדים.

משתתפת אחרת מתארת עוד היבט של שיפור ביכולות מקצועיות:

בעקבות תהליך השינוי שחוויתי, נחשפתי לתרומה שיש בשיתוף בסיפור התמודדות עם קושי לקידום יעדיו של התלמיד. נוכחתי לראות כי העובדה שאני משתפת את תלמידי בסיפור ההתמודדות שלי עם שינוי הרגלי אכילה מקל מאוד על תלמידים המתמודדים עם בעיה דומה ורותם את האחרים לסייע ולהציע רעיונות נוספים להתמודדות. אך יותר מכל נוכחתי לראות ששיתוף אחרים בסיפור ההתמודדות האישי שלי מחזק בכלל התלמידים את הרצון להגשים את היעדים החשובים להם.

תהליך ההפחתה במשקל ושינוי הרגלי האכילה תרם גם להרחבת גישת ההוראה של איש החינוך – מלמידה דיסציפלינרית לגישה אינטרדיסציפלינרית ורב-תחומית:

לצד הוראת הלימוד של מקצועות שונים, אני נותנת את הדעת כיצד בכל תחום הוראה שלי, אוכל להדגיש את הבריאות הפיזית והרווחה הנפשית של התלמידים. כך למשל אני עושה שימוש במאמרים ובטקסטים העוסקים בבריאות ותזונה מקדמת בריאות במידה נאותה ובאיזון. בתחום זה מאוד חשוב לי לא להיות מטיפה כי אני יודעת כמה התנגדויות זה יכול ליצור. אני משתדלת ליצור עניין מיוחד בנושא דרך סרטונים ובאמצעות משחקי עמדות.

משתתפת אחרת מוסיפה:

אני מקדמת את נושא הבריאות בקרב תלמידי הכיתה במסגרת לימודי אסטרטגיות למידה. באמצעות שיתוף בסיפור ההתמודדות שלי עם השמנה ושינוי הרגלי אכילה ועל ידי חשיפה לטקסטים העוסקים במסרים של חשיבות האכילה הבריאה, שינה מסודרת, פעילות גופנית ואורח חיים בריא, אני מצליחה לטעת בתלמידים אמון בי כדי לאפשר להם להיפתח ולספר מה הם באמת היו רוצים לשנות בחייהם? כך נוצרת רמת פתיחות שמאפשרת שיח כן ואנושי בדרכי התמודדות עם תהליך קידום התנהגויות בריאות בכלל. כמו כן אנו משוחחים על

הסכנות הטמונות בתפיסה קיצונית של הנושא ובהתנהגויות של הרעבה או זלילה לא מבוקרת.

השיפור ביכולות המקצועיות של איש החינוך מתבטא גם בפיתוח יחידות לימוד העוסקות בקידום בריאות:

פיתחתי יחידת לימוד העוסקת בנושא תזונה נכונה לילדים ובביצוע פעילות גופנית. היחידה כוללת עבודה משותפת עם ההורים. אני מקפידה בגן על הרגלי אכילה תקינים כמו אכילה איטית ומסודרת על פי זמנים. כמו כן אני מיישמת ערכים של בריאות שבאים לידי ביטוי בהפעלת הילדים בפעילות גופנית על בסיס יומי.

4. **הרחבת מעגלי בריאות ויישומם:** השינוי בהרגלי האכילה גרם להרחבת מעגלי בריאות בקרב תלמידים, הורים וצוות החינוך. שינוי זה יושם בקרב 74% מאוכלוסיית המחקר.

בעקבות תהליך השינוי האישי, החלטתי ליישם הלכה למעשה את הרגלי אכילה והתזונה הבריאה בכיתה. כינסתי את הורי הכיתה בתחילת השנה ובין השאר ביקשתי את שיתוף הפעולה שלהם בקידום תודעת בריאות בקרב התלמידים. בפועל, אני מבצעת ארוחות בריאות באירועים חינוכיים לתלמידים כמו חגים וימי הולדת. אני מסיבה את תשומת ליבם של התלמידים להרגלים שונים כמו אכילה איטית, שתיית מים במקום צריכת משקאות ממותקים ומעודדת אותם ואת הוריהם לגוון במזונות בריאים, בירקות מכל הצבעים ובבישול בריא.

נקודת מבט נוספת על ההרחבה של מעגלי הבריאות במערכת החינוכית עולה מדבריה של משתתפת אחרת:

בעקבות תהליך ההפחתה במשקל שחוויתי וכמורה לחינוך גופני, פניתי למנהלת בית הספר בבקשה לבנות תוכנית לקידום בריאותם של צוות המורים בבית הספר. במסגרת תוכנית זו מוצעת בחירה לכל מורה להגיע שלוש פעמים בשבוע בשעה 7:00 בבוקר למפגש עימי. במסגרת מפגשים אלה מבצעים צוות המורים פעילות גופנית בהנחיית. הפעילות הגופנית היא מגוונת וכוללת שיעורים לחיזוק שרירים וכוח ושיעורים המתמקדים בפעילות אירובית כמו הליכה בטבע. להפתעתי יש היענות גבוהה מצד המורים והדבר תורם גם לגיבוש הצוות.

5. **תרומה אקדמית מחקרית לתחום קידום בריאות:** תהליך השינוי האישי עודד 15% מאוכלוסיית המחקר לתרום את חלקם למחקר בתחום קידום בריאות. אחת ממשתתפות המחקר מבטאת את התרומה האקדמית מחקרית לתחום קידום בריאות:

לאחר שנים של שמירה על אורח חיים פעיל ועל תזונה בריאה, החלטתי לחזור לספסלי האקדמיה ולתרום את חלקי למחקר בתחום התנהגויות בריאות. כיום אני כותבת את עבודת הדוקטורט שלי בנושא חשיבות הפעילות גופנית לעמידות וחוסן נפשי (resilience). התחושות שלי והמודעות העצמית שלי לנושאים העוסקים בקידום בריאות מאוד עוזרות לי בכתיבת עבודת המחקר, בשילוב הידע התאורטי מדעי הקיים בתחום.

משתתפת נוספת תיארה את הקשר שבין התהליך האישי שחוותה בהתמודדות עם שינוי הרגלי אכילה והפחתה במשקל ובין התרומה האקדמית מחקרית לתחום קידום בריאות:

בעקבות החוויה הרגשית והקוגניטיבית שחווייתי בתהליך שינוי הרגלי חיים החלטתי לתרום לעולם המחקר. חזרתי ללימודים באוניברסיטה וכיום אני מבצעת עבודת תזה בנושא הפסיכולוגיה של האכילה ותרומתה לבריאותם הנפשית והפיזית של מתבגרים. המתבגר הסובל מהשמנה נמצא במצב רגשי מורכב וחשוף לביקורת חברתית העשויה לפגוע באופן משמעותי בדימוי העצמי ובהערכה העצמית שלו.

לסיכום פרק הממצאים מוצגים להלן דרכי ההתמודדות, ההשלכות והתובנות היישומיות לקידום בריאות בקרב משתתפי המחקר.

טבלה 1: דרכי ההתמודדות, ההשלכות והתובנות היישומיות לקידום בריאות בקרב משתתפי המחקר

דרכי התמודדות	אחוזים	השלכות	אחוזים	תובנות יישומיות	אחוזים
תזונה – ויסות האכילה	93%	חיזוק מסוגלות עצמית	95%	שינוי בערכים ובסדרי עדיפויות	85%
פעילות גופנית	91%	הכללת יכולות איפוק	93%	הבניה מחודשת של תפיסת תפקיד איש החינוך ותפיסת המערכות החינוכיות	80%
ניטור עצמי	85%	קבלה, סליחה וחמלה עצמית	90%	שיפור ביכולות מקצועיות	77%
התמדה	95%	שיפור בתחושת רווחה ואיכות חיים	90%	הרחבת מעגלי בריאות ויישומם במערכת החינוכית-מקצועית	74%
השתתפות בקבוצות תמיכה	35%	גמישות מחשבתית	88%	תרומה אקדמית מחקרית לתחום קידום בריאות	15%
"עבודה מהראש"	88%				

דיון

מטרת המחקר הראשונה והעיקרית של מחקר זה הייתה לבחון את טיבן של דרכי ההתמודדות והאסטרטגיות התורמות להצלחה בהפחתה במשקל ובאימוץ התנהגויות בריאות בקרב אנשי חינוך. מניתוח של ממצאי המחקר אפשר לזהות שני סוגים של אסטרטגיות התמודדות שדיווחו עליהן משתתפי המחקר כיעילות לקידום בריאות והפחתה במשקל: אסטרטגיות התמודדות קוגניטיביות ואסטרטגיות התמודדות התנהגויות. אפשר להמשיג אסטרטגיות התמודדות אלה כדרכי התמודדות ממוקדות בבעיה. התמודדות ממוקדת בבעיה (problem-focused coping) נשענת על אסטרטגיות קוגניטיביות והתנהגויות פעילות המכוונות לשינוי או טיפול במקור הלחץ – יחסי האדם והסביבה, כמו למשל הגדרת הבעיה, קבלת החלטות, שימוש בידע קיים, חיפוש אחר מידע וייעוץ מקצועי, מיומנות ויכולות, שקילת פתרונות חלופיים במונחים של רווח והפסד, משימות פעילות ופעילויות מכוונות מטרה ומצב (Folkman & Moskowitz, 2000). דרכי התמודדות ממוקדות בבעיה בדרך כלל ננקטות כאשר הפרט מעריך שאפשר לשנות את התנאים שיש בהם אתגר או איום (Carver & Connor-Smith, 2010; Lazarus & Folkman, 1984). מכאן ראוי להסיק כי הבחירה של כל אוכלוסיית המחקר בדרכי התמודדות ממוקדות בבעיה (הכוללות אסטרטגיות התמודדות קוגניטיביות והתנהגויות) מעידה על הערכת המשתתפים כי מצב ההשמנה שלהם הוא בר שינוי ושיכולתם לפעול ולהביא לידי תוצאות בהפחתה במשקל ובשינוי בהרגלי האכילה שלהם. ממצאים אמפיריים שעוסקים בבחינת סוג ההתמודדות היעיל במצבי לחץ, מראים כי התמודדות ממוקדת בבעיה מקדמת רווחה נפשית וצמיחה אישית (Park & Fenster, 2004).

כאמור לעיל, דרכי התמודדות ממוקדות בבעיה כוללות אסטרטגיות התמודדות קוגניטיביות והתנהגויות. המשתתפים כינו את אסטרטגיות התמודדות קוגניטיביות במחקר זה "עבודה מהראש". שתי אסטרטגיות קוגניטיביות עיקריות שדווחו כיעילות הן שינוי עמדות ותפיסות כלפי תהליך ההפחתה במשקל ואימוץ הרגלי אכילה תקינים ופיתוח דיבור פנימי בונה. אסטרטגיות אלה סייעו למשתתפים לאמץ דרך חשיבה חדשה המפיקה הנאה מהתהליך שלא כבעבר שבו נחוה התהליך כסבל וליישמה באופן יום-יומי באמצעות פיתוח דיבור פנימי בונה. ממצאים אלה תואמים להנחות היסוד העומדות בבסיס הגישה הקוגניטיבית התנהגותית הטוענת כי התנהגויות ותגובותיו הפיזיולוגיות של הפרט מושפעים מהאופן שהוא חווה ומפרש את האירוע (בק, 2014/2011; ליה, 2013/2003; Beck, 1995). במחקרים נמצאה יעילותן של אסטרטגיות הנשענות על שינוי דרך החשיבה ופיתוח דיבור פנימי בונה בהתמודדות מוצלחת עם מצב השמנה ושינוי הרגלי אכילה (Beck, 2008; Nash, 1999).

אסטרטגיית התמודדות קוגניטיבית נוספת שצינו משתתפי המחקר שהיא יעילה הייתה למידה מהתנסויות מוצלחות או לא מוצלחות במצבים ספציפיים או במצבים דומים (Bandura, 1986). הטענה המחקרית היא כי הצלחות חוזרות ונשנות מעלות את תחושת המסוגלות העצמית של הפרט, ואילו כישלונות מפחיתים תחושה זו (Bandura, 2012). גישת חקר הצלחות המתמקדת בלמידה מהתנסויות בעבר שנחוות מוצלחות, מלמדת כי למידה זו מאפשרת לזהות את הידע הסמוי הקיים מן העבר ולהמיר אותו לידע גלוי, מעובד ומכוון לדרך שיש לפעול בה כדי להגיע לתוצאה הרצויה (שמר ורוזנפלד, 2016; Schön, 1983, 1987). ממצאי המחקר מעידים כי הלמידה שהפיקו המרואיינים מהתנסויות מוצלחות בשינוי הרגלי אכילה בעבר חיזקה בהם את תחושת המסוגלות ותרמה להצלחה שלהם בהפחתה במשקל, בשינוי הרגלי אכילה ובהטמעתם. ממצאים אלה מצטרפים לטענת החוקרים שלפיה התבוננות לאחר הצלחות העבר מסייעת בזיהוי

דרכי עשייה מועילות שמאפשרות לפרט לפעול לשנות את תפקודו בדרך שיטתית, מכוונת ויעילה המביאה לידי תוצאות רצויות (רוזנפלד ואחרים, 2010). נמצא גם כי ניסיונות חוזרים ונשנים להפחתה במשקל המעידים על חוסר הצלחה רבה יותר, קשורים בהפחתה נמוכה יותר במשקל (Teixeira et al., 2002).

למידה באמצעות איתור מידע מקצועי ברשת האינטרנט ובאמצעים טכנולוגיים אחרים היא אסטרטגיה קוגניטיבית נוספת. תהליך למידה משלב גורמים אישיים, קהילתיים, פיזיים וסביבתיים. הגישה הקוגניטיבית שמה דגש בלוגיקה, במודעות אישית וביכולת לעבד גירויים מהסביבה. הנחת היסוד העומדת בבסיס הגישה ההתנהגותית (הביהביוריסטית) היא כי לסביבה יש השפעה רבה על הלמידה ועל שינוי ההתנהגות הנלווה לה. לצד גישות אלה אפשר לראות במרחב הדיגיטלי מרחב למידה ברוח גישת ההבנייתיות (קונסטרוקטיביזם) החברתית. על פי גישה זו, למידה משמעותית היא יצירת ידע מקושר – בנייה של קשרים בעוצמות למיניהן בין אנשים ומידע באמצעות כלים דיגיטליים המשמשים לעיבוד ולהצגה של מידע. הלמידה מתאפיינת בהגדלת מגוון הקשרים ומספרם בתוך הרשת והגברת הנגישות למידע עדכני. על פי הגישה ההבנייתית-חברתית, ההשפעה החברתית היא הגורמת ללומד לחקות, לשנות ולהתאים לגירוי החברתי (Siemens, 2004). במחקרים נמצאה יעילותן של אסטרטגיות חיפוש מידע על הפחתה במשקל, תזונה או פעילות גופנית להפחתה במשקל ושינוי הרגלי אכילה (Stuckey et al., 2011).

דרכי התמודדות ממוקדות בבעיה כוללות גם אסטרטגיות התנהגותיות. מניתוח ממצאי המחקר עולה כי המרואיינים מקפידים על עשיית אסטרטגיות המושתתות על עקרונות בתזונה ובוויסות האכילה. משתתפי המחקר דיווחו על אכילת ארוחות מסודרות ומזינות במרווחי זמן של עד שלוש שעות בין ארוחה לארוחה, צריכה מרובה של פירות וירקות, שתיית מים מרובה, הגבלת צריכת כמות הסוכר והשומן במזונות ובמשקאות, צריכת מקורות חלבון דלשומן והפחתת כמות הפחמימות בכל ארוחה לצד צריכת כמות קטנה של מזונות לא בריאים. במחקרים נמצאו פרקטיקות אלה יעילות בהפחתה במשקל ובשינוי הרגלי אכילה (Stuckey et al., 2011).

ההקפדה על עקרונות התזונה שולבה עם עשיית פעילות גופנית מהנה בתדירות של שלוש פעמים בשבוע לפחות. נמצא כי השימוש הפעיל באסטרטגיות התנהגותיות מקדמות בריאות הכוללות התנהגויות של אכילה בריאה מוגבלת בקלוריות, הורדת צריכת שומנים, עשיית פעילות גופנית וזיהוי אזורי סיכון השפיע באופן חיובי על מדדי ההצלחה בירידה במשקל ובקידום רווחה נפשית בקרב אנשים עם השמנה ועודף משקל (Nauta et al., 2001; Stuckey et al., 2011).

השימוש בניטור עצמי באמצעות יומן תיעוד האכילה והפעילות הגופנית הוא אסטרטגיה יעילה בעבור משתתפי המחקר. המרואיינים דיווחו כי יומן תיעוד האכילה כלל רכיבים קוגניטיביים והתנהגותיים של תכנון, ארגון ומעקב אחר ניהול תוכנית האכילה. לדבריהם, תהליך רישום מוקדם של תוכנית האכילה ותיעוד של צריכת כמות המזון בפועל לאחר מכן תרם להגברת המודעות לאכילה ולהקשבה מדויקת לתחושות רעב ושובע. ממחקרים עולה כי השימוש ביומן אכילה הוא אחד מהאסטרטגיות היעילות בהפחתה במשקל (Cooper et al., 2003).

שתי אסטרטגיות התנהגותיות העולות מממצאי המחקר וקשורות זו בזו, הן יכולת ההתמדה של המרואיינים וההשתתפות העקבית בתוכנית תמיכה לירידה במשקל המלוות

באנשי מקצוע. תמיכה חברתית מוגדרת מערכת חליפין המספקת עזרה חומרית ופיזית, מידע על הסביבה ומשאביה, קשר חברתי, רגשי ותחושת דאגה ואכפתיות (House, 1981). הספרות המחקרית מציינת כי אפשר לחלק את התמיכה החברתית לשני סוגים עיקריים: תמיכה חברתית פורמלית ותמיכה חברתית בלתי פורמלית. תמיכה חברתית פורמלית היא תמיכה המאורגנת בדרך מוסדית וכוללת אנשי מקצוע (דיאטנים, רופאים, עובדים סוציאליים, נטרופתיים), סוכנויות וארגונים הפועלים על יסוד של חוקים ונהלים. תמיכה חברתית בלתי פורמלית נוגעת לקבוצות תמיכה בלתי מקצועיות וממסדיות המספקות סיוע שוטף ויומיומי כמו שכנים, חברים, בני משפחה וקבוצות חברתיות (Dunst et al., 1988). תרומתה של התמיכה החברתית הפורמלית להצלחת השינוי בהרגלי אכילה ובהפחתה במשקל מתבטאת בהקניית ידע על תזונה והרגלי אכילה בריאים, חיזוק תחושת המסוגלות והשליטה העצמית, חיזוק תחושת השייכות והלכידות, עידוד שינוי ומתן משוב חיובי בקידום התנהגויות בריאות. תמיכה זו על פי דברי משתתפי המחקר חיזקה בהם את האמונה ותחושת היכולת שלהם להמשיך בשינוי ולהטמיעו כאורח חיים. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם המדווח בספרות על תרומתה ויעילותה של התמיכה החברתית הפורמלית לירידה במשקל ולשמירה על ירידה זו לאורך זמן (Byrne et al., 2004; Lambert & Ogles, 2012). כמו כן נמצא קשר חיובי בין התמדה בתוכניות לשינוי הרגלי אכילה ובין קידום התנהגויות בריאות והפחתה במשקל (Byrne et al., 2012). מכל הנאמר לעיל נראה כי אסטרטגיות ההתמודדות המגוונות יכולות לייעל זו את זו ולהשלים זו את זו (Lazarus, 1999, 2006).

מתוך התבוננות בממצאי המחקר הנוכחי העוסקים בדרכי התמודדות יעילות להפחתה במשקל ושינוי הרגלי אכילה, עולה כי האסטרטגיות היעילות ביותר הן אסטרטגיות התנהגויות הכוללות ויסות האכילה, פעילות גופנית ואסטרטגיות קוגניטיביות הכוללות שינוי עמדות ותפיסות כלפי תהליך ההפחתה במשקל, פיתוח דיבור פנימי בונה והפקת למידה הן ממקורות מידע הן מניסיון חיים.

מטרתו השנייה של המחקר הייתה להתחקות אחר התוצאות של תהליך מוצלח בהפחתה במשקל ובאימוץ התנהגויות בריאות כפי שהמשתתפים חווים אותן. ממצאי המחקר מלמדים שמשתתפי המחקר חוו שיפור ניכר בתפקודים קוגניטיביים והתנהגויותיים שכללו חיזוק יכולות של גמישות מחשבתית, מסוגלות, ויסות, קבלה, סליחה וחמלה עצמית. מרבית המרואיינים סיפרו על גילוי כוחות חדשים בעצמם שלא התגלו בשנים קודמות וביכולת שלהם להכליל כוחות אלה וליישם בתחומים אחרים בחייהם. הכללת המשאבים על תחומי חיים אחרים הביאה לידי יצירת חוויות הצלחה אחרות שתרמו לרווחתם הנפשית ולאיכות חייהם. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים קודמים שנמצאו בהם גמישות, יכולות ויסות, מסוגלות, קבלה והערכה עצמית ואלה נמצאו קשורות למדדים של הסתגלות פסיכולוגית כגון אושר, השפעה חיובית גבוהה על מצב הרוח והיעדר תסמינים פסיכולוגיים או מעט מהם כמו דיכאון והפרעות אכילה (Galatzer-Levy et al., 2012; Kashdan & Rottenberg, 2010; Sowislo & Orth, 2013).

מטרת המחקר השלישית עסקה בתובנות שרכשו משתתפי המחקר בתהליך ההפחתה במשקל ואימוץ התנהגויות בריאות באשר לעולמם המקצועי-חינוכי של אנשי חינוך. מתוך ניתוח ממצא המחקר עולה כי התובנות שרכשה אוכלוסיית המחקר מתהליך ההפחתה במשקל ואימוץ התנהגויות בריאות אפשרה להם לעשות תהליך של התבוננות מחודשת בעולם. התבוננות זו הביאה לידי הרחבה בתפיסת הזהות האישית והמקצועית שלהם. זהות האני הוגדרה אינטגרציה של הזדהויות מהילדות עם התנסויות והתמחויות שהתפתחו במשך החיים. זהות היחיד מוגדרת גם במערך תפקידיו של היחיד והתקשורת

בינו לאחרים נעשית בדרך כלל באמצעות תפקידיו החברתיים (Erikson, 1958). שינוי זהות כמו הרחבת זהות מתנהל בזמן פעילות גומלין מתמדת בין הפרט לסביבה. ההבניה של הזהות החדשה בהווה באמצעות הנגדה לעבר, אפשרה למשתתפי המחקר להתבונן בתהליך שחוו במבט לאחור ולעשות חשבון נפש עם עברם ואף לשכתב ולהבנות קטעים ממנו כדי שיתאימו להצגה החדשה של זהות ה"אני" ויסבירו את משמעות השינוי בעבורם. הבניה קוגניטיבית זו יצרה ארבעה ממדים אישיים ומקצועיים של שינוי: שינוי בערכים ובסדרי העדיפויות בחיים, הרחבת תפיסת תפקיד איש החינוך, חיזוק יכולות מקצועיות ושינוי בתפיסת המערכות הסביבתיות-חינוכיות. ממצאי המחקר מראים כי רוב משתתפי המחקר עשו שינוי במערכת הערכים שלהם בדרך שבה הציבו את ערך הבריאות בראש סולם העדיפויות ובהצגת הרציונל וההנמקות העומדים בבסיס שינוי זה. לתפיסתם, המונח בריאות כולל גישה מאוזנת וגמישה הרואה בשינוי הרגלי אכילה וקידום התנהגויות בריאות אורח חיים, שלא כגישות קודמות שבהן הם הציבו את ההרזיה במרכז מטרותיהן והגדירו את השינוי בהרגלי האכילה נקודתי ותחום בזמן. שינוי זה לדבריהם הביא לידי הבניה מחודשת של תפיסתם את תפקידם החינוכי ושל תפיסת המערכות הסביבתיות-חינוכיות, שיפור ביכולות מקצועיות והרחבה של גישות ההוראה המתמקדות בתפיסה מקדמת בריאות כלפי התלמידים שלהם. תפיסה זו רואה בתלמיד ישות שלמה המציבה את הכוחות, את החוזקות שלו ואת ההתנסויות הנחווות מוצלחות במרכז העשייה החינוכית. היא מאפשרת להם לראות את זהותו הייחודית של הילד, לזהות את יכולותיו האישיות ולהיות בעבור הילד גורם מתווך שמסייע לו לעשות הכללה של משאביו וליישם אותם בתחומים שהוא מאתגר בהם. הבנת החשיבות של נושא הבריאות ותרומתו לרווחת האדם באשר הוא סייעה למרואיינים גם לצקת משמעות מקדמת בריאות בתכנים הנלמדים וליישם במעגלים חברתיים רחבים – תלמידים, הורים וכלל צוות אנשי החינוך. בדרך זו הם משמשים מודל לקידום בריאות בעבור סביבתם ובו בזמן מחזקים את המוטיבציה האישית שלהם להמשיך ולייצר חוויות הצלחה אחרות בקידום בריאותם.

השלכות בתחום המחקר והייעוץ החינוכי

ממצאי המחקר יוכלו לתרום לתחום המחקר ולתחום שדה החינוך בכלל ולייעוץ החינוכי בפרט. חשיבותו של המחקר היא בהעלאת המודעות לתופעת ההשמנה ובזיהוי אסטרטגיות ופרקטיקות התמודדות עם אימוץ התנהגויות בריאות והפחתה במשקל כדי להמשיגן הן בהיבט התאורטי הן בהיבט היישומי. התרומה התאורטית של המחקר היא בהרחבת בסיס הידע על טבען של דרכי התמודדות בתחום קידום בריאות ומניעת השמנה ובהתמקדות בחוויות התמודדות ובתהליכים בתחום התנהגויות בריאות המעידים על רכישת רווחה נפשית, בריאות ואיכות חיים בקרב אנשי חינוך. חשיבות ניכרת נוספת מתבטאת בהבנת המשמעות הכוללנית (הוליסטית) של תהליכי התמודדות בתחום קידום בריאות ובתרומתם של תהליכי ההתמודדות מקדמים בריאות לתחומים אחרים בחיי האדם, קרי תחום מקצועי וביקראישי. בדרך זו אפשר לקדם בריאות ורווחה נפשית.

המחקר הנוכחי כלל מנעד רחב של אסטרטגיות ופרקטיקות שמשמשות שדה למידה רחב להבנת חוויות ההתמודדות של אנשי חינוך עם אימוץ התנהגויות בריאות והפחתה במשקל, לפיכך מסקנות המחקר עשויות לתרום לטווח רחב של אוכלוסיות הכולל מספר מעגלי התקשרות, הן כאלה המצויות בתוך מערכת החינוך (תלמידים וצוות חינוכי) הן אחרות הנמצאות בזיקה מתמדת ומתמשכת עם מערכת החינוך (הורים, בני משפחה וקהילה). נוסף על כך הבנת חוויות התמודדות של אנשי חינוך עם אימוץ התנהגויות

בריאות והפחתה במשקל עשויה לתרום במתן כלים לזיהוי תפיסות, משמעויות ואסטרטגיות התמודדות מקדמות בריאות באיש החינוך כגורם מניע לקידום בריאות בקרב תלמידיו.

ההשפעות המעשיות של המחקר הנוכחי על היעוץ החינוכי מתבטאות בחשיבות העלאת המודעות של היועצות לתופעת ההשמנה ובפיתוח תוכניות התערבות לקידום התנהגויות בריאות ורווחה נפשית. על פי תפיסה זו, מומלץ ליישם את התוצאות של האסטרטגיות שנמצאו במחקר זה בחינוך לבריאות של תלמידים על רקע תוכנית 'כישורי חיים' ולעשות סדנאות להורים שהם חלק מתפקידי היועצים החינוכיים. מטרות תוכנית זו הן אימוץ דפוסי חשיבה בריאים והתנהגויות אכילה מקדמות בריאות לחיזוק הערכה עצמית חיובית ולתחושת מסוגלות של התלמידים. אלה הנושאים שהתוכנית תעסוק בהם:

- א. עקרונות בניהול אורח חיים בריא.
 - ב. הבנת השונות הגנטית בין בני אדם.
 - ג. חשיבות הפעילות הגופנית בקידום בריאות ורווחה נפשית.
 - ד. התבוננות ביקורתית במסרים חיצוניים, דיבוק (אובססיות) הדיאטות והרגלי תזונה מעכבי בריאות.
 - ה. דפוסי חשיבה מקדמי בריאות.
 - ו. הקניית כישורים ומתן כלים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים להתמודדות יעילה עם אימוץ התנהגויות בריאות ורווחה נפשית.
- התוכנית תסתמך על שילוב בין מידע תאורטי ובין תרגילים הדורשים מהמשתתפים ליישם את הכישורים שנלמדו ולתעדם בכתב.

זאת ועוד, לסביבה הקרובה יש משמעות רבת השפעה בשלב גיבוש העמדות ועיצוב התנהגויות בריאות מקדמות רווחה נפשית ואיכות חיים מיטיבה. על כן מוצע ללוות את התוכנית לקידום בריאות בהדרכות קבועות להורים. סדנאות ההדרכה להורים יתמקדו במניעת השמנה ובקידום בריאות ורווחה נפשית. מטרתן להקנות להורים מיומנויות שיאפשרו להם ניהול בריא של אורח חייהם וחיי משפחותיהם. בסדנאות יינתן מידע על דפוסי חשיבה בריאים, תזונה נכונה, התנהגויות אכילה בריאות, חשיבות הפעילות הגופנית בקידום בריאות ודרכי התמודדות מקדמות בריאות ורווחה נפשית. כמו כן בסדנאות אלו ראוי לזקוף חשיבות יתרה לשיפור התקשורת בתוך המשפחה ולמעורבות הפעילה של ההורים בחיי ילדיהם ובכלל זה: עידוד קבלה, הבעה, שיח ושימוש במנגנוני התמודדות טובים להתמודדות עם רגשות בתוך המשפחה. לפיכך מומלץ לספק להורים (לצד מתן מידע על ניהול אורח חיים בריא) ארגז כלים הכולל מיומנויות הוריות מקדמות בריאות ורווחה נפשית שיאפשר תקשורת יעילה בינם לבין ילדיהם ויחזק תחושת מסוגלות הורית בקידום הרווחה הנפשית של כלל בני המשפחה.

ברובד המערכתי מומלץ כי היעוץ החינוכי ייזום השתלמויות וימי עיון לאנשי חינוך שיעסקו בהעלאת המודעות לתופעת ההשמנה, בהקניית מידע על זיהוי דרכי התמודדות התורמות לבריאות ורווחה נפשית ובמתן כלים לחיזוקם.

דיון בפורומים מקצועיים כמו הדרכה וימי עיון מקצועיים עשוי לחזק את יישומן של תוכניות ההתערבות המערכתיות בפרקטיקה של עבודת היועצים החינוכיים ולשפר את איכותה.

מגבלות והמלצות

מגבלת המחקר היא ביכולת ההכללה על אוכלוסיות דומות. המדגם שנבחר מתאים למחקר איכותני אך מוגבל ביכולת ההכללה מתוך ידיעה מראש כי הוא מוותר על ייצוגיות לטובת תיאור עשיר של התופעה הנחקרת. נוסף על כך כל הנתונים נאספו במבט לאחר סובייקטיבי ולפיכך מומלץ לתקף את הממצאים באמצעות שיטות מגוונות.

מחקר זה יכול לשמש בסיס ראשוני למחקרים אחרים עתידיים איכותניים וכמותיים שיחקרו את הנושא הנבדק במדגמים רחבים יותר. כמו כן מוצע להעמיק בחקר דרכי ההתמודדות שנמצאו במחקר והאופן שהם תורמים לחוויות הצלחה בהפחתה במשקל ובקידום התנהגויות בריאות ולהרחיב את המדדים והכלים לבחינתם.

רשימת מקורות

- אגבאריה, ק' וחממה, ל' (2012). התערבות התנהגותית-קוגניטיבית להפחתת אלימות בית-ספרית בקרב מתבגרים ערבים. **חברה ורווחה, לב(ג)**, 448–425.
- בן נון, ג', ברלוביץ, י' ושני, מ' (2020). **מערכת הבריאות בישראל** (מהדורה שלישית ומחודשת). קוראים הוצאת ספרים.
- בק, ג"ס (2014). **טיפול קוגניטיבי התנהגותי: מבוא לשיטה, כלים למטפלים ועוד** (א' כץ, מתרגם). אח. (המקור פורסם ב-2011)
- ליהי, ר"ל (2013). **שיטות בטיפול קוגניטיבי: מדריך לאנשי המקצוע** (א' רבינוביץ', מתרגמת). אח. (המקור פורסם ב-2003)
- משרד הבריאות. (2009). **מניעת השמנה: ממצאי מעקב** [דוח שנתי 61]. https://www.mevaker.gov.il/he/Reports/Report_149/7c32b4a5-1bf7-4d85-8dc6-feadb46063ad/7019.pdf?AspxAutoDetectCookieSupport=1
- משרד הבריאות. (2011, 16 בנובמבר). **התוכנית הלאומית לקידום אורח חיים פעיל ובריא**. http://www.health.gov.il/NewsAndEvents/SpokesmanMessegas/Pages/161111_2.aspx
- משרד הבריאות. (2017, באוגוסט). סקר מב"ת צעיר: סקר מצב בריאות ותזונה לאומי שני לתלמידי כיתות ז'-יב' 2015–2016. **המרכז הלאומי לבקרת מחלות (מלב"ס)** (פרסום מס' 373). https://www.health.gov.il/PublicationsFiles/mabat_youth_2015_2016_Full.pdf
- משרד הבריאות. (2022, 2 באוגוסט). סקר בריאות לאומי בישראל 2018–2020. **המרכז לאומי לבקרת מחלות (מלב"מ)** – ICDC. <https://www.gov.il/he/departments/publications/reports/inhis-4>
- משרד החינוך. (2011, 1 בנובמבר). חוזר מנכל מיוחד לשנת "אורח חיים בריא ופעיל" במערכת החינוך. **חוזר המנהל הכללי: הוראת קבע, תשעב/3(א)**. <https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/9/9-8/HodaotVmeyda/H-2011-3a-9-8-2.htm>

רוזנפלד, י', גילת, מ' וטל, ד' (עורכים). (2010). **למידה מהצלחות בעבודתם של קציני מבחן לנוער: הזדמנות ליציאה משוליות ומעבריינות**. משרד הרווחה והשירותים החברתיים ומאירס'ג'וינט'מכון ברוקדייל.

שליטין, ש' ופיליפ, מ' (2010). מערכת ההפרשה הפנימית (אנדוקרינולוגיה). בתוך מ' שוחט ושי' אשכנזי (עורכים), **רפואת ילדים** (מהדורה שמינית, עמ' 681–741). דיונון.

שמר, א' ורוזנפלד, י' (2016). מסע הלמידה מהצלחות של מנהלות מרכזי התמיכה. בתוך א' שמר, י' רוזנפלד, א' דהן וא' דניאלה לוינג (עורכים), **מה בעצם עשינו? סיפורי הצלחה ממרכזי תמיכה לסטודנטים עם ליקויי למידה** (עמ' 52–68). מכון מופ"ת.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>

Beck, J. S. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. Guilford Press.

Beck, J. S. (2008). *The beck diet solution: Train your brain to think like a thin person*. Oxmoor House.

Byrne, S., Barry, D., & Petry, N. M. (2012). Predictors of weight loss success. Exercise vs. dietary self-efficacy and treatment attendance. *Appetite*, 58(2), 695–698. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2012.01.005>

Caballero, B. (2007). The global epidemic of obesity: An overview. *Epidemiologic Reviews*, 29(1), 1–5. <https://doi.org/10.1093/epirev/mxm012>

Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5–18. <https://doi.org/10.3102/0013189X022001005>

Carver, C., & Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61, 679–704. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100352>

Catenacci, V. A., Hill, J. O., & Wyatt, H. R. (2009). The obesity epidemic. *Clinics in Chest Medicine*, 30(3), 415–444. <https://doi.org/10.1016/j.ccm.2009.05.001>

Centers for Disease Control and Prevention. (2022, May 17). *Childhood obesity facts: Prevalence of childhood obesity in the United States*. <https://www.cdc.gov/obesity/data/childhood.html>

- Charmaz, K. (2003). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (2nd ed., pp. 249–291). Sage.
- Cooper, Z., Fairburn, C. G., & Hawker, D. M. (2003). *Cognitive-behavioral treatment of obesity: A clinician's guide*. Guilford Press.
- Dishman, R. K., Washburn, R. A., & Heath, G. W. (2004). *Physical activity epidemiology*. Human Kinetics.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Deal, A. G. (1988). *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Brookline Books.
- Erikson, E. H. (1958). *Young man Luther: A study in psychoanalysis and history*. Norton.
- Faw, M. H. (2014). Young adults' strategies for managing social support during weight-loss attempts. *Qualitative health research*, 24(2), 267–278. <https://doi.org/10.1177/1049732313520079>
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55(6), 647–654. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.647>
- Galatzer-Levy, I. R., Burton, C. L., & Bonanno, G. A. (2012). Coping flexibility, potentially traumatic life events, and resilience: A prospective study of college student adjustment. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 31(6), 542–567. <https://doi.org/10.1521/jscp.2012.31.6.542>
- Golan, M., & Crowt, S. (2004). Targeting parents exclusively in the treatment of childhood obesity: Long-term results. *Obesity Research*, 12(2), 357–361. <https://doi.org/10.1038/oby.2004.45>
- Hales, C. M., Carroll, M. D., Fryar, C. D., & Ogden, C. L. (2020, February). Prevalence of obesity and severe obesity among adults: United States, 2017–2018 (Issue Brief No. 360). *National Center for Health Statistics*. <https://www.cdc.gov/nchs/data/databriefs/db360-h.pdf>
- Haslam, D., Sattar, N., & Lean, M. (2006). ABC of obesity – Obesity–time to wake up. *BMJ*, 333(7569), 640–642. <https://doi.org/10.1136/bmj.333.7569.640>
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley.
- James, W. P. T. (2008). The epidemiology of obesity: The size of the problem. *Journal of Internal Medicine*, 263(4), 336–352. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2796.2008.01922.x>

- Janssen, F., de Hullu, E., & Tigelaar, D. (2008). Positive experiences as input for reflection by student teachers. *Teachers and Teaching*, 14, 115–127. <https://doi.org/10.1080/13540600801965903>
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865–878. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001>
- Lambert, M., & Ogles, B. M. (2004). The efficacy and effectiveness of psychotherapy. In M. J. Lambert (Ed.), *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change* (5th ed., pp. 139–193). Wiley.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer.
- Lazarus, R. S. (2001). Relational meaning and discrete emotions. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 37–67). Oxford University Press.
- 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>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Nash, J. D. (1999). *Bing no more: Your guide to overcoming disordered eating with other*. New Harbinger Publications.
- Nauta, H., Hospers, H., & Jansen, A. (2001). One-year follow-up effects of two obesity treatments on psychological well-being and weight. *British Journal of Health Psychology*, 6(3), 271–284. <https://doi.org/10.1348/135910701169205>
- OECD. (2019, October 10). *The heavy burden of obesity: The economics of prevention*. <https://www.oecd.org/health/the-heavy-burden-of-obesity-67450d67-en.htm>
- Ogden, J. (2000). *Health psychology: A textbook* (2nd ed.). Open University Press. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2001.0455c.x>
- Park, C. L., & Fenster, J. R. (2004). Stress-related growth: Predictors of occurrence and correlates with psychological adjustment. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(2), 195–215. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.2.195.31019>
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137–145. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.137>

- Reilly J. J. (2002). Assessment of childhood obesity: national reference data or international approach? *Obesity Research*, 10(8), 838–840. <https://doi.org/10.1038/oby.2002.113>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/connectivism.pdf
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage Publications.
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 139(1), 213–240. <https://doi.org/10.1037/a0028931>
- Speiser, P. W., Rudolf, M. C. J., Anhalt, H., Camacho-Hubner, C., Chiarelli, F., Eliakim, A., Freemark, M., Gruters, A., Herskovitz, E., Iughetti, L., Krude, H., Latzer, Y., Lustig, R. H., Hirsch Pescovitz, O., Pinhas-Hamiel, O., Rogol, A. D., Shalitin, S., Sultan, C., Stein, D., Vardi, P., . . . Hochberg, Z. (2005). Consensus statement: Childhood obesity. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 90(3), 1871–1887. <https://doi.org/10.1210/jc.2004-1389>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- Stuckey, H. L., Boan, J., Kraschewski, J. L., Miller-Day, M., Lehman, E. B., & Sciamanna, C. N. (2011). Using positive deviance for determining successful weight-control practices. *Qualitative Health Research*, 21(4), 563–579. <https://doi.org/10.1177/1049732310386623>
- Teixeira, P. J., Going, S. B., Houtkooper, L. B., Cussler, E. C., Martin, C. J., Metcalfe, L. L., Finkenthal, N. R., Blew, R. M., Sardinha, L. B., & Lohman, T. G. (2002). Weight loss readiness in middle-aged women: psychosocial predictors of success for behavioral weight reduction. *Journal of Behavioral Medicine*, 25(6), 499–523. <https://doi.org/10.1023/a:1020687832448>
- Wang, Y., Beydoun, M. A., Liang, L., Caballero, B., & Kumanyika, S. K. (2008). Will all Americans become overweight or obese? Estimating the progression and cost of the US obesity epidemic. *Obesity*, 16(10), 2323–2330. <https://doi.org/10.1038/oby.2008.351>

- Whitlock, G., Lewington, S., Sherliker, P., Clarke, R., Emberson, J., Halsey, J., Qizilbash, N., Collins, R., & Peto, R. (2009). Body-mass index and cause-specific mortality in 900,000 adults: Collaborative analyses of 57 prospective studies. *Lancet*, 373(9669), 1083–1096. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(09\)60318-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(09)60318-4)
- Wickelgren, I. (1998). Obesity: How big a problem? *Science*, 280(5368), 1364–1367. <https://doi.org/10.1126/science.280.5368.1364>
- World Health Organization. (2000). *Obesity: Preventing and managing the global epidemic* (WHO Technical Report Series, No. 894). <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42330>
- World Health Organization. (2022). *WHO European regional obesity report 2022*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/353747/9789289057738-eng.pdf>

אפיוני בית הספר מנקודת המבט של המורה כמתווכים בין חוסנו האישי לשחיקתו

דנה וימזקס וענבר מלכה יום טוב

תקציר

מגפת הקורונה שפרצה בעולם בסוף שנת 2019 חוללה שינויים במערכת החינוך והוסיפה סיבות ללחץ על צוותי ההוראה נוסף על הסיבות שהם מתמודדים עימן בדרך כלל וגורמות לשחיקתם. בין השאר הציפייה מהמורים להמשיך ללמד היטב מתוך הסתגלות לשיטות הוראה מקוונות והתמודדות עם המגפה בדרך אובייקטיבית החמירו את תחושות השחיקה של המורים. המחקר הנוכחי מנסה לחדד את הבנת המשתנים הקשורים לשחיקת המורים ולחקור את אפיוני בית הספר מנקודת המבט של המורה כמתווכים בין חוסנו האישי לשחיקתו. שאלונים מקוונים לדיווח עצמי בעילום שם הועברו ל-89 מורים המלמדים במערכת החינוך בשנתיים האחרונות (ממוצע גיל המשתתפים 40.98 עם ס"ת של 10.90). לפי השערת המחקר, בחינת מודל התיווך העלתה כי תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה היא משתנה מתווך בין החוסן האישי של העובד ובין שחיקתו ממקצוע ההוראה. עוד נמצא כי נמצא קשר שלילי בין תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה לשחיקה ממקצוע ההוראה. אולם שלא כהשערות המחקר, לא נמצא קשר בין החוסן האישי של המורה לשחיקה ממקצוע ההוראה. מבחינה תאורטית, חלק מממצאי המחקר מאששים את ההבנה כי שחיקת המורים נובעת בין השאר מאפיוני בית הספר של עובד ההוראה ומעמדתו כלפיהם. מבחינה יישומית, המחקר הנוכחי מדגיש את הצורך של צוות הנהלת בית הספר, בהם גם היועצים החינוכיים, לחשוב על יצירת תנאים מיטביים לעובד ההוראה כך שיוכל להתמודד עם הסיבות לשחיקה, במיוחד בעיתות משבר וחירום, ולצד זאת גם להגביר את רמת החוסן האישי שלו.

מילות מפתח: שחיקה; הוראה מקוונת; מערכת החינוך; אפיוני בית הספר; חוסן אישי.

