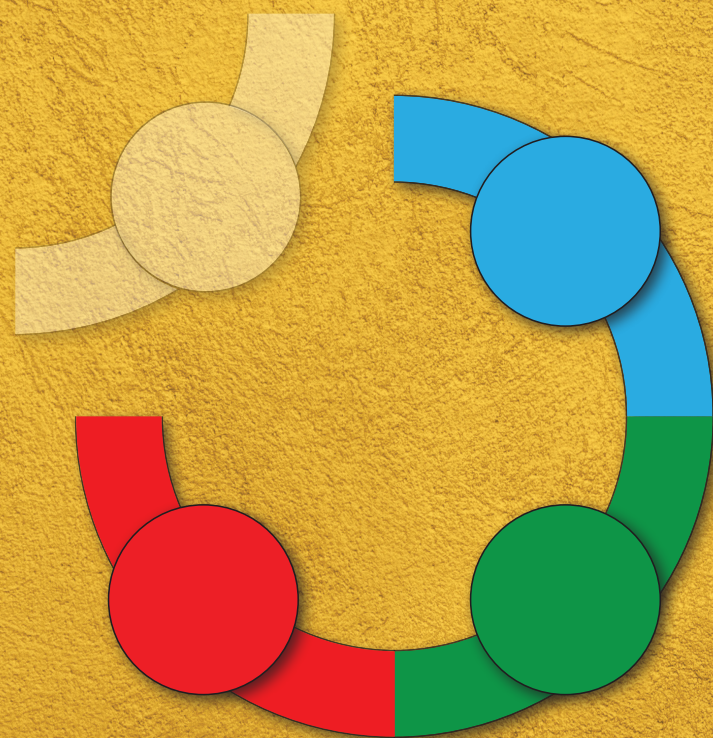


הייעוץ החינוכי

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 רלוונטיים ולקדם את המחקר ואת המעש של היועצים החינוכיים.

הייעוץ החינוכי הוא כתב עת שפיט שיוצא אחת לשנה ועובר תהליכי שיפוט חיצוניים בידי סוקרים מן השורה הראשונה ונערך על פי הנהלים והכללים של כתב עת מדעי מובחר.

מחברים המעוניינים לשלוח מאמרים לשיפוט מוזמנים לעיין בהנחיות בגוף כתב העת.

כרך כו

כסלו תשפ"ה - דצמבר 2024

כו

ש

הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

Educational Counseling

Journal of the Israel Association of Educational Counselors



הוצאת 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.ac.il

הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

העורכים: פרופ' שרגא פישרמן

פרופ' סמדר בן אשר

כרך כו

בהוצאת שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך

עורכים: פרופ' שרגא פישרמן
פרופ' סמדר בן אשר

עורכת אחראית: יפעת פישר, האקדמית שאנן
עריכת לשון: יפעת פישר, האקדמית שאנן

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 פישרמן, האקדמית שאנן, 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 כו:

ד"ר דנה אייזנקוט
פרופ' יניב אפרתי
ד"ר עדי ארדן
ד"ר יעל ברק לוי
פרופ' סמדר בן אשר
ד"ר יהודית זמיר
ד"ר מירב חמי
פרופ' שרגא פישרמן
ד"ר הלן קאקונדה־מועלם
פרופ' חיה קפלן
פרופ' ישראל ריץ
פרופ' אורנה שץ־אופנהיימר

עימוד והבאה לדפוס: יפעת פישר, האקדמית שאנן
עיצוב כריכה: חני קורן, מחלקת גרפיקה ודיגיטל, האקדמית שאנן

תמונות כריכה: Shutterstock אתר

© כל הזכויות שמורות להוצאת שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך

נדפס בישראל תשפ"ה

תוכן העניינים

דבר יו"ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל	ז
דבר העורכים	ט
מחברים	יא
עולמו המקצועי של היועץ החינוכי	
שאלון לבדיקת חוללות עצמית של יועצות חינוכיות בישראל	
לימור אפלבוים, אריה כהן וניר מדג'ר	13
תפיסות של יועצים חינוכיים כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל	
דנה אייזנקוט	37
עמדות מנהלים ומנהלות בחינוך החופשי והאנתרופוסופי כלפי תפקיד הייעוץ החינוכי בבתי ספר יסודיים	
עמית רוטמן וגליה אוסטרייכר-ליאון	55
מהקליטה ועד לשילוב: מודל הייעוץ החינוכי כמנגנון תמיכה והעצמה של מורות ערביות בדואיות בתחילת דרכן המקצועית בהוראה	
עארף אברגודר ואמאל אבו סעד	81
מלחמת חרבות ברזל	
הקשר בין חשיפת בני נוער ערבים בישראל לתכנים הקשורים במלחמה וחרדה להתנהגות בריונית ברשתות החברתיות	
דנה וימנ'קס ואסלאם עאבד	97
מסוגלות עצמית תעסוקתית של יועצים בימי מלחמת חרבות ברזל: תפקידם של ההון הפסיכולוגי, התמיכה החברתית והרווחה הנפשית	
רעיה אלון, אסנת רובין ורלי רוזנטל	119
תפקידם של מורים בקידום מדיניות מכלילה בבית הספר בראי הייעוץ החינוכי	
אסנת זורדה ונעם לפידות-לפטר	139
תפקיד היועצים החינוכיים בנוגע למורים	
הקשר בין אמפתיה וניהול רגשות בקרב מורים לאקלים הכיתתי: בחינת תרומתם לאקלים כיתתי מיטבי	
סהראב מסרי	165
קשר בין תפקודים ניהוליים וידע עולם להבנת הנקרא בקרב תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים בלי לקויות למידה	
סאאיד בשארה ויצחק וייס	193
יחסים בין הורים לילדים	
"שעת אפס" – תפקידה של מערכת החינוך בתיווך המציאות לתלמידים במצבי איום ביטחוני ובאירועי מלחמה	
סמדר בן אשר, רונית שלו ואלה בן עטר	213
האם מוסחות דיגיטלית פוגעת בקשר בין הורים למתבגרים? השלכות יישומיות לייעוץ החינוכי	
צמרת ריקון והילה גביון	235
סקירת ספר	
הנחיות לכתובת מאמר לכתב העת "הייעוץ החינוכי"	253
Abstracts	259
	265

דבר יו"ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל

בעת מורכבת זו, שבה עקבות המלחמה ניכרים בכל מקום, אנו מגישים את **כרך כו של כתב העת הייעוץ החינוכי**, ובו תפקידים של היועצים החינוכיים מקבל משמעות עמוקה וחודרת יותר מאי פעם. לפני מציאות מורכבת וכואבת שיש בה אובדן, שכול, חרדה ואיבודאות ניצבים היועצים כעמוד תווך בעבור תלמידים, צוותי חינוך וקהילות שלמות.

יועצות ויועצים יקרים, עבודתכם הסיזיפית, שעותיכם הארוכות ומסירותכם האיסופית ראויות להערכה עצומה בעת שאתם תומכים בבאי בית הספר, לעיתים קרובות בשעה שגם אתם בעצמכם מתמודדים עם אתגרים אישיים קשים מנשוא – בעלים ובנים בחזית, משפחות שפוננו מבתיהן בצפון ובדרום, חשיפה לירי טילים ודאגה תמידית ליקיריכם.

דווקא ברגעים אלו, שבהם גם אתם זקוקים לחיזוק ותמיכה כחלק מהחברה הישראלית כולה, אתם היועצים מגלים עוצמות אדירות ומתגייסים לתמוך ולחזק אחרים. בעולם סוער זה אתם משמשים מקור של תקווה, אמונה ויציבות.

הכרך הנוכחי עוסק בארבעה נושאים המביאים לידי ביטוי את העבודה המקיפה והמורכבת של היועצות והיועצים החינוכיים: עולמו המקצועי של היועץ החינוכי, מלחמת חרבות ברזל, תפקיד היועצים החינוכיים בנוגע למורים ויחסים בין הורים לילדים.

כתב עת זה נועד להעצים ולתת מקום של כבוד לעבודתם המדהימה של היועצות והיועצים החינוכיים. הוא משמש במה לשיתוף ידע, כלים ופרקטיקות מוצלחות. אנו מאמינים כי מתוך תמיכה הדדית וחיזוק הקהילה המקצועית נוכל לצלוח יחד את האתגרים, לצמוח מתוך המשבר ולבנות עתיד טוב יותר לדורות הבאים.

הוצאת כתב עת זה היא חלק מפעילות האגודה הממשיכה לפעול בלא לאות עם מטח שפ"י וארגוני המורים כדי לדייק את הגדרת הפרופסיה ולשפר את תנאי העסקה שלכם כדי שתוכלו למלא את 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 **לפרופ' שרגא פישרמן ופרופ' סמדר בן אשר**, עורכי כתב העת, תודה לעורכת הלשון, לכותבי המאמרים ולסוקרי המאמרים. תודה גדולה לכולם על שאפשרו את הוצאת הכרך הזה בתקופה המאתגרת.

בתפילה להשבת החטופים, לשלום חיילי צה"ל, לשיבת המפונים לבתיהם ולשלום ושלווה במדינתנו, נמשיך לפעול יחד כקהילה מקצועית למען רווחתם של כל באי בית הספר וחיזוק חוסנם.

שלכם

בהוקרה גדולה,

הניה פישמן

דבר העורכים

על אף תקוותינו, כך כו יוצא לאור כאשר עם ישראל עדיין במלחמה עקובה מדם. עדיין דמנו ניגר, עדיין חיילינו נלחמים על קיומנו ועצמאותנו ומספר הזירות שאנו נלחמים בהן מתרחב. עדיין עשרות אזרחים וחיילים נמקים בעזה ועשרות גופות טרם הובאו לקבר ישראל. דווקא בעת זו מתגלים חיילינו במלוא עוצמתם ובמלוא חוסנם. אותם חיילים, צעירים יותר וצעירים פחות, שכוננו "דור הטיקטוק" ושהיו מי שהטילו ספק בערכים שלהם, במסירות הנפש, בעוצמות ובתעצומות שלהם מתגלים כגיבורים אמיתיים. גבורתם ניכרת, ערכיהם באים לידי ביטוי ומוכנותם להקריב את חייהם משמשת אות ומופת. נכונותם לשרת שירות מהותי ביחידות מאתגרות מרקיעה שחקים ומעוררת הערכה והוקרת תודה עמוקות.

חיילים אלה צמחו בבתיים, במערכות חינוך ובתנועות נוער שספגו מהם ערכי אהבת ארץ ישראל ואחריות לשלום אזרחיה. הם "תוצרים" של החינוך שלנו. לעיתים אנחנו 'שוכחים' לזקוף זאת לזכות ההורים, המחנכים, המורים, המדריכים והיועצים החינוכיים.

עם זאת החברה שלנו עדיין שסועה, עוצמת המתחים לא פחתה ולא פעם מתגנב החשש שחלילה יימצא מי שישבור את הכלים. שיחות עם חיילים, צעירים ובוגרים וראיונות באמצעי התקשורת מלמדים שבטנק או בצוות הקרב קיימת רעות, אחוות אחים ואהבה. חיילים מכל הקשת החברתית לוחמים כתף אל כתף, וקולות השסעים כמעט שלא מגיעים אליהם. רבים מהנופלים מותירים צוואות שבהן הם מצווים עלינו להתאחד. להתאחד אין משמעו עמדה אחת. נהפוך הוא, דורשי רשומות מצביעים על ראשי התיבות של המילה יח"ד – יש חילוקי דעות. משמעות הצוואה להתאחד היא לאהוב, לחבק ולחיות יחד עם חילוקי הדעות. להשמיע דעות אחרות ולהתווכח בלהט, אבל לחיות יחד, להפנים שאנחנו עם אחד השואף לחיות בשלום ובשלווה. במילים אחרות, בין אחדות ואחידות אין אחידות.

לנו, היועצים החינוכיים, ולמחנכים מקום נכבד בשליחות זו למעננו, למען חטופינו, למען חיילינו ולמען הדורות הבאים ואזרחי המחר של מדינת ישראל.

הגיליון שלפנינו עשיר ורבגוני ואפשר לחלקו לארבעה שערים.

השער הראשון עוסק בעולמו המקצועי של היועץ החינוכי. בשער זה מציעים ד"ר לימור אפלבוים, פרופ' אריה כהן ופרופ' ניר מדג'ר שאלון לבדיקת תחושת החוללות המקצועית של היועץ החינוכי. ד"ר דנה אייזנקוט מתארת מחקר שבו בחנה את תפיסות יועצים חינוכיים כלפי מדיניות השילוב. ד"ר עמית רוטמן וגב' גליה אוסטרייכר-ליאון מתארים את עמדות מנהלים בחינוך ה'חופשי' והאנתרופוסופי כלפי תפקיד היועץ החינוכי. ד"ר עארף אברוג'ודר וד"ר אמאל אבו סעד מציעים את מודל היעוץ החינוכי כמנגנון תמיכה והעצמה של מורות בדואיות בתחילת דרכן בהוראה.

במוקד השער השני נמצאת מלחמת חרבות ברזל. בשער זה ד"ר דנה וימן-זקס וגב' אסלאם עאבד מתארות את הקשר בין חשיפת בני נוער ערביים לתכנים הקשורים במלחמה וחרדה להתנהגות בריגנית ברשתות החברתיות. ד"ר רעיה אלון, ד"ר אסנת רובין וד"ר רלי רוזנטל שופכות אור על הקשר בין תפקיד ההון הפסיכולוגי, התמיכה החברתית והרווחה הנפשית למסוגלות עצמית תעסוקתית של יועצים חינוכיים בימי מלחמת חרבות ברזל.

השער השלישי מתמקד בתפקיד היועצים החינוכיים בנוגע למורים. בשער זה ד"ר אסנת זורדה וד"ר נעם לפידות-לפלי מתארות את תפקידם של מורים בקידום מדיניות מכלילה בבית הספר. ד"ר סהראב מסרי מתארת את הקשר בין אמפתיה וניהול רגשות של מורים לאקלים הכיתתי המיטבי. ד"ר סאאיד בשארה וד"ר יצחק וייס חקרו את הקשר בין תפקידים ניהוליים וידע עולם להבנת הנקרא בקרב תלמידים לקויי למידה ותלמידים שאינם לקויי למידה.

השער הרביעי דן ביחסים בין הורים לילדים. בשער זה פרופ' סמדר בן אשר, ד"ר רונית שלו וד"ר אלה בן עטר עומדות על הקושי של הורים לתווך לילדים מציאות של איום ביטחוני ועל תפקידה של מערכת החינוך בעניין זה. נוסף על כך מוגש מאמרו של ד"ר צמרת ריקון והילה גביון הבוחן את הקשר בין מוסדות דיגיטלית לקשר של הורים וילדים.

פרופ' סמדר בן אשר ומר ישראל שורק סקרו את הספר "המצפן למצפון – דילמות אתיות בחינוך ובייעוץ חינוכי" – חיבורם של הרב יובל שרלו, פרופ' שלמה קניאל ושרגא פישמן. הסוקרים בחנו את אתגר השימוש בדילמות מוסריות חינוכיות מנקודת מבט חינוכית במציאות העכשווית וזו של המקורות היהודיים.

תודתנו לעושים במלאכה: למחברים, לסוקרים, לעורכת הלשון המסורה, לעורכת הגרפית, למכללת שאנן ולנשיא המכללה שעמלו, השקיעו ותרמו להוצאת גיליון זה לאור בתקופה כה מאתגרת.

בתקווה, בכמיהה ובתפילה שהגיליון הבא של הייעוץ החינוכי יצא לאור בתקופה שלווה יותר, כאשר החטופים ישוחררו, רעם התותחים יידום, חיילינו ישובו לביתם בריאים בגופם ונפשם, תושבי אזורי העימות יחזרו לביתם בבטחה ונוכל להביט לאחור על התקופה המאתגרת ולומר לעצמנו "יכול נוכל לה".

שלכם,

שרגא וסמדר

מחברים

אברג'וידר עארף ד"ר – החוג לעברית כשפה שנייה, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, בארשבע; החוג ללשון עברית, המכללה האקדמית אחוה; החוג לשפה וספרות ערבית, המכללה האקדמית בית ברל.

אבו סעד אמאל ד"ר – התוכנית להכשרת מורים לבית ספר יסודי, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, בארשבע.

אוסטרייכר-ליאון גליה גב' – יועצת חינוכית, תיכון הרדוף.

אייזנקוט דנה ד"ר – הפקולטה לחינוך ולמנהיגות, המכללה האקדמית אחוה; החוג ללימודים רב-תחומיים במדעי החברה, המכללה האקדמית אשקלון.

אלון רעיה ד"ר – החוג לחינוך מיוחד והתוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי, מכללה ירושלים.

אפלבוים לימור ד"ר – תוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי, המכללה למינהל, ראשון לציון.
בן אשר סמדר פרופ' – התוכנית לייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית אחוה; מרכז מנדל למנהיגות בנגב, בארשבע.

בן עטר אלה ד"ר – המחלקה לתקשורת, המכללה האקדמית ספיר.

בשארה סאאיד – המסלול לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל.

גביון הילה גב' – יועצת חינוכית, בית ספר פלגים, קיבוץ הזורע.

וייס יצחק ד"ר – הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת בראילן, רמת-גן.

וימך-זקס דנה ד"ר – החוג לתקשורת והחוג לחינוך, המכללה האקדמית עמק יזרעאל ע"ש מקס שטרן.

זורדה אסנת ד"ר – החוג ליסודי ועליסודי, הפקולטה לחינוך, אורנים – המכללה האקדמית לחינוך והוראה.

כהן אריה פרופ' – הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת בראילן, רמת-גן; החוג לייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית רמת-גן.

לפידות-לפלר נעם ד"ר – החוג לחינוך מיוחד, הפקולטה לחינוך, אורנים – המכללה האקדמית לחינוך והוראה.

מדג'ר ניר פרופ' – הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת בראילן, רמת-גן.

מסרי סהראב ד"ר – תוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי, מכללת סכנין – מכללה אקדמית להכשרת עובדי הוראה.

עאבד אסלאם ד"ר – בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בראילן, רמת-גן.

רובין אסנת ד"ר – ראש התוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי, מכללה ירושלים.

רוזנטל רלי ד"ר – החוג לייעוץ חינוכי, האקדמית שאנן, חיפה; החוג לייעוץ חינוכי, מכללה ירושלים.

רוטמן עמית ד"ר – החוג לחינוך, המכללה האקדמית עמק יזרעאל ע"ש מקס שטרן.

ריקון צמרת ד"ר – התוכנית לייעוץ חינוכי, אורנים – המכללה האקדמית לחינוך והוראה.

שורק ישראל מר – חבר סגל, מנהל תוכנית מנדל למנהיגות רפואית בנגב, באר-שבע.

שלו רונית ד"ר – החוג לחינוך והחוג לייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית עמק יזרעאל ע"ש מקס שטרן.

שאלון לבדיקת חוללות עצמית של יועצות חינוכיות בישראל*

לימור אפלבוים, אריה כהן וניר מדג'ר

תקציר

מטרת המחקר הנוכחי לתאר את הגרסה העברית של שאלון חוללות עצמית ייעוצית (Counselor Activity Self Efficacy Scale), מהימנותו ותקפותו. גרסה זו נבדקה במדגם נוחות של 324 יועצות חינוכיות העובדות בכמה בתי ספר ברחבי ישראל. ניתוח גורמים מגשש ומאשש הניב שאלון מקוצר של 23 פריטים ($\alpha = .90$), וחמישה גורמים מרכזיים: מיומנויות יסוד וניהול פגישות ($\alpha = .90$), נועץ במצוקה ($\alpha = .81$), יחסי יועץ-נועץ ($\alpha = .78$), מיומנויות בירור ($\alpha = .76$) ונועץ מאתגר ($\alpha = .73$). תקפותו החיצונית של הציון הכולל נתמכת במתאם בינוני עם ותק מקצועי, ממוצע גבוה יותר של יועצים בבתי ספר תיכוניים לעומת יועצות בבתי ספר יסודיים, מתאמים עם מדדי האישיות מצפוניות, פתיחות לחוויות, מוחצנות ומתאם שלילי עם נירוטיות. ממצאי המחקר מצביעים על מאפייני אישיות של יועצות חינוכיות ועשויים לסייע בבחירת מועמדות ללימודי ייעוץ וגם להערכה עצמית והעלאת מודעות בקרב יועצות חינוכיות.

מילות מפתח: שאלון חוללות עצמית ייעוצית; יועצות חינוכיות; חמשת מדדי האישיות.

מבוא

הייעוץ החינוכי נועד לקדם את מערכת החינוך שהוא פועל בה, מתוך דגש ברווחה הנפשית של התלמידים והצוות החינוכי במציאות משתנה. מדובר באחריות בעלת משמעות בשל אתגרים מערכתיים וצרכים שמתעוררים בשטח תדיר. אחד האתגרים המרכזיים בתחום זה הוא לזהות את המאפיינים של היועצת החינוכית האידיאלית. אחת הדרכים להתמודדות עם שאלה ערטילאית זו היא באמצעות חקר החוללות העצמית הייעוצית ובניית שאלון למדידת יכולת זו. במאמר הנוכחי נציג שאלון למדידת החוללות העצמית הייעוצית שחובר בארה"ב ואת הגרסה הישראלית של השאלון.

* המאמר הוא עיבוד מתוך עבודת הדוקטור של ד"ר לימור אפלבוים באוניברסיטת ברא"ל, בהנחיית פרופ' אריה כהן ופרופ' ניר מדג'ר.

חוללות עצמית ייעוצית

חוללות עצמית ייעוצית (CSE – Counselor Self-Efficacy) מוגדרת "אמונות או שיפוטם של היועץ החינוכי בנושא יעילות כישוריו ביעוץ לפרט בטווח הקרוב" (Larson & Daniels, 1998, p. 180). לנט ובראון (Lent & Brown, 2006) מציעים לראות ביעילות העצמית בתחומים מסוימים בסדר הייררכי, עמדה כלפי יכולות במיומנויות ממוקדות יותר (למשל, חוללות עצמית ייעוצית ייחודית למטופל), הממוקמות בתחתית וקשורות במידה חלקית לעמדות מסדר גבוה יותר (למשל, אמונות כוללות של חוללות עצמית ייעוצית).

בתחילת שנות השמונים החלו חוקרים לבחון את החוללות העצמית הייעוצית ואת הגורמים התורמים לה. חוקרים ציינו שליועץ יעיל נדרשים מיומנויות וביטחון עצמי. מחקרים אלו התמקדו בעיקר בסטודנטים ליעוץ במהלך תקופת ההכשרה שלהם (Dunnewold, 1982; Johnson, 1985; Johanson et al., 1989; Larson & Daniels, 1998).

לאחר מכן הרחיב לרסון (Larson, 1998) את התאוריה הקוגניטיבית-חברתית של בנדורה והציג את המודל הקוגניטיבית-חברתי של הכשרת יועצים. מודל זה מדגיש את חשיבות הערכתם העצמית של היועצים באותה מידה כמו הכישורים והתגובות שלהם במפגשי ייעוץ. לפי תאוריה זו גורמי הסוכנות האישית, כלומר היכולת של היועץ לנקוט פעולות מקוריות ולכוון למטרות נתונות, סביבת ההכשרה והביצועים של היועץ החינוכי קשורים זה בזה. בהקבלה לתאוריה החברתית-קוגניטיבית של בנדורה יחסי הגומלין בין הגורמים האלה מכונים "הסיבתיות ההדדית המשולשת" במודל הקוגניטיבית-חברתי של הכשרת יועצים, שלפיו אמונות אישיות כלפי החוללות העצמית הייעוצית יכולות להיות מושפעות מארבעה מקורות של חוללות עצמית:

- א. שליטה – נובעת מחוויות של הצלחה בעבודה עם נועצים. חוסר בחוויות חיוביות במפגשי ייעוץ בתחילת הדרך המקצועית של היועץ עלול להשפיע על בחירותיו המקצועיות, על המחויבות ועל התמדתו לנוכח אתגרי ייעוץ בעתיד.
- ב. הדגמה (מודלינג) – מונח הנוגע להתבוננות עצמית, התבוננות באדם אחר או בסרט שבו מדגימים את התנהגות המטרה.
- ג. שכנוע חברתי – כולל משוב, תמיכה ועידוד של המפקח.
- ד. עוררות רגשית – כוללת חרדה, פחד או התרגשות בזמן מפגש עם נועצים.

עוד לחוללות עצמית יש השפעות חיוביות, אנשים בעלי חוללות עצמית גבוהה מציבים לעצמם מטרות גבוהות יותר ויש להם רמה גבוהה יותר של מחויבות, מוטיבציה והתמדה: נמצא שחוללות עצמית ייעוצית משפיעה לחיוב על העבודה של היועץ, ומאיצה אותו לעסוק במשימות הייעוציות ולבצען ביצוע מיטבי (Mullen et al., 2015; Johnson et al., 2016). נוסף על כך היא מעניקה להם את הביטחון הדרוש כדי לעמוד במטרותיהם ליישם תוכניות ייעוץ יעילות ומקיפות (Ernst et al., 2017). בדרך כלל יועצים בעלי חוללות עצמית גבוהה נמצאו בעלי מוטיבציה פנימית גבוהה למלא את חובותיהם הייעוציות וחובות שאינן ייעוציות (Atici, 2014; Springer et al., 2015). כמו כן יש להם יכולת להתמיד בהתמודדות עם אתגרים ביעוץ או עם נועצים מאתגרים (Barden & Greene, 2014), להתגבר על בעיות וכישלונות ולהתאושש מהם מתוך הרחבת הידע והגברת המאמץ שלהם (Johnson et al., 2016). עוד נמצא כי רמת החוללות העצמית משפיעה על הבחירות ועל

הפעולות שהיועץ בוחר בהן בעת מימוש מטרותיו, על התנהגותו ובייחוד על סגנון התנהגותו הבריאישי (Holcomb-McCoy et al., 2009; Ernst et al., 2017).

מבחינת היחסים עם התלמידים נמצא כי חוללות עצמית ייעוצית גבוהה גם משפרת את יעילות הייעוץ במתן סיוע לתלמיד ובסיפוק צרכיו (Johnson et al., 2016), כמו כן היא מחזקת את מערכת היחסים בין היועץ החינוכי לתלמידים. נוסף על כך ליועץ בעל חוללות עצמית גבוהה יש השפעה חיובית על התלמיד בעקיפין, שכן חרדת הביצוע שלו במהלך הייעוץ פוחתת. לפיכך היועץ יכול להתמקד יותר בצורכי הנועץ ופחות באופן ביצוע של המיומנויות ומתוך כך הוא יכול לספק שירותים המתאימים לצורכי התלמיד (Schiele et al., 2014; Sanders et al., 2017).

עם זאת בבתי הספר לעיתים יש יועצים בעלי חוללות עצמית ייעוצית נמוכה, ויש כמה סיבות לכך: האופן שחלק מהיועצים חווים את תפקידם ומגדירים את מקצוע הייעוץ הבית ספרי. נמצא כי יועצי בתי ספר עם חוללות עצמית נמוכה בייעוץ מאמינים שכישוריהם ויכולותיהם מוגבלים (Ümmet, 2017). הם נוטים לעשות מעט משימות ותפקידים (Springer et al., 2015; Ümmet, 2017) וחווים כישלונות רבים בשל חוסר הביטחון ביכולתם (Karami & Mahmoodi, 2018).

יועצים בעלי ניסיון והכשרה מוגבלים ולא עברו הדרכה מתאימה, דיווחו על חוללות עצמית נמוכה בייעוץ (Pietrantonio, 201). יתרה מזו, שחיקה, עומס, חוסר תרגול ובעיות בחיים האישיים (Schiele et al., 2014) גורמים לירידה בחוללות העצמית של יועצים אלו. עוד סיבות הן אקלים בית ספרי שלילי וחוסר תמיכה מצוות בית ספר. זאת ועוד נמצא כי יועצי בתי ספר שממלאים בקביעות חובות שאינן קשורות לייעוץ הם גם בעלי חוללות עצמית נמוכה (Schiele et al., 2014; Springer et al., 2015; Pietrantonio, 2016; Ernst et al., 2017).

משתנים המנבאים חוללות עצמית ייעוצית

ממצאי מחקרים לזיהוי המשתנים המנבאים חוללות עצמית ייעוצית העלו כי תחושת חוללות עצמית של יועצים מושפעת במידה ישירה משנות ניסיון בתפקיד והיא עולה בהדרגה ככל שהניסיון עולה (Daniels, 1997). עוד נמצא באחד המחקרים האלה כי ליועצים חינוכיים ותיקים בעבודה היו רמות גבוהות יותר של חוללות עצמית ייעוצית, בייחוד בתחום ההתפתחות האישית והחברתית של התלמידים ובתחום שיתוף פעולה של אנשי מקצוע מסוימים בבית הספר (Woods, 2009). כמו כן השתתפות בהשתלמויות מקצועיות לעומת שנות הוותק (Daniels & Larson, 2001) משפיעה על תחושת חוללות עצמית.

במחקרים אחרים נחקרה חוללות עצמית ייעוצית בעניין של משתנים תרבותיים וחברתיים, דוגמת הכשרה, ניסיון בייעוץ רב-תרבותי (Constantine, 2001; Crook, 2010), התנדבות למען הקהילה (Tang et al., 2004), שביעות רצון ממקום העבודה, מהתפקיד ומתמיכה חברתית (Gunduz, 2012). עוד חוללות עצמית נמצאה משפיעה על ביצועי העבודה. יועצי בתי ספר בעלי חוללות עצמית גבוהה בייעוץ עשויים להתמיד בהתמודדות

עם אתגרים (Barden & Greene, 2014). נוסף על כך חוללות עצמית גבוהה בייעוץ מקדמת את הנכונות לענות על צורכי התלמידים באופן מיטבי (Sanders et al., 2017).

מדידת חוללות עצמית ייעוצית

חקר החוללות העצמית הייעוצית בתרבויות שונות לוקה בחסר, בייחוד בתרבויות שהן שונות מהתרבות המערבית. התרבות המערבית שהינה אינדיבידואליסטית ברובה, היא זו שפיתחה את מושג החוללות העצמית ומעניקה לו חשיבות רבה. לא ברור אם החוללות העצמית והמנגנונים שאחראים לפיתוחה ולשיפורה מתקיימים בתרבויות קולקטיביסטיות יותר (Hu et al., 2015).

אחד האמצעים להמחשת מושג מופשט הוא באמצעות פיתוח שאלון למדידת מושג זה. מספר חוקרים נענו לאתגר זה בתחום החוללות העצמית הייעוצית והיבטים הקשורים אליה (Lent et al., 2003). לנט ואחרים (Lent et al., 1998) הדגישו שלוש בעיות עיקריות בהגדרה ובמדידת היבטים של חוללות עצמית ייעוצית. ראשית, המדדים הקיימים כוללים לעיתים קרובות משימות הכרוכות במיומנויות שרוב המתלמדים לייעוץ עדיין לא רכשו. שנית, המדדים כוללים מושגים, נושאים ואפילו ערכים שאינם קשורים לחוללות עצמית ייעוצית. לבסוף המדדים האלה מודדים בעיקר את החוללות העצמית של היועצים כלפי מיומנויות ייעוץ גנריות או בסיסיות, ולא בודקים מיומנויות מורכבות ומאתגרות יותר בייעוץ, הנחוצות ליועצים בשלבים מסוימים של העבודה. יתרה מזו, המדדים הקיימים אינם מעוגנים בתאוריות הקשורות להתפתחות היועץ (Lent et al., 2003; Hill, 2009).

ישנם שאלונים אחרים שנעשה בהם שימוש אך השאלון שנבחר הוא שאלון שפיתחו לנט ואחרים (Lent et al., 2003), שנקרא ה-CASES (Counselor Activity Self-Efficacy Scale), והוא מודד חוללות עצמית של יועצים בפעילויות הייעוץ שלהם. מדד זה פותח תוך בחינת תאוריות של התפתחות מקצועיות, הכללת מיומנויות ייעוץ מתקדמות יותר, התמקדות במשימות ותפקידים מגוונים של ייעוץ במצבים ובשלבים מסוימים של התפתחות מקצועית של היועץ ושל פיתוח החוללות המקצועית. ה-CASES מתמקד בחוללות עצמית הקשורה ליעילות מיומנויות הנמצאות בשימוש במהלך הטיפול, אך לא במכלול הכישורים הצפוי במהלך עבודת היועץ.

בחירת שאלון זה נבעה גם בשל העמדה של מחברי שאלון CASES שנשענו על ניתוח רעיוני של מודל המיומנויות הטיפוליות ועל המודל להכשרת יועצים של היל ועמיתיה (Hill et al., 1999), שנגזר בין השאר מהתאוריה הקוגניטיבית-חברתית של בנדורה (Bandura, 1997; Hill, 2009), על מחקרים (למשל, Hill et al., 1999), על סקירות ספרות מחקרית בנושא חוללות עצמית ייעוצית (Lent et al., 1998; Larson & Daniels, 1998; Larson, 1998) וכן על הניסיון הקליני שלהם בהיותם יועצים ומפקחים על היועצים.

שאלון CASES נבחר לשימוש בשל היסודות התאורטיים המוצקים והוכחת היעילות שלו במחקר. היסודות התאורטיים של CASES מעוגנים במיומנויות הייעוציות כפי שהוגדרו בספרה הקלסי של היל (Hill, 2019; Hill, Chui & Gerstenblit, 2024). ספר זה יצא לאור בשישה מהדורות מטעם החברה האמריקאית לפסיכולוגיה ומשמש ספר חובה בקורסים להוראה בפסיכותרפיה ובייעוץ במוסדות אקדמיים רבים. תקפות השאלון ומהימנותו נתמכים במאות מחקרים (659 ציטוטים לפי Google Scholar נכון לדצמבר 2024).

שאלון CASES מתחלק לשלושה חלקים, וכל אחד מהם נוגע לאחד מתחומי פעילויות היועץ. חלקו הראשון של השאלון בודק את עמדת החוללות העצמית במיומנויות טיפוליות וכולל 15 פריטים המתחלקים לשלושה תתי-תחומים: בירור (חמישה פריטים), תובנה (שישה פריטים) ופעולה (ארבעה פריטים). החלק השני של השאלון בודק את עמדת החוללות העצמית בניהול מפגשים. חלק זה בודק עשרה פריטים ונועד להעריך את עמדת היועצים כלפי יכולותיהם לשלב כישורי ייעוץ בסיסיים, בניהול של מגוון מצבים טיפוסיים מסוימים. בחלק זה נבחנת יכולתם של המשתתפים לארגן את מיומנויות הסיוע הבסיסיות שלהם בתגובה לדרישות טיפוסיות במהלך הייעוץ. החלק השלישי של השאלון בודק את עמדת החוללות העצמית במצבים מאתגרים ומעריך יכולת להתמודד עם מצבים קשים של ייעוץ. בחלק זה 16 פריטים המתחלקים לשני תתי-תחומים: שישה פריטים מייצגים התמודדות עם מצוקת הנועץ ועשרה פריטים מייצגים התמודדות עם קונפליקטים (Lent et al., 2003).

סולם ה-CASES נבדק באמצעות מדגם של 345 סטודנטים לייעוץ (266 נשים, 76 גברים ועוד שלושה שלא דיווחו על מינם), מהם 159 שנרשמו לקורס להכשרת מיומנויות טיפוליות מתקדמות לתואר ראשון, 118 מתמחים הלומדים לתואר שני בייעוץ ו-68 דוקטורנטים, בעיקר בפסיכולוגיה ייעוצית, הנמצאים בכל מיני רמות של הכשרה. בדיקת העקיבות הפנימית של כל אחד מששת הסולמות המייצגים את ששת תתי-התחומים העלתה את הערכים האלה: מיומנויות תובנה: $\alpha = .85$, מיומנויות פעולה: $\alpha = .83$, מיומנויות בירור: $\alpha = .79$, ניהול פגישות ייעוץ: $\alpha = .94$, התמודדות עם מצוקת הנועץ: $\alpha = .94$ והתמודדות עם קונפליקטים במהלך הייעוץ: $\alpha = .92$. מהימנות הסולם כולו בעת בניית השאלון הייתה $\alpha = .97$. המתאמים בין תתי-הסולמות נעו בין רמה בינונית (.44) לגבוהה (.77). ממצאים אלו תומכים בהנחה כי תתי-הסולמות מייצגים היבטים של חוללות עצמית ייעוצית שונים זה מזה אך חופפים. כמו כן נעשו מבחני מהימנות – מבחן חוזר בפרק זמן של שבועיים, התוצאות הראו עקיבות גבוהה ויציבה לרוב, עם ציוני מבחן חוזר שנעו בין .59 ל-.76. וציון .75 של הסולם הכולל (Lent et al., 2003).

כמו כן הבחירה בשאלון זה נבעה מהיותו מצוטט בקרוב ל-500 מאמרים ובמחקרים רבים שהשתמשו בו לשם בדיקת החוללות של יועצים חינוכיים בעולם. לדוגמה, במחקר שנעשה בטורקיה (Ender et al., 2018), נמצא כי שחיקה מצד אחד והרגשת תקווה מצד אחר, השפיעו לחיוב ולשלילה בהתאמה על הקשר שבין מודעות עצמית לחוללות עצמית. בארצות הברית באבינס (Babins, 2016) ראינה ראיונות עומק 23 יועצים חינוכיים בבתי ספר יסודיים ומצאה קשר בין חוללות עצמית של יועצים חינוכיים לשנות ניסיון, תפקידים ותחומי אחריות מסוימים לתמיכה וקבלת הערכה מאנשים בסביבת העבודה. קונטה ואחרים (Conteh et al., 2018) בדקו את השפעת הייעוץ האישי על רמת החוללות העצמית של 152 יועצים חינוכיים ויועצי בריאות הנפש. הם מצאו כי יועצים חינוכיים שקיבלו ייעוץ אישי דיווחו על רמות גבוהות יותר של חוללות עצמית ייעוצית. בישראל לא נמצאו מחקרים המשתמשים בשאלון זה.

כאמור, הבחירה בשאלון CASES במחקר הנוכחי נעשתה בשל התמקדותו במיומנויות מורכבות יותר, הקשורות לביצועי היועץ בפועל והשימוש בו להכשרת יועצים. נוסף על כך כעת יוצגו מחקרים שבדקו את הקשר בין מאפייני אישיות לחוללות עצמית ייעוצית.

מאפייני אישיות Big Five והקשר לחוללות עצמית ייעוצית

במאמר זה יוצג הקשר בין מאפייני אישיות Big five לחוללות עצמית ייעוצית. מודל חמש התכונות הגדולות (Big Five) נוגע למדדים הרחבים והבלתי תלויים של מוחצנות, מצפוניות, נעימות, נזירות ופתיחות לחוויה. שם המודל לא נועד לרמוז כי אפשר לצמצם את האישיות לחמישה מאפיינים, אלא מציין כי חמשת המדדים האלה מייצגים אישיות ברמה הגבוהה ביותר שלה וכי כל מאפיין ראשי מכיל מאפייני אישיות ייחודיים יותר (John & Srivastava, 1999).

גיוהן ואחרים (John et al., 1991) בנו את שאלון חמש התכונות הגדולות (BFI) כדי לענות על הצורך בכלי ממוקד למדידת הרכיבים שלהן (John & Srivastava, 1999; Saucier & Goldberg, 2003). תכונות אישיות כוללת דרכי פעולה, חשיבה והרגשה אופייניות ומתמשכות, המייחדות את האדם במידה עקיבה יחסית במצבים למיניהם (Lahey, 2003). מודל Big Five של אישיות נחשב למסגרת המקיפה ביותר להבנת האישיות ותכונותיה (Digman, 1990; Costa & MacCrae, 1992). מודל זה משמש אחד ממודלי האישיות המקובלים ביותר. אחד היתרונות הגדולים ביותר בשימוש במודל זה הוא שהאישיות (כפי שהיא נמדדת במודל) אינה משתנה שינוי מהותי והיא יציבה לאורך ארבע שנים בכל קבוצות הגיל (Cobb-Clark & Schurer, 2012).

מבחינת המדדים מוחצנות (extroversion) מאופיינת בנטייה לאסרטיביות, אקטיביות, חיפוש ריגושים, נטייה לדבר, להעדיף להיות בקבוצות גדולות ולחבב אנשים. תכונת המצפוניות (conscientiousness) מאופיינת בנטייה לסדר, שאפתנות, נחישות, אמינות ותכליתיות (Major et al., 2006). תכונת הנעימות (agreeableness) נמצאה קשורה לנטייה לחביבות, נאמנות, נתינת אמון וחמימות. היא נוגעת להתנהגות חברותית, מתחשבת וקשורה לנטייה לטפח מערכות יחסים (Busato et al., 2000). מבחינת תכונת הנזירות (neuroticism) נמצאו אפיונים של חרדה ונטייה להיות מושפע ממצבי רוח תכופים, שנקראים בדרך ההפוכה "ויסות רגשי" (McCrae & Costa, 1991). בעלי רמה גבוהה של נזירות נוטים לחוות רגשות שליליים, כגון חרדה, דיכאון ופגיעות (Cattell et al., 1970). לבסוף פתיחות לחוויה (openness to experience) מייצגת את הנטייה למעורבות בפעילויות אינטלקטואליות, לחוות תחושות ורעיונות חדשים (Coan, 1974). היא מאופיינת בנטייה להיות בעל דמיון, חד הבחנה ובעל מחשבה מהירה (Judge & Bono, 2000).

מעט מאוד מחקרים בדקו קשר בין חוללות עצמית ייעוצית לחמש תכונות האישיות בקרב יועצים חינוכיים. להלן תוצאות מחקרים שעסקו בנושא זה. למשל, מחקרם של אוניקורו ואיגבונם (Onyekuru & Ibegbunam, 2015), שמצאו קשר חיובי ומובהק בין חמשת מאפייני האישיות ובין יועצים אפקטיביים, פרט לנזירות ששנמצאה בקשר שלילי.

המלצת החוקרים ליעוץ יעיל היא להדגיש את תכונות האישיות שנמצאו בקשר חיובי. גם פופה וקליין (Pope & Kline, 1999) המליצו במחקרם לכלול מאפייני אישיות בפרופיל המועמד ללימודים ובמהלך ההכשרה. בתהליך הסינון של מועמדים לתוכניות ההכשרה של יועץ, הם המליצו לתת משקל למאפייני אישיות של המועמדים ולהשתמש באמצעי מיון שפותח להערכת מאפייני אישיות כדי לסייע בחיזוי ההצלחה הפוטנציאלית של מועמדים.

במחקר אחר של שלום-אסרף (2013) שבדק את הקשר בין גורמי האישיות לתפקוד היועץ נמצאו קשרים חיוביים ברובם, כגון בין מצפוניות, מוחצנות ונעימות לתפקוד היועץ. התכונה היחידה שבה נמצא מתאם שלילי עם תפקוד היועץ היא תכונת הנזירותיות; ואומנם יועץ בעל תכונת אישיות זו נוטה להיות מסוגר ופגיע רגשית, ולכן גם מתקשה במתן סיוע ראוי ומקצועי לנועצים.

מחקרים אחרים בדקו את הקשר בין תכונות הפתיחות לחוויה לתפקוד היועצות והחוללות העצמית שלהן. פתיחות לחוויה של היועץ מהותית להצלחתו בתפקיד, משום שהיא מתבטאת במודעות לשימוש במטרות או באנלוגיות של הנועץ וביכולת לספק מידע אבחוני חשוב (Strupp & Binder, 1984; Pipes & Davenport, 1999).

כיוון שכך, בחינת תכונות האישיות בקרב יועצות חינוכיות עשויה לשפוך אור על אותן תכונות אישיות הקשורות לתחושת חוללות עצמית ייעוצית ובד בבד לתרום לתקפות השאלון. לפיכך אחת ממטרות המחקר הנוכחי היא לבדוק את הקשר בין מודל ה-Big Five לחוללות עצמית ייעוצית.

השיטה

המדגם

למחקר נבחר מדגם נוחות ובו 324 יועצות חינוכיות שגילן הממוצע 44 שנים (ס"ת : 8.2), ותק ממוצע כיועצות : 9.7 שנים (ס"ת : 7.8) והיקף משרה ממוצע של 92% (ס"ת : 18%). רובן המכריע של היועצות ילידות ישראל (93%), והאחרות ילידות מגוון גדול של מדינות, כגון ברית המועצות לשעבר, אתיופיה, מרוקו, ארגנטינה ועוד.

מכלל היועצות המשתתפות 85% עסקו בהוראה, ומספר שעות ההוראה השבועיות הממוצע שלהן היה 6.5 (ס"ת : 4.3). מרבית היועצות (96%) בעלות תואר שני ומיעוטן בעלות תואר שלישי (2%), תואר ראשון או תעודת הוראה (2%). כ-51% מהמשתתפות יועצות בבית ספר יסודי, 23% בחטיבת ביניים, 27% בתיכון ו-4% בחינוך מיוחד (חלק מן המשתתפות יועצות בכמה בתי ספר). רובן המכריע של היועצות (94%) היה חלק מצוות ההנהלה ו-17% מהן מדריכות.

כלים

1. שאלון תחושת חוללות עצמית ייעוצית (CASES – Counselor Activity Self-Efficacy Scale)

(ראו נספח 1): שאלון שבנו לנט ואחרים (Lent et al., 2003), הנועד לבדוק את החוללות העצמית של היועץ החינוכי. השאלון מורכב מ-41 פריטים וכולל שישה תחומי עבודה ייעוצית: מיומנויות תובנה, בירור ופעולה, ניהול פגישות ייעוץ, התמודדות עם מצוקת הנועץ וקונפליקט. המשתתפים מתבקשים לדרג את מידת הסכמתם לכל פריט על סולם ליקרט בן חמש דרגות, הנע בין 1 (כלל לא מסכים) ל-5 (מסכים בהחלט). דוגמה לפריט הבודק מיומנויות תובנה: "פרשנויות (לנסח אמירות מעבר לתוכן הגלוי של דברי הנועץ, באופן שמאפשר לו לראות בצורה חדשה את התנהגותו, מחשבותיו ורגשותיו)"; דוגמה לפריט הבודק מיומנות בירור: "נוכחות (לכוון את עצמך פיזית אל הנועץ)"; דוגמה לפריט הבודק מיומנות פעולה: "הדרכה ישירה (לתת לנועץ הצעות, הנחיות או עצות כיצד לפעול)"; דוגמה לפריט הבודק ניהול פגישות ייעוץ: "לעזור לנועץ לדבר על מה שמטריד אותו ברמה עמוקה"; דוגמה לפריט הבודק התמודדות עם מצוקת נועץ: "נועץ מדוכא קלינית"; דוגמה לפריט הבודק קונפליקט: "נועץ שנמשך אלייך מינית". מהימנות השאלון במחקר הנוכחי היא $\alpha = .94$. בפריטי השאלון המקורי $\alpha = .90$. בפריטי השאלון המותאם ליועצות בישראל. במחקר זה מהימנויות תחומי העבודה הייעוצית מהשאלון המקורי הם מיומנויות תובנה ($\alpha = .81$), מיומנויות בירור ($\alpha = .81$), מיומנויות פעולה ($\alpha = .79$), ניהול פגישות ייעוץ ($\alpha = .92$), התמודדות עם מצוקת הנועץ ($\alpha = .87$) וקונפליקט ($\alpha = .83$). מהימנויות תחומי העבודה הייעוצית השונים מהשאלון המותאם ליועצות בישראל: מיומנויות יסוד ניהול פגישות ($\alpha = .90$), נועץ במצוקה ($\alpha = .81$), יחסי יועץ-נועץ ($\alpha = .78$), מיומנויות בירור ($\alpha = .76$), נועץ מאתגר ($\alpha = .73$).

2. שאלון תכונות אישיות (NEO-FFI – Big-5-NEO Five-Factor Inventory): שאלון

זה נועד לבדוק את התכונות האישיות על סמך מודל חמשת הגורמים של האישיות. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשאלון מקוצר שתרגמו לעברית מונטג ולוי (Montag & Levin, 1994), והוא מסתמך על השאלון של קוסטה ומק'קריי (Costa & McCrae, 1992). השאלון נקרא NEO Personality Inventory-Revised ובקיצור NEO-PI-R. לשם יצירת הנוסח המקוצר נבחרו מכל מדד בשאלון המקורי 12 פריטים שלהם הטעינות הגבוהה ביותר באותו מדד, כך שהנוסח הסופי מורכב מ-60 פריטים המייצגים את חמשת מדדי המודל. הפריטים בשאלון המקוצר שנבחר במחקר ה-NEO-FFI מנוסחים במשפטים המתארים התנהגות או דרך חשיבה. למשל: "אני משתדל להיות אדיב כלפי מי שאני מכיר". עבור כל אחד מהפריטים ברשימה המשתתפים מתבקשים לציין באיזו מידה התיאור נכון עליהם בסולם ליקרט של חמש דרגות, מ-1 (בהחלט לא מסכים) ועד 5 (מסכים בהחלט). מחישוב ממוצע של 12 פריטים הנוגעים לכל אחד מחמשת גורמי האישיות מתקבלים חמישה ציונים. דוגמה לפריט הבודק נזירותיות: "לפעמים אני מרגיש חסר ערך לגמרי"; דוגמה לפריט הבודק מוחצנות: "החיים שלי מתנהלים בקצב מהיר"; דוגמה לפריט הבודק פתיחות לחוויה: "יש בי סקרנות אינטלקטואלית רבה"; דוגמה לפריט הבודק

נעימות: "רוב האנשים שאני מכיר מחבבים אותי"; דוגמה לפריט הבודק מצפוניות: "אני עובד קשה להגשמת מטרותיי". מהימנות התכונות השונות בשאלון זה נבדקה במחקרים קודמים ונמצאה גבוהה: מוחצנות ($\alpha = .77$), נעימות ($\alpha = .68$), מצפוניות ($\alpha = .81$), נזירותיות ($\alpha = .86$), פתיחות לחוויה ($\alpha = .73$). מהימנות התכונות השונות במחקר זה הן מוחצנות ($\alpha = .68$), נעימות ($\alpha = .55$), מצפוניות ($\alpha = .83$), נזירותיות ($\alpha = .82$), פתיחות לחוויה ($\alpha = .63$).

הליך

המחקר נעשה באישור של ועדת האתיקה באוניברסיטת בר-אילן ובהסכמה של יועצות חינוכיות. איסוף הנתונים נעשה בכמה דרכים: אחת, החוקרת הראשית יצרה קשר עם היועצות החינוכיות בעצמה. השנייה, פרסום באתר "יועצת למען יועצת", שבו חברות קבוצת יועצות מכל הארץ. היועצות קיבלו קישור לשאלון עם הסבר קצר המתאר את מטרת המחקר ומבהיר שהמחקר נעשה בעילום שם. השאלון הועבר בגוגל דוקס ובכל שלב היה אפשר להפסיק למלא אותו.

נוסף על כך פרטי החוקרת הושארו כדי לאפשר ליועצות להגיב ולכתוב לה אישית. היו יועצות שפנו אל החוקרת והתעניינו לעומק במטרת המחקר, הן הציעו להעביר את השאלון לעמיתות אחרות ולקבוצות שהן חברות בהן, למשל קבוצות פיתוח מקצועי. השאלון כלל שלושה שאלונים: שאלון תחושת חוללות עצמית ייעוצית (CASES), שאלון חוללות עצמית ייעוצית גרסה עברית ושאלון אישיות (Big Five). כל היועצות השתתפו במחקר בהסכמה ובהתנדבות.

ממצאים

חלק זה מציג תיאור של המאפיינים הסטטיסטיים של גרסת שאלון חוללות עצמית ייעוצית המקוצר וגם ממצאים על הקשר בין חוללות עצמית ייעוצית ומאפייני אישיות Big five.

שאלון מקוצר – ניתוח גורמים מגשש (EFA)

ניתוח גורמים מגשש נעשה על מחצית הנדגמים וכלל 23 פריטים. תוצאות הניתוח הראו פתרון של חמישה גורמים ושונות מוסברת של 62%. שמות הגורמים הם מיומנויות יסוד וניהול פגישות; נועץ במצוקה; יחסי יועץ-נועץ; מיומנויות ברור; נועץ מאתגר (לפירוט השאלות שנכנסו לניתוח הגורמים ראו לוח 1). מהימנות השאלון כולו היא: $\alpha = .90$.

לוח 1: ניתוח גורמים מגשש של שאלון חוללות עצמית (EFA4)*

פריט	1	2	3	4	5
SE18	.80				
SE4	.79				
SE19	.74				
SE5	.71				
SE17	.67				
SE20	.64				
SE23	.63				
SE3	.63				
SE13	.61				
SE7	.60				
SE27		.75			
SE28		.73			
SE26		.71			
SE30		.70			
SE32			.87		
SE37			.85		
SE33			.70		
SE6				.82	
SE10				.82	
SE11				.67	
SE40					.76
SE39					.70
SE41					.67
אחוז השונות המוסברת	31.71%	10.77%	7.45%	6.72%	5.75%

*מוצגות רק טעינויות מעל .40 ; אחוז השונות המוסברת הכללי היה 62.40%.

שאלון מקוצר – ניתוח גורמים מאשש (CFA)

בהמשך נעשה ניתוח גורמים מאשש (CFA) באמצעות AMOS24 לשאלון חוללות עצמית. ניתוח זה כלל את המחצית השנייה של המדגם. מניתוח הגורמים התקבלו מדדי טיב התאמה גבוהים (CMIN/DF = 1.68, CFI = 0.91, RMSEA = 0.07).

לאחר ניתוח גורמים צומצם השאלון ל-23 פריטים. מתוך כך נמצאו חמישה גורמים מרכזיים: מיומנויות יסוד וניהול פגישות, נועץ במצוקה, יחסי יועץ-נועץ, מיומנויות בירור ונועץ מאתגר. להלן הרחבה על כל גורם:

- **מיומנויות יסוד וניהול פגישות** כללו היגדים מהשאלון המקורי, בהם מיומנויות סיוע הכוללות התבוננות, בירור ופעולה וניהול פגישות ייעוץ, כגון שיקוף רגשות (לחזור או לנסח מחדש את הצהרות הנועץ מתוך הדגשת רגשות), שתיקה מכוונת (להשתמש בשתיקה כדי לאפשר לנועץ להתחבר למחשבותיו ורגשותיו), הדרכה ישירה (לתת לנועץ הצעות, הנחיות או עצות כיצד לפעול), להגיב במיומנות במתן העזרה הטובה ביותר לפי צורכי הנועץ בכל רגע נתון.
- **נועץ במצוקה** כלל היגדים מהחלק השני של השאלון המקורי 'אתגרים ייעוציים', הנובעים ממצבים מאתגרים ומתוך מצבי סיכון ומצוקה ודאיים של הנועץ, למשל "עד כמה את בטוחה שאת יכולה לעבוד ביעילות במהלך השבוע הבא עם נועצ/ת ש... עברה/ה התעללות מינית".
- **יחסי יועץ-נועץ** כללו היגדים מתוך אתגרי ייעוץ הנובעים מקונפליקט ביחסים, נוסף על כך כלל שאלות ישירות שנשאלת היועצת, כגון "עד כמה את בטוחה שאת יכולה לעבוד ביעילות במהלך השבוע הבא עם נועצ/ת ש... את נמשכת אליו/ה מבחינה מינית".
- **מיומנויות בירור** כללו היגדים מתוך מיומנויות סיוע/בירור ועסק בשאלות בנושאים, כגון הכשרה מקצועית, חשיפה עצמית לשם מתן תובנה לנועץ ("לחשוף חוויות מהעבר שבהן קיבלת תובנה על עצמך"), מיידיות ("לחשוף רגשות מיידיים שיש לך כלפי הנועץ או היחס הטיפולי").
- **נועץ מאתגר** כלל היגדים מתוך אתגרים ייעוציים הנובעים מקונפליקט ביחסים וכלל היגדים, כגון "עד כמה את בטוחה שאת יכולה לעבוד ביעילות במהלך השבוע הבא עם נועצ/ת שנמצא/ת במבוי סתום בטיפול".

אפשר לראות כי פריטי השאלון המקוצר התכנסו לגורמים בדומה לשאלון המקורי, וכי המהימנויות שהתקבלו בשתי הגרסאות סבירות. ההבדל העיקרי בין שני סוגי השאלונים הוא שבשאלון המקורי ישנם 41 פריטים המתכנסים לשישה גורמים לעומת השאלון המקוצר שישנם 23 פריטים המתכנסים לחמישה גורמים. המהימנות של השאלון המקורי נעה מ- $\alpha = .79$ ועד $\alpha = .92$ לעומת המהימנות של השאלון המקוצר שנעה מ- $\alpha = .73$ ועד $\alpha = .90$. ואומנם המהימנויות בשאלון המקוצר נמוכות במקצת, אך בהתחשב במספר הפריטים הקטן יותר מה שמופיע בשאלון המקורי עדיין המהימנויות סבירות.

קשר בין מאפייני אישיות לחוללות עצמית ייעוצית

בלוחות שלהלן מוצגים המתאמים בין משתני האישיות למדדי שאלון חוללות עצמית ייעוצית המקוצר.

לוח 2: מתאמים בין תכונות אישיות למדדי שאלון חוללות עצמית ייעוצית המקוצר

גורם	נוירוטיות	מוחצנות	פתיחות	נעימות	מצפוניות
שאלון מקוצר					
מיומנויות יסוד וניהול פגישות	-.27**	.20**	.22**	.05	.28**
נועץ במצוקה	-.17**	.13*	.17**	.03	.20**
יחסי יועץ-נועץ	-.19**	.14*	.03	.17**	.01
מיומנויות ברור	-.08	.105	.16**	.03	.12*
נועץ מאתגר	-.29**	.20**	.15**	.15**	.12*
מדד כללי	-.30**	.23**	.22**	.10	.27**

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

כפי שעולה מלוח 2, בניתוח השאלון המקוצר נמצאה חוללות עצמית ייעוצית בעלת קשר חיובי עם מוחצנות, מצפוניות ופתיחות לחוויה וקשר שלילי עם נוירוטיות. כלומר כשרמות מוחצנות, מצפוניות ופתיחות לחוויה היו גבוהות יותר, כך רמת חוללות עצמית ייעוצית הייתה גבוהה יותר. לעומת זאת כשרמת הנוירוטיות הייתה נמוכה יותר, כך רמת חוללות עצמית ייעוצית הייתה גבוהה יותר.

נוסף על כך בשאלון המקוצר לא נמצא קשר בין נעימות לחוללות עצמית ייעוצית. ואולם נמצא קשר חיובי בין נעימות לאתגרים ייעוציים 'יחסי יועץ-נועץ' ו'נועץ מאתגר'. כלומר ככל שרמת הנעימות הייתה גבוהה יותר, כך התמודדות עם 'יחסי יועץ-נועץ' הייתה חיובית יותר וכן עם 'נועץ מאתגר'. לא נמצא קשר מובהק בין חוללות עצמית ייעוצית במיומנות ברור לנוירוטיות, מוחצנות ונעימות. בהיבט זה גם לא נמצא קשר בין חוללות עצמית ייעוצית, לאתגרים ייעוציים וליחסי יועץ-נועץ. עוד נמצאו מתאמים מובהקים כמעט בין כל תכונות האישיות לכל הגורמים.

לוח 3: רגרסיה בצעדים לניבוי חוללות עצמית (מקוצר)

משתנים	B	SE B	β	R^2	R ² change
צעד 1 נוירוטיות	-.29	.04	-.23***	.088	.088
צעד 2 נוירוטיות	-.27	.04	-.21***	.139	.051
פתיחות לחוויה	.25	.04	.20***		
צעד 3 נוירוטיות	-.18	.04	-.23***	.167	.028
פתיחות לחוויה	.17	.04	.22***		
מצפוניות	.18	.05	.19***		

*** $p < .001$.

מלוח 3 עולה שמשתני האישיות נירוטיות, פתיחות לחוויה ומצפוניות מנבאים חוללות עצמית ייעוצית לפי הסדר הזה: נירוטיות, אחר כך פתיחות לחוויה ולבסוף מצפוניות (ההבדלים בין רמות מקדמי בטא קטנים, אבל יותר גדולים מהמודל לניבוי חוללות עצמית בשאלון המקורי).

לסיכום, בשאלון המקוצר כמה מהתכונות האישיות (פתיחות לחוויה, מצפוניות, מוחצנות) נמצאו מנבאות חוללות עצמית ייעוצית. בגורם הנעימות לא נמצא קשר מובהק, אך נמצא קשר לאתגרי היועץ 'נועץ מאתגר' ויחסי 'יועץ-נועץ'. נוסף על כך נמצא קשר שלילי בין נירוטיות לחוללות עצמית. לכן אפשר לקבוע שיש קשר מתאמי נמוך אבל מובהק בין חוללות עצמית ייעוצית לכל משתני האישיות.

דיון וסיכום

מטרת המאמר הייתה להציג שאלון מהימן ותקף לבדיקת חוללות עצמית ייעוצית בקרב יועצות חינוכיות בישראל. על סמך השאלון המקורי CASES (Lent et al., 2003) נעשתה במחקר בדיקת תקפות פנימית והתאמה של גרסה עברית מקוצרת של השאלון שתואמת את המדגם של יועצות חינוכיות בישראל. מטרה נוספת הייתה לבדוק את הקשר בין מאפייני אישיות Big five לחוללות עצמית ייעוצית, זאת באמצעות השאלון המקוצר.

במחקר הנוכחי נעשתה בדיקת תקפות פנימית לתרגום העברי של השאלון, ובהמשך גם התקבלה גרסה קצרה יותר מהשאלון המקורי אך תואמת את המדגם של יועצות חינוכיות בישראל. התאמת השאלון ליועצות החינוכיות בישראל משמשת אבן דרך בבדיקת חוללות עצמית. השאלון המקורי מכיל 41 פריטים עם סולמות מיומנויות שיוצגו להלן. הגרסה המקוצרת שהתקבלה לאחר ניתוח גורמים הכילה 23 פריטים ואלה המהימנויות של תחומי העבודה הייעוצית לסוגיהם מהשאלון המותאם ליועצות בישראל: מיומנויות יסוד ניהול פגישות ($\alpha = .90$), נועץ במצוקה ($\alpha = .81$), יחסי יועץ-נועץ ($\alpha = .78$), מיומנויות בירור ($\alpha = .76$), נועץ מאתגר ($\alpha = .73$). המהימנות של השאלון המקוצר נעה מ- $\alpha = .73$ ועד $\alpha = .90$.

ראשית, מבחינת מבנה השאלון המקוצר חשוב לציין כי לפי לנט ואחרים (Lent et al., 2003) תובנה, בירור ופעולה הן שלוש מיומנויות נפרדות, כלומר שלושה גורמים. בשאלון המקוצר כל אלו נחשבות למיומנות אחת. בגורם אחר מוצגות בשאלון המקוצר מיומנויות תובנה, בירור ופעולה וניהול פגישות הקשורות בדרכי הפעולה של היועצת.

שנית, בשאלון המקוצר הבחינו היועצות במיומנות הבירור מהמיומנויות סיוע (תובנה, בירור ופעולה) וניהול פגישות. מיומנויות בירור כללו היגדים מתוך מיומנויות סיוע בשאלון המקורי, כגון חשיפה עצמית של היועצת לשם בירור – חשיפת מידע אישי שלה על עברה, הכשרתה המקצועית ורגשותיה. שלב הבירור הוא השלב הראשון בתהליך הייעוץ ולכן מיומנות הבירור מצריכה מודעות ייעוצית גבוהה ופתיחות לחוויה גבוהה מצד היועצת לאירועי חיים שחווה מבחינה אישית ומקצועית.

זאת ועוד, היועצות בישראל הבחינו בין הפרטים במיומנות קונפליקט ביחסים, ולכן הוא פוצל בשאלון המקוצר לשתי מיומנויות: יחסי יועץ-נועץ ונועץ מנתגר. מיומנות נועץ במצוקה נשארה אותה מיומנות ורק הפירוט קוצר. ההבחנה ביחסי יועץ-נועץ נוצרה כי יש שאלות ישירות הנוגעות ליועצת שעוסקת במיניות והרגשתה בנושא, וקשורות פחות לפרקטיקה בהעברת תוכניות לצוותי חינוך או בטיפול באירועים שקשורים במיניות. ייתכן שאפשר ללמוד מכך על המובחנות שעשו היועצות בישראל בעניין עיסוק בנושאים שיש בהם מודעות ורגישות גבוהה.

ההרחבה על מיומנות הבירור ומיומנות יחסי יועץ-נועץ מעניינת כשהיא לעצמה. ייתכן שיהיה כדאי ליצור מובחנות בהכשרות שנדרשות מהן מיומנויות של הנחיית קבוצות מערכתיות ובין מיומנויות הנדרשות בשיח אישי-פרטני.

מבחינת בדיקת הקשר בין משתני האישיות Big Five – מוחצנות, פתיחות לחוויה, נעימות, מצפוניות ונירוטיות – לחוללות עצמית ייעוצית, נמצא בשאלון המקוצר קשר חיובי למוחצנות, פתיחות לחוויה ומצפוניות וקשר שלילי לנירוטיות, אך לא נמצא קשר לנעימות.

בקשר של ניירוטיות נמצא בשאלון המקוצר מתאם שלילי גבוה ומובהק לחוללות עצמית ייעוצית, ואכן, בניתוח גרסיה מרובה בין המשתנים נמצאה ניירוטיות מנבא מרכזי של חוללות עצמית ייעוצית. קשר זה נמצא גם במחקרים קודמים, ואחד מההסברים הוא שיועץ ניירוטי נוטה להיות מסוגר ופגיע רגשית, ולכן יתקשה במתן סיוע ראוי ומקצועי לנועצים (שלום-אסרף, 2013; Pipes & Davenport, 1999; Strupp & Binder, 1984). אפשר למצוא בעבודתו של גיסנדה (Gesinde, 2009) כי ניירוטיות נמצאה קשורה ליעילות היועץ. מכאן מובנת חשיבות חקר תכונות האישיות ובייחוד ניירוטיות בהיותם משפיעים על חוללות עצמית ייעוצית. בעיקר מכיוון שניירוטיות משפיעה על ביצועים ועל מערכות יחסים עם מטופלים ואנשים בכלל.

נוסף על כך לפי השאלון המקוצר נמצא קשר חיובי מובהק בין מצפוניות לחוללות עצמית ייעוצית. מבחינת תכונות האישיות מצפוניות וביצועי העבודה של היועצים, סקירת מחקרים שנעשו על הקשר העלו כי תכונות האישיות מצפוניות מנבאות במידה ניכרת ביצועי עבודה של יועצים (למשל, Edobor & Fred, 2019). ייתכן שהסיבה לקשר היא שחוללות עצמית ייעוצית בודקת את אמונת היועץ ביכולתו להשלים מטלות ולהגיע להישגים, ולפיכך גם תכונות המצפוניות קשורה להישגים, למצוינות וליכולת ארגון והיא מתחברת לכמה מיומנויות הנדרשות מהיועץ.

בהמשך נמצא בשאלון המקוצר קשר חיובי מובהק בין מוחצנות לחוללות עצמית ייעוצית. יש מקום להניח שתכונות אישיות זו נמצאה קשורה כיוון שתכונות כגון חברותיות, אסרטיביות ודומיננטיות מסבירות אמונה ביכולת להתנסות וליצור דברים חדשים. תמיכה בהשערה זו נמצאת במחקר של שלום-אסרף (2013), שמצא קשר חיובי בין רמת המוחצנות לתפקוד היועץ. הסברה היא שתכונה זו מבטאת את הוויית תפקיד היועץ, כלומר אדם חברותי, נמרץ בפעילותו החינוכית ויוזם קשרים עם תלמידים, הורים ומורים במישור הפרטני והמערכתי.

עוד תכונה שנמצאה בקשר חיובי מובהק לחוללות עצמית ייעוצית בשאלון המקוצר היא פתיחות לחוויה. ממצא זה תואם לממצאי מחקר אחרים, כמו המחקר של אדובור ופרד (Edobor & Fred, 2019) שמצאו שתכונת פתיחות מנבאת ביצועי עבודה של יועצים. ממצא זה מציע שיועצים בעלי תכונת פתיחות עשויים להרגיש בנוח גם עם מגוון לקוחות. מתוך כך אפשר להסיק על חשיבות הכשרת יועצים המעודדת חוויות גיוון. המפגש עם קהל רחב (משלימי תפקיד, הורים, תלמידים וצוותי חינוך) מצריך תכונת אישיות של פתיחות לחוויה הן בשיח הייעוצי הפרטני שלעיתים הוא מורכב. נוסף על כך עבודה מערכתית בחדרי מורים ויצירת עניין וגיוס שותפים להעברת תוכניות כישורי חיים ותוכניות מניעה בשגרה ובחירום מצריכות פתיחות, גיוון ויצירתיות בעבודה. כלומר תכונת אישיות זו נדרשת מאוד בעבודה הייעוצית.

לעומת זאת בתכונת נעימות לא נמצא קשר בשאלון המקוצר לחוללות עצמית ייעוצית. אומנם לא נמצא קשר בין נעימות לחוללות עצמית ייעוצית, אך נמצא קשר חיובי בין נעימות לאתגרים ייעוציים 'יחסי יועץ-נועץ' ו'נועץ מאתגר'. ייתכן שבגישה הייעוצית, בעבודה המערכתית שמצריכה אסרטיביות או עמידה ביעדים, לא תמיד נעימות היא התכונה הנחוצה שמסבירה יועץ יעיל או חוללות עצמית ייעוצית גבוהה.

נוסף על כך נמצא כי תחושת מסוגלות של היועצים בשכבות הגיל חטיבות ביניים ותיכונים גבוהה יותר במיומנות נועץ במצוקה שעוסק במצבים מאתגרים ובמצבי סיכון/מצוקה ודאיים של הנועץ, למשל "עד כמה את בטוחה שאת יכולה לעבוד ביעילות במהלך השבוע הבא עם נועצ/ת ש... עבר/ה התעללות מינית". גם במיומנות יחסי יועץ-נועץ הנובעים מקונפליקט ביחסים הכולל שאלות ישירות שנשאלת היועצת, כגון "עד כמה את בטוחה שאת יכולה לעבוד ביעילות במהלך השבוע הבא עם נועצ/ת ש... את נמשכת אליו/ה מבחינה מינית". ייתכן שיועצות בשכבות הגיל הגבוהות יותר מתמודדות יותר עם אירועים של מפגש עם תלמידים בסיכון וקונפליקטים ביחסים ולכן הדיווחים שלהם על תחושת המסוגלות שלהן במיומנויות האלה גבוהה יותר.

מכאן אפשר לומר כי נמצאו קשרים בין חוללות עצמית ייעוצית ובין חמשת מאפייני האישיות. תוצאות אלה מראות כי ארבעה מתוך חמשת מאפייני האישיות מסבירים חוללות עצמית ייעוצית גבוהה. ייתכן שהקשר החלש שנמצא בין חוללות עצמית ייעוצית לנעימות נובע ממספר ההיגדים המצומצם שבדקו אותה. ממצאים אלה נתמכים במחקרים אחרים ומתאימים לראיית תפקיד היועץ החינוכי, משימותיו והמיומנויות שנדרשות ממנו.

מגבלות המחקר

מחקר זה נעשה מתוך מודעות למספר מגבלות, אחת מהן קשורה בהישענותו על דיווחים של יועצות באשר לראיית החוללות העצמית הייעוצית שלהן. ייתכן שהדיווחים קשורים בצורך של רצייה חברתית, כלומר היועצות משיבות בניסיון להתאים למה שהן רואות כראיית תפקיד היועצת ולא בהכרח בהתאם לדרך שבה הן מתפקדות בשטח. לכן יש צורך בבדיקה נוספת באמצעות העברת שאלון רצייה חברתית בקרב יועצות חינוכיות, וגם לעשות מחקר אורך שבו אפשר לבחון התפתחות של חוללות עצמית ייעוצית לאורך זמן. נוסף על כך יש להרחיב את המידע על חוללות עצמית ייעוצית של היועצת, בחוות דעת

מאנשי מקצוע אחרים שעובדים איתה, כגון מנהל בית ספר, מדריכת ליווי מקצועי-אישי ומפקחת על היעוץ.

מגבלה נוספת של המחקר הנוכחי נוגעת למאפייני המדגם. המדגם הנוכחי הוא מדגם נוחות שאינו בהכרח מיצג את אוכלוסיית כלל היועצות החינוכיות בישראל. נוסף על כך המדגם כלל רק יועצות. מן הראוי לתכנן מחקר שייצג את מגוון המסגרות החינוכיות בישראל.

תרומות תאורטיות ויישומיות של המחקר

מחקר זה תורם מבחינה תאורטית ויישומית בתחום הפיתוח מקצועי והערכת יועצים חינוכיים לצורך הקניית כלי להערכה, זאת באמצעות התאמת שאלון שתורגם מחו"ל לגרסה עברית מקוצרת. השאלון המקוצר יכול להיות לעזר בהליך הקבלה ולקראת קבלת רישיון קבוע בייעוץ החינוכי. שאלון זה מאפשר התבוננות מעמיקה בתחושת מסוגלות עצמית ייעוצית בכל הרצף ההתפתחותי – מתהליך ההכשרה במוסדות ובמשך כל חייה המקצועיים של היועצת החינוכית.

נוסף על כך השאלון המקוצר תורם בזיהוי המיומנויות הרלוונטיות לתכונות האישיות, כמו נועץ מאתגר ויחסי יועץ-נועץ לתכונת הנעימות. מבחינה מעשית היות שלמשתני האישיות יש תרומה ניכרת רבה לחוללות ייעוצית גבוהה, זיהוי מיומנויות אלה חיוני ליעילות בניהול שיח משפיע עם הנועץ, עם צוות הניהול ועם ההורים – בכל שלבי המקצוע.

מתוך המחקר עלה נושא נוסף שראוי להעמיק ולחקור בעתיד – הקשר בין היבטים כלליים של חוללות עצמית ייעוצית והיבטים ממוקדים לנועץ. אף שהמשגת חוללות עצמית ייעוצית כהערכה עצמית כללית עשויה להועיל למטרות מסוימות (למשל, ניבוי השפעות כלליות יחסית, כמו עניין כללי בעיסוק בתחום הייעוץ), הוצע שחוללות עצמית ייעוצית ייחודית לנועץ יכולה להיות שימושית יותר בשביל למדוד חוללות עצמית ייעוצית על רקע קשרי ייעוץ מסוימים (Lent et al., 1998).

בדיקה של הספרות המחקרית על חוללות עצמית ייעוצית מעלה שמחקרים רבים מתמקדים באמונות של יועצים ביכולות הייעוציות הכלליות שלהם (Larson et al., 1992; Lent et al., 2003). אף שנראה שכמה מהם מעריכים חוללות עצמית ייעוצית בהתאם למטופל מסוים (Johnson et al., 1989; Larson et al., 1999; Daniels & Larson, 2001), בדרך כלל המתלמדים במחקרים אלה לא נחשפו ישירות למטופל לפני עשיית הדירוגים הראשוניים של מדד החוללות העצמית הייעוצית. דירוגי החוללות העצמית הייעוצית נשענו על אינטראקציות קצרות מאוד עם נועץ מדומה וההוראות לעשיית הדירוגים של יעילות עצמית לרוב לא היו ברורות לנבדקים. לפיכך יהיה כדאי לבחון חוללות עצמית ייעוצית ממוקדת במטופל לעומת חוללות עצמית ייעוצית כללית, וגם בתנאים המאפשרים הערכה טובה יותר של יחסי יועץ שוטפים ומתמשכים.

מכיוון שנמצא שמשתנים הקשורים למטפל קשורים לתוצאות חיוביות בקרב המטופל (Norcross, 2002, 2011), יש חשיבות גדולה בהתאמת השאלון המקוצר ליועצות חינוכיות בישראל ולשם גילוי המיומנויות הממוקדות יש צורך לעשות מחקר חדש שיתאים ליועצות בישראל. נוסף על כך חשוב לזהות מאפיינים של יועצים יעילים כדי לבחון מבחינה דיפרנציאלית יעילות של יועצות חינוכיות.

יש לציין שנראה כי חוללות עצמית ייעוצית שממוקדת בנועץ קשורה לחוללות עצמית ייעוצית כללית, אך נבדלת בהיותה רגישה יותר לעניין מסוים של יחסי יעוץ. במילים אחרות, יש נועצים שזקוקים לתכונה ייחודית של חוללות עצמית ייעוצית. לכן ייתכן שברגע שההתבוננות תהיה בחוללות עצמית ייעוצית בהיותה בעלת כמה ממדים, יהיה אפשר לפתח, לתגבר ולחזק מיומנויות ייחודיות אצל היועצת החינוכית ומתוך כך לתת פתרון ממוקד יותר לצורכי הנועצים ברמה הפרטנית, הקבוצתית והמערכתית.

מתוך מבט קדימה חוללות עצמית ייעוצית ייחודית לנועץ עשויה להשלים חוללות עצמית ייעוצית כללית, ביכולת החיזוי של השפעות מסוימות על יועץ או על נועץ, בייחוד אם הן מתנהלות בדיאדות (זיווג, צמד) ייעוץ מסוימות. הנחה זו עולה בקנה אחד עם התחזיות של התאוריה הקוגניטיבית-חברתית (Bandura, 1986), שיכולת הניבוי תגדל כשהמשתנים המנבאים מותאמים למשתנים תלויים מבחינת רמת הספציפיות, ההקשר הזמני וממדים בולטים אחרים.

רשימת מקורות

שלום-אסרף, א' (2013). **הקשר בין תחושת מסוגלות עצמית ייעוצית ומאפייני אישיות לבין תפקוד היועץ החינוכי בבית-הספר** [עבודה מוסמך]. אוניברסיטת בראילן, רמת-גן.

- Atici, M. (2014). Examination of school counselors' activities: From the perspectives of counselor efficacy and collaboration with school staff. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(6), 2107–2120. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.6.2554>
- Babins, S. B. (2016). *From the trenches to the field: Practicing high school counselors' perceived self-efficacy regarding role(s) and responsibilities pertaining to students' mental health needs* (Publication No. 10111281) [Doctoral dissertation, Temple University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barden, S. M., & Greene, J. H. (2014). An investigation of multicultural counseling competence and multicultural counseling self-efficacy for counselors-in-training. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 37(1), 41–53. <https://doi.org/10.1007/s10447-014-9224-1>

- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning styles, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1057–1068. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00253-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00253-6)
- Cattell, R. B., Eber, H. M., & Tatsuoka M. M. (1970). *Handbook for the sixteen personality factor questionnaire (16 PF): In clinical, educational, industrial, and research psychology, for use with all forms of the test*. Institute for Personality and Ability Testing.
- Coan, R. W. (1974). *The optimal personality: An empirical and theoretical analysis*. Columbia University Press.
- Cobb-Clark, D. A., & Schurer, S. (2012). The stability of big-five personality traits. *Economics Letters*, 115(1), 11–15. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2011.11.015>
- Constantine, M. G. (2001). The relationship between general counseling self-efficacy and self-perceived multicultural counseling competence in supervisees. *The Clinical Supervisor*, 20(2), 81–90. https://doi.org/10.1300/J001v20n02_07
- Conteh, J. A., Mariska, M. A., & Huber, M. J. (2018). An examination and validation of personal counseling and its impact on self-efficacy for counselors-in-training. *Journal of Counselor Practice*, 9(2), 109–138. <https://doi.org/10.22229/jac902111>
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). *NEO PI-R professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Crook, T. (2010). *Relationship between counseling self-efficacy and multicultural counseling self-efficacy among school counselors* [Doctoral dissertation, Auburn University]. Electronic Theses and Dissertations. <http://hdl.handle.net/10415/2323>
- Daniels, J. A. (1997). *The influence of performance feedback and causal attributions upon ratings of counseling self-efficacy* (Publication No. 9736927) [Doctoral dissertation, The University of Nebraska]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Daniels, J. A., & Larson, L. M. (2001). The impact of performance feedback on counseling self-efficacy and counselor anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 41(2), 120–130. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2001.tb01276.x>

- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417–440. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.41.020190.002221>
- Dunnewold, A. L. (1982). *Effect of type of feedback on counselor self-efficacy, self-esteem, anxiety, and performance in a supervision analogue* (Publication No. osu1487172943426873) [Doctoral dissertation, The Ohio State University]. Ohio Library and Information Network (OhioLINK).
- Edobor, O. J., & Fred, E. G. (2019). Personality traits as predictors of guidance counsellors' job performance in Bayelsa State, Nigeria. *KIU Journal of Humanities*, 4(4), 381–394.
- Ender, Z., Saricali, M., Satıcı, S. A., & Eraslan-Capan, B. (2018). Is mindful awareness effective on hope, burnout and self-efficacy regarding school counsellors in Turkey? *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(6), 712–726. <https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1458072>
- Ernst, K., Bardhoshi, G., & Lanthier, R. P. (2017). Self-efficacy, attachment style and service delivery of elementary school counseling. *The Professional Counselor*, 7(2), 129–143. <https://doi.org/10.15241/ke.7.2.129>
- Gunduz, B. (2012). Self-efficacy and burnout in professional school counselors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1761–1767.
- Hill, C. E. (2009). *Helping skills: Facilitating, exploration, insight, and action* (3rd ed.). American Psychological Association.
- Hill, C. E., Chui, H., & Gerstenblit, J. A. (2024). *Helping skills: Facilitating exploration, insight, and action* (6th ed.). American Psychological Association.
- Hill, C. E., O'Brien, K. M., Kolchakian, M. R., Quimby, J. L., Kellems, S., Zack, J. S., & Herbenick, D. L. (1999). *Training undergraduate students to become helpers: An investigation of changes in performing helping skills, self-efficacy about helping, and anxiety about helping* [Unpublished manuscript]. University of Maryland, College Park.
- Holcomb-Mccoy, C., Gonzalez, I., & Johnston, G. (2009). School counselor dispositions as predictors of data usage. *Professional School Counseling*, 12(5). <https://doi.org/10.1177/2156759X0901200504>
- Hu, B., Duan, C., Jiang, G., & Yu, L. (2015). The predictive role of mastery experience in Chinese counselors' counseling self-efficacy. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 37(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s10447-014-9221-4>

- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The big-five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 102–138). Guilford Press.
- John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). *The big five inventory – Versions 4a and 5*. University of California, Berkeley, Institute of Personality and Social Research.
- Johnson, E., Baker, S. B., Kopala, M., Kiselica, M. S., & Thompson, E. C. (1989). Counseling self-efficacy and counseling competence in prepracticum training. *Counselor Education and Supervision*, 28(3), 205–218. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1989.tb01109.x>
- Johnson, L.V., Ziomek-Daigle, J., Haskins, N. H., & Paisley, P. O. (2016). An investigation of school counselor self-efficacy with English language learners. *Professional School Counseling*, 20(1), 44–53. <https://doi.org/10.5330/1096-2409-20.1.44>
- Johnson, M. E. (1985). *The relative effects of self-observation versus self-modeling on counselor trainees' anxiety, recall, self-evaluations, self-efficacy expectations and counseling performance* [Unpublished doctoral dissertation]. University of California, Santa Barbara.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2000). Five-factor model of personality and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 751–765. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.751>
- Karami, F., & Mahmoodi, M. (2018). The study of the relationship between mental health and academic performance and self-efficacy and academic procrastination of high school students. *Indian Journal of Positive Psychology*, 9(4), 462–464.
- Lahey, B. B. (2003). *Psychology: An introduction* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Larson, L. M. (1998). The social cognitive model of counselor training. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 219–273. <https://doi.org/10.1177/0011000098262002>
- Larson, L. M., & Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 179–218. <https://doi.org/10.1177/0011000098262001>
- Larson, L. M., Clark, M. P., Wesley, L. H., Koraleski, S. F., Daniels, J. A., & Smith, P. L. (1999). Video versus role plays to increase counseling self-efficacy in prepractica trainees. *Counselor Education and Supervision*, 38(4), 237–248. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1999.tb00574.x>

- Larson, L. M., Suzuki, L. A., Gillespie, K. N., Potenza, M. T., Bechtel, M. A., & Toulouse, A. L. (1992). Development and validation of the Counseling Self-Estimate Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 39(1), 105–120. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.39.1.105>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 12–35. <https://doi.org/10.1177/1069072705281364>
- Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. (1998). Extending social cognitive theory to counselor training: Problems and prospects. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 295–306. <https://doi.org/10.1177/0011000098262005>
- Lent, R. W., Hill, C. E., & Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the Counselor Activity Self-Efficacy Scales. *Journal of Counseling Psychology*, 50(1), 97–108. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.1.97>
- Major, D., Turner, J., & Fletcher, T. (2006). Linking proactive personality and the Big Five to motivation to learn and development activity. *Journal of Applied Psychology*, 91(4), 927–935. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.4.927>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1991). The NEO Personality Inventory: Using the Five-Factor Model in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 69(4), 367–372. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1991.tb01524.x>
- Montag, I., & Levin, J. (1994). The five-factor personality model in applied settings. *European Journal of Personality*, 8(1), 1–11. <https://doi.org/10.1002/per.2410080102>
- Mullen, P. R., Uwamahoro, O., Blount, A. W., & Lambie, G. W. (2015). Development of counseling students' self-efficacy during their preparation program. *The Professional Counselor*, 5(1), 175–184. <https://doi.org/10.15241/prm.5.1.175>
- Norcross, J. C. (2011). (Ed.). *Psychotherapy relationships that work: Evidence-based responsiveness* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Norcross, J. C. (Ed.). (2002). *Psychotherapy relationships that work: Therapist contributions and responsiveness to patients*. Oxford University Press.
- Onyekuru, B. U., & Ibegbunam, J. (2015). Personality traits and socio-demographic variables as correlates of counselling effectiveness of counsellors in Enugu State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(35), 64–70.

- Pietrantoni, Z. (2016). School counselor multicultural self-efficacy: Educational and training practices. *Ideas and Research You Can Use: VISTAS*, 7, 1–15.
- Pipes, R. B., & Davenport, D. S. (1999). *Introduction to psychotherapy: Common clinical wisdom* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
- Pope, V. T., & Kline, W. B. (1999). The personal characteristics of effective counselors: What 10 experts think. *Psychological Reports*, 84(3_suppl), 1339–1344. <https://doi.org/10.2466/pr0.1999.84.3c.1339>
- Sanders, C., Welfare, L. E., & Culver, S. (2017). Career counseling in middle schools: A study of school counselor self-efficacy. *Professional Counselor*, 7(3), 238–250. <https://doi.org/10.15241/cs.7.3.238>
- Saucier, G., & Goldberg, L. (2003). The structure of personality attributes. In M. R. Barrick & A. M. Ryan (Eds.), *Personality and work: Reconsidering the role of personality in organizations* (pp. 60–82). Jossey-Bass.
- Schiele, B. E., Weist, M. D., Youngstrom, E. A., Stephan, S. H., Lever, N. A. (2014). Counseling self-efficacy, quality of services and knowledge of evidence-based practices in school mental health. *Professional Counselor*, 4(5), 467–480. <https://doi.org/10.15241/bes.4.5.467>
- Springer, S., Cinotti, D. A., Moss, L., Gordillo, F., Cannella, A., & Salim, K. (2015, October). *Fostering school counselor self-efficacy through preparation and supervision* [Paper presentation]. The 2015 Association for Counselor Education and Supervision (ACES) Conference, Philadelphia, PA.
- Strupp, H. H., & Binder, J. L. (1984). *Psychotherapy in a new key: A guide to time-limited dynamic psychotherapy*. Basic Books.
- Tang, M., Addison, K. D., LaSure-Bryant, D., Norman, R., & Steward-Sicking, J. A. (2004). Factors that influence self-efficacy of counseling students: An exploratory study. *Counselor Education & Supervision*, 44(1), 70–80. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2004.tb01861.x>
- Ümmet, D. (2017). Structural relationships among counselling self- efficacy, general self-efficacy and positive-negative affect in psychological counsellor candidates. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(6), 1875–1892. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.6.0180>
- Woods, K. E. (2009). *Self-efficacy as a mediator in the relationship between non-counseling roles and wellness in school counselors* [Doctoral Dissertation, Texas Tech University]. Texas Tech University Libraries. <https://ttu-ir.tdl.org/handle/2346/12691>

נספח 1: שאלון מסוגלות עצמית ייעוצית מותאם לאחר ניתוח גורמים

שאלון מסוגלות עצמית ייעוצית

השאלון הבא מבקש ממך להעריך את היכולת שלך לבצע התנהגויות יועץ מגוונות. אנא השתדלי לענות תגובות כנות המשקפות את האמונות שלך לגבי היכולות הנוכחיות שלך ולא איך את רוצה להיראות או כיצד תוכלי להיראות בעתיד. אין תשובות נכונות או שגויות לשאלות הבאות. סמני ב־X את המספר הרלוונטי עבורך.

הוראות: אנא צייני עד כמה את בטוחה ביכולתך להשתמש בכל אחת מהמיומנויות הבאות **ביעילות** במהלך השבוע הבא, בייעוץ ל**רוב** הנועצים.

כלל לא בטוחה	לא בטוחה	ניטרלי	בטוחה	בטוחה בהחלט
1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

5	4	3	2	1	11. לעזור לנועץ שלך לדבר על מה שמטריד אותו ברמה עמוקה.
☐	☐	☐	☐	☐	
5	4	3	2	1	12. לדעת מה לעשות או מה לומר לאחר שהנועץ שלך מסיים לדבר.
☐	☐	☐	☐	☐	
5	4	3	2	1	13. לבנות המשגה ברורה לנועץ ומצבו.
☐	☐	☐	☐	☐	
5	4	3	2	1	14. עד כמה את בטוחה שאת יכולה לעבוד ביעילות במהלך השבוע הבא עם נועץ/ת ש... מדוכא/ת קלינית.
☐	☐	☐	☐	☐	
5	4	3	2	1	15. עד כמה את בטוחה שאת יכולה לעבוד ביעילות במהלך השבוע הבא עם נועץ/ת ש... עברה/ה התעללות מינית.
☐	☐	☐	☐	☐	
5	4	3	2	1	16. עד כמה את בטוחה שאת יכולה לעבוד ביעילות במהלך השבוע הבא עם נועץ/ת ש... אובדני/ת.
☐	☐	☐	☐	☐	
5	4	3	2	1	17. עד כמה את בטוחה שאת יכולה לעבוד ביעילות במהלך השבוע הבא עם נועץ/ת ש... חרד/ה מאוד.
☐	☐	☐	☐	☐	
5	4	3	2	1	18. עד כמה את בטוחה שאת יכולה לעבוד ביעילות במהלך השבוע הבא עם נועץ/ת ש... את נמשכת אליו/ה מבחינה מינית.
☐	☐	☐	☐	☐	
5	4	3	2	1	19. עד כמה את בטוחה שאת יכולה לעבוד ביעילות במהלך השבוע הבא עם נועץ/ת ש... מתמודד/ת עם בעיות שאת מתקשה להתמודד איתן באופן אישי.
☐	☐	☐	☐	☐	
5	4	3	2	1	20. עד כמה את בטוחה שאת יכולה לעבוד ביעילות במהלך השבוע הבא עם נועץ/ת ש... נמשך/ת אליך מינית.
☐	☐	☐	☐	☐	
5	4	3	2	1	21. עד כמה את בטוחה שאת יכולה לעבוד ביעילות במהלך השבוע הבא עם נועץ/ת ש... נמצא/ת במבוי סתום בטיפול.
☐	☐	☐	☐	☐	
5	4	3	2	1	22. עד כמה את בטוחה שאת יכולה לעבוד ביעילות במהלך השבוע הבא עם נועץ/ת ש... רוצה ממך יותר ממה שאת מוכנה לתת (למשל, במנחים של שכחות פגישות או מתן פתרונות לבעיות).
☐	☐	☐	☐	☐	
5	4	3	2	1	23. עד כמה את בטוחה שאת יכולה לעבוד ביעילות במהלך השבוע הבא עם נועץ/ת ש... מפגין/ה התנהגויות מניפולטיביות בטיפול.
☐	☐	☐	☐	☐	

תפיסות של יועצים חינוכיים כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל

דנה אייזנקוט

תקציר

המחקר הנוכחי עוסק בעמדותיהם של יועצים חינוכיים כלפי דרך יישום מדיניות שילוב תלמידים עם מוגבלות בכיתות החינוך הרגיל. לאחר תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד חלה עלייה ניכרת בשיעור התלמידים המקבלים זכאות לשירותי חינוך מיוחדים וכ-60% מהם משולבים בחינוך הרגיל. מחקר מעקב של הרשות הארצית למדידה והערכה שנעשה לאחרונה בקרב מנהלים ומחנכים, העלה תמונה מדאיגה של ירידה בתרומת השילוב ובנכונות לשילוב. עם זה, ככל הידוע, טרם נעשה מחקר בקרב אנשי המקצוע השותפים בקידום וביישום מדיניות השילוב בבתי הספר, כלומר היועצים החינוכיים. המחקר הנוכחי הנשען על מתודולוגיה איכותנית, שואף ללמוד על תפיסותיהם של יועצים חינוכיים כלפי היתרונות, האתגרים, הקשיים והדילמות המקצועיות העולים בקנה אחד עם יישום מדיניות שילוב של תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל. 52 יועצים חינוכיים בחינוך הממלכתי העובדים בבתי ספר יסודיים, בחטיבות ביניים ובתיכונים, ענו על שאלון פתוח שחובר לצורך המחקר הנוכחי. ממצאי המחקר מעידים על יתרונות שילובם של תלמידים עם מוגבלות, לצד אתגרים וקשיים העולים מדרך היישום של מדיניות השילוב בבתי הספר. בקשיים אלה נמצאים הכשרה, ידע וכלים אינם מספקים של הצוותים החינוכיים המשלבים, מחסור חמור במשאבים הדרושים להצלחת השילוב ותנאים כיתתיים מאתגרים שבהם נעשה השילוב, קרי מורכבות הכיתות וגודלן, שמקשים על הצוותים החינוכיים להפנות את המשאבים הדרושים להצלחת השילוב. מכאן נדון במשמעות של ממצאי המחקר וניתן המלצות לעבודתם של יועצים חינוכיים.

מילות מפתח: שילוב; תלמידים עם מוגבלות; חוק החינוך המיוחד; יועצים חינוכיים.

מבוא

ביולי 2018 אישרה הכנסת את תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד, התשמ"ח – 1988. בתיקון לחוק נוסחו מחדש מטרות החינוך המיוחד, ובתוך כך הושם דגש על קידום שילובם של תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל. התיקון לחוק הכניס שינויים מהותיים באופן מתן השירותים לתלמידים עם מוגבלות במערכת החינוך בכמה תחומים מרכזיים, בהם שינוי הליך קביעת הזכאות וההשמה בחינוך המיוחד; הגדרה ופירוט של היקף השירותים שתלמידי החינוך המיוחד זכאים להם, על פי סוג המוגבלות ורמת התפקוד; ומתן יכולת להורים לבחור את סוג המסגרת החינוכית שבה ילמד ילדם. התיקון לחוק מיושם בפריסה ארצית משנת הלימודים תשפ"א. לאחריו חלה עלייה ניכרת בשיעור התלמידים המקבלים זכאות לשירותי חינוך מיוחד ובשיעורם מכלל התלמידים במערכת החינוך (וייסבלאי, 2020; 2023). שיעור התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחד

מוועדות זכאות ואפיון, המשולבים בחינוך הרגיל עומד כיום על 60%. מאז החל יישום הרפורמה, שיעור ההורים הבוחרים בשילוב בכיתה רגילה עם סל אישי, מקרב ההורים שניתנה להם זכות בחירה בסוג המסגרת שבה ילמד ילדם, נמצא בעלייה – מ-35% בערך בשנת הלימודים תשפ"א למעל 40% בשנת הלימודים תשפ"ג (וייסבלאי, 2023). ראוי לציין כי בעוד שיעור התלמידים עם מוגבלות המשולבים בחינוך הרגיל נמצא בעלייה, המורים המלמדים תלמידים אלו הם מורים לחינוך רגיל, שאין להם התמחות בחינוך המיוחד (גליקו ובראון-לבינסון, 2022).

לאחר יישום הרפורמה בחינוך המיוחד הועלתה ביקורת ציבורית על יישום שילובם של תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל, וגם בעניין היקף השירותים הניתנים להם והיכולת של מערכת החינוך לספק בפועל את הפתרונות שהם זכאים להם (בלס, 2022; רז ואחרים, 2023; רייטר ונוימן, 2020). לאחרונה פורסם מחקר של הרשות הארצית למדידה והערכה (ראמ"ה), המציג את עמדותיהם של מנהלים ומחנכים כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל (רז ואחרים, 2023), ואולם, ככל הידוע, עד כה טרם נחקרו עמדותיהם של אלו המקדמים בפועל את יישום המדיניות בבתי הספר – יועצים חינוכיים – כלפי דרך יישומה.

המחקר הנוכחי הנשען על מתודולוגיה איכותנית, בוחן את עמדותיהם של יועצים חינוכיים כלפי דרך יישומה של מדיניות שילוב של תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל על פי תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד. למחקר עשויה להיות תרומה חשובה בקידום ההבנה של תנאים בשטח, שבהם מיושמת מדיניות השילוב ובפיתוח דרכים לקידום יכולתה של המערכת לעמוד בהצלחה בשילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל.

סקירת ספרות

שילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל בישראל

בשנת הלימודים תשפ"ג למדו במערכת החינוך 2,503,873 תלמידים, בהם 300,916 תלמידים עם מוגבלות הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים, ושיעורם 12% בערך מכלל התלמידים בישראל. בשנים האחרונות שיעור התלמידים עם מוגבלות הלומדים במערכת החינוך גדל כמעט פי שניים, מ-6.2% בשנת הלימודים תשס"ה (2004–2005) ל-12% בתשפ"ג (2022–2023). 48% מתלמידי החינוך המיוחד הם מהמגזר הממלכתי, 19% מהמגזר הערבי, 17% מהמגזר החרדי ו-16% מהמגזר הממלכתי-דתי (וייסבלאי, 2023). 60% בערך מתלמידים אלה משולבים בחינוך הרגיל ו-40% בערך לומדים במסגרות של החינוך המיוחד (אבישר והיימן, 2022; גולדין, 2023).

שינויים אלה חלו לאחר התפתחות החקיקה בשנים האחרונות של החינוך המיוחד בישראל. בשנת 2009 המליצה ועדת דורנר על רפורמה במדיניות של מעורבות הורים בהשמה החינוכית של ילדיהם ובדרך תקצוב השירותים הניתנים לתלמידים עם מוגבלות (דורנר ואחרים, 2009). בהמשך להמלצות ועדת דורנר נחקק תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד (הכנסת, 2018), שיישמו הדרגתי החל משנת הלימודים תש"ף ומיושם בפריסה ארצית מתשפ"א. התיקון לחוק מנסח מחדש את מטרות החינוך המיוחד מתוך הדגשת מחויבותה של מערכת החינוך לקדם את השתתפותם ושילובם השוויוני של תלמידים עם

מוגבלות במערכת החינוך, ובייחוד עידוד שילובם בחינוך הרגיל וכן מתן זכות הבחירה במסגרת החינוכית להורים (הכנסת, 2018).

יישום שילוב תלמידים עם מוגבלות מצריך שינויים ארגוניים, מערכתיים ופדגוגיים, מתוך עשיית התאמות בסביבה הלימודית שלהם (רייטר, 2007). בבדיקת הגורמים המשפיעים על מידת ההצלחה של יישום שילובם של תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל, חוקרים (Harbin et al., 2024; Pivik et al., 2002) מדגישים שהשילוב בחינוך הרגיל דורש השקעת משאבים רבים במכלול ההיבטים הקשורים לתפקוד התלמיד בבית הספר, בהם התאמת סביבת החינוך הכללית, גישה למשאבים, הכשרת הצוות החינוכי ושיתוף פעולה מקצועי. אבישר והיימן (2022) מתארות בייחוד כמה היבטים שיש להם השפעות ניכרות על הצלחת השילוב. בהיבטים אלה נמצאים נגישות – להנגיש מרחבים ללמידה, לפעילות פיזית ולפעילות חברתית באמצעות הסרת מכשולים; השתתפות ותחושת שייכות – לתת יכולת לכל תלמיד להשתתף השתתפות פעילה בחיי בית הספר מבחינה לימודית וחברתית, להשתמש בפרקטיקות הוראה מגוונות כדי לקדם השתתפות ומעורבות ולתת תמיכה לימודית וחברתית; וחתימה למיצוי היכולת האישית בעזרת תמיכות והתאמות – לפתח מערך תמיכות לתלמידים על פי צורכיהם.

לפיכך התיקון לחוק החינוך המיוחד מפרט ומסדיר לראשונה את סל השירותים הניתנים לתלמידים עם מוגבלות ואת היקף השירותים על פי סוג המוגבלות ורמת התפקוד של התלמיד, כלומר לאחר קבלת ההחלטה של ועדת זכאות ואפיון או של צוות רב-מקצועי בדבר המוגבלות של התלמיד ורמת התפקוד שלו, נקבעים היקף השירותים וסל השירותים שהוא זכאי להם (גינדי ואחרים, 2022). תלמידים המשולבים בכיתה רגילה עשויים להיות זכאים לטיפול פרטני או קבוצתי וכן להנחיה של הצוות. התיקון לחוק אף מאפשר לחלק את שעות הסל הניתן לתלמיד לפתרונות מסוג הוראה, טיפול וסיוע על פי צרכי התלמיד (וייסבלאי, 2023).

ביקורת על יכולתה של מערכת החינוך הרגיל לשלב בהצלחה תלמידים עם מוגבלות

יישום התיקון לחוק החינוך המיוחד נתקל בקשיים ובאתגרים שהעלו ביקורת ציבורית רחבה (גולדין, 2023; וייסבלאי, 2023; רז ואחרים, 2023; רייטר ונוימן, 2020). בדיוני ועדת החינוך על התיקון לחוק מתחו אנשי מקצוע במשרד החינוך ביקורת על הרפורמה והעלו חששות מפני השפעתה על תלמידי החינוך המיוחד המשולבים בחינוך הרגיל. בין השאר נטען כי שינויי החקיקה אינם תורמים לשיפור שוויון הזדמנויות של תלמידי החינוך המיוחד ולהגדלת מספרם של התלמידים המשולבים, שכן הם מקבעים את אישוויון במשאבים בין תלמידים במסגרות חינוך מיוחד לתלמידים משולבים, ואינם משפרים די הצורך את היכולת של מסגרות החינוך הרגיל לקלוט תלמידים משולבים. לפיכך לא ניתנת להורים לתלמידי החינוך המיוחד יכולת אמיתית לבחור בין סוגי המסגרות (וייסבלאי, 2023).

בשנים שחלפו מאז החלת הרפורמה במלואה התגלו קשיים ניכרים ביישומה, והם הועלו בדיונים של ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת ובקבוצות דיון אחרות. קשיים אלה נוגעים לכמה היבטים בשילוב תלמידי החינוך המיוחד בחינוך הרגיל, כגון היקף השירותים הניתנים לתלמידים המשולבים במסגרות רגילות לעומת תלמידים הלומדים

במסגרות החינוך המיוחד, היעדר הכשרה בחינוך מיוחד למורים המשלבים וכן הקושי של מערכת החינוך לספק בפועל את השירותים שהתלמידים המשולבים זכאים להם בשל מחסור בסייעות ובמטפלים פרה־רפואיים (אבישר והיימן, 2022א; ועדת החינוך, התרבות והספורט, 2023; קרניזויזר, 2020; רייטר ונוימן, 2020).

