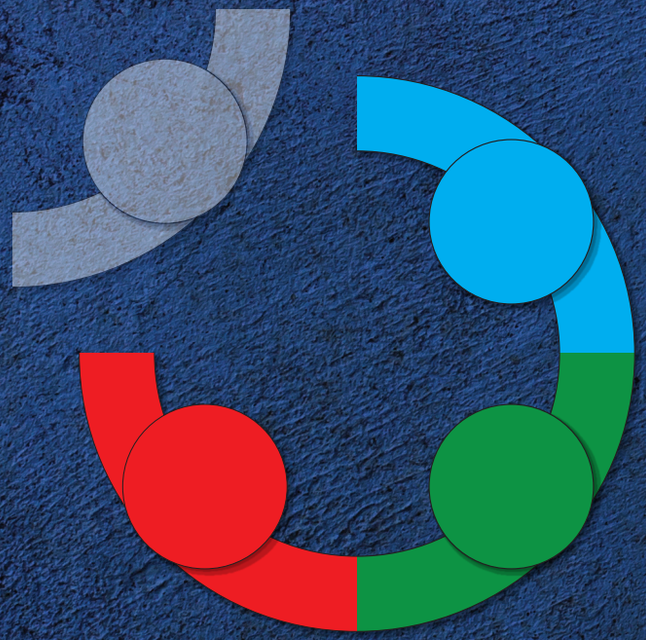
אגודת היועצים החינוכיים בישראל
رابطة المستشارين التربويين في إسرائيل
Israel Association of Educational Counselors

הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל



כרך כז
טבת תשפ"ו - דצמבר 2025

הייעוץ החינוכי
כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

כז

הייעוץ החינוכי הוא כתב עת רשמי של אגודת היועצים החינוכיים בישראל.
מטרת כתב העת לפרסם מחקרים רלוונטיין ולקדם את המחקר ואת המעש של היועצים החינוכיים.

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

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

שאנן
האקדמית הדתית לחינוך

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 כז

בהוצאת שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך

טבת תשפ״ו דצמבר 2025

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 בר־אילן, 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 בר־אילן, רמת־גן; אורות ישראל – מכללה אקדמית לחינוך, אלקנה

רשימת הסוקרים לגיליון כז:
ד״ר יעל אברהם
ד״ר עדי אלימלך
ד״ר דנה אייזנקוט
ד״ר עדי ארדן
ד״ר יעל ברק לוי
פרופ׳ סמדר בן אשר
ד״ר יצחק וייס
ד״ר מירב אסתר חמי
פרופ׳ חיה קפלן
פרופ׳ אורנה שץ־אופנהיימר
ד״ר סמדר תובל

עימוד והבאה לדפוס: יפעת פישר, האקדמית שאנן

עיצוב כריכה: תאיר שכטמן, מחלקת גרפיקה ודיגיטל, האקדמית שאנן

תמונת כריכה: אתר Shutterstock

© כל הזכויות שמורות להוצאת שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך
נדפס בישראל תשפ״ו

תוכן העניינים

דבר יו"ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל ..... ז
דבר העורכים ..... ט
מחברים ..... יא

שער א: זהות מתהווה – רווחה נפשית, שייכות ובניית עצמי בחברה רב־תרבותית

רווחה נפשית ואירועי לחץ מהותיים והשפעתם על הזהות העצמית בקרב מבוגרים צעירים דתיים־לאומיים וחילוניים
הלן קאקונדה־מועלם ושיר גולן 13
זהות דתית, דימוי גוף, רווחה נפשית ועמדות כלפי צניעות בקרב מתבגרות דתיות
רותי חר"ן־קרמרסקי ושרגא פישרמן 37
עתיד ורוד: זהות מינית, יחסים עם ההורים והתפתחות מקצועית בקרב צעירים וצעירות מהקהילה הגאה
שירה מרשל ורחל גלי צינמון 53

שער ב: משפחה, הורות ואתגרי חיים במצבי משבר

מצוקה נפשית, מסוגלות הורית ושחיקה הורית בקרב הורים לילדים עם מוגבלויות והורים לילדים עם התפתחות טיפוסית בחברה הערבית בישראל במהלך מלחמת חרבות ברזל
סאאידה בראנסי־עאקלה, ריא עזאיזה, סיואר מחול־חורי, ענבל בכר־כץ, שלומית שניצר־מאירוביץ' ואיילת גור 79
חוויותיהן של יועצות ערביות המתמודדות עם חשיפה של פגיעה מינית בילדים בעת תפקידן
דפנה צין, אפרת לוסקי־וויסרוז, לורה אילין סיגד ודפנה טנר 109

שער ג: ילדים, מתבגרים וקשיים חברתיים

התמודדות עם דחייה חברתית בקרב ילדים ונוער: תובנות מיועצות חינוכיות בישראל
שחר גינדי, טלי בן יהודה, מורן קליין ושלי אהרוני בן סימון 135
הקשר ההתפתחותי בין זיכרון רטרוספקטיבי לזיכרון פרוספקטיבי בקרב ילדים בבית ספר יסודי
אושרת און 155
הרחבת המנעד ושיפור התוקף של שאלון מיומנויות חברתיות־רגשיות
רונן קספרסקי ומירב אסתר חמי 181

שער ד: הייעוץ החינוכי במציאות המשתנה

היועץ החינוכי בעידן הביזור: בין בתי ספר המאוגדים ברשתות חינוך ובין בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות במגזר הממלכתי והממלכתי־דתי
אברהם בן טולילה ויוסי קליין 203
שימוש בסימולציות מבוססות צוות לטיפוח חוסן בקרב מורים: עבודת היועץ החינוכי בבית הספר
יוליה שיין ואורלי שפירא לשצ'ינסקי 231
מעבר בין עולמות: פורשי צבא במערכת החינוך והצורך בייעוץ מותאם
אסנת זורדה ושירלי שויער 261
סקירת ספר 291
הנחיות לכתיבת מאמר לכתב העת "הייעוץ החינוכי" 295
Abstracts 301

דבר יו"ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל

כתב העת הייעוץ החינוכי, כרך כז, עוסק בשאלות של חוסן וזהות בצל מלחמה ותקווה ומקבל משנה תוקף על רקע המציאות הישראלית הנוכחית, של לחימה בעצימות משתנה ואי־ודאות. עם חזרתו של אחרון החטופים, אנו ניצבים בנקודת מפנה המסמלת תקווה ותחילתו של תהליך שיקום לאומי, המהדהד את נושאי הליבה של המאמרים בגיליון: בירור זהות ורווחה נפשית, חיזוק המשפחה והורות במצבי קיצון, התמודדויות בחברה הערבית, קשרים חברתיים בעולמם של ילדים ועשייה ייעוצית במציאות דינמית ושברירית.

מנעד רחב זה של נושאים משיק בדרכים רבות לעבודה הייעוצית בשגרה ובמצבי חירום.

אתם מוזמנים להעמיק בתכנים אלו ולשלוח מחקרים ומאמרים לגיליון הבא של כתב העת.

בנקודת זמן זו, **אנו מבקשים להביע הוקרה עמוקה לכם, היועצות והיועצים החינוכיים**. בימים אלו, שבין שבר לתקומה, שבהם המציאות הישראלית טלטלה כל בית, אתם ניצבים בחזית המרחב החינוכי – בבתי הספר, בחדרי הייעוץ ובכל מקום שאתם נדרשים בו. במקצועיות, מסירות וברגישות אתם משמשים כתובת ומשענת לכל קהילת בית הספר, לתלמידים ולצוותים החינוכיים כאחד. תרומתכם לחוסן הלאומי היא אבן יסוד בתהליך הריפוי של החברה הישראלית כולה.

תודה גדולה למכללת שאנן ולנשיא המכללה **פרופ' אבי לוי** על ההוצאה לאור של כתב העת, תודה **לפרופ' שרגא פישרמן ולפרופ' סמדר בן אשר**, צוות העורכים המסור של כתב העת, שהשקיעו זמן ומאמץ כה רב בהוצאתו לאור. תודה לכל העוסקים במלאכה: למחברים, לסוקרים, לעורכת הלשון, לעורכת הגרפית שעמלו והשקיעו ותרמו להוצאת הכרך.

אנו נושאים תפילה ובקשה לימים שקטים, רגועים ומלאי ביטחון בעבור כל ילדי וילדות ישראל, משפחותיהם והחברה כולה. שנזכה לצמוח מתוך האתגרים לעתיד של שלווה, בנייה מחודשת, אחדות וערבות הדדית.

שלכם

בהוקרה גדולה,

הניה פישמן

דבר העורכים

גיליון כז הוא הגיליון השלישי היוצא לאור בזמן שטרם נדמו הדי המלחמה. כולנו נמצאים במציאות של אי־ודאות מתמשכת: האם פנינו לסבב לחימה נוסף או אולי לימים של הסדרים בין־לאומיים שיאפשרו התאוששות, תקומה ותקווה. החברה בישראל עדיין מנסה לשקם את פצעי המלחמה, לנחם את אבלנו, ללוות את פדויי השבי ולאחות את שברי המציאות שנכפתה עלינו. זהו זמן של כאב, של דאגה ושל התמודדות יום־יומית עם אובדן, פחד וניסיון לצמוח מן הטראומה. לצד הכאב הרב אנו מביטים בהכרת תודה אל גילויי הגבורה, הלחימה וההצלה המופלאה, מתפללים ומייחלים לימים של שקט, לאחדות העם ולשלווה.

בכל המשבר הקשה הזה היו אלה היועצים החינוכיים בישראל שעמדו בחזית. חווינו מרחב טראומטי משותף ליועצים ובני משפחותיהם ולתלמידים, למורים, להורים ולמערכת החינוך כולה. היו אלה ימים רבים שבהם מנהיגותם המקצועית של היועצים החינוכיים מתבטאת במעשה עצמו. הביקוש לסיוע נפשי התרחב למעגלים רבים כאשר היועצים והיועצות בכל מסגרות החינוך התגייסו לפעולה מקצועית והתייצבו לילות כימים במשך שבועות ואף חודשים, לנסות לתת טיפול מותאם לצרכים ולתנאים המשתנים. היועצים פעלו בכוחה של הכרה עמוקה במחויבות החברתית הערכית והמקצועית שלהם מתוך התמודדות עם אתגרים מורכבים. מעט מאותה עשייה רחבת הקף ובעלת עומק מקצועי יוצא דופן נוכל למצוא בגיליון הזה.

המאמרים שמתפרסמים בגיליון כז מאופיינים במבט כפול – על המלחמה והשפעותיה בתחום עבודתם של היועצים החינוכיים ועל עבודה חדשנית בשגרה מבורכת.