מבוא

טרם פרוץ מגפת הקורונה, מקצוע ההוראה הוגדר לעיתים קרובות אחד המקצועות המלחיצים ביותר שגורמים לשחיקה במקצוע. בין הסיבות ללחץ שמורים מתמודדים עימן בדרך כלל נמצאות בין השאר עומס עבודה כבד שגורם ללחץ, מגבלות זמן, חוסר איזון בין עבודה לחיים אישיים, עצמאות מוגבלת, מערכות יחסים מתוחות עם עמיתים ועם מנהלים, עמימות בהגדרת תפקידים, למידה חדשנית, קשיים רגשיים, פחד מאובדן שליטה בכיתה ופחד מפני הערכה מקצועית נמוכה. במהלך ההתמודדות עם מגפת הקורונה נוספו עוד סיבות ללחץ על המורים, מכיוון שהייתה ציפייה שהם ימשיכו ללמד כמיטב יכולתם מתוך הסתגלות מהירה למצב, התאמת משאבים מגוונים ומתן הוראה יעילה. העמדת אנשי חינוך בפני ציפיות אלו לצד התעלמות מכך שגם הם מתמודדים עם

הקשיים האובייקטיביים של הנגיף, החמירה את תחושת השחיקה של עובדי ההוראה (MacIntyre et al., 2020).

שחיקה בקרב מורים במערכת החינוך

"תסמונת השחיקה" היא מצב של עייפות והתרוקנות הכוחות הפיזיים והנפשיים של העובד ותגובה על חוסר סיפוק בעבודה. השחיקה נובעת משאיפה מוגזמת להגשים ציפיות בלתי מציאותיות שמציב האדם עצמו על פי ערכיו או ערכי החברה. עוד השחיקה מתוארת שינוי שלילי של התנהגות העובד בשל סיבות ללחץ בעבודתו, והיא מתבטאת במעבר ממוטיבציה גבוהה של העובד למוטיבציה נמוכה. מעבר זה גורם לאובדן ההתלהבות, ההתרגשות ותחושת השליחות שיש בעבודה (פריצקר וחו, 2010). לפי פרידמן וגביש (2003) שחיקה היא תוצר של עומס רגשי ופיזי מתמשך שמקשה על משאבי האנרגיה של הפרט, דבר המביא לידי מתח ותסכול. השחיקה משפיעה על האקלים הבית ספרי ואף עלולה להשפיע על תחושת הסיפוק של העמיתים לעבודה (פישרמן, 2014; פרידמן וגביש, 2003). עוד נמצא כי שחיקת מורים עשויה להשפיע בין השאר על בריאות המורה, על היכולת להתמיד בעבודה ועל יכולת ההוראה (McKinney-Thompson, 2015).

תחילת הדרך בהוראה נחשבת לפרק זמן לא קל במהלך הקריירה של מורים. למרות כוונותיהם הטובות והרגשתם שביכולתם לעשות שינויים בחברה ובחינוך תלמידיהם, הם מגלים כי המציאות עלולה להיות שונה מזו שהצטיירה מנקודת מבטם על עולם החינוך, וכוונותיהם מתחלפות במאבקים יום-יומיים שמכוונים אותם לתחושת שחיקה בלתי פוסקת ורצון לנטוש את המקצוע ואת החלום לעסוק בהוראה (פריצקר וחו, 2010). בשנות עבודתו הראשונות, המורה חווה תהליכים פסיכולוגיים תובעניים מאוד, אך בישראל התהליכים האלה גורמים לפרישה של יותר מחצי ממספר המורים בשנות עבודתם הראשונות (סטרסהובסקי ואחרים, 2002 בתוך פריצקר וחו, 2010). נמצא שיש שיעורי שחיקה גבוהים בקרב עובדי הוראה, ואלו גרמו למחסור במורים ולהשפעה על ההנעה של התלמידים ועל הצלחתם האקדמית (Pressley, 2021).

לטענת רייכל (2008), כיוון שהנפגעים מתוצאות הלחץ והשחיקה של המורים הם בעיקר ילדים או מתבגרים שמתקשים להתמודד עם תופעות אלו, חשוב מאוד לאתר את הסיבות לשחיקה בעבודת המורים ולהביא את ציבור המורים לידי מודעות גבוהה יותר בעניין.

המשתנים המנבאים שחיקה בקרב מורים במערכת החינוך

חוקרים רבים בחנו את המשתנים המנבאים את שחיקת המורים. פישרמן (2014) מציג לחלק את המשתנים האלה לשלוש קבוצות: גורמים אישיים, סביבתיים וארגוניים.

גורמים אישיים: חוקרים מצאו כמה משתנים פסיכולוגיים-אישיים בין הגורמים האישיים לשחיקה כמו דימוי עצמי נמוך (פרידמן ולוטן, 1985), מוקד שליטה חיצוני (Mazur & Lynch, 1989), חוסר ביטחון (Holt et al., 1987), הערכה עצמית נמוכה (Villa & Calvete, 2001), ותק (גביש, 2002) ועוד. מבחינת הגורמים האישיים של המורה המוזכרים במאמרה של שמרלינג (2000) עולה כי עובדים הנוטים להישחק יותר הם אלו שבאופיים הם רגישים יותר, אנושיים, מסורים, מופנמים, אידיאליסטיים, מתעניינים בזולת ונוטים לדאגנות והזדהות יתר עם הזולת. מורים רבים נשחקים מתוך תחושה שהם

כשלו בעבודתם מכיוון שתלמידיהם לא למדו ולא הצליחו להגיע להישגים, זאת על סמך ההנחה הקיימת בקרב המורים וההורים, שלפיה המורה אחראי בלעדי על הצלחתו של התלמיד. תחושה זו גורמת לתסכול, אשמה ודימוי עצמי נמוך (מלאך-פינס, 2012). לפי מחאמיד (2005), נמצא כי תהליך של דימוי עצמי נמוך הוא דו־כיווני: מהרגע שמתחיל תהליך השחיקה, הדימוי העצמי של המורה נפגע. לעומת זאת שחיקה עלולה להיווצר כאשר הדימוי העצמי של המורה לא מסייע לו להתמודד עם הלחצים הנובעים מהעיסוק בהוראה (מחאמיד, 2005).

גורמים סביבתיים: נמצא כי בין הגורמים העיקריים לשחיקת מורים היו יחסיו של המורה עם התלמידים, עם ההורים, עם ההנהלה ועם העמיתים למקצוע (שמרלינג, 2000; Billingsley & Cross, 1992; Darling-Hammond, 1990; Lortie, 1975; Rosenholtz, 1989). עוד גורם סביבתי שדווח בספרות הוא הביקורת הציבורית על עובדי ההוראה. המורה חש שהציבור אינו אוהד אותו. התדמית השלילית שנוצרה סביב מקצוע ההוראה קשורה במידה ניכרת לשחיקה (שמרלינג, 2000). כאשר מורה חש שתחושת המשמעות הקיומית שלו מבוטלת בעבודתו – הוא מגיע לרמות שחיקה גדולות מאוד (מלאך-פינס, 2012). בד בבד גם הסביבה האישית של המורה נשחקת מכיוון שבני המשפחה מתלוננים כי עבודת המורה משתלבת בחיים המשפחתיים של בני הבית ומשפיעה עליהם (שמרלינג, 2000).

גורמים ארגוניים: בין הגורמים הארגוניים שנמצאו משפיעים על השחיקה נמצאו תגמולים לא מספקים (Farber, 1991; Trendall, 1989), היעדר כבוד (Mazur & Lynch, 1989), עומס יתר (Maslach & Leiter, 1997) ודרישות לא סבירות (Santavirta et al., 2007). גורמים ארגוניים נוספים שעלולים להשפיע על שחיקת המורה קשורים בתנאי עבודתו בבית הספר (היחס המספרי בין ילדים למבוגרים, מספר שעות העבודה, שכיחות התנהגויות המביעות חוסר כבוד כלפי המורים וחוסר הקשבה להם). תנאי עבודה קשים תרמו גם הם לשחיקה בשל הצורך להתמודד עם קשיי משמעת (מלאך-פינס, 2012). עוד עולה כי הצורך היומיומי של המורה להתמודד עם נושאי הוראה קשים ומסובכים ובייחוד שהידע שדרוש למורה אינו ברשותו – משפיע על שחיקתו של המורה (שמרלינג, 2000). חשוב לציין כי אפיוני בית הספר אינם משפיעים על השחיקה, אלא עמדת המורה כלפי התנאים האלה. לכן מחקר זה יתמקד במשתנה "אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה", כלומר כיצד המורה חווה את התנאים שהוא עובד בהם מנקודת מבטו האישית. על רקע הפער בין המצוי לרצוי בתחום ההוראה עולה כי המציאות הבית ספרית שחווים עובדי ההוראה במהלך שנות עבודתם עלולה להביא לידי שחיקתם (פריצקר וכן, 2010). עם זאת, גם גורמים הקשורים בהנהלת בית הספר והמתפרשים מנקודת מבטו של המורה כקשים יכולים להשפיע על שחיקת המורה. בין גורמים אלה אפשר למנות את תחושתו האישית כלפי חוסר השפעה על קבלת החלטות הנוגעות לעבודה, חוסר משוב מעמיתים ומההנהלה הסובבים את המורה, ניהול לא יעיל שאינו מסייע למורה בהתמודדות עם קשיי משמעת, חוסר יעילות בירוקרטית וחוסר רגישות מצד ההנהלה (מלאך-פינס, 2012).

החוסן האישי של המורה

המושג חוסן הושאל מעולם הפיזיקה, שבו הוא מבטא את איכות החומרים המצליחים לעמוד בפני לחצים פיזיים ולשוב לצורתם המקורית. אם כך, בהשוואה לחוסן האישי של הפרט, אפשר להגדירו יכולת להתמודד עם קשיים ולהתגבר עליהם מתוך היבנות מחדש מן המשבר או האתגר (סמילנסקי ולויטץ, 2021). התמודדות היא תהליך של תגובה על גורם לחץ באמצעות אסטרטגיה זמינה אחת או יותר. היכולת להשתמש בתגובות על גורמי לחץ חשובה לחוסנם האישי של עובדי ההוראה ולהסתגלותם הרגשית. לצד זאת מידת הלחץ של מורה במצב מסוים תלויה במגוון גורמים, בהם היכולת של המורה לנהל את המצב ונכונותו לטפל בו ביעילות (MacIntyre et al., 2020). עוד נמצא כי חוסן אישי של עובד תורם במידה ניכרת ליכולתו לתפקד ביעילות במצבי לחץ בעבודה (Cooper et al., 2019). נוסף על כך אפשר לראות בחוסן אישי יכולת של הפרט שיכולה לסייע לו לצמוח בזמן התמודדות עם אתגרים, כל עוד יש לו תנאים חברתיים ואישיים מתאימים. כלומר רמת החוסן של הפרט יכולה להיות תלויה גם בגורמים אלו. עוד עולה כי הגורם האישי בעל ההשפעה הגדולה ביותר להגברת חוסן אישי הוא ראיית האדם את עצמו בעל מסוגלות עצמית (Wang et al., 2018).

החוסן האישי הוא גורם אישיותי נוסף הנבדק כקשור לשחיקת המורה. נמצא כי מורים שהעידו על עצמם בעלי שחיקה נמוכה הרגישו כי פיתחו תחושת חוסן אישי חזקה וכי הם מיומנים בניהול מתחים (Richards et al., 2018). מטרת החוסן היא שחזור הרמות הקודמות של התפקוד ולפעמים גם לאפשר התפתחות וצמיחה לאחר הטראומה (MacIntyre et al., 2020). מחקר זה יבחן גם את גורם החוסן האישי של המורה והתמודדותו עם גורמי לחץ כקשור לשחיקתו.

מערכת החינוך ושחיקת מורים בפרק הזמן הנוכחי

מגפת הקורונה השפיעה מאוד על בני האדם בעולם, בייחוד על מקומות העבודה ועל האנשים העובדים בהם. כמו כן לאחר המגפה היה צורך להסתגל למציאות בלתי צפויה ולשינויים חדשים ברחבי העולם (Bravo et al., 2021). פרק זמן זה מחייב את המורים להתמודד עם אתגרים חדשים, סביבות לימודיות מאתגרות, גישות הוראה מגוונות ותפקידים מגוונים שעליהם לעשות כעובדי הוראה. כדי להסתגל ללמידה בתנאי הקורונה, יישמו ברחבי העולם גישות הוראות חלופיות בבתי הספר, כמו ריחוק חברתי בכיתות והוראה היברידית (Pressley, 2021).

בשל תהליכים אלה המורים עמדו לפני דרישות חדשות בעבודת ההוראה וציפיות מרובות מהם שלא היו קודם לכן. כאמור המורים נאלצו ללמוד במהרה פדגוגיה חדשה ופלטפורמות הוראה מקוונות כדי ליישם למידה וירטואלית בבתי הספר. הדרישות החדשות האלה הוסיפו למורים עומסי עבודה רבים במהלך מגפת הקורונה, ואלו העמידו לפני המורים גורמי לחץ חדשים שיצרו חרדה בקרב המורים והשפיעו על שחיקתם מעבודת ההוראה (Pressley, 2021).

בפרק הזמן הנוכחי, עידן ה"פוסט קורונה", איומים ביטחוניים ממגוון כיוונים ושסעים פנימיים גדולים ונרחבים – התרבו גורמי הלחץ היום-יומיים של המורים. עומסי עבודה שבעבר היו גדולים בעיני המורה, גדלו עוד יותר עקב המעבר המהיר ללמידה מקוונת.

מעבר זה גרם לאתגר בנושא איזון בין החיים האישיים לחיים המקצועיים, ובו בזמן למידה מקוונת מהמסגרת הביתית של המורה יצרה חוסר בגבולות פיזיים או רגשיים בין בית הספר לבית המורה. עם זאת גם קשיים אובייקטיביים הנוגעים להתמודדות עם המגפה כמו דאגה לבריאות המשפחה, ריחוק חברתי ופיזי, מגבלות מרחק, סגרים, מחסור בצרכים יום-יומיים, שירותים מוגבלים ואיזודאות לעתיד המגפה תרמו ליצירת לחץ עד כדי תחושת טראומה (MacIntyre et al., 2020). נוסף על כך לשם ביצוע מעבר מיטבי מההוראה מסורתית להוראה מקוונת, נדרשו המורים לשפר במהירות את כישוריהם המקצועיים, לשלב משימות מקוונות בדרכי ההוראה שלהם ולחזק את הקשר השוטף בינם לבין התלמידים וההורים (Shamir-Inbal & Blau, 2021). לפיכך הציפייה מעובדי ההוראה הייתה שהמורים ימשיכו ללמד כמיטב יכולתם מתוך הסתגלות מהירה למצב, התאמת משאבים מגוונים ומתן הוראה יעילה. העמדת אנשי חינוך בפני ציפיות אלו לצד התעלמות מכך שגם הם בעצמם מתמודדים עם הקשיים האובייקטיביים של הנגיף, הייתה לא מציאותית והוסיפה גורמי לחץ על המורים (MacIntyre et al., 2020).

בסקר שעשו ראמ"ה ומשרד החינוך (רטנר ואחרים, 2020) עלה כי מורים רבים למדי דיווחו שהם זקוקים לסיוע בזמן למידה מרחוק כמו למשל הטמעת תהליכי למידה מתקדמים, איתור חומרים מקוונים איכותיים וקבלת תמיכה טכנולוגית לצד חשיפה לכלים דיגיטליים והתמקצעות בהם.

מטרת מחקר זה היא לחדד את ההבנה של המשתנים המנבאים את שחיקת המורים ולחקור את משמעותם של המשתנים חוסן אישי ותפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה על שחיקה זו. כמו כן מטרה נוספת תהיה לבחון האם יש קשר מתווך בין שני משתנים אלו, המשתנה האישי והמשתנה הסביבתי, ולבדוק אם הוא קשור למידת השחיקה של המורה.

על סמך סקירת הספרות השערת המחקר הראשונה היא כי ימצא קשר שלילי בין החוסן האישי של המורה לשחיקה ממקצוע ההוראה. נוסף על כך השערת המחקר השנייה היא כי ימצא קשר שלילי בין אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה לשחיקה ממקצוע ההוראה. השערת המחקר השלישית היא כי הקשר בין החוסן האישי של המורה לשחיקת המורה מתווך באמצעות תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה. לפיכך ככל שהחוסן האישי של המורה גבוה יותר, כך גם תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו תהיה גבוהה יותר ולכן תהיה שחיקה נמוכה יותר.

שיטה

משתתפים

במחקר הנוכחי נדגמו 89 מורים ומורות מרחבי הארץ שמילאו שאלוני דיווח עצמי באופן מקוון בפרק זמן של חודש (חודש יוני 2022), ולא קיבלו על השתתפותם תגמול כלשהו. ממוצע גילם של המשתתפים הוא 40.98 ($SD=10.90$). מרבית ממשתפי המחקר הם נשים (95.5%). מרבית ממשתתפי המחקר הם יהודים (97.8%) וממוצע שנות הוותק במקצוע ההוראה של משתתפי המחקר הוא 13.86 ($SD=10.43$). כמו כן 54 משתתפים הם בעלי תואר ראשון (60.6%) ו-34 משתתפים אחרים גם בעלי תואר שני (38.2%). נוסף על כך 66

ממשתתפי המחקר מתגוררים בצפון הארץ (71.9%) בעוד היתר מתגוררים במרכז ובדרומה (ראו טבלה 1).

טבלה 1: מאפיינים סוציודמוגרפיים של משתתפי המחקר (N=89)

משתנה	N (%)	M	SD
גיל		40.98	10.9
מין			
זכר	4 (4.5%)		
נקבה	85 (95.5%)		
מגזר			
יהודי	87 (97.8%)		
מוסלמי	1 (1.1%)		
נוצרי	1 (1.1%)		
אזור מגורים			
צפון	64 (71.9%)		
מרכז	22 (24.7%)		
דרום	3 (3.4%)		
שנות ותק במקצוע ההוראה		13.86	10.43
השכלה			
תואר ראשון	54 (60.6%)		
תואר שני	34 (38.2%)		
דוקטורט	1 (1.1%)		
מצב משפחתי			
נשוי/נשואה	66 (74.2%)		
רווק/רווקה	13 (14.6%)		
גרש/גרשה	10 (11.2%)		

כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בשאלון שבחלקו הראשון של השאלון הופיעו שאלות דמוגרפיות: מין, גיל, מגדר, מגזר, שנות ותק בהוראה, השכלה, מצב משפחתי, תפקיד וכו'. כמו כן נשאלו המשתתפים על אוכלוסיית היעד בעת תפקידם בעבודה. בחלקו השני של השאלון הופיע שאלון עמדות סגור שכלל שלושה חלקים המודדים את המשתנים האלה:

א. המשתנה התלוי: **מידת השחיקה המקצועית** של מורים במהלך השנתיים האחרונות נמדדה באמצעות שאלון שחיקת מורים של פרידמן (1999). השאלון מסתמך על השאלון של מאסלאך וג'קסון (Maslach & Jackson, 1981). שאלון זה כלל 18 היגדים המחולקים לחמישה תתי-סלמות: 7 היגדים ברכיב תשיות נפשית (לדוגמה "הרגשתי שעבודת ההוראה הופכת אותי חסר סבלנות"), 3 היגדים ברכיב התשיות הגופנית (לדוגמה "הרגשתי גמור בסוף יום העבודה בבית הספר"), 4 היגדים ברכיב איהגשמה מקצועית (לדוגמה: "הרגשתי שההוראה גורמת לי סיפוק רב"), 3 היגדים ברכיב איהגשמה אישית אינטלקטואלית (לדוגמה "הרגשתי

שכמורה אינני מתקדם בחיים") והיגד אחד ברכיב הבעת רצון לנטוש את ההוראה (לדוגמה "שקלתי לנטוש את ההוראה"). ההיגדים נעים על סולם של 1 עד 6 בסולם ליקרט. המהימנות הפנימית של השאלון הייתה $\alpha=0.90$. במחקר הנוכחי, מכיוון שחשוב שהמשתתפים ידעו שמדובר בשנתיים האחרונות (תקופת הקורונה) הוגדרו הערכים בסולם כך ש-1 מייצג: "אף פעם במהלך השנתיים האחרונות" ו-6 מייצג "תמיד במהלך השנתיים האחרונות". מהימנות השאלון במחקר הנוכחי הייתה $\alpha=0.948$.

ב. משתנה בלתי תלוי: **מידת החוסן האישי** של מורים בשנתיים האחרונות נמדדה באמצעות שאלון מקוצר שנעשו בו התאמות כפי שהופיע במחקרם של אשל ואחרים (2020). השאלון נשען על השאלון של קמפבל וסטיין (Campbell & Stein, 2007) ונכתב בעזרת סולם החוסן של קונורדוידסון (Connor & Davidson, 2003). שאלון זה כלל 10 היגדים המתארים תחושת חוסן אישית בעת היתקלות עם קשיים. ההיגדים נעים על סולם של 1 עד 5 בסולם ליקרט ונעשו בו התאמות לצורך המחקר הנוכחי כאשר 1 מייצג: "לא נכון בכלל" ו-5 מייצג "נכון כמעט כל הזמן". בין הפריטים חושבה מהימנות פנימית גבוהה של $\alpha=0.91$. מהימנות השאלון במחקר הנוכחי הייתה $\alpha=0.859$.

ג. משתנה בלתי תלוי: **אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה** נמדדו באמצעות שאלון לאפיון הארגוני של בית הספר ועבודת ההוראה מנקודת מבטו של המורה כפי שהופיע במחקרה של דימנט (1980). לא הוזכרה מהימנות השאלון במאמר. שאלון זה כלל 22 היגדים המתארים תנאים סביבתיים בבית הספר ונעשו בהם התאמות לצורך המחקר הנוכחי. ההיגדים נעים על סולם של 1 עד 5 בסולם ליקרט ונעשו בו התאמות לצורך המחקר הנוכחי כאשר 1 מייצג "במידה מועטה מאוד" ו-5 מייצג "במידה רבה מאוד". מהימנות השאלון במחקר הנוכחי הייתה $\alpha=0.855$.

הליך המחקר

השאלון הופץ ברחבי הארץ באמצעות קישור בקרב קבוצות מורים ברשתות החברתיות האלה: פייסבוק, ווטסאפ ואינסטגרם. השאלון ממוחשב והתשובות נשלחו אוטומטית בסיום המילוי. לצורכי שמירה על כללי האתיקה הודגש כי השאלון הוא בעילום שם ושייעשה שימוש בממצאיו לצורכי מחקר בלבד.

ממצאים

כדי לבחון את השערת המחקר הראשונה כי יימצא קשר שלילי בין החוסן האישי של המורה לשחיקה ממקצוע ההוראה, כלומר ככל שהחוסן האישי של המורה גבוה יותר, כך השחיקה ממקצוע ההוראה תפחת – נעשה מבחן לבדיקת קשר מסוג מתאם פירסון. השערת המחקר הופרכה, ולא נמצא קשר מובהק בין החוסן האישי של המורה לשחיקה ממקצוע ההוראה ($r=-0.186, p>0.05$).

כדי לבחון את השערת המחקר השנייה כי יימצא קשר שלילי בין תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה לשחיקה ממקצוע ההוראה, כלומר ככל שאפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה מיטביים יותר, כך השחיקה של המורה תפחת – נעשה מבחן

לבדיקת קשר מסוג מתאם פירסון. השערת המחקר אוששה ונמצא קשר שלילי חזק ומובהק בין תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה לשחיקה ממקצוע ההוראה ($r=0.496, p<0.001$), כלומר ככל שאפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה גבוהים יותר, כן השחיקה של המורה נמוכה יותר (ראו טבלה 2).

טבלה 2: טבלת המתאמים בין משתני המחקר ($N=89$)

שחיקה אפיונים	חוסן	שחיקה
	-0.186	-
	0.277**	-0.496***

** $p<0.01$, *** $p<0.001$

כדי לבחון את השערת המחקר השלישית כי הקשר בין חוסן לשחיקה מתווך באמצעות תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה, נעשה שימוש בתוכנת PROCESS, מודל 4 (Hayes, 2018). הניתוחים התבססו על 1000 bootstraps* ($X1000$), כאשר המשתנה המנבא היה מידת החוסן האישי של המורה, המשתנה המתווך היה תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה, ואילו המשתנה התלוי היה שחיקת המורה. ממצאי המחקר מעידים על כך שהמודל מובהק ($F(2,86)=14.19, p<0.001, R^2=0.25$). על פי השערת המחקר, נמצא כי באינטרוול של 95% ביטחון, הקשר הלא ישיר של חוסן על השחיקה המתווך באמצעות תפיסת האפיונים לא כלל את הערך 0 ($95\% \text{ CI } [-1.22, -0.52]$) ב-1000 מדגמים. מכאן שתפיסת אפיוני בית הספר מנקודת המבט של המורה נמצאה מתווכת את הקשר בין חוסן לשחיקה, ולכן ככל שהחוסן האישי גבוה יותר, כך גם תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת המבט של המורה גבוהה יותר והדבר גורם לשחיקה נמוכה יותר ולהפך (ראו תרשים 1).

תרשים מס' 1: מודל התיווך בין תכונות אישיות לאיכות שירות



** $p<0.01$, *** $p>0.001$

נוסף על הממצאים שעלו לאחר השערות המחקר נמצאו ממצאים נוספים שיש לתת עליהם את הדעת. ממצאי המחקר עלה כי מורים שהיו שבעי רצון מהסיוע שקיבלו

* bootstrap היא הליך של דגימה מחדש (עם החזרה) של "תתי-מדגמים" מתוך המדגם, ועל בסיסה נבנית התפלגות דגימה אמפירית. ההליך מדמה את תהליך הדגימה האקראית בשימוש במדגם כמייצג של האוכלוסייה כולה.

בתקופת הקורונה היו שחוקים פחות ממורים שלא קיבלו סיוע בתקופת הקורונה $(r=-0.322, p>0.05)$. לצד זאת, עלה כי 34% ממשתתפי המחקר העידו כי בתקופת הקורונה קיבלו סיוע מבית הספר במידה מועטה-בינונית, דבר שיכול להסביר את ממוצע השחיקה הגבוהה יחסית בקרב מורים שנמצא במחקר.

דיון

המחקר הנוכחי בחן לראשונה את התפקיד המתווך של אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה בקשר בין החוסן האישי של המורה לשחיקת המורה. נמצא כי ככל שהחוסן האישי של המורה גבוה יותר, כך גם תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו תהיה גבוהה יותר והדבר יגרום לשחיקה נמוכה יותר. מתוך ניגוד להשערת המחקר, לא נמצא במחקר זה קשר ישיר בין החוסן האישי של המורה לשחיקה ממקצוע ההוראה. לעומת זאת, מחקר זה מצא כי יש קשר שלילי חזק ומובהק בין תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה לשחיקה ממקצוע ההוראה.

ממצאים אלה נתמכים בספרות המקצועית המציינת כי גורמי שחיקה רבים בקרב המורים קשורים לתפיסת תנאי העבודה שלהם בבית הספר ואפיוני בית הספר מנקודת מבטם. בין השאר שעות עבודה רבות עם ילדים, הרבה תלמידים בכיתה והתנהגויות כמו חוסר כבוד וחוסר הקשבה מצד התלמידים (מלאך-פינס, 2012). כמו כן גם המציאות הבית ספרית המנוגדת לציפיות עובד ההוראה עלולה לגרום לשחיקתו (פריצקר וחוץ, 2010). יתרה מזו, גורמים הקשורים בהנהלת בית הספר כמו למשל חוסר השפעה על קבלת החלטות בית ספריות, חוסר משוב מעמיתים ומהנהלה, ניהול לא יעיל המקשה על התמודדות עם קשיי משמעת, חוסר רגישות וחוסר יעילות בירוקרטית – עלולים גם הם להגביר את תחושת השחיקה של עובד ההוראה (מלאך-פינס, 2012).

יש מקום להסביר נתונים אלה גם באמצעות סקר שעשו ראמ"ה ומשרד החינוך (רטנר ואחרים, 2020) ובו מורים רבים דיווחו שהם זקוקים לסיוע בכל הקשור ללמידה מרחוק כמו למשל קידום תהליכי למידה מתקדמים, איתור חומרים מקוונים איכותיים וקבלת תמיכה טכנולוגית לצד חשיפה לכלים דיגיטליים והתמקצעות בהם. סיוע זה יכול להיות קשור לתפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה ולהסביר את האחוזים הגבוהים של משתתפי המחקר שהעידו על קבלת סיוע במידה מועטה-בינונית מבית הספר בתקופת הקורונה.

ממצאי המחקר עלה כי 77% ממשתתפי המחקר היו שבעי רצון מהשכר במידה מועטה-בינונית. על אף נתון גבוה זה היה אפשר לראות כי השכר לא היה הסיבה לשחיקת המורים שהעידו עליה משתתפי המחקר. בימים אלו של שיח ציבורי על שכר המורים נראה כי הרצון להעלות שכרם עולה מתוך מחשבה שפעולה זו תפחית את שחיקת המורים וכפועל יוצא את עזיבת מקצוע ההוראה. על פי הספרות המקצועית וממצאי המחקר נראה כי כדאי למקד את הפעולות למניעת השחיקה ועזיבת מקצוע ההוראה בתחום שיפור אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה. כך למשל נמצא במחקרו של מחאמיד (2005) כי מקורות תחושת הסיפוק העיקריים של מורים הם אלה: התחושה שהתלמידים מבינים אותם ושהם מצליחים להעניק להם תחושה של ערך עצמי ויכולת אישית; תחושה של קשר טוב עם חברים לעבודה במהלך יום העבודה; והיכולת לשלב זמן פנאי עם חברים, משפחה ופעילויות מחוץ לתחום בית הספר (מחאמיד, 2005).

מגבלות המחקר

למחקר הנוכחי כמה מגבלות. המגבלה הראשונה עשויה להיות קשורה למדגם ולשיטת הדגימה. כאמור מרבית המשתתפים הם נשים מהמגזר היהודי. ממצא זה יכול לפגוע ביכולת ההכללה של ממצאי המחקר כי ייתכן שהמשתתפים אינם מייצגים את תחושותיהם של עובדי הוראה גברים ועובדי הוראה מהמגזר הערבי. נוסף על כך השאלון הממוחשב הופץ ברחבי הארץ באמצעות קישור בקרב קבוצות מורים ברשתות חברתיות מגוונות. בשיטת דגימה זו אין שליטה על זהות הנבדקים, תנאי הסביבה שמולא בהם השאלון ועוד. יתרה מזו, ממוצע הוותק בשנות ההוראה של המשתתפים עמד על 13.86 שנים. ייתכן שממוצע אחר של שנות ותק בהוראה היה מספק תוצאות אחרות.

מחקר המשך

בהמשך לסקירת הספרות, להשערות מחקר זה ולמצאי המחקר הנוכחי ראוי לבחון עוד כיוונים למחקרי המשך הקשורים בהשערות המחקר, בממצאיו ואף במגבלותיו. ראשית, אפשר לעשות מחקר דומה בקרב המגזר הערבי כדי לבחון אם הממצאים יהיו דומים לממצאי המחקר הנוכחי. בדומה לכך, אפשר לעשות מחקר דומה בקרב עובדי הוראה גברים הנמצאים במיעוט במערכת החינוך, ולבחון אם הממצאים יהיו שונים מממצאי המחקר הנוכחי. נוסף על כך אפשר לעשות מחקר דומה בהגדלת המדגם כך שיוכל לייצג אוכלוסייה רחבה יותר בישראל. שנית, ההיגדים בשאלוני הדיווח העצמי דורגו על פני סקלות. יהיה אפשר לבחון מחקר המשך שישלב גם מחקר איכותני כדי להרחיב את תשובותיהם של משתתפי המחקר. המחקר רלוונטי בשל התקופה שהוא נעשה בה – התמודדות עם שינויים שחלו במערכת החינוך בשל נגיף הקורונה והמעבר ללמידה מקוונת.

השלכות יישומיות

לפי ממצאי המחקר עלה כי נמצא קשר מתווך בין החוסן האישי של המורה לשחיקת מורה באמצעות תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה. כלומר ככל שהחוסן האישי של המורה גבוה יותר, כך גם תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו תהיה גבוהה יותר והדבר יגרום לשחיקה נמוכה יותר. היועצים החינוכיים בבתי הספר יכולים להיתרם מנתונים משלימים אלה מתוך ההבנה שכלל שיעמיקו בהבניית החוסן האישי של צוות המורים, כך תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה תהיה מיטבית יותר והדבר יגרום לשחיקה נמוכה בקרב המורים.

כדי לנסות לסייע למורים בזמני חירום ומצוקה, כמו בזמן ההתמודדות עם נגיף הקורונה, מלחמות, מבצעים צבאיים וכו' – בתי הספר צריכים לספק פתרון שיעזור למורים להרגיש בטוחים במצבים אלה ולהעניק להם חוסן רגשי. פתרונות מתאימים יכולים להיות בדוגמת קו טלפוני לקבלת תמיכה רגשית וטיפול בריאותי, סביבה לימודית תומכת ומתן הדרכה טכנולוגית. לצד זאת חשוב לזכור כי מורים הם אלו שמקבלים לעיתים קרובות את עיקר הביקורות מהורי התלמידים על החלטות חינוכיות מסוימות שמתקבלות, ולכן בתי הספר צריכים לתמוך בתקשורת ברורה בין המורים להורים כדי להקל על ההתמודדות עם ביקורות אלו (Pressley, 2021). כאמור מממצאי המחקר עלה כי 34% ממשתתפי המחקר העידו כי בתקופת הקורונה קיבלו סיוע מבית הספר במידה

מועטה־בינונית, דבר שיכול להסביר את ממוצע השחיקה הגבוה יחסית בקרב מורים שנמצא במחקר. נתון זה יכול לכוון בתי ספר אל ההבנה שכלל שצוות המורים ירגיש כי הוא מקבל את הסיוע המתאים להתמודדות בזמני משבר וחירום, כן יהיה אפשר להפחית את רמת השחיקה של הצוות ואולי אף למנוע נשירת מורים במצבי חירום עתידיים אחרים. יועצים חינוכיים יכולים לדייק את הפתרונות שצוות המורים זקוק להם ברגעי משבר אלה בעזרת ממצאי המחקר הנוכחי. נוסף על כך לפי ממצאי המחקר עלה כי ככל שאפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה היו מיטביים יותר, כך פחתה השחיקה של המורה. ממצא זה יכול לתרום ליועצים החינוכיים בטענה שהם יכולים לסייע לבית הספר להבין את חשיבות שיפור אפיוניו לצד מתן מענה רגשי לצוות כדי לשפר את נקודת מבטם של המורים על אפיוני בית ספר שהם עובדים בו.

רשימת מקורות

- אשל, י', קמחי, ש', עדיני, ב' ומרציאנו, ה' (2020). **חוסן בימי קורונה** [דוח מחקר]. מכללה אקדמית תל־חי, המרכז לחקר הדחק והחוסן ואוניברסיטת תל־אביב.
- גביש, ב' (2002). **הלימה ופערים בין ציפיות התפקיד ותפיסת התפקיד בפועל כמנבאי שחיקה בקרב מורים מתחילים** [עבודת דוקטור]. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- דימנט, א' (1980). **מורים – שאלון לבדיקת סגנונות תפקוד ושחיקה שלהם 1980** [שאלון]. אוניברסיטת תל־אביב.
- מחאמיד, ס' (2005). שחיקת מורים בבתי הספר בעיר אום אל פחם. **ג'אמעה**, 9, 190–214.
- מלאך־פינס, א' (2012). על השחיקה. **פנים**, 59, 4–8.
- פישמן, ש' (2014). שחיקה וזוהות מקצועית בקרב מורים המשתתפים ב"אופק חדש" ומורים שאינם משתתפים ב"אופק חדש". **הייעוץ החינוכי**, 18, 295–316.
- פרידמן, י' (1999). **שחיקת המורה: המושג ומדידתו**. מכון הנרייטה סאלד – המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות.
- פרידמן, י' וגביש, ב' (2003). **שחיקת המורה – התנפצות חלום ההצלחה: סקירת ספרות מקצועית**. מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, י' ולוטן, א' (1985). **השחיקה הנפשית של המורה בישראל בחינוך היסודי**. מכון הנרייטה סאלד.
- סמילנסקי, י' ולויטץ, ז' (2021). פיתוח חוסן אישי של עובדים בימי הקורונה – סיכום ספרות ומתווה פעילות. **חידושים בניהול**, 8, 126–135.
- פריצקר, ד' וחוץ, ד' (2010). גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות. **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 12, 94–131.
- רטנר, ד', גליקמן, ח', ליפשוט, נ', רז, ט' ולוי, י' (2020). **הוראה ולמידה מרחוק: לקחים מתקופת הסגר בעקבות מגפת הקורונה: סקר מורים**. ראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך; משרד החינוך.
- https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Remote_Learning_Teachers_Survey_2020.pdf

רייכל, נ' (2008). **סיפור של מערכת החינוך הישראלית: בין ריכוזיות לביזור, בין מוצהר לנסתר, בין חיקוי לייחוד**. מכון מופ"ת – בית ספר למחקר ופיתוח תכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות.

שמרלינג, ח' (2000). שחיקה נפשית אצל מורים. **טללי אורות**, 9, 378–395.

Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25(4), 453–471. <https://doi.org/10.1177/002246699202500404>

Bravo, A. K., Buenaflor, N. B., Baloloy, J. I., Guarte, L., Osinaga, A. M., Salartin, A., & Tus, J. (2021). Amidst the COVID-19 pandemic: The job burnout and job satisfaction of public school teachers in the Philippines. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education*, 7(3), 2979–2993. <http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.14832399.v1>

Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the Connor–Davidson resilience scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress*, 20(6), 1019–1028. <https://doi.org/10.1002/jts.20271>

Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>

Cooper, B., Wang, J., Bartram, T., & Cooke, F. L. (2019). Well-being-oriented human resource management practices and employee performance in the Chinese banking sector: The role of social climate and resilience. *Human Resource Management*, 58(1), 85–97. <https://doi.org/10.1002/hrm.21934>

Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how. In A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 25–50). Falmer Press.

Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teachers*. Jossy-Bass.

Hayes, A. F. (2018). Partial, conditional, and moderated moderated mediation: Quantification, inference, and interpretation. *Communication Monographs*, 85(1), 4–40. <https://doi.org/10.1080/03637751.2017.1352100>

Holt, P., Fine, M. J., & Tollefson, N. F. (1987). Mediating stress: Survival of the hardy. *Psychology in the Schools*, 24(1), 51–58. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198701\)24:1<51::AID-PITS2310240110>3.0.CO;2-8](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198701)24:1<51::AID-PITS2310240110>3.0.CO;2-8)

- Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Mazur, P. J., & Lynch, M. D. (1989). Differential impact of administrative, organizational, and personality factors on teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 5(4), 337–353. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(89\)90031-0](https://doi.org/10.1016/0742-051X(89)90031-0)
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing, and negative emotions. *System*, 94, Article 102352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.
- McKinney-Thompson, C. (2015). *Teacher stress and burnout and principals' leadership styles: A relational study*. The University of Alabama. <https://ir.ua.edu/handle/123456789/2369>
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325–327. <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>
- Richards, K. A., Hemphill, M. A., & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching*, 24(7), 768–787. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1476337>
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *Elementary Schools Journal*, 89(4), 421–439. <https://doi.org/10.1086/461584>
- Santavirta, N., Solovieva, S., & Theorell, T. Ö. (2007). The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 213–228. <https://doi.org/10.1348/000709905X92045>
- Shamir-Inbal, T., & Blau, I. (2021). Facilitating emergency remote K-12 teaching in computing-enhanced virtual learning environments during COVID-19 pandemic-blessing or curse? *Journal of Educational Computing Research*, 59(7), 1243–1271. <https://doi.org/10.1177/0735633121992781>

- Trendall, C. (1989). Stress in teaching and teacher effectiveness: A study of teachers across mainstream and special education. *Educational Research*, 31(1), 52–58. <https://doi.org/10.1080/0013188890310106>
- Villa, A., & Calvete, E. (2001). Development of the teacher self-concept evaluation scale and its relation to burnout. *Studies in Educational Evaluation*, 27(3), 239–255. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00028-1](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00028-1)
- Wang, L., Tao, H., Bowers, B. J., Brown, R., & Zhang, Y. (2018). Influence of social support and self-efficacy on resilience of early career registered nurses. *Western Journal of Nursing Research*, 40(5), 648–664. <https://doi.org/10.1177/0193945916685712>

חינוך בלתי פורמלי – בין תאוריה לפרקטיקה: היבטים חינוכיים, פסיכולוגיים וייעוציים

שי אפרת

תקציר

מאמר זה עוסק בהיבטים שונים של החינוך הבלתי פורמלי מנקודות מבט מגוונות שהילד והנער במרכזן. הוא סוקר את עיקרי המאפיינים, הרכיבים התאורטיים והמעשיים והגישות המגוונות של החינוך הבלתי פורמלי. מוצגת כאן תפיסה חדשה הקוראת ומכוונת לשילוב של החינוך הבלתי פורמלי עם החינוך הפורמלי, מתוך הטמעת עקרונות החינוך הבלתי פורמלי בחינוך הפורמלי ומתן הזדמנויות חינוכיות שוות לכלל הילדים והנער באופן שייתן פתרון חינוכי מיטבי לילדים ולנער וימצה את הטוב שבשתי הגישות.

חלקו המרכזי של היועץ החינוכי כמקדם את שילוב הגישה הבלתי פורמלית במערכות החינוך הפורמליות הוא נדבך חשוב בקידום גמישות פדגוגית ורווחה נפשית. המאמר הוא בעיקרו מאמר דעה. הוא נשען על ניסיוני האמפירי רבה'שנים כמדריך, כיועץ וכמנהל בחינוך הבלתי פורמלי, וכמורה, מטפל רגשי ויועץ חינוכי בחינוך הפורמלי.

מילות מפתח: חינוך; חינוך פורמלי; חינוך בלתי פורמלי; ילדים.

מבוא

מהו חינוך?

לפני שנתחיל לדבר על חינוך פורמלי ובלתי פורמלי ונבחן את ההבדלים ביניהם ננסה להגדיר מהו חינוך. לפי הגדרתי, חינוך הוא תהליך מתמשך של למידה רגשית, עיונית, מעשית וחברתית. בתהליך זה האדם רוכש ידע, מיומנויות, ערכים, עמדות, דפוסי התנהגות, נורמות ומוסר. תהליך זה משפיע רבות על עיצוב אישיותו של האדם ועל התנהגותו. חינוך הוא תהליך שבו אנו מלמדים ילדים להבחין בין טוב לרע כדי שיהפכו לאנשים חיוביים ומוסריים בבגרותם. מכאן שכל מי שמתיימר להגדיר את עצמו מדריך, מורה או מחנך צריך להיות אמון על הקניית ערכים ודרכי התנהגות מוסרית. יאנוש קורצ'אק, המחנך הדגול שנספה בשואה במחנה המוות טרבלינקה עם ילדי בית היתומים שלו מוורשה, הדגיש את היותו של החינוך פעולה תהליכית מכוונת מטרה ואת ההשפעות ארוכות הטווח של החינוך (קורצ'אק, 1973). אם נבחן את תאוריית פירמידת הצרכים של אברהם מאסלו, נראה כי החינוך הוא צורך מרכזי שצריך לבוא לידי סיפוק ומימוש במרבית רובדי הפירמידה, החל משלב הביטחון בקיום הפיזי ועד לשלב האחרון של המימוש העצמי (Maslow, 1963). החינוך אמור לענות על רשימה של צרכים בסיסיים של הילד ושל הנער ובהם הצורך להיות חלק מחברת השווים (בני אותו הגיל), הצורך בהתנסויות אישיות וחברתיות בעלות משמעות, הצורך בקשר ישיר ובלתי אמצעי עם מבוגר משמעותי, הצורך בחוקים ובגבולות, הצורך בעזרה ובתמיכה רגשית, הצורך בחום ואהבה, הצורך להיות מוערך וחשוב, הצורך בחוויות הצלחה, הצורך ברכישת השכלה והצורך בתעסוקה ובעניין.

מהו חינוך פורמלי?

החינוך הפורמלי הוא חינוך מחייב (obligatory education). הוא מתנהל במסגרות חינוך רשמיות הנמצאות בחוק חינוך חובה (תש"ט–1949) ותיקוניו ברבות השנים (הכנסת, 2016). כיום חוק חינוך חובה חל מגיל 3 ועד גיל 18 או סוף כיתה י"ב. בתוך גבולותיו של חוק חינוך חובה נכללים גנים צעירים (גילי 3–4), גנים בוגרים (גילי 5–6), בתי ספר יסודיים (כיתות א'–ו'), חטיבות הביניים (כיתות ז'–ט') ובתי הספר התיכוניים (כיתות י'–י"ב).