נוסף על כך נטען כי למורים המשלבים אין הכשרה מקצועית בחינוך המיוחד הדרושה להצלחת השילוב. לפיכך הוראת תלמידים עם מוגבלות המשולבים בכיתה רגילה, עלולה לשמש אתגר, להטיל עומס רב על המורים המשלבים ולעורר בהם חוסר ביטחון בכישוריהם המקצועיים ללמד תלמידים אלו, לעשות בעבורם התאמות בלמידה וכן להתמודד עם האתגרים הנלווים למוגבלות, כגון אתגרים רגשיים, התנהגותיים וחברתיים (אבישר והיימן, 2022א; קרניזויזר, 2020; רייטר ונוימן, 2020).

עוד ביקורת שהעלו חברי כנסת, נציגי הורים ונציגי המורים עוסקת בעמימות שבה מנוסח התיקון לחוק, דבר המביא לידי כך שיישומו נתון לפרשנות, שוועדות האפיון והזכאות (שהחליפו את ועדות ההשמה) אינן מעניקות פתרון הולם לתלמידים עם מוגבלות מבחינת היקף התמיכות שהם נזקקים לו; ושהחוק יושם מבלי שניתנה הכנה והכשרה מתאימה למורים – אנשי השטח האמורים ליישם אותו (חורי, 2024). הביקורת הציבורית על יישום התיקון לחוק משתקפת בעמדות מנהלים ומחנכים.

עמדות מנהלים ומחנכים כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל

מחקר מעקב שעשתה ראמ"ה במשרד החינוך (רז ואחרים, 2023) בחן עמדות של מנהלים ומחנכים בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל על פי התיקון לחוק החינוך המיוחד. המחקר נעשה בשלוש פעימות: שנת הלימודים תשע"ט (לפני תחילת יישום התיקון לחוק), שנת הלימודים תשפ"א ושנת הלימודים תשפ"ב. במחקר הייתה שאיפה ללמוד על תהליכי שינוי בעמדות ובגישות של מנהלים ומחנכים לפני יישום התיקון לחוק ובמהלכו. מתוך ממצאי המחקר עולה כי יש ירידה בעמדה כלפי תרומת השילוב לתלמידים המשולבים: בשנת הלימודים תשפ"א 60% מהמחנכים סברו כי השילוב מסייע לתלמידים המשולבים מבחינה לימודית ו-75% סברו כי הוא מסייע מבחינה חברתית, בעוד בתשפ"ב כמחצית מן המחנכים סברו כי השילוב מסייע לתלמידים המשולבים מבחינה לימודית (46%) וחברתית (54%).

במחקר אף נמצאה ירידה בתמיכה של מנהלי בתי ספר במדיניות השילוב: 74% מהמנהלים בשנת הלימודים תשפ"א העידו כי הם תומכים במדיניות שילוב של מגוון רחב של תלמידים עם מוגבלות בבית ספר לעומת 59% בשנת הלימודים תשפ"ב. אף נכונותם של מנהלים להגדיל את מספר התלמידים עם מוגבלות המשולבים בחינוך הרגיל בבתי ספרם נמצאה בירידה. מגמה מדאיגה נוספת נוגעת לעלייה בתחושת העומס הפוגעת במתן פתרון הן לתלמידים עם מוגבלות הן לכלל הכיתה. בשנת הלימודים תשפ"ב 59% מהמחנכים ו-57% מהמנהלים סברו כי העומס שהמורים נתונים בו אינו מאפשר לתת פתרון לימודי לתלמידים משולבים עם מוגבלות; 52% מהמחנכים ו-53% מהמנהלים סברו כי העומס אינו מאפשר מתן טיפול רגשי לתלמידים עם מוגבלות; 32% מהמחנכים ו-45% מהמנהלים סברו כי בשל העיסוק בסיוע לתלמידים עם מוגבלות, המורים אינם פנויים ללמד את שאר הכיתה בדרך הטובה ביותר. נתונים אלה גבוהים במידה ניכרת מנתוני שנות הלימודים תשפ"א ותשע"ט.

עולה מהסקירה כי השיעור הגובר של תלמידי החינוך המיוחד מבין כלל התלמידים מצד אחד ומדיניות העדפת שילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל מצד אחר, גרמו למציאות מורכבת בבתי הספר שבה משולבים תלמידים רבים עם מוגבלות בכיתות הרגילות לצד עומס על צוותי החינוך, מחסור במשאבים והיעדר הכשרה מספקת למורים (קרניזיזר, 2020). המחקר הנוכחי שואף ללמוד על עמדותיהם של יועצים חינוכיים, אנשי בריאות הנפש בבית הספר, האמונים על רווחתם הנפשית ומימוש יכולותיהם של התלמידים והצוותים החינוכיים והשותפים לקידום מדיניות השילוב וליישומה בפועל בבתי הספר (דשבסקי, 2009; נוי, 2023), ואלה עשויים למצוא את עצמם בתווך בין השאיפה למיטביות התלמידים ובין זו של צוותי החינוך.

שאלות המחקר

- א. כיצד רואים יועצים חינוכיים את היתרונות הגלומים בשילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל?
- ב. כיצד רואים יועצים חינוכיים את הקשיים והאתגרים העולים מתוך יישום מדיניות השילוב בבתי הספר?
- ג. עם אלו דילמות מקצועיות הקשורות למדיניות השילוב מתמודדים יועצים חינוכיים?
- ד. מהם לדעת יועצים חינוכיים התנאים הדרושים להצלחת יישום השילוב בבתי הספר?

השיטה

משתתפים

במחקר השתתפו 52 יועצים חינוכיים, בהם 49 נשים (94%) ושלושה גברים (6%), העובדים בחינוך הממלכתי הרגיל במגזר היהודי. 64% מהיועצים ($n = 33$) עובדים במחוז תל אביב, 17% ($n = 9$) במחוז מרכז ו-19% ($n = 10$) במחוז דרום. 57% מהיועצים ($n = 30$) עובדים בחינוך היסודי, 33% ($n = 17$) בחטיבות ביניים ו-10% ($n = 5$) בתיכון. הוותק המקצועי של משתתפי המחקר מגוון: 34% מהם ($n = 18$) עובדים כיועצים חינוכיים 21 שנה או יותר, 14% ($n = 7$) 11–20 שנה, 29% ($n = 15$) 6–10 שנים ו-23% ($n = 12$) עובדים כיועצים שנה עד חמש שנים.

משתתפי המחקר גויסו באמצעות פנייה למפקחות על הייעוץ החינוכי, ואלה הפיצו בקרב היועצים הזמנה להשתתף במחקר.

כלים

משתתפי המחקר ענו על שאלון הכולל שני חלקים: פתוח וסגור. חלקו הסגור של השאלון כלל שאלות על פרטיהם האישיים והמקצועיים של המשתתפים. חלקו הפתוח פותח לצורך המחקר הנוכחי והסתמך על מחקרים קודמים (רז ואחרים, 2023) ועל דיון בקבוצת מיקוד של יועצים חינוכיים, שהתבקשו להעלות את הסוגיות המרכזיות הכרוכות בדרך היישום של מדיניות שילוב תלמידים עם מוגבלות בכיתות החינוך הרגיל. השאלון מבקש

ללמוד על עמדותיהם של המשתתפים כלפי היתרונות, הקשיים והאתגרים הגלומים בשילוב תלמידים עם מוגבלות; כלפי הדילמות המקצועיות העולות מיישום שילובם של תלמידים עם מוגבלות בכיתות הרגילות; וכלפי התנאים הדרושים לדעתם כדי ליישם את השילוב בהצלחה.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה באמצעות גישה נרטיבית הוליסטית-תוכנית (The Holistic-Content perspective) על פי ליבליך ועמיתיה (Lieblich et al., 1998). תהליך הניתוח נעשה בחמישה שלבים: בשלב הראשון נעשתה קריאה רציפה של כל שאלון לשם יצירת ראייה רחבה, הבנת הנרטיב ואיתור דפוסים בעלי משמעות; בשלב השני נעשתה קריאה רוחבית של תשובות המשתתפים לכל שאלה בנפרד והוגדרו תמות שעלו מתשובות המשתתפים; בשלב השלישי סומנו התמות השונות בטקסט ונעשתה קריאה חוזרת וביקורתית של הביטויים הנוגעים לכל תמה כדי לחדד את ההבחנה בכל תמה; בשלב הרביעי נבדקו סתירות אפשריות; בשלב החמישי נעשה מעקב אחר תוצאות הניתוח. בפרק הממצאים מתוארים ממצאי הניתוח הרוחבי המציגים את התמות המשותפות שעלו מהשאלות הפתוחות. כדי לענות על קריטריונים של תקפות הניתוח ניתחה כותבת המחקר את הראיונות ולאחר מכן נבדק הניתוח בידי חוקרת עמיתה.

ממצאים

תפיסותיהם של יועצים חינוכיים לגבי היתרונות הגלומים בשילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל

1. ניתוח השאלון מעלה דעות מגוונות על יתרונות השילוב. מרבית משתתפי המחקר מכירים ביתרונות הגלומים בשילוב תלמידים עם מוגבלות. לדעתם, יתרונות אלה נמצאים במגוון תחומים, בהם שילוב חברתי-רגשי: ילדים משולבים זוכים להכיר חברים חדשים ולפתח קשרי חברות, שיכולים להמשיך גם מעבר לשעות הלימודים. השילוב יכול לחזק אצל הילד את תחושת המסוגלות ולתת לו הרגשה שהוא "כמו כולם".
2. תרומה אחרת של השילוב נוגעת להכנה לחיים ולרכישת התנהגות "נורמטיבית": שילוב בכיתה רגילה מהווה הכנה להתמודדות עם אתגרי החיים העצמאיים ומכין את הילד להשתלבות בקהילה. הכיתה הרגילה מהווה סביבה נורמטיבית להתפתחות, מושכת את התלמידים עם המוגבלות כלפי מעלה ומפתחת אצלם את היכולת להסתדר בסביבה נורמטיבית.
3. השילוב אף נחשב מקדם פעמים מסוימות את תפקודו הלימודי של התלמיד המשולב:

היתרונות הם בהיבטים לימודיים, כי תלמידים משולבים מבצעים משימות עם תלמידים אחרים מהכיתה וזה יכול לעזור להם להתקדם – לפעמים הם מצליחים ללמוד ברמת הכיתה.

במקרים שבהם השילוב מתאים לתפקוד הילד, זה יכול לקדם אותו מבחינה לימודית.

4. יתרון אחר נוגע לכלל תלמידי הכיתה העשויים לפתח כישורים, כגון קבלת האחר ואמפתיה:

ילדים שבכיתה שלהם משולב ילד עם מוגבלות, לומדים לקבל את האחר ולפתח רגישות וסובלנות.

היתרון הגדול הוא לכל תלמידי הכיתה, שזוכים ללמוד להתייחס לילדים עם מוגבלות בכבוד ובשוויון.

מהמובאות עולה כי משתתפי המחקר מכירים ביתרונות הגלומים בשילוב תלמידים עם מוגבלות בכיתות הרגילות. בין יתרונות אלה נמצאים קידום ההתפתחות החברתית-רגשית של ילדים משולבים, רכישת מודלים "נורמטיביים" של התנהגות והכנה לחיים עצמאיים בחברה. לעיתים השילוב נחשב אף מקדם את התפקוד הלימודי. אף כלל תלמידי הכיתה נתרמים מהשילוב המאפשר להם לפתח אמפתיה ויכולת לקבל את האחר.

עמדות יועצים חינוכיים כלפי האתגרים והקשיים הגלומים בשילוב תלמידים עם מוגבלות

משתתפי המחקר מתארים קשיים ואתגרים רבים ביישום מדיניות השילוב. קשיים אלה קשורים להכשרת הצוותים החינוכיים, למשאבים ותשומות הדרושים להצלחת השילוב ולעומס רב שהשילוב מטיל על המערכת והצוותים בשל גודלן של הכיתות ומורכבותן.

1. נראה כי לדעת משתתפי המחקר, הכשרתם של הצוותים החינוכיים רחוקה מלענות על הצרכים הכרוכים בשילוב מיטבי של תלמידים עם מוגבלות:

למרבית המורים אין הכשרה מתאימה, ניסיון מתאים או כלים על מנת להצליח בכך. המורים גם אינם מקבלים הדרכה וליווי באופן מספק.

למורים המשלבים בכיתות הרגילות אין ידע מקצועי מתאים, משום שלרובם יש תעודות הוראה בחינוך רגיל. ללא ידע וכלים מספיקים, קשה מאוד להבין את צרכי הילד המשולב ולתת עליהם מענה.

2. תחום נוסף שמשתתפי המחקר מתארים בו קושי המקשה על יישום מוצלח של השילוב נוגע למחסור חמור במשאבים ובתשומות הדרושים להצלחת השילוב:

בהרבה מקרים שאני מכירה, למרות שלילד יש שעות סל אישי, בפועל אין מי שייתן לו את התמיכות שמגיעות לו – חסרים המון אנשי מקצוע פרה'רפואיים: תרפיסטים, מרפאים בעיסוק, מדריכים לניתוח התנהגות ואפילו מורים להוראה מותאמת. יש פער עצום בין הצרכים של הילד ומה שמגיע לו לבין המשאבים שהמערכת יכולה לתת בפועל.

יש מחסור רציני בסייעות וכתוצאה מקבלים סייעות לא מתאימות. הרבה פעמים במקום לעבוד עם הילד, הסייעת מתעסקת בטלפון והמחנכים צריכים להיות "על זה" בנוסף לכל העומס שיש עליהם.

3. משתתפי המחקר אף מתארים מצב שבו השילוב מוסיף עומס רב על הצוותים החינוכיים העמוסים ממילא ועל הכיתות שגודלן ומורכבות הרכב התלמידים שבהן, ואלה מקשים על יישום מיטבי של השילוב:

המציאות בכיתות היא מורכבת ביותר: הכיתות עמוסות בילדים, שלרבים מהם יש קשיים כאלה ואחרים והמורים נדרשים לתת מענה לכל תלמיד, לכל הורה, לדאוג לאקלים החברתי, להצליח ללמד כיתה הטרוגנית בכמה רמות ובנוסף לדאוג לשילוב מוצלח של ילדים עם צרכים מיוחדים. צריך להבין שהמורים עמוסים מאוד ולא מצליחים להחזיק את מכלול המשימות המורכבות האלה.

בכיתה שבה יש שלל מוגבלות וילדים עם צרכים מיוחדים, הילד המשולב מאבד מזכויותיו הרבות, כי הזמן של המורים לא מושקע רק בו ובעוד תלמידים משולבים בכיתה, אלא בשאר התלמידים שגם להם יש קשיים משלהם. המורים על סף קריסה.

מתשובות המשתתפים עולה כי לדעת משתתפי המחקר, יש אתגרים וקשיים מערכתניים רבים הפוגעים ביכולת של מערכת החינוך הרגילה לשלב תלמידים עם מוגבלות בדרך הטובה ביותר. בין קשיים אלה הכשרה וכלים מקצועיים בלתי מספקים של הצוותים החינוכיים בחינוך הרגיל, מחסור חמור במשאבים, כגון הדרכה, מטפלים פרה־פואיים ומשולבים וכן עומס ומורכבות של תלמידים רבים בכיתות, המקשים על פניות המורים משימת השילוב.

הדילמות המקצועיות הקשורות ליישום מדיניות השילוב שיועצים חינוכיים מתמודדים עימן

משתתפי המחקר מתמודדים עם דילמות מורכבות בתחומים מגוונים הקשורים להצלחת השילוב. בין תחומים אלה לעיתים עולה ההתלבטות האם השילוב תורם לילד המשולב או פוגע בו על פי הקשיים שתוארו; ההכרח לבחור לעיתים בין קידום התלמיד המשולב ובין קידום שאר תלמידי הכיתה; וכן לעיתים עולה הצורך לשקף להורים שהשילוב אינו מתאים לילדם.

1. משתתפי המחקר מתארים התלבטות קשה וממושכת באשר לתרומתו הכוללת של השילוב לתלמיד המשולב, בהתמודדות עם השאלה עד מתי השילוב מועיל ומאיזו נקודה הוא עלול לתסכל ולפגוע בתלמיד המשולב:

האם הכיתה הרגילה באמת מקדמת אותם? האם אנחנו לא עושים עוול לילדים הללו? הם לא מקבלים את המענים או היחס והזמן המגיע להם.

תלמיד כיתה ב' עם עיכוב התפתחותי. מבחינה חברתית פורח, מקובל ואהוב, אך לימודית מתפקד בפער גדול מאוד ואינו מצליח לצמצם פערים. תמיכת בית הספר לא מספיקה. אז האם להישאר במסגרת הרגילה או להמליץ על העברה לכיתה חינוך מיוחד?

2. יועצים אף מתארים דילמה מקצועית־מוסרית הנובעת מהעומס הרב בכיתות ומהמחסור במשאבים – האם לתת עדיפות לצורכי כלל ילדי הכיתה או לאלו של הילד המשולב?

הדילמה היא טובת הכלל לעומת טובת הפרט: האם לתעדף את צורכי מרבית התלמידים בכיתה, או את הצרכים של התלמיד המשובל. לאור העומס העצום והמחסור במשאבים, החזקה בו זמנית של שתי המשימות על ידי מורים כמעט בלתי אפשרית.

הרצון לתת הזדמנות שווה ולשלב כל ילד באשר הוא כנגד המצב בשטח שלא מאפשר שילוב טוב ומוצלח, בזמן שהתלמידים האחרים גם צריכים לקבל מענה.

3. התלבטות מקצועית אחרת קשורה לצורך המקצועי העולה לעיתים לשקף להורים שילדם לא מתאים לשילוב בכיתה רגילה:

כיצד לתווך להורים את חוסר ההתאמה של התלמיד לכיתה חינוך רגיל. הם במקום אחר לגמרי.

העובדה שההורים מחליטים אם הילד ישולב, גם כאשר מדובר בילד עם קשיים מורכבים, יוצרת לפעמים מצבים של קושי לשקף להורים שהילד לא מתאים לשילוב.

מהמובאות עולה שמשתתפי המחקר מעידים על דילמות והתלבטויות מקצועיות שהם מתמודדים איתן. לבטים אלה קשורים להתאמת הילד המשולב לכיתה הרגילה, לקושי של צוותי החינוך לטפל בו בזמן בילדים המשולבים ובשאר ילדי הכיתה וכן לקושי הנובע מהצורך העולה לעיתים לשקף להורים שילדם לא מתאים לשילוב.

תפיסותיהם של יועצים חינוכיים לגבי התנאים הדרושים להצלחת יישום השילוב בבתי הספר

מתוך האתגרים והקשיים שמשתתפי המחקר מדווחים עליהם ביישום השילוב בבתי הספר, הם מעלים צרכים מקצועיים שהטיפול בהם עשוי לתרום לשיפור יכולת מערכת החינוך הרגיל ליישם בהצלחה את מדיניות השילוב. צרכים אלה כוללים הכשרה מקצועית לצוותים החינוכיים, הגדלת המשאבים והתשומות הדרושים להצלחת השילוב וצמצום גודל הכיתות.

1. בשל המחסור בידע ובכלים של צוותי החינוך הדרושים לשילוב מוצלח, משתתפי המחקר ממליצים להרחיב ולהעמיק הכשרה מקצועית למורי החינוך הרגיל, הדרושה ליכולתם ליישם בהצלחה את השילוב בפרט ולהתמודד עם המורכבות בכיתות בכלל:

המורים זקוקים להכשרות מקצועיות, שיתנו להם ידע וכלים על לקויות שונות ואיך ניתן להתמודד איתן.

מאוד חשוב שהמורים יקבלו הכשרה מתאימה. מורים שלא למדו חינוך מיוחד ייתרמו מהתמחות בתחום ויוכלו לקבל ידע ומיומנויות מתאימות על מנת להצליח בשילוב התלמידים.

2. המלצה אחרת העולה מדברי משתתפי המחקר קשורה להגדלה ניכרת של המשאבים והתשומות הדרושים להצלחת השילוב. משאבים אלה כוללים מורים להוראה מותאמת, מטפלים פרה־רפואיים וסייעות:

צריך להגדיל משמעותית את כוח האדם המקצועי שעובד עם התלמידים המשולבים – מורים להוראה מתקנת, תרפיסטים ועוד. לא ייתכן שתלמידים יקבלו סייעת רק בגלל שאין תרפיסטים.

חשוב לתת משרה קבועה של מטפלים רגשיים בבית הספר, מנתחי התנהגות, כוח אדם מקצועי, יותר שעות שילוב ותקנים והדרכות סדירות לצוות.

3. עוד תנאי מהותי להצלחת השילוב שמשתתפי המחקר מעלים הוא הקטנת מספר התלמידים בכיתות מכיוון שגודלן ומורכבותן מקשים על הצוותים לתת פתרון מיטבי לתלמידים המשולבים:

חשוב להקטין את הכיתות. כמו שלפני כמה שנים הקטינו את התקן למספר התלמידים בכיתות א'–ב', כך צריך לעשות בשאר הכיתות.

מומלץ לצמצם את מספר התלמידים בכיתות, או להוסיף עוד מורה לכיתות. אם הכיתות יהיו קטנות יותר, הצוותים יוכלו להשתלט וכל ילד יקבל את המענה שהוא צריך.

מדברי המשתתפים עולה כי משתתפי המחקר ממליצים על צעדים מספר העשויים לתרום לקידום יכולת של מערכת החינוך הרגיל לשלב בהצלחה תלמידים עם מוגבלות. בין המלצות אלה להרחיב ולהסדיר את ההכשרות המקצועיות לצוותי החינוך כדי לגשר על הפערים בידע ובכלים מקצועיים של מורי החינוך הרגיל; להגדיל במידה ניכרת את התשומות ואת המשאבים הדרושים לעבודה עם תלמידים עם מוגבלות, כגון אנשי מקצוע פרה־רפואיים, מדריכים מקצועיים, מורים להוראה מותאמת וסייעות; ולפעול לצמצום מספר התלמידים בכיתות מכיוון שגודלן ומורכבותן משמשים פעמים רבות אבן נגף בדרך ליישום מיטבי של השילוב.

דיון

המחקר הנוכחי ביקש ללמוד על דעותיהם של יועצים חינוכיים על יישום שילוב תלמידים עם מוגבלות בכיתות החינוך הרגיל. משתתפי המחקר מעידים על יתרונות רבים ומוגוונים הגלומים בשילוב, בהם תרומה להתפתחות החברתית־רגשית של תלמידים משולבים, אימוץ מודלים "נורמטיביים" של התנהגות, הכנה לחיים עצמאיים בחברה ופעמים מסוימות קידום התפקוד הלימודי. לצד תרומת השילוב לתלמיד המשולב, נתרמים כלל תלמידי הכיתה מהשילוב המאפשר להם לפתח אמפתיה כלפי האחר ויכולת לקבל אותו. עם זה המשתתפים מתארים רשימה ארוכה של אתגרים וקשיים הקשורים לדרך היישום של מדיניות השילוב בבתי הספר. בקשיים אלה נמצאים הכשרה, ידע וכלים אינם מספקים של הצוותים החינוכיים המשלבים, מחסור חמור במשאבים הדרושים להצלחת השילוב, כגון כוח אדם פרה־רפואי, מורים להוראה מותאמת, סייעות, מדריכי מתי"א ועוד. כמו כן משתתפי המחקר מתארים תנאים מאתגרים בשל מורכבות הכיתות וגודלן המקשים על הצוותים החינוכיים להפנות את המשאבים הדרושים להצלחת השילוב, הן משום שאלה עסוקים בטיפול בתלמידים האחרים שאף להם צרכים מורכבים הן בשל העומס הנוסף הנובע מאתגרי הכלתם של תלמידים משולבים בכיתות. המורכבות הנובעת ממדיניות השילוב והמפגש שלה עם השטח יוצרים לעיתים דילמות והתלבטויות מקצועיות שיועצים חינוכיים מתמודדים עימן. לבטים אלה קשורים להתאמת הילד המשולב לכיתה הרגילה, לקושי של צוותי החינוך לטפל בו בזמן בילדים המשולבים ובשאר ילדי הכיתה וכן לקושי

הנובע מהצורך העולה לעיתים לשקף להורים כי ילדם לא מתאים לשילוב. משתתפי המחקר מעלים כמה הצעות הנובעות מן הקשיים שתוארו ולדעתם, יישומן עשוי לשפר את יכולתה של מערכת החינוך הרגיל לשלב בהצלחה את התלמידים. הצעות אלה נוגעות למתן הכשרה והדרכה מקיפה ועקיבה לצוותי החינוך, להגדלת המשאבים והתשומות הדרושים להצלחת השילוב ולצמצום מספר התלמידים בכיתות.

ממצאים אלה עומדים בהלימה ומעניקים משנה תוקף לממצאי מחקר המעקב של ראמ"ה (רז ואחרים, 2023) שבחן כאמור את עמדותיהם של מנהלים ומחנכים כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות ומצא ירידה עקיבה בדעתם של מנהלים ומחנכים על תרומת השילוב לתלמידים המשולבים, ירידה בתמיכת מנהלים במדיניות השילוב ובנכונותם להגדיל את מספר התלמידים עם מוגבלות המשולבים בחינוך הרגיל בבתי ספרם ועלייה בתחושת העומס הפוגעת בטיפול הן בתלמידים עם מוגבלות הן בכלל הכיתה.

מחקר שנעשה בארץ בקרב מורים בחינוך הממלכתי דתי (קרניווייזר, 2020) עשוי לשפוך אור על חשיבותה של הכשרת מורים בחינוך הרגיל לשילוב מיטבי של תלמידים עם מוגבלות. במחקר נמצא קשר חיובי בין הכשרת מורי החינוך הרגיל בידע ובמיומנויות מתחום החינוך המיוחד והשתלמויות בחינוך מיוחד ובין עמדות חיוביות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל, נכונות המורים לשלב תלמידים אלה בכיתתם ודעה על תרומת השילוב בעבור התלמידים המשולבים. ממצאים אלה מעניקים משנה תוקף להמלצת ועדת דורנר, שלפיה "אחד המכשולים העיקריים בפני הצלחת החינוך המיוחד בכלל, והשילוב בפרט, הוא היעדר הכשרה מספקת של אנשי הוראה בחינוך הרגיל בנושאי חינוך מיוחד [...] יש לוודא שמורים לעתיד, ובהם גם מורים לדיסציפלינות ספציפיות ולא רק מחנכים וגננות בלבד, ילמדו כיצד לעבוד עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים" (דורנר ואחרים, 2009, עמ' 63). דברים אלה העומדים בהלימה עם ממצאי המחקר הנוכחי, מחזקים את תרומתה של הכשרת מורי החינוך הרגיל בידע מתחום החינוך המיוחד, להצלחת שילובם של תלמידים עם מוגבלות.

עוד מחקר שעסק בשילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל (אבישר והיימן, 2022א) עשוי להרחיב את ההבנה של חשיבות המשאבים הדרושים להצלחת השילוב, כגון כוח אדם מקצועי המעניק תמיכות לתלמידים המשולבים והדרכה לצוותים המשלבים. מממצאי המחקר עולים כמה תהליכים ביישום השילוב שתורמתם בעלת משמעות. תהליכים אלה כוללים הנגשת הלמידה לתלמיד המשולב באמצעות התאמת סביבת הלמידה, תוכן הלמידה ודרכי הלמידה לצרכיו ומתן מערך של תמיכות לימודיות, חברתיות ורגשיות בהתאמה לצורכי התלמיד. זאת לצד השקעה בהכשרתם ובהתפתחותם המקצועית של המורים המשלבים ומתן הדרכה וליווי מקצועיים עקיבים. עוד נמצא במחקר זה כי המציאות המורכבת בכיתות, כאשר על המורים להתמודד עם כיתה מרובת תלמידים שרבים מהם מתמודדים עם קשיים מורכבים, היא בעלת אתגר ומצריכה מאמץ רב להתמודדות יום-יומית של המורים, דבר העלול להביא לידי תחושת שחיקה ועייפות. את ממצאים אלה העומדים בהלימה עם ממצאי המחקר הנוכחי, אפשר ליישם באמצעות הקצאת כוח אדם מקצועי ולימודים פרה-פואיים לטובת הענקת תמיכות לתלמידים המשולבים והכשרה והדרכה של מורים המשלבים וכן צמצום מספר התלמידים בכיתות. אם כן, נראה כי על אף הכוונות הטובות העומדות בבסיס התיקון לחוק, יישומו בשטח כרוך באתגרים ובקשיים רבים, המביאים לידי שחיקת הצוותים המקצועיים (רייטר

ונוימן, 2020). בחינת יישום שילובם של תלמידים עם מוגבלות במדינות מתפתחות בתחום החינוך עשוי לשפוך אור על כיווני פעולה מתאימים העשויים לשפר את יישום מדיניות השילוב.

מאמר סקירה מקיף שפורסם לאחרונה (Keles et al., 2022) בחן 135 מחקרים שעסקו בשילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל במדינות הנורדיות (פינלנד, נורווגיה, שוודיה, איסלנד ודנמרק). במדינות אלה הגישה החינוכית כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות קובעת כי עיקרון בסיסי של זכויות אדם רואה בשונות, שוויון והוגנות ערכים מנחים למדיניות חינוכית שעיקרה שילוב והכלה של תלמידים עם מגוון צרכים, מתוך מתן תמיכות על פי צרכיו של כל תלמיד (Ainscow, 2020). מדיניות ההכלה במדינות הנורדיות הושפעה מפרסום הצהרת סלמנקה (UNESCO, 1994), המדגישה כי מערכת החינוך נדרשת לתת פתרון לשונות הרחבה במאפיינים, בכישורים ובצרכים של התלמידים, וכי החינוך צריך להינתן בסביבה המכילה ילדים בעלי מגוון צרכים ומאפיינים. אונסקו (UNESCO, 2008) מדגישה שהכלה היא תהליך המאופיין בהגברת השתתפות ומניעת הפרדה וניכור.

יישום מדיניות הכלה בחינוך במדינות הנורדיות כלל בתחילה הסרת החלוקה לחינוך מיוחד וחינוך רגיל, מתוך התמקדות בעיקרון השוויון, המאמץ את גישת "בית ספר אחד לכולם". בהמשך הופעל מודל שלושת הרבדים, המיושם בפינלנד משנת 2010 ובנורווגיה משנת 2019, כמודל עבודה מערכתי להענקת תמיכה חינוכית בדרגות מגוונות (כלומר תמיכה כללית, תמיכה מוגברת ותמיכה מיוחדת) על פי צורכי התלמידים (Sundqvist et al., 2019). מודל שלושת הרבדים שם דגש בזיהוי מוקדם של קשיי למידה, התערבות מוקדמת, התאמה של התמיכה הלימודית על פי צרכיו של כל תלמיד ושיתוף פעולה בין אנשי מקצוע בבתי ספר. הרובד הראשון, תמיכה כללית, מיועד לכלל התלמידים. ברובד זה תומכים מורים לחינוך רגיל והוא מתבטא בהתאמת מרחב הלמידה ("הסטינג הלימודי") ואמצעי ההוראה. בפעמים שבהן תמיכה על רקע הרובד הראשון אינה מספקת, הצוות החינוכי מעריך מחדש את צורכי התלמיד ושוקל את הצורך בתמיכה מוגברת. תמיכה מסוג זה, הנחשבת רובד שני, קצובה בזמן ובעת הפעלתה נעשות הערכות ביניים לשם מעקב אחר תרומת התמיכה להתקדמות התלמיד. ברובד זה תומך צוות בעל הכשרה ומומחיות בחינוך מיוחד. בפעמים שבהן אף רובד זה אינו עונה דיו על צורכי התלמיד, מתכנס צוות רב-מקצועי כדי לקבל החלטה על נחיצות תמיכה ברובד השלישי, תמיכה מיוחדת. תמיכה ברובד זה מסתמכת על פיתוח תוכנית חינוכית יחידנית (תח"י), בשיתוף פעולה בין הצוות החינוכי, התלמיד והוריו וכוללת תמיכות מגוונות שנותנים מומחים מכל מיני תחומים על פי צורכי התלמיד. בסקר שנעשה בקרב מורים בפינלנד נמצא כי המורים שבעי רצון מיעילות התמיכות הניתנות במודל שלושת הרבדים ומהיקף המשאבים והתמיכות המוענקים לתלמידים (Ekstam et al., 2014).

מסקירת מודל ההתערבות עם תלמידים עם מוגבלות במדינות הנורדיות עולים כמה היבטים שיש ביכולתם לחולל שינוי ביעילות התמיכה בתלמידים עם מוגבלות. ראשית, הפעלת מודל שלושת הרבדים היא גמישה ואפשר ליישמה בכל שנת הלימודים. כך אפשר להתאים את התמיכה החינוכית לצורכי התלמידים בכל שלב בשנת הלימודים מבלי צורך להשהות את מתן הפתרון עד כניסתן לתוקף של החלטות ועדות זכאות ואפיון, דבר האורך לעיתים כמעט שנת לימודים מלאה וכרוך בתסכול רב שעשויים לחוות התלמיד, הוריו

והצוות החינוכי (גינדי ואחרים, 2022; קרניזיזר, 2020). חלון הזדמנויות מצומצם זה עלול לפגוע בהתקדמות התלמיד, במוטיבציה שלו ללמידה ובהתפתחותו החברתית והרגשית (קרניזיזר, 2020). שנית, החלטות על מעבר בין רובד תמיכה אחד לאחר הן פנימיות של בית הספר בשיתוף התלמיד והוריו, על סמך אבחונים, הענקת סיוע, מעקב אחר התקדמות התלמיד והערכות ביניים, בלי צורך בהליכים בירוקרטיים הכרוכים בסרבול ואורכים זמן רב. נוסף על כך בבית הספר ישנם משאבים (אנשי מקצוע מומחים בחינוך מיוחד, אנשי מקצוע פרה־רפואיים וחדרי לימוד) בהיקף ובאיכות מספקים ועונים על צורכי התלמידים. את כלל התמיכות הניתנות ברובד השני והשלישי מספקים מומחים, כאשר מורים לחינוך רגיל נדרשים להעניק תמיכות התואמות את הכשרתם המקצועית ברובד הראשון בלבד. מודל זה מכיר בגבולות הכשרתם של מורי החינוך הרגיל מצד אחד ומכבד את צורכי התלמידים באמצעות הענקת התמיכות בידי מומחים לחינוך מיוחד מצד אחר. כך לא מוטל עומס יתר על מורי החינוך הרגיל וכל תלמיד יכול לקבל את הטיפול המותאם לצרכיו.

השלכות לתפקיד היועץ החינוכי

היועץ החינוכי, בהיותו איש בריאות הנפש בבית הספר האמון על רווחתם של תלמידים ומורים וחותר לתפקוד מיטבי, הן של המערכת הבית ספרית הן של כל אחד מרכיביה (דשבסקי, 2009; נוי, 2023), עשוי להפיק תובנות ממחקר זה ולגבש קו מקצועי מנחה שיקדם הן את רווחתם הנפשית של המורים הן את זו של התלמידים. היועץ, כחבר בצוות המקדם הבית ספרי, שותף לגיבוש המדיניות בית ספרית ולפילוח המשאבים (דשבסקי, 2009; נוי, 2023). עמדה מקצועית המכירה בגבולות המקצועיים של מורים לחינוך רגיל מצד אחד, ושערה לצרכים של תלמידים עם מוגבלות הזקוקים לתמיכות ממומחים בחינוך מיוחד ובמקצועות הפרה־רפואיים מצד אחר, עשויה לייצר סדר במערכת שיש בכוחו להקל על העומס שמורים נתונים בו ובד בבד לשפר את איכות הפתרון שתלמידים עם מוגבלות יכולים לקבל.

לצד תמיכות מסל החינוך המיוחד הניתנות מדי שנה בשנה במרכזי מתי"א, שכאמור נחשבות בעיני משתתפי המחקר בלתי מספקות, עומד לרשותם של מנהלי בתי הספר סל משאבים רחב מטעם תוכנית הגמישות הניהולית (גפ"ן). תוכנית זו הושקה בשנת הלימודים תשפ"ב על פי החלטת הממשלה מס' 226 מיום 1.8.2021 והורחבה במידה ניכרת בשנת הלימודים תשפ"ג. תוכנית גפ"ן מעמידה לרשות מנהלי בתי הספר תקציב גמיש ומאפשרת להם לגבש תוכנית עבודה בית ספרית ולרכוש תמיכות חינוכיות מגוונות. הפתרונות במערכת גפ"ן מסווגים לשישה סלים מרכזיים על פי פעילויות הליבה במערכת החינוך: סל טיפולים פדגוגיים ורגשיים, סל חינוך חברתי־ערכי קהילתי, סל מנהיגות חינוכית, סל מענים לאוכלוסיות במיקוד, סל לקידום רווחת התלמיד וסל תשתיות בית ספריות (משרד החינוך, 2024, עמ' 3). היועץ החינוכי יכול לקדם רכישה של תמיכות מתחום החינוך המיוחד והמקצועות הפרה־רפואיים ממערכת גפ"ן, מתוך הקצאת משאבים אלה הן לטיפול ישיר בתלמידים עם מוגבלות הן כמשאבי הדרכה וליווי למורים.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

המחקר הנוכחי עוסק בנושא מרכזי וחשוב בעבודה החינוכית עם תלמידים עם מוגבלות. כמחקר הנשען על מתודולוגיה איכותנית, התמות שעלו ממשתתפי המחקר משקפות דעות וחוויות של יועצים חינוכיים ולפיכך מספקות הבנה מעמיקה של סוגיות הקשורות בעבודה חינוכית עם תלמידים עם מוגבלות, שמשתתפי המחקר מתמודדים עימן. עם זה כמחקר איכותני אין הממצאים מתיימרים לייצג את דעותיהם של כלל היועצים החינוכיים. לפיכך מומלץ על עריכת מחקר כמותי, שיהיה בכוחו לספק נתונים מדידים ולהגיע לידי הכללה.

מגבלה נוספת של המחקר הנוכחי נגזרת מכלי המחקר. במחקר נעשה שימוש בשאלון פתוח כדי להגיע ליועצים חינוכיים רבים יחסית למחקרים איכותניים. עם זה הפתרון שניתן בשאלון, גם אם מדובר בשאלון פתוח, אינו יכול לספק תחליף לראיון עומק עם משתתפים. לפיכך במחקרי המשך מומלץ לקיים ראיונות עומק עם יועצים חינוכיים לשם העמקת ההבנה של יתרונות, אתגרים, קשיים ודילמות, שיועצים חינוכיים מתמודדים איתם בעבודתם עם תלמידים עם מוגבלות.

מגבלה נוספת של המחקר נובעת מהגדרת אוכלוסיית המחקר. במחקר השתתפו יועצים חינוכיים מהזרם הממלכתי במגזר היהודי בלבד. אוכלוסיית המחקר לא כללה יועצים ממגזרים וזרמים אחרים המרכיבים את הפסיפס הישראלי. לכן מומלץ שמחקר עתידי יישען על מדגם המייצג את מכלול הזרמים והמגזרים במערכת החינוך.

סיכום ומסקנות

ממצאי המחקר משקפים את עמדתם של יועצים חינוכיים כלפי היתרונות הגלומים בשילובם של תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל לצד אתגרים וקשיים מורכבים, העולים מן דרך היישום של מדיניות השילוב בבתי הספר. בקשיים אלה נמצאים הכשרה וכלים מקצועיים בלתי מספקים של הצוותים החינוכיים המשלבים, מחסור במשאבים הדרושים להצלחת השילוב וכן תנאים כיתתיים מאתגרים שבהם מתנהל השילוב.

בשל השיעור הגובר בשנים האחרונות של תלמידים עם מוגבלות המשולבים בחינוך הרגיל מצד אחד, והעומס שנתונים בו המורים המשלבים הנובע ממורכבות הכיתות וגודלן מצד אחר, מומלץ שמקדמי המדיניות במשרד החינוך יקצו משאבים רבים הדרושים להצלחת משימת השילוב. מוצע שהממונים על הקצאת המשאבים יביאו בחשבון את ממצאי מחקר זה, בהם הכשרה והשתלמויות למורי החינוך הרגיל בידע ובכלים מתחום החינוך המיוחד, הקצאת הנחיה מקצועית רציפה לצוותים המשלבים, הקצאת כוח אדם מקצועי הדרוש לתמיכה בצורכי התלמידים המשולבים (מתחומי ההוראה והפרהרפואה) וכן צמצום מספר התלמידים בכיתות.

רשימת מקורות

- אבישר, ג' והיימן, ט' (2022א). בחינת הממד החברתי בתפיסותיהם של תלמידים, הורים וצוות חינוכי באשר לשילוב תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בחינוך הרגיל. **סחיש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב**, 31, 82–102.
- אבישר, ג' והיימן, ט' (2022ב). קולם של התלמידים: תפיסותיהם של תלמידים עם מוגבלות המשולבים בכיתה ושל חבריהם ללא מוגבלות. בתוך מ' אליגון ומ' מרגלית (עורכות), **מוגבלות שכלית התפתחותית: תיאוריה, מחקר והשלכות יישומיות** (עמ' 573–599). קרן שלם.
- בלס, נ' (2022, 19 בדצמבר). **מדוע משרד החינוך לא הצליח להשיג את מטרות התיקון לחוק החינוך המיוחד**. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל. <https://www.taubcenter.org.il/the-ministry-of-education-raised-the-white-flag/>
- גולדין, מ' (2023). **השתלבות תלמידים עם מוגבלות במערכת החינוך – תמונת מצב והמלצות**. משרד המשפטים, נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות. <https://www.gov.il/he/departments/guides/education-report-2023>
- גינדי, ש', נגרי, א', אבישר, ג', אולקין, א', גילור, א', דסקלו, ע', יצחקי, נ', מיכאל, ר', מנדל, ר', נאור וזידמן, ג', משה, ע', קציר, ח', קרוגר, מ', רודד, א' ושביט, פ' (2022). חוויות של הורים בוועדות זכאות ואפיון לאור רפורמת ההכלה וההשתלבות. **חוקרים@החינוך המיוחד**, 1, 88–119.
- גליקו, ע' ובראון-לבינסון, א' (2022). התמודדות מורים בחינוך הרגיל עם שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתתם: השוואה בין מורים מזרמי החינוך השונים. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, ל(54), 93–118.
- דורנר, ד', פן, ר', סובל, ר', שלימוף-רכטמן, ס', קסטרשפי, ע', מלכה, י' ופטרמן, י' (2009). **הוועדה הציבורית לבחינת החינוך המיוחד בישראל – דין וחשבון**. <https://meyda.education.gov.il/files/Owl/Hebrew/Dorner.pdf>
- דשבסקי, ע' (2009). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית ביעוץ החינוכי**. משרד החינוך.
- הכנסת. (2018). חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 11), התשע"ח–2018. **ספר החוקים**, 2734, 762–776. <https://did.li/cY1CN>
- וייסבלאי, א' (2020). **הרפורמה בחינוך המיוחד – יישום תיקון מס' 11 לחוק חינוך מיוחד**. הכנסת – מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/3c4e064a-01a4-ea11-8106-00155d0aee38/2_3c4e064a-01a4-ea11-8106-00155d0aee38_11_16289.pdf
- וייסבלאי, א' (2023א). **מערכת החינוך המיוחד**. הכנסת – מרכז המחקר והמידע. <https://did.li/iHPaa>
- וייסבלאי, א' (2023ב). **תלמידים עם מוגבלויות המשולבים בחינוך הרגיל: נתונים ובחינת השלכות הרפורמה בחינוך המיוחד**. הכנסת – מרכז המחקר והמידע. <https://did.li/8ec6q>

- ועדת החינוך, התרבות והספורט. (2023). **סקירה על הרפורמה בחינוך המיוחד**.
https://fs.knesset.gov.il/25/Committees/25_ptv_2046773.doc
- חורי, א' (2024). ניתוח דיסקורסיבי של פרוטוקולים ממשלתיים ביחס לתהליך החקיקה של התיקון החדש לחוק החינוך המיוחד בישראל (2018). **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 38, 145–194.
- משרד החינוך. (2024). **מדריך גפ"ן לספקי מאגר התוכניות**.
<https://meyda.education.gov.il/files/PortalBaaluyot/POB/guide-gefen-sapakim.pdf>
- נוי, מ' (2023). **היעוץ החינוכי במערכת החינוך: מבט על**. הכנסת – מרכז המחקר והמידע.
<https://did.li/FB71C>
- קרניזויר, נ' (2020). תפיסות מורים בחינוך הממלכתי דתי לגבי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. **סחי"ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב**, 30, 97–114.
- רז, ט', ספראי, מ', ורצברגר, י' וסקולסקי, ד' (2023). **מהלך ההכלה וההשתלבות – התיקון לחוק החינוך המיוחד: ממצאי מחקר הערכה לשנה"ל תשפ"ב**. משרד החינוך; ראמ"ה.
https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Hachala_hishtalvut_report_2022.pdf
- רייטר, ש' (2007). 'נרמולי' השילוב או: השילוב כאורח חיים. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך** (עמ' 57–87). אחוה.
- רייטר, ש' ונוימן, א' (2020). רפורמת ההכלה בחינוך – לקראת מערכת חינוכית אחת, רגילה ומיוחדת, ממדיניות ממשלתית ועד הכיתה. **סחי"ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב**, 30, 115–129.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ekstam, U., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Educational support for low-performing students in mathematics: The three-tier support model in Finnish lower secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 75–92. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.964578>
- Harbin, S. G., Hugh, M. L., Tagavi, D., Bravo, A., Joshi, M., Kiche, S., Michael, O. G., & Locke, J. (2024). In an imperfect world: Barriers and facilitators to educators' evidence-based practice use for elementary-aged autistic students in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06531-y>
- Keles, S., ten Braak, D., & Munthe, E. (2022). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: A systematic scoping review.

- Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 431–446.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148277>
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Naturalistic research*. Sage.
- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97–107. <https://doi.org/10.1177/001440290206900107>
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 601–616.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1572094>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2008). *Education for all by 2015 – Will we make it?* <https://doi.org/10.54676/IQCN6230>

עמדות מנהלים ומנהלות בחינוך החופשי והאנתרופוסופי כלפי תפקיד הייעוץ החינוכי בבתי ספר יסודיים

עמית רוטמן וגליה אוסטרלייכר-ליאון

תקציר

ליועצת תפקיד חשוב בקידום רווחת התלמידים ובקידום בית הספר. עם זה בישראל אומנם משרד החינוך ממליץ על העסקת יועצות בחינוך היסודי, אך אינו מחייב את העסקתן. מתוך כך ביקשנו לבחון עמדות מנהלים ומנהלות בחינוך היסודי כלפי תרומת התחום. התמקדנו בחקר מוסדות בחינוך החופשי ובחינוך ולדורף על רקע תפיסות עולם פדגוגיות ואידאולוגיות ערכיות שאינן מתיישבות בהכרח עם דגשי משרד החינוך. נתוני המחקר נאספו באמצעות ראיונות עומק שחולצו מהם תמות משותפות. הממצאים מעידים על תחושה אמביוולנטית כלפי תפקיד הייעוץ, על אף הכרה בחשיבותו. מנהלים ומנהלות הביעו חשש משילוב יועצות בבתי הספר, הן בחינוך החופשי והן בחינוך ולדורף, ורק מחצית מהמראיינים העסיקו יועצת בפועל, למרות הערכתם לתחום. בקרב מנהלים המעסיקים יועצת, התגלתה שביעות רצון מהתפקיד. נוסף על כך נמצא כי החשיפה למקצוע העלתה את ההכרה בחשיבותו. בקרב מי שלא מעסיקים יועצות, בלטה רתיעה מהתערבות חיצונית על רקע הסברים הקשורים לתקציב ולהתנהלות ארגונית ייחודית. מהמחקר עולה כי הטמעת התחום בחינוך האלטרנטיבי מחייבת חשיפה של הנהלת המוסדות למקצוע ויצירת התאמות בתהליכי ההכשרה, הפיקוח וההתנהלות בפועל של היועצים והיועצות.

מילות מפתח: ייעוץ חינוכי; חינוך אלטרנטיבי; בתי ספר אנתרופוסופיים; חינוך דמוקרטי ודיאלוגי; מחקר איכותני; עמדות מנהלים; חינוך יסודי.

מבוא

החל משנת 2002 משרד החינוך ממליץ על העסקת יועצות חינוכיות בחינוך היסודי ובחטיבות הביניים ומחייב את העסקתן בבתי ספר תיכוניים (מבקר המדינה, 2014; משרד החינוך, 2002; נוי, 2023). זאת בשל ריבוי האתגרים הרגשיים, ההתפתחותיים והחברתיים שמתמודדים עימם התלמידים בישראל ובשל חשיבות תחום הייעוץ החינוכי לקידום מערכת בית הספר כולה (ארהרד וקלינגמן, 2004; דור-חיים, 2019; סיני, 2020; Tubin & Pinyan-Weiss, 2015; Studer, 2014). בפועל, על אף המלצות משרד החינוך, מקצוע הייעוץ אינו מעוגן בחקיקה ראשית או בתקנות, ולפחות בחינוך היסודי שעות הייעוץ ניתנות מתוך סל השעות הכללי של בית הספר ולפי החלטה פנימית של הנהלת המוסדות (נוי, 2023). במצב זה, ישנם בתי ספר יסודיים שלא מעסיקים יועצות או שמעסיקים אותן בהיקף משרה מצומצם, חרף חשיבות התפקיד (מבקר המדינה, 2014; נוי, 2023).

כאשר יועצות חינוכיות פועלות בלי תקן מסודר ועל פי החלטות המתקבלות בתוך בתי הספר (נוי, 2023), חשוב לבחון ולהבין עמדות מנהלים ומנהלות כלפי הסיבות להעסקה או

איהעסקה של יועצות וכלפי תרומת התפקיד. בייחוד מעניינות עמדות במוסדות חינוך שיש להם מאפיינים פדגוגיים וערכיים מיוחדים, כפי שקורה בזרם החינוך האלטרנטיבי. בתי ספר אלו, כמו בחינוך הפתוח, הדמוקרטי, האנתרופוסופי והדורלשוני, כוללים מאפיינים פדגוגיים ואידיאולוגיים ערכיים המבדילים ומרחיקים אותם מרעיונות ומעמדות זרם החינוך המרכזי (ביאליק, 2020; היימן ואחרים, 1995; קיזל, 2012; רוטמן, 2022; תמיר, 2015). בשל מאפיינים אלו ובהתחשב באיבהירות ובמגוון התפקידים הנלווים לתחום הייעוץ, אף בבתי ספר "רגילים" (ארהרד, 2014; קאים ורומי, 2020), מעניין לבחון את הסיבות המובילות מנהלים ומנהלות בחינוך האלטרנטיבי להעסיק יועצות חינוכיות ואת אופי התפקידים המוקצים להן. במחקר הנוכחי ביקשנו לבחון שאלות אלו בהתייחס לעמדות מנהלים ומנהלות בחינוך החופשי והאנתרופוסופי, שניים מזרמי החינוך הנפוצים ביותר בשדה החינוך האלטרנטיבי בישראל (ביאליק, 2020). לכן המחקר התמקד בראיונות עומק עם מנהלים ומנהלות בבתי ספר אלו. להלן תוצג סקירת ספרות המתארת את מקצוע הייעוץ החינוכי ואת תחום החינוך האלטרנטיבי ולאחר מכן יוצגו מאפייני המחקר וממצאיו.

סקירת ספרות

הייעוץ החינוכי

הייעוץ החינוכי משתייך למקצועות הסיוע (helping professions) בתחום בריאות הנפש ולעולם החינוך (ארהרד, 2014; אבוחצירא ובארט, 2022; Lanman, 2011). מאפייניו מתכתבים עם יסודות הפסיכולוגיה המודרנית, העבודה הסוציאלית ומדע הפסיכיאטריה. עם זה מגוון התפקידים הנלווה לתחום, היקף המשימות הרחב והאוריינטציה המערכתית מייצרים מצב שבו תחומי אחריות היועצים החינוכיים בבתי הספר אינם מובהקים ולמקצוע נלווית איבהירות (ארהרד, 2014; קאים ורומי, 2020; Hansen, 2003; Mellin et al., 2011).

בתוך כך השפעת תחום הפסיכולוגיה על מקצוע הייעוץ היא מכרעת (ארהרד, 2014). יועצים חינוכיים מתמקדים במתן מענה פסיכולוגי לתלמידים ובהענקת כלים מקצועיים לאיתור קשיים חברתיים ורגשיים ולטיפול בהם (גילת ועמירם, 2014; קאים ורומי, 2020). לצד זה יועצים חינוכיים פועלים גם כשותפים להתוויית מדיניות בית ספרית והשפעתם רבה גם ברמת הטיפול הפרטני וגם בקידום הסתכלות מערכתית רחבה (ארהרד וקלינגמן, 2004; דורחיים, 2019; סיני, 2020; Tubin & Pinyan-Weiss, 2015; Parsons & Zhang, 2014; Studer, 2014). הסתכלות מערכתית מסוג זה אינה ברורה מאלה והיא נקשרת להתרחבות התחום ברבות השנים (ארהרד, 2014).

בישראל, תחום הייעוץ החינוכי החל לפעול בשנות השישים של המאה העשרים כמקצוע הנתון לאחריות משרד החינוך (אבוחצירא ובארט, 2022; לזובסקי, 1990). בתחילת דרכו התמקד התפקיד בקידום הרווחה הנפשית של התלמידים, בדגש על טיפול בילדים ממשפחות במצבי סיכון, תמיכה פרטנית בתלמידים ובמורים, הקניית כישורי חיים ופיתוח שיח רגשי בתהליכי הוראה ולמידה (שדמי וצימרמן, 2009). בשנות השבעים מספר היועצות והיועצים הפועלים בארץ גדל במידה ניכרת ומסגרת התפקיד הורחבה בשל הכרה גוברת בצרכים הרגשיים וההתפתחותיים של התלמידים בתוך בתי הספר (ויזנר,

1983). בשנים אלו קם אגף שפ"י (השירות הפסיכולוגי הייעוצי) ולאחר מכן, בשנות השמונים, קמה גם "אגודת היועצים החינוכיים בישראל". נוסף על כך התחום הגיע גם למגזרים שלא היו מודעים לחשיבותו בעבר, כמו המגזר הערבי והחרדי (ארהרד, 2014).

עם צמיחתו החל המקצוע לערב עבודות תיאום עם גורמים שונים בתוך בתי הספר ומחוצה להם, כגון הורים, מנהלים ופסיכולוגים חינוכיים. היועצת הפכה לדמות המקשרת בין בית הספר לקהילה (ארהרד, 2014) וכמי שפועלת מתוך זיקה למתנהל בסביבתה החברתית והחינוכית (בן אשר, 2020). על התפקיד נוספו תחומים ניהוליים ובהם קידום תוכניות חוסן ומניעה בבתי הספר, טיפול באירועי חירום, טיפוח אקלים חינוכי מיטבי והכשרה מקצועית לצוותי החינוך (משרד החינוך, 2002). המקצוע קיבל אופי ריכוזי ומערכתי והיועצות החלו להשתתף באיתור צורכי המערכת ובהנעת צוותי חינוך למימוש יעדיהם (כהן, 2014; Lee & Na, 2013). יועצות חינוכיות הפכו לשותפות פעילות בהתוויית מדיניות, בקידום יוזמות לפיתוח אקלים מיטבי, מניעת אלימות בקהילה, שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים, מעורבות הורים וכן הלאה (ארהרד וקלינגמן, 2004; בן אשר, 2020). תפקידיהן הפכו מרכזיים יותר עם השנים והגבירו את חשיבותן ואת יכולת השפעתן (דור-חיים, 2019; Colette, 2003). היועצת הפכה לדמות מרכזית בהבנת צורכי המערכת ובקידום מדיניות מיטבית (שחר, 2007; Tubin & Pinyan-Weiss, 2015). התפקיד הלך והתברג בלב תהליכי קבלת ההחלטות בבתי הספר והתחום כפרופסיה עבר תמורות מרחיקות לכת. זאת מתוך עיגונה של גישה מערכתית-אקולוגית ומתוך דגש על יכולת היועצות לאבחן ולקדם תהליכי שינוי ארגוניים (סיני, 2020; Parsons & Zhang, 2014; Studer, 2014).

בימינו תפקיד הייעוץ החינוכי כפוף מבחינה מקצועית לדרישות הפרופסיה ולאגף שפ"י, ומבחינה פדגוגית-מנהלית הוא כפוף להנהלת בתי הספר ולפיקוח הכולל (אלקלעי וטייד-פיר, 2020; נוי, 2023). על פי הנחיות משרד החינוך, בתי ספר תיכוניים חייבים להעסיק יועצת לפי תקן של 1.7 ש"ש לכיתה לפחות. נוסף על כך המשרד ממליץ להקצות שעות ייעוץ בכל חטיבות הגיל בבתי הספר. עם זה בהיעדר תקן לשעות ייעוץ בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים, השירותים ניתנים מתוך "סל השעות" הבית ספרי או המחוזי ולפי שיקול הדעת וסדרי העדיפויות התקציביים של הנהלת המוסדות והנהלת המחוזות (דשבסקי, 2009; נוי, 2023). יועצות עובדות בלי תקן מסודר ברוב שכבות הגיל ומנהלי המוסדות רשאים להחליט בכמה שעות ייעוץ הם מעוניינים אם בכלל. לפיכך ב-10% מחטיבות הביניים בחינוך הממלכתי במגזר היהודי וב-20% מבתי הספר היסודיים לא מועסקות יועצות (נוי, 2023). כמו כן אחוזי המשרה של מי שמועסקות אינם אחידים ומשרתן נקבעת מחדש מדי שנה על פי סדר העדיפויות והמשאבים שבית הספר מוכן להקצות לנושא (מבקר המדינה, 2014; נוי, 2023).

יתרה מזו, על אף המלצות משרד החינוך קיים מחסור בשעות תקן המוקצות ליועצות במוסדות חינוך יסודיים וזאת על אף תפקידה החשוב של היועצת בקידום רווחת התלמידים ובאיתור ילדים הנמצאים על סף מצבי משבר וסכנה (המרכז להעצמת האזרח, 2021). בדוח עדכני של מרכז המחקר והמידע של הכנסת (נוי, 2023) דווח כי לצד המחסור החמור ביועצות ובשעות תקן, נמצאה עלייה בפניות תלמידים על רקע מצוקות רגשיות, כך שהמחסור בתחום הייעוץ פוגע בשירות הנדרש במוסדות החינוך. על סמך נתונים אלו, יש חשיבות לבחינת הסיבות להחלטת מנהלים ומנהלות בבתי הספר לא להקצות לנושא

משאבים או להקצות לו משאבים מצומצמים. שאלה זו מעניינת בייחוד בזרמי חינוך שיש להם מאפיינים פדגוגיים, אידאולוגיים וארגוניים מיוחדים, כפי שקורה בזרם החינוך האלטרנטיבי. בתי הספר האלטרנטיביים מדגישים היבטים פדגוגיים ואידאולוגיים ערכיים המבדילים אותם מבתי ספר הפועלים בזרם החינוך המרכזי (ביאליק, 2020; היימן ואחרים, 1995; רוטמן, 2022; שפירא וגולדרינג, 1990) ומייצרים אצלם דגש ארגוני אוטונומי ומתבדל (רוטמן, 2022; תמיר, 2015). נטייה זו לאוטונומיה ולהיבדלות והדגשים הפדגוגיים והאידאולוגיים המיוחדים, מעלים שאלה בדבר הצורך ביצירת התאמות בתפיסות העולם ובערכים שמביאות עימן יועצות חינוכיות אל בתי הספר ובדבר היחס של מנהלים ומנהלות במוסדות חינוך אלו להעסקת יועצות חינוכיות.

כפי שצינו בן אשר (2020) וסיני (2020), תפקיד הייעוץ החינוכי צריך להתבצע מתוך התייחסות למאפייני הקהילה שבתוכה הוא פועל ומתוך ראייה מערכתית ורגישות רב־תרבותית (ראו גם ארהרד, 2014). השאיפה להלימה בין הגדרות התפקיד ובין מאפייני הארגון החינוכי שהוא פועל בו, אי־הבהירות הנלווית למקצוע, מגוון הנושאים הטיפוליים, הארגוניים והחינוכיים הנקשרים אליו ופעולתו בלב תהליכי קבלת ההחלטות בבתי הספר (ארהרד, 2014; קאים ורומי, 2020), מייצרים עניין בהבנת היחס למקצוע הייעוץ במוסדות חינוך אלטרנטיביים שהם תת־זרם ייחודי ונבדל בתוך שדה החינוך הישראלי.

זרם החינוך האלטרנטיבי

החל משנות השמונים של המאה העשרים, החלו לחדור לשיח הישראלי אידאולוגיות נאו־ליברליות ואינדיווידואליסטיות שהחליפו בהדרגה את דרכי המחשבה הרווחות במדינת הרווחה המודרנית (דהאן ויונה, 2005). אידאולוגיות אלו שהגיעו בעקבות העלייה ברמת החיים והשפעות הגלובליזציה, ערערו על ערכי החינוך הקולקטיביסטי והשווינוני והדגישו את זכות הפרט לחופש בחירה בחינוך (Boyd, 2003; Harel Ben Shahr, 2018). עם כניסתן החלו לקום במערכת החינוך בתי ספר בעלי אופי ייחודי, הפועלים באופן פרטי למחצה (קיזל, 2012; רוטמן, 2022; Yonah, 2000). המוסדות החדשים הציעו תוכן ייחודי (כמו למשל בבתי ספר לטבע ולאומנויות) או לדגש אידאולוגי־פדגוגי שהם ביקשו ליישם (כדוגמת מוסדות החינוך הדמוקרטים, האנתרופוסופיים והדרלשוניים) (ביאליק, 2020; רוטמן, 2022). ברבות השנים כמה מבתי הספר עברו לפיקוח משרד החינוך כבתי ספר מוכרים ורשמיים. אחרים המשיכו לפעול כבתי ספר פרטיים למחצה, בחינוך ה"מוכר שאינו רשמי" (Mor-Sommerfeld et al., 2008).

על אף הקושי במיפוי היקף התופעה, כבר לפני למעלה מעשור הוערך שכשני אחוזים מתלמידי ישראל לומדים במוסדות חינוך ייחודיים (יונה ודהאן, 2013), ונראה כי התופעה נמצאת במגמת התרחבות (ביאליק, 2020; רוטמן, 2022). בתוך כך לנושא המחקר הנוכחי מעניינים במיוחד בתי הספר ה"אלטרנטיביים", שהם בתי ספר בעלי דגש אידאולוגי פדגוגי ייחודי (קיזל, 2012; תמיר, 2015). מוסדות החינוך האלטרנטיביים בישראל משתייכים בעיקר לזרמי החינוך החופשי והאנתרופוסופי (ביאליק, 2020). מוסדות אלו פועלים מתוך גישה ערכית ופדגוגית שעלולה להרחיקם מערכי החינוך הממלכתי (דהאן, 2018; קיזל, 2012; רייכל, 2008; תמיר, 2015). לכן שאלת יחס מנהלי בתי הספר האלה לתחום הייעוץ החינוכי ותרומתו היא בעלת עניין מיוחד.

זרם החינוך החופשי התפתח במהלך המאה העשרים מתוך דגש אידאולוגי על מימוש עצמי של הילד היחיד (למפרט, 2008; רוטמן, 2022). כנגד גישות חינוך הממוקדות בצורכי החברה (הכט, 2005; רם, 2012), בתי ספר חופשיים הציגו למידה כפעולה טבעית של גדילה וצמיחה, שאינה מחייבת התערבות מבוגרים או עמידה בתנאים חיצוניים. בתי ספר בחינוך החופשי ביקשו לשחרר את התלמידים מכבלי החברה ומדרישותיה הקפדניות ובנו את גישתם מתוך אמונה בלומד היחיד כסובייקט עצמאי (דקל, 2010; קיזל, 2012). הזרם זכה למגוון פרשנויות וכולל אוסף של גישות המאוגדות יחדיו תחת אותה כותרת (גולדשמידט, 2020; קיזל, 2012). בישראל עומדים במרכז שלושה סוגים של בתי ספר (ביאליק, 2020): 1. בתי ספר הפועלים בגישת החינוך הפתוח המציג פילוסופיה רדיקלית ומדגיש את חופש הבחירה של התלמידים ואת אחריותם האישית לתהליך הלמידה (אייזנברג ואחרים, 1993); 2. בתי ספר הפועלים בגישת החינוך הדמוקרטי שמעמיד את ערכי הדמוקרטיה במרכז תפיסתו החינוכית ואת חשיבות הקשר האישי והאחריות שנושאים יחדיו התלמידים והמורים (Hecht, 2002); 3. מוסדות בגישת החינוך הדיאלוגי השואף לשמש מסגרת קטנה ומשפחתית שתלווה את הילד בדרכו האישית (ביאליק, 2020).

הדמיון בין תתיגישות בתוך שדה החינוך החופשי נובע מאידאולוגיה שבמרכזה עומדים ערכים של ליברליזם, אחריות אישית, בחירה חופשית והגשמה עצמית של הילד היחיד (גולדשמידט, 2020; היוש ושמואלביץ, 2019; קיזל, 2012). כלל בתי הספר בחינוך החופשי מדגישים את חופש הבחירה של התלמידים ואת הצורך לבנות מסלולי חינוך שיתמקדו בכישורים ובתכונות הייחודיים לכל ילד. נוסף על כך הציפייה בבתי הספר החופשיים היא שהילדים יזמו ויקדמו את הלימודים שלהם בעצמם, מתוך גישה שלפיה כל דבר שהילדים עושים הוא הזדמנות ללמידה. לבסוף כל בתי הספר החופשיים מדגישים את מושג הכבוד לילד במרכז תפיסתם החינוכית. לפי עיקרון זה, בני אדם בכלל וילדים בפרט מחפשים מקומות שיתייחסו אליהם בכבוד ושיאפשרו להם ללמוד לפי נטיות ליבם. מקומות אלו מאפשרים לאדם להתפתח והתפתחות מיטבית וזאת לעומת בתי הספר הרגילים הנחשבים מקומות שיש בהם דיכוי ואלימות כלפי ילדים (דקל, 2010; היוש ושמואלביץ, 2019).

החינוך האנתרופוסופי (חינוך ולדורף) מסתמך על גישות הפסיכולוגיה ההתפתחותית שהגה רודולף שטיינר, פילוסוף ואיש רוח גרמני שחי בשנים 1861–1925. גישת החינוך האנתרופוסופי בישראל החלה את צעדיה הראשונים בסוף שנות השמונים של המאה העשרים ומאז הלכה והתרחבה באמצעות הקמתם של עשרות גנים ובתי ספר יסודיים, כמה בתי ספר תיכוניים וכמה מוסדות להכשרת מורים (גולדשמידט, 2010, 2020). הגישה החינוכית שפיתח שטיינר רואה באדם יצור הוליסטי המתפתח בשלבים (גולדשמידט, 2010, 2020). לתפיסתו, בית הספר צריך לתמוך בשלבי התפתחות הילד ולראות באדם ישות שלמה (גולדשמידט, 2010, 2019).

לפי שטיינר התפתחות היחיד מתנהלת באמצעות סדרה של שלבים עוקבים, שכל אחד מהם נבנה על בסיס השלב הקודם וכהמשך טבעי שלו. הדגש בגישתו אינו על מהירות או על הישגיות, אלא על ביסוס השלב ההתפתחותי שהילד נתון בו, מתוך פיתוח ובנייה איטית ויסודית של כשריו ויכולותיו העכשוויים. הרכיבים של מערכת החינוך – שיטות ההוראה, האווירה החינוכית, תוכניות הלימוד, דרכי ההערכה, הקשר בין המורים לילדים ואף צורת המבנה, צבעיו ועיצוב הרהיטים – מכוונים כולם כדי לתת תשובה לשלב ההתפתחותי שהילדים נמצאים בו. מכאן שחינוך ולדורף אינו פועל כמקשה אחת, אלא מסתמך על

תהליך דינמי ומשתנה העובר גלגול בהתאם לגיל הילדים (גולדשמידט, 2010). בחינוך ולדורף יש דגש על יחס של כבוד לילד ולשלבי התפתחותו, לימודים במרחב אסתטי וטבעי ושימוש בתנועה ובאומנות ככלי פדגוגי מרכזי (ביאליק, 2020). כל תהליך לימודי מתחיל מתנועה, משחק, או יצירה ורק מתוך פעילות משחקית-יצירתית-תנועתית זו, נלמדים בסופו של דבר גם תוכני הלימוד המגוונים (יסודות הקריאה והכתיבה, פעולות החשבון, לימודי טבע וכן הלאה) (גולדשמידט, 2010).

מוסדות החינוך החופשי והאנתרופוסופי נשענים על תורות שונות, אך יש ביניהם גם קרבה. שני הזרמים מעמידים את הילד היחיד במרכז התהליך החינוכי ורואים במימוש הפוטנציאל שלו תכלית החינוך. כמו כן המורים והמורות בשני הזרמים זוכים לאמון וחופש פעולה גבוהים במוסדות החינוך שהם פועלים בהם (גולדשמידט, 2019). משרד החינוך מעניק אף הוא חופש פעולה רב לבתי הספר האלה, הן מבחינה כלכלית-ארגונית הן מבחינה רעיונית (ביאליק, 2020). חופש פעולה זה כאמור מביא לא פעם לידי היבדלות של בתי הספר מזרם החינוך המרכזי ועלול ליצור התנגשות עם דרישות והמלצות של משרד החינוך (דהאן, 2018; קיזל, 2012).

עם זה חשוב לציין כי קיימים גם הבדלים בין שני זרמי החינוך. כפי שציין גולדשמידט (2010), חינוך ולדורף מבקש להרחיב את עקרונות החינוך לא מתוך ביטול של רעיונות הזרם המרכזי, אלא מתוך הוספה להם. לפיכך השאיפה במוסדות ולדורף היא שכל עובד הוראה יעבור הכשרה חינוכית כללית לצד הכשרת החינוך האנתרופוסופי וזאת מתוך ניגוד למתרחש לפחות בחלק ממוסדות החינוך החופשי, שבהם לא כל אנשי החינוך עוברים הכשרה מוסדית. נוסף על כך בעוד מוסדות החינוך החופשי מדגישים חופש פעולה לילד היחיד, בחינוך ולדורף יש חוקים ברורים ומערכת מסודרת וקבועה שבה המורים קובעים את סדר היום ולתלמידים אין בחירה. מורי בית הספר מכוונים ומנחים את התלמידים בכל השאלות החינוכיות (גולדשמידט, 2010), לעומת החינוך החופשי שבו מתעקשים שלא לכפות על התלמידים את תוכניות הלימוד של משרד החינוך ומעניקים בו חופש פעולה ושוויון זכויות לתלמידים בחיי היומיום (רוטמן, 2022; Eyal, 2008). כך על אף שבשני סוגי בתי הספר יש מאפיינים פדגוגיים ואידאולוגיים המבדילים אותם מבתי ספר הפועלים בזרם החינוך המרכזי (ביאליק, 2020; היימן ואחרים, 1995; רוטמן, 2022), יש בהם גם הבדלים במידת הריחוק מעקרונות וערכי החינוך ה"רגיל".

שאלות המחקר

על רקע חשיבות תפקיד הייעוץ החינוכי (דור-חיים, 2019; כהן, 2014; נוי, 2023; שדמי וצימרמן, 2009) ולצד נתונים המעידים שאיוש התקנים להעסקת יועצות בבתי ספר יסודיים אינו מלא ותלוי בהחלטות פנימיות של הנהלת המוסדות (המרכז להעצמת האזרח, 2021; נוי, 2023), ביקשנו לבחון עמדות של מנהלים ומנהלות כלפי תפקיד הייעוץ וחשיבותו. ביקשנו למקד את המחקר בבחינת עמדות בזרמי החינוך החופשי והאנתרופוסופי, לאור מאפיינים פדגוגיים ואידאולוגיים ייחודיים בזרמי חינוך אלו (ביאליק, 2020; היימן ואחרים, 1995; רוטמן, 2022) ועל פי נטייתם להיבדל ולהתרחק מערכי החינוך הממלכתי (ביאליק, 2020; רייכל, 2008). על סמך המאפיינים הייחודיים של בתי הספר החופשיים והאנתרופוסופיים, ביקשנו להבין מה מאפיין את יחסם של מנהלי בתי הספר להעסקה של יועצות חינוכיות. משאלה זו נבעו כמה שאלות משנה: מהי

עמדתם של המנהלים והמנהלות כלפי תפקיד הייעוץ החינוכי וחשיבותו? מהן הסיבות להעסקה או אי-העסקה של יועצות? ומה מאפיין את תפקיד היועצת בבתי הספר הלכה למעשה?

השיטה

המחקר נעשה בגישה איכותנית המתמקדת בבחינת דרכי התנהגות והתנסות חברתית ובהצגת הפרשנויות שהנחקרים מעניקים לסביבתם (צברבן יהושע, 2016; Denzin & Lincoln, 2004). המחקר האיכותני חותר לאפיין את מהותן של תופעות מתוך הנחה כי יש מגוון פרשנויות למציאות וכי אפשר לחקור את נקודת המבט האישית של הנחקרים ולזהות ממנה עמדות ומשמעויות משותפות (Creswell & Poth, 2018). כדי לבחון את נקודת המבט של הנחקרים ולהבין את תפיסות עולמם, ערכנו ראיונות עומק מובנים למחצה שמאפשרים להתחקות אחר הרגשות והעמדות הייחודיים למרואיינים (שלסקי ואלפרט, 2007). במחקר הנוכחי כלי מחקר זה סייע לנו להתחקות אחר עמדות מנהלים בבתי ספר אלטרנטיביים כלפי תפקיד הייעוץ החינוכי.

משתתפים

במחקר רואיינו שנים עשר מנהלים ומנהלות בבתי ספר יסודיים בעלי ייחוד פדגוגי ואידאולוגי ערכי (שבעה גברים וחמש נשים). שישה מנהלים שייכים לזרם החינוך החופשי (ארבעה בבתי ספר דמוקרטיים ושניים בבתי ספר דיאלוגיים) ושישה לזרם חינוך ולדורף. תשעה מהמרואיינים מנהלים מוסדות בצפון הארץ, שניים בדרום ואחד במרכז. תשעה בתי ספר משתייכים לזרם החינוך הממלכתי ושלושה לזרם החינוך המוכר שאינו רשמי (מוכש"ר). את האחרונים מתקצב משרד החינוך בשיעור של עד 75% מתקן הבסיס של מוסד חינוך רשמי וזאת לעומת בתי הספר הרשמיים המתוקצבים במלואם (וייסבלאי, 2017; Harel Ben Shahr, 2018).

מבחינת ותק בתי הספר, שני מוסדות היו חדשים יחסית (עד תשע שנות פעילות), שניים מבוססים (10 עד 15 שנות פעילות) ושמונה ותיקים (16 שנות פעילות ומעלה). בשישה מוסדות לא הועסקה יועצת חינוכית בזמן עריכת המחקר (בשלושה לא הועסקה יועצת מעולם, באחד הועסקה יועצת למשך שנה במשרה חלקית, באחד הועסקה יועצת בתחילת השנה בפחות משליש משרה ולאחר מכן יצאה לחופשת לידה ובשלישי היו בעבר כל מיני ניסיונות להעסקת יועצת, והם לא צלחו). בששת המוסדות האחרים הועסקה יועצת בזמן עריכת המחקר: בחמישה מ-50 עד 80 אחוז משרה במשך חמש שנים לפחות, ובבית הספר האחר הועסקה יועצת במשרה חלקית בשנת עבודה ראשונה (ולפני כן לא הועסקה יועצת בבית הספר).

כלים

כאמור במחקר נעשה שימוש בראיונות עומק מובנים למחצה. סוג ראיון זה המשתיך למחקר האיכותני, מספק את היכולת להבין לעומק עמדות, מחשבות ורגשות של הנחקרים (שלסקי ואלפרט, 2007). בשל היעדר מחקרים קודמים הנוגעים לנושא המחקר בישראל, ניסחו כותבות המאמר מדריך ראיון מתוך ניסיון להתחקות אחר עמדות של

מנהלי בתי הספר כלפי העסקת יועצות חינוכיות. בתחילת הריאיון הוצגו שאלות לשם קבלת רקע כללי על המרואייין (תחומי השכלה, ותק בניהול וכדומה). בשלב השני התמקדו השאלות בסוגיית הייעוץ החינוכי ובבחירת היכרות המנהלים והמנהלות עם המקצוע, מטרותיו ותפקידיו. החלק האחרון הותאם לדיווח של המרואיינים בדבר העסקה או אי-העסקה של יועצת בבית ספרם. בחלק זה נבחן אופיו של תחום הייעוץ בבתי הספר שמועסקת בהם יועצת או לחלופין הסיבות לאי-העסקת יועצות בבתי ספר שלא מועסקות בהם יועצות. לאחר ראיונות מספר התקיימה פגישת חשיבה של החוקרות בנושא בניית מדריך הריאיון על פי הראיונות שכבר התקיימו. בפגישה זו הוחלט להוסיף שאלה למדריך הריאיון בדבר מעמדו של בית הספר כמוסד מוכר או מוכש"ר כדי לבחון האם למעמד בית הספר יש השפעה על העסקת יועצות.

הליך

איסוף הנתונים נעשה במהלך שנת 2023, החל מחודש מרץ ועד סוף מאי וכלל שנים עשר ראיונות. המרואיינים והמרואיינות אותרו בעזרת קשרים אישיים, במתכונת כדור שלג (זמיר ובייט-מרום, 1993). הכותבת השנייה של המאמר שערכה את הראיונות, פנתה למכרים מנהלי בתי ספר ולמכרים שיש להם קשר עם מנהלי בתי ספר אלטרנטיביים וכך יצרה קשר עם תשעה מרואיינים – ארבעה מתחום החינוך החופשי וחמישה מבתי ספר ולדורף. בהמשך עזרו כמה ממשותפי המחקר באיתור מרואיינים נוספים.

לפני תחילת כל ריאיון התבקשו המרואיינים לחתום על טופס הסכמה מדעת להשתתף במחקר על פי כללי האתיקה של המוסד שבמסגרתו נערך המחקר (אישור ועדת אתיקה מספר YVC EMEK2023-51). ההשתתפות בראיונות הייתה בהתנדבות ולמרואיינים הובטחה סודיות מלאה, מתוך הקפדה על הסרת פרטים מזהים. משך הראיונות היה כשעה. שמונה התקיימו פנים אל פנים, רובם במסגרת החינוכית שבה עובדים המנהלים והמנהלות וארבעה התקיימו בשיחת זום. כל הראיונות הוקלטו ותומללו באישור המרואיינים. הנתונים נותחו בשני שלבים, על פי עקרונות הניתוח הנושאי (תמטי) (שקדי, 2003). בשלב הראשון נקראו תמלילי הראיונות וחולצו מהם היגדים בעלי משמעות ותכנים מרכזיים. בשלב השני נגזרו מתוך ההיגדים קטגוריות שחשפו סוגיות מרכזיות בהתאם לשאלות המחקר.

ממצאים

פרק הממצאים יעסוק בשלוש סוגיות: סוגיה ראשונה היא עמדות המנהלים והמנהלות כלפי תחום הייעוץ החינוכי. זאת מתוך בחינת מידת ההכרה בתפקיד ובחשיבותו ואופי השינויים שחלו בעמדות לאחר חשיפה לתחום. סוגיה שנייה היא הסיבות להעסקה או אי-העסקה של יועצות בבתי הספר בפועל, מתוך בחינת שלוש סיבות המעכבות את העסקתן: החשש מאי-הלימה בין עמדת היועצת ובין העמדה החינוכית הייחודית של בתי הספר, תקציב המוסד ומעמדו (כמוסד רשמי או מוכש"ר) והתנהלות ארגונית ייחודית. הסוגיה השלישית היא השתלבות היועצות בבית ספר המעסיקים יועצת. יוצגו האתגרים הנוגעים לשילוב יועצות בבית ספר אלטרנטיביים ומאפייני התפקיד שהן ממלאות.

ההכרה בתפקיד הייעוץ החינוכי ובחשיבותו

נושא חשוב שעלה במהלך הראיונות הוא זה הקשור למידת ההכרה של המנהלים והמנהלות בערכו של תפקיד הייעוץ החינוכי. מתוך שנים עשר המנהלים והמנהלות שהשתתפו במחקר, אחד עשר הכירו בחשיבות תפקיד הייעוץ החינוכי. המנהל היחיד שלא הכיר בחשיבות התפקיד הוא מנהל בית ספר מזרם החינוך החופשי.

כל המנהלים והמנהלות שבבתי הספר שלהם מועסקת יועצת, הביעו הערכה רבה כלפי התפקיד והסכימו בדבר חשיבותו. גלית (שם בדוי, כמו כל שאר השמות), מנהלת בית ספר בחינוך ולדורף, סיפרה: "זו פונקצייה שהיא סופר קריטית לדעתי". גם אמיר, מנהל מזרם החינוך החופשי, תיאר את הערכתו כלפי היועצת ותפקידה: "היא [היועצת] הכותלת המערבי של הצוות. כולם באים אליה לוונטילציה, לבכות ולצחוק ולהתייעץ וכן, היא דמות מאוד מרכזית". ואסף, מנהל בית ספר שנכנסה אליו יועצת חינוכית לראשונה השנה, סיפר גם הוא: "המשמעות של היועצת פה היא מאוד, מאוד גדולה. הערך שלה מאוד גדול. כבר רואים את זה, זה משהו מאוד בולט".

בקרב מנהלים ומנהלות שאינם מעסיקים יועצות, חמישה מתוך שישה אמרו שמדובר בתפקיד בעל ערך והביעו רצון לשלב יועצת בבית הספר בעתיד. יותם, מזרם החינוך החופשי, תיאר זאת: "במציאות אידיאלית, אני הייתי רוצה בוודאי, הייתי מאוד רוצה יועצת [...] אני מאמין שאם הייתה פה יועצת אז היא הייתה מקבלת פה מלא מקום לגדול ולשגשג ואז היינו רואים את המשמעות של התפקיד".

אפשר ללמוד מדבריו על הכרתו בפוטנציאל תפקיד הייעוץ, אף שהתפקיד אינו קיים בפועל בבית ספרו. בהמשך דבריו הוא דן גם בעניינים ספציפיים החסרים בבית הספר בתחום זה:

חסר לי מישהו שירכז את כל המורים המקצועיים ויעשה איתם איזשהו תהליך, מישהו שירכז את כל הסייעים והסייעות בבית הספר ויעשה איתם איזה קבוצת שווים ושידברו על האתגרים שלהם פה [...] וגם התחום הזה של החינוך המיוחד, של סל השילוב וזה. היה עוזר לי שהיה מישהו שהוא מקצוען בזה.

נורית, מנהלת בית ספר ולדורף, סיפרה גם על המחסור בדמות שתלווה את המחנכים ואת הכיתות:

אז באמת יש את העניין של המחנך כדמות שנותנת מענה שלם לכיתה ונמצאת שמה כל כך הרבה שעות וכל כך הרבה שנים [...] ולא תמיד זה מצליח, ואז יכולות להיווצר בעיות ממש קשות עם ילדים שמשלמים מחיר שלא ראוי שהם ישלמו אותו. ואולי במקום הזה, אגב, יש מקום ליועצת להיכנס.

גם רוני, מנהלת נוספת מחינוך ולדורף, שיתפה בצורך להעסיק דמות שתוכל לקדם תהליכים ייעוציים:

מחנך יש לו הרבה, הרבה דברים לעשות ולפעמים הוא לא מצליח להניע הכול [...] אז בעצם במקום הזה של הובלת תהליכים, של הנעת תהליכים, של חיבור קצוות, של לכנס תהליכים סביב ילד, שם בעצם התחלנו לראות את תפקיד היועצת [ואת חשיבותו].

יתרה מזו, לצד ההכרה הגורפת בחשיבות התפקיד ובתרומתו לתפקוד בית הספר, מעל מחצית מהמראיינים והמראיינות העידו שהחשיפה לתחום השתנתה והתפתחה אצלם

ברבות השנים. מנהלים ומנהלות אלו העידו שבעבר לא הכירו את התפקיד ואת ערכו וכי החשיפה אליו יצרה שינוי חיובי בעמדותיהם. מעיין, מנהלת מהחניוך החופשי שמעסיקה יועצת בבית הספר כבר מספר שנים, סיפרה לדוגמה: "זה תפקיד מאוד חשוב, אפילו קריטי וזה משהו שהבנתי אותו יותר ויותר לאורך השנים, זה קריטי בבית הספר".

גם מירי, מנהלת בחינוך ולדורף, שיתפה בתובנות שהתחדדו אצלה לאורך השנים:

כמורה, ובטח עכשיו, בתפקיד כמנהלת, אני יותר ויותר רואה שאנחנו חייבים את היועצת, כמי שיכולה לעשות את הזום-אאוט שלמורים יותר קשה לעשות. וגם את הזום-אאוט שהמערכת מתקשה לעשות. [...] אז עמדתי בתקופה שלנו, במיוחד אחרי הקורונה, היא שבית ספר שאין לו יועצת או באמת איש מקצוע בתחום הטיפול [...] זה בית ספר שממש יכול להיות במצב שיכול להיות שהוא לא יוכל לתת את המענים.

גלית, אף היא מחינוך ולדורף, דיברה גם על האופן שבו ראתה את תפקיד הייעוץ לפני השינוי בתפיסות עולמה. היא סיפרה על בית ספר תיכון שעבדה בו בעבר:

לא ראית את זה, אבל הרגשת שאתה כורע תחת הנטל ומטפל במתבגרים ברמה שפשוט זה היה לא נכון, עשינו טעויות עמוקות. ואני חושבת שלא מספיק הבנו כמה זה [תפקיד היועצת] משפיע על האיכות האנושית ועל האיכות הטיפולית בילדים. זה היה נראה משהו מאוד לוגיסטי, משרדי, מנהלי.

כשנשאלה מתי ואיך השתנתה תפיסת עולמה, היא ענתה: "אני לא יודעת להגיד בדיוק מתי זה השתנה אצלי ואני בכלל לא בטוחה שזה השתנה אצלי, כמו שפשוט נחשפתי לידע הזה שאפשר ושצריך [יועצת]". היא גם הוסיפה ופירטה על תובנות שעמן הגיעה לניהול מקום החינוך הנוכחי שהיא עובדת בו:

אני הגעתי לכאן עם המון ניסיון ובין היתר הבנתי שתפקיד המחנך בוולדורף צריך לעבור איזושהי שינוי. המחנך בעצם תפקד גם כהורה, גם כיועצת, גם כפסיכולוג, גם כתרפיסט [...] והתוצאה הייתה שכשתלמידים הגיעו לתיכון או כשפגשתי אותם ביסודי, הם בעצם לא היו מטופלים [...] בית הספר לא היה מקצועי בתחום הזה. [...] הבנו מייד בהקמה של בית הספר [הנוכחי, שבו היא עובדת כמנהלת] שאנחנו חייבים יועצת, שחייב להיות כאן גוף טיפולי מקצועי שהוא לא המחנכים. [...] ראיתי כמה טעויות נעשו וכמה יומרות היו וכמה, סליחה על המילה, גאוה ובורות וחוסר ידע ופספוס. והילדים שילמו מחירים מאוד כבדים על זה.

תובנותיה של גלית באו לידי ביטוי גם בקרב מנהלים ומנהלות שעבדו בבתי ספר שבהם לא פעלה יועצת. חמישה מתוך ששת המנהלים שאינם מעסיקים יועצות חינוכיות, דיברו במהלך הראיונות על ההכרה הגוברת בחשיבות התפקיד, על רקע מורכבויות וצרכים משתנים שהם נתקלים בהם במהלך עבודתם. רוני, מנהלת מזרם חינוך ולדורף, תיארה זאת: "ההצפה הלכה וגדלה ומתוך זה הגיע אלינו הצורך ביועצת, גם מתוך מקרים שנפלו בין הכיסאות". היא סיפרה כי היא מבקשת לשלב יועצת בבית הספר והדגישה את ההבנה שהתגבשה אצלה במרוצת השנים בעניין חשיבות התפקיד: "לא היה לי שמץ של מושג מה תפקידה של יועצת והיום, זה בעצם תפקיד שמקבל את המרחב והזמן לרכז מגוון נושאים".

יואב, מנהל מזרם החינוך החופשי, שיתף בצורך בדמות שתלווה את הצוות החינוכי:

הייתי שמח למישהי שתהיה הדמות החיצונית הזאת שגם הצוות יכול לבוא אליה, כי לפעמים הדבר היפה והרמוני הזה שתיארת על הצוות, לפעמים הוא גם קצת יכול להיות ביצה, אתה יכול להיות תקוע עם ילד כאילו באיזה דפוסים [...] הצוות שלנו לא מקבל ליווי מספיק.

גם נורית, מחינוך ולדורף, התייחסה לצורך בליווי המחנכים:

המחנך צריך משהו שייכנס ויסתכל ויראה ויוכל לראות בעין כזאת גם מקצועית וגם קצת מבחוץ [...] כי הוא בעצם אחראי על כל כך הרבה תחומים והוא כל כך דמות מרכזית והרבה פעמים אנחנו לא כל כך יודעים מה קורה, כי זה כל כך ביניהם [...] יכולים להיות מקרים קשים ואנחנו ראינו שזה קרה בבתי ספר אחרים. אני גם חושבת שזו אחת הסיבות שזה [העסקת יועצת] דרוש עכשיו.

ורועי, אף הוא מחינוך ולדורף, הזכיר את הצורך הגובר בדמות שתיתן פתרון ייעוצי גם לתלמידים:

התפקיד הזה שבעבר מחנכים היו לוקחים [...] זאת אומרת לשאת לעומק את התהליך האינדיבידואלי של ילד, התהליך ההתפתחותי, ה"well-being" שלו וכל הדבר הטיפולי בעצם, הוא לא תמיד נלקח היום, ואז הצורך ביועצת הולך ועולה גם בבית ספר ולדורף.

עולה מהראיונות כי מרבית המנהלות והמנהלים, חוץ ממנהל אחד מתחום החינוך החופשי, מבינים את חשיבות תפקיד הייעוץ ואת פוטנציאל התרומה של התחום. תובנה זו הייתה משותפת למנהלים ומנהלות בחינוך החופשי והאנתרופוסופי כאחד וכן למנהלים במוסדות שלא הועסקה בהן יועצת. במוסדות אלו עולה שאלה מדוע לא מועסקת יועצת, אם המנהלים והמנהלות מכירים בחשיבות התפקיד. נושא זה יוצג בחלק הבא.

הסיבות לאי-העסקת יועצות בבתי הספר

על אף ההכרה הגורפת בחשיבות תפקיד הייעוץ החינוכי, עלה מהראיונות כי בפועל מחצית מהמנהלים והמנהלות שהשתתפו במחקר, הן בבתי ספר חופשיים הן בבתי ספר ולדורף, אינם מעסיקים יועצות בבתי הספר. שניים מתוך ששת המנהלים שאינם מעסיקים יועצות, שניהם בבתי ספר ולדורף, העסיקו בעבר יועצת ואף הביעו עניין בהעסקת יועצת בעתיד. שלושה לא העסיקו יועצת בבית הספר מעולם, אך הביעו פתיחות לגבי האפשרות, ומנהל אחד בלבד מהחינוך החופשי, העסיק בבית ספרו יועצות בעבר, אך הבהיר שאינו רואה צורך בהעסקת יועצת בהווה או בעתיד. מנהל זה הסביר שלפי עמדתו הערכית והארגונית, כל הדמויות החינוכיות צריכות למלא את תפקיד הייעוץ ולא רק דמות אחת: "כל איש צוות אמור להיות יועץ גם בתפיסה, זאת אומרת המהות הרגשית ולהחזיק קייס רגשי היא חלק מתפקיד איש החינוך פה".

שאר המנהלות והמנהלים הכירו כאמור בחשיבות מקצוע הייעוץ ועם זה הציגו מגוון הסברים לאי-העסקת יועצת. הסברים אלו נסבו על שלושה סוגים של חסמים: החסם הראשון היה פדגוגי-אידיאולוגי, השני ארגוני והשלישי משולב – פדגוגי וארגוני יחד.

א. תפיסת העולם הייחודית של בתי הספר

החסם הראשון והמרכזי שעלה במהלך המחקר קשור לחשש של מנהלי המוסדות מאי-הלימה בין השקפות העולם של היועצות ובין השקפות העולם הרווחות בבית הספר.

החשיבות שבהעסקת יועצת השותפה לתפיסת העולם החינוכית הייחודית, לצד החשש מהעסקה של יועצת שעמדותיה יתנגשו עם עמדות בית הספר, חזרו על עצמם בכל הראיונות. כל המנהלים והמנהלות שלא מעסיקים יועצות בבתי הספר, בחינוך החופשי ובחינוך ולדורף כאחד, הזכירו את הנושא כסיבה העיקרית לאי-ההעסקה. לדוגמה נורית, מחינוך ולדורף, סיפרה:

אחד הדברים שתמיד מנעו מאיתנו בכלל לגשת לחיפוש ויצר איזה חשש כזה, זה שזה תפקיד שבפוטנציאל שלו הוא מאוד משמעותי ואם זה מישוה שמגיע לגמרי מבחוץ, זה יכול להתקל בהרבה אי-התאמות, או שהיא לא תדע את השפה וזה לא ישרת את בית הספר.

יואב, מהחינוך החופשי, הדגיש גם את חוסר האמון שיכול להיווצר כאשר היועצת מגיעה כדמות חיצונית:

זה צריך להיות מישוה שהוא ממש פנימי כי הממסד הוא הכי ממסדי במקומות האלה, כאילו במקומות של בעיות רגשיות, של בעיות התנהגות. המקום המאלף, המנרמל הזה, הוא הכי שם. אני לא אומר, יש מקומות שצריך לעמוד מול ההורים לשקף להם, לתת להם שתי סטירות, להגיד להם אתם מזניחים את הילד שלכם, חבריה. אבל אני צריך אמון במי שעובד איתי, מי שמקבל כוח. את יודעת, התפקיד הזה [יועצת] הוא כוח.

הצורך בהתאמה בין עמדות היועצת לעמדות בית הספר עלה גם במהלך ראיונות עם מנהלים שהגיעו ממוסדות שמועסקת בהם יועצת חינוכית. בכל ששת בתי הספר שמועסקת בהם יועצת, נמצא כי מי שממלא את התפקיד שותפה לתפיסת העולם הייחודית של בית הספר. כמה מהיועצות הגיעו לתפקיד לאחר לימודים פורמליים בתחום החינוך הייחודי של בית הספר, מקצתן הגיעו מתוך קהילת החינוך האלטרנטיבי (למשל, עבדו לפני כן כמורות בבית הספר או היו אימהות לתלמידים במוסד החינוכי) והאחרות הגיעו למוסד החינוך מתוך הזדהות עם הגישה החינוכית או פתיחות ורצון להכיר אותה. לדוגמה מירי, מנהלת מחינוך ולדורף, סיפרה על יועצת שעובדת בבית הספר שבניהולה: "היא עבדה 20 שנה בבית ספר אחר שהוא גם בית ספר אנתרופוסופי [...] ואז היא למדה ייעוץ וכשהיא הגיעה לפה, היא כבר הייתה יועצת".

בבית הספר שמנהל נועם, המשתייך לחינוך החופשי, החיבור של היועצת לעמדה החינוכית נוצר כך: "היא הייתה יועצת לפני כן בבית ספר רגיל ושמעה על בית הספר שלנו, על האפשרויות כאן ועל הגישה החינוכית והיא הגיעה כי היא מאוד מחוברת לזה, וגם הילדים שלה לומדים פה".

חשיבות ההלימה בין תפיסות העולם של היועצת לתפיסות העולם הייחודיות לבית הספר חזרה על עצמה בכל הראיונות. אמיר, מזרם החינוך החופשי, הסביר את חשיבות הנושא:

אם היא [היועצת] לא הייתה שותפה לתפיסה של בית ספר, כנראה שזה לא היה מצליח. יכול להיות שהיא הייתה מאוד מקצועית עדיין בתחומים שלה, אבל היא לא הייתה יכולה להיות חלק כל כך אינהרנטי מהמעגל הכי פנימי של בית הספר.

אסף, מנהל מזרם חינוך ולדורף, תיאר זאת כך: "בעיני זה השילוב הכי טוב שיכול להיות כי היא מבינה את המקום, יודעת את הדרך, תפיסות העולם [...] אפילו את צורת השיח שמתקיימת פה. זה מאוד משמעותי בהשתלבות שלה, זה שהיא מגיעה מתוך אותו העולם".

מירי, גם היא מחינוך ולדורף, הסבירה מה היה קורה לדעתה אם היועצת לא הייתה מגיעה מאותו עולם תוכן: "זה היה יוצר קונפליקטים ואם יש התנגדויות ואין שיתופי פעולה אז אין שום אפקטיביות בתוך עבודת הייעוץ".

ב. תקציב ומעמד בית הספר

לצד חששות מאיחלומה בין עמדות היועצות החינוכיות להשקפות העולם הייחודיות לבתי הספר, ניתוח הראיונות מלמד שמעמד בית הספר כמוסד מוכר או מוכש"ר, משפיע אף הוא על נושא העסקת היועצות. במחקר השתתפו שלושה מנהלים העובדים בבתי ספר הפועלים במעמד של חינוך מוכש"ר ולדבריהם, אומנם מעמד בית הספר מעניק להם מרחב פעולה וחופש, אך גם יוצר אילוצים תקציביים. כל שלושת המנהלים אינם מעסיקים יועצות בבתי הספר שבניהולם והם היחידים שהזכירו את הנושא הכלכלי כשיקול לאי-העסקת יועצות. רועי, מזרם חינוך ולדורף, תיאר את האתגר הכלכלי: "אתה כל הזמן במצב של חוסר, אז להוסיף נגיד משרה של יועצת [...] ואנחנו רוצים גם בן אדם עם רבע, שליש משרה לפחות. זה לא פשוט מבחינה כלכלית". בדומה לו, יותם מהחינוך החופשי, הזכיר גם הוא את השיקול הכלכלי: "בואי נגיד שמאוד הייתי שמח שתהיה לי יועצת וגם שיהיה לי גנן וגם שיהיה לי איש תחזוקה, וגם שיהיו לי מלא דברים [...] יועצת זה מותרות מבחינה תקציבית, אז אני עושה את הדברים האלו".

לעומת אזכורים מסוג זה בבתי ספר הנמצאים במעמד מוכר ורשמי, לא הזכירו את הנושא התקציבי. עם זה בשני בתי ספר סיפרו המרואיינים כי היועצת נכנסה לתפקיד בשל דרישות הפיקוח. נורית למשל סיפרה על העסקה של יועצת לראשונה:

זה בא כמין דרישה מהפיקוח. אנחנו עובדים בשיתוף פעולה, מאוד משתדלים, תמיד. אולי זה מה שמאפיין אותנו גם מול הרשות וגם מול המשרד. תמיד למצוא את הדרך לעבוד ביחד. וגם קיבלנו את הדבר הזה [הדרישה להעסקת יועצת], למרות שזה לא היה עולה מאיתנו.

במקרה אחר, מנהל בית הספר סיפר כי משרד החינוך עזר גם במציאת תקציב שנתי חד-פעמי למימון העסקת היועצת ובדבריו ניכר כי המהלך תרם לחידוד ההבנה בדבר חשיבות התפקיד:

מצד אחד הכריחו ומצד שני נתנו מתנה לבית הספר את השעות האלה. זאת אומרת, זה לא מהסל של בית הספר וזה מאפשר לבית הספר להיכנס לתוך הדבר הזה בצורה יותר טובה [...] מנהלת המחוז הכירה בצורך [...] שנה הבאה תהיה יועצת ועכשיו שנים קדימה, אז אין פה שאלה בכלל.

כך, לצד שיקולים הקשורים לתפיסת העולם הייחודית של בתי הספר, ניכר כי עולים גם שיקולים הקשורים למבנה הארגוני ולמעמד בית הספר כמוסד רשמי או כמוסד פרטי למחצה.

ג. התנהלות ארגונית ייחודית

לצד הסוגיות שהוצגו לעיל, מרבית המרואיינים והמרואיינות תיארו גם התנהלות ארגונית ייחודית במוסד החינוכי שהם מנהלים, שיוצרת חפיפה מסוימת בין תפקיד היועצת לתפקידים אחרים במוסד. שלושה מהמנהלים שלא מעסיקים יועצות בבית ספרם – אחת בחינוך ולדורף ושניים בחינוך החופשי – הסבירו שעד כה לא עלה צורך מהותי

בהעסקת יועצות בשל מבנה ארגוני ייחודי לבית הספר, הכולל תפקידים החופפים לתפקיד הייעוץ. נורית, מחינוך ולדורף, תיארה זאת: "זה לא טבעי ויש לנו את המבנה של מערך התמיכה שלנו שהוא די רציני ומבוסס ואנחנו עובדים ככה כבר הרבה שנים". אדם, מזרם החינוך החופשי, הסביר גם הוא: "מספיק שאתה עושה חונכויות, שזה אחד על אחד קבוע במערכת, זו עבודה ייעוצית. מספיק שיש פה פסיכולוגים שמלווים את הצוות, הם עושים עבודה ייעוצית". יואב, אף הוא מזרם החינוך החופשי, הזכיר גם את החפיפה שבין תפקיד היועצת ובין תפקידו כמנהל:

זה [תפקיד היועצת] קצת דורך על הרגליים של הדבר שאני צריך לעשות, אני לא עושה את העבודה הזאת טוב או אני צריך להשתפר בזה, אבל אני לא רוצה שמישהו אחר יעשה את זה כי אז אני רק נשאר עם הבירוקרטיה ואז, בשביל מה נשארת עם התפקיד הזה?

שלושה מנהלים אחרים שיתפו שאומנם הם עסוקים בשאלת שילוב יועצת בבית הספר, אך ציינו כי המבנה הארגוני של המוסד מעכב את תהליך השילוב. רועי, מזרם חינוך ולדורף, הסביר את הקושי בהגדרת משרת היועצת בבית הספר הייחודי: "זה כמובן מעלה את השאלות על זה, המשרה הזאת בעצם מחולקת בינינו בכל מיני אופנים. למשל יועצת בבית ספר רגיל עושה דברים מסוימים שאצלנו מחנכים עושים ודברים אחרים, פונקציות אחרות עושות".

בתוך כך על תפקיד המחנך או החונך נאמר כמה פעמים שהוא חופף במידה רבה לתפקיד הייעוץ, גם בחינוך החופשי וגם בחינוך ולדורף. לדוגמה יותם, מזרם החינוך החופשי, סיפר:

הצוות שלנו הוא די מדבר ייעוצית, הוא שם המון משקל על שיח רגשי, על ליווי חברתי, על תהליכים שהם קשורים כאילו בדברים האלה. התקשורת עם הורים, התערבות שהיא לא קשורה בהישגים לימודיים [...] ובמובן הזה אנחנו צוות של יועצות, אז תפקיד יועצת הוא כאילו פחות רלוונטי.