אחד עשר מאמרים בגיליון כז בארבעה שערים. **השער הראשון** עוסק בזהות מתהווה ובו מאמרה של הלן קאקונדה־מועלם על ההשפעה של רווחה נפשית ואירועי לחץ על זהותם של מבוגרים צעירים דתיים־לאומיים וחילוניים; מאמרם של רותי חר״ן־קרמרסקי ושרגא פישרמן על עמדות של מתבגרות דתיות כלפי צניעות והקשר שלהן לזהות דתית, דימוי גוף ורווחה נפשית; ומאמרן של שירה מרשל וגלי רחל צינמון על תמיכה משפחתית והתפתחות קריירה של צעירים מהקהילה הגאה.

השער השני מתמקד במשפחות ערביות ובו שני מאמרים: מאמרן של סאאידה בראנסי־עאקלה, ריא עזאיזה, סיואר מחול־חורי, ענבל בכר־כץ, שלומית שניצר־מאירוביץ׳ ואיילת גור על שחיקה הורית של הורים לילדים עם מוגבלויות והקשר שלה למצוקה נפשית ומסוגלות הורית; ומאמרן של דפנה צין, אפרת לוסקי־וויסרוז, לורה אילין סיגד ודפנה טנר על חוויותיהן של יועצות ערביות שנחשפו לפגיעות מיניות בילדים.

השער השלישי עוסק בהיבטים התפתחותיים וחברתיים ובו שני מאמרים: שחר גינדי, טלי בן יהודה, מורן קליין ושלי אהרוני בן סימון כתבו על התמודדות עם דחייה חברתית; אושרת און השוותה בין זיכרון רטרוספקטיבי לזיכרון פרוספקטיבי בהקשר התפתחותי; ורונן קפרסקי ומירב אסתר חמי הרחיבו את המנעד של הסולם שחיברו למדידת מיומנויות חברתיות־רגשיות.

השער הרביעי עוסק בייעוץ החינוכי במציאות משתנה ובו שלושה מאמרים: אברהם בן טולילה ויוסי קליין עוסקים בהיבטים ייעוציים של בתי ספר המאוגדים ברשתות ובתי ספר שאינם מאוגדים. יוליה שיין ואורלי שפירא לשצ׳ינסקי מציגות שימוש בסימולציות

לטיפוח חוסן בקרב מורים. מאמרן של אסנת זורדה ושירלי שויער בוחן את המעבר של פורשי צבא למערכת החינוכית.

במדור הספרים מתפרסמת סקירתה של ערגה הלר על הספר *Erika Landau's Contribution to the History of Gifted Education*. הספר משרטט קווים לדמותה ולתאוריה של אריקה לנדאו על חינוכם של ילדים מחוננים.

ברצוננו להודות למחברי המאמרים, לסוקרים, לעורכת הלשון, לצוות הגרפיקה, לאקדמית שאנן ולעומד בראשה פרופ׳ אבי לוי על גיליון זה היוצא לאור בבחינת ״תמידים כסדרן״ ומאחלים לכם קריאה פורייה ונעימה.

שלכם,

פרופ׳ סמדר בן אשר ופרופ׳ שרגא פישרמן

מחברים

אהרוני בן סימון שלי גב׳ – הפקולטה לייעוץ, לטיפול ולתמיכה חינוכית, המכללה האקדמית בית ברל.

און אושרת ד״ר – החוג לחינוך מיוחד, האקדמית שאנן, חיפה.

בכר־כץ ענבל ד״ר – התוכנית לחינוך מיוחד, המרכז האקדמי לוינסקי־וינגייט.

בן יהודה טלי גב׳ – הפקולטה לחינוך, המרכז האקדמי לוינסקי־וינגייט.

בן טולילה אברהם ד״ר – החוג לניהול וארגון מערכות חינוך, אורות ישראל – מכללה אקדמית לחינוך, רחובות.

בראנסי־עאקלה סאאידה גב׳ – המכון להתפתחות הילד, בית החולים הצרפתי, נצרת.

גולן שיר גב׳ – יועצת חינוכית בבית ספר ״מבועים״, מועצת אזורית מרחבים.

גור איילת ד״ר – החוג ללימודי עבודה סוציאלית, המכללה האקדמית תל־חי.

גינדי שחר ד״ר – הפקולטה לחינוך, המרכז האקדמי לוינסקי־וינגייט.

הלר ערגה ד״ר – התמחויות בספרות, אומנות ואנגלית, המכללה האקדמית לחינוך ע״ש קיי, באר־שבע.

זורדה אסנת ד״ר – החוג ליסודי ועל־יסודי, הפקולטה לחינוך, אורנים – המכללה האקדמית לחינוך והוראה, טבעון.

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

חר״ן־קרמרסקי רותי גב׳ – החוג לייעוץ חינוכי, האקדמית שאנן, חיפה.

טנר דפנה פרופ׳ – בית הספר לעבודה סוציאלית ורווחה חברתית ע״ש פול ברוואלד, האוניברסיטה העברית בירושלים.

לוסקי־וויסרוז אפרת ד״ר – בית הספר לעבודה סוציאלית ורווחה חברתית ע״ש פול ברוואלד, האוניברסיטה העברית בירושלים.

מחול־חורי סיואר ד״ר – החוג ללימודי עבודה סוציאלית, המכללה האקדמית תל־חי.

מרשל שירה גב׳ – הפקולטה למדעי הרוח, בית הספר לחינוך, החוג לחינוך מיוחד ולייעוץ חינוכי, אוניברסיטת תל אביב.

סיגד לורה פרופ׳ – התוכנית לחינוך והוראה לתלמידים בסיכון ובהדרה, אורנים – המכללה האקדמית לחינוך והוראה, טבעון.

עזאיזה ריא גב׳ – עמותת בייתנא – עמותה לשירותי רווחה ובריאות, דבוריה.

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

צין דפנה ד״ר – התוכנית לייעוץ חינוכי, אורנים – המכללה האקדמית לחינוך והוראה, טבעון.

צינמן רחלי גלי פרופ׳ – הפקולטה למדעי הרוח, בית הספר לחינוך, החוג לחינוך מיוחד ולייעוץ חינוכי, אוניברסיטת תל אביב.

קאקונדה־מועלם הלן ד״ר – החוג לחינוך מיוחד בחברה הערבית, המכללה האקדמית לחינוך ע״ש דוד ילין, ירושלים.

קליין יוסף פרופ׳ – הפקולטה למדעי החברה, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן, רמת גן.

קליין מורן גב׳ – הפקולטה לייעוץ, לטיפול ולתמיכה חינוכית, המכללה האקדמית בית ברל.

קספרסקי רונן ד״ר – החוג לחינוך מיוחד, האקדמית שאנן, חיפה.

שויער שירלי ד״ר – הפקולטה לחינוך, אורנים – המכללה האקדמית לחינוך והוראה, טבעון.

שיין יוליה ד״ר – תוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית לחינוך ע״ש קיי, באר־שבע.

שניצר־מאירוביץ׳ שלומית ד״ר – הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן, רמת גן.

שפירא לשצ׳ינסקי אורלי פרופ׳ – תוכנית למנהיגות וניהול מערכות חינוך, אוניברסיטת בר־אילן, רמת גן.

רווחה נפשית ואירועי לחץ מהותיים והשפעתם על הזהות העצמית בקרב מבוגרים צעירים דתיים־לאומיים וחילוניים

הלן קאקונדה־מועלם ושיר גולן

תקציר

במחקר זה נבדק קשר בין רווחה נפשית, חשיפה לאירועי לחץ מהותיים והשפעתם על בהירות הזהות העצמית בקרב מבוגרים צעירים דתיים־לאומיים וחילוניים. במחקר נבדקו מבוגרים צעירים מבוגרים צעירים דתיים־לאומיים וחילוניים המתגוררים בערים לא מעורבות, מושבים וקיבוצים. מטרת המחקר היא לעסוק בקשרים בין אירועי לחץ מהותיים, מידת הדתיות והשפעתם על רווחתן הנפשית ותפיסת זהותם העצמית של מבוגרים צעירים. מתוך התמקדות בקבוצת המבוגרים הצעירים אפשר ללמוד גם על קבוצת המתבגרים וזאת משום שבדומה לתהליכים המתנהלים בתקופת הבגרות הצעירה, בגיל ההתבגרות הנערים והנערות עוברים תהליך של גיבוש זהות עצמית. ההנחה הכללית של המחקר היא כי ככל שהבוגרים הצעירים נחשפים לאירועים מלחיצים, כן הדבר ישפיע על רווחתם הנפשית. מממצאי המחקר עולה כי ככל שבהירות הזהות העצמית של המשתתפים הייתה גבוהה, כך הרווחה הנפשית שלהם גבוהה יותר. נוסף על כך במחקר נמצא כי ההשערה שמבוגרים צעירים יאמצו במידה רבה יותר זהות קולקטיביסטית ידווחו על רמות גבוהות יותר של רווחה נפשית. בניתוח הנתונים נמצא כי אימוץ זהות קולקטיביסטית מנבאת רווחה נפשית. יתרה מזו, נמצא כי חשיפה גבוהה יותר לאירועים מלחיצים מנבאת רמות נמוכות יותר של רווחה נפשית. כמו כן חשיפה לאירועי לחץ קשורה קשר שלילי לזהות קולקטיביסטית, להזדהות עם דת, לשמירה על מסורת ולעצמי חיובי. ואילו בזהות הדתית נמצא כי הן הזדהות עם דת הן שמירה על מסורת קשורות במידה שלילית לשלושת הסולמות השליליים של רווחה נפשית שלילית: מתח רגשי, התנהגות אנטי־סוציאלית וכעסים. מתוך ממצאי המחקר עולה כי חשוב להדגיש את גיבוש הזהות העצמית בעניין רווחה נפשית וחשיפה לאירועי לחץ. על פי ממצאים אלה יש הצעות למסקנות חינוכיות ותוכניות התערבות קבוצתית שיכולות לסייע בגיבוש הזהות העצמית כבר בבית הספר.

מילות מפתח: רווחה נפשית; אירועי לחץ; זהות עצמית; זהות דתית; בגרות צעירה.