מהו חינוך בלתי פורמלי?

החינוך הבלתי פורמלי הוא חינוך רצוני (voluntary education). ההורים אינם חייבים לשלוח את ילדיהם למסגרות החינוך הבלתי פורמלי והילדים אינם חייבים, לפחות להלכה, להשתלב בו. **מבחינה ארגונית** החינוך הבלתי פורמלי הוא חינוך המתנהל במסגרות למיניהן שאינן נתונות לחוק חינוך חובה. לעיתים הוא נקרא גם "חינוך חברתי" / "חינוך קהילתי" / "חינוך המשכיל" / "חינוך משלים". דוגמאות בולטות: צהרונים, פנימיות, מתנסי"ם (מרכזי תרבות נוער וספורט), תנועות נוער, מסגרות חינוך בלתי פורמליות בקיבוצים ובמושבים, חלק מהמסגרות לסיוע לילדים ולנוער בסיכון, קבוצות ומרכזי ספורט תחרותיים, חוגים וכו'. על אף הבלבול הקיים לעיתים קרובות, חשוב ליצור הבחנה מبدלת: חינוך בלתי פורמלי הוא לא בתי ספר דמוקרטיים, בתי ספר אנתרופוסופיים, בתי ספר מוכרים שאינם רשמיים, גנים ובתי ספר ייחודיים כגון גן ובית ספר יער או חינוך ביתי שמשדר החינוך מאשר אותו. כל אלו הם זרמים או גישות חינוכיות בתוך החינוך הפורמלי הנמצאים בחוק חינוך חובה. לדעתי אפשר להגדיר כל מסגרת חינוכית וכל פעילות חינוכית בלתי פורמלית כל עוד מתנהלים בה עקרון הבחירה הרצונית וכל עוד המטרות המוגדרות בה הן מטרות חינוכיות אמיתיות ולא מטרות של רווח כספי. ראוי לומר כי החינוך הבלתי פורמלי הוא נדבך נוסף בעולמו של הילד, נוסף על נדבך המשפחה ועל נדבך החינוך הפורמלי (ראו תרשים 1).



תרשים 1: המעגלים שבהם נמצא הילד או הנער

רכיבים תאורטיים עיקריים של החינוך הבלתי פורמלי

ראובן כהנא (ח"ת, 2012) אומר כי יש קוד/צופן המגדיר את מהותו של החינוך הבלתי פורמלי. קוד זה כולל שמונה ממדים:

1. וולנטריזם: בחירה חופשית של הצטרפות למסגרת החינוכית או עזיבתה.
2. רב־ממדיות: קיומו של מרחב גדול של תחומי פעילות ומיומנויות מגוונות ושוות ערך מבחינת החשיבות וההערכה החברתית שהן זוכות לה.
3. סימטריה: מגע גומלין בין מבוגרים לילדים הנשען על יחסי שוויון ללא כפייה.

4. דואליזם: קיום בו בזמן של מגמות מסוימות הנראות לעיתים מנוגדות זו לזו. לדוגמה תחרות ושיתוף פעולה.
5. מורטוריום: דחייה של מחויבויות והחלטות לתקופת זמן מסוימת המאפשרת מרחב של ניסוי וטעיה.
6. אינסטרומנטליות אקספרסיבית: פעילות המכוונת להשגת תוצאות של היחיד בעזרת הקבוצה.
7. מודולריות: שימוש מגוון (אקלקטי) בפעילויות מגוונות לפי הנסיבות והאינטרסים המשתנים.
8. סימבוליזם פרגמטי: ייחוס משמעות סמלית לעשייה או המרה של סמלים במעשים יוצרי הזדהות.

ישנם שישה מאפיינים עיקריים שאני מזהה בחינוך הבלתי פורמלי:

1. זמן גמיש ופסק זמן (מורטוריום): השימוש בזמן הוא גמיש ומותאם לנסיבות ולצרכים המשתנים, ללא חובת היצמדות ללוח זמנים או נושאים מחייבים. הילדים יכולים לשהות במסגרת בחופשיות בלי לחץ ובלי מחויבות לפעילות כלשהי.
2. בחירה חופשית: הבחירה האם להצטרף למסגרת הבלתי פורמלית היא החלטה של הילד ואינה על פי חוק חינוך חובה.
3. הקניית ערכים חינוכיים: יש שאיפה לעשות פעולה ממשית מכוונת, להקנות ערכים חינוכיים עם דגש חברתי, קהילתי, אנושי ודמוקרטי.
4. תכנים חברתיים-העשרתיים: התכנים החינוכיים מכוונים לפעילות חברתית ביקראישית ולהעשרת עולמו של הילד בתחומים מגוונים כגון יצירה, אומנות, טבע, ידע עולם, תרומה לקהילה וכו'.
5. למידה התנסותית-חוויתית: שיטת הלמידה נשענת על פעילות אקטיבית של הילדים בתוך המסגרת ומחוצה לה, ועל עידוד יוזמות של הילדים לפעילויות מגוונות שהם יוצרים ומובילים.
6. גישה הוליסטית וחיזוק רגשי: הגישה החינוכית היא גישה סמייטופולית הרואה את הילד על כל צדדיו, יכולותיו וצרכיו המגוונים. הצוות החינוכי פועל לחזק את החלק הרגשי-חברתי של הילד.

מדוע נחוץ החינוך הבלתי פורמלי?

קרונבך (Cronbach, 1977) הסביר שלא יתקיים שום תהליך קוגניטיבי-אינטלקטואלי מבלי שישותפו בו גם הכוחות המוטיבציוניים והרגשיים של הילד והמתבגר. הבנה זו סוללת את הדרך להגמשת תוכניות הלימודים, שיטות ההוראה וחיפוש דרכים להפיכת התלמידים לפעילים יותר בתהליך הלמידה שהוא מהותו של החינוך הבלתי פורמלי. לדעתו אין לראות בבית הספר מקום שהתלמידים חייבים לבוא אליו כדי לקנות בו השכלה ומיומנויות בלבד, אלא צריך להפוך אותו למקום שתלמידים רוצים לבוא אליו ואף לבלות בו בזמנם החופשי ככל האפשר.

כהן (1999) הגדיר שלוש סיבות עיקריות לקיומו של החינוך הבלתי פורמלי:

1. לטפח ולחזק את ההיבטים הרגשיים בעולמו של הילד הבאים פחות לידי ביטוי בחינוך הפורמלי.
2. להמשיך ולחזק את התהליכים החינוכיים החשובים המתנהלים בחינוך הפורמלי.
3. לתת פתרון חינוכי מובנה בשעות שלאחר בית הספר כשעדיין ההורים אינם בבית ולמנוע הזנחה ועזובה.

היט (Heath, 2001) רואה בחינוך הבלתי פורמלי סביבה חינוכית שלישית נוספת על בית הספר ועל המשפחה ומטרתה להשלים אותן. היא אף טוענת כי אפשר לבנות גשר ביניהן. שמידע ועירם (2004) ושמידע ורומי (2007) מסבירים כי מטרתו של החינוך הבלתי פורמלי ליצור סביבה חינוכית נעימה ומהנה, שבה ירצו ילדים ובני נוער לבלות את הזמן הפנוי העומד לרשותם. בד בבד הם יוכלו לשאוב ולהפיק מהסביבה החינוכית משאבים חינוכיים, תרבותיים ורגשיים חשובים. לפיכך סיסמת החינוך הבלתי פורמלי היא: "פעל ושמח".

ראובן כהנא (2012) טוען כי תופעת הבלתי פורמליות במשמעה הרחב ובה היבטיה החינוכיים, שכיחה בעולם הפוסט־מודרני של היום. זוהי למעשה תגובה חברתית הבאה ליצור משמעות בעולם המודרני הכאוטי בהשוואה לעולם המסורתי הישן. כלומר המסגרות הבלתי פורמליות מסייעות לארגן את עולמו של הילד ולספק לו פתרונות מעבר לשעות בית הספר.

לתפיסתי החינוך הבלתי פורמלי הוא המשלים החברתי־רגשי לחינוך הפורמלי. מתוך כך אלה הן מטרותיו העיקריות:

1. לשמש מסגרת חינוכית העשרתית ובעלת משמעות לשעות שלאחר בית הספר ולחופשות בתי הספר.
2. לחזק כישורים בין־אישיים וחברתיים.
3. להקנות ערכים ולחזק את הצד הרגשי של הילד והנער.
4. למנוע עזובה והזנחה.
5. לחזק את הלכידות החברתית ואת הקהילתיות.

מהם ההבדלים בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי פורמלי?

לפי כהן (Cohen, 2001), ההבדל נעוץ בחלוקה של פעילויות החינוך הבלתי פורמלי בין התנהלותו בבית הספר או מחוצה לו. לפי למפרט (2009), אלה הם ההבדלים העיקריים: מערכת החינוך הפורמלית מכוונת לעסוק בלמידה בדרכים שאפשר למדוד ולתאר במונחי "תשומה-תפוקה", כמו ציונים, בעוד המערכת החינוכית הלא פורמלית אינה מכוונת להישגים מספריים. ההוראה במערכת הפורמלית היא מקצועית אקדמית (פרופסיונלית) במהותה ובמערכת הבלתי פורמלית היא אינה כזו בהכרח. רייכל (2009) טוענת כי ההבדל העיקרי הוא בתוכן ובסוג הפעילות הלימודית, ולמעשה אין צורך אמיתי בהפרדה בין שתי הגישות שכן שתיהן נמצאות בתוך כלל המסגרות החינוכיות.

ההגדרות שלי להבדלים בין חינוך פורמלי לבלתי פורמלי

- א. **המסגרת החינוכית:** ההבדל בין שני סוגי החינוך נעוץ בעקרון הבחירה. הימצאות הילד או הנער במסגרות החינוך הפורמלי היא מחייבת מתוך חוק חינוך חובה, בעוד ההצטרפות או הפרישה מהחינוך הבלתי פורמלי נתונים לבחירה חופשית של הילד או הנער והוריו. לדוגמה בחינוך הפורמלי הילד ייקרא "תלמיד" בעוד במסגרות החינוך הבלתי פורמלי ייקרא בדרך כלל "משתתף" או "חניך".
- ב. **הגישה החינוכית:** ההבדל בין שני סוגי החינוך נעוץ בעקרון הגמישות. הגישה החינוכית הפורמלית היא קשוחה יותר, תובענית יותר ומסתמכת על למידה עיונית, על מדידה ועל ציונים. הגישה הבלתי פורמלית היא רכה יותר, מותאמת צרכים יותר ונשענת על חיזוק ההתפתחות הרגשית-חברתית.
- ג. **התוכן:** החינוך הבלתי פורמלי כולל פעילויות של"ח (שדה, לאום, חברה) או פעילויות חברתיות/העשרתיות אחרות בתוך בית הספר ומחוצה לו ובאחריותו. בדרך כלל פעילויות אלה מוגדרות "בלתי פורמליות" בעיקר כדי להבדילן מלימודי הליבה, אך הן מתנהלות כאמור בתוך המסגרת החינוכית הפורמלית. מרבית הפעילויות הלימודיות האלה הן באחריות אגף מנהל, חברה ונוער במשרד החינוך. אלה הן דוגמאות בולטות לפעילויות חינוכיות בלתי פורמליות בתוך מערכת החינוך הפורמלית: טיולים, פעילויות העשרה במימון חלקי או מלא של ההורים, המסעות לפולין, מופעים שונים, פעילויות למען הקהילה ועוד.

טבלה 1: ההבדלים המרכזיים בין החינוך הפורמלי לבלתי פורמלי

חינוך בלתי פורמלי	חינוך פורמלי
ההשתתפות והנוכחות במסגרת אינה חובה	ההשתתפות והנוכחות במסגרת היא חובה
הדגש הוא חברתי-ערכי	יש דגש על הישגיות לימודית
ההערכה היא חברתית-התנהגותית	מתנהלות מדידה והערכה של הישגים לימודיים
הגישה היא גמישה והוליסטית	הגישה היא פורמלית – ישירה ותובענית
הלמידה היא התנסותית-חוויתית ופעילה	הלמידה היא בדרך כלל פרונטלית וישירה
התכנים המרכזיים הם חברתיים-העשרתיים	התכנים המרכזיים נשענים על מקצועות הליבה – עברית, אנגלית, מתמטיקה ומדעים
ההכשרה של המדריכים היא בדרך כלל מקצועית למחצה (סמי-פרופסיונלית)	ההכשרה של המורים היא מקצועית אקדמית (פרופסיונלית)
מערכת חינוכית שבה מתנהל פסק זמן (מורטוריום)	מערכת חינוכית מדודת זמן (לחוצה)
מושם דגש על דיאלוג והשפעת הקבוצה החברתית כדרך לפתרון בעיות משמעת והתנהגות. בדרך כלל אין ענישה	ענישה כתגובה על בעיות משמעת והתנהגות היא חלק בלתי נפרד של השיטה
תחלופה גבוהה של צוות המדריכים	תחלופה נמוכה של צוות המורים

המערכת החינוכית פועלת בשעות הצהריים המאוחרות-אחר צהריים-ערב תשלום הורים גבוה בדרך כלל קבוצות גיל לא אחידות בדרך כלל מערכות לא מפקחות או מפקחות פחות יש הרבה פעילויות נפרדות לבנים ולבנות לצד פעילויות משותפות כחלק מהגישה למסגרת אין חובה להשאיר אצלה ילדים שלדעתה אינם מתאימים	המערכת החינוכית פועלת בשעות הבוקר-צהריים תשלום הורים נמוך בדרך כלל קבוצות גיל אחידות בדרך כלל מערכות מפקחות על ידי אנשים מקצועיים מבחון בדרך כלל אין הפרדה בפעילות בין בנים ובנות למסגרת החינוכית יש חובה להשאיר אצלה כל ילד על פי חוק חינוך חובה
---	--

היתרונות העיקריים של החינוך הבלתי פורמלי הם יכולת הבחירה של המשתתפים, הגישה ההוליסטית והגמישות בפעילויות ובתכנים. החסרונות המרכזיים הם שהוא אינו די מקצועי ושהוא אינו נגיש לכל ילד ונער כי לא כל ההורים יכולים לממן זאת.

רכיבים מעשיים עיקריים של החינוך הבלתי פורמלי

א. הגישה הבלתי פורמלית

הגישה הבלתי פורמלית מאופיינת בקשר קרוב של המבוגר אל הילד או הנער, בהיכרות אישית, בהקשבה, ביצירת דיאלוג ואף בתמיכה רגשית. בדרך כלל יש מקום לומר כי זוהי גישה הוליסטית הרואה את האדם על מכלול צדדיו, צרכיו, קשייו ויכולותיו ושואפת כל העת להעצימו (לויטן, 2016; Bandura, 1977). הגישה הבלתי פורמלית מודגמת בהתייחסות לסגנונות חינוך שונים כפי שמוסבר להלן.

פיתחתי מודל שמבחין בין ארבעה סוגים של גישות שזיהיתי בקרב מורים/אנשי חינוך (ראו טבלה 2).

טבלה 2: מודל גישות חינוך

גישת סמכותית ואוהבת	גישת סמכותית ושולטת
גישה המשלבת סמכות ברורה עם גמישות. גישה זו מבוססת על יכולת להקשבה ושיתוף ויש בה ביטויים בולטים של אהבה כלפי הילדים, נגישות ורצון אמיתי לעזור.	גישה נוקשה, חסרת פשרות ולעיתים יכולה להיות אף כוחנית. ייתכנו גילויי אהבה ספורדיים מסוימים, אך הם מינוריים ולמעשה משרתים את הצורך הפסיכולוגי הבסיסי של המורה בשליטה.
גישת אוהבת אך חסרת סמכות	גישת חסרת סמכות ודלת רגש
גישה המאופיינת ברוך ואהבה אך ללא גבולות וללא סמכות אמיתית.	גישה המאופיינת בעיקר בקשר עם התלמידים מבחינה רגשית ובחולשה בנושא בעיות התנהגות.

הגישה המאפיינת את החינוך הבלתי פורמלי כפי שאני חווה אותו היא הגישה הסמכותית אוהבת, ואולם רק למעטים יש גישה כזו באופן טבעי. עם זאת אפשר ללמד ולהכשיר אנשים ולעזור להם לפתח גישה חינוכית כזו גם אם לא ניחנו בה מראש. המפתח לכך הוא פתיחות, מודעות עצמית, נכונות אמיתית ללמוד ולהשתפר ומדריך טוב שיכול ללוות ולכוון.

ב. השיח הבלתי פורמלי

השיח הבלתי פורמלי נשען על הקשבה, דיאלוג, אמפתיה, עידוד ותמיכה. הוא מתחיל מנקודת חיבור רגשית/תוכנית/תרבותית וכו', שאותה המחנך/המורה מחפש בקרב תלמידיו/חניכיו. השיח הבלתי פורמלי מעודד השתתפות ודיבור והוא גמיש בתכנון ובכיוונו על פי התפתחות הדיון. ברמה הקבוצתית הוא מכוון ליצירת אווירה נעימה וגיבוש, וברמה האישית ליצירת קשר בין-אישי והעצמה ולפיתוח. דוגמה טובה לשיח בלתי פורמלי המכוון גם לעשייה חינוכית בעלת משמעות היא הגן הדיאלוגי. החינוך בגישה הדיאלוגית בגן הילדים מאופיין בשיתוף הילדים בקבלת החלטות על התנהלותם בגן בכל התחומים ולא רק בתחום הלימודי. קבלת החלטות זו לצד משא ומתן בין הגננת לילדים, טומנת בחובה שיח על נושאים אלה: כללי התנהגות, חשיבה משותפת על מוקדי פעילות וכיצד כדאי לעשותם, חגים וכיצד ראוי לחוג אותם וההתנהלות הכללית בגן. הלכה למעשה זה יבוא לידי ביטוי בשותפות של הילדים בתכנון פעילויות בגן, בהנחיה של ילדים את חבריהם בקבוצה ובמליאה, במתן משוב של ילדים לילדים לאחר פעילויות שהם מנחים, ובמפגשים אישיים עם הגננת לשם תכנון פעילות שינחה הילד. במילים אחרות יש מקום לומר כי אלה הם המושגים העיקריים שהגישה הדיאלוגית נשענת עליהם: קשב, הנחיה של ילדים, משא ומתן בכל תחומי הגן ששותפים לו גם הילדים, משוב שילדים לומדים לקבל ולתת, רפלקציה שילדים לומדים לעשות על הנחיותם, למידת עמיתים ומיומנויות שיח המונחלות לילדים הכוללות בהן אף שיח פילוסופי (פירסטור ואפרת, 2014).

ג. הלמידה הבלתי פורמלית

הלמידה הבלתי פורמלית היא במהותה למידה התנסותית-חוויתית. לפי קולב (Kolb, 1984), למידה התנסותית (experiential learning) היא תהליך שבו ידע נוצר באמצעות העברה (טרנספורמציה) של ההתנסות. למידה זו יכולה להתנהל בכל מקום – בכיתה, מחוץ לכיתה, בקהילה או בטבע. היא מסתמכת על הפעילות האקטיבית של התלמידים בתהליכי הלמידה כשהמורה הוא למעשה מנחה ומכוון.

עקרונות הלמידה הבלתי פורמלית

יישום נכון של עקרונות הלמידה המובאים כאן יוצרים סביבה לימודית מכילה ומיטבית.

1. מתן הזדמנויות שוות – לתת לכל תלמיד יכולת לפתח את הכישרונות והכישורים שלו.
2. עידוד לביטוי עצמי והבעת דעה – יצירת סביבה המעודדת שיח, סבלנות והקשבה.
3. עידוד ליצירתיות – להדגיש שיש יותר מפתרון אחד לבעיה ושאפשר לפתור בעיות בדרכים מגוונות.

4. עידוד ליוזמה, קבלת תפקידים ואחריות – לעודד את התלמידים להציע הצעות ולתת רעיונות לפעילויות וללמידה. דוגמה לכך היא פעילות ימ"י – ילדים מלמדים ילדים. הכוונה היא שילדים מעבירים לכיתה שיעור בנושא שקרוב לליבם. החשיבות היא שילדים פועלים ולא פסיביים. אחת הבעיות במעבר בין הגיל הרך לבית הספר היא הפיכתם של הילדים לפסיביים יחסית למה שהיו בשנות הגן. הפסיביות הזו מעכבת ספונטניות, יצירתיות והתפתחות. לכן חשוב להמשיך ולעזור לילדים להיות פעילים ויוזמים ככל האפשר.
5. לעודד משוב הדדי – ללמד את הילדים לתת זה לזה משוב על מעשיהם והתנהגותם בדגש על משוב חיובי.
6. שילוב של למידה מובנית, חצי מובנית ולמידה חופשית – הכוונה היא שהמורה מעביר חלק מהחומר הלימודי בדרך ישירה ופרונטלית, וחלק אחר מוקנה בביצוע משימות של הילדים בקבוצות קטנות או לבדם על סמך החומר שהעביר המורה. חלק מהלמידה היא למידת חקר עצמאית לחלוטין שבמהלכה הילד מחפש את המידע ואוסף ידע על התחום הנלמד.

כלים מרכזיים בלמידה הבלתי פורמלית

- כלים אלו כשהם מופעלים בדרך נכונה ועקיבה, יוצרים סביבה לימודית מכילה ומיטבית:
1. הקשבה: להקדיש זמן מתוכנן לשיח עם הילד ולהתפנות אליו כאשר הוא פונה ומבקש לדבר.
 2. טיפוח קשר אישי: להעמיק בהיכרות עם הילד, עם תחומי העניין שלו ועם משפחתו.
 3. התבוננות וקשר עין: להשקיע זמן בהתבוננות בילדים ולהקפיד שהם יראו שמסתכלים עליהם מתוך עניין וחיבה.
 4. חיזוקים חיוביים, שבחים ומחמאות: חשוב מאוד לחזק את הילד במשוב חיובי הבונה ביטחון ותחושה טובה.
 5. מתן אחריות אישית ומשימות: אחת הדרכים הטובות ביותר לשפר את היכולות ולפתח את הבגרות של הילדים היא לתת להם אחריות אישית הבאה לידי ביטוי בדרך כלל בעשיית תפקידים ומשימות.
 6. לחייך אל הילדים: חשוב מאוד להרבות בחיוך ובמתן מילה טובה לילדים. הילד צריך לראות מבוגר שמחייך אליו ומדבר אליו במילים טובות כדי שירגיש נוח, נינוח ובטוח.
 7. דיאלוג מתמיד עם הילד: חשוב מאוד להרבות בשיח דיאלוגי עם הילד ובעיקר לשמוע אותו באמת ופחות להיות עסוקים בלהשמיע.
 8. התאמת הצרכים האישיים ללמידה: חשוב לזהות את הצרכים הרגשיים והלימודיים של הילדים ולהתאים להם את הלמידה. לדוגמה ילד שיש לו חרדה ממשימות עצמיות, חשוב לשבת לידו ולעזור לו להתחיל את המשימה.
 9. גמישות: גמישות היא בעיקר היכולת לזהות מה הילד צריך בכלל או ברגע נתון ולתת לו את הפתרון הנכון. למשל כשילד מבקש לצאת החוצה להתאווור מהכיתה, המורה מזהה שזהו צורך אמיתי ולא ניסיון להתחמק ומאפשרת לו זאת.

10. משוב הדדי – משוב ילד עם מורה: יש חשיבות רבה לתת לילד משוב על התנהגותו ועל תפקודו הלימודי והישגיו, אבל בו בזמן יש לתת לו לומר איך הוא מרגיש ומה הוא מרגיש גם כלפי הלימודים, גם כלפי התחום החברתי וגם כלפי המורה. ילד שיקבל מהמורה שלו את התחושה שהוא יכול לתת לו משוב אמיתי וחופשי, ישפר את ביטחונו העצמי והקשר שלו אל המורה יתפתח וישתפר.

הבדלים עיקריים בין למידה פורמלית ובין למידה בלתי פורמלית

השינוי הפסיכוכוויסטורי העיקרי בתפיסת הלמידה מתבטא במעבר מגישת למידה שבה המורה הוא זה הנמצא במרכז (teacher center learning), לגישה שבה התלמיד הוא הנמצא במרכז (pupil center learning). לכן בחינוך הבלתי פורמלי הלמידה נשענת על הנחיה דיאלוגית ולא על הוראה פרונטלית. התלמיד נשלח לחקור וללמוד בעצמו בסיוע הנחיית המורה.

שלא כגישה של החינוך הפורמלי שלפיה המורה הוא במרכז ועליו להפעיל כל הזמן את הילדים ולגרום להם ללמוד, הרי בלמידה הבלתי פורמלית המורה צריך פשוט לאפשר לילדים את העשייה ומתוכה הם לומדים. דומה הדבר למצב שבו כביכול המורה לא עושה דבר בעוד למעשה הילדים עושים כל כך הרבה!

הלמידה הבלתי פורמלית היא הבדלית (דיפרנציאלית) וגמישה במהותה, כלומר היא מתאימה את עצמה לצרכים המגוונים של הקבוצה והיחיד בתוך הקבוצה. בלמידה הבלתי פורמלית המורה מנהל את הקשר עם הילד בשלושה ממדים במרחב הפיזי של הכיתה: "איתי, לידי ובמרחב" – "איתי" הכוונה להוראה פרטנית ישירה וצמודה "אחד על אחד"; "לידי" הכוונה לילד או קבוצת ילדים קטנה הנמצאת ליד המורה והוא מלמד אותה ביחד כקבוצה או לפי התייחסות אישית לכל ילד על פי סדר; "במרחב" הכוונה למורה שנע במרחב הכיתה בעיקר בעת עבודה אישית ומסייע לתלמידים על פי הצורך. השיטה שבה המורה זו, נע במרחב ומגיע אל התלמידים עדיפה בעיני על פני השיטה שבה הוא יושב ותלמידים באים אליו ביוזמתם או על פי קריאתו.

טבלה 3: סיכום הבדלים עיקריים בין למידה פורמלית ובין למידה בלתי פורמלית

למידה פורמלית	למידה בלתי פורמלית
למידה פסיבית – הילדים יושבים ולא זזים, מקשיבים, קוראים וכותבים	למידה פעילה וחוויתית – למידה המתבצעת בתנועה, במשחק וביצירה
למידה בכיתה	למידה במרחבים גמישים ובעיקר מחוץ לכיתה ובטבע
למידה מובנית לפי חומר מוכתב מראש	למידה מתוך בחירה חופשית ותחומי העניין של הלומדים
למידה מתוך כורח	למידה מתוך בחירה והנאה
הילדים נבחנים ומקבלים ציונים	אין מבחנים ואין ציונים

עד כאן סקרתי את מאפייניו העיקריים של החינוך הבלתי פורמלי המוצגים בשלושה ממדים עיקריים. המודל המובא להלן מסכם אותם.

מודל מסכם לממדים העיקריים בחינוך הבלתי פורמלי

1. **ממד המסגרת:** ההצטרפות למסגרת החינוכית היא מתוך בחירה וההשתתפות בפעילויות המגוונות מבחינה הבדלית (דיפרנציאלית) ומתוך רצון חופשי.
 2. **ממד הלמידה:** הלמידה היא התנסותית, חווייתית ופעילה. התלמידים יוזמים פעילויות ופעילים בלמידה. התלמידים מוכוונים להביע את חזקוניהם בתחומי העניין שלהם.
 3. **ממד הגישה:** הגישה היא הוליסטית, גמישה, מעצימה וחברתית. הגישה החינוכית של המורים היא סמכותית ואוהבת.
- שילוב של שלושת ממדים אלה והבנתם נותן הגדרה ברורה לשאלה מהו חינוך בלתי פורמלי.

פדגוגיה גמישה ותפקידו של היועץ החינוכי בהטמעת הגישה הבלתי פורמלית

חינוך מיטבי מתנהל לדעתי כאשר הדרך החינוכית – כלומר הפדגוגיה, היא גמישה. פדגוגיה גמישה היא פדגוגיה שפועלת בדרך מיטבית בקבוצות גיל מגוונות ובמצבים משתנים ושאפשר ליישמה בכל מקום ובכל זמן. כלומר יישומה אינו תלוי במרחב הפיזי – גן, בית ספר או כל מסגרת אחרת, ואינו תלוי בזמן – זמן שגרה או זמן חירום. מאחר שהחינוך הפורמלי אינו גמיש במהותו הוא אינו עונה על הגדרה זו ולכן חשוב לשלב בו את הגישה הבלתי פורמלית שכן היא גמישה במהותה.

הגישה הבלתי פורמלית מאופיינת בקשר קרוב של המבוגר אל הילד והנער מתוך היכרות אישית, הקשבה, יצירת דיאלוג ותמיכה רגשית. זוהי גישה הוליסטית, מעצימה וחברתית הרואה את הילד והנער על מכלול צדדיו, צרכיו, קשייו ויכולותיו ושואפת כל העת לחזקו. גישה זו הולכת יד ביד עם עקרון הגמישות הפדגוגית. גמישות פדגוגית משמעה התאמת הלמידה לצרכים של הלומדים מתוך התרכזות בהם ולא במורה. ליועץ החינוכי תפקיד חשוב ביותר בקידום פדגוגיה גמישה מתוך הגישה הבלתי פורמלית. במציאות היוסיומית של בית הספר אנו פוגשים לעיתים מורים ומחנכים הפועלים בדרך פורמלית וקשוחה מאוד ועם פחות הקשבה לילדים. תפקידו של היועץ החינוכי הוא לנסות ליצור תהליך פסיכופדגוגי ומערכתי שיקדם את הגישה הבלתי פורמלית, את ההכלה ואת הפדגוגיה הגמישה בקרב המורים והמחנכים. תהליך זה כולל פעולות להקניית כלים של הלמידה החברתית רגשית (SEL) בקרב המורים והמחנכים. אך אין זה דבר שפשוט לעשותו כלל וכלל שכן גישות חינוכיות פורמליות ושנים רבות של עבודה בגישה זו מקשים על אנשים להיפתח לרעיונות חדשים ובוודאי שלעשות שינוי. דרוש תהליך ארוך וסבלנות רבה כדי שיהיה אפשר להגיע להישגים בעלי משמעות. אולם התמדה ואמונה בדרך לצד השתתפות פעילה של היועץ בהוראה בכיתה ובפתרון של בעיות עם תלמידים והורים עם המורים והמחנכים מאפשרים הצלחה ביצירת שינוי אמיתי בגישה החינוכית ובניסיון החינוכי. לא פעם ילדים אומרים שהם שונאים את בית הספר, הם מנסים להתחמק מימי לימוד ומנסים להישאר בבית בתירוצים כגון כאבים, מחלות, עייפות וכו'. מדוע כך הדבר? הרבה פעמים התשובה נעוצה בחוויה הבית ספרית שהיא אינה מטיבה לילד מכל מיני סיבות כמו כישלונות בלמידה, קשרים חברתיים ויחסים לא טובים עם מורים. הסיבות האלה הן בין

הסיבות לעלייה בסיכון לנשירה סמויה ובהמשך לנשירה גלויה מהלימודים שמשמשת סיכון עיקרי לילדים ולנוער (טנא, 2006). מבחינת המורים תפקידו העיקרי של היועץ החינוכי הוא לתווך את הגישה הבלתי פורמלית לתוך החינוך הפורמלי, ולעזור למורים להיות גמישים יותר, קשובים יותר ונגישים יותר לילדים ולנוער – דבר שיכול לצמצם את סכנת הנשירה.

סיכום

החינוך הפורמלי והחינוך הבלתי פורמלי משלימים זה את זה. שניהם חיוניים וחשובים ויש למצוא את האיזון ביניהם ולמקסם את היתרונות של כל אחד מתוך ההבדלים הקיימים. מצד אחד חשוב שהחינוך הפורמלי יסגל לעצמו את הגישה והכלים הבלתי פורמליים, ומצד אחר חשוב שהחינוך הבלתי פורמלי יתקדם ויהפוך למקצוע אקדמי בדומה לחינוך הפורמלי. חשוב לאפשר לכל ילד ונוער ליהנות הן מהמסגרת החינוכית הפורמלית הן ממסגרת חינוכית בלתי פורמלית. כאן יש חשיבות ליותר עזרה וקבלת אחריות של המדינה על החינוך הבלתי פורמלי באופן שיהיה מונגש לכלל הציבור ולא רק לעשירים. לכן לדעתי צריך ואפשר ליצור תמהיל נכון של חינוך פורמלי עם חינוך בלתי פורמלי שייתן פתרון חינוכי מיטבי לילדים ולנוער בישראל באחריות המדינה.

המודל המוצג נותן לחינוך הבלתי פורמלי הגדרה ברורה יותר ופשוטה יותר מכיוון שהוא מאפיין אותו בשלושה ממדים עיקריים: ממד המסגרת, ממד הלמידה וממד הגישה, ומסביר את מאפייניהם ואת יחסי הגומלין שביניהם. כמו כן המודל מתאר את האופן שאפשר להטמיע את החינוך הבלתי פורמלי לתוך החינוך הפורמלי ולשלב את החינוך הפורמלי עם הבלתי פורמלי בפרקטיקה של היום-יום. ההגדרות שהמודל מציג יכולות לשמש בסיס למחקר עתידי שיבחן את היישום של עקרונות החינוך הבלתי פורמלי במסגרות הפורמליות והבלתי פורמליות, ואת ההשפעה שתהיה להם על הילדים והנוער. ככל שנקיים בתוך מסגרות החינוך הפורמלי פעילויות שהן בלתי פורמליות, כן נעשיר את החינוך, ננעים לילדים את הלמידה ונחזק את תחושת השייכות שלהם לבית הספר.

רשימת מקורות

טנא, צ' (2006). תופעת ההימנעות מבית הספר – פוביה או סרבנות? **מגמות**, 44(2), 333–353.

כהן, א"ע (1999). החינוך הבלתי פורמלי – מחינוך משלים למקום מרכזי במערכת החינוך. בתוך א' פלד (עורך), **יובל למערכת החינוך בישראל** (כרך ג, עמ' 1181–1197). משרד החינוך התרבות והספורט.

כהנא, ר' (ח"ת). **הממדים של החינוך הבלתי פורמלי על פי כהנא**. <https://quizlet.com/70403955/3-kahane-flash-cards>

כהנא, ר' (2012). לקראת תיאוריה של בלתי פורמליות והשלכותיה על הנעורים. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 21–44). רסלינג.

הכנסת. (2016). **חוק לימוד חובה, התש"ט-1949**. <https://main.knesset.gov.il/Activity/Legislation/Laws/Pages/LawPrimary.aspx?t=lawlaws&st=lawlaws&lawitemid=2000752>

לויטן, א' (2016). **חתירה אל העצמי: הפסיכותרפיה ההומאניסטית של קרל רוג'רס**. אדוואנס הוצאה לאור.

למפרט, ח' (2009). על הצורך בביטול ההבחנה בין חינוך פורמלי לבלתיפורמלי. **ירחון מכון מופ"ת**, 37, 3–4.

פירסטטר, א' ואפרת, מ' (2014). דפוסים חברתיים-תקשורתיים של ילדים בגן הפועל בגישת החינוך הדיאלוגי. **רבגוניים**, 14, 11–48.

קורצ'אק, י' (1973). **בני האדם הם טובים** (א' בוכנר, מתרגם, א' אבדי, מאייר). יסוד.

רייכל, נ' (2009). חינוך בלתיפורמלי – למה הכוונה? **ירחון מכון מופ"ת**, 37, 5–8.

שמידע, מ' ועירם, י' (2004). החינוך הבלתיפורמלי במערכת החינוך הממלכתית-הדתית בישראל: פרספקטיבה היסטורית-פילוסופית. בתוך ז' גרוס וי' דרור (עורכים), **חינוך כאתגר חברתי** (עמ' 101–109). הוצאת רמות – אוניברסיטת תל אביב.

שמידע, מ' ורומי, ש' (2007). מהות החינוך הבלתי פורמלי, גישות תאורטיות והגדרות. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 11–28). הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Cohen, E. H. (2001). A structural analysis of the R. Kahane code of informality: Elements toward a theory of informal education. *Sociological Inquiry*, 71(3), 357–380. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2001.tb01117.x>

Cronbach, L. J. (1977). *Educational psychology* (3rd ed.). Harcourt Brace Jovanovich.

Efrat, M. (2022). *The dialogical kindergarten*. BooxAi.

Heath, S. B. (2001). Three's not a crowd: Plans, roles, and focus in the arts. *Educational Researcher*, 30(7), 10–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X030007010>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Maslow, A. H. (1963). The need to know and the fear of knowing. *Journal of General Psychology*, 68(1), 111–125. <https://doi.org/10.1080/00221309.1963.9920516>

קונפליקט בית-עבודה ושחיקה בקרב יועצות חינוכיות ומורות

שרגא פשרמן וסמדר בן אשר

תקציר

עד לאחרונה קונפליקט בית-עבודה נחשב בקרב חוקרים ומקבלי החלטות בארץ ובעולם קונפליקט שלילי בשל המתח בין שני השדות. לאחרונה הוצע כי מתח בין תפקידים יכול לבלוט רווחה נפשית אך יכול גם להיות מעשיר ובונה (פשרמן ובן אשר, 2021). במחקר זה ביקשנו לבחון את ההבדלים בין יועצות חינוכיות למורות בישראל בנושא הקשר בין קונפליקט בית-עבודה לשחיקה. 213 מורות ו־60 יועצות חינוכיות מילאו שאלונים על קונפליקט בית-עבודה ושחיקה.

ממצאי המחקר הראו כי היועצות נמצאו שחוקות יותר מהמורות בהיבטים החיוביים של הקונפליקט. בקרב היועצות קונפליקט בית-עבודה משפיע לטובה על התפקוד בעבודה בהשוואה למורות והן שחוקות פחות. כנגד זה בקרב היועצות הקונפליקט משפיע לרעה על התפקוד בבית בהשוואה למורות. ממצאים אלה מוסברים באמצעות התבוננות בדרך העבודה של היועצות שבה הגבולות התוחמים את העבודה ואת הבית ברורים פחות מדרך העבודה של המורות ויש גלישה מתמדת משעות העבודה אל השעות בבית. המאמר מציע לסייע ליועצות ברמה הרגשית ובתפיסת העצמי המקצועי ביכולת לקבל מגבלות מצביות למתן עזרה וברכישת מיומנויות לסימון גבול ברור מובנה מקצועי להערכת דחיפות הטיפול בפונים לאחר שעות העבודה.

מילות מפתח: קונפליקט בית-עבודה; שחיקה.

מבוא

שחיקת מורים

דפוס היחסים בין הבית לעבודה תואר בספרות ככזה היכול לקבל יחסים לסוגיהם: גלישה עם השפעה הדדית ביניהם, קיום זה לצד זה ללא תלות, עימות אינסטרומנטלי ופיצוי (ריכטר, 1992). שחיקה היא תסמונת הנובעת ממתח כרוני הקשור להידודים (אינטראקציות) ומגע קרוב עם אחרים. ההוראה מטבעה היא מקצוע הידודי שהעבודה היומיומית בה מלווה במגע בין־אישי תובעני ודרשני שיש בו פוטנציאל לשחיקה (Ghanizadeh & Jahedizadeh, 2015). שחיקה מקיפה מגוון רחב של משתנים פסיכולוגיים כגון דימוי עצמי נמוך וחוסר ביטחון עצמי ומשתנים פיזיולוגיים כגון כאבי שרירים (Dworkin, 1987).

התשישות נגרמת בשל מעורבות רגשית ארוכת טווח במצבים תובעניים העלולים לגרום שתחושות המרץ והתקווה יתחלפו בחוויות של חוסר אונים וחוסר משמעות (Castillo et al. 2017). השחיקה נוגעת לעזיבת פעילויות שאינן מחויבות בהגדרת התפקיד, ולתוכניות

של המורים או היועצים להישאר או לעזוב, בדרך כלל בטווח זמן מוגדר של שנה עד חמש שנים (Billingsley & Bettini, 2019).

מקצוע ההוראה נחשב לאחד המקצועות השוחקים ביותר (פישרמן, 2016). ספניול וקפוטו (Spaniol & Caputo, 1979) חילקו את ביטויי השחיקה לשתי קטגוריות אלה: ביטויים אישיים וביטויים ארגוניים. ביטויים אישיים כוללים תסמינים גופניים המתבטאים בעייפות, בכאבי ראש, בסחרחורות, במחלות לב ועיכול ותסמינים פסיכולוגיים המתבטאים בדיכאון, בכעס, בחוסר יציבות רגשית, בדאגנות, באשמה, בניכור ובביקורת. הביטויים הארגוניים כוללים היעדרויות תכופות ממקום העבודה, רמת התלהבות נמוכה, ירידה בביצוע העבודה ובאיכותה, חוסר תקשורת, משוב דל והיעדר פתיחות לרעיונות חדשים. לעומת זאת תיאר דונהאם (Dunham, 1980) שתי תגובות עיקריות של שחיקה אצל מורים: האחת היא תסכול שנמצא קשור למחשבים גופניים למיניהם, להפרעת שינה ולתופעות דיכאוניות; השנייה היא חרדה שנמצאה קשורה לתחושות של חוסר ביטחון, של יכולת מוגבלת ושל פיזור דעת. מאסלאך וג'קסון (Maslach & Jackson, 1981) הציגו שלוש קטגוריות לשחיקת מורים ופרידמן (1992) תיקף אותן. לפי החוקרים אפשר להבחין בשלוש קטגוריות של שחיקה: תשישות גופנית ונפשית, היעדר הגשמה ודה־פרסונליזציה. פרידמן וגביש (2003) חילקו את הסיבות לשחיקת מורים לשלוש קבוצות: סיבות אישיות, סביבתיות וארגוניות. קונפליקט בית-עבודה קשור חלקית לסביבה, אם כי בהחלט אפשר לקשור אותו לסיבות אישיות. שחיקת מורים היא אתגר מורכב וחשוב העומד בפני החברה ולאחרונה נוספה דאגה גם בנושא שחיקה של יועצים חינוכיים.

קונפליקט בית-עבודה או שילוב יעיל מאוזן בקרב מורים

בעשורים האחרונים קונפליקט בית-עבודה מעסיק מורות, מנהלי בתי ספר ויועצים חינוכיים. מחקרים הראו הבדל בין תחושת האיזון בין הבית למשפחה ובין הסיפוק מהעבודה בקרב עובדי הוראה בארצות למיניהן, כמו קנדה, ארה"ב, דנמרק ואנגליה (Froese-Germain, 2014; Kebbe & Ramsomair, 2016). חוקרים עמדו על חשיבות מציאת האיזון בין הבית לעבודה (Day & Gu, 2014; Haar et al., 2014; Hong et al., 2021).

בישראל נמצאו בקונפליקט זה ממצאים שאינם חד־משמעיים. צינמון וריץ (Cinamon & Rich, 2005) מצאו שמורים רבים חוו רמה גבוהה של קונפליקט בית-עבודה וזאת כיוון שהן הבית הן העבודה היו חשובים בעיניהם. גילת ורוזנאו (2020) מדווחים במחקרם על ממצאים אחרים ומורכבים יותר. במתודולוגיה הכמותית במחקר זה נמצא קשר בין שביעות רצון מעבודה לשביעות רצון מהמשפחה ובמתודולוגיה האיכותנית במחקר נמצא כי בקרב המורות נמצאה תחושה של רווחה נפשית בשל הממשק משפחה-בית. ראוי לציין כי הקשר שנמצא בחלק הכמותי נשען על שאלה אחת שעסקה בשביעות רצון מהעבודה ועל שאלה אחת בנושא שביעות רצון מהמשפחה. לדעתנו, מחקר זה רומז אל ההשערה שאנו מעלים במחקר הנוכחי המבקשת לבחון בין השאר את הנושא של חוויית התפקוד היעיל שהן חשות בבית, בעבודה או בשניהם.

עד שנות התשעים תואר הממשק בין שני שדות אלה במושגי קונפליקט במשמעות השלילית. מסוף שנות התשעים החלו חוקרים לתאר את ההתנהלות במגוון תפקידים מורכבת יותר. ההתבוננות התמקדה יותר ביצירת האיזון (balance family-work) בין שדות אלו המאפשרים תחושת רווחה אישית (שטייגמן, 2010). תחושת האיזון בין

התפקידים מאפשרת לעובד להיות זמין לעבודה ולמשפחה כאשר המשתנים הסביבתיים משתלבים בשיפור באיכות החיים ובאיכות העבודה. פעילות גומלין זו מבטאת את הרווח שאפשר להשיג באמצעות השילוב בין הבית לעבודה (Halpern & Murphy, 2005). יתר על כן, חוקרים אחרים ציינו כי דווקא באמצעות שילוב התפקידים מושגת תחושת רווחה (Greenhaus & Powell, 2006). ראוי להדגיש את ההבדל בין 'איוון' שמשמעו לעיתים בלימה ובין 'שילוב' הרומז להפריה. משמעות השילוב הוא רתימה ביחד של שני התפקידים. החידוש במחקרנו הוא הראיה הכוללת צעד אחד נוסף. אנו טוענים כי שני הכוחות יוצרים מיומנויות חדשות של התמודדות העשויות לסייע לאדם להתמודד עם המשימות של כל אחד מהתחומים בנפרד או של שניהם יחד.