כך ניכר כי גם בחינוך החופשי וגם בחינוך ולדורף עולים חסמים פדגוגיים-אידאולוגיים וארגוניים שמונעים העסקת יועצות או לכל הפחות מעלים חששות בעניין העסקתן, על אף ההכרה בחשיבות התפקיד.

השתלבות היועצת בתוך בתי הספר

בהתאם למורכבויות הפדגוגיות והארגוניות שהוצגו לעיל, במהלך הראיונות עלתה לא פעם התייחסות אמביוולנטית למדי לרעיון השילוב של יועצות חינוכיות בבתי הספר ומגוון אתגרים וחששות בעניין העסקתן. עם זה לצד האתגרים והחששות במוסדות חינוך שיועצות מועסקות בהם, הציגו המרואיינים והמרואיינות תמונה המתארת השתלבות מלאה שלהן ותרומה חשובה של התפקיד. שני היבטים אלו יוצגו בחלק הנוכחי.

א. אתגרים בשילוב יועצות בבתי הספר האלטרנטיביים

במהלך הראיונות עלו חששות משילוב יועצות בתוך מוסדות חינוך בעלי תפיסת עולם ייחודית. מירי, מנהלת מחינוך ולדורף שמעסיקה בבית הספר יועצת, הגדירה את הקונפליקט כך: "איך בית הספר מקבל את התחום הייעוצי הזה? שהוא כאילו בא כגוף

חיצוני לתוך מקום שיש לו כבר תפיסות עולם, מסורות חזקות והכניסה לתוך מרחב כזה שהוא כל כך שמור. היא כניסה שעל פניו היא לא טבעית."

בהמשך דבריה הסבירה: "כשבאה יועצת שלא קשורה לתפיסה הפדגוגית שלנו, אז אפשר לשמוע שיש שם משהו חסר [...] ובאמת, יש מורים שלא ישתפו איתה פעולה ולא ייעזרו בה".

רוני, גם היא מחינוך ולדורף, תיארה אף התנגדויות קונקרטיות שעלו מצד הסגל החינוכי: אחד החברים המייסדים והממש ותיקים, שהגו את רעיון בית הספר בכלל, מאוד התווכח איתי ומאוד כעס עליי. למה צריך יועצת? היו אנשים בצוות שלא הבינו את התמונה של יועצת בבית הספר, מה היא עושה? הייתה להם תמונה מסוימת של יועצת עם חדר ועם שלט ומה היא עושה לעזאזל?

התנגדות דומה עלתה גם מצד מנהל בית ספר בחינוך החופשי, אשר הוזכר בתחילת הפרק כמנהל היחיד שלא הכיר בחשיבות תחום הייעוץ. בריאיון עימו תיאר את הפערים שנוצרו בינו ובין יועצות שנכנסו בעבר לעבודה בבית הספר, ואלה גרמו בסופו של דבר לעזיבתן:

הן הגיעו והן באו עם כל מיני קיבעונו על מהו תפקיד היועצת, שרק השם שלו מזעזע בתפיסה שלנו. כאילו מה, יש מישהו חיצוני כזה שיש לו חדר והוא מיינץ? ובאו עם אג'נדה כזאת [...] ממש באופן הזוי הן חיפשו חדר. אין חדר יועצת? אז איפה נחזיק את כל התיקים? והן הבינו שעבודה ייעוצית הן לא יעשו פה.

יתרה מזו, בקרב מנהלים שאינם מעסיקים יועצות, חזר על עצמו החשש שהעסקת יועצת תביא לידי התערבות של גורמים חיצוניים לבית הספר. חשש זה עלה גם בחינוך החופשי וגם בחינוך ולדורף. לדוגמה יואב, מזרם החינוך החופשי, ציין כי הוא מעוניין בהכנסת יועצת לבית הספר, אך גם שיתף בחששות:

אני מאוד מפחד שיתערבו לי, כאילו אני מאוד לא רוצה, אני זקוק ליועץ, לא למכתב [...] אם היום הייתי מקבל הצעה ממשרד החינוך למשרת יועצת והייתי יודע שאני יכול לבחור אותה, אז הייתי לוקח. אבל רק אם אני [הדגש במקור] הייתי יכול לבחור. זאת אומרת, אם לא הייתי יכול לבחור אותה, לא הייתי רוצה. לא צריך "שתזים" [בלגן] בבית הספר.

רוני, מחינוך ולדורף, תיאר חששות דומים: "אנחנו בעצם מחויבים לפנות למשרד החינוך והוא ידביק, הוא יחליט את מי הוא מכניס אלינו ויש לו את הקדימויות שלו".

ב. תפקידי היועצת בבתי הספר

לעומת החששות וההתנגדויות שתוארו לעיל, כל ששת המנהלים שמעסיקים יועצות בבתי הספר שבניהולם, שלושה בבתי ספר חופשיים ושלושה בחינוך ולדורף, תיארו את התפקיד חשוב, מרכזי ובעל השפעה חיובית. אסף, מנהל מחינוך ולדורף שהחל להעסיק יועצת לראשונה, סיפר על פוטנציאל הגדילה של התפקיד: "אני רואה את הפוטנציאל לגדילה והתבססות של התפקיד והטמעה שלו בצורה מאוד משמעותית".

במוסדות אחרים שבהם היועצות מועסקות בבית הספר כבר מספר שנים, המנהלים והמנהלות תיארו את השתלבותן המהותית במערכת הבית ספרית. נועם, מזרם החינוך החופשי, סיפר: "היועצת מבחינתנו היא חברת הנהלה, היא מודל לחיקוי והיא חלק מהצוות שמתכנן את המדיניות של בית הספר".

כשהמוראיינים נשאלו מה עושה היועצת בתוך בית הספר, הם הסבירו שערוצי העבודה מתפתחים מתוך הידברות על הצרכים השונים במערכת. מירי, מנהלת מחינוך ולדורף, הסבירה:

התפקיד נבנה קודם כל בדיאלוג עם הצרכים הבית ספריים. הייעוץ החינוכי חולש על המון תחומים ואני חושבת שלכל בית ספר יש גם את הדגשים וגם את הפתיחות, אז הצרכים הם רבים ובמקום שבו יש פתיחות, נפתחים להרבה ערוצי עבודה משותפים.

בתוך כך בפועל נמצאו כמה תחומים משותפים שהיועצות החינוכיות עוסקות בהם בכל מוסדות בתי הספר. לדוגמה בכל המוסדות נראה כי היועצת מרכזת את תחום הטיפול בפרט. כלומר היא מעניקה מענה רגשי, פרטני ומערכתי לתלמידים הזקוקים לטיפול זה וכן מרכזת את תחום החינוך המיוחד. אמיר, מהחינוך החופשי, תיאר זאת: "התרומה העיקרית שלה זה בעצם שהיא מחזיקה את הכובע הרגשי טיפולי של בית הספר". מעיין, אף היא מזרם החינוך החופשי, הוסיפה פירוט על רוחבו של הכובע הרגשי-טיפולי:

זה כל הצד הפורמלי של העבודה מול הילדים המשולבים, סל אישי, מאובחנים, ילדי שילוב וכאלה. זה לנהל את התיק שלהם, זה להיות בקשר עם ההורים, החונכים, עם המטפלים ועם מדריכות מתי"א [...] ויש ילדים שאנחנו בתהליך מולם והיועצת כמובן מובילה את התהליך הזה. אז בעצם יש לה את החדר שלה עם הארון הסגור עם התיקים, התיק האישי, על כל ילד. זה גם קשר עם הקב"ס"ית וקשר עם המשפחה ועם הפסיכולוג שמגיע לבית הספר ושיתוף במצבים הכי קשים [...] אז זה תפקיד אחד מאוד, מאוד גדול שיש לו גם המון השלכות.

נוסף על כך המנהלים והמנהלות סיפרו שליועצת יש חלק משמעותי גם בניהול ובקידום תהליכים מערכתיים רחבים. למשל היא משתתפת בצל"ח (צוות לשעת חירום), בריכוז תוכניות חיצוניות, בתהליכי קליטת תלמידים, ביצירת אקלים בית ספרי מיטבי, באיתור צרכים בבית הספר וכדומה. נועם, מזרם החינוך החופשי, סיפר: "בעצם היועצת היא יד ימינו של המנהל בהרבה מאוד דברים"; ואמיר, גם הוא מהחינוך החופשי, הרחיב:

אני יכול להגיד לך שבתוך צוות הניהול יש צוות יותר מצומצם של התייעצויות מאוד, מאוד ספציפיות, שזה אני, היועצת והרכזת הפדגוגית. מבחינתי השלושה האלה, אנחנו שלושנו מנהלים את בית הספר ביחד [...] אני לא יכול לדמיין את עצמי עובד פה בלי המשולש הזה, ובגלל זה אני כל כך תוהה איך אפשר לעבוד בלי יועצת?

תפקידים נוספים שהיועצת מקבלת עליה בחלק מבתי הספר הם ליווי הצוות החינוכי וריכוז התקשורת עם ההורים. מעיין, מזרם החינוך החופשי, תיארה את תפקיד היועצת בליווי הצוות: "זה משהו שיש מין ציפייה כזאת מאנשי הצוות, שהיועצת תהיה כתובת לא רק עבור ילדים ועבור הורים, אלא גם עבורם". גלית, מחינוך ולדורף, סיפרה כי הליווי של הצוות הוא מאורגן וקבוע: "היא [היועצת] פוגשת את כל המחנכים על בסיס קבוע במין רצף כזה של פעם בשבועיים-שלושה". ומירי, אף היא מחינוך ולדורף, תיארה גם את תפקיד היועצת בעבודת תקשורת עם הורים: "הרבה פעמים בשיח מול הורים יש מין נוקשות כזאת לפעמים בנושאים מסוימים, שהיא [היועצת] צריכה לנסות לרכז ולעשות את הגשר הזה".

מדברי המרואיינות והמרואיינים עולה כי תפקידי היועצת בחינוך האלטרנטיבי הם רבים ומגוונים, בדומה לתיאור התפקיד בחינוך ה"רגיל". קרי ליווי פרטני של תלמידים, מורים והורים לצד עבודה מערכתית בעלת אופי ריכוזי ומעורבות בקידום תהליכים ביתספריים רחבים. עם זה במהלך הראיונות עלה גם נושא אחד שהוצג כקשור לעבודת היועצת ברמה הרשמית, אך מהותי פחות במוסדות החינוך האלטרנטיביים והוא נושא העברת שיעורי כישורי חיים בכיתות הצעירות בתוך בתי הספר. מירי, מנהלת מחינוך ולדורף, הסבירה:

ככל שיורדים בשנים אז אנחנו פחות צריכים, רוצים, חושבים שזה הדבר הנכון, לשלב את היועצת בתוך שיחות כיתתיות. למשל בגילאים הצעירים, המחנך ממלא את כל הפונקציות האלו שזה בעצם, שיחות אישיות ושיחות כיתתיות, שיחות חברה, מעגלי חברה וכו'.

עם זה מירי הדגישה את חשיבות כניסת היועצת לכיתות הבוגרות: "ככל שעולים בגיל, הילדים זקוקים כבר לעוד דמות, איזושהי דמות לקשר ולהרחבת מעגל המבוגרים התומכים [...] ובמובן מסוים יש בזה, אם זה עובד נכון, אז יש בזה איזושהו כוח משלים להלך הרוח של המחנכים". אסף, גם הוא מחינוך ולדורף, עסק אף הוא בנושא: "מה שהיא [היועצת] לא עושה כרגע בבית הספר, זה לא מלמדת שיעורים של כישורי חיים, לא משוכנע שזה הדבר שכרגע אנחנו צריכים. במבט יותר רחוק קדימה, אולי כן".

לפיכך לפחות בבתי ספר מתחום חינוך ולדורף, נראה כי נושא כישורי החיים אינו נמצא באחריותן הבלעדית של היועצות החינוכיות. בשאר הנושאים נראה כי תפקידי היועצת חופפים במידה רבה לתפקידיה הרשמיים בחינוך הממלכתי. כפי שהגדיר זאת נועם מהחינוך החופשי: "היא [היועצת] עושה את התפקידים של כל יועצת".

דיון

ליועצת החינוכית תפקיד חשוב בקידום רווחת התלמידים (דור-חיים, 2019; כהן, 2014; שדמי וצימרמן, 2009; שחר, 2007). בד בבד בימינו היועצת מקדמת ראייה מערכתית לצד הטיפול הפרטני. היא נוכחת במגוון צומתי קבלת החלטות בבתי הספר ועוסקת בקידום של תהליכי שינוי ארגוניים (סיני, 2020; Studer, 2014; Parsons & Zhang, 2014). תפקידה החשוב משמש כלי למתן מענה חינוכי, לימודי, חברתי, התנהגותי ורגשי והוא מרכזי להתמודדות עם מגוון מצבי משבר (אלקלעי וטייד-פייר, 2020). עם זה על אף חשיבות התפקיד ומרכזיותו (כהן, 2014; סיני, 2020; קאים ורומי, 2020; Gilat & Rosenau, 2012; Lee & Na, 2013; Studer, 2014), בישראל משרד החינוך אומנם ממליץ על העסקת יועצות בחינוך היסודי, אך אינו מחייב את העסקתן. מתוך כך ביקשנו לבחון במחקר את עמדתם של מנהלי בתי ספר יסודיים כלפי תחום הייעוץ החינוכי. זאת מתוך התמקדות במוסדות של החינוך החופשי ושל חינוך ולדורף הפועלים על פי תפיסת עולם פדגוגית ואידאולוגית ערכית ייחודית.

כפי שציינה בן אשר (2020) בעניין סיוע היועצות החינוכיות לתלמידים אבֵּלים, תחום הייעוץ צריך להתנהל מתוך התייחסות למאפייניה הייחודיים של קהילת בית הספר שבה הוא פועל. במחקר הנוכחי ביקשנו לבחון זאת מתוך בחינה של בתי ספר שנוטים להתרחק ולהיבדל מרעיונות ומערכי החינוך הממלכתי (קיזל, 2012; תמיר, 2015). נתוני המחקר נאספו באמצעות ראיונות עומק שביקשו לבחון את העמדה של מנהלות ומנהלים בחינוך

האלטרנטיבי כלפי שאלת ההעסקה וההשתלבות של יועצות חינוכיות בבתי הספר. מהראיונות עלה כי מרבית המנהלות והמנהלים, הן בחינוך החופשי הן בחינוך ולדורף, מעריכים את תפקיד הייעוץ החינוכי ומודעים לחשיבותו. בשני סוגי בתי הספר הביעו המרואיינים הערכה כלפי התפקיד ותרומתו והציגו תובנות על בעיות שנוצרות במוסדות שלא פועלות בהם יועצות, גם בעניין ליווי צוותי החינוך וגם בעבודה עם התלמידים ועם הוריהם. לצד זאת הם הביעו גם חשש ואף רתיעה משילוב יועצות במוסדות החינוך שהם מנהלים בשל קיומם של שלושה סוגי חסמים.

חסם אחד הוא ארגוני ונוגע לחסך תקציבי בכמה מבתי הספר. חסם זה עלה בראיונות עם מנהלים שפועלים בבתי ספר הנמצאים במעמד מוכר שאינו רשמי (מוכש"ר), אשר הביעו עניין מסוים בהעסקת יועצות אך ציינו את הנושא התקציבי כמגבלה. בתי ספר הנמצאים במעמד מוכש"ר זוכים לעצמאות מהממסד, אך התקציב המועבר אליהם נמוך יותר מהתקציב שמועבר לבתי ספר מוכרים ורשמיים (מיכאלי, 2010; רוטמן, 2022). נתוני המחקר מעלים דאגה באשר להיתכנות השפעה של מבנה זה על שיקולי ההעסקה של יועצות חינוכיות. הממצאים מעידים על מגמה שלפיה היעדר יועצות בבתי ספר הפועלים במעמד של חינוך מוכש"ר, נובע בין השאר משיקול כלכלי המהווה גורם מרכזי לאי־העסקתן.

ההסבר השני לאי־העסקת יועצות בבתי הספר האלטרנטיביים הוא אידאולוגי־ארגוני. מנהלים שלא מעסיקים יועצות בבית הספר, ראו בנושא זה חסם על רקע חפיפה מסוימת בין תפקיד הייעוץ ובין תפקידים אחרים בבתי ספר הפועלים על פי מבנה ארגוני ייחודי. היבט זה עלה גם בחינוך החופשי וגם בחינוך ולדורף על אף הבדלים במאפייניהם של שני סוגי המוסדות. נוסף על כך מעניין לציין שגם בחינוך החופשי וגם בחינוך ולדורף מנהלים ומנהלות שבבתי הספר שלהם משולבות יועצות, לא ציינו שהמבנה הארגוני מהווה מכשול. לכן יש יסוד להניח כי חסם זה הוא בעיקר חסם תפיסתי ואין בו בהכרח קושי ניכר ברמה המעשית.

לבסוף ההסבר הבולט ביותר לאי־העסקת יועצות או לחשש מפני העסקתן הוא ההסבר האידאולוגי־ערכי. הסבר זה חוזר אצל כלל המרואיינים, בחינוך החופשי ובחינוך ולדורף כאחד. המנהלים והמנהלות הדגישו את חשיבות ההעסקה של יועצות שיהיו שותפות לעמדה החינוכית הייחודית. מנהלים שאינם מעסיקים יועצות הסבירו שלא רצו להכניס למוסד החינוכי גורם "חיצוני" שאינו מזדהה בהכרח עם העמדה החינוכית הייחודית. מנהלים המעסיקים יועצות, הדגישו כי השותפות של היועצות לתפיסת העולם החינוכית של המוסד היא תנאי הכרחי להעסקתה ולהצלחת השתלבותה. ממצא זה חוזר אצל כלל המנהלים והמנהלות ונראה כי השפעתו מהותית ביותר. לפי ארהרד (2014) פעולתו של תחום הייעוץ החינוכי בלב תהליכי קבלת ההחלטות בבתי הספר מחייבת יצירת הלימה בין הגדרות תפקיד היועצים החינוכיים ובין מאפייני הארגון החינוכי שהם פועלים בו, וניכר כי תובנה זו קיבלה חיזוק וביטוי בממצאי המחקר. מהספרות עולה כי תפקיד הייעוץ צריך להתנהל מתוך התייחסות למאפייני הקהילה שפועלים בה ומתוך ראייה מערכתית ורגישות רב־תרבותית (בן אשר, 2020; סיני, 2020). לפי עמדה זו כניסת התחום למוסדות שאינם מתנהלים על פי עקרונות זרם החינוך המרכזי בחברה, מחייבת יצירת התאמות במאפייני תחום הייעוץ לפי פלח האוכלוסייה שעוברים עובדים (ארהרד, 2014).

מחקרים שעסקו בהטמעת תחום הייעוץ במגזר החרדי, הדגישו הן את ההתנגדות הראשונית כלפי המקצוע במוסדות החברה החרדית הן את טווח ההתאמות שנדרשו

בתהליכי ההכשרה, הפיקוח והפעולה הלכה למעשה של יועצים ויועצות במוסדות חינוך אלו (ארהרד, 2014; דולב, 2010). בדומה, חשיבות היכרות היועצת החינוכית עם ערכי בית הספר עלתה גם במחקריהן של בן אשר (2001) וקלאליאן (2012) שבחנו את מאפייני תחום הייעוץ החינוכי במגזר הערבי בישראל. הכותבות הדגישו את תפקיד היועצים הערבים העובדים בבתי ספר בחברה הערבית, המשמשים סוכני שינוי בהטמעת התרבות הייעוצית בבתי ספר אלו ועוסקים בגישור הקונפליקט בין הזהות הייעוצית המקצועית ובין הזהות התרבותית המקומית.

המקרים שתוארו לעיל מתארים התנגשות בין ערכים ותפיסות עולם של חברות מסורתיות וסגורות יחסית, ובין ערכי תחום הייעוץ שיש בו לפי ארהרד (2014) ודולב (2010) נציגות מובהקת של תרבות מערבית בעלת ערכים הומניטריים, אינדיבידואליסטיים וליברליים. בן אשר (2001) מתארת את ההתנגשות שעלולים לחוות יועצים חינוכיים בין בסיס התורה הפרופסיונלית שרכשו במהלך לימודיהם ובין הייצוגים התרבותיים של החברה הערבית המסורתית (ראו גם ארהרד, 2014). בדומה, בחברה החרדית בעלת מאפיינים ערכיים ייחודיים ומפעילה מוסדות חינוך נבדלים (זיכרמן, 2014) יש חשדנות כלפי מערכת הטיפול ומערכת בריאות הנפש, הנשענות על עקרונות מערביים וחילוניים (אבוחצירא ובארט, 2022). לעומת מקרים אלו העוסקים בהטמעת תחום הייעוץ בחברות מסורתיות, מתוך בחינת ערכי בתי הספר החופשיים והאנתרופוסופיים היה אפשר לצפות לכאורה שלא תיווצר התנגשות בין הערכים. בכל זאת מהמחקר עולים חששות הקשורים לעמדת היועצים והיועצות "נציגי הממסד". המחקר מלמד שהיועצת החינוכית הכפופה מבחינה מקצועית לדרישות הפרופסיה ולאגף שפ"י במשרד החינוך, נחשבה בעיני כמה מהמנהלים והמנהלות לנציגת "המערכת", דבר שהרתיע כמה מהם. כאמור בסקירת הספרות מוסדות החינוך האנתרופוסופיים והחופשיים ידועים בהיותם מוסדות שיש להם תפיסת עולם שעלולה לגרום להם להיבדל מזרם החינוך המרכזי ולצמצם את המגע עם בעלי תפקידים מטעם הממסד (ביאליק, 2020; קיזל, 2012). במצב זה, החשיפה של המנהלים לתפקיד הייעוץ היא חשובה ויכולה לשמש כלי למיתון חששותיהם.

היבט זה הוא בעל חשיבות בין השאר מכיוון שממצאי המחקר מלמדים כי חשיפת המנהלים והמנהלות לתפקיד הייעוץ העלתה את הערכתם כלפי חשיבותו ואת מודעותם לצרכים הייעוציים הקיימים במוסדות החינוך שבניהולם. יתרה מזו, אם נתבונן בממצא שלפיו על אף החששות בסופו של דבר מנהלים ומנהלות שהעסיקו יועצת, הביעו שביעות רצון מהשתלבותה ומתפקודה בתוך בית הספר, נוכל לומר שהחששות אינם מעידים בהכרח על חוסר התאמה של התחום למוסדות החינוך הייחודיים בפועל. יתרה מזו, כפי שצינה קלאליאן (2012) בעניין עבודתם של יועצים חינוכיים בחברה הערבית, יועצים הפועלים בבתי ספר המשרתים אוכלוסיות הנמצאות מחוץ לזרם המרכזי בחברה, יכולים לשמש סוכני שינוי המתווכים ומפשרים בין ערכי התרבות של תחום הייעוץ החינוכי כפרופסיה וערכי התרבות באוכלוסייה שהם עובדים עימה. ממחקר זה אפשר להקיש על ממצאי המחקר הנוכחי ולהציע כי יועצות חינוכיות שקיבלו הכשרה מקצועית אך בו בזמן מגיעות מתוך עולם החינוך האלטרנטיבי, יכולות ליצר גשר בין ערכי מוסדות החינוך הייחודיים לתחום הייעוץ החינוכי.

בעניין טווח תפקידיה של היועצת בבתי הספר האלטרנטיביים, תפקידים אלו התגלו חופפים במידה רבה להגדרות הרחבות של תפקיד הייעוץ, כפי שאלו באים לידי ביטוי

לדוגמה אצל דשבסקי (2009). כמו בבתי ספר מזרמי החינוך הרגיל, גם בבתי הספר האלטרנטיביים נמצאו היועצות עוסקות בטיפול פרטני ומערכתי בתלמידים, בליווי הצוות החינוכי ובניהול וקידום תהליכים מערכתיים רחבים. עם זה מהמחקר עולה שבכמה מבתי הספר האנתרופוסופיים, היועצות ברובן לא נכנסו לכיתות כדי ללמד מיומנויות כישורי חיים וזאת על אף המלצות השירות הפסיכולוגי ייעוצי (נוי, 2023; השירות הפסיכולוגי הייעוצי, 2017). כפי שציינה סיני (2020), תוכנית "כישורי החיים" היא תוכנית התפתחותית, מניעתית, מקיפה וארוכת טווח המכוונת לכלל התלמידים בבתי הספר, מכיתות א' עד י"ב ומתמקדת בהקניית כישורים תוך-אישיים ובין-אישיים. מדובר בתוכנית דגל של תחום הייעוץ החינוכי ועל רכיב חשוב בקידום אקלים בית ספרי מיטבי (ארהרד, 2014). עם זה על אף חשיבות התוכנית ותרומתה, עולה מהמחקר כי תוכנית זו אינה נפוצה לפחות בבתי הספר האנתרופוסופיים. בבתי ספר חופשיים שמנהליהם השתתפו במחקר, נושא כישורי החיים לא עלה לדיון.

השלכות והמלצות יישומיות

מהמחקר עולות כמה המלצות יישומיות. ראשית, חשוב כי בעלי תפקידים ומקבלי החלטות בתחום הייעוץ החינוכי יכירו את הרתיעה הקיימת בחינוך החופשי ובחינוך ולדורף מקליטה של יועצות חינוכיות ומתוך כך יפעלו למתן חששות אלו. כאמור במחקר נמצאה תחושה אמביוולנטית של מנהלים ומנהלות בבתי הספר כלפי תפקיד הייעוץ על אף ההכרה בחשיבותו. המרואיינים הביעו חשש משילוב יועצות בבתי הספר האלטרנטיביים, למרות הערכתם לתחום בשל חשש מהתערבויות חיצוניות ומקונפליקטים שייווצרו עקב כך. הפתרון שמצאו כמה מהמנהלים והמנהלות הוא העסקת יועצת השותפה לעמדה החינוכית של בית הספר. בכל המקרים נמצא כי פתרון זה סייע בהטמעת התפקיד הייעוצי בתוך מוסדות החינוך. כלומר הדרך שנמצאה לגישור הפערים בין התחום הייעוצי לעמדתו ומאפייניו הייחודיים של בית הספר האלטרנטיבי, הייתה העסקת יועצת שלצד הכשרתה המקצועית מזוהה עם העמדה החינוכית הייחודית. על סמך ממצא זה ראוי לחשוב על תוכניות להכשרת יועצות חינוכיות מתוך קהילת בתי הספר האלטרנטיביים ועל מציאת דרכים לעודד מחנכים ומחנכות בבתי ספר חופשיים ואנתרופוסופיים לצאת ללמוד ייעוץ חינוכי ולאחר מכן להיכנס לעבודה בתוך מוסדות החינוך הייחודיים. כך אפשר לרכז התנגדויות, לחזק את שיתוף הפעולה ולהטמיע את המערך הייעוצי בתוך מוסדות חינוך אלו. מהלך זה יתרום לחיבור בין העולמות – עולם החינוך האלטרנטיבי ועולם הייעוץ החינוכי.

שנית, על המנהל הפדגוגי להרחיב את משאבי הייעוץ הניתנים למוסדות חינוך ייחודיים על רקע הממצא שלפיו בקרב מנהלים ומנהלות שהעסיקו יועצות בבתי הספר שבניהולם, התגלתה שביעות רצון רבה מהתפקיד. עלה כי חשיפת המנהלים והמנהלות לתפקיד הייעוץ הביאה לידי הערכה כלפי התפקיד והכרה בחשיבותו. ממצאים אלו מדגישים את החשיבות שבפעולת תיווך רגישה שנדרשים אליה מפקחי משרד החינוך, לשם הטמעה ושילוב מיטבי של המערך הייעוצי בתוך בתי הספר האלטרנטיביים וכן את הצורך במציאת משאבים לעידוד כניסת יועצות לבתי ספר במקרים שיש בהם מגבלה תקציבית המונעת את העסקתן. הטענה שלפיה היעדר יועצות בבתי ספר הפועלים במעמד מוכש"ר נובע בין השאר משיקול כלכלי היא בעלת חשיבות וראוי כי תוצג למקבלי ההחלטות כדי לעודד את מנהלי בתי הספר והפיקוח כאחד להניע תהליכים של הסדרה במעמד בתי הספר

או למצוא פתרונות אחרים לסבסוד העסקת היועצות. לבסוף בעניין הפגת חששות בקרב מנהלי ומנהלות המוסדות, אפשר גם לעודד מנהלים ומנהלות במוסדות אלטרנטיביים המעסיקים יועצות, להפיץ לעמיתיהם את הידע שיש להם בנוגע לתרומה הייחודית של היועצת ובנוגע לדרך שילובה במוסד החינוך. פעולות אלה עשויות להפיג חלק מחששות המנהלים והמנהלות ולהציע דרכים יישומיות לשילוב היועצת בחינוך הייחודי.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

למחקר כמה מגבלות שראוי לעסוק גם בהן. ראשית מדובר במחקר מצומצם. המדגם שנבחר מציג רק את נקודת המבט של מנהלי המוסדות ורק במוסדות מהחינוך החופשי והאנתרופוסופי. המדגם הקטן ואופיו האיכותני של המחקר לא מאפשרים לבחון את היקף ההעסקה של יועצות חינוכיות בבתי הספר האלטרנטיביים בראייה רוחבית וכלל ארצית ולא מאפשרים לבחון לעומק את ההבדלים שיכולים לעלות בין בתי ספר ייחודיים לסוגיהם. לפיכך מחקרים עתידיים יכולים להציג נתונים על היקף ותוכן תופעת ההעסקה של יועצות חינוכיות בזרמי החינוך האלטרנטיביים בישראל וכן להוסיף נתונים על מאפייני התופעה מנקודות מבט מגוונות. מדגם גדול והטרונגי יותר עשוי לאפשר ליצור הכללה של מסקנות המחקר וליצור הבחנה בין עמדות מנהלים בבתי ספר אלטרנטיביים לסוגיהם, וכן בחינה מקיפה של סוגיות שעלו במהלך המחקר הנוכחי. למשל מדגם רחב יכול לשפוך אור על שכיחות הסיבות המגוונות לאי־העסקת יועצות בבתי ספר בחינוך המוכר והמוכש"ר ובבתי ספר אנתרופוסופיים, דמוקרטיים, דיאלוגיים ופתוחים.

נוסף על כך כדי לתרום להבנה מקיפה ומלאה יותר של אופי הצרכים הייעוציים הייחודיים בבתי הספר האלטרנטיביים, ראוי כי מחקרים עתידיים יבחנו לצד עמדות המנהלים גם עמדות של מורים, תלמידים והורים בבתי ספר אלו וכן עמדות של יועצות חינוכיות העובדות במוסדות החינוך הייחודיים. לבסוף ראוי לבחון גם את עמדות וגישות המפקחות על תחום הייעוץ המלוות את בתי הספר ומתוך כך לשפוך אור על האתגרים והיכולות הטמונים בחיבור בין מוסדות החינוך האלטרנטיביים ובין תחום הייעוץ החינוכי.

רשימת מקורות

אבוהצירא, א' ובארט, ע' (2022). תפיסות של גננות, של יועצות ושל מפקחות גני ילדים בנושא חשיבות הטמעת מערך הייעוץ החינוכי לגיל הרך בגנים חרדיים ותפיסותיהן בנושא מניעים וחסמים של המערך. **הייעוץ החינוכי, כד, 183–201**.

אייזנברג, מ', סוידובסקי, ע', גדרון, א' וגובר, נ' (1993). ה"אני מאמין" החינוכי שלנו, או: מדוע חינוך פתוח ניסויי – שיחה עם צוות מורות של חפ"ן. **במכללה, 5, 27–66**.

אלקלעי, ש' וטייך־פייר, נ' (2020). תיאוריית ההתקשרות וחשיבותה בעבודת הייעוץ החינוכי. בתוך ח' בולס, ש' קניאל ור' שלו (עורכים), **הייעוץ החינוכי כיום: פרקי עיון ומעשה (עמ' 363–386)**. רסלינג.

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

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

ביאליק, ג' (2020). **בתי ספר ייחודיים: האומץ לערער ולהרהר על המובן מאליו**. מכון מופ"ת.

בן אשר, ס' (2001). מפגש הייצוגים החברתיים של היועצים בחברה הערבית מסורתית עם הייצוגים החברתיים של החברה המערבית. **הייעוץ החינוכי**, י', 187–203.

בן אשר, ס' (2020). ייעוץ חינוכי מותאם לאבל רגיש-תרבות. בתוך ח' בולס, ש' קניאל ור' שלו (עורכים), **הייעוץ החינוכי כיום: פרקי עיון ומעשה** (עמ' 43–69). רסלינג.

גולדשמידט, ג' (2010). חינוך בתנועה. **הד החינוך**, פד(5), 84–87.

גולדשמידט, ג' (2019). **חינוך אנתרופוסופי: למידה לאור השקפת העולם של חינוך ולדורף**. רסלינג.

גולדשמידט, ג' (2020). שלושה זרמים בחינוך אלטרנטיבי – השוואה פילוסופית, פדגוגית ומעשית. **במעגלי חינוך**, 9, 1–20.

גילת, י' ועמירם, ר' (2014). "פער השירות" בבית הספר: מחסומים בפנייה לייעוץ ולטיפול אצל ילדים ובני נוער ודרכים להנמכתם. בתוך ע' רביב ור' בולס (עורכים), **הייעוץ החינוכי כיום: חומר למחשבה ולמעשה** (עמ' 52–66). ספריית פועלים.

דהאן, י' ויונה, י' (2005). דוח דוברת: על המהפכה הניאו-ליברלית בחינוך. **תיאוריה וביקורת**, 27, 11–38.

דהאן, י' (2018). **צדק חינוכי, הפרטה ומטרות החינוך**. מכון ון-ליר; הקיבוץ המאוחד. דולב, ר' (2010). **הייעוץ החינוכי במגזר החרדי** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת תל אביב. דור-חיים, פ' (2019). היועץ החינוכי והסתגלותו של בית הספר למאה העשרים ואחת: תפקיד היועץ בהפיכת בית הספר לרלוונטי יותר בעבור הילדים. **הייעוץ החינוכי**, 21, 221–230.

דקל, נ' (2010). המהפכנים שלנו. **הד החינוך**, פד(5), 46–53.

דשבסקי, ע' (2009). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ חינוכי**. גף הפרסומים, משרד החינוך. https://meyda.education.gov.il/files/shefi/yeuts/Standartim_Lepractika_Yeutz.pdf

היוש, ט' ושמואלביץ, ר' (2019). למידה אקדמית 'משחררת': תיאוריה ומעשה. **סוגיות חברתיות בישראל**, 28, 87–122.

היימן, פ', שביט, ר' ושפירא, ר' (1995). אוטונומיה ובחירה מבוקרת בחינוך – המקרה הישראלי. בתוך ד' חן (עורך), **החינוך לקראת המאה ה-21** (עמ' 155–185). רמות – אוניברסיטת תל אביב.

הכט, י' (2005). **החינוך הדמוקרטי: סיפור עם התחלה**. כתר; המכון לחינוך דמוקרטי.

המרכז להעצמת האזרח. (2021). **דוח בדיקת יישום מדיניות – הייעוץ החינוכי: זיהוי וטיפול במצבי סיכון במערכת החינוך**. <https://ff-yt.org/wp-content/uploads/2021/02/pdf>

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

וייסבלאי, א' (2017). **תקצוב בתי ספר מוכרים שאינם רשמיים בחינוך היסודי ונתונים השוואתיים על מצבם החברתי-כלכלי של בתי ספר יסודיים ממגזרים שונים על פי מאפייני תלמידיהם**. הכנסת – מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/2bfa663d-c9c2-e711-80de-00155d0a0235/2_2bfa663d-c9c2-e711-80de-00155d0a0235_11_10580.pdf

זיכרמן, ח' (2014). **שחור כחוללבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל**. משכל. זמיר, ש' ובייט-מרום, ר' (1993). **מבוא לסטטיסטיקה לתלמידי מדעי החברה (כרך א)**. האוניברסיטה הפתוחה.

יונה, י' ודהאן, י' (2013). **מערכת החינוך של ישראל: שוויון והזדמנויות – מבנין אומה לניאורילברליות**. בתוך י' יונה, נ' מזרחי וי' פניגר (עורכים), **פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה** (עמ' 17–35). מכון ורלייר בירושלים; הוצאת הקיבוץ המאוחד.

כחן, י' (2014). **מנהיגות בייעוץ. הייעוץ החינוכי, יח, 69–76**. לזובסקי, ר' (1990). **סגנונות עבודה של יועצים חינוכיים בהכוון מקצועי בחטיבת הביניים ובבית הספר היסודי בישראל [עבודת דוקטור]**. אוניברסיטת תל אביב.

למפרט, ח' (2008). **חינוך אמפתי כביקורת הניאורקפיטליזם**. רסלינג. מבקר המדינה (2014). **הייעוץ החינוכי בבתי הספר ובגני הילדים. דו"ח שנתי 64**. <https://www.mevaker.gov.il/sites/DigitalLibrary/Pages/Publications/41.aspx>

מיכאלי, נ' (2010). **הפרטה במערכת החינוך: ניר מדיניות מתוך מחקר בנושא אחריות המדינה, גבולות ההפרטה וסוגיית הרגולציה**. המרכז לצדק חברתי ודמוקרטיה במכון ון ליר.

משרד החינוך. (2002). **8. עובדי הוראה. חוזר המנהל הכללי: הוראות קבע, סב/7(א), 15–17**.

נוי, מ' (2023). **הייעוץ החינוכי במערכת החינוך**. הכנסת – מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/65311c4c-a8b6-ed11-8158-005056aa4246/2_65311c4c-a8b6-ed11-8158-005056aa4246_11_20025.pdf

סיני, מ' (2020). **תפקידם של יועצים חינוכיים בקידום תהליכי הבניית זהות**. בתוך ח' בולס, ש' קניאל ור' שלו (עורכים), **הייעוץ החינוכי כיום: פרקי עיון ומעשה** (עמ' 269–293). רסלינג.

- צבר'בן יהושע, נ' (עורכת). (2016). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים**. מכון מופ"ת.
- קאים, ז' ורומי, ש' (2020). תפיסת מתבגרים בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד את מקומה של היועצת החינוכית במערך הסיוע בבית הספר. בתוך ח' בולס, ש' קניאל ור' שלו (עורכים), **הייעוץ החינוכי כיום: פרקי עיון ומעשה** (עמ' 153–179). רסלינג.
- קיזל, א' (2012). החינוך הדמוקרטי הממין בישראל-תיקון עולם או בדלנות? **עיונים בחינוך**, 6, 46–61.
- קלאליאן, ח' (2012). **הייעוץ החינוכי במגזר הערבי** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת תל אביב.
- רוטמן, ע' (2022). **בחירה בחינוך, לקיחת סיכונים ומעמד חברתי: מחקר אנתרופולוגי על פעולת הורים בתהליכי הקמה של בתי ספר אלטרנטיביים בישראל** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת חיפה.
- רייכל, נ' (2008). **סיפורה של מערכת החינוך הישראלית: בין ריכוזיות לביזור, בין מוצהר לנסתר, בין חיקוי לייחוד** (י' שטיינמן, עורכת). מכון מופ"ת.
- רם, א' (2012). מפת הצירים של החינוך הפרוגרסיבי. **החינוך וסביבו**, 34, 53–68.
- שדמי, ח' וצימרמן, ש' (2009). **רווחה נפשית (מיטביות) – רציונל תיאורטי**. <https://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/31F8F2A1-4519-4509-AE2D-7521CA064D6D/54003/...>
- שחר, ח' (2007). **ייעוץ לבית הספר כמערכת: תיאוריה, מחקר ומעשה**. רמות.
- השירות הפסיכולוגי הייעוצי. (2017). **מכלול ההכשרה וההתפתחות המקצועית של הפסיכולוג החינוכי**. משרד החינוך. https://meyda.education.gov.il/files/shefi/psihologia/ogdan_meudkan/perek1.pdf
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני**. מכון מופ"ת.
- שפירא, ר' וגולדרינג, א' (1990). **מעורבות הורים בבתיספר ייחודיים**. המרכז לפיתוח על שם פנחס ספיר.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות.
- תמיר, י' (2015). **מי מפחד משוויון? על חינוך וחברה בישראל**. משכל.
- Boyd, W. L. (2003). Public education's crisis of performance and legitimacy. In W. L. Boyd & D. Miretzky (Eds.), *American educational governance on trial: Change and challenges* (pp. 1–19). Chicago University.
- Dollarhide, C. T. (2003). School counselors as program leaders: Applying leadership contexts to school counseling. *Professional School Counseling*, 6(5), 304–308.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2004). Methodological issues in the study of social problems. In G. Ritzer (Ed.), *Handbook of social problems: A comparative international perspective* (pp. 30–46). Sage.
- Eyal, O. (2008). When parents choose to start up a school: A social-capital perspective on education entrepreneurship. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 99–118. <https://doi.org/10.1108/09578230810849835>
- Gilat, I., & Rosenau, S. (2012). 'I was overcome with joy at that moment': Successful experiences of school counselors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(5), 449–463. <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.718740>
- Hansen, J. T. (2003). Including diagnostic training in counseling curricula: Implications for professional identity development. *Counselor Education and Supervision*, 43(2), 96–107. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2003.tb01834.x>
- Harel Ben Shahr, T. (2018). Privatization of education in Israel. In A. Paz-Fuchs, R. Mandelkern, & I. Galnoor (Eds.), *The privatization of Israel: The withdrawal of state responsibility* (pp. 147–172). Palgrave Macmillan.
- Hecht, Y. (2002). *Pluralistic learning as the core of democratic education* [Paper presentation]. International Democratic Education Conference, New Zealand.
- Lanman, S. A. (2011). *Counselor educators: Clinical practice and professional identity* [Doctoral dissertation]. University of Cincinnati.
- Lee, C. C., & Na, G. E. (2013). The global context of counseling in the 21st century. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 3(1), 1–7. <https://doi.org/10.18401/2013.3.1.1>
- Mellin, E. A., Hunt, B., & Nichols, L. M. (2011). Counselor professional identity: Findings and implications for counseling and interprofessional collaboration. *Journal of Counseling and Development*, 89(2), 140–147. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00071.x>
- Mor-Sommerfeld, A., Adiv, E., & Dunetz, A. (2008). Israel: Neo-liberal and nationalist education – towards a political pedagogy. In D. Hill (Ed.), *The rich world and the impoverishment of education* (pp. 203–222). Routledge.
- Parsons, D. R., & Zhang, N. (2014). *Counseling theory: Guiding reflective practice*. Sage.
- Studer, J. R. (2014). *The essential school counselor in a changing society*. Sage.

- Tubin, D., & Pinyan-Weiss, M. (2015). Distributing positive leadership: The case of team counseling. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 507–525. <https://doi.org/10.1177/1741143214523012>
- Yonah, Y. (2000). Parental choice in Israel's educational system: Theory vs. praxis. *Studies in Philosophy and Education*, 19, 445–464. <https://doi.org/10.1023/A:1005223312650>

מהקליטה ועד לשילוב: מודל הייעוץ החינוכי כמנגנון תמיכה והעצמה של מורות ערביות בדואיות בתחילת דרכן המקצועית בהוראה

עארף אברגוידר ואמאל אבו סעד

תקציר

המחקר הנוכחי דן בתרומה של מערך הייעוץ החינוכי בבית הספר מנקודת מבטן של מורות מתחילות במערכת החינוך הערבית בדואית. כאן נבחן מקומן של היועצות החינוכיות בחייהן של מורות מתחילות ונחקר את תרבות בית הספר, את מנגנון התמיכה של הייעוץ החינוכי במורות מתחילות, את היכולת לעבד חוויות חברתיות ורגשיות של מורות מתחילות ואת מידת השימוש במודלים של תקשורת בין מורות מתחילות ובין צוות בית הספר בכלל והורי התלמידים בפרט.

במחקר השתתפו 25 מורות מעשרה בתי ספר יסודיים בדרום הארץ. מממצאי המחקר עולה שלתפקיד היועצות החינוכיות חשיבות רבה, בין השאר בשל התמיכה האישית שהן מעניקות לתלמידים ולהורים. עם זה נראה שעדיין אין די בהירות בעניין תפקיד היועצות החינוכיות ורכיביו, בעיקר בקרב מנהלי בתי ספר ומורים ותיקים. על סמך ממצאי המחקר מוצע להעלות את המודעות של מנהלי בתי הספר ושל המורים הוותיקים כלפי תפקיד הייעוץ החינוכי ולהגביר את שיתוף הפעולה בין בעלי התפקידים, מנהלים, מורים, יועצים חינוכיים לטובת מציאת פתרונות מיטביים לסוגיות חינוכיות לסוגיהן ולטובת העצמת היועצים החינוכיים בבתי הספר.

מילות מפתח: מערכת החינוך הבדואית; יועצת חינוכית; מורות מתחילות; תרבות בית הספר.

מבוא

למערך הייעוץ החינוכי בבתי הספר חשיבות רבה, הואיל והוא אחראי להיבטים החברתיים והרגשיים במרחב הבית ספרי ובכללם יחסי מורים ותלמידים וגם יחסי תלמידים והורים. נוסף על כך הייעוץ החינוכי עוסק בקליטה של מורים מתחילים בבתי הספר כדי לשלבם היטב בתחום ההוראה בכלל ובבית הספר בפרט. קליטה מיטבית של מורים מתחילים בבית הספר משפיעה לחיוב על איכות ההוראה שלהם, על הישגי התלמידים, על קידום חינוך חברתי וחיוני ועל אקלים בית הספר ותרבותו (Richter et al., 2013).

אף על פי שליועצים החינוכיים בבתי הספר יש תפקיד חשוב מאוד בכל הקשור לרווחה של התלמידים ושל צוות ההוראה בבית הספר, נמצא שאין הגדרה ברורה דיה לתפקידם בעניין עבודה עם מורים מתחילים ומתן ייעוץ מקצועי ופתרונות לבעיות מסוימות שעמן מתמודדים המורים המתחילים בבית הספר בכלל ובכיתה בפרט (Bardhoshi et al., 2014; Gutierrez & Mullen, 2016).

חוקרים רבים עמדו על כך שהתמיכה של צוות בית הספר במורים מתחילים חשובה מאוד, כדי שהמורים המתחילים יצליחו להשתלב היטב במערכת החינוך בכלל ובבית הספר בפרט (ארביב־אלישיב וצימרמן, 2012; קפלן, 2021). עם זה טרם נבחנה תרומתו של מערך הייעוץ החינוכי בבתי ספר בדואיים לקליטתם של מורים מתחילים. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את תרומתם של היועצים החינוכיים בבתי הספר הדואיים לקליטה של מורות מתחילות ולבחון בין השאר את החוויות החברתיות והרגשיות של המורות המתחילות ואת התמיכה שקיבלו מהיועצים החינוכיים, להבין באיזו מידה התמיכה של הייעוץ החינוכי משפיעה על המורות המתחילות ומעודדת אותן ליזום, להתמודד עם בעיות משמעת של תלמידים ולחזק את הקשר בין ובין ההורים של התלמידים. אם כן, חשיבות המחקר הנוכחי טמונה ביכולת ללמוד ממנו על דפוסי עבודה של הייעוץ החינוכי המשפיעים לחיוב על קליטה של מורות חדשות בבית הספר ומתוך כך יפותחו כלי עבודה יישומיים שיאפשרו לכל מוסד חינוכי לקלוט מורים חדשים קליטה חיובית ומטיבה.

סקירת ספרות

מורים מתחילים נכנסים להוראה

שלב הכניסה להוראה חשוב מאוד ומשפיע במידה רבה על עיצוב תפקידם של המורים המתחילים ועל פיתוח הזהות המקצועית שלהם. על אף הרצון הגדול של מורים מתחילים להצליח במעשה ההוראה, פעמים רבות הם צריכים להתמודד עם קשיים ועם אתגרים שעלולים לפגוע בהמשך עבודתם בבית הספר ואף לגרום להם לעזוב את העיסוק בהוראה (ארביב־אלישיב וצימרמן, 2012; Kaplan et al., 2021). בישראל מורים מתחילים בחברה הערבית נאלצים להתמודד עם קשיים ואתגרים שמאפיינים את בתי ספר בחברה זו, בהם הישגים נמוכים של תלמידים, נשירת תלמידים, בעיות משמעת וחוסר מוטיבציה ללמידה (אבו ראס, 2010; ארביב־אלישיב וצימרמן, 2012).

בשל הקשיים והאתגרים המלווים את המורים המתחילים עם הכניסה שלהם להוראה, חיוני לתת להם תמיכה מקצועית ותמיכה רגשית כדי שתהליך הקליטה שלהם במערכת החינוך יהיה מיטבי וכדי לנסות ולצמצם את האפשרות שהם ינשרו ממקצוע ההוראה בשנות העבודה הראשונות שלהם. בבתי הספר של החברה הערבית חשוב מאוד לתת תמיכה למורות מתחילות כדי שהן ירגישו שייכות למוסד החינוך ויפתחו תחושת מסוגלות ויכולת עבודה עצמית בכיתות. מנהלי בתי הספר, המורים העמיתים לעבודה ומערך הייעוץ החינוכי יכולים להעניק את התמיכה המקצועית ואת התמיכה הרגשית שנחוצות למורות המתחילות (קפלן, 2021; שץ־אופנהיימר ואחרים, 2014).

מערך הייעוץ החינוכי בבתי הספר יכול ללוות מורות מתחילות בשעה שהן עושות את צעדיהן הראשונים בתחום ההוראה, לעזור להן להתגבר על קשיים ארגוניים ועל אתגרים רגשיים ולתווך להן את המציאות הבית ספרית באופן שיקל על קליטתן בבית הספר בפרט ובמערכת החינוך בכלל (Dallasheh & Zubeidat, 2023).

תפקיד הייעוץ החינוכי במרחב בית הספר

התפקיד של היועצים החינוכיים בבתי הספר מורכב מהיבטים רבים הנוגעים להנהלת בית הספר, לצוות ההוראה, לתלמידים ולמורים, ובין שלל תפקידיהם הם אחראים ליצירת תקשורת מיטבית בתוך קהילת בית הספר. נוסף על כך יועצים חינוכיים עוזרים למורים לפתח יכולות חינוכיות ומקצועיות ולהעמיק אותן (מאיר, 2010; Khansa, 2015). לדוגמה, הם יכולים להציע פתרונות לבעיות משמעת בכיתה ולאתגרי הוראה מגוונים, לקדם תהליכי למידה המותאמים לצרכים הייחודיים של התלמידים, להדריך מורים בסדנאות מקצועיות כדי לשפר את תפקוד המורים בכיתות, להציג דרכי הוראה חדשניות הכוללות שימוש בטכנולוגיות, לפתח תוכניות עבודה בתחום החברתי-חינוכי ובתחום הרגשי, להגביר מוטיבציה בקרב מורים ותלמידים, לעודד יוזמות לימודיות וחברתיות ועוד (Heled & Davidovich, 2019; Richter et al., 2013).

העמדות של המורים כלפי מערך הייעוץ החינוכי בבית הספר מגוונות. יש המזהים את התרומה הגדולה של הייעוץ החינוכי לעבודת המורים, למשל היועצים חינוכיים עוזרים למורים לפתח יכולות הוראה ולעזור להם להתמודד עם אתגרים בשדה החינוך (Gutierrez & Mullen, 2016). יש מי שאינם מבינים את תפקיד הייעוץ החינוכי בבית הספר, אינם מנהלים תקשורת פתוחה וחיוברית עם היועצים החינוכיים ואף נקלעים למתחים עימם (Khansa, 2015). כאשר מערך הייעוץ החינוכי אינו זוכה להכרה ולעצמאות בבית הספר, הדבר עלול לסרב את עבודת היועצים החינוכיים ולדחוק אותם מהעבודה השוטפת של בית הספר, ומתוך כך קהילת בית הספר עשויה להיפגע ולא לקבל פתרון מקצועי הולם בתחום הייעוץ החינוכי (Alon et al., 2023).

החינוך הבדואי והייעוץ החינוכי

החברה הערבית-בדואית היא חברת מעבר בשל השינויים שחלים בה וביחידים שבה בהשפעת המודרניזציה והגלובליזציה. בעשורים האחרונים אפשר לראות שצעירים וצעירות בדואיים מבקשים לרכוש השכלה גבוהה ולהיות בעלי מקצועות חופשיים כדי להשתלב בחברה הישראלית ובעולם המודרני ולשפר את רמת החיים שלהם (אברגוויר, 2016; אברסעד, 2013; Abu-Gweder, 2023). על אף השינויים שהתנהלו בחברה הערבית-בדואית, עדיין מדובר בחברה קולקטיבית עם נורמות מסורתיות ועם ציפיות תרבותיות, דבר המתבטא בין השאר בחובותיה של האישה כלפי הבית והמשפחה ובמעמד הגבוה של הגברים (עראר ומסרי-חרזאללה, 2016; Abu-Gweder, 2023; Oplatka & El-Kuran, 2020). המתח הקיים בין החברה המסורתית הבדואית ובין החברה המודרנית והמאפיינים של החברה הבדואית שהולכת ומשתנה משפיעים על מערכת החינוך, ואין להתפלל על ההבדלים התרבותיים הקיימים בין זרם החינוך היהודי ובין זרם החינוך הערבי-בדואי (קפלן, 2021).

בדרך כלל בתחום החינוך תהליכי שינוי הם מורכבים ומתמשכים, והם מורכבים ומתמשכים עוד יותר כשמדובר בבתי ספר השייכים לזרם החינוך הערבי-בדואי. הגם שתהליכי השינוי הם טובים ומטיבים, כאשר הם מתנהלים יש להביא בחשבון את משמעות הלמידה המסורתית של מורים בדואיים, את המיקרופוליטיקה של החמולה ושל הרשויות המקומיות בערים ובכפרים, את המשמעות של תפקידים בכירים בבית

הספר, את היעדר האמון בין המורים למנהלים, את היעדר שיתוף הפעולה בין ההורים למורים ועוד (Arar & Masry-Harzallah, 2019).

זאת ועוד, לעיתים בשם השמירה על המסורת, מנהלי בתי ספר בזרם החינוך הערבי־בדואי אינם מצליחים לעמוד בלחצים הפוליטיים המופעלים עליהם ובדרישות של משרד החינוך בעניין בחינות והישגים לימודיים. הם מתקשים לנהל את צוות בית הספר (משאבי אנוש), מתעלמים מהנחיות של מדיניות החינוך ולא מאצילים סמכויות לצוות המורים ולמערך הייעוץ החינוכי בבית הספר (Arar & Masry-Harzallah, 2019; Arar & et al., 2019).

העבודה של היועצים החינוכיים בחברה המסורתית הערבית־בדואית מציבה שלושה אתגרים גדולים: ראשית, תפקידם של היועצים החינוכיים לדאוג לרווחה הנפשית של התלמידים ושל צוות בית הספר. אולם קשה מאוד למלא תפקיד זה בחברה שבה השיח על המרחב האישי ועל המרחב האינטימי הוא בגדר טאבו כמעט (Ramadan, 2020). במילים אחרות, מערכת החינוך הבדואית מתנהלת בדפוס פרונטלי, דהיינו המורים "מעבירים" את הידע שלהם לתלמידים בתחומי דעת מקצועיים, והם כמעט אינם עוסקים בסוגיות אישיות ורגשיות (קפלן ואחרים, 2016; Oplatka & El-Kuran, 2020). שנית, לעיתים קרובות יועצים חינוכיים נדרשים גם ללמד בפועל בכיתות, ולכן מספר השעות שהם יכולים לייחד לטיפול בתלמידים ובמורים מוגבל מאוד. ויותר מכך, המעבר הדינמי בין הוראה לייעוץ עשוי לבלבל את חברי הקהילה של בית הספר שאינם מבינים או שאינם מזהים את גבולות הגזרה של היועצים החינוכיים (Bardhoshi et al., 2014; Gutierrez & Mullen, 2016). שלישית, יועצים חינוכיים צריכים להיות בקשר עם בעלי תפקידים רבים בבית הספר: רכזים (שכבה או מקצוע), מנהלים, פסיכולוגים, עובדים סוציאליים, נציגי עירייה ועוד. רוחב הקשרים המקצועיים האלה עשוי לסטש את גבולות התפקיד של היועצים החינוכיים ולעורר מתחים עם עמיתים במקום העבודה ומחוצה לו (Fye et al., 2020; Heled & Davidovich, 2019).

שאלת המחקר

מהי תרומת מערך הייעוץ החינוכי לקליטה מיטבית של מורות מתחילות בבית הספר ותפקידו בקידום שיח מקצועי ורגשי בקהילת בית הספר בעיניהן של מורות מתחילות במערכת החינוך הערבית־בדואית?

השיטה

היבטים מתודולוגיים

המחקר מסתמך על השיטה האיכותנית המאפשרת לשמוע את דברי המורות החדשות על תרומת מערך הייעוץ החינוכי לקליטה מיטבית של מורות מתחילות בבית הספר ותפקידו בקידום שיח מקצועי ורגשי בקהילת בית הספר וכדי להבין ממקור ראשון את תרומות מערך הייעוץ בבית הספר מזווית הראייה האישית שלהן. השתמשנו בראיונות חצי מבניים, הראיונות נותחו באמצעות ניתוח תוכן איכותני, ניתוח התוכן נוגע לתיאורים השונים של המרואיינות שמשקף את המחשבות, את הרגשות, את האמונות, את הדעות, את העמדות ואת הידע שלהן (Flick, 2017).

משתתפים

במחקר הנוכחי השתתפו 25 מורות ערביות בדואיות חדשות ממערכת החינוך הערבית בדואית מהכפרים הלא מוכרים בבתי הספר היסודיים בשנת הלימודים 2022–2023. הראיונות נעו בין 30 ל-40 דקות. כל הראיונות הוקלטו בהסכמתן של המורות. הממצאים תומללו לכתיבה בעת חזרה על הקלטות כדי לחדד את התמונת המרכזיות למחקר. גיוס המשתתפות חל בפנייה של עורכי המחקר אל מורות ממערכת החינוך הערבית בדואית באמצעות בתי ספר בשלב הראשוני, ובהמשך עורכי המחקר גייסו את המשתתפות בשיטה הנקראת כדור שלג שבה כל מרואיינת מכוונת למרואיינות אחרות (Chase, 2005, p. 651–679).

כלים

כלי המחקר הוא ריאיון חצי מובנה והוא משמש לביסוס ותיקוף של הממצאים, בשורשו של ריאיון העומק עומד הרצון להבין את החוויה של אנשים אחרים ואת המשמעות שהם מקשרים לחוויה הזאת (שקדי, 2003, עמ' 63). הריאיון מאפשר שיחה פתוחה המגלה את ידע העולם של המרואיינות וכן מכילה פרשנויות מציאותיות של המרואיינות בעת חשיפת המשמעויות שלהן, כגון מחשבותיהן, רגשותיהן, ציפיותיהן, עמדותיהן לצד מתן ייצוג חשיבה ביקורתית של המרואיינות בכל מיני תחומים על עמדותיהן של מורות ערביות בדואיות. במילים אחרות, הריאיון החצי מובנה מזמן למורות הזדמנות פז לספר את סיפורן המקצועי והאישי ומתוך כך אפשר לזהות את האתגרים המהותיים העומדים בתחילת דרכן.

הראיונות התנהלו בשפה הערבית הדבורה ולא הספרותית הקשה כביכול שהיא שפת האם של המרואיינות לצד כמה משפטים שנאמרו בשפה העברית. התמליל נכתב בעיפרון על דף, בהתבסס על האזנה חוזרת להקלטת הזום.

שיטת הניתוח

הראיונות נותחו באמצעות ניתוח תוכן אורכי ורוחבי. ניתוח התוכן מתמקד בעיקר במה שהמרואיינים אומרים ולא כיצד הם מתבטאים. אפשר לראות בניתוח תוכן חלון המאפשר מבט בחוויה האנושית. ניתוח התוכן הוא טכניקה מחקרית להפקה שיטתית של היסקים תקיפים, שאפשר לחזור עליה מתוך מסרים (דברי המרואיינות) המוצגים בתוכן כלשהו בהקשר מסוים. הגדרה זו כוללת תבחינים של שיטתיות, תוקף פנימי וזיקה למסגרת הנחקרת. התבחינים האלה עשויים להבטיח רמה סבירה של אובייקטיביות הנדרשת במחקר האיכותני, ומראים כי ניתוח התוכן היא טכניקה מחקרית לתיאור שיטתי של תוכן כלשהו (צברין יהושע, 2002).

התהליך של ניתוח התוכן במחקר הנוכחי הסתמך על חיפוש רכיבים בולטים, חשובים, מעניינים וחוזרים על עצמם בנתונים שנאספו במהלך המחקר. דבר זה מוגדר בקטגוריות לניתוח תמונת שנבחרו על פי שאלות ומטרות המחקר הנוגעות לחידוש הפוטנציאלי של המחקר הנוכחי – שלא זכה לעיון מחקרי רב בסקירות ספרותיות קודמות (Creswell & Poth, 2018).

במחקר הנוכחי ניתוח הנתונים נעשה על פי השלבים המוכרים של המחקר האיכותני. בהתחלה הוא נשען על הגישוש הראשוני באמצעות עיבוד הנתונים של הראיונות, אי לכך התחלנו באיתור קטגוריות ראשוניות והגדרתן בהסתמך על חומר הממצאים הראשוני של הראיונות, כמו איתור חזרות והיגדים חוזרים על עצמם. בשלב השני הייתה קריאה מעמיקה של הטקסטים על סמך כל הנתונים שנאספו מהראיונות עם המורות וזאת בקריאה חוזרת ונשנית. זוהו מספר קטגוריות ראשוניות. לפי אותן קטגוריות ראשוניות נותחו הראיונות מחדש כדי לעדכן או כדי למצוא קטגוריות נוספות. בשלב השלישי קדדנו את הנתונים באמצעות קיבוצם לקטגוריות הגרעין. בכל קטגוריית גרעין נבחרו ציטוטים שתיארו את החוויות של אותן מורות. כלומר בחרנו ציטוטים שתיארו את החוויה, את העמדה ואת ההתנסויות של המורות כדי לבנות תאוריה להבנת התרומה של מערך הייעוץ בבית הספר. בשלב הרביעי אגדנו תמות מרכזיות למחקר על סמך הספרות המקצועית של המחקר, כמו מבנה תאורטי באמצעות הקטגוריות, מתוך קישור לספרות מחקרית מתאימה לתמות של המחקר כדי לבנות תאוריה מעוגנת בשדה וכתיבתה, וכתבנו מסקנות העולות מהמחקר.

איסוף הממצאים

האיסוף נעשה אחרי חזרה על תמלילי הראיונות מתוך קלטות הראיונות. ההנחה כי בזמן שהמורות מספרות על תרומת מערך הייעוץ, הן בעצם מספרות על החוויות והאתגרים האישיים והמקצועיים כאחד. בשאלון זה היו שאלות מנחות למהלך הריאיון ששופכות את האור על הסוגיות הנוגעות להוראה שלהן בכלל ולתרומת החוויה ההתנסותית שלהן בקהילת הלמידה בפרט.

אמינות ואתיקה

במחקר הנוכחי הסברנו למרואיינות את נושא המחקר ותהליכו וכן את הזכויות שלהן. בין השאר נאמר להן שהן יכולות לעזוב את הראיונות בכל רגע נתון. הבהרת הצד האתי והשקיפות שהייתה מתחילת הראיונות לרבות הבהרת זכויותיהן בסוג מחקר זה והידיעה שזהותן תישאר חסויה תרמה רבות להשלמת הראיונות ללא עזיבות ונטישות של הראיונות מתחילתם ועד סופם.

מבחינה אתית חתמו המרואיינות על מסמך הסכמה מדעת, שבו הבהרנו כי הריאיון יוקלט ויתמלל לצורך המחקר. כאמור איסוף הנתונים התקבל מתוך הסכמה מלאה של המשתתפות במחקר, בלא הזכרת שמות המורות שהשתתפו במחקר או שמות של מוסדות הלימוד שלהן על פי ההנחיות והדרישות של האישור שהתקבל מוועדת האתיקה של רשות המחקר במכללת אחוה.

ממצאים

לפי המחקר הנוכחי מערך הייעוץ החינוכי בבית הספר הוא מערך הנותן תמיכה וסיוע למורות מתחילות המתמודדות עם קשיים ועם אתגרים הכרוכים בתהליך הכניסה שלהן להוראה. בין השאר מערך הייעוץ החינוכי מנסה לתת פתרונות מקצועיים והצעות לפתרון בעיות רגשיות, חברתיות ומקצועיות. ואולם על אף הרצון לעזור ולסייע למורות המתחילות, נראה שלא תמיד קל לסייע ולעזור להן, משום שלעיתים הגדרת התפקיד של

היועצות החינוכיות אינה ברורה, ולעיתים קיימים חסמים מערכתיים שבטיים וייחודיים בבתי הספר של המגזר הערבי בדואי המקשים על עבודת היועצות החינוכיות. להלן יפורטו ממצאי המחקר העיקריים.

שיח ופתרון מקצועי ורגשי

יועצות חינוכיות מלוות מורות מתחילות בבית הספר של המגזר הערבי בדואי. נמצא שהיועצות החינוכיות מכילות את המורות המתחילות ומסייעות להן להשתלב בבית הספר הן מבחינה מקצועית הן מבחינה חברתית. לדברי המורות המתחילות היועצות בבתי הספר מעניקות תמיכה בין השאר באמצעות הקשבה: "תמיד מוכנה לעזור ולתמוך בכל עת, היא מקשיבה, תומכת בנו רגשית וחברתית" (סמירה).

המפגשים של המורות המתחילות עם היועצות החינוכיות עוזרים למורות להתמודד עם תהליך הכניסה להוראה. במפגשים אלה הן מקבלות פתרון מקצועי לסוגיות שמעסיקות אותן ורעיונות לפתרון בעיות שהן מתמודדות עימן בכיתה. לדוגמה: "היועצת מנהלת מפגשים עם כלל צוות המורים, מסייעת בהתמודדות עם קשיים מול תלמידים, מעבירה תוכניות ייעוציות, תומכת רגשית במורים ועוד" (רשא).

בין היועצות החינוכיות לצוות המורות המתחילות מתנהלים מפגשים סדירים. הדבר מלמד על חשיבות מערך הייעוץ החינוכי בבית הספר בתהליך קליטת המורות המתחילות בהוראה. המפגשים הקבועים האלה מאפשרים למורות המתחילות לשתף את רגשותיהן ואת מחשבותיהן ולקבל משוב וכן לקבל כלים יישומיים מתאימים לעבודתן עם תלמידים, כגון כיצד להתמודד עם בעיות משמעת של תלמידים, כיצד לקיים קשר הדוק עם ההורים, איזה מרחבי למידה כדאי ליצור ועוד. "היא עזרה לי המון מבחינה רגשית וחברתית, הקשיבה לי ונתנה מענה לי בכל עת"; "היו מפגשים בהם שיתפנו את הרגשות והמחשבות שלנו" (נרימאן); "זיהינו יחד את החזקות שטומנים בנו, גרמה לנו לעבוד בשיתוף פעולה" (בסמה); "הדריכה אותנו גם לגבי העבודה עם תלמידים והורים" (פאטמה).

ממחקרים קודמים עולה שמערך הייעוץ החינוכי בבית הספר חשוב בעבור מורות מתחילות. היועצות החינוכיות מסייעות למורות המתחילות בהכוונה מקצועית, בשיח אינטימי וקולח עם צוות ההוראה של בית הספר, בהתמודדות עם קשיים בדרכי ההוראה ובהכלת הקשיים שלהן במהלך תהליך הכניסה להוראה. "האישיות המשמעותית בשבילי הינה היועצת של בית הספר, קיבלה אותי בזרועות פתוחות" (שירין); "מרגישה בטוחה איתה, היתה זמינה בשבילי בכל עת ובכל תרחיש" (נוהא); "היחסים שלי עם היועצת מעולים, אני תמיד נכנסת אצלה לחדר, מנהלות שיחות בקשר לקשיים, והיא תמיד הקשיבה וניסתה לסייע" (סראב).

על אף התרומה שהמורות המתחילות מקבלות מהקשר שלהן עם היועצות החינוכיות, הן מעידות על כך שהיחס של בית הספר ואנשי ההנהלה כלפי היועצות החינוכיות לא תמיד תורם לקיום שיח פתוח וכן בעיקר בנושאים של תרבות ומסורת, הורים וחברה. לדבריהן "תמיד היועצת אומרת שאני לא יודעת לתת לך תשובה ברורה, אני צריכה לפנות" (מרים); "מורים מחנכים לפעמים אומרים לנו לנהוג בזהירות כאשר מדברים עם ילדים על משפחה או סוגיות חברתיות" (גאדה). התחושה שקיים מסר כפול בתוך בית הספר, מצד הנהלת בית הספר מזה ומצד היועצות החינוכיות מזה, מעיד על שיתוף פעולה לוקה בחסר. היעדר שיתוף הפעולה בין מנהלי בתי הספר ליועצות החינוכיות יוצר התנגשות בין מסרים

לערכים ועשוי לבלבל הן את צוות ההוראה הן את התלמידים והוריהם, לדוגמה, מהי מדיניות בית הספר בעניין יחסי מורות ואימהות, סוגיות בהוראה ובפדגוגיה, היעדרויות של תלמידים וקידום יוזמות. "היועצת מציעה דרכים לתקשורת קולחת עם ההורים והמנהל מעביר מסרים אחדים של חשיבות ההוראה" (אסמא); "תקשורת עם ההורים בעיקר במתן שיעורי בית ורמזים ברורים לא להעמיק בסוגיות אחרות כמו סיבות ההיעדרות, פעילויות ועוד" (עביר).

חזון פדגוגי וחזון מקצועי

ליועצות החינוכיות יש תפקיד חשוב בכל הקשור לפיתוח החזון הפדגוגי של בית הספר. נמצא שהמורות המתחילות שהשתתפו במחקר נעזרו ביועצות החינוכיות כדי ליצור סביבה לימודית מתאימה בכיתה, וכדי לעבד חוויות רגשיות וחברתיות. בעיניהן של מורות מתחילות היועצות החינוכיות אכפתיות, אמפתיות וקשובות, והן תורמות להשתלבותן בסגל ההוראה ומקדמות ככל יכולתן את הסביבה הלימודית הנאותה בבית הספר בכלל ובכיתה בפרט. לדוגמה, "יועצת בית הספר סייעה לי לאפשר לתלמידים סביבה חינוכית מתאימה. בנוסף עזרה לי מבחינה רגשית וחברתית, נתנה לי להרגיש אמון ושייכות מהתחלת השתלבותי בצוות החינוכי של בית הספר. היועצת הינה דמות מאוד אכפתית ואמפטי, מקשיבה, מגלה אחריות כלפי כל אחד ואחת בבית הספר" (שארה).

בעת כניסתן להוראה בתהליך ההשתלבות של מורות מתחילות בבית הספר, הן מנסות לבטא יוזמה ועשייה ייחודיות. בדרך כלל ליועצות החינוכיות יש תפקיד חשוב כי הן תומכות ביוזמות של המורות המתחילות ומעודדות אותן לפעול בשדה החינוך. לדוגמה, "היוזמה בוצעה בשיתוף פעולה עם שתי מורות מתחילות ויועצת בית הספר, הנהלת בית הספר והתלמידים" (האלה).

כדי לחולל שינויים בבתי ספר ערביים-בדואיים יש לפעול ברגישות חברתית ותרבותית. לדוגמה, מורים ותיקים ומנהלי בתי ספר מתקשים לאמץ הצעות של מערך הייעוץ החינוכי מכיוון שהם נאמנים למסורות ההוראה הפרונטליות ומתקשים להסתגל לשינויים שעשויים אולי לפגוע במעמדם. המורות המתחילות זיהו את החסמים האלה בעבודת היועצות החינוכיות. לדבריהן "המורים הוותיקים מטיילים ספקות בגישות ההוראה בכלל, ובעיקר בגישות הרגשיות עם הילדים" (מראם); "פועלים לפי ניסיון ופחות לפי כללים של היועצת" (חנאן).

על אף היעדר תמיכה מהנהלת בית הספר ומהמורים הוותיקים, בשביל המורות המתחילות היועצות החינוכיות הן מקור לידע מקצועי ומשמשות משענת המאפשרת להן לפרוק מתחים ולהתמודד עם אתגרי הכניסה להוראה.

חיזוק התקשורת עם תלמידים ועם הורים

היועצות החינוכיות מעניקות תמיכה לחוויות רגשיות של צוותי הוראה ושל התלמידים, והן שואפות לייצר ערוצי תקשורת פתוחים מטיבים בקרב הנהלת בית הספר, צוות המורים, התלמידים והוריהם. נמצא שתקשורת מיטבית בין תלמידים למורים מקדמת מאוד את שיתוף הפעולה של ההורים ואת מעורבותם החיובית בתהליכי הלמידה של ילדיהם בבית הספר.

לדברי המורות המתחילות יועצות חינוכיות שקידמו שיח חיובי בישיבות צוות ההוראה תרמו במידה רבה לאקלים הבית ספרי, והן אפשרו למורות המתחילות להרגיש בנוח בסביבת העבודה. במילים אחרות, ליועצות החינוכיות יש תפקיד חשוב בתהליך הקליטה של המורות החדשות בבית הספר מכיוון שהן מייצרות בעבורן תנאים נעימים יותר לעבודה, בין השאר באמצעות מפגשים סדירים עימן וכן הן מפחיתות את החסמים שהמורות המתחילות עלולות להיתקל בהם. לדוגמה, "עם היועצת הייתי נפגשת איתה בפגישות של מחנכי הכיתות, התקיימו במהלך השנה כמה מפגשים שקשורים לכל המורים בבית הספר" (אסאלה); "היועצת סייעה לי להתמודד מול קשים שונים של תלמידים בבית הספר בכלל זה בעיות משמעת" (מנאר).

היועצות החינוכיות עזרו וסייעו למורות המתחילות בהתמודדות עם סוגיות חינוכיות וחברתיות מגוונות כגון ביסוס יחסי אמון עם תלמידים, חיזוק הדימוי העצמי של התלמידים, התמודדות עם בעיות משמעת בכיתה, פתיחת ערוץ תקשורת עם ההורים, תמיכה בקיום שיעורי תרבות וחברה ועוד, והן גם ציינו כי לעיתים הנושאים שהיועצות החינוכיות מטפלות בהם אינם עולים בקנה אחד עם מדיניות בית הספר המותאמת לנורמות המסורתיות של החברה הבדואית. "הקשר שלי עם היועצת היה קשר חיובי וחיוני לטובת התלמידים. העבודה שלה איתי היה יותר קשור לתלמידים שלי בהיותי מחנכת כיתה ה' בבית הספר"; "נעזרתי בה לטיוב שיעורי חברה כמו הדרכה בביצוע תוכנית כישורי חיים ומפתח הלב, היא תרמה מאוד ותמכה בנושאים האלו" (עאישא); "רוב העבודה שלה הייתה כלפי התלמידים. לדעתי היועצת בית הספר יכולה להיות דמות משמעותית עבור המורה החדש והיא יכולה לסייע לי המון מבחינה רגשית וחברתית" (מרא); "יש הנחיות ברורות מצד בית הספר לדוגמה, חל איסור על העלאת המצב הסוציאלי-קונומי של התלמיד, חינוך מיני מגדרי, יחסי אימהות וילדים" (מרוות).

אף על פי שיש נורמות ומסורות רבות בחברה הבדואית שמשפיעות על תרבות בתי הספר, נראה שעבודתן של היועצות החינוכיות ושל המורות המתחילות מצליחה לחלחל ולחולל שינויים איטיים מה שמאפשר לקיים שיח גם על נושאים שבעבר היו טאבו, כגון חינוך מיני, היעדרויות של תלמידים מבית הספר, מצב חברתי-כלכלי של תלמידים ועוד.

דיון

עניינו של המחקר הזה הוא תרומת מערך הייעוץ החינוכי לקליטה מיטבית של מורות מתחילות בבית הספר ותפקידו בקידום שיח מקצועי ורגשי בקהילת בית הספר. מן המחקר עולה כי ליועצות חינוכיות בבתי ספר של הזרם הערבי-בדואי תרומה רבה וחשובה בכל הקשור לתמיכה ולליווי של מורות מתחילות. היועצות החינוכיות מעמיקות את הקשרים המקצועיים בתוך צוות המורים ופועלות לטיוב השיח בקהילת בית הספר, קרי בין המנהלים לצוות המורים, בין המורים הוותיקים למורים המתחילים, בין המורים לתלמידים ובין צוות בית הספר להורי התלמידים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים שנמצא בהם שיועצים חינוכיים תורמים להדרכה ולהכוונה של מורים, לחיזוק חוויות רגשיות של מורים ולתיווך התרבות הבית ספרית בעיקר למורים מתחילים (Dallasheh & Zubeidat, 2023).

כדי שהמורות המתחילות יצליחו להשתלב היטב בהוראה בכלל ובבתי הספר שהן מלמדות בהם בפרט, היועצות החינוכיות מייחדות זמן לשיח עימן, מכירות להן את המרחב התרבותי של בית הספר, יוצרות עימן מעגלי שיח מקצועיים ומפעילות בעבורן מנגנוני תמיכה וליווי בשיתוף מורים עמיתים ומנהלים (קפלן ואחרים, 2022). לדברי המורות המתחילות שהשתתפו במחקר הנוכחי, מה שעזר להן להשתלב היטב בבית הספר היה הליווי והתמיכה הרגשיים והמקצועיים שהן קיבלו מהיועצות החינוכיות. הדבר בא לידי ביטוי בשיתוף המורות המתחילות בתהליכי קבלת החלטות שמתאימים להן, בקיום דיונים בנושאים פדגוגיים ומקצועיים, במפגשי שיח המאפשרים ביטוי עצמי, בהבעת הדעה וחקירה של הזהות המקצועית ובמתן עצמאות מקצועית.

בשנים האחרונות הוצעו כמה מנגנוני תמיכה וליווי בעבור מורים מתחילים לטובת קליטה מיטבית בהוראה. אחד מהמנגנונים האלה הוא תמיכה וליווי של מורים עמיתים. נמצא שתמיכה מסוג זה משפיעה לחיוב על תחושת המסוגלות המקצועית של מורים ועל תחושת הסיפוק מן העיסוק בהוראה. נוסף על כך תמיכה וליווי של מורים עמיתים מסייעים לשיפור איכות ההוראה, למחויבות המורים כלפי מערכת החינוך ולהתמדתם בעבודה (קפלן, 2021). בדומה למנגנון התמיכה של מורים עמיתים, נמצא שגם מנגנון התמיכה של היועצות החינוכיות במורות המתחילות מסייע לחיזוק המסוגלות האישית של המורות המתחילות ומעמיק את האמונה שלהן ביכולתן להצליח בהוראה (Abu Gweder, 2023). במחקר הנוכחי, לדברי המורות המתחילות חל שיפור בתחושת המסוגלות שלהן בהוראה בזכות התמיכה הרגשית והמקצועית שקיבלו מהיועצות החינוכיות. לתחושת המסוגלות והביטחון במקצוע יש חשיבות רבה, הואיל והמורות החדשות מרגישות די בטוחות ליישם בכיתות שיטות הוראה חדשות ואחרות מאלו שמיישמים מורים ותיקים. לממצא זה חשיבות רבה, הואיל והוא עשוי להשפיע על המוטיבציה של התלמידים ללמוד ועל הישגיהם וכן הוא עשוי להשפיע על צוות המורים הוותיק ועל המוטיבציה שלו להתפתח מבחינה מקצועית בהוראה (Ramadan, 2020).

אחד מהאתגרים הגדולים של מערכת החינוך הוא למנוע נשירה של מורים מתחילים מהמקצוע. במחקרים קודמים כבר נמצא שחונכות וליווי עוזרים למורים מתחילים להרגיש סיפוק מהמקצוע, לפתח רגשות חיוביים כלפי ההוראה, להישאר במקצוע ולהתמיד בו (Richter et al., 2013). ממצא זה תואם את ממצאי המחקר הנוכחי שלפיהם ליועצות החינוכיות תרומה חשובה בהעמקת התחושות החיוביות של המורים מתחילים כלפי מקצוע ההוראה. זאת ועוד, ככל שהעמדות של המורות המתחילות כלפי ההוראה חיוביות יותר, כך הוראתן בכיתה משתפרת והן פתוחות יותר ליזום מיזמים חברתיים, לקדם שינויים פדגוגיים ולייצר ערוצי תקשורת פתוחה וכנה עם הורי התלמידים.

למערכת החינוך הערבית בדואית יש מאפיינים מסורתיים המתבטאים בין השאר בשיטות ההוראה, בהיעדר עיסוק בהיבטים רגשיים וחוויתיים של התלמידים ובהסתמכות על ניסיון מקצועי בלבד בעיקר בקרב מורים ותיקים (Oplatka & El-Kuran, 2020). ממצאי המחקר הנוכחי הראו שהיועצות החינוכיות יכולות לחולל שינויים בקרב מערכת החינוך המסורתית באופן שהן מאפשרות לתמיכה רגשית להיות נוכחת בשיח של צוות ההוראה ובאופן שהן מכילות את הקשיים ואת האתגרים שהמורות המתחילות מתמודדות עימם. נוסף על כך היועצות החינוכיות תומכות במורות המתחילות שמנסות להגיע יוזמות

לקידום חברתי, לבנות קשרים אישיים עם תלמידים, לקיים פעילויות חברתיות ותרבותיות ולטפל ביעילות בבעיות משמעת.

ממצאי המחקר עולה כי ההשפעה הפטריארכלית וההפרדה המגדרית מעודדות נשים לחפש תמיכה בסביבה נשית, בייחוד בנושאים רגשיים, מה שמביא לידי העדפת יועצות ומחנכות. מחקרים מראים שנשים בדואיות מעדיפות לפנות לעזרה מאותו מגדר, כגון מחנכות ויועצות חינוכיות, על פני יועצים ומחנכים גברים בשל נורמות תרבותיות שמרניות בחברה הבדואית (Abu-Gweder, 2023).

נוסף על כך מחקרים בתחום הסוציולוגיה והאנתרופולוגיה מראים כי המבנה החברתי פטריארכלי בחברות מסורתיות, דוגמת החברה הערבית-בדואית, מכתב את תפקיד האישה בהיותה דמות הדומיננטית בקשר עם בית הספר, הן כהורה הן כמורה. מסורות ונורמות מגבילות גורמות להעדפת פנייה לנשים בתפקידים חינוכיים ולמניעת קשרים עם גברים, בייחוד בנוגע לסוגיות הקשורות לבנות (Alotaibi, 2023; Joseph & Zaatari, 2022).

לסיכום, למערך הייעוץ החינוכי של בתי הספר יש תפקיד חשוב בקליטה של מורים מתחילים בהוראה. יועצים חינוכיים שמעניקים תמיכה מקצועית ותמיכה רגשית למורים מתחילים משפרים במידה רבה מאוד את הסיכוי של המורים המתחילים להשתלב בהוראה בכלל ובבית הספר בפרט, וכן הם מגדילים את הסיכויים שהמורים המתחילים יפתחו זהות מקצועית והתמדה במקצוע (צימרמן וזילברשטרום, 2015).

המורות המתחילות שהשתתפו במחקר הנוכחי ציינו שהיועצות החינוכיות בבתי הספר שלהן ליוו אותן ותמכו בהן באופן שאפשר להן להשתלב היטב בצוות בית הספר ולפתח תקשורת טובה וכנה עם בעלי התפקידים בבית הספר, עם התלמידים ועם הורי התלמידים. בשל תחושת המסוגלות שפיתחו המורות המתחילות התפתחה גם תחושת הזהות המקצועית שלהן והאמונה שהן יכולות להתמיד במקצוע שבחרו על אף הקשיים שהחנינוך וההוראה מזמנים. זאת ועוד, על רקע תפקידן היועצות החינוכיות מבקשות ליצור בבית הספר אקלים מיטבי שבו כלל קהילת בית הספר מרגישה בנוח. הן עושות זאת בין השאר באמצעות קיום שיח רגשי, יצירת קשרים אישיים בתוך קהילת בית הספר, פיתוח תוכניות חברתיות והתאמתן לצורכי התלמידים ועוד (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2012; ארהרד, 2014).

אף על פי שבספרות המחקר אין הגדרה ברורה ומדויקת בעבור תפקיד היועצים החינוכיים, מה שעשוי להשפיע על זהותם המקצועית ועל איכות עבודתם (Alon et al., 2015; Khansa, 2015; Gutierrez & Mullen, 2016; Bardhoshi et al., 2014; 2023), במחקר הנוכחי נמצא ששיתוף הפעולה בין היועצות החינוכיות למורות המתחילות תורמת להשתלבות המורות המתחילות בבית הספר, משפרת את דרכי ההוראה של המורים, מפתחת ערוצים פדגוגיים ושיטות הוראה חדשות ומשפיעה על טיוב אקלים בית הספר.

המלצות המחקר

מטרת המחקר הייתה לבחון את תרומת היועצות החינוכיות, מנקודת מבטן של מורות מתחילות במערכת החינוך הערבית-בדואית, להשתלבותן של המורות המתחילות בבית הספר. ממצאי המחקר עולה שהיועצות החינוכיות מלוות ותומכות במורות המתחילות ומאפשרות להן להשתלב היטב בבית הספר. היועצות החינוכיות מעניקות למורות המתחילות תמיכה רגשית ותמיכה ומקצועית ומתוך כך הן מגבירות את תחושת

המסוגלות שלהן, מחזקות את הזהות המקצועית שלהן ומעלות את הסיכוי שהמורות המתחילות יישארו בהוראה ויתמידו במקצוע על אף הקשיים והאתגרים שיש בו. כדי להעמיק את ההשפעה החיובית של היועצות החינוכיות על המורות המתחילות בפרט ועל קהילת בית הספר בכלל אנו מציעים לפתח כלים (לדוגמה, סדנאות מקצועיות) שיעצימו את היועצות החינוכיות. כמו כן יש לפעול להגדרת תפקידן כדי שיהיה ברור אילו סמכויות יש להן. פעולות אלה יעגנו את תפקיד היועצות החינוכיות בבתי הספר ויאפשרו להן לפעול במגוון ערוצים עם התלמידים, עם צוות המורים, ועם ההורים וקהילת בית הספר הרחבה.

רשימת מקורות

- אברגוידר, ע' (2016). הדילמות הסמויות של בית הספר במערכת החינוך הערבית בדויות, מורים ומורות מספרים על החוויות בבתי הספר הערבים בדויות בדרום. **ג'אמעה**, 20(1), 220–203.
- אברסעד, א' (2013). תמורות חברתיות-פוליטיות והתפתחותה של מערכת החינוך הפורמלית בקרב הדויות בנגב: דילמות ואתגרים. בתוך ר' פדהצור (עורך), **הדויות בנגב: אתגר אסטרטגי בישראל** (עמ' 28–39). מרכז ש. דניאל אברהם לדיאלוג אסטרטגי, המכללה האקדמית נתניה.
- אבו ראס, ר' (2010). התמחות בהוראה למורים מתחילים בבתי ספר ערבים בדויות בנגב. **דפים**, 50, 185–160.
- ארביב-אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2012). נשירה מהוראה בישראל: מניעים, גורמי סיכון והתמודדות מנקודת מבטו של המורה ומנקודת מבטה של המערכת החינוכית. **שבילי מחקר**, 18, 62–52.
- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. מכון מופ"ת.
- מאיר, א' (2010). **הקשר בין מסוגלות מקצועית של מורים בבית ספר על-יסודי, ההסתעפות שלהם ביועצים ותפיסותיהם את יכולת היועצים לתרום לעבודתם המקצועית** [עבודת מוסמך]. מכללת אורנים.
- עראר, ח' ומסריח-זאללה, א' (2016). מוטיבציה בקרב מורים ערבים בישראל. **עיונים בחינוך**, 13–14, 175–150.
- צבר'בן יהושע, נ' (2002). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני**. הוצאת דביר.
- צימרמן, י' וזילברשטרום, ש' (עורכים). (2015). **קולטים ונקלטים: על תפיסות חינוכיות ודגמי קליטה בבתי ספר הזוכים בפרס הקליטה המיטבית**. משרד החינוך, מנהל עובדי הוראה, אגף התמחות וכניסה להוראה.
- קפלן, ח' (2021). תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של מורים חדשים כמנבאת תפיסות בדבר השתלבות אופטימלית בהוראה: הפרספקטיבה של תאוריית ההכוונה העצמית. **רב גוונים**, 20, 240–205.
- קפלן, ח', ברנדב, ב' ואלהוזייל, א' (2022). העצמת קולם של מורים מתחילים באמצעות מודל החממה של קהיליית "פרוטיץ": חקר מקרה מנקודת מבט תרבותית. **דפים**, 76, 227–199.

קפלן, ח', גלסנר, א' ועדס, ס' (2016). צרכים פסיכולוגיים בסיסיים ואקספלורציה אצל מורים חדשים כמשאב להבניית זהות מקצועית. **דפים**, 63, 130–165.

שץ-אופנהיימר, א', מנדל, ב' וזילברשטרום, ש' (2014). **החונכות והליווי למתמחים לעובדי הוראה חדשים** (מהדורה שלישית). משרד החינוך, מנהל עובדי הוראה, אגף א' התמחות וכניסה להוראה.

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

- Abu-Gweder, A. (2023). *When academia meets culture: The challenges of Arab-Bedouin female students in academia – between the difficulties of the Hebrew language, the different culture and the acquisition of education as a lever for new meaningful experiences* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Strasbourg.
- Alon, R., Cinamon, R. G. & Aram, D. (2023). Working adults' future occupational plans: the contribution of role characteristics, social support, and occupational self-efficacy. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 23, 169–189. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09496-x>
- Alotaibi, D. M. (2023). *The impact of culture and social norms on female employment in Arab countries in general and Saudi Arabia in particular: Based on quantitative and qualitative evidence* [Unpublished doctoral dissertation]. University of East Anglia.
- Arar, K., & Masry-Harzallah, A. (2019). Trust among teachers and educational counsellors in the Arab education system. *International Journal of Leadership in Education*, 22(4), 456–468. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1481534>
- Arar, K., Tamir, E., & Abu-Hussain, J. (2019). Understanding reforms, school reactions to major changes: The case of Israel. *Journal of Educational Administration and History*, 51(4), 402–418. <https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1624511>
- 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>
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 651–679). Sage Publications.

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Dallasheh, W., & Zubeidat, I. (2023). Demographic, school-organisational and emotional characteristics of the absorption accompaniment process of novice teachers in Arab society in Israel. *International Journal of Inclusive Education*, 27(9), 1004–1026. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1879956>
- Flick, U. (2017). Mantras and myths: The Disenchantment of mixed-methods research and revisiting triangulation as a perspective. *Qualitative Inquiry*, 21(3), 46–57. <https://doi.org/10.1177/1077800416655827>
- Fye, H. J., Cook, R. M., Baltrinic, E. R., & Baylin, A. (2020). Examining individual and organizational factors of school counselor burnout. *The Professional Counselor*, 10(2), 235–250. <https://doi.org/10.15241/hjf.10.2.235>
- Gutierrez, D., & Mullen, P. R. (2016). Emotional intelligence and the counselor: Examining the relationship of trait emotional intelligence to counselor burnout. *Journal of Mental Health Counseling*, 38(3), 187–200. <https://doi.org/10.17744/mehc.38.3.01>
- 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>
- Joseph, S., & Zaatari, Z. (Eds.). (2022). *Routledge handbook on women in the middle east*. Taylor & Francis Group.
- Kaplan, H., Linker-Govrin, D., & Mindlin, M. (2021). A learning community of beginning teachers: A systemic intervention based on self-determination theory to promote autonomous proactive teachers. *Creative Education*, 12, 2657–2686. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.1211198>
- Khansa, R. (2015). Teachers' perceptions toward school counselors in selected private schools in Lebanon. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 185, 381–387.
- Oplatka, I., & El-Kuran, S. (2020). Emotion regulation among Bedouin teachers in Israel: Inherent conflicts between two different cultural systems of emotion rules. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(4), 636–653. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1807913>

- Ramadan, S. I. (2020). Wdrożenie metody konsultacji edukacyjnych w szkołach arabskich w Izraelu z perspektywy nauczycieli [The implementation of the educational consultation method in Arab schools in Israel from the perspective of teachers]. *Studia Edukacyjne*, 40, 421–434. <https://doi.org/10.14746/se.2016.40.22>
- Richter, D., Kunter, M., Ludtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>

הקשר בין חשיפת בני נוער ערבים בישראל לתכנים הקשורים במלחמה וחרדה להתנהגות בריונית ברשתות החברתיות

דנה וימן זקס ואסלאם עאבד

תקציר

המחקר הנוכחי נעשה בעיצומה של מלחמת חרבות ברזל שפרצה באוקטובר 2023 בישראל. המחקר מבקש לבחון את הקשר בין חשיפת תלמידים לתכנים הקשורים במלחמה ומידת החרדה שלהם להתנהגות בריונית ברשתות החברתיות. המחקר נערך בקרב 176 משתתפים (תלמידים ותלמידות) בכיתות ה'–י"ב בגילי 11–18, מהציבור הערבי בלבד שנמצא במשבר זהות תמידי שמועצם בעיתות מלחמה. איסוף הנתונים נעשה באמצעות שאלון מקוון. נמצא כי קיים קשר בין חשיפה לתכנים הקשורים במלחמה לרמת חרדה. כמו כן נמצא קשר בין חשיפה לתכנים שקשורים במלחמה להתנהגות בריונית ברשת. עוד נמצא כי חרדה מתווכת את הקשר בין חשיפת בני הנוער לתכנים הקשורים במלחמה להתנהגות בריונית ברשת. לפיכך ככל שהחשיפה לתכנים הקשורים במלחמה עולה, כך עולה רמת החרדה וככל שעולה רמת החרדה, כך עולה שכיחות ההתנהגות הבריונית. ממצאים אלו מדגישים את ההשפעה המורכבת של חשיפת בני נוער לתכנים אלימים במלחמה, ועומדים על הצורך בהתערבויות חינוכיות וטיפוליות ממוקדות. הממצאים מעלים את החשיבות של פיתוח אסטרטגיות מותאמות לתלמידים מהציבור הערבי בישראל להתמודדות עם חרדה ולמניעת בריונות ברשת, מתוך התחשבות בתרבותה של החברה הערבית בישראל. המחקר מדגיש את הצורך בתוכניות לחיזוק החוסן הנפשי, שיפור האוריינות הדיגיטלית והעצמת מערכות התמיכה בבני הנוער. ממצאים אלו משמשים בסיס חשוב למחקרי המשך ולפיתוח מדיניות מעוגנת ראיות בתחום החינוך והרווחה הנפשית של בני נוער בעיתות משבר ומלחמה.

מילות מפתח: מלחמה; רשתות חברתיות; החברה הערבית; בריונות ברשת.

מבוא

מלחמת חרבות ברזל שפרצה ב־7 באוקטובר 2023, משמשת נקודת מפנה בעלת משמעות בסכסוך הישראלי–פלסטיני. המערכה הצבאית שהחלה בתגובה על התקפת טרור חסרת תקדים של חמאס על ישראל, התאפיינה בלחימה עצימה (אינטנסיבית) ברצועת עזה (חייק ואחרים, 2024) וגרמה ליותר מ־1,600 אירועי מוות מדווחים וגם מאות חטיפות ואילפי פצועים. נאסר ואחרים (2023) מצאו כי המלחמה משפיעה על אזרחי ישראל, ערבים ויהודים, שחווים תהליכים פסיכולוגיים חברתיים משותפים ולצד זה כל קבוצה מתמודדת עם המצב בדרך אחרת וייחודית לה. מחקר זה מתמקד בבני נוער ערבים בישראל ובהתמודדות הייחודית של קבוצה זו עם המלחמה והשפעותיה. בזמנים קיצוניים כמו זמן המלחמה בני נוער נחשפים יום־יום לתקשורת מקומית ובין־לאומית, מסורתית ומקוונת, המדווחת בהרחבה על אירועי טרור, עימותים צבאיים, תקיפות של רקטות

וסיפורי גבורה של חיילים ושל חטופים. הם לא רק צורכים מידע, אלא גם משתתפים השתתפות פעילה ביצירת תוכן ובהפצתו, מצלמים, מקליטים, כותבים ומשתפים את החוויות ואת התובנות שלהם בזמן אמת (Debrael et al., 2021; Castro Seixas, 2021).

סקר של הרשות השנייה (2024) שנעשה בקרב 503 בני נוער יהודים בישראל בגילים 14–18 באמצע ינואר 2024, מצא כי 75% מהמרואיינים מתעניינים בחדשות ובאקטואליה בפרק זמן זה. נוסף על כך נמצא כי כלי התקשורת העיקרי שהם פונים אליו הוא האפליקציות והרשתות החברתיות ולאחר מכן ערוצי הטלוויזיה הישראליים ואפליקציות ואתרים של חברות החדשות של ערוצים אלה.

בסקר אחר שעשה המשרד לביטחון לאומי באמצעות המטה הלאומי להגנה על ילדים ברשת (נגר ואחרים, 2024), נמצא כי 65% מבני הנוער הערבים (גילי 12–17) נחשפו ל"תוכן קשה" הקשור למלחמה ברשתות החברתיות לעומת 37% מכלל המדגם (ערבים ויהודים). ממצאי המחקר מלמדים על חשיפה רבה יותר של בני הנוער הערבים ושונה מזו של בני הנוער היהודים לתכנים הקשורים במלחמה ועל כן מצדיקים לעשות מחקר נפרד על השפעות של חשיפה זו על תחושותיהם והתנהגותם.

בדרך כלל חשיפת יתר למידע, בייחוד בזמן מלחמה, עלולה להעלות במידה ניכרת את רמת החרדה והפחד אצל הציבור הערבי בכלל ואצל בני הנוער בפרט. חשיפה זו עלולה לגרום להתנהגויות שליליות, בין השאר התנהגויות בריוניות ממשיות ומקוונות ברשתות החברתיות. התנהגויות אלו עשויות לכלול הטרדה, השמצה, הפצת שמועות וניסיונות לפגוע בבני גילם ברשתות החברתיות (Kurniawan et al., 2022). מחקר זה מבקש ללמוד על ההשפעות שיש לחשיפה לתכנים הקשורים במלחמה על בני נוער בחברה הערבית, מתוך התחשבות במציאות התקשורתית העשירה והמורכבת שבה הם נדרשים לנווט בין מקורות מידע לסוגיהם, להתמודד עם כמויות עצומות של מידע ולעבד רגשית את החוויות ואת המידע שהם נחשפים אליהם.

סקירת ספרות

חשיפה לתקשורת בעיתות מלחמה

מתקפת הטרור של השבעה באוקטובר והמלחמה שהחלה בעקבותיה פגעו בתושבי מדינת ישראל באופן חסר תקדים. האירוע גרם למאות אירועי מוות מדווחים וגם חטיפות ואילפי פצועים. מתקפת הטרור שודרה בשידור חי ברשתות החברתיות וכן באמצעי התקשורת המסורתיים בכל רחבי העולם (Feingold et al., 2024).

המושג 'תיאטרון הטרור' (Theatre of terror) : Weimann, 1983, 1987; Weimann & Winn, 1994, pp. 17–50 מתאר את האופן שהתקשורת משתתפת במעשה הטרור, ולמעשה משרתת אותו באמצעות הכיסוי התקשורתי שהיא מעניקה לו. על פי תאוריה זו, יעילותו של מעשה הטרור תלויה בעשיית פעולות גדולות ומרשימות כדי להבטיח תשומת לב נרחבת והשפעה על אוכלוסייה רחבה יותר מלבד על הקורבנות הישירים. כדי לזכות בחשיפה תקשורתית רצויה, על התקפות הטרור להיות מרעישות משום שהתקשורת נוטה להתעלם מאירועים שגרתיים וחסרי חשיבות. כדי להשיג את מטרתם, ארגוני הטרור מפריים את חוקי המשחק ועושים פיגועים סדרתיים, מעשי רצח והרס בדרכים רבות

ומגוונות. קורבנותיהם אינם מובחנים ואין אדם מסוים שמשמש מטרה, אך גם איש אינו מוגן ובטוח. לא הקורבנות הישירים ולא הקורבנות העקיפים שצופים מהבית במעשי הזוועה (Wilkinson, 1986).

החברה הערבית בישראל בעת מלחמה

מחקר זה מתמקד בבני נוער מהחברה הערבית בישראל, חברה שנמצאת במשבר זהות תמידי. זהותם של ערביי ישראל מורכבת מרכיב אזרחי מעצם היותם 'אזרחי מדינת ישראל', ומרכיב לאומי מעצם שיוכם לעולם הערבי ולעם הפלסטיני (שפרמן, 2008). לפי מדד JPPI לחברה הישראלית (המכון למדיניות העם היהודי, 2024) המוסלמים שהם הרוב של המיעוט הערבי, בוחרים כמעט שווה בשווה בהגדרה העצמית "ערבי" ו"ערבי-ישראלי". עם זה כשליש מהם (30%) בוחרים בהגדרה "פלשתינאי" או "פלשתינאי-ישראלי". לפי נאסר ואחרים (2023) ההיסטוריה של היחסים בין יהודים וערבים בישראל מלמדת כי ישנם מתחים, רגשות קשים והתנגשות בין שתי הקבוצות וכי אירועים הקשורים לסכסוך הישראלי-פלסטיני עלולים לערער יחסים אלו. עוד נמצא כי מפרוץ המלחמה הנוכחית האזרחים הערבים בישראל חווים אתגר בזהות הפלסטינית שלהם. לצד משבר זהות זה החברה הערבית עוברת גם שינויים מהותיים ממעבר מחברה מסורתית לחברה מודרנית וליברלית (Jomana, 2024). שינויים אלו משפיעים על כל הגילים, בייחוד על בני הנוער שעדיין חוקרים את זהותם המסורתית ונאלצים בו בזמן להתמודד עם המודרניות והשינויים שהיא מביאה עימה. לפי מחקרה של ג'ומאנה (2024) הסכסוך הישראלי-פלסטיני משפיע ישירות על חי בני הנוער הערבים בישראל, שכן כבר זהו הגיל שבו מתנהלים שינויים פסיכולוגיים-חברתיים כמו גיבוש זהות נפרדת מההורים והשפעת קבוצת החברים. גם לפי ידגר (Yadgar, 2020) משבר הזהות משפיע במידה ניכרת על בני הנוער הערבים בישראל, הנמצאים בעיצומו של תהליך גיבוש זהותם האישית והקולקטיבית. ידגר (Yadgar, 2020) מציין כי בני הנוער הערבים חיים במציאות שבה מדינת ישראל מוגדרת מדינה יהודית, בעוד הם עצמם משתייכים למיעוט לאומי בעל זהות ערבית-פלסטינית מובחנת. הצרימה (דיסוננס) הזהותית שנוצרת בשל המדיניות הממשלתית והאתוס הציוני המתמקד בשימור עליונותה של הזהות היהודית, גורמים לתחושת ניכור והדרה בקרב צעירים ערבים (רגב, 1989). הכרה במורכבות זו ובהתנגשות הזהותית שהיא יוצרת היא חיונית לפיתוח מדיניות ציבורית שתאפשר לבני נוער אלו לגבש זהות עצמית שתהיה יציבה ומלאה יותר בתוך המארג החברתי הישראלי (Yadgar, 2020). במחקרם של שולט וטריין (Schulte & Trinn, 2024) נמצא כי אירועים של משברי זהות תרבותית, בהם קבוצות אתניות או דתיות נלחמות נגד קבוצות אתניות אחרות (סכסוכים בירקהילתיים), לעיתים קרובות מתפתחים למצבים נפוצים, המאופיינים בהתפרצות פתאומית של התנהגות המונית אלימה.