מבוא

מבוגרים צעירים (בגילים 18–25) נמצאים בשלב התפתחותי בין גיל ההתבגרות לבגרות המוקדמת המכונה "הבגרות המתהווה". שלב זה מתבטא בחקר זהות, שלב ביניים, חוסר יציבות, התמקדות בעצמי וחשיפה למגוון דרכים. המעבר אל שלב הבגרות הצעירה לעיתים יכול להיות מטלטל וקשה משום שהצעירים נדרשים לעבור מחיים מסודרים של בני נוער התלויים בהוריהם לחיים עצמאיים בלי ליווי ותמיכה ממוסדים. במאמר זה תיבדק השפעת אירועי לחץ מהותיים על תפיסת הזהות העצמית ועל רווחתם הנפשית של מבוגרים צעירים דתיים־לאומיים וחילוניים המתגוררים בישראל. על רקע עשיית המחקר

הזה ניצבה ההנחה הכללית שלפיה יש צורך בעדכון התובנות הקיימות על האוכלוסייה הזו והאם יש הבדל בין הקבוצות הנבדקות.

אוכלוסיית ישראל מאופיינת בהטרוגניות רבה, היא מורכבת מקבוצות בעלות מאפיינים ומנהגים דמוגרפיים שונים זה מזה והבדלים תרבותיים, חברתיים, דתיים ועוד. כאן ייבחנו קשרים בין מחשבותיהם הסובייקטיביות והשקפתם של מבוגרים צעירים ובין אירועי לחץ תוך בחינת הרקע האישי של המבוגרים הצעירים המשתייכים לקבוצות אלה: מבוגרים צעירים חילוניים, מבוגרים צעירים דתיים־לאומיים. כמו כן במחקר תיבחן השפעת החשיפה לאירועים מעוררי לחץ וחרדה על רווחתם הנפשית ועל תפיסת זהותם העצמית של הצעירים. נוסף על כך ייבדק הקשר בין מידת הבהירות הזהות הדתית לרווחתם הנפשית של הצעירים.

סקירת ספרות

רווחה נפשית

משמעות המושג "רווחה נפשית פסיכולוגית" (wellness) או "מיטביות" היא הערכה סובייקטיבית של אדם בעניין איכות חייו (ארהרד, 2014). כמו כן המושג רווחה נפשית מבטא השקפה חיובית של בריאות נפשית. השקפה זו מקדמת הבנה חדשה של בריאות הנפש, שאינה מגדירה אותה הגדרה שלילית כמו "היעדר חולי או מחלה". במקום זאת, הגישה של קידום מיטביות מסתמכת על העמדה ההומניסטית, המתנגדת ליצירת תובנות על נפש האדם מתוך דפוסות (פרדיגמות) של חולי ומתמקדת במימוש והרחבה של אנושיותו של האדם ובפיתוח המשאבים האנושיים הגלומים בו לכיוון של התפתחות ויצירה (שדמי וצימרמן, 2009).

לרווחה הנפשית רכיב רגשי ורכיב קוגניטיבי. על פי ארהרד (2014) ברכיב הרגשי נמצאים הרגשות החיוביים והשליליים לעומת גירויים פנימיים וחיצוניים שהאדם חווה. היחס בין שכיחותם של הרגשות החיוביים ובין שכיחותם של הרגשות השליליים מייצג את הרווחה הנפשית הסובייקטיבית של האדם. כלומר רמה גבוהה של שינויים חיוביים ורמה נמוכה של שינויים שליליים משמען רווחה נפשית סובייקטיבית גבוהה.

ברכיב הקוגניטיבי נמצאת הדרך שבה האדם מעריך ומחליט עד כמה הצליח להתקדם לקראת מימוש השאיפות והמטרות החשובות בחייו. ככל שתחושתו של האדם תהיה חיובית כלפי היבטים רבים בחייו, כך תחושת הרווחה הנפשית שלו תהיה גבוהה יותר. חשוב לציין כי הרווחה הנפשית הסובייקטיבית של האדם נמצאת בין תכונות אישיות היציבות במרוצת זמן ובין מצבי חיים משתנים.

במחקרים שנבדקו בהם הגורמים שסייעו לבני אדם להתמודד עם מצבים מגוונים, אותרו כישורים, תכונות ומאפיינים המעידים על קיומה של הרווחה הנפשית. בין הרכיבים העיקריים נמצאו התמדה, עצמאות, אנרגייה, פעילות, גמישות, הנעה פנימית לפעולה, יוזמה, יכולת בחירה, מסוגלות, יצירתיות, תפיסת עולם חיובית, מציאת משמעות, יכולת ליצור קשרים בין־אישיים, מעורבות חברתית ומנהיגות (צימרמן, 2010).

לחקר הרווחה הנפשית יש חשיבות רבה מאחר שתוצאות המחקר יוכלו לשמש אבן בוחן להתנהגויות עתידיות ולעזור בפיתוח תוכניות מניעה (טטר ושרב, 2001). בעשור האחרון מחקרים רבים בדקו מהם הגורמים לרווחה נפשית סובייקטיבית מיטבית. גורמים אלו משמשים בסיס להשוואה מעמיקה בין איכות החיים של אזרחי המדינות השונות זו מזו ומסייעים למקבלי ההחלטות לזהות את המוקדים שהם צריכים לפעול בהם לשיפור איכות החיים (DeAngelis, 2013).

חשיפה לאירועי לחץ

אירועי לחץ מוגדרים מצבים קיצוניים, כמו מתח, תסכול ואף שמחה גדולה או התרגשות (קאקונדה־מועלם, 2020). כאשר אדם חשוף ללחץ, המערכות הגופניות שלו מתגייסות למאמץ כדי להתגבר על הקושי. כמו כן אירועי לחץ הם מצבים שיש בהם פער בין המשאבים שיש להפעיל כדי להתמודד עם המצב בהצלחה ובין המשאבים שעומדים לרשות האדם (מקליקנסון, 2002).

מצבי הלחץ והמצוקה של צעירים בישראל ניכרים בשלושה מישורים: 1. באמצעות תהליכים התפתחותיים המותאמים לגיל ההתבגרות, המאופיינים בהשתנות מהירה של המציאות של הפרט; 2. המציאות המיוחדת של המדינה, החברה הדינמית והרב־תרבותית בישראל המזמנת מצבי לחץ ייחודיים לצעירים החיים בארץ 3. התנסויות הקשורות למערכת החינוך המייצרות מצבי לחץ ומצוקה מתוך הצורך של המתבגרים לעמוד בדרישות המערכת (עזר ואחרים, 2011).

זהות עצמית

הזהות העצמית מייצגת את הערכים, את האמונות ואת המטרות של הפרט לצד הגדרותיו העצמיות. כמו כן זהותו העצמית של האדם מאפשרת לאדם לזהות את הייחודיות שלו לעומת אחרים (חמי וריץ, 2019). על פי אריקסון (Erikson, 1968) הזהות היא אוסף של הזדהויות המתארגנות באמצעות האישיות המתפתחת. יצירת זהות היא משימה עיקרית בהתפתחות האדם אך היא הופכת למהותית ועיקרית בגיל ההתבגרות. אריקסון (Erikson, 1968) סבר כי גיל ההתבגרות הוא שלב קריטי בהתפתחות הפסיכו־חברתית של האדם משום שבגיל זה מתפתחים במתבגר המוסר, השכל, העצמאות, הבגרות המינית והבגרות החברתית (אביעד־וילצ׳יק, 2014). על אף שזהותנו כבני אדם נבנית במהלך חיינו, בגיל ההתבגרות תהליך הבניית הזהות הופך לעיקרי ודרמטי משום שגיל ההתבגרות מספק לנערים ולנערות מגוון אירועים התורמים לעיצוב זהותם (גוגול־אוסטרובסקי ולזר, 2010). נוסף על חשיפתם של המתבגרים לאירועים המגוונים, במהלך ההתבגרות המתבגרים עוברים תהליך של ארגון מחדש של זהויות מזמן הילדות וגיבוש של ערכים והשקפות עולם (חמי וריץ, 2019). כמו כן בעת תהליך גיבוש הזהות העצמית ובצורך של המתבגרים בעצמאות, המתבגרים נוטים להתרחק מהוריהם וממבוגרים אחרים ולהתקרב לבני גילם, קבוצת השווים המשמשת בעבורם מקור השוואה עיקרי, המסייע בתהליך עיצוב האישיות (עזר ואחרים, 2011).

קאנקונדה־מועלם ואחרים (2020) בחנו את ההנחות שהניח אריקסון (Erikson, 1982) בעניין הזהות העצמית וציינו כי גיבוש זהות מוצלח תלוי מבחינה חלקית בפתרון של משימות התפתחותיות קודמות. כלומר גיבוש זהות יעיל ומיטבי יכול להתנהל ברגע שבו

המתבגרים פועלים בעצמם ומחפשים את זהותם מתוך התנסות חופשית. כאשר המתבגר משיג זהות שבה הוא מגבש לעצמו תחושת זהות יציבה הוא בעצם משלים את תהליך החיפוש העצמי בהצלחה, ואילו במצב שבו הוא אינו מגבש את זהותו ביעילות (מצב של פיזור זהות), זה יכול להעיד על חוסר ביטחון במטרותיו ובמקומו בחיים (וילציק־אביעד, 2013). עוד במחקרה של קאקונדה־מועלם (2020) נבדקה השפעה של בהירות הזהות העצמית והרווחה הנפשית על עמדות שליליות כלפי החיים בקרב מתבגרים ובוגרים צעירים המתגוררים במדינת ישראל. מממצאי המחקר עולה כי ככל שבהירות הזהות העצמית נמוכה, כך גם הרווחה הנפשית וההשקפה החיובית כלפי החיים תהיינה נמוכות. לפיכך המתבגרים והבוגרים הצעירים עלולים לאמץ עמדות שליליות כלפי החיים, דבר שעלול להביא לידי התנהגויות אובדניות. מתוך ממצאים אלו הציעה קאנקונדה־מועלם (2020) לגבש תוכניות התערבויות בית ספריות שיסייעו בגיבוש זהות, טיפוח וחיזוק של מודעות עצמית ויעניקו כלים להתמודדויות במצבי לחץ ומצוקה.

זהות דתית

זהות דתית היא תחושת השתייכות של אדם למערכת דתית מסוימת, לסמליה, לטקסיה, למוסדותיה ולאחרים המחזיקים באותה דת (ליטמנוביץ, 2019). במחקרים רבים נבדק אם הדת והזהות הדתית משפיעות על הרווחה הנפשית הסובייקטיבית. פטריק וקיני (Patrick & Kinney, 2003) מצאו שבקרב מבוגרים וצעירים מעורבות דתית גדולה יותר נקשרת עם השפעה חיובית ומתאם שלילי עם תסמיני דיכאון. במחקרם של דיוויס וקיאנג (Davis & Kiang, 2016) נבדקה השפעת הזהות הדתית והשתתפות דתית על רווחה נפשית של מתבגרים אסיאתיים אמריקאים. מתוצאות המחקר עולה כי הזהות הייתה קשורה במובהק לרווחה נפשית עם הערכה עצמית גבוהה יותר, השפעה חיובית גדולה יותר, נוכחות של משמעות בחיים ותסמיני דיכאון מופחתים. כמו כן דיוויס וקיאנג ציינו כי ביטויים קוגניטיביים כמו התמודדות דתית ממלאים תפקיד חשוב בקשר בין דתיות לרווחה.