נתאר את הקונפליקט בין הבית למשפחה בשני צירים:

1. הציר הבולם – הקונפליקט גורם לתחושה של פגיעה או בתפקוד בבית או בעבודה.
2. הציר הבונה – הקונפליקט גורם לתחושה של צמיחה או העשרה בתפקוד בבית או בעבודה.

על סמך התבוננות זו נבנה סולם לבחינת קונפליקט בית-עבודה על פני שני הצירים כדי לבחון את הקשר של הקונפליקט לרווחה נפשית (להרחבה ראו פישמן ובן אשר, 2021).

שחיקה בקרב יועצים חינוכיים

תפקיד היועץ החינוכי הוא אחד התפקידים העיקריים בבית הספר (דשבסקי, 2004). עבודת היועץ החינוכי משלבת עבודה עם אוכלוסיות מגוונות בבתי הספר (מנהלים, רכזים, סגלי מורים, הורים ותלמידים) ומחוץ לבתי הספר (פיקוח, עו"סים, פסיכולוגים, אנשי רווחה ועוד) (ארהרד, 2014). מאפיינים אלה גורמים לרמת לחץ גבוהה של יועצות חינוכיות (מאור וחמי, 2021).

אחת הסיבות שנמצאה קשורה לשחיקת מורות היא הקונפליקט בית-עבודה. קונפליקט זה נחקר רבות בנושא של מורות ומעט מאוד נכתב על שחיקה של יועצות חינוכיות. מואלין ועמיתים (Mullen et al., 2017) שחקרו שחיקה של יועצות חינוכיות זיהו שהיא קשורה בלחץ ומתח בעבודה וכן נמצא קשר בין גילם של היועצים למשתנה הלחץ והשחיקה: יועצות בשנים הראשונות לעבודתן נוטות לרוב לדווח על לחץ ושחיקה בהשוואה ליועצות בוגרות ומנוסות.

מבקר המדינה (2014) מתאר משתנים מסוימים המשפיעים על קשיים בתפקוד היועצים החינוכיים ובהם מסרים סותרים של מפקחים על הייעוץ ועל אנשי מקצוע במחוז, עמימות תפקיד הייעוץ ועוד. לדעת המבקר, איבהירות זו ומסרים סותרים יוצרים עומס גדול וחוסר שביעות רצון. ברוש (2009) מציינת קונפליקטים בזוהר המקצועית של יועצים חינוכיים ובהם הקונפליקט שבין היועץ כמטפל לתפקידים המערכתיים של היועץ.

יועצות חינוכיות מדווחות על רמת לחץ גבוהה בהשוואה למקצועות טיפוליים אחרים (Holman et al., 2018). לבקוביץ וריקון (2019) מתארות את הלחץ הגבוה שחשות היועצות הנובע מתפקידים רבים, חשיבות העבודה וחוסר ההבנה של הסובבים לתפקידים ולחשיבותם. יועצות מדווחות גם על רמה גבוהה של שחיקה בעבודה (Holman et al., 2019).

שמידט ואחרים (Schmidt et al., 2001) ובקר וגרלר (Baker & Gerler, 2003) הדגישו את הקשר שבין שחיקת היועץ החינוכי לעמימות תפקיד היועץ. בגרלי ואוסבורן (Baggerly & Osborn, 2006) דיווחו על קשר בין עמימות תפקיד היועץ ומתח בעבודת היועץ לשחיקה. בדומה, גם הואט ואחרים (Huat et al., 2018) עמדו על הקשר בין קונפליקט התפקידים של היועצים בתיכון לשחיקה. עוד סיבה שנמצאה קשורה לשחיקת יועצים חינוכיים היא המסרים האחרים, ולעיתים הסותרים, שהיועצים מקבלים ממנהלי בתי הספר (Cervoni & DeLucia-Waack, 2011). חוקרים אף מצאו קשר שלילי בין אינטליגנציה רגשית לשחיקה של יועצים חינוכיים (Álvarez-Ramírez, 2017).

קונפליקט בית-עבודה בקרב יועצות חינוכיות

נעשו מחקרים מעטים כדי לשפוך אור על קונפליקט בית-עבודה של יועצות חינוכיות. אקרט וזיומקדייגל (Eckart & Ziomek-Daigle, 2019) ציינו כי חוסר אוטונומיה בתפקידי היועצות ושעות עבודה מרובות תרמו לקונפליקט בית-עבודה ותרמו פחות לקונפליקט עבודה-בית. בדומה, חמי ומאור (2021) מדווחות כי היועצות במחקרן הזכירו את קונפליקט בית-עבודה לעיתים רבות באזכור השחיקה שלהן. הרמן ואחרים (Hermann et al., 2014) תיארו כל מיני אסטרטגיות של יועצות להתמודדות עם הקונפליקט ובהן שמירה על מיקוד שליטה פנימית, קביעת סדרי עדיפויות, שמירה על גבולות, ניהול זמן ופנייה לסיוע.

קונפליקט בית-עבודה נחוה עד לאחרונה קונפליקט שלילי המשפיע לרעה על העובד ומגביר שחיקה. לאחרונה הוצע לראות בקונפליקט גם היבטים חיוביים (פירשמן ובן אשר, 2021). מחקר זה ביקש לבחון את ההבדלים בין מורות ובין יועצות חינוכיות בעניין קונפליקט בית-עבודה, שחיקה וקשר ביניהם. מטרת המחקר לבחון האם יש הבדל בין מורות ובין יועצות בקשר בין קונפליקט בית-עבודה לשחיקה.

שיטת המחקר

מדגם

במחקר השתתפו 273 נבדקות: 60 יועצות חינוכיות ו-213 מורות. ותק המורות נע משנה אחת עד 43 שנים, כאשר הממוצע היה 13 שנים (סטיית התקן 10.27 והחציון 13 שנים). ותק היועצות נע משנה אחת עד 33 שנים, כאשר הממוצע היה 11.78 שנים (סטיית התקן 8.31 והחציון 10 שנים).

כלים

קונפליקט בית עבודה (פירשמן ובן אשר, 2021)

שאלון זה נבנה כדי לבחון את קונפליקט בית-עבודה על פי ההנחה שיש היבטים חיוביים ושליליים לקונפליקט. השאלון המקורי כלל 33 היגדים על פי סולם מסוג ליקרט בן ארבע תשובות מ'מתאים מאוד' עד 'מאוד לא מתאים'.

ניתוח גורמים מגשש שנעשה על 324 נבדקים הניב ארבעה גורמים הכוללים 20 היגדים, שאפשר להציבם על פני שני צירים: הציר האנכי מתאר את המידה שבה הנבדק חש שההתמודדות עם הקונפליקט תורמת או פוגעת והציר האופקי מתאר את הבית לעומת העבודה. הצבת שני הצירים יוצרת מטריצה שבה הצלחה בהתמודדות תורמת לבית (HP), הצלחה התורמת לעבודה (WP), איהצלחה בהתמודדות פוגעת בבית (HN) ואיהצלחה הפוגעת בעבודה (WN).

על בסיס תוצאות ניתוח הגורמים המגשש נעשה ניתוח גורמים מאשש על פי שיטת ניתוח נתיבים (SEM – Structural Equation Modeling) שאישר את ארבעת הגורמים. נוסף על כך חושבו מהימנויות פנימיות על פי נוסחת אלפא קרונברך ונמצאו מקדמי מהימנות שנו מ- $\alpha = .62$ עד $\alpha = .81$.

שאלון למדידת שחיקת מורים (פרידמן, 1999)

סולם זה הוא שיפור של הסולם הקודם למדידת שחיקת מורים שפיתחו פרידמן ולוטן (1985), והוא נשען על סולם השחיקה של מאסלאך וג'קסון (Maslach & Jackson, 1981). סולם זה כולל 14 פריטים המרכיבים שלושה תתיסולמות:

- א. **תשישות נפשית:** למשל "אני מרגיש שההוראה קשה לי מבחינה פיזית", "אני מרגיש שההוראה מעייפת אותי מדי". במחקרו של פרידמן (1999) חושבה המהימנות הפנימית בשיטת אלפא קרונברך ונמצאה $\alpha = .90$. במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות פנימית $\alpha = .90$.
- ב. **איהגשמה:** למשל "אני מרגיש שבהוראה אני לא מגשים את עצמי", "אני מרגיש שכמורה אני לא מספיק מתקדם בחיים". במחקרו של פרידמן (1999) חושבה המהימנות הפנימית בשיטת אלפא קרונברך ונמצאה $\alpha = .82$. במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות פנימית $\alpha = .78$.
- ג. **דהפרסונליזציה (נתינת דופי):** למשל "אני מרגיש שתלמידיי אינם כל כך רוצים ללמוד", "אני חושב שהייתי רוצה תלמידים הרבה יותר טובים מאלה שיש לי עכשיו". במחקרו של פרידמן (1999) חושבה המהימנות הפנימית בשיטת אלפא קרונברך ונמצאה $\alpha = .79$. במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות פנימית $\alpha = .82$.

הליך ואתיקה

השאלונים הועברו ביד ובגוגל דוקס ונותחו באמצעות תוכנת SPSS. השאלונים היו בעילום שם, לנבדקים הובטחה סודיות והודגש שאפשר להפסיק להשיב על השאלונים בכל עת שירצו. לא נצפו בעיות בהעברה והיו שטרחו לכתוב הערות בגוף השאלונים.

ממצאים

לבדיקת ההבדלים בין המורות ליועצות בציון השחיקה הכולל ובגורמי השחיקה נעשה מבחן t למדגמים בלתי תלויים. תיאור הממצאים מופיע בלוח 1 להלן.

לוח 1: ממוצעים, סטיות תקן ומבחן t לבדיקת ההבדלים בין המורות ליועצות בשחיקה

t	יועצות (n=60)		מורות (n=213)		
	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	
***29.01	.79	3.37	1.38	3.67	שחיקה
***26.11	.88	3.29	1.46	3.70	תשירות
***27.81	.72	3.44	1.39	3.65	אימימוש עצמי
***17.41	.98	3.38	1.41	3.67	דה-פרסונליזציה

***p<.000

מלוח 1 עולה כי ציוני המורות היו גבוהים במובהק מציוני היועצות בכל גורמי השחיקה ובציון השחיקה הכולל.

לבדיקת ההבדלים בין המורות ליועצות בגורמי הקונפליקט נעשה מבחן t למדגמים בלתי תלויים. תיאור הממצאים מופיע בלוח 2 להלן.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן ומבחן t לבדיקת ההבדלים בין המורות ליועצות בגורמי הקונפליקט

t	יועצות (n=60)		מורות (n=213)		
	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	
***20.43	.51	3.00	.76	2.87	בונה עבודה
**4.94	.65	2.08	.60	2.20	בולם עבודה
N.S.	.46	2.55	.48	2.56	בונה בית
***11.93	.59	3.21	.78	2.83	בולם בית

***p<.000

מלוח 2 עולה כי בגורמים המתארים את ההשפעה השלילית של הקונפליקט על התפקוד בבית (בולם בית) ציוני היועצות גבוהים במובהק מציוני המורות. בהשפעה החיובית של הקונפליקט על הבית לא נמצא הבדל מובהק. בגורמים המתארים את השפעת הקונפליקט על העבודה נמצא כי ציוני היועצות בהשפעה החיובית גבוהים מציוני המורות ובהשפעה השלילית נמצא כי ציוני היועצות נמוכים מציוני המורות.

לסיכום בדיקת ההבדלים בין המורות ליועצות נראה כי בקרב היועצות קונפליקט בית-עבודה משפיע בחיוב רב על התפקוד בעבודה בהשוואה למורות. כנגד זה בקרב היועצות הקונפליקט משפיע לרעה על התפקוד בבית בהשוואה למורות.

כדי לבחון את הקשר בין גורמי הקונפליקט וותק בחינוך לציון השחיקה הכולל בקרב המורות ובקרב היועצות נעשה ניתוח רגרסיה בצעדים כאשר ציון השחיקה הכולל היה המשתנה התלוי וגורמי הקונפליקט וותק היו המשתנים המנבאים. הניתוח נעשה בנפרד בקרב מורות ובקרב יועצות.

ציון השחיקה הכולל

מורות: נמצאו שלושה מודלים מובהקים המסבירים כ-22%, כ-29% וכ-38% מהשונות. הוחלט לבחור בשלישי ($F(3,209)=43.22, p<.000$). הגורמים המנבאים היו בולם בית ($\beta=.35$), בולם עבודה ($\beta=.34$) ובונה עבודה ($\beta=-.38$). תיאור הממצאים מופיע בלוח 3 להלן.

לוח 3: רגרסיה בצעדים לניבוי ציון השחיקה הכולל ותק על פי גורמי הקונפליקט בקרב מורות

β	ΔR^2	R^2	$F(df=3,209)$	B	
.35		22.3	***60.71	1.08	WN
.34	6.6	28.9	***42.77	.47	HN
-.38	0.6	38.3	***43.22	-.68	WP

*** $p<.000$

יועצות: נמצאו שני מודלים מובהקים המסבירים כ-52% וכ-66% מהשונות. הוחלט לבחור במודל השני ($F(2,57)=55.98, p<.000$). הגורמים המנבאים היו בולם בית ($\beta=.48$) ובולם עבודה ($\beta=.45$). תיאור הממצאים מופיע בלוח 4 להלן.

לוח 4: רגרסיה בצעדים לניבוי ציון השחיקה הכולל על פי גורמי הקונפליקט וותק בקרב יועצות

β	ΔR^2	R^2	$F(df=2,57)$	B	
.48		51.7	***62.03	1.12	HN
.45	15.6	66.3	***55.98	0.70	WN

*** $p<.000$

תשישות

מורות: נמצאו שלושה מודלים מובהקים המסבירים כ-19%, כ-26% וכ-33% מהשונות. הוחלט לבחור בשלישי ($F(3,209)=34.48, p<.000$). הגורמים המנבאים היו בולם עבודה ($\beta=.33$), בולם בית ($\beta=.34$) ובונה עבודה ($\beta=-.33$). תיאור הממצאים מופיע בלוח 5 להלן.

לוח 5: רגרסיה בצעדים לניבוי ציון התשישות על פי גורמי הקונפליקט וותק בקרב מורות

β	ΔR^2	R^2	$F(df=3,209)$	B	
.33		18.5	***47.89	1.05	WN
.34	7.1	25.6	***36.14	1.22	HN
-.33	7.5	33.1	***34.48	-.65	WP

*** $p<.000$

יועצות: נמצאו שני מודלים מובהקים המסבירים כ-46% וכ-55% מהשונות. הוחלט לבחור בשני ($F(2,57)=34.49, p<.000$). הגורמים המנבאים היו בולם עבודה ($\beta=.49$) ובולם בית ($\beta=.35$). תיאור הממצאים מופיע בלוח 6 להלן.

לוח 6: רגרסיה בצעדים לניבוי ציון השחיקה הכולל על פי גורמי הקונפליקט וותק בקרב יועצות

β	ΔR^2	R^2	F(df=2,57)	B	
.49		45.7	***48.72	1.16	WN
.35	9.1	54.8	***34.49	0.61	HN

*** $p < .000$

אי־מימוש עצמי

מורות: נמצאו שלושה מודלים מובהקים המסבירים כ־21%, כ־28% וכ־37% מהשונות. הוחלט לבחור בשלישי ($F(3,209)=41.37, p<.000$). הגורמים המנבאים היו בולם עבודה ($\beta=.34$), בולם בית ($\beta=.35$) ובונה עבודה ($\beta=-.38$). תיאור הממצאים מופיע בלוח 7 להלן.

לוח 7: רגרסיה בצעדים לניבוי ציון אי־מימוש עצמי על פי גורמי הקונפליקט וותק בקרב מורות

β	ΔR^2	R^2	F(df=3,209)	B	
.34		20.6	***54.85	1.05	WN
.35	7.1	27.8	***40.44	.49	HN
-.38	9.5	37.3	***41.37	-.69	WP

*** $p < .000$

יועצות: נמצאו שלושה מודלים מובהקים המסבירים כ־56%, כ־61% וכ־65% מהשונות. הוחלט לבחור בשלישי ($F(3,56)=34.15, p<.000$). הגורמים המנבאים היו בולם בית ($\beta=.47$), בולם עבודה ($\beta=.52$) ובונה עבודה ($\beta=-.37$). תיאור הממצאים מופיע בלוח 8 להלן.

לוח 8: רגרסיה בצעדים לניבוי ציון אי־מימוש עצמי על פי גורמי הקונפליקט וותק בקרב יועצות

β	ΔR^2	R^2	F(df=2,56)	B	
.47		56	***73.73	1.06	HN
.52	5.1	61.1	***44.70	.37	WN
-.37	3.6	64.7	***34.15	.73	HP

*** $p < .000$

דו־פרסונליזציה

מורות: נמצאו שלושה מודלים מובהקים המסבירים כ־25%, כ־32% וכ־39% מהשונות. הוחלט לבחור בשלישי ($F(3,209)=44.19, p<.000$). הגורמים המנבאים היו בולם עבודה ($\beta=.36$), בונה עבודה ($\beta=-.38$) ובולם בית ($\beta=.29$). תיאור הממצאים מופיע בלוח 9 להלן.

לוח 9: רגרסיה בצעדים לניבוי ציון דה'פרסונליזציה על פי גורמי הקונפליקט וותק בקרב מורות

β	ΔR^2	R^2	F(df=3,209)	B	
.36		25	***70.24	1.17	WN
-.38	6.5	31.5	***48.34	-.57	WP
.29	7.3	38.8	***44.19	.52	HN

*** $p < .000$

יועצות: נמצאו שני מודלים מובהקים המסבירים כ-48% וכ-60% מהשונות. הוחלט לבחור במודל השני ($F(2,57) = 43.54$, $p < .000$). הגורמים המנבאים היו בולם עבודה ($\beta = .48$) ובולם בית ($\beta = .41$). תיאור הממצאים מופיע בלוח 10 להלן.

לוח 10: רגרסיה בצעדים לניבוי ציון דה'פרסונליזציה על פי גורמי הקונפליקט וותק בקרב יועצות

β	ΔR^2	R^2	F(df=2,57)	B	
.48		48.1	***53.73	1.34	WN
.41	12.3	60.4	***43.54	.80	HN

*** $p < .000$

לפישוט ההשוואה בין המורות והיועצות בעניין הקשר שבין גורמי השחיקה וגורמי הקונפליקט, עיקר הממצאים מופיע בלוח 11 להלן.

לוח 11: קשר בין משתני שחיקה למשתני קונפליקט

משתנה תלוי		מורות		יועצות	
	מנבאים	אחוז שונות מוסברת	מנבאים	אחוז שונות מוסברת	
תשירות	בולם עבודה	33.1%	בולם עבודה	54.8%	
	בולם בית		בולם בית		
אי-מימוש עצמי	בונה עבודה (-)	37.3%	בולם עבודה	64.7%	
	בולם בית		בולם עבודה		
דה' פרסונליזציה	בונה עבודה (-)	38.8%	בונה בית (-)	60.4%	
	בולם עבודה		בולם עבודה		
	בונה עבודה (-)		בולם בית		

מלוח 11 עולה כי בקרב היועצות גורמי הקונפליקט מסבירים אחוז גבוה יותר של שונות בהשוואה לאחוז השונות המוסברת בקרב מורות.

הגורמים הקשורים להשפעת הקונפליקט על הבית הם המנבאים הבולטים של השחיקה הן בקרב המורות הן בקרב היועצות.

הקשר בין קונפליקט לאי-מימוש עצמי: בעוד בקרב **המורות** הגורם בולם עבודה הסביר כ-21% מהשונות, הגורם בולם בית הוסיף עליו עוד 7% והגורם בונה עבודה הוסיף עוד 10%, בקרב **יועצות** גורם בולם בית הסביר 56% (!), הגורם בולם עבודה הוסיף עליו עוד 5% והגורם בונה בית הוסיף 4%.

בעניין הקשר בין קונפליקט לדעה־פרסונליזציה: בעוד בקרב **המורות** גורם בונה עבודה הסביר כרבע מהשונות והגורמים בונה עבודה ובולם בית הוסיפו כל אחד כ־7%, בקרב **יועצות** גורם בולם עבודה הסביר כ־48% וגורם בולם בית הוסיף עליו כ־12%.

נסכם כאן את ההבדלים בין המורות ליועצות שבאו לידי ביטוי ברגרסיות בנקודות אלה:
א. גורמי הקונפליקט מסבירים אחוז גבוה יותר של שונות השחיקה בקרב יועצות בהשוואה למורות.

ב. בעניין אי־מימוש עצמי: בקרב המורות הגורם המסביר את אחוז השונות הגבוה היה בולם עבודה, בעוד בקרב היועצות הגורם היה בולם בית.

דיון

התיאור בספרות לאיזון בין עבודה לחיים הוא הישג הגשמה של התנסויות בכל מיני היבטים של החיים הדורשים משאבים המפוזרים על פני תחומים מגוונים (Kirchmeyer, 2000). השילוב בין עבודה לחיים מאתגר יותר ויותר בעידן המודרני בכלל (Khateeb, 2021). בין כל המקצועות שמועצמת בהם חוויית הקושי במפגש בין שני השדות, בולטים מקצועות הרפואה והמקצועות הטיפוליים כמו פסיכולוגים, עובדים סוציאליים ויועצים חינוכיים. במחקר שנעשה בקרב כמעט מאה רופאים באנגליה עלו ממצאים התומכים בחוויית הנבדקים כי 'אי אפשר להיות אדם ורופא' בשל חוסר איזון בין העבודה לבית שגרמו לפגיעה ברווחה הנפשית ולדעה־הומניזציה (Rich et al., 2016).

בעבודתנו התמקדנו בקבוצת היועצות החינוכיות בשאלה האם לעבודה הייחודית יש השפעה על חוויית השחיקה מתוך בחינת האופי הייחודי של עבודתן. ממצאי המחקר הראו כי היועצות חשות שהן שחוקות יותר בהשוואה למורות. שחיקת המורים מעסיקה רבות את מערכות החינוך קרוב ליובל שנים ובעשורים האחרונים נוספה עליה שחיקת היועצות.

היועצות מדווחות כי הקונפליקט בית–עבודה משפיע לשלילה על תפקודן בבית בעוצמה גבוהה יותר בהשוואה למורות. גם נמצא כי השפעות הקונפליקט על התפקוד בעבודה בקרב היועצות חיוביות יותר מהשפעות הקונפליקט על המורות. דבר זה בא לידי ביטוי הן בציון גבוה יותר של ההשפעות החיוביות הן בציון נמוך יותר של ההשפעות השליליות.

בקרב יועצות השפעות קונפליקט בית–עבודה על העבודה חיוביות יותר בהשוואה למורות והשפעות הקונפליקט על הבית שליליות יותר בהשוואה למורות. ראוי להסביר ממצא זה במיומנויות של היועצות. היועצות החינוכיות למדו ועוסקות רבות בסיוע למורות בעבודתן. היועצות משתמשות בכלים למיניהם כדי לסייע למורות לתפקד בבית הספר ובהם הניהול העצמי. אנו סבורים שהיועצות מאמצות כלים אלה גם לעבודתן. השימוש בכלים אלה מסייע ליועצות בניהול עבודתן ולכן בהיבטים של תרומת הקונפליקט לעבודה הן מדווחות על תרומה חיובית יותר בהשוואה למורות.

כנגד זה ההשפעות השליליות של הקונפליקט על הבית חריפות יותר בקרב היועצות בהשוואה למורות. אנו סבורים כי ממצא זה קשור לאופי 'פלישת' העבודה לבית בקרב היועצות. אומנם גם המורות אינן מסיימות את עבודתן עם תום יום הלימודים, אך דומה שבקרב היועצות החדירה של העבודה לבית היא עוצמתית יותר. אין זה נדיר שהיועצות נקראות לסייע לתלמיד, למורה או למנהל בשעות הערב והלילה ולא רק בעיתות משבר או חירום. לעיתים קרובות הורים מתקשרים ליועצת לאחר שעות העבודה כדי שתסייע להם

לפתור קונפליקט בין הילד להורים או בין המורה לילד. הילד שב מבית הספר והוא פוגש את הוריו כאשר הם שבים מהעבודה והוא יכול לחלוק איתם את חוויותיו אחר הצהריים או בערב. כאשר ההורים אינם חשים שהם מקבלים תשובה ההולמת את ציפיותיהם מהמורה הם מתקשרים ליועצת, לרוב בשעות הערב או הלילה, וזו נדרשת לעסוק בקונפליקט בזמן הפרטי שלה בבית. הורים אלה עשויים להתקשר למנהל וזה עשוי לערב את היועצת וגם זה בשעות שהיא נדרשת לעיסוקיה בבית. לעיתים קרובות היועצת נאלצת להשלים בביתה עבודות משרדיות למיניהן, כמו מילוי טפסים, הכנה לישיבות, כתיבת דוחות ועוד. במילים אחרות, אנו סבורים **שהיועצת לוקחת את העבודה לבית יותר משהיא לוקחת את הבית לעבודה**. היועצת למדה כיצד לא לערב את ההתמודדויות שלה בבית עם העבודה וככל הנראה לרוב היא עושה זאת בהצלחה, אך היא מתקשה לא לערב את הבית עם ההתמודדויות בעבודה.

הממצא שהיועצות חשות שחוקות יותר בהשוואה למורות אינו מעודד והוא אף מגביר את הצורך לבחון מה הם הגורמים לשחיקת היועצות וכיצד אפשר לסייע להן.

הקשר של הקונפליקט לשחיקה

חוקרים רבים ציינו את שחיקת היועצות החינוכיים אך לא מוכר לנו מחקר שהשווה בין השחיקה של המורים ליועצות. המחקר הנוכחי מראה כי בקרב היועצות יש קשר חזק יותר בין קונפליקט בית-עבודה לציון השחיקה הכולל בהשוואה למורות. תמונה זו באה לידי ביטוי גם בגורם התשישות. לדעתנו, אפשר להסביר ממצא זה באמצעות המימוניות של היועצות בטיפול בנושא השחיקה. שחיקת עובדי ההוראה נגרמת מאשכול של גורמים: סיבות אישיות, סביבתיות וארגוניות (גביש, 2002). לדעתנו, היועצות יודעות כיצד לסייע לעצמן בלבוש את השחיקה בגורמים אלה (ולכן רמת השחיקה שלהן נמוכה בהשוואה למורות – ראו בדיון בממצא הראשון), אך כאשר לקונפליקט הפוגע בתפקודן בבית הן חסרות אוניס. הפלישה של העבודה לבית היא 'קו אדום' מבחינתן וכאשר הן חשות שהעבודה מפריעה לתפקודן כאימהות הן חשות תשישות פיזית ונפשית רבה.

אפשר להסביר את הממצא בשחיקת האמפטיה או בשחיקת החמלה של היועצות. מחקר זה לא עסק בשחיקת האמפטיה, אך לבקוביץ וריקון (2019) עמדו על שחיקת החמלה של היועצות. ייתכן שיועצת החשה בשחיקת החמלה מרגישה מתוסכלת בעבודתה והיא 'סוחבת' את התחושה הזו גם לביתה.

הקשר בין גורמי הקונפליקט לאימיוש עצמי דורש דיון מיוחד. בקרב המורות הגורם העיקרי המנבא היה **בולס עבודה** ונוספו עליו בולס בית ובונה עבודה (מקדם שלילי) ובקרב היועצות הגורם העיקרי המנבא היה **בולס בית** ונוספו עליו בולס עבודה ובונה עבודה. כפי שנטען לעיל, היועצת מרגישה שהיא מסוגלת לטפל בהשפעות הקונפליקט על העבודה והיא מצליחה פחות או יותר לשים גבולות לחדירה של הבית לעבודה. ברם, היא מתקשה לשים גבולות דומים לפלישת העבודה לבית. היא חוששת שאם תציב גבולות לפלישת העבודה לבית היא מועלת בתפקידה. מסיבה זו קשר זה נמצא דווקא בהלימה לתחושת אימיוש עצמי. המורות מתקשות אף הן להציב גבולות, אבל הגבולות שהן מתקשות בהם הם הגבולות המונעים פלישה של הבית לעבודה כפי שהם מתבטאים במגוון היבטים כגון מחלת ילדים והיעדרויות.

סיכום והמלצות

בעוד בעבר נטו לראות ביחסי בית-עבודה כאלו הדורשים איזון כתנאי לתחושת מיטביות של הפרט בקשר לתנועה שהפרט עושה ביניהם, כיום חוקרים (למשל Cohen et al., 2009) נוטים להציע המשגה דינמית וגמישה יותר הכוללת בתוכה רכיבים של אוטונומיה, שליטה וזהות, כמאפיינים בלתי נפרדים המשפיעים על תחושת הפרט יותר מהמעברים והגלישות בין התחומים.

היועצות החינוכיות מתמודדות עם גבולות עבודה לא ברורים משום שפעמים רבות הן נדרשות לטפל במצבי חירום אישיים או קבוצתיים החורגים מעבר לזמן העבודה או לתת פתרונות מידיים למצוקה. היענות לדרישות התפקיד יכולה לגרום לטשטוש בין גבולות העבודה לבית ולחוויה של היועצת כי היא אינה שולטת בהם אלא נסחפת לעבודה מקצועית בבית מבלי יכולת לנווט ולפעול בעצמה ולהתאים אותה לצרכיה. הממצא הבולט במחקר הוא כי היעדר הגבולות הברורים בין העבודה לבית מעלה את תחושת השחיקה.

כדי להתמודד עם סוגיה זו אנו מציעים ארבעה סוגים של התערבות: ההתערבות הראשונה קשורה לעיבוד רגשי של היועצות בשאיפה שלהן למלא היטב את תפקידן בשני השדות (העבודה והבית). חוקרים מתריעים שהשיח הקיים כיום בחברה הוא שיח שאפתני להישגים גבוהים בכל תחום כבסיס להגשמה עצמית, שחרור משלמותנות (פרפקציוניזם) ודרישות בלתי מציאותיות. הכרה בפגיעות שלנו וזיהוי הנטייה להתמקדות יתר בצורכי האחר עשויים לקבל פתרון מיטיב באמצעות התבוננות חומלת בעצמנו (לבקוביץ וריקון, 2019; פרדס, 2022; Alfi-Nissan & Pagis, 2023). כאן ראוי להתמודד גם עם תחושות "המושיע" שכמה מהיועצות מאמצות לעצמן כחוויה הנותנת פתרון לצרכים רגשיים מוקדמים לא מעובדים שלהן המקבלים ביטוי בבניית מערכת יחסים תלוית עם הנועצים. יש לבנות תמיכה חברתית הכוללת את מעגל החברים נוסף על המשפחה (Jolly et al., 2021); ההתערבות השנייה קשורה בפיתוח כישורים ומיומנויות של ניהול זמן ובחינת דחיפות ההתערבויות הנעשות לאחר סיום יום העבודה. נדרשת הגדרה ברורה ובניית מערך מסודר ומגובה במערכת של גבולות הידועים ומוסכמים בחוזה הכתוב והבלתי כתוב שבין צרכני הייעוץ החינוכי ליועצות; בהתערבות השלישית אנחנו ממליצים להטרים דיון בין המנהל ליועצת על הציפיות מהתפקיד והגבולות עם הכניסה לעבודה וגם במהלך העבודה השוטפת. כמו כן רצוי לעסוק בסוגיה זו גם בשלב ההכשרה ובשלב הכניסה לעבודה – במסגרת הסופרויזין. שרטוט קו גבול מקצועי עשוי להגן על היועצות מפני שחיקה ולאפשר להן עבודה מספקת ובעלת משמעות שנים רבות; ההתערבות הרביעית קשורה ליכולת לראות בשחיקה הזמנה לאיזון מחדש מתוך התבוננות רפלקטיבית במקורות המשמעות האישיים. מציאת משמעות מעניקה תחושת ערך עצמי ועשויה לסייע להתמודדות יעילה עם אתגרים ועם מורכבות עבודת היועצת ולתת תחושה של הלימה בין הערכים האישיים והמקצועיים לדרך שהיועצות פועלות בעבודה וגם בבית. השחיקה סמויה בדרך כלל מהעין. אף שיש לה ביטויים רגשיים ופיזיים היא אינה פורצת ביום אחד אלא היא תוצר של תהליך מתמשך. המודעות לקשר בין שחיקה לרווחה בקרב היועצות מאפשרת גישה פרואקטיבית שמטרתה לשמור על חיוניות ותחושת מסוגלות ומיטביות מתמשכת בעיקר לגבי יועצות שצברו ניסיון וידע נרחב בשדה מתוך תקווה ואמונה שהן תמשכנה להיות יוזמות ומטביות חותם בעבודתן מתוך יצירה והתחדשות מתמדת.

רשימת מקורות

- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. מכון מופ"ת.
- ברוש, ז' (2009). **הייעוץ החינוכי בתהליך מעבר מהפרדיגמה הפרטנית לפרדיגמה המערכתית** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת תל אביב.
- גביש, ב' (2002). **הלימה ופערים בין ציפיות התפקיד ותפיסת התפקיד בפועל כמנבאי שחיקה בקרב מורים מתחילים** [עבודת דוקטור]. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- גילת, י' ורוזנאו, ש' (2020). יחסי משפחה-עבודה בקרב נשים חרדיות ונשים חילוניות העובדות במערכת החינוך. **הייעוץ החינוכי, כב**, 255–231.
- דשבסקי, ע' (2004). **מדיניות דפ"י לקבלה ושיבוץ יועצים חינוכיים** [מסמך פנימי]. שירות פסיכולוגי ייעוצי.
- לבקוביץ, ע' וריקון, צ' (2019). תשישות חמלה ומצוקה רגשית בקרב יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי, כא**, 194–175.
- מאור, ר' וחמי, א' (2021). קשר בין לחץ בתפקיד, זהות מקצועית ושחיקה בקרב יועצות חינוכיות. **הייעוץ החינוכי, כג**, 32–13.
- מבקר המדינה. (2014). **הייעוץ החינוכי בבתי הספר ובגני הילדים**. בתוך **דוח שנתי 164 לשנת 2013 ולחשבונות שנת הכספים 2012** (עמ' 913–942).
<https://www.mevaker.gov.il/sites/DigitalLibrary/Documents/64c/2014-64c-223-Yeutz.pdf>
- פישרמן, ש' (2016). **זהות מקצועית ושחיקה בקרב עובדי חינוך**. שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- פישרמן, ש' ובן אשר, ס' (2021). קונפליקט בית-עבודה ורווחה נפשית בקרב מורות. **הייעוץ החינוכי, כג**, 294–273.
- פרדס, א' (2022, 31 במרץ). מקום בו ניתן לנשום: על שחיקה מקצועית והרחבת בסיסי הביטחון של המטפלת. **בטיפולנט הקהילה המקצועית**.
https://www.betipulnet.co.il/particles/a_place_to_breathe_burnout_and_expansion_of_security_bases
- פרידמן, י' (1992). השחיקה בהוראה: המושג ורכיביו הייחודיים. **מגמות, לד**, 261–248.
- פרידמן, י' (1999). **שחיקת המורה: המושג ומדידתו**. מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, י' וגביש, ב' (2003). **שחיקת המורה: התנפצות חלום ההצלחה: סקירת ספרות מקצועית**. מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, י' ולוטן, א' (1985). **השחיקה הנפשית של המורה בישראל בחינוך היסודי**. מכון הנרייטה סאלד.
- ריכטר, י' (1992). **כלים שלובים: בין קריירה למשפחה**. עם עובד.
- שטייגמן, ע' (2010). **איזון בין חיי עבודה ומשפחה: החשיבות של תמיכת הארגון, המנהל והמשפחה והשלכותיו של איזון זה על זמינות פסיכולוגית ועל האנרגיה של הפרט בארגון** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת ברא"ל.

- Alfi-Nissan, S. R., & Pagis, M. (2023). Glitches in the aspirational discourse: Between enterprise and compromise. *Sociological Forum*, 38(3), 708–729. <https://doi.org/10.1111/socf.12935>
- Álvarez-Ramírez, M., Pena Garrido, M., & Losada Vicente, L. (2017). Misión posible: mejorar el bienestar de los orientadores a través de su inteligencia emocional [Mission possible: improve the welfare of counselors through their emotional intelligence]. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogia*, 28(1), 19–32. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19356>
- Baggerly, J., & Osborn, D. (2006). School counselors' career satisfaction and commitment: Correlates and predictors. *Professional School Counseling*, 9(3), 197–205. <https://doi.org/10.1177/2156759X0500900304>
- Baker, S. B., & Gerler, E. R. (2003). *School counseling for the twenty-first century*. (4th ed.). Pearson College Div.
- Billingsley, B., & Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 697–744. <https://doi.org/10.3102/0034654319862495>
- Castillo, I., Álvarez, O., Estevan, I., Queralt, A., & Molina-García, J. (2017). Passion for teaching, transformational leadership and burnout among physical education teachers. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(3), 57–61.
- Cervoni, A., & DeLucia-Waack, J. (2011). Role conflict and ambiguity as predictors of job satisfaction in high school counselors. *Journal of School Counseling*, 9(1), 1–30.
- Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2005). Reducing teachers' work-family conflict: From theory to practice. *Journal of Career Development*, 32(1), 91–103. <https://doi.org/10.1177/0894845305277044>
- Cohen, L., Duberley, J., & Musson, G. (2009). Work-life balance? An autoethnographic exploration of everyday home-work dynamics. *Journal of Management Inquiry*, 18(3), 229–241. <https://doi.org/10.1177/1056492609332316>
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.
- Dunham, J. (1980). An exploratory comparative study of staff stress in English and German comprehensive school. *Educational Review*, 32(1), 11–20. <https://doi.org/10.1080/0013191800320102>
- Dworkin, A. G. (1987). *Teacher burnout in the public schools: Structural causes and consequences for children*. State University of New York Press.

- Eckart, E. C., & Ziomek-Daigle, J. (2019). An investigation of the variables that influence female counselors' work-family conflict. *Journal of Employment Counseling*, 56(2), 50–68. <https://doi.org/10.1002/joec.12112>
- Froese-Germain, B. (2014). *Work-life balance and the Canadian teaching profession*. Canadian Teachers' Federation.
- Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, S. (2015). Teacher burnout: A review of sources and ramifications. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 6(1), 24–39. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2015/15162>
- Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *The Academy of Management Review*, 31(1), 72–92. <https://doi.org/10.2307/20159186>
- Haar, J. M., Russo, M., Suñe, A., & Ollier-Malaterre, A. (2014). Outcomes of work-life balance on job satisfaction, life satisfaction and mental health: A study across seven cultures. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 361–373. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.08.010>
- Halpern, D. F., & Murphy, S. E. (Eds.). (2005). *From work-family balance to work-family interaction: Changing the metaphor*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hermann, M. A., Ziomek-Daigle, J., & Dockery, D. (2014). Motherhood and counselor education: Experiences with work-life balance. *Adultspan Journal*, 13(2), 109–119. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0029.2014.00030.x>
- Holman, L. F., Nelson, J., & Watts, R. (2019). Organizational variables contributing to school counselor burnout: An opportunity for leadership, advocacy, collaboration, and systemic change. *Professional Counselor*, 9(2), 126–141.
- Holman, L. F., Watts, R., Robles-Pina, R., & Grubbs, L. (2018). Exploration of potential predictor variables leading to school counselor burnout. *Journal of School Counseling*, 16(9), 1–29. <https://jsc.montana.edu/articles/v16n9.pdf>
- Hong, X., Liu, Q., & Zhang, M. (2021). Dual stressors and female pre-school teachers' job satisfaction during the COVID-19: The mediation of work-family conflict. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 691498. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.691498>

- Huat, C. S., Saili, J., & Sabul, S. (2018). The relationship between role conflict and burnout among secondary school counselors in Sarawak. *Global Business & Management Research*, 10(2), 10–21.
- Jolly, P. M., Kong, D. T., & Kim, K. Y. (2021). Social support at work: An integrative review. *Journal of Organizational Behavior*, 42(2), 229–251. <https://doi.org/10.1002/job.2485>
- Kebbe, A., & Ramsoomair, F. (2016). Quality of work-life balance: The application of the Denmark workplace model on Canadian workplace environment. *i-Manager's Journal on Management*, 11(3), 17–26. <https://doi.org/10.26634/jmgt.11.3.8327>
- Khateeb, F. R. (2021). Work life balance – A review of theories, definitions and policies. *Cross-Cultural Management Journal*, 23(1), 27–55.
- Kirchmeyer, C. (2000). Work-life initiatives: Greed or benevolence regarding workers' time? In C. L. Cooper & D. M. Rousseau (Eds.), *Trends in organizational behavior* (Vol. 7., pp. 79–93). John Wiley & Sons.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Mullen, P. R., Blount, A. J., Lambie, G. W., & Chae, N. (2017). School counselors' perceived stress, burnout, and job satisfaction. *Professional School Counseling*, 21(1). <https://doi.org/10.1177/2156759X18782468>
- Rich, A., Viney, R., Needleman, S., Griffin, A., & Woolf, K. (2016). 'You can't be a person and a doctor': The work-life balance of doctors in training-a qualitative study. *BMJ Open*, 6(12), Article e013897. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-013897>
- Schmidt, J. J., Weaver, F. S., & Aldredge, A. L. (2001). *Perceptions of school counselor's role and satisfaction by newly hired counselors and principals in eastern North Carolina* [Research Report]. Greenville, NC. School of Education, East Carolina University.
- Spaniol, L. & Caputo, J. (1979). *Professional burn-out: A personal survival kit*. Human Services Associates.

התרומה של אינטליגנציה רגשית, אמפתיה ומובחנות עצמית למנהיגות המוסרית של יועצות חינוכיות בבתי ספר בחברה הערבית

סהראב מסרי

תקציר

היועץ הוא איש בריאות נפש פנים-מערכת. זמינותו בתוך צוות בית הספר מאפשרת לו לסייע לפרט ולסביבה ולנקוט מיטב צעדים מתוך היענות מהירה לתלמיד, לצוות ולהורים. מיקומו כאיש צוות מאפשר לו לראות בד בבד צרכים של כל קהלי היעד השונים זה מזה ומנוגדים זה לזה, וגם לנקוט עמדה מאוזנת של ויסות, קירוב וגישור בין עמדות מרוחקות. היועץ הוא אדם מקשר בעל מבט מערכתי בתוך בית הספר ובין בית הספר לקהילה. מכוונותו המקצועית נוגעת לכלל אוכלוסיית התלמידים, מתוך ראיית ההבדלים בצורכיהם ובמענה המובחן המתחייב מהבדלים אלה.

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את התרומה של אינטליגנציה רגשית, אמפתיה ומובחנות עצמית למנהיגות המוסרית של יועצות חינוכיות בבתי ספר בחברה הערבית. מערך המחקר כמותי-מתאמי. המדגם כלל 70 יועצות העובדות בבתי ספר מהחברה הערבית. כלי המחקר כלל שאלון סוציו-דמוגרפי; שאלון אינטליגנציה רגשית; שאלון אמפתיה; שאלון מובחנות עצמית; שאלון מנהיגות מוסרית. עיקר ממצאי המחקר הראו השפעה מובהקת של מוסד ההשכלה על רמת המנהיגות המוסרית של היועצות, כך שהיועצות בוגרות האוניברסיטאות רואות בעצמן מנהיגות מוסריות יותר מהיועצות בוגרות המכללות. כמו כן נמצא השפעה מובהקת של סוג מוסד ההשכלה על רמת האמפתיה של היועצות, כך שרמת האמפתיה אצל היועצות בוגרות המכללות גבוהה מאשר אצל היועצות בוגרות האוניברסיטה. כמו כן נמצאה השפעה מובהקת של השתייכות הדתית על רמת המובחנות העצמית, כך שהיועצות הנוצריות רואות בעצמן בעלות מובחנות עצמית גבוהה יותר משאר היועצות המוסלמיות. גם נמצאה השפעה מובהקת של סוג בית הספר על רמת האינטליגנציה הרגשית, כך שהיועצות המועסקות בחטיבת הביניים רואות בעצמן מגלות אינטליגנציה רגשית ומפגינות מנהיגות מוסרית רבה יותר משאר סוגי בית הספר. נוסף על כך נמצאה השפעה מובהקת של סוג בית הספר על רמת האמפתיה ועל רמת המובחנות העצמית של היועצות. כמו כן נמצאו קשרים מובהקים בין רמת המנהיגות המוסרית ובין רמת האינטליגנציה רגשית, האמפתיה והמובחנות העצמית, ועוד נמצא שהאמפתיה, המובחנות העצמית והאינטליגנציה הרגשית מנבאות את המנהיגות המוסרית. המחקר סיפק תובנות חשובות על מנהיגות מוסרית של יועצות חינוכיות בכלל ועל חשיבות מיומנויות רגשיות ומובחנות עצמית בעשייה המקצועית של היועצות החינוכיות בפרט.