כאמור בני הנוער חשופים יום-יום להשפעות חיצוניות. חשיפה זו מוגברת בעיקר בשל חדירתם של אמצעי התקשורת לחיי הצעירים (בשאהר, 1999). בימי המלחמה משבר הזהות מוקצן. השילוב של חשיפה להשפעות חיצוניות ולא תמיד מותאמות לחברה שבאו ממנה וההתמודדות של בני הנוער עם משימות התפתחותיות לקראת כניסה לעולם המבוגרים, כמו תהליך גיבוש זהות אישית ונפרדת מהוריו עלולים להביא קבוצה זו לידי גניעה וטראומה במצבי אסון. הפחד והחרדה לנוכח האסון עלולים להעצים את העימותים

והמשברים המאפיינים את השנים הקריטיות של גיל ההתבגרות, והטראומה עלולה להפריע לתהליך גיבוש הזהות ולגרום לכניסה לא בשלה לעולם המבוגרים (חרגל, 2016). מחקר שנעשה לאחר מלחמת לבנון השנייה (אבו פנה, 2012) הראה כי גם בחלוף חמש שנים מן המלחמה שיעור גבוה של מתבגרים ערבים בישראל דיווחו על תסמינים ניכרים כמו תסמונת פוסט-טראומטית וחרדה. משבר הזהות ותחושת ההדרה הם חלק מהמציאות הפוליטית והחברתית המורכבת של אזרחי ישראל הערבים בכלל ובעת מלחמה בפרט. משבר הזהות והמורכבות המתוארת עלולה להשפיע על רווחתם הנפשית של בני הנוער ועל התנהגותם.

השימוש ברשתות חברתיות בקרב בני נוער

רשתות חברתיות הן פלטפורמות דיגיטליות המאפשרות לאנשים לתקשר, לשתף וליצור קשרים באמצעות המרשתת עם אנשים אחרים מכל רחבי העולם (Aichner et al., 2021). הן מספקות כלים לשיתוף ולתקשורת בין האנשים, כמו צ'אט, הודעות פרטיות, קבוצות ועוד (Chen & Wang, 2021). עם השנים עולה מספר פלטפורמות הרשתות החברתיות ומספר המשתמשים הפעילים גדל במידה ניכרת, בייחוד בקרב בני נוער, מה שהופך את הרשתות החברתיות לאחד מיישומי המרשתת החשובים ביותר (Aichner et al., 2021; Marciano et al., 2022).

צעירים מצויים בסיכון רב לשימוש יתר ומעורבות בהתנהגויות סיכון ברשתות החברתיות מאשר מבוגרים (Valkenburg & Peter, 2011). לצעירים זמן פנוי רב יותר, והם מושפעים ביתר קלות מלחץ חברתי ומאופיינים בצורך להישען על מגמות חברתיות (טרנדים) ובשינויים הנובעים מגיל ההתבגרות, הגורמים להם לפעול בקיצוניות רבה יותר (בוניאל-ניסים, 2017). מחקרים מלמדים כי יש קשר בין רמת השימוש ברשתות חברתיות להתנהגויות בריוניות מקוונת בקרב בני נוער. שימוש גובר של בני נוער ברשתות החברתיות, הפצת תמונות מביכות והפצת שמועות שקריות נמצא קשור לעלייה בהטרדות מילוליות, איומים והתנהגות בריונות כלפי האחר (Hamm et al., 2015; Patterson et al., 2017).

נוסף על כך מחקרים שבחנו יותר מ-15,000 בני נוער במדינת ספרד גילו כי בני נוער שהשתמשו ברשתות החברתיות תדיר, היו במצב סיכון גבוה יותר להיות מעורבים בהתנהגויות לא רצויות (Núñez-Gómez et al., 2021). החוקרים מסבירים את תוצאות המחקר בגורמים כמו היעדר מיומנויות חברתיות ותקשורתיות מתאימות, חשיפה של בני נוער לנורמות חברתיות המעודדות התנהגויות לא רצויות, כמו התנהגות בריונית מקוונת, וכן קושי בוויסות רגשי בקרב בני נוער המשתמשים הרבה ברשתות החברתיות.

מחקרים אלו מדגישים את ההכרח להקנות כישורים חברתיים ותקשורתיים לבני נוער כדי לשפר את יכולותיהם בוויסות רגשי ובתקשורת חיובית עם בני גילם. כמו כן נדרשת מעורבות והשגחה של ההורים על ילדיהם ברשתות החברתיות כדי למנוע התפתחות של התנהגויות בריוניות ברשתות החברתיות וחשיפת ילדיהם לבריונות מקוונת (Rega et al., 2022).

בריונות מסורתית ומקוונת

מאז שנות התשעים של המאה הקודמת, הוגדרה הבריונות התנהגות תוקפנית חריגה מהנורמה. בשני העשורים האחרונים נחשבת תופעה זו רחבה מכפי שחשבו בעבר ותופעה הדורשת יחס (Salmon et al., 2018). בריונות נעשית בידי אדם או קבוצה כלפי אדם אחר, מאופיינת בחוסר איזון כוחות בין התוקף לקורבן, והתנהגות זו חוזרת על עצמה כמה פעמים (Kennedy, 2021). יש ארבעה תת־סוגים עיקריים של בריונות: בריונות פיזית, בריונות מילולית, בריונות רגשית ובריונות ברשת (Gladden et al., 2014).

בריונות פיזית מוגדרת התנהגות אלימה ישירה הכוללת הפעלת אלימות על אדם אחר הנחשב חלש יותר מבחינה פיזית וחברתית, זוהי התנהגות קיצונית של התעללות והטרדה. בריונות פיזית כוללת פגיעה גופנית, כמו מכות, בעיטות, דחיפות, צביטות או פגיעה ברכוש או כל פגיעה אחרת בגופו של הקורבן. בריונות פיזית עלולה להשפיע לרעה על הבריאות הנפשית והפיזית של הקורבן בטווח הקצר ובטווח הארוך, וגם לגרום לחרדה, דיכאון ובדידות חברתית. פעמים מסוימות היא עלולה אף לכלול אלימות מינית כלפי הקורבן (Estévez et al., 2020).

בריונות מילולית מתאפיינת בהתנהגויות הכוללות שימוש במילים פוגעניות, משפילות ומעליבות כלפי הקורבן. התנהגויות אלו כוללות שיחות משפילות, איומים, השמצות והערות גזעניות. בריונות מילולית יכולה להתנהל בסביבה פיזית או מקוונת, וגורמת לנזק נפשי ורגשי חמור לקורבן, כגון חרדה, דיכאון ובעיות בדימוי העצמי. היא נחשבת לדרך חמורה של בריונות, על אף היעדר אלימות פיזית (Estévez et al., 2020).

בריונות רגשית היא לרוב קשה לזיהוי, מכיוון שהיא מתנהלת בדרך כלל בסתר, מבלי שהקורבן מודע למה שנאמר עליו מאחורי גבו. מטרתה של התנהגות בריונית זו היא לפגוע בכוונה בקורבן מסוים, בעיקר במעמדו החברתי, ולגרום להשפלתו. בריונות רגשית מאופיינת בהתבדחות פוגענית על חשבון הקורבן, חיקוי מזלזל, הדרה חברתית, הסתה של אחרים כלפי הקורבן והפצת שמועות שקריות עליו (Estévez et al., 2020).

עם ההתפתחות וההתקדמות הטכנולוגית החלה תופעת הבריונות לחרוג ממסגרת בית הספר והתפתחה דרך חדשה של בריונות – בריונות ברשתות החברתיות (Lee et al., 2018). בריונות מקוונת המכונה גם בריונות ברשת מוגדרת פעילות תוקפנית מכוונת וגלויה שמטרתה לפגוע באדם אחר באמצעות המרשתת או באמצעי תקשורת אחרים (Ybarra & Mitchell, 2004). בריונות ברשת מתארת פגיעה מכוונת וחוזרת באדם אחר הכוללת התנהגויות תוקפניות או מזיקות המתנהלות באמצעים טכנולוגיים, כגון מחשבים, טלפונים סלולריים ומכשירים אלקטרוניים או באפליקציות כמו ווטסאפ, פייסבוק, טיקטוק (TikTok) ואינסטגרם (Pozzoli & Gini, 2020).

בריונות זו יכולה להתנהל מחוץ לכיתות הלימוד, לאחר שעות הלימודים, ולמעשה בכל מקום ובכל זמן. מחקרים מראים שבריונות ברשת היא תופעה בינלאומית המתגברת במהירות ברחבי העולם (Salmon et al., 2018).

בריונות ברשת חושפת את בני הנוער למגוון פגיעות, כגון השפלה, לעג, הפצת מידע אישי, איומים, סחיטה, שימוש בשמות גנאי פוגעניים וכן הפצת שמועות במרשתת (Abaido, 2020). לבריונות ברשת יש תוצאות חמורות בשל המאפיינים הייחודיים של הרשתות

החברתיות, כמו האלמוניות היחסית שלהן, מיעוט מנגנוני הבקרה והפיקוח של מבוגרים וכן היכולת להפיץ מידע בקלות ובזמן קצר, וזאת בלי ידיעת הקורבן (אוונגר, 2018). זמנים של משבר, כמו מלחמות, מגפות וכדומה, עלולים לגרום לשימוש מוגבר של ילדים ושל מתבגרים ברשתות החברתיות (Depoux et al., 2020). בזמנים אלה מספר האנשים המשתמשים ברשתות החברתיות עולה במידה ניכרת. הם מחפשים מידע ורוצים להישאר בקשר עם אחרים, על אף קיומה של התרחקות חברתית פיזית. בזמנים אלה אפשר להבחין בשימוש ברשתות החברתיות לשם תמיכה באחרים. אך כנגד זה גם התנהגויות חברתיות שליליות, חוסר נימוס ואלימות מילולית מתגברות בזמנים כאלה (Depoux et al., 2020).

חשיפת בני נוער ערבים לתכנים "קשים" ברשתות החברתיות בזמן המלחמה

מחקרן של למיש ופיק־אלוני (Lemish & Pick-Alony, 2014) מצא כי החשיפה לתקשורת של בני הנוער הערבים בישראל שונה מזו של היהודים, הם חשופים למקורות ולסיפורים אחרים ולכל מיני פרשנויות והם מפרשים אחרת את המציאות הנשקפת מאמצעי התקשורת. חשיפת בני נוער ערבים בישראל לתכנים "קשים" ולא מצונזרים בתקשורת הערבית ממלאת תפקיד עיקרי בעיצוב עמדותיהם הפוליטיות והחברתיות. במחקרן של דולב־כהן וריקון (Dolev-Cohen & Ricon, 2022) נבחנה החשיפה לתכנים מיניים אצל בני נוער יהודים לעומת בני נוער ערבים והן מצאו כי על אף שכיחות התופעה נראה שהורים בחברה הערבית מתקשים לדבר על התנהגות זו עם ילדיהם, אף שילדיהם חשופים לתכנים מיניים במרשתת (Gesser-Edelsburg & Abed Elhadi Arabia, 2018). בן־אשר (Ben-Asher, 2016) מצאה במחקרה כי ילדים בדואים בכיתות ג'–ד' בונים את המציאות כך שתהלוך את עולם האמונות של החברה שהם גדלים בה. אומנם מדובר בקבוצה אחרת מזו שנבחנה במחקר זה אך נראה כי הבניית המציאות בהתאם לחברה ולתרבות חשובה גם אצל בני נוער ערבים. במחקרה, שנערך בזמן מבצע צוק איתן (2014), נמצא כי צעירים ערבים בישראל נחשפו לתקשורת הערבית ולנרטיב הערבי. ממצאי מחקרה משקפים את הכאוס שחווים צעירים ערבים בעת מבצעים צבאיים ומלחמות – חשש מהאלימות, חרדה מביטחונם והזדהות עם תושבי עזה וסבלם.

בני נוער מושפעים בעקיפין מחוויות מלחמה באמצעות הטלוויזיה והרשתות החברתיות. הם חשופים כל הזמן לתזכורות של המלחמה באמצעות טלוויזיה, דיווחים בחדשות, פוסטים ברשתות חברתיות ושיחות עם אחרים שעלולים להעלות כמה רגשות שליליים בילדים, כגון חרדה, פחד ולחץ. חשיפה לתכנים קשים ואלימים בעת מלחמה עלולה להשפיע על רווחתם הפיזית והפסיכולוגית של צעירים ולהשפיע על איכות חייהם ולהשפיע ארוכות טווח על התפתחותם (Bürgin et al., 2022). פוסטמן (1986/1982) כתב בספרו עוד בשנות השמונים של המאה הקודמת כי הטלוויזיה היא אמצעי המאפשר יכולת הבנה וקליטה של מסרים בדרך קלה יחסית לאמצעי תקשורת אחרים, ולכן מאפשרים לצפות בתכנים ובנושאים המיועדים למבוגרים בלבד בלי צנזורה. על אחת כמה וכמה הרשתות החברתיות בימים אלו.

סקר שבחן הרגלים של צעירים ערבים (בני 18–34) והסתמך על נתונים מן השנתון הסטטיסטי לישראל (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2023), מקבצי אוכלוסייה ומן הסקר החברתי של הלמ"ס וכן על נתונים מן הסקר שעשו באגודת הגליל בשנת 2020 בקרב צעירים ערבים (קונסטנטינוב ואחרים, 2023) מצא כי צעירים ערבים מקבלים את עיקר

המידע שלהם בעיקר ברשתות החברתיות. 85% מהצעירים הערבים דיווחו כי הם משתמשים במרשתת לצורך חיפוש מידע. הרשתות החברתיות זמינות לבני נוער בכל זמן ובכל רחבי העולם, והן מאפשרות הפצת תכנים ומידע באופן שאינו מוגבל. בין שאר התכנים שמופצים ברשתות נמצאים תכנים אלימים בשכיחות גבוהה. תכנים אלימים הם תכנים המכילים אלמנטים של איום, אלימות פיזית, מילולית, רגשית או נפשית וחברתית, שפעולתם גורמת לחרדה או פחד אצל הצופים (Verheijen et al., 2021). הפצת תכנים אלימים משפיעה על הדעות, על הרגשות, על הגישות או על ההתנהגות של האנשים בדרך ישירה או עקיפה (Delhove & Greitemeyer, 2021). חשיפת בני נוער לתכנים אלימים ברשתות החברתיות עלולה לגרום להם לחקות התנהגויות תוקפניות ופוגעניות, מבלי להבין את התוצאות של פעולותיהם. לפי תאוריית הלמידה החברתית של בנדורה (Bandura, 1977), חשיפה עקיפה של בני נוער לתכנים אלימים עלולה לעצב את תפיסת עולמם, ולגרום להם לראות בסביבתם מקום מאיים ומסוכן יותר (Gentile et al., 2011). תפיסה זו עשויה להשפיע על החלטותיהם של בני הנוער, על מערכות היחסים החברתיות שלהם ואפילו על הבחירות העתידיות בחייהם.

ברשתות החברתיות התכנים זמינים לצפייה ולהפצה כמעט מיידית ובלא צנזורה או פיקוח של מבוגרים. לפיכך משתמשי הרשתות החברתיות, ובעיקר בני נוער בגיל בית ספר, חשופים בעקיפין לאירועי טרור ומלחמה המתנהלים בעולם. תלמידים הגרים באזורי סכסוך ולחימה מתעדים לפעמים אירועים אלימים ומפיצים אותם ברשתות החברתיות (Franco & Boniel-Nissim, 2024).

מכאן נראה כי חשיפת בני נוער לתכנים אלימים באמצעות רשתות החברתיות וכן באמצעות טלוויזיה, סרטים, משחקי וידאו וטלפונים מגדילה את הסיכון להתנהגות אלימה מצד הצופים, בדיוק כמו שגדלו בסביבה מלאה בהתנהגות אלימה שמגבירה את הסיכון שהם יתנהגו באלימות. כלומר לחשיפה לתכנים אלימים ברשתות החברתיות יש השפעות מזיקות, והיא מגבירה אצל בני נוער התנהגות אלימה ולעיתים מעוררת אצלם חרדה (Li et al., 2021).

חשיפה לתכנים אלימים, רשתות חברתיות וחרדה

מלחמה ואירועים אלימים מעוררים חרדה אצל הנחשפים אליהם. חרדה היא תחושה של דאגה, פחד או חשש הנוצרת בתגובה לאירועים או מחשבות שנראים מסוכנים או מאיימים. חרדה יכולה להיות תגובה רגשית נורמלית לאירועים מסוימים, אך כאשר היא מופיעה בקיצוניות או מונעת את היכולת לתפקד בחיי היומיום, היא עלולה להפוך לחרדה נפשית מוגברת. חרדה היא תופעה שכיחה ונפוצה, והיא יכולה להשפיע על תחושת האושר הכללית ועל איכות החיים (Kenwood et al., 2022). בני נוער הנתקלים בתכנים אלימים ברשתות החברתיות עלולים לחוות חרדה ופחד שעשויים להשפיע לרעה על יכולותיהם הלימודיות והחברתיות בבית הספר. הם עלולים להרגיש מבודדים או אינוחות בקרב בני גילם (Livingstone & Smith, 2014). במחקרים שבחנו תגובות של בני נוער למצבי מלחמה, נמצא כי המצוקה הרגשית של בני נוער נוטה להתבטא באחת מן ההתנהגויות האלה: התנהגות מופנמת-דיכאונית, הגברה של רמת הפעילות החברתית כאמצעי לניהול חרדה והתנהגויות סיכון או נטייה להן (Joshi & O'Donnell, 2003).

מחקרים אחרים בחנו את ההשפעות השליליות של הרשתות החברתיות על בריאות הנפש של בני נוער. בני נוער משתמשים בטלפונים סלולריים ובאפליקציות אחרות בתדירות גבוהה, ועקב כך ישנה פגיעה באיכות השינה שמשפיעה לרעה על היכולת הקוגניטיבית, על הישגיהם בבית הספר וכן על התפקוד החברתי-רגשי שלהם. על פי נתונים מכמה מחקרים השימוש בטלפונים חכמים וברשתות החברתיות בקרב בני נוער קשור לעלייה בחרדה, בהתנהגויות סיכון, בפגיעה עצמית ובאובדנות (Keles et al., 2020). עוד נמצא כי שימוש ממושך באפליקציות כמו פייסבוק עשוי להיות קשור לביטויים שליליים ותסמינים של דיכאון, חרדה ומתח. נוסף על כך גורמי סיכון כמו בעיות משפחתיות, בריונות ובידוד חברתי זמינים בקלות בפרק זמן זה מכיוון שהוא מובהק וחשוב בחייהם של בני נוער – גיל ההתבגרות, ולכן חיוני לשמור על צמיחה חברתית ורגשית תקינה (Shannon et al., 2022).

הצמיחה של הטכנולוגיה הדיגיטלית השפיעה על תחומים רבים בחייהם של בני נוער. כיום השימוש של בני נוער ברשתות החברתיות הוא אחד המאפיינים הבולטים שלהם. קשר חברתי עם אנשים אחרים הוא תופעה אופיינית בבית או בבית הספר. בני הנוער נמצאים כל הזמן בקשר עם חבריהם בכיתה באמצעות אפליקציות מגוונות ברשתות החברתיות. בני הנוער נמשכים לאתרי רשתות חברתיות מכיוון שהם מאפשרים להם לפרסם תמונות, פוסטים וסרטונים בפלטפורמות שלהם. זה גם מאפשר להם ליצור קשרים עם חברים, לדון ברעיונות, לגלות תחומי עניין חדשים ולנסות סוגים חדשים של ביטוי עצמי (Marciano et al., 2022).

בני הנוער המשתמשים בפלטפורמות האלה יכולים לאהוב ולהגיב על פוסטים בחופשיות וכן לשתף את חבריהם בלי הגבלות כלשהן. כיום בני נוער רבים מפרסמים הערות מעליבות ונחשפים לבריונות ברשתות החברתיות. רבים גולשים ברשתות החברתיות מכיוון שהם משועממים מבלי להכיר בהשפעות העלולות להזיק להם (Marciano et al., 2022). גלישה בפלטפורמות האלה מתמקדת בין השאר בביוש (שיימינג), בהשוואת יכולות אישיות, בשפה ובאורחות חיים. ההשפעות עלולות לגרום לחרדה, לתסמיני דיכאון, למתח, לתחושות בידוד ולמחשבות אובדניות (Shannon et al., 2022).

כאמור השימוש במרשתת הולך וגובר במהירות בחברה הערבית בישראל ובייחוד בקרב בני נוער (גנאיים ואחרים, 2009), ומכאן עולה חשיבות רבה להכיר את אופי השימוש שלהם במרשתת בכלל וברשתות החברתיות בפרט. אולם נמצא כי עדיין יש פער דיגיטלי בארץ בין החברה הערבית לחברה היהודית בפתיחות לשימוש ברשת ובמידת העצימות בשימוש בה (גנאיים ואחרים, 2009). מסקירת הספרות בתחום נמצא כי אוכלוסייה זו כמעט שאינה נחקרת והכללת ממצאי המחקרים שנעשו על בני הנוער בחברה היהודית לעיתים לא מדויקת ולא מלמדת על אוכלוסייה חשובה זו.

מתוך סקירה זו מחקר זה מבקש לבחון את המשמעות של צריכת תכנים הקשורים במלחמה על בני הנוער בחברה הערבית מתוך בחינת השערות המחקר האלה:

1. יימצא קשר חיובי בין חשיפה לתכנים שקשורים במלחמה לחרדה, כלומר ככל שהחשיפה לתכנים שקשורים במלחמה עולה, כך עולה רמת החרדה ולהפך.
2. יימצא קשר חיובי בין חשיפה לתכנים שקשורים במלחמה להתנהגות בריונית ברשתות, כלומר ככל שהחשיפה לתכנים שקשורים במלחמה עולה, כך עולה התנהגות בריונות.

3. חרדה תתווך את הקשר בין חשיפה לתכנים שקשורים במלחמה להתנהגות בריונית ברשת, כלומר ככל שהחשיפה לתכנים שקשורים במלחמה תעלה, כך תעלה רמת החרדה והיא תגרום לעלייה בהתנהגות בריונית.

השיטה

משתתפים

המחקר נעשה באופן מקוון בקרב תלמידי בתי הספר מכיתה ה' עד י"ב מכל רחבי הארץ. במדגם השתתפו 176 משתתפים (תלמידים ותלמידות) מהמגזר הערבי בלבד, בגילי 11–18 בכיתות ה'–י"ב ($M = 15.45$, $SD = 3.46$). מרבית בני הנוער היו מכיתה י'–י"ב (56.5%). במדגם השתתפו 124 בנות (70.5%) ו-52 בנים (29.5%). מרבית המשתתפים היו מוסלמים (92.6%) והשאר נוצרים (לוח 1).

לוח 1: מאפיינים סוציודמוגרפיים של משתתפי המחקר

משתנה	N%	M	SD
גיל		15.45	3.45
מין			
זכר	29.5%		
נקבה	70.5%		
מגזר			
מוסלמי	92.6%		
נוצרי	7.4%		
שכבת לימוד			
ה'–י'	12.4%		
ז'–ט'	27.1%		
י'–י"ב	56.5%		

כלים

במחקר זה נעשה שימוש בשאלון דיווח עצמי. השאלון הועבר ביד למשתתפי המחקר למילוי עצמי (לאחר חתימת אישור הורים וחתימה על הסכמה מדעת). השאלון מדד את המשתנים האלה:

שאלון דמוגרפי: גיל, מין, דת, כיתה.

מידת חרדה: השאלון מסתמך על שאלון קיים ומתוקף (Plummer et al., 2016). השאלון כולל שבעה היגדים הנוגעים לתסמיני חרדה בילדים/מתבגרים, מסתמך על דיווח עצמי שהמשתתפים התבקשו לסמן בו עד כמה הם חשים את התחושה המתוארת (1 = בכלל לא עד 4 = כמעט כל יום) לדוגמה: "אני מרגיש חרד", "אני מרגיש חוסר יכולת לעצור או לשלוט בדאגה". מהימנות של סולם החרדה $\alpha = .834$.

חשיפה לתכנים שקשורים במלחמה: השאלון נוסח לצורך המחקר הנוכחי והוא כולל שבעה היגדים הנוגעים לחשיפת בני הנוער לתכנים אלימים ברשת בזמן המלחמה. המשתתפים התבקשו לסמן את מידת ההסכמה עם ההיגדים (מ' = 1 כלל לא ועד 5 = במידה רבה מאוד). לדוגמה: "אני צופה בסרטים או בתמונות הקשורות למלחמה

ברשתות החברתיות", "אני צופה במהדורות החדשות במהלך המלחמה". המהימנות הפנימית של הפריטים $\alpha = .894$.

בריונות ברשתות החברתיות: השאלון מסתמך על שאלון קיים (Schultze-Krumbholz et al., 2016) עם התאמות קלות למחקר זה. השאלון כולל שבעה היגדים הנוגעים לסולם בריונות המקוונת הנשען על דיווח עצמי. הסולם מדורג לפי מידת הסכמה עם ההיגדים (מ¹ = 1 אף פעם ועד 5 = יותר מפעם אחת בשבוע). לדוגמה: "פרסמתי או נחשפתי לתמונות או סרטונים מביכים במרשתת", "התעלמתי או נחשפתי להתעלמות או השפלה ממישהו ברשתות חברתיות". מהימנות המשתנה $\alpha = .784$.

הליך

את המחקר אישרו ועדת האתיקה של המוסד שבו נעשה המחקר ולשכת המדען הראשי במשרד החינוך (אישור מס' 13834). השאלון הופץ לתלמידים ולתלמידות בתפוצה מקוונת בקישור שהועבר להורי בני הנוער וגם לתלמידים עצמם וכן בפנייה פנים אל פנים בבתי ספר. להורים שאישרו את השתתפות ילדיהם הועבר קישור מקוון למענה על השאלון. הובהר למשתתפים כי ההשתתפות במחקר היא התנדבותית ואפשר להפסיקה בכל שלב של מילוי השאלון. כמו כן הוסבר למשתתפים כי השאלונים בעילום שם, הם ישמשו לצורכי המחקר בלבד והתוצאות יישמרו בסודיות. לאחר חתימת התלמיד על הסכמתו להשתתפות, הוא התבקש לענות על השאלון בסגנון דיווח עצמי.

משך מילוי השאלון היה 10 דקות בערך, ולא נצפו קשיים מיוחדים בעת מילוי. השאלון הופץ לתלמידים ולתלמידות בבית ספר יסודי, חטיבת ביניים ובית ספר תיכון בחודש מאי 2024. איסוף הנתונים הסתיים בסוף אותו חודש כדי להימנע מפגיעה בתוקף הממצאים.

ניתוח הנתונים

לצורך ניתוח הממצאים עשינו מבחנים לבדיקת קשרים בין משתנים – מבחן ספירמן ומבחן פירסון וכן בחינת הבדלים באמצעות מבחני t למדגמים בלתי תלויים. מודל התיווך נבחן בניתוח תיווך באמצעות הליך PROCESS של הייס (Hayes, 2018).

ממצאים

נמצא כי ממוצע רמת החרדה עמד על 1.94 עם סטיית תקן של 0.72 וכן ממוצע החשיפה לתכנים הקשורים במלחמה עמד על 1.80 עם סטיית תקן של 0.85. ממוצע החשיפה לבריונות ברשת עמד על 1.19 עם סטיית תקן של 0.36.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן ומינימום ומקסימום של משתני המחקר

מנימום	מקסימום	ממוצע	סטיות תקן
MIN	MAX	M	SD
1.00	4.00	1.94	0.72
1.00	5.00	1.80	0.85
1.00	5.00	1.19	0.36

חרדה
חשיפה לתכנים שקשורים
במלחמה
התנהגות בריונות ברשת

לבדיקת ההשערה הראשונה כי יימצא קשר בין חשיפה לתכנים הקשורים במלחמה לרמת חרדה, נעשה מבחן פירסון. נמצא כי יש קשר חיובי, חזק ומובהק בין המשתנים ($r = .66, p < .001$). כלומר ככל שהחשיפה לתכנים הקשורים במלחמה עולה, כך עולה רמת החרדה ולהפך. ההשערה אוששה.

לבדיקת ההשערה השנייה כי יימצא קשר בין חשיפה לתכנים הקשורים במלחמה להתנהגות בריונית ברשת, נעשה גם כן מבחן פירסון. נמצא כי יש קשר חיובי, חזק ומובהק בין המשתנים ($r = .20, p < .01$), כלומר שככל שהחשיפה לתכנים הקשורים במלחמה עולה, כך מתגברת ההתנהגות הבריונית. גם השערה זו אוששה.

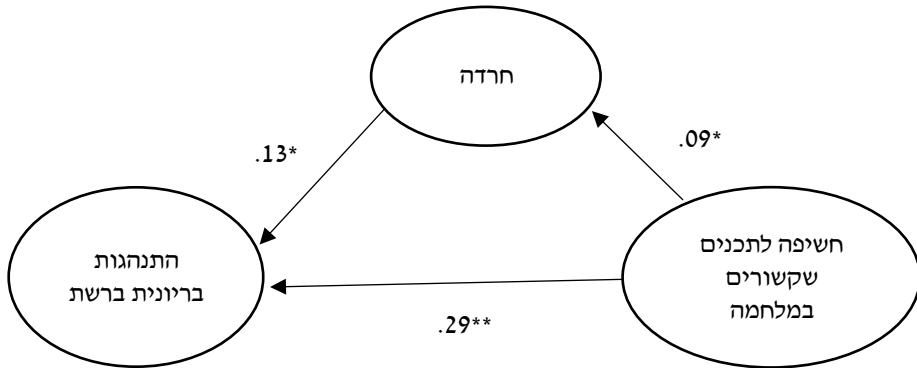
לוח 3: קשרים בין משתני המחקר			
התנהגות בריונית	חשיפה לתכנים קשורים במלחמה	חרדה	התנהגות בריונית
		.66***	חשיפה לתכנים שקשורים במלחמה
	.23**	.20**	התנהגות בריונית ברשתות החברתיות
.08	.19*	.036	גיל

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

לבדיקת ההשערה השלישית כי רמת חרדה מתווכת את הקשר בין חשיפה לתכנים הקשורים במלחמה ובין התנהגות בריונית ברשת, נעשה ניתוח תיווך באמצעות פרוצדורת PROCESS של הייס (Hayes, 2018). הניתוח הסתמך על 5,000 מדגמים אקראיים בדגימות חוזרות מתוך המדגם המקורי (Bootstraps). במודל זה החשיפה לתכנים הקשורים במלחמה שימשה משתנה בלתי תלוי, החרדה שימשה משתנה מתווך והתנהגות הבריונית ברשתות החברתיות שימשה משתנה תלוי.

על פי ההשערה ב־5,000 המדגמים נמצא כי רווח סמך (CI – Confidence Interval) של 95% לקשר הלא ישיר בין חשיפה לתכנים הקשורים במלחמה להתנהגות בריונית ברשת באמצעות חרדה לא כלל את הערך אפס [$CI = (.022), (.079)$], ומודל התיווך נמצא אפוא מובהק סטטיסטית [$F(2, 497) = 19.27, p < .001, Rsqr = .072$]. המודל מוצג בתרשים 1. כלומר ככל שהתלמיד נחשף לתכנים רבים הקשורים במלחמה, כך רמת החרדה שלו גבוהה יותר ולפיכך הוא מביע התנהגות בריונית רבה יותר ברשת.

תרשים 1: מודל התייחוד של הקשר בין חשיפה לתכנים שקשורים במלחמה להתנהגות בריונית ברשת באמצעות המשתנה החרדה



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

עוד נמצא כי המשתנה גיל קשור בקשר חיובי ומובהק רק לחשיפה לתכנים הקשורים במלחמה ($r_p = .36, p < .05$) ולא נמצא קשר מובהק בין המשתנה גיל למידת החרדה והתנהגות בריונית. כלומר ככל שגיל התלמיד עלה, כך עלתה רמת החשיפה לתכנים הקשורים במלחמה, אך לא נמצאה עלייה דומה ברמת החרדה או בחשיפה להתנהגות הבריונות.

דיון

מחקר זה נעשה בעיצומה של מלחמת חרבות ברזל שהחלה בחודש אוקטובר 2023. המחקר בחן את המשמעות של חשיפת בני נוער ערבים בישראל לתכנים הקשורים במלחמה על מידת החרדה שלהם ועל התנהגותם הבריונית ברשתות החברתיות בפרק זמן זה. המחקר מתמקד בבני הנוער הערבים בישראל, שכן הספרות מלמדת כי החשיפה התקשורתית שלהם שונה מזו של היהודים וכי הם מפרשים אחרת את המציאות (Lemish & Pick-Alony, 2014). שאלת המחקר המרכזית הייתה האם יש קשר בין חשיפת בני נוער ערבים בישראל לתכנים הקשורים במלחמה ומידת החרדה שלהם להתנהגותם הבריונית ברשתות החברתיות?

במחקר זה נמצא קשר חיובי חזק בין חשיפת בני נוער ערבים בישראל לתכנים הקשורים במלחמה לרמת החרדה, כלומר ככל שהחשיפה לתכנים הקשורים במלחמה עולה, כך עולה רמת החרדה ולהפך. השערה זו אוששה וממצאי המחקר הראו על קשר חיובי, חזק ומובהק בין המשתנים. הממצאים מדגישים את ההשפעות השליליות של חשיפת תלמידים לתכנים אלימים הקשורים למלחמה באמצעות אמצעי התקשורת. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הספרות בנושא. חשיפה לאירועים טראומטיים, כמו דחקים ומשברים, מגבירה את הסיכון לפתח הפרעות חרדה בקרב בני נוער (Tedeschi et al., 2018). במחקר אחר נמצא קשר חיובי ומובהק בין שעות צפייה ממושכות בחדשות לתסמינים של חרדה ודיכאון אצל בני נוער. כמו כן נמצא כי צפייה ממושכת בתכנים אלימים וטרור בחדשות מעלה את רמת החרדה בקרב בני נוער (Huddy et al., 2021).

נוסף על כך במחקר זה נמצא גם שיש קשר מובהק בין חשיפה לתכנים הקשורים במלחמה להתנהגות בריאנית ברשת. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים קודמים המראים שחשיפה לתכנים אלימים קשורה להתנהגותם של בני נוער ברשתות החברתיות. חשיפה זו עלולה להביא לידי הטרהדה, השפלה והתנהגויות בריאניות ברשתות החברתיות (Anderson et al., 2017). נוסף על כך חשיפה ממושכת של בני נוער לתכנים "קשים" עלולה להשפיע על התנהגותם באמצעות חיקוי ותהליכי למידה. אפשר להסביר תופעה זו באמצעות תאוריית הלמידה החברתית של אלברט בנדורה (Bandura, 1977), שלפיה אנשים לומדים התנהגויות חדשות באמצעות צפייה והערכת דפוסי התנהגות. עוד נמצא כי חשיפת בני נוער לתכנים אלימים בסרטונים ברשתות החברתיות, במשחקי וידאו או בתוכניות טלוויזיה עשויה לחזק את השקפת האלימות שלהם כאמצעי לגיטימי לפתרון בעיות (Zulficar, 2020).

במחקר זה נמצא כי חרדה מתווכת את הקשר בין חשיפת בני הנוער לתכנים הקשורים במלחמה להתנהגות בריאנית ברשת. כלומר ככל שהחשיפה לתכנים הקשורים במלחמה עולה, כך עולה רמת החרדה הגורמת לעלייה בהתנהגות בריאנית. על פי השערת המחקר נמצא כי לחרדה יש תפקיד מתווך בקשר בין חשיפה לתכנים הקשורים במלחמה להתנהגות בריאנית ברשתות החברתיות. ממצא זה עלה בקנה אחד עם מחקרים של פת'הורנצ'יק ואחרים (2016) שמצאו כי חוויות טראומטיות מייצרות מצבי חרדה וצורך בפורקן רגשי, הגורמים להתנהגויות אנטי-חברתיות ולאלימות. יתר על כן, מחקר זה הציג השפעות לטווח ארוך של חשיפת בני נוער לתכנים של טרור ואלימות הקשורים במלחמה, ומצא שחשיפת בני נוער לתכנים אלימים וטראומטיים בגיל צעיר עשויה להטביע חותם על התנהגותם ועל מחשבותיהם של בני הנוער בבגרותם.

במחקר זה לא נמצא קשר בין גיל המשתתפים לרמת החרדה או מידת חשיפתם לתכנים הקשורים במלחמה. ממצאים אלו עלים בקנה אחד עם מחקרים של זאנג ואחרים (Zang et al., 2018) שבחנו את ההשפעות הפסיכולוגיות של חשיפת בני נוער לתוכני טרור ואלימות במלחמות. החוקרים מצאו כי לא היה הבדל מובהק ברמות החרדה או בהשפעות פסיכולוגיות שליליות בין קבוצות גיל מסוימות שנחשפו לתכנים אלימים. הם הציעו כי גורמים אחרים, כגון חוסן נפשי אישי ותמיכה משפחתית וחברתית, עשויים להשפיע על התגובות מאשר הגיל (Zang et al., 2018).

על פי הספרות גם במחקר זה נמצא כי בזמן זה של מלחמה המדגישה את הסכסוך הישראלי-פלסטיני, הזהות של אזרחי ישראל הערבים עומדת במשבר וכי ישנם מתחים שעלולים לערער יחסים אלו (נאסר ואחרים, 2023). נוסף על כך בדומה למחקרים קודמים (Schulte & Trinn, 2024) גם במחקר זה נמצא כי בזמן המלחמה שבה משבר הזהות מועצם, לעיתים קרובות מתפתחת התנהגות שלילית ואלימה, הלוא היא הבריונות ברשת. מחקר זה מאשש עוד ממצאים קודמים (Bürgin et al., 2022) כי החשיפה לתכנים קשים ואלימים בעת מלחמה בקרב בני הנוער הערבים גוברת והיא משפיעה במידה ניכרת על רווחתם הפיזית והפסיכולוגית של צעירים ועל איכות חייהם ומשפיעה השפעות ארוכות טווח על תחושתיהם (החרדה) ועל התנהגותם (הבריונות ברשת). לסיכום, ממצאי מחקר זה מחזקים את הספרות בעניין המשמעות של חשיפת בני נוער ערבים לתכנים קשים בנושא המלחמה על משתנים רגשיים כמו חרדה ועל משתנים התנהגותיים כמו התנהגות בריאנית ברשתות החברתיות בקרב בני הנוער. משבר הזהות ותחושת ההדרה הם חלק מן

המציאות הפוליטית והחברתית המורכבת של אזרחי ישראל הערבים בכלל ובעת מלחמה בפרט. מחקר זה מלמד כי חשיפת בני נוער ערבים לתכנים לא מווסתים הקשורים במלחמה, במשבר הזהות ובמורכבות המתוארת, גורמת להשפעה שלילית על רווחתם הנפשית של בני הנוער ועל התנהגותם.

על פי המלצות מחקר אחר שעסק בחשיפה לתכנים מיניים קשים של בני הנוער הערבים במרשתת (Dolev-Cohen & Ricon, 2020), גם כאן יש הצעה כי יש להנחות את בני הנוער בחינוך ביקורתי ובשיח מונחה שיאפשר לבני הנוער להתמודד עם המידע הרב שהם נחשפים אליו ולבחון אותו בחינה רחבה יותר מתוך פיתוח חשיבה ביקורתית ומושכלת. גם ממצאי המחקר הנוכחי מראים על הצורך בהתערבויות חינוכיות וטיפוליות ממוקדות לבני נוער בחברה הערבית בעניין החשיפה לתכנים "קשים" בנושא המלחמה. היועצים החינוכיים בבתי הספר יכולים להפיק תועלת ממצאים אלה, מתוך ההבנה כי בני נוער בחברה הערבית נחשפים לתכנים אלימים וקשים במלחמה במגוון אמצעי תקשורת כמו כל הציבור בישראל. ואולם ראוי כי תהיה התייחסות מיוחדת לבני הנוער בחברה הערבית שסביבתם ומאפייניהם שונים מאלו של היהודים בישראל ועל כן השפעת המלחמה על נפשם מצד אחד ועל התנהגותם מצד אחר היא אחרת. הממצאים מעלים את החשיבות של פיתוח תוכניות להתמודדות עם חרדה ולמניעת בריונות ברשת, מתוך התחשבות בקשר התרבותי של החברה הערבית בישראל. תוכניות אלו ראוי שיכללו הדרכת הורים ומורים (גם כן תוך בחינה היותם שייכים לציבור הערבי על המורכבות שבה) בניהול ובתיווך של חשיפת בני הנוער לתכנים קשים. דבר זה עשוי לסייע להפחית את רמת החרדה אצל בני הנוער וכן להגביר את הנגישות של בני הנוער לשירותי תמיכה נפשית בתוך בית הספר כדי לעזור להם לווסת את הרגשות שמתעוררים בהם לאחר החשיפה לתכנים הקשים (פת'הורנצ'יק ואחרים, 2016). נוסף על כך חשוב כי ההורים יהיו מעורבים בתיווך ובהגבלה של צריכת התכנים באמצעות התקשורת המקוונת והממוסדת. לפי פוסטמן (1986/1982) התפקיד של החינוך בעידן שלנו צריך להיות מכוון בראש ובראשונה לצריכה נבונה של תקשורת ולו רק בשל הטענה שלאמצעי התקשורת יש השפעה חזקה על הברות של הילדים שלנו.

מגבלות המחקר

למחקר זה יש כמה מגבלות: המגבלה הראשונה נוגעת לאופן המענה על שאלון המחקר – שאלון המחקר הסתמך על דיווח עצמי של הנבדקים באמצעות שאלונים מקוונים. אף שזוהי השיטה הנפוצה ביותר במחקרי התנהגויות, היא טומנת בחובה מגבלות רציניות. הנבדקים עשויים להטות את תשובותיהם לכיוון הרצוי מבחינה חברתית, או להימנע ממתן תשובות כנות ואותנטיות, או לחוש אינוחות בדיווח על חוויות רגישות. שיטות איסוף נתונים אובייקטיביות יותר, כמו תצפיות, עשויות לשפר את תוקף הממצאים (Mazza et al., 2021); המגבלה השנייה נוגעת לייצוגיות המדגם – המדגם במחקר זה מוגבל מבחינה דמוגרפית ואינו מייצג את כלל אוכלוסיית בני הנוער בישראל. מחקרי המשך ראוי שיכללו נבדקים מרקע תרבותי וסוציאקונומי מגוון יותר, ומתוך כך יספקו תמונה מקיפה יותר של התופעה הנחקרת (Azzopardi et al., 2021); המגבלה השלישית קשורה למסגרת הזמן של המחקר – המחקר נעשה כשבעה חודשים לאחר תחילת מלחמת חרבות ברזל בישראל. לפיכך מומלץ לבחון את שאלת המחקר גם בנקודת זמן מאוחרת מפרוץ המלחמה כדי ללמוד על ההשפעות ארוכות הטווח של חשיפת בני הנוער לתוכני

טרור ואלמנטים הקשורים במלחמה (פת'הורנצ'יק ואחרים, 2016). מחקרים לטווח ארוך עשויים לספק נתונים חשובים בעניין ההשפעות של חשיפת בני הנוער לתכנים אלימים הקשורים במלחמה. מחקר כזה יאפשר ללמוד כיצד השפעות אלו משתנות כעבור זמן והמשך החשיפה וכן להעריך את ההשפעה הכוללת במרוצת השנים. מחקר המשך נוסף יכול להסתמך על מדגם רחב וגדול יותר של נבדקים, ולכלול אזורים דמוגרפיים רבים. מחקר מסוג זה עשוי להציג ממצאים אחרים מעמיקים ומהותיים יותר, מעצם הקביעה שאוכלוסיית המחקר והמדגם עצמם הם גדולים ורחבים הרבה יותר מהמחקר הנוכחי.

רשימת מקורות

אבו פנה, א' (2012). **הקשר בין הערכה עצמית, תמיכה חברתית ומשפחתית, קונפליקט בין ההורים ומשאבים לבין תסמיני פוסט טראומה, חרדה וסומטיזציה בקרב מתבגרים מהמגזר הערבי חמש שנים לאחר מלחמה** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת חיפה.

אונגר, י' (2018). **הטלת אחריות פלילית או אזרחית על מעשי בריונות ברשת – רקע תיאורטי וסקירה משווה**. הלשכה המשפטית, תחום חקיקה ומחקר משפטי, הכנסת.

בוניאלניסים, מ' (2017). שימוש יתר ברשת או היתר לשימוש ברשת ללא גבולות: כלים לשימוש מאוזן ברשת. **אפשר, 28**, 5–7.

בשארה, ע' (1999). מבוא: עניינים שבזהות. בתוך ע' בשארה (עורך), **בין האני לאנחנו: הבניית זהויות וזהות ישראלית** (עמ' 7–15). מכון ון ליר; הקיבוץ המאוחד.

גנאיים, א', רפאלי, ש' ועזאיוזה, פ' (2009). פער דיגיטלי: השימוש באינטרנט בחברה הערבית בישראל. **מגמות, מו(1–2)**, 164–196.

חייק, י', שהם, י', טפר, ק' וחרץ, מ' (2024). הצד ה"פלסטי" של מלחמת חרבות ברזל – תפקידו של המומחה לכירורגיה פלסטית ואסתטית. **הרפואה, 163**(1), 12–16.

חרגל, ש' (2016). **התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום**. האגף להכשרה מקצועית ופיתוח כוח אדם, משרד הכלכלה והתעשייה. https://www.gov.il/BlobFolder/dynamiccollectorresultitem/school-coping-in-emergency/he/mea_school-coping-in-emergency.pdf

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2023). **שנתון סטטיסטי לישראל 2022**. <https://www.cbs.gov.il/he/publications/DocLib/2022/shnaton2022.pdf>

המכון למדיניות העם היהודי. (2024). **מדד JPPI לחברה הישראלית**. <https://jpji.org.il/wp-content/uploads/2024/04/%D7%A2%D7%91%D7%A8.pdf>

נאסר, י', עוידה מ', אלדר, ל' וחסון, י' (2023). **מגמות ביחסי יהודים וערבים בישראל בעקבות מלחמת חרבות ברזל**. מכון אקורד.

- נגר, ג', כהן אביגדור, נ', קצב, א' ופרישמן, ג' (2024). **חשיפת בני נוער לתכנים קשים במהלך "חרבות ברזל" ונתונים נוספים על פגיעות רשת בקרב בני נוער** (2024). המטה הלאומי להגנה על ילדים ברשת. https://www.isoc.org.il/sts-data/iron_swords_105_01-2024
- פוסטמן, נ' (1986). **אבדן הילדות** (י' כפרי, מתרגמת). ספרית פועלים. (המקור פורסם ב-1982)
- פתהורנצ'יק, ר', אחיטוב, מ', אסולין-פרץ, ל', קמינר, ח', קפלנסקי, נ', רוזנבלט, א' ובורם, ד' (2016). השלכות של מלחמה וטרור מתמשך על ילדים צעירים ועל אימהותיהם: שלוש קהילות תחת אש. **מגמות**, 50(2), 29–54.
- קונסטנטינוב, ו', זוהר, ל', שורק, י', בן סימון, ב', חדאד חאג'יחיא, נ' ובדראן, א' (2023). **צעירים ערבים בישראל: תמונת מצב 2023**. מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. <https://brookdale.jdc.org.il/publication/arab-young-adults-in-israel/>
- רגב, א' (1989). **ערביי ישראל – סוגיות פוליטיות**. מכון ירושלים לחקר ישראל.
- הרשות השנייה לטלוויזיה ורדיו. (2024). **סקר הרגלי צריכת חדשות בקרב בני נוער 2024**. <https://did.li/rdUTY>
- שפרמן, ק"ת (2008). זהות ערבית במדינה יהודית ודמוקרטית. **פרלמנט**, 58. <https://www.idi.org.il/parliaments/10290/10291>
- Abaido, G. M. (2020). Cyberbullying on social media platforms among university students in the United Arab Emirates. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 407–420. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1669059>
- Aichner, T., Grünfelder, M., Maurer, O., & Jegeni, D. (2021). Twenty-five years of social media: A review of social media applications and definitions from 1994 to 2019. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(4), 215–222. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0134>
- Anderson, C. A., Bushman, B. J., Bartholow, B. D., Cantor, J., Christakis, D., Coyne, S. M., Donnerstein, E., Brockmyer, J. F., Gentile, D. A., Green, C. S., Huesmann, R., Hummer, T., Krahé, B., Strasburger, V. C., Warburton, W., Wilson, B. J., & Ybarra, M. (2017). Screen violence and youth behavior. *Pediatrics*, 140(Supplement 2), S142–S147. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758T>
- Azzopardi, L. (2021). Cognitive biases in search: A review and reflection of cognitive biases in Information Retrieval. In *CHIIR '21: Proceedings of the 2021 conference on human information interaction and retrieval* (pp. 27–37). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3406522.3446023>

- Bandura, A. (1977). Social learning theory. *Englewood Cliffs*.
- Ben-Asher, S. (2016). Bedouin children and their reality perceptions of the war Between Israel and Gaza. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 36(4), 484–501. <https://doi.org/10.1080/13602004.2016.1248177>
- Bürgin, D., Anagnostopoulos, D., Vitiello, B., Sukale, T., Schmid, M., Fegert, J. M., & the Board and Policy Division of ESCAP. (2022). Impact of war and forced displacement on children's mental health-multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31(6), 845–853. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-01974-z>
- Castro Seixas, E. (2021). War metaphors in political communication on COVID-19. *Frontiers in Sociology*, 5, Article 583680. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2020.583680>
- Chen, J., & Wang, Y. (2021). Social media use for health purposes: Systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 23(5), Article e17917. <https://doi.org/10.2196/17917>
- Debrael, M., d'Haenens, L., De Cock, R., & De Coninck, D. (2021). Media use, fear of terrorism, and attitudes towards immigrants and refugees: Young people and adults compared. *International Communication Gazette*, 83(2), 148–168. <https://doi.org/10.1177/174804851986947>
- Delhove, M., & Greitemeyer, T. (2021). Violent media use and aggression: Two longitudinal network studies. *The Journal of Social Psychology*, 161(6), 697–713. <https://doi.org/10.1080/00224545.2021.1896465>
- Depoux, A., Martin, S., Karafillakis, E., Preet, R., Wilder-Smith, A., & Larson, H. (2020). The pandemic of social media panic travels faster than the COVID-19 outbreak. *Journal of Travel Medicine*, 27(3), Article taaa031. <https://doi.org/10.1093/jtm/taaa031>
- Dolev-Cohen, M., & Ricon, T. (2022). Talking about sexting: Association between parental factors and quality of communication about sexting with adolescent children in Jewish and Arab society in Israel. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 48(5), 429–443. <https://doi.org/10.1080/0092623X.2021.2002489>
- Estévez, E., Cañas, E., Estévez, J. F., & Povedano, A. (2020). Continuity and overlap of roles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying in adolescence: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), Article 7452. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207452>

- Feingold, D., Neria, Y., & Bitan, D. T. (2024). PTSD, distress and substance use in the aftermath of October 7th, 2023, terror attacks in Southern Israel. *Journal of Psychiatric Research*, 174, 153–158. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2024.04.022>
- Franco, L., & Boniel-Nissim, M. (2024). Adolescents' exposure to violent content related to conflict on social media: Qualitative research. In J. Višňovský & J. Majerová (Eds.), *Social media and modern society – How social media are changing the way we interact with the world around* (Ch. 13). IntechOpen. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.1005821>
- Gentile, D. A., Choo, H., Liau, A., Sim, T., Li, D., Fung, D., & Khoo, A. (2011). Pathological video game use among youths: A two-year longitudinal study. *Pediatrics*, 127(2), e319–e329. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-1353>
- Gesser-Edelsburg, A., & Abed Elhadi Arabia, M. (2018). Discourse on exposure to pornography content online between Arab adolescents and parents: Qualitative study on its impact on sexual education and behavior. *Journal of Medical Internet Research*, 20(10), Article e11667. <https://doi.org/10.2196/11667>
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, Version 1.0*. National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
- Hamm, M. P., Newton, A. S., Chisholm, A., Shulhan, J., Milne, A., Sundar, P., Ennis, H., Scott, S. D., & Hartling, L. (2015). Prevalence and effect of cyberbullying on children and young people: A scoping review of social media studies. *JAMA Pediatr*, 169(8), 770–777. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.0944>
- 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>
- Huddy, L., Smirnov, O., Snider, K. L., & Perliger, A. (2021). Anger, anxiety, and selective exposure to terrorist violence. *Journal of Conflict Resolution*, 65(10), 1764–1790. <https://doi.org/10.1177/00220027211014937>

- Jomana, K. (2024). Life skills importance for arab adolescents in Israel. In *Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației* (pp. 154–161).
- Joshi, P. T., & O'Donnell, D. A. (2003). Consequences of child exposure to war and terrorism. *Clinical child and family psychology review*, 6, 275–292. <https://doi.org/10.1023/B:CCFP.0000006294.88201.68>
- Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79–93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
- Kennedy, R. S. (2021). Bullying trends in the United States: A meta-regression. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(4), 914–927. <https://doi.org/10.1177/1524838019888555>
- Kenwood, M. M., Kalin, N. H., & Barbas, H. (2022). The prefrontal cortex, pathological anxiety, and anxiety disorders. *Neuropsychopharmacology*, 47(1), 260–275. <https://doi.org/10.1038/s41386-021-01109-z>
- Kurniawan, L., Sutanti, N., & Nuryana, Z. (2022). Symptoms of post-traumatic stress among victims of school bullying. *International Journal of Public Health Science (IJPHS)*, 11(1), 263–273. <http://doi.org/10.11591/ijphs.v11i1.20997>
- Lee, J. M., Hong, J. S., Yoon, J., Peguero, A. A., & Seok, H. J. (2018). Correlates of adolescent cyberbullying in South Korea in multiple contexts: A review of the literature and implications for research and school practice. *Deviant Behavior*, 39(3), 293–308. <https://doi.org/10.1080/01639625.2016.1269568>
- Lemish, D., & Pick-Alony, R. (2014). Inhabiting two worlds: The role of news in the lives of Jewish and Arab children and youth in Israel. *International Communication Gazette*, 76(2), 128–151. <https://doi.org/10.1177/1748048513504165>
- Li, L., Novillo-Ortiz, D., Azzopardi-Muscat, N., & Kostkova, P. (2021). Digital data sources and their impact on people's health: A systematic review of systematic reviews. *Frontiers in Public Health*, 9, Article 645260. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.645260>

- Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 635–654. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12197>
- Marciano, L., Driver, C. C., Schulz, P. J., & Camerini, A. L. (2022). Dynamics of adolescents' smartphone use and well-being are positive but ephemeral. *Scientific Reports*, 12(1), Article 1316. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-05291-y>
- Mazza, G. L., Smyth, H. L., Bissett, P. G., Canning, J. R., Eisenberg, I. W., Enkavi, A. Z., Gonzalez, O., Kim, S. J., Metcalf, S. A., Muniz, F., Pelham, W. E. III, Scherer, E. A., Valente, M. J., Xie H., Poldrack, R. A., Marsch, L. A., & MacKinnon, D. P. (2021). Correlation database of 60 cross-disciplinary surveys and cognitive tasks assessing self-regulation. *Journal of Personality Assessment*, 103(2), 238–245. <https://doi.org/10.1080/00223891.2020.1732994>
- Núñez-Gómez, P., Larrañaga, K. P., Rangel, C., & Ortega-Mohedano, F. (2021). Critical analysis of the risks in the use of the internet and social networks in childhood and adolescence. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 683384. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.683384>
- Patterson, L. J., Allan, A., & Cross, D. (2017). Adolescent perceptions of bystanders' responses to cyberbullying. *New Media & Society*, 19(3), 366–383.
- Plummer, F., Manea, L., Trepel, D., & McMillan, D. (2016). Screening for anxiety disorders with the GAD-7 and GAD-2: A systematic review and diagnostic metaanalysis. *General Hospital Psychiatry*, 39, 24–31. <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2015.11.005>
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2020). Behavior during cyberbullying episodes: Initial validation of a new self-report scale. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 22–29. <https://doi.org/10.1111/sjop.12517>
- Rega, V., Gioia, F., & Boursier, V. (2022). Parental mediation and cyberbullying: A narrative literature review. *Marriage & Family Review*, 58(6), 495–530. <https://doi.org/10.1080/01494929.2022.2069199>
- Salmon, S., Turner, S., Taillieu, T., Fortier, J., & Afifi, T. O. (2018). Bullying victimization experiences among middle and high school adolescents: Traditional bullying, discriminatory harassment, and cyber victimization. *Journal of Adolescence*, 63, 29–40. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.005>

- Schulte, F., & Trinn, C. (2024). Collective emotions, triggering events, and self-organization: The forest-fire model of cultural identity conflict escalation. *Aggression and Violent Behavior*, 78, Article 101954. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2024.101954>
- Schultze-Krumbholz, A., Schultze, M., Zagorscak, P., Wölfer, R., & Scheithauer, H. (2016). Feeling cybervictims' pain – the effect of empathy training on cyberbullying. *Aggressive behavior*, 42(2), 147–156. <https://doi.org/10.1002/ab.21613>
- Shannon, H., Bush, K., Villeneuve, P. J., Hellemans, K. G., & Guimond, S. (2022). Problematic social media use in adolescents and young adults: Systematic review and meta-analysis. *JMIR Mental Health*, 9(4), Article e33450.
- Tedeschi, R. G., Shakespeare-Finch, J., Taku, K., & Calhoun, L. G. (2018). *Posttraumatic growth: Theory, research, and applications*. Routledge.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48(2), 121–127. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.020>
- Verheijen, G. P., Burk, W. J., Stoltz, S. E. M. J., van den Berg, Y. H., & Cillessen, A. H. N. (2021). A longitudinal social network perspective on adolescents' exposure to violent video games and aggression. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(1), 24–31. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0776>
- Weimann, G. (1983). The theater of terror: Effects of press coverage. *Journal of Communication*, 33(1), 38–45. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1983.tb02372.x>
- Weimann, G. (1987). Media events: The case of international terrorism. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 31(1), 21–39. <https://doi.org/10.1080/08838158709386643>
- Weimann, G., & Winn, C. (1994). *The theater of terror: Mass media and international terrorism*. Longman.
- Yadgar, Y. (2020). *Israel's Jewish identity crisis: State and politics in the Middle East* (Vol. 11). Cambridge University Press.
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308–1316. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x>

- Zang, Y., Gay, N. G., Kaczurkin, A. N., McLean, C. P., Wachen, J. S., Yarvis, J. S., Litz, B. T., Yadin, E., Mintz, J., Roache, J. D., Young-McCaughan, S., Peterson, A., L., Foa, E. B., Resick, P. A., & STRONG STAR Consortium. (2018). Factor structure and psychometric properties of the Peritraumatic and Posttraumatic Emotions Questionnaires among active duty military personnel with posttraumatic stress disorder. *Journal of Traumatic Stress*, 31(6), 826–836. <https://doi.org/10.1002/jts.22350>
- Zulfiqar, S. H. (2020). *Does media violence cause violence? Can exposure to violent TV shows, movies and video games turn people aggressive and desensitized to violence?* SSRN. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3749565>

מסוגלות עצמית תעסוקתית של יועצים בימי מלחמת חרבות ברזל: תפקידם של ההון הפסיכולוגי, התמיכה החברתית והרווחה הנפשית

רעיה אלון, אסנת רובין ורלי רוזנטל

תקציר

ליועצי בית הספר תפקיד חיוני בקידום רווחת התלמידים והצוות, הן בשגרה והן בעת משברים. המחקר הנוכחי נערך בנובמבר ודצמבר 2023, במהלך מלחמת חרבות ברזל, ומטרתו להבין את הגורמים התורמים למסוגלות העצמית התעסוקתית של יועצי בתי ספר. מסוגלות עצמית תעסוקתית נוגעת לאמונה ביכולתו של האדם לבצע משימות ותפקידים מקצועיים ביעילות והיא חיונית לתפקוד בזמן משברים. במחקר השתתפו 181 יועצי בית ספר שמילאו שאלונים להערכת המסוגלות העצמית התעסוקתית, ההון הפסיכולוגי, התמיכה החברתית והרווחה שלהם. התוצאות הראו שלהון פסיכולוגי, בייחוד לרכיב התקווה שלו, הייתה תרומה ניכרת לניבוי של מסוגלות עצמית תעסוקתית, בעוד התמיכה החברתית לא תרמה לניבוי המסוגלות העצמית התעסוקתית. המחקר מדגיש את החשיבות של טיפוח משאבים אישיים כגון הון פסיכולוגי כדי להגביר את המסוגלות העצמית התעסוקתית בקרב יועצים חינוכיים בעיתות משבר ומצבי חירום.

מילות מפתח: יועצים חינוכיים; מסוגלות עצמית תעסוקתית; הון פסיכולוגי; תמיכה חברתית; רווחה נפשית; מלחמה.

מבוא

ב־7 באוקטובר 2023 הותקפה ישראל בידי ארגון הטרור חמאס ונכנסה למלחמה שנכפתה עליה. מתקפת הפתע בעיצומו של חג שמחת תורה והמלחמה שבאה לאחריה היו איום על הביטחון ועל הרווחה הנפשית של אזרחי המדינה ברמה שלא הוכרה בעבר: פלישה נרחבת של מחבלים ליישובים, התמודדות עם אירועים חריגים וסרטוני זוועה, ירי מרובה של טילים על ישראל, נעדרים וחטופים, גיוס נרחב של כוחות מילואים ומלחמה מתמשכת בכמה גזרות בארגוני טרור אכזריים (צוות החוקרים של מרכז טאוב, 2023). משבר זה אילץ את מערכת החינוך לפעול במצב משבר. לאחר סגירת כל מוסדות החינוך בשבוע הראשון של המלחמה, כמה מהם נפתחו מחדש בהדרגה. בד בבד באזורים אחרים בישראל המשיכו להתמודד עם איומים של התקפות טילים יום־יומיות בשעות הלימודים, וכמה ממוסדות החינוך נשארו סגורים עקב פינוי של 130,000 אזרחים מבתיים. נוסף על כך מוסדות חינוך רבים סבלו ממחסור בצוות שנוצר בשל גיוס לצבא של כ־360,000 חיילי מילואים.

הייעוץ החינוכי כולל קשת רחבה של תפקידים שמטרתם לסייע לתלמידים, להוריהם ולמערכות החינוכיות כדי להביאם לתפקוד מרבי ומיטבי בימי שגרה ובעיתות לחץ ומשבר (נוי, 2023). האחרון מפקיד את היועצים החינוכיים על טיפול במצבי משבר, טראומה

ומלחמה. בזמני חירום היועצים אחראים לתמוך ולהדריך את הצוות והנהלה, להגיש סיוע מיידי לתלמידים ולהורים לפי הצורך, ולשמש גורם מקשר לקהילה (Levkovich & Ricon, 2020). עם פרוץ המלחמה הנוכחית מערך הייעוץ החינוכי בישראל התגייס למשימה של השבת הביטחון הרגשי של התלמידים וצוותי ההוראה, חיזוק החוסן שלהם ואיתור מעגלי פגיעות (לוק, 2023).

בשל מצב המלחמה מצאו את עצמם היועצים החינוכיים מתמודדים עם מציאות טראומטית משותפת (Levkovich & Swisa, 2022) כאשר הם מטפלים בקשיים מורכבים של התלמידים והצוותים, מתוך שהם עצמם חווים ברמה האישית לחצים ואתגרים הנובעים מזמן המלחמה. בשנים האחרונות אנו עדים להתמודדות גוברת של בתי ספר עם אירועים מסכני חיים ומצבי קיצון, ועולה חשיבותם של מחקרים נוספים על התמודדותם של יועצי בתי הספר במצבים אלה (Shaughnessy et al., 2018). ההתמודדות של יועצים חינוכיים עם מצבי חירום מסכני חיים מתנהלת לא רק בימי מלחמה אלא גם באיומי טרור למיניהם בעולם כולו, כמו למשל באירועי ירי בבתי ספר או אסונות. לפיכך המחקר הנוכחי מבקש להרחיב את הידע על התמודדות היועצים החינוכיים במצב חירום.

מסוגלות עצמית תעסוקתית הנוגעת לאמונתו של אדם ביכולתו לעשות משימות ותפקידים מסוימים בתחום המקצועי שלו, נמצאה בעלת השפעה של ממש על האופן שעובדים מתפקדים במצבי משבר. הגם שהספרות עוסקת בהרחבה במסוגלות עצמית של יועצים (ראו למשל Gunduz, 2012; Bardhoshi et al., 2021), ספרות מעטה מתמקדת במסוגלות עצמית תעסוקתית של היועצים (Alon et al., 2023), שנמצאה חשובה לתפקודם במצבי חירום ומשבר, וסייעה להם להגיב ביעילות במצבים אלה: להישאר מקצועיים ואתיים, לספק תמיכה מתמשכת לתלמידים ולצוות ולהגן על הרווחה הפסיכולוגית והפיזית של עצמם (Castillo et al., 2023).

מכאן עולה מרכזיותה וחשיבותה של המסוגלות העצמית התעסוקתית בתפקוד יועצים במצבי לחץ קיצוניים כמו מלחמה. לפיכך במחקר הנוכחי בחנו משתנים העשויים להשפיע על מסוגלות זו. בייחוד בחנו את תרומתם של הון פסיכולוגי, תמיכה חברתית ורווחה נפשית למסוגלות עצמית תעסוקתית של היועצים החינוכיים בזמן המלחמה. להלן נסקור ספרות מחקר על משתנים אלו, ובהמשך נציג את מטרות המחקר בעניין הייחודי הנוכחי.

סקירת ספרות

מסוגלות עצמית תעסוקתית

המושג מסוגלות עצמית תעסוקתית מסתמך על התאוריה החברתית-קוגניטיבית (Bandura, 1997), ועוסק באמונתו של היחיד ביכולתו למלא בהצלחה את המטלות הקשורות לעבודתו וביכולתו להתמודד עם קשיים (Higgins et al., 2008). מסוגלות עצמית תעסוקתית קשורה למסוגלות עצמית כללית ולהערכה עצמית (Peng et al., 2021), למחויבות, למוטיבציה פנימית ומעורבות בעבודה, לנכונות לשינוי בתוך ארגון ולשביעות רצון מהעבודה ומהחיים (Gayathri & Karthikeyan, 2016; Liu & Huang, 2019; Peng et al., 2021; Schyns & von Collani, 2002). בעלי מסוגלות תעסוקתית גבוהה הגדירו לעצמם

מטרות גבוהות יותר בקריירה שלהם והשקיעו בה מאמץ רב (Abele & Spurk, 2009; Bandura, 1997; Lent et al., 1994).

מחקרים מעטים התמקדו במסוגלות עצמית תעסוקתית של יועצים. נמצא כי בהירות תפקיד, אוטונומיה מקצועית ותמיכה חברתית משפיעים על מסוגלות עצמית תעסוקתית (Alon et al., 2023), וכי לתמיכת ממונים (פיקוח) חשיבות רבה בעיצוב המסוגלות העצמית של היועץ (Ooi et al., 2021). מסוגלות עצמית תעסוקתית של יועצים משפיעה על שביעות רצון מעבודת הייעוץ (Alon et al., 2023; Aydin & Odaci, 2020; Ooi et al., 2021), על שביעות רצון מהחיים ועל תוכניות מקצועיות עתידיות (Alon et al., 2023). כנגד זה תנאי העבודה העמוסים והמלחיצים של יועצים עלולים לפגוע בתחושת המסוגלות העצמית התעסוקתית, לפגוע באיכות עבודתם ולהביא לשחיקה (Erhard & Sinai, 2023).

המחקרים בתחום התמקדו בעיקר בתוצאות של מסוגלות עצמית תעסוקתית (Ooi et al., 2018) או בהיותה משתנה מתווך (ראו למשל: Alon et al., 2023), אך מעטים מהם חקרו את הגורמים התורמים לה בתחום הייעוץ. המחקר הנוכחי עוסק בזה.

הון פסיכולוגי

לפי לות'נס ועמיתיו (Luthans et al., 2006; Luthans et al., 2015) הון פסיכולוגי (psychological capital) הוא מצב פסיכולוגי חיובי של הפרט, הכולל ארבעה רכיבים (HERO model): תקווה (hope) – להתמיד במטרות ובעת הצורך להפנות דרכים חלופיות כדי להצליח; מסוגלות (efficacy) – הביטחון של האדם להשקיע את המאמץ הדרוש כדי להצליח במשימות מאתגרות; חוסן (resilience) – היכולת לעמוד, להתאושש ואף לשפר את המטרות בהתמודדות עם בעיות ומצוקות; אופטימיות (optimism) – ייחוס חיובי להצלחה בהווה ובעתיד. ההון הפסיכולוגי על ארבעת רכיביו נשען על האמונה בתוצאות חיוביות בהווה ובעתיד היכולה לבנות משאבים במצבי לחץ ומשבר (Luthans & Yousseff, 2017).

הון פסיכולוגי חיובי נמצא משפיע על התמודדות טובה של עובדים עם מצבי משבר קיצוניים (Luthans et al., 2006), מפחית מתח תעסוקתי (Ravikumar, 2023) ומספק לעובדים את החוסן הנפשי להתמודד עם מתחים ודרישות הקשורים לעבודה (Baron et al., 2016). נוסף על כך נמצא כי הון פסיכולוגי מממן את הפגיעה ברווחתם, בביצועיהם ובהתנהגותם של עובדים בזמני מלחמה וחשיפה לטרור (Junaid et al., 2021; Raja et al., 2020). בקרב מורים נמצא שהון פסיכולוגי מממן פגיעות להשפעות השליליות של החוויות שהם חווים בעבודה, ומשפיע על רמת שביעות רצון בעבודה, מחויבות, מוטיבציה של מורים (Karakus et al., 2019) והתמודדות עם לחץ (Zewude & Hercz, 2021). כמו כן נמצא מתאם שלילי בין הון פסיכולוגי של מורים למתח (Demir, 2018; Rodrigues et al., 2017; Soykan et al., 2019), חרדה (Demir, 2018; Rodrigues et al., 2017), שחיקה (Chen, 2020; Freire et al., 2020) וכוונה לנשירה (Karakus et al., 2019).

אניטוסאיידה והרדי (Aniyatussaidah & Herdi, 2023) סקרו ספרות רחבה על הון פסיכולוגי בקרב מורים ומקצועות אחרים ועמדו על חוסר במחקר בתחום זה על יועצים חינוכיים.

במחקרים מעטים שבחנו הון פסיכולוגי של יועצים חינוכיים נמצא שהון פסיכולוגי של יועצים חינוכיים, ובפרט הרכיבים של אופטימיות, מסוגלות ותקווה, ניבאו שחיקה בקרב יועצים (Al-Mifleh & Al-Sharah, 2020). מחקר החובר לספרות עכשווית הממצבת את היועצים החינוכיים כמנהיגים (Prasath & Bhat, 2022), עמד על חשיבות ההון הפסיכולוגי ומצא קשר חיובי בין הון פסיכולוגי ליישום פרקטיקות מנהיגותיות של יועצים חינוכיים, החינוניות בשגרה וביתר שאת בעיתות חירום.

בקרב המקצועות המסייעים הון פסיכולוגי חיוני במיוחד, שכן אדם עם הון פסיכולוגי גבוה יכול לסייע לאחרים להסתגל לקשיים מגוונים (Asheghi et al., 2020). מחקר על אחיות מצא כי ההון הפסיכולוגי נקשר לתחושת המסוגלות התעסוקתית שלהם (Terry et al., 2019). כיוון שכך, נבקש לבחון את תרומתו של משתנה זה לניבוי המסוגלות התעסוקתית של יועצים חינוכיים בזמן המלחמה.

תמיכה חברתית

תמיכה חברתית מוגדרת משאבים שאחרים מספקים ומיטיבים את התפקוד ההתנהגותי והרגשי של הפרט הנתמך (Cohen & Syme, 1985). הרכיב המרכזי של תמיכה חברתית הוא ההערכה הסובייקטיבית של האיכות והנגישות של התמיכה הנשענת על תחושה של קבלה בלתי מותנית (Dolbier & Steinhardt, 2000). תמיכה חברתית מערבת תהליכים אישיותיים וסביבתיים כאחד ונוגעת לקשרים החברתיים של אדם, לאינטגרציה חברתית ולמערכות יחסים בקבוצות ראשוניות (Turner & Brown, 2010).

התמיכה החברתית משפיעה על הסתגלות חיובית ועל בריאות נפשית (Saltzman et al., 2020), על תחושת רווחה (Huang & Zhang, 2022) ועל תסמיני דיכאון וחרדה (Bum & Jeon, 2016; Shelton et al., 2017). היא תורמת להערכה העצמית (Bum & Jeon, 2016) ולשביעות הרצון מהחיים (Chen et al., 2017), מפחיתה את הצורך בהתגוננות עצמית, מאפשרת גמישות בהתמודדות עם קונפליקטים ומעלה את תחושת האמון, האינטימיות וההצלחה במערכות יחסים בין-אישיות (Mikulincer & Shaver, 2007).

התמיכה החברתית חשובה בייחוד בזמנים מאתגרים. נמצא כי יש לה תפקיד מגן מכריע בבריאות הנפשית לאחר משברים, כמו אסונות טבע (Chan et al., 2015) ומגפת הקורונה (Awwad-Tabry et al., 2023; Grey et al., 2020; Huang & Zhang, 2022). היא יכולה למנוע או להקל על לחץ ומשפיעה על התמודדות טובה יותר במצבי לחץ (Sarason & Sarason, 2009) ועל התמודדות עם טראומות אחרי מלחמות והתקפות טרור (Birkeland et al., 2016; Sirmsir & Dilmac, 2021).

מחקרים שבחנו תמיכה חברתית בקרב מורים מצאו כי היא מפחיתה לחץ ושחיקה ומשפיעה על הערכה עצמית (Ho, 2016), על מסוגלות עצמית (Marcionetti & Castelli, 2023) ועל צמיחה פוסט-טראומטית (Awwad-Tabry et al., 2023). בקרב סטודנטים ליעוץ נמצא כי תמיכה חברתית משפיעה על רווחה פסיכולוגית (Ates, 2016). בקרב יועצים היא נמצאה מפחיתה לחץ (Lee, 2014) ושחיקה (Newton et al., 2020) ומשפיעה על מסוגלות עצמית תעסוקתית (Alon et al., 2023). מתוך כך נבקש לבחון במחקר הנוכחי את תרומתה למסוגלות התעסוקתית של היועצים החינוכיים בזמן המלחמה.

רווחה נפשית

רווחה נפשית נוגעת למצב אישי פיזי, נפשי וחברתי של בריאות חיובית, המאפשרת לאנשים להכיר בפרטנציאל שלהם, להתמודד עם אתגרים יום-יומיים ולתרום למעגלים הסביבתיים סביבם (Bodeker et al., 2020). לפי לאמרס ועמיתיה (Lamers et al., 2011) רווחה מורכבת משלושה רכיבים: **רווחה רגשית** ובכללה אושר, עניין בחיים ושביעות רצון מהחיים; **רווחה פסיכולוגית** המשתקפת בקבלה עצמית, צמיחה אישית, מטרה בחיים, יחסים חיוביים עם אחרים, אוטונומיה ושליטה סביבתית; ו**רווחה חברתית** הנוגעת לאינטגרציה חברתית, תרומה חברתית, לכידות חברתית, מימוש חברתי וקבלה חברתית. מהמחקר על רווחה נפשית של יועצים חינוכיים עולה כי היא מצויה בזיקה הן למשתנים פנימיים, כגון חמלה עצמית ומיינדפולנס (Fairbanks, 2016) וכן מסוגלות עצמית תעסוקתית בקרב מורים (Salimirad & Srimathi, 2016), והן למשתנים חיצוניים, כגון תמיכת מנהל, עמימות התפקיד, ועומסים הגורמים ללחץ ולשחיקה (Jones & Pijanowski, 2023). בדרך כלל רווחה נפשית נחשבת משתנה תלוי. עם זה רווחה נפשית נמצאה גם משאב בהתמודדות או גורם משפיע. למשל נמצאו קשרים מנבאים בין רווחת המורים לשביעות רצון (Colomeischi & Ursu, 2023), מחויבות ארגונית (Kern et al., 2014), וחוסן (Gray et al., 2017; Lester et al., 2020).

רווחה נפשית היא משתנה חשוב בימי חירום ומשבר, המשפיע גם על ההיבט התעסוקתי של האדם (Levkovich & Swisa, 2022). תפקידם של יועצים הוא לסייע לתלמידים ולצוותים החינוכיים מבחינה אישית וקבוצתית, והם אחראים להתמודדות עם מצבי לחץ ומשבר, אך תפקודם המקצועי עשוי להיפגע בשל מצב המשבר ותוצאותיו (Levkovich & Ricon, 2020). על אף חשיבותה של הרווחה הנפשית בקרב יועצים חינוכיים, ובפרט במצבי משבר וחירום, רווחתם הנפשית של היועצים כמעט שלא נבחנה בתפקודם המקצועי כמשתנה המשפיע על המסוגלות העצמית התעסוקתית שלהם.

בשל מרכזיותה של המסוגלות העצמית התעסוקתית על התפקוד המקצועי בימי חירום, בחנו במחקר הנוכחי מהם הגורמים העשויים לתרום ולהשפיע על המסוגלות התעסוקתית. במחקר הנוכחי ראינו ברווחה נפשית משאב בהתמודדות היועצים וביקשנו לבחון את תרומתה עם תרומתם של ההון הפסיכולוגי והתמיכה החברתית למסוגלות התעסוקתית של היועצים החינוכיים בזמן המלחמה.

השערות המחקר

- א. המסוגלות העצמית התעסוקתית תימצא קשורה קשר חיובי להון הפסיכולוגי, כלומר ככל שההון הפסיכולוגי יהיה גבוה יותר, כן רמת המסוגלות העצמית התעסוקתית תימצא גבוהה יותר.
- ב. המסוגלות העצמית התעסוקתית תימצא קשורה קשר חיובי לתמיכה החברתית, כלומר ככל שהתמיכה החברתית תהיה גבוהה יותר, כן רמת המסוגלות העצמית התעסוקתית תימצא גבוהה יותר.
- ג. המסוגלות העצמית התעסוקתית תימצא קשורה קשר חיובי לרווחה הנפשית, כלומר ככל שהרווחה הנפשית תהיה גבוהה יותר, כן רמת המסוגלות העצמית התעסוקתית תימצא גבוהה יותר.

ד. המסוגלות העצמית התעסוקתית של היועצים והיועצות תנובא על ידי ההון הפסיכולוגי, התמיכה החברתית והרווחה הנפשית.

השיטה

משתתפים

במחקר השתתפו 181 נחקרים: 50 יועצים ו-131 יועצות. טווח הגילים של המשתתפים נע בין 25 ל-66 שנים ($M = 44$, $SD = 8.25$). מיעוטם בעלי תואר ראשון (9.4%), רובם בעלי תואר שני (89.5%), 2 משתתפות (1.1%) מחזיקות בתואר דוקטור. רוב המשתתפים (94.5%) נשואים או נמצאים במערכת זוגית, והורים לילדים (94.4%). מהם 14.4% מתגוררים בצפון הארץ, 22.7% במרכז, 18.2% בדרום, 20.4% באזור ירושלים, 10.7% בשרון ובשפלה, ו-13.8% ביהודה ושומרון. למחציתם (53.6%) בן משפחה מדרגה ראשונה שמגויס ללחימה, ולמיעוטם (7.7%) בן משפחה מדרגה ראשונה שנפגע במלחמה.

המשתתפים במחקר עובדים כיועצים בכל שכבות הגיל: 2% בגיל הרך, 54% בבתי הספר היסודיים, 15% בחטיבות הביניים ו-29% בחטיבות העליונות. ותק היועצים והיועצות נע בין שנה ראשונה בעבודה ל-36 שנים ($M = 8.81$, $SD = 8.12$). בהם 20% עובדים במגזר הממלכתי, 48% במגזר הממלכתי-דתי, 30% במגזר החרדי ו-1.5% בחינוך המיוחד. ליותר ממחצית מהמשתתפים (55.2%) כיתות משלבות (חנ"מ) בבתי הספר, רובם (83.4%) שותפים לצוות ההנהלה.

כלי המחקר

שאלון המחקר כלל מלבד שאלון דמוגרפי ארבעה שאלוני דיווח עצמי שבהם פריטים על סולם ליקרט בן 5 דרגות:

1. **שאלון הון פסיכולוגי** (Luthans et al., 2006): השאלון כולל 12 פריטים הבוחנים 4 רכיבים: מסוגלות (3 פריטים, למשל, "אני מרגיש בטוח בהצגת מידע לעמיתים"); תקווה (3 פריטים, למשל, "אני יכול לחשוב על דרכים רבות להשגת המטרות העכשוויות בעבודתי"); חוסן (3 פריטים, למשל: "אני יכול לעבור תקופות קשות בעבודה בזכות העובדה שהתנסיתי בקשיים בעבר"); ואופטימיות (3 פריטים, למשל, "אני תמיד מסתכל בצד החיובי של הדברים לגבי העבודה שלי"). מהימנות הסולם במחקר הנוכחי: הון פסיכולוגי כללי ($\alpha = .87$), והרכיבים מסוגלות ($\alpha = .72$), תקווה ($\alpha = .65$), חוסן ($\alpha = .71$) ואופטימיות ($\alpha = .77$).

2. **שאלון תמיכה חברתית** (Cinamon & Rich, 2002): השאלון כולל 14 פריטים ומודד את עמדת המשתתפים כלפי תמיכת ממונים (5 פריטים, למשל, "אני מרגיש תמיכה מהמנהל שלי בעבודה"), תמיכה משפחתית (5 פריטים, למשל, "אני מרגיש שאני מקבל הרבה תמיכה מהמשפחה שלי"), ותמיכת עמיתים (4 פריטים, למשל, "אני מרגיש תמיכה מהעמיתים שלי"). מהימנות הסולם במחקר הנוכחי: תמיכה חברתית כללית ($\alpha = .88$), תמיכת ממונים ($\alpha = .87$), תמיכת משפחה ($\alpha = .88$), ותמיכת עמיתים ($\alpha = .79$).

3. **שאלון רווחה נפשית** מסתמך על שאלון רצף הבריאות הנפשית (MHC-SF – Mental Health Continuum-Short Form) (Keyes et al., 2008): השאלון כולל 14 פריטים ומודד רווחה רגשית (3 פריטים, למשל, "בחדש האחרון באיזו תדירות הרגשת שמח"), רווחה פסיכולוגית (6 פריטים, למשל, "בחדש האחרון באיזו תדירות הרגשת שאתה אוהב את רוב חלקי האישיות שלך"), ורווחה חברתית (5 פריטים, למשל, "בחדש האחרון באיזו תדירות הרגשת שיש לך משהו חשוב לתרום לחברה"). מהימנות הסולם במחקר הנוכחי: רווחה נפשית כללית ($\alpha = .90$), רווחה רגשית ($\alpha = .75$), רווחה פסיכולוגית ($\alpha = .84$), ורווחה חברתית ($\alpha = .79$).
4. **שאלון מסוגלות עצמית תעסוקתית** (Short Occupational Self-Efficacy Scale) (Rigotti et al., 2008): השאלון כולל שישה פריטים ומודד את הביטחון של המשתתפים ביכולתם למלא בהצלחה משימות יום-יומיות בעבודה (למשל, "אני מוצא מספר פתרונות כשאני מתמודד עם בעיה בעבודה"). מהימנות במחקר הנוכחי היא $\alpha = .86$.
5. **שאלון דמוגרפי**: לצורך המחקר חובר שאלון הכולל פרטים אישיים (כמו גיל, מגדר, השתייכות דתית, מצב משפחתי), פרטים מקצועיים (כמו ותק והשכלה), פרטים ארגוניים (כמו מחוז פיקוח והשתייכות לצוות הנהלה) ופרטים הנוגעים למלחמה (כמו אזור מגורים, בן משפחה שמגויס, בן משפחה שנפגע).

הליך ואתיקה

השאלונים הופצו בקישור לשאלון בפלטפורמת Google Forms. הליך הדגימה כלל שימוש במדגם מכוון משיבים כדי להגיע לגיוון במדגם. ניתן דגש לקריטריונים של מגדר, ותק ומצב בזמן מלחמה (אזורים בארץ, בן משפחה מגויס או נפגע) וכן לסוג המוסד החינוכי בדגש על שכבות הגיל בבית הספר. לשם כך הדגימה נעשתה באמצעות גיוס של חמישה מפיצים (יועצים חינוכיים מאזורים רבים ברחבי הארץ) כדי שיתאפשרו נקודות כניסה מרובות לדגימה. איסוף הנתונים נעשה בחודשים נובמבר–דצמבר 2023. ביצוע המחקר החל רק לאחר שהתקבל אישור מוועדת האתיקה המוסדית. הובטחה סודיות למשתתפים והודגש שאיסוף הנתונים הוא לצורכי מחקר בלבד והם רשאים להפסיק למלא את השאלון בכל עת שירצו. הובטחה השמירה על האנונימיות של המשתתפים. למשתתפים הוסברה מטרת המחקר והם חתמו על טופס הסכמה. לא ניתן תגמול כלשהו על ההשתתפות במחקר.

ממצאים

נערכו ניתוחים מקדימים כדי לבחון את ההבדלים בין המשתתפים. הקבוצות הושוו ביניהן. נבדקו משתני הרקע, המשתנים הדמוגרפיים וכל משתני מודל המחקר. לא נמצאו הבדלים מובהקים בכל המשתנים הנבדקים. לבחינת השערות המחקר א–ג שלפיהן המסוגלות העצמית התעסוקתית תימצא קשורה קשר חיובי לתמיכה החברתית, להון הפסיכולוגי ולרווחה הנפשית, נעשו מתאמים מסוג פירסון. כפי שעולה מלוח 1, ככל שהמשתנים תמיכה החברתית, ההון הפסיכולוגי והרווחה הנפשית גבוהים יותר, כך גם המסוגלות המקצועית התעסוקתית גבוהה יותר.

לוח 1: משתני המחקר: קורלציות, טווחים, ממוצעים וסטיות תקן $M(SD)$

שם המשתנה	1	2	3	4	טווח	$M(SD)$
מסוגלות עצמית תעסוקתית	-				5–2.33	4.13 (.55)
הון פסיכולוגי	.69***	-			5–2.17	3.98 (.51)
תמיכה חברתית	.24***	.27***	-		5–1.71	3.96 (.59)
רווחה נפשית	.57***	.62***	.34***	-	5–2	3.98 (.57)

*** $p < .001$.

מלוח 1 נלמד כי המסוגלות העצמית התעסוקתית של המשתתפים היא המשתנה בעל הממוצע הגבוה ביותר. הון פסיכולוגי, תמיכה חברתית ורווחה נפשית דומים ברמתם.

כדי לבדוק מהם המשתנים המנבאים את המסוגלות העצמית התעסוקתית ומהי מידת התרומה שלהם לניבוי המסוגלות התעסוקתית, נעשו שתי רגרסיות ליניאריות בשיטת stepwise (Streiner, 2013). ברגרסיה הראשונה נכללו כל משתני המחקר: מסוגלות עצמית תעסוקתית, הון פסיכולוגי, תמיכה חברתית ורווחה נפשית.

לוח 2: רגרסיה ליניארית בשיטת stepwise לניבוי מסוגלות עצמית תעסוקתית של יועצים בימי המלחמה באמצעות הון פסיכולוגי, תמיכה חברתית ורווחה נפשית

המשתנה	B	$SE(B)$	β	R^2	ΔR^2
הון פסיכולוגי	.59***	.73	.54	.471	.471
רווחה נפשית	.22***	.64	.23	.503	.033

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

כפי שעולה מלוח 2, הון פסיכולוגי, תמיכה חברתית ורווחה נפשית תורמים יחדיו 50% להסבר השונות של המסוגלות העצמית התעסוקתית ($F(2, 178) = 90.24, p < .001$). המשתנה שתורם במידה הרבה ביותר (47% מכלל השונות המוסברת) הוא ההון הפסיכולוגי ואחריו הרווחה הנפשית שמוסיפה 3%. התמיכה החברתית לא תורמת לניבוי המסוגלות העצמית התעסוקתית.

בשלב השני נעשה ניתוח רגרסיה ליניארית נוסף בשיטת stepwise כדי לבחון את התרומה של כל אחד מהרכיבים של ההון הפסיכולוגי (מסוגלות, תקווה, חוסן, ואופטימיות) ושל הרווחה הנפשית (רגשית, פסיכולוגית, חברתית) בניבוי המסוגלות העצמית התעסוקתית. לוח 3 מציג את תוצאותיו.

לוח 3: רגרסיה ליניארית בשיטת stepwise לניבוי מסוגלות עצמית תעסוקתית של יועצים בימי מלחמה באמצעות רכיבי ההון הפסיכולוגי ורכיבי הרווחה הנפשית

המשתנה	B	SE(B)	β	R^2	ΔR^2
הון פסיכולוגי, רכיב התקווה	.36***	.07	.35	.405	.405
רווחה נפשית-חברתית	.14**	.06	.18	.480	.075
הון פסיכולוגי, רכיב החוסן	.19***	.05	.23	.519	.038
רווחה נפשית-פסיכולוגית	.14*	.06	.16	.531	.013

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

נראה מלוח 3 כי מערכת המשתנים תורמת 53.1% להסבר השונות של המשתנה מסוגלות עצמית תעסוקתית ($F(4, 176) = 49.91, p < .001$). המשתנה שתורם במידה רבה מאוד להסבר השונות (40% מכלל השונות המוסברת) הוא רכיב התקווה בהון הפסיכולוגי. אחריו הרווחה הנפשית-חברתית (7.5%) ורכיב החוסן בהון הפסיכולוגי (4%). לרווחה הנפשית-פסיכולוגית התרומה הנמוכה ביותר (מעט יותר מאחוז) לשונות המוסברת בניבוי המסוגלות התעסוקתית של היועצים בזמן המלחמה.

דיון

המסוגלות העצמית התעסוקתית של יועצים בימי מלחמת חרבות ברזל עמדה במרכזו של המחקר הנוכחי. המסוגלות העצמית התעסוקתית של היועצים נוגעת לאמונתם ביכולתם למלא במקצועיות את תפקידם היטב. בימי המלחמה יועצים חינוכיים קיבלו עליהם תפקידים רבים ונדרשו לתפקד בתנאי משבר קיצון (לוק, 2023). בשל מרכזיותה של המסוגלות התעסוקתית בתפקודם של יועצים, ומתוך הידוע על תפקידם של תמיכה חברתית, הון פסיכולוגי ורווחה נפשית כמשאבי התמודדות המשפיעים על תפקוד מקצועי בימי שגרה ומצבי משבר, ביקשנו לבחון את תרומתם של משתנים אלו לניבוי המסוגלות העצמית התעסוקתית של היועצים החינוכיים בעת מלחמה.

לפי ממצאי המחקר ההון הפסיכולוגי, התמיכה החברתית והרווחה הנפשית היו כולם קשורים למסוגלות העצמית התעסוקתית ותרמו יחדיו למעלה מ-50% לניבוי המסוגלות העצמית התעסוקתית. המשתנה הדומיננטי בניבוי היה ההון הפסיכולוגי שתרם 47% לניבוי, בעוד הרווחה הנפשית תרמה רק 3%. במפתיע התמיכה החברתית לא תרמה לניבוי המסוגלות התעסוקתית.

נראה שההון הפסיכולוגי מאפשר ליועצים את היכולת להתמודד עם אתגרי תפקידם בעיתות משבר כמו ימי מלחמה ומספק את המנבא המהותי ביותר למסוגלותם המקצועית. ממצא זה תומך בממצאים הקודמים שהראו כי אנשי מקצוע שהם בעלי הון פסיכולוגי גבוה, מסוגלים לעשות את תפקידם במצבי לחץ ביתר הצלחה, יעילות וגמישות (Virgă et al., 2020).

הון פסיכולוגי נמדד כמשתנה כילולי (אינטגרטיבי) המורכב מתקווה, מסוגלות, חוסן ואופטימיות. בעוד רכיב המסוגלות נוגע לאופן שהאדם חווה אתגרים ומשקיע מאמצים בהתמודדות עימם, התקווה קשורה לזיהוי דרכים ונתיבים כיצד לפעול באתגרים אלו. האופטימיות מתמקדת בנקודת מבט חיובית של האדם והרגשות החיוביים הנובעים

ממנה מספקים את משאבי החוסן של האדם (Luthans & Yousseff-Morgan, 2017). הבנת המנגנון העומד בבסיס משתנה ההון הפסיכולוגי תורמת להבנה של ממצאי המחקר הנוכחי.

במחקר הנוכחי התרומה הניכרת ביותר למסוגלות מתוך רכיבי ההון הפסיכולוגי הייתה לרכיב התקווה המתמקד בגמישות וביצירת פתרונות יצירתיים לבעיה שהאדם מתמודד עימה. התקווה מאפשרת התנהגויות מכוונות מטרה וטיפוח תוכניות להשגת מטרות אלה (Lopez et al., 2004). היא נשענת על תחושה של מכוונות מטרה ותכנון דרכים להשגת מטרות, ובפרט על יכולת ליזום וליצור נתיבים חלופיים ליעד הרצוי כאשר הנתיבים המקוריים חסומים (Snyder, 2002). מצב זה חיוני בייחוד בעבודת היועץ בימי חירום, שבהם אי אפשר לפעול כבימי השגרה, אלא יש למצוא דרכים עוקפות להתמודדות עם האתגרים הייחודיים העולים מהשטח. ייתכן כי במשבר שיש בו איום קיומי משותף לנועזים וליועצים, כאשר כללי השגרה משתנים, גמישות ויצירתיות הם העיקריים ביותר בהשפעתם על מסוגלותו של היועץ.

רכיב החוסן בהון הפסיכולוגי של היועצים בהתמודדות במצבי משבר תרם תרומה נמוכה יחסית (כ־7%) לניבוי המסוגלות התעסוקתית שלהם. חוסן הוא משתנה פרואקטיבי המגלם את היכולת להתאושש ממצוקה או איום קיומי, היכולת להתגבר, לנווט ולהצליח בחיפוש ידע וחוויות חדשים (Sisto et al., 2019). היות שחוסן כולל במהותו גם ממד של זמן, שכן הוא משתקף גם בצמיחה ממשבר וביכולת ההחלמה וההתאוששות מהאיום, ייתכן שבעת קיום המחקר הנוכחי בשלבים הראשונים של המלחמה, עדיין החוסן לא בא לידי ביטוי דיו. על כן חשוב לבדוק את משתנה החוסן לאחר פרק זמן ממושך יותר מתחילת המלחמה, ולבחון אם ככל שהיועצים יגלו יכולת התאוששות רבה יותר, כך החוסן ישמש רכיב מהותי יותר בניבוי המסוגלות התעסוקתית.

ממצאי המחקר הנוכחי נראה כי מסוגלותם של יועצים בימי מלחמה נוגעת כמעט רק למשאבים אישיים, ולא למשאבים סביבתיים כמו תמיכה חברתית שבמפתיע במחקר הנוכחי לא נמצאה תורמת לניבוי המסוגלות העצמית התעסוקתית. זאת לעומת מחקרים קודמים שמצאו כי תמיכה חברתית קשורה למסוגלות עצמית תעסוקתית בקרב עובדים (Wang et al., 2020). ייתכן שזה נובע מתפקיד היועץ החינוכי שהוא תפקיד הנושא עימו בדידות (ארהרד, 2014), וגורמי תמיכה חיצוניים נחשבים זמינים פחות ליועץ גם בימי שגרה.

יועצים רבים עובדים כיועצים יחידים בבית הספר כך שאין להם עמית זמין לחלוק עימו מייד את הקשיים העולים מעבודתם. יתר על כן, היועץ האמון על תכנים רגישים והמחויב לסודיות ולאתיקה המקצועית, אינו יכול לשתף בקשייו ולקבל תמיכה מעמיתיו המורים בבית הספר, משותפי התפקיד שלו, מהממונים עליו במוסדות החינוך וגם לא מבני משפחתו. נוסף על כך פעמים רבות היועץ הוא איש הסוד של כמה מחברי הצוות. אופי תפקידו של היועץ עשוי אף לגרום שהוא יגיע למצב של "תשישות חמלה" (לבקוביץ וריקון, 2019). לפיכך ייתכן כי המשאבים האישיותיים שלו, כלומר ההון הפסיכולוגי הם אלו שעומדים לו בבואו למלא את תפקידו בימי שגרה וביתר שאת בימי משבר. ייתכן כי גם הרווחה הנפשית, שבמחקר הנוכחי נמצא שתרומתה נמוכה לניבוי המסוגלות התעסוקתית (כ־3% בלבד), מושפעת ממשתנים סביבתיים כמו הלחץ המקצועי והלחץ הלאומי, בעוד ההון הפסיכולוגי הוא סט מיומנויות שנבנה עם הניסיון האישי והתעסוקתי

של היועץ, ולכן הוא משמש גורם מרכזי בניבוי המסוגלות התעסוקתית של היועצים במלחמה.

מסקנות המחקר

מצבי משבר עלולים לערער את בריאותו הרגשית של האדם ועשויים לפגוע בתפקוד המקצועי ובמסוגלות העצמית התעסוקתית (Wittmers et al., 2023). בימי המלחמה נדרשו יועצים לתפקד היטב בהיותם דמות מפתח במערכת החינוך האמונה על רווחת כל באי המוסד החינוכי. מוטת ההשפעה שלהם רחבה מאוד, בעוד הם ובני משפחותיהם חווים את הטראומה ואת האיום הקיומי שנחשפו אליו כל תושבי ישראל. על פי בראון והאן (Brown & Han, 2023), הכשרת יועצים חינוכיים להתמודדות עם אירועי משבר משפרת את תפקודם ועשויה להגביר את המסוגלות העצמית שלהם בטיפול במשברים. גם סטודנטים לייעוץ דיווחו כי הכשרה ייעודית לטיפול במשבר סייעה להם להגביר את היכולת ואת הביטחון לטיפול באירועי משבר (Sawyer et al., 2013).

בד בבד על פי הספרות מהעולם נראה כי פעמים רבות חסרה ליועצים הכנה מספקת הנדרשת להתמודדות עם משברים ומצבי חירום בדגש על הכנה קוהרנטית מעשית להתמודדות במצבים מעין אלו (Castillo et al., 2023). בישראל, מייד עם פרוץ מלחמת חרבות ברזל, השירות הפסיכולוגי-ייעוצי במשרד החינוך השקיע משאבים רבים בעיבוי ובחזוק ההדרכה, התמיכה והליווי של היועצים והיועצות בהתמודדות עם מצב החירום כדי לחזק את החוסן של התלמידים, של הצוותים ושל בני משפחותיהם ולענות לצרכים הייחודיים שהתעוררו בעת זו. ההתמקדות הייתה בהעברת ידע תאורטי, בהפצת תדריכים, מכתבים ותוכניות התערבות, בחזוק תוכנית "חוסן", בריענון הערכות צוותים לשעת חירום, בפרסום תכנים לעבודה עם צוותי חינוך ועם תלמידים, ובהפצת מידע ותכנים להורים. ממצאי המחקר הנוכחי מדגישים את הצורך להתמקד בפיתוח האישי של היועץ ולחזק אותו, כמו הגברת משאבי ההון הפסיכולוגי והרווחה של היועץ, גורמים שנמצאו בעלי תרומה בעלת משמעות לתחושת המסוגלות לעניין תפקודו המקצועי בימי חירום.

המחקר הנוכחי בחן תחום שעל אף חשיבותו לא נחקר כמעט, וכל שכן בנושא הכנה של יועצים חינוכיים להתמודדות עם מצבי משבר קיצוני, כמו ימי מלחמה. ממצאי המחקר מלמדים על החיוניות של פיתוח המשאבים הפנימיים שחשוב לכלול בהכשרה של יועצים חינוכיים להתמודדות עם מצבי לחץ ומשבר ובפרט מצבי משבר קיצוני. ממצאי המחקר מדגישים את חשיבותם של הון פסיכולוגי ובפרט תקווה המנבאים את המסוגלות העצמית התעסוקתית של היועצים בימי מלחמה. מתוך כך מתחזקת החשיבות של פיתוח המשאבים האישיים של היועצים הן בשלבי ההכשרה לתפקיד והן באמצעות פיתוח מקצועי מתמשך והדרכה אישית.

מגבלות המחקר והצעה למחקרי המשך

למחקר כמה מגבלות. ראשית, בשל הנסיבות נאספו הנתונים בזמן מלחמה בלי בסיס להשוואה. מומלץ להשוות בעתיד את המסוגלות העצמית התעסוקתית של יועצים במלחמה לזו של ימי שגרה. שנית, ליועצים מהמגזר הדתי ייצוג יתר בהשוואה לשיעורם באוכלוסיית היועצים. על אף שמשנתנה זה לא הוגדר קריטריון עיקרי בבחירת המדגם, אלא ניתן דגש לקריטריונים שעשויים להיות מרכזיים בתחום הנחקר (מגדר, ותק, מצב בזמן מלחמה, שכבות הגיל בבית הספר), ועל אף שלא אותו הבדלים בין הקבוצות במשתנים השונים זה מזה, יש לתת את הדעת על היבט זה ביכולת ההכללה. מוצע כי מחקרי המשך יבחנו משתנים אחרים העשויים לתרום למסוגלות העצמית התעסוקתית בימי שגרה ובימי חירום. מחקר זה מבקש להציב את המשתנה של מסוגלות עצמית תעסוקתית של יועצים חינוכיים כמשתנה שיש להעמיק במחקר עליו, ותקוותנו היא כי פיתוח היבט זה בקרב היועצים יתרום לא רק להתמודדותם בזמני משבר וחירום, אלא לזיקתם לתפקידם החינוכי והמרכזי במערכת החינוך.