המונח "התמודדות דתית" נוגע למידה שבה האדם משתמש בדת כדי להבין ולהתמודד עם אירועים בחייו. במחקרו של קרוק (Krok, 2015) נבדק הקשר בין טכניקות התמודדות דתיות למשמעות בחיים בקרב אנשים בשלב גיל הביניים. על פי מחקר זה נמצא כי הדת קשורה בעקיפין לרווחה נפשית באמצעות מתווכים פסיכו־סוציאליים. כמו כן במחקר זה בלטה היכולת של הדת להעניק נחמה ומשמעות בהתמודדות עם מתח ואירועי חיים משמעותיים. נוסף על כך במחקר נמצא כי תהליכי התמודדות דתיים נמצאים בשימוש נרחב בין אנשים הרואים בעצמם דתיים או רוחניים ואף בין אנשים בלי קשר דתי פומבי. הסיבה העיקרית לפנייה אל דת בעת התמודדות עם קושי נובעת מהעובדה שאמונות דתיות והתנהגות דתית יכולות לספק לאדם מערכת משולבת של אמונות, מטרות ומשמעות הניתנות לשימוש בהסבר של מצבים מורכבים והתמודדות עם בעיות אישיות. במחקר של וילני ואחרים (Villani et al., 2019) נמצא כי רוחניות ודתיות תורמות לרווחה נפשית. אנשים שמראים מעורבות דתית ורוחנית גבוהה נוטים לתת הערכה חיובית יותר לחייהם. נוסף על כך מעורבות דתית ורוחנית עשויה להועיל לחייהם של אנשים באמצעות העצמת משאבים פנימיים חברתיים. כמו כן אמונה דתית עשויה לסייע בהגברת הביטחון הדיאלוגי בתפיסת עולם קוהרנטית ומתוך כך להגדיל את שביעות רצונם בחייהם. יתרה מזו, הדת עשויה לשמש תפקיד ייחודי ומשמעותי בעיצוב תהליכים פסיכולוגיים

וחברתיים. לקבוצה חברתית חיובית המשתמשת במערכת אמונה ודת ומעניקה זהות דתית יתרון כפול לקידום הרווחה הנפשית (Ysseldyk et al., 2010).

שלב "הבגרות הצעירה" – מבוגרים צעירים

בשלב "הבגרות הצעירה" יש פרק זמן התפתחותי בין גיל ההתבגרות לבגרות המוקדמת (גיל 18–25). לקראת שלב הבגרות המוקדמת הצעירים מתבקשים לקבל החלטות חשובות הנוגעות להכשרתם המקצועית, בחירת בן הזוג או בת זוג, החלטה על מבנה משפחתי או זוגי ועוד. הצעירים נדרשים לעבור מחיים מסודרים כבני נוער התלווים בהוריהם לחיים עצמאיים בלי ליווי ותמיכה ממוסדים. המעבר אל שלב הבגרות הצעירה יכול להיות מטלטל וקשה ומעבר חד זה משאיר צעירים רבים בתחושה של תלישות, בלבול וחוסר בהירות לעניין "הבחירה הנכונה". נוסף על כך בעולם המערבי חלים שינויים חברתיים וכלכליים, כמו שינויים בתפקידי המגדר המסורתיים, דחיית גיל הנישואין, הצורך בלימודי המשך והתרחבותה של ההשכלה הגבוהה. שינויים אלו יצרו מצב שבו צעירים רבים החיים במדינות מערביות דוחים את מחויבויותיהם התעסוקתיות והמשפחתיות לשלהי שנות העשרים (צינמון, 2018).

ארנט (Arnett, 2004) ראה בשלב "הבגרות הצעירה" פרק זמן של חקר זהות שבו המבוגרים הצעירים נדרשים לבחון את זהותם ולחשוב מה הם רוצים להיות בעתיד. כמו כן ראה ארנט בשלב זה שלב ביניים שבו הצעירים מרגישים "בין לבין", כלומר הם כבר אינם מרגישים ילדים אך גם אינם מרגישים שהם מוכנים להיות מבוגרים. נוסף על כך בחן ארנט את מגוון הדרכים העומדות לפני הצעירים ואת הצורך להתמקד בעצמם ולדאוג לצרכים ולרצונות האישיים שלהם. יתרה מזו, ארנט נתן את דעתו על חוסר היציבות לאחר התנסות במגוון תחומים כמו עבודה, לימודים ואהבה.

בישראל למצב "הבגרות הצעירה" יש היבט ייחודי וזאת משום שבפרק זמן זה מרבית הצעירים מגיל 18 עד 21 משרתים שירות חובה בצבא שנמשך שנתיים (לבנות) עד שלוש שנים (לבנים). הגיל שהצעירים משרתים בו בצבא הוא גיל שהצעירים נמצאים במצב רגיש מבחינה התפתחותית שבה נדרשים לפתח זהות עצמית בנפרד מהוריהם. פרק זמן זה בדרך כלל קובע את המשך עתידם של הצעירים מבחינה מקצועית, השקפת עולמם ומציאת בן זוג או בת זוג (מייזלס, 2001). במחקריו של מייזלס (1992, 1993) נבחנה השפעת השירות הצבאי על משימות התפתחות מגוונות, כגון גיבוש זהות מקצועית וערכית, השגת בגרות נפשית והגדרה מחודשת של היחסים עם ההורים ובני הגיל. במחקרים אלו נמצא שהשירות הצבאי תורם במצבים מסוימים. עם זאת, הצעירים אינם נוטים להשלים את ההתפתחות של פרדה רגשית, אינסטרומנטלית וכלכלית מההורים במהלך השירות הצבאי. יתרה מזו, בפעמים מסוימות הצעירים לאחר שירותם הצבאי אינם ממהרים לצאת לעצמאות וניכר שיש מעין המשך של הסטטוס קוו במערכות היחסים עם ההורים. כלומר הצעיר מקפיא את תהליך הגיבוש הזהות בתחום המקצועי והערכי לצד הדחייה של מועד היציאה מבית ההורים. הדחייה של שלוש שנים או אף יותר בכניסה לעולם המקצועי והידיעה שדחייה זו לא קלה ומהותית בעבור הצעיר, גורמות לירידה בולטת בעיסוק במשימות התפתחותיות המקובלות לגיל זה בתחום המקצועי.

בעשור האחרון התעוררה מודעות לחשיבות של מתן פתרון לצורכיהם של הצעירים בישראל. ארגונים חברתיים הבינו את החשיבות בבניית תוכניות ייחודיות למבוגרים צעירים, ומדי שנה בשנה עולה מספר המחקרים האקדמיים המנסים לבחון את קבוצת הגיל, שלב ההתפתחות ומאפייניה הייחודיים. עמית (2018) מדגיש את חשיבותם של הצעירים בהתפתחות החברה בישראל וטוען כי יצירת הזדמנויות ותמיכה בצעירים לאחר השחרור מהצבא או סיום שירות לאומי תעזור להם להשתלב בעולם התעסוקה וגם מבחינה חברתית, פוליטית וכלכלית.

מבוגרים צעירים חילוניים לעומת מבוגרים צעירים דתיים־לאומיים

אוכלוסיית ישראל מאופיינת בהטרוגניות רבה, היא מורכבת מקבוצות בעלות מאפיינים ומנהגים דמוגרפיים שונים זה מזה והבדלים תרבותיים, חברתיים, לשוניים ועוד. אחד מהחתכים הבולטים של האוכלוסייה לקבוצות הוא החתך לפי מידת דתיות: חרדים, דתיים־לאומיים, מסורתיים וחילונים. לאוכלוסייה היהודית עם כל מיני זיקות לדת יש מאפיינים מגוונים בתעסוקה, מקום מגורים, שיוך פוליטי ועוד (סיקרון, 2004). לפי הלשכה לסטטיסטיקה, נכון למאי 2022, מתוך אוכלוסיית אזרחי ישראל היהודים בני 20 ומעלה 44.8% הם חילונים שזיקתם לדת היא נמוכה, 33% מסורתיים, 11.7% דתיים־לאומיים ו־10% חרדים.

אנשים שאינם מאמינים בקיומו של כוח עליון, נוהגים לעיתים קרובות להגדיר את עצמם "חילוניים". הקבוצה החילונית במדינת ישראל גדלה במידה ניכרת לאחר העלייה הגדולה מחבר המדינות (ברית המועצות לשעבר) וכיום אוכלוסיית החילונים מתגוררת בסביבות מגורים עירוניות, מושבים וקיבוצים. אילני (2006) בחנה את זהותו של היהודי החילוני וציינה כי החילוניות אינה רק היעדר אמונה דתית, אלא השקפת עולם המעמידה במרכז את הריבונות של האדם ושל התבונה האנושית. הגדרת האדם חילוני אין פירושה שאין לו זיקה למסורת הדתית, אלא שאינו חש מחויבת דתית. כלומר זיקת היהודי החילוני למסורת מנותקת לרוב מההקשר הדתי ומעוגנת בהקשר הלאומי והתרבותי. יש לציין שיש מיעוט קטן המגדיר את עצמו אנטי־דתי ונמנע מקיום כל מנהג וטקס שמקורם במסורת היהודית.

הדתיים־לאומיים מכונים גם אנשי הציונות הדתית המעורבים בחברה הישראלית ובתרבותה המערבית הן בהיותם צרכנים של עולם התקשורת, התיאטרון, המוזיקה ועוד הן בהיותם חלק מן ההשתלבות בעולם העבודה בדומה לשאר הקבוצות האחרות בחברה הישראלית. כמו כן המתבגרים הדתיים הלאומיים שותפים בשירות צבאי. עם זה יש מחויבות לחברה הדתית הכוללת מערכת ערכים ואורח חיים ייחודי המתבטא במגוון תחומי חיים, כגון לבוש, נוהגי אכילה, תפילה וברכות ועוד (פריינטה ואור, 2006).