מילות מפתח: מנהיגות מוסרית; יועצות חינוכיות בחברה הערבית בישראל; אינטליגנציה רגשית; אמפתיה; מובחנות עצמית.

מבוא

היועצים החינוכיים הם אחד מאבני היסוד של בתי הספר והם מעניקים לתלמידים סיוע ותמיכה בתחומים לימודיים, רגשיים, חברתיים ועוד. על היועצים החינוכיים מוטלת אחריות מקצועית, מוסרית ואתית להתמודד עם הבעיות המשפיעות על התפתחותם של בני הדור הצעיר מבחינה חברתית, תרבות וכלכלית. הצורך במעורבות של היעוץ החינוכי בסוגיות של צדק חברתי נובע מהידיעה שבעיות רבות של ילדים ובני נוער הן תוצר של חברה שאינה מספקת את אותן הזדמנויות לכולם ואינה סובלנית כלפי האחר. לפיכך היעוץ החינוכי פועל לגשר על פערים חברתיים, תרבותיים וכלכליים בין התלמידים (ארהרד, 2014). פעמים רבות התנהגויות אלה של היעוץ מציינות מנהיגות חינוכית מתוך כך שהן מתוות את הדרך לחברה בכלל ולאנשי מקצוע בפרט איך לפעול למען שוויון הזדמנויות חינוכיות לכלל התלמידים (ארהרד, 2014).

כדי שיועצים חינוכיים יצליחו למלא תפקיד זה במקצועיות וביעילות, עליהם להיות מצוידים במאפיינים ובמיומנויות המתאימים. במחקרים שנעשו בתחומי עבודה אחרים נמצא שמיומנויות רגשיות, כמו אינטליגנציה רגשית ואמפתיה, תורמות במידה ניכרת למנהיגות בכלל ולמנהיגות מוסרית בפרט. מנהיג חינוכי מוסרי מאופיין בנאמנות – התנהגות התואמת לערכים שלו ופועל למען שוויון הזדמנויות לכל תלמידי בית הספר ולחיצוק קשרים בין אנשי מפתח מסוימים (Quick, 2018). אינטליגנציה רגשית כוללת את היכולת לזהות רגשות בעצמי ובאחרים, להבין רגשות, לבטא אותן ולווסת ביעילות רגשות חיוביים ושליליים (Salovey & Mayer, 1990). אינטליגנציה רגשית נמצאה קשורה למנהיגות יעילה (Mills, 2009). אחת היכולות הרגשיות שנמצאות בקשר עם אינטליגנציה רגשית היא אמפתיה. אמפתיה מוגדרת יכולתו של אדם לזהות את החוויה הרגשית של הזולת ולחוות את עולמו הפנימי כאילו היה שלו (Davis, 1983). לא נעשו מחקרים קודמים שבחנו את הקשר בין אמפתיה למנהיגות מוסרית אך יש מקום לשער שיועצת חינוכית שיכולה לראות את המציאות מבעד לעיניהם של אנשי מפתח מסוימים, תוכל ליצור שינוי של ממש בקלות רבה. המחקר הנוכחי הוא הראשון שבדק את הקשר בין מנהיגות מוסרית לאינטליגנציה רגשית, אמפתיה ומובחנות עצמית בקרב יועצים חינוכיים ערביים בארץ.

סקירת ספרות

טרם בחינת כלל משתני המחקר הנוגעים למנהיגות מוסרית, אינטליגנציה רגשית, אמפתיה ומובחנות עצמית, יש לדון תחילה במאפייני ההתפתחות המקצועית של עובדי הוראה ובייחוד של יועצות חינוכיות שעבודתן ייחודית ומורכבת אף יותר מהמורים. מכיוון שהמחקר נעשה בקרב יועצות חינוכיות ערביות, יתוארו כעת המאפיינים של החברה הערבית בישראל שעשויים להשפיע על עבודתן של היועצות החינוכיות ועל המנהיגות המוסרית שלהן.

תפקיד היעוץ החינוכי הבית ספרי

הספרות המחקרית הוותיקה זיהתה כי תפקידו של היעוץ החינוכי הבית ספרי אינו מוגדר די בבהירות, דבר המשאיר הרבה מקום להתנגשויות אלה ואחרות הנוגעות למהות וטבע תפקידו של היעוץ החינוכי בבית הספר (Corey, 1986).

במציאות העכשווית (Bryan et al., 2019; Williams & Dickstein-Fischer, 2019) הפכה ההוראה לאחד המקצועות המורכבים ביותר, ומשכך אחד מתפקידיהם המודרניים של היועצים החינוכיים הוא לסייע בידיהם של המורים לנהל את הכיתות שלהם ניהול מיטבי ככל האפשר (American School Counseling Association, 2005). מנהלי בתי הספר היסודיים מאמינים כי ליועצים החינוכיים יש השפעה חיובית ביותר על ההישגים האקדמיים (Dinkmeyer Jr et al., 2015; Wakimoto & Lewis, 2019), על ההישגים ההתנהגותיים ועל הבריאות המנטלית של התלמידים (Zalaquett, 2005). תפקידו של היועץ החינוכי לספק לתלמידים, בעיקר אלה שבבית הספר היסודי, חינוך, התערבות ואבחון מוקדם לבעיות הרבות שתלמידים אלה נדרשים להתמודד איתן, ומהן היועץ מסייע לתלמידים אלה לנחול הצלחות לאו דווקא מייד לטווח קצר אלא לטווח הארוך, כלומר היועץ יכול להשפיע במובהק על תוצריהם המידיים והעתידיים של תלמידים אלה (Gonzalez et al., 2013; Stone & Dahir, 2016). היועץ נדרש לסייע לתלמידים בשלבי ההתפתחות המגוונים שלהם, מתוך שהוא יכול לעזור להם לאזור אומץ וביטחון עצמי ברמה גבוהה ביותר לצרכים לימודיים גרידא (Khansa, 2015; Scott, 2018). בבית הספר היסודי נדרש היועץ לשפר במידה מובהקת את הישגי התלמידים, לסייע להם בסגירת פערים הישגיים לעומת תלמידים אחרים, לעזור לאלה שיש להם לקויות פיזיות ונפשיות ברמות חומרה אלו ואחרות (Knight, 2015; Nixon, 2018), כלומר אלה המוגדרים "אנשים עם מוגבלות" (ASCA, 2005).

מערכת החינוך בחברה הערבית בישראל

שיעור אזרחי ישראל הערבים הוא 21% מאוכלוסיית מדינת ישראל (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2017). יש להם מעמד של מיעוט לאומי ייחודי שמתמודד עם התנגשות זהות תמידית בין רכיבים אלה: אזרחות ישראלית, לאום פלסטיני, אתניות ערבית ודת מוסלמית/נוצרית/דרוזית (סמוחה, 1998). על אף היותם המיעוט הגדול ביותר במדינה, אזרחי ישראל הערבים סובלים מאפליה וקיפוח כמעט בכל תחומי חייהם (Suleiman, 2002). קרוב ל-53% מהם נמצאים מתחת לקו העוני ולעיתים קרובות הם מתקשים למצוא עבודה טובה ומכניסה (ניג'ס-אכתילאת ואחרים, 2018).

בתי הספר הערביים חלשים לעומת בתי הספר היהודיים בכל קנה מידה שאפשר להעלות על הדעת (Coursen-Neff, 2003). מאז ומעולם היה נתון בית הספר הערבי לאפליה מכל הבחינות המתאימות שאפשר להעלות על הדעת לעומת המגזר היהודי. למשל בשנת 1988 היה זמין לתלמידים שירות ייעוץ פסיכולוגי בתשע רשויות מקומיות ערביות בלבד, בעוד שירות זה היה זמין ביותר מ-85% מהרשויות המקומיות היהודיות. יתר על כן, בתי הספר הערביים לא נהנו מפעילויות חברתיות, תרבותיות וחינוכיות שנהנו מהן תלמידים יהודים. שיעורי מוסיקה, ציור וספורט היו נפוצים בבתי הספר היהודיים. כל אלה הביאו לידי מצב שבו הפערים בין בתי הספר הערביים לבתי הספר היהודיים התרחבו עד למובנים של עשרות שנים. אחד הדוחות של משרד החינוך משנת 1985 מבהיר כי אף אם יופלה החינוך הערבי לטובה, יידרשו לא פחות מ-15 שנים כדי שהוא ידיבק את הפערים שנוצרו במשך הזמן עם החינוך של המגזר היהודי (אלחאג', 1996).

הייעוץ החינוכי בחברה הערבית

בתחילת שנות השבעים, שנים מספר לאחר התפתחותו של מקצוע הייעוץ החינוכי במגזר היהודי, הוא החל להתפתח גם במגזר הערבי בישראל. תהליך שילובם של יועצים חינוכיים במערכת החינוך הערבית היה איטי בהשוואה לתהליכים אלו בחינוך היהודי הממלכתי והממלכתי-דתי. עד שנת 2000 פעלו במגזר הערבי כמאה יועצים חינוכיים בלבד – כאשר רק 20% מבתי הספר הערביים נהנו משירות זה. מרביתם של היועצים החינוכיים באותו זמן היו מורות בוגרות תוכניות ללימודי תעודה במכללות, שקיבלו אישור לעסוק בייעוץ חינוכי. בשנת 2000 על רקע תוכנית החומש של משרד החינוך לקידום החינוך בחברה הערבית, נפתחו בארץ ארבע תוכניות באוניברסיטאות ייעודיות ללימודי תואר שני בייעוץ חינוכי והתקבלו אליהן מאה סטודנטים ערבים מוסלמים וערבים נוצרים. תוכניות אלה נועדו לצמצם את הפער בין שירותי הייעוץ המוצעים במגזר היהודי ובין שירותי הייעוץ במגזר הערבי בישראל באמצעות הצעת מסגרת הכשרה והסמכה מקצועית משותפת שנועדה ליועצים חינוכיים משני המגזרים ונשענת על המתווה של השירות הפסיכולוגי-ייעוצי (ארהרד, 2014). מתוך כלל היועצים החינוכיים במגזר הערבי, לרובם יש תואר שני (77%) והרוב הן נשים אם כי בהשוואה למגזר היהודי שיעור הגברים העוסקים במקצוע זה גבוה יחסית (27% לעומת 7% במגזר היהודי) (קלאליאן, 2012).

אף שרמת ההשכלה וההכשרה המקצועית של היועצים החינוכיים הערבים דומה לזו של עמיתיהם במגזר היהודי – תנאי העבודה שלהם קשים יותר בשל ההבדלים במשאבים המוקצים לכל אחד מבתי ספר (מזרחי וורגן, 2010). מחקר מקיף שהשווה בין שתי קבוצות של יועצות חינוכיות העלה ביטויים מגוונים של פערים אלה. ראשית, על היועצות במגזר הערבי חל עומס עבודה שגדול במידה ניכרת מהמגזר היהודי. כל אחת מהיועצות הערביות אחראית בממוצע על 17 כיתות ועל 500 תלמידים בערך לעומת 11 כיתות ו-325 תלמידים בערך במגזר היהודי – במגזר הממלכתי-דתי ובמגזר החרדי המספר אף נמוך. שנית, היועצות החינוכיות הערביות נדרשות לצד עבודת הייעוץ גם ללמד שעות רבות (19 שעות שבועיות בממוצע) בהשוואה למגזר היהודי הממלכתי (7 שעות). עוד מאפיין של עבודתן שהיועצות החינוכיות הערביות נאלצות להתמודד איתו הוא היעדר חדר ייעודי משלהן. רק ב-66% מבתי הספר הערבים יש חדר ייעוץ – והיעדרו מקשה עליהן מאוד לעשות את עבודתן. נוסף על כך כ-60% מהיועצות הערביות פועלות בסביבה דלת אמצעים של משפחות ממעמד סוציאקונומי נמוך שאינן מסוגלות לממן סיוע לימודי, טיפולים רגשיים, תרופתיים או טיפולים אחרים כדי לקדם את ילדיהן. לרוב הן גם פועלות במועצות מקומיות שאין להן את האמצעים לממן מתן שירותים משלימים לתלמידים הזקוקים לכך. עקב כך הדרישות המוטלות על היועצת – לספק פתרונות ולעזור לתלמידים בבית הספר להתמודד עם טווח רחב של קשיים – גבוהות מאוד. למשל, היועצות שרואיינו למחקר של קלאליאן (2012) ציינו שאחוז גדול מהזמן שלהן מוקדש לשיפור האווירה בבית הספר ולהתמודדות עם בעיות של אלימות ומשמעת (קלאליאן, 2012).

נוסף על תנאי העבודה הלא פשוטים שהן עובדות בהם ועל הקיפוח שהן נאלצות להתמודד עימו, כמה מהיועצות החינוכיות הערביות – אלו שקיבלו את הכשרתן באוניברסיטאות – צריכות להתמודד גם עם התנגשות בסיסית מתמדת בין התפיסה והעקרונות המקצועיים שלמדו ובין התרבות הערבית המסורתית. הסיבה לכך היא שההכשרה שהן קיבלו הדגישה תפיסה מערבית יחידנית שלפיה התפקיד העיקרי של היועצת הוא לקדם את הצמיחה האישית של כל תלמיד (Alghamdi & Riddick, 2011). גישה זו מנוגדת לתפיסת העולם

והערכים של התרבות והחברה הערבית – הרואה בפרט חלק מהכלל ולא פרט נפרד (בן אשר, 2001). אחד הביטויים של התנגשות זו, כפי שעלה במחקר של קלאליאן (2012), הוא שפעמים רבות היועצות החינוכיות מרגישות שהן צריכות לעבוד לבד בבית הספר וליישם בעצמן תוכניות התערבות משום ששאר צוות בית הספר חווה אותן בדרך שלילית – כמי שמעודדות ערכים אחרים ולא מקובלים ולכן הן מפריעות להם בעבודתם. לפיכך במחקר של קלאליאן (2012) נמצא שבהשוואה למגזר היהודי – שיעור נמוך יותר של יועצות חינוכיות ערביות חברות בהנהלת בית הספר ומייעצות למורי בית הספר כל אחד לחוד או בקבוצה. לעומת יועצות חינוכיות אלה שלמדו באוניברסיטה, אלו שקיבלו את הכשרתן המקצועית במכללות קיבלו הכשרה שמותאמת לתרבות הערבית. לכן הן קיבלו הדרכה איך להתמודד עם סוגיות מקצועיות מגוונות הייחודיות לחברה הערבית ומתוך כך הן חוו פחות התנגשות בין ההכשרה המקצועית שלהן ובין הערכים המוסרתיים של החברה הערבית.

למרות ההבדל בין שתי קבוצות היועצות שקיבלו את הכשרתן המקצועית באוניברסיטה או במכללה ברמת ההתנגשות הבסיסית שהן חוות בין עקרונות מקצועיים אישיים לערכים מסורתיים ערביים – יש פעמים שבהן כולן מתמודדות ברמה כזו או אחרת עם התנגשות בין חוקי האתיקה של מקצוען ובין התרבות הערבית. דוגמה בולטת לכך היא בכל הנוגע להתעללות מינית במשפחה. למשל, במחקרם של נטור ולזובסקי (2010) נמצא כי שלא כמו היועצים החינוכיים במגזר היהודי (הן הכללי הן הדתי) – היועצים החינוכיים במגזר הערבי בוחרים לפעמים לא לדווח לרשויות על אירועים של התעללות מינית כזו כדי לשמור על כבוד המשפחה. עם זה לפי קלאליאן (2012) יועצות חינוכיות משמשות גם סוכנות שינוי שמנסות לגשר בין ערכי התרבות הערבית השיתופית ובין ערכי התרבות המערבית היחידנית. תהליכי גישור אלה באים לידי ביטוי בשתי דרכים עיקריות. ראשית, הן מעבירות תוכניות התערבות הנשענות על ערכים יחידניים לתלמידים כדי לתת להם כלים להתמודד עם מגוון סוגיות בחייהם ולצמוח (כמו כישורי חיים, גיל ההתבגרות, מניעת שימוש בחומרים מסוכנים). שנית, הן גם מבססות קשרים הדדיים עם הורי התלמידים ופועלות כדי לערב אותם בתהליכים שילדיהם חווים ומתוך כך מחברות אותם לגישה או לערכים שילדיהם נחשפים אליהם בבית הספר (לזובסקי ובראדל, 2010). בתפקידן זה כסוכנות שינוי, יועצות חינוכיות עשויות לשמש מנהיגות מוסריות ולעודד שינוי נרחב יותר בעמדה של החברה הערבית כלפי נושאים מסוימים. עם זאת, יש מקום להניח שמי שמשמשות סוכנות שינוי בעיקר הן היועצות החינוכיות שלמדו באוניברסיטאות ולא אלו שלמדו במכללות מכיוון שלא היו חשופות (או היו חשופות פחות) לדרך חשיבה אחרת. כדי לבדוק סוגיה זאת, השווה המחקר הנוכחי בין יועצות חינוכיות שלמדו באוניברסיטאות ובין אלו שלמדו במכללות במידת המנהיגות המוסרית שלהן.

תפיסות בעלי התפקידים את תפקידו של היועץ החינוכי הבית ספרי

השימוש ביועצים לצרכים שאינם בתחום היעוץ גרידא אינו יעיל במובנים של עלות-תועלת. למרבה הצער, תפקידו של היועץ החינוכי מגובש ומעוצב יחסית לתפיסת התפקיד של היועץ בפועל (Bryan et al., 2019; Wakimoto & Lewis, 2019). ניצול יעיל לתפקידו של היועץ החינוכי מצריך בהירות בדבר מהותו של התפקיד ומערך המשימות המוטלות על

כתפיו של אותו יועץ (Brener & Demissie, 2018; Williams & Dickstein-Fischer, 2019). מפני שאיזודאות רבה ביותר אופפת את תפקידו של היועץ החינוכי, יש התנגשויות רבות המשפיעות השפעה שלילית ביותר על היכולת להפיק את המיטב ממנו (Brener & Demissie, 2018; Bryan et al., 2019; Nixon, 2018; Scott, 2018; Stone & Dahir, 2016; Wakimoto & Lewis, 2019; Williams & Dickstein-Fischer, 2019). על כתפיו של מנהל בית הספר מוטלת האחריות הבלעדית להפיק את המיטב ממערך אנשי המקצוע והצוותים של בית הספר (Mason et al., 2016; Milsom & McCormick, 2015). בית ספר יעיל מאופיין בהבנה מעמיקה לתפקידו של כל אחד ואחד מבעלי המקצוע בבית הספר (Lieberman, 2004).

מנהיגות מוסרית

מנהיגות משמעותה הצגת חזון ברור ויצירת התוכנית שתאפשר הגשמה שלו (Quick, 2013). מנהיגות מעצבת היא היכולת לרתום אנשים לחזון אמיתי, מוסרי ובר השגה (גון, 2013) השונה במידה ניכרת מהסטטוס קוו (Conger & Kanungo, 1988). מנהיגות מעצבת נוטעת בקרב המונהגים רמת שאיפות גבוהה, דאגה לרווחת אנשים אחרים והכרה בחשיבות ההישג וההצלחה של הארגון (Bass, 1999). מנהיג מעצב מבטא ארבעה מאפיינים: א. כריזמה (charisma) – יכולת לשכנע אנשים אחרים בערכים ובאידיאלים שהוא דוגל בהם ולעורר נאמנות, ביטחון בדרכו ותחושת גאווה בקרב המונהגים (Bass, 1985). תת־מרכיב של מאפיין זה הוא הנעה השראתית (inspirational motivation) – יכולת להציג חזון לשיפור המצב הקיים שיאתגר את המונהגים ויעורר בהם רצון לפעול כדי להשיגו; ב. השפעה אידיאלית – מנהיגים מבטאים שכנוע עמוק ומחויבות לעמדות החד־משמעיות והערכים המוגדרים שהם מציגים; ג. יחס אישי (individualized consideration) – מתן תשומת לב לכל אחד מהמונהגים תוך בחינת צרכים, יכולות ושאפויות של כל אחד מהם (Bass, 1990). היחס של המנהיג כלפי המונהגים משפר את ביצועיהם וגורם להם להשקיע יותר למען האינטרס הכללי על חשבון האינטרס האישי (Bass, 1985); ד. גירוי אינטלקטואלי (intellectual stimulation) – יכולת של המנהיג לאתגר את האמונות ואת הנחות היסוד של המונהגים ואת הדרכים שהיו רגילים לפעול בהן ולעודד אותם לנסות דרכים חדשות (Bass, 1985).

יש מקום להניח שרמה גבוהה של אמינות היא גם תנאי בסיס לקיומה של מנהיגות מעצבת. אם המנהיג לא מחזיק בעמדות ואמונות מוצקות – יהיה לו קשה לשכנע אנשים אחרים ללכת בעקבותיו. מנהיגים משיגים אמינות מתוך שהם מפתחים והופכים למודעים לעצמי המוסרי הבסיסי שלהם ואז פועלים מתוכו כדי לגרום לשינוי בסביבה שלהם (Hannah et al., 2005). מנהיג חינוכי מוסרי פועל גם למען שוויון הזדמנויות לכל תלמידי בית הספר וליצירת אקלים בית ספרי המעודד קהילה בריאה ומערכות יחסים טובות בין התלמידים, אנשי הצוות ואנשי מפתח אחרים, הפועל מתוך גישה מערכתית שמחזקת קשרים בין אנשי מפתח מסוימים בתוך הקהילה – כמו בין תלמידים להורים או בין תלמידים למורים. כמו כן הוא עושה כל הזמן בחינה והערכה מחודשים של המדיניות ודרכי העבודה שלו כדי לשנות אותם במידת הצורך (Quick, 2018).

תפקיד מרכזי של יועצות חינוכיות כמנהיגות הוא עשיית פעולות ליצירת תנאים זהים ומתאימים לכל התלמידים בבית הספר. כחלק מכך יועצות חינוכיות נמצאו מקדמות רפורמות חברתיות בבתי ספר לצמצום פערים אקדמיים או חוסר שוויון בהזדמנויות המוצעות לכל התלמידים. יש חוקרים הטוענים שליועצות בית הספר יש אחריות מוסרית ואתית להגן על התלמידים ולהילחם למען שינוי חברתי ופוליטי שיטיב עימם (Speight & Vera, 2004). התערבויות של היועצת קריטיות כדי ליצור תחושת שייכות בקרב תלמידים הסובלים מאפליה או התעלמות ולצמצם פגיעה בהתפתחות היכולות החברתיות-רגשיות שלהם (Bowers et al., 2018). המאבקים של יועצות למען צדק חברתי ותיקון עוולות במקומות אחרים בעולם תרמו לתהליכי שינוי (Lee & Barrett, 2007; Speight & Vera, 2004). למשל, במחקרים שנעשו בארצות הברית, יועצות חינוכיות קידמו לצד עבודה עם אנשים אחרים תהליכים לשינוי הסטטוס קוו כדי להסיר מכשולים סביבתיים המונעים מתלמידים להצליח (Ratts et al., 2007).

ראוי להדגיש שמחקרים אלה נעשו בחברות שחיות על פי דרכן האישית, ובהן תהליכי השינוי שהיועצות ניסו לעודד לא היו בהכרח בתוך הקהילה שלהן, אלא ביחסה של החברה הכוללת כלפי קבוצות מסוימות הנמצאות בה. אצל היועצות החינוכיות הערביות בישראל המצב מורכב יותר ולפחות בכמה פעמים המנהיגות המוסרית שהן צריכות לבטא נועדה לגרום לשינויים בתוך החברה הערבית ולא ביחס החברה הכוללת כלפיה.

מובחנות עצמית (Self-Differentiation)

בוואן (Bowen, 1985) הגדיר את המושג מובחנות עצמית במושגים עצמי בסיסי ומעין עצמי (פסידרעצמי). עצמי בסיסי מאופיין בערכים ואמונות שעשויים להשתנות לאחר חוויות שהאדם עובר אך אינם נתונים להשפעה של אנשים אחרים ולא משתנים מתוך רצון להתקבל מבחינה חברתית. לעומת זאת, המושג פסידרעצמי משתנה לעיתים קרובות על פי התוכן של מערכות יחסים עם אנשים אחרים – מתוך ניסיונות לשפר את הדימוי העצמי בעיני אחרים (Bowen, 1985). לאנשים עם רמה נמוכה של מובחנות יש פסידרעצמי לא יציב שמצריך אנרגייה רבה כדי להשיג את האישור של האחרים ומתוך כך מונע התמקדות בפיתוח העצמי ופעולות למען השגת מטרות. לעומת זאת, אנשים בעלי רמת מובחנות גבוהה מאופיינים בתפיסת עצמי יציבה, יש להם אמונות מוגדרות ודעות על נושאי מפתח אך גם יש להם יכולת לחשוב ולהעריך את הדעות של אנשים אחרים, הם מודעים לרגשותיהם, מבחינים ביניהם ובין המציאות האובייקטיבית ויודעים איך להביא בחשבון את רגשותיהם בתהליך קבלת ההחלטות בדרך מסתגלת (Bowen, 1985).

לפי התאוריה של בוואן (Bowen, 1985) יש ארבעה מחוונים למובחנות העצמית של הפרט:

1. תגובתיות רגשית – הנטייה שלו להיות מוצף רגשית במידה לא הגיונית בתגובה על לחץ;
2. מיזוג עם אחרים – עד כמה האדם נוטה ליצור יחסי תלות מורכבים עם אנשים חשובים אחרים;
3. ניתוק רגשי – עד כמה הפרט נוטה לנתק קשרים בין-אישיים כדרך להתמודד עם מתח והתנגשות בהם;
4. עמדת "אני" – היכולת של הפרט לעמוד בפני עצמו, עם רצון עצמאי ונפרד משלו. בעלי רמה נמוכה של מובחנות עצמית ייטו להיות מוצפים רגשית באירוע לחץ ויתמקדו יותר בצד הרגשי של האירוע ופחות במשימה שיש לעשות. הם גם ייטו יותר ליצור מערכות יחסים ממוזגות ולהגיב על אירועי דחק בחיבור עם אחרים או

ניתוק מהם. בשל העליות והירידות במצב הרגשי שלהם, הם יתקשו להישאר ממוקדים במטרות שיש לעשות (Bowen, 1985). לעומת זאת, בעלי רמת מובחנות גבוהה יצליחו להבחין בין תהליכים רגשיים לתהליכים שכליים ולהגיב ביעילות על מצבי לחץ ולהסתגל אליהם (Gashue & Constantine, 2003 in Biadsky-Ashkar & Peleg, 2013).

במחקרים בין-תרבותיים נמצא שמובחנות עצמית מודגשת בתרבויות יחידניות יותר מאלו הדוגלות בערכים קבוצתיים. לעומת זאת, בתרבויות קבוצתיות כמו יפן מושם דגש רב במיזוג עם אנשים אחרים מאשר בעצמאות של כל פרט (Tamura & Lau, 1992 in Biadsky-Ashkar & Peleg, 2013). במחקרים שנעשו בארץ והשוו בין יהודים לערבים במובחנות עצמית נמצאו ממצאים לא עקיבים. כאשר בחן המחקר מובחנות עצמית בנושא משפחתי כמו שביעות רצון זוגית (Rizkalla & Rahav, 2016) – המובחנות העצמית של המשתתפים היהודים הייתה גבוהה יותר משל הערבים. ממצא זה שיקף את הערכים המסורתיים הציבוריים של החברה הערבית. עם זאת, במחקר שהשווה בין נשים יהודיות לנשים ערביות שרובן משכילות ומועסקות – נמצא שדווקא הקבוצה הערבית דיווחה על ציונים גבוהים יותר בעמדת ה"אני" ובתגובתיות רגשית לעומת הקבוצה היהודית. ממצא זה הוסבר בהימצאות החברה הערבית בתהליכי שינוי ומודרניזציה שאחד המאפיינים הבולטים שלו הוא שינוי במעמד הנשים בחברה שבא לידי ביטוי גם בעלייה במספר הנשים שרוכשות השכלה גבוהה ועובדות מחוץ לבית. התגובתיות הרגשית הגבוהה נובעת מהציפייה של החברה להימנע מביטויי רגשות חזקים וטיפול נפשי אינו מקובל בה ולכן הנשים אינן מקבלות עזרה בהתמודדות נפשית (Biadsky-Ashkar & Peleg, 2013).

במחקר שנעשה עם סטודנטים בתוכנית מנהיגות, נמצא קשר חיובי בין מובחנות עצמית לשני רכיבים של מנהיגות מעצבת – השפעה אידיאלית וגירוי אינטלקטואלי. אפשר להסביר את הקשר בין מובחנות עצמית להשפעה אידיאלית בטענה שמאפיין מנהיגות זה מצריך חזון מגובש ועמדות ברורות ואלו יתאפשרו אם לאדם תהיה תפיסה עצמית מובחנת והוא לא ישנה אותה בקלות לאחר חשיפה לעמדות או לרגשות של אנשים אחרים. הקשר בין מובחנות עצמית לגירוי אינטלקטואלי מוסבר בחזון, בערכים ובאמונות הברורות של מנהיג בעל מובחנות עצמית גבוהה המספק לאנשים את הביטחון שהם צריכים כדי לבחון את עמדתם ולא לגרום להם סטטוס קוו בלי לחוש איום על תפיסת העצמי שלהם. לעומת זאת, לא נמצא קשר בין מובחנות עצמית לכריזמה או הנעה השראתית. הסיבה היא שמאפייני מנהיגות אלה מתמקדים ביכולת של המנהיג לסחוף אחריו אנשים אחרים – לשכנע אותם ללכת אחריו. מניע זה שונה במהותו מהמושג של מובחנות עצמית שמתמקד במאפיינים של העצמי שמפרידים בינו ובין אנשים אחרים (Frederick, 2002).

תכונות ויכולות אלה של בעלי מובחנות עצמית גבוהה הופכים אותם למנהיגים טובים כי הם בדרך כלל מצליחים לזהות ולהבין את רגשותיהם של האנשים המונהגים אך בד בבד גם להישאר מנותקים מהם כדי לקבל את ההחלטות הנכונות בעבור הארגון או הקבוצה כולה (Aghajari et al., 2019). מונהגים בעלי רמת מובחנות עצמית נמוכה עלולים לנסות להסיט את המנהיג מהעמדה המוגדרת שלו ולאחד בינו לבינם כדי להרגיע את החרדה שלהם – התנהגות שמוגדרת ניסיון 'לחבל' בעבודת המנהיג. במצב זה המנהיג צריך לפעול לשימור המובחנות העצמית שלו מתוך שהם זמינים רגשית לאנשים המונהגים (Friedman, 1985).

אינטליגנציה רגשית

אינטליגנציה רגשית היא עוד תכונה שיש לה משמעות רבה בעבור מנהיגים מוסריים (Hannah et al., 2005). בתחום החינוך גוברת בשנים האחרונות ההבנה בחשיבות ובתרומה של יכולות רגשיות. גישה זו מרחיבה את הגישה שהייתה נהוגה בחלק ניכר של המאה העשרים שהתמקדה ביכולות קוגניטיביות כמדד העיקרי לכישרון ולהצלחה (דולב ואיצקוביץ, 2016). אינטליגנציה רגשית כוללת את היכולת לזהות רגשות ולהבחין ביניהם (תפיסה), הערכה והבנה של רגשות (כולל מה מעורר אותן ואילו השפעות יש להן), ביטוי רגשות, שימוש ברגשות ויכולת לנהל אותם ביעילות מתוך כך שיתרמו לגדילה ולרווחה האישיים של הפרט וויסות יעיל של רגשות חיוביים ושליליים (Mayer & Salovey, 1995, 2002; Salovey & Mayer, 1990; Zeidner et al., 1997). המודלים בתחום של אינטליגנציה רגשית מתחלקים לשני סוגים – הסוג הראשון רואה באינטליגנציה רגשית מושג רחב שיש בו גם יכולת וגם תכונות אישיות ולכן נקרא "Mixed Model" (Zeidner et al., 2002). הסוג השני רואה באינטליגנציה רגשית יכולת שכלית ולא חלק מאישיות ולכן נקרא "Ability Model". דוגמה בולטת לסוג זה היא המודל של מאייר וסלובי (Mayer & Salovey, 1997) שנשען עליו המחקר הנוכחי. לפי מודל זה אינטליגנציה רגשית מורכבת מארבע יכולות רגשיות כלליות: תפיסה והבעה של רגשות (יכולת לחוות במידה מדויקת ומתאימה רגשות באמצעות זיהוי וקליטה של מידע רגשי מילולי ולא מילולי); שימוש ברגשות כדי לקדם חשיבה (יכולת של האדם להיעזר ברגשותיו כדי לקדם תהליכים קוגניטיביים); הבנת רגשות (יכולת לעבד ולהבין מבחינה קוגניטיבית את הרגשות שלהם ושל אנשים אחרים, ממה הם נגרמים ואילו השפעות יש להם עליו ועל אחרים); ויסות רגשי – יכולת לנהל את הרגשות של העצמי (Salovey et al., 2001).

מחקרים רבים עומדים על קשרים בין אינטליגנציה רגשית לבריאות גופנית ונפשית טובה, מערכות יחסים חיוביות והצלחה בתחומי חיים למיניהם (דולב ואיצקוביץ, 2016). אינטליגנציה רגשית נמצאה במחקרים קשורה גם למנהיגות. מטא-אנליזה של 141 מאמרים מצאה שאינטליגנציה רגשית היא רכיב קריטי למנהיגות חינוכית יעילה (Mills, 2009). במחקר שנעשה עם סטודנטים בתוכנית מנהיגות נמצא שיכולות האינטליגנציה הרגשית של הערכה וביטוי של רגשות היו בקשר חיובי עם כל הרכיבים של מנהיגות מעצבת והרכיב של שימוש ברגשות חזה את הממדים של השפעה אידיאלית וגירוי אינטלקטואלי. כאשר האדם רגוע ולא מוצף רגשית, הוא יכול להרגיע את החששות והחרדה של אנשים אחרים ולהרגיע את המערכת כולה. תהליך מסוג זה נדרש בייחוד ממנהיג במצב של שינוי או התמודדות עם גורמי לחץ (Frederick, 2002).

במחקר שנעשה עם יועצות חינוכיות נמצא קשר בין אינטליגנציה רגשית לתחושת מסוגלות עצמית בנושא מנהיגות (כלומר רמת הביטחון של הפרט שיש לו את הידע, היכולות והניסיון להנהיג אחרים) וניסיון בתפקידי מנהיגות. יכולת האינטליגנציה הרגשית שנמצאה בקשר החזק ביותר עם מסוגלות עצמית בנושא מנהיגות הייתה יכולת לנהל רגשות של אנשים אחרים. כלומר יועצות שהצליחו לגרום ביעילות לשינוי התגובה הרגשית של אנשים אחרים – היו בטוחות יותר ביכולתן להנהיג. יכולת זו גם השתפרה ככל שליועצות היה ניסיון רב יותר בתפקידי הנהגה (Mullen et al., 2018). הנהגה חברתית רגשית הנשענת על היכולות הרגשיות של יועצות חינוכיות עם רמה גבוהה של אינטליגנציה

רגשית, עשויה לתרום לאווירה בית ספרית חיובית המושתתת על תמיכה ואחוה הדדית ולגרום לצמיחה של התלמידים ולהפחתת תחושת דחק של מורים. אחת היכולות המשמעותיות שמאפשרות ליועצות עם רמה גבוהה של אינטליגנציה רגשית להביא לידי תוצאות אלה, היא מודעות עצמית. היועצות כמנהיגה חברתית-רגשית משתמשת במודעות עצמית ותהליכי רפלקציה כדי לזהות את רגשותיה, לגבש דימוי עצמי מדויק, לזהות את נקודות החוזק שלה ולאתר אמונות אישיות המשפיעות על התנהגותה (Bowers et al., 2018).

אחת היכולות הרגשיות שנמצאה במחקרים קודמים בקשר החזק ביותר עם אינטליגנציה רגשית והיא מתאימה למנהיגות – היא אמפתיה. כדי שמנהיג יוכל להשתמש ביכולות הרגשיות שלו כדי להנהיג אנשים אחרים, הוא צריך להיות מסוגל להבין את הדרך שהמונהיגים שלו חווים את המציאות שלהם.

אמפתיה

אמפתיה מוגדרת יכולתו של אדם לזהות ולהבין את החוויה הרגשית ואת תחושותיו של הזולת ולחוות את עולמו הפנימי מנקודת מבט אישית כאילו היה שלו (Davis, 1983; Salovey & Mayer, 1990). יש הרואים באמפתיה תכונה פסיכולוגית מולדת ויציבה (Davis, 1983) המשפיעה על התגובה של האדם כלפי אנשים אחרים ורגשותיהם ויש הרואים בה תהליך חשוב ביחסי הגומלין של האדם עם אנשים אחרים ובתקשורת ביניהם הנלמדים מתוך צפייה פעילה באנשים אחרים (Berger, 1962). משמעותה של אמפתיה היא להרגיש ולהבין את עולמו האישי של האחר כאילו הוא עולמנו, אך מבלי לאבד את העצמי שלנו. במילים אחרות יש בה כניסה זמנית ל"נעליים" של מישהו אחר לא מתוך התחברות ומיזוג מלא איתו, אלא מתוך הבנה של קשייו ורגשותיו, ומתוך כך לתמוך בו (קניאל, 2013). החוקרים בתחום מבחינים בין אמפתיה רגשית לאמפתיה קוגניטיבית (Davis, 1978; Stephan & Finlay, 1999; Stotland et al., 1980, 1983). אמפתיה רגשית קשורה ליכולת של האדם להשתתף בחוויה הרגשית של הזולת ולחוש רגשות דומים לשלו (Hodges & Wegner, 1997). אמפתיה קוגניטיבית קשורה ליכולת של האדם לאמץ מבחינה שכלית את נקודת המבט של האדם האחר (Gladstein, 1983). המחקר הנוכחי נשען על מודל אמפתיה הנקרא 3R – Resonance, Reasoning, Response והוא נוגע לשלושה שלבים מובחנים בתהליך האמפתיה: 1. הדחוד אמפתי (empathic resonance) נוגע לאמפתיה רגשית ספונטנית, כלומר ליכולת של האדם לחוות בעצמו את אותם חוויות נפשיות ורגשות שהאדם הנצפה חווה (Zisman & Kupermintz, 2011); 2. הסקה אמפתית – הבנה של המחשבות והרגשות של האדם האחר, חשיבה ממה הן נובעות והסקת מסקנות עליהן. אחד הרכיבים המשמעותיים של שלב אמפתיה זה הוא תהליך האימוץ של נקודת המבט של האחר (perspective taking). אדם המצליח לעשות זאת, יהיה לו קל יותר לחזות מראש את התנהגותם ותגובותיהם של אנשים אחרים, מה שיסייע לו ליצור ולשמר יחסים בין-אישיים וישפר את התפקוד החברתי שלו (Davis, 1983); 3. תגובה אמפתית – רמת התגובה האמפתית משתנה מאדם לאדם על פי רמת המוטיבציה או המוכנות שלו להיות אמפתי (Hoffman, 1985). לפי דיוויס (Davis, 1983) וחוקרים אחרים בתחום, תגובה אמפתית יכולה לנבוע מאחד משני מניעים: המניע הראשון הוא דאגה אמפתית (empathic

(concern), כלומר רצון לסייע לאדם האחר מתוך רגשות של אהדה, אכפתיות, חמלה ודאגה לאחרים בכלל ובייחוד לאלה החווים חוסר מזל או קושי; המניע השני הוא הרצון להפחית מצוקה אישית (personal distress), כמו כאב, אינוחות וחרדה המתעוררים לאחר החשיפה לסבל, לקושי או לחוויה השלילית של האדם האחר (Davis et al., 2004).

אמפתיה היא יכולת מקצועית חשובה בקרב יועצות חינוכיות – כמו אנשי טיפול אחרים. יכולת זו מאפשרת להן להבין את עולמם הפנימי של התלמידים המגיעים אליהן לקבלת עזרה, לזהות את הצרכים שלהם ולהתאים את דרך הטיפול המתאימה בעבורם (ידידיה, 2003; Kohut, 1984). היכולת לחוש אמפתיה מושפעת מרמת האינטליגנציה הרגשית של האדם. כאשר הפרט מודע לרגשות של עצמו ויכול להפריד בין אלו שלו ובין אלו של אדם אחר – הוא יוכל לחוש ולבטא אמפתיה כלפי אדם אחר. כאשר האדם אינו מודע לרגשות של עצמו – הוא יתקשה להפריד בין החוויות של עצמו ובין אלו של זולתו ויטה לפרש לא נכון איך הוא מרגיש ולמה. יועצת צריכה למצוא איזון בין מודעות עצמית ובין אמפתיה כדי לספק טיפול טוב (ראו Ikiz, 2009). יועצת חינוכית בעלת רמה גבוהה של אמפתיה עשויה לתרום לערך העצמי של הילד ולמוטיבציה שלו ללמידה (Coope, 2004). יש מקום להניח שיועצת חינוכית בעלת רמה גבוהה של אמפתיה תצליח לראות את המציאות מבעד לעיניהם של כל אנשי המפתח ולהחליט על תהליכי שינוי מתאימים שיניבו את שיתוף הפעולה המרבי ואת ההתנגדות המזערית.

השערות המחקר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הגורמים הקשורים למנהיגות המוסרית של יועצות חינוכיות ערביות בישראל – גורמים דמוגרפיים, מובחנות עצמית, אינטליגנציה רגשית ואמפתיה.

אלה הן השערות המחקר:

1. המנהיגות המוסרית של היועצות החינוכיות שלמדו באוניברסיטה תהיה גבוהה יותר מזו של אלו שלמדו במכללה.
2. המנהיגות המוסרית של היועצות החינוכיות שעבדו בחטיבה תהיה גבוהה יותר מזו של אלו שעבדו ביסודי והמנהיגות המוסרית של אלו שעבדו בתיכון תהיה גבוהה יותר מזו של אלו שעבדו בחטיבה.
3. המנהיגות המוסרית של היועצות החינוכיות הנוצרות תהיה גבוהה יותר מזו של היועצות החינוכיות המוסלמיות.
4. יימצא קשר חיובי בין המנהיגות המוסרית של היועצות החינוכיות לרמת המובחנות העצמית שלהן.
5. יימצא קשר חיובי בין המנהיגות המוסרית של היועצות החינוכיות הערביות לרמת האינטליגנציה הרגשית שלהן.
6. יימצא קשר חיובי בין המנהיגות המוסרית של היועצות החינוכיות לרמת האמפתיה שלהן.
7. מובחנות עצמית, אינטליגנציה רגשית ואמפתיה יתרמו במידה ניכרת לניבוי המנהיגות המוסרית של היועצות החינוכיות.

שיטת המחקר

זהו מחקר כמותי מתאמי הנשען על איסוף נתונים כמותיים באמצעות שאלוני דיווח עצמי כמותיים. המחקר מסתמך על העמדה החיובית שמטרתה לתאר את המציאות האובייקטיבית הניתנת לצפייה בדיוק מרבי (שקדי, 2003). הנתונים עברו עיבוד וניתוח סטטיסטי על סמך מטרות המחקר.

מדגם המחקר

במחקר השתתפו 70 יועצות העובדות בבתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים ותיכונים מהחברה הערבית באזור הצפון, בוגרות תואר שני בייעוץ חינוכי ממכללות (N=35) (מכללה ערבית ושתי מכללות יהודיות) ומאוניברסיטאות (N=35), המדגם הוא מדגם טיפוסי שמשקף את המאפיינים החשובים למחקר הנוכחי. פעמים רבות סוג דגימה זה די מייצג כאשר אין יכולת לדגום דגימה אקראית כמו בבתי ספר. משתתפות המחקר ייצגו גילים, שנות ניסיון והשכלה מגוונים. טווח הגילים של המשתתפות נע בין 26 ל-66 (M=39, SD=10.56). לוח 1 מציג את התפלגות משתתפות המחקר במאפיינים הדמוגרפיים. כפי שעולה מלוח זה, רוב המשתתפות במחקר הן מוסלמיות (57.1%) ו-38.6% נוצריות – שיעורים דומים לאלו שנמצאים בחברה הערבית כולה לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2017). כשליש מהמשתתפות מלמדות בכל שכבת גיל – בבית ספר יסודי, חטיבת ביניים ותיכון.