רשימת מקורות

- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. מכון מופ"ת.
- לבקוביץ, ע' וריקון, צ' (2019). תשישות חמלה ומצוקה רגשית בקרב יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי, כא**, 175–194.
- לוק, ע' (2023). **איגרת מנהלת אגף בכיר שפ"י לצוות שפ"י במלאת שבוע למלחמה**. https://meyda.education.gov.il/files/shefi/cherum/Haravot_Barzel/Dvar_Menahelot/Dvar_Menahelot_12_10.pdf
- נוי, מ' (2023). **הייעוץ החינוכי במערכת החינוך**. הכנסת – מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/25/Committees/25_cs_mmm_3445376.pdf
- צוות החוקרים של מרכז טאוב. (2023, 25 בדצמבר). **מלחמת 7 באוקטובר 2023 והשפעותיה על החברה והכלכלה בישראל, נייר מדיניות מס' 11.2023**. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל. <https://www.taubcenter.org.il/pr/october-war-impact/>
- 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>
- Al-Mifleh, E. I., & Al-Sharah, H. S. (2020). The contribution of psychological capital elements and emotional dissonance in predicting the psychological burnout among counsellors in Jordan. *Journal of Education and Practice*, 11(12), 97–109. <https://doi.org/10.7176/JEP/11-12-12>
- Alon, R., Cinamon, R. G., & Aram, D. (2023). Working adults' future occupational plans: The contribution of role characteristics, social support, and occupational self-efficacy. *International Journal for Educational and*

- Vocational Guidance*, 23(1), 169–189. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09496-x>
- Aniyatussaidah, A., & Herdi, H. (2023). The relationship between of psychological capital and school counsellors burnout: A systematic literature review. *Jurnal Paedagogy*, 10(2), 487–493. <http://dx.doi.org/10.33394/jp.v10i2.6905>
- Asheghi, H., Asheghi, M., & Hesari, M. (2020). Mediation role of psychological capital between job stress, burnout, and mental health among nurses. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 8(2), 99–108. <https://doi.org/10.32598/jpcp.8.2.716.1>
- Ates, B. (2016). Perceived social support and assertiveness as a predictor of candidates psychological counselors' psychological well-being. *International Education Studies*, 9(5), 28–39. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n5p28>
- Awwad-Tabry, S., Kfir, Y., Pressley, T., & Levkovich, I. (2023). Rising strong: The interplay between resilience, social support, and post-traumatic growth among teachers after the COVID-19 pandemic. *COVID*, 3(9), 1220–1232. <https://doi.org/10.3390/covid3090086>
- Aydin, F., & Odaci, H. (2020). School counsellors' job satisfaction: What is the role of counselling self-efficacy, trait anxiety and cognitive flexibility? *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 30(2), 202–215. <https://doi.org/10.1017/jgc.2019.32>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- 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>
- Baron, R. A., Franklin, R. J., & Hmieleski, K. M. (2016). Why entrepreneurs often experience low, not high, levels of stress: The joint effects of selection and psychological capital. *Journal of Management*, 42(3), 742–768. <https://doi.org/10.1177/0149206313495411>
- Birkeland, M. S., Knatten, C. K., Hansen, M. B., Hem, C., & Heir, T. (2016). Long-term relationships between perceived social support and posttraumatic stress after the 2011 Oslo bombing: A three-year longitudinal study. *Journal of Affective Disorders*, 202, 230–235. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.05.037>
- Bodeker, G., Pecorelli, S., Choy, L., Guerra, R., & Kariippanon, K. (2020). Well-being and mental wellness. In *Oxford research encyclopedia of global public health*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190632366.013.162>

- Brown, C. H., & Han, E. (2023). Effect of a school counselor training on self-efficacy in crisis handling. *Journal of Educational Research and Practice*, 13(1), 448–461. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2023.13.1.29>
- Bum, C. H., & Jeon, I. K. (2016). Structural relationships between students' social support and self-esteem, depression, and happiness. *Social Behavior and Personality*, 44(11), 1761–1774. <https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.11.1761>
- Castillo, Y. A., Cartwright, J., Greaves, M., & Maniss, S. (2023). Let's practice: Shaping crisis management of preservice counseling professionals. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 17(2). <https://research.library.kutztown.edu/jcps/vol17/iss2/1>
- Chan, C. S., Lowe, S. R., Weber, E., & Rhodes, J. E. (2015). The contribution of pre- and post-disaster social support to short-and long-term mental health after Hurricanes Katrina: A longitudinal study of low-income survivors. *Social Science & Medicine*, 138, 38–43. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.05.037>
- Chen, J. (2020). Relationship between psychological capital, job stress and job burnout of special education workers. *Revista Argentina de Clinica Psicologica*, 29(1), 1325–1331. <https://revistaclinicapsicologica.com/resumen.php?id=680>
- Chen, W., Zhang, D., Pan, Y., Hu, T., Liu, G., & Luo, S. (2017). Perceived social support and self-esteem as mediators of the relationship between parental attachment and life satisfaction among Chinese adolescents. *Personality and Individual Differences*, 108, 98–102. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.009>
- 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>
- Cohen, S. E., & Syme, S. I. (Eds.). (1985). *Social support and health*. Academic press.
- Colomeischi, A. A., & Ursu, A. (2023). How does perceived stress relate to life satisfaction in pre-university teachers? The mediating role of wellbeing. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(3), 44–54. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.3/752>

- Demir, S. (2018). The relationship between psychological capital and stress, anxiety, burnout, job satisfaction, and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 137–153. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.75.8>
- Dolbier, C. L., & Steinhardt, M. A. (2000). The development and validation of the sense of support scale. *Behavioral Medicine*, 25(4), 169–179. <https://doi.org/10.1080/08964280009595746>
- Erhard, R., & Sinai, M. (2023). Subjective wellbeing of Israeli school counselors: Personal and environmental explaining variables. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 45(1), 82–103. <https://doi.org/10.1007/s10447-022-09487-9>
- Fairbanks, L. (2016). *Self-Compassion, mindfulness and wellbeing in counselors-in-training* [Unpublished master's theses]. Central Washington University, Washington.
- Freire, C., Ferradás, M. D. M., García-Bértoa, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2020). Psychological capital and burnout in teachers: The mediating role of flourishing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), Article 8403. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228403>
- Gayathri, N., & Karthikeyan, P. (2016). The role of self-efficacy and social support in improving life satisfaction: The mediating role of work-family enrichment. *Zeitschrift für Psychologie*, 224(1), 25–33. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000235>
- Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 58(3), 203–210. <https://doi.org/10.1037/cap0000117>
- Grey, I., Arora, T., Thomas, J., Saneh, A., Tohme, P., & Abi-Habib, R. (2020). The role of perceived social support on depression and sleep during the COVID-19 pandemic. *Psychiatry Research*, 293, Article 113452. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113452>
- Gunduz, B. (2012). Self-efficacy and burnout in professional school counselors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1761–1767.
- 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>

- Ho, S. K. (2016). Relationships among humour, self-esteem, and social support to burnout in school teachers. *Social Psychology of Education, 19*(1), 41–59. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9309-7>
- Huang, L., & Zhang, T. (2022). Perceived social support, psychological capital, and subjective well-being among college students in the context of online learning during the COVID-19 pandemic. *The Asia-Pacific Education Researcher, 31*(5), 563–574. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00608-3>
- Jones, A., & Pijanowski, J. C. (2023). Understanding and addressing the well-being of school counselors. *NASSP Bulletin, 107*(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/01926365231153436>
- Junaid, F. A., Haar, J., & Brougham, D. (2021). Post-traumatic stress, job stressors, psychological capital and job outcomes: A study of Pakistan employees living under ongoing terrorism. *Labour & Industry: A Journal of The Social and Economic Relations of Work, 31*(2), 106–128. <https://doi.org/10.1080/10301763.2020.1854609>
- Karakus, M., Ersozlu, A., Demir, S., Usak, M., & Wildy, H. (2019). A model of attitudinal outcomes of teachers' psychological capital. *Psihologija, 52*(4), 363–378. <https://doi.org/10.2298/PSI181114008K>
- Kern, M. L., Waters, L., Adler, A., & White, M. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving. *Psychology, 5*(6), 500–513. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.56060>
- Keyes, C. L., Wissing, M., Potgieter, J. P., Temane, M., Kruger, A., & Van Rooy, S. (2008). Evaluation of the mental health continuum–short form (MHC–SF) in setswana-speaking South Africans. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 15*(3), 181–192. <https://doi.org/10.1002/cpp.572>
- Lamers, S. M., Westerhof, G. J., Bohlmeijer, E. T., ten Klooster, P. M., & Keyes, C. L. (2011). Evaluating the psychometric properties of the mental health continuum-short form (MHC-SF). *Journal of Clinical Psychology, 67*(1), 99–110. <https://doi.org/10.1002/jclp.20741>
- Lee, M. R. (2014). Effects of social support on the relationships between perceived stress and psychological burnout of suicide prevention counselor. *The Journal of the Korea Contents Association, 14*(2), 308–318. <https://doi.org/10.5392/JKCA.2014.14.02.308>

- 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>
- Lester, L., Cefai, C., Cavioni, V., Barnes, A., & Cross, D. (2020). A whole-school approach to promoting staff wellbeing. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 45(2), 1–22. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n2.1>
- Levkovich, I., & Ricon, T. (2020). Understanding compassion fatigue, optimism and emotional distress among Israeli school counsellors. *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy*, 11(2), 159–180. <https://doi.org/10.1080/21507686.2020.1799829>
- Levkovich, I., & Swisa, A. (2022). Shared traumatic reality: Coping among educational counselors living and working in Israeli communities on the Gaza Border. *Journal of Loss and Trauma*, 27(6), 565–582. <https://doi.org/10.1080/15325024.2021.2012032>
- Liu, E., & Huang, J. (2019). Occupational self-efficacy, organizational commitment, and work engagement. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(8), 1–7. <https://doi.org/10.2224/sbp.8046>
- Lopez, S. J., Snyder, C. R., Magyar-Moe, J. L., Edwards, L. M., Pedrotti, J. T., Janowski, K., Turner, J. L., & Pressgrove, C. (2004). Strategies for accentuating hope. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive Psychology in Practice* (pp. 388–404). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470939338.ch24>
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 339–366. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., & Combs, G. M. (2006). Psychological capital development: Toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3), 387–393. <https://doi.org/10.1002/job.373>
- Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press.

- Marcionetti, J., & Castelli, L. (2023). The job and life satisfaction of teachers: A social cognitive model integrating teachers' burnout, self-efficacy, dispositional optimism, and social support. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 23(2), 441–463. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09516-w>
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. Guilford.
- Newton, T. L., Ohrt, J. H., Guest, J. D., & Wymer, B. (2020). Influence of mindfulness, emotion regulation, and perceived social support on burnout. *Counselor Education and Supervision*, 59(4), 252–266. <https://doi.org/10.1002/ceas.12187>
- Ooi, P. B., Wan Jaafar, W. M., & Crosling, G. (2021). Malaysian school counselor's self-efficacy: The key roles of supervisor support for training, mastery experience, and access to training. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 749225. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.749225>
- Peng, J., Zhang, J., Zhou, X., Wan, Z., Yuan, W., Gui, J., & Zhu, X. (2021). Validation of the occupational self-efficacy scale in a sample of Chinese employees. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 755134. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.755134>
- Prasath, P. R., & Bhat, C. S. (2022). Psychological capital as an antecedent to servant leadership in the counseling profession. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 9(1), 71–85. <https://doi.org/10.1080/2326716x.2022.2036269>
- Raja, U., Azeem, M. U., Haq, I. U., & Naseer, S. (2020). Perceived threat of terrorism and employee outcomes: The moderating role of negative affectivity and psychological capital. *Journal of Business Research*, 110, 316–326. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.01.026>
- Ravikumar, T. (2023). Occupational stress and psychological wellbeing during COVID 19: Mediating role of positive psychological capital. *Current Psychology*, 42(23), 20157–20164. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02861-1>
- 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>

- Rodrigues, R. I. D. C. V., Carochinho, J. A. B., & Rendeiro, M. M. O. (2017). The impact of positive psychological capital on psychological distress of primary and secondary education teachers. *Psique*, 13(2), 40–56.
- Salimirad, F., & Srimathi, N. L. (2016). The relationship between, psychological well-being and occupational self-efficacy among teachers in the city of Mysore, India. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(2), 14–21. <https://doi.org/10.25215/0302.037>
- Saltzman, L. Y., Hansel, T. C., & Bordnick, P. S. (2020). Loneliness, isolation, and social support factors in post-COVID-19 mental health. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S55–S57. <http://dx.doi.org/10.1037/tra0000703>
- Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (2009). Social support: Mapping the construct. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(1), 113–120. <https://doi.org/10.1177/0265407509105526>
- Sawyer, C., Peters, M. L., & Willis, J. (2013). Self-efficacy of beginning counselors to counsel clients in crisis. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 5(2), 29–43. <http://dx.doi.org/10.7729/52.1015>
- Schyns, B., & von Collani, G. V. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation behavior and preparedness for occupational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 219–241. <https://doi.org/10.1080/13594320244000148>
- Shaughnessy, M. F., Holin II, L. M., Johnson, A., & Cordova, M. (2018). Counselling post school shooting incidents: What are the issues? *Asian Journal of Sociological Research*, 1(1), 1–9.
- Shelton, A. J., Wang, C. D., & Zhu, W. (2017). Perceived social support and mental health: Cultural orientations as moderators. *Journal of College Counseling*, 20(3), 194–207. <https://doi.org/10.1002/jocc.12062>
- Simsir, Z., & Dilmac, B. (2021). Predictive relationship between war posttraumatic growth, values, and perceived social support. *Illness, Crisis & Loss*, 29(2), 95–111. <https://doi.org/10.1177/1054137318788655>
- Sisto, A., Vicinanza, F., Campanozzi, L. L., Ricci, G., Tartaglini, D., & Tambone, V. (2019). Towards a transversal definition of psychological resilience: A literature review. *Medicina*, 55(11), Article 745. <https://doi.org/10.3390/medicina55110745>
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01

- Soykan, A., Gardner, D., & Edwards, T. (2019). Subjective wellbeing in New Zealand teachers: An examination of the role of psychological capital. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 29(2), 130–138. <https://doi.org/10.1017/jgc.2019.14>
- Streiner, D. L. (2013). *A guide for the statistically perplexed: Selected readings for clinical researchers*. University of Toronto Press.
- Terry, D., Peck, B., Smith, A., & Nguyen, H. (2019). Occupational self-efficacy and psychological capital amongst nursing students: A cross sectional study understanding the malleable attributes for success. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 159–172. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010014>
- Turner, R. J., & Brown, R. L. (2010). Social support and mental health. In T. L. Scheid & T. N. Brown (Eds.), *A handbook for the study of mental health* (2nd ed., pp. 200–212). Cambridge University.
- Virgă, D., Baciuc, E. L., Lazăr, T. A., & Lupșă, D. (2020). Psychological capital protects social workers from burnout and secondary traumatic stress. *Sustainability*, 12(6), Article 2246. <https://doi.org/10.3390/su12062246>
- Wang, H. J., Chen, X., & Lu, C. Q. (2020). When career dissatisfaction leads to employee job crafting: The role of job social support and occupational self-efficacy. *Career Development International*, 25(4), 337–354. <https://doi.org/10.1108/CDI-03-2019-0069>
- Wittmers, A., & Maier, G. W. (2023). Leaders' mental health in times of crisis: Work intensification, emotional demands and the moderating role of organizational support and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1122881. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1122881>
- Zewude, G. T., & Hercz, M. (2021). Psychological capital and teacher well-being: The mediation role of coping with stress. *European Journal of Educational Research*, 10(3), 1227–1245. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.3.1227>

תפקידם של מורים בקידום מדיניות מכלילה בבית הספר בראי הייעוץ החינוכי

אסנת זורדה ונעם לפידות-לפדר

תקציר

במוקד מאמר זה עומדות תפיסותיהם של מורים כלפי משמעות תפקידם בנושא פיתוח של מדיניות מכלילה. ההכשרה על פי עקרונות הגישה המכלילה נעשית בשיתוף קהילות מורים ובהנחיה מקצועית. גישת ההכללה מעלה מודעות רבת-רבותית ומעודדת תמיכה בתלמידים עם צרכים מגוונים. מחקר איכותני זה ליווה שנה שלמה קהילות עם 156 מורים. מטרת המחקר הייתה להבין את תפיסתם כלפי תפקיד המורה כאיש חינוך מכליל. הממצאים מראים כי מורים נטו לראות בהכללה ויתור על דרישות התלמיד, ולכן הם פיתחו עוינות וחוסר רצון להיענות לפתרונות אישיים בעבור התלמידים. לימוד הגישה ושיתוף בקהילה סייעו למורים להעז להתנסות בדפוסי עבודה מכלילים. כמו כן המחקר מדגיש את חשיבות היועצים החינוכיים בתמיכה במורים ובליוי התהליכים להטמעת עקרונות ההכללה. עוד עולה הצורך בהבניית יחסי הגומלין בין מורים ליועצים במעבר מגישה של העברת אחריות לשותפות מקצועית. המחקר עשוי לתרום להרחבת הידע התאורטי והפרקטי בנושא של התפתחות מורים בקהילות ולהעמקת תפקיד הייעוץ בקידום הבנת תפקיד ומדיניות מכלילה.

מילות מפתח: הכללה; קהילות מורים; חוסן רגשי; ייעוץ חינוכי.

מבוא

במחקר הנוכחי היה ליווי של מורים בקהילות לומדות בתהליך שבו גיבשו מדיניות מכלילה והתנסו ביישומה בעבודתם החינוכית בבתי ספר. גישת ההכללה נשענת על המודל החברתי ועל גישות פילוסופיות המדגישות את זכותו של הילד להיות חלק מסביבתו הטבעית (שי, 2011; Erwin, 1993). את המודל החברתי פיתחה בשנת 1983 קבוצת אנשים עם נכות בתגובה למודל הרפואי שהגדיר כי מצב רפואי הוא המקור למוגבלות האדם ויש לטפל בה באמצעות תיקון רפואי או פיצוי ממשלתי. המודל החברתי טוען כי הסיבה למוגבלות האדם היא יחס החברה שהוא מקור לאפליה, דיכוי וייחוס כלפי זהות קבוצתית מסוימת, ועל כך יש לתת את הדעת באמצעות הבניה חברתית המשלבת גם אנשים עם מוגבלויות (Wasserman et al., 2016). בחינוך המודל החברתי מבקש לשאוף להתאים את המקום לילד ולספק לו שירותים בכיתה הרגילה על פי המגבלות והצרכים הייחודיים לו (שי, 2011). גישה זאת נדמית נחוצה ביותר ומועילה למורה בתוך מערכת החינוך עם שילובם של תלמידים שונים זה מזה בתוך מרחב אחד. יישום גישה זו יכול להיות מורכב בעבור המורים בהתמודדותם עם תלמידים מתקשים. מחקר זה עתיד לחשוף לפני יועצים, אנשי חינוך וטיפול בבתי הספר את תפיסת המורים בתהליך מתוך זיהוי אופיים של הצרכים, הקשיים, דפוסי החשיבה ותגובות מתאימות, העשויים להיות חלק מהתהליך, וייתכן שיסייעו למורים בעת פעילותם.

במחקרים נמצא כי פיתוח יעיל למורים הוא מפגש שבו המורים פעילים, חוקרים את עצמם, מביאים לתהליך הלמידה חוויות, קשיים ואתגרים ומייצרים יחד דרכים חדשות של הוראה וטיפול (ברגלס שפירא ופלשגוילי, 2021). מורים זקוקים למקומות שיהם שבהם יעבדו חוויות ורגשות קשים כדי להקל על עצמם וכדי לאפשר ניתוח כן וענייני של חוויות מורכבות (Razer & Friedman, 2017). שיח כזה עשוי להעמיק את ההבנה של הבעיות ושל צורכי הצוות החינוכי. הבנה מסוג זה תוכל להביא לידי שינוי יסודי בדרך החשיבה של הצוות, בתחושותיו וגם בפעולותיו (Razer et al., 2012). מכאן עלה הצורך לזהות את התהליך ואת השלבים שיועץ בית הספר יכול לסייע בהם בעידוד מורים לדבר בלי חשש וללמוד את דרכי פעולתם ואת תגובותיהם על אירועים מסוימים, ולפתח יחד ידע חדש המתורגם למיומנויות עבודה, ברוח הגישה המכלילה.

קידומה של למידה מכלילה מחייבת תרגול של כלים והפיכתם לתפוקות למידה (ראזר ופרידמן, 2020), ועל כן במחקר זה יש התמקדות בדרך שבה המורים מבינים את תפקידם ותרגול של מגוון תגובות שמספקות תמיכה מכלילה בתלמיד. במחקר מופיעים ממצאים על תהליך שעברו מורים בקהילות למידה, שבמהלכו גיבשו גישה מכלילה ויישמו אותה בעבודתם. יועצי בתי הספר יוכלו להיעזר בממצאי מחקר זה ולהנחות את מוריהם בתהליכי למידה המשלבים התנסויות לצד עיבוד הרגשות והמשמעויות של המתרחש בעיני המורה (שץ-אופנהיימר, 2021). עד כמה שידוע לנו, אין מחקרים רבים החושפים בסיוע המורים המחשבות לתהליכי החשיבה והרגשות שהם חשים בעת פעילותם החינוכית עם תלמידים והורים. במחקר זה מוצגים ממצאים המכילים תהליכים רגשיים שחווי המורים בעת ליווי תלמידיהם בכל מיני מצבים. המחקר משמש נדבך של כניסה לרחשי ליבם ומחשבותיהם של מורים במהלך הטיפול בתלמידים.

בתחילה ניכר כי המורים התקשו להבין את משמעות תפקידם החינוכי בכלל ואת יישום הגישה המכלילה בפרט. עם זה מתוך שיח משותף ובו למידה תאורטית של הגישה, חשיפה אישית ומקצועית באמצעות דילמות בעבודה, תפקידם הלך והתבהר. תהליך זה משקף את גישתו של ויגוצקי (Vygotsky, 1978), שטען כי למידה מתנהלת באמצעות פעולת גומלין חברתית עם מבוגר מנוסה או עמיתים ב"אזור ההתפתחות הקרובה" (עמ' 86). המורים שהשתתפו במחקר פעלו כקהילה לומדת שאפשרה לכל אחד מהם להרחיב את הידע והמיומנויות שלהם בתחום ההכללה. נוכחות המורה הראשי שימשה "פיגוס" קוגניטיבי להבניית ידע חדש. מתוך הסיוע של הסביבה החברתית הצליחו המורים לאמץ גישה ומיומנויות מכלילות יותר. תהליך זה עשוי להתנהל בד בבד גם במרחב הכיתתי, בין המורה לתלמידים. מכאן שקהילת המורים שימשה מרחב מהותי לפיתוח יכולות מקצועיות בהתאמה לגישה המכלילה ששימשה מעטפת תאורטית במפגשי השיח. מקומו של המורה בתהליך זה הוא לא רק בהיותו מיישם מדיניות "מלמעלה", אלא שותף פעיל בעיצוב הידע והפעולות וההדוּס הלאה בהבניית מסגרת מכלילה בעבור התלמיד.

למיטב ידיעתנו על אף החשיבות הרבה של תפקיד היועץ החינוכי בליווי תהליכי שינוי בית ספריים (גוזלן וריקון, 2021; דור-חיים, 2019), יש מעט מחקרים המתמקדים בתפקידו הייחודי בקידום תהליכי פיתוח מקצועי של מורים בנושא חינוך מכליל. המאמר הנוכחי מציע להתבונן בתפיסותיהם של המורים כלפי פיתוח גישות ומיומנויות מכלילות בקרב קהילות מורים תוך בחינת תפקידו של היועץ החינוכי בתהליך ומתוך התמקדות בתהליכים הרגשיים והמקצועיים שחווים המורים בדרכם לאימוץ תפיסה מכלילה.

סקירת ספרות

הכללה בחינוך

המושג הכללה בחינוך מייצג גישה של התייחסות לאחר והכרה ב"רווח" הנובע מהתחלקות איתו במשאבים הקיימים (Hardy & Woodcock, 2014). לגישת הכללה כמה מאפיינים: אמונה שכל אדם ייחודי; אמונה בדבר קיום מבנה חברתי; כל אדם, גם 'אחר ושונה', יכול לתרום לחברה; לכל פרט יש נקודות חוזק וקשיים. במערכת החינוך הכללה החלה לצמוח מתוך דאגה למי שמוגדר חלק ממערכת החינוך המיוחד והתרחבה למערכת החינוך כולה (Thomas, 2013). בעוד גישת הכללה גורסת כי לקות או מגבלה היא רק מאפיין אחד ממגוון מאפיינים של האדם (טימור, 2013), המחקר מעיד כי אנשי חינוך נוטים פעמים רבות לחפש תשובות לכישלון של תלמיד, לכעס ולהתרסה של הלומד ב"פרופילים" גנטיים ורפואיים של תלמידים (Slee, 2011), ולכן הדבקת תווית ה"פגומים" גורמת לשהותם הממושכת של תלמידים בבית הספר להיות כואב ומדכא (Knight, 2011). על כן המסגרת נדרשת להתאים את עצמה לצורכי כלל הילדים (Thomas, 2013), ולחזק את תיאום הטיפול השוויוני בתלמיד בשילוב עם כלל הצוותים והמומחיות הקיימת בבית הספר כדי להגדיל ולהעמיק את הנגישות, את הנוכחות ואת ההשתתפות בלמידה של כלל התלמידים באשר הם (קמחי ובר ניר, 2022; Rogers, 1993; OECD, 2024).

בישראל נעשות פעולות רבות השואפות לקדם הכללה חברתית בתוך מערכת החינוך, ועם זה בדרך כלל היישום בה מתבטא בתוספת משאבים בלי שינוי מהותי במבנים הקיימים היוצרים בידול והסללה, בלי תמיכה רגשית במורים ובלי שינוי של מיומנויות ההוראה שאינן מותאמות לכלל התלמידים. נראה כי חלק מבתי הספר נוהגים להתמודד עם התנהגויות, כגון אלימות, הימנעות ופריצת גבולות באמצעות דחייה, בידול וויתור על דרישה אקדמית (ראזר, 2020; ראזר ופרידמן, 2020).

על מנהל בית הספר להבין את מנגנוני הפעולה היוצרים הדרה ואי־שוויון ולסייע למוריו ללמוד להיחלץ מהם בדרך של קשר ודיאלוג, מתוך יצירה של סביבה חינוכית שמתעניינת במורה, בהורה ובתלמיד כבני אדם, ומספקת לתלמיד מרחב משפחתי־אימהי המאופיין בהתאמה לצרכיו (מור ומנדלסון, 2006; צור וראזר, 2013). מסגרת הוליסטית הבוחנת שוויון, שונות והכללה יכולה להתנהל מתוך בחינת מדיניות, משאבים, בניית יכולת, התערבויות, פיקוח והערכה (OECD, 2023). בניית יכולת בקרב צוותי המורים לעבוד עם אוכלוסיות תלמידים מוחלשות עם רמת צרכים היא גבוהה במידה ניכרת ונחוצה מאוד (OECD, 2023, 2024a), וכאן יש ליועצי בתי הספר לצד המנהלים מקום חשוב ועיקרי בהכשרת צוותי החינוך.

ארבע דרכי פעולה עשויות לתמוך בשינוי דפוסי העבודה של מורים (צור וראזר, 2013; ראזר, 2014; ראזר ואחרים, 2011; Razer & Friedman, 2017):

1. **מערכת מחזיקה ולא נוטשת** – דפוס פעולה זה גורס כי באחריות מנהל בית הספר להנהיג מקום בעל גבולות ברורים למורים ותלמידים עם סטנדרטים גבוהים של למידה וליווי אישי בלי תנאים.

2. **יצירת שיח גלוי על החוויה הרגשית** – דפוס פעולה זה שם דגש בפיתוח שפה שחלק ממנה לקוח מעולם הטיפול, והיא עוסקת בהיבטים רגשיים בקרב המורים והתלמידים בכל הנוגע לזיהוי רגשות שליליים והתמודדות עימם.
3. **התבוננות במציאות ופרשנות אחרת שלה וכן "מסגור מחדש" (Reframing)** – דפוס פעולה זה מניח בבסיסו כי לעיתים העבודה המורכבת עם נוער בסיכון גורמת לעיוות בהבנת המציאות, ומסגור מחדש מאפשר המשגה אחרת של המציאות. המשגה זו מגדירה את הקושי של הילד בשל כאב או מצוקה ולא בעיית משמעת המחייבת ענישה.
4. **המחשה ו"אימון" של התנהגות מקצועית חלופית** – דפוס עבודה זה רואה בשימוש בסימולציות כלי לתרגול מורים בחלופות התקשרות בין מורים לתלמידים והורים. מורים זקוקים לקהילה תומכת ומעצימה מסביבם שתסייע להם להתמודד עם אתגרי ההוראה, לפתח את זהותם המקצועית ולאמץ מיומנויות מכלילות (Woodcock & Hardy, 2020). מתוך הלימוד בקהילה יהפוך המורה לשומר הסף בכל מה שקשור להדרה, ויישום הלכה למעשה של הזכות לשוויון ובקבלת ביטוי שלה גם בתוכניות הלימודים וגם בהתנהלות החברתית בבית הספר. כמו כן על המורה לזהות מי אינו מצליח להשתתף בלמידה או בחברה ומי משמש מטרה להשפלות. תפקידו של המורה למדר את התיוג השלילי של הלומדים ולסייע לשנותו כדי להפחית תחושות של הדרה ודחייה. בו בזמן חשוב שמורים יאפשרו לתלמידים לשלוט במצבם החברתי ולהימצא במצבים שיוכלו לבחור בהם את השתייכותם הקבוצתית. דגש זה צריך לבוא לידי ביטוי כבר בעת ההכשרה של סטודנטים להוראה (אדלשטיין, 2014; בק והיימן, 2008; Cohen et al., 1999; Richardson et al., 2014; Williams & Govan, 2004).

קהילות מורים כמרחב ללמידה והתפתחות

במחקרים בשדה החינוך נמצא כי קהילות לומדות של אנשי החינוך עומדות במרכז תשומת ליבם של מקבלי מדיניות ושל חוקרים (Darling-Hammond et al., 2017; Hudson, 2024; Huijboom et al., 2021), שכן הן מציגות מודל התפתחות מקצועית המשפיע על המורה, על הוראתו ועל הישגי תלמידיו (Burden, 2020; Zhang & Yuan, 2020). היוזמה לפיתוח דגמי הכשרה חדשים ובהם קהילות מורים לומדות, צמחה על רקע הממצאים בדבר חוסר היעילות של אמצעי הפיתוח המקצועי המסורתיים (Borko, 2004; Prenger et al., 2019). מתוך כך בקרב מעצבי מדיניות החינוך יש הבנה כי יש ליצור הזדמנויות לפיתוח מקצועי של מורים באמצעות קהילות למידה מקצועיות המאפשרות למידת עמיתים מתמשכת ושיתופית. קהילת למידה מוגדרת קבוצת מורים התלויים הדדית זה בזה, המשתתפים בדיון ובקבלת החלטות, חולקים ובונים ידע מתוך תחושת זהות קבוצתית ומטרות משותפות (Admiraal et al., 2012). מעורבות הדדית זו משתקפת במיומנויות ואמונות משותפות המעצבות את אופי פעולות הגומלין בין חברי הקהילה. קהילת המורים עשויה לשמש מרחב בטוח ותומך בעבור המורה הבודד, שבו אפשר לשתף בקשיים, לשמש מרחב להיוועצות, ללמוד מניסיון עמיתים ולקבל משוב ועידוד. נוסף על כך הקהילה עשויה לחזק את זהותו המקצועית של המורה וכן את תחושותיו באשר להשפעתו על הסביבה ועל יכולתו לעודד שינוי (Tuli & Bekele, 2020).

במחקרים נמצאו כמה מאפייני ליבה התומכים בבניית קהילה מקצועית לומדת: 1. למידה קיבוצית המורכבת מדיאלוג רפלקטיבי המתמקד בהוראה ובלמידה של התלמידים, ובו המורים בוחנים הנחות סמויות בעניין הוראה ולמידה; 2. שיתוף פעולה המתבטא במורים שמספקים זה לזה משוב ומשתפים ידע; 3. למידת עמיתים המתבטאת במורים בקהילה המקצועית הלומדת שמשתפים במשימות ובמטרות משותפות ועוסקים בחקירה קיבוצית בשאלות החשובות של הוראה ולמידה; 4. יצירת מרחב למידה תומך ומעודד בעזרת הנהלת בית הספר, היישוב והמחוז (Roy & Hord, 2006; Schechter & Feldman, 2019). במחקרים אחרים נמצא כי מיקוד במיומנויות חקר והעלאת שאלות תורם ללמידה יעילה בקהילות מקצועיות (Anderson & Olivier, 2022), וכי איסוף נתונים ורפלקציה משותפת משמשים יסודות מרכזיים להצלחת הקהילה (Aubusson et al., 2007).

שאלות המחקר

- א. כיצד מורים מסבירים את השינוי בהגדרת תפקידם כמורים מכלילים?
- ב. כיצד גישת ההכללה בקרב מורים מסייעת בפיתוח מיומנויות עבודה יעילות ומכלילות?

השיטה

המחקר נועד להבין לעומק את תהליך השינוי שעברו מורים המשתתפים בקהילות למידה, מתוך התמקדות בשינוי תפיסותיהם החינוכיות ובפיתוח מיומנויות עבודה התואמות את גישת ההכללה. לפי מטרה זו נבחרה פרדיגמת המחקר האיכותני המאפשרת הבנה מעמיקה של חוויות המשתתפים ותפיסותיהם (שקדי, 2011). המחקר נערך על פי הסוגה הפנומנולוגית-הפרשנית כדי לחדד את הבנת חוויותיהם של המשתתפים ומקומן בחיי היום-יום שלהם מנקודת מבטם (שלסקי ואריאלי, 2016; שקדי, 2011; Smith et al., 2009). על פי גישה זו איסוף הנתונים וניתוחם נעשו באמצעות כלים פרשניים המאפשרים הבנה מעמיקה של התופעה הנחקרת. לפי שלסקי ואלפרט (2007) המחקר האיכותני מדגיש את חשיבות ההקשר הזמני והמרחבי בעיצוב הפעילות האנושית, כאשר המיקוד הוא בפעולות הגומלין בין חברי הקבוצה ובהשפעתן על דפוסי הפעולה, ולא במערכת או בחוקיה הכלליים.

משתתפים

המשתתפים במחקר היו 156 מורים וחברי הנהלה שחולקו לעשר קבוצות של קהילות מורים. כל קהילה נפגשה שנה שלמה למפגש של שעתיים בשבוע עם החוקרת ומנחת הקבוצות: בקבוצה אחת היו 25 מורים וחברי הנהלה יהודיים העובדים באותו כפר נוער לילדים ונוער בסיכון, בכיתות ט'–י"ב בצפון הארץ. ותק המורים בקבוצה נע בין שנתיים ל־30 שנות ותק; בקבוצה השנייה היו 20 מורות ומנהלת מבית ספר ערבי יסודי בצפון הארץ, כולן עובדות באותו בית ספר. ותק המורות נע בין חמש ל־20 שנות ותק; בקבוצה השלישית היו 13 מורים ומורות העובדים במסגרות חינוך מגוונות, בהן בתי ספר יסודיים ועלי-יסודיים בחינוך רגיל, חינוך מיוחד ומסגרות בלתי פורמליות בצפון הארץ. שישה

מורים ערבים ושישה יהודים. ותק המורים בקבוצה נע בין שלוש ל-13 שנות ותק; בקבוצה הרביעית היו 11 מורים ומורה אחת (11 יהודים ומורה דרוזי אחד). כולם מצפון הארץ והיו בעברם עם ניסיון של קריירה מרשימה בצבא ועשו הסבה להוראה. ותק המורים נע בין שנה לשתי שנות ותק; בקבוצה החמישית יש 23 מורים ומורות בפועל משישה בתי ספר יסודיים וחטיבות ביניים מדרום הארץ ומרכזה. בהם 11 מורים ערבים. מנהלי בתי הספר בחרו במורים אלה לתפקיד של מורים מובילים קהילות למידה לחיזוק גישת ההכללה בבתי הספר. ותק המורים נע בין 10 ל-30 שנות ותק; בקבוצה השישית יש שלוש חברות הנהלה בבית ספר יסודי יהודי במרכז הארץ: מנהלת בית הספר, יועצת בית הספר ומורה בכירה בעלות ותק של מעל 20 שנה בחינוך; בקבוצה השביעית יש חברות הנהלה: חמש מורות ומנהלת בית ספר יסודי יהודי בדרום הארץ. ותק המורות נע בין 10 ל-20 שנה; בקבוצה השמינית והאחרונה יש חברי הנהלה ערבים: שתי מורות, סגן מנהלת ומנהלת בית הספר מבית ספר יסודי ערבי במרכז הארץ. כולם עם ותק של 15–20 שנה; בקבוצה התשיעית והעשירית יש 25 מורות ערביות ממרכז הארץ ומדרומה. כמה ממורות אלו עובדות בבתי ספר יסודיים וכמה מהן בבתי ספר על-יסודיים, והוותק שלהן נע בין 3 ל-30 שנה (ראו נספח 2).

בין קהילות המורים היו הבדלים המאפיינים בפועל את מערכת החינוך. המשותף לקבוצות היה רצונם של מנהלים ומורים לדייק את ההוראה ואת דרכי הטיפול בהתאמה לצורכי התלמידים בבתי הספר, ומכאן נבחרה גישת ההכללה לגישה מנחה ביעד מרכזי זה. בקהילות התנהל שיח על דילמות של המורים, רגשות קשים, שאלות מקצועיות וחוויות מאתגרות. השיח גרם לגילויים אישיים, לחשיפה רגשית ולערעור הגישות, שתועדו בכל מפגש. את כלל הקהילות הנהיגו שתי נשים: אחת חוקרת שתיעדה ופיקחה והאחרת הנחתה את השיח בקבוצות.

כלים

איסוף הנתונים נעשה באמצעות כלי המחקר האלה:

1. תיעוד השיח שנעשה במפגשים עצמם.
2. צפייה בהתנהלות האנשים בעת השיח: מה אמרו? כיצד התנהגו?
3. יומן סיכום מסע אישי שכתבו המשתתפים בתום שנה של מפגשים. המשתתפים התבקשו לתאר ביומן הרפלקטיבי חוויה אישית שלהם בשני חלקים (ראו נספח 1). מטרת השאלות המנחות הייתה לבחון מצד אחד מהו התהליך שהאנשים מציניים שעברו בזכות הקבוצה, ומצד אחר לחלץ מתוך דבריהם מיומנויות שהצליחו לאמץ לאחר הפיתוח הקבוצתי. ההנחיות נשלחו למורים בכתב, והם התבקשו לקרוא אותן והוזמנו לעבור תהליך של התבוננות אישית ולתעדו בכתב. היומנים האישיים הוגשו לאחר כשלושה שבועות, והם נכתבו כולם בשפה העברית.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה על פי אסטרטגיות הניתוח של המחקר האיכותני (שקדי, 2011). האסטרטגיות הן סימון קטעים, הגדרת קטגוריות וקישור בין הקטגוריות בשיטת הניתוח האינדוקטיבי (Bogdan & Biklen, 2007). התהליך התחיל בקריאת כל הטקסט הכתוב. לאחר מכן נקרא כל יומן ותמלול מפגש בנפרד, משפט אחר משפט, נכתבו הערות שוליים

וזוהו נושאים המותאמים לשאלות המחקר. הקריאה, החשיבה וכתובת הערות השוליים התנהלו בו בזמן (Mertens, 2010). לאחר מכן נותחו הטקסטים לקטגוריות, כל טקסט בנפרד. הניתוח היה ניתוח נושאי (thematic analysis), שהתמקד בעיקר במה נאמר ולא כיצד נאמר (שקדי, 2011). זוהו קשרים בין הקטגוריות הראשוניות, ולאחר מכן קטגוריות זהות או דומות בכל מיני טקסטים נכנסו בכותרת אחת. עבודת הניתוח החלה בסימונים בצבע על גבי הטקסטים, על רקע מחשבות ורעיונות ראשוניים שכבר החלו להתגבש לאחר השיחות עם האנשים והצפייה בהם. בהמשך רעיונות אלה הצטמצמו, התרחבו והשתנו על פי מה שנחשף בעבודת הניתוח.

סוגיות אתיות

לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה המכללתית, נעשתה פנייה למורים שהשתתפו בקהילות בבקשה להשתתף במחקר. הפנייה נעשתה לאחר שסיימו את השתתפותם בקהילות בהנחיית החוקרת הראשית. הוסבר להם מהי מטרת המחקר והובהר כי הנתונים יישמרו בעילום שם ולא ייעשה בהם כל שימוש, אלא לצורכי המחקר. הוסבר למורים כי אין כל חובה להשתתף במחקר, וכי מי שלא ישתתף לא ייפגע בשום דרך. עוד הובהר כי בין החוקרים למשתתפים אין יחסי מרות או תלות, שכן המשתתפים סיימו את השתתפותם בקהילות בהנחיית החוקרת הראשית. אשר לאמינות המחקר, אנו כחוקרות ערות לתפיסות, לדעות ולמטענים שאנו כבני אדם יכולים להכניס לשדה המחקר. שוחחנו בינינו על הדברים והיינו מודעות להם טרם תחילת המחקר. סייענו זו לזו להיות מכוונות לאיסוף הממצאים וניתוחם בדרך שאינה מושפעת מפרשנותינו. כמו כן התייעצנו עם ועדת האתיקה ועם קולגות באשר לדרכי איסוף הנתונים וניתוחם.

שדה המחקר והליכיו

המחקר נעשה בשנים 2021–2022 בקרב קהילות מורים לומדות שתוארו לעיל. את מורי הקהילות הנחו מנחת קבוצות והחוקרת הראשית במחקר במפגשי שיח קבועים של שעתיים בשבוע, בשעה קבועה ובמרחב פיזי קבוע. כפי שנכתב, אחת מן החוקרות הנחתה את קהילות המורים שהשתתפו במחקר והחוקרת השנייה תיעדה, תצפתה ופיקחה על דרך החקר, על ניתוח הממצאים ועל הסקת המסקנות.

ממצאים

המטרה המרכזית של הישיבה בקהילה הייתה לבחון את תפיסת המורים כלפי תפקידם בפיתוח מדיניות מכלילה בתוך בית הספר, מתוקף משמעותם המרכזית בהוויי חיי התלמיד. השיח התמקד באתגרים שכל אחד מהמורים מתמודד עימם בעבודתו, בשימוש בדרכי הפעולה מסוימות בעת תגובה ובסיבות הפנימיות הגורמות לתגובות אלה. הנחת העבודה הייתה שהבנת המניעים לפעולה אצל המורים מתוך חשיפה לדרכי פעולה אמפתיות חדשות, תביא לידי פיתוח דפוס תגובה שקול ורגיש שיסייע בגיבוש מדיניות מכלילה בבתי הספר.

בשלב ראשון ההזמנה לשיח בקהילות השונות יצרה אישקט, חוסר נוחות ופחד להיחשף. תחושות אלה באו לידי ביטוי בקרב 90% מכלל המשתתפים במחקר. אחת המורות מספרת זאת:

בראשית המפגשים, נבהלתי שכבר במפגש הראשון חתרת לעומק (המורה פונה למנחה) עם המחנך סביב הצגת המקרה שלו. זה גרם לי להיסגר במפגשים מחשש להישאל שאלות ולהיחשף [...] לא הייתי מעוניינת בכך. משתק אותי להיחשף במעגל [...] לא מתאים לי לדבר מול כולם [...]

לכן האתגר המרכזי בכלל הקהילות, גם היהודיות וגם הערביות, היה למצוא את הדרך להרגיע את המורים בקהילה ולסייע להם להרגיש בטוחים לדבר. רק כשחווית האיום הוסרה, נחשף מידע חשוב ומסייע מאוד בגיבוש הבנת תפקיד מורה אמפתי ובפיתוחן של מיומנויות עבודה חדשות ויעילות.

השיתוף בקהילה חשף ארבע תמות מרכזיות שהרחיבו את הגדרת תפקידם של המורים בגיבוש ופיתוח משותף של מדיניות ומיומנויות עבודה מכלילות בבית הספר: 1. "מה זו הכללה בכלל?!" – דרישת המורים למידע המסייע לגיבוש הגדרת תפקיד המורה המכליל; 2. "לא מצפים שתדע הכול! זה לגיטימי להיעזר ולהתייעץ" – האומץ להתבונן יחד; 3. הכול בזכות זרקור אחד קטן; 4. המורה המקצועי שבי בעבר ובהווה.

תמה ראשונה: "מה זו הכללה בכלל?!" – דרישת המורים למידע המסייע לגיבוש הגדרת תפקיד המורה המכליל

מיקוד השיח על גישת ההכללה נועד בעיקרו מתוך צורך בהגברת האמפתיה והגישות הרכות בדרכי הטיפול של המורה בתלמידים והורים. הגישה ותכניה היו טריגר לחשיפה להמשגות חדשות, אך גם גורם מעורר לבחינה מחודשת של הגדרת תפקיד המורה, וניסיון לעודד להמשגה מחודשת או מורחבת של תפקיד זה.

בדרך כלל על פי עמדת מרבית המורים במחקר כל מה שנוגע לנושא רכות משויך לאנשי טיפול ומופנה לטיפולם. הדבר מתבטא בדפוס שבו נושאים רגשיים והתנהגותיים מועברים אוטומטית ליועצת בית הספר. כ-85% מכלל המורים במחקר הביעו בקהילות ששויכו אליהן בלבול ותסכול גדולים מאוד בעניין כל משימה חוץ-הוראתית ונדרשת במציאות עבודתו של המורה. הצרכים המרובים שעלו ממצוקות של תלמידים וגיוון כה רב במשימות ובגישות העבודה, גרמו למורים לחוויה של חוסר ידע, חוסר שליטה ואי-הבנת תפקידם כמורים. מתוך השאלות והשיח נחשפו תפיסות המורים כלפי תפקידם. אחד המורים מסביר:

מה זו הכללה בכלל?!! – הכללה מבחינתי היא אקט של ויתור או שתיקה על התנהגות לא הולמת מצד התלמידים ורק שכולם יהיו מרוצים, כלומר העיקר שה"כביסה המלוכלכת" לא תצא החוצה. מורה צריך להיות בעל סמכות והוא המחליט והשולט בכיתה. תלמיד עם בעיית משמעת חייב לקבל עונש או השעיה.

כלומר על המורה לנקוט גישה נוקשה מתוך שמירה על משמעת וסדר, וכל גישה רכה שנדרשת ממנו פסולה ומחבלת בחזות תפקידו. מורה אחרת עונה לו ומקשרת הכללה באמצעות מגוון מאפיינים החורגים מהנורמלי בעיניה:

אני בכלל קישרתי את המושג הכללה רק לתלמידים עם מגבלות לימודיות/רפואיות/גופניות [...] אפילו המונח מצוקה בשבילי היה קשור רק למקרים קשים, למשל, תלמיד עם בעיות סוציאליות/קונומיות, תלמיד להורים גרושים, תלמיד נכה וכו'. ההבנה הזאת גרמה לי להתרחק קצת מהתלמידים [...] הם לא קיבלו ממני את היחס שהיו זקוקים לו. כמורת תיכון מתחילה היה חשוב

לי להעביר את החומר הנדרש, ולהכין את התלמידים לבגרות יותר מאשר ללמד בצורה שהיא מכילה ולדאוג לתלמידים שהם במצוקה.

הציטוטים לעיל חזרו בניסוחים מגוונים אצל יותר מ-80% מהמורים שהשתתפו במחקר זה. הגדרת אופי תפקיד המורה שחזרה על עצמה היא מורה שחייב לעסוק בהוראה ולהטיל משמעת על תלמידיו. ככל שהמורה ינקוט צעדים נוקשים יותר, כך ייטיב עם תפקידו כמורה. כל בקשה לרכות כלשהי נחשבת חריגה, לא מתאימה ולא מקצועית. יתרה מזו, מצוקה נחשבת מגבלה חריגה ומתויגת כדבר שאינו נורמטיבי לכלל וודאי שאינו חלק ממשימות המורה בכיתה. נראה שאותה ארשת של קשיחות מעוררת איזושהי חווית שליטה או ביטחון בתוך בליל רגשות קשים ומעורפלים בסביבת עבודתו של המורה.

בראשית המפגשים הבנתי הכללה כקבלה והבנת התלמיד, לעזור לו להיות שייך ולסייע לו בבעיות ובקשיים שלו. בעבודתי קיבלתי את התלמידים ותמיד ניסיתי לעזור להם, אך פעמים רבות זה היה בשיטה המסורתית הנוקשה, שיטה של גמול ותנאים. אם ילד היה נוהג כלפיי בחוצפה, תגובתי הראשונית הייתה כעס וענישה. שימת הגבולות לא הייתה משמעותית וכיוונה למיקוד שליטה חיצוני של פחד או חשש מעונש. היום אני מבינה שפעמים רבות התייחסתי למעשה התלמיד כעלבון ופגיעה אישית בי. אני מצליחה להיות פחות שיפוטית.

גם כשהמורה מנסה מאוד להבין את מצוקות תלמידיו, הטיפול נעשה ממקום סמכותני נוקשה בדרך של ענישות והתניות, כפי שעולה מהציטוט להלן:

לא כל כך היה לי מושג מה המשמעות הקונקרטית של הכללה, כן ידעתי שזה קשור להוראה שונה מההוראה שבה מלמדים רוב אנשי החינוך. אני מבינה שאני ביקורתית מאוד, אני עשיתי לעצמי את הפרשנות שלי מהמקום הכואב שלי, ולא באמת הייתי פתוחה לראות מה אני עוברת כמורה, לא שאלתי שאלות, אלא הצבתי לעצמי במחשבה סימני קריאה בסוף כל משפט. פירשתי אירועים מתוך מקום פגיע, אבל תהיתי עד כמה אני צריכה "ללמוד להכיל" ולגלות אמפתיה אם יש שיה לא מכבד כלפיי? איפה המקום שלי בתוך זה?

הפגיעות של התלמיד העומד לפני המורה מתערבבת עם פגיעותה. התגוננות התלמיד מתבלבלת עם התגוננותו של המורה, ונראה שפתאום תפקיד המורה אינו לגמרי ברור למורה כי המצוקה המתפרצת כביכול מאיימת על הדרישה לסדר ומשמעת והחוויה היא ששני אלה באותו חלל מאיימים על שליטת המורה במצב. חוויות אלה ואחרות לקוחות מהקהילות האחרות, כמו מורים לגיל היסודי והעליסודי, מורים בחינוך הרגיל והחינוך המיוחד ומורים ערבים ויהודים כאחד. יש מקום לומר שהגדרת תפקיד המורה המלמד והנוקשה שפוחד לגעת במצוקות התלמיד היא הגדרה שקיימת בקרב מורים בלי קשר לגיל ולמסלול ייחודי או לאומי-עדתי. חווית השיתוף, התמיכה זה בזה והשיח בלי שיפוטיות סייעו למורים להרגיש בעצמם את חשיבות הגישה הרכה והעוטפת. האמפתיה שנוצרה בצוות בין מורה לרעהו סייעה בעדכון הגדרת תפקיד המורה.

ההתחלה כאן בקהילה הייתה מלווה אצלי ברגשות מעורבים, מצד אחד התרגשות, ומצד שני קושי ותחושת ריחוק. בעיקר הרגשתי שאני צריכה להבין איך למצוא את המקום שלי, תהיתי איך אוכל להביא את עצמי לידי ביטוי, האם בכלל אצליח ועוד. במהלך כל מפגש הייתם קשובים אליי לכל דבר ועניין, כך שגם כשהצפתי קושי מסוים, הרגשתי שאני מקבלת מענה, וזה הקל עליי מאוד. יתרה

מכך, הייתי אומרת שזו דוגמה חיה, וזה רק הוכיח לי כמה שהיחסים והקשר האישי בין המורה לתלמיד הם חשובים ומשמעותיים, ולעיתים אף יכולים לשנות את כל חוויית הלמידה של התלמיד. אחד הדברים שהכי התחזקו אצלי בזכות הקהילה, זו ההבנה של יחסים יש כוח אדיר ובלתי מבוטל.

השיח והוויכוחים על גישות חינוך, דיון במאפייני תגובות המורים על תאוריות גישת ההכללה, זיקוק צורכי המורים והתלמידים, עיסוק בחוויות של בלבול, חוסר אוניס ותסכול כיוונו את הקהילות המגוונות לתמה השנייה המתאפיינת בחקרנות של החוויה המקצועית של המורה והחסכים שלו בה:

עשיתי דברים שביכולת האישית שלי. אני מרגישה שחוסר הידע וזה שאין לי כלים טיפולים (כמו טיפול בהתנהגות של שימוש בסמים) מעכב את ההתפתחות של החניך. לאורך כל התהליך הייתי בטוחה שהמענה, שאני והצוות נותנים לו, מספיק, אבל היום אני מבינה, שאולי לא פעלנו מספיק [...] בנוסף אני מבינה שהדיון במעגל נותן לי תובנות. קיבלתי התבוננות מעמיקה יותר על התפקיד שלי בשביל להחזיק למידה בשכבה [...]

תמה שנייה: "לא מצפים שתדע הכול! זה לגיטימי להיעזר ולהתייעץ" – האומץ להתבונן יחד

השיחות במעגל הוצפו בדילמות יום-יומיות מעבודתו של המורה. השיחות חשפו דפוס מעניין בעניין הקשר בין המורים ליועצים החינוכיים. בתחילה הדיון בכל סוגיה רגשית או התנהגותית היה על עניין טיפולי שיש להעביר ליועצת בית הספר. המורים נמנעו מהתמודדות ישירה מתוך הגדרה מוטעית של גבולות תפקידם. עיקר התסכול שעלה בדילמות הרבות נגרם מחוויה מקצועית של חוסר בידע על סוגיות כאלה ואחרות והצפה של רגשות קשים הנובעים מחוויית כישלון בטיפול בסוגיות. עיקר העבודה של המורה המנחה עסקה בהרגעת הבושה והפחד ממה שיגידו עליו כמורה ובעידוד האומץ להיחשף ולהיעזר כי זו לא בושה לא לדעת, כפי שעולה מדברי המורה:

בהתחלה לא ראיתי לנכון להעלות מקרים ולשתף. הרגשתי בעצמי מבולבלת. הדימוי הכי טוב שלי הוא כאשר אני מתארת שהרגשתי שיש לי פאזל של 1000 חלקים ואני בקושי מצליחה לחבר אפילו את המסגרת. בנוסף לא הכרתי את הצוות לעומק, לא הכרתי את התלמידים [...] כל אלו מנעו ממני לשתף [...] הרגשתי שהמעגל גדול עבורי וזה לא רלוונטי שאשתף במקרים שלי. יחד עם זאת הבנתי בהדרגה מהשיתוף של אחרים בקבוצה שאני לא לבד בתחושות שלי, שחלקן גם דומות לשלי.

גם בקרב מורים ערבים וגם בקרב מורים יהודים עלה אותו רגש של בדידות ופגיעות מהמתרחש וקושי להיעזר. רובם, כ-90% מהמורים בקהילות, גילו את כוחם בזכות השיתוף, פעולת טיכוס עצה וחוויה של יחד, כפי שעולה מדברי מורה ערבייה:

בהתחלה הייתי לוקחת הרבה מקרים ללב שלי ופועלת מתוך רגשותיי ונסחפת אחרי תגובות התלמידים, הייתי נעלבת, מתלבטת, לא יודעת איך להגיב מה נכון או מה לא ופעמים רבות הרגשתי חסרת אוניס ובודדה בשטח וכי אני במקום לא טוב והיה בא לי לא להמשיך. הדבר שהכי סייע לי היה הצגת הדילמות והמקרים בכיתה, עניין שהיה נותן לי תחושה של ביטחון שזה לא רק אצלי, ובנוסף היו

עולים הרבה פתרונות ועצות יעילות. היה חסר אולי לדבר גם קצת באופן אישי, למשל לקיים שיחות אישיות או לעשות סבב שבו כולם מדברים כי היו לי כמה מקרים שנתקלתי בהם בשטח אבל לא מצאתי אומץ לשותף בהם.

מורה ערבייה נוספת משתפת ביכולת לשים קץ לחוויית הבדידות:

[...] יש הרבה בעיות לתלמידים [...] כמחנכת לבד אי אפשר להצליח. קשה להתעמת לבד. חייבת עזרה מגורמים מבית הספר או גורמים חיצוניים. הרגשתי מקום [מרחב] שאני יכולה להביע את רגשותיי ולהביע את דעתי. במקרים שהייתי מתוסכלת לאחר סיום יום למידה ועברו עליי הרבה אירועים עם התלמידים יכולתי לדבר בקהילה וגם לקבל הרבה רעיונות, פתרונות איך להתנהג וליישם את פתרונות לבעיות שנתקלתי בהם.

האומץ לשותף וגם הבנת היתרון של התייעצות גרמו לרבים בקהילות (70%) לספר על פיתוח של "יחד" שבנו גם מחוץ לקהילה ועל הקשר עם היועצת החינוכית, כפי שמתארת אחת המורות הערביות:

מתחילת המחצית השנייה של שנת הלימודים, התגברו גילויי האלימות ובעיות המשמעת בכיתה [...] המורות המקצועיות דיווחו כי הן מרגישות לעיתים "כמו אוויר", והתלוננו על תחושות של מיאוס, לאות וחוסר חשק להיכנס לכיתה. אני, המחנכת, דיווחתי כי אני אומנם מצליחה להשתלט על הכיתה וכי סמכותי עדיין לא נדרסה לחלוטין, אך אני מרגישה בודדה במערכה [...] אז גייסתי את היועצת לעזור לנו. התארגנו ותיאמנו תוכנית עבודה עבורי וגם עבור מורות הכיתה וההורים.

התהליך בקהילה חשף את השינוי בגישה ובעשייה של המורה ואת השינוי ההדרגתי בקשר של המורה עם היועצת החינוכית, כאשר אפשר לראות בדברי המורה מעבר מגישה המייצגת דפוס של העברת אחריות לגישה המייצגת דפוס של שותפות מקצועית של המחנכת והיועצת.

הציטוט להלן הוא תיאור מרשים של מורה ערבי המתאר את הלמידה שהתרחשה:

[...] התחלתי (רכז מקצוע) להוביל לשינוי עם צוות המורים והיועצת במתן מענה מכיל לכלל התלמידים בבית הספר. בזכות השיח בקהילה הצלחתי יחד עם הצוות להמשיג את התופעות והצרכים של התלמידים בעלי הצרכים הרגשיים והחברתיים, והפכתי את הלמידה בכלל המקצועות כלמידה דיפרנציאלית שנותנת מענה רגשי חברתי ולמידה לכל התלמידים. המורה נכנס לשיעור, מלמד מיומנות לפרק זמן קצר בשיעור ברמה המתאימה לכלל הרמות של הכיתה בהתאם למיפויים שנעשו על ידי ביחד עם צוות המקצוע, מחלק את הכיתה לשלוש רמות, וכל קבוצת תלמידים ברמה המקצועית שלה מתרגלת את החומר הנלמד. המורה עובר בין הקבוצות ונותן מענה בהתאם לצורך.

הציטוטים מפי מורים יהודים וערבים, שתועדו במפגשי הקהילות המגוונות, מעידים על תהליכים דומים שהתקיימו בקרב קבוצות המורים השונות. אף שהשיח "בורח" פעמים רבות למיומנויות של מעשה, אפשר להבחין גם בגילויים כנים של רגשות פחד ובדידות, ומרבית המורים בקהילות למדו להרגיע אותם באמצעות התמיכה ההדדית שנבנתה בקהילות ובזכות שיח אמיתי וחשוף על אותם פחדים ועל אותו בלבול בטיפול האינסופי במצוקות שמגלים התלמידים בכיתות.

תמה שלישית: הכול בזכות זרקור אחד קטן

העמקת השיח, הנגיעה האיטית והרכה בחוויית התסכול וחוסר האונים של המורה והבנת הקבוצה שזה רווח אצל רובם, הגדילו את ביטחון המורים לשתף עוד, ואז הם החלו להראות שינויים. שינוי בהבנת התפקיד, שינוי בחוויית הביטחון המקצועי ושינוי בצורך בגישה אמפתית, רכה ורגישה, כדוגמת גישת ההכללה. המורים מספרים על אותם רגעי משמעות שהביאו לידי פיתוח האני המקצועי החדש:

המפגשים האלה גרמו לי לשינוי בל יתואר [...] אם זה בחשיבה, בתכנון ובביצוע [...] הן בפן האישי שזה בבית עם הילדים שלי והן בפן המקצועי עם התלמידים [...] פתאום קיבלתי זרקור על מקומות של מחשבה בעבודה שלי [...] ההתלבטויות והשיח הפנימי שלי קיבלו משקל חדש של התבוננות שמתוכן, פעמים רבות, יצאתי אל פרשנות מחודשת של הסיטואציה [...] השיח במעגל העניק לי את התחושה שיש מודעות לקושי ולאתגרים שעובר איש החינוך. גם ראיתי שיש באמת אוזן קשבת לבעיות ולדילמות מבלי לשפוט או לבקר אלא באמת מתוך רצון לעזור ולייעץ. למדתי שזה לגיטימי, ואפילו מומלץ להיעזר וגם להתייעץ עם קולגות או אנשי מקצוע [...] וכי לא מצפים ממך שתדע תמיד הכול או איך להתמודד בכל מצב [...] המנחה לימדה אותי המון דברים שלא חשבתי עליהם לפני ונתנה לי המון כוחות להאמין בעצמי.

מורה אחרת מספרת על הכוחות שגילתה בעצמה ועל אלה שעומדים לרשותה:

פתאום הבנתי אילו כוחות ומשאבים עומדים לרשותי כמורה [...] איזה כוח עצום יש ברשותי בשביל לסייע לתלמידים בנשירה או בהידרדרות [...] חשתי גאווה על כך שבחרתי במקצוע הזה וגאווה על גודל האחריות שעל כתפיו וחשיבות התפקיד [...] כל ההכשרות שאנו עוברים במהלך הלימודים הם איך לבנות שיעור, איזה תוכן ללמד [...] אבל מה עם מה שעובר על המורה. צריך לספק לו סביבה תומכת ורגועה כדי לגרום ללמידה משמעותית [...] וזה היה כאן אצלנו במפגשים.

אוורור הרגשות הקשים, דיון בשיטות טיפול והתייחסות, רכישת ידע ופיתוח ידע חדש הביאו לידי חוויית תמיכה וביטחון וחיזוק פנימי של האני המקצועי, זה שרגע קודם חש חבול ומיואש:

תהליך ההתפתחות שלי במפגשים היה עבורי חשוב מאוד. בראש ובראשונה למדתי להאמין בעצמי, להאמין שאני טובה לכיתה, ועבורם אין טובה ממני. קיבלתי אמונה בעצמי שהכוחות והכלים לפעול נמצאים בתוכי. זה נתן לי כוח להמשיך, וחיכיתי מאוד למפגשים בקהילה. חיכיתי גם לשתף אבל גם למדתי המון מסיפורים ומקרים שהביאו חבריי לקבוצה. למדתי על עצמי מה מוציא אותי מכללי, עם מה קל לי להתמודד ועם מה קשה. וכשקשה מה עושים. הרגשתי שאני מצליחה לעשות תהליכי חשיבה ובקרה פנימיים עם עצמי במקביל לאדם ששיתף. אני חייבת לציין שבכל המעגלים שבהם נכחתי במהלך השנה, הרגשתי שיש תמיכה מהצוות כלפי מי שדיבר, למרות שלא תמיד הדעות היו אחידות והיו גם אי-הסכמות.

אמירות אלה חזרו שוב ושוב מפי המורים בקהילות הלמידה. מעל 90% מהמורים חשו שינוי מהותי בהגדרת תפקידם ומשמעותם, גם אם החלו את השתתפותם במעגל ממקום ספקני מאוד. הם הדגישו את הצורך באוזן קשבת, בקבוצות שיתוף ובתמיכה עוטפת:

חזרתי אחרי חופשת לידה והאמת התגעגעתי למעגל אבל אחרי כמה מפגשים הבנתי עם עצמי שהמעגל הרבה פעמים משאיר אותי באותו מקום ולא מצמיח אותי, אני שנה שביעית במעגל כזה ומרגיש שהמעגל נשאר באותו מקום, הרבה טענות, התלוננויות ולא מקום של מה הייתי עושה אחרת? איפה זה פוגש אותי? מה הייתי משנה? מי הצוות שיכול לעזור לי? הרגיש לי בהתחלה שאין התרוממות. ובכל זאת היו מפגשים שהצלחתי לקחת הרבה הערות בונות מהמנחה ומהקהילה.

ראוי לסכם את שלושת המעגלים ולומר שהשיח בקבוצה התחיל בבלבול רב בעניין תפקיד המורה. החיבור באמצעות המשגות מגישת ההכללה בחינוך, יצירה של שיח פתוח ובניית שותפות לכמעט אותן חוויות, גרמו לתחושות של שינוי תפיסה כלפי משמעות אישית ומקצועית בעניין הגדרת תפקיד המורה ולרצון ולצורך ללמוד יחד שזוהי בעצם אותה חווית שייכות ששואפים לתת גם לתלמידים. הקהילה בעצם הדגימה הכללה של הסגל באמצעות קבלה, חוסר שיפוטיות ורצון לסייע, ומתוך כך יצרה מרחב לכל מורה בקבוצה. ההתנסות האישית בכל אלה גרמה בטבעיות להתבונן במיומנויות העבודה של המורה ולרצות לנסות להעביר זאת גם בקרב קהילות התלמידים.

תמה רביעית: המורה המקצועי שבי בעבר ובהווה

תמה זאת מייצגת שלב מתקדם בהתפתחות הקהילה המאופיין בשיח מקצועי על מיומנויות פעולה. בקרב המורים הורגשה פתיחות של המורה לחשוף כיצד נהג לפעול וכיצד פועל אחרת לאחר הלמידה בקהילה, כפי שמתאר אחד המורים:

[...] יש לי תלמיד שנוהג לספר בדיחות בשיעורים כדי להצחיק את התלמידים. בעבר כעסתי עליו ולא נתתי לו לדבר או להסביר את הסיבה להתנהגות שלו, פירשתי את זה כחוסר כבוד אליי, הוצאתי אותו מהשיעור, שלחתי אותו למנהל וגם שלחתי להורים הודעה שעליהם לטפל בבעיה של הבן שלהם. אבל המצב לא השתפר [...] אז החלטתי לקיים רצף שיחות איתו [...] ופשוט להקשיב לו [...] וזה עזר [...] הוא הפסיק להפריע [...]

מורה עמיתה עונה לה ומנסה להמשיג מהם המיומנויות שרכשו באמצעות הליווי בקהילה:

זה קורה כי למדנו כיצד לפרש אירוע. אני למדתי לשאול את עצמי "כשהתלמיד מתנהג כך, מה הוא בעצם אומר לי?" [...] למדתי שאני חייבת לשים גבולות [...] למדתי לא לפחד לשים את הגבול [...] היום אני נוהגת לחשוב לפני שאני מגיבה [...] היום אני נוהגת גם לפרגן לעצמי, ולהבין שגם אם קשה, אני עושה נכון בזה שאני נותנת את הנשמה לתלמידים ובזה שאני פנויה ומוכנה ללמוד.

הבולט בשלב זה הוא מעבר בקהילה משיח אישי מבולבל ומתוסכל לשיח מקצועי שמוכן להתבונן בהתנהלות בסוגיות מקצועיות מתוך זיהוי חוזקות ונקודות לחיזוק:

גיליתי שאני יותר רכה (לטובה) [...] אני מרגישה שכיום אני מצליחה לדעת יותר מתי לעצור סטואציות בעייתיות בזמן שהן מתרחשות. פחות להתנגח ולהגיע ממקום של קשר משמעותי ואמון. אני מרגישה שאני היום יודעת לעשות תהליכים של בקרה ומשוב עם עצמי גם לגבי התחושות שהמפגש עם התלמידים מעורר אצלי.

אחד מהשינויים הבולטים הוא מעבר משיח מבולבל, מהסס ומלא בחששות לשיח מודע המכיל הבנת המתרחש מתוך הצעות מיומנויות בטוחות לפעולות טיפול מחודשות, מכלילות ויעילות. ניכרת ההבנה כי רכות זו לא מציגת חוויית בוש או סימן של כניעה וויתור, אלא הכרה שמדובר בתהליך מקדם ביצירת קשר. בקרב המורים ניכר שהם כבר פחות פוחדים לעצור, לשם סימני שאלה וגם לפחד מלטעות ולשהות במקום מצליח פחות. זהו שינוי גדול משלב החשש והחשדנות שהיו נתונים בו המורים שהגיעו אל הקהילה בתחילת הדרך. כאן רווחות יותר מיומנויות התנהלות של יצירת קשר ממקום של סמכות רכה לעומת סמכות נוקשה ומרחיקה, שנהגו להשתמש בה בעבר. השאיפה לקרבה וקשר, חוויית שייכות ומשמעות הן תולדה של עיסוק בעקרונות והמשגות מתחומי הגישה המכלילה.

דיון

המחקר הנוכחי בחן את תפקידו הייחודי של היועץ החינוכי בליווי קהילות מורים בתהליך גיבוש גישה מכלילה והתנסותם ביישומה בעבודתם החינוכית בבתי ספר. על אף החשיבות הרבה של תפקיד היועץ החינוכי בליווי תהליכי שינוי בית ספריים, יש מעט מחקרים המתמקדים בתפקידו הייחודי בקידום תהליכי פיתוח מקצועי של מורים בעניין חינוך מכליל. המחקר ליווה קהילות מורים בתהליך הגדרה מחודשת של תפקיד המורה בבית הספר. ההמשגה המחודשת של משמעות תפקיד המורה נעשתה באמצעות למידה בקהילות למידה של מורים שהנהיגו אותן מורים, ובהן לומדים ביחד בגישת ההכללה המדייקת את יכולת אנשי הצוות לראות את הפרטים שבמסגרת ולייעל בעבורם את מיומנויות העבודה עימם. יש קשר מובהק בין המושגים שוויון והכללה. מערכות חינוך שוויוניות הן אלו שמבטיחות את השגת הפוטנציאל החינוכי בלי קשר לנסיבות אישיות וחברתיות, בהן מגדר, מוצא אתני, צורכי חינוך מיוחד ומחוננות ועוד (OECD, 2024b). מטרת המחקר הייתה לסייע למורים להכיר במשמעות תפקידם המרכזי בתהליך ליווי התלמידים בבית הספר ומתוך כך לבחון הגדרה מחודשת למשימתם החינוכית באמצעות שימוש בשני אמצעים: האחד שותפות בקהילת מורים מתוך צורך ביצירת קבוצת תמיכה משתפת וחושבת יחד, והשני חשיפה למושגים ועקרונות של גישת ההכללה שתספק מעטפת תאורטית לתהליך השינוי. השאלה המרכזית במחקר בחנה כיצד מורים מסבירים את השינוי בהגדרת תפקידם כמורים מכלילים, כאשר שאלת המשנה שנבעה מן השאלה המרכזית בדקה כיצד גישת ההכללה בקרב מורים מסייעת בפיתוח מיומנויות עבודה יעילות ומכלילות?

השיתוף בקהילה חשף ארבע תמות מרכזיות: תמה ראשונה "מה זו הכללה בכלל??" – דרישת המורים למידע המסייע לגיבוש הגדרת תפקיד המורה המכליל. תמה זו חשפה מחשבות, תפיסות ורחשי לב בקרב המורים באשר למגוון משימות החינוך הנדרשות מהם; תמה שנייה "לא מצפים שתדע הכול!" זה לגיטימי להיעזר ולהתיעץ" – האומץ להתבונן יחד. תמה זו מתארת תהליך שבו המורים מצליחים להשתחרר בהדרגה מחזות של סמכות נוקשה יודעת ושולטת בכול; תמה שלישית "הכול בזכות זרקור אחד קטן" – תמה זו מתארת תהליך התבוננות פנימית מרתקת של המורים בשינוי הפנימי שחל בהם מתוך הבנה אילו חוזקות פנימיים וחיזוניים יש לרשותם לסיוע בכל מצב של קושי; ותמה

רביעית "המורה המקצועי שבי בעבר ובהווה" – תמה זו מתארת מיומנויות עבודה שהמורים מציינים שרכשו בתהליך השינוי שחוו בקהילה.

הספרות המקצועית בתחום מעידה כי מורים נוטים לראות באירועי פריצת גבולות וקשיי התנהגות של תלמידים חוסר משמעת וחוסר צייתנות. פרשנות זו גורמת למורים להגיב במנגנונים של שיטור, הסללות וסינון. בדרך כלל שיטות טיפול אלה אינן מביאות בחשבון את צורכי התלמידים, ולכן הן נידונות לכישלון המעורר חוויות רגשיות קשות גם במורים וגם בתלמידים (ראזר ופרידמן, 2020). נוסף על כך יש מקום להניח שהמגוון בכיתה והאתגרים שהוא מזמן ימשיכו לגדול, ועל כן יש חשיבות מכרעת לקובעי מדיניות ולמורים לדעת כיצד להגיב על אתגרים כאלה. מכאן נבחרה גישת ההכללה המאופיינת ביצירת מודעות רבת-רבותית גדולה ומקדמת תמיכה בתלמידים עם רקעים וצרכים מגוונים (OECD, 2023), בהיותה גישה מנחה בשיח עם המורים בקהילות. השיח הראשוני באמצעות המשגות תאורטיות נמצא מרגיע מכיוון שהוא מרחיק מהתוכן האישי שנחשף בקהילה ומספק הסבר שכלי למצבים שעוררו סערה רגשית פנימית.

השאלה המרכזית במחקר בחנה כיצד מסבירים מורים את השינוי בהגדרת תפקידם כמורים מכלילים? הממצאים מעידים כי הגדרת תפקיד המורה בקרב 90% מכלל המורים בקהילות אופיינה בתפיסות תפקיד של מורה שמחובתו להטיל משמעת, לא לוותר ולהקשיח את תגובותיו. תפקידו של המורה לדאוג לסדר וארגון ולשליטה בהתנהלות המצופה מן התלמיד. כל קריאה או הזמנה לתגובה שמוגדרת "רכה" יותר גרמה למורים לחשוש מאיבוד שליטה או מפגיעה בסמכות, ויתרה מזו, כל הצעה לנקיטת עמדה פשרנית, קשובה, סבלנית, מכילה ולא משמעתית נקשרה מייד לתחום הטיפולי או החרגי בחברה. זה יכול להסביר מדוע בכל פעם שמתגלה קושי עם תלמיד, המורה מפנה אותו ליועצת בבית הספר ונמנע מלנסות ולטפל בו בעצמו ובתיווך של היועצת. ליועצי בתי הספר יש תפקיד חשוב בסיוע לצוותי בתי הספר להתבונן פנימה ולבחון את דרכי הפעולה בהתאמה לצורכי התלמידים (דור-חיים, 2019). כאן היועצת יכולה לעודד מורה לשאול תלמיד לשלומו ולסייע לו להבין את המסרים העולים מתשובת התלמיד. מורים חוששים לשאול תלמיד לשלומו במובן העמוק של המילה, מתוך כוונה אמיתית להבין מה עובר עליו, מכיוון שהם מקשרים זאת לעבודה טיפולית. עם זה ניהול שיח פתוח אינו טיפול, וכאן ליועצת יש תפקיד מהותי בפיתוח ביטחון של המורה להעז לפנות אל תלמידיו ולהבין את חוויותיהם. זוהי דרך בעלת משמעות בפיתוח הקשר בין מורה לתלמידו ובריכוך התפיסות המציבות משמעת וסדר במהות תפקידם.

השיח המתמשך, הוויכוחים ושיתוף התפיסות הרבות חשפו בליל רגשות קשים החוסמים את המורה מלחשוב בהיגיון או להיפתח לכיווני עבודה חדשים ורכים יותר. התגובות הרכות בין עמיתים וההסברים השכליים שהשמיעו מתוך הדגמה של דרכי תגובה אחרות, גרמו לריכוך התפיסות המקצועיות והאישיות וליכולת לראות את הרווח האישי והמקצועי שיכול לצמוח משחרור תפיסות שליטה כוחניות ומעבר לשיח משותף. העמקת השיח העלתה לפני המורים את תפקידם המרכזי בהיכרות עם התלמידים ובקבלת החלטות על דרכי הטיפול המתאימות להם, זאת מתוך ניגוד למציאות החינוכית היום-יומית שבה החלטות רבות מתקבלות בהיעדר המורים בידי ועדות רשמיות (אנגלמן, 2020). ההבנה של המורים כי הם נחוצים וחשובים קידמה את ריכוך התפיסות המשמעתיות הנוקשות בהגדרת תפקידם. הבנה זו גרמה למורים בקהילות להסכים

להיעזר, בעיקר מתוך התחושה כי השיח מביא לידי התבוננות מעמיקה פנימה והיכרות חדשה עם תובנות על עצמם וכוחם כמורים. כמו כן השיח המשתף מסייע בפיתוח אמצעי עזר מעשיים בעבודה החינוכית. נמצא כי פניות של מורים לתמיכה, בעיקר של יועצת בית הספר, נובעות מצורך בקבלת כלים ואסטרטגיות לפעולה (גוזלן וריקון, 2021). מכאן שליועצות בתי הספר תפקיד קריטי בעידוד הצוות להיפגש, לשתף ולהעלות צרכים. ליועצות יכולות משמעותיות בהנחיית שיח רגשי, בעידוד ההעזה להיחשף וביכולת להפיג את הבדידות והחששות מאובדן שליטה וסמכות.

שאלת המשנה במחקר בחנה כיצד גישת ההכללה בקרב מורים מסייעת בפיתוח מיומנויות עבודה יעילות ומכלילות. נמצא כי עבודה פנימית באמצעות המשגות תאורטיות ותרגום משמעותן באמצעות סיפורי אירועים הפחיתה התנגדויות ולחץ ויצרה עניין ורצון להתנסות. החוויה של שותפות בשיח כן ופתוח הגבירה את תחושת המקצועיות של המורה ואת האומץ להגיע מוכן אל השדה החינוכי ולאמץ את אותן גישות שהיטיבו עימו. המורים עצמם התנסו במעגלים של הכלה, כלומר הם חשו נראים, מובנים ובעלי משמעות. חוויות אלה החליפו את הרגשות המציפים הקשים ועוררו רצון להעביר זאת הלאה לתלמידים. נוצרה הסבלנות להקשיב ולרצות לנהוג אחרת. ההתבצרות בנוקשות ובמשמעת התפוגגה, ובמקומה צמחה סמכות מיטיבה המעוניינת לנהל את האירוע ממקום סומך, קשוב ומכיל. נוסף על כך הממצאים מראים דפוס מעניין בנושא הקשר בין המורים ליועצים החינוכיים. בתחילת התהליך בחינת כל סוגיה רגשית או התנהגותית הייתה עניין טיפולי שיש להפנות ליועצת בית הספר. המורים נמנעו מהתמודדות ישירה בשל גישה מוטעית של גבולות תפקידם וחשש מכניסה לתחום הטיפולי.

עם זה במהלך התהליך בקהילות הלמידה, התפתחה הבנה מורכבת יותר של שיתוף הפעולה בין המורים ליועצים. כך למשל אחת המורות תיארה כיצד למדה לגייס את היועצת כשותפה לבניית תוכנית התערבות כיתתית, ולא רק מתוך פתרון לתלמיד בודד במצוקה. שינוי זה מדגים מעבר מגישה של העברת אחריות לגישה של שותפות מקצועית המשלבת את הידע והכלים של שני בעלי התפקידים. נראה כי שיח בצוות בליווי אנשי מקצוע המסייעים למורים למסגר מחדש את אירועי היום-יום שהם חווים ולתת להם פרשנויות אחרות, עוזר ליצור שינוי יסודי בתפיסות המורים בהתמודדותם עם אירועים חינוכיים מאתגרים (ראזר ופרידמן, 2020).

אם נחזור לשאלת המחקר המרכזית שבחנה כיצד מסבירים מורים את השינוי בהגדרת התפקיד מורים מכלילים, נמצא כי ארבעה שלבי התפתחות היו הבסיס לחווית השינוי בהגדרת תפקידם, כפי שמתארים המורים בקהילה: 1. למידה תאורטית מומשגת וחיבורה לחוויות המורה היום-יומיות; 2. התנסות בשיח כן וחשוף; 3. עידוד להתבוננות פנימית וזיהוי של צרכים, דחפים וחוזקות; 4. ניסוח מיומנויות עבודה יעילות שסיגל לעצמו המורה בתהליך הלמידה. שלבים אלה יצרו מעבר מהגדרת תפקיד המורה הסמכותני והנוקשה להגדרת תפקיד סמכותית, קשובה ומכילה. כמו כן התפתחה מיומנות חדשה המעמיקה את חווית המסוגלות של המורה ואת הסכמתו לעבוד עם אירועים מורכבים. מעגלים אלו הם הרחבה של מודל התפתחות הקהילה באספקלריית החינוך המכליל, שבו המורים מספקים משוב זה לזה ומשתפים ידע, חוקרים יחד שאלות חשובות של הוראה ולמידה ויוצרים מרחב למידה תומך ומעודד בתחום תוכן מסוים של הכלה (Aubusson et al., 2007; Roy & Hord, 2006; Schechter & Feldman, 2013). הדבר

עולה בקנה אחד עם המידע כי הכללה נמצאת בחזית עבודתה של הלשכה הבין־לאומית לחינוך של אונסק"ו ומתמקדת ביכולתה של מערכת החינוך לתת הזדמנויות למידה הוגנות לכולם. כדי להשיג זאת יש לפתח מדיניות ומיומנויות המכוונות להכללה, ועל כן תפקיד המורים בפיתוח מיומנויות מכלילות נחוץ ביותר (ראזר ופרידמן, 2020; UNESCO, 2016).

הדיון בממצאים מראה כי ליווי קבוע באמצעות קהילה העוסקת בלמידה תאורטית, שיתוף באתגרים, דיון בהם ותרגולם, עשוי להעניק למורה חוויית ביטחון מקצועי וחוסן רגשי להבין מה הוא עושה נכון ואילו פעולות אחרות יכולות לסייע לו בעבודתו. הממצאים מדגישים את מרכזיות הקהילה בתהליך הפיתוח של המורה והפיכתו לסוכן שינוי מכליל. בלי תמיכת הקהילה, המורה עלול להרגיש בודד ומתוסכל בהתמודדות עם האתגרים, אך הקהילה מעניקה לו בסיס יציב להתפתחות, מתוך חיזוק זהותו ותפיסותיו המקצועיות. נראה כי מפגש שבועי קבוע בקרב צוותי מורים מכוון לתרגל את המורים בשיח כן ופתוח שבמרכזו התבוננות בדרכי חשיבתם, פעולותיהם ורגשותיהם (Burden, 2020). הנחת הבסיס היא שהתבוננות משותפת של קבוצת מורים באירועים שהם חווים בשדה החינוכי, שיתוף בהצלחות, בתסכולים ובהתלבטויות, יכולה לסייע בהבנת הסיבות להתרחשויות של אירוע מנקודות מבט מגוונות. כמו כן מפגש הקהילה יכול לקדם פיתוח מיומנויות חדשות ויעילות בעבודה עם תלמידים ולתרום לחיזוק הזהות המקצועית ותחושת השייכות של המורה השותף למעגל השיח (Admiraal et al., 2012). ממצאי המחקר חושפים צורך מתמיד של המורים בלמידת המשגות תאורטיות מקצועיות בעניין סוגיות סיכוניות למיניהן העולות בשדה החינוכי. אישוש לכך נמצא בגישת ההכללה, שמטרתה העיקרית היא להגדיל ולהעמיק את הנגישות, הנוכחות וההשתתפות בלמידה של כלל התלמידים (קמחי ובר ניר, 2022). לדברי המורים צורך זה נובע מרצון להרגיע את הפחד המקנן במורה החושש שאינו פועל נכון, וזאת מתוך חוויית אחריות כבדה לגורל תלמידיו. מכאן שהעבודה המרכזית במעגלי השיח היא לסייע למורים להבין היכן הם פועלים נכון ולעודד אותם לעבור את מחסום הפחד לשתף בקשיים ובהתלבטויות. נוסף על כך סיוע למורה בתרגום התאוריה למיומנויות עבודה מסוימות בתחום ההכללה, מתוך תרגול בקהילה, מסייע לו להגביר את תחושת הביטחון להתנסות בהן גם עם תלמידיו בשדה החינוך.

לאנשי היעוץ במערכת תפקיד עיקרי בעידוד יצירת מעגלי שיח, בקידום ובדיוק התכנים העולים בהם ותרומם למיומנויות פעולה תומכות ומקדמות. ליועצים במקומות החינוך תפקיד מכריע גם בליווי פרטני של הצוותים. השיח האישי המלווה יכול לסייע בזיהוי הצרכים הייחודיים של כל מורה הקשורים למצבו האישי ולתפקידו בסגל ההוראה, במתן פתרונות מותאמים, מתוך הדגמה מוחשית להכלת הפרט בדומה למצופה מן המורה ותלמידיו. סיוע זה מצד אנשי היעוץ לצד אנשי ההנהלה צפוי לתרום במידה ניכרת בקידום תהליכי שינוי בבית הספר ובהגדרת תוספת של רכיבים פסיכוסוציאליים בתפקיד המורים, רכיבים המובילים לגישה של חינוך מכליל (ראזר ופרידמן, 2020). מן הממצאים עולה כי היועצים החינוכיים יכולים למלא תפקיד מפתח בתהליך זה בשלושה מישורים מרכזיים: 1. עידוד המורים להרחיב את הגדרת תפקידם מחוץ להוראה פורמלית מתוך הדגשת יכולתם לזהות ולהגיב על מצוקות תלמידים; 2. תמיכה במורים המקדמים קהילות למידה מתוך סיוע בעיבוד תכנים רגשיים העולים בקבוצות; 3. ליווי פרטני של מורים בתהליך אימוץ מיומנויות מכלילות מתוך חיזוק ביטחונם המקצועי.

המחקר הנוכחי נעשה בקהילות מגוונות שבהן מורים בעלי מאפיינים דומים ושונים זה מזה מבחינת גיל, ותק ומגדר. בקהילות היו קבוצות של מורים ערבים בלבד, מורים יהודים בלבד וקבוצות מעורבות של מורים משני המגזרים. לא נמצאו הבדלים מהותיים בין הקהילות האלה מבחינת החוויות הרגשיות והמקצועיות של המורים. הדילמות המקצועיות, הסערות הרגשיות וההתלבטויות שעלו היו דומות בכל הקהילות, בלי קשר להשתייכות הדתית או התרבותית של המשתתפים. עם זה המחקר זיהה הבדלים הקשורים למאפיינים מקומיים וקהילתיים ייחודיים בכל קבוצה, כגון יחס כלפי סמכות, הבדלים בשפה המדוברת ונורמות התנהגות, אך גם אלה לא נמצאו קשורים להשתייכות החברתית-תרבותית. ממצאים אלה עומדים מתוך ניגוד למחקר קודם שנעשה בחברה הערבית (סמאן רמזאן ואחרים, 2018, עמ' 88), ונמצאו בהם הבדלים ניכרים בין בתי ספר יהודיים וערביים בתהליכי הפיתוח המקצועי. הם גרסו כי בבתי ספר ערביים התהליך איטי יותר ומאופיין בהתנגדות חזקה יותר לשינוי.

מחקר זה חשף באמצעות קולותיהם של מורים רבים ומגוונים תפיסות, גישות, מחשבות ורגשות המשמשים חסמים בפניהם בניסיונם לאמץ דפוסי התנהגות חדשים. חשיפת ההתלבטויות הפנימיות של המורים בעניין זהותם המקצועית ודילמות מקצועיות מאתגרות, עשויה לקדם את התפתחותם המקצועית בהטמעת מיומנויות עבודה חדשניות ומכלילות ולחזק את חוסנם האישי והמקצועי. נוסף על כך המחקר מציג מתווה של שלבי הנחיה לקידום עבודה משותפת בקהילות מורים ולהפגת תחושת הבדידות המאפיינת את עבודת המורה. בתהליכים אלה יש ליועצים החינוכיים תפקיד מרכזי בתמיכה במורים המנהיגים את הקהילות ובסיוע לתחזוקה השוטפת של דפוסי העבודה המשותפים.

מגבלות המחקר, המלצות ליישום ולמחקרים עתידיים

למחקר הנוכחי כמה מגבלות שיש להביאן בחשבון. על אף שהמחקר כלל מדגם מגוון של מורים מקהילות מגוונות המייצגות מגוון רחב של מסגרות חינוכיות, אזורים גאוגרפיים, שכבות גיל, תפקידים, מגדר, לאום וותק – יש להיזהר בהכללת הממצאים על כלל אוכלוסיית המורים בישראל. כמו כן איסוף הנתונים נעשה בשלהי משבר הקורונה שהשפיע במידה ניכרת על מערכת החינוך ועל תפקוד המורים. ייתכן שממצאי המחקר היו אחרים אילו נעשה בפרק זמן אחר או זמן רב יותר. נוסף על כך המחקר התמקד בעיקר בתהליכים שעברו המורים בקהילות הלמידה, אך לא בחן לעומק את ההשפעה ארוכת הטווח של תהליכים אלו על מיומנויות ההוראה בכיתה ועל הישגי התלמידים.

מומלץ לעשות מחקרי המשך בכמה כיוונים. נדרש מחקר אורך שיבחן את התפתחות הגדרות המורים והמיומנויות המכלילות במרוצת הזמן, כולל מעקב אחר יישומן בכיתה והשפעתן על התלמידים. כמו כן מומלץ להרחיב את המחקר לקהילות אחרות ולשלב מוקדמים יותר של התפתחות מקצועית, החל משלב הכשרת המורים במכללות. נדרש גם מחקר ממוקד על תפקיד היועץ החינוכי בתהליכי השינוי, בעיקר בשל הממצא החשוב על המעבר ממודל של העברת אחריות למודל של שותפות מקצועית בין מורים ליועצים. נוסף על כך מומלץ לעשות מחקר המתמקד בהיבטים התרבותיים של תהליכי ההכללה בקרב אוכלוסיות מגוונות של מורים ותלמידים.

על סמך ממצאי המחקר מומלץ ליישם כמה עקרונות בפיתוח המקצועי של מורים בתחום ההכללה. נדרש ליצור מרחב בטוח לביטוי רגשי שבו היועץ והמנחה מאפשרים למורים להביע קשיים וחולשות בלי שיפוטיות, מתוך הבנה שהכרה בקשיים היא צעד ראשון

בתהליך השינוי. יש לפתח למידה קהילתית בעלת משמעות שבה היועץ מסייע בבניית תהליכים מעגליים המאפשרים שיח פתוח, למידת עמיתים ורפלקציה משותפת. ליועץ יש מקום בסיוע בגישור בין תאוריה למיומנות, מתוך עזרה למורים בתרגום המשגות תאורטיות למיומנויות יישומיות בכיתה והתאמתן למקום הייחודי של בית הספר. נוסף על כך יש חשיבות ליצור שותפויות מקצועיות באמצעות מפגשים קבועים בין מורים, יועצים ומנהלים, הן בתוך בית הספר הן בין בתי ספר אחרים, לצורך העשרה הדדית ופיתוח מיומנויות מכליליות. נדרש לפתח מודל ליווי מתמשך של היועץ החינוכי המדגיש את תפקידו כשותף מקצועי התומך במורים בתהליך השינוי במרוצת הזמן.

לסיכום, המחקר תורם להבנת תהליכי השינוי בתפיסות ובמיומנויות טיפול ועבודה של מורים בנושא חינוך מכליל, ומדגיש את חשיבות תפקידו של היועץ החינוכי בתהליך. יישום ההמלצות עשוי לסייע בקידום תרבות בית ספרית מכלילה יותר, המיטיבה עם כלל באי בית הספר. המחקר מדגיש את הצורך בהמשך חקירה של תהליכי השינוי בתפיסות המורים ובפיתוח מודלים יישומיים לקידום חינוך מכליל בבתי הספר, תוך בחינה מעמיקה של תפקידו המרכזי של היועץ החינוכי בתהליך. אפשר לראות באמצעותו כיצד אנשי חינוך, טיפול ויועץ ממלאים תפקיד מכריע בעיצוב בית ספר מכליל. הבנתם העמוקה של השותפים הרבים את תהליכי העבודה והתפתחות הזהות המקצועית של מורים בנושא חינוך מכליל, עשויה לאפשר להם לקדם שינוי מערכתי, לטפח תחושת שייכות ולקדם סביבה חינוכית המעצימה את כל באי בית הספר.

רשימת מקורות

- אדלשטיין, א' (2014). הדרה. **לקסיקון**, 1, 6–7.
- אנגלמן, ש' (2020). תפיסות הצוות הבית ספרי את מדיניות ההתאמות לתלמידים עם לקויות למידה (2014–2016) ואת יישומה: היבטים מקצועיים, רגשיים וארגוניים. **היעוץ החינוכי**, כב, 183–208.
- בק, ש' והיימן, ר' (2008). איכות אקדמית במכללות להכשרת מורים. **ירחון מכון מופ"ת**, 34, 34–36.
- ברגלס שפירא, ט' ופלשגוילי, ע' (2021). פיתוח מקצועי מעורר מוטיבציה – יש דבר כזה? בתוך ל' יוספסברג בן־יהושע (עורכת), **קהילות מקצועיות לומדות של מורים למדעים ולמתמטיקה** (עמ' 25–47). מכון מופ"ת.
- גוזלן, ח' וריקון, צ' (2021). מסוגלות מקצועית, שחיקה מקצועית והערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית – הבדלים בין מורים המלמדים בכיתות אומ"ץ למורים המלמדים בכיתות רגילות. **היעוץ החינוכי**, כג, 251–271.
- דור־חיים, פ' (2019). היועץ החינוכי והסתגלותו של בית הספר למאה העשרים ואחת: תפקיד היועץ בהפיכת בית הספר לרלוונטי יותר בעבור הילדים. **היעוץ החינוכי**, כא, 221–230.
- טימור, צ' (2013). מושג "האחר השונה" בראי השילוב וההכלה בחברה ובחינוך בישראל: האומנם "אחר משמעותי"? **דברים**, 6, 45–59.
- מור, פ' ומנדלסון, י' (2006). **לדבר עם מתבגרים בסיכון: התפיסה החינוכית הפסיכר חברתית**. אשלים.

סמעאן רמזאן, א', פרידמן, ו', אגבאריה, ה', מנסור, מ' ועליאלסאלח, ס' (2018). **לעבור את המחסום הרגשי** [اجتياز الحاجز العاطفي]. אשלים.

צור, א' וראזר, מ' (2013). דיאלוג על מצוקה והכלה: הערכת המענה הניתן לצורכי סטודנטים העובדים עם ילדים ונוער בסיכון בתוכנית המסומך לחינוך ולהוראה לתלמידים בהדרה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 37, 35–59.

קמחי, י' ובר ניר, א' (2022). **חינוך מכיל בחינוך הרגיל: פרקטיקות להכשרת מורים מיטבית** [דוח מחקר]. מכון מופ"ת/mofet. https://infocenters.co.il/mofet/notebook_ext.asp?book=1941&lang=eng&site=mofet

ראזר, מ' (2014). "מסגור מחדש" (reframing) בעבודה חינוכית עם תלמידים בהדרה ובסיכון: להפנות מבט אל מקורות הכוח הפנימיים. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל** (כרך א, עמ' 309–335). מכון מופ"ת.

ראזר, מ' (2020). להחיל את ההכלה בבתי הספר. בתוך י' הרפז וא' הורביץ (עורכים), **חינוך בצומת: סיעור מוחות על עתיד החינוך בישראל** (עמ' 384–392). כנרת, זמורה, דביר – מוציאים לאור.

ראזר, מ' ופרידמן, ו' (2020). **סמכות ורכות: מערכות יחסים משקמות כאבני דרך ביצירת חינוך מכליל**. מכון מופ"ת.

ראזר, מ', ורשבסקי, ב' וברשדה, א' (2011). **קשר אחר בבית הספר: עיצוב תרבות בית-ספרית שונה בעבודה עם תלמידים בסיכון ובהדרה**. אשלים.

שי, ר' (2011). סגרציה... נורמליזציה... שילוב... השתלבות... הכלה. **עט השדה**, 6, 30–34.

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

שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (2016). מהפוזיטיביזם לפרשנות ולגישות פוסטמודרניות בחקר החינוך. בתוך נ' צברבן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 23–65). מכון מופ"ת.

שץ-אופנהיימר, א' (עורכת). (2021). **חונכות: תיאוריה, מחקר ומעשה**. רסלינג.
שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה**. רמות – אוניברסיטת תל אביב.

Admiraal, W., Lockhorst, D., & van der Pol, J. (2012). An expert study of a descriptive model of teacher communities. *Learning Environments Research*, 15(3), 345–361. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9117-3>

Anderson, S. G., & Olivier, D. F. (2022). A quantitative study of schools as learning organizations: An examination of professional learning communities, teacher self-efficacy, and collective efficacy. *Research Issues in Contemporary Education*, 7(1), 26–51. <https://leraweb.net/ojs/index.php/RICE/issue/view/15>

- Aubusson, P., Steele, F., Dinham, S., & Brady, L. (2007). Action learning in teacher learning community formation: Informative or transformative? *Teacher Development*, 11(2), 133–148. <https://doi.org/10.1080/13664530701414746>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Burden, P. R. (2020). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community* (7th ed.). Wiley.
- Cohen, G., Steele, C. M., & Ross, L. D. (1999). The mentor's dilemma: Providing critical feedback across the racial divide. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(10), 1302–1318. <https://doi.org/10.1177/0146167299258011>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (June, 2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED606743>
- Erwin, E. J. (1993). The philosophy and status of inclusion. *Envision: A publication of The Lighthouse National Center for Vision and Child Development*, 1, 3–4.
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2014). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141–164. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- Hudson, C. (2024). A conceptual framework for understanding effective professional learning community (PLC) operation in schools. *Journal of Education*, 204(3), 649–659. <https://doi.org/10.1177/00220574231197364>
- Huijboom, F., Van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M. (2021). Professional learning communities (PLCs) as learning environments for teachers: An in-depth examination of the development of seven PLCs and influencing factors. *Learning Culture and Social Interaction*, 31, Article 100566. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100566>
- Knight, T. (2011). Foreword. In R. Slee, *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education* (pp. viii–x). Routledge.

- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). Sage.
- OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- OECD. (2024a). *Education and skills policy programme*. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/education-and-skills-policy-programmes.html>
- OECD. (2024b). *OECD Review of Resourcing Schools to Address Educational Disadvantage in Ireland*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3433784c-en>
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2019). The effects of networked professional learning communities. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 441–452. <https://doi.org/10.1177/0022487117753574>
- Razer, M., & Friedman, V. J. (2017). *From exclusion to excellence: Building restorative relationships to create inclusive schools*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-488-6>
- Razer, M., Friedman, V. J., & Warshofsky, B. (2012). Schools as agents of social exclusion and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1152–1170. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.742145>
- Richardson, C. B., Hitti, A., Mulvey, K. L., & Killen, M. (2014). Social exclusion: The interplay of group goals and individual characteristics. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(8), 1281–1294. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9967-8>
- Rogers, J. (1993). The inclusion revolution. *Phi Delta Kappa Research Bulletin*, 11(4), 1–6.
- Roy, P., & Hord, S. M. (2006). It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 490–504. <https://doi.org/10.1177/105268460601600503>
- Schechter, C., & Feldman, N. (2019). The principal's role in professional learning community in a special education school serving pupils with autism. *Journal of Special Education Leadership*, 32(1), 17–28.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage.

- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473–490. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.652070>
- Tuli, F., & Bekele, A. (2020). Professional learning communities: A review of literature. *Journal of Science and Sustainable Development*, 8(1), 54–64. <https://doi.org/10.20372/au.jssd.8.1.2020.0142>
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wasserman, D., Asch, A., Blustein, J., & Putnam, D. (2016, February 18). Disability: Health, well-being, and personal relationships. In E. N. Zalta (Ed.) *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Winter 2016 Edition). Retrieved November 18, 2023, from <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/disability-health/>
- Williams, K. D., & Govan, C. L. (2004). Reacting to ostracism: Retaliation or reconciliation? In D. Abrams, M. A. Hogg, & J. M. Marques (Eds.), *The social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 47–62). Psychology Press.
- Woodcock, S., & Hardy, I. (2020). Beyond the binary: Rethinking teachers' understandings of and engagement with inclusion. In C. Vincent (Ed.), *Nancy Fraser, Social justice and education* (pp. 71–90). Routledge.
- Zhang, J., & Yuan, R. (2020). How can professional learning communities influence teachers' job satisfaction? A mixed-method study in China. *Teachers and Teaching*, 26(3–4), 229–247. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1806049>

נספח 1: שאלות מנחות לכתיבת יומן המסע

להלן ההנחיות הכתובות שקיבלו המורים:

יומן סיכום מסע אישי

חלק א: תאר אירוע מורכב שחוויית עם תלמיד, הורים, איש צוות, אחר:

תאר את העובדות באירוע וכיצד הגבת.

כיצד אתה מבין בדיעבד את מה שקרה באותו אירוע? כיצד אתה רואה בדיעבד את מה שעבר עליך באותו אירוע?

מה היית עושה אחרת אילו יכולת? ולמה?

חלק ב: התייחסות למעגל השיח שהשתתפת בו

כיצד הרגשת בתוך מעגל השיח? מה נגע בך? מה חסם אותך? מה סייע לך? ומה הפריע לך?

לאילו תובנות חדשות הגעת לגבי עצמך ולגבי עבודתך?

מה אתה נוהגת לעשות אחרת מבעבר?

בהצלחה!

נספח 2: תיאור קהילות משתתפי המחקר

הטבלה להלן מתארת את משתתפי המחקר על פי קבוצות, שיוך בית ספרי, אזור גאוגרפי בארץ, שכבת התלמידים, מספר מורים בקהילה, תפקיד המשתתפים בבית הספר ומספר שנות ותק של המשתתפים.