דפוסי המגורים של הציבור הדתי־לאומי מגוונים ויש בהם דרכי התיישבות רבות: מאחזים והתנחלויות, מושבים וקיבוצים דתיים וסביבת מגורים עירונית. על אף הגיוון בדרכי ההתיישבות, רוב רובה של האוכלוסייה הדתית־לאומית הוא עירוני והוא מתרכז בכמה מוקדים שהבולטים בהם הם ירושלים, ערי גוש דן שמצפון לתל אביב ואזור שרון. חשוב לציין שבכמעט כל יישוב בעל אוכלוסייה יהודית מתגוררת אוכלוסייה דתית־לאומית. מרבית האוכלוסייה הדתית־לאומית מתגוררת בשכונות מעורבות עם אוכלוסייה חילונית, אם כי ניכרת העדפה למגורים באזורים שיש בהם ריכוז גדול של אוכלוסייה

דתית־לאומית וזאת בשל הצורך של האדם הדתי במוסדות ובמבני ציבור מתאימים – בית כנסת, גנים ובתי ספר דתיים, מקווה וכדומה (הרמן ואחרים, 2014).

במחקר הזה נבחן כיצד משפיעים אירועי לחץ מהותיים על תפיסת הזהות העצמית ועל רווחתם הנפשית של מבוגרים צעירים. כמו כן האם למידת בהירות הזהות העצמית יש קשר לרווחתם הנפשית של מבוגרים צעירים והאם יש הבדל בין הקבוצות הנבדקות (מבוגרים צעירים דתיים־לאומיים לעומת מבוגרים צעירים חילוניים)?

שאלות המחקר

א. כיצד משפיעים אירועי לחץ מהותיים על תפיסת הזהות העצמית ועל רווחתם הנפשית של מבוגרים צעירים?

ב. האם למידת בהירות הזהות הדתית יש קשר לרווחתם הנפשית של מבוגרים צעירים?

השערות המחקר

א. מידת בהירות גבוהה יותר של זהותם העצמית של מבוגרים צעירים תנבא רמות גבוהות יותר של רווחה נפשית.

ב. מידת בהירות גבוהה יותר של זהותם התרבותית של מבוגרים צעירים תנבא רמות גבוהות יותר של רווחה נפשית.

ג. מבוגרים צעירים דתיים־לאומיים ידווחו על רמות גבוהות יותר של רווחה נפשית לעומת מבוגרים צעירים חילוניים.

ד. מבוגרים צעירים החשופים יותר לאירועי לחץ ידווחו על רווחה נפשית נמוכה יותר.

ה. מבוגרים צעירים דתיים־לאומיים ידווחו על רמות גבוהות יותר של רווחה נפשית לעומת מבוגרים צעירים חילוניים.

שיטת המחקר

משתתפים

המשתתפים הם 160 מבוגרים צעירים, מהם 81 גברים (50.6%) ו־79 נשים (49.4%). גיל המשיבים נע בין 18 ל־25, 30 משתתפים (18.75%) בין הגילים 18–25, 52 משתתפים (32.5%) בגילים 21–23 ו־78 משתתפים (48.75%) בגילים 24–25. מבחינה דתית, 11 מהמשיבים מגדירים את עצמם דתיים מאוד (6.9%), 33 מהמשיבים הגדירו את עצמם דתיים (20.6%), 59 מסורתיים (36.9) ו־57 כחילונים (35.6%). 72 מהמשיבים מתגוררים בקיבוץ או במושב (45%) ו־88 מהמשיבים מתגוררים בערים לא מעורבות (55%).

כלים

שאלון בהירות זהות דתית (שאלון הזהות הדתית של כץ, 2000): בשאלון זה יש פריטים הבודקים תחושת שייכות לדת היהודית. פריט לדוגמה: "מה המידה בה אתה מזדהה עם הדת היהודית". סולם התשובה: 7 – "אני בעל הזדהות חזקה עם הדת היהודית". 1 – "אני לא חש הזדהות עם הדת היהודית". במחקר של כץ התברר שבפריט של הדת

היהודית המהימנות הייתה 0.89. מכיוון שבשאלון של כץ השאלות נגעו למידת ההזדהות עם הדת במישרין, הדבר מעיד על תוקף נראה של המדד. נבנו שני מדדים: הזדהות עם הדת של הנבדק (שאלות 1–2). מהימנות המדד 91. = α; שמירה על מנהגים ומסורת (שאלות 3–8). ככל ששומרים יותר על מנהגים ומסורת, כך הציון גבוה יותר. מהימנות המדד 74. = α.

שאלון השייכות לתרבות קולקטיביסטית־אינדיווידואליסטית של אויזרמן (Oyserman, 1993): שאלון של 22 שאלות המודד את מידת השייכות המשיב לתרבות הקולקטיביסטית לעומת שייכות לתרבות האינדיווידואליסטית. סולם התשובה נע בין 1 – "מאוד לא מסכים" ל־5 – "מאוד מסכים". פריט לדוגמה: "האושר שלי חשוב לי יותר מכל דבר אחר". מהימנות השאלון 0.71. לתיקוף המדדים בדקה אויזרמן מתאמים בין השאלון לסולמות אחרים ומצאה מתאמים סבירים עם מדדים של מודעות עצמית, התמקדות אינדיווידואליסטית והתמקדות בין־אישית קולקטיביסטית אצל נבדקים יפנים. הוגדרו שני סולמות: אינדיווידואליזם (שאלות 1–11). מהימנות המדד 84. = α; קולקטיביזם (שאלות 12–22). מהימנות המדד 82. = α.

שאלון בהירות המושג העצמי (SCC – Campbell et al., 1996): שאלון של 12 פריטים המייצגים בהירות מושג העצמי. פריט לדוגמה: "גם אם ארצה לא בטוח שאוכל לספר למישהו אחר מי אני באמת". סולם התשובות נע בין 1 – "מאוד לא מסכים" ל־5 – "מאוד מסכים". בניתוח גורמים התברר כי הפריטים יוצרים סולם אחד שיש בו 12 פריטים ומהימנותו על פי המחברים היא 85 = α. לתיקוף המדד בדקו מחברי השאלון את המתאמים בין מדד זה לסולמות של הערכה עצמית והתנהגויות לא נמנעות, ואלה נמצאו גבוהים (בין 0.49 ל־0.61), וסולמות של מודעות עצמית פרטית וציבורית שנמצאו מובהקים (בין 0.22 ל־0.26), המעידים על תוקף המדד. לצורך בניית המדד הפכנו פריטים 6 ו־11 שהיו מנוסחים הפוך למדד. מהימנות הסולם במחקר הנוכחי 87. = α.

שאלון רווחה נפשית (RAAS – Reynolds Adolescent Screening; Reynolds, 1998): שאלון הבודק הסתגלות של מתבגרים. בשאלון המקורי יש 30 שאלות המיועדות לברר מה השכיחות של הופעת התנהגויות או רגשות מסוימים בשישה החודשים האחרונים. הנבדקים מתבקשים לדרג בסולם מ־1 עד 3 לפי מידת השכיחות של כל אחת מההתנהגויות או התגובות הרגשיות. בבדיקות שנעשו בישראל התברר כי לשאלון מהימנות ותוקף גבוהים 89. והוא מתאים מאוד למדידת קשיי הסתגלות ותפקוד של צעירים.

נבנו ארבעה סולמות של רווחה נפשית: מתח רגשי (שאלות 17, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29). מהימנות המדד 89. = α; התנהגות אנטי־חברתית (שאלות 13, 16, 20 ,23, 30). מהימנות המדד 86. = α; עצמי חיובי (שאלות 1, 4, 6, 15, 18). מהימנות המדד 74. = α; בעיות וחוסר שליטה על כעסים (שאלות 2, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 14). מהימנות המדד 82. = α.

שאלון שבודק אירועי לחץ משמעותיים: כמו בשאלונים מוכרים ומקובלים על מפגש עם אירועי חיים מהותיים, לצורך המחקר הנוכחי נשתמש בשאלון הבודק אירועי חיים שליליים שחווים אנשים במהלך חייהם. בשאלון יש 27 אירועים. משתתפי המחקר התבקשו לסמן את הספרה "1" במידה שחוו את אותו אירוע בשנה האחרונה; אם חוו את האירוע לפני למעלה משנה, הם התבקשו להקיף בעיגול את הספרה "2"; ואם לא חוו את

האירוע אי פעם, הם התבקשו להקיף בעיגול את הספרה "0". פריט לדוגמה: "מוות של קרוב משפחה". הסולם נבנה לפי ספירה של מספר אירועי לחץ שהיו בשנה האחרונה. מהימנות המדד $\alpha = .81$.

הליך

לאחר הכנת השאלונים וקבלת אישור ועדת האתיקה לסטודנטים של המכללה האקדמית אחוה, הועברו השאלונים לבוגרים צעירים בני 18–25 ברחבי הארץ. השאלונים הועברו באמצעות פנייה ברשתות חברתיות ופרסום בקבוצות צעירים ברשת החברתית פייסבוק ווטסאפ. נוסף על כך הועברו השאלונים למרכזים צעירים קהילתיים כדי להגיע לאוכלוסיית צעירים רחבה יותר המתגוררת במושבים וקיבוצים. הובהר למשתתפים כי השאלון הוא בעילום שם והנתונים ישמשו רק לצורך המחקר. כמו כן הוסבר למשיבי השאלון שהם לא חייבים למלא את השאלון ולכן הם יכולים להפסיק בכל עת.

ניתוח הנתונים

עיבוד וניתוח סטטיסטי של הנתונים נעשה בתוכנת SPSS, גרסה 26.0. לבדיקת מהימנות עקיבות פנימית של שאלוני המחקר להערכת זהות עצמית, זהות תרבותית, זהות דתית, רווחה נפשית וחשיפה לאירועים מלחיצים נעשה שימוש במבחן אלפא של קרונבך. לכל נבדק חושבו ציוני המשתנים לפי ממוצע הדירוגים בפריטי השאלון הרלוונטי. רווחה נפשית הוגדרה משתנה תלוי במחקר ושאר המשתנים שימשו משתנים בלתי תלויים. כלל משתני המחקר תוארו באמצעות ממוצעים, סטיות תקן וערכי מינימום ומקסימום (טווח). לבדיקת קשרים בין המשתנים חושבו מתאמי פירסון. בשלב לאחר מכן נערכו מודלים של רגרסיה לינארית להסבר רווחה נפשית על פי כל אחד מהמשתנים הבלתי תלויים בנפרד. המודל הראשון בחן את השערת המחקר הראשונה על הקשר בין בהירות הזהות העצמית לרווחה הנפשית. המודל השני סיפק תשובה להשערת המחקר השנייה על הקשר בין הזהות התרבותית לרווחה הנפשית. המודל השלישי נגע להשערת המחקר השלישית על הקשר בין חשיפה לאירועים מלחיצים לרווחה הנפשית. המודל הרביעי בחן את ההשערה הרביעית על הקשר בין הזהות הדתית לרווחה הנפשית. כמו כן לבדיקת הבדלים בין חילוניים, מסורתיים ודתיים ברווחה הנפשית נעשה ניתוח שונות חד־כיווני עם ניתוח המשך מסוג Tukey. להשלמת אומדנים אלו נעשתה רגרסיה מרובה כדי לזהות את התרומה הייחודית של כל אחד מהמשתנים הבלתי תלויים בהסבר הרווחה הנפשית. הקריטריון לקביעת מובהקות סטטיסטית היה $p < .05$.