לוח 1: התפלגות היועצות לפי השכלה אקדמית, מצב משפחתי, סוג בית הספר שהן מלמדות בו, רקע דתי עדתי ומקום מגורים (N=70)

משתנה	N	%
השכלה		
M.Ed. (בוגרות מכללות)	35	50
M.A. (בוגרות אוניברסיטה)	35	50
מצב משפחתי		
רווקה	10	14.30
נשואה	56	80
גרוש	3	4.30
אלמן	1	1.40
סוג בית הספר		
יסודי	27	38.60
חטיבת ביניים	21	30
תיכון	22	31.40
רקע דתי עדתי		
מוסלמי	40	57.10
נוצרי	27	38.60
מקום מגורים		
כפר	35	50
עיר	35	50

כלים

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בחמישה שאלונים:

1. השאלון הדמוגרפי בחן את הנתונים האלה: מגדר, גיל (שאלה פתוחה), מצב משפחתי (רווק/נשוי/גר/אלמן), השכלה (תואר ראשון/תואר שני/תואר שלישי), מקצוע הוראה עיקרי (שאלה פתוחה), ותק בהוראה (שאלה פתוחה), סוג בית הספר שהנבדק עובד בו (גן/יסודי/חטיבת ביניים/תיכון), מקום המגורים (כפר/עיר) ורקע דתי עדתי (מוסלמי/נוצרי).

2. שאלון אינטליגנציה רגשית – כדי למדוד משתנה נעשה שימוש בשאלון שפיתחו אותו במקור סאלובי ומאיר (Salovey & Mayer, 1990). שאלון זה מורכב מ-33 פריטים. כדי להתאימו למחקר הנוכחי הוא תורגם לערבית והותאם לחברה הערבית בישראל. כמקובל בתרגום של כלי מחקר אקדמיים, התרגום נעשה בהליך של תרגום ותרגום חוזר כדי לוודא התאמה בין הגרסה המתורגמת לגרסת המקור (Brislin, 1970). השאלון כלל שלושה סולמות: מדידת רגשות (15 פריטים), למשל, "אני מצפה להצליח ברוב הדברים"; הסדרה של רגשות (תשעה פריטים), למשל, "כשאני חווה רגש חיובי אני יודע איך לגרום לו להתמשך"; ושימוש ברגשות (תשעה פריטים), למשל, "אני מודע לרגשותיי כשאני חווה אותם". הנבדקים התבקשו לציין בכל פריט את המידה שהוא מאפיין את מחשבותיהם ורגשותיהם על גבי סולם ליקרט שנע בין 1 (בכלל לא מאפיין אותי) ל-6 (מאפיין אותי במידה רבה). כדי לבדוק את תוקף המבנה של השאלון נעשה ניתוח גורמים (EFA) על 31 הפריטים בשיטת Principal axis factoring (המניחה כי יש טעות מדידה ועוסקת בשונות המשותפת בין הפריטים לגורם) באמצעות רוטציה לא אורתוגונלית מסוג Direct Oblimin, המניחה תלות בין הגורמים. הניתוח עמד על שלושה גורמים מובחנים (על פי eigenvalue > 1) שנקבעו בעת פיתוח השאלון: מדידה של רגשות, הסדרה של רגשות ושימוש ברגשות. השתייכותם של רוב ההיגדים בשאלון על פי ניתוח הגורמים תואמת את השתייכותם המושגית שנקבעה בעת פיתוח השאלון. חמישה פריטים הושמטו בניתוח (היגד 7, 17, 24, 29 ו-33) מכיוון שרמת הטעינות שלהם בכל גורם הייתה נמוכה מ-40%. ערכי המהימנות הפנימית אלפא-קרונבך שנמצאו לשלושת תתי-הסולמות בשאלון היו 0.88, 0.78 ו-0.82 בהתאמה – ערכים המציינים עקיבות פנימית גבוהה.

3. שאלון אמפתיה – את שאלון זה פיתח זיסמן (2009). הוא כלל 20 פריטים בשלושה תתי-סולמות המודדים את שלושת שלבי האמפתיה: הדחף אמפתי (7 פריטים), הסקה אמפתית (5 פריטים) ותגובה אמפתית (8 פריטים). על כל אחד מהפריטים התבקש הנבדק לדרג את המידה שהאמור בו מאפיין אותו על גבי סולם ליקרט בין 1 (בכלל לא מאפיין אותי) ל-5 (מאפיין אותי במידה רבה). העקיבות הפנימית אלפא-קרונבך של שאלון זה במחקר המקורי של זיסמן (2009) נעה בין 0.73 ל-0.8. כדי לבדוק את תוקף המבנה של השאלון נעשה ניתוח גורמים (EFA) על 20 הפריטים לאחר רוטציה לא אורתוגונלית מסוג Direct Oblimin, המניחה תלות בין הגורמים. הניתוח הראה שלושה גורמים (תגובה אמפתית, הדחף אמפתי והסקה אמפתית) המובחנים בספרות וכפי שהוגדרו בעת עריכת שאלון המקור (על פי eigenvalue > 1). ערכי המהימנות אלפא-קרונבך שנמדדו במחקר הנוכחי לשלושת הסולמות של השאלון היו 0.86, 0.88 ו-0.92.

4. **שאלון מובחנות עצמית** – את שאלון זה חיברו סקוורון ופרידלנדר (Skowron & Friedlander, 1998), והוא כלל 46 פריטים. בשאלון זה מופיעים היגדים כמו "יש לי קושי לבטא את רגשותיי כלפי אנשים שחשובים לי", "אני נוטה להתרחק כאשר אנשים מתקרבים אליי יותר מדי". על כל אחד מהם התבקש הנבדק לדרג את מידת הסכמתם לנאמר בו על גבי סולם ליקרט שנע בין 1 (לא מסכים כלל) ל-6 (מסכים במידה רבה). כדי לבדוק את תוקף המבנה של השאלון נעשה ניתוח גורמים (EFA) על 46 הפריטים בשיטת Principal axis factoring. מהניתוח עלו ארבעה גורמים: תגובות רגשיות, עמדת האני, נתק רגשי ומיזוג עם אחרים. ערכי המהימנות הפנימית אלפא-קרונבך של ארבעת תתיסולמות אלה היו 0.88, 0.9, 0.81, 0.84 בהתאמה – ערכים המציינים עקיבות פנימית גבוהה.

5. **שאלון מנהיגות מוסרית** – את שאלון זה פיתחו לאנגלוס ולאפווינטי (Langlois & Lapointe, 2007), והוא נועד לבדוק את הדרך והמידה שבהן ראו היועצות את עצמן מנהיגות מוסריות. השאלון תורגם מאנגלית לערבית בתהליך בדיקה של תרגום חוזר. השאלון כולל 40 פריטים בשני תתיסולמות: אתיקה של הצדק (התנהגויות למען שוויון או שמירת הזכויות של אחרים, למשל, "מנסה להגן על הכבוד של כל אחד") ואתיקה של הביקורת (התנהגויות המראות על מודעות וראייה שתנאים מסוימים מצביים יותר הזדמנויות והקלות לאנשים מסוימים על פני אחרים, למשל, "אני מודאגת כאשר ליחידים או לקבוצות יש יתרונות בהשוואה לאחרים"). על כל אחד מהפריטים התבקשו הנבדקים לדרג את המידה שבה הפריט משקף אותם על גבי סולם ליקרט בין 1 "לעולם לא" ל-6 "תמיד כן". כדי לבדוק את תוקף המבנה של השאלון נעשה ניתוח גורמים (EFA) על 40 הפריטים בשיטת Principal axis factoring ונמצאו שני גורמים אלה עם ערכי טעינות גבוהים לשניהם. נוסף על כך ערך המהימנות הפנימית אלפא-קרונבך שנמצא במחקר הנוכחי היה 0.87 לסולם של אתיקה של צדק ו-0.91 לסולם של אתיקה של ביקורת – ערכים שמראים על עקיבות פנימית גבוהה.

הליך

הליך איסוף הנתונים התפרס על פני חמישה חודשים, מחודש ינואר 2018 עד חודש יולי 2019. לאחר הפקת האישורים הנדרשים וקבלת הסכמתם של מנהלי בתי הספר על העברת השאלון קיבלו קודם מנהלי בתי הספר עצמם את השאלון בדואר האלקטרוני. לאחר מכן השאלון ניתן ליועצות בשעות החופשיות של היועצות או בהפסקות במהלך יום הלימודים. היועצות קיבלו הסבר על מטרת המחקר, חשיבות הנושא והבטחה שאיסוף הנתונים הוא אנונימי וכי לא ייעשה כל שימוש במידע מלבד צורכי מחקר זה. מילוי השאלונים ארך כעשרים דקות בממוצע כאשר הודגש לפני היועצות שהן רשאיות להפסיק את מילוי השאלונים בכל שלב.

ממצאים

ממצאים תיאוריים

לאחר בדיקת הנתונים וחישובי המהימנות ותוקף המבנה של משתני המחקר חושבו הממוצעים וסטיות התקן של כל אחד מהם. נתונים אלה מוצגים בלוח 2.

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן של האינטליגנציה הרגשית, אמפתיה, מובחנות עצמית ומנהיגות מוסרית (N=70)

המשתנה	ממוצע (M)	סטיית תקן	סולם מדידה
אינטליגנציה רגשית	4.13	0.32	6-1
אמפתיה	4.18	0.35	5-1
מובחנות עצמית	3.34	0.39	6-1
מנהיגות מוסרית	4.50	0.33	6-1

עיון בממצאים המוצגים בלוח 2 מלמד כי רמת האינטליגנציה הרגשית ורמת האמפתיה של הנחקרים גבוהות ($M=4.18$, $M=4.13$ בהתאמה), ואולם רמת המובחנות העצמית של הנחקרים היא בינונית ($M=3.34$). באשר למנהיגות המוסרית הנחקרים רואים בעצמם מנהיגים מוסריים ברמה גבוהה מאוד ($M=4.50$).

המנהיגות המוסרית של יועצות חינוכיות בעלות מאפיינים דמוגרפיים שונים

שלוש השערות המחקר הראשונות עסקו בבחינת הקשר בין גורמים דמוגרפיים למנהיגות המוסרית של יועצות חינוכיות ערביות. השערות אלה נבדקו בניתוח שונות רב־משתנים (MANOVA). הגורם הראשון שנבדק היה האם למדו באוניברסיטה או במכללה. השערת המחקר הייתה שהמנהיגות המוסרית של היועצות החינוכיות שלמדו באוניברסיטה תהיה גבוהה יותר מזו של אלו שלמדו במכללה. השערה זו אוששה.

ממצאי ניתוח השונות מוצגים בלוח 3. לוח 3 מלמד כי למוסד ההשכלה יש השפעה מובהקת על רמת המנהיגות המוסרית של היועצות ($F(3,68)=15.40$, $p<0.001$, $\eta^2=0.172$) ולמוסד ההשכלה יש השפעה מובהקת על רמת האמפתיה של היועצות ($F(3,68)=27.28$, $p<0.001$, $\eta^2=0.32$), ואולם למוסד ההשכלה אין השפעה מובהקת על שאר המשתנים. כדי למצוא את מקור ההבדלים בעבור המשתנה המנהיגות המוסרית ורמת האמפתיה נעשה ניתוח המשך מסוג Tuckey שהראה כי היועצות בוגרות האוניברסיטאות רואות בעצמן מנהיגות מוסריות ($M=4.74$, $SD=0.18$) יותר מהיועצות בוגרות המכללות ($M=4.15$, $SD=0.35$). נוסף על כך ניתוחי ההמשך הראו כי היועצות בוגרות המכללות מגלות רמת אמפתיה גבוהה יותר ($M=4.22$, $SD=0.16$) ממה שהיועצות בוגרות האוניברסיטה מגלות ($M=3.85$, $SD=0.32$).

לוח 3: ממוצעים, סטיית תקן וערכי F של האינטליגנציה הרגשית, אמפתיה, מובחנות עצמית ומנהיגות מוסרית לפי סוג המוסד (מכללה M.Ed., אוניברסיטה M.A.)

המשתנה	מדדים	מוסד ההשכלה			מדדים	השוואות מרובות
		F	partial η^2	(A) מכללה M.Ed. (N=35)	(B) אוניברסיטה M.A. (N=35)	
אינטליגנציה רגשית	ממוצע	3.91	0.04	3.91	0.91	A=B
	סטיית תקן	0.27		0.41		
אמפתיה	ממוצע	4.22	0.32	3.85	27.28***	A>B
	סטיית תקן	0.16		0.32		
מובחנות עצמית	ממוצע	3.27	0.09	3.12	2.37	A=B
	סטיית תקן	0.23		0.21		
מנהיגות מוסרית	ממוצע	4.15	0.17	4.74	15.40***	A<B
	סטיית תקן	0.35		0.18		

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

הגורם השני שנבדק הוא רמת בית הספר שלימדו בו – יסודי, חטיבה או תיכון. השערת המחקר השנייה הייתה שהמנהיגות המוסרית של היועצות החינוכיות שעבדו בחטיבה תהיה גבוהה יותר מאלו שעבדו ביסודי והרמה של אלו שעבדו בתיכון תהיה גבוהה יותר מאלו שעבדו בחטיבה. השערה זו אושרה.

לוח 4 מציג ממצאים לבדיקת השפעת של סוג בית הספר שהיועצות עובדות בו על רמת האינטליגנציה הרגשית, על רמת האמפתיה, על רמת המובחנות העצמית ועל רמת המנהיגות המוסרית.

לוח 4: ממוצעים, סטיות תקן ומבחני F לבדיקת השפעה של סוג בית הספר על רמת האינטליגנציה הרגשית, האמפתיה, המובחנות העצמית והמנהיגות המוסרית

המשתנה	מדדים	סוג בית ספר			מדדים	השוואות מרובות
		F	partial η^2	תיכון (N=20) (C)	חטיבת ביניים (N=18) (B)	יסודי (N=32) (A)
אינטליגנציה רגשית	ממוצע	4.09	0.13	3.85	4.14	4.09
	סטיית תקן	0.21		0.18	0.20	0.21

A=B=C	0.03	0.99	3.85	4.11	4.09	ממוצע	אמפתיה
			0.21	0.11	0.32	סטיית תקן	
A=B=C	0.06	2.38	3.27	3.23	3.37	ממוצע	מובחנות עצמית
			0.28	0.33	0.23	סטיית תקן	
B>A=C	0.11	3.82*	4.25	5.13	4.69	ממוצע	מנהיגות מוסרית
			0.36	0.33	0.32	סטיית תקן	

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

הלוח מראה כי לסוג בית הספר יש השפעה מובהקת סטטיסטית על האינטליגנציה הרגשית של היועצות ($F(2,68)=4.85, p<0.05, \eta^2=0.13$) וכי לסוג בית הספר יש השפעה מובהקת סטטיסטית על רמת המנהיגות המוסרית של היועצות ($F(2,68)=3.82, p<0.05, \eta^2=0.11$). ניתוח ההמשך הראה כי היועצות המועסקות בחטיבת הביניים רואות בעצמן מגלות אינטליגנציה רגשית רבה יותר ($M=4.14, SD=0.20$) ומציגות מנהיגות מוסרית בהשוואה לשאר סוגי בית הספר ($M=5.13, SD=0.33$). גם הלוח מלמד כי לסוג בית הספר אין השפעה מובהקת סטטיסטית על רמת האמפתיה ($F(2,68)=0.99, p>0.05, \eta^2=0.03$) ועל רמת המובחנות העצמית של היועצות ($F(2,71)=2.38, p>0.05, \eta^2=0.06$).

הגורם הדמוגרפי השלישי שנבדק הוא הדת של היועצות. השערת המחקר הייתה שהמנהיגות המוסריות של היועצות החינוכיות הנוצריות תהיה גבוהה יותר מזו של היועצות החינוכיות המוסלמיות.

לוח 5 מציג ממצאים לבחינת ההשפעה של הדת וההשתייכות העדתית על רמת האינטליגנציה הרגשית, על רמת האמפתיה, על רמת המובחנות העצמית ועל רמת המנהיגות המוסרית.

לוח 5: ממוצעים, סטיות תקן ומבחני F לבדיקת ההשפעה של הדת וההשתייכות העדתית על רמת האינטליגנציה הרגשית, האמפתיה, המובחנות העצמית והמנהיגות המוסרית

המשתנה		מדדים		מדדים	
אינטליגנציה רגשית	ממוצע	סטיית תקן	מוסלמי (N=40)	נוצרי (N=27)	F
אמפתיה	ממוצע	סטיית תקן	A	B	partial η^2
אמפתיה	ממוצע	סטיית תקן	4.03	4.09	0.02
מובחנות עצמית	ממוצע	סטיית תקן	0.18	0.23	0.22
מנהיגות מוסרית	ממוצע	סטיית תקן	4.04	4.08	0.02

A<B	0.13	5.13**	3.51	3.22	ממוצע	מובחנות עצמית
			0.04	0.20	סטיית תקן	
A=B	0.04	1.26	4.84	4.59	ממוצע	מנהיגות מוסרית
			0.15	0.05	סטיית תקן	

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

לוח 5 מראה כי לדת יש השפעה מובהקת על רמת המובחנות העצמית ($F(2,71)= 5.13$), ניתוח המשך מסוג Tuckey מראה כי היועצות הנוצריות רואות בעצמן בעלות מובחנות עצמית גבוהה יותר ($M=3.51$, $SD=0.33$) משאר היועצות המוסלמיות ($M=3.22$, $SD=0.20$).

קשרים בין מנהיגות מוסרית לאינטליגנציה רגשית, אמפתיה ומובחנות עצמית

שלוש ההשערות האחרונות של המחקר שבדקו קשרים חיוביים בין כל אחד ממשנת המחקר האחרים למנהיגות מוסרית נבחנו באמצעות מתאמי פירסון. לוח 6 מציג את המתאמים בין משתני המחקר.

לוח 6: מתאמי פירסון בין משתני המחקר

המשתנה	1	2	3
1. אינטליגנציה רגשית	—		
2. אמפתיה	0.79***	—	
3. מובחנות עצמית	0.22*	0.26**	—
4. מנהיגות מוסרית	0.42***	0.23*	0.21*

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

כפי שאפשר לראות בלוח 6, על פי השערת המחקר הרביעית נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית אך חלש בין מנהיגות מוסרית למובחנות עצמית ($r=0.21$, $p<0.05$). יועצות שדיווחו על מובחנות עצמית גבוהה ביטאו גם מנהיגות מוסרית גבוהה. השערת המחקר אוששה.

על פי השערת המחקר החמישית, נמצא קשר חיובי בינוני מובהק סטטיסטית בין המנהיגות המוסרית של היועצות לאינטליגנציה הרגשית שלהן ($r=0.42$, $p<0.001$). כלומר ככל שליועצות הייתה אינטליגנציה רגשית גבוהה יותר, כן הן גילו מנהיגות מוסרית גבוהה יותר. השערת המחקר אוששה.

על פי השערת המחקר השישית, נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית אך חלש בין המנהיגות המוסרית של היועצות לאמפתיה שלהן ($r=0.23$, $p<0.05$). ככל שרמת האמפתיה

של היועצות הייתה גבוהה יותר, כן הייתה גם המנהיגות המוסרית שלהן. השערת המחקר אוששה.

על פי השערת המחקר השביעית, רמת האמפתיה, מידת המובחנות העצמית ורמת האינטליגנציה הרגשית מנבאות את רמת המנהיגות המוסרית של הנחקרים. לבחינת ההשערה הזאת נעשה ניתוח רגרסיה מרובה בשיטת Enter. הממצאים של ניתוח הרגרסיה מוצגים בלוח 7.

לוח 7: רגרסיה מרובה לניבוי המנהיגות המוסרית באמצעות רמת האמפתיה, מידת המובחנות העצמית ורמת האינטליגנציה הרגשית

משתנה מנבא	B	β	T	R^2
אמפתיה	0.61	0.87	6.99***	0.73
אינטליגנציה רגשית	0.20	0.32	5.02***	
מובחנות עצמית	0.21	0.78	2.16*	

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

מלוח 7 עולה כי אפשר להסביר את המנהיגות המוסרית על סמך המשתנים הנזכרים לעיל ($F(3,68) = 59.23, p < .001$) והמשתנים המנבאים הסבירו 73% מהשונות של המנהיגות המוסרית. כמו כן לוח 7 מלמד כי רמת האמפתיה והאינטליגנציה הרגשית של היועצות מסבירות במובהק את רמת המנהיגות המוסרית בעוד רמת המובחנות עצמית לא מסבירה את רמת המנהיגות המוסרית במובהק. ערכי מקדם הרגרסיה (β) המתוקננים מעידים על כך שתרומתם של האמפתיה והמנהיגות מוסרית לניבוי המנהיגות המוסרית היא מובהקת. כמו כן אפשר להבחין כי לאמפתיה יש השפעה חזקה ביותר על המנהיגות המוסרית בקרב היועצות החינוכיות. על סמך מקדמי הרגרסיה הלא מתוקננים (b), נראה שהתקבל מתאם חיובי בין האמפתיה, האינטליגנציה הרגשית והמובחנות העצמית לרמת המנהיגות המוסרית, כלומר ככל שרמת האמפתיה, האינטליגנציה הרגשית והמובחנות העצמית יהיו גבוהות יותר, כן עולה רמת המנהיגות המוסרית שלהן.

לסיכום, ממצאי המחקר מלמדים שלמוסד ההשכלה יש השפעה מובהקת על רמת המנהיגות המוסרית של היועצות, ולכן היועצות בוגרות האוניברסיטאות רואות בעצמן מנהיגות מוסריות יותר מהיועצות בוגרות המכללות. כמו כן לרמת ההשכלה נמצאה השפעה מובהקת על רמת האמפתיה של היועצות, ולכן היועצות בוגרות המכללות מגלות רמת אמפתיה גבוהה יותר ממה שהיועצות בוגרות האוניברסיטה מגלות. מצד אחר לרמת ההשכלה לא נמצאה השפעה מובהקת על שאר המשתנים. כמן כן להשתייכות הדתית נמצאה השפעה מובהקת על רמת המובחנות העצמית, ולכן היועצות הנוצריות רואות בעצמן בעלות מובחנות עצמית גבוהה יותר משאר היועצות המוסלמיות. לסוג בית הספר נמצאה השפעה מובהקת על רמת האינטליגנציה הרגשית, ולכן היועצות המועסקות בחטיבת הביניים רואות בעצמן מגלות אינטליגנציה רגשית רבה יותר ומציגות מנהיגות מוסרית בהשוואה לשאר סוגי בית הספר. נוסף על כך לסוג בית הספר נמצאה השפעה מובהקת על רמת האמפתיה ועל רמת המובחנות העצמית של היועצות. כמו כן, נמצאו

קשרים ישרים מובהקים בין רמת המנהיגות המוסרית לרמת האינטליגנציה רגשית, האמפתיה והמובחנות העצמית, וכן אפשר לנבא את המנהיגות המוסרית באמצעות האינטליגנציה הרגשית, האמפתיה והמובחנות העצמית.

דיון ומסקנות

מחקר זה בחן אילו גורמים קשורים למנהיגות המוסרית של יועצות חינוכיות ערביות. נבחנו במחקר הן גורמים דמוגרפיים כלליים – דת, השכלה, רמת בית הספר שהן מלמדות בו הן גורמים פסיכולוגיים – מובחנות עצמית, אינטליגנציה רגשית ואמפתיה. בדרך כלל עולה מתוצאות המחקר שיועצות חינוכיות שלמדו באוניברסיטאות ביטאו מנהיגות מוסרית גבוהה יותר מאלו שלמדו במכללות וגם שהמנהיגות המוסרית של היועצות שעובדות בחטיבת הביניים היא הגבוהה ביותר בהשוואה לאלו שעובדות ביסודי או בתיכון. נוסף על כך נמצא ששלושת המשתנים הפסיכולוגיים שנבחנו קשורים קשר חיובי למנהיגות מוסרית ומשמשים מנבאים טובים למידת המנהיגות המוסרית.

השערת המחקר הראשונה הייתה שהמנהיגות המוסרית של היועצות החינוכיות שלמדו באוניברסיטה תהיה גבוהה יותר מזו של אלו שלמדו במכללה. השערה זו אוששה. הבדלים אלה נובעים מכך שיועצות חינוכיות שקיבלו את הכשרתן באוניברסיטאות לצד סטודנטים יהודים, היו חשופות לערכים יחידניים ולדרך התייחסות אחרת ששמה את התלמידים במרכז (Alghamdi & Riddick, 2011). גישה זו עומדת בסתירה לתרבות הציבורית המסורתית של החברה הערבית ששמה את הקבוצה או את המשפחה במרכז (בן אשר, 2001). יועצות חינוכיות שקיבלו את הכשרתן במכללות ערביות, היו חשופות הרבה פחות לערכים המערביים השונים ולכן תפיסת עולמן ודרך ההסתכלות שלהן בחברה הערבית השתנו פחות לאחר לימודיהן (Flower, 2018). מחקרים קודמים שעסקו במנהיגות המוסרית של יועצות חינוכיות נעשו בחברות יחידניות כמו למשל בארצות הברית (Ratts et al., 2007). יש מקום להניח שיועצות חינוכיות שלמדו במכללות הרגישו פחות צורך לפעול לשינוי הסטטוס קוו ואולי אף העדיפו לא לנקוט צעד שעלול לפגוע בקשרים שיש להן בבית הספר או עם הקהילה.

השערת המחקר השנייה בחנה את ההבדלים בין רמת מנהיגות מוסרית לפי בית הספר שהן עובדות בו (יסודי, חטיבה ותיכון). הממצאים הראו כי לסוג בית הספר יש השפעה מובהקת סטטיסטית על האינטליגנציה הרגשית של היועצות, וכי לסוג בית הספר יש השפעה מובהקת סטטיסטית על רמת המנהיגות המוסרית של היועצות. ניתוח ההמשך הראה כי היועצות המועסקות בחטיבת הביניים רואות בעצמן מגלות אינטליגנציה רגשית רבה יותר ומציגות מנהיגות מוסרית בהשוואה לשאר סוגי בית הספר. נוסף על כך לסוג בית הספר אין השפעה מובהקת סטטיסטית על רמת האמפתיה ועל רמת המובחנות העצמית של היועצות. ההנחה העומדת מאחורי ממצא זה היא שעבודת היועצות החינוכיות עם המתבגרים בגיל ההתבגרות ובייחוד בחטיבת הביניים מחייבת התערבות ברמות למיניהן מתוך מחויבות מרבית לגיל והכנה למעבר לתיכון וניווט הדרך לבחירות מקצועיות. ההבנה שבעיות של בני נוער שהיועצות מטפלות בהן הן תוצר של חברה מגבילה שאינה סובלנית ואין בה ביטחון לעתידם, עיצבה את התפיסה שעל היועץ להשתתף השתתפות פעילה במאבק לקידום צורכי הפרט ולגלות מחויבות ומוסריות כלפי התפקיד. מתוך השתתפות פעילה ניתנת לה הזדמנות לשפר תחלואות חברתיות רבות, ובתוך כך

לקדם וליצור למען התלמידים ומשפחותיהם חברה טובה, אנושית וחופשית יותר (Hipolito-Delgado & Lee, 2007).

השערת המחקר השלישית הייתה שהמנהיגות המוסרית של יועצות חינוכיות נוצרית תהיה גבוהה יותר משל היועצות החינוכיות המוסלמיות. השערה זו נשענה על הפער הגדול בין התפיסה הציבורית, מסורתית ושמרנית של החברה הערבית המוסלמית ובין הגישה והעקרונות של הייעוץ החינוכי שמתמקדים יותר בילד ובצרכים שלו. בשל פער זה שוער שיהיה ליועצות החינוכיות קשה יותר להשיג שיתוף פעולה של צוות בית הספר ושל הקהילה ביצירת שינוי חברתי ולכן הן יבטאו מנהיגות מוסרית מופחתת בהשוואה ליועצות החינוכיות הנוצריות. עדות לקשיים אלה עלתה במחקר של קלאליאן (2012) שבו שיתפו יועצות חינוכיות בהתנגדות של המורים לעבוד יחד איתן על מיזמים משותפים ועל חוסר הנכונות של בית הספר לשלב אותן בהנהלת בית הספר. עם זאת, ההשערה לא אוששה – לא נמצאו הבדלים ניכרים בין שלוש קבוצות היועצות ברמת מנהיגות מוסרית. ממצאים אלה מראים שהמנהיגות המוסרית של יועצות אלה לא הושפעה מהדת שלה. אפשר להסביר ממצאים אלה בכך שהרכיב העיקרי של מנהיגות מוסרית הוא אמינות, כלומר היכולת של המנהיג להדגים בהתנהגותו את הערכים שהוא דוגל בהם (Quick, 2013). ייתכן שממצא זה מראה שהדת המסוימת של היועצת החינוכית חשובה פחות למנהיגות המוסרית שלה – כל עוד היא מדגימה בעקיבות התנהגות לפי הערכים שלה.

השערת המחקר הרביעית הייתה שיימצא קשר חיובי בין מנהיגות מוסרית למובחנות עצמית בקרב יועצות חינוכיות בבתי הספר בחברה הערבית. השערה זו אוששה. ממצא זה נתמך בשני מחקרים קודמים: מחקרו של פרדריק (Frederick, 2002) שעמד על קשרים חיוביים בין שני רכיבים של מנהיגות מעצבת (השפעה אידיאלית וגירוי שכלי) ובין מובחנות עצמית. על פי מחקר זה, כאשר למנהיג יש רמת מובחנות גבוהה, הוא יוכל להנהיג אחרים בדרך טובה יותר כי יושפע פחות מהעמדות והרגשות של המונהגים שלו. בשל הדמיון בין מנהיגות מעצבת למנהיגות מוסרית והדגש המושם באמינות – הסבר זה מתאים גם לממצאי המחקר הנוכחי; וונזי ואחרים (Wonzy et al., 2015) מצאו במחקרם קשר חיובי בין מובחנות עצמית למוסריות של יועצים חינוכיים בדיונים בסוגיות אתיות. ממצא זה מספק תמיכה נוספת לחשיבות של מובחנות עצמית ליכולת של היועצת לשמש מנהיגה מוסרית.

השערת המחקר החמישית הייתה שיימצא קשר חיובי בין מנהיגות מוסרית לאינטליגנציה רגשית בקרב יועצות חינוכיות בבתי ספר בחברה הערבית. השערה זו אוששה. ממצאים אלה נתמכים במחקרים קודמים שמצאו קשר בין אינטליגנציה רגשית למנהיגות מעצבת ומוסרית בקרב יועצות חינוכיות (Bowers et al., 2018). ראוי להסביר ממצא זה בכך שהיכולת לזהות ולווסת את הרגשות של עצמן תסייע להן להיות פנויה רגשית לצרכים של אחרים ומתוך כך תוכל להתמודד עם אתגרים שעלולים להתעורר בתהליכי שינוי. כמו כן המיומנויות הרגשיות של היועצות החינוכיות מספקות להן תובנות על הצרכים, הקשיים והרצונות של הילדים, של המורים, של ההנהלה ושל המערכת כולה, ומסייעות להן למצוא את הדרך הטובה ביותר להציע פתרונות מתאימים. בהמשך הן יוכלו לסייע לכל המעורבים להתמודד עם תהליך השינוי ולהתגבר על התנגדויות בעתיד.

השערת המחקר השישית הייתה שיימצא קשר חיובי בין מנהיגות מוסרית לאמפתיה בקרב יועצות חינוכיות בבתי ספר בחברה הערבית. השערה זו אוששה אף היא. ממצא זה נתמך במחקר שהראה קשר בין מנהיגות מוסרית בארגון עסקי לאמפתיה של מנהיג (Mahsud et al., 2010). אפשר להסביר ממצא זה בכך שמנהיג מוסרי פועל כדי להביא לידי שינוי בסטטוס קוו ולשפר את המצב הקיים. תהליך כזה עלול לעורר התנגדויות. לכן כאשר יש ליועצת החינוכית רמת אמפתיה גבוהה והיא יכולה לראות את המציאות מבעד לעיניים של אנשי המפתח המסוימים – יהיה לה קל יותר למצוא פתרונות יצירתיים שיוכלו לעבוד בשביל כולם ולמצוא את הדרך להעביר להם את המסרים שיעוררו פחות התנגדויות.

השערת המחקר השביעית הייתה שמובחנות עצמית, אינטליגנציה רגשית ואמפתיה ינבאו מנהיגות מוסרית. השערה זו אוששה. ממצא זה מספק תמיכה נוספת לממצאים שתוארו לעיל בעבור כל אחד מהמשתנים בנפרד אך אפשר ללמוד ממנו גם על החשיבות בשילוב של שלושת מאפיינים פסיכולוגיים אלה ביכולת של היועצת החינוכית בחברה הערבית לשמש מנהיגה מוסרית. כלומר היא צריכה להיות מסוגלת לזהות את הרגשות והצרכים של אנשי המפתח (למשל, ילדים, מורים, הנהלה, הורים) מתוך הפרדה והבחנה ביניהם ובין אלו שלה ולהבין ולהזדהות עם הדרך שבה כל אחד מהם חווה את המציאות. בדרך זו יהיו לה כלים ופניות רגשית לפעול למען צדק חברתי בבית הספר ולהתמודד עם התנגדויות שאולי יעלו בשל המהלכים שתציע. זה תומך ברעיון שהמאפיין או העיקרון המנחה הבולט של מנהיג מוסרי הוא אמינות, כלומר מנהיג שמדגים בהתנהגותו את הערכים שהוא דוגל בהם (Quick, 2013). יש מקום להניח שרמה גבוהה של אמינות היא גם תנאי בסיס לקיומה של מנהיגות מעצבת. אם המנהיג לא מחזיק בעמדות ואמונות מוצקות, יהיה לו קשה לשכנע אנשים אחרים ללכת אחריו. התערבויות של היועצת חשובות כדי ליצור תחושת שייכות בקרב תלמידים הסובלים מאפליה או מהתעלמות ולצמצם פגיעה בהתפתחות היכולות החברתית-רגשיות שלהם (Bowers et al., 2018).

תרומת המחקר

למחקר תרומה משמעותית בשני מישורים: במישור התאורטי ובמישור היישומי. במישור התאורטי, המחקר סיפק תובנות חשובות על מנהיגות מוסרית של יועצות חינוכיות בדרך כלל ועל החשיבות של מיומנויות רגשיות ומובחנות עצמית כדי לעשותה. הספרות בנושא זה מוגבלת ולכן ממצאים אלה חשובים ומרחיבים את הידע הקיים בתחום. נוסף על כך המחקר מרחיב את הידע הקיים בנושא מנהיגות מוסרית של יועצות חינוכיות בחברה ציבורית בייחוד שמחקרים קודמים נעשו בחברות יחידניות. ממצאי המחקר הראו שההכשרה המקצועית של היועצות החינוכיות, בייחוד אם היא נעשית באוניברסיטאות (המשולבות עם יהודים), מכוננת את היועצות לתפיסה אישית יותר. לפיכך הן עשויות לנסות לפעול יותר לשינוי חברתי (לשמש מנהיגות מוסריות). עם זאת הן גם עלולות לחוש התנגשות גדולה יותר בין ערכי החברה שהן נמצאות בה, מה שיפחית את ההניעה שלהן להיות מנהיגות.

במישור המעשי, ממצאי המחקר עשויים לשמש בסיס לתוכנית התערבות להצמחה והעצמה של יועצות חינוכיות בחברה הערבית והן ילמדו וירכשו בה כלים ומיומנויות של מובחנות עצמית, אינטליגנציה רגשית ואמפתיה. בד בבד ייתכן שחשוב להכניס לימוד

מיומנויות אלה גם לתוכניות ההכשרה לייעוץ חינוכי כדי שיועצים ייכנסו למקצוע עם יכולות אלה ומתוך כך יוכלו לשמש מנהיגים מוסריים.

מגבלות המחקר והצעות למחקר המשך

בראייה ביקורתית למחקר הנוכחי, אפשר לעמוד על כמה מגבלות עיקריות. מגבלה ראשונה היא שהמדגם היה קטן ונאסף בדגימה לא שיטתית, ולכן אי אפשר להכליל את הממצאים האלה על כלל האוכלוסייה. לפיכך במחקר עתידי מומלץ להגדיל את המדגם ולדגום דגימה שיטתית. מגבלה שנייה של המחקר היא השימוש בשאלוני דיווח עצמי שעלולים להיות מוטים עקב רצייה חברתית. במחקר עתידי רצוי להוסיף לכלי המחקר הכמותיים גם כלים איכותניים כגון ראיונות עומק. מגבלה שלישית של המחקר היא שכל הנתונים נאספו רק מהיועצות עצמן ולא מהתלמידים או מהמורים בבית הספר. במחקר המשך כדאי לאסוף מידע ממקורות אחרים כדי לקבל תמונה מקיפה יותר של הממצאים. נוסף על מחקרים אלה שנועדו להתגבר על המגבלות המתודולוגיות, מומלץ לעשות מחקרי המשך שירחיבו את הידע בתחום על בסיס ממצאי המחקר. למשל, כדאי לבחון ביטויים מסוימים של המנהיגות המוסרית של היועצות החינוכיות – אילו צעדים הן נוקטות בבית הספר או אילו מהלכים הן יוזמות כדי לקדם צדק חברתי. הבנה מעמיקה יותר של הדרך שבה היועצות מיישמות בפועל את המנהיגות המוסרית שלהן, תעזור להבין טוב יותר את התופעה. נוסף על כך חשוב לבחון את ההשפעה של מאפייני התפקיד על המנהיגות המוסרית שלהן. למשל, גורמים כמו עומס עבודה גדול, בעיות של אלימות ומשמעת, תלמידים המגיעים ממשפחות במצב כלכלי קשה ככל הנראה משפיעים על היכולת של היועצות החינוכיות לבטא מנהיגות מוסרית. כלומר כדאי לבחון מהם התנאים הבית ספריים שיכולים לסייע ליועצות החינוכיות לבטא מנהיגות מוסרית.

רשימת מקורות

- אלחאג'י, מ' (1996). **חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי**. הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס.
- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. מכון מופ"ת.
- בן אשר, ס' (2001). מפגש הייצוגים החברתיים של היועצים בחברה הערבית המסורתית עם הייצוגים החברתיים של החברה המערבית. **הייעוץ החינוכי**, י, 187–203.
- גון, א' (2013). לשנות את המציאות – מנהיגות המניעה לעשייה ולמעורבות. **ביטאון מכון מופ"ת**, 50, 26–31.
- דולב, נ' ואיצקוביץ, י' (2016). מיון מועמדים להוראה, אינטליגנציה רגשית ומה שביניהם. **ביטאון מכון מופ"ת**, 58, 38–43.
- דשבסקי, ע' (2009). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ החינוכי**. גף הפרסומים – משרד החינוך.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2017, פברואר). **השנתון הסטטיסטי לישראל 2016 – מספר 67**. <https://www.cbs.gov.il/he/publications/DocLib/2016/shnaton67/npsnaton67.pdf>

זיסמן, יי (2009). **בין היחיד לקבוצה: תהליכי התקשורת ואמפתיה ביחסים בין קבוצות** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת חיפה.

ידידיה, טי (2003). תחושת העצמה ויכולת אמפתיה בהדרכת סטודנטים בעבודה סוציאלית. **חברה ורווחה**, 23(2), 227–243.

לזובסקי, ר' ובר"ל, צ' (2010). סגנון הייחוס הסיבתי של יועצות חינוכיות. **הייעוץ חינוכי**, טז, 176–199.

מזרחי, ש' ווורגן, יי (2010). **המוסדות האקדמיים להכשרת מורים: תמונת מצב בהיבטים אחדים של הנושא**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

נטור, נ' ולזובסקי, ר' (2010). חובת הדיווח על מקרים של התעללות מינית בילדים – עמדות של יועצים חינוכיים במגזר הערבי. **הייעוץ החינוכי**, טז, 69–89.

ניג'ס-אכתילאת, פ', בררבי, ד' וסברלאל, ר' (2018). **עקרונות עבודה והתערבות המותאמות לחברה הערבית בשירותי רווחה וטיפול בישראל** [דוח מחקר]. מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.

סמוחה, ס' (1998). הישראליות של הזהות הקיבוצית והאוריינטציה הפוליטית של הפלסטינים אזרחי ישראל – בחינה מחדש. בתוך א' רכס (עורך), **הערבים בפוליטיקה הישראלית: דילמות של זהות** (עמ' 41–53). מרכז משה דיין; אוניברסיטת תל-אביב.

קלאליאן, ה' (2012). **הייעוץ החינוכי במגזר הערבי** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת תל-אביב.

קניאל, ש' (2013). **אמפתיה בחינוך: חינוך באהבה** (ר' רוקח, עורכת). מכון מופ"ת. שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות.

Aghajari, P., Valizadeh, L., Zamanzadeh, V., Ghahramanian, A., & Foronda, C. (2019). Cultural sensitivity in paediatric nursing care: A concept analysis using the hybrid method. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 33(3), 609–620. <https://doi.org/10.1111/scs.12654>

Alghamdi, N. G., & Riddick, B. (2011). Principals' perceptions of the school counsellor role in Saudi Arabia. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 33(4), 347–360. <https://doi.org/10.1007/s10447-011-9132-6>

American School Counseling Association. (2005). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs* (2nd ed.). ASCA.

Bass, B. M (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. The Free Press.

Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (3rd ed.). Free Press.

- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9–32. <https://doi.org/10.1080/135943299398410>
- Berger, S. M. (1962). Conditioning through vicarious instigation. *Psychological Review*, 69(5), 450–466. <https://doi.org/10.1037/h0046466>
- Biadisy-Ashkar, A., & Peleg, O. (2013). The relationship between differentiation of self and satisfaction with life amongst Israeli women: A cross cultural perspective. *Health*, 5(9), 1467–1477. <https://doi.org/10.4236/health.2013.59200>
- Bowen, M. (1985). *Family therapy in clinical practice*. Jason Aronson.
- Bowers, H., Lemberger-Truelove, M. E., & Brigman, G. (2018). A social-emotional leadership framework for school counselors. *Professional School Counseling*, 21(1b), Article 2156759X18773004. <https://doi.org/10.1177/2156759X18773004>
- Brener, N., & Demissie, Z. (2018). Counseling, psychological, and social services staffing: Policies in US school districts. *American Journal of Preventive Medicine*, 54(6), S215–S219. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2018.01.031>
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185–216. <https://doi.org/10.1177/135910457000100301>
- Bryan, J., Griffin, D., Kim, J., Griffin, D. M., & Young, A. (2019). School counselor leadership in school-family-community partnerships: An equity-focused partnership process model for moving the field forward. In S. B. Sheldon & T. A. Turner-Vorbeck (Eds.), *The Wiley handbook of family, school, and community relationships in education* (pp. 265–287). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119083054.ch13>
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness*. Jossey-Bass.
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x>
- Corey, G. (1986). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (3rd ed.). Brooks/Cole.

- Coursen-Neff, Z. (2003). Discrimination against Palestinian Arab children in the Israeli educational system. *International Law and Politics*, 36(749), 101–162.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to the study of empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents In Psychology*, 10, 85. https://www.uv.es/~friasnav/Davis_1980.pdf
- Davis, M. H. (1983). Empathic concern and the muscular dystrophy telethon: Empathy as a multidimensional construct. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(2), 223–229. <https://doi.org/10.1177/0146167283092005>
- Davis, M. H., Soderlund, T., Cole, J., Gadol, E., Kute, M., Myers, M., & Weihing, J. (2004). Cognitions associated with attempts to emphasize: How do we imagine the perspective of another? *Personality & Social Psychology Bulletin*, 30(12), 1625–1635. <https://doi.org/10.1177/0146167204271183>
- Dinkmeyer Jr, D., Jon, C., & Michel, R. E. (2015). *Consultation: Creating school-based interventions* (4th ed.). Routledge.
- Flower, M. (2018). Using understanding by design to teach cultural diversity and sensitivity. *Idiom*, 54(2), 16–17.
- Frederick, S., Loewenstein, G., & O'Donoghue, T. (2002). Time discounting and time preference: A critical review. *Journal of Economic Literature*, 40(2), 351–401. <https://doi.org/10.1257/002205102320161311>
- Friedman, E. (1985). Leadership, legitimacy, and conflict in China: From a charismatic Mao to the politics of succession. *The Journal of Asian Studies*, 44(4), 825–826. <https://doi.org/10.2307/2056470>
- Gladstein, G. A. (1983). Understanding empathy: Integrating counseling, developmental, and social psychology perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 30(4), 467–482. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.30.4.467>
- Gonzalez, L. M., Borders, L. D., Hines, E. M., Villalba, J. A., & Henderson, A. (2013). Parental involvement in children's education: Considerations for school counselors working with Latino immigrant families. *Professional School Counseling*, 16(3). <https://doi.org/10.1177/2156759X1701600303>
- Hannah, S. T., Lester, P. B., & Vogelgesang, G. R. (2005). Moral leadership: Explicating the moral component of authentic leadership. *Authentic Leadership Theory and Practice: Origins, Effects and Development*, 3, 43–81.