קבוצה	בית ספר	אזור בארץ	כיתות	מספר מורים	המורים המשתתפים	שנות ותק
1	כפר נוער יהודי לנוער בסיכון	צפון	ט'–י"ב	25	מורים ומורות, חברי הנהלת בית הספר, מנהלת בית הספר	30–2
2	יסודי ערבי	צפון	א'–ו'	20	מורות, חברות הנהלת בית הספר, מנהלת בית הספר	20–5
3	מסגרות חינוך מגוונות פורמליות ובלתי פורמליות, חינוך מיוחד וחינוך רגיל, ערביות ויהודיות	צפון	א'–י"ב בחינוך המיוחד – עד גיל 21	13	מורים ומורות מבתי ספר, מנהל מסגרת בלתי פורמלית	13–3

4	בתי ספר על-יסודיים ערביים ויהודיים	צפון	ז'–י"ב	12	מורים ומורות מבתי ספר	2–1
5	בתי ספר יסודיים ועליסודיים ערביים ויהודיים	מרכז ודרום הארץ	א'–ט'	23	מורים ומורות מבתי ספר	30–10
6	בית ספר יסודי יהודי	מרכז הארץ	א'–ו'	3	חברות הנהלה : מורה, יועצת בית הספר ומנהלת בית הספר	מעל 20 שנה
7	בית ספר יסודי יהודי	דרום הארץ	א'–ו'	6	חברות הנהלה : 5 מורות ומנהלת בית הספר	20–10
8	בית ספר יסודי ערבי	מרכז הארץ	א'–ו'	4	חברי הנהלה : 2 מורות, סגן מנהלת, מנהלת בית הספר	20–15
9	בתי ספר יסודיים ועליסודיים ערביים	צפון, מרכז, דרום	א'–י"ב	25	מורות מבתי ספר	30–3
10	בתי ספר יסודיים ועליסודיים ערביים	צפון, מרכז, דרום	א'–י"ב	25	מורות מבתי ספר	30–3

הקשר בין אמפתיה וניהול רגשות בקרב מורים לאקלים הכיתתי: בחינת תרומתם לאקלים כיתתי מיטבי

סהראב מסרי

תקציר

מחקר זה בחן את הקשר בין יכולות האמפתיה וניהול הרגשות על רכיביהן לאקלים הכיתתי בקרב מורים ערבים בבתי ספר תיכוניים, וכיצד גורמים אלו משפיעים על שיפור האקלים הכיתתי מנקודת מבטם של המורים. שאלות המחקר התמקדו בקשרים בין אמפתיה, ניהול רגשות והאקלים הכיתתי וכן בהבדלים ברמות האמפתיה בין מורים מחנכים למורים לא מחנכים בבתי ספר תיכוניים ערביים בישראל. במדגם השתתפו 120 מורים מחמישה בתי ספר תיכוניים ערביים בצפון הארץ. ממצאי המחקר מראים קשר חיובי מובהק בין אמפתיה וניהול רגשות לתפיסת המורים את שביעות הרצון והלכידות באקלים הכיתתי; נמצא קשר שלילי בין ניהול רגשות לתפיסת התחרותיות באקלים הכיתתי; וגם קשר שלילי בין אמפתיה וניהול רגשות לתפיסת ממדי הקושי והחיכוך בכיתה. כמו כן נמצא הבדל מובהק ברמת האמפתיה בין מורים מחנכים למורים לא מחנכים. למחקר זה תרומה בעלת משמעות בעבור מורים ויועצים חינוכיים הן במישור התאורטי הן במישור היישומי. מתוך המחקר אפשר להבין לעומק איך רמות האמפתיה וניהול הרגשות של המורים משפיעים על האקלים הכיתתי. הבנה זו עשויה לסייע ליועצים חינוכיים למפות את האקלים הבית ספרי על פי המיומנויות הרגשיות של המורים, ומנגד היא מספקת למורים תובנות על תפקידן המרכזי של אמפתיה וניהול רגשות בעיצוב אקלים כיתתי מיטבי ועל ההתנהלות בכיתה.

מילות מפתח: אקלים כיתתי; אמפתיה; ניהול רגשות; מורים מהחברה הערבית בישראל.

מבוא

המחקר הנוכחי מתמקד בבחינת הקשרים בין אמפתיה ויכולת ניהול רגשות בקרב מורים לאקלים הכיתתי בבתי ספר תיכוניים בחברה הערבית בישראל. עבודתו של המורה בימינו אינה קלה כלל, המורה נתקל בכמה סוגיות כמו בעיות משמעת של תלמידים, קשיים אישיים של תלמידים, מורכבות הקשר עם ההורים, מוטיבציה נמוכה ועוד. עם זה ציפיות רבות מופנות כלפי המורים וכולם מעוניינים שהחינוך שיקבלו ילדיהם יהיה מיטבי. המורים זקוקים לכלים ומיומנויות רגשיות שיוכלו להשתמש בהם בעבודתם, ולהבטיח אקלים חינוכי מיטבי בכותלי הכיתה המאפשר אווירה לימודית חיובית.

ההגדרה של האקלים הכיתתי היא תפיסת המורים את האווירה החברתית והלימודית בכיתה, שיש בה גורמים, כמו לכידות חברתית, תחושת שייכות, נורמות והתנהלות במסגרת הלימודית (ברקוביץ' ואחרים, 2015). נקודת המבט של המורה חשובה במיוחד, שכן מחקרים מראים שלמורים יש תפקיד מרכזי ביצירת האקלים בכיתה ובהשפעה על מערכות היחסים בין התלמידים (Davis, 2024). ניהול רגשות נוגע ליכולת של אדם לנהל, לשלוט ולשנות את עוצמת מאפייני הרגשות שהוא חווה מתוך התאמת הרגשות למצב נתון

(Kozubal et al., 2023). על פי הספרות המחקרית מורים שמסוגלים לנהל את רגשותיהם ביעילות, כמו להפגין אמפתיה כלפי תלמידיהם, תורמים ליצירת אקלים חיובי בכיתה ומפחיתים תופעות של חוסר סדר ולחץ בקרב התלמידים (Khalil et al., 2017).

אמפתיה מוגדרת יכולת להבין ולהזדהות עם רגשותיו של הזולת, והיא קשורה לרווחתם של אחרים בפעולת הדדיות בין-אישית (אלגרבל ואחרים, 2012). אמפתיה נחשבת לגורם מרכזי ביחסים בין-אישיים ויש לה קשר חיובי להתנהגות חברתית ופרו-חברתית, התורמת לקידום מעורבותם של אנשים בהתנהגות מוסרית ואלטרואיסטית (Batson, 2011).

ניהול רגשות הוא מושג הקשור ליכולת של אדם לנהל, לשלוט ולשנות את עוצמת מאפייני הרגשות שהוא חווה מתוך התאמת הרגשות למצב נתון (Khalil et al., 2017). הוא אף נחשב למיומנות חשובה בשדה החינוכי (Gross, 2015). המורים נמצאים בעבודתם היומית בלחץ גלוי וסמוי, הנוצר בשל הדרישות והאחריות, נוסף על לחץ הנוצר מקשרים הבין-אישיים בינם ובין הצוות, ההורים והתלמידים (Hargreaves & O'Connor, 2017). על אף החשיבות הרבה של אמפתיה ויכולת ניהול רגשות בתפקוד המורה, ובפרט במקום העבודה, יש מחסור במחקרים שבחנו את הנושא בקרב מורים בחברה הערבית בישראל. מרבית המחקרים בתחום זה נעשו באוכלוסיות מערביות (אופלטקה, 2018; Goroshit & Hen, 2016), ולכן נדרשת בחינה מעמיקה יותר של הדרך שבה מורים בחברה הערבית חווים את האקלים הכיתתי ואת הקשרים בין מיומנויות רגשיות אלו לאקלים הכיתה.

מטרת המחקר היא למלא פער זה מתוך בחינת הקשרים בין אמפתיה, ניהול רגשות והאקלים הכיתתי בקרב מורים מהחברה הערבית בישראל. נוסף על כך המחקר ישווה בין מורים מחנכים למורים שאינם מחנכים, מתוך בחינת הבדלים אפשריים ברמת האמפתיה ויכולת ניהול הרגשות שלהם. תרומתו של המחקר היא כפולה: ברמה המדעית, הוא צפוי להעמיק את ההבנה של הקשרים בין משתנים רגשיים לאקלים כיתתי במגזרים מגוונים; ברמה היישומית, ממצאיו עשויים לסייע ליועצות החינוכיות של בתי הספר בבניית התערבויות והתאמתן לצרכים הייחודיים של המורים והתלמידים בחברה הערבית כדי לשפר ולהעלות את המיומנויות הרגשיות ולשפר את האקלים הלימודי והחברתי בכיתותיהם.

סקירת ספרות

אמפתיה

אמפתיה היא מושג רב-תחומי שזכה להגדרות מגוונות ברבות השנים, בעיקר בשל תפקידה המרכזי בהבנת התנהגות אנושית, תקשורת בין-אישית וחינוך. אחד ההיבטים המרכזיים באמפתיה הוא היכולת להבין את עולמו של האחר ולחוות את חוויותיו. בעבר הוגדרה אמפתיה יכולת קוגניטיבית ורגשית להבין את מצבו של הזולת ולחוש את תחושותיו (Carkhuff, 1969; Dymond, 1948), בעוד סאליבן (Sullivan, 1956) ראה בה תכונה מולדת המנחה את התגובות החברתיות של האדם. ברגר (Berger, 1962) טען שהאמפתיה היא תהליך נרכש באמצעות תקשורת וחינוך.

מחקרים מהשנים האחרונות ממשיכים להרחיב את הבנתנו בנושא האמפתיה ומשמעותה. קלרבל ואוונס-אמאלו (Claravall & Evans-Amalu, 2020) מציינים כי האמפתיה אינה רק כלי להבנת רגשות הזולת, אלא גם גורם מפתח ביצירת תקשורת יעילה ובפתרון קונפליקטים. הם מציינים כי בעידן המודרני שבו פעולות הגומלין בין-אישית מתנהלות גם במרחבים דיגיטליים, לאמפתיה יש תפקיד חשוב ביצירת קשרים בריאים ומונעת בידוד חברתי.

מחקרים עדכניים יותר מתמקדים גם בתפקידה של האמפתיה במבנים חברתיים מורכבים. קונרתי ועמיתיו (Konrath et al., 2018) גילו כי אנשים עם יכולת אמפתית גבוהה נוטים להיות סובלניים פחות לתופעות חברתיות שליליות, כגון גזענות ודעות קדומות. במחקר זה נמצא כי אמפתיה גבוהה קשורה קשר ישיר לשיפור היחסים הבין-קבוצתיים, בייחוד בקבוצות מיעוטים לאומיים ואתניים. ממצאים אלו עומדים בקנה אחד עם טענותיו של חביב-פלגי (2014), שהדגיש את ההיבט הפסיכולוגי של האמפתיה בנושא של יחסי רוב-מיעוט.

רכיבי האמפתיה

לפי מודל R3 של שפירא ועמיתיה (Shapira et al., 2016) האמפתיה מורכבת משלושה שלבים עיקריים: הדהוד אמפתי, הסקה אמפתית ותגובה אמפתית. הדהוד אמפתי נוגע ליכולת האדם לחוות את רגשות הזולת בלא מודע, ממצא שהודגם במחקרים נוירופסיכולוגיים שחשפו כי אזורי מוח דומים מופעלים כאשר אנו רואים מישהו שחוה רגש מסוים (Zaki & Ochsner, 2012). הסקה אמפתית מתמקדת בהבנה המודעת של רגשות הזולת והסיבות להם, בעוד התגובה האמפתית תלויה במידת המוטיבציה והרצון של האדם להגיב לאחרים בדרך חיובית.

בשנים האחרונות חוקרים כמו סמית ועמיתיו (Smith et al., 2024) הדגישו את החשיבות של מודעות עצמית כחלק מן התהליך האמפתי. הם מציינים כי מורים ואנשי מקצוע בתחום החינוך המפתחים מודעות עצמית גבוהה מסוגלים לחזק את רכיבי האמפתיה שלהם ולהשתמש בהם להעצמת תלמידיהם.

אמפתיה והשפעתה על חיי הפרט

האמפתיה משפיעה בהרחבה על תחומי חיים רבים, בייחוד בתחומי המקצועות הטיפוליים כמו ייעוץ, פסיכולוגיה והוראה. אמפתיה נחשבת תכונה המנבאת הצלחה בהוראה וביצירת קשרים חזקים עם תלמידים. במחקרם של גורושיט וחן (Goroshit & Hen, 2016) נמצא כי מורים אמפתיים משפרים את תחושת השייכות והביטחון של תלמידיהם, תורמים ליצירת אקלים כיתתי חיובי ומפחיתים התנהגויות אלימות. ממצא זה מגובה במחקרו של שוורץ ועמיתיו (Schwartz et al., 2020), שהראה כי מורים עם יכולות אמפתיות גבוהות נוטים ליצור קשרים רגשיים עמוקים עם תלמידיהם, דבר המשפר את התוצאות הלימודיות והחברתיות של התלמידים.

בד בבד נמצא כי לאמפתיה יש השפעה ישירה על בריאות הנפש. מחקרים בתחום האישיות מצאו כי אמפתיה גבוהה מנבאת חוסן נפשי והתמודדות טובה יותר עם מצבי לחץ (Vinayak & Judge). יתרה מזו, במחקר שעשו סונג ועמיתיו (Song et al., 2019) בקרב

סטודנטים סיניים להוראה מודגש כי אמפתיה קשורה לתכונות אישיות כמו פתיחות לחוויות, החצנה ונעימות, ומופיעה המלצה לפתח אסטרטגיות חינוכיות כדי לחזק את האמפתיה בקרב מורים לעתיד.

אמפתיה בקרב מורים

מורים משמשים דמויות עיקריות בפיתוח היכולות הרגשיות של תלמידיהם, ואמפתיה היא אחד הכלים המרכזיים לשם כך. חן (2010) מציינת כי מורים צריכים לא רק להעביר ידע אקדמי, אלא גם לפתח קשר רגשי בעל משמעות עם תלמידיהם. אמפתיה מאפשרת למורה לחוש את צורכיהם הרגשיים של התלמידים ולתמוך בהם במהלך תהליך הלמידה. מחקרים עדכניים, כמו של דולן (Dolan, 2022), מדגישים כי אמפתיה בקרב מורים אינה רק תורמת להצלחתם הלימודית של התלמידים, אלא גם מחזקת את החוסן הנפשי שלהם. תלמידים החווים תחושת שייכות וביטחון בכיתה תורמים לשיפור האקלים הכיתתי ולהפחתת אירועי אלימות.

ניהול רגשות בקרב מורים

ניהול רגשות הוא מושג חשוב בהבנת ההתנהגות האנושית ומקומו חשוב בעיקר בסביבות עבודה אינטנסיביות כמו ההוראה. החוקרים מראים כי ניהול רגשות מערב תהליכים שבאמצעותם אנשים משפיעים על החוויות הרגשיות שלהם (Valente & Lourenço, 2020), מתוך הבנה שההשפעה על רגשות כוללת שליטה בהיבטים חווייתיים, קוגניטיביים, התנהגותיים ואף פיזיולוגיים (Gross, 1998; Lee & Kim, 2021). חוקרים מדגישים כי ניהול רגשות בקרב מורים נועד לשמר סביבה חינוכית יציבה ומכוונת ללמידה, גם כאשר המורה חווה רגשות שליליים, כגון כעס ותסכול (Meyer, 2014).

ניהול רגשות אינו פשוט ויש בו יכולת להפעיל שיקול דעת רגשי ולשלוט ברגשות במצבים מאתגרים (Niven et al., 2011). המורים העומדים לפני פעולות גומלין מרובות עם תלמידים, הורים ועמיתים, נדרשים לפתח מיומנויות המאפשרות להם להתמודד עם מצבים טעונים מבחינה רגשית, בעת שהם שומרים על התנהלות מקצועית ומקדמים חוויות למידה חיוביות בכיתה (Hargreaves, 2000; Oplatka, 2018).

קשיים בניהול רגשי, המתבטאים בהצפה רגשית, חוסר יכולת לווסת רגשות שליליים או התנהגות פרצנית (אימפולסיבית), עשויים להשפיע לרעה על תפקודם של מורים ואף על רוחתם הנפשית (Jacobs & Gross, 2014). חוויות רגשיות שליליות בעבודה עלולות לגרום לשחיקה ולפגוע במערכת היחסים עם התלמידים, מה שמשפיע על ההישגים הלימודיים ועל איכות פעולות הגומלין בכיתה (Rudow, 1999).

אסטרטגיות לניהול רגשי בקרב מורים

חוקרים עומדים על כמה גישות ואסטרטגיות המסייעות למורים לנהל את רגשותיהם ביעילות רבה יותר (Oliveira et al., 2021): ויסות רגשי אינטגרטיבי – הבנה מעמיקה של הרגשות ומקורותיהם, המביאה לידי התנהלות מסתגלת ומכוונת מטרה (Ryan et al., 2006); טיפול DBT וטיפול באומנות – אסטרטגיות טיפוליות, כגון דיאלקטיקה התנהגותית (DBT) שמלמדות מיומנויות לניהול רגשי ומקדמות שליטה עצמית ברגשות

במצבי לחץ (Hochschild, 2012; Rafaeli & Sutton, 1989); סכמה תרפיה – תאוריה זו מדגישה את תפקיד ההתנסויות המוקדמות בקשיים בניהול רגשות (Khalil et al., 2017).

ניהול רגשות ותרומתו לאיכות ההוראה

ניהול רגשות תקין הוא תנאי הכרחי לתפקוד פרופסיונלי של מורים. הוא משפיע על יכולתם ליצור קשרים בעלי משמעות עם התלמידים, להגביר את מעורבותם בלמידה ולשמר אקלים כיתתי חיובי (Anderman & Klassen, 2015). לפיכך מורים שמצליחים לנהל את רגשותיהם ביעילות מראים תוצאות חיוביות יותר באיכות ההוראה ובהצלחת תלמידיהם (Pekrun & Bühner, 2014).

אקלים כיתה

אקלים כיתה הוא אחד הרכיבים המרכזיים בהצלחה הלימודית, ומשפיע על התפתחותם האישית והחברתית של התלמידים. הספרות רואה באקלים הכיתה מכלול של היבטים אינטלקטואליים, חברתיים, רגשיים והפיזיים שהתלמידים לומדים בהם, והם מושפעים מהפעולות הגומלין בין התלמידים, המורים, ההורים והסביבה הבית ספרית הכללית (Ambrose et al., 2010; Fraser & Fisher, 1986). במחקרים נמצא כי אקלים כיתה חיובי מעודד תחושת לכידות, אמפתיה, שיתוף פעולה ומחויבות ללמידה, בעוד אקלים שלילי עשוי לגרום לתוצאות הפוכות ולהישגים אקדמיים נמוכים (Cohen et al., 2011; Brackets et al., 2009; Holen et al., 2013).

אקלים כיתה וקשר לאמפתיה וניהול רגשות בקרב מורים

בית הספר משמש סוכן חברות (סוציאליזציה) חשוב לאחר המשפחה, וממלא תפקיד מכריע בעיצוב התנהגויות חברתיות ורגשיות של התלמידים. אקלים כיתה מוגדר סביבה אינטלקטואלית, חברתית, רגשית ופיזית שהתלמידים לומדים בה, והוא משפיע על חוויותיהם הרגשיות והחברתיות (Ambrose et al., 2010). מכאן עולה כי אקלים כיתה אינו רק גורם טכני או ארגוני, אלא גם מייצג חוויות רגשיות ודינמיקות בין-אישיות בין מורים לתלמידים ובין התלמידים ובין עצמם (Fraser & Fisher, 1986).

כאן אמפתיה וניהול רגשות משמשים משתנים חשובים בעיצוב אקלים כיתתי. האופן שמורים מנהלים את רגשותיהם ומביעים אמפתיה כלפי התלמידים משפיע על היחסים הבין-אישיים בכיתה ויכול לתרום ליצירת אקלים חיובי התורם להרגשה של תמיכה, שייכות ולכידות (Cohen et al., 2009). למשל, כאשר מורים מבטאים אמפתיה כלפי התלמידים ומזהים את רגשותיהם, הם תורמים לשיפור הביטחון העצמי של התלמידים ולתחושת הערכה עצמית (Brackets et al., 2011).

הקשר של ממדי אקלים כיתתי עם אמפתיה וניהול רגשות

ממדיו של אקלים כיתתי כוללים בין השאר את שביעות הרצון, החיכוך, התחרותיות, רמת הקושי והלכידות (Sidelinger et al., 2012). כל ממד קשור קשר ישיר לניהול רגשות ולאמפתיה מצד המורים. לדוגמה, כאשר התלמידים חווים לכידות חברתית בכיתה, הם מרגישים שייכות ומשמעות בקבוצה, מה שמחזק את הקשר הבין-אישי בין המורה

לתלמידים ומגביר את רמת האמפתיה בקרב המורה (Holen et al., 2013). נוסף על כך מורים שמשקיעים ביצירת אקלים כיתה מאתגר ומצמיח, שבו התלמידים נדרשים להתמודד עם מטלות מורכבות, מסייעים להעלות את תחושת המסוגלות העצמית של התלמידים שמושפעת מתגובות רגשיות ומהערכת הסביבה (Peters, 2013).

תפקיד המורה ביצירת אקלים כיתה חיובי

למורה, בתפקידו כמנהיג הכיתה, יש תפקיד חשוב ביצירת אקלים כיתתי חיובי, בעיקר באמצעות התנהגותו הבין-אישית ויכולותיו לנהל רגשות ולהפגין אמפתיה (Frisby et al., 2014). מורים המביעים אמפתיה ומודעים לרגשותיהם ולרגשות תלמידיהם, נוטים ליצור סביבה לימודית תומכת ומקדמת שבה התלמידים מרגישים מוערכים ומבינים (Brackett et al., 2011). מודלים חיוביים של ניהול רגשות יכולים לספק לתלמידים כלים לניהול עצמי, לחיזוק תחושת הביטחון העצמי ולפיתוח מערכות יחסים בין-אישיות חיוביות בכיתה (Darby, 2008). בספרות הקיימת מודגשת חשיבותו של המורה בהקשבה לצרכים הרגשיים של תלמידיו, כאשר רגישות ואמפתיה מצד המורה נחשבות גורם חשוב ביצירת אקלים חיובי המקדמת שיתוף פעולה ותמיכה בין התלמידים (Romo-Escudero et al., 2023). מתוך הבנה וניהול נכון של רגשות, מורים יכולים ליצור קשרים חיוביים עם התלמידים שמביאים לידי העלאת ההישגים הלימודיים ושיפור תחושת השייכות והערכה עצמית. לבסוף הקשר בין אקלים כיתה, אמפתיה וניהול רגשות מצד המורים הוא רכיב מכריע בעיצוב החוויה הלימודית. מורים המביעים אמפתיה ומנהלים את רגשותיהם ביעילות, יוצרים סביבה בטוחה ומטפחת שמסייעת לתלמידים לפתח יכולות רגשיות וחברתיות גבוהות יותר.

סיכום

מסקירת הספרות עולה כי תפקיד המורה כרוך בעומס ולחץ רבים הנובעים מהדרישות המקצועיות והאנרגטיות הנדרשות במערכת החינוך (Khalil et al., 2017). מחקרים מראים כי רמות האמפתיה ויכולת ניהול הרגשות של המורים משפיעות על ההתנהלות בכיתה ועל האקלים הכיתתי (Hargreaves & O'Connor, 2017), כאשר מצבי קונפליקט וחוסר תמיכה ארגונית עלולים להחרیف את הקשיים האלה (Arar, 2017).

על בסיס תובנות אלו המחקר הנוכחי בוחן את הקשר בין אמפתיה וניהול רגשות בקרב מורים ערבים לאקלים הכיתתי, ומנסה לענות על השאלה הזו: האם יש קשר בין רמת האמפתיה וניהול הרגשות של מורים לאקלים הכיתתי, והאם יש הבדלים מובהקים ברמת האמפתיה בין מורים מחנכים למורים שאינם מחנכים? מתוך שאלה זו נגזרו ההשערות האלה:

1. יש קשר חיובי מובהק בין רמת האמפתיה של מורים לממדי האקלים הכיתתי (שביעות רצון, תחרותיות, לכידות), כלומר שככל שרמת האמפתיה גבוהה יותר, כן ממדי האקלים הכיתתי יהיו חיוביים יותר.
2. יש קשר שלילי בין רמת האמפתיה של מורים לממדי האקלים הכיתתי (חינוך, קושי).

3. יש קשר חיובי בין ניהול רגשות של מורים לממדי האקלים הכיתתי (שביעות רצון, תחרותיות, לכידות), כלומר שככל שרמת ניהול הרגשות גבוהה יותר, כך ממדי האקלים הכיתתי יהיו חיוביים יותר.
4. יש קשר שלילי בין רמת ניהול הרגשות לממדי האקלים הכיתתי (חיכוך, קושי).
5. יש הבדלים מובהקים ברמת האמפתיה בין מורים מחנכים ובין מורים שאינם מחנכים, כאשר מורים מחנכים יפגינו רמות אמפתיה גבוהות יותר.

השיטה

מערך

המחקר הנוכחי בחן באמצעות השיטה הכמותית את מערך הקשרים בין האמפתיה וניהול הרגשות בקרב מורים ובין האקלים הכיתתי. המחקר הכמותי מסתמך על העמדה הפוזיטיביסטית שמטרתה העיקרית היא לתאר את המציאות האובייקטיבית הניתנת לצפייה בדיוק מרבי (שקדי, 2003). מערך המחקר המתאים למחקר הנוכחי הוא הכמותי קורלטיבי המסתמך על העמדה הפוזיטיביסטית. במחקר זה נבחנו עוצמות, כיוון ומובהקות של המתאמים (הקורלציות) המגוונים בין האמפתיה, ניהול הרגשות והאקלים הכיתתי.

מדגם

במחקר השתתפו 120 מורים ומורות מהחברה הערבית בישראל, המלמדים בבתי ספר תיכוניים במחוז צפון הארץ. הנתונים מעידים על 52 מורים (43.3%) ו-68 מורות (56.7%); 66 (55%) בעלי תואר ראשון, 51 (42.5%) בעלי תואר שני, 3 (2.5%) בעלי תואר שלישי; 58 (48.3%) מוסלמים, 27 (22.5%) נוצרים, 35 (29.2%) דרוזים; 101 (84.2%) נשואים, 15 (12.5%) רווקים, 4 גרושים (3.3%); 53 (44.2%) גרים בעיר ו-67 (55.8%) גרים בכפר. 62 (51.7%) מחנכים ו-58 (48.3%) אינם מחנכים. טווח גיל המורים המשתתפים במחקר נע בין 22 ל-60 ושנות ותק נעו בין 1 ל-35. הדגימה נעשתה בשיטה "מזדמנת".

כלים

במחקר זה נעשה שימוש בשאלון מובנה בן ארבעה חלקים:

- א. **שאלון נתונים דמוגרפיים:** שאלון פרטים אישיים המיועד לאיסוף נתוני רקע של המשתתפים.
- ב. **שאלון אמפתיה:** שאלון זה נלקח מעבודתה של מסרי (2014) ופיתחה אותו זיסמן (2009) שבססה את הכלי החדש על שאלונים תקפים קיימים ומוכרים בתחום האמפתיה הבין-קבוצתית, למשל, שאלון למדידת אמפתיה רגשית של מהרביאן ואפשטיין (Mehrabian & Epstein, 1972). בשאלון האמפתיה יש 20 פריטים והוא בודק על פי ניתוח גורמים מפורט את שלושת רכיבי האמפתיה: הדחף אמפתי (למשל: "אני יודע להבחין כשמישהו מנסה להסתיר את רגשותיו האמיתיים"), הסקה אמפתית (למשל: "בדרך כלל אני יכול להבין את דעתו של הזולת, גם כשאני

מסכים עימה") ותגובה אמפתית (למשל: "אני נעשה עצוב כשאני רואה אדם זר בודד בקבוצה"). מהימנות סולם האמפתיה במחקר הנוכחי עומדת על $\alpha = 0.67$.

ג. **שאלון אקלים כיתה (MCI):** שאלון (MCI) My Class Inventory של פרייזר ופרישר (Frisher & Fraser, 1983) שהופיע במהדורתו האחרונה (Fraser, 1989), מכיל 25 פריטים. השאלון בנוי מ-5 היגדים מחזוריים, כאשר כל אחד מהמחזורים כולל 5 פריטים. הפריט הראשון בכל אחד מחמשת המחזורים שייך למשתנה "שביעות הרצון" (S), למשל: "התלמידים נהנים מלימודיהם"; הפריט השני שייך למשתנה "החיכוך" (F), למשל: "התלמידים רבים תמיד זה עם זה"; השלישי ל"תחרותיות" (Cm), למשל: "תלמידים לעיתים מתחרים ביניהם מי יסיים את התרגילים ראשון"; הרביעי שייך ל"קושי" (D), למשל: "הלימודים בכיתה קשים מאוד"; החמישי והאחרון שייך למשתנה ה"לכידות" (Ch), למשל: "כל ילדי הכיתה חברים". לצורך המחקר הנוכחי ההערכה של תשובות המורים תהיה במתן ציון 3 לתשובה "כן", וציון 1 לתשובה "לא". כאשר בהיגד הפוך עסקינן, ייעשה קידוד מחדש וכך שהתשובה השלילית מקבלת ציון 3, בעוד התשובה החיובית מקבלת את הציון 1. הציון הכללי לכל היגד הוא סכום כל הנקודות של 5 הפריטים שמרכיבים את הקטגוריה הנתונה. הציון של כל אחד מההיגדים יכול לנוע מ-5 נקודות מינימום (ציון המעיד על אקלים כיתתי מיטבי). במחקר הנוכחי נמצא כי עבור אוכלוסייה של 120 נבדקים, התקבלו המהימנויות (אלפא קרונבך) האלה: שביעות רצון (0.54); חיכוך (0.74); תחרותיות (0.82); קושי (0.66); ולכידות (0.78).

ד. **שאלון ניהול רגשות:** ויליאמס (Williams, 2007) פיתח חלק זה מהשאלון והוא דיווח על מהימנות גבוהה באמצעות ערכי אלפא של קרונבך ($\alpha = 0.88$). בגרסת המקור השאלון כלל 30 היגדים בסולם מ-1 (בכלל לא מאפיין אותי) ועד 7 (מאפיין אותי במידה רבה). אלה דוגמאות להיגדים מתוך השאלון: "אני משנה את המרכיבים של סיטואציה אשר עשויה להיות בעלת השפעה בלתי רצויה על אחרים"; "כאשר סיטואציה מטרידה אחרים, אני מפנה את תשומת ליבם רחוק מהאספקט המטריד של הבעיה"; "כאשר אני רוצה שאחרים יחוו יותר רגשות חיוביים, כגון הנאה, שמחה ושעשוע, אני שם את בעיותיהם בפרספקטיבה נכונה". המהימנות עבור השאלון נבדקה על פי עקיבות פנימית בין הציונים על היגדי השאלון באמצעות מדד אלפא קרונבך. ערכי המהימנות במחקר הנוכחי $\alpha = 0.54$.

הליך

מחקר זה נעשה לאחר פניית החוקרים אל מנהלי בתי הספר מכמה יישובים ערביים בצפון הארץ שנבחרו באקראי. החוקרים קיבלו אישור מהמנהלים להעביר את השאלונים למורים בישיבות הצוות החדשות. החוקרים הסבירו למורים את מטרת המחקר, חשיבותו ותרומתו, וכמובן, הודגש עניין האתיקה של המחקר. מורים שהסכימו להשתתף במחקר מילאו את השאלונים לאחר שהובטח להם כי השאלון יהיה בעילום שם ולא ייעשה שימוש במידע שמסרו אלא לצורכי המחקר הנוכחי. זמן מילוי השאלונים נע בין 25 ל-30 דקות.

שיטת ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה בכמה שלבים על פי שאלות המחקר: בשלב הראשון נעשתה סטטיסטיקה תיאורית לצורך עריכת טבלת שכיחות לנתונים הסוציודמוגרפיים, בשלב השני נעשו מתאמי פירסון לצורך בדיקת המתאם (קורלציה) בין המשתנים, ובשלב השלישי נעשה מבחן t לצורך בדיקת ההבדלים בין מורים מחנכים ובין מורים לא מחנכים.

ממצאים

מטרת העבודה הנוכחית היא לבדוק את הקשרים בין רמות האמפתיה וניהול הרגשות לממדי האקלים הכיתתי (שביעות רצון, חיכוך, תחרותיות, קושי ולכידות).

לאחר ניתוח הנתונים הסוציודמוגרפיים, עשתה החוקרת מתאמי פירסון לבדיקת ארבע השערות המחקר הראשוניות לצורך בדיקת המתאם (קורלציה) בין המשתנים. לאחר מכן נעשה מבחן t לבדיקת ההשערה החמישית לצורך בדיקת ההבדל בין שני מדגמים בלתי תלויים. ממצאי המחקר יוצגו לפי סדר השערותיו.

השערת המחקר הראשונה הניחה כי יש קשר חיובי מובהק בין רמת האמפתיה של מורים לממדי האקלים הכיתתי (שביעות רצון, תחרותיות, לכידות), כלומר ככל שרמת האמפתיה גבוהה יותר, כן ממדי האקלים הכיתתי יהיו חיוביים יותר. לצורך בדיקת ההשערה נעשה מבחן פירסון. המתאמים מוצגים בלוח 1.

לוח 1: מתאמי פירסון לבדיקת הקשרים בין ממדי האקלים הכיתתי לרמת האמפתיה
($N = 120$)

אקלים כיתתי	שביעות רצון	תחרותיות	לכידות
אמפתיה	.61**	-.00	.40**

$p < .01$.

מלוח 1 עולה כי נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין המשתנים אמפתיה לממד שביעות רצון במשתנה האקלים ($r_p = .61, p < .01$), כלומר ככל שרמת האמפתיה עולה, כך רמת שביעות הרצון עולה ולהפך; לא נמצא קשר בין רמת האמפתיה לממד תחרותיות מהמשתנה אקלים כיתתי ($r_p = -.00, p > .05$); נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין רמת האמפתיה בקרב מורים לממד לכידות מהמשתנה אקלים כיתתי ($r_p = .40, p < .01$), כלומר ככל שרמת האמפתיה עולה, כך רמת הלכידות עולה ולהפך.

השערת המחקר השנייה הניחה שיש קשר שלילי בין רמת האמפתיה של מורים לממדי האקלים הכיתתי (חיכוך, קושי). לצורך בדיקת ההשערה נעשה מבחן פירסון והמתאמים מוצגים בלוח 2.

לוח 2: מתאמי פירסון לבדיקת הקשרים בין ממדי האקלים הכיתתי לרמת האמפתיה
($N = 120$)

קושי	חיכוך	אקלים כיתתי
-.48**	-.50**	אמפתיה

$**p < .01$.

מלוח 2 עולה כי נמצא קשר שלילי מובהק סטטיסטית בין המשתנים אמפתיה לממד חיכוך במשתנה האקלים כיתתי ($r_p = -.50, p < .01$), כלומר ככל שרמת האמפתיה עולה, כך רמת החיכוך יורדת ולהפך; נמצא קשר שלילי מובהק בין אמפתיה לממד קושי מהמשתנה אקלים כיתתי ($r_p = -.48, p < .01$), כלומר ככל שרמת האמפתיה עולה, כך רמת הקושי יורדת ולהפך.

השערת המחקר השלישית הניחה שיש קשר חיובי בין ניהול רגשות של מורים לממדי האקלים הכיתתי (שביעות רצון, תחרותיות, לכידות), כלומר שכל שרמת ניהול הרגשות גבוהה יותר, כך ממדי האקלים הכיתתי יהיו חיוביים יותר. לצורך בדיקת ההשערה נעשה מבחן פירסון. המתאמים מוצגים בלוח 3.

לוח 3: מתאמי פירסון לבדיקת הקשרים בין ממדי האקלים הכיתתי לרמת ניהול הרגשות
($N = 120$)

לכידות	תחרותיות	שביעות רצון	אקלים כיתתי
.45**	-.30**	.53**	ניהול רגשות

$**p < .01$.

מלוח 3 עולה כי נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין המשתנים ניהול רגשות לממד שביעות רצון במשתנה האקלים ($r_p = .53, p < .01$), כלומר ככל שרמת ניהול רגשות עולה, כך רמת שביעות הרצון עולה ולהפך; נמצא קשר שלילי מובהק סטטיסטית בין רמת ניהול רגשות לממד תחרותיות מהמשתנה אקלים כיתתי ($r_p = -.30, p < .01$), כלומר ככל שרמת ניהול רגשות עולה, כך רמת התחרותיות יורדת ולהפך; נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין רמת ניהול הרגשות בקרב מורים לממד לכידות מהמשתנה אקלים כיתתי ($r_p = .45, p < .01$), כלומר ככל שרמת ניהול רגשות עולה, כך רמת הלכידות עולה ולהפך.

השערת המחקר הרביעית הניחה שיש קשר שלילי בין רמת ניהול הרגשות לממדי האקלים הכיתתי (חיכוך, קושי). לצורך בדיקת ההשערה נערך מבחן פירסון והמתאמים מוצגים בלוח 4.

לוח 4: מתאמי פירסון לבדיקת הקשרים בין ממדי האקלים הכיתתי לרמת ניהול הרגשות
($N = 120$)

קושי	חיכוך	אקלים כיתתי
-.49**	-.50**	ניהול רגשות

$**p < .01$.

מלוח 4 עולה כי נמצא קשר שלילי מובהק סטטיסטית בין המשתנים ניהול רגשות לממד חיכוך במשתנה האקלים כיתתי ($r_p = -.50, p < .01$), כלומר ככל שרמת ניהול רגשות עולה, כך רמת חיכוך יורדת ולהפך; נמצא קשר שלילי מובהק סטטיסטית בין רמת ניהול רגשות

לממד קושי מהמשתנה אקלים כיתתי ($t(118) = -.49, p < .01$), כלומר ככל שרמת ניהול רגשות עולה, כך רמת הקושי יורדת ולהפך.

השערת המחקר החמישית הניחה כי יש הבדלים מובהקים ברמת האמפתיה בין מורים מחנכים למורים שאינם מחנכים, כאשר מורים מחנכים יפגינו רמות אמפתיה גבוהות יותר. לצורך בדיקת ההשערה נערך מבחן t . המתאמים מוצגים בלוח 5.

לוח 5: תוצאות מבחן t לבדיקת הבדלים תוצאות מבחן t לבדיקת הבדלים ברמת האמפתיה בין מורים מחנכים ולא מחנכים

משתנה	מורים מחנכים $N = 62$	מורים לא מחנכים $N = 58$	$t(118)$
אמפתיה	4.40	4.18	1.98*
ממוצע	0.61	0.58	
סטיית תקן			

* $p < .05$.

לבדיקת ההשערה שיש הבדל בין המורים המחנכים ובין המורים הלא מחנכים ברמת האמפתיה נעשה מבחן t למדגמים בלתי תלויים. הממצאים בלוח 5 מראים הבדל מובהק בין הממוצעים ($t(118) = 1.98, p < .05$). ממוצע רמת האמפתיה אצל מורים מחנכים ($M = 4.40, SD = 0.61$) נמצא גבוה מממוצע רמת האמפתיה בקרב מורים לא מחנכים ($M = 4.18, SD = 0.58$).

דיון

מטרתנו של המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הקשר בין האמפתיה וניהול הרגשות בקרב מורים בבתי ספר תיכוניים ערביים לאקלים כיתתי מיטבי. הדיון שיוצג להלן יחולק לחמש השערות המחקר הנוכחי.

ההשערה הראשונה הניחה כי יש קשר חיובי מובהק בין רמת האמפתיה של מורים לממדי האקלים הכיתתי, בהם שביעות רצון, תחרותיות ולכידות. תוצאות המחקר מאשרות חלקית את ההשערה ומציינות קשר חיובי מובהק בין רמת האמפתיה של המורים לממדי שביעות הרצון והלכידות בכיתה, אך לא נמצא קשר מובהק בין רמת האמפתיה לממד התחרותיות.

ממצאים אלה על שביעות רצון ולכידות תואמים מחקרים קודמים שבהם נמצא כי לאמפתיה יש תפקיד חשוב בתפיסת האקלים החיובי בכיתה. במחקרים נמצא כי אמפתיה מאפשרת למורה להבין את מצבו הרגשי של התלמיד, תורמת ליצירת סביבת למידה חיובית ותומכת, מעודדת את שביעות רצונם של התלמידים ומחזקת את הלכידות החברתית בכיתה (Aldrup et al., 2022; Lee, 2019). חביב־פלגי (2014) מדגיש כי אמפתיה היא תכונה התפתחותית חשובה המאפשרת לזהות ולהבין תהליכים פנימיים בקרב האחר, דבר המביא לידי יחסי גומלין חיוביים יותר בין המורה לתלמיד ומחזק את תחושת השייכות והחיבור בקבוצה. כאשר המורים מביעים אמפתיה, הם מספקים לתלמידים תמיכה והכוונה רגשית המעודדים עלייה בתחושת הביטחון העצמי של התלמידים ובשביעות רצונם מהתהליך הלימודי (Peters, 2013).

באשר להיעדר הקשר בין אמפתיה לתחרותיות, הממצאים מפריכים את ההשערה. ייתכן שהתחרותיות מושפעת מגורמים מתערבים אחרים, כגון מבנה האישיות של התלמידים, רמת המוטיבציה שלהם ואופי ההוראה בכיתה (Longobardi et al., 2020). במחקרים נמצא כי מוטיבציה נמוכה ותחושת מסוגלות נמוכה בקרב תלמידים עלולות להפחית את רמת התחרותיות בכיתה, גם כאשר המורה מראה רמת אמפתיה גבוהה (Shaban et al., 2017). נוסף על כך בבתי ספר תיכוניים רבים יש הפרדה בין תלמידים להקבצות לפי רמתם, דבר שיכול להשפיע על מידת התחרותיות בכיתה, ולכן ייתכן שהייתה השפעה ניכרת במבנה הכיתתי שנחקר.

לסיכום, ההשערה הראשונה אוששה בחלקה – אמפתיה בקרב מורים נמצאה קשורה קשר חיובי לשביעות רצון וללכידות בכיתה אך לא לתחרותיות. תוצאות אלה מחזקות את חשיבות אמפתיה בהיותה מנגנון מפתח ביצירת אקלים כיתתי חיובי ותומך, אך מדגישות כי התחרותיות בכיתה מושפעת מגורמים אחרים שלא נבדקו במחקר הנוכחי ויש להמשיך ולחקור קשרים אלה במחקרים עתידיים.

ההשערה השנייה שהניחה קיום קשר שלילי בין רמת האמפתיה של מורים לממדי האקלים הכיתתי (חיכוך וקושי), מאוששת במלואה על סמך ממצאי המחקר הנוכחי שמשללב היטב עם מגמות מחקריות עכשוויות. על פי ממצאי מתאם פירסון ניכר קשר שלילי מובהק בין רמת האמפתיה של המורים לחיכוך וקושי, כאשר עלייה באמפתיה קשורה בירידה ברמות החיכוך והקושי בכיתה.

הקשר השלילי בין אמפתיה לחיכוך מדגיש את ההשפעה המהותית שיש לאמפתיה של מורים על הסביבה הכיתתית. חיכוך מוגדר מתח בין תלמידים ובין עצמם או בינם ובין הצוות החינוכי, והוא נחשב לרכיב חשוב בבחינת האקלים הכיתתי (רוזנבלום-גיסליס, 2016). מורים אמפתיים, הודות ליכולתם לזהות רגשות ולתמוך בתלמידיהם (Jennings et al., 2023), תורמים להפחתת המתיחות, יוצרים אווירה חיובית ומקדמים שיתופיות (Pekrun & Bühner, 2014). מחקרים מדגישים כי קשרים אמפתיים בין מורים לתלמידים מחזקים את תחושת השייכות והביטחון של התלמידים ומשפרים את כישוריהם החברתיים, כמו כבוד וקבלת האחר (Holen et al., 2013). נוסף על כך נמצא כי מורים אמפתיים מפחיתים התנהגויות אלימות ובריונות, מה שמביא לידי שיפור כללי באקלים הכיתתי (Konrath & Grynberg, 2016).

ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים עכשוויים שהודגשו בשנים האחרונות. לדוגמה, במחקר של כפדר (Kafadar, 2022) נמצא כי אמפתיה של מורים מקושרת במידה שלילית למתחים בכיתה ומקדמת סביבה חיובית יותר שמפחיתה אלימות ומקדמת כבוד ושיתוף פעולה בין התלמידים. נוסף על כך קולי ומרטין (Collie & Martin, 2024) הדגישו את חשיבותה של אמפתיה בהתמודדות עם מצבי חיכוך, ומצאו כי מורים בעלי אמפתיה גבוהה מסוגלים לזהות סימני מצוקה מוקדמים, דבר המביא לידי התערבויות מוצלחות יותר במצבים של חיכוכים וקשיים.

הקשר השלילי בין אמפתיה לממד הקושי מראה שמורים אמפתיים מסוגלים לאתר את גורמי הלחץ המשפיעים על יכולות התלמידים לספק להם תמיכה רגשית מותאמת, דבר המשפר את ביצועיהם האקדמיים והחברתיים (Schumann et al., 2014). מורים אלו תורמים להפחתת הקושי במתן כלים להתמודדות יעילה עם מצבי לחץ, ומתוך כך

מאפשרים לקיים אקלים כיתתי מיטבי. אספיאזו ועמיתותיה (Azpiazu et al., 2023) ציינו כי מורים שמביעים אמפתיה ויכולת הקשבה תורמים לאקלים כיתתי התומך בתלמידים ומפחיתים את רמות הלחץ שחווים התלמידים במצבים מאתגרים.

כמו כן אספיאזו ועמיתותיה (Azpiazu et al., 2023) חיזקו את הממצאים והדגישו כי יכולת האמפתיה תורמת במידה ניכרת להפחתת תחושת הקושי והתסכול של תלמידים באמצעות יצירת סביבה בטוחה ומכילה. ממצאים אלו מתאימים גם למחקרים המציינים כי מורים אמפתיים מסייעים לתלמידיהם לפתח חוסן נפשי ויכולת להתמודד עם לחצים חברתיים ואקדמיים, מה שמביא לידי הפחתת עימותים וקשיים בכיתה.

השערת המחקר השלישית בחנה את הקשר בין רמת ניהול הרגשות של המורים לממדי האקלים הכיתתי (שביעות רצון, תחרותיות ולכידות). ניתוחי פירסון חשפו קשר חיובי מובהק בין ניהול רגשות לשביעות רצון ולכידות, אך הראו קשר שלילי מובהק לתחרותיות. ההשערה השלישית אוששה חלקית. נמצא כי ניהול רגשות קשור לשביעות רצון ולכידות באקלים הכיתתי, אך מנגד יש קשר שלילי לתחרותיות. הקשר החיובי שנמצא בין ניהול רגשות לשביעות רצון ולכידות עומד בקנה אחד עם הספרות המחקרית שמדגישה את חשיבות ניהול הרגשות בהוראה. ככל שהמורה מציג מיומנויות ניהול רגשי גבוהות יותר, כך הוא מצליח ליצור אקלים כיתתי תומך, מאוזן ואכפתי יותר (Krauss et al., 2024). זה מסביר את הקשר החיובי לממדי שביעות הרצון והלכידות, שכן מורים המסוגלים לנהל את רגשותיהם, משדרים לתלמידיהם יציבות רגשית, דבר שמקדם תקשורת פתוחה ותחושת שייכות (Pekrun & Bühner, 2014). כמו כן במחקרים רבים נמצא כי ניהול רגשות חיובי משפיע על פעולות הגומלין החברתיות בכיתה ומכוון לאקלים כיתתי מגובש ולשיתוף פעולה מוצלח בין התלמידים (Arar, 2017). הקשר השלילי שנמצא בין ניהול רגשות לתחרותיות עשוי לנבוע מכך שככל שהמורה מצליח לנהל את רגשותיו ביעילות, הוא מפחית את הלחץ והחרדה בכיתה, דבר שמפחית את רמת התחרותיות (Emeljanovas et al., 2023). התלמידים מרגישים פחות צורך להתחרות זה בזה כשהם חשים באקלים תומך ומכיל יותר. תחרותיות בכיתה קשורה לא פעם למתח ולחץ, וכאשר המורה מצליח לייצר סביבת למידה הממוקדת בשיתוף פעולה ובתמיכה הדדית, רמת התחרותיות פוחתת (Fried, 2011). נוסף על כך אפשר להסביר את הקשר השלילי בהשפעות חיצוניות שלא נבחנו בעבודה זו, כמו המוטיבציה האישית של התלמידים או מבנה הקבוצות בכיתה. גורמים אלה עשויים להשפיע על תחושת התחרותיות בלי קשר ישיר לניהול הרגשות של המורה (Dovidio et al., 2010). מתוך ממצאים אלו אפשר לחזק את החשיבות של פיתוח מיומנויות ניהול רגשות בקרב מורים לשם יצירת סביבת למידה חיובית, אך גם להדגיש את הצורך בבחינת משתנים אחרים, כמו מוטיבציה ואישיות התלמידים, לצורך הבנה מעמיקה יותר של השפעת ניהול הרגשות על התחרותיות.

הדיון בממצאי **ההשערה הרביעית** מתמקד בקשר השלילי שנמצא בין רמת ניהול הרגשות של המורים לממדי האקלים הכיתתי, בייחוד חיכוך וקושי. ממצאים אלה מאששים את השערת המחקר הרביעית שהניחה כי ככל שרמת ניהול הרגשות גבוהה יותר, כך פוחתים חיכוך וקושי בכיתה. המתאמים שנמצאו בלוח 4 מראים שרמת ניהול רגשות גבוהה יותר בקרב המורים תורמת לירידה ברמות החיכוך והקושי, דבר המעיד שהמורים מצליחים להתמודד טוב יותר עם מצבים מאתגרים בכיתה וליצור אקלים כיתתי חיובי יותר.

הממצאים האלה תואמים לספרות המחקרית הקיימת שעולה ממנה כי ניהול רגשות הוא רכיב מרכזי בהתמודדות עם לחצים בכיתה (Kilag et al., 2023). על פי מסרי (2014), בניהול רגשות נמצאת היכולת לווסת רגשות, להתמודד עם מצבים שליליים ולהשתמש באסטרטגיות המקדמות מצב רוח חיובי והתמודדות עם קשיים. מורים שיכולים לווסת את רגשותיהם מצליחים להימנע מהשפעות שליליות של לחצים ולכוון את התנהגותם בדרכים המקדמות את מטרותיהם החינוכיות (De Neve et al., 2023).

היכולת לניהול רגשות מצד המורה חשובה לניהול נכון של הכיתה וליצירת אקלים כיתתי המאפשר למידה. במחקרים נמצא כי מורים שמנהלים היטב את רגשותיהם בעת ההוראה מצליחים ליצור סביבת למידה יעילה יותר (Pozo-Rico et al., 2023), לשמור על משמעת ולבנות קשרים חברתיים חיוביים עם תלמידיהם (Fried, 2011; Vail, 2022). יתרה מזו, ההשפעה החיובית של ניהול רגשות אינה מוגבלת רק לתלמידים הבודדים, אלא משפיעה על כל הכיתה באמצעות תהליך "הדבקה רגשית" (Erez et al., 2008), שבו רגשות המורה מועברים לתלמידים ומשפיעים על התנהגותם. כמו כן מורים המשתמשים בניהול רגשות כדי להציב אתגרים לתלמידיהם בדרך המותאמת לרמתם מונעים יצירת קשיים מיותרים שיכולים לעכב את תהליך הלמידה (Schumann et al., 2014). כאשר המורה מציב מטלות ברמה מעשית ומנהל את רגשותיו ביעילות, הוא תורם לשיפור ביצועי התלמידים ומפחית את רמות הקושי בכיתה (Poulou & Denham, 2022). ממצאי ההשערה הרביעית מאששים את ההבנה כי ניהול רגשות נכון מצד המורים תורם ליצירת אקלים כיתתי חיובי ומפחית חיכוך וקושי. ממצאים אלה מחזקים את הטענה כי יש צורך בהכשרת מורים בתחום ניהול רגשות ככלי לקידום האקלים הכיתתי ולשיפור התהליך החינוכי.

ההשערה החמישית והאחרונה הניחה כי יש הבדלים מובהקים ברמת האמפתיה בין מורים מחנכים ובין מורים שאינם מחנכים, כאשר מורים מחנכים יפגינו רמות אמפתיה גבוהות יותר. ממצאי המחקר אוששו את ההשערה, כאשר נמצא כי מורים מחנכים אכן דיווחו על רמות אמפתיה גבוהות יותר בהשוואה למורים שאינם מחנכים. התוצאה המובהקת שהתקבלה במבחן t מראה שלא מקרה הוא שיש הבדל ברמת האמפתיה בין שתי הקבוצות, ממצא זה תואם את הספרות המחקרית שמוכיחה שלמורה מחנך יש רמות אמפתיה גבוהות יותר משל מורה לא מחנך וזה תורם לו רבות בהתמודדות עם אתגרי ההוראה בכיתה (Pfister et al., 2024). זאת ועוד, ההבדלים המובהקים שנמצאו תואמים את הספרות המחקרית שמדגישה את תפקידו המרכזי של המורה המחנך ביצירת אקלים כיתתי חיובי ובניהול הקשרים החברתיים והרגשיים עם התלמידים (Hopson & Lawson, 2011). תפקידו של המחנך שמחייב יצירת פעולות גומלין תומכות ומכילות, מסתמך על רכיבי אמפתיה ורגישות לצורכי התלמידים. כמו כן מורים מחנכים נדרשים להתמודד עם סוגיות רגשיות וחברתיות בעבודתם היומיומית, דבר המגביר את הצורך שלהם בהבנה אמפתית של רגשות התלמידים (Archambault et al., 2013; Darby, 2008).

נוסף על כך פוקינג (Foecking, 2024) מציין כי יחסים חיוביים בין מורה לתלמיד הכוללים כנות, אמפתיה ויחס חם, משפיעים על יצירת אקלים כיתתי תומך. מחנכים, בהשוואה למורים שאינם מחנכים, מעורבים מאוד בחיי התלמידים ובאתגרים שהם מתמודדים איתם, עניין המחייב את המורה המחנך לפתח רמות גבוהות של אמפתיה ויכולת לתמוך בתלמידים הן מבחינה רגשית הן מבחינה חברתית (Huang et al., 2024).

היבטים תרבותיים של החברה הערבית והשפעתם על ממצאי המחקר

החברה הערבית מאופיינת בתרבות קולקטיביסטית, שבה יש דגש רב על ערכים כמו לכידות קהילתית, שיתוף פעולה, תמיכה הדדית ומשפחתיות. ערכים אלה משפיעים רבות על היחסים החברתיים ועל האופן שאנשי מקצוע, כמו מורים, מנהלים את מערכות היחסים בכיתה.

1. **חוסר קשר בין אמפתיה לתחרותיות:** נמצא שאין קשר מובהק בין רמת האמפתיה של המורים לתחרותיות בכיתה. אפשר להסביר זאת בהיבטים התרבותיים של החברה הערבית. שלא בחברות אינדיבידואליסטיות, שבהן תחרותיות נחשבת לערך חיובי ומניע להישגים אישיים, בחברה הקולקטיביסטית הערבית יש דגש על שיתוף פעולה ולכידות קבוצתית. תחרותיות אישית יכולה להתפרש איום על אחדות הקבוצה ועל היחסים החברתיים בתוך הכיתה. לכן אמפתיה שממוקדת בתמיכה הדדית ובשיתוף פעולה, לא בהכרח מקושרת לתחרותיות, אלא להפחתת מתחים ולהתמקדות בלכידות (Al-Khatib & Lash, 2017).

2. **השפעת התרבות הקולקטיביסטית על הלכידות ושביעות הרצון:** הממצאים שהראו קשר חיובי בין אמפתיה ללכידות ושביעות רצון יכולים להיות קשורים גם הם לתרבות הקולקטיביסטית. בחברה הערבית, שבה הלכידות הקבוצתית נחשבת לערך מרכזי, מורים המביעים אמפתיה כלפי תלמידיהם תורמים לשיפור האקלים הכיתתי מתוך כך שהם מחזקים את תחושת השייכות והביטחון של התלמידים. לפיכך האמפתיה מסייעת ליצירת תחושת לכידות ושיתוף פעולה בכיתה, ולא דווקא לתחרות בין תלמידים (Hofstede, 2011). נוסף על כך הדגש על כבוד הדדי ויחסי קרבה בתרבות הערבית משפיעים על האופן שמורים מנהלים את הכיתה, ומביאים לידי שביעות רצון גבוהה יותר בקרב תלמידים (Krauss et al., 2024).

3. **ניהול רגשות והפחתת תחרותיות:** נמצא קשר שלילי בין ניהול רגשות לתחרותיות. מורים המנהלים את רגשותיהם ביעילות מצליחים להפחית מתח ולחץ בכיתה, דבר שיכול להסביר מדוע רמת התחרותיות יורדת כאשר המורה מציג יכולת ניהול רגשות טובה. בחברות קולקטיביסטיות כמו החברה הערבית, ניהול רגשות מתמקד ביצירת סביבה הרמונית ותומכת, ולכן תחרותיות פחות נחשבת אמצעי חיובי להצלחה (Goroshit & Hen, 2016). ניהול רגשות נכון עשוי להפחית את המתח שנוצר מתחרות וליצור כיתה תומכת יותר, המקדמת שיתוף פעולה בין התלמידים.

זה המקום להדגיש את ההשפעות של ממצאי המחקר על תפקידו של היועץ החינוכי בבתי הספר. מתוך ממצאי המחקר רואים שליועץ החינוכי תפקיד חשוב ואף מהותי בקידום תהליכים רגשיים וחברתיים בקרב המורים, הכיתה והבית ספר, כמו למשל פיתוח האמפתיה וניהול הרגשות של המורים. מאחר שהמחקר מצא כי יש קשר חיובי מובהק בין אמפתיה וניהול רגשות לאקלים כיתתי חיובי יותר, בהם שביעות רצון ולכידות בכיתה. לשם כך היועץ יכול להציע סדנאות מקצועיות שיתמקדו בשיפור הכישורים הרגשיים של המורים, כמו מודעות רגשית עצמית וזיהוי רגשות התלמידים וניהול מצבי קונפליקט בכיתה בדרך מיטבית וכן התמודדות עם מצבי לחץ ומשבר וחירום.

נוסף על כך ממצאי המחקר משמשים מצע (פלטפורמה) ליועץ החינוכי לקידום תוכניות הכשרה וסדנאות שמטרתן להגביר את ההכשרה ואת המודעות לחשיבות האמפתיה בקרב

מורים ותפקידה. במחקר נמצא כי מורים אמפתיים יכולים לתרום לאקלים כיתתי חיובי, להפחית חיכוכים ולשפר את התנהלות הכיתה (Watanabe et al., 2023). היועץ יכול להנחות מורים בזהיו רגשות התלמידים ולתת כלים להתמודדות רגשית יעילה בכיתה.

כמו כן מומלץ כי היועץ החינוכי יקדם גישות חינוכיות ופעילויות המפחיתות מתח וחיכוך בכיתה בין המורים לתלמידים ובין התלמידים לעצמם. באמצעות שיח פתוח, תמיכה רגשית ופעילויות שיתופיות אפשר לעודד שיתוף פעולה בין התלמידים וליצור סביבה בטוחה ללמידה. על היועץ להנחות את המורים באימוץ אסטרטגיות שמצמצמות תחרותיות ומקדמות עבודה משותפת, מתוך התמקדות ביצירת אקלים כיתתי תומך ומכיל. התערבות זו מסייעת להפחית את החיכוך ולשפר את האווירה ופעולות הגומלין החברתיות בכיתה. בסופו של דבר תפקידו של היועץ החינוכי בשיפור האקלים הכיתתי תלוי ביכולתו לקדם דיאלוג רגשי בקרב צוות המורים, להעניק להם כלים לניהול יעיל של הרגשות בכיתה ולהפחית חיכוכים ומצבי קושי באמצעות תמיכה רגשית, והחשוב ביותר הוא לפעול לקידום הרווחה הנפשית של המורים בייחוד אלה החווים תסכול ולחץ ואף שחיקה. כמו כן הוא משמש כתובת לתמיכה רגשית במורים ומפתח מנגנונים להתמודדות עם קונפליקטים בכיתה.

תרומת המחקר

במחקר זה יש תרומה מהותית הן למורים הן ליועצים החינוכיים במישור התאורטי ובמישור היישומי. במישור התאורטי, המחקר מספק הזדמנות להבין לעומק את השפעת רמת האמפתיה וניהול הרגשות בקרב מורים על האקלים הכיתתי. תרומה זו עשויה לסייע ליועץ החינוכי למפות את האקלים הבית ספרי מהפרספקטיבה של מיומנויות רגשיות של כלל המורים; מצד אחר מחקר זה מספק למורים תובנות על התפקיד של האמפתיה וניהול הרגשות בעיצוב ההתנהלות הכיתתית שלהם, ומסייע להם להבין את סביבת עבודתם ואת מידת התרומת של המשתתפים שנחקרו ליכולתם לתפקד היטב בכיתה כדי ליצור אקלים חינוכי מיטבי. במחקר יש עוד תרומה במישור המעשי, כלומר ממצאי המחקר יעמדו לרשות היועצים כבסיס לבניית תוכניות התערבות להכשרת המורים והדרכתם לשיפור האקלים הכיתתי, ובכללם לדעת לנהל נכון אתגרים כיתתיים ברמת הכיתה והפרט בדרך נכונה. אקלים כיתתי מיטבי משמש בסיס טוב להישגים לימודיים, ומחנך טוב הוא זה שדוגל באקלים חינוכי מיטבי בקרב תלמידיו, דבר שמביא לידי שיפור באיכות ההוראה. הידע שהושג ממחקר זה חשוב ביותר משום שהוא ידע אובייקטיבי מחקרי שעולה ממקור ראשון והוא המורים עצמם, ומכאן נובעת חשיבותו של מידע זה.

מגבלות המחקר

נעמוד על כמה מגבלות עיקריות: ראשית, נתוני המדגם שנאסף בדגימה מזדמנת, שהיא דגימה לא הסתברותית שבה בחירת הנחקרים נעשית לפי נוחות החוקר. שיטה זו אינה מבטיחה ייצוגיות, ולכן אי אפשר להכליל בממצאים האלה את כלל האוכלוסייה הרחבה. לפיכך במחקר עתידי מומלץ לעשות דגימה שיטתית, ומתוך כך יהיה אפשר להכליל בממצאים את אוכלוסיית המורים התיכוניים. שנית, המחקר הנוכחי הסתמך על דיווח עצמי של המורים בלבד, בלי בחינת עמדה ותפיסה של התלמידים. שלישית, המורים עצמם בחנו את האקלים הכיתתי לפי תפיסתם, ולא היה מקום לתלמידים או להורים.

נדרש מחקר נוסף כדי לבחון את השפעת האמפתיה וניהול הרגשות בקרב המורים על האקלים הכיתתי הן מזווית ראייתם של המורים הן מזווית ראייתם של התלמידים או ההורים.

סיכום ומסקנות

במחקר זה נבחן הקשר בין האמפתיה וניהול הרגשות של מורים ערבים לאקלים הכיתתי. ממצאי המחקר מחזקים את החשיבות של אמפתיה וניהול רגשות כמניעים מרכזיים ליצירת אקלים כיתתי תומך וחיובי. מורים המביעים רמות גבוהות של אמפתיה תורמים לשביעות רצון גבוהה יותר וללכידות בין תלמידיהם, בעוד כאשר המורים מצליחים לנהל את רגשותיהם, הם מסייעים להפחית מתח וחיוך בכיתה, דבר שמאפשר לתלמידים לתפקד תפקוד מיטבי.

על סמך ממצאי המחקר, ראוי להסיק כי החברה הערבית בהיותה קולקטיביסטית משפיעה במידה ניכרת על האקלים הכיתתי ועל התנהלות המורים. השפעת הערכים של שיתוף פעולה ולכידות קהילתית מדגישה את החשיבות של אמפתיה וניהול רגשות בקרב המורים כבסיס ליצירת סביבה לימודית חיובית ותומכת.

אף על פי שהממצאים מספקים תמונה חיובית של הקשר בין האמפתיה לניהול הרגשות, חלק מן ההשערות לא אוששו במלואן, כמו הקשר בין האמפתיה לתחרותיות. תוצאות אלו מראות כי התחרותיות בכיתה עשויה להיות קשורה לגורמים חיצוניים אחרים, כמו מוטיבציה אישית ומבנה הכיתות, מה שמחייב מחקר המשך.

בבסיס מסקנות המחקר אפשר לראות שאמפתיה וניהול רגשות אינם רק כישורים רגשיים חשובים, אלא הם הכרחיים להצלחה החינוכית, בייחוד בחברה הערבית שבה הדגשים התרבותיים מקנים חשיבות רבה ליחסים בין-אישיים ולתמיכה הדדית. ההבנה של התרבות המקומית והערכים החברתיים יכולה לסייע למורים לפתח את כישוריהם ולהתמודד היטב עם האתגרים בכיתה.

על סמך ממצאים אלו, חשוב לתת מקום לפיתוח תוכניות הכשרה והדרכה למורים, שיתמקדו בפיתוח מיומנויות אמפתיה וניהול רגשות. תוכניות אלו יכולות לכלול סדנאות ופעילויות המקדמות את הכישורים החברתיים והרגשיים של המורים, דבר שיתרום לאקלים כיתתי מיטבי ולהגברת הצלחת התלמידים. כמו כן יש לעודד יצירת סביבות למידה המקדמות שיתוף פעולה והבנה הדדית בין תלמידים שישפיעו גם על תחושת השייכות והביטחון האישי שלהם בכיתה.

המלצות

אין ספק שלמשימות החינוכיות יש תפקיד מרכזי בשיפור איכות התהליך הלימודי, וליועץ החינוכי יש תפקיד חשוב בתהליך זה. לכן על היועץ לאתר את הקשיים של המורים בניהול רגשות ובפיתוח האמפתיה כלפי תלמידיהם כדי לשדרג את מיומנויותיהם. זה יכול להיעשות ביעוץ והדרכה בכל התהליך הלימודי, כאשר היועץ מעודד את המורים להשתמש באסטרטגיות הוראה חיוביות המשלבות בין הומור, גמישות וספונטניות, ומתוך כך להפוך את השיעורים למהנים ומעוררי השראה.

נוסף על כך מומלץ על פיתוח תוכניות הכשרה מותאמות למורים, שיכללו סדנאות לפיתוח אמפתיה וניהול רגשות, מתוך התאמתן לעניין התרבותי הייחודי של החברה הערבית. סדנאות אלו יכולות לכלול תכנים על חשיבות התמיכה ההדדית, הכבוד ההדדי והיכולת ליצור קשרים רגשיים עמוקים עם התלמידים. כמו כן יש לעודד את המורים לאמץ אסטרטגיות להוראה שמזמינות שיתוף פעולה ופחות תחרותיות, כדי ליצור אקלים לימודי שמעודד הצלחה אישית וקבוצתית. הכשרות אלו עשויות לשפר לא רק את רווחת המורים אלא גם את הישגי התלמידים, ומתוך כך לתרום לחינוך איכותי ומיטבי בכיתות. חשוב שהתלמידים יהיו במרכז תהליך הלמידה שצריך לעניין אותם ולהתאים לצרכיהם וליכולותיהם. תלמידים צריכים לחוש את האמפתיה שהמורים מביעים כלפיהם, ועל היועץ החינוכי לבדוק את התהליך הלימודי והחברתי ולוודא שהמורים משתפים את התלמידים בתהליך הלמידה, מתאימים את המטלות למידת ההבנה של התלמידים, וחוזרים על החומר הנלמד במידת הצורך.

לבסוף היועצים והמורים חייבים לפעול כסוכני ערכים ולקדם למידה משמעותית רגשית וחברתית. על היועץ לשמש מודל מוסרי לחיקוי ולעודד את המורים לקשר אמפתי עם תלמידיהם ולחזק את הקשרים האמפתיים בין התלמידים עצמם. מאמצים אלו תורמים לטיפול אקלים כיתתי חיובי, המביא לידי שיפור בתהליך ההוראה והלמידה והגברת ההשתתפות וההתנהגות החיובית בכיתה.

רשימת מקורות

אופלטקה, י' (עורך). (2018). **רגשות בהוראה ובניהול בית ספר: אסופת מאמרים**. מכון מופ"ת.

אלגרבל, ר', כהן-אור, ד', רוזנבלום, ה' ושטרנברג, י' (2012). תרבות של אמפתיה בחינוך. **ביטאון מכון מופ"ת**, 49, 30–33.

ברקוביץ', ר', מור, ה' ואסטר, א' (2015). **קשרים בין אקלים הכיתה ובית הספר, היבטים חברתיים-כלכליים ואישיוניים וזיקתם להישגים בלימודים**. היזמה למחקר יישומי בחינוך. <https://education.academy.ac.il/SystemFiles/23037.pdf>

זיסמן, י' (2009). **בין היחיד לקבוצה: תהליכי התקשרות ואמפתיה ביחסים בין קבוצות** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת חיפה.

חביב-פלגי, ש' (2014). **בחינת יכולות האמפתיה בקרב הסובלים מהפרעה פוסט-טראומטית, והשפעת מתן אוקסיטוצין בשאיפה על יכולות האמפתיה של אוכלוסייה זו** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת חיפה.

חן, מ' (2010). תחושת מסוגלות עצמית ואמפתיה אצל מורים המשלבים בכיתתם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. **מעוף ומעשה במכללת אחוה**, 13, 34–165.

מסרי, ס' (2014). **השפעתם של טיפוח אינטליגנציה רגשית ואמפתיה כלפי קבוצת פנים בקרב מתבגרים יהודים וערבים על האמפתיה כלפי בני העם השני והיחסים עימם** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת חיפה.

רוזנבלום-גיטליס, ח' (2016). **ההשלכות האישיות והמקצועיות של הטיפול בפוגעים על מטפלים בשירות המבחן לנוער** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

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

Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student outcomes. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1177–1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>

Al-Khatib, A., & Lash, M. (2017). Professional identity of an early childhood black teacher in a predominantly white school: A case study. *Child Care in Practice*, 23(3), 242–257. <https://doi.org/10.1080/13575279.2016.1188766>

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., Dipietro, M., & Lovett, M. C. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. Jossey Bass.

Anderman, L. H., & Klassen, R. M. (2015). Being a teacher: Efficacy, emotions, and interpersonal relationships in the classroom. In L. Corno and E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of educational psychology* (3rd ed., pp. 416–428). Routledge.

Arar, K. (2017). Emotional expression at different managerial career stages: Female principals in Arab schools in Israel. *Educational Management, Administration & Leadership*, 45(6), 929–943. <https://doi.org/10.1177/1741143213502192>

Archambault, I., Pagani, L. S., & Fitzpatrick, C. (2013). Transactional associations between classroom engagement and relations with teachers from first through fourth grade. *Learning and Instruction*, 23, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.09.003>

Azpiazu, L., Antonio-Agirre, I., Fernández-Zabala, A., & Escalante, N. (2023). How does social support and emotional intelligence enhance life satisfaction among adolescents? A mediational analysis study. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 2341–2351. <http://dx.doi.org/10.2147/PRBM.S413068>

Batson, C. D. (2011). *Altruism in humans*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195341065.001.0001>

Berger, S. M. (1962). Conditioning through vicarious instigation. *Psychological Review*, 69(5), 450–466. <https://doi.org/10.1037/h0046466>

- Brackett, M. A., Reyes, R. M., River, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27–36.
- Carkhuff, R. R. (1969). Helper communication as a function of helped affect and content. *Journal of Counseling Psychology*, 16(2), 126–131. <https://doi.org/10.1037/h0027200>
- Claravall, E. B., & Evans-Amalu, K. (2020). Self-regulation, empathy, and compassion: A critical triad to develop anti-racist digital citizenship in the time of pandemic. *Journal of International Social Studies*, 10(2), 44–59.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2024). Students' perceived competence across academic and social-emotional domains: Unique roles in relation to autonomy-supportive teaching, academic engagement, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 116, Article 102563. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102563>
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1160–1172. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.001>
- Davis, A. (2024). *The impact of social emotional beliefs on teachers' self-efficacy: A correlative study* [Doctoral dissertation, Liberty University]. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/5285>
- De Neve, D., Bronstein, M. V., Leroy, A., Truys, A., & Everaert, J. (2023). Emotion regulation in the classroom: A network approach to model relations among emotion regulation difficulties, engagement to learn, and relationships with peers and teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(2), 273–286. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01678-2>
- Dolan, P. (2022). Social support, empathy, social capital and civic engagement: Intersecting theories for youth development. *Education, Citizenship and Social Justice*, 17(3), 255–267. <https://doi.org/10.1177/17461979221136368>
- Dovidio, J. F., Johnson, J. D., Gaertner, S. L., Pearson, A. R., Saguy, T., & Ashburn-Nardo, L. (2010). In M. Mikulincer & P. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature* (pp. 393–408). American Psychological Association.

- Dymond, R. F. (1948). A preliminary investigation of the relation of insight and empathy. *Journal of Consulting Psychology*, 12(4), 228–233. <https://doi.org/10.1037/h0056251>
- Emeljanovas, A., Sabaliauskas, S., Mežienė, B., & Istomina, N. (2023). The relationships between teachers' emotional health and stress coping. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1276431. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1276431>
- Erez, A., Misangyi, V. F., Johnson, D. E., LePine, M. A., & Halverson, K. C. (2008). Stirring the hearts of followers: Charismatic leadership as the transferal of affect. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 602–615. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.602>
- Foecking, K. A. (2024). *Building positive student-teacher relationships: A foundational element for successful classroom management* [Doctoral dissertation, Northeastern University]. <https://doi.org/10.17760/D20649838>
- Fraser, B. J. (1989). Twenty years of classroom climate work: Progress and prospect. *Journal of Curriculum Studies*, 21(4), 307–327. <https://doi.org/10.1080/0022027890210402>
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1983). Student achievement as a function of person-environment fit: A regression surface analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 53(1), 89–99. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1983.tb02538.x>
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1986). Using short forms of classroom climate instruments to assess and improve classroom psychosocial environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(5), 387–413. <https://doi.org/10.1002/tea.3660230503>
- Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 117–126.
- Frisby, B. N., Berger, E., Burchett, M., Herovic, E., & Strawser, M. G. (2014). Participation apprehensive students: The influence of face support and instructor–student rapport on classroom participation. *Communication Education*, 63(2), 105–123. <https://doi.org/10.1080/03634523.2014.881516>
- Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: Can it be predicted by self-efficacy? *Teaching and Teacher Education: Theory and practice*, 22(7), 805–818. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818>

- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2017). Cultures of professional collaboration: Their origins and opponents. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 74–85. <https://doi.org/10.1108/JPC-02-2017-0004>
- Hochschild, A. R. (2012). *The outsourced self: What happens when we pay others to live our lives for us*. Metropolitan Books.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Holen, S., Waaktaar, T., Lervag, A., & Ystgaard, M. (2013). Implementing a universal stress management program for young school children: Are there classroom climate or academic effects? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 420–444. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656320>
- Hopson, L., & Lawson, H. (2011). Social workers' leadership for positive school climates via data-informed planning and decision making. *Children & Schools*, 33(2), 106–118. <http://dx.doi.org/10.1093/cs/33.2.106>
- Huang, R. X., Pagano, A., & Marengo, A. (2024). Values-based education for sustainable development (VbESD): Introducing a pedagogical framework for education for sustainable development (ESD) using a values-based education (VbE) approach. *Sustainability*, 16(9), Article 3562. <https://doi.org/10.3390/su16093562>
- Jacobs, S. E. & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation in education: Conceptual foundations, current applications and future directions. In R. Pekrun & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 183–201). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2019). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes.

- Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P. A., & Min, H. H. (2023). Transforming empathy-based stress to compassion: Skillful means to preventing teacher burnout. *Mindfulness*, 14(10), 2311–2322. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02115-6>
- Kafadar, T. (2022). The correlation between the empathy levels and interpersonal communication skills of social studies teacher candidates. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(3), 2218–2228.
- Khalil, A., Khan, M. M., Raza, M. A., & Mujtaba, B. G. (2017). Personality traits, burnout, and emotional labor correlation among teachers in Pakistan. *Journal of Service Science and Management*, 10, 482–496. <https://doi.org/10.4236/jssm.2017.106038>
- Kilg, O. K. T., Yamson, J. B., Bocao, M. T., Cordova Jr, N. A., & Sasan, J. M. (2023). Anger and stress management techniques for successful educational leadership. *International Journal of Scientific Multidisciplinary Research*, 1(9), 1103–1118. <https://doi.org/10.55927/ijsmr.v1i9.3578>
- Konrath, S., & Grynberg, D. (2016). The positive (and negative) psychology of empathy. In D. F. Watt & J. Panksepp (Eds.), *Psychology and neurobiology of empathy* (pp. 63–107). Nova Science Publishers.
- Konrath, S., O'Brien, E. H., & Hsing, C. (2018). Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 15(2), 180–198. <https://doi.org/10.1177/1088868310377395>
- Kozubal, M., Szuster, A., & Wielgopalan, A. (2023). Emotional regulation strategies in daily life: The intensity of emotions and regulation choice. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1218694. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1218694>
- Krauss, S., Wong, E. J., Zeldin, S., Kunasegaran, M., Nga Lay Hui, J., Ma'arof, A. M., Yee Mei Tien, W., & Ismail, I. A. (2024). Positive school climate and emotional engagement: A mixed methods study of Chinese students as ethnocultural minorities in Malaysian secondary schools. *Journal of Adolescent Research*, 39(5), 1154–1192. <https://doi.org/10.1177/07435584221107431>
- Lee, J. Y., & Kim, S. Y. (2021). Mediating effects of emotional intelligence and resilience on the relationship between type D personality and caring ability in nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 107, Article 105151. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105151>

- Lee, Y. H. (2019). Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review*, 25(1), 236–253. <https://doi.org/10.1177/1356336X17719559>
- Longobardi, C., Borello, L., Thornberg, R., & Settanni, M. (2020). Empathy and defending behaviours in school bullying: The mediating role of motivation to defend victims. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 473–486. <https://doi.org/10.1111/bjep.12289>
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525–543. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x>
- Meyer, D. K. (2014). Situating emotions in classroom practices. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 458–472). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Niven, K., Totterdell, P. A., Stride, C., & Holman, D. (2011). *Emotion regulation of others and self (EROS)*: The development and validation of a new individual difference measure. *Current Psychology*, 30, 53–73. <https://doi.org/10.1007/s12144-011-9099-9>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2021). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1779–1808. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x>
- Oplatka, I. (2018). Understanding emotion in educational and service organizations through semi-structured interviews: Some conceptual and practical insights. *Qualitative Report*, 23(6), 1347–1363. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3259>
- Pekrun, R., & Bühner, M. (2014). Self-report measures of academic emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 561–579). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000146>
- Peters, M. L. (2013). Examining the relationships among classroom climate, self-efficacy, and achievement in undergraduate mathematics: A multi-level analysis. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(2), 459–480. <https://doi.org/10.1007/s10763-012-9347-y>
- Pfister, T. A., Rimm-Kaufman, S. E., Deutsch, N. L., & Sandilos, L. E. (2024). "The most important part of empathy is... being able to help": Empathy definitions and teaching practices in middle school. *Applied*

- Developmental Science*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/10888691.2024.2359686>
- Poulou, M. S., & Denham, S. A. (2022). Teachers' emotional expressiveness and coping reactions to students' emotions: Associations with students' social-emotional competences and school adjustment. *Early Education and Development, 34*(3), 607–625. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2053486>
- Pozo-Rico, T., Poveda, R., Gutiérrez-Fresneda, R., Castejón, J. L., & Gilar-Corbi, R. (2023). Revamping teacher training for challenging times: Teachers' well-being, resilience, emotional intelligence, and innovative methodologies as key teaching competencies. *Psychology Research and Behavior Management, 16*, 1–18. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S382572>
- Rafaeli, A., & Sutton, R. I. (1989). The expression of emotion in organizational life. *Research in Organizational Behavior, 11*, 1–42.
- Romo-Escudero, F., Guzmán, P., & Romo, J. (2023). Teachers' emotions: Their origin and influence on the teaching-learning process. In P. Fossa & C. Cortés-Rivera (Eds.), *Affectivity and learning: Bridging the gap between neurosciences, cultural and cognitive psychology* (pp. 351–375). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31709-5_19
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: european studies, issues, and research perspectives. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 38–58). Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., & La Guardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (2nd ed., pp. 795–849). John Wiley & Sons.
- Schumann, K., Zaki, J., & Dweck, C. S. (2014). Addressing the empathy deficit: Beliefs about the malleability of empathy predict effortful responses when empathy is challenging. *Journal of Personality and Social Psychology, 107*(3), 475–493. <https://doi.org/10.1037/a0036738>
- Schwartz, B. D., Horst, A., Fisher, J. A., Michels, N., & Van Winkle, L. J. (2020). Fostering empathy, implicit bias mitigation, and compassionate behavior

- in a medical humanities course. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), Article 2169. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072169>
- Shaban, O., Al-Zubi, Z., Ali, N., & Alqotaish, A. (2017). The effect of low morale and motivation on employees' productivity & competitiveness in Jordanian industrial companies. *International Business Research*, 10(7), 1–7. <https://doi.org/10.5539/ibr.v10n7p1>
- Shapira, N., Kupermintz, H., & Kali, Y. (2016). Design principles for promoting intergroup empathy in online environments. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Life Long Learning*, 12, 225–246. <https://doi.org/10.28945/3605>
- Sidelinger, R. J., Bolen, D. M., Frisby, B. N., & McMullen, A. L. (2012). Instructor compliance to student requests: An examination of student- to-student connectedness as power in the classroom. *Communication Education*, 61(3), 290–308. <https://doi.org/10.1080/03634523.2012.666557>
- Smith, R., Persich, M. R., Chuning, A. E., Cloonan, S., Woods-Lubert, R., Skalamera, J., Berryhill, S. M., Weihs, K. L., Lane, R. D., Allen, J. J. B., Dailey, N. S., Alkozei, A., Vanuk, J. R., & Killgore, W. D. S. (2024). Improvements in mindfulness, interoceptive and emotional awareness, emotion regulation, and interpersonal emotion management following completion of an online emotional skills training program. *Emotion*, 24(2), 431–450. <https://doi.org/10.1037/emo0001237>
- Song, Y., Nie, T., Shi, W., Zhao, X., & Yang, Y. (2019). Empathy impairment in individuals with autism spectrum conditions from a multidimensional perspective: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1902. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01902>
- Sullivan, H. S. (1956). *Clinical studies in psychiatry* (H. S. Perry, Ed.). Norton.
- Vail, P. L. (2022, September 26). *The role of emotions in learning*. Great Schools. <https://www.greatschools.org/gk/articles/the-role-of-emotions-in-learning>
- Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Conflict in the classroom: How teachers' emotional intelligence influences conflict management. *Frontiers in Education*, 5, Article 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00005>
- Vinayak, S., & Judge, J. (2018). Resilience and empathy as predictors of psychological wellbeing among adolescents. *International Journal of Health Sciences and Research*, 8(4), 192–200.

- Watanabe, Y., Ikeda, M., Saeki, E., & Higashida, M. (2023). Social-emotional learning and class climate among elementary-aged students in Japan. *International Journal of School & Educational Psychology*, 11(2), 207–217. <https://doi.org/10.1080/21683603.2022.2075997>
- Williams, M. (2007). Building genuine trust through interpersonal emotion management: A threat management model of trust and collaboration across boundaries. *Academy of Management Review*, 32(2), 595–621. <https://doi.org/10.2307/20159317>
- Zaki, J., & Ochsner, K. N. (2012). The neuroscience of empathy: Progress, pitfalls, and promise. *Nature Neuroscience*, 15(5), 675–680. <https://doi.org/10.1038/nn.3085>

קשר בין תפקודים ניהוליים וידע עולם להבנת הנקרא בקרב תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים בלי לקויות למידה

סאאיד בשארה ויצחק וייס

תקציר

במחקר זה נבחן הקשר בין תפקודים ניהוליים וידע עולם להבנת הנקרא בקרב תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים בלי לקויות למידה. במחקר השתתפו 80 תלמידי כיתות ד' הלומדים בכיתות שילוב בחינוך הרגיל: 40 תלמידים אובחנו עם לקויות למידה ו-40 תלמידים בלי לקויות למידה. התלמידים נבדקו באמצעות שלושה כלים: תפקודים ניהוליים נבדקו באמצעות שאלון לבדיקת תפקודים ניהוליים, ידע עולם נבדק באמצעות מבחן מעש"ה הבודק יכולת לשונית דבורה והבנת הנקרא נבדקה באמצעות מבחן שכלל שאלות פתוחות ושאלות רב-ברירתיות. ממצאי המחקר הראו קיום קשרים והבדלים מובהקים בין תפקודים ניהוליים וידע עולם ובין הבנת הנקרא. כמו כן תפקודים ניהוליים וידע עולם נמצאו מנבאים להבנת הנקרא. לפיכך מומלץ להשתמש בתפקודים ניהוליים וידע עולם בהרחבה בהוראת הבנת הנקרא בקרב כלל תלמידים הן עם לקויות למידה הן בלי לקויות למידה. זאת משום שהשימוש בהם עשוי לתרום לשיפור ברמת הבנת הנקרא, לתכנון יעיל יותר של מערכת הלימודים ולסייע בזיהוי מסוים של מוקדי קשיים במערכת החינוך הרגיל המשלבת בה תלמידים עם לקויות למידה ומתוך כך לפתח תוכניות מותאמות להתערבות בשביל תלמידים אלו.

מילות מפתח: תפקודים ניהוליים; ידע עולם; הבנת הנקרא; לקויות למידה.

מבוא

מטרת המחקר הנוכחי היא לבדוק את דפוס הקשרים בין תפקודים ניהוליים וידע עולם להבנת הנקרא בקרב תלמידים עם ובלי לקויות למידה. תפקודים ניהוליים (executive functions) הם מבנה פסיכולוגי שעוסק בתהליכים קוגניטיביים מסדר גבוה ובתהליכי ויסות עצמי שמארגנים את החשיבה והפעולה. מהתפקודים הנכללים אפשר למנות תכנון, זיכרון עבודה, שליטה בדחפים, עכבה (אינהיביציה), החלפה בין משימות (shifting), ייזום ובקרה. תפקודים ניהוליים פועלים בלא מודע, ועל כן אי אפשר לשלוט בהם מרצון (Brown, 2006; Salehinejad et al., 2021). ידע עולם הנקרא גם ידע כללי, הוא ידע המוערך מבחינה תרבותית, שנרכש באמצעים מגוונים וכולל תחומים רבים. אחד הכלים המהותיים לרכישת ידע הוא השכלה. ידע עולם נדרש לפיתוח מיומנויות אורייניות, כמו הבנת הנקרא והבעה בכתב (Long et al., 2017). ככל שרמת החשיפה לידע וההתמודדות עם אתגרים שונים גבוהה יותר, כך רמת ידע עולם גדלה.

הבנת הנקרא נחשבת מיומנות גבוהה ונחשבת למטרת-על של הקריאה. תהליך ההבנה הוא תהליך פעיל שבו בונה הקורא ייצוג שכלי של העולם המתואר בטקסט. כדי להבין קשיים במיומנות הבנת הנקרא, חשוב לחלק את משימות הקריאה לשני רכיבים: זיהוי המילים

הכתובות והפקת משמעות מהטקסט הכתוב (Perfetti et al., 2008). מכאן הבנת התהליכים העומדים בבסיס רמת ידע עולם ותפקודים ניהוליים עשויים לסייע בהקניית הבנת הנקרא בקרב תלמידים בכלל ובקרב אוכלוסייה ייחודית בפרט כדוגמת תלמידים עם לקויות למידה. זאת משום שתלמידים אלו מתמודדים לעיתים קרובות גם עם קשיים מרובים בתהליכי הקריאה והפקת המשמעות. הבנה זו עשויה לאפשר זיהוי של מוקדי קשיים במערכת החינוך ולהציע תוכניות להתערבות.

רקע תאורטי

תפקודים ניהוליים

המונח תפקודים ניהוליים משמש לתיאור קבוצה של תהליכים מנטליים המסייעת לחר בין ניסיון העבר לפעולות ההווה. אפשר לומר כי תפקודים ניהוליים נוגעים למערכת תהליכים קוגניטיביים "מלמעלה למטה" (top-down) הנדרשים להתנהגויות מכוונות מטרה. תפקודים קוגניטיביים מסדר גבוה אלו כוללים תחזוקה פעילה של הצגת מטרות והאמצעים להשגת מטרות אלו. בתהליך זה מעורבים סוגים רבים של עיבוד מידע, אופנים חושיים למיניהם (למשל חזותיים ושמיעתיים) ומערכות אחרות האחראיות לתגובה, עדכון ושלילה של זיכרון והערכה רגשית (בשארה וקפלן, 2016 ; Salehinejad et al., 2021). תפקודים קוגניטיביים מסדר גבוה יותר נדרשים גם לצורך הסתגלות וכן ויסות התנהגות, בריאות נפשית ופיזית והתפתחות קוגניטיבית, חברתית ופסיכולוגית (Diamond, 2013). במילים אחרות, המונח תפקודים ניהוליים הוא קבוצה של תהליכים שמאפשרים לפרט לתת פתרון גמיש לסביבתו ולשלב פעולה ומחשבה מכוונות מטרה ושקולות. הם יוצרים את הבסיס ליכולות כמו פתרון בעיות וגמישות מחשבתית וסביר שיהיה בהם שימוש במצב של היעדר הכוונה חיצונית או כאשר הסיטואציה חדשה. בדרך כלל מיומנויות אלו מופיעות לראשונה בינקות ומתחילות להבשיל ולהתפתח עד לבגרות המאוחרת (Cragg & Gilmore, 2014).

לפיכך מגוון רחב של פונקציות ואזורי מוח מעורבים בתפקודים אלו. היכולת הביצועית של הכישורים הניהוליים באה לידי ביטוי בביצוע פעולות של תכנון, ארגון, שימוש באסטרטגיות, גמישות מחשבתית ושימת לב לזכירת פרטים (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2005). תהליכים אלה כוללים את היכולת לוויסות עצמי, זיכרון עבודה, גמישות, תכנון, שטף ותפיסת רעיונות מופשטים (Nikolašević et al., 2022). לפי בראון (Brown, 2006) תפקודים ניהוליים כוללים יוזמת פעילות: ארגון, סדר עדיפויות ויוזמת העבודה; מיקוד: מיקוד, שימור והעברת קשב בין משימות; מאמץ: ויסות ערנות, שימור המאמץ ומהירות התגובה; רגשות: ניהול התסכול וויסות רגשות; זיכרון: שימוש בזיכרון עבודה ונגישות לשליפה; ופעולה: פעולות של ניטור וויסות עצמי. חשוב לציין כי תפקודים ניהוליים משקפים מערכת מטאקוגניטיבית. עם זאת הם בדרך כלל מתוארים במונחים של סוגים מסוימים של עיבוד מידע או פונקציות קוגניטיביות (Salehinejad et al., 2021).

ליקויים בתפקודים הניהוליים נצפים בדרך כלל בחולים עם הפרעות פסיכיאטריות ונפשיות (Reimann et al., 2020; Scarth et al., 2022). לדוגמה, ליקוי בתהליכים אלה מופיע במידה רבה יותר אצל הסובלים מהפרעות קשב, ריכוז והיפראקטיביות (ADHD), מלקויות דיסלקציה ודיסקלקוליה ובאופנים מסוימים גם אצל הסובלים מדיכאון, חרדה, הפרעה בתקשורת כמו אספרגר ופרעות שינה (צרפתי, 2016; Best et al., 2009; Monetten et al., 2011). אנשים עם לקויות בתפקודים ניהוליים מתקשים בתכנון, בארגון ובניהול של זמן ומרחב. הם בדרך כלל מגלים חולשה בזיכרון עבודה, המשמש כלי חשוב בהנחיית פעולותיו של הפרט. בדומה ללקויות למידה, הפרעות בכישורים ניהוליים עלולות לעבור בתורשה. את הסימנים אפשר לראות בכל גיל, אך הם נוטים להתבהר בקרב ילדים בתחילת בית ספר יסודי. כך למשל הדרישה להכין לבד שיעורי בית עשויה לגלות את הסימנים לקשיים בתחום זה (NJCLD, 2005).

ידע עולם

ידע עולם (world knowledge), המכונה גם ידע כללי (general knowledge), הוא ידע רחב, מגוון ונרכש באמצעים מגוונים. אחד הכלים המהותיים לרכישת ידע הוא השכלה. ידע עולם כולל מידע טריוויאלי המעורב כמעט בכל פעולה שהפרט עושה במהלך חייו (Long et al., 2017). ככל שרמת החשיפה לידע וההתמודדות עם אתגרים מגוונים גבוהה יותר, כך רמת ידע עולם גדלה. ידע עולם תורם בהיבטים רבים. למשל, יכולת היצירתיות ופתרון הבעיות מסתמכת בין השאר על ידע עולם, משום שחשיבה מסתעפת המאפשרת מציאת פתרונות מרובים לבעיה כלשהי קשורה לניסיון ולידע שצבר הפרט במהלך חייו. בדומה לכך, ידע עולם נדרש לפיתוח מיומנויות אורייניות כמו הבנת הנקרא והבעה בכתב (Kozminsky & Kozminsky, 2001).

לפיכך ידע עולם המקיף את כל מה שהקוראים יודעים על אירועים, רעיונות או אובייקטים המתוארים להם, משפיע על המשמעות שהם בונים מהטקסט. חשיבותו מעוגנת בתורת הסכמה של הקריאה (schema theory of reading) שהציעו אנדרסון ופירסון (Anderson & Pearson, 1988), שלפיה יש הבנה כאשר הקורא בונה מערכות של קשרים בין סכמות קיימות למידע המוצג בטקסט. הבנה טובה של חומר טקסטואלי משמעותה שילוב מוצלח של מידע מהטקסט עם ידע כללי. הידע המוקדם של כל קורא משתנה מנושא אחד למשנהו, ורמת הידע בכל תחום נתון תשפיע על יכולתו ליישם משמעות על המידע בטקסט. לפיכך ידע עולם עשוי לזרז את הבנת הנקרא כאשר הוא כרוך בידע נרחב ועשיר של רעיונות, חוויות ומונחים, המאפשרים לקורא להבין ביתר קלות חומר מגוון (Kozminsky & Kozminsky, 2001). נמצא כי תלמידים בעלי ידע עולם רחב מתפקדים טוב יותר בשאלות פתוחות לאחר קריאת טקסטים בעלי קוהרנטיות נמוכה (McNamara & Kintsch, 1996).

אם כן, הבנת טקסט הדורשת ייצוג שכלי ולכיד (קוהרנטי) של הטקסט, דורשת מהקורא להיעזר בידע העולם שלו על הטקסט ומתוך כך לייצר תהליכי היסק. יצירת היסק דורשת הישענות רבה על ידע עולם, הן בקרב מבוגרים הן בקרב ילדים (Elbro & Buch-Iversen, 2013), ויש הסכמה בספרות כי ידע עולם ממלא תפקיד מכריע בהבנת הנקרא ובהבנת השפה האנושית (Long et al., 2017). ניכר כי באמצעות ידע עולם הקורא יכול ליצור

קשרים מהירים בין תוכן חדש לתוכן שנלמד בעבר, מה שמקל ומעמיק את ההבנה. ידע קודם בנושא מאיץ את ההבנה הבסיסית ומאפשר להסיק מסקנות. הוא משמש מעין "מחסן" רחב של ידע זמין במהירות, שנרכש בעבר ומאפשר למוח לקלוט הרבה מאוד בזמן קצר, שכן המוח פנוי יותר לעשות פעולות נוספות במהלך קריאת הטקסט. אם כן, לפי הירש (Hirsch, 2003) קריאה והבנה מחייבות את הקורא להסיק מסקנות התלויות בידע קודם, קרי, ידע עולם.

הבנת הנקרא

הבנת הנקרא היא תהליך קוגניטיבי שבאמצעותו אפשר להפיק ולבנות משמעות מקריאת טקסט כתוב. הבנת הנקרא נשענת על יכולות רבות, כגון קריאה (פענוח טכני של מערכת הכתב לשפה דבורה), אוצר מילים (הבנת המשמעות הסמנטית של המילים הכתובות), תחביר (הבנת הקשרים בין המילים, המשפטים והפסקאות), ידע כללי (הכרת המונחים בתחום התוכן הרלוונטי), פרגמטיקה (הבנת המשמעות לפי ההקשר) ומיומנויות חשיבה (עיבוד מידע, לוגיקה וחשיבה מופשטת). הבנת הנקרא היא רכיב חשוב מאוד בתהליך הלמידה של הפרט והיא נחשבת למיומנות למידה בסיסית שרכישה זוכה לחשיבות רבה בכל שנות לימודיו של התלמיד בבית הספר וכבר משנתו הראשונה, משום שהיא עתידה לשמש כלי עיקרי לרכישת השכלה והשתלבות בחברה אוריינית (בשארה, 2020; Saiegh-Haddad, 2003).

היכולת להבין את הנקרא פותחת לפני הפרט את היכולת להרחיב ולהעמיק את ידיעותיו וללמוד בעצמו. גורמים מגוונים נמצאו משפיעים על הבנת הנקרא, בין השאר גורמים קוגניטיביים ומטא-קוגניטיביים למיניהם, כמו קשב, זיכרון, מהירות עיבוד ושליפה, וכן גורמים חינוכיים, חברתיים, תרבותיים ורגשיים (Geva & Farnia, 2012; Perfetti et al., 2008). זאת ועוד, הבנת הנקרא קשורה ליכולות פונולוגיות שבאמצעותן אפשר לבנא את היכולת של הבנת הנקרא בכיתות היסוד הן בקרב קוראים תקינים הן בקרב קוראים מתקשים. נמצא כי אימון במודעות פונולוגית מקדם יכולות בהבנת הנקרא (לוישמעון, 2005; ריינר, 2000).

סטנוביץ' (Stanovich, 1987) הדגיש את חשיבותה של המודעות הפונולוגית בתהליך לימוד הקריאה והבנת הנקרא. לא כל הרכיבים של המודעות הפונולוגית מתפתחים במידה שווה במהלך התפתחות הלמידה בקרב הילדים. ילדים מיומנים בתחום המודעות הפונולוגית יתקדמו מהר בקריאה והאחרים יפגרו אחריהם, כך שהחזקים יתחזקו והחלשים ייחלשו. המודעות הפונולוגית מקדימה את הקריאה ומקדימה את הבנת הנקרא, אך היא תוצאה של התנסות בקריאה. ילדים עם מודעות פונולוגית לקויה הנכנסים למסגרת הלימודית מתקשים בהבנת העיקרון האלפביתי ומתעכבים בפיצוח הקוד סמל-צליל. בשל כך הם קוראים מעט, אם בכלל, והדבר גורר אוצר מילים פגום וידע תחבירי וכללי דל.

במחקר בקרב קוראים תקינים לעומת קוראים עם לקויות בקריאה בכיתות א' נמצא קשר בין מודעות פונולוגית לזיהוי מילים כתובות. ואולם הן בקרב הקוראים התקינים הן בקרב המתקשים, היכולות הפונולוגיות תרמו להסבר ההבדלים בהבנת הנקרא באופן בלתי תלוי ביכולת זיהוי המילים (Engen & Høien, 2002). יש מקום לומר כי הקשר בין היכולת הפונולוגית להצלחה בקריאה הוא דו-כיווני: בעוד מודעות פונולוגית היא מיומנות קדם הכרחית לרכישת הקריאה, הרי לימוד הקריאה עוזר להתפתחות המודעות לרכיביה

הצליליים של השפה הדבורה מאחר שהם נראים לעין (Abu-Rabia, 2009; Saiegh-Haddad & Geva, 2008).

גם מודעות מורפולוגית חשובה לרכישת הקריאה ותורמת רבות להעשרת אוצר המילים ויכולת תקינה של קריאה, כתיבה והבנת הנקרא. במחקר שהשווה בין ילדים עם התפתחות תקינה ובין ילדים עם לקויות בקריאה נמצא כי האחרונים הצליחו פחות במטלות שדרשו מודעות מורפולוגית. טיב הקשר בין מורפולוגיה לקריאה מסביר חלק מיכולתו של הילד לתח מילים ורכיבים מורפולוגיים של מילים להפקת משמעות (Ben-Dror et al., 1995).

לקויות למידה בקרב תלמידים

לפי מדרוך האבחון הסטטיסטי להפרעות נפשיות, ה-DSM-5, לקות למידה היא "הפרעת למידה ספציפית" (specific learning disorder). לקות זו נוגעת לשלושה תחומים אקדמיים מובחנים: הפרעת למידה ייחודית עם לקות בקריאה; הפרעת למידה ייחודית עם לקות בהבעה בכתב; והפרעת למידה ייחודית עם לקות במתמטיקה. הגדרתה של הלקות בהיותה הפרעת למידה ייחודית, חידוש שהופיע לראשונה ב-DSM-5, מלמדת על הצורך בהגדרה ממוקדת של הקושי על פי הפירוט המופיע בקידוד. הדרישה לייחודיות משקפת את ההתקדמות שחלה בחקר לקויות הלמידה ומכאן גם בהתמודדות עימה, משום שהגדרה מסוימת של הלקות מאפשרת התערבות ממוקדת (American Psychiatric Association [APA], 2013; Tannock, 2013).

מאפיינים אחרים שהוגדרו ב-DSM-5 בעניין הלקות מלמדים כי מקורה של לקות הלמידה הוא נוירולוגיקוגניטיבי ואינו נובע ממאפייני הסביבה. גם הפרעות חושיות, הפרעות רגשיות, מגבלות פיזיות ופיגור שכלי אינם נחשבים סיבות ללקות. נוסף על כך ישנה התמקדות בקיומם של פערים ניכרים בין מנת המשכל של התלמיד להישגיו הלימודיים (APA, 2013).

ה-DSM-5 קובע קריטריונים לאבחון הלקות על פי קידודן של מיומנויות מסוימות. לפיכך הפרעת למידה ייחודית עם לקות בקריאה עשויה להתבטא בחוסר דיוק, באיטיות או בהשקעת מאמץ רב בקריאת מילים. למשל, קריאת מילים בקול שגויה או איטית ומהוססת, ניחוש מילים וקושי בהשמעת מילים בקול או בהגייתן, קושי בהבנת הרצף, היחסים, המסקנות או המשמעות העמוקה של התכנים הנקראים ועוד. הפרעת למידה ייחודית עם לקות בהבעה בכתב עשויה להתבטא בכתב יד קשה לקריאה, בקושי ובהשקעת מאמץ רב לכתיבה ובקושי בארגון הפסקאות, עם ריבוי בשגיאות כתיב, תחביר או פיסוק. הפרעת למידה ייחודית עם לקות במתמטיקה עשויה לבוא לידי ביטוי בקשיים אחרים הנוגעים למיומנויות מתמטיות, כמו הבנת מספרים, שלילת עובדות או חישובים מתמטיים, יישום מושגים, עובדות או תהליכים חשבוניים בפתרון תרגילים ועוד (APA, 2013; Tannock, 2013).

בישראל ההגדרה הייחודית של ה-DSM-5 היא המנחה את משרד החינוך, המתמקד בשני תנאים: התנאי הראשון הוא קיומו של פער ניכר ומתמשך בין הישגיו הלימודיים של התלמיד ובין ההישגים המצופים ממנו על פי גילו ורמת כיתתו. התנאי השני הוא קיומו

של פער ניכר בין הישגיו הלימודיים של התלמיד ובין כישוריו האינטלקטואליים כפי שנמצאו במבחני משכל אובייקטיביים (האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, 2006).

תפקודים ניהוליים, ידע עולם והבנת הנקרא בקרב תלמידים עם לקויות למידה

עד כה ככל הידוע טרם נערכו מחקרים שבחנו את מערך הקשרים בין שלושת המשתנים – תפקודים ניהוליים, ידע עולם והבנת הנקרא בכלל, ובקרב תלמידים עם לקויות למידה בפרט. עם זה משדה המחקר שבחן את דפוסי הקשרים בחלק מן המשתנים, אפשר להציע כי עשויים להתנהל קשרים בין שלושתם בקרב אוכלוסייה זו.

כמה מחקרים תומכים בתרומתם של תפקודים ניהוליים להבנת הנקרא. תפקודים ניהוליים כמבנה רבי-ממדי הכולל תהליכים מסוימים, כגון עיכוב, תכנון וזיכרון עבודה, עשויים להיות מעורבים בהבנת טקסט (Potoci et al., 2017). מיומנויות קוגניטיביות מסדר גבוה יותר הן תנאי מוקדם הכרחי לקריאה ולהבנה של מילים, משפטים וטקסטים. בייחוד המחקר על תפקודים ניהוליים בתחום הקוגניטיבי הראה שתפקוד ניהולי טוב בקרב ילדים קשור בחיוב למיומנויות הבנת הנקרא וכי ליקויים בתפקוד הניהולי קשורים לקשיים בהבנת הנקרא (Meixner et al., 2019). עם זה לא נקבע דפוס ייחודי וברור בשביל ילדים המראים קשיי למידה מגוונים (Locascio et al., 2010).