תוצאות

מאפייני משתתפים

במחקר השתתפו 160 בוגרים צעירים בני 18–26 שנים (ממוצע 22.83 ; סטיית תקן 2.16), מהם 81 גברים ו־79 נשים (50.6% ו־49.4%, בהתאמה). באשר למצב משפחתי, 94 היו רווקים (58.8%), 61 נשואים או חיים עם בן זוג או בת זוג (38.1%) ו־5 גרושים (3.1%). 88 התגוררו בעיר (55%) ו־72 בקיבוץ או מושב (45%). 57 הגדירו את עצמם חילונים

(35.6%), 59 מסורתיים (36.9%), 33 דתיים (20.6%) ו־11 דתיים מאוד (6.9%). לוח 1 מציג תיאור של המאפיינים הדמוגרפיים בקרב משתתפי המחקר.

לוח 1: מאפיינים דמוגרפיים במדגם (N=160)

משתנה	ערכים	N	%
מגדר	זכר	81	50.6%
	נקבה	79	49.4%
סטטוס משפחתי	רווק	94	58.8%
	נשוי / חי עם בן זוג	61	38.1%
	גרוש / פרוד	5	3.1%
מקום מגורים	עיר	88	55.0%
	קיבוץ / מושב	72	45.0%
רמת דתיות	מסורתי	59	36.9%
	חילוני	57	35.6%
	דתי	33	20.6%
	דתי מאוד	11	6.9%

סטטיסטיקה תיאורית

לוח 2 מציג סטטיסטיקה תיאורית של משתני המחקר העיקריים.

מעיון בלוח עולה כי המשתתפים מאופיינים ברמה בינונית של בהירות המושג העצמי. בנושא זהות תרבותית, הם דיווחו על רמה בינונית עד גבוהה של אוריינטציה אינדיווידואליסטית ורמה דומה של אוריינטציה קולקטיביסטית. בעניין הזהות הדתית, הם הביעו הזדהות רבה עם דת ושמרו על המסורת ברמה בינונית עד גבוהה. במדדי רווחה נפשית דיווחו המשתתפים על רמות נמוכות של מתח רגשי, התנהגות אנטי־סוציאלית וכעסים ורמה גבוהה של עצמי חיובי. רמת החשיפה לאירועים מלחיצים הייתה נמוכה.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן, ערכי מינימום ומקסימום של משתני המחקר

משתנה	N	Min.	Max.	M	SD	סולם מדידה
זהות עצמית	158	1.67	4.50	3.27	0.52	1–5
זהות תרבותית						
אינדיווידואליזם	160	2.40	5.00	3.63	0.50	1–5
קולקטיביזם	160	2.22	5.00	3.61	0.50	1–5
זהות דתית						
הזדהות עם דת	160	1.00	7.00	5.85	1.38	1–7
שמירה על מסורת	160	1.00	5.00	3.55	1.15	1–5
רווחה נפשית						
מתח רגשי	159	1.00	3.00	1.79	0.42	1–3

התנהגות אנטי־סוציאלית	159	1.00	3.00	1.28	0.38	3–1
עצמי חיובי	160	1.40	3.00	2.59	0.36	3–1
כעסים	160	1.00	3.00	1.53	0.33	3–1
אירועים מלחיצים	158	1.00	3.00	1.58	0.25	3–1

קשרים בין משתני המחקר

לוח 3 מציג קורלציות (מתאמי פירסון) בין משתני המחקר העיקריים.

כמפורט, חשיפה לאירועים מלחיצים קשורה קשר שלילי לזהות קולקטיביסטית, להזדהות עם דת, לשמירה על מסורת ולעצמי חיובי. כלומר ככל שהבוגרים הצעירים נחשפו לעיתים תכופות יותר לאירועים מלחיצים, כך האוריינטציה התרבותית שלהם הייתה קולקטיביסטית פחות, הזהות הדתית שלהם הייתה חלשה יותר, וציוניהם בסולם 'עצמי חיובי' בשאלון רווחה נפשית היו נמוכים יותר.

מנגד חשיפה לאירועים מלחיצים קשורה קשר חיובי לזהות אינדיווידואליסטית ולשלושה סולמות של רווחה נפשית – מתח רגשי, התנהגות אנטי־סוציאלית וכעסים. קרי, ככל שהבוגרים הצעירים נחשפו לעיתים תכופות יותר לאירועים מלחיצים, כך האוריינטציה התרבותית שלהם הייתה אינדיווידואליסטית יותר, ומתוך כך הם חוו מתח רגשי וכעסים רבים, והתנהגו התנהגות אנטי־סוציאלית במידה רבה יותר.

ואולם לא נמצא קשר בין חשיפה לאירועים מלחיצים לבהירות המושג העצמי.

נוסף על כך נמצאו קשרים מובהקים בין בהירות המושג העצמי לארבעת הסולמות של רווחה נפשית, כאשר ככל שבהירות המושג העצמי הייתה גבוהה יותר, כך דיווחו המשתתפים על עצמי חיובי יותר ורמות נמוכות יותר של מתח רגשי, התנהגות אנטי־סוציאלית וכעסים.

כמו כן נמצאו קשרים שליליים מובהקים בין אוריינטציה קולקטיביסטית לשלושה סולמות של רווחה נפשית, כלומר ככל שהאוריינטציה הקולקטיביסטית הייתה חזקה יותר, כך הבוגרים הצעירים דיווחו פחות על מתח רגשי, התנהגות אנטי־סוציאלית וכעסים. ואולם אוריינטציה אינדיווידואליסטית לא נמצאה בקשרים עם אף אחד מסולמותיה של רווחה נפשית.

בנושא הזהות הדתית נמצא כי הן הזדהות עם דת הן שמירה על מסורת קשורות קשר שלילי לשלושה סולמות של רווחה נפשית – מתח רגשי, התנהגות אנטי־סוציאלית וכעסים. לפיכך ככל שהזהות הדתית חזקה יותר, כך הבוגרים הצעירים דיווחו על רמות נמוכות יותר של מתח רגשי, התנהגות אנטי־סוציאלית וכעסים.

יתרה מזו, נמצאו קשרים חיוביים חזקים בין אוריינטציה קולקטיביסטית לשני הסולמות של זהות דתית (הזדהות עם דת ושמירה על מסורת), כך שבוגרים צעירים בעלי אוריינטציה קולקטיביסטית יותר נטו גם להזדהות גבוהה יותר עם הדת.

לוח 3: מתאמי פירסון בין משתני המחקר

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	זהות עצמית										
2	אינדיווידואליזם	-.118									
3	קולקטיביזם	-.025	.071								
4	הזדהות עם דת	-.001	-.123	.526**							
5	שמירה על מסורת	.018	-.111	.599**	.771**						
6	מתח רגשי	-.266**	-.120	-.165*	-.180*	-.220**					
7	התנהגות אנטי־סוציאלית	-.307**	.102	-.307**	-.351**	-.434**	.516**				
8	עצמי חיובי	.415**	.140	.127	.006	.006	-.473**	-.237**			
9	כעסים	-.293**	.017	-.261**	-.343**	-.332**	.648**	.646**	-.278**		
10	אירועים מלחיצים	-.125	.178*	-.258**	-.265**	-.241**	.336**	.429**	-.236**	.332**	

$^{**}p < .01$, $^{*}p < .05$

בדיקת השערות מחקר

בדיקת השערת המחקר נעשתה בשלב ראשון בנפרד לכל השערה, ובהמשך במודל רגרסיה אינטגרטיבי המשלב משתני מחקר מקבילים להסבר המשתנים התלויים. בכל רגרסיה בשלב הראשון נבנו שלושה צעדים היירכיים: צעד ראשון: בדיקת הקשר בין המשתנה הבלתי תלוי לתלוי כפי שנוסח בהשערה; צעד שני: תוספת של מדד הדתיות בהיותו משתנה מסביר נוסף; צעד שלישי: בדיקת האינטראקצייה בין משתנה הדתיות למשתנה הבלתי תלוי הנוסף בקשר עם המשתנה התלוי כדי לבדוק האם מה שנוסח כהשערה כללית משתנה לפי רמת הדתיות. לצורך ההערכה של תרומת הדתיות להסבר השונות של רווחה נפשית מוצגת התוספת במונחים של ΔR^2, שהוא מדד לתוספת ההסבר. מובהקות המדד כמוה כמסקנה שלתוספת המשתנים יש משקל מובהק בהרחבת ההסבר לשונות הרווחה הנפשית. כמו כן משתנה הדתיות הוא שקלול של שלושה שאלונים שעסקו בדת: 1. רמת דתיות מחילוני לדתי; 2. הזדהות עם הדת מסתמכת על תשובות לשתי שאלות בסולם ליקרט 1–7; 3. שמירה על מסורת המסתמכת על תשובות לחמש שאלות בסולם ליקרט 1–5. שלושת המקורות עברו תקנון, משמע, תורגמו לציוני תקן וסוכמו למדד דתיות משוקלל שהוכנס לכל אחת מהרגרסיות בהמשך.

השערה 1: מידת בהירות גבוהה יותר של זהותם העצמית של מבוגרים צעירים תנבא רמות גבוהות יותר של רווחה נפשית.

לוח 4: תוצאות רגרסיה לינארית להסבר רווחה נפשית באמצעות בהירות המושג העצמי

משתנים מסבירים	B	Seb	B	R^2	ΔR^2	df	F
שלב 1				.178***	.178*****	1,156	33.70***
זהות עצמית	0.18	0.03	.42*				
שלב 2				.258***	.089****	2,155	28.22****

זהות עצמית	0.18	0.03	.41***			
מדד דתיות	0.10	0.02	.30****			
שלב 3			.268***	.001	3,154	18.78***
זהות עצמית X מדד דתיות	0.02	0.03	.17			

$^{***}p < .001$, $^{**}p < .01$, $^{*}p < .05$

לוח 4 מציג תוצאות רגרסיה לינארית להסבר רווחה נפשית באמצעות בהירות המושג העצמי. מודל רגרסיה לניבוי רווחה נפשית באמצעות בהירות המושג העצמי נמצא מובהק, $F(1,156) = 33.70, p < .001$. בשלב ראשון הזהות העצמית נמצאה בקשר חיובי עם הרווחה הנפשית כפי ששוער בהשערה הראשונה ($\beta = .42, p < .001$). התוספת של משתנה הדת גם היא נמצאה בקשר חיובי עם הרווחה הנפשית, כלומר דתיות ברמה גבוהה יותר קשורה לרווחה נפשית גבוהה יותר ($\beta = .30, p < .001$), אך לא נמצאה אינטראקצייה בין שני המשתנים, כך שאי אפשר להסיק כי בנוכחות ערכים שונים של דתיות, הקשר בין הזהות העצמית לרווחה משתנה.