- Hipolito-Delgado, C. P., & Lee, C. C. (2007). Empowerment theory for the professional school counselor: A manifesto for what really matters. *Professional School Counseling, 10*(4), 327–332. <https://doi.org/10.1177/2156759X0701000401>
- Hodges, S. D., & Wegner, D. M. (1997). Automatic and controlled empathy. In W. J. Ickes (Ed.), *Empathic accuracy* (pp. 311–339). The Guilford Press.
- Hoffman, M. L. (1985). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 103–131). Cambridge University Press.
- Ikiz, F. E. (2009). Investigation of counselor empathy with respect to safe schools. *Procedia, 1*(1), 2057–2062. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.361>
- Khansa, R. (2015). Teachers' perceptions toward school counselors in selected private schools in Lebanon. *Procedia, 185*, 381–387. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.411>
- Knight, J. L. (2015). Preparing elementary school counselors to promote career development: Recommendations for school counselor education programs. *Journal of Career Development, 42*(2), 75–85. <https://doi.org/10.1177/0894845314533745>
- Kohut, H. (1984). *How does analysis cure?* (A. Goldberg, Ed.). University of Chicago press.
- Langlois, L., & Lapointe, C. (2007). Ethical leadership in Canadian school organizations: Tensions and possibilities. *Educational Management Administration & Leadership, 35*(2), 247–260. <https://doi.org/10.1177/1741143207075391>
- Lee, E.-K., & Barrett, C. (2007). Integrating spirituality, faith, and social justice in social work practice and education: A pilot study. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought, 26*(2), 1–21. https://doi.org/10.1300/J377v26n02_01
- Lieberman, A. (2004). Confusion regarding school counselor functions: School leadership impacts role clarity. *Education, 124*(3), 552–558.
- Mahsud, R., Yukl, G., & Prussia, G. (2010). Leader empathy, ethical leadership, and relations-oriented behaviors as antecedents of leader-member exchange quality. *Journal of Managerial Psychology, 25*(6), 561–577. <https://doi.org/10.1108/02683941011056932>
- Mason, E. C. M., Land, C., Brodie, I., Collins, K., Pennington, C., Sands, K., & Sierra, M. (2016). Data and research that matter: Mentoring school counselors

- to publish action research. *Professional School Counseling*, 20(1).
<https://doi.org/10.5330/1096-2409-20.1.184>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology*, 4(3), 197–208.
[https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80058-7](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80058-7)
- Mills, L. B. (2009). A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and effective leadership. *Journal of Curriculum and Instruction*, 3(2), 22–38. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=63195253535144298c4e0771e9f635d84f63cc59>
- Milsom, A., & McCormick, K. (2015). Evaluating an accountability mentoring approach for school counselors. *Professional School Counseling*, 19(1), 27–35. <https://doi.org/10.5330/2156759X150190010>
- Mullen, P., Getierrez, D., & Newhart, S. (2018). School counselors' emotional intelligence and its relationship to leadership. *Professional School Counseling*, 21(1b). <https://doi.org/10.1177/2156759X18772989>
- Nixon, J. (2018). *Implementation of the asca national model by professional school counselors in urban schools* (Order No. 10816746). Available from ProQuest Central. (2043365570). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/implementation-asca-national-model-professional/docview/2043365570/se-2>
- Quick, J. W. (2018). *An investigation of the characteristics successful executive directors perceives to be most important in charter schools* [Doctoral dissertation]. Gardner–Webb University.
- Quick, P. M. (2013). *Moral leadership: A model for educational leaders in the 21st century*. <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1044&context=sferc>
- Ratts, M. J., DeKruyf, L., & Chen-Hayes, S. F. (2007). The ACA advocacy competencies: A social justice advocacy framework for professional school counselors. *Professional School Counseling*, 11(2), 90–96.
<https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-11.90>
- Rizkalla, N., & Rahav, G. (2016). Differentiation of the self, couples' intimacy, and marital satisfaction: A similar model for Palestinian and Jewish married couples in Israel. *International Journal of the Jurisprudence of the Family*, 7. <https://escholarship.org/uc/item/2xs1w4xk>

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Woolery, A., & Mayer, J. D. (2001). Emotional Intelligence: Conceptualization and measurement. In G. J. O. Fletcher & M. S. Clark (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* (pp. 279–307). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470998557.ch11>
- Scott, S. (2018). *School counselors and teachers: We're all on the same team a look into teachers' perceptions of school counselor roles* [Doctoral dissertation]. University of West Georgia in Partial.
- Skowron, E. A., & Friedlander, M. L. (1998). The differentiation of self inventory: Development and initial validation. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 235–246. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.3.235>
- Speight, S. L., & Vera, E. M. (2004). A social justice agenda: Ready, or not? *The Counseling Psychologist*, 32(1), 109–118. <https://doi.org/10.1177/0011000003260005>
- Stephan, W. G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, 55(4), 729–743. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00144>
- Stone, C. B., & Dahir, C. A. (2016). *The transformed school counselor* (3rd ed.). Cengage Learning.
- Stotland, E., Mathews, K. E., Sherman, S. E., Hansson, R. O., & Richardson, B. Z. (1978). *Empathy, fantasy, and helping*. Sage.
- Suleiman, R. (2002). Minority self-categorization: The case of the Palestinians in Israel. *Peace and Conflict*, 8(1), 31–46. https://doi.org/10.1207/S15327949PAC0801_4
- Wakimoto, D. K., & Lewis, R. E. (2019). School counselors' changing perceptions of ePortfolios: From graduate students to professionals. *The Internet and Higher Education*, 41(3), 45–50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.01.002>
- Williams, C., & Dickstein-Fischer, L. (2019). School counselors' perceptions of necessary attributes of middle and high school students interested in a career in nursing. *Nursing Education Perspectives*, 40(1), 30–34. <https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000348>

- Wonzy, D. A., Hall, K., & Zinck, K. (2015). Integrating differentiation of self into ethical decision-making: Counselor training method. *VISTAS Online*, Article 54. https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/article_54be5a22f16116603abcacff0000bee5e7.pdf?sfvrsn=204c422c_4
- Zalaquett, C. P. (2005). Principals' perceptions of elementary school counselor's role and functions. *Professional School Counseling*, 8(5), 451–457.
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215–231. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3704_2
- Zisman, Y., & Kupermintz, H. (2011, March). *Attachment and intergroup empathy in intractable conflict situations*. https://www.researchgate.net/publication/319130823_Attachment_and_Intergroup_Empathy_in_Intractable_Conflict_Situations

תוכניות עתיד מקצועיות של יועצות חינוכיות*

רעיה אלון, דורית ארם ורחל גלי צינמון

תקציר

המחקר הנוכחי בחן את תוכניות העתיד של יועצות חינוכיות, תחום שטרם נחקר בארץ. בחינת תוכניות העתיד של היועצות חשובה למקצוע הייעוץ מכיוון שלמערכת החינוך יש רצון לשמר יועצות מיומנות ומקצועיות, בשל ההשקעה הרבה בהכשרה ובפיתוח מקצועי שלהן. במחקר השתתפו 370 יועצות חינוכיות מכל חלקי החברה בישראל (ממלכתי, ממלכתי-דתי, חרדי, ערבי) ובכל שכבות גיל הייעוץ (גיל הרך, יסודי, חטיבת ביניים, חטיבה עליונה). ליועצות הועברו שאלונים להערכת תמיכה חברתית, מסוגלות עצמית תעסוקתית, תוכניות עתיד, פרטים אישיים ומאפייני עבודה כמו אוטונומיה ובהירות התפקיד. היועצות חולקו לשלוש קבוצות על סמך ציוני תוכניות העתיד שלהן ונעשו ניתוחי שונות בין קבוצת היועצות שלהן תוכניות עתיד גבוהות בינוניות ונמוכות להישארות במקצוע הייעוץ. תוצאות המחקר מראות שלקבוצת היועצות עם תוכניות עתיד גבוהות יש רמות גבוהות של בהירות תפקיד, אוטונומיה בתפקיד, תמיכת מנהל ומסוגלות עצמית רבה יותר בהשוואה ליועצות עם תוכניות עתיד נמוכות. תוצאות המחקר מדגישות את ההשפעה החיובית של תמיכה ביועצות בית ספר לצד היתרונות של מקום עבודה המטפח בהירות תפקיד ומעודד אוטונומיה מקצועית.

מילות מפתח: תוכניות עתיד מקצועיות; תמיכה חברתית; אוטונומיה בתפקיד; בהירות התפקיד; מסוגלות עצמית תעסוקתית.

מבוא

המחקר בתחום הייעוץ החינוכי בארץ התמקד בעבודת היעוץ ברמת הפרט וברמת המערכת. למשל בסוגיות הקשורות לעבודה עם תלמידים, הורים, צוות, הנהלה ושותפי תפקיד, בסוגיות הקשורות לייעוץ לאוכלוסיות ייחודיות כמו ייעוץ בחברה הערבית והחרדית, וכן בחקר סוגיות הקשורות לעבודת הייעוץ כמו סגור עצמי וצדק חברתי.

המחקר בתחום מעגל חיי העבודה של היועצות התמקד בסוגיית העזיבה או הישארות של יועצות חינוכיות במקצוע בדגש על השנים הראשונות לעבודתן והוא מועט. נוסף על כך המחקר על יועצות בתי ספר התמקד בעיקר בנושא שביעות הרצון מבלי לעסוק בשינוי קריירה או בתוכניות לעתיד (Mullen et al., 2018).

המחקר הנוכחי התמקד בנושא תוכניות העתיד המקצועיות של יועצות חינוכיות. יש חשיבות למחקר בתחום זה שכן הוא עשוי לסייע בהבנת הגורמים המשפיעים על היועצות להישאר ולהתמקצע בתפקידן. מערכות ההכשרה של היועצות משקיעות משאבים רבים בהכשרה ובפיתוח המקצועי שלהן, ויועצות בעלות ניסיון והכשרה מתאימה הן נכס חשוב למערכת החינוכית ייעוצית בישראל, כך שחשוב להבין מה משפיע על הישארותן במקצוע.

* המחקר נעשה במסגרת תוכנית הפוסט-דוקטורט במכון מופ"ת.

הייעוץ החינוכי

הייעוץ החינוכי הוא מקצוע צעיר יחסית במשפחת מקצועות בריאות הנפש (Pistole & Roberts, 2002). הוא מגיב על תנאי הסביבה וחלים בו שינויים מתמידים (Heled & Davidovich, 2019). יש הבדלים בהגדרת המקצוע בין ארצות רבות. למשל, ההגדרה של האגודה האמריקאית לייעוץ חינוכי היא מקצוע אקדמי המתכלל בין היבטים רגשיים, קוגניטיביים והתנהגותיים ואמון על מימוש הפוטנציאל והשגת המטרות של חברי המערכת החינוכית. תחום אחריותו של היועץ החינוכי נוגע בהנחלת עמדות, ידע ומיומנויות חיוניות להתפתחותו של התלמיד מגיל הגן ועד התיכון בשלושה תחומים: התחום האקדמי, התחום הרגשי-חברתי ותחום הקריירה (American School Counselor Association, 2012). לפי שפ"י, הגדרת הייעוץ החינוכי בישראל היא "לסייע לתלמיד כפרט ולבית-הספר כמערכת חברתית אירגונית, במטרה להביא לתפקוד מיטבי ולמיצוי מרבי של הכוחות הטמונים בהם, באווירה תומכת ומקבלת, בהסתמך על זכויות הילד" (אגף חינוך על יסודי ואגף בכיר הכלה והשתלבות, 2022, עמ' 25). בישראל, ההגדרה הרשמית של משרד החינוך לאיש המקצוע הממלא תפקיד יועץ חינוכי היא "מורה יועץ". תנאי העסקתו וכפיפותו המקצועית הם לפי הגדרת השירות הפסיכולוגי הייעוצי (שפ"י) ומעוגנים בחוזר מנכ"ל, בעוד בארה"ב בוטלה הדרישה לניסיון בהוראה עבור מי שרוצה לקבל רישיון ייעוץ (Lambie & Williamson, 2004).

בישראל כמו במרבית מדינות העולם, רוב יועצות בתי הספר הן נשים העובדות במסגרות החינוך החל מגן ילדים ועד תיכון. היועצות נדרשות לעשות כמה תפקידים ולעסוק במגוון משימות, החל מעבודה עם תלמידים, הורים ומורים וכלה בהפעלת תוכנית התערבות וסיוע לתלמידים עם צרכים מיוחדים (Heled & Davidovich, 2019). נוסף על כך הן עובדות עם שותפי תפקיד בתוך בית הספר (למשל, מנהלים, רכזים) ומחוץ לבית הספר (למשל, פסיכולוגים, עובדים סוציאליים).

למרות ההנחיות לשיטות עבודה מומלצות, נוסף על מתן שירותי ייעוץ, יועצות בתי ספר עוסקות בפועל בעשיית מטלות מרובות שאינן ייעוץ בבתי הספר שלהן, דבר הגורם ללחץ בעבודה (Bardhoshi et al., 2014; Mullen & Gutierre, 2016). מכיוון שלעיתים קרובות יועצות חינוכיות אינן עוסקות במשימות הקלסיות של ייעוץ, הן עלולות לחוש חוסר בהירות בתפקידן – תחושה שיכולה להשפיע על רצון להישאר בתפקידן (Eye et al., 2020). נוסף על ההבדל בהגדרת התפקיד ובדרישות הסף לתפקיד, יש חוסר בהירות בהגדרות התפקיד ובתחומי האחריות של היועצות (Heled & Davidovich, 2019; Mellin et al., 2011).

התפתחות מקצוע הייעוץ בישראל מאופיינת בגידול במספר היועצות ובשינויים מהירים בתפיסות ובשיטות העבודה הייעוציות המקצועיות שלהן (למשל שינוי מייעוץ פרטני לשיטת עבודה ייעוצית מערכתית). יש מטלות שנוספות על תפקיד היועצות (לדוגמה התמודדות עם מצבי לחץ, פגיעות מיניות, כישורי חיים וקידום למידה) מבלי שנגרעות המטלות המסורתיות של הייעוץ (ארהרד, 2014). נוסף על כך הייעוץ החינוכי בישראל הוא מקצוע עם תנאי עבודה מורכבים הכוללים מצד אחד דרישות של תנאי סף גבוהים (תואר שני ותעודת הוראה) ומצד אחר תנאי העסקה לא קלים. תנאי ההעסקה באים לידי ביטוי

למשל בקושי לקבל קביעות כיועצת, בריבוי תפקידים שכמה מהם אינם בהירים ובהיקף משרה שאינו תואם את דרישות התפקיד.

הייעוץ החינוכי כמקצוע אקדמי התפתח בישראל עם השנים לתתי-תחומים של התמקצעות בייעוץ לקבוצות גיל מגוונות וצורכיהן: ייעוץ לגיל הרך, ייעוץ במסגרות בית הספר היסודי והתיכון וייעוץ לסטודנטים. שכבת גיל הנועצים ואופי המסגרת החינוכית מכתיבים את אופי עבודת היועצות. לדוגמה יועצות לגיל הרך מספקות שירותי ייעוץ לגני ילדים רבים ובדרך כלל חסרות מבנה פיזי קבוע לעבודתן. נוסף על כך אין להן לוח זמנים קבוע מבחינת ימי עבודה ושעות עבודה והן נזקקות ליכולת ניידות רבה (אומנסקי ואחרים, 2017; דשבסקי, 2006). ברוב בתי הספר היסודיים בישראל יש יועצת אחת בבית הספר לעומת כמה יועצות העובדות כזוות בתיכונים. הייעוץ בתיכונים הוא היחיד המתקן ביחס למספר הכיתות, ובדרך כלל יש צוות יועצות לכל בית ספר. ליועצות העובדות בתיכונים יש תוכנית עבודה מובנית המחייבת אותן לעבודה על פי תוכנית מוכתבת. נוסף על כך תוכנית עבודתה של היועצת בבתי הספר היסודיים היא בדרך כלל גמישה מאשר בחטיבות הביניים ובתיכונים (ארהרד, 2014).

מאפייני מקצוע הייעוץ מעוררים שאלה של השפעת תנאי העבודה על תפקוד היועצות ועל תוכניות העתיד המקצועיות שלהן. שאלה זו עומדת במרכזו של המחקר הנוכחי הבוחן מה יקדם את תוכניותיהן העתידיות של היועצות החינוכיות להישאר בתחום עבודתן. שאלה זו תיבחן בתאוריה מרכזית מעולם התפתחות הקריירה, באמצעות מודל ה-SCCT הכלול (אינטגרטיבי) של לנט ובראון (Lent & Brown, 2006, 2008).

התאוריה החברתית קוגניטיבית

התאוריה החברתית קוגניטיבית של לנט ועמיתיו (SCCT = Social Cognitive Career Theory) (Lent et al., 1994, 2002) בוחנת את התהליכים שבאמצעותם אנשים מפתחים תחומי עניין ובוחרים במה לעסוק, מה ללמוד ואיזה תפקיד. על פי תאוריה זו, המשתנים האישיים והסביבתיים משפיעים על התפתחות המסוגלות העצמית וזו משפיעה על התוצאות הרצויות. המודל העדכני של ה-SCCT (Lent & Brown, 2013) מתמקד בהשפעת מאפיינים סביבתיים כמו תנאי עבודה ומאפייני תמיכה על המסוגלות העצמית התעסוקתית ועל הרווחה של האדם. המחקר הנוכחי מבקש לבדוק על פי המודל את ההשפעה של מאפייני העבודה, התמיכה החברתית והמסוגלות העצמית על תוכניות העתיד להישארות במקצוע.

למסוגלות עצמית תעסוקתית יש תפקיד עיקרי בתכנון העתיד של עובדים. בנדורה (Bandura, 1997) תיאר את הקשר בין מסוגלות עצמית לציפייה לתוצאות שאפשר לראות בה ביטוי לתפיסות עתידיות. כמה מחקרים הוכיחו את הקשר בין מסוגלות עצמית לתפיסות עתידיות (למשל Michael et al., 2015). בראון וצינמון (Brown & Cinamon, 2015) מצאו כי מסוגלות עצמית בבחירת מגמה בתיכון מנבאת בהירות של תוכניות אקדמיות עתידיות.

תוכניות עתיד מקצועיות

תוכניות עתיד הן מושג הכולל משתנים הקשורים לעמדה הסובייקטיבית של אנשים כלפי עתידם (Seginer & Mahajna, 2018). זהו מושג רחב הכולל משתנים רבים, כולל אלה הנוגעים להתמצאות עתידית, תפיסות עתידיות, תשקופת (פרספקטיבה) עתידית וציפיות עתידיות.

תוכניות עתידיות נחקרו בעיקר בקרב מתבגרים, שכן ההתמודדות עם העתיד נחוות משימה מרכזית בשלב זה של החיים. מאפייניו של עולם התעסוקה המודרני לצד המושגים ההתפתחותיים של הזהות במהלך החיים (Savickas, 2012), מדגישים את הצורך להמשיך ולתכנן את העתיד גם בשלבים מתקדמים של החיים. הכוונה של העובד אם להישאר או לעזוב את עבודתו היא רכיב בתוכניות העתיד המקצועיות של העובד.

יש משתנים שמשפיעים על תוכניות עתיד של מבוגרים עובדים. בתחום החינוך נמצא שתמיכה מנהלית משפיעה על כוונות עזיבה של מורים לחינוך מיוחד (Conley & You, 2013; Cancio et al., 2017) ושתמיכת עמיתים הייתה קשורה להישארות במקצוע החינוך (Jones et al., 2013).

מאפייני העבודה: בהירות התפקיד, אוטונומיה ומאפייני תמיכה בעבודה

בהירות התפקיד

בהירות התפקיד עוסקת במידה שבה העובד יודע ומבין מה הציפיות ממנו בעניין תפקודו בעבודה ומה המשימות שעליו לעשות (Whitaker et al., 2007). איכות העבודה עשויה להיפגע גם בקרב עובדים מוכשרים מאוד אם הם אינם בטוחים מהן המטרות והאחריות של התפקיד שלהם (Fouad et al., 2016). מחקרים על עובדים בעולם המערבי (ארה"ב ואירופה) מראים שבהירות התפקיד קשורה באופן מובהק וחיוני לתפקוד מיטבי בעבודה (Gilboa et al., 2008; Salamon & Deutsch, 2006), מנבאת מסוגלות עצמית תעסוקתית (Caillier 2016) וממלאת תפקיד חשוב בשימור העובדים (Hassan, 2013). במחקר על יועצות בתי ספר שנעשה בארה"ב נמצא שהן מתמודדות לעיתים קרובות עם חוסר בהירות בתפקידן (Mullen et al., 2018). יועצות המתמודדות עם עמימות גדולה יותר מדווחות בדרך כלל על מתח רב ועל רמות גבוהות יותר של שחיקה (Kim & Lambie, 2018; Mullen et al., 2018).

אוטונומיה

אוטונומיה היא צורך פסיכולוגי בסיסי וכלל-עולמי התורם למוטיבציה ולרווחה נפשית של העובד (Deci & Ryan, 2000). בעניין תעסוקה, אוטונומיה קשורה לרווחת העובדים, מידת המעורבות בעבודה ומסוגלות עצמית (למשל Skaalvik & Skaalvik, 2014). בדומה, היעדר אוטונומיה קשורה לשחיקה בעבודה ולמצוקה רגשית (Littman-Ovadia et al., 2013). במחקר של וייטלי (Wheatley, 2017) נמצא כי בקרב נשים אוטונומיה בעבודה משפרת גם שביעות רצון מהחיים. יועצות בית הספר חשות לעיתים קרובות מוצפות

ושחוקות מדרישות סותרות ומרובות מכל מיני אנשים במערכת. דרישות העומדות בסתירה לאופי תפקידן ורצון לעשותו או דרישות הסותרות את מודל תפקיד היועצת שהן מאמינות בו. לפיכך הן חוות רמת אוטונומיה נמוכה (Fye et al., 2020).

תמיכה חברתית

תמיכה חברתית היא משאב עיקרי המסייע לעובדים לשלב תפקידי חיים (לדוגמה Cinamon, 2009; Michael et al., 2015; Van Daalen et al., 2006). תמיכה חברתית יכולה להינתן ליחידים בעבודה, בבית או בחיים החברתיים. מחקרים מצאו שלתמיכה חברתית בעבודה יש השפעה ישירה ומיטיבה על הרווחה הפסיכולוגית של העובדים (למשל, O'Brien et al., 2014). תמיכה חברתית נמצאה גם קשורה לעלייה ביעילות העצמית, ובתמורה לשיפור איכות העבודה (Rees & Freeman, 2009). עובדים הזוכים באקלים תומך בעבודה מרוצים ומחויבים יותר לעבודתם ושוקלים פחות לעזוב את מקום העבודה שלהם (Eisenberger et al., 1986). נשים במיוחד דיווחו שתמיכה בסביבתן החברתית והגרעינית-משפחתית (בני זוג והורים) משפיעה על הבחירות המקצועיות שלהן (למשל Fouad et al., 2016).

צינמון (Cinamon, 2009) הדגישה את חשיבות התמיכה המוענקת למורים ממנהלי בתי הספר. קנסיו ועמיתיו (Cancio et al., 2013) מצאו כי תמיכת המנהל השפיעה לטובה על שביעות רצון בעבודה בקרב מורים לתלמידים עם הפרעות רגשיות והתנהגותיות. עוד נמצא שיועצות בית ספר שזוכות לתמיכה מקצועית מציגות עמדות חיוביות יותר כלפי הייעוץ ורמות גבוהות יותר של מסוגלות עצמית. מהצד האחר אלה שאינן מקבלות תמיכה מדווחות על רמות נמוכות יותר של מסוגלות עצמית (Gunduz, 2012).

מסוגלות עצמית תעסוקתית

המושג מסוגלות עצמית תעסוקתית עוסק באמונתו של היחיד ביכולתו למלא בהצלחה את המטלות הקשורות לעבודתו וביכולתו להתמודד עם קשיים (Higgins et al., 2008). אנשים בעלי מסוגלות תעסוקתית גבוהה הגדירו לעצמם מטרות גבוהות יותר בעניין הקריירה שלהם והשקיעו בה מאמץ רב (Abele & Spurk, 2009; Bandura, 1997; Lent et al., 1994). בהירות התפקיד, תמיכה בעובד מצד המנהל ואוטונומיה קשורות לפיתוח של מסוגלות עצמית תעסוקתית (ראו למשל Skaalvik & Skaalviks, 2014; Caillier, 2016). ככל שאלה גבוהים יותר, כן המסוגלות תהיה גבוהה יותר. נוסף על כך נמצא שמסוגלות עצמית משפיעה על הרצון להישאר במקצוע הייעוץ (ראו למשל: Alon et al., 2021), וכן שמסוגלות עצמית נמוכה קשורה לשחיקה מהמקצוע ורצון לעזובו (Bardhoshi & Um, 2021).

במחקר הנוכחי התמקדנו בתוכניות העתיד התעסוקתיות של יועצות חינוכיות, משתנה שלא זכה לתשומת לב אמפירית מספקת. נבדקו תוכניות היועצות להמשיך באותו עיסוק וכן את תוכניותיהן להמשיך לימודים להתמחות מתקדמת בתחום הייעוץ. בחינת תוכניות עתיד נעשתה תוך בחינת רכיבים המגוונים של תוכניות עתיד: רצון להישאר או לעזוב את המקצוע, רצון לקידום מקצועי, רצון לפיתוח מומחיות ולמידה להתמחות מתקדמת בייעוץ החינוכי שהם חלק מהעדות לרצון להישאר או לעזוב את המקצוע. הייעוץ החינוכי

מאפשר ליועצות להתמחות בתחומים נוספים של ייעוץ כגון ייעוץ משפחתי, טיפול התנהגותי קוגניטיבי ועוד. היבט ייחודי זה של הייעוץ החינוכי מאפשר לנו לבחון גמישות תעסוקתית, כוונה להישאר ולהתפתח בתחום המקצועי כנגד הכוונה לעבור לתחום אחר.

מטרת המחקר והשערות המחקר

מטרת המחקר היא לאפיין את קבוצת היועצות שיימצאו עם תוכניות עתיד גבוהות להישארות במקצוע ואת אלה עם תוכניות עתיד נמוכות להישארות במקצוע על פי מאפיינים הקשורים לתנאי העבודה ולתמיכה החברתית. ציון תוכניות עתיד בוחן ארבעה נתונים: 1. רצון להתקדם במקצוע; 2. מחשבות על מעבר למקצוע אחר; 3. רצון להתמקצע בתחום הייעוץ; 4. מחשבה על לימודים מתקדמים בתחום הייעוץ. שאלת המחקר העיקרית היא ללמוד על ההבדלים בתמיכה חברתית, תנאי עבודה הכוללים בהירות ואוטונומיה ומסוגלות עצמית תעסוקתית בין יועצות בעלות תוכניות עתיד נמוכות, בינוניות וגבוהות.

השערות המחקר

- א. יועצות עם תוכניות עתיד גבוהות להישארות במקצוע יקבלו ציוני תמיכה חברתית גבוהים ויימצאו עם מסוגלות עצמית תעסוקתית גבוהה.
- ב. יועצות עם תוכניות עתיד גבוהות להישארות במקצוע יקבלו ציונים גבוהים במאפייני העבודה: אוטונומיה ובהירות התפקיד.

שיטה

הליך

עורכות המחקר פנו למנהלת אגף ייעוץ בשפ"י. לאחר שקיבלו ממנה אישור, שלחו היועצות הבכירות מכתב פניה לכלל היועצות בארץ לצורך השתתפות במחקר. במכתב הוסברה מטרת המחקר. היועצות שהסכימו לענות על שאלון המחקר, קיבלו אותו בדרך מקוונת. הן חתמו על הסכמתן להשתתף במחקר ומילאו את השאלון.

אתיקה

ביצוע המחקר החל רק לאחר שהתקבל אישור ועדת האתיקה המוסדית. הובטחה סודיות למשתתפות והודגש לפניהן שאיסוף הנתונים הוא לצורכי מחקר בלבד והן רשאיות להפסיק למלא את השאלון בכל עת שירצו.

משתתפים

המחקר נעשה על פי הפרדיגמה הכמותית כדי לספק תמונה רחבה על התופעה הנחקרת. השתתפו במחקר 370 יועצות חינוכיות מכל חלקי החברה בישראל: 203 יועצות במגזר הממלכתי, 94 יועצות במגזר הממלכתי-דתי, 12 יועצות במגזר החרדי, 38 יועצות במגזר הערבי וכן 21 יועצות שעובדות בחינוך המיוחד (ללא ציון שיוך המגזר שהן עובדות בו, היות שבחינוך המיוחד פעמים רבות המוסד קולט תלמידים מכל מיני מגזרים). חלוקת

שכבת גיל הייעוץ של המשתתפות הייתה זו: 79 יועצות בגיל הרך, 106 יועצות בבתי ספר יסודי, 84 יועצות בחטיבת ביניים, 101 יועצות בחטיבה עליונה.

טווח גילי היועצות היה בין 27 ל-67 שנים ($M=45.45$, $SD=9.01$). רוב המשתתפות (89.4%) נולדו בישראל. בתחום השכלה, 8 (2.1%) משתתפות היו בעלות תואר ראשון, 5 (1.3%) סיימו תעודת ייעוץ, 10 (2.7%) היו בתהליך של סיום תואר שני, רובן (91%) סיימו תואר שני, 8 משתתפות (2.2%) היו דוקטורנטיות, ו-3 משתתפות (0.08%) החזיקו בתואר דוקטור. ליועצות המשתתפות ותק מגוון שנע בין 1 ל-35 שנים, עם ממוצע של 10.45 שנים ($SD = 7.4$). רוב המשתתפות (91.1%) דיווחו כי הן נמצאות במערכת יחסים זוגית ו-88.1% מהמשתתפות דיווחו שהן אימהות.

כלי המחקר

היועצות מילאו ארבעה שאלונים למילוי עצמי. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בגרסאות בעברית מאומתות ומהימנות. בכל שאלון חושב ממוצע התשובות וככל שהציון גבוה יותר, כך התוצאה מראה מדד גבוה יותר של המשתנה הנבדק. בכל שאלון נבדקה מהימנות הכלי, ממוצעים וסטיות תקן.

1. שאלון תמיכה חברתית (social support questionnaire) (Cinamon & Rich, 2002):

מטרת השאלון לבדוק את תחושות המשתתפות כלפי מידת התמיכה שהן מקבלות מההנהלה, מעמיתים למקצוע וממשפחתן. השאלון כלל 14 היגדים. היועצות התבקשו לציין את מידת הסכמתן עם כל היגד ברצף שבין 1 (לא מסכימה כלל) ל-5 (מסכימה מאוד). מהשאלון מתקבל ציון תמיכה חברתית כללי המורכב מממוצע של שלושה ציונים: ציון תמיכה ממנהל (5 פריטים), לדוגמה "אני מרגישה נתמכת על ידי המנהל על ידי בעבודה"; ציון תמיכה משפחתית (5 פריטים), לדוגמה "אני מרגישה שאני מקבלת הרבה תמיכה מהמשפחה שלי"; וציון תמיכת עמיתים (4 פריטים), לדוגמה: "אני מרגישה נתמכת על ידי עמיתיי". מהימנות השאלון במחקר הנוכחי הייתה בציון התמיכה כללי $\alpha=0.92$, תמיכת משפחה $\alpha=0.89$, תמיכה מנהל $\alpha=0.88$, ותמיכת עמיתים $\alpha=0.87$. מהימנות הכלי המקורית עמדה על $\alpha=0.76$.

2. שאלון מסוגלות עצמית תעסוקתית (short occupational self-efficacy scale)

(Rigotti et al., 2008): שאלון זה הועבר בגרסתו העברית (Ran et al., 2018) וכולל שישה היגדים. מטרתו להעריך את האמונה של הועבד ביכולתו למלא בהצלחה את המשימות המעורבות בעבודה. התשובות בכל היגד בשאלון נעו ברצף שבין 1 (כלל לא מסכימה) ל-6 (מסכימה מאוד). לדוגמה "אני מוצאת כמה פתרונות כאשר אני נתקלת בבעיה בעבודתי". מהימנות השאלון במחקר הנוכחי היא $\alpha=0.88$ ובמחקרים קודמים $\alpha=0.84$.

3. שאלון תוכניות עתיד (Alon et al., 2021): שאלון זה כולל 5 פריטים הנוגעים

לתחומים עיקריים של תוכניות עתיד מקצועיות. המשיבות נדרשו לציין את מידת הסכמתן עם ההיגדים ברצף שבין 1 (כלל לא מסכימה) ל-5 (מסכימה מאוד). ההיגדים הם אלה: 1. אני רואה את עצמי מתקדמת במקצוע; 2. אני חושבת לעזוב את התחום ולהתמחות במקצוע אחר; 3. אני רוצה להמשיך להתמקצע בתחום הייעוץ ולהיות מומחית לתחום זה; 4. אני חושבת על המשך לימודים מתקדמים

בתחום הייעוץ. חושב ציון ממוצע של הפריטים. המהימנות של השאלון במחקר הנוכחי הייתה $\alpha=0.87$. מהימנות הכלי במחקר קודם הייתה $\alpha=0.84$.

4. **שאלון פרטי רקע תעסוקתיים ואישיים:** השאלון כלל פרטים דמוגרפיים על גיל, מצב משפחתי ופרטי רקע תעסוקתיים כמו השכלה וותק. נוספו גם שתי שאלות על תנאי העבודה שפותחו למטרות המחקר הנוכחי: מידת האוטונומיה שלהן בעבודתן (באיזה מידה את חשה שיש לך מרחב פעולה עצמאי בעבודתך כיועצת חינוכית?) ובהירות התפקיד (באיזו מידה את חושבת כי קיימת בהירות בנוגע להגדרת תפקידך?).

ניתוח הנתונים

כדי לבחון את מאפייני היועצות בתוכניות, חולק המדגם לשלוש קבוצות לפי הציון הכולל של תוכניות העתיד. אלה הן שלוש הקבוצות שהתקבלו: קבוצה א – יועצות שציון תוכניות העתיד שלהן הוא נמוך (ציון ממוצע פחות סטיית תקן); קבוצה ב – יועצות שציון תוכניות העתיד שלהן הוא ממוצע; קבוצה ג – יועצות שציון תוכניות העתיד שלהן הוא גבוה (ממוצע ועוד סטיית תקן).

ניתוח הנתונים נעשה באמצעות תוכנת SPSS22. חושבו התפלגויות, ממוצעים, טווחים וסטיות תקן של המשתנים הדמוגרפיים ושל משתני המחקר ובוצעו ניתוחי שונות רב־כיוונית בין שלוש הקבוצות ממאפייני העבודה והתמיכה.

ממצאים

בפרק הממצאים תחילה נציג את תיאור הנתונים, לאחר מכן את ניתוחי השונות הרב־כיווניים לאפיון שלוש קבוצות היועצות במשתני המחקר העיקריים ולבסוף את מבחני הפוסט־הוק שעשינו כדי לעמוד על מקור ההבדלים המובהקים שנמצאו בניתוח השונות. לוח 1 מתאר את משתני המחקר.

לוח 1: תיאור משתני המחקר ($N=370$)

M	SD	טווח	
3.82	0.91	5–1	אוטונומיה
3.49	1.01	5–1	בהירות
3.72	0.93	5–1	תמיכת מנהל
3.83	0.86	5–1	תמיכת קולגות
4.93	0.74	6–1.33	מסוגלות עצמית תעסוקתית
3.86	0.98	5–1	תוכניות עתיד

מלוח 1 אפשר ללמוד שהמסוגלות העצמית של היועצות גבוהה יחסית והיא המשתנה בעל הממוצע הגבוה ביותר בעוד סטיית התקן שלה לא גבוהה. לעומת זאת הבהירות היא המשתנה הנמוך ביותר ותוכניות העתיד והאוטונומיה ותמיכת הקולגות נמצאים ברמה דומה. תמיכת המנהל נמוכה יותר מתמיכת הקולגות.

אפיון שלוש קבוצות היועצות על פי ניתוחי שונות רב־כיווניים

נעשו ניתוחי שונות רב־כיווניים בין שלוש הקבוצות במאפייני העבודה: בהירות התפקיד, תפיסת התפקיד וכן תמיכה ומסוגלות העצמית התעסוקתית. ראו לוח 2.

לוח 2: ניתוחי שונות רב־כיוונים בין שלוש קבוצות היועצות (N=370)

מספר שאלה	ממוצע	יועצות עם תוכניות עתיד נמוכות N=51	יועצות עם תוכניות עתיד בינוניות N=241			יועצות עם תוכניות עתיד גבוהות N=61		F
			M	SD	M	SD	M	
בהירות התפקיד	$F(2,341)=3.589^*$	0.98	3.25	0.99	3.468	0.1	3.754	$F(2,341)=3.589^*$
אוטונומיה	$F(2,341)=4.149^*$	0.98	3.604	0.89	3.783	0.83	4.082	$F(2,341)=4.149^*$
תמיכת מנהל	$F(2,341)=5.905^{**}$	1.12	3.323	0.89	3.772	0.89	3.898	$F(2,341)=5.905^{**}$
מסוגלות עצמית תעסוקתית	$F(2,341)=3.572^*$	0.74	4.714	0.75	4.926	0.69	5.101	$F(2,341)=3.572^*$

התקבל הבדל מובהק בבהירות התפקיד של היועצות $F(2, 341)=3.58$. ניתוח פוסט־הוק באמצעות מבחן Scedge הראה שבהירות התפקיד בקרב היועצות עם ציון תוכניות העתיד גבוהות ($M=3.78$, $SD=0.1$) הייתה גבוהה במובהק מאשר בהירות התפקיד בקרב היועצות השייכות לקבוצות תוכניות עתיד ממוצעות ($M=3.46$, $SD=0.99$), וליועצות עם תוכניות עתיד נמוכות ($M=3.23$, $SD=0.98$). כלומר בהירות תפקיד גבוהה קשורה לתוכניות עתיד להישארות במקצוע.

במשתנה האוטונומיה בתפקיד נמצא הבדל מובהק $F(2, 341)=4.14$. ניתוח פוסט־הוק באמצעות מבחן Scedge הראה שתפיסת האוטונומיה בתפקיד הייתה גבוהה במובהק בקרב היועצות שלהן תוכניות עתיד גבוהות להישארות במקצוע ($M=4.09$, $SD=0.83$) בהשוואה ליועצות עם תוכניות עתיד ממוצעות ($M=3.77$, $SD=0.89$), וליועצות עם תוכניות עתיד נמוכות ($M=3.6$, $SD=0.98$). כלומר גם אוטונומיה בתפקיד קשורה לתוכניות עתיד להישאר במקצוע.

נוסף על כך תמיכת המנהל נמצאה עם הבדל מובהק $F(2, 341)=5.90$. ניתוח פוסט־הוק באמצעות מבחן Scedge הראה שתמיכת המנהל של היועצות שלהן תוכניות עתיד נמוכות להישאר במקצוע היו נמוכות במובהק ($M=3.32$, $SD=1.12$) בהשוואה לתמיכת המנהל של היועצות שלהן תוכניות עתיד גבוהות להישאר במקצוע ($M=3.9$, $SD=0.89$) ונמוכות במובהק גם מקבוצת היועצות שלהן תוכניות עתיד ממוצעות להישאר במקצוע ($M=3.75$, $SD=0.89$).

לבסוף נמצא גם הבדל מובהק של ממש במסוגלות העצמית התעסוקתית $F(2, 307)=3.57$. ניתוח פוסט־הוק באמצעות מבחן Scedge הראה שמסוגלות העצמית

התעסוקתית הייתה גבוהה במובהק בקרב היועצות שלהן תוכניות עתיד גבוהות להישארות במקצוע ($M=5.12$, $SD=0.69$) בהשוואה ליועצות עם תוכניות עתיד נמוכות ($M=4.71$, $SD=0.74$).

לא נמצאו הבדלים בתמיכת המשפחה ובתמיכת העמיתים בין שלוש הקבוצות. הממצאים מראים שקבוצת היועצות שלהן תוכניות עתיד נמוכות להישארות במקצוע מאופיינות בהירות תפקיד נמוכה, ברמות נמוכות של אוטונומיה, בתמיכה מועטה מהמנהל וברמות נמוכות של מסוגלות עצמית תעסוקתית.

דיון

המחקר בחן את תוכניות העתיד של יועצות חינוכיות, בדגש על רצון להישאר או לעזוב את המקצוע. תחום זה לא נחקר בקרב יועצות בארץ וכנראה גם בעולם (Alon et al., 2021). בחינת תוכניות העתיד של היועצות חשובה ויש לה השפעה רבה על המערכת כיוון שלמערכת הייעוצית יש רצון לשמר יועצות מיומנות ומקצועיות בשל ההשקעה הרבה בהכשרה ובפיתוח מקצועי של יועצות חינוכיות.

ממצאי המחקר מעידים על אפיונים של יועצות חינוכיות עם כוונות גבוהות להישארות במקצוע לעומת אפיונים של יועצות חינוכיות עם כוונות עתיד נמוכות להישארות במקצוע וזאת על פי השערות המחקר. קבוצת היועצות שלהן כוונות להישארות במקצוע הראו רמות גבוהות של בהירות ואוטונומיה בתפקיד וכן רמה גבוהה של תמיכה מנהל כמו מסוגלות עצמית רבה יותר מיועצות עם תוכניות עתיד נמוכות וביוניות להישארות במקצוע.

ככלל, מעטים המחקרים שבחנו את נושא עזיבה או הישארות במקצוע בקרב מבוגרים עובדים. מחקרים מעטים עסקו בנושא זה בקרב אחיות (לדוגמה Laschinger et al., 2014), בקרב מורים (Shapira-Lishchinsky & Rosenblatt, 2009) ובקרב עובדות סוציאליות (Houston & Knox, 2012). ממצאי המחקר נתמכים במחקרים קודמים שנעשו באוכלוסיית מורות ואחיות. פלייר ועמיתיו (Player et al., 2017) מצאו שאוטונומיה של מורים ותמיכת המנהל (באמצעות מתן מידע, ייעוץ ועידוד), היו קשורות למחויבות לעבודה וכאשר הן היו חסרות או מעטות היו כוונות לעזוב את העבודה. בקרב אחיות נמצא שמנהיגות אמיתית של המנהל המתמקד ביחסים בין-אישיים וקשר של תמיכה תרמו להישארות במקצוע (Laschinger & Fida, 2014; Lee et al., 2019).

תוצאות המחקר הנוכחי הראו כי הכוונה להישאר בעבודה קשורה לתמיכה חברתית בעבודה בדגש על התמיכה של המנהל. כך שיש מקום להבין שלתמיכה חברתית יש השפעות ארוכות טווח על התכנון של העתיד המקצועי בקרב יועצות. יועצות בתי ספר הן ברובן נשים, ולעיתים קרובות חשות בדידות מכיוון שהן לרוב היועצות היחידות בבית הספר ואינן מרגישות חלק מצוות ההוראה ולא מהצוות המנהלי. ממצאי המחקר הנוכחי המדגישים את חשיבות התמיכה החברתית של היועצות המשפיעה על התכנון של היועצות להישאר במקצוע הייעוץ. נוסף על כך עולה מהמחקר הנוכחי שחשיבות התמיכה החברתית היא בכל שלבי ההתפתחות המקצועית, גם בשנים הראשונות בעבודה.

כמו אנשי מקצוע אחרים בבריאות הנפש, יועצות עשויות לסבול מ"תשישות החמלה" ולהתקשות לתת לנועזים שלהן טיפול מתאים (Levkovich & Ricon, 2020). תמיכה ביועצות יכולה לאפשר להן להמשיך לעשות את תפקידן בדרך הטובה ביותר.