במחקר אחר נטען כי ילדים עם לקויות למידה מתקשים לעשות פעולות הנשענות על תפקוד ניהולי ולכן אינם יכולים להגיע לרמה המצופה מבני גילם בתחומים, כגון שליטה בשפה, הבנת הנקרא, הבנת הנשמע, ניהול זמן, גמישות מחשבתית ובחירת מידע חושי רלוונטי (בשארה וקפלן, 2016). במחקר אחר נמצאו ביצועים נמוכים במידה ניכרת במבחני הבנת הנקרא ובמשימות תפקוד ניהולי, כמו תכנון, גמישות קוגניטיבית, עדכון וניטור בקרב תלמידים בכיתות ח' וט' עם ADHD בהשוואה לתלמידים בלי ADHD (Avramovich & Yeari, 2023).

באשר לקשרים בין תפקודים ניהוליים לידע עולם, עדויות מחקריות מלמדות כי שיפור בתפקוד הניהולי עם העלייה בגיל משקף בין השאר רכישת ידע המעצב את דרך השימוש והשליטה בעשיית מטרות מסוימות. לדוגמה, ילדים אינם מפתחים בספונטניות או בטבעיות תפקוד ניהולי, כמו עיכוב תגובה, שהם מיישמים אותו על פני מגוון רחב של מצבים. במקום זאת הם מפתחים מיומנויות בשימוש ובשליטה בתפקוד זה בשביל מטרות מסוימת, כגון הימנעות מלהכות חבר שלוקח את אחד הצעצועים שלהם, משום שהם רוכשים ידע על "איך זה מרגיש להיפגע ממישהו" ומודעות ליכולת של אחרים להרגיש כאב, ערכים הקשורים להימנעות מפגיעה באחרים, ידע על חלופות מקובלות חברתית להכאה, מיומנויות חברתיות להחזרת צעצוע בלי להכות, אמונות שאפשר לנוף באדם על עיסוק במכה ועוד. מנקודת מבט זו הידע שהם רוכשים תורם ליכולת השימוש, השליטה וההתפתחות של תפקודים ניהוליים (Doebel, 2020). ככל הידוע לנו הקשר בין משתנים אלה טרם נבדק בקרב ילדים עם לקויות למידה.

באשר לקשרים בין ידע עולם והבנת הנקרא בקרב תלמידים עם לקויות למידה, במחקר שבחן את הקשר בין ידע כללי למיומנויות ביישום אסטרטגיות קריאה והבנת הנקרא בקרב תלמידי כיתות ט' בכמה רמות השכלה, בהם תלמידים עם לקויות למידה, נמצאו תרומות מגוונות של ידע כללי לאסטרטגיות של הבנת הנקרא. לדוגמה, תלמידים עם ידע כללי נמוך הציגו כישורי הבנת הנקרא לקויים. ממצא זה בלט אף יותר בקרב תלמידים

עם לקויות למידה (Kozminsky & Kozminsky, 2001). ממצאים אלה מלמדים על קשר בין ידע עולם להבנת הנקרא בקרב תלמידים עם לקויות למידה, הגם שנושא זה כמעט שלא נחקר בלבד בקרב אוכלוסייה זו.

אם כן, הבנת הנקרא היא מיומנות רבגונית ומורכבת שפועלות בה יחד כמה תת־מיומנויות קריאה ותהליכים קוגניטיביים (Meixner et al., 2019). כיום יש הסכמה בספרות שהבנת טקסטים כתובים היא אחת היכולות החשובות ביותר שילדים צריכים לרכוש בשנות הלימודים שלהם. אכן, לליקויים בהבנת הנקרא יש השפעות מזיקות לא רק על ההישגים בבית הספר אלא גם על ההשתלבות החברתית והמקצועית בעתיד (Potoci et al., 2017). מכיוון שהבנת הנקרא נמצאה קשורה הן לידע עולם הן לתפקודים ניהוליים בנפרד ובקרב האוכלוסייה הכללית כפי שהוצג במאמר, ובשל חשיבותם של משתנים אלה, המחקר הנוכחי יבקש לבחון לראשונה את דפוסי הקשרים בין שלושת המשתנים בקרב אוכלוסייה ייחודית של ילדים עם לקויות למידה.

השערות המחקר

1. יימצאו קשרים חיוביים מובהקים בין תפקודים ניהוליים וידע עולם להבנת הנקרא בקרב שתי קבוצות המחקר. ככל שהרמות של תפקודים ניהוליים וידע עולם יהיו גבוהות יותר, כך רמת הבנת הנקרא תהיה גבוהה יותר.
2. יימצא הבדל מובהק בין שתי קבוצות המחקר ברמות תפקודים ניהוליים, ידע עולם והבנת הנקרא. רמות משתנים אלה יהיו נמוכות יותר בקרב תלמידים עם לקויות למידה בהשוואה לתלמידים בלי לקויות למידה.
3. תפקודים ניהוליים וידע עולם ינבאו הישגים בהבנת הנקרא בקרב שתי קבוצות המחקר. ככל שרמות תפקודים ניהוליים וידע עולם יהיו גבוהות יותר, כן רמת הבנת הנקרא תהיה גבוהה יותר.

השיטה

משתתפים

לצורך המחקר נדגמו 80 תלמידים הלומדים בכיתות שילוב (כיתות ד') בבתי ספר יסודיים בחינוך הרגיל: 40 תלמידים (50%) עם לקויות למידה ו־40 תלמידים (50%) בלי לקויות למידה, מתוכם 48 בנים (60%) ו־32 בנות (40%). יצוין כי אוכלוסיית המחקר מתחילה בלימוד שפת האם בכיתה א', אך נחשפת אליה כבר בגיל גן חובה ואף קודם, בהכרתה את אותיות השפה ובשמיעת סיפורי ילדים ונושאים אקטואליים שהם חלק מן ידע עולם.

תלמידים עם לקויות למידה עברו אבחון פסיכולוגי בשירות הפסיכולוגי במקום מגוריהם באמצעות מבחן וכסלר, שבו הפסיכולוג המאבחן קובע את סוג הלקות ואת רמת המשכל של כל תלמיד. כמו כן את האבחון הדידקטי עשו מאבחנים מוסמכים באמצעות סדרת מבחנים בתחומים אקדמיים, כמו קריאה, כתיבה, הבנת הנקרא ומתמטיקה, ובתחומים התפתחותיים, כמו מיומנויות ויזמוטוריות וחזותיות, זיכרון, חשיבה, קשב וריכוז. לאחר אבחונים אלה הגיעו התלמידים לוועדות שילוב בית־ספריות, והן קבעו את זכאותם ללמוד בכיתות השילוב ואת סל השירותים הניתן לכל תלמיד. המצב הסוציאקונומי של

התלמידים המשתתפים במחקר הוא בדרך כלל ברמה נמוכה-בינונית, רוב האימהות עקרות בית והאבות מועסקים בעבודות שהכנסתן ממוצעת.

כלים

1. שאלון לבדיקת תפקודים ניהוליים: את השאלון תפקודים ניהוליים בקרב ילדים

ומבוגרים (executive skills in children and adolescents) פיתחו דאוסון וגור (Dawson & Guare, 2018). השאלון מורכב מ־36 שאלות וכולל 12 סוגים של תפקודים ניהוליים. כל פריט בודק את מידת ההסכמה של הנבדק על סולם ליקרט מ־1 ("לא מסכים כלל") עד 5 ("מסכים מאוד"). מהימנות כוללת לשאלון נמצאה $\alpha = 0.86$. טווח ציוני המדדים נע בין 1 ל־5. ציון גבוה מעיד על רמה גבוהה יותר של תפקודים ניהוליים.

אלה הם 12 סוגי התפקודים הניהוליים: 1. עיכוב תגובה, כולל שלושה פריטים (1, 2, 3), לדוגמה: "אני לא קופץ למסקנות", $\alpha = .55$. 2. זיכרון עבודה, כולל שלושה פריטים (4, 5, 6), לדוגמה: "יש לי זיכרון טוב לעובדות, תאריכים ופרטים", $\alpha = .71$. 3. שליטה רגשית, כולל שלושה פריטים (7, 8, 9), לדוגמה: "לעיתים רחוקות הרגשות שלי מפריעים לי לבצע את העבודה", $\alpha = .60$. 4. ייזום משימה, כולל שלושה פריטים (10, 11, 12), לדוגמה: "לא משנה מהי המשימה, אני מאמין שצריך להתחיל אותה מוקדם ככל האפשר", $\alpha = .66$. 5. קשב וריכוז, כולל שלושה פריטים (13, 14, 15), לדוגמה: "קל לי להישאר ממוקד בעבודתי", $\alpha = .72$. 6. תכנון/תיעדוף, כולל שלושה פריטים (16, 17, 18), לדוגמה: "כשאני מתכנן את היום שלי, אני קובע סדרי עדיפויות ודבק בהם", $\alpha = .61$. 7. ארגון, כולל שלושה פריטים (19, 20, 21), לדוגמה: "אני אדם מסודר", $\alpha = .65$. 8. ניהול זמן, כולל שלושה פריטים (22, 23, 24), לדוגמה: "בסוף היום, בדרך כלל אני מצליח לסיים את מה שהתכוונתי לעשות", $\alpha = .72$. 9. גמישות, כולל שלושה פריטים (25, 26, 27), לדוגמה: "אני מתייחס לאירועים בלתי צפויים בקלות", $\alpha = .73$. 10. מטא־קוגניציה, כולל שלושה פריטים (28, 29, 30), לדוגמה: "אני מעריך באופן שגרתי את ביצועי ומתכנן שיטות עבור שיפור אישי", $\alpha = .63$. 11. התמדה מכוונת מטרה, כולל שלושה פריטים (31, 32, 33), לדוגמה: "אני חושב שיש לי מוטיבציה לעמוד ביעדי", $\alpha = .68$. 12. יכולת עמידה בלחצים, כולל שלושה פריטים (34, 35, 36), לדוגמה: "אני נהנה לעבוד בסביבה תובענית ומהירה", $\alpha = .68$.

2. מבחן רמת ידע עולם: מבחן מעש"ה (רום ואחרים, 2007) הבודק יכולת לשונית

דבורה בקרב בני 5 עד 11 שנים. במבחן שני מבחני קדם: שיום תמונות ושיום פעלים וחמישה תת־מבחנים: קטגוריות, דמיון, הבדל, רב משמעות ותיאורים. תתי־מבחנים אלה בודקים יכולות ארגון והבעה בעל פה, סמנטיות וסינטקטיות שבהן באים לידי ביטוי מיומנויות שליפה, ארגון משפטים, הכללה, ידע עולם ועוד. מקדם מהימנות פנימית של אלפא קרונבך לכל אחד מתתי־המבחן נע מ־.82 $\alpha =$ ועד .88 $\alpha =$.

3. **מבחן רמת הבנת הנקרא:** מבחן "הבנת הנקרא" (מתי"א הכרמל, 2020), הכולל טקסט ולאחריו שני סוגים של שאלות: שאלות רב־ברירה שכוללות עשר שאלות סגורות ועל התלמיד לבחור את התשובה הנכונה מבין ארבע תשובות נתונות לכל שאלה, ועשר שאלות פתוחות ועל התלמיד להשלים את התשובה הנכונה לפי מידת הבנתו את הטקסט. השאלות בודקות את הבנת הנקרא ברמת המילה, המשפט והטקסט. מהימנות פנימית של אלפא קרונברך $\alpha = .86$.

הליך

המשתתפים נבדקו באמצעות שלושה מבחנים: בדיקת תפקודים ניהוליים, ידע עולם והבנת הנקרא. לתלמידים הוסבר שפרטיהם יישארו בעילום שם וישמשו לצורכי המחקר בלבד. כל המבחנים הועברו יחד זה אחר זה לכל המשתתפים במחקר.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים כלל חישוב ממוצעים וסטיות תקן לכל הנבדקים. הקשרים בין משתני המחקר נבדקו באמצעות מתאמי פירסון. הבדלים בין קבוצות המחקר נעשו באמצעות מבחן t למדגמים בלתי תלויים. כמו כן נעשתה סדרת משוואות רגרסיה לבדיקת יכולת הניבוי של רמת הבנת הנקרא באמצעות משתני המחקר לסוגיהם.

ממצאים

סטטיסטיקה תיאורית של משתני המחקר נבדקה בניתוח מקדים. בלוח 1 מוצגים הממוצעים וסטיות התקן של מדדי תפקודים ניהוליים, ידע עולם והבנת הנקרא בקרב קבוצת המחקר.

לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן של מדדי תפקודים ניהוליים, ידע עולם והבנת הנקרא ($N = 80$)

SD	M	תפקודים ניהוליים
14.285	84.166	עיכוב תגובה
8.689	87.666	זיכרון עבודה
9.876	83.916	שליטה רגשית
13.474	84.166	ייזום משימה
14.640	84.083	קשב וריכוז
17.087	84.083	תכנון/תיעדוף
17.004	84.833	ארגון
15.746	84.166	ניהול זמן
13.780	82.833	גמישות
15.786	79.916	מטא־קוגניציה
15.603	80.833	התמדה מכוונת מטרה
41.047	86.916	עמידה בלחצים
ידע עולם		
8.517	87.48	קטגוריות
10.852	84.34	דמיון

7.290	86.64	הבדל
9.118	85.19	רב משמעות
6.573	85.08	תיאורים
6.487	89.63	הבנת הנקרא

טווח ציוני המדדים נע בין 0 ל-100. על פי סדר המשתנים המוצגים בלוח, ציון גבוה יותר מראה על רמה גבוהה של תפקודים ניהוליים, ידע עולם והבנת הנקרא.

מהתבוננות בממוצעים המוצגים בלוח 1 עולה כי בקרב כלל המדגם המדדים של ידע עולם היו גבוהים (טווח הממוצעים בין 84.34 ל-87.48), ולאחריו תפקודים ניהוליים (טווח הממוצעים נע בין 79.916 ל-86.916). מדד הבנת הנקרא היה גבוה 89.63. על פי מדדי ה-Skewnes התפלגות המדדים הייתה נורמלית וסימטרית בקירוב (טווח ערכי Skewnes נע בין 1- ל-1+).

הקשר בין תפקודים ניהוליים וידע עולם להבנת הנקרא

בהשערת המחקר הראשונה נטען שככל שרמות תפקודים ניהוליים וידע עולם גבוהות יותר, כך רמת הבנת הנקרא גבוהה יותר בקרב שתי קבוצות המחקר. לצורך בדיקת השערה זו חושבו מתאמי פירסון בין מדדי תפקודים ניהוליים וידע עולם ובין הבנת הנקרא. המתאמים מוצגים בלוח 2.

לוח 2: מתאמי פירסון בין מדדי תפקודים ניהוליים וידע עולם ובין הבנת הנקרא (N = 90)

הבנת הנקרא			
תלמידים עם לקויות למידה (N = 40)	תלמידים בלי לקויות למידה (N = 40)	כל המדגם (N = 80)	
תפקודים ניהוליים			
.315*	-.093	.206	עיכוב תגובה
-.038	-.140	-.010	זיכרון עבודה
.258*	-.154	.059	שליטה רגשית
.188	.297*	.224*	ייזום משימה
.484**	-.001	.370**	קשב וריכוז
.333*	.259*	.279*	תכנון/תיעדוף
.367*	.229*	.282*	ארגון
.477**	.333*	.343**	ניהול זמן
.421**	-.108	.242*	גמישות
.475**	.022	.328**	מטא־קוגניציה
.207*	.350*	.249*	התמדה מכוונת מטרה
.302*	-.059	.088	עמידה בלחצים
ידע עולם			
.168	.286*	.245*	קטגוריות
-.046	.283*	.054	דמיון
.288*	-.133	-.040	הבדל

רב משמעות	.280*	.333*	.333**
תיאורים	.053	.138	.121

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

מהתבוננות במתאמים המוצגים בלוח 2 עולה כי לפי ההשערה נמצאו מתאמים מובהקים חיוביים בין רוב מדדי תפקודים ניהוליים וידע עולם ובין הבנת הנקרא בקרב שתי קבוצות המחקר ובכל המדגם. בכמה מדדים לא נמצאו מתאמים מובהקים, והדבר בולט יותר בקרב קבוצת תלמידים בלי לקויות למידה, שבה בגורמים רבים לא נמצאו מתאמים מובהקים הן בתפקודים ניהוליים הן בידע עולם.

הבדלים בתפקודים ניהוליים, ידע עולם והבנת הנקרא לפי קבוצות המחקר

בהשערת המחקר השנייה נטען כי יימצא הבדל מובהק בין שתי קבוצות המחקר ברמות תפקודים ניהוליים, ידע עולם והבנת הנקרא. רמות משתנים אלה יהיו נמוכות יותר בקרב תלמידים עם לקויות למידה בהשוואה לתלמידים בלי לקויות למידה. לצורך בדיקת השערה זו חושבה סדרת מבחני t למדגמים בלתי תלויים. הממצאים מוצגים בלוח 3.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וערכי מבחן t של מדדי תפקודים ניהוליים, ידע עולם והבנת הנקרא בין תלמידים עם לקויות למידה ($N = 40$) ובין תלמידים בלי לקויות למידה ($N = 40$)

תפקודים ניהוליים	תלמידים עם לקויות למידה ($N = 40$)		תלמידים בלי לקויות למידה ($N = 40$)		
	SD	M	SD	M	
עיצוב תגובה	14.752	79.833	12.539	88.500	-2.83**
זיכרון עבודה	8.198	85.166	8.538	90.166	-2.67**
שליטה רגשית	10.760	82.666	8.865	85.166	-1.13
ייזום משימה	16.256	79.666	7.873	88.666	-3.15**
קשב וריכוז	15.081	77.333	10.641	90.833	-4.62***
תכנון/תיעדוף	18.046	78.833	14.464	89.333	-2.87**
ארגון	18.334	80.166	14.313	89.500	-2.53**
ניהול זמן	16.315	79.333	13.716	89.000	-2.86**
גמישות	14.015	79.166	12.674	86.500	-2.45**
מטא־קוגניציה	15.505	74.833	14.539	85.000	-3.02**
התמדה מכוונת מטרה	15.644	75.500	13.786	86.166	-3.23***
עמידה בלחצים	16.875	77.000	54.096	96.833	-2.21*
ידע עולם					
קטגוריות	8.111	84.48	7.916	90.48	-3.34***
דמיון	11.892	82.15	9.345	86.53	-1.82*
הבדל	8.778	84.98	4.993	88.30	-2.08*
רב משמעות	11.385	82.25	4.592	88.13	-3.02**
תיאורים	7.234	84.08	5.757	86.08	-1.36
הבנת הנקרא	6.814	88.08	5.822	91.18	-2.18*

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

טווח ציוני המדדים נע בין 0 ל-100. על פי סדר המשתנים המוצגים בלוח, ציון גבוה יותר מראה על רמה גבוהה של תפקודים ניהוליים, ידע עולם והבנת הנקרא.

מהתבוננות בערכי מבחן t המוצגים בלוח 3 עולה כי לפי ההשערה בקרב תלמידים עם לקויות למידה, רוב ממוצעי המדדים של תפקודים ניהוליים, ידע עולם והבנת הנקרא נמוכים במובהק בהשוואה לקבוצת התלמידים בלי לקויות למידה. לא נמצא הבדל מובהק במדד שליטה רגשית בתפקודים ניהוליים וכן בממד תיאורים בידע עולם.

ניבוי הבנת הנקרא באמצעות רמת תפקודים ניהוליים וידע עולם

השערת המחקר השלישית טענה כי אפשר לנבא הישגים בהבנת הנקרא באמצעות שני המשתנים תפקודים ניהוליים וידע עולם. לצורך בדיקת השערה זו וכדי לבדוק מהי התרומה היחסית של כל משתנה בהסבר השונות של הישגים בהבנת הנקרא נעשה ניתוח רגרסיה בצעדים. כאשר המשתנים הבלתי תלויים היו מדדי שאלון תפקודים ניהוליים ומדדי שאלון ידע עולם שהוכנסו למודל. בלוח 4 מוצגות תוצאות רגרסיה בצעדים לניבוי הבנת הנקרא באמצעות מדדי תפקודים ניהוליים בלבד, בלוח 5 מוצגות תוצאות רגרסיה בצעדים לניבוי הבנת הנקרא באמצעות מדדי ידע עולם בלבד, ובלוח 6 מוצגות תוצאות רגרסיה בצעדים לניבוי הבנת הנקרא באמצעות מדדי תפקודים ניהוליים ומדדי ידע עולם ביחד.

לוח 4: תוצאות רגרסיה בצעדים לניבוי הבנת הנקרא באמצעות תפקודים ניהוליים

משתנים	B	SE B	β	R^2
עם לקויות למידה	.219	.064	.484**	.235**
בלי לקויות למידה	—	—	—	—
כל המדגם	.164	.047	.370**	.351**

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

הרגרסיה מראה כי מתוך מדדי תפקודים ניהוליים בקרב תלמידים עם לקויות למידה, רק מדד קשב וריכוז יצא מובהק $R^2 = 23.5\%$, $p < .001$, לא נמצא מודל ניבוי מובהק בקרב תלמידים בלי לקויות למידה, ובכל המדגם רק מדד קשב וריכוז יצא מובהק, $R^2 = 35.1\%$, $p < .001$.

לוח 5: תוצאות רגרסיה בצעדים לניבוי הבנת הנקרא באמצעות ידע עולם

משתנים	B	SE B	β	R^2
עם לקויות למידה	--	--	--	--
בלי לקויות למידה	.422	.194	.333*	.111*
כל המדגם	.237	.076	.333*	.111**

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

הרגרסיה מראה כי מתוך מדדי ידע עולם בקרב תלמידים בלי לקויות למידה, רק מדד רב משמעות יצא מובהק $R^2 = 11.1\%$, $p < .001$, לא נמצא מודל ניבוי מובהק בקרב תלמידים עם לקויות למידה, ובכל המדגם רק מדד רב משמעות יצא מובהק $R^2 = 11.1\%$, $p < .001$.

לוח 6: תוצאות רגרסיה בצעדים לניבוי הבנת הנקרא באמצעות תפקודים ניהוליים וידע עולם

	משתנים	B	SE B	β	R^2	ΔR^2
עם לקויות למידה	צעד 1: קשב וריכוז	.220	.061	.487**	.235**	.235**
	צעד 2: רב משמעות	.170	.081	.285**	.316**	.081**
בלי לקויות למידה	רב משמעות	.422	.194	.333*	.111*	.111*
כל המדגם	צעד 1: קשב וריכוז	.263	.073	.594**	.137**	.137**
	צעד 2: רב משמעות	.228	.072	.320**	.218**	.081**
	צעד 3: עיכוב תגובה	-.152	.076	-.335**	.258**	.040**

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

הרגרסיה מראה כי מתוך ההשפעה המשותפת של ממדי תפקודים ניהוליים ומדדי ידע עולם בקרב תלמידים עם לקויות למידה, בצעד הראשון נכנס לניתוח ממוצע קשב וריכוז והשונות המוסברת היא $R^2 = 23.5\%$, $p < .001$. בצעד השני נכנס לניתוח ממוצע רב משמעות והשונות המוסברת היא $R^2 = 31.6\%$, $p < .001$, כלומר ככל שממוצע קשב וריכוז וממוצע רב משמעות גבוהים יותר, כך רמת הבנת הנקרא גבוהה יותר. בקרב תלמידים בלי לקויות למידה, רק מדד רב משמעות יצא מובהק והשונות המוסברת, $R^2 = 11.1\%$, $p < .001$. בקרב כלל המדגם בצעד הראשון נכנס לניתוח ממוצע קשב וריכוז והשונות המוסברת היא $R^2 = 13.7\%$, $p < .001$. בצעד השני נכנס לניתוח ממוצע רב משמעות והשונות המוסברת היא $R^2 = 21.8\%$, $p < .001$, ובצעד השלישי נכנס לניתוח ממוצע עיכוב תגובה והשונות המוסברת היא $R^2 = 25.8\%$, $p < .001$. כלומר ככל שממוצע קשב וריכוז, ממוצע רב משמעות וממוצע עיכוב תגובה גבוהים יותר, כך רמת הבנת הנקרא גבוהה יותר.

לוח 7: סיכום הניבויים להבנת הנקרא

משתנה מנבא	ניבוי באמצעות תפקודים ניהוליים בלבד	ניבוי באמצעות ידע עולם בלבד	ניבוי משותף: תפקודים ניהוליים וידע עולם
עם לקויות למידה	קשב וריכוז	אין ניבוי	קשב וריכוז רב משמעות
בלי לקויות למידה	אין ניבוי	רב משמעות	רב משמעות
כל המדגם	קשב וריכוז	רב משמעות	קשב וריכוז רב משמעות עיכוב תגובה

בלוח 7 מוצגים עיקר הניבויים שהתקבלו משני המשתנים הבלתי תלויים תפקודים ניהוליים וידע עולם בעבור המשתנה התלוי הבנת הנקרא, דומה לממצאים שהוצגו בלוחות 4, 5 ו-6.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את הקשר בין תפקודים ניהוליים וידע עולם להבנת הנקרא בקרב תלמידים עם לקויות למידה בהשוואה לתלמידים בלי לקויות למידה. לשם כך נבחנו דפוסי הקשרים הלינאריים וההבדלים בין המשתנים האלה. כמו כן נבחן דפוס המשתנים המנבאים לשונות המוסברת של הבנת הנקרא.

בהשערת המחקר הראשונה נטען כי יימצאו קשרים חיוביים בין תפקודים ניהוליים וידע עולם להבנת הנקרא. השערה זו אוששה ונמצאו מתאמים בין רוב המדדים. נמצא שכל שרמות תפקודים ניהוליים וידע עולם גבוהות יותר, כך רמת הבנת הנקרא גבוהה יותר. ממצאי המחקר הנוכחי מתיישבים עם ממצאי מחקרים אחרים המראים שרמות גבוהות יותר של תפקודים ניהוליים, כמו רמות גבוהות יותר של ידע עולם, קשורות קשר חיובי להבנת הנקרא. הטענה המקובלת בספרות היא כי ידע עולם ממלא תפקיד מכריע בהבנת הנקרא (Long et al., 2017). גם תרומתם של תפקודים ניהוליים להבנת הנקרא, שמשמשים מבנה רב-ממדי הכולל תהליכים מגוונים, כגון עיכוב, תכנון וזיכרון עבודה, עשויים להיות מעורבים בקריאה ובהבנה של מילים, משפטים וטקסטים (Potoci et al., 2017). ממצאים אלה זכו לחיזוק במחקרנו ומאפשרים להרחיבם גם לאוכלוסיית המחקר הנוכחי הכוללת הן תלמידים עם לקויות למידה הן תלמידים בלי לקויות למידה.

באשר להבדלים בין הקבוצות במחקר במשתנים שנבדקו, בהשערת המחקר השנייה נטען כי יימצא הבדל בין קבוצות המחקר ברמות תפקודים ניהוליים, ידע עולם והבנת הנקרא, כאשר תלמידים בלי לקויות למידה יציגו רמות גבוהות יותר בהשוואה לתלמידים עם לקויות למידה. מן המחקר הנוכחי עלה כי כמשוער, רוב ממוצעי המדדים של תפקודים ניהוליים, ידע עולם והבנת הנקרא בקרב תלמידים עם לקויות למידה נמוכים במובהק, בהשוואה לקבוצת תלמידים בלי לקויות למידה. ממצא זה עומד בהלימה לספרות המחקרית המראה על ביצועים נמוכים בתפקודים ניהוליים בקרב תלמידים עם לקויות למידה בהשוואה לתלמידים בלי לקויות למידה. נמצאו הבדלים בין הקבוצות בתכנון/זיכרון עבודה מרחבי, זיכרון עבודה מילולי ועיכוב תגובה (Locascio et al., 2010). במחקר אחר נמצאו ביצועים נמוכים מאוד במבחני הבנת הנקרא ובמשימות תפקוד ניהולי או נשענות על ידע כללי, כולל תכנון, גמישות קוגניטיבית, עדכון וניטור בקרב תלמידים בכיתות ח' וט' עם ADHD בהשוואה לתלמידים בלי ADHD (Avramovich & Yeari, 2023).

בהשערת המחקר השלישית נטען כי המשתנים תפקודים ניהוליים וידע עולם מנבאים הבנת הנקרא. מתוך כך הם מסייעים לשפוך אור נוסף על הבנת דפוסי הקשרים בין המשתנים. השערה זו אוששה. משוואות הרגרסיה מלמדות שניבוי הבנת הנקרא משמש תפקיד של המשתנה תפקודים ניהוליים בקרב תלמידים עם לקויות למידה, של המשתנה ידע עולם בקרב תלמידים בלי לקויות למידה ושל שני המשתנים תפקודים ניהוליים וידע עולם ביחד בקרב כל המדגם. ראוי עוד לציין כי תלמידים עם לקויות למידה אינם יכולים

להפיק תועלת עצמית מספקת באמצעות שימוש בידע עולם בשל המוגבלות שלהם מבחינה תפקודית וחברתית, ולכן הם ישתמשו בתפקודים ניהוליים שכוללים רכיבים של למידה, קריאה, תכנון, ארגון, גמישות וקבלת החלטות. התלמידים מקבלים רכיבים אלה במהלך שהותם בבתי הספר. לעומת זאת תלמידים בלי לקויות למידה יכולים להשיג הכול בעצמם באמצעות ידע עולם והתעסקותם בידע הטכנולוגי הרחב, ואינם זקוקים יותר לתפקודים ניהוליים. לכן בקרב תלמידים עם לקויות למידה נמצאו תפקודים ניהוליים בלבד המנבאים הבנת הנקרא, ובקרב תלמידים בלי לקויות למידה נמצא ידע עולם בלבד המנבא הבנת הנקרא. ממצאים אלה תומכים בתורת הסכמה של הקריאה (schema theory of reading) שהציעו אנדרסון ופירסון (Anderson & Pearson, 1988), שלפיה יש הבנה כאשר הקורא בונה מערכות של קשרים בין סכמות קיימות למידע המוצג בטקסט. מתוך כך הבנה טובה של חומר טקסטואלי משמעותה שילוב מוצלח של מידע מהטקסט עם ידע כללי. התלמיד המגיע עם ידע מוקדם על נושאים רבים ומגוונים, מצליח ליישם זאת טוב יותר במפגש עם הטקסט ומתוך כך גם לשפר את הבנתו את הנקרא באמצעות יכולתו ליישם משמעות על המידע בטקסט. נוסף על כך התלמיד יוצר קשרים מהירים בין תוכן חדש לתוכן שנלמד בעבר, מה שמעמיק את ההבנה ומאפשר להסיק מסקנות בקלות רבה יותר (Hirsch, 2003).

מסקנות והשלכות פדגוגיות

למחקר זה עשויה להיות תרומה תאורטית ומעשית ניכרת. מבחינה תאורטית תרומת המחקר מתבטאת בטענה שהוא עשוי לסייע להעמקת הידע התאורטי הקיים ולהבנת דפוסי הקשרים המבניים בין רמת תפקודים ניהוליים וידע עולם להבנת הנקרא בקרב תלמידים עם לקויות למידה בהשוואה לתלמידים בלי לקויות למידה. מתוך כך המחקר עשוי לתרום להרחבת נקודות המבט של השיח המדעי והמחקרי בתחום אוריינות ושפה. ואכן, מבחינה מעשית תרומת המחקר מתבטאת בטענה שהוא ממקד את הלמידה בשימוש בתפקודים ניהוליים בעבור תלמידים עם לקויות למידה ובידע עולם בעבור התלמידים בלי לקויות למידה בתהליך הלמידה, המסייעים בשיפור רמת הבנת הנקרא, וכן מאפשרים לכוון את מורים להתמקד בתפקודים ניהוליים ולהגביר את השימוש בידע עולם בכיתותיהם בשיעורי אוריינות ושפה. מן ההיבט הפדגוגי מומלץ לפתח תוכניות התערבות מותאמות שיתמקדו בהקניית מיומנויות של תפקודים ניהוליים בעבור אוכלוסיית תלמידים עם לקויות למידה ושימוש בידע עולם בעבור אוכלוסיית תלמידים בלי לקויות למידה, ומתוך כך יתרמו לשיפור רמת הבנת הנקרא ולקידום הישגים.

זאת ועוד, זיהוי הפרמטרים הקשורים למסלולי הלמידה המגוונים של יכולת שימוש בתפקודים ניהוליים ובידע עולם עשוי לספק מידע על החומר הלימודי הנדרש. מכאן עולה הצורך בעשייה מערכתית של קובעי מדיניות במערכת החינוך. כך למשל אפשר לעשות סדנאות להגברת המודעות לחשיבות השימוש בתפקודים ניהוליים ובידע עולם ותרומתם הרבה להבנת הנקרא. נוסף על כך חשוב לפתח מודעות זו גם בעת תהליך ההכשרה של המורים כדי להסב את תשומת הלב לתכנון חומר לימודי נדרש בעת הוראה השפה.

היועץ החינוכי יכול לסייע בקביעת מדיניות ההתערבות הנדרשת בעבור אוכלוסיית תלמידים זו ולהנחות בעלי תפקידים מסוימים בתוך מערכת החינוך ומחוצה לה כיצד ליישמה ולהטמיעה. פיתוח מיומנויות אלה עשוי לתרום לשיפור יכולת התכנון, הגמישות

המחשבתית וזיכרון העבודה ולביסוס ידע, דיוק ושליטה עצמית. כמו כן יתגברו היכולת להבין ולהפיק מטפורה, היצירתיות והיכולת לחשיבה מופשטת. תהליך זה מחייב את היועץ החינוכי ואת מערכת החינוך לעבוד בשיתוף פעולה הדוק יותר וביחסי גומלין מתמשכים. נוסף על כך היועץ החינוכי יוכל לסייע לאנשי המקצוע בריכוז נתונים הנדרשים לסינתזה קלינית של ההיסטוריה האישית של הילד המתקשה בהבנת הנקרא, בעיקר בתחום החינוכי, וכן בקביעת אפיוניה של ההתערבות הממוקדת ובמעקב אחר התגובה להתערבות. מתוך כך יממש היועץ החינוכי את תפקידו בהנעת תהליכים מקדמי צמיחה והתפתחות המותאמים לצורכיהם הייחודיים של התלמידים המתקשים בהבנת הנקרא.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

במחקר זה, בדומה למחקרים רבים אחרים מסוגו, יש כמה מגבלות. המחקר בדק את דפוס הקשרים בין תפקודים ניהוליים וידע עולם להבנת הנקרא בקרב תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים בלי לקויות למידה. השיטה העיקרית ששימשה במחקר הנוכחי היא כמותית ומתאמת. דהיינו, הנתונים נאספו בנקודת זמן אחת ומכאן שיכולת הסקת הממצאים מוגבלת. כדי לחקור את התופעה לעומק, מומלץ לעשות מחקר אורך ולאסוף נתונים בנקודת זמן אחרת, וגם לשלב שיטת מחקר איכותנית, כגון ראיונות עם תלמידים ומוריהם, שתאפשר הבנה מקיפה יותר ותתרום לתיקוף הממצאים העולים ממחקר זה בעניין הקשר בין תפקודים ניהוליים וידע עולם להבנת הנקרא בקרב תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים בלי לקויות למידה.

בהמשך חשוב לבדוק את הקשר בין תפקודים ניהוליים וידע עולם שיש להם ביטוי קוגניטיבי להבנת הנקרא שיש לה ביטוי התנהגותי של הרגשת יכולת לעשות משימה. זאת בדרכים אחרות ובקרב אוכלוסיות וגילים אחרים, ובייחוד בקרב תלמידים מתקשים בקריאה ותלמידים מהחינוך המיוחד; דבר זה עשוי להסביר את הקשר בין מדדי קוגניציה (תפקודים ניהוליים, ידע עולם) להתנהגות (הבנת הנקרא). חיבור בין קוגניציה להתנהגות ומעשה יביא לידי הבנה טובה יותר וקידום הישגים לימודיים במקצועות הלימוד המגוונים. מומלץ גם לפתח תוכניות התערבות המותאמות לאוכלוסיות התלמידים עם לקויות למידה ותלמידים בלי לקויות למידה שיתמקדו בהרחבת תפקודים ניהוליים ובידע עולם.

רשימת מקורות

- בשארה, ס' וקפלן, ש' (2016). כישורים ניהוליים והבנת שפה פיגורטיבית בקרב תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים ללא לקויות למידה. **הייעוץ החינוכי**, יט, 154–173.
- בשארה, ס' (2020). מה בין מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית להבנת הנקרא בקרב ילדים בחינוך מיוחד בבתי ספר יסודיים ערביים. **רב גוונים: מחקר ושיח**, 19, 79–106.
- לוישמעון, ש' (2005). **השפעת יכולות החשיבה, המודעות הפונולוגית והמודעות המורפולוגית על יכולות הקריאה של ילדי כיתה א'** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בר-אילן.

האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים. (2006). **תכנית לימודים במתמטיקה לכיתות א–ו בכל המגזרים**. משרד החינוך.

מתי"א הכרמל. (2020). **ערכה להערכה דיזקטית ותפקודית בשפה הערבית**. צרפתי, סי' (2016). **השפעת אימון לשיפור תפקודים ניהוליים בביצוע מטלת multitasking בקרב ילדים עם ADHD** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בראילן, רמת גן.

רום, א', מורג, ל' ופלג, ש' (2007). **מעש"ה – מבחן עיבוד שפה דבורה** (מהדורה מחודשת). יסוד.

ריינר, ר' (2000). הקשר בין מודעות פונולוגית לבין הבנת הנקרא בכיתה ו'. **ד"ש: דיבור, שפה ושמיעה**, 22, 69–82.

Abu-Rabia, S. (2009). Reading in Arabic orthography: The effect of vowels and context on reading accuracy of poor and skilled native Arabic readers in reading paragraphs sentences and isolated words. *Journal of Psycholinguistic Research*, 26(4), 465–482. <https://doi.org/10.1023/a:1025034220924>

Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1988). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. L. Carrell, J. Devine, D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 37–55). Cambridge University Press.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder: DSM-5* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Avramovich, A., & Yeari, M. (2023). The role of executive functions in reading comprehension by adolescents with ADHD. *Reading & Writing Quarterly*, 39(4), 277–299. <https://doi.org/10.1080/10573569.2022.2103054>

Ben-Dror, I., Bentin, S., & Frost, R. (1995). Semantic, phonologic and morphologic skills in reading disabled and normal children: Evidence from perception and production of spoken Hebrew. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 876–893. <https://doi.org/10.2307/748202>

Best, J. R., Miller, P. H., & Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental Review*, 29(3), 180–200. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.05.002>

Brown, T. E. (2006). Executive functions and attention deficit hyperactivity disorder: Implications of two conflicting views. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(1), 35–46. <https://doi.org/10.1080/10349120500510024>

- Cragg, L., & Gilmore, C. (2014). Skills underlying mathematics: The role of executive function in the development of mathematics proficiency. *Trends in Neuroscience and Education*, 3(2), 63–68. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2013.12.001>
- Dawson, P., & Guare, R. (2018). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention* (3rd ed.). Guilford Press.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Doebel, S. (2020). Rethinking executive function and its development. *Perspectives on Psychological Science*, 15(4), 942–956. <https://doi.org/10.1177/1745691620904771>
- Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 435–452. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.774005>
- Engen, L., & Høien, T. (2002). Phonological skills and reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15(7), 613–631. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1020958105218>
- Geva, E., & Farnia, F. (2012). Developmental changes in the nature of language proficiency and reading fluency paint a more complex view of reading comprehension in ELL and EL1. *Reading and Writing*, 25(8), 1819–1845. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9333-8>
- Hirsch, E. D., Jr. (2003). Reading comprehension requires knowledge— of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10–13, 16–22, 28.
- Kozminsky, E., & Kozminsky, L. (2001). How do general knowledge and reading strategies ability relate to reading comprehension of high school students at different educational levels? *Journal of Research in Reading*, 24(2), 187–204. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9817.00141>
- Locascio, G., Mahone, E. M., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2010). Executive dysfunction among children with reading comprehension deficits. *Journal of Learning Disabilities*, 43(5), 441–454. <https://doi.org/10.1177/0022219409355476>
- Long, T., Bengio, E., Lowe, R., Cheung, J. C. K., & Precup, D. (2017, September). World knowledge for reading comprehension: Rare entity prediction with hierarchical LSTMs using external descriptions. In M. Palmer, R. Hwa, & S. Riedel (Eds.), *Proceedings of the 2017 conference on empirical methods in natural language processing* (pp. 825–834).

- Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/D17-1086>
- McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22(3), 247–288. <https://doi.org/10.1080/01638539609544975>
- Meixner, J. M., Warner, G. J., Lensing, N., Schiefele, U., & Elsner, B. (2019). The relation between executive functions and reading comprehension in primary-school students: A cross-lagged-panel analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 62–74. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.010>
- Monetten, S., Bigras, M., & Guay, M.-C. (2011). The role of the executive functions in school achievement at the end of Grade 1. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(2), 158–173. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.01.008>
- Nikolašević, Ž., Krstić, T., Rajšli, A., & Bugarski Ignjatović, V. (2022). The relationship between behavior aspects of executive functions and personality traits in healthy young adults. *Psychological Reports*, 127(3), 1317–1335. <https://doi.org/10.1177/00332941221132996>
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2005). *Responsiveness to Intervention and Learning Disabilities*. <https://www.ldonline.org/ld-topics/special-education/responsiveness-intervention-and-learning-disabilities>
- Reimann, Z., Miller, J. R., Dahle, K. M., Hooper, A. P., Young, A. M., Goates, M. C., Magnusson, B. M., & Crandall, A. (2020). Executive functions and health behaviors associated with the leading causes of death in the United States: A systematic review. *Journal of Health Psychology*, 25(2), 186–196. <https://doi.org/10.1177/1359105318800829>
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2008). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227–247). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch13>
- Potoci, A., Sanchez, M., Ecalle, J., & Magnan, A. (2017). Linguistic and cognitive profiles of 8- to 15-year-old children with specific reading comprehension difficulties: The role of executive functions. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 128–142. <https://doi.org/10.1177/0022219415613080>

- Saiegh-Haddad, E. (2003). Bilingual oral reading fluency and reading comprehension: The case of Arabic/Hebrew (L1)-;English (L2) readers. *Reading and Writing*, 16(8), 717–736. <https://doi.org/10.1023/A:1027310220036>
- Saiegh-Haddad, E., & Geva, E. (2008). Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English–Arabic bilingual children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(5), 481–504. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9074-x>
- Salehinejad, M. A., Ghanavati, E., Rashid, M. H. A., & Nitsche, M. A. (2021). Hot and cold executive functions in the brain: A prefrontal-cingular network. *Brain and Neuroscience Advances*, 5. <https://doi.org/10.1177/23982128211007769>
- Scarth, M., Havnes, I. A., Jørstad, M. L., McVeigh, J., Van Hout, M. C., Westlye, L. T., Torgersen S., & Bjørnebekk, A. (2022). Severity of anabolic steroid dependence, executive function, and personality traits in substance use disorder patients in Norway. *Drug and Alcohol Dependence*, 231, Article 109275. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2022.109275>
- Stanovich, K. (Ed.). (1987). Introduction: Children's reading and the development of phonological awareness [Special issue]. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(3).
- Tannock, R. (2013). Specific learning disabilities in DSM-5: Are the changees for better or worse? *International Journal for Research in Learning Disabilities*, 1(2), 2–30.

"שעת אפס" – תפקידה של מערכת החינוך בתיווך המציאות לתלמידים במצבי איום ביטחוני ובאירועי מלחמה

סמדר בן אשר, רונית שלו ואלה בן עטר

תקציר

המאמר דן בתפקידה של מערכת החינוך בתיווך מידע ותמיכה רגשית לתלמידים במצבי איום ביטחוני ואירועי מלחמה, מתוך התמקדות במלחמת חרבות ברזל. הוא מדגיש את ההשפעות הרגשיות והחברתיות על ילדים הנחשפים למידע על המלחמה, בייחוד במצבים שבהם ההורים מתקשים לתווך מציאות זו. המחקר מתאר את המורכבות שבשיח חינוכי הנוגע לנושאים טראומטיים, כמו חטופים ושבויים, ומראה כי לעיתים קרובות מערכת החינוך נושאת בנטל ההסברה וההכוונה במקומם של ההורים.

המחקר מסתמך על מתודולוגיה משולבת, הכוללת ניתוח כמותי ואיכותני של נתונים משאלונים שהופצו להורים, תוך בחינת הקשיים, דפוסי השיח והגורמים המשפיעים על קיומו. מתוך הממצאים עולה כי במשפחות שבהן ההורים פחות משכילים או בעלי הכנסה נמוכה, נוטים פחות לשוחח עם ילדיהם על המלחמה, מה שמעלה את חשיבות תפקידה של מערכת החינוך בתיווך.

ממצאי המחקר משמשים תשתית לבניית המלצות בעבור הסגל החינוכי בבית הספר ובגן איך להנגיש מידע מורכב ועמוס תכנים בעלי פוטנציאל של איום, המותאם מבחינה קוגניטיבית ורגשית לילדים.

מילות מפתח: ילדים במלחמה; תיווך מציאות; הורים; פישוט לשוני; גילוי מווסת; ייעוץ בבית הספר.

מבוא

"שעת אפס" היא שיעור שמתחיל לפני השעה הראשונה הרגילה של יום הלימודים בבית הספר. לרוב מדובר בצורך להוסיף שעות לימוד במערכת בעבור נושא שהתלמידים מחויבים ללמוד או לתגבר והוא אינו נמצא במערכת הלימודים הרגילה. במאמר זה נטען על דרך השאלה כי השיח החינוכי עם התלמידים על המציאות בשעת מלחמה מחויב להיכנס לסדר היום של מערכת החינוך, הגם ששעת אפס זו (שכמובן יכולה להיות בכל אחת משעות בית הספר) אינה חלק ממערכת הלימוד שנקבעה מראש.

בזמן חירום ילדים חשופים לשינויים בחיים שכמה מהם מאיימים ומעוררי פחד. הילדים חווים את מורכבותה של המציאות ומושפעים מהחווייה ומהמסרים שהם שומעים מהוריהם, מסביבתם הקרובה ומאמצעי התקשורת (Aleksandrova & Dmitrieva, 2024; Gewirtz & Zamir, 2014). בדרך כלל ילדים מוצפים בידע רב שרובו אינו מתווך ואינו מותאם לגילם. מצב זה מקשה על יכולתם לראות ולהבין את המציאות בדרך מאוזנת המאפשרת התמודדות יעילה. הילדים עלולים לפתח חששות ופחדים שיכולים להתגבר וליצור חוויה של חוסר אונים (Oppenheimer & Mandemaker, 2008).

האחריות הישירה לתיווך המידע היא על ההורים (Knapczyk, 2024). ואולם מה קורה כאשר ההורים אינם מסוגלים להתמודד עם המשימה? המדינה אמורה לספק את המידע האמין והמותאם לגילם בנושאים רגישים כדי לאפשר לילדים להסתגל למצבים חדשים במניעת התפתחות תגובות רגשיות חדות של הפרעות בתפקוד ובהתפתחות. למעשה בפועל חלק מההורים אינם מתמודדים עם אתגר זה והם "מוסרים" אותו לבית הספר בעיקר בהימנעות משיח על המלחמה. בפועל הסגל החינוכי בבית הספר או בגני הילדים הוא שמתמודד עם מתן המידע ועיבודו לפי גיל הילדים והדרך שבה אנשי החינוך בוחרים לעשות זאת.

המאמר הנוכחי בוחן נתוני מחקר על שיח הורים וילדים במצבי איום וסכנה ביטחונית ולנוכח המלחמה המתמשכת (מלחמת חרבות ברזל). המחקר בוחן את מעורבותה של מערכת החינוך במתן ידע וניהול שיחות עם הילדים בנושא המלחמה.

סקירת ספרות

ילדים לנוכח איומי מלחמה

חוקרים רבים (למשל, Bürgin et al., 2022) טוענים כי איום המלחמה ניצב כיום בראש סולם הדאגות והפחדים של ילדים ברחבי העולם. ילדים החשופים למצבי אלימות קיצוניים, כמו מלחמה, טרור, אלימות פוליטית או חברתית, סובלים מהפרעות התנהגותיות למיניהן העלולות לגרום לשינויים ניכרים בתפקוד הקוגניטיבי, הרגשי, המוסרי, ההתנהגותי והפסיכולוגי שלהם (Ben-Asher, 2016; Stratford et al., 2020) והם עלולים להיפגע לא רק מבחינה פיזית, אלא גם מבחינה נפשית ולפתח תסמיני טראומה (Alvarez et al., 2022).

המלחמה משפיעה לא רק על הילדים שנחשפו חשיפה ישירה לאירועים, אלא גם על ילדים שנפגעו בעקיפין לאחר חשיפתם לתקשורת המונים ולתמונות מלחמה. קשה להגן על ילדים מפני תכנים קשים הנמצאים על סדר היום הלאומי, משום שתמונות המלחמה מוצגות בכל מקום: בטלוויזיה, בעיתונים וברשתות החברתיות (Bürgin et al., 2022). החשיפה למלחמה ולאירועים הקשים חשובה בעיצוב עמדתם של הילדים כלפי העולם (Güzelyurt, 2022). לנוכח הדאגה מפני הפגיעה הנפשית העלולה להיגרם בשל חשיפה לאירועי חיים קשים, התפתח בשנות השמונים של המאה העשרים המושג חוסן (resilience). אחד החוקרים החשובים שעסק במושג חוסן במאה העשרים הוא אנטונובסקי (Antonovsky, 1996). הוא בחן באמצעות הגישה הסלוטוגנית את המשאבים המאפשרים לפרט להסתגל למצבים המערערים את ביטחונו. לטענתו החוסן האישי בא לידי ביטוי בתחושת קוהרנטיות ובביטחון שהדברים יסתדרו בדרך הטובה ביותר. תחושת הקוהרנטיות כוללת שלושה רכיבים עיקריים: א. מובְנָוּת (comprehensibility) – העולם הוא בר הבנה: המובנות של המצב קשורה במידע מדויק ונגיש לילדים כפי שמסרו להם ההורים או סביבתם הקרובה; ב. נהילות (manageability) – העולם מנוהל ויש הרגשה שאפשר לשלוט בעולם; ג. משמעותיות (meaningfulness) – הרגשה שהעולם בעל משמעות.

הובפול ועמיתיו (Hobfoll et al., 2007) הוסיפו על גישה זו של החוסן עוד נדבך: הם זיהו חמישה עקרונות אוניברסליים המקדמים חוסן בעת אירוע טראומטי: הגברת תחושת הביטחון; הגברת תחושת הרגיעה; הגברת תחושת המסוגלות; הגברת הלכידות החברתית ותקווה שמצב החירום הוא זמני ואפשר להתגבר עליו.

המבוגרים כמתווכי מציאות

מבוגרים ובייחוד הורים אינם יכולים לשנות את המציאות, ואולם בהיותם המתווכים את המציאות לילדים הם יכולים להפחית את ההשפעות השליליות של האירועים הקשים (Gewirtz & Zamir, 2014). מחקרים מראים כי הורים המצליחים לתמוך תמיכה רגשית בילדיהם במצבי מלחמה או איום ומאפשרים להם להביע את רגשותיהם בחופשיות, מפחיתים את הסיכון להתפתחות בעיות נפשיות בעתיד (Masten & Narayan, 2012). הורים המספקים לילדיהם הסברים מותאמים לגילם יכולים להפחית אצל הילדים את החרדה ולהגביר את תחושת השליטה, את המסוגלות ואת החוסן, ולהפחית במידה ניכרת תסמיני פוסט-טראומה (Ager & Metzler, 2017). עוד נמצא כי תקשורת פתוחה בין הורים לילדיהם מגבירה את תחושת הביטחון של הילדים ואת יכולתם לבנות חוסן (Haberstroh, & Werner, 2022).

דפוסי התקשורת בבית בין הורים לילדים על נושאים הקשורים לאלימות ונושאים השנויים במחלוקת נבדקו גם בקרב הורים בחבל קטלוניה בספרד (Torremorell et al., 2023). כמה מההורים הודו כי התקשו לנהל שיח המלווה באמפתיה ובהקשבה, וכמחצית מההורים (מתוך 1400) ציינו שהילדים מעדיפים לשותף את חבריהם בחששותיהם בעניין קונפליקט ומלחמה ופחות את ההורים. 35% מההורים ציינו שאינם מדברים על נושאים שנויים במחלוקת עם ילדיהם בשל גילם או בשל היעדר הזדמנות מתאימה לשיחה. לגיל הילד יש השפעה על ההבנה של המושגים הקשורים למלחמה. אופנהיימר ומנדמקר (Oppenheimer & Mandemaker, 2008) חקרו עמדות ילדים כלפי המושגים אויב וטרור מתוך התבוננות בילדים בני 6–11 שהתבקשו לתאר מהו טרוריסט עבורם. ילדים צעירים מתחת לגיל 7 לא יכלו לדון במושג כי הוא לא היה חלק מחייהם. ילדים בני 9 פירטו כי הטרוריסט נראה בעיניהם שלילי ומפחיד, אך הוא לא היה מזוהה עם קבוצה מסוימת. לילדים בני 9 יש יכולת רבה יותר לדון בנושאים האלה, הם בעלי מודעות לנושא וכבר רכשו ידע על אירועי טרור שמתרחשים או התרחשו בעבר. ככל שהילדים התקרבו לגיל 11, הם ציינו כי הטרוריסט נמצא בקבוצה תרבותית ודתית מסוימת. נתון דומה עולה בהבנת המושגים מלחמה ושלום. המידע על מהי מלחמה ועמדות הילדים כלפי מלחמה מושפעות ומשתנות על פי גיל הילדים והגיל הוא מנבא מהותי לעצם קיומן, לתדירות ותוכן השיחות של הורים עם ילדיהם על מלחמה. לטענת הכותבים ילדים צעירים עד גיל 5 לא הבינו את המושג מלחמה וציירו ציורים שאינם מתאימים לנושא וציטטו את הוריהם בהיותם מקור מידע; ילדים בוגרים יותר בני 7–11 ציטטו ידע שרכשו מאמצעי התקשורת, מהטלוויזיה וממשחקי המחשב.

הקוורט ואופנהיימר (Hakvoort & Oppenheimer, 1998), מתארים מודל של חמישה שלבים בהתפתחות ההבנה של מושגי מלחמה ושלום אצל ילדים:

1. שלב 0 – אגוצנטרי (גיל 0–6): ילדים רואים בשלום ובמלחמה אירועים יציבים ותלויי הקשר. ההבנה שלהם מוחשית, ברורה וממוקדת באובייקטים.
 2. שלב 1 – קבלת תפקידים מיוזעת חברתית (גיל 6–8): הילדים מתחילים לזהות ולהבין יחסים בין־אישיים. הם מבינים ששלום הוא נוכחות של חברים ומלחמה היא סכסוך עם חברים.
 3. שלב 2 – רפלקציה עצמית (גיל 8–10): הילדים מבינים כי המושג שלום הוא שיתוף פעולה בין קבוצות הכולל תהליכים פסיכולוגיים וכי מלחמה היא סכסוך דו־צדדי. ההבנה הופכת ממוחשית למופשטת ומוכוונת ערכים.
 4. שלב 3 – קבלת תפקידים (גיל 10–12): הילדים רואים בעצמם צד שלישי ניטרלי. הם מתחילים להבין מהם ערכי ליבה של תרבות השלום, כמו סובלנות, קבלה וכבוד הדדי. מלחמה היא חוויה של סכסוך הדדי בין פרטים למדינה.
 5. שלב 4 – אימוץ תפקידים חברתיים (מגיל 12 ועד בגרות): אין הבנה מושלמת והמוסכמות החברתיות הן פשרות המסתמכות על תהליכים דמוקרטיים. שלום מקושר למימוש זכויות כלליות ומלחמה מוגדרת סכסוך.
- דינג (Deng, 2012) טוען כי להורים יש תפקיד חשוב בתיווך המלחמה לילדים. מחקרו של דינג עוסק בהשפעת המלחמה על השיח בין הורים לילדים בטאיוואן ובשאלה איך ילדים חווים מלחמה. נמצא כי רוב הילדים (80% בערך) דיווחו שהם לא דיברו עם הוריהם על מלחמה אבל גם לא על נושא השלום. כאשר הנושא עלה, ההורים והילדים נטו להגדיר שלום בעיקר במונחים שליליים כמו היעדר מלחמה או סכסוך.
- לדעת כמה חוקרים השתיקה של ההורים מגינה על הילד. במחקרים שנעשו בקרב ילדי פליטים בשוודיה ובדנמרק נמצא כי דווקא לתקשורת פתוחה יש השפעה שלילית על המצב הרגשי של הילדים (Angel et al., 2001). עם זה חוקרים אחרים מציינים שאי־חשיפה של הסיפור הטראומטי או שתיקה בתוך משפחות קשורות להעברה בין־דורית של סבל טראומטי. תופעה זו המכונה "תרבות שתיקה" (conspiracy of silence), מתארת התנהגות של קבוצת אנשים שבהסכמה בלתי מפורשת אינה דנה או מכירה בנושא מסוים והיא נחקרה בעיקר במשפחות של ניצולי שואה (Giladi & Bell, 2013). הטענה הרווחת כיום היא כי הורה שחווי טראומה גדולה ושלא תקשר בגלוי עם ילדיו בעניינה, יעביר את הטראומה לילדים ברגש לא מודע, בסודות, בשתיקות ובמילים שלא נאמרו (Dalgaard & Montgomery, 2015). הימנעות משיח הקשור למלחמה עולה גם במחקר עם אימהות בדואיות לאחר אירועי מבצע צוק איתן (Ben-Asher, 2016). האימהות הבדואיות דיווחו כי הן לא ידעו להסביר לילדים את אירועי המלחמה והעדיפו לחכות שהילדים יקבלו הסבר עליה מבית הספר אף על פי שבעת המלחמה בתי הספר היו סגורים בשל החופש הגדול. האימהות סיפרו שהן חיכו לתחילת שנת הלימודים כדי שהתלמידים יקבלו הסבר "ממי שיוזע להסביר", כלומר מהמורים. ייתכן שלהבדלים בתיווך ובהבנת הילדים את המושגים המורכבים של מלחמה, שלום ואירועים הנובעים מהמלחמה יש השפעה הנובעת מהבדלים גאוגרפיים, כלכליים, פוליטיים ותרבותיים (Ilfiandra & Saripudin, 2023).
- בדרך כלל המשפחה היא הסביבה הראשונית החשובה לילדים צעירים לתווך מושגים מורכבים ולעזור להתמודד עם נושאים כמו מלחמה ומוות. לקבוצת הגיל ולמבוגרים בבית הספר יש חשיבות רבה בגיל התבגרות (Rowling & Holland, 2000). הילדים מפתחים

מערכות יחסים של אמון וקשר קרוב גם עם מבוגרים מחוץ למשפחתם ובית הספר הופך למקום שהילדים מבליים בו את מרב זמנם, ולכן בית הספר עשוי להיחשב "משפחה בטוחה שנייה". אם כך, לבית הספר ולמורים עשויה להיות חשיבות רבה לתווך מושגים מורכבים. המורים אמורים להיות אמונים על ההבנה כיצד לתווך את המושגים המורכבים לילדים על פי התפתחותם.

במחקר שבדק כיצד צוות מורות וילדים בני 5–8 בבית ספר יסודי באיחוד האמירויות חווים מלחמה, תיארו המורות קושי לשוחח על כך בכיתה. לטענתן הילדים צעירים מדי בשביל להבין וללמוד מושגים כמו מלחמה ומוות ויש להסתפק בהם כי הם נחשפים אליהם בתקשורת. כמה מהמורות טענו כי הן רוצות להגן על הילדים מפני נושאים מורכבים ואף חששו מהתנגדות ההורים לגעת בנושא. נוסף על כך הן ציינו כי הן לא יודעות ולא קיבלו הכנה באשר לדרך הנכונה לשוחח עם הילדים בנושא (Buldu, 2009). הקושי של המורות לשוחח על נושאים כמו מלחמה, מוות וטרור עולה גם במצבים שהמורות נתקלים בהתמודדות של תלמיד עם אבל ושכול. הקושי לא נובע רק מהחששות האישיים של המורה, אלא לעיתים בשל חוסר מדיניות ברורה והכנה של הצוותים החינוכיים לעסוק בתחומים אלה. הולנד (Holland, 2016) מתאר במחקרו את חשיבות המורים בתיווך מושג המוות ובתמיכה באבל של ילדים כי המורים סיפרו שאין מדיניות ברורה בבית הספר על דרך התמיכה הרצויה לילדים באבל, אין תגובה פרואקטיבית של מערכת החינוך להכשרה ומניעה בתחום. אין תיווך לנושא של מוות ואבל, אלא תגובה בלבד לאחר האובדן (Holland, 2016). צוותי בית הספר שנשאלו על מתן התמיכה בילדים שחוו אבל ואובדן תיארו קושי שנבע מחוסר ידע ומתחושות פגיעות אישית של המורים שהתקשו בשל שחיקתם ותחושה שאין להם תמיכה ואמון שהם עצמם יכולים לשמש מקור תמיכה לילדים (Costelloe et al., 2020). לעומתם נמצא שמורים לחינוך מיוחד היו מקור תמיכה חשוב לילדים שהתמודדו עם אבל מכיוון שהכירו את קשיי הלמידה ואת צורכיהם הרגשיים והיו מסוגלים לפרש ולהבין את התנהגות הילדים גם כשהתקשו לתקשר תקשורת מילולית וזאת בשל הכשרה מתאימה לצוות החינוכי מתוך שיח פתוח ומאפשר על מוות, אבל ותחושות קשות של הילדים והצוות עצמו (Shalev et al., 2024).

דפוסי תקשורת וחינוך למלחמה ושלוש נבדקו גם בקרב מורים בבתי ספר (Ilfiandra & Saripudin, 2023). אחת ההמלצות הייתה כי על התלמידים להיות שותפים פעילים בלמידת נושא השלום בדרך חווייתית ולא תחרותית שתאפשר פיתוח נקודות מבט מורכבות יותר בסוגיות שנויות במחלוקת וכי לחינוך לשלוש יהיו השפעות ארוכות טווח על שינוי של תרבות אלימה לתרבות שלום, כיתות שישמשו "אזורי שלום" וישפיעו על אקלים בית הספר כולו.

רוב המחקרים מדגישים את החשיבות של עיתוי החשיפה ודרך התרחשותה. עם זה עולה כי היכולת להתמודד עם הטראומות קשורה גם למשתנים אחרים כמו גיל הילד ורמת החשיפה הישירה של הילדים לטראומה (Dalgaard & Montgomery, 2015). הגילוי המווסת (modulated disclosure) למידע כולל רכיבים אלה: 1. התאמה לגיל ולרמת הבנה של הילד, ילדים צעירים יקבלו פחות פרטים והסברים פשוטים יותר, ואילו למתבגרים אפשר לתת מידע מורכב יותר; 2. המידע נחשף בהדרגה ולא בבת אחת, כדי לא להציף רגשית את הילד; 3. עידוד תקשורת פתוחה עם הילדים כדי שיביעו את רגשותיהם, וכן יהיה אפשר להבהיר מידע שלא הובן ושהוא לא לבד (Masten, 2015; Guyer et al., 2009).

החשיפה למידע קשה ומאיים איום חד-פעמי וביתר שאת כאשר הוא חוזר במרוצת הזמן מתוארת בספרות אחת הסיבות לטראומה משנית. טראומה משנית (ST) נוגעת להשפעה של חשיפה עקיפה לחוויות טראומטיות כאשר אנשים שלא היו נוכחים בגופם באירוע עצמו עדים לכאב, לפחד ולאימה של אלו שנפגעו ממנו (American Psychiatric Association, 2013). בשל פעולות טרור ומלחמה שהילדים עלולים להיחשף אליהן ברשתות החברתיות למיניהן ובטלוויזיה, הורים רבים תוהים איך ומתי עליהם לשוחח עם ילדיהם בנושאים אלו. כיצד עליהם לעשות זאת בלי חשש שהשיח בנושא יעצים את הפחד של ילדיהם? אופנהיימר (Oppenheimer, 2006) טוען בתגובה על שאלה זו כי השיח הפתוח על מלחמה וטרור לא יעצים את פחד הילדים וכי במידה שהוא ייעשה על פי שלבי התפתחות הבנתם, יאפשר השיח הזדמנות לילדים לספר על הדאגות שלהם ולא להיוותר לבד עם הדאגה.

יש לציין כי בקרב ילדים שההתערבות נעשתה בקבוצה לאחר שנפגעו במלחמה נראתה התאוששות גדולה יותר מילדים שההתערבות הטיפולית שלהם הייתה פרטנית או אלו שלא נעשתה איתם התערבות כלל (Ager & Metzler, 2017). עוד נמצא כי תמיכה חברתית של מורים ועמיתים ותחושת סולידריות חברתית הביאה לידי שיפור במצב הילדים (Werner, 2012).

הגילוי המווסת מאפשר חשיפה למידע בהדרגה ובהתאמה לגיל הילד וליכולת ההבנה שלו. הדרגתיות זו נועדה כדי שלא להציף רגשית את הילד ולשוחח עימו על מידע שלא הבין אותו (Guyer et al., 2009). חשיבות הבנת התהליך של גילוי מווסת ויישומו בדרך נכונה יכולים לסייע להורים ולמערכת החינוך לתמוך בילדיהם ביעילות במצבי טראומה ולסייע להם לפתח חוסן ויכולות להתמודדות.

מתקפת השבעה באוקטובר ומלחמת חרבות ברזל

מתקפת הטרור בשבעה באוקטובר 2023 והמלחמה הקשה בין ישראל לארגוני הטרור שהחלה אחריה, הציבו לפני ההורים בישראל אתגר של הסברה ותיווך המציאות במצבים של איזודאות ואלימות קיצונית. כמו כן התנהל פינוי של תושבים רבים מבתיים ומעבר למגורים זמניים, והיה צורך גם להגיב על איומים ביטחוניים מתוך ניסיון להסביר לילדים שחוו אובדן ואבל בסביבתם – מציאות שגם המבוגרים התקשו להבין. ומעל לכול מרחפת העננה השחורה של עשרות השבויים והנעדרים שנחטפו מבתיים, ושהמאבק על החזרתם עומד בראש סדר היום הציבורי בישראל. באירועי השבעה באוקטובר ומלחמת חרבות ברזל שנפתחה לאחר מכן, היו כל תושבי המדינה מאוימים ישירות או שותפים פעילים בדרכים מגוונות בנשיאה בנטל המלחמה. אירוע המשפיע על ציבור שלם כטראומה משותפת ומתמשכת מכונה בספרות "טראומה קולקטיבית" (כץ ואחרים, 2023). המבוגרים והילדים נחשפו למציאות קשה של טבח ילדים, נשים וזקנים חסרי אונים. ואולם יותר מכל אופיינו החודשים שלאחר פרוץ המלחמה בשיח נוקב שבמרכזו עמדו החטופים, הנעדרים והשבויים. מושגים קשים אלה נושאים בתוכם יסודות של איום, חרדה ועמימות והם אינם חלק מהשיח השכיח המתנהל עם ילדים צעירים. אירוע טראומטי ובפרט חשיפה לאלימות מנפצים את האשליה של הילדים כי ההורה שלהם הוא

* נכון לזמן כתיבת המאמר באוגוסט 2024.

מגן אנושי ומסוגל להגן עליהם מכל סכנה. בד בבד דמויות ההתקשרות חשות אשמה שילדם נחשף לאלים ולסכנה. במצב זה אך טבעי הוא שההורים ינסו להימנע מלעורר את השיח בנושא החטופים והשבויים. ואולם במציאות החיים בישראל של סוף 2023 ושנת 2024 מאבק המשפחות להחזירם נכח יום-יום בכל ערוצי התקשורת ונכנס לשיח היום-יומי. הארץ נמלאה בתמונות החטופים. המושגים הקשים חודרים למציאות היום-יומית באמצעות שלטי רחוב גדולים עם תמונות החטופים, סיפורי המשפחות בתוכניות האירוח למיניהן, מהדורות חדשות ושיחות מזדמנות ספונטניות של מבוגרים בנוכחות הילדים. יש לזכור כי בתקופה קשה זו נחשפו הילדים גם ללוויות רבות.

מטרת המחקר לתת טיפול הורי מותאם, להעשיר את הידע הקיים כדי לסייע להורים לנהל שיח מותאם לצרכים הרגשיים של הילדים, ולהקשר הסביבתי קהילתי בשיח בין ההורים לילדים.

חשיבות המחקר מתחזקת לנוכח בקשות הורים והסגל החינוכי העובד עם הילדים לקבל כלים לדרך שינהלו בה את השיח בנושא ולתווך לילד את המציאות המורכבת מתוך הגנה על תחושת הביטחון שלו וחווית המוגנות (כץ ואחרים, 2023).

שאלות המחקר

מהו המרחב הפיזי והחברתי שבו נחשפו הילדים למידע על המלחמה בכלל ועל נושא החטופים בפרט? מי הן הקבוצות החברתיות של ההורים הנוטות ליזום את השיחה באופן פרואקטיבי ואילו מי הן הקבוצות חברתיות הנוטות להשאיר את תפקיד השיח החינוכי בשעת מלחמה למערכת החינוכית? מה הם הקשיים שדיווחו עליהם ההורים בשיחה עם ילדיהם וכיצד אפשר לתת להם פתרון הולם במערכת החינוך?

השיטה

זהו מחקר תיאורי פנומנולוגי במתודולוגיה משולבת (mixed methods research) איכותנית וכמותית.

המחקר נעשה בשני שלבים:

- מחקר חלוץ:** בשלב הראשון נעשה מחקר חלוץ שבו הופץ שאלון עלום שם קצר מאוד בקבוצות שונות של אימהות לילדים בגילים 5–10 שבו הן התבקשו לציין כיצד עלה הנושא לשיח עם הילדים (הנושא עלה ביוזמת הילד / הנושא עלה ביוזמת ההורים / הנושא עלה לאחר צפייה משותפת בטלוויזיה או האזנה לרדיו / הנושא עלה לאחר שיח בסביבה / חשיפה במערכת החינוך או שהנושא לא עלה). לאחר מכן בשלב השני התבקשו האימהות העונות לספר על השיחה ולשתף במחשבות, דעות, עמדות, לבטים או תובנות על הנושא. 73 אימהות ענו על השאלון. ממצאי שאלון החלוץ סייעו לנו לסווג באמצעות ניתוח תוכן קטגוריאל של אשכולות נושאים שההורים הזכירו אותם (תוכן, תהליך, רגשות, מושא הדאגה ועוד).
- מחקר במדגם מקיף** (1189 נבדקים): הורים לילדים בגילים 3–25 (בהנחה שגם אם יש בוגר בן 25 עדיין ייתכן שיש מתבגרים בבית). מתוך התשובות של העונים במחקר החלוץ נבנה שאלון שהיו בו שאלות סגורות ופתוחות. השאלון נבנה גם בעזרת שאלונים מובנים ומתוקפים כמו שאלון טראומה לילדים (CAPS) להורים שהותאמו בפרטי השאלות לנושא המחקר. השאלות הפתוחות עסקו במהות

החשיפה לנושא, בידע וברגשות של ההורה במעורבותו בשיח (יוזם או מצטרף) וכן בתגובות הילד כפי שהוא פירש אותן. שלא כמחקר החלוץ, התבקשו ההורים בשאלון זה לתת מעט מידע על עצמם, כמו מקום מגורים ושינויים באורח החיים של המשפחה בשל המלחמה (מעבר למקום מגורים זמני, שירות מילואים של ההורים ושינויים אחרים). נוסף על שאלות סגורות שנותחו בניתוח כמותני היו גם שאלות פתוחות שהתשובות עליהן שימשו תשתית לממצאים בחלק האיכותני.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים הכמותיים נעשה בשיטות סטטיסטיות מקובלות (בעיקר ניתוח שכיחויות). תחילה מוצגים התפלגויות יוזמת השיחה והמקום שבו הילדים נחשפו לשיחת חטוף/שבוי. לאחר מכן נבחנו ההבדלים בין קיום שיחת חטוף/שבוי לאי־קיומה בין קבוצות סוציו־דמוגרפיות מסוימות באמצעות מבחן חי בריבוע לאיתלות וכן נבחנו הבדלים אלו בין משתתפים בגילים מגוונים שיש להם מספר אחר של ילדים באמצעות מבחן χ^2 למדגמים בלתי תלויים. לבסוף נבחנו ההבדלים בין קבוצות חשיפה לטראומה שונות זו מזו ובין קיום שיחת חטוף/שבוי באמצעות מבחן חי בריבוע לאיתלות.

ניתוח הנתונים האיכותניים נעשה על פי המקובל במתודולוגיה האיכותנית (דושניק וצבר־בן יהושע, 2016; Denzin & Lincoln, 2008) לפי ארבעה שלבים: איסוף החומר, מיון לקטגוריות ותמות, בחינת תת־התמות ואיסוף ציטוטים מדגימים. החומר האיכותני נלקח מתוך החלקים הפתוחים בשאלונים שהתבקשו בהם המשתתפים לדון בכתיבה חופשית בשאלת חשיפת הילדים לתכנים קשים ומורכבים הקשורים למלחמה ובייחוד למושגים חטוף/שבוי.

אתיקה: המחקר קיבל אישורי אתיקה נפרדים לכל אחד משני שלבי המחקר במוסד האקדמי שבו מלמדת החוקרת הראשונה.

ממצאים

תיאור ממצאים דמוגרפיים של המשתתפים במחקר

לוח 1: ממצאים דמוגרפיים

משתתפים	$N = 1189$
גברים	50.8
נשים	49.2
גיל	55–22
גיל הילדים מהצעיר עד הבוגר	25–3
חילוני/דתי	46.9% – חילוני
	14.1% – מסורתי
	14.1% – דתי
	24.8% – חרדי
השכלה	66% – אקדמית
	34% – לא אקדמית

מרכז הארץ – 73.4%	אזור מגורים
צפון – 15.3%	
דרום – 11.3%	
עיר – 81.5%	מקום מגורים
כפר, קיבוץ, יישוב קהילתי – 18.5%	
גבוהה מהממוצע – 33.8%	הכנסה
ממוצעת – 29%	
מתחת לממוצע – 36%	

תחילה נביא את ממצאי המחקר הכמותני (הנוגע לשלב השני של המחקר) ולאחר מכן נציג את הממצאים בחלק האיכותני (הנוגעים למכלול הממצאים שהושגו בשני השלבים).

ממצאי המחקר הכמותני

היזומה לשיחה של ההורה עם הילד על המלחמה ועל נושא החטופים והשבויים

ממצאי השאלון הראו כי היזומה לשיחה התחלקה כמעט שווה בשווה בין ההורים לילדים. הנתון המעניין הוא כי למעלה משליש מהילדים נחשפו למידע במערכת החינוך. לממצא זה חשיבות רבה בשל הצורך לתת הדרכה מקצועית לסגל החינוכי משום שלפי הממצאים שעלו ודווחו לעיל, המרחב החינוכי (הגן ובית הספר) הוא המקום שבו הילדים נחשפים לראשונה למידע על ההסברה (בין שהוא מותאם להם, בין שהוא מוגש ובין שהם מקבלים מחברים מידע לא מווסת או בהכרח אמין).

לוח 2 מציג את התפלגויות המשתנים הקשורים ביוזמת השיחה ואת המקור ששמע ממנו הילד על אירועי המלחמה.

לוח 2: התפלגויות המשתנים		
יוזמת השיחה על המלחמה ועל המושג חטוף/שבוי		
56.7	611	יוזמת ההורה
43.3	466	יוזמת הילד
יוזמת הילד – הקשר		
30.9	143	שמע מהסביבה
36.1	167	דיברו במוסד החינוכי
25.5	118	צפייה בטלוויזיה או בשלטי חוצות
7.6	35	אחר

בחינת ההבדלים בין קבוצות סוציודמוגרפיות מגוונות לשיחה בין ההורים לילדיהם על המלחמה

נבדקו ההבדלים בין שיחה על המלחמה ובייחוד על הנושא של שיחה על המלחמה ועל חטופים ושבויים ובין משתנים סוציודמוגרפיים קטגוריאליים, כגון מגדר, מצב משפחתי, השכלה, ארץ לידה, מידת דתיות והכנסה. הבדלים בין השיחה לאימקיומה והמשתנים הסוציודמוגרפיים נבחנו באמצעות מבחן חי בריבוע לאיתלות ומפורטים בלוח 3. ההבדלים בין קיום שיחת חטוף/שבוי למשתנים הרציפים, כגון גיל ומספר ילדים, נבחנו באמצעות מבחן t למדגמים בלתי תלויים ומפורטים בלוח 3.

כפי שמתואר בלוח 3, מניתוח χ^2 חי בריבוע לאיתלות עולה כי נמצאו הבדלים מובהקים בשיח עם הילדים על המלחמה ועל המושגים חטוף/שבוי בין המגדרים. אימהות נטו לשוחח עם ילדיהן שיחה כזאת ואילו האבות נטו שלא לשוחח שיחה כזאת. נמצאו הבדלים מובהקים בין אקדמיים ללא אקדמיים. אקדמיים נטו לשוחח שיחה כזאת ואילו לא אקדמיים נטו שלא לשוחח שיחה כזאת. עוד עולה כי נמצאו הבדלים מובהקים בין אנשים מרמות דתיות מגוונות. אנשים שהגדירו את עצמם חילוניים או דתיים נטו לשוחח על חטוף/שבוי עם ילדם, ואילו מסורתיים וחרדים נטו שלא לשוחח שיחה כזאת. לא נמצאו הבדלים מובהקים בשיחת חטוף/שבוי או אייקומה בין אנשים שיש להם מצב כלכלי מסוים.

לוח 3: הבדלים בין קבוצות סוציודמוגרפיות לשיחה על המלחמה ועל חטופים ושבויים באמצעות מבחן χ^2 חי בריבוע לאיתלות

χ^2, p	שיחה על המלחמה ועל חטוף/שבוי		
	לא	כן	
$\chi^2 = 7.49, p = .006$	(251) 45.6	(299) 54.4	מגדר
	(299) 53.9	(256) 46.1	אימהות
$\chi^2 = 13.48, p < .001$	(214) 57.5	(158) 42.5	אבות
	(336) 45.8	(397) 54.2	השכלה
$\chi^2 = 7.22, p = .06$	(5) 45.5	(6) 54.5	לא אקדמית
	(200) 52.9	(178) 47.1	אקדמית
	(161) 51.9	(149) 48.1	הכנסה
	(154) 43.8	(198) 56.3	אין הכנסה
$\chi^2 = 9.85, p = .02$	(242) 46.4	(279) 53.6	מתחת לממוצע
	(86) 54.1	(73) 45.9	בממוצע
	(69) 44.8	(85) 55.2	מעל לממוצע
	(153) 56.5	(118) 43.5	רמת דתיות
$\chi^2 = 9.85, p = .02$	(242) 46.4	(279) 53.6	חילוני
	(86) 54.1	(73) 45.9	מסורתי
	(69) 44.8	(85) 55.2	דתי
	(153) 56.5	(118) 43.5	חרדי

בחינת ההבדלים בין שיחה על המלחמה ועל החטופים והשבויים בגילים מגוונים ובין מספר הילדים נבחנה באמצעות מבחן t למדגמים בלתי תלויים ומפורטת בלוח 3. מהניתוח עלה כי נמצאו הבדלים מובהקים בין משתתפים בגילים מגוונים עם מספר ילדים אחר בניהול שיחה על המלחמה והשבויים. גיל המשתתפים ששוחחו שיחה כזאת עם ילדיהם היו מבוגרים יותר לעומת משתתפים שלא שוחחו שיחה כזאת. כמו כן משתתפים שיש להם יותר ילדים נטו לשוחח שיחות אלו עם ילדיהם לעומת משתתפים שיש להם פחות ילדים. אפשר לראות כי במשפחות שבהן השכלת ההורים אינה אקדמית וההכנסה ממוצעת או נמוכה יש נטייה רבה יותר להימנע משיח עם הילדים על המלחמה ועל המושגים חטוף ושבוי. נמצא כי האימהות פעילות יותר מהאבות בשיחות המתווכות לילדים את מציאות המלחמה.

לוח 4: הבדלים בין גיל ההורים ומספר הילדים ובין שיחה על המלחמה ועל חטופים ושביים באמצעות מבחן t למדגמים בלתי תלויים

t, p	שיחה על המלחמה ועל חטוף/שבוי	
	לא	כן
$t = 6.52, p < .001$	(7.20) 36.93	(6.55) 39.64
$t = 5.47, p < .001$	(1.58) 2.47	(1.47) 2.98

גיל

מספר ילדים

בחינת ההבדלים בין קבוצת חשיפה לטראומה בשיחה על המלחמה ובמושגים חטוף/שבוי בין ההורים לילדיהם

בחינת ההבדלים בין קבוצות שנחשפו לטראומה בשל מלחמת חרבות ברזל ובין קבוצות שלא נחשפו במשתנה של שיחה על המלחמה בין ההורים לילדים, נעשתה באמצעות מבחן חי בריבוע לאייתלות בשל אופיים הקטגוריאלי של המשתנים. הניתוח מפורט בלוח 5. מהניתוח עולה כי נמצאו הבדלים מובהקים בשיח על המלחמה ועל חטוף/שבוי בין משתתפים שילדם נחשף למלחמה או לאירוע טראומטי, שמישהו קרוב להם משרת במקום מסוכן או כאלו שילדם מכיר מישהו שנפגע ובין אלו שילדם לא נחשף אליהם.

לוח 5: ההבדלים בקיום שיחת חטוף/שבוי בין קבוצות חשיפה לטראומה מגוונות בשל מלחמת חרבות ברזל באמצעות מבחן חי בריבוע לאייתלות

χ^2, p	לא	כן
מספר האזעקות/שהות במרחב מוקדם		
$\chi^2 = .19, p = .66$	(57) 47.9	(62) 52.1
	(493) 50	(493) 50
חשיפת הילד למלחמה או אירוע טראומטי		
$\chi^2 = 13.23, p < .001$	(412) 53.4	(360) 46.6
	(138) 41.4	(195) 58.6
קרוב משפחה גרעינית שירת במקום מסוכן		
$\chi^2 = 4.61, p = .03$	(430) 51.6	(403) 48.4
	(120) 44.1	(152) 55.9
הילד איבד מישהו קרוב במהלך המלחמה		
$\chi^2 = .14, p = .71$	(538) 49.9	(541) 50.1
	(12) 46.2	(14) 53.8
הילד הכיר מישהו שנפגע		
$\chi^2 = 34.42, p < .001$	(496) 53.7	(428) 46.3
	(54) 29.8	(127) 70.2
היסטוריה של שכול לאומי או צבאי		
$\chi^2 = 2.82, p = .09$	(505) 50.6	(493) 49.4
	(45) 42.1	(62) 57.9
מעבר מקום מגורים בשל המלחמה		
$\chi^2 = .43, p = .51$	(518) 50	(518) 50
	(32) 46.4	(37) 53.6

בלוח 5 אפשר לראות כי משתתפים שילדם נחשף למלחמה או לאירוע טראומטי או למישהו שנפגע, ומשתתפים שיש להם קרוב שמשרת במקום מסוכן נטו יותר לשוחח על המלחמה ועל המושגים חטוף/שבוי עם ילדם, לעומת משתתפים שילדם לא נחשף לכל אלו שנטו יותר שלא לשוחח עליהם עם ילדם.

ניתוח איכותני

מתוך כלל הנבדקים 168 פירוט בחלק האיכותני כיצד נחשפו הילדים למידע על אירועי המלחמה ועל נושא החטופים והשבויים.

מתוך כלל החומר האיכותני עולות ארבע תמות מרכזיות:

1. ההפתעה של ההורים מחשיפת המידע על המלחמה.
2. הדרכים המגוונות שנחשפו בהן הילדים למידע.
3. סוכני המידע.
4. דרכי ההתמודדות של ההורים.

להלן נדגים תמות אלו מתוך המידע שהופק בחלק הפתוח של השאלון.

1. ההפתעה של ההורים מחשיפת המידע על המלחמה

ההורים שהקפידו שהמידע הקשה על המלחמה לא יגיע לילדים הופתעו כשנוכחו שהמידע הגיע אליהם מחוץ לבית: "הוא חזר מבית הספר ושאל מה זה חטופים, נשארתי פעורת פה כי השתדלתי לא לחשוף אותו כלל בכל התקופה".

כמה מהילדים סיפרו על החשיפה למידע רק בדרך אגב: "היא שמעה מילדים בבית הספר שיש ילדים חטופים ופחדה ללכת לישון ואמרה שהיא מפחדת שיחטפו אותה. כך גיליתי שהיא יודעת".

גם כאשר ההורים מודעים להיתכנות חשיפה זו עדיין הם מופתעים ממנה:

זה שיח שאי אפשר היה שלא יתקיים, בכל המעגלים. אפילו בגן הילדים התפתח שיח על המלחמה ועל ההורים במילואים ובסכנת חיים! למרות שברור היה שאין הגנה הרמטית על הילדים מפני חשיפה למידע – אנחנו הופתענו שזה הגיע לשם.

הילדה נחשפה למלחמה בשיחות עם ילדים אחרים בגן. הילדים בגן נחשפו דרך ילדי בית הספר. ניסינו לא לחשוף אותה אבל אי אפשר היה כי העטיפה לא יכולה להיות הרמטית.

2. הדרכים המגוונות שבהן נחשפו הילדים למידע

מהממצאים עולה כי ילדים רבים נחשפו במערכת החינוך לתוצאות הקשות של המלחמה בשל הידיעה שהשבויים, החטופים והחללים לא היו רק מאזור מסוים בארץ. נראה שמספרם הרב של ההרוגים, החטופים והשבויים כמעט שלא השאיר קהילה שלא חוותה שכול כאשר בית הספר או הגן הם חלק מן הקהילה ושותפים לכאב המשפחות שנפגעו: "אח של הגננת נפל במלחמה"; "לצערי אבא של ילד מהכיתה של הילדים שלי נחטף לעזה ובהמשך גילו שנרצח"; "מישהי מהסגל של בית הספר נהרגה במסיבה בנובה"; "בבית הספר של הבת שלי היה ילד חטוף"; "אבא של ילדה בגן שלה נהרג בעזה"; "חברה מהכיתה הכירה את אחת החטופות וסיפרה על כך בכיתה"; "הבן החייל של המורה לאומנות נהרג במלחמה".

3. סוכני המידע

סוכני המידע היו שונים זה מזה וכן גם אמינות המידע שהתקבל מהם. בין סוכני המידע נמצאים הילדים עצמם שהידע שלהם על המתרחש היה עמום והותאם לעולם השכלי שלהם. למשל, באחת המשפחות הבינה האם כי בנה בן השמונה נחשף למידע בבית הספר לאחר שהבן חזר הביתה וסיפר שמישהו קילל אותו וקרא לו "יא חטוף מעזה!". האם שאלה את הילד על משמעות המילים והילד אמר לה שהוא לא יודע.

ילדים אחרים נחשפו למלחמה באמצעות סרטונים והביאו את המידע לחבריהם בכיתה: "הילדה נחשפה בכיתה למלחמה באמצעות סרטונים שהועברו בין ילדי הכיתה"; "הילדה חזרה כל פעם עם סיפורי זוועות שהיא שמעה בכיתה".

עוד עניין שהביא לידי חשיפה ספונטנית של אירועי המלחמה והתוצאות הקשות שלה היה השתלבותם של ילדי מפונים במערכת החינוך:

מייד אחרי חופשת חנוכה שולבו בגן ילדים מפונים. עד אז הצלחנו לשמור עליהם בבועה. אמרנו שיש מלחמה אבל היא מאוד רחוקה. ילדים שפנו מהעוטף ועברו חוויות לא פשוטות סיפרו על כך בגן והכניסו שינויים התנהגותיים. פתאום עלו שאלות שונות מה זה החמאס, חטופים...

בעוד הילדים הם הסוכנים הבלתי פורמליים והבלתי אמינים בעניין המידע, המורים נחשבים למי שמסוגלים לתת את המידע מתוך בקרה באמצעות שיחות והסברים. כמה מההורים מציניים את השיחות שהיו לילדים עם המורים אך הם אינם מפרטים את אופי השיחות, הדרך שהן נעשו בה והשאלות או הנושאים שעלו בהן ומסתפקים באמירות כלליות על עצם קיומן של שיחות אלה. ממצא זה מעלה שאלה על הקשר שבין ההורים למורים בנוגע לדיונים שנעשים בבית הספר אולי בספונטניות "מחוץ למערכת" בנושאים רגישים בין הילדים למורים.

4. דרכי ההתמודדות

אחד התנאים להתמודדות עם המציאות הוא הקבלה שלה. למשל, אחת האימהות תיארה זאת: "אנחנו לא חיים בבועה, הילדים שומעים בכיתה וגם שומעים שיחות של מבוגרים סביבם. גם אם הילד לא חלק מהשיחה [...] הוא עדיין מקשיב לה".

ההורים מבינים שהם אלו שנדרשים לתווך את המציאות: "בגן הילדה שמעה על חטופים, חיילים, מלחמה. היינו צריכים לתווך לה את זה בצורה שמותאמת לגילה"; "הרגשתי שאני יכולה לדבר עם הילד בגובה עיניים ושהוא מבין את מה שאני מסבירה לו".

ההורים נשאלו מה היה יכול לסייע להם לשוחח עם הילדים באופן מותאם. הורים רבים ציינו ידע כמקור ראשון לעזרה. הידע יכול להתקבל מקריאה של ספרים, כלים ומדריכים כמו סרטונים של משרד החינוך "שמלמדים מה לענות על השאלות". ההורים נתנו חשיבות רבה לקבלת הסבר מתאים של פסיכולוגים חינוכיים. אחד ההורים מתאר את הממד התפקודי של הידע: "לצבור עוד ביטחון וידע ואינפורמציה ממה שמתרחש ולדאוג שהמידע שמגיע לילד נכון". מקור עזרה אחר שההורים מציניים הם ההורים עצמם: "לשמוע הורים אחרים".

עם זה נמצאו גם תשובות של חוסר אונים: "עדיף שהילדים לא ישאלו שאלות"; "איך אני יכול להסביר משהו שאני בעצמי לא מבין?"; "עדיף שזה לא היה קורה, זו מציאות הזויה"; "שום דבר לא יכול לעזור. המצב לא טוב והילדים מבינים".

דווקא על רקע תחושת חוסר אונים שכמה מההורים מביעים, מתחזקת ההבנה שנדרשת עבודה מערכתית מובנית שבה המורים במערכת החינוך יהיו האחראים העיקריים לתוך את המציאות ולהסבירה לילדים.

מעדויות ההורים עולה כי החשיפה של הילדים למושגים הקשים כמו חטוף ושבו במערכת החינוך הייתה בלתי נמנעת. נראה בבירור ההכרח של מערכת החינוך להתמודד במקצועיות עם אתגר ההסבר והשיח כפי שנציג בפרק הדיון.

דיון

אין עוררין כי המשפחה בדרך כלל היא הסביבה המתאימה ביותר לתת לילדים פתרונות מותאמים פיזיים ורגשיים בשגרה ויתרה מזו, במצבים שיש בהם איום ממשי על ביטחונם (בן עטר ובן אשר, בדפוס). עם זה יש גם הסכמה בקרב חוקרים על חשיבותה של הסביבה החינוכית במצבים אלה (Boss & Yeats, 2014; Holland and Rowling, 2000). במרוצת השנים הילדים מפתחים קשר של אמון עם מבוגרים מחוץ למשפחתם ובית הספר הופך למקום שבו הילדים מבלים את מרבית זמנם, כך שבית הספר עשוי להיחשב "משפחה בטוחה שנייה" ולשאת בתפקיד חשוב ומהותי בתיווך לילדים נושאים מורכבים (Holland, 2008). ממצאי המחקר הראו עד כמה חשובה סביבת בית הספר בנושא קבלת מידע ועיבודו במצב מלחמה. יתרה מזו, הממצאים הראו כי השיח עם הילדים קשור גם למשתנים חברתיים משום שבמשפחות שההורים אינם משכילים או מצבם הכלכלי ממוצע או נמוך יש נטייה מובהקת להעביר את האחריות לשיחה על המלחמה ולעיבוד המידע והרגשות של הילדים בעניינה – למערכת בית הספר.

אומנם המחקר הנוכחי התרכז בהורים, ואולם הממצאים שעלו ממנו מכוונים לצורך בשינוי ובפעולה בבתי הספר ובגנים. האומנם מערכת החינוך ערוכה לאתגר זה?

בספרות המחקר יש תמימות דעים באשר לצורך להכשיר את המורים לתמוך בילדים במצבי אובדן ושכול (שלו ואחרים, 2020; McManus & Paul, 2020; Costelloe et al., 2020). בכל רגע נתון ישנם ילדים בבית הספר שחוו אובדן ובכל זאת נמצא פער בין מספר הילדים שחוו אובדן ובין אלה המוכרים לצוות החינוכי ונמצאים בטיפול (בן אשר וארבלייברוך, 2012). יועצות חינוכיות שחוו אובדן של תלמיד דיווחו שלא הוכשרו לתת תמיכה ממושכת באבל של ילדים ושהן זקוקות להכשרה בייחוד לתמיכה בילדים עם מוגבלות. מחקרים מצאו כי מורים ומחנכים התקשו ללוות כיתות שתלמידיהן אבלים. המורים דיווחו על חוסר ידע בתחום ועל רגשות שליליים באשר לצורך לשוחח עם תלמידים אלו ולהתמודד עם הכאב ועם הקושי הרגשי. פעמים רבות נושא המוות היה טאבו ובשל החשש של המורה לשוחח עם התלמידים נמנעה מהם תמיכה ועזרה. הילדים נשארו בודדים באבלם בכיתה, אפופים בשתיקה, מבולבלים ושיוועו להכרה ברגשותיהם הקשים ותיקופם (Shalev et al., 2024; Stough & McAdams Ducey, 2018).

על הטיפול המתמשך בילדים שחוו אובדן נכתבה ספרות ענפה (למשל: Costelloe et al., 2020; McManus & Paul, 2019; Mulrine, 2020), והוקדשה תשומת לב מעטה למקומם

של המורים בליווי ילדים בשעת מלחמה. ייתכן שהדבר נבע מהחשיבה שעומות צבאיים פוסטמודרניים נעשים בפרק זמן קצר ובאזור תחום בלבד. מלחמת חרבות ברזל (וגם העימות המתמשך עם ארגוני הטרור בנגב המערבי שהיה לפני כן) הציבה לפני מערכת החינוך כולה את ההכרח לתת פתרון הסברתי לחוויית האיום של כל הילדים בארץ.

הביטוי המטפורי "שעת אפס" מתאר רגע מכריע, נקודת זמן קריטית שבה מתחילה פעולה חדשה לרוב בתנאים של לחץ או משבר. שעת אפס היא למעשה זמן שבו התלמידים נחשפים לנושאים חשובים שלא נמצא להם זמן במערכת הרגילה והתכנים הנלמדים בה הם בעלי חשיבות החורגת מהמסגרת הרגילה הקבועה. לטענתנו השיח על המלחמה דורש ממערכת בית הספר ליזום בעצמה תוכנית מקצועית מתאימה. תוצאות המחקר מראות כי גם אם מלכתחילה לא התכוונה מערכת החינוך לקבל עליה את משימת התיווך לתלמידים של מושגי המלחמה, היא נדרשת לעשות זאת. חיזוק לטענה זו מתקבל במחקר מהממצאים הכמותניים המעידים כי במשפחות בעלות הכנסה ממוצעת או נמוכה והשכלה לא אקדמית – בדרך כלל ההורים נמנעים מלשוחח עם הילדים על מושגי המלחמה ונוטים להעביר תפקיד זה לבית הספר. במילים אחרות: התפקיד "הועבר" לבית הספר גם בלי תכנון, דיון או הסכם מוקדם.

ברצוננו להציע כמה עקרונות יסוד לבניית תוכנית הכשרה מתאימה לסגל. לא מדובר בהכשרה חד-פעמית אלא בלמידה ובליווי מקצועי של הסגל החינוכי כל עוד נמשכת חוויית האיום על הביטחון. ההצעה המובאת להלן מצטרפת לעבודות מקצועיות, חשובות ויסודיות שעושים גופים אחרים הפועלים בתחום, כמו שפ"י, מכון ברוקדייל, נט"ל.

אלה הם ארבעת העקרונות שאנחנו מציעות להכניס למערכת החינוך: 1. בניית מרחב אמפתי מכיל לשיח פתוח; 2. עיגון הממד הערכי בשיח; 3. פיתוח פדגוגיה של שיח מתווך מציאות של מלחמה הכולל גילוי מווסת ופשוט לשוני; 4. הכשרת צוות. להלן נתאר בקצרה כל אחד מהעקרונות. יש לזכור כי כדי ליישם יש צורך בהבניה מפורטת של תוכנית שאינה מוצגת במאמר הנוכחי.

1. **בניית מרחב אמפתי מכיל לשיח פתוח:** מורים יכולים ליצור מרחבים בטוחים בכיתה לשיחות על נושאים קשים ולתת להם תמיכה רגשית נכונה שתסייע לילדים בהתמודדות עם מצבי טראומה (Jennings, 2019). מרחב בטוח ואמפתי בשיחה של ילדים עם מורים על נושאים רגישים כמו מלחמה הוא חשוב משום שהחוויה הבסיסית הקשורה למלחמה היא פחד, בלבול וחרדה. שיחה בסביבה בטוחה ואמפתית מאפשרת לילדים לבטא את הרגשות שלהם, לשאול שאלות ולחפש תמיכה. בסביבה כזאת הילדים מרגישים שהם יכולים להביע את חששותיהם בלי שיפוטיות או דחייה. השיחה בסביבה אמפתית יכולה לסייע לילדים ללמוד כיצד להתמודד עם רגשותיהם וכיצד להתייחס ברגישות לרגשותיהם של אחרים. הם לומדים כיצד להקשיב, להבין ולהגיב בהתאמה על המצוקות של חבריהם. האגודה האמריקאית לפסיכולוגיה (APA) מדגישה את החשיבות של תמיכה רגשית ומתן מקום בטוח לשיחות על נושאים רגישים עם ילדים.

2. **שיח ערכי:** לרוב אנחנו מציגים לילדים את העולם המתחלק בין "טובים" ל"רעים", ומציגים את האלימות בהיותה פתרון הכרחי וצודק כדי לנצח במלחמה. צ'יי (Chae, 2023) מציעה לשנות את הדרך שבה אנחנו מדברים על נושאים אלו עם ילדים, ולעודד אותם לחשוב על דרכים של פתרונות לא אלימים, במקום להתמקד רק

באלימות ובמלחמה בהיותם פתרונות לגיטימיים (Arendt, 1970; Herzog, 2017). לדעתה של ציי (Chae, 2023) השיח הנוכחי מגביל את הדמיון המוסרי של הילדים ומצמצם את היכולת שלהם לחשוב על דרכים חלופיות לפתרון קונפליקטים. הדרך המסורתית שבה מציגים לילדים את נושא המלחמה – "טובים" נגד "רעים" – עלולה להיות מזיקה משום שהיא מלמדת את הילדים שאלימות היא פתרון לגיטימי לבעיות. במקום להציג את האלימות שהיא פתרון הכרחי, יש לעודד פיתוח של נרטיבים מורכבים המעודדים פתרונות של שלום ואי-אלימות (Orend, 2013).

3. **פדגוגיה של שיח:** בהבניית השיח החינוכי יש שני יסודות מפתח: גילוי מווסת (modulated disclosure) ופישוט לשוני (simplification). הגילוי המווסת נוגע לאופן שמידע רגיש או טראומטי מוצג לילדים בהתאמה לצרכים הקוגניטיביים והרגשיים שלהם. כיום יש הסכמה רחבה בין החוקרים כי גילוי מווסת חשוב לא פחות מהתוכן של מה שנחשף וכי תשומת הלב צריכה להיות ממוקדת באופן שהסיפור מסופר ובהקשרו (Ngameni et al., 2022; Rousseau et al., 2013). הפישוט הלשוני הוא שימוש בשפה המסתמכת על עקרונות של בהירות, דיוק וארגון מסודר של המידע. עקרונות של פישוט לשוני כוללים שימוש במילים פשוטות ויוס-יומיות במקום מונחים טכניים או מקצועיים, מבנה משפט פשוט, ארגון ברור של המידע ושימוש במספרים או בסמלים כדי להקל על הקריאה וההבנה (Stoll et al., 2022; Warde et al., 2018; בן עטר ובן אשר, בדפוס).

4. **הכשרת הצוות:** יצירת שיח פורה, מכיל, מווסת מותאם ומונגש הוא אתגר חינוכי ממדרגה ראשונה המחייב קידום מקצועי כחלק מן הפרופסיה הפסיכולוגית והייעוצית. השיח עם הילדים יכול להיות ספונטני, טבעי ואקראי בחצר בית הספר ויכול להיות מתוכנן בתוך יום הלימוד. שתי דרכים אלו משלימות זו את זו ושתייהן מחייבות הבנת עומק של תפקיד הסגל החינוכי והכשרתו המתאימה לאתגר העומד לפניו. גם בימי שגרה ילדים מתמודדים עם שכול במשפחה. כיום שכיחה בבית הספר תגובתיות של מורים בתמיכה בילדים. מצב זה נובע פעמים רבות בשל חוסר הידע ותחושת פגיעות אישית של המורים עצמם שהתקשו בשל שחיקתם וחוויה שאין להם תמיכה ואמון בעצמם לשמש מקור תמיכה לילדים (Costelloe et al., 2020). המורים והמורות בבית הספר מזהים את הקשיים הרגשיים של הילדים אך הם זקוקים להדרכה ולתמיכה כדי להתמקד בכאב של התלמידים ולא בכאב שלהם (Stoddart & McDonnell, 1999). פעמים רבות היחס כלפי הצרכים הרגשיים של התלמידים עשוי להידחק הצידה מפני דרישות דחופות יום-יומיות. במצב של מציאות טראומטית משותפת (Lavi et al., 2015) החשיפה של מורים לחוויות טראומטיות של תלמידים עשויה להיות מורכבת יותר בשל עומס רגשי וקושי של המורים עצמם בעניין המלחמה (Alvarez et al., 2022; Stratford et al., 2020).

במערכת המורכבת הזו בולט התפקיד החשוב והחינוכי של יועצי בית הספר (Alvarez et al., 2022). תפקידה של היועצת מרכזי בקידום גישה מבוססת התמודדות עם טראומה בכל היבטי החיים הבית ספריים. יועצי בית ספר נמצאים בעמדה טובה לתמוך בתלמידים שחוו טראומה, שכן יש להם מפגשים קבועים עם כיתות ועם כמה מהתלמידים. ליועצות כלי הערכה מתאימים לזיהוי תלמידים במצוקה והן מנהלות שיתופי פעולה סדירים עם

אנשי טיפול בקהילה ופסיכולוגים חיצוניים הנותנים טיפולים רגשיים לתלמידים ולמשפחות (Barrett & Berger, 2021). מתגובות ההורים עולה בבירור הצורך בהדרכת הורים כאשר הבקשה היא שאת ההדרכה ייתן פסיכולוג חינוכי. ההורים מעלים גם את התרומה של שיתוף הורים אחרים בהתלבטויות והצורך להיעזר בניסיונם של הורים אחרים. כפועל יוצא מכך ההמלצה היא עד כמה שאפשר לעשות את ההדרכה בקבוצות הורים.