השערה 2: מידת בהירות גבוהה יותר של זהותם התרבותית של מבוגרים צעירים תנבא רמות גבוהות יותר של רווחה נפשית.

לוח 5 מציג תוצאות רגרסיה לינארית להסבר רווחה נפשית באמצעות זהות תרבותית.

לוח 5: תוצאות רגרסיה לינארית להסבר רווחה נפשית באמצעות זהות תרבותית

משתנים מסבירים	B	Seb	β	R^2	ΔR^2	Df	F
שלב 1				.078**	.078**	2,157	6.67***
אינדיווידואליזם	0.01	0.04	.01				
קולקטיביזם	0.15	0.04	.28***				
שלב 2				.115*	.037*	3,156	6.76***
אינדיווידואליזם	0.03	0.04	.05				
קולקטיביזם	0.06	0.05	.12				
מדד דתיות	0.08	0.03	.25*				
שלב 3				.118**	.003	5,154	4.13**
אינדיווידואליזם X דתיות	0.03	0.05	.31				

$^{***}p < .001$, $^{**}p < .01$, $^{*}p < .05$

לבדיקת השערה 2 המצפה לקשר בין אינדיווידואליזם וקולקטיביזם (מדדי זהות תרבותית) לניבוי רווחה נפשית נבדקו הקשרים במודל רגרסיה. המודל נמצא מובהק $F(2,157) = 6.67, p < .001$. מבדיקת שני מדדי הזהות התרבותית נמצא כי לקולקטיביזם קשר חיובי עם הרווחה הנפשית ($\beta = .28, p < .001$), אך האינדיווידואליזם לא נמצא בקשר עם הרווחה הנפשית. כאשר נוסף מדד הדתיות, נמצא שהקשר בין משתני התרבות לרווחה

נעלם, ומה שמסביר רווחה נפשית במידה חיובית הוא מדד הדתיות ($\beta = .25, p < .05$). לא נמצאה אינטראקצייה בין משתני התרבות למדד הדתיות על הרווחה הנפשית.

השערה 3: חשיפה גבוהה יותר לאירועים מלחיצים תנבא רמות נמוכות יותר של רווחה נפשית.

לוח 6 מציג תוצאות רגרסיה לינארית להסבר רווחה נפשית באמצעות חשיפה לאירועים מלחיצים.

לוח 6: תוצאות רגרסיה לינארית להסבר רווחה נפשית באמצעות חשיפה לאירועים מלחיצים

משתנים מסבירים	B	Seb	β	R^2	ΔR^2	Df	F
שלב 1				.152***	.152***	1,156	27.90***
חשיפה לאירועים מלחיצים	-0.44	0.08	-.39***				
שלב 2				.209***	.057**	2,155	20.42***
חשיפה לאירועים מלחיצים	-0.38	0.08	-.34***				
מדד דתיות	0.08	0.02	.25**				
שלב 3				.223***	.014	3,154	14.73***
חשיפה לאירועים מלחיצים X מדד דתיות	0.16	0.09	.13				

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

מודל רגרסיה לניבוי רווחה נפשית באמצעות חשיפה לאירועים מלחיצים נמצא מובהק, $F(1,156) = 27.90, p < .001$. החשיפה לאירועים מלחיצים מסבירה כ־16% מתוך השונות במשתנה רווחה נפשית. בהתאם למשוער, חשיפה גבוהה יותר לאירועים מלחיצים מנבאת רמות נמוכות יותר של רווחה נפשית ($\beta = -.39, p < .001$). והמסקנה הראשונית על ההשערה הכללית היא כי השערת המחקר השלישית אוששה. התוספת של מדד הדתיות מראה גם קשר חיובי מקביל בין רמת הדתיות לרווחה הנפשית ($\beta = .25, p < .001$), כפי שעלה גם מהבדיקות הקודמות, אך לא נמצא אפקט אינטראקצייה בין שני הגורמים המסבירים.

השערה 4: מידת הזדהות גבוהה יותר של מבוגרים צעירים עם הדת תנבא רמות גבוהות יותר של רווחה נפשית.

לוח 7 מציג תוצאות רגרסיה לינארית להסבר רווחה נפשית באמצעות מדד הזהות הדתית.

לוח 7: תוצאות רגרסיה לינארית להסבר רווחה נפשית באמצעות זהות דתית

משתנים מסבירים	B	Seb	β	R^2	ΔR^2	Df	F
מדד דתיות	0.10	0.02	.32***	.103***	.103***	1,158	18.08***

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

מודל רגרסיה לניבוי רווחה נפשית באמצעות מדד הזהות דתית נמצא מובהק, $F(2,157) = 18.08$, $p < .001$. מדד הזהות הדתית מסביר כ־10% מתוך השונות במשתנה רווחה נפשית. מדד הזהות הדתית נמצא בקשר חיובי עם רווחה נפשית, וזה בהמשך לתוצאות השילוב של מדד הדתיות בבדיקת ההשערות הקודמות ($\beta = .32$, $p < .001$). השערת המחקר הרביעית אוששה.

השערה 5: מבוגרים צעירים דתיים־לאומיים ידווחו על רמות גבוהות יותר של רווחה נפשית לעומת מבוגרים צעירים חילוניים.

לבדיקת השערה זו נעשה ניתוח שונות חד־כיווני של רווחה נפשית לפי רמת הגדרה דתית. לוח 8 מציג ממוצעים וסטיות תקן של רווחה נפשית על פי הגדרה דתית.

לוח 8: ממוצעים וסטיות תקן של רווחה נפשית על פי הגדרה דתית

משתנה	חילוני (n=57)		מסורתי (n=59)		דתי/דתי מאוד (n=44)		F	η_p^2
	M	SD	M	SD	M	SD		
רווחה נפשית	2.42[a]	0.28	2.47[a]	0.29	2.63[b]	0.27	6.97**	.082

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

כפי שעולה מלוח 8, בניתוח שונות שנעשה על רווחה נפשית נמצא אפקט מובהק להגדרה דתית, $F(2,157) = 6.97$, $p = .001$. לבדיקת המשך לדירוג הרווחה הנפשית הממוצעת של כל אחת מרמות הדתיות נעשו השוואות זוגיות מרובות ונעשה שימוש באותיות לטיניות לדירוג מהממוצע הנמוך ביותר ואילך. על סמך תוצאות ההשוואות הזוגיות נמצא כי הקבוצה החילונית והקבוצה המסורתית לא שונות זו מזו, ורק בקרב הדתיים והדתיים מאוד ממוצע הרווחה הנפשית גבוה יותר. מסקנה: השערת המחקר החמישית אוששה בכלליות אך לא בהשוואה בין כמה מהקבוצות.

סיכום השערות 1–5

כדי לבחון כיצד כלל המשתנים שנבחנו בהשערות מנבאים ביחד רווחה נפשית וכדי לבדוק את גודל התרומה היחסית של כל משתנה נעשתה רגרסיה לינארית מרובה. לוח 9 מציג תוצאות של רגרסיה לינארית להסבר רווחה נפשית באמצעות משתני המחקר העיקריים.

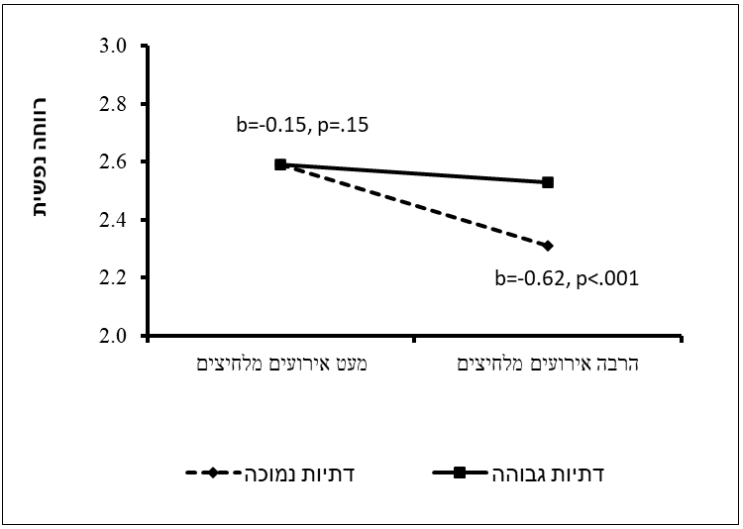
לוח 9: תוצאות רגרסיה לינארית להסבר רווחה נפשית באמצעות משתני המחקר העיקריים

משתנים מסבירים	B	Seb	B	R^2	ΔR^2	Df	F
שלב 1				.327***	.327***	4,152	19.95***
זהות עצמית	0.17	0.03	.39***				
אינדיווידואליזם	0.07	0.04	.12				
קולקטיביזם	0.12	0.04	.22**				
אירועים מלחיצים	-0.33	0.08	-.29***				
שלב 2				.367***	.022*	5,151	17.48***
זהות עצמית	0.17	0.03	.39***				
אינדיווידואליזם	0.08	0.04	.14*				
קולקטיביזם	0.05	0.05	.10				
אירועים מלחיצים	-0.32	0.08	-.28***				
מדד דתיות	0.06	0.03	.20*				
שלב 3				.395***	.029	9,147	10.68***
זהות עצמית X דתיות	0.06	0.04	12.				
אינדיווידואליזם X דתיות	0.03	0.04	.04				
קולקטיביזם X דתיות	0.04	0.04	.08				
אירועים מלחיצים X דתיות	0.24	0.11	.20*				