ממצא נוסף של המחקר הוא שבהירות תפקיד ואוטונומיה הן חלק מהמאפיינים של יועצות שהן עם כוונות להישאר ולהתקדם במקצוע הייעוץ. בהירות ואוטונומיה הן מושגי מפתח בתאוריית ההגדרה העצמית של דסי וריאן (Deci & Ryan, 2000) ומתארות צרכים בסיסיים לרווחתו הרגשית של העובד. במחקר הנוכחי נמצא כי בהירות התפקיד ואוטונומיה בתפקיד הן מאפייני עבודה הקיימים בקרב יועצות החפצות להישאר בעבודתן. ממצאים אלו תומכים במחקרים קודמים שמצאו מתאם בין תכנון מקצועי לעתיד לבהירות תפקיד (Caillier 2016; Hassan, 2013; Kim et al., 2013) ולאוטונומיה (Skaalvik & Skaalviks 2014; Wheatley, 2017) ומרחיבים את הממצאים על תחום הייעוץ. הדבר מדגיש את חשיבותן של בהירות עבודה ואוטונומיה בשביל יועצות שנתקלות לעיתים קרובות בחוסר בהירות ואוטונומיה.

במחקר של אלון ואחרות (Alon et al., 2021) שנעשה אף הוא על יועצות נמצא קשר בין בהירות התפקיד ואוטונומיה בעבודת היועצות למסוגלות העצמית של היועצות וכן שלמסוגלות העצמית של היועצות יש תפקיד חשוב בהשפעה על כוונת היועצות להישאר במקצוע. בהתחשב בחשיבות הבהירות והאוטונומיה של היועצות וברצון שישמרו על יציבות בבית הספר שלהן, חיוני שמערכת החינוך תספק ליועצות בהירות ואוטונומיה יותר ממה שיש להן כיום (Fye et al., 2020).

השלכות מעשיות

תרומתה החשובה של התמיכה החברתית המוצגת במחקר הנוכחי על תוכניות להישאר במקצוע מציינת את החשיבות של בחינת סוגיה זו במערכת המעסיקה את היועצות ועוד קודם במערכת המכשירה יועצות חינוכיות.

במערכת האקדמית המכשירה את היועצות יש לתת את הדעת כי נוסף על בחירה בתחום המקצועי והרצון להתמקצע בו ולפתח מיומנויות ייחודיות, על היועצת במהלך עבודתה בשטח ליצור לעצמה מקורות לתמיכה. מקורות תמיכה כאלה עשויים לתרום להתפתחות המקצועית של היועצות כפי שעולה מממצאי המחקר הנוכחי וממצאי מחקרים אחרים (Michel et al., 2010; Kossek et al., 2011). גם המערכת המעסיקה את היועצות צריכה להשקיע בהרחבת מעגלי התמיכה החברתית כמנוף לשיפור ההתפתחות והתפקוד המקצועי.

ממצאי המחקר עומדים על יישומים מעשיים חשובים גם בעבור מנהלי בתי ספר ובעבור המערכת האחראית על היועצות. רבות נכתב על בדידותה של היועצת החינוכית (ראו למשל אהרד, 2014) ובהתחשב בממצאים שלתמיכה חברתית יש השפעה על ההחלטה להישאר באותו מקצוע, על המנהלים והאחראים על היועצות להתמקד בפיתוח תמיכה חברתית ליועצות. כמו כן רצוי לעצב מדיניות ארגונית המדגישה ומעודדת תמיכה בבית הספר.

היבט יישומי נוסף הקשור לממצאי המחקר הוא החשיבות ביצירת הגדרות תפקיד ברורות. ממצאי המחקר עומדים על היכולה (פוטנציאל) השלילית הקיימת בתפקידים

מקצועיים שאינם ברורים ושיש בהם רכיב נמוך של אוטונומיה. יש חשיבות רבה שהיועצות החינוכיות יכוונו ליזום ולבקש הגדרות תפקיד ברורות יותר ואף לבקש אוטונומיה רבה בעבודתן. המלצה זו מתכתבת עם המושג "job crafting" המגדיר את האחריות של עובדים לעצב את התפקיד שנכנסו אליו לפי רצונותיהם ונטיותיהם גם אם בתחילה הוגדר אחרת (Tims et al., 2012). על המערכת המעסיקה את היועצות להגדיר את תפקיד היועצות בבירור ובהירות רבים כדי לשמור על המשאב האנושי החשוב ולא לאבד עובדות מיומנות.

ממצאי מחקר זה עומדים גם על היוכלה השלילית הניכרת בתפקידים מקצועיים שאינם מוגדרים בבירור ומעניקים אוטונומיה מקצועית מזערית בלבד. בתי ספר או ארגונים שאינם מספקים ליועצות אוטונומיה ובהירות תפקיד עלולים לפגוע במסוגלות העצמית התעסוקתית של העובדים שלהם, ולהשפיע לרעה על תוכניותיהם להישאר במקום העבודה. לפיכך על המנהלים והמערכות האחראים על היועצות לפעול להגדרה ברורה של תפקידי היועצות ולאפשר להן אוטונומיה במילוי תפקידים אלו.

מגבלות המחקר והצעה למחקרי המשך

כיוון שהנתונים הסתמכו על נתונים של דיווח עצמי בלבד ודיווח עצמי כולל הטיה עצמית של התשובות, במחקר עתידי מומלץ להרחיב את הלמידה על היועצות באמצעות יותר ממקור אחד למשל באמצעות קבלת מידע ממפקחי היועצות, ממנהלים ומעמיתים לעבודה. כמו כן מומלץ להרחיב את הלמידה על תוכניות עתיד של יועצות באמצעות ראיונות.

נוסף על כך המשתנה של תוכניות תעסוקה עתידיות הוערך באמצעות שאלון שבנו כותבות המאמר במחקר קודם (Alon et al., 2021). מומלץ ששאלון זה יעבור אימות נוסף בעבודה עתידית. אוטונומיה של תפקיד ובהירות תפקיד הוערכו כל אחד באמצעות פריט אחד בלבד. שאלות שנועדו לשקף את תחושת האוטונומיה הכוללת וכן את תחושת הבהירות הכוללת של היועצות בתפקידן. עם זאת, רצוי לבחון משתנים אלו במחקרי המשך באמצעות שאלון מקיף יותר.

תוצאות המחקר מדגישות את ההשפעה החיובית של תמיכה חברתית על יועצות חינוכיות לצד היתרונות של מקום עבודה המטפח בהירות תפקיד ומקל על אוטונומיה מקצועית.

רשימת מקורות

אגף חינוך על יסודי ואגף בכיר הכלה והשתלבות. (2022). **הכלה והשתלבות בחינוך העל יסודי: יישום תיקון חוק החינוך המיוחד, ההכלה וההשתלבות**. מדינת ישראל.

אומנסקי, ת', בוימגולד, י', מינץ, ד', בריל, י', עוז, מ', לוי, מ', גיא דורון, ד', פתאל, צ', אברהם, ר', ידיד, נ', שמואלי, ל', אבינועם, א' וקליין, ד' (2017). **ראשית קול: הייעוץ החינוכי בגיל הרך**. משרד החינוך.

https://meyda.education.gov.il/files/shefi/reshit_kol/mismach_male.pdf

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

דשבסקי, ע' (2006). **ייעוץ חינוכי למחנכות בגיל הרך**. **הד הגן**, ע(ד), 32–37.

- Abele, A. E., & Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behavior*, 74(1), 53–62. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.10.005>
- Alon, R., Cinamon, R. G., & Aram, D. (2021). Working adults' future occupational plans: The contribution of role characteristics, social support, and occupational self-efficacy. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 23, 169–183. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09496-x>
- American School Counselor Association. (2012). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs* (3rd ed.).
- Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. *American Journal of Health Promotion*, 12(1), 8–10. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-12.1.8>
- Bardhoshi, G., & Um, B. (2021). The effects of job demands and resources on school counselor burnout: Self-efficacy as a mediator. *Journal of Counseling & Development*, 99(3), 289–301. <https://doi.org/10.1002/jcad.12375>
- Bardhoshi, G., Schweinle, A., & Duncan, K. (2014). Understanding the impact of school factors on school counselor burnout: A mixed-methods study. *The Professional Counselor*, 4(5), 426–443. <https://doi.org/10.15241/GB.4.5.426>
- Brown, D., & Cinamon, R. G. (2015). Choosing a high school major: An important stage in the career development of Israeli adolescents. *Journal of Career Assessment*, 23(4), 630–644. <https://doi.org/10.1177/1069072714553083>
- Caillier, J. G. (2016). Linking transformational leadership to self-efficacy, extra-role behaviors, and turnover intentions in public agencies: The mediating role of goal clarity. *Administration & Society*, 48(7), 883–906. <https://doi.org/10.1177/0095399713519093>
- Cancio, E. J., Albrecht, S. F., & Johns, B. H. (2013). Defining administrative support and its relationship to the attrition of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 36(4), 71–94. <https://doi.org/10.1353/etc.2013.0035>
- Cinamon, R. G. (2009). Role salience, social support, and work-family conflict among Jewish and Arab female teachers in Israel. *Journal of Career Development*, 36(2), 139–158. <https://doi.org/10.1177/0894845309345849>
- Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2002). Profiles of attribution of importance to life roles and their implications for the work-family conflict. *Journal of*

- Counseling Psychology*, 49(2), 212–220. <https://doi.org/10.1037//0022-0167.49.2.212>
- Conley, S., & You, S. (2017). Key influences on special education teachers' intentions to leave: The effects of administrative support and teacher team efficacy in a mediational model. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 521–540. <https://doi.org/10.1177/1741143215608859>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500–507. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.500>
- Fouad, N. A., Singh, R., Cappaert, K., Chang, W.-H., & Wan, M. (2016). Comparison of women engineers who persist in or depart from engineering. *Journal of Vocational Behavior*, 92, 79–93. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.11.002>
- Fye, H. J., Cook, R. M., Baltrinic, E. R., & Baylin, A. (2020). Examining individual and organizational factors of school counselor burnout. *Professional Counselor*, 10(2), 235–250. <http://dx.doi.org/10.15241/hjf.10.2.235>
- Gilboa, S., Shirom, A., Fried, Y., & Cooper, C. (2008). A meta-analysis of work demand stressors and job performance: Examining main and moderating effects. *Personnel Psychology*, 61(2), 227–271. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2008.00113.x>
- Gunduz, B. (2012). Self-efficacy and burnout in school counselors. *Educational Sciences*, 12(3), 1761–1767. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1000895.pdf>
- Hassan, S. (2013). The importance of role clarification in workgroups: Effects on perceived role clarity, work satisfaction, and turnover rates. *Public Administration Review*, 73(5), 716–725. <https://doi.org/10.1111/puar.12100>
- 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>
- Higgins, M. C., Dobrow, S. R., & Chandler, D. (2008). Never quite good enough: The paradox of sticky developmental relationships for elite university

- graduates. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), 207–224. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.11.011>
- Houston, S., & Knox, S. (2012). Exploring workforce retention in child and family social work. *Social Work and Social Sciences Review*, 11(2), 36–53. <https://doi.org/10.1921/swssr.v11i2.432>
- Jones, N. D., Youngs, P., & Frank, K. A. (2013). The role of school-based colleagues in shaping the commitment of novice special and general education teachers. *Exceptional children*, 79(3), 365–383. <https://doi.org/10.1177/001440291307900303>
- Kim, N., & Lambie, G. W. (2018). Burnout and implications for professional school counselors. *The Professional Counselor*, 8(3), 277–294. <https://doi.org/10.15241/nk.8.3.277>
- Kim, S., Egan, T. M., Kim, W., & Kim, J. (2013). The impact of managerial coaching behavior on employee work-related reactions. *Journal of Business and Psychology*, 28(3), 315–330. <https://doi.org/10.1007/s10869-013-9286-9>
- Kossek, E. E., Pichler, S., Bodner, T., & Hammer, L. B. (2011). Workplace social support and work-family conflict: A meta-analysis clarifying the influence of general and work-family-specific supervisor and organizational support. *Personnel psychology*, 64(2), 289–313. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01211.x>
- Lambie, G. W., & Williamson, L. L. (2004). The challenge to change from guidance counseling to professional school counseling: A historical proposition. *Professional School Counseling*, 8(2), 124–131.
- Laschinger, H. K. S., & Fida, R. (2014). A time-lagged analysis of the effect of authentic leadership on workplace bullying, burnout, and occupational turnover intentions. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(5), 739–753. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2013.804646>
- Lee, H. F., Chiang, H. Y., & Kuo, H. T. (2019). Relationship between authentic leadership and nurses' intent to leave: The mediating role of work environment and burnout. *Journal of Nursing Management*, 27(1), 52–65. <https://doi.org/10.1111/jonm.12648>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 236–247. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.006>

- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6–21. <https://doi.org/10.1177/1069072707305769>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557–568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- 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>
- Littman-Ovadia, H., Oren, L., & Lavy, S. (2013). Attachment and autonomy in the workplace: New insights. *Journal of Career Assessment*, 21(4), 502–518. <https://doi.org/10.1177/1069072712475282>
- Mellin, E. A., Hunt, B., & Nichols, L. M. (2011). Counselor professional identity: Findings and implications for counseling and interprofessional collaboration. *Journal of Counseling & Development*, 89(2), 140–147. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00071.x>
- Michael, R., Cinamon, R. G., & Most, T. (2015). What shapes adolescents' future perceptions? The effects of hearing loss, social affiliation, and career self-efficacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(4), 399–407. <https://doi.org/10.1093/deafed/env023>
- Michel, J. S., Mitchelson, J. K., Pichler, S., & Cullen, K. L. (2010). Clarifying relationships among work and family social support, stressors, and work–family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 76(1), 91–104. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.05.007>
- Mullen, P. R., & Gutierrez, D. (2016). Burnout, stress and direct student services among school counselors. *The Professional Counselor*, 6(4), 344–359. <http://dx.doi.org/10.15241/pm.6.4.344>
- Mullen, P. R., Blount, A. J., Lambie, G. W., & Chae, N. (2018). School counselors' perceived stress, burnout, and job satisfaction. *Professional School Counseling*, 21(1), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2156759X18782468>

- O'Brien, K. M., Ganginis Del Pino, H. V., Yoo, S.-K., Cinamon, R. G., & Han, Y.-J. (2014). Work, family, support, and depression: Employed mothers in Israel, Korea, and the United States. *Journal of Counseling Psychology*, 61(3), 461–472. <https://doi.org/10.1037/a0036339>
- Pistole, M. C., & Roberts, A. (2002). Mental health counseling: Toward resolving identity confusions. *Journal of Mental Health Counseling*, 24(1), 1–19.
- Player, D., Youngs, P., Perrone, F., & Grogan, E. (2017). How principal leadership and person-job fit are associated with teacher mobility and attrition. *Teaching and Teacher Education*, 67, 330–339. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.017>
- Ran, G., Yeshaayahu, M., & Cinamon R. G. (2018, August). *Work experiences of adolescents with learning disabilities and ADHD* [Poster presentation]. The Annual meeting of the American Psychology Association, San Francisco, USA.
- Rees, T. I. M., & Freeman, P. (2009). Social support moderates the relationship between stressors and task performance through self-efficacy. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(2), 244–263. <https://doi.org/10.1521/jscp.2009.28.2.244>
- Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G. (2008). A short version of the occupational self-efficacy scale: Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 238–255. <https://doi.org/10.1177/1069072707305763>
- Salamon, S. D., & Deutsch, Y. (2006). OCB as a handicap: An evolutionary psychological perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 27(2), 185–199. <https://doi.org/10.1002/job.348>
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13–19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Seginer, R., & Mahajna, S. (2018). Future orientation links perceived parenting and academic achievement: Gender differences among Muslim adolescents in Israel. *Learning and Individual Differences*, 67, 197–208. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.08.009>
- Shapira-Lishchinsky, O., & Rosenblatt, Z. (2009). Organizational ethics and teachers' intent to leave: An integrative approach. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 725–758. <https://doi.org/10.1177/0013161X09347340>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional

- exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2012). Development and validation of the job crafting scale. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 173–186. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.05.009>
- Van Daalen, G., Willemssen, T. M., & Sanders, K. (2006). Reducing work-family conflict through different sources of social support. *Journal of Vocational Behavior*, 69(3), 462–476. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.07.005>
- Wheatley, D. (2017). Autonomy in paid work and employee subjective well-being. *Work and Occupations*, 44(3), 296–328. <https://doi.org/10.1177/0730888417697232>
- Whitaker, B. G., Dahling, J. J., & Levy, P. (2007). The development of a feedback environment and role clarity model of job performance. *Journal of Management*, 33(4), 570–591. <https://doi.org/10.1177/0149206306297581>

סיפורה של קהילה אפיסטמית לחינוך המקדם חוסן ורוחה נפשית בקרב ילדי פליטים: סקירה על הספר "חבלי תקווה"

סוקר: אמנון גלסנר

צביה ולדן ואיתן שחר (עורכים); סמדר בן אשר, אפרת הוס ושפרה שגיא (עורכות משנה),
חבלי תקווה: בית ספר השלום לילדי הפליטים בלסבוס 2022–2017, רסלינג, 2023, 300
עמודים.

חבלי תקווה כשמו כן הוא – ספר המפגיש את הקורא עם "פואמה פדגוגית במאה ה'21"
כפי שמציינים ולדן ושחר (2023, עמ' 15), העורכים הראשיים של הספר.

הספר מתאר את סיפורו האפי של בית ספר 'השלום' שהוקם במחנה הפליטים באי היווני
לסבוס למען הצלת ילדי פליטים שנסו על נפשם מאימת מלחמת האזרחים בסוריה. הספר
מתאר את ההתגייסות מעוררת ההשראה של בוגרים ומדריכים מתנדבים מתנועות הנוער
הישראליות "השומר הצעיר" ו"אגיאלי" המנסות בשיתוף פעולה בין יהודים לערבים.
בספר מפורט תהליך הקמתו והתפתחותו של בית הספר בשנים 2017–2022, החל מגיוס
התרומות לצורך הקמתו. בפרקים מסוימים גם מתגלות המתודות והתפיסות החינוכיות
המשתמשות בכלים של החינוך הבלתי פורמלי כדי ללמוד על תכנים ותחומי דעת מהחינוך
הפורמלי. סיפור בית הספר מגולל את ההצלחות שנחו על מנת ללמוד מהן לקידום
הרווחה הנפשית והחוסן של ילדי הפליטים. מתוארים גם סיפורי ההתמודדות של
המתנדבים עם האתגרים שניצבו בדרך, למשל, עם אלו הקשורים להבדלי השפה
והתרבות. ההתמודדות יצרה סינרגייה ותרבות של עבודת קהילה אפיסטמית (Cohendet
at al., 2014; Haas, 1992) הפועלת לקידום שינוי מערכתי. נוסף על כך נחקרים משברים
ומתחים שחווי השותפים לקהילה, כולל המשבר הגדול שנוצר עקב הצתת מבני בית הספר
על קירותיו הצבעוניים ששימשו משטחים לביטוי עצמי וקבוצתי וששידרו שפה של תקווה
ושלום. בית הספר הפך למקום שעסוק במעשה החינוכי (הפרקסיס) כמעשה יום-יומי
ושגרתי של גישור, תיווך ושלום. השותפים לקהילת בית הספר הם ילדי הפליטים,
המתנדבים המדריכים מתנועות הנוער, הבוגרים שגויסו מקרב הפליטים לעבודת ההוראה
והחוקרים שהגיעו מהאקדמיה הישראלית כדי לחקור וללמוד על המקום וממנו (רייכרט,
בן ישראל וגרנית דגני, 2021) מנקודות מבט מגוונות. התופעה הפנומנלית הייחודית
וההומניטרית של ההקמה וההתפתחות של בית הספר נחקרה ונמצאה מעוררת השראה
ומשמשת דוגמה לחינוך אותנטי ומעשי להגשמה ויישום יום-יומי של ערכים של שלום,
שוויון ערך האדם, הכלה וצדק.

הקולות של השותפים הרבים משתקפים בפרקי הספר שערכו צביה ולדן ואיתן שחר,
העורכים הראשיים, וסמדר בן אשר, אפרת הוס ושפרה שגיא, עורכי משנה.

בשער הראשון של הספר יש שלושה פרקים המתארים את מעין הנביעה של בית הספר:
מאין ואיך צמח הרעיון.

הפרק הראשון שכתב יאיר לייבל מתאר את ההתחלה של יוזמת ההקמה של בית הספר ואת הניסיונות לבחון מה אפשר לעשות כדי לסייע להתמודד עם האסון ההומניטרי מצד המנהיגות של תנועות הנוער.

הפרק השני שכתבו איימן כבהא, יוסוף כבהא, מערוף מסרי, מאי קדח ויוסוף קדח, משרטט את התפקיד המיוחד של תנועת הנוער אגיאל בתווך התקשורתי והשפתי שנדרש בין השותפים המגוונים של קהילת בית הספר מתוך שימוש ביתרון השפתי והתרבותי שהיה למדריכי התנועה.

הפרק השלישי שכתב איתן שחר מתאר את ההפעלות החינוכיות בעזרת מתודות מהחינוך הבלתי פורמלי, פעולות של פנאי ויצירה שנועדו לסייע לילדי הפליטים להתמודד עם מצבם בממד הרגשי והחברתי.

בשער השני יש שני פרקים שהאחד עוסק בתאוריה ומחקר על המושג "פליטות" והשני במחקר על מעשה פיתוח יכולת ההקשבה לילדי הפליטים.

הפרק הרביעי שכתבו אורית נוטמן-שורץ ושפרה שגיא עוסק בסקירה רחבה של תאוריה ומחקר בנושא של תופעת הפליטות.

הפרק החמישי שכתבו סמדר בן אשר ואפרת הוס מתאר מחקר ומעשה שנעשו ברוח הגישה הסלוטוגנית המדגישה למידה ממצבי לחץ שתרמו לפיתוח חוסן ורווחה נפשית, גם באמצעות פעילויות יצירה ואומנות.

בשער השלישי יש שני פרקים והוא מתמקד בלמידת החוויה של עבודת המדריכים המתנדבים בבית הספר והשפעתה על עולמם.

הפרק השישי שכתבו סמדר בן אשר וגלית ינאיונטורה מציג מחקר על תהליך הצמיחה וההתפתחות הפנימית של המדריכים המתנדבים מתוך ראיונות עומק שנעשו עימם.

הפרק השביעי שכתבה ארנה שמר מתאר את השפעתה המלמדת של עבודת ההדרכה באמצעות מחקר ששילב בין ראיונות למחקר חזותי שהשתמש בתמונות מתוך חיי בית הספר.

בשער הרביעי והאחרון העוסק בעקרונות החינוכיים, יש שלושה פרקים.

הפרק השמיני שכתבה צביה ולדן הוא מחקר איכותני המשתמש בריבוי מקורות לצורך למידה על ההתמודדות עם סוגיות אוריינות ותקשורת בחברה מרובת שפות. המחקר מתאר גם את הבניה של השפה המשותפת, בין כלל השותפים ובתוכם.

הפרק התשיעי שכתבה ענת שרון משרטט את ערכי היסוד החינוכיים והחברתיים שנתגבשו בבית הספר מנקודת המבט של הכותבת המסתמכת על אירועים ועדויות. הפרק מדגיש את כוח האמונה בצדקת הדרך, את התהליך המורכב של למידה מתוך בירור, ניסוי, תעיה ותהייה ואת המבנה הפדגוגי הגלובלי שאפשר לחלץ מהתהליך.

הפרק העשירי שכתבו רוני הוס ומאיה יאירי מתאר את הייאוש שפקד את השותפים לקהילת בית הספר בעת שהוא נשרף ואת גיוס האמונה והכוחות כדי לחדש את עבודת הקודש החינוכית. הפרק הוא דוגמה לתהליך של צמיחה מתוך משבר.

המוטיבים החינוכיים המייצגים את העשייה בבית הספר משתלבים זה בזה ומספקים מענה מקורי ורחב לסיפוק הצרכים הפסיכולוגיים, הרגשיים והחברתיים של השותפים בקהילת בית הספר ובעיקר של התלמידים. מוטיב אחד הוא הפעלת העקרונות של החינוך הבלתי פורמלי המשלבים לדוגמה בין עולם המשחקים שקרוב לליבם של ילדים ובין

למידה של תכנים פורמליים. רעיון אחר השתמש ביצירה אומנותית ככלי לביטוי של תחושות ורגשות כדי לעבד אותם. מוטיב אחר נוגע לזיהוי נקודות החוזק של המדריכים דוברי הערבית של תנועת הנוער "אגיאל" כדי לקדם תיווך חינוכי, שפתי ותרבותי. מוטיב מרכזי הוא הדיאלוג הפתוח הלימודי והרפלקטיבי שהתקיים תמיד בין כלל השותפים במהלך העשייה ובדיעבד. עבודת הקהילה משמשת דוגמה אישית להתנהלות ארגונית ולמידה מתמשכת שנטוטה בין המדריכים בינם לבין עצמם, בינם לבין צוות המורים ובינם לבין התלמידים והוריהם ובעלי העניין האחרים, כמו התורמים ותושביה היווניים של לסבוס. התנהלות הקהילה שימשה מקור השראה ודוגמה לשמירה על זכויות אדם, פלורליזם תרבותי, יצירת שוויון הזדמנויות והוגנות (equity), הכלה של האחר, שבירת מעגלי כוח, חיפוש אחר צדק והבנה של הצורך במתן מענה מספק לצורך בתחושות של מסוגלות ושייכות וקשר (Deci & Ryan, 2000).

שילוב המוטיבים ניצב בבסיסה של הקהילה האפיסטמית שקידמה ועדיין מקדמת שינוי מערכתי חינוכי לפיתוח רווחה נפשית וחוסן בקרב כלל השותפים. ראוי וחשוב ללמוד על שינוי זה וממנו, הן במערכות חינוך בכלל הן בתחום העיסוק ביעוץ החינוכי בפרט.

רשימת מקורות

רייכרט, ר', בן ישראל, א' וגרנית-דגני, ד' (2021). שבילים – פדגוגיה דמוקרטית מבוססת מקום. בתוך ד' גרנית דגני (עורכת), **שבילים לחינוך מבוסס מקום** (עמ' 40–63). מכון מופ"ת.

Cohendet, P., Grandadam, D., Simon, L., & Capdevila, I. (2014). Epistemic communities, localization and the dynamics of knowledge creation. *Journal of Economic Geography*, 14(5), 929–954. <https://doi.org/10.1093/jeg/lbu018>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Haas, P. M. (1992). Introduction: Epistemic communities and international policy coordination. *International Organization*, 46(1), 1–35. <https://doi.org/10.1017/S0020818300001442>

הנחיות לכתיבת מאמר לכתב העת "הייעוץ החינוכי"

על הכותבים לצרף למאמרם קובץ ובו שם המאמר ופרטים אישיים הכוללים שמות מלאים, כתובת, טלפונים (בבית, בעבודה וטלפון נייד) ודוא"ל. את המאמר יש לשלוח בדואר אלקטרוני לעורך כתב העת, שרגא פישרמן, shragafisherman@gmail.com

הנחיות לכתיבת המאמר:

א. כללי

- האורך הרצוי של מאמר הוא עד 25 עמודים (כולל רשימת מקורות).
- יש לכתוב תקציר בהיקף של עד 150 מילים בעברית ובאנגלית וכן תאריכים (מילות מפתח). כותרת התקציר בצד בפונט 12 עבה. התקציר עצמו בפונט 10.
- יש להקפיד על עברית תקנית, כללי תחביר, סגנון וניסוח ראויים וברורים.
- רצוי להימנע מהערות שוליים כי הן מקשות על העריכה הגרפית. אם בכל זאת הדבר הכרחי, נא לכתוב אותן בעמוד נפרד בסוף המאמר 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 הראשון. אם יש מספר מקורות של אותו מחבר, יש לסדר אותם כרונולוגי ולסמן כל אחד באותיות (כמו באזכורים בתוך גוף המאמר).
- המספור בעברית יופיע מימין לשמאל: למשל עמ' 2–10.

דוגמאות לרישום מקורות**ספר**

ענבר, ד' (2000). **ניהול שונות: האתגר החינוכי**. רכס.

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

Jackson, L. M. (2019). *The psychology of prejudice: From attitudes to social action* (2nd ed.). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/0000168-000>

* יש לרשום את שם ההוצאה לאור בלבד בלי עיר ההוצאה.

מאמר מכתב עת

טטר, מ' (2002). משמעותיות המורים עבור תלמידיהם: תפיסות מורים והשלכות לייעוץ.
הייעוץ החינוכי, יא, 88–122.

Adlhoch, C., Mandakova, Z., Ethelberg, S., Epstein, J., Rimhanen-Finne, R., Figoni, J., Baylis, S. A., Faber, M., Mellou, K., Murphy, N., O'Gorman, J., Tosti, M. E., Ciccaglione, A. R., Hofhuis, A., Zaaier, H., Lange, H., de Sousa, R., Avellon, A., Sundqvist, L., . . . Ijaz, S. (2019). Standardising surveillance of hepatitis E virus infection in the EU/EEA: A review of national practices and suggestions for the way forward. *Journal of Clinical Virology*, 120, 63–67. <https://doi.org/10.1016/j.jcv.2019.09.005>

* יש לכתוב את ה־doi בתבנית קישור כמו לעיל.

* אם יש יותר מ־20 מחברים, יש לרשום 19 מחברים ראשונים ואת האחרון.

מאמר מספר 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. Pascarella (Eds.), *Global perspectives on mentoring* (pp. 23–38). Information Age.

* יש לרשום את שם ההוצאה לאור בלבד בלי עיר ההוצאה.

עבודות מוסמך ודוקטור

Devins, G. M. (1981). *Helplessness, depression, and mood in end-stage renal disease* [Unpublished doctoral dissertation]. McGill University, Montreal.

דו"ח

National Commission on Teaching and America's Future. (2003). *No dream denied: A pledge to America's children. Summary report*. http://documents.nctaf.achieve3000.com/summary_report.pdf

הרצאה

Crowther, D. T., & Cannon, J. R. (2002, January 10–13). *Professional development models: A comparison of duration and effect* [Paper presentation]. Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science, Charlotte, NC.

* יש לרשום תאריך מלא (ימי הכנס וחודש).

ז. הפנייה למקורות בתוך הטקסט

- **שם משפחה של המחבר(ים) ושנה** בשפת המקור (Boler, 1999)
- **כשמזכירים שם מחבר שכתב בלועזית**, יש לציין את שמו בטקסט בתעתיק עברי.
- לדוגמה:** בולר (Boler, 1999) מצא כי ...
- **כאשר יש שני מחברים** יש לרשום ו' חיבור בין שני שמות המשפחה.
- לדוגמה:** סגל וכפיר, 2002 ; Smith & Segal, 2008. במקרה של **שלושה מחברים** **או יותר**, יש לציין את שם המשפחה של המחבר הראשון ולהוסיף "ואחרים".
- לדוגמה:** כפיר ואחרים, 2005 ; Segal et al., 2003.
- **כאשר יש מספר מקורות באותם סוגריים**, יש לרשום אותם לפי סדר אלפביתי. כאשר יש הפנייה למספר מקורות של אותו מחבר, יש לרשום לפי סדר כרונולוגי החל מהמוקדם ביותר. כאשר יש כמה מקורות של אותו מחבר מאותה שנה יש להוסיף אותיות משנה.

לדוגמה: סגל, 1990א, 1990ב. ברשימת המקורות יש לרשום אותם גם עם האותיות.

- בעניין של **ציטוט**, יש להוסיף מספר עמוד.
- **הפנייה למקור שאינו מחבר** – (National Institute of Mental Health [NIMH], 1999). בהמשך אזכור של ראשי התיבות בלבד (NIMH, 1999).
- **מקור משני שמתבסס על מקור ראשון** – יש להוסיף "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

Resources loss and personal growth among siblings of children with disabilities

Merav Assaraf Shmueli, Shiran Dokerker, Lotem Books and Ayelet Gur

Siblings of children with disabilities are at risk of increased stress and decreased well-being. The literature tends to emphasize the negative aspects of growing up with siblings with disabilities, while the research on the positive aspects (as personal growth) is scarce. Hence, the first stud's aim is to examine the differences between siblings and children with and without disabilities in their tendency to feel shame and guilt, resources loss, self-efficacy, sense of belonging, and personal growth. The second aim of the study is to explain resources loss and personal growth among siblings of children with disabilities based on the tendency to feel shame and guilt, self-efficacy, and a sense of belonging.

Results showed that siblings of children with disabilities reported a lower tendency to feel shame and guilt. No significant differences were found in self-efficacy, sense of belonging, resources loss, and personal growth. Regression analysis showed that the higher the tendency to feel guilt, the higher the loss of the resources. In addition, the tendency to feel guilt was positively associated with personal growth.

Findings are discussed in relation to previous research and with reference to the study's limitations. Implications for practice and disability policy, and for future research are presented.

Keywords: belonging; disability; personal growth; self-efficacy; siblings.

The cognitive orientation of individuals with impairment of speech fluency

Hodaya Ehrlich, Shulamith Kreitler and Nitza Davidovich

Stuttering is considered as a neuro-physiological disorder whose etiology is largely unknown. Treatment of stuttering applies also psychological factors, such as cognition and emotions. The study was done in the framework of the cognitive orientation approach which is a theory and methodology for predicting behaviors and health phenomena on the basis of four kinds of beliefs: beliefs about oneself, about reality and others, about norms and about goals. The objective of the study was to examine the relations of the cognitive orientation belief with the occurrence of stuttering, and evaluating difficulties in speaking. There were 104 participants, 52 stutterers and 52 non-stutterers. All subjects filled questionnaires referring to stuttering, and difficulties of speech, and the cognitive orientation of stuttering. Regression analyses indicated that stuttering was related significantly to beliefs about oneself and difficulties involved in speech were related to beliefs about oneself and beliefs about others and reality. The conclusions provide insights into the disorder of stuttering and therapeutic interventions.

Keywords: cognitive orientation; stuttering; speech fluency; frustration; feeling different.

Experiences of adolescents from therapeutic residential care and adolescents from educational boarding schools at a therapeutic horseback riding facility

Shlomit Weiss Dagan, Nofar Naim Levi and Dorit Brafman

Adolescents who reside in residential care are exposed to a variety of therapeutic methods, including equine-assisted therapy. This study examines the subjective experience of therapeutic horseback riding (THR) among adolescents at risk. It explores whether the nature of their backgrounds and the level of risk they face generate specific therapeutic experiences in equine-assisted therapy.

Using a qualitative research method, 19 adolescents aged 14–19 were interviewed from two different groups: adolescents living in therapeutic residential care and adolescents living in educational residential care. Based on the contexts of personal, familial, and educational contexts, the study examined the outcomes of the therapeutic intervention in both groups. Further, five riding instructors from both groups were interviewed in order to provide validity to the comparison between the two groups.

The findings of this study revealed similarities and differences in the therapeutic riding experiences of adolescents from both groups. An analysis of the data revealed three main themes separating the two groups: autonomy in riding, relationships with instructors, and therapeutic riding outcomes. It is important to take into consideration the differences found between the two groups when planning and customizing interventions to meet the needs of adolescents with varying risk profiles and backgrounds in order to meet their specific needs..

Keywords: therapeutic horseback riding; at-risk adolescents; therapeutic residential care; educational boarding.

The experiences of Mizrachi youth in Ashkenazi yeshivas in Israel: Identity, educational and counseling aspects

Binyamin Goliv, Sima Amram-Vaknin and Moshe Tatar

This research examined, through qualitative methodologies, the experiences of Mizrachi youth who studied in Ashkenazi yeshivas. In this investigation, twenty "Sephardi" members of the Haredi community, aged 30-42 years old, who studied at Ashkenazy Lithuanian yeshivas during the years 1993-2010 were interviewed. The data was collected through open-ended and semi-structured interviews from their current perspective as adults, retrospectively, focusing on the events and their experiences at the Ashkenazi yeshivas. From the interviewees emerged aspects related to their experiences as Mizrachi youngsters at the Ashkenazi yeshivas: having the sense of entering a new reality, called immigration, one that excluded their Mizrachi cultural experience and omitted their Mizrachi religious heritage. The diverse ways of coping with these experiences included the internalization of the Mizrachi inferiority narrative and the adoption of practices on the "Ashkenazyut spectrum". These experiences significantly shaped their identity as youngsters and as adults: As youngsters, they reported a blurring identity with many identity traps, as adults, they felt like holding a collection of identities or a consolidation of a new one. The present study contributes to the analysis of the identity challenges of the Mizrachi adolescents when facing the ethnocentric culture of the Ashkenazy institution, which they attended, and the examination of the quality of relationships between the educational staff, namely the yeshiva educators and them. In addition, the study underscores the importance of incorporating "educational counselors" in yeshivas, especially when identity conflicts emerge vis-à-vis the identity crystallization of the adolescents who attend educational institutions that are not in alignment with their cultural backgrounds. From the conclusions of the study, derive recommendations for further in-depth investigations of the different aspects of the topic related to the attitudes of the existing educational staff and the joining of additional educational professionals in the Haredi yeshivas.

Keywords: Sepharadi youth in Ashkenazi yeshivas; experience; coping; identity perception; educational setting.

Promoting health and weight reduction amongst educators from an experiential perspective

Ayelet Siman Tov

Health promotion is one of the most important goals set by the Ministry of Education. In light of the rise in the phenomenon of obesity in Israel and around the world, the World Health Organization defined it as an epidemic of the twenty-first century. Therefore, one of the main areas of health promotion in the education system over the past decade has been obesity prevention.

The aim of the study was to identify strategies and practices for coping with the adoption of healthy behaviors and weight loss in order to achieve them and to formulate a practical plan for health promotion and obesity prevention for certain populations in the education system.

The research methodology is qualitative with a combination of quantitative analysis. The study involved 82 educators coping with adopting healthy behaviors and weight loss. Information is collected through a semi-structured questionnaire that incorporates narrative questions.

The study findings indicate cognitive coping strategies and behavioral practices that helped study participants lose weight and adopt healthy behaviors. In addition, there is a significant contribution to the expansion of the participant's personal and professional identity, which was expressed in the discovery of strengths and the reconstruction of perceptions they acquired in the field of health and their application in various areas of life.

Keywords: obesity; overweight; healthy behaviors; coping; the study of successes.

The perception of school characteristics as a mediator between the teacher's personal resilience and teacher burnout

Dana Weimann-Saks and Inbar Malka Yom Tov

The COVID19 epidemic that broke out in the world at the end of 2019 brought about infinite changes in the education system. Stress factors were added onto teaching staffs, who were already facing tension in general, which led to an overall burnout. Amongst the other strenuous conditions, the expectation of teachers to continue teaching optimally while adapting to online teaching methods while dealing with the epidemic objectively led to intensification of the teachers' struggles with exhaustion and breakdown. This current study attempts to refine the understanding of the variables that affect teacher burnout. It also strives to investigate the influence of the variable's personal resilience and the perception of school characteristics from the teacher's point of view on this burnout. In addition, the study examines whether there is a mediating relationship between these two variables, the personal variable, and the environmental variable, that may affect the degree of burnout of the teacher. Eighty-nine teachers who have been teaching in the education system during at least the last two years were asked to answer anonymous online self-report questionnaires. In accordance with the research hypothesis, the mediation model revealed that the perception of the characteristics of the school from the teacher's point of view is a mediating variable between the employee's personal resilience and his attrition from the teaching. Moreover, a negative correlation was found between the perception of school characteristics from the teacher's point of view and burnout. Contrary to the research hypotheses, no relationship was found between the teacher's personal resilience and burnout from the teaching profession. At the same time, From a theoretical point of view, some of the research findings confirm the understanding that teacher burnout stems, among other things, from the school characteristics of the teaching staff and their perception of them. From an applied point of view, the current study emphasizes the need for the school management team, including the educational consultants, to think about creating optimal conditions for the teaching worker so that he can deal with the factors of burnout, especially in times of crisis and emergency, and at the same time also increase his level of personal resilience.

Keywords: burnout; online-teaching; educational-system; school-characteristics; personal resilience.

Informal education – Between theory and practice: Educational, psychological and counseling aspects

Shay Efrat

This article deals with various aspects of informal education from diverse perspectives centered on the child and adolescent. It reviews the main characteristics, theoretical and practical components, and diverse approaches of informal education. A new concept is presented here that calls for and directs the integration of informal education with formal education, based on the assimilation of the principles of informal education in formal education and the provision of equal educational opportunities for all children and youth in a way that will provide an optimal educational solution for children and youth and maximize the best of both approaches. The educational counselor's central role in promoting the integration of the informal approach into the formal education systems is an important element in promoting pedagogical flexibility and mental well-being. The article is essentially an opinion piece. He draws on my many years of empirical experience as a counselor and principal in informal education, and as a teacher, psychotherapist and educational counselor in formal education.

Keywords: education; formal education; informal education; children.

Home-work conflict and burnout among teachers and educational counsellors

Shraga Fisherman and Smadar Ben Asher

Until recently, the researchers in Israel and around the world regarded the home-work conflict as a negative one because of the tension between the two. Recently, it has been suggested that although tension between roles can hamper mental well-being, it can also be enriching and constructive (Fisherman & Ben Asher, 2021). In the present study, we examined the differences between female educational counselors and teachers in Israel in their attitudes toward home-work conflict and burnout. Two hundred thirteen teachers and 60 educational counselors completed questionnaires on home-work conflict and burnout.

The findings show that counselors displayed greater burnout than teachers in the positive aspects of the conflict. Among counselors, home-work conflict had a more positive effect on work performance than among teachers, and they were less burned out. By contrast, among counselors, the conflict was higher and affected more negatively functioning at home than it did in the case of teachers. We explained these findings by examining.

how counselors work, how the boundaries delimiting work and home are less clear than in the case of teachers, and how working hours constantly infringe on life at home. The article recommends helping counselors emotionally, professionally, and with their self-perception to accept situational limitations and acquire skills to clearly delimit their structured professional boundary in assessing the urgency to respond to calls after working hours.

Keywords: Home-work conflict; burnout.

The contribution of emotional intelligence, empathy and self-differentiation to the moral leadership of educational counselors in schools in Arab society

Sehrab Masri

The educational consultant is a mental health person. His availability with the school staff enables him to assist the individual and the environment and to take the best steps out of rapid response to the student, the staff, and the parents. Its position as a team member enables it to see at the same time the needs of all the different target audiences and to take a balanced position of regulation, approximation, and mediation between distant positions. The counselor is a communicator with a systemic perspective within the school and between the school and the community. His professional intention concerns the entire population of students, in view of the differences in their needs and in the distinct response required by these differences.

The aim of this study was to examine the contribution of emotional intelligence, empathy, and self-distinction to the moral leadership of educational counselors in Arab society. The research setup is quantitative and correlational. The sample included 70 Arab consultants inform North of Israel schools. The research tool included a socio-demographic questionnaire; an emotional intelligence questionnaire; an empathy questionnaire; a self-differentiated questionnaire; a moral leadership questionnaire. Most of the research findings showed a definite effect of the educational institution on the level of moral leadership of the counselors so that the university graduates consider themselves more moral leaders than college graduates. In addition, there was a distinct effect of the type of educational institution on the level of empathy of the counselors, so the level of empathy in the counselors of college graduates is higher than in the counselors of university graduates. likewise, there was a distinct effect of religious affiliation on the level of self-differentiation, so Christian counselors see themselves as having a higher self-differentiation than other Muslim counselors. There was also a distinct effect of the school type on the level of emotional intelligence, so middle school counselors see themselves as being emotionally intelligent and showing greater moral leadership than other school types.

In addition, there was a distinct effect of the school type on the level of empathy and the level of self-differentiation of the counselors. There were also significant connections between the level of moral leadership and the level of emotional intelligence, empathy, and self-distinctiveness, and it was found that empathy, self-distinctiveness, and emotional intelligence predict moral leadership. The research provided important insights into the moral leadership of educational consultants in general and the understanding of the importance of emotional and self-evident skills.

Keywords: moral leadership; educational consultations in Arab society in Israel; emotional intelligence; empathy; self-differentiation.

Career planning for educational counselors

Raaya Alon, Dorit Aram and Rachel Gali Cinamon

The study examined the career plans of educational counselors, a topic that has yet to be researched in Israel. Examining career plans of educational counselors is important for the counseling profession. It is in the best interest of the education system to retain skilled and professional counselors, due to a large investment in training and professional development. A total of 370 educational counselors from all parts of Israeli society (secular Jewish, Modern Orthodox, Ultra-Orthodox, and Arab) participated in the study; participants had professional experience in all levels of the educational system (preschool, elementary school, middle school, and high school). The counselors were given questionnaires to assess social support, occupational self-efficacy, future plans, personal details and characteristics of their workplace experience such as autonomy and job clarity. The counselors were divided into three groups based on self-assessed likelihood of remaining in the profession. An analysis of variance was done between the groups. The results of the study show that the group of counselors with high self-assessed likelihood of remaining in the profession have higher levels of role clarity, job autonomy, manager support and self-efficacy compared to counselors in the low self-assessed likelihood group. The results of the study emphasize the positive effect of supporting school counselors and the benefits of a workplace that fosters role clarity and encourages professional independence.

Keywords: career planning; social support; role autonomy; role clarity; occupational self-efficacy.