אנחנו רואות בצורך בתיווך של מציאות המלחמה, בהתמודדות עימה ובפיתוח חוסן אישי וחברתי של תלמידים ומורים הזדמנות לבניית מגוון רחב של פרקטיקות להתערבות בבית הספר באמצעות יצירת מבנה ארגוני חדש שכינינו אותו כאן "שעת אפס". זהו שילוב דיאלקטי המסתמך על הכשרה מתאימה של הסגל החינוכי, תכנון מראש של מרחב השיח וקביעת זמן במערכת לקיומם הרצוף של מפגשים אלו. המציאות הקשה נכפתה עלינו, ואולם ההתמודדות עימה ובעיקר היכולת לסייע לילדים להמשיך את רצף הצמיחה וההתפתחות הנורמטיביים, הם באחריות משותפת של ההורים ומערכת החינוך. זהו אתגר שבו היועצות הן הכוח המקצועי המעוגן במערכת, שמכיר אותה ואת צרכיה ויכול להניע וליזום את התהליך, לבנות וללוות אותו.

רשימת מקורות

- בן אשר, ס' וארבליברוך, פ' (2012). "אבל שקוף" בבית הספר: הדרת תלמידים שחוו אובדן אישי. **פסיכואקטואליה, אוקטובר**, 42–45.
- בן עטר, א' ובן אשר, ס' (בדפוס). אני מוכן! מסרי הסברה לילדים במצבי איום ביטחוני ומלחמה. **שפה וחברה**, 20.
- דושניק, ל' וצברבן יהושע, נ' (2016). אתיקה של מחקר איכותני. בתוך נ' צברבן יהושע, (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 217–235). מכון מופ"ת.
- כץ, כ', רוזנטל, א' וקניפז, ס' (2023). **מתווה להתערבות עם ילדים שנחשפו ל אלימות קשה ולמעשי טבח במלחמת "חרבות ברזל"**. מכון חרוב; משרד הרווחה והביטחון החברתי. <https://user-1723486.cld.bz/haruv-hat-11>
- שלו, ר', זמיר, ר' וברק, א' (2020). יגון ללא הכרה: מותו של תלמיד עם צרכים מיוחדים והתמודדות הצוות החינוכי בבית הספר. בתוך ח' בולס, ש' קניאל ור' שלו (עורכים), **הייעוץ החינוכי כיום: פרקי עיון ומעשה** (עמ' 11–42). רסלינג.
- Ager, A., & Metzler, J. (2017). Where there is no intervention: Insights into processes of resilience supporting war-affected children. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 23(1), 67–75. <https://doi.org/10.1037/pac0000211>
- Aleksandrova, L. A., & Dmitrieva, S. O. (2024). юридическая психология и психология безопасности [Children and war: Review of foreign studies]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 13(1), 139–149. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130113>

- Alvarez, J. M., Saunders, R., Neubauer, E., & Brown, C. H. (2022). School counselors implementing a trauma-informed approach through evidence-based practices. *Professional School Counseling*, 26(1a), Article 2156759X 221086742. <https://doi.org/10.1177/2156759X221086742>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Angel, B., Hjern, A., & Ingleby, D. (2001). Effects of war and organized violence on children: A study of Bosnian refugees in Sweden. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(1), 4–15. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.71.1.4>
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11–18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Arendt, H. (1970). *On violence*. Harcourt, Brace & World.
- Barrett, N., & Berger, E. (2021). Teachers' experiences and recommendations to support refugee students exposed to trauma. *Social Psychology of Education*, 24, 1259–1280. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09657-4>
- Ben-Asher, S. (2016). Bedouin children and their reality perceptions of the war between Israel and Gaza. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 36(4), 484–501. <https://doi.org/10.1080/13602004.2016.1248177>
- Boss, P., & Yeats, J. R. (2014). Ambiguous loss: A complicated type of grief when loved ones disappear. *Bereavement Care*, 33(2), 63–69. <https://doi.org/10.1080/02682621.2014.933573>
- Buldu, M. (2009). Five- to 8-year-old Emirati children's and their teachers' perceptions of war. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 461–474. <https://doi.org/10.1080/02568540909594674>
- Bürgin, D., Anagnostopoulos, D., The Board and Policy Division of ESCAP, Vitiello, B., Sukale, T., Schmid, M., & Fegert, J. M. (2022). Impact of war and forced displacement on children's mental health — multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31(6), 845–853. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-01974-z>
- Chae, L. A. (2023). Talking to children about war. *Journal of Pacifism and Nonviolence*, 1(1), 52–64. <https://doi.org/10.1163/27727882-bja00007>
- Costelloe, A., Mintz, J., & Lee, F. (2020). Bereavement support provision in primary schools: An exploratory study. *Educational Psychology in Practice*, 36(3), 281–296. <https://doi.org/10.1080/02667363.2020.1767040>

- Dalgaard, N. T., & Montgomery, E. (2015). Disclosure and silencing: A systematic review of the literature on patterns of trauma communication in refugee families. *Transcultural Psychiatry*, 52(5), 579–593. <https://doi.org/10.1177/1363461514568442>
- Deng, L. Y. F. (2012). "Parenting about peace": Exploring Taiwanese parents' and children's perceptions in a shared political and sociocultural context. *Family Relations*, 61(1), 115–128. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2011.00684.x>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2008). *The landscape of qualitative research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Gewirtz, A. H., & Zamir, O. (2014). The impact of parental deployment to war on children: The crucial role of parenting. *Advances in Child Development and Behavior*, 46, 89–112. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800285-8.00004-2>
- Giladi, L., & Bell, T. S. (2013). Protective factors for intergenerational transmission of trauma among second and third generation Holocaust survivors. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 5(4), 384–391. <https://doi.org/10.1037/a0028455>
- Guyer, A. E., McClure-Tone, E. B., Shiffrin, N. D., Pine, D. S., & Nelson, E. E. (2009). Probing the neural correlates of anticipated peer evaluation in adolescence. *Child Development*, 80(4), 1000–1015. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01313.x>
- Güzelyurt, T. (2022). An investigation of the concept of war and peace in illustrated children's books. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(1), 273–292. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1020036>
- Haberstroh, S., & Werner, C. (2022). The role of species interactions for forest resilience to drought. *Plant Biology*, 24(7), 1098–1107. <https://doi.org/10.1111/plb.13415>
- Hakvoort, I., & Oppenheimer, L. (1998). Understanding peace and war: A review of developmental psychology research. *Developmental Review*, 18(3), 353–389. <https://doi.org/10.1006/drev.1998.0471>
- Herzog, A. (2017). The concept of violence in the work of Hannah Arendt. *Continental Philosophy Review*, 50, 165–179. <https://doi.org/10.1007/s11007-016-9380-6>

- Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J., Friedman, M., Gersons, B. P.R., de Jong, J. T. V. M., Layne, C. M., Maguen, S., Neria, Y., Norwood, A. E., Pynoos, R. S., Reissman, D., Ruzek, J. I., Shalev, A. Y., Solomon, Z., Steinberg, A. M., & Ursano, R. J. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 70(4), 283–315. <https://doi.org/10.1521/psyc.2007.70.4.283>
- Holland, J. (2008). How schools can support children who experience loss and death. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 411–424. <https://doi.org/10.1080/03069880802364569>
- Holland, J. (2016). *Responding to loss and bereavement in schools: A training resource to assess, evaluate and improve the school response*. Jessica Kingsley.
- Holland, L.& Rowling, R. J. (2000). Grief and school communities: The impact of social context, a comparison between Australia and England. *Death studies*, 24(1), 35–50. <https://doi.org/10.1080/074811800200685>
- Ilfiandra, I., & Saripudin, M. (2023). The conception of war and peace in early childhood: A phenomenological analysis of kindergarten children in Banten, Indonesia. *Journal of Peace Education*, 20(3), 361–384. <https://doi.org/10.1080/17400201.2023.2261394>
- Jennings, P. A. (2019). Teaching in a trauma-sensitive classroom: What educators can do to support students. *American educator*, 43(2), 12–17, 43.
- Knapczyk, S. (2024). War and children: A specific case of historical experience. In K. Kumar (Ed.), *Articulating childhood trauma: In the context of war, sexual abuse and disability* (pp. 37–49). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032710600>
- Lavi, T., Nuttman-Shwartz, O., & Dekel, R. (2015). Therapeutic intervention in a continuous shared traumatic reality: An example from the Israeli–Palestinian conflict. *The British Journal of Social Work*, 47(3), 919–935. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv127>
- Masten, A. S. (2015). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
- Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual review of psychology*, 63, 227–257. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100356>

- McManus, E., & Paul, S. (2019). Addressing the bereavement needs of children in school: An evaluation of bereavement training for school communities. *Improving Schools*, 22(1), 72–85. <https://doi.org/10.1177/1365480219825540>
- Mulrine, S. (2020). *Death and grief in working-class communities: Narratives of recently bereaved carers* [Unpublished doctoral dissertation]. Teesside University.
- Ngameni, E. G., El Hussein, M., Dozio, E., Kokou-Kpolou, C. K., Apter, G., & Moro, M. R. (2022). Whether and when disclosing the trauma to one's children in a migratory context? A pilot mixed methods investigation. *BMC psychology*, 10, Article 144. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00858-w>
- Oppenheimer, L. (2006). The belief in a just world and subjective perceptions of society: A developmental perspective. *Journal of Adolescence*, 29(4), 655–669. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.014>
- Oppenheimer, L., & Mandemaker, E. (2008). Children's conceptions of terrorists: Exploratory studies. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 14(2), 193–213. <https://doi.org/10.1080/10781910802017339>
- Orend, B. (2013). *The morality of war* (2nd ed.). Broadview Press.
- Rousseau, C., Measham, T., & Nadeau, L. (2013). Addressing trauma in collaborative mental health care for refugee children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 18(1), 121–136. <https://doi.org/10.1177/1359104512444117>
- Shalev, R., Zamir, R., & Barak, O. (2024). Disenfranchised grief: The death of a student with special needs and the coping of the school staff – A qualitative study. *OMEGA: Journal of Death and Dying*, 90(1), 37–58. <https://doi.org/10.1177/00302228221097297>
- Stoddart, K., & McDonnell, J. (1999). Addressing grief and loss in adults with developmental disabilities. *Journal on Developmental Disabilities*, 6(2), 51–65.
- Stoll, M., Kerwer, M., Lieb, K., & Chasiotis, A. (2022). Plain language summaries: A systematic review of theory, guidelines and empirical research. *PLoS One*, 17(6), Article e0268789. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0268789>
- Stough, L. M., & McAdams Ducey, E. (2018). Teacher perspectives on grief among children with intellectual disabilities. *Journal of Loss and Trauma*, 23(2), 159–175. <https://doi.org/10.1080/15325024.2018.1434859>

- Stratford, B., Cook, E., Hanneke, R., Katz, E., Seok, D., Steed, H., Fulks, E., Lessans, A., & Temkin, D. (2020). A scoping review of school-based efforts to support students who have experienced trauma. *School Mental Health, 12*, 442–477. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09368-9>
- Torremorell, M. C. B., de Nicolás, M. A., García-Raga, L., Alcalde, M. D. R., & Sala-Bars, I. (2023). Families' discourse in polarized societies when talking about violence with their children in Catalonia. In C. Carter & Dhungana, R. K. (Eds.), *Educating for peace through countering violence* (pp. 156–179). Routledge.
- Warde, F., Papadakos, J., Papadakos, T., Rodin, D., Salhia, M., & Giuliani, M. (2018). Plain language communication as a priority competency for medical professionals in a globalized world. *Canadian Medical Education Journal, 9*(2), e52–e59.
- Werner, E. E. (2012) Children and war: Risk, resilience, and recovery. *Development and Psychopathology, 24*(2), 553–558. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000156>

האם מוסחות דיגיטלית פוגעת בקשר בין הורים למתבגרים? השלכות יישומיות ליעוץ החינוכי

צמרת ריקון והילה גביון

תקציר

"מוסחות דיגיטלית" מוגדרת הפרעה יום-יומית באינטראקציות בין-אישיות, המתנהלת לאחר חשיפה לאמצעים דיגיטליים. הספרות המחקרית מתארת מצבים שבהם נמצאו הורים ומתבגרים מוסחים עקב שימוש תכוף במכשירים דיגיטליים בזמן בילוי משפחתי, כשהסחות אלו מפחיתות במידה ניכרת את הזמינות והקשר ביניהם.

מטרת המחקר הייתה לבדוק את הקשר בין מוסחות דיגיטלית של ההורה לזו של המתבגר ואת הקשר שלהן לטיב היחסים ביניהם מנקודת מבט של ההורה.

המחקר הנוכחי הוא מחקר כמותני שבחן את הקשר בין עמדות ההורים כלפי המוסחות הדיגיטלית שלהם ושל ילדיהם המתבגרים לטיב היחסים ביניהם. במחקר השתתפו 102 הורים למתבגרים והם מילאו שלושה שאלונים: שאלון דמוגרפי, שאלון מוסחות הורית ושאלון קשר הורה-ילד. ממצאי המחקר הראו מתאם חיובי מובהק בין רמת המוסחות הדיגיטלית של המתבגר לזו של ההורה. נוסף על כך נמצא קשר שלילי חלש בין מוסחות הורית ומוסחות מתבגרים לטיב היחסים ביניהם, כך שמוסחות דיגיטלית גבוהה של ההורה והמתבגר נקשרו לרמה נמוכה של משתנה טיב היחסים (בעיקר במדד החום והדאגה). במודל ניבוי טיב היחסים נמצא קשר שלילי מובהק, ובו שני משתני הניבוי יחדיו (המוסחות דיגיטלית של ההורה ושל המתבגר) ניבאו את טיב היחסים. לא נמצא הבדל בעמדת ההורה כלפי המוסחות הדיגיטלית של המתבגר לפי מגדר. מתוצאות המחקר עולה כי לפי ההורים יש הפרעה ליחסים בין הורים לילדיהם המתבגרים המקושרת למוסחות דיגיטלית. הידע המחקרי, ההכשרה הייחודית ונוכחותם היום-יומית של יועצים חינוכיים בבתי ספר עשויים לאפשר להבין מהם מאפייני המוסחות הדיגיטלית בקרב מתבגרים והורים כדי לייצר תוכניות התערבות ייעודיות שמטרתן פיתוח ושימור של התקשורת הבין-אישית של בני הנוער בכלל ועם הורים בפרט.

מילות מפתח: גיל ההתבגרות; יחסי הורים-מתבגרים; מוסחות דיגיטלית; ייעוץ חינוכי; התערבות חינוכית.

מבוא

הטכנולוגיה הדיגיטלית מאפשרת למשתמשים בה תקשורת זמינה ונוחה, ואף יכולת להרחיב את המעגל החברתי שלהם (McDaniel, 2015; McDaniel & Hiniker et al., 2016; Radesky, 2018a). כנגד זה כאשר השימוש בה בעייתי ויוצר "מוסחות דיגיטלית" (Technoference), לעיתים קרובות היא מפריעה לאינטראקציות בין-אישיות (Niu et al., 2020; McDaniel & Radesky, 2018a), פוגעת במערכות יחסים חברתיות ומשפחתיות,

וגורמת לפגיעה ניכרת בהתנהלות היום-יומית של הפרט ברמה הפיזית, הרגשית והחברתית (בוניאלניסיס, 2018).

בבחינת תופעה זו בקרב הורים נמצא כי הורים רבים משתמשים לעיתים קרובות במכשירים הניידים בזמן בילוי משפחתי, ודעתם מוסחת בשל הטלפון הנייד במהלך השיחות עם ילדיהם (Niu et al., 2020). עוד עלה כי יש קשר בין חוסר הזמינות ההורית להתפתחות של הילד ולמידת שימוש בטכנולוגיה הדיגיטלית (Hiniker et al., 2016). בבחינת תופעת המוסחות הדיגיטלית בקרב מתבגרים נמצא כי השימוש הרב במכשירים למיניהם נובע מזה שהם מאמצים את הטכנולוגיה בדרך טבעית, היא בלתי נפרדת מחייהם וגורמת להם בין השאר להנאה ולהגברת תחושת השייכות (בוניאלניסיס, 2018).

במחקרים בקרב הורים לילדים (McDaniel & Radesky, 2018b; Myruski et al., 2018; Zurcher et al., 2020) נמצא כי מוסחות דיגיטלית קשורה קשר ישיר לאינטראקציות לא מיטביות בין ההורה לילד (McDaniel & Radesky, 2018a).

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון האם יש קשר בין עמדת ההורים כלפי המוסחות הדיגיטלית שלהם עצמם ושל ילדיהם המתבגרים לטיב היחסים ביניהם (Niu et al., 2020). הבנת נושא זה מנקודת מבט הורית ישראלית תאפשר ליועצות חינוכיות לדייק את המענים במערכת החינוך, כגון בניית תוכניות התערבות ייעודיות והפעלתן, מתוך התמקדות בפיתוח מערכות יחסים ובבקרה על שימוש עודף במדיה.

סקירת ספרות

מערכת יחסים הורה-ילד

מערכת היחסים בין הורה לילדו היא אחד הקשרים החשובים ביותר המעצבים את התפתחות הילד (Bronfenbrenner, 1986), והיא חיונית לרווחתו ולהסתגלותו הבריאה של הילד בבגרותו (Schmidt et al., 2021; Vieira et al., 2016).

אחד המאפיינים החשובים בקשר הורה-ילד הוא זמינות רגשית, המתמקדת ביכולת של ההורה וילדו לקרוא ולהגיב על התקשורת של האחר ועל איכותה הרגשית. הזמינות הרגשית מורכבת מביטויים רגשיים והתנהגותיים של כל השותפים (הורה וילד), ומתמקדת בנגישות שלהם זה כלפי זה. באינטראקציות שאין בהן זמינות רגשית מיטבית יהיו ביטויים של מצוקה, הימנעות, חוסר מעורבות וביטויים רגשיים מצומצמים ונוקשים. עולה מהמחקר כי ילדים החשים שהוריהם אינם זמינים אליהם מבחינה רגשית, מגיבים באלומות, מנסים למשוך את תשומת הלב של הוריהם בתוקפנות והתנהגותם עוינת וכעושה (McDaniel & Radesky, 2018b; Stockdale et al., 2018). מלבד זאת, בקשר הכולל זמינות רגשית מיטבית, פעולת הגומלין מאופיינת ברגשות חיוביים כגון הנאה ועניין. ילד נחשב זמין מבחינה רגשית כאשר הוא מגיב אל הוריו תגובה רגשית, פיזית וחברתית, כאשר הוא מגלה עניין, מערב את ההורה ומצרף אותו לאינטראקציה. עוד נמצא כי מתבגרים שלא הצליחו ליצור קשרים יציבים ובטוחים עם הוריהם, חווים קשיים רגשיים, חברתיים וקוגניטיביים בבגרותם, ונמצאים בסיכון מוגבר לחרדה, דיכאון, אישיות אנטי-חברתית, תוקפנות, חוסר משמעת והתמכרויות (Raudino et al., 2013; Vieira et al., 2016).

גיל ההתבגרות בעולם הדיגיטלי

גיל ההתבגרות הוא שלב בחיים שחל בין הילדות לבגרות, ויש בו רכיבים של צמיחה ביולוגית ומעברים בתפקידים חברתיים. בימינו השימוש במדיה הדיגיטלית הולך וגובר במהלך גיל ההתבגרות, וניכרת השפעתם על הבריאות והרווחה הנפשית של מתבגרים ברבות השנים האלה (Sawyer et al., 2018).

בפרק זמן זה יש עלייה מהותית ברגישות החברתית. המתבגרים שואפים להגיע לעצמאות, הזמן שהם מבילים עם בני גילם עולה במידה ניכרת, והחברים הופכים להיות למקור ההשפעה העיקרי שלהם (Bailen et al., 2019). ההשתייכות לקבוצות חברתיות חשובה לצורך בניית הזהות העצמית של המתבגרים, והיא גם קשורה להסתגלותם הפסיכולוגית. המתבגרים משתמשים הרבה באפליקציות דיגיטליות כדי להגביר את השתתפותם החברתית, לייצר קשרים חדשים ולחזק את תחושת השייכות לקבוצת השווים (בוניאל-ניסים, 2018). עם זאת החשיבות שהם מעניקים למדיה החברתית עלולה להיות גם מקור לקונפליקט, דחייה ולחץ בִּין־אישי הגורמים לתחושת ערך עצמי נמוכה ולעלייה בתסמינים של חרדה ודיכאון (Magson et al., 2021) שלעיתים מביאים גם לידי עימותים מוגברים עם ההורים.

מוסחות דיגיטלית

לפי לונג ועמיתיו (Long et al., 2016) שימוש בעייתי בטלפון חכם הוא חוסר יכולת של הפרט לווסת את השימוש בטלפון חכם ומביא לידי תוצאות שליליות בחיי היומיום. מדובר בקושי בשליטה על הדחף להימצא במרחב האינטרנטי, המלווה בתחושת מצוקה ומתח לפני השימוש באינטרנט והקלה לאחר השימוש בו. שימוש מסוג זה מביא לפגיעה של ממש בהתנהלות היומיומית של המשתמש ובניהול אינטראקציות חברתיות (בוניאל-ניסים, 2018). השימוש בו בזמן בכמה ערוצי מדיה הוא הסיבה העיקרית למוסחות דיגיטלית (Zurcher et al., 2020).

עוד נמצא קשר בין שימוש עודף בטכנולוגיה הדיגיטלית לבריאות הפיזית, הרגשית והחברתית של הצעיר, כגון בעיות שינה, ירידה בהישגים לימודיים, קשיים בוויסות עצמי, בדידות, לחץ, קנאה, הזנחה, עצבות, חרדה ודיכאון (Al-Saggaf & MacCulloch, 2019 ; Hong et al., 2012; Niu et al., 2020; Yen et al., 2009; Zayia et al., 2021).

מוסחות דיגיטלית (technoference) מוגדרת בספרות המקצועית הפרעה יום־יומית באינטראקציות בין־אישיות המתרחשת לאחר חשיפה לאמצעים דיגיטליים בזמן בילוי משותף עם אחרים. המוסחות הדיגיטלית מעבירה מסר ברור בעניין חשיבות האדם באינטראקציה – המדיה חשובה יותר מהפרט האחר (Stockdale et al., 2018).

מחקרים סוציולוגיים ופסיכולוגיים מדגישים כי ככל שהשימוש באמצעים הדיגיטליים גדול יותר, כך עולה הפוטנציאל להפרעות באינטראקציה החברתית. הפרעות אלו עשויות להתקיים בכל זמן משותף הכולל שימוש באמצעים דיגיטליים (McDaniel & Radesky, 2018a) ובכל סוג של קשר בין־אישי. אחת מצורותיה הרבות היא ה"פבינג" (phubbing) – התנהגות המאופיינת בעיסוק במכשיר הנייד במקום מתן תשומת לב לאדם (Al-Saggaf & MacCulloch, 2019).

מחקרים בנושא מוסחות דיגיטלית מציגים את מאפייני התופעה בהקשר המגדרי. לרוב ניכר כי מוסחות דיגיטלית גבוהה בקרב נשים מאשר בקרב גברים. בעוד גברים נוטים להשתמש בטלפונים הניידים לעיתים קרובות יותר, לנשים יש סיכוי גבוה יותר לפתח תלות בהם (Al-Saggaf & MacCulloch, 2019; Adiele & Olatokun, 2014) אך הממצאים לא עקיבים במחקר (Elhai et al., 2016). מחקרם של מקדניאל ועמיתיו (McDaniel et al., 2018) הראה כי מוסחות דיגיטלית עלולה לפגוע במערכת היחסית הזוגית ולגרום לקשיים באיכות הקשר ההורי.

מוסחות דיגיטלית בקרב הורים

המכשירים הניידים מספקים אינסוף הזדמנויות להסחות דעת המפחיתות במידה ניכרת את הקשר והזמינות בין ההורה לילדיו (Kildare & Middlemiss, 2017; Elias et al., 2021). נמצאו כמה סיבות המביאות את ההורים לידי מוסחות דיגיטלית. ראשית, התובענות היום-יומית גורמת להורים "לברוח" למסכים המספקים פתרון לשחרור לחץ ותסכול, ויסות רגשות בזמן מצוקה, פנייה לחברים, גיוון שגרת היום והפחתת השעמום (McDaniel & Radesky, 2018a). כמו כן שעות עבודה רבות, ילדים עם קשיים לסוגיהם, מתח זוגי, רצון להיות מעודכנים בכל זמן נתון, תחושת דיכאון, חרדה ובדידות גורמים להורים להיות מוסחים מבחינה דיגיטלית (Kildare & Middlemiss, 2017).

נוסף על כך נראה כי ישנן כמה סיבות בתחום התעסוקתי המעלות את המוסחות הדיגיטלית של ההורים, כגון הכנסה נמוכה, שעות עבודה רבות, שכיר או עצמאי וכדומה (McDaniel & Radesky, 2018a). הורים רבים מדווחים כי הם מפחדים לאבד את השייכות שלהם למקום העבודה. מקומות עבודה שיש בהם דרישות תפקיד גבוהות מהרגיל וחריגה בשעות העבודה, יוצרים מתח ולחץ מהותי שאינם מאפשרים להורים להתנתק מבחינה טכנולוגית כאשר הם מבליים עם משפחתם (Radesky et al., 2014). הציפייה מאנשים להישאר מקוונים ומוכנים לתקשורת דיגיטלית בכל עת הפכה לנורמה החברתית החדשה, המטשטשת את הגבול בין העבודה לבית ולמשפחה (Al-Saggaf & MacCulloch, 2019).

על אף החשיבות הרבה שיש לזמינות הרגשית בין הורים לילדים, יותר ממחצית מההורים מדווחים כי דעתם מוסחת מהטלפונים שלהם והם לא מעניקים די תשומת לב לילדיהם. לפיכך הם מדווחים כי השימוש במכשירי הטלפון פוגע בהבנת מצבם הנפשי של ילדיהם, ולכן הם מתקשים לבחון מצבים ולהגיב תגובה מתאימה (McDaniel & Radesky, 2018a) וחוששים מהעדר נוכחותם בחיי ילדיהם (Kildare & Middlemiss, 2017). הורים דיווחו על קושי בקריאה ותגובה על רמזים התנהגותיים של ילדיהם, על סיכון ילדיהם, על האכלת יתר ועל התעלמות מפניות בשל שימוש עודף במכשירים ניידים (McDaniel & Radesky, 2018a; Kildare & Middlemiss, 2017). יתרה מזו, ילדים מנסים לעיתים לזכות בתשומת הלב של הוריהם במקום הטלפונים הניידים, וכאשר הם רואים כי הוריהם אינם קשובים אליהם, הם נוטים להיכשל בפעילות שהם עוסקים בה (Hiniker et al., 2015).

מוסחות דיגיטלית בקרב מתבגרים

השימוש באינטרנט זוכה למקום מרכזי בחיי בני הנוער, הן בקרב צעירים הן בקרב מתבגרים (אלמוג ואלמוג, 2016; בוניאלניסיס, 2018; Anderson & Jiang, 2018; et al., 2019). השימוש הנרחב באינטרנט בקרב בני הנוער נובע מההנחה שהם לא נרתעים ומאמצים את הטכנולוגיה בדרך טבעית וקלה, ומתוך כך היא בלתי נפרדת מחייהם וגורמת להם הנאה. הטכנולוגיה הדיגיטלית מאפשרת ליצור קשר, מקשרת בין אנשים, מעניקה תמיכה ומשמשת מוקד חשוב להגברת תחושת השייכות (בוניאלניסיס, 2018). מתבגרים הם משתמשי האינטרנט העיקריים, בעיקר בשל זמינותן של הרשתות החברתיות, שבאמצעותן הם מבססים את מקומם במערך החברתי וכן יוצרים קשרים חדשים ומחזקים קשרים קיימים בלי צורך במפגשים פנים אל פנים. התקשורת באמצעות המסך מאפשרת למתבגרים לבחון קשרים שאולי היו מתקשים ליצור פנים אל פנים עקב רתיעה והימנעות (אלמוג ואלמוג, 2016). המחיר הסביר של השימוש באינטרנט והמידידות, הנגישות והזמינות ברשת מאפשרים קבלה ומתן תמיכה בלי תלות בזמן ובמקום (בוניאלניסיס, 2018; Casalo & Escario, 2019).

עם זאת השימוש המוגבר באינטרנט מאפשר לבדוק גבולות ולהתנסות בהתנהגויות בסיכון, והנגישות הגבוהה המוזכרת לעיל מאפשרת למתבגרים שימוש מופרז או אפילו התמכרות (Casalo & Escario, 2019). המחקר מראה על קשר חיובי בין התמכרות דיגיטלית לכמה ממצאים בולטים בהם מחשבות טורדניות שיש בהן חשש מהפסד של תכנים מקוונים (FOMO), הגורמות למשתמש באינטרנט להעדיף לבלות את זמנו במכשיר הדיגיטלי (Adiele & Olatokun, 2014; Liu et al., 2010).

ישנם גורמי סיכון מגוונים הקשורים להתמכרות דיגיטלית של מתבגרים, כגון עבודה במשרה מלאה של אימהות (Ahmadi, 2014), מצבי דחייה הורית (Liu et al., 2020; Cacioppo et al., 2019) וסגנונות התקשורת לא בטוחים (McDaniel & Radesky, 2018a). בדומה למבוגרים המחקר מראה חוסר הסכמה על הבדלים מגדריים באשר לשימוש עודף במדיה הדיגיטלית בקרב מתבגרים (Parmaksiz, 2019).

הקשר בין מוסחות דיגיטלית של הורים לזו של מתבגרים

ליו ועמיתיה (Liu et al., 2020) בחנו את הקשר בין מוסחות דיגיטלית בקרב הורים להתמכרות של ילדיהם המתבגרים למכשירים דיגיטליים וראו כי יש קשר בין השניים, כלומר מוסחות הורית עשויה לנבא את הנטייה להתמכרות דיגיטלית של המתבגרים, המסתמכת על תחושת הבדידות שהם חשים ועל יחסי הורים-מתבגרים לקויים. מתבגרים החווים "הורות מוסחת" חשים כי הוריהם חמים ותומכים פחות ושמשפחתם מלוכדת פחות. כמו כן לשימוש הורי לקוי בטכנולוגיה יש קשר הדוק לשימוש בעייתי באינטרנט בקרב ילדים (Qiao & Liu, 2020), ומוסחות הורית מחמירה התמכרות של ילדים לטלפונים ניידים בשל פגיעה בתקשורת הורה-ילד (Xie et al., 2019).

עוד נמצא כי יש קשר בין מוסחות דיגיטלית אצל הורים למיומנויות חברתיות לא הולמות של ילדיהם, כגון התעלמות מאינטראקציות פנים אל פנים ותשומת לב לקויה. אף על פי שהורים מבקשים מילדיהם להרחיק מכשירים טכנולוגיים מפעילויות מסוימות, הם מתקשים ליצור מודל ראוי בעצמם (Niu et al., 2020).

הקשר בין המוסחות דיגיטלית של ההורה והמתבגר לטיב היחסים ביניהם

כדי להגדיר מהו שימוש בעייתי במדיה בידי הורים, ניסו לבדוק מקניאל ורדסקי (McDaniel & Radesky, 2018a) כיצד השימוש של הורים בטכנולוגיה דיגיטלית מתקשר עם איכות יחסיהם עם ילדיהם. נמצא כי שימוש הורים בטכנולוגיה ניידת בקרבת ילדיהם מביאה לפגיעה בהיענותם להצעות ילדיהם למשחק, ולתגובות עוינות לבקשה למתן תשומת לב מצידם של הילדים. כאשר מתנהלים טכנופרנס (technoference) ופבינג (phubbing) בקשרי הורה-ילד, המצב עלול להביא לתחושות של הזנחה והקצנה של התנהגויות בעייתיות של הילד.

מחקר שבדק את הקשר בין חוסר הורי למוסחות דיגיטלית של הורים ומתבגרים, מצא כי יש קשר שלילי בין המשתנים. תחושות של אהבה ותמיכה המתארות חוסר הורי, מצטמצמות אם המתבגר חש שוב ושוב שהוא מורחק הצידה עקב מוסחות דיגיטלית של ההורים (Stockdale et al., 2018).

חוסר הזמינות של ההורים אינו מאפשר להם להיות חלק מהצלחות ילדיהם. הם מחמיצים הזדמנויות להשתתף במפגשים חברתיים או להשתתף במצבים שבהם עליהם לתווך לילדיהם מיומנויות חברתיות חשובות, כגון סבלנות, איפוק, שיתוף פעולה ואדיבות. מתצפיות עולה כי ההורים אינם זמינים רגשית בעבור ילדיהם (Niu et al., 2020). יחסים חיוביים עם ההורים עשויים להיות משאב התפתחותי המגן מפני התנהגויות בעייתיות בגיל ההתבגרות (Pontes & Macur, 2021). מעורבות של גורמים חינוכיים בסיוע להורים ובפיתוח תוכניות התערבות מניעתיות יאפשרו לפקח על התופעה (Cacioppo et al., 2019).

חשיבות לייעוץ החינוכי – רווחה ובריאות נפשית

יועצים חינוכיים הם אנשי מקצוע העובדים במערכת החינוך ועוסקים בתחום בריאות הנפש. הם נמצאים בבית הספר יום-יום ומתמודדים עם תלמידים בסיכון רגשי. היועצים מוכשרים לתת פתרונות לצורכיהם האישיים של התלמידים והוריהם בזמינות גדולה, ומוסמכים להפנות תלמידים ומשפחות להתייעצות ברפואת הנפש לצד תמיכה בבית הספר (Pincus et al., 2020).

בעידן של שימוש כה נפוץ בתקשורת דיגיטלית נדרש הצוות החינוכי להבין המשגות הקשורות לשימוש יתר הפוגע בתפקוד הילד, וגם את תוצאות השימוש בתקשורת זו ואת האופן שבו לידי ביטוי כל מי שמשתמש בה. השימוש במדיה מתנהל בכל הסביבות המיידיות של המתבגר, סביבת הבית וסביבת בית הספר כאחת, ולכן לבית ספר מקום חשוב בוויסות דרך השימוש בה (דולביכהן ולפידות-לפלר, 2017).

מאחר ששימוש בעייתי באינטרנט עלול לעורר ליקויים תפקודיים בבית הספר, תפקיד היועץ לעסוק בשימוש מופרז זה ולאפשר חוויה של בקרה וויסות בין כותלי בית הספר ברבדים למיניהם, החל מפיתוח מודעות והכרת הסכנות הטמונות בשימוש זה וכלה בדרכי המניעה והטיפול באירועים של התמכרות (בוניאלניסיס, 2018). השותפות בין ההורים לצוות החינוכי עשויה לסייע בקידום השימוש המווסת באינטרנט כמשאב חיובי (Pontes & Macur, 2021).

המחקר הנוכחי מנסה להאיר את תופעת המוסחות הדיגיטלית והקשר שלה לטיב היחסים בקרב מתבגרים והוריהם בישראל מנקודת המבט ההורית, כדי לאפשר ולעודד בנייה של תוכניות מניעה מותאמות במערכת החינוך שיופנו לכל השותפים האלה: צוות, הורים ומתבגרים.

שאלות המחקר

1. האם יש קשר בין מידת המוסחות הדיגיטלית של ההורה, מידת המוסחות של המתבגר לטיב היחסים הורה-מתבגר לפי עמדת ההורה?
2. האם יש הבדל בין מתבגרים למתבגרות במידת המוסחות הדיגיטלית לפי עמדת ההורה?

השערות המחקר

1. יימצא קשר חיובי בין מידת המוסחות הדיגיטלית של ההורה למידת המוסחות הדיגיטלית של ילדו המתבגר לפי עמדתו של ההורה. ככל שהמוסחות הדיגיטלית של ההורה גבוהה יותר, כך המוסחות הדיגיטלית של ילדו תהיה גבוהה יותר (Niu et al., 2020).
2. יימצא קשר שלילי בין מידת המוסחות הדיגיטלית של ההורה לטיב היחסים שלו עם ילדו המתבגר לפי עמדתו. ככל שהמוסחות הדיגיטלית של ההורה נמוכה יותר, כך טיב היחסים בין ההורה עם ילדו יהיה טוב יותר (McDaniel & Radesky, 2018a).
3. יימצא קשר שלילי בין מידת המוסחות הדיגיטלית של מתבגר לטיב היחסים שלו עם הוריו לפי עמדת ההורה. ככל שהמוסחות הדיגיטלית של המתבגר נמוכה יותר, כך היחסים בין המתבגר להוריו יהיו טובים יותר (Liu et al., 2020).
4. המוסחות הדיגיטלית של ההורה ושל המתבגר לפי עמדת ההורה ינבאו את מידת טיב הקשר ביניהם, כך שמוסחות דיגיטלית נמוכה של הורה וילדו המתבגר ינבאו קשר טוב יותר ביחסים ביניהם (McDaniel & Radesky, 2018a).
5. יימצאו הבדלים במידת המוסחות הדיגיטלית בין מתבגרים למתבגרות לפי דיווח ההורים. הורים למתבגרים ידווחו על מידת מוסחות דיגיטלית גבוהה יותר לעומת הורים למתבגרות (Al-Saggaf & MacCulloch, 2019).

השיטה

משתתפים

דגימת המחקר הייתה דגימת נוחות שכללה 102 הורים יהודים (אימהות ואבות) לילדים מתבגרים בני 14–18 מכל רחבי הארץ. מרבית ממשתתפי המחקר הן נשים (93%) בטווח הגילים בין 40 ל-49 (מעל 69%). רוב משתתפי המחקר נשואים (מעל 88%), בעלי תואר אקדמי (מעל 82%), וגרים בערים או ביישובים קהילתיים (מעל 90%). מגדר הילד שנשאלו עליו נחלק במדויק למחצית בנים ולמחצית בנות, כאשר כמחצית מהילדים היו בכורים והשאר במקום אמצעי או אחרון במשפחה.

כלים

כלי המחקר כללו שלושה שאלונים מגוונים שהועברו להורים פעמיים: פעם אחת הם העריכו את המוסחות הדיגיטלית שלהם, ופעם אחרת התבקשו ההורים להעריך את המוסחות הדיגיטלית של ילדם המתבגר.

שאלון דמוגרפי כולל פריטים כגון מין, גיל, מצב משפחתי, מספר ילדים, דת, מידת דתיות, השכלה, עיסוק, מקום המגורים, גיל הילד המתבגר, מין המתבגר ומיקומו במשפחה.

שאלון מוסחות הורית כולל שישה פריטים לדירוג מוסחות הורים באמצעות מכשירים ניידים על פי סולם ליקרט בעל 6 דרגות, מ-0 = כלל לא משתמש ועד 6 = משתמש יותר מ-20 פעמים ביום. ציון גבוה יעיד על רמת מוסחות דיגיטלית גבוהה בקרב הורים. השאלון המקורי (McDaniel & Radesky, 2018a) תורגם לעברית ונמצא בעל מהימנות פנימית של 0.72. בסולם אלפא של קרונבך. המהימנות הפנימית של השאלון במחקר זה הייתה $\alpha = 0.56$. למוסחות הדיגיטלית של ההורה (אחרי הורדת פריט 6) $\alpha = 0.70$. למוסחות הדיגיטלית של הילד על פי דיווח ההורה.

שאלון קשר הורה-ילד כולל דיווח על התנהגויות הוריות הבאות לידי ביטוי בשני סגנונות הורות עיקריים – "חום ודאגה" ו"הגנת יתר או שליטה". השאלון כולל 25 היגדים, בהם 12 היגדים המאפיינים חום ודאגה ו-13 היגדים המאפיינים הגנת יתר. השאלון בנוי על פי סולם ליקרט בעל 4 דרגות, מ-1 = מתאים מאוד ועד 4 = לא מתאים מאוד. אלפא קרונבך לשאלון הכללי הוא 0.70. (Parker et al., 1979).

ההיגד חום ודאגה מאפיין הורות של חום ודאגה, ונמדד באמצעות היגדים שבדקו את אופי הקשר של ההורה עם ילדו. השאלון מתמקד ביכולתו של ההורה להעניק לילדו טיפול ואהבה באמצעות הבעת רגשות חיוביים, קרבה ואמפתיה. היגד לדוגמה: "אני מדברת אליו בקול חמים וחברי". עקיבותו הפנימית של סולם זה נמצאה בערך של $\alpha = 0.68$ (אחרי הורדת של 1). ציון גבוה בשאלון מעיד על הורים בעלי חום ודאגה גבוהים כלפי ילדיהם. ההיגד הגנת יתר או שליטה מאפיין הורות של הגנת יתר או שליטה, ונמדד באמצעות היגדים שבדקו את סגנון הקשר ההורי. היגד לדוגמה: "אני לא רוצה שהוא יגדל". עקיבותו הפנימית של סולם זה נמצאה בערך של $\alpha = 0.70$. ציון גבוה בשאלון מעיד על הורים בעלי הגנת יתר או שליטה גבוהים כלפי ילדיהם.

הליך

הועברו שאלונים לדיווח עצמי להורים מכל רחבי הארץ בהפצה ברשתות החברתיות (פייסבוק ווטסאפ) באמצעות קישור מקוון. הובהר למשתתפים כי השאלון בעילום שם וכי אין תשובות נכונות או שגויות, ועל המשתתפים לבחור בתשובות המייצגות את דעותיהם ותחושותיהם האישיות.

ניתוח נתונים

הנתונים נותחו באמצעות תוכנת SPSS24. הניתוחים הסטטיסטיים כללו בדיקת מהימנות פנימית של השאלונים וחישוב התפלגויות, ממוצעים וסטיות תקן של המשתתפים הדמוגרפיים ושל משתני המחקר.

לצורך בחינת ההשערה הראשונה, השנייה והשלישית נעשה שימוש במבחן פירסון לבדיקת קשר בין משתנים. לצורך בחינת ההשערה הרביעית בוצע ניתוח רגרסיה לינארית בצעדים בשיטת ENTER, כאשר הגורם המנובא הוא טיב היחסים עם המתבגר והגורמים המנבאים הם גיל ומגדר (משתני ביקורת) בצעד הראשון, ומוסחות דיגיטלית של ההורה ושל ילדו המתבגר (משתני המחקר) בצעד השני. לצורך בחינת ההשערה החמישית נעשה שימוש במבחן T למדגמים בלתי תלויים לבדיקת הבדלים בין המוסחות הדיגיטלית של מתבגרים ובין המוסחות הדיגיטלית של מתבגרות על פי דיווח ההורים.

אתיקה

ההורים שהשתתפו במחקר חתמו על טופס הסכמה מדעת. הוסבר למשתתפי המחקר על מטרת המחקר, הובטחה להם שמירה על סודיות, ונאמר להם כי השימוש בנתונים נעשה למטרות המחקר בלבד.

ממצאים

הממוצעים וסטיות התקן של משתני המחקר מתוארים בלוח 1. אפשר לראות שבכל הנוגע למדדי המוסחות הדיגיטלית, הן בקרב הורים הן בקרב ילדיהם המתבגרים, ממוצע הדירוגים נמוך מאמצע הסקלה. עם זאת ממוצע דירוגי טיב היחסים עם המתבגר נמצא גבוה יחסית.

לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן של משתני המחקר (N=102)

טווח	SD	M	
7.00–1.00	.64	2.00	מוסחות דיגיטלית הורה
7.00–1.00	.81	1.86	מוסחות דיגיטלית מתבגר
4.00–1.00	.26	3.30	טיב היחסים עם הילד
4.00–1.00	.32	3.53	חום ודאגה
4.00–1.00	.37	3.11	הגנת יתר ושלילה

לשם בחינת השערות המחקר העוסקות בקשר בין מוסחות דיגיטלית לטיב היחסים, נערך מבחן פירסון למציאת מתאם בין משתני המחקר. תוצאות הניתוח מופיעות בלוח 2.

לוח 2: מטריצת מתאמים בין משתני המחקר (N = 102)

	5	4	3	2	1	
					-	מוסחות דיגיטלית הורה
				-	.64***	מוסחות דיגיטלית מתבגר
			-	-.24*	-.26*	טיב היחסים עם המתבגר
		-	.65***	-.21*	-.25*	חום ודאגה
	-	.12	.82***	-.16*	-.15	דאגת יתר ושלילה

* $p < .05$. *** $p < .001$.

ההשערה הראשונה הייתה כי ימצא קשר חיובי בין מידת המוסחות הדיגיטלית של ההורה למידת המוסחות הדיגיטלית של המתבגר לפי עמדת ההורה. נמצא קשר חיובי מובהק וחזק בין המשתנים ($r = .64, p < .001$), ולכן ככל שהמוסחות הדיגיטלית של ההורה גבוהה יותר, כך דווח על מוסחות דיגיטלית גבוהה יותר אצל המתבגר. השערה זו אושרה.

בבדיקת ההשערה השנייה שלפיה ימצא קשר בין מידת המוסחות הדיגיטלית של ההורה לטיב היחסים עם ילדו המתבגר, עולה כי נמצא קשר שלילי חלש ומובהק בין המשתנים ($r = -.26, p < .05$), ולכן ככל שהמוסחות הדיגיטלית של ההורה עולה, כך טיב יחסים הורה-ילד מדווח נמוך יותר. בחינת תתי-המדדים של משתני טיב היחסים מראה שהקשר נמצא רק בממד החום והדאגה ($r = -.25, p < .05$) ולא בממד דאגת היתר. השערת מחקר זו אושרה.

לפי בדיקת השערת המחקר השלישית שלפיה ימצא קשר שלילי בין מוסחות דיגיטלית של המתבגר לטיב היחסים עם הוריו לפי עמדת ההורה, עולה כי נמצאה מגמה דומה של קשר שלילי חלש מובהק ($r = -.24, p < .05$), ולכן ככל שמוסחות המתבגר גבוהה יותר, כך טיב היחסים עם הוריו נמוך. גם כאן הקשר הוא רק בממד החום והדאגה ($r = -.21, p < .05$) ולא בממד הגנת היתר. גם השערת מחקר זו אושרה.

לביחנת השערת המחקר הרביעית כי מוסחות דיגיטלית של ההורה ושל המתבגר ינבאו את מידת טיב הקשר ביניהם, בוצע ניתוח רגרסיה לינארית בשיטת ENTER, כאשר הגורם המנובא הוא טיב היחסים עם המתבגר (המדד הכולל), והגורמים המנבאים הם מוסחות דיגיטלית של ההורה ושל המתבגר. תוצאות הניתוח מוצגות בלוח 3.

לוח 3: ממצאי רגרסיה לינארית לניבוי טיב היחסים עם המתבגר ($N = 102$)

F model	R^2	t	β SE	β	
		-.08	.04	-.13	מוסחות של המתבגר
4.21*	.07	-1.36	.05	-.17	מוסחות של ההורה

* $p < .05$. ** $p < .005$. *** $p < .001$.

עולה כי מודל המחקר נמצא מובהק [$F(2, 99) = 4.21, p < .05$], כך שמודל הניבוי מסביר 7% מהשונות, כאשר מוסחות דיגיטלית של ההורה ושל המתבגר מנבאות את משתנה טיב היחסים עם המתבגר. מבט עומק בנתונים מראה כי מובהקות המודל לא נובעת ממשתנה אחד, שכן כל גורם בנפרד אינו מובהק, אך צבר של שני המשתנים מנבא את טיב היחסים, כאשר מוסחות רבה אצל המתבגר וההורה מנבאת טיב יחסים נמוך יותר.

לבדיקת השערת המחקר החמישית העוסקת בהבדל ברמת המוסחות הדיגיטלית של המתבגר לפי מינו, נעשה מבחן t למדגמים בלתי תלויים, כאשר המשתנה הבלתי תלוי הוא מין המתבגר והמשתנה התלוי הוא מוסחותו הדיגיטלית. תוצאות הניתוח מוצגות בלוח 4. לא נמצא הבדל מובהק בין מתבגרים למתבגרות במשתנה המוסחות הדיגיטלית.

לוח 4: הבדלים ברמת המוסחות הדיגיטלית בין מתבגרים למתבגרות ($N = 102$)

<i>t</i>	מתבגרות ($n = 51$)		מתבגרים ($n = 51$)		מוסחות דיגיטלית
	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	
.76	.93	1.83	.67	1.88	

דיון ומסקנות

מחקר זה בחן את הקשר בין מידת המוסחות הדיגיטלית של ההורה לזו של המתבגר, וכן את הקשר בין המוסחות הדיגיטלית של ההורה והמתבגר לטיב היחסים ביניהם על פי עמדת ההורים. מהממצאים עלה שיש קשר חיובי בין מידת המוסחות הדיגיטלית של ההורה למידת המוסחות הדיגיטלית של ילדו המתבגר. עוד נמצא כי יש קשר שלילי חלש בין מוסחות הורית ומוסחות מתבגרים לטיב היחסים ביניהם. לא נמצאו הבדלים במוסחות הדיגיטלית בין בנים לבנות. לבסוף נמצא כי המוסחות הדיגיטלית של ההורה והמוסחות הדיגיטלית של הילד מנבאות את משתנה טיב היחסים עם המתבגר.

ממצאי הקשר החיובי המובהק בין מידת המוסחות הדיגיטלית של ההורה למידת המוסחות הדיגיטלית של ילדו המתבגר עולה בקנה אחד עם ממצאים מחקריים קודמים, המראים כי עליית המוסחות הדיגיטלית של ההורים הגדילה את שימוש המתבגרים בטלפון הנייד ויכולה לנבא ניבוי חיובי את הנטייה להתמכרות דיגיטלית שלהם (Liu et al., 2020; Qiao & Liu, 2020; Xie et al., 2019).

ראוי להבין ממצא זה בהתבוננות בתאוריית הלמידה החברתית של בנדורה (Bandura, 1971), שלפיה התנהגויות מועברות בחיקוי שבו הורים משמשים מודל לחיקוי של ילדיהם. התנהגויותיהם משדרות דפוסים, עמדות ונורמות חברתיות הגורמות לילדיהם ללמוד ולפתח התנהגויות דומות (Niu et al., 2020). כלומר כאשר מתבגרים עדים לשימוש תדיר של הוריהם בטלפון הנייד, הם מחקים התנהגות זו ומתוך כך מסגלים שימוש יתר בו. נוסף על כך ממצא זה נתמך במחקר קודם שבחן את הקשר בין מוסחות דיגיטלית בקרב הורים לרגישות חברתית ובדידות של ילדיהם המתבגרים, שבו נמצא קשר בין המשתנים, וכי הרגישות החברתית והבדידות קשורות גם הן במידה חיובית לנטיית המתבגר להתמכרות דיגיטלית. נראה כי לסביבה החברתית והמשפחתית נודע מקום חשוב בבריאותם הגופנית והרגשית של הילדים המתבגרים (Liu et al., 2020).

עוד עולה מתוצאות המחקר כי ישם קשר שלילי חלש בין מוסחות הורית ומוסחות מתבגרים לטיב היחסים ביניהם. הורים שדיווחו על מוסחות דיגיטלית גבוהה, דיווחו כי טיב היחסים עם ילדיהם המתבגרים נמוך יותר. ממצא זה נתמך במחקר קודם שהראה כי ילדים שדיווחו על התעלמות מצד הוריהם בשל שימוש בטכנולוגיה חוו רגשות שליליים עמוקים כלפי הוריהם (Garris et al., 2017), כמו במחקר שבדק את הקשר בין צפייה בטלוויזיה לקשר בין הורה לילדו, ומצא כי הטלוויזיה הפחיתה את פעולת הגומלין הכוללת ביניהם – הילדים היו חברותיים פחות וההורים היו מעורבים פחות ונטו להתעלם מילדיהם בזמן הצפייה בטלוויזיה (Kirkorian et al., 2009). מחקר נוסף מצא קשר שלילי בין מוסחות הורית לטיב הקשר הורה-ילד. נמצא כי העיסוק המוגבר של ההורה במכשירים דיגיטליים פוגע בתגובתו כלפי ילדו ובתקשורת ביניהם (Hefner et al., 2019).

ממצאים אלו מחזקים את המגמה העולה מן הספרות כי מוסחות דיגיטלית היא תופעה שלילית בעלת השפעות מזיקות על אינטראקציות חברתיות ועל איכות מערכות היחסים בין הורים לילדים (Garris et al., 2017; Niu et al., 2020). הריחוק והפגיעה בתקשורת, בשיתוף ובהתייעצות הנחוצים בקשר הורה-ילד בכלל, ובגיל ההתבגרות בפרט, פוגעים במערכות היחסים בין הורים מוסחים דיגיטלית לילדיהם המתבגרים. יכולת התגובה כלפי הילדים והתקשורת עימם של הורים העסוקים רוב זמנם במכשירים הדיגיטליים נפגעת, ולפיכך ישנה פגיעה בביטחונם העצמי של הילדים ובמידת ההתקשורת שלהם עם הוריהם (Boutwell & Beaver, 2010).

ממצאי השערת המחקר השלישית הראו כי ככל שהמוסחות הדיגיטלית של המתבגרים גבוהה יותר, כך משתנה טיב היחסים ביניהם נמוך יותר. חיזוק לכך נמצא במחקר שמצא כי ככל שמוסחותם של המתבגרים גבוהה יותר, כך איכות היחסים המשפחתיים נמוכה יותר (Ahmadi, 2014). למתבגרים המוסחים יש חלק חשוב בפגיעה בטיב היחסים עם הוריהם, מאחר שבגיל ההתבגרות ההשתייכות לקבוצה החברתית נמצאת בראש סדר העדיפויות (Steinberg & Morris, 2001). יתרה מזו, יתרונותיה הרבים של הטכנולוגיה מאפשרים למתבגרים ליצור קשרים חברתיים, להגביר את תחושת השייכות ולבסס את מקומם בחברה, והטכנולוגיה משמשת בעבורם מקור לתמיכה ותקשורת (אלמוג ואלמוג, 2016), ומתוך כך נוצר ריחוק בין מתבגרים להוריהם וטיב היחסים ביניהם נחלש.

ממצאי ההשערה הרביעית עסקו במודל ניבוי לבחינת הקשר בין המוסחות הדיגיטלית ההורית, המוסחות הדיגיטלית של המתבגר וטיב היחסים ביניהם. מודל זה נמצא מובהק. המודל הראה כי למשתנים אין תרומה ייחודית בפני עצמם, אך יש להם השפעה מובהקת יחד. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקר שבחן את הקשר בין מוסחות דיגיטלית בקרב הורים וילדים לסוג ההתקשורת ביניהם, ומצא כי מוסחות זו בקרב הורים וילדים גורמת להתקשרות הורה-ילד נמוכה. כאשר ניהול מערכת היחסים אינה מיטבית, מתערערת תחושת הביטחון של הילד (Raudino et al., 2013).

ממצא נוסף העולה מן המחקר עוסק בהבדלים במידת המוסחות הדיגיטלית בין מתבגרים למתבגרות על פי דיווח ההורים. במחקר הנוכחי לא נמצאו הבדלים מגדריים באשר למידת המוסחות הדיגיטלית. מחקרים קודמים שבחנו נושא זה מציגים ממצאים לא אחידים. ראוי להסביר ממצא זה בטענה שההבדל בין המינים בא לידי ביטוי לא במידת המוסחות אלא בתוכן השימוש הדיגיטלי. כלומר ייתכן שהשימוש במכשירים הניידים תלוי בתחומי העניין המגוונים של המשתמשים. ממצא זה נתמך במחקר שבחן את שכיחות ההתמכרות הדיגיטלית בקרב מתבגרים ומתבגרות, ומצא כי בנות עוסקות יותר בתכנים חברתיים ואילו בנים עוסקים יותר במשחקי מחשב (Adiele & Olatokun, 2014). יתרה מזו, במחקר הנוכחי המוסחות הדיגיטלית בקרב מתבגרים נמדדה על פי דיווח הורים ולא בדיווח עצמי של המתבגרים – מה שעלול להציג תמונה מדויקת פחות.

לסיכום, יש מקום לומר שכאשר רק אחד מהצדדים במערכת היחסים מוסח, ייתכן שהצד השני מאפשר ניהול של מערכת יחסים טובה יותר בעשיית פעולות ליצירת תקשורת. מנגד כאשר שני הצדדים במערכת היחסים הורה-ילד מוסחים, ורתומים פחות לתחזוק הקשר ביניהם, הסיכוי שהקשר יינזק גדול יותר.

השלכות לתפקיד היועצת החינוכית

בשנים האחרונות התרחב הדיון בתופעת המוסדות הדיגיטליים בכלל ובביטוייה בתא המשפחתי בפרט, אך עדיין יש פער מהותי במודעות לתופעה. כיום למדיה יש מקום ניכר בתקשורת הבין-אישית. אחד המאפיינים העיקריים של גיל ההתבגרות הוא החיבור העז לקבוצת השווים וההתרחקות מהמשפחה. המתבגרים בודקים את עצמאותם וחווים התנסויות למיניהן, ולצד זה נוספת המוסדות הדיגיטליות. על כן כדי למנוע התנהגויות סיכון, תפקיד היועצות הבית ספריות להעלות את המודעות בקרב הורים ומתבגרים בנושא הקשר בין שימוש יתר בטכנולוגיה הדיגיטלית לטיב הקשר ביניהם, הנוטה להיות לא מיטבי בגיל זה.

כמו כן בתקשורת באמצעות מסכים, כדוגמת התכתבויות ברשתות החברתיות, תיתכן פגיעה בפרשנות ובאינטראקציות החברתיות עקב איחשיפה לאינטונציית דיבור והבעות פנים. מכאן יש חשיבות רבה להעלאת המודעות בקרב ההורים והמתבגרים בנושא, ולקדם שיח על הסיבות לתופעה ותוצאותיה. ממצאי המחקר מספקים ידע ייחודי המאפשר ליועצת להדריך ולספק מידע להורים ולמתבגרים על תוצאות השימוש העודף במדיה הדיגיטלית. כמובן, אין הכוונה למנוע את השימוש באינטרנט, אלא הצעה לתווך בין הילד לשימוש באינטרנט ולדאוג ששימוש זה יהיה מאוזן מתוך שהמבוגרים המשמעותיים בחייו משמשים מודל לשימוש מווסת ונותנים חשיבות לאיכות הקשר הורה-מתבגר. תפקידם של הורים והמערכת החינוכית הוא באספקת מידע ובפיתוח מנגנוני בקרה, בחירה וסינון שיאפשרו התמודדות טובה יותר עם אתגרים בתחום זה ויביאו לידי שיפור מערכת היחסים פנים אל פנים.

מגבלות המחקר

מעל 90% מהמשתתפים הן אימהות נשים מהחברה היהודית ויש חשיבות גם לייצוג אבות למתבגרים וגם לחברות אחרות שבהן דרכי השימוש במדיה לסוגיהן. במחקר הנוכחי נאספה תפיסת ההורה, במחקר המשך ניכר שיש חשיבות רבה לאיסוף ישיר של נתונים מהמתבגרים עצמם לצורך הצלבה עם עמדת ההורים כלפי השימוש שלהם במדיה.

רשימת מקורות

- אלמוג, ע' ואלמוג, ת' (2016). *דור ה-Y כאילו אין מחר*. מודן.
- בוניאליניס, מ' (2018). שימוש באינטרנט בקרב צעירים: הבחנה בין פעילות פנאי לגיטימית לבין התמכרות. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, 48, 99–115.
- דולבכהן, מ' ולפידות-לפער, נ' (2017). מתקוונים לכיתה: על השימוש של אנשי חינוך בקבוצות הווטצאפ הכיתתיות. *אפשר, המציאות הוירטואלית: היבט חינוכי טיפולי בקרב ילדים ובני נוער בסיכון*, 28, 12–15.
- https://meyda.education.gov.il/files/shofi/glishabetuha/Efshar_Hoveret_Mazavey_Sikun.pdf

Adiele, I., & Olatokun, W. (2014). Prevalence and determinants of internet addiction among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 31, 100–110. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.028>

- Ahmadi, K. (2014). Internet addiction among Iranian adolescents: A nationwide study. *Acta Med Iran*, 52(6), 467–472.
- Al-Saggaf, Y., & MacCulloch, R. (2019). Phubbing and social relationships: Results from an Australian sample. *Journal of Relationships Research*, 10, Article e10. <https://doi.org/10.1017/jrr.2019.9>
- Anderson, M., & Jiang, J. (2018). Teens, social media & technology 2018. Pew Research Center. https://www.pewinternet.org/wp-content/uploads/sites/9/2018/05/PI_2018.05.31_TeensTech_FINAL.pdf
- Bailen, N. H., Green, L. M., & Thompson, R. J. (2019). Understanding emotion in adolescents: A review of emotional frequency, intensity, instability, and clarity. *Emotion Review*, 11(1), 63–73. <https://doi.org/10.1177/1754073918768878>
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. General Learning Press.
- Boutwell, B. B., & Beaver, K. M. (2010). The intergenerational transmission of low self-control. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 47(2), 174–209. <https://doi.org/10.1177/0022427809357715>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Cacioppo, M., Barni, D., Correale, C., Mangialavori, S., Danioni, F., & Gori, A. (2019). Do attachment styles and family functioning predict adolescents' problematic internet use? A relative weight analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 28(5), 1263–1271. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01357-0>
- Casalo, L. V., & Escario, J. J. (2019). Predictors of excessive internet use among adolescents in Spain: The relevance of the relationship between parents and their children. *Computers in Human Behavior*, 92, 344–351. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.042>
- Elhai, J. D., Levine, J. C., Dvorak, R. D., & Hall, B. J. (2016). Fear of missing out, need for touch, anxiety and depression are related to problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, 63, 509–516. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.079>
- Elias, N., Lemish, D., Dalyot, S., & Floegel, D. (2021). "Where are you?" An observational exploration of parental technofence in public places in the US and Israel. *Journal of Children and Media*, 15(3), 376–388. <https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1815228>

- Garris, B. R., Lester, L., Doran, E., & Lowery, A. (2017). iBusy: Research on children, families, and smartphones. In *Proceedings of the National Organization for Human Services* (pp. 99–109). <https://dc.etsu.edu/etsu-works/3142/>
- Hefner, D., Knop, K., Schmitt, S., & Vorderer, P. (2019). Rules? Role model? Relationship? The impact of parents on their children's problematic mobile phone involvement. *Media Psychology*, 22(1), 82–108. <https://doi.org/10.1080/15213269.2018.1433544>
- Hiniker, A., Schoenebeck, S. Y., & Kientz, J. A. (2016). Not at the dinner table: Parents' and children's perspectives on family technology rules. *Proceedings of the 19th ACM conference on computer-supported cooperative work & social computing* (pp. 1376–1389). <https://doi.org/10.1145/2818048.2819940>
- Hiniker, A., Sobel, K., Suh, H., Sung, Y. C., Lee, C. P., & Kientz, J. A. (2015). Texting while parenting: How adults use mobile phones while caring for children at the playground. *Proceedings of the 33rd annual ACM conference on human factors in computing systems* (pp. 727–736). <https://doi.org/10.1145/2702123.2702199>
- Hong, F. Y., Chiu, S. I., & Huang, D. H. (2012). A model of the relationship between psychological characteristics, mobile phone addiction and use of mobile phones by Taiwanese university female students. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2152–2159. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.020>
- Hong, W., Liu, R. D., Ding, Y., Oei, T. P., Zhen, R., & Jiang, S. (2019). Parents' phubbing and problematic mobile phone use: The roles of the parent-child relationship and children's self-esteem. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(12), 779–786. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0179>
- Kildare, C. A., & Middlemiss, W. (2017). Impact of parents' mobile device use on parent-child interaction: A literature review. *Computers in Human Behavior*, 75, 579–593. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.003>
- Kirkorian, H. L., Pempek, T. A., Murphy, L. A., Schmidt, M. E., & Anderson, D. R. (2009). The impact of background television on parent-child interaction. *Child Development*, 80(5), 1350–1359. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01337.x>
- Liu, Q., Wu, J., Zhou, Z., & Wang, W. (2020). Parental technoference and smartphone addiction in Chinese adolescents: The mediating role of social sensitivity

- and loneliness. *Children and Youth Services Review*, 118, Article 105434. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105434>
- Liu, X., Bao, Z., & Wang, Z. (2010). Internet use and Internet addiction disorder among medical students: A case from China. *Asian Social Science*, 6(1), 28–34.
- Long, J., Liu, T. Q., Liao, Y. H., Qi, C., He, H. Y., Chen, S. B., & Billieux, J. (2016). Prevalence and correlates of problematic smartphone use in a large random sample of Chinese undergraduates. *BMC psychiatry*, 16(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-1083-3>
- Magson, N. R., Freeman, J. Y., Rapee, R. M., Richardson, C. E., Oar, E. L., & Fardouly, J. (2021). Risk and protective factors for prospective changes in adolescent mental health during the COVID-19 pandemic. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(1), 44–57. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01332-9>
- McDaniel, B. T. (2015). "Technoference": Everyday intrusions and interruptions of technology in couple and family relationships. In C. J. Bruess (Ed.), *Family communication in the age of digital and social media* (pp. 228–244). Peter Lang Publishing
- McDaniel, B. T., & Radesky, J. S. (2018a). "Technoference": Longitudinal associations between parent technology use, parenting stress, and child behavior problems. *Pediatric Research*, 84(2), 210–218. <https://doi.org/10.1038/s41390-018-0052-6>
- McDaniel, B. T., & Radesky, J. S. (2018b). "Technoference": Parent distraction with technology and associations with child behavior problems. *Child Development*, 89(1), 100–109. <https://doi.org/10.1111/cdev.12822>
- McDaniel, B. T., Galovan, A. M., Cravens, J. D., & Drouin, M. (2018). "Technoference" and implications for mothers' and fathers' couple and coparenting relationship quality. *Computers in Human Behavior*, 80, 303–313. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.11.019>
- Myruski, S., Gulyayeva, O., Birk, S., Perez-Edgar, K., Buss, K. A., & Dennis-Tiway, T. A. (2018). Digital disruption? Maternal mobile device use is related to infant social-emotional functioning. *Developmental Science*, 21(4), e12610. <https://doi.org/10.1111/desc.12610>
- Niu, G., Yao, L., Wu, L., Tian, Y., Xu, L., & Sun, X. (2020). Parental phubbing and adolescent problematic mobile phone use: The role of parent-child relationship and self-control. *Children and Youth Services Review*, 116, Article 105247. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105247>

- Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52(1), 1–10. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1979.tb02487.x>
- Parmaksiz, I. (2019). Relationship of phubbing, a behavioral problem, with assertiveness and passiveness: A study on adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(3), 34–45. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2019.03.003>
- Pincus, R., Hannor-Walker, T., Wright, L., & Justice, J. (2020). COVID-19's effect on students: How school counselors rise to the rescue. *NASSP Bulletin*, 104(4), 241–256. <https://doi.org/10.1177/0192636520975866>
- Pontes, H. M., & Macur, M. (2021). Problematic internet use profiles and psychosocial risk among adolescents. *Plos One*, 16(9), Article e0257329 <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257329>
- Qiao, L., & Liu, Q. (2020). The effect of technoference in parent-child relationships on adolescent smartphone addiction: The role of cognitive factors. *Children and Youth Services Review*, 118, Article 105340. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105340>
- Radesky, S. J., Kistin, J. C., Zuckerman, B., Nitzberg, K., Gross, J., Kaplan-Sanoff, M., Augustyn, M., & Silvertein, M. (2014). Patterns of mobile devices use by caregivers and children during meals in fast-food restaurants. *Pediatrics*, 133(4), e843–e849. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257329>
- Raudino, A., Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2013). The quality of parent/child relationships in adolescence is associated with poor adult psychosocial adjustment. *Journal of Adolescence*, 36(2), 331–340. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.002>
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223–228. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Schmidt, A., Kramer, A. C., Brose, A., Schmiedek, F., & Neubauer, A. B. (2021). Distance learning, parent-child interactions, and affective well-being of parents and children during the COVID-19 pandemic: A daily diary study. *Developmental Psychology*, 57(10), Article 1719. <https://doi.org/10.1037/dev0001232>
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 83–110. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>

- Stockdale, L. A., Coyne, S. M., & Padilla-Walker, L. M. (2018). Parent and child technoference and socioemotional behavioral outcomes: A nationally representative study of 10-to-20-year-old adolescents. *Computers in Human Behavior*, 88, 219–226. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.034>
- Vieira, J. M., Matias, M., Ferreira, T., Lopez, F. G., & Matos, P. M. (2016). Parents' work-family experiences and children's problem behaviors: The mediating role of the parent-child relationship. *Journal of Family Psychology*, 30(4), 419–430. <https://doi.org/10.1037/fam0000189>
- Xie, X., Chen, W., Zhu, X., & He, D. (2019). Parents' phubbing increases adolescents' mobile phone addiction: Roles of parent-child attachment, deviant peers, and gender. *Children and Youth Services Review*, 105, Article 104426. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104426>
- Yen, C. F., Tang, T. C., Yen, J. Y., Lin, H. C., Huang, C. F., Liu, S. C., & Ko, C. H. (2009). Symptoms of problematic cellular phone use, functional impairment and its association with depression among adolescents in Southern Taiwan. *Journal of Adolescence*, 32(4), 863–873. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.10.006>
- Zayia, D., Parris, L., McDaniel, B., Braswell, G., & Zimmerman, C. (2021). Social learning in the digital age: Associations between technoference, mother-child attachment, and child social skills. *Journal of School Psychology*, 87, 64–81. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.06.002>
- Zurcher, J. D., King, J., Callister, M., Stockdale, L., & Coyne, S. M. (2020). "I can multitask": The mediating role of media consumption on executive function's relationship to technoference attitudes. *Computers in Human Behavior*, 113, Article 106498. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106498>

סקירת ספר

סוקרים: סמדר בן אשר וישראל שורק

שרגא פישרמן, שלמה קניאל והרב יובל שרלו, **המצפן למצפון: דילמות אתיות בחינוך ובייעוץ חינוכי**, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, 2024, 228 עמודים.

לפנינו ספר שמחבריו, פרופ' שרגא פישרמן, פרופ' שלמה קניאל והרב יובל שרלו, הם אנשי חינוך ובפועלם הם משמשים ראש חץ בעיסוק הפדגוגי בהכשרת אנשי מקצוע בתחום בריאות הנפש ומנהיגות חברתית חינוכית.

מנהיגות בכלל ומנהיגות חינוכית בפרט אינה רק תפקיד או תואר, אלא פעולה הדורשת העמקת ההבנה הערכית והפנימית של המנהיג עצמו, חידוד הראוי וקידום פעולות שנועדו לקרב את המצוי אל הראוי (Dery, 2023), וזו הפעולה שהבשילה לידי כתיבת הספר. שלושת הכותבים מביטים במציאות בראייה כפולה: זו הטלסקופית המרחיקה מהמקום והזמן לעולם הערכים הומניים והאוניברסליים וזו הממוקדת הרואה את הפרט הייחודי ונסיבות חייו במרכז. מלאכת אומנות של תצריך הכתיבה העיונית, הדגמתה בפרקטיקה מהשדה וכינוסה לתובנות ערכיות נעשים בעזרת ניסיונם הרב של הכותבים בראייה המצרפת בו בזמן את היחיד והקבוצה. את התבוננות זו מתאר וילפרד ביון (Bion, 1970) "ראייה בינוקולרית" (binocular vision) המאפשרת לאדם להתבונן במציאות בו בזמן מבעד לשתי עדשות שונות זו מזו – מצד אחד כיחיד עצמאי ומצד אחר כחלק ממערכת קבוצתית. הייחודיות של ראייה בינוקולרית טמונה ביכולתו של הפרט להיות מודע למניעים ולרגשות האישיים שלו, ובו בזמן להבין ולהגיב על האופן שהקבוצה כולה משפיעה עליו והוא עליה.

המניע לכתיבת ספר זה נבע מתוך עבודתם של המחברים בשדה החינוכי שבו היו עדים להחלטות של יועצים חינוכיים, מחנכים ומנהלי בתי ספר, שהתקבלו לאחר התעמקות בשיקולים פדגוגיים מבלי שהדיון כלל שיקולים מוסריים (עמ' 211). לטענתם המצפן המוסרי אמור להימצא בקוד האתי המיוחד למערכת החינוך בישראל ולהיות מעוגן בעולם תוכן מוסרי-ערכי-יהודי. מנקודת מבט זו נכתב ספר המציע דרכים וכלים להתבונן בדילמות שנתקלים בהן אנשי חינוך והוראה במהלך עבודתם, להתמודד עימן ואף להכריע בהן.

הספר בנוי משני חלקים: החלק הראשון מוקדש למבוא תאורטי קצר יחסית והחלק השני מוקדש ל-19 דילמות חינוכיות המוצגות בניתוח מקרה. כל אחת מהדילמות מתארת אירוע ולאחריה מוצגים שני דיונים: תחילה המחברים מביאים חלופות פסיכולוגיות, חברתיות וחינוכיות להתבוננות באירוע ולאחר מכן מוצגת נקודת המבט היהודית. לבסוף מובאת חלופה מומלצת לפתרון.

להלן נסקור את חלקי הספר מנקודת מבט ביקורתית הרואה את תרומתו של הספר וערכו הרב ובכלל זה החידוש שהוא מביא אך גם עומדת על קשיים או הסתייגויות שהקורא יכול לחוש בהם.

ראשיתו של הספר בהבחנות מושגיות שמצליחות לשאת בנטל ההבהרה בבחינת מעט המחזיק את המרובה. למשל, ההבחנה בין מוסר החובה (החוקים והנהלים הפורמליים) ובין מוסר השאיפה (הצבת הרף הנורמטיבי של ההתנהגות הרצויה מעל לסף המינימלי של קיום חובות) וההבחנה בין חוק לחוקה ובין ערכים מוחלטים לערכים יחסיים. נוסף על כך המחברים מבהירים מושגי בסיס באתיקה, כגון נורמות, זהות מוסרית ומצפון שמשמשים פיגומי טיפוס לקוראים בליבו של הספר, שלב ליבון הדילמות האתיות. המחברים מרחיבים את הדיבור על ההנמקה המוסרית וחשיבותה. במילים אחרות, היכולת לנמק את בחירתנו היא חלק בלתי נפרד מפעילותנו המוסרית בעולם, והנימוקים אינם יכולים להיות פרטיים ואישיים אלא חייבים להיות גלויים, שקופים, ניתנים לשחזור ומועמדים לביקורת (עמ' 35).

אשר למושג דילמות אתיות עצמו: "בדילמה מוסרית", קובעים המחברים, "קיימות לפחות שתי חלופות שקולות, ויש לבחור באחת מהן" (עמ' 25). הם אינם מוסיפים את המושג לכאורה, אך בליבון הדילמות עצמן נזדקק מאוד לאותה "לכאורה", שכן יתברר שהרבה פעמים אין מקום לקבל את אחת הדילמות באותו האופן שהיא מצטיירת ממבט ראשון.

המחברים מציינים בצדק שדילמות קיימות בכל תחומי החיים ולא רק בשדה המוסרי, ואולם בספר שלפנינו הם מתמקדים בדילמות שבמרחב המשותף למוסר ולחינוך. המחברים ערים לכך שדילמות מוסריות מתקיימות בשדה הפעילות האנושית, שדה שרחוק מלהיות מוגדר היטב ושאינו בו לעולם "תנאי מעבדה" חד-משמעיים. לפיכך הם מלבנים את מושג הסבירות ואת ההסתברות להתרחשותם של מאורעות כאלה ואחרים, מתוך שהם מקבלים כנתון את ההיגד הבעייתי שלפיו "ככל שהאדם מומחה בתחומו כך הערכת הסבירות שלו יותר מדויקת" (עמ' 34).

ואולם בהתמקדם בשאלות של סבירות, הסתברות והערכת התועלת והנזק שעלולים להתקיים בכל חלופה, לא אחת המחברים נוטים להדגיש את המשמעות התועלתית של כל חלופה. זה אולי המחיר הבלתי נמנע שהם משלמים על בחירתם בליבון מושכל של דילמות (גם) על בסיס נימוקי ערך ושיקולי תועלת.

המחברים מבקשים לכוון תשתית משותפת לחשיבה מוסרית, ועל כן הם עוסקים בהבחנה החיונית בין אינטואיציה מוסרית ובין הנמקה שיטתית. כל אדם שנתקל בדילמה מוסרית בחייו יש לו אינטואיציה ראשונית, מעין ברירת מחדל אוטומטית שמנחה את שיפוטו. המחברים מבקשים לשלב בין השיפוט האינטואיטיבי ובין מהלכי חשיבה שיטתיים שיכולים שלא לתמוך בשיפוט הזה (עמ' 29–33). כדי שהשילוב הזה יצלח הם מציעים לקורא לאמץ כמה כללי אצבע (כגון איסוף שיטתי של עובדות ובחינתן הקפדנית והביקורתית). לצד יכולתם של המחברים לנהל דיון מוסרי בעל משמעות בעניינים "טיפוסיים" שהם מנתחים לעומקם, אין הם ערים תמיד למישור הפג'ורטיבי (השפעת מושגים מסוימים על האינטואיציות והאסוציאציות) שהשפה שלנו מחוללת בשיפוטינו. לפיכך הם מדגימים את איסוף העובדות באפיונו של ילד כ"מופרע" מבלי שיתנו את הדעת על ההמשגה עצמה ועל חשיבותה המכרעת של השפה (עמ' 33) או על משמעותה האסוציאטיבית של מטפורה, כגון "תפוח רקוב", בדברם על ילדה שנחשפה להוותה לפורנוגרפיה.

יש מקום לומר כי בהינתן ההיקף המוגבל של ניתוח המושגים הראשוניים, כלומר יצירת תשתית מושגית משותפת להמשך הדיון, המחברים מצליחים להעמיד תשתית ראשונית כזו, שעל אף הימנעותה מהעמקה עולה בידה להיות רבת משמעות, פורה ומשכנעת.

כל דילמה בספר היא עולם רעיוני, קיומי ומושגי בפני עצמו. בכל אחת מן הדילמות המחברים מבטאים פתיחות רבה, בהקשרים מסוימים אף נוגעת ללב, ואולם פתיחותם זו תחומה בתוככי השקפת עולם שמרנית. למשל, בשעה שמתקיים דיון על העתקה במבחנים אין המחברים מביעים ביקורת כלשהי על תרבות המבחנים עצמם, על דורסנותם החברתית, על היותם משמרי סדר חברתי דכאני, על חריצת גורלו של ילד לשבט או לחסד על פי הצטיינותו בלימודים ולדידים שיקולי המסגרת והלגיטימיות שלהם כלל אינם נתונים לוויכוח. העתקה היא לעולם פסולה ולעולם אינה מוסרית (עמ' 132) ומידת החמלה והסלחנות שאפשר לגלות יכולה להשתנות לכאן או לכאן על פי נסיבות העניין.

יודגש כי אין המחברים חדלים מהבהרות מושגיות גם במהלך ליבון הדילמות עצמן, וחופץ מהבחנות שאינן בהירות כגון ההבחנה בין פיתוי פסיבי ובין פיתוי אקטיבי (עמ' 128), הם מצליחים לשלב את הדיון המושגי בדיון המהותי וזו הצלחה מרשימה.

כפי שהראינו קודם, רק לכאורה הכרחי לבחור בין אחת משתיים או יותר החלופות הניבטות לעינינו מלכתחילה. למשל, באותה סוגיית "מבחני כבוד" והדילמה שהם מציבים (יש תלמידים שנוטים לרמות בהם, ולפיכך עולה השאלה אם להוסיף ולקיימם) המחברים קובעים: "אין חלופה נבחרת, והדילמה נשארת פתוחה. היתרונות והחסרונות [אם לקיים או לא לקיים מבחני כבוד] נראים הם שווי ערך, והמפתח לבחירה תלוי באמונה הכללית ביכולת לשנות נורמות כלליות" (עמ' 132). ההימנעות מהכרעה בדילמה מעין זו היא עצמה בגדר הכרעה אמיצה.

לצד הצלחת המחברים בכינונו של שדה דיון אתי פתוח, אין הם נמנעים מנקיטת עמדה גם במצבים שבהם ראוי להתווכח עימם. כאשר הם דנים בדילמה אם להעדיף קבלתם של ילדי תורמים לבית הספר מתוך הפרה של כללי שוויון ונורמות אחידות הם מכריעים שלמען שרידותו של המוסד החינוכי לאורך שנים ולטובת "דורות עתידיים של תלמידים" יש להעדיף קבלת ילדי תורמים (עמ' 166). זוהי החלטה המנומקת היטב מתוך שיקולי תועלתם של הרבים, אף שמנקודת מבט של מוסר מוחלט היא נראית צורמת. ייתכן שאפשר להתווכח עם עמדת המחברים גם מנקודת מבט תועלתנית, שהרי משיקולים של יושרה מוסדית ומוניטין רב־שנים ייתכן שמוטב לגייס כספי תרומות שלא מתוך העדפה שאינה הוגנת.

הטענה שהקורא מוצא עצמו "מתווכח" עם עמדות המחברים אינה עומדת לגנותו של הספר אלא דווקא לשבחו ולזכותו. זהו ספר שאינו מהסס לנקוט עמדה בכל סוגיה שבה הוא מטפל. המחברים ערים לכך שדילמות מוסריות מתקיימות בשדה הפעילות האנושית, שדה שרחוק מלהיות מוגדר היטב ושאינן בו לעולם "תנאי מעבדה" חד־משמעיים. לפיכך הם מלבנים את מושג הסבירות ואת ההסתברות להתרחשותם של אירועים כאלה ואחרים, מתוך שהם מקבלים כנתון את ההיגד הבעייתי שלפיו "ככל שהאדם מומחה בתחומו כך הערכת הסבירות שלו יותר מדויקת" (עמ' 34). המחברים מציינים בצדק שדילמות קיימות בכל תחומי החיים ולא רק בשדה המוסרי, ואולם בספר שלפנינו הם מתמקדים באותן דילמות הנמצאות במרחב המשותף למוסר ולחינוך, ומתברר שהדילמות האלה חובקות עולם ומלואו.

הניתוח המושגי המופיע בפרק הראשון ברור וממוקד. בעניין המקום המצומצם המוקצה לו המחברים עושים עבודה טובה מאוד. למשל, בהציגם את המושג קוד אתי הם נותנים הגדרה לקסיקוגרפית שניסח אסא כשר וממנה עולה כי הקוד האתי מבטא את תעודת הזהות של מקצוע ארגון או קהילה מקצועית. אומנם הגדרה זו בהירה ומנוסחת כראוי אך היא אינה נותנת מקום לדוגמאות של קודים אתיים אחרים. אם המטרה של הספר היא לבחון לעומק דילמות היינו רוצים שתהיה ברשותנו שפה מוסרית משותפת לכל הקוראים בין שהם אנשי חינוך, אנשי טיפול ואנשי חברה ובין שהם קהל לומד ומתעניין.

החלק המרכזי בספר עוסק כאמור בהצגת 19 דילמות. כל דילמה בספר היא עולם רעיוני, קיומי ומושגי בפני עצמו. מקור המילה דילמה הוא ביוונית: *di-* שמשמעותו "שניים" ו *lemma* שמשמעותו "הנחה" או "הצעה", כלומר מצב של שתי אפשרויות להנחה או פתרון. אם כך, דילמה היא מצב שבו אדם ניצב לפני בחירה בין שתי אפשרויות או יותר, ולכל אחת מהן יש יתרונות וחסרונות מהותיים. בדרך כלל דילמות כרוכות בקונפליקט פנימי שבו אי אפשר להכריע מהי הבחירה הנכונה. דילמות עשויות להיות אישיות, מוסריות, אתיות, מקצועיות או פוליטיות. הדילמה הנוקבת ביותר מוכרת לנו מהמחזה המלט של שייקספיר, שהיה על הגיבור להחליט "אם להיות או לא להיות?".

מרבית הדילמות שהובאו אינן מקרה קצה ואפשר לתאר אותן גם כקונפליקט המחייב מציאת פתרונות מגוונים ויצירתיים, אולי פתרונות כאלה שלא היו זמינים בתודעה כדרכי פעולה קודם לכן. למשל, בדילמה החמישית (עמ' 79) עולה שאלה: "להשקיע בילד או במיציב? חלוקת משאבים מוגבלים לתועלת היחיד או הרבים". המורה עומדת לפני הצורך להכריע האם לתגבר בעזרת שעות פרטניות תלמידה חלשה הזקוקה לעזרה או להשקיע זמן זה בהכנת כלל תלמידי הכיתה למבחן. ההשקעה בתלמידה תישא פרי לטווח ארוך, ואילו ההשקעה בכלל התלמידים עשויה להביא לידי עלייה בציון הכיתתי ומתוך כך עלייה בשביעות רצון המנהלת וההורים מההוראה בכיתה. דווקא כאן היה אפשר להציע פתרון של "דרך האמצע" שבו מתחלקות השעות של המורה בין התלמידה לכיתה. זוהי דרך שהרמב"ם מציע בהיותה עיקרון מוסרי ותאולוגי מרכזי בתורתו הנשענת על האיזון ועל המידה הנכונה בהתנהגות ובמחשבה. הרמב"ם סבר שיש להימנע מהתנהגות קיצונית, וכי על האדם לבחור במידה הנכונה בכל תחום בחייו, בין שמדובר ברגשות ובהתנהגויות ובין שמדובר במנהגים. הוא רואה בדרך האמצע מעלה מוסרית עליונה. ראוי לציין כי גישתו של הרמב"ם כלפי דרך האמצע מושפעת מהפילוסופיה היוונית, ובעיקר מאריסטו, שדיבר גם הוא על "שביל הזהב" ועל הצורך לבחור את המידה הנכונה בכל דבר.

האם הספר מותאם גם לעולם ערכים שתפיסות המוסר שלו חילוניות ואינן נסמכות על מקורות היהדות? המחברים טוענים כי המוסר כערך הוא רב־פנים, והתהליך שהדילמות המוסריות נבחנות בו אינו תלוי ברובו בעולם ערכים מסוים. לטענתם (עמ' 1), תהליך השיפוט המוסרי הוא חשיבה מוסרית שאינה קשורה בהכרח לתפיסה מוסרית מסוימת, אלא מתאימה לכל התפיסות השונות כיוון שחשיבה מוסרית אינה מושפעת מעולם ערכים מסוים והיא פועלת על פי תהליכים ולא על פי תכנים. ייחודו של המוסר היהודי הוא בעצם שיטת הדיון המכירה במחלוקת כשליחיד יש בחירה בין החלופות השונות זו מזו. על אף עצם בחירת החלופה המומלצת וההכרזה עליה כמועדפת, הכותבים שמים את עצמם

בעמדת "הרב" היודע ומכיר את התורה טוב מקהלו, ומפקיעים מהקוראים את העמדה השוויונית שבה יכלו לבחור על פי החשיבה המוסרית שפיתחו בעצמם.

עיון בדילמות הרבות שהוצגו בספר נותן תמונה עשירה של אירועים שיועצים חינוכיים ואנשי חינוך אחרים מתמודדים איתם ביום-יום בעבודתם. בדרך זו או אחרת כמעט כל אירוע שהוצג בספר יראה "מוכר" לקורא כאשר בשינוי קל של פרטים או אירוע הוא עצמו נדרש לסוגיה העקרונית המוסרית המועלית בדילמה. תרומתו של הספר היא בהצגת מבנה או מעין "מחווה" שבאמצעותו אפשר לבחון את הדילמה בחינה סדורה ומושכלת.

המחברים מסיימים את הספר בתקווה שהספר יצטרף לארון הספרים החשוב של העוסקים בחינוך מתוך התבוננות רחבה במערכת ערכים מוסרית וצודקת, שיש בה יסודות של אהבה ודיאלוג אמיתי בין אנשים המבינים איש את רעהו, מסייעים בעת הצורך ומתוך סובלנות וכבוד הדדי (עמ' 112). אנחנו מבקשים להוסיף על תקוותם של המחברים גם את הראייה הרחבה שלנו שאף על פי שהספר עוסק בדילמות חינוכיות פנים-בית ספריות, הדרך הערכית מוסרית שהוא מעודד להשתמש בה בהתמודדות עם דילמות וקונפליקטים, יכולה לתרום גם לשיח החברתי הכללי כיום בארץ לנוכח השסע החברתי ההולך ומתעצם. אומנם הספר מיועד לאנשי חינוך בראש ובראשונה, ואולם העדשה הבינקולרית שהספר מציע מרחיבה את המבט המתבונן בעין אחת במעשה החינוכי ובעין האחרת בשיח האזרחות הרחב במדינה ומתוך כך הספר ממצב עצמו לא רק כמצפן למצפון, אלא גם כמורה דרך למי שמוכן לעצור לרגע ממרוץ החיים ולהשתהות ולהשתאות לנוכח הדרכים הרבות לפתרון דילמות הנראות לכאורה כאלה שאין להן מוצא ערכי מוסרי והומני, ולפתח דיאלוג מאתגר לחיפוש נתיב שישלב ערכים של מוסר ופעולה.

רשימת מקורות

- Bion, W. R. (1970). *Attention and interpretation: A scientific approach to insight in psycho-analysis and group*. Tavistock Publications
- Dery, D. (2023). What if action defined leadership? *Administration & Society*, 55(8), 1605–1622. <https://doi.org/10.1177/00953997231180304>

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. Pascarelli (Eds.), *Global perspectives on mentoring* (pp. 23–38). Information Age.

* יש לרשום את שם ההוצאה לאור בלבד בלי עיר ההוצאה.

עבודות מוסמך ודוקטור

Devins, G. M. (1981). *Helplessness, depression, and mood in end-stage renal disease* [Unpublished doctoral dissertation]. McGill University, Montreal.

דו"ח

National Commission on Teaching and America's Future. (2003). *No dream denied: A pledge to America's children. Summary report*. http://documents.nctaf.achieve3000.com/summary_report.pdf

הרצאה

Crowther, D. T., & Cannon, J. R. (2002, January 10–13). *Professional development models: A comparison of duration and effect* [Paper presentation]. Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science, Charlotte, NC.

* יש לרשום תאריך מלא (ימי הכנס וחודש).

ז. הפנייה למקורות בתוך הטקסט

- **שם משפחה של המחבר(ים) ושנה** בשפת המקור (Boler, 1999)
- **כשמזכירים שם מחבר שכתב בלועזית**, יש לציין את שמו בטקסט בתעתיק עברי.
- 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

A questionnaire to check the self-efficacy of educational counselors in Israel

Limor Applebaum, Arie Cohen and Nir Madher

The purpose of the current study is to describe the Hebrew version of the Counselor Activity Self Efficacy Scale, its reliability, and validity. This version was tested on a convenience sample of 324 educational counselors working in various schools across Israel. Exploratory and confirmatory factor analyses yielded a shortened questionnaire consisting of 23 items ($\alpha = .90$) and five main factors: basic and management skills ($\alpha = .90$), session activities ($\alpha = .81$), client in distress ($\alpha = .78$), counselor-client relationship ($\alpha = .76$), and challenging client ($\alpha = .73$). The external validity of the overall score is supported by a moderate correlation with professional seniority, higher average scores of counselors in high schools compared to those in elementary schools, correlations with personality measures such as conscientiousness, openness to experiences, extraversion, and a negative correlation with neuroticism. The research findings indicate the personality characteristics of educational counselors and may help in selecting candidates for counseling studies and self-evaluation and raising awareness among educational counselors.

Keywords: Counselor Activity Self-Efficacy Scale (CASES), school counselors, school counselors, self-efficacy, The Big Five.

School counselors' perceptions regarding the inclusion of students with disabilities into regular education

Dana Aizenkot

This study examines the perceptions of school counselors regarding the implementation of inclusion policies for students with disabilities in regular education. Approximately 60% of students with special needs in Israel are integrated into regular education. A recent study revealed a decline in perceptions of school principals and educators regarding the contribution of inclusion and the willingness to include students with disabilities in regular education. The current study, which relies on qualitative methodology, was designed to study the perceptions of school counselors regarding the benefits, challenges, difficulties, and professional dilemmas that arise in relation to the implementation of inclusion. 58 school counselors answered an open-ended questionnaire developed for the study. The findings indicate the benefits of inclusion, alongside challenges arising from the way inclusion is implemented, including inadequate training, knowledge, and tools of educational teams, a lack of resources necessary for the success of inclusion, and challenging conditions in second grade. What type of inclusion is being implemented, namely the complexity and crowding in classrooms, which make it difficult for educational teams to allocate the resources needed for inclusion to succeed. The significance of the research findings and recommendations for the work of school counselors are discussed.

Keywords: inclusive education; students with disabilities; school counselors; inclusion policy.

Attitudes of elementary school principals in free schools and in Waldorf education toward the role of educational counselors

Amit Rottman and Galia Ostricher-Leon

Educational counselors have an important role. However, in Israeli elementary schools, the Ministry of Education does not force the employment of counselors. Therefore, we asked to examine school managers' attitudes regarding the profession. Particularly interesting are attitudes in alternative schools, which tend to conflict with mainstream values. The study examined managers' worldviews in "free" and Anthroposophy schools through 12 qualitative in-depth interviews. The findings indicate ambivalent attitudes toward the profession despite a recognition of its importance. School managers expressed concerns about the integration of counselors in their schools, both in free and Waldorf education, and only half of the interviewees employed counselors in practice despite their recognition of the role's contribution. Among managers who employ consultants, great satisfaction with the position was revealed. Moreover, it was found that exposure to the duty increased the recognition of its importance. Among managers who did not employ counselors, the most prominent explanation was the fear of external intervention. In addition, explanations were related to the institution's budget and unique organizational structure. The study shows that implementation of consulting in alternative schools requires managers' exposure to the role and creation of adjustments in the counselors' training, supervision, and actual practice.

Keywords: educational counseling; alternative education; democratic and anthroposophy schools; qualitative research; school managers; elementary schools.

From absorption to integration: The educational counseling model as a support and empowerment mechanism for Arab-Bedouin teachers at the beginning of their professional career in teaching

Aref Abu-Gweder and Amal Abu-Saad

The current study explores the significance of the educational counseling system in schools from the perspective of novice teachers in the Arab-Bedouin education system. Within this framework, we will investigate the role of educational counselors in the lives of novice teachers, examining aspects such as school culture, the supportive mechanisms provided by educational counseling for novice teachers, their capacity to navigate social and emotional experiences, and the utilization of communication models among novice teachers, as well as between school staff and parents.

Twenty-five teachers from ten elementary schools in southern Israel participated in the study. The research findings underscore the crucial role of educational counselors, particularly in offering personal support to both students and parents. However, there appears to be a lack of clarity regarding the role and components of educational counseling, especially among school administrators and experienced teachers. Based on the study's results, it is recommended to enhance awareness among school administrators and experienced teachers regarding the pivotal role of educational counseling. Additionally, fostering increased collaboration among administrators, teachers, and educational counselors is proposed to address various educational challenges and empower educational consultants within schools.

Keywords: Bedouin education system; educational consultant; beginning teachers; school culture.

The relationship between exposure of Arab adolescents in Israel to war-related content, anxiety, and cyberbullying

Dana Weimann-Saks and Islam Abed

This study was conducted during the "Iron Swords" war that erupted in October 2023 in Israel. The research aims to examine the relationship between students' exposure to war-related content, their levels of anxiety, and cyberbullying behaviors on social networks. The study involved 176 participants (students aged 11–18) from grades 5–12, exclusively from the Arab community, which faces a continuous identity crisis exacerbated during wartime. Data were collected using an online questionnaire.

The findings reveal a correlation between exposure to war-related content and levels of anxiety. Additionally, a connection was found between exposure to war-related content and cyberbullying behaviors. Furthermore, anxiety mediates the relationship between adolescents' exposure to war-related content and cyberbullying. Specifically, as exposure to war-related content increases, anxiety levels rise, and as anxiety levels increase, the frequency of cyberbullying behavior also increases.

These findings highlight the complex impact of adolescents' exposure to violent war content and underscore the need for targeted educational and therapeutic interventions. The results emphasize the importance of developing tailored strategies for Arab students in Israel to cope with anxiety and prevent cyberbullying, considering the cultural context of the Arab society in Israel. The study underscores the need for programs aimed at strengthening mental resilience, improving digital literacy, and enhancing support systems for adolescents. These findings provide a crucial foundation for future research and evidence-based policy development in the fields of education and mental health during times of crisis and war.

Keywords: war; social networks; Arab society; cyber bullying.

School counselors' occupational self-efficacy during the Iron Swords War: The role of psychological capital, social support, and well-being

Raaya Alon, Osnat Rubin and Reli Rosenthal

School counselors play a vital role in promoting the well-being of students and staff, both in routine and during crises. This study was conducted in Israel during the Iron Sword War and aimed to understand the factors that contribute to the occupational self-efficacy of school counselors. Occupational self-efficacy refers to the belief in one's ability to perform professional tasks and roles effectively and is essential for functioning during crises. The study involved 181 school counselors who completed questionnaires measuring their occupational self-efficacy, psychological capital, social support, and well-being. The findings revealed that psychological capital, particularly its hope component, had a significant contribution to the prediction of occupational self-efficacy. However, social support did not contribute to its prediction. The study highlights the importance of nurturing personal resources such as psychological capital to enhance occupational self-efficacy among educational counselors in times of crises and emergencies.

Keywords: occupational self-efficacy; psychological capital; social support; well-being; war.

The role of teachers in promoting inclusive policies in schools from the perspective of educational consulting

Osnat Zorde and Noam Lapidot-Lefler

The article discusses teachers' perceptions regarding their role in developing inclusive policy. Through teacher's communities and professional guidance, training is conducted following inclusive approach principles. The inclusion approach raises multicultural awareness and supports students with different needs (OECD, 2023). This qualitative study accompanied 156 teachers in communities for a year, aiming to understand teachers' perceptions of their role as inclusive educators. Findings indicate teachers interpreted inclusion as a concession to student demands, developing antagonism and reluctance toward individual student needs. Learning the approach and community sharing helped teachers experiment with inclusive work patterns. The study emphasizes educational consultants' importance in supporting teachers and accompanying implementation processes for the inclusion principle. Additionally, it highlights the need to build teacher-counselor relationships, transitioning from responsibility transfer to professional partnership. The research contributes to theoretical and practical knowledge regarding teacher development in communities.

Keywords: inclusion; teacher communities; emotional resilience; educational counseling.

The relationship between teachers' empathy and emotion regulation to classroom climate: Examining their contribution to an optimal classroom climate

Sehrab Masri

This study examined the relationship between empathy skills and emotion regulation on teachers' perceptions of classroom climate among Arab high school teachers, and how these factors influence classroom climate improvement from the teachers' perspective. The research questions focused on the connections between empathy, emotion regulation, and classroom climate perception, as well as differences in empathy levels between homeroom teachers and subject teachers in Arab high schools in Israel. The sample included 120 teachers from five Arab high schools in northern Israel. The findings revealed a significant positive relationship between empathy and emotion regulation and teachers' perception of satisfaction and cohesiveness in the classroom climate. Additionally, a negative relationship was found between emotion regulation and perceived competitiveness in the classroom climate. Furthermore, a negative correlation was observed between empathy and emotion regulation and teachers' perceptions of classroom difficulty and friction. The study also identified significant differences in empathy levels between homeroom teachers and subject teachers.

Keywords: classroom climate; empathy; emotion regulation; Arab teachers in Israel.

The relationship between executive functions, global knowledge and reading comprehension among students with learning disabilities and without learning disabilities

Saied Bishara and Yitzhak Weiss

This study examined the relationship between executive functions, global knowledge and reading comprehension among students with and without learning disabilities. The study involved 80 fourth-grade students studying in integrated classes within regular education settings: 40 students diagnosed with learning disabilities and 40 students without learning disabilities. The students were tested using measures designed to assess executive functions, global knowledge, and reading comprehension. The study findings demonstrated significant relationship and differences between executive functions, global knowledge and reading comprehension. In addition, executive functions and global knowledge were identified as predictors of reading comprehension. Therefore, it is recommended that executive functions and global knowledge be extensively incorporated into teaching strategies for reading comprehension among all students, both with and without learning disabilities. This is because their use may contribute to improving the level of reading comprehension, to more effective planning of the curriculum, and to assist in identifying specific areas of difficulty in the regular education system that integrates students with learning disabilities, and thereby develop customized intervention programs for these students.

Keywords: executive functions; global knowledge; reading comprehension; learning disabilities.

"Zero Hour": The role of the education system in mediating reality for students during security threats and wartime events

Smadar Ben-Asher, Ronit Shalev and Ella Ben-Atar

This article examines the role of the educational system in mediating information and providing emotional support to students during situations of security threats and war, with a particular focus on the War of the Iron Swords. It highlights the emotional and social impacts on children exposed to war-related information, especially in cases where parents struggle to mediate such realities. The study explores the complexity of educational discourse on traumatic topics, such as hostages and captives, demonstrating that the educational system often assumes the responsibility of explaining and guiding children in place of parents.

The research employs a mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative analysis of data collected from parent questionnaires. It investigates the challenges, communication patterns, and factors influencing discussions about the war. Findings indicate that families with less educated or lower-income parents are less likely to engage in discussions about the war, underscoring the educational system's critical role in mediation.

The article proposes guidelines for the educational system, including the development of empathetic environments, the incorporation of value-based discourse, pedagogical approaches for moderated disclosure and linguistic simplification, and professional training for educational staff. Effective mediation of information and emotions can help children develop personal resilience and cope more effectively with complex realities.

Keywords: children in war; parents; reality brokerage; mediation on sensitive issues; age-appropriate explanations; guidance in school.

Does digital distraction harm parent-adolescent relationships? Applied implications for educational counseling

Tsameret Ricon and Hila Gabizon

Technnoference is defined as a daily disruption in interpersonal interactions caused by exposure to digital devices. Research highlights situations where parents and adolescents are distracted by the frequent use of digital devices during family interactions, significantly reducing availability and relationship quality. This study aimed to examine the relationship between parents' and adolescents' digital distractions and its impact on the quality of their relationship from the parents' perspective.

A quantitative design was employed, involving 102 parents of adolescents who completed three questionnaires: a demographic questionnaire, a parental digital distraction questionnaire, and a parent-child relationship questionnaire. The findings revealed a significant positive correlation between parents' and adolescents' levels of digital distraction. Additionally, a weak negative correlation was observed between digital distractions (both parental and adolescent) and the quality of their relationship, particularly in the dimensions of warmth and concern. Regression analysis showed that parents' and adolescents' digital distractions together significantly predicted the relationship quality. No differences were identified in parents' perceptions of adolescents' digital distraction by gender.

The results indicate that, from the parents' perspective, digital distractions disrupt the parent-adolescent relationship. Educational counselors, through their research-based knowledge and presence in schools, can play a critical role in identifying patterns of digital distraction and developing targeted intervention programs to enhance adolescents' interpersonal communication, particularly within their families.

Keywords: adolescence; parent-adolescent relationships; digital distraction; educational counseling; educational intervention.