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

מלוח 9 עולה כי בלי מדד הדתיות נמצא הסבר לשונות הרווחה הנפשית בשיעור של 33% בערך. מתוך ארבעה משתנים שהסבירו רמת הרווחה הנפשית נמצא כי יש קשר חיובי בין זהות עצמית וקולקטיביזם לרמת הרווחה הנפשית, ואילו החשיפה לאירועי חיים מלחיצים נמצאה בקשר שלילי עם רמת הרווחה הנפשית ($\beta = .22, p < .01$; $\beta = .39, p < .001$; $\beta = -.29, p < .001$). תוספת מדד הדתיות להסבר הרווחה הנפשית מראה קשר חיובי בין מדד הזהות הדתית לרווחה הנפשית כפי ששוער, מלבד תרומתם של המשתנים האחרים ($\beta = .20, p < .05$). מתוצאות השלב השני עולה גם כי לאינדיווידואליזם בנוכחות מדד הדתיות קשר חיובי עם רווחה נפשית ($\beta = .14, p < .05$), אך הקשר שנמצא בשלב הקודם בין הקולקטיביזם לרווחה נפשית נעלם. בסך הכול החלק הנוסף של משתנה הדתיות מסביר עוד שני אחוזים נוסף על ההסבר שסיפק השלב הראשון. השלב השלישי

בדק היתכנות שקשר מסוים בין משתני התרבות ואירועים מלחיצים משתנה בנוכחות ערכים מגוונים של מדד הדתיות. בשלב השלישי נמצא כי האינטראקצייה בין מספר האירועים המלחיצים שחוו המשתתפים לרמת הדתיות שלהם קשורה ברווחה נפשית. ניתוח אפקט האינטראקצייה לרכיביו מוצג בתרשים 1 בהמשך. התרשים מראה כי הקשר בין רמת החשיפה לאירועים מלחיצים ובין הרווחה הנפשית נמצא שלילי בקרב מי שרמת הדתיות שלו נמוכה ($b = -0.62,\ p < .001$), כלומר ככל שיש יותר אירועים מלחיצים, כך הרווחה הנפשית נמוכה יותר, אך בקרב משתתפים במחקר שהגדירו עצמם דתיים או דתיים מאוד לא נמצא קשר ורמת הרווחה שלהם נותרה בעינה בלי קשר לחשיפה לאירועים מלחיצים.



תרשים 1

לסיכום, מלבד אישוש כמעט מלא של השערות המחקר, הממד הנוסף שעולה מהמחקר הוא המקום העיקרי של רמת הדתיות בהגדרת הרווחה הנפשית: בממוצע הדתיים יותר מדווחים על רווחה נפשית גבוהה יותר ולהפך.

דיון

מחקר זה חוקר את הקשר בין רווחה נפשית, חשיפה לאירועי לחץ מהותיים והשפעתם על בהירות והזהות העצמית בקרב מבוגרים צעירים דתיים־לאומיים וחילונים. מבוגרים צעירים (בני 18–25) נמצאים בפרק זמן התפתחותי בין גיל ההתבגרות לבגרות המוקדמת המכונה "הבגרות המתהווה". פרק זמן זה מתבטא בחקר זהות, תקופת ביניים, חוסר יציבות, התמקדות בעצמי וחשיפה למגוון דרכים. המחקר נעשה בקרב מבוגרים צעירים (בני 18–26) חילונים ודתיים־לאומיים מרחבי הארץ. למחקר זה נבחרה שיטת מחקר כמותית כדי לקבל תמונה רחבה של אוכלוסיית המחקר. נמצא דמיון בין ממצאי מחקר זה לממצאי מחקרים קודמים בתחום הרווחה הנפשית, דבר המחזק את חשיבות פיתוח הזהות עצמית תרבותית. המושג "רווחה נפשית" מבטא השקפה חיובית של בריאות נפשית (צימרמן, 2010). לחקר הרווחה הנפשית חשיבות רבה וזאת משום שתוצאות

המחקר יכולות לשמש אבן בוחן להתנהגויות עתידיות ולעזור בפיתוח תוכניות מניעה (טטר ושרב, 2001). יתרה מזו, למחקר זה חשיבות לתחום החינוך ובפרט לתחום ייעוץ החינוכי בשל הדמיון בין התהליכים המתנהלים בתקופת הבגרות הצעירה לגיל ההתבגרות. מתוך התמקדות בקבוצת המבוגרים הצעירים אפשר ללמוד גם על הקשרים בין אירועי הלחץ המהותיים, מידת הדתיות והשפעתן על רווחה נפשית, תפיסת זהות עצמית תרבותית של מתבגרים. בדומה לתהליכים המתנהלים בתקופת הבגרות הצעירה, בגיל ההתבגרות הנערים והנערות מגבשים את זהותם העצמית ועוברים תהליך של גיבוש זהות עצמית (שופר אנגלהרד, 2013). כמו כן למחקר זה חשיבות רבה לייעוץ החינוכי וזאת מכיוון שתפקידו של היועץ החינוכי הוא לדאוג לרווחתם הנפשית של התלמידים. הבנת הקשר בין אירועי לחץ מהותי והשפעתם על תחושת הרווחה הנפשית לתהליכי גיבוש זהות תספק ליועץ החינוכי ידע שיכול לסייע לו בתמיכה בתלמידיו המתבגרים. נוסף על כך תוצאות המחקר יכולות לסייע בפיתוח תוכניות מגוונות בדגש על זהות תרבותית ודתית שיחזקו את תחושת הרווחה הנפשית ויאפשרו תהליך גיבוש העשוי לעזור בהכנת התלמידים המתבגרים לתקופת הבגרות המתהווה (גיל 18–26).

בהירות זהות עצמית ורווחה נפשית

מממצאי המחקר עולה כי משתתפי המחקר מאופיינים ברמה בינונית של בהירות מושג העצמי. באשר למדדי רווחה נפשית, המשתתפים דיווחו על רמות נמוכות של מתח רגשי, התנהגות אנטי־סוציאלית וכעסים ורמה גבוהה של עצמי חיובי. רמת החשיפה לאירועים מלחיצים הייתה נמוכה. בניתוח ממצאי המחקר לא נמצא קשר בין חשיפה לאירועי לחץ לבהירות הזהות העצמית. אך לעומת זאת בבחינת קשר בין בהירות הזהות העצמית לרווחה נפשית נמצאו קשרים מובהקים. מממצאים אלו עולה כי ככל שבהירות הזהות העצמית הייתה גבוהה, כך דיווחו המשתתפים על עצמי חיובי יותר ורמות נמוכות יותר של מתח רגשי, התנהגות אנטי־סוציאלית וכעסים. לכן על פי השערת המחקר, בהירות גבוהה יותר של זהות עצמית של מבוגרים צעירים מנבאת רמות גבוהות יותר של רווחה נפשית. מסקנה זאת עולה בקנה אחד עם ממצאי המחקר של קאקונדה־מועלם (2020) שעולה מהם כי ככל שבהירות הזהות העצמית נמוכה, כך גם הרווחה הנפשית וההשקפה החיובית כלפי החיים תהיינה נמוכות. בשל רווחה עצמית והשקפה חיובית כלפי החיים נמוכות המתבגרים והבוגרים הצעירים עלולים לאמץ עמדות שליליות כלפי החיים, דבר שעלול להביא לידי התנהגויות אובדניות. מתוך ממצאי המחקר הזה ומחקרה של קאקונדה־מועלם (2020) אפשר ללמוד על החשיבות של גיבוש תוכניות התערבויות בית ספריות שיסייעו בגיבוש זהות, טיפוח וחיזוק מודעות עצמית ויעניקו כלים להתמודדויות במצבי לחץ ומצוקה. כמו כן חשיפה של המתבגרים לתוכניות ההתערבות בבית הספר תוכל לסייע בהכנתם לתקופת הבגרות המתהווה, תקופה שיש בה מעבר מחיים מסודרים כבני נוער התלויים בהוריהם לחיים עצמאיים. השינויים הרבים בתקופת הבגרות המתהווה עשויים לגרום לתחושה של תלישות, בלבול וחוסר בהירות. לכן חיזוק תחושת הזהות העצמית יוכל לסייע להם להתמודד עם האתגרים הטמונים במעבר בין תקופת ההתבגרות לתקופת הבגרות המתהווה.

בהירות זהות תרבותית ורווחה נפשית

מן המחקר עולה כי משתתפי המחקר דיווחו על רמה בינונית עד גבוהה של אוריינטציה אינדיווידואליסטית ורמה דומה של אוריינטציה קולקטיביסטית. ממצאי המחקר מאששים את ההשערה כי ככל שאימוץ זהות קולקטיביסטית הייתה גבוהה, כך יהיו רמות גבוהות יותר של רווחה נפשית. בניתוח הנתונים נמצא כי אוריינטציה קולקטיביסטית מנבאת רווחה נפשית, כלומר אוריינטציה קולקטיביסטית חזקה יותר מנבאת רמות גבוהות של רווחה נפשית. אולם אוריינטציה אינדיווידואליסטית לא נמצאה בקשרים עם אף אחד מסולמותיה של רווחה נפשית. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם הספרות המקצועית בתחום ומחזקים את החשיבות של הגדרת הזהות אישית־רבותית לפי רווחה נפשית והתמודדות עם מצבי לחץ, כעס ותסכול. על פי נחאס־חנאני וישראשוילי (2021) "חיזוק תרבות" הוא גורם חשוב במניעת אלימות בקרב קהילות רבות משום שקשיים בהגדרת הזהות אישית־תרבותית עלולים לגרום לכמה מהמתבגרים להתנהג התנהגויות בעייתיות. נוסף על כך חמי וריץ (2019) רואים בחשיבותה של זהות תרבותית מגובשת ומציינים כי תרבות יכולה לשמש מקור לתחושות חיוביות כמו כוח ומוטיבציה. לממצאים אלו חשיבות רבה לתחום החינוך ובפרט לתחום הייעוץ החינוכי משום שבמערכת החינוך יש מפגש בין־תרבותי בין הילדים לאנשי הצוות מקבוצות תרבותיות שונות זו מזו. מסאלחה (2004) רואה בחשיבותה של היערכות מחודשת של מערכות הייעוץ הבית ספריות והתמקצעותן בעבודה עם קהילות רב־תרבותיות בשל ריבוי האוכלוסייה הרב־תרבותית בבתי הספר. על אף שממצאי המחקר הזה קשורים לאוכלוסיית המבוגרים הצעירים ראוי לקשר את מסקנת המחקר על חשיבותה של הזהות התרבותית בנושא הרווחה נפשית גם לאוכלוסיית המתבגרים מאחר שבגיל זה יש גיבוש זהות ופיתוח יחסים בין־אישיים. כמו כן הרקע החברתי־תרבותי האחר עשוי להשפיע במידה ניכרת על משאביהם הבסיסיים ועל יכולתם לנצל תמיכה משפחתית, קהילתית, אקדמית ומוסדית חיונית לחוסן והתמודדות (Kaplan et al., 2022; Mansour, 2024).

חשיפה לאירועי לחץ ורווחה נפשית

חשיפה לאירועי לחץ המוגדרים מצבים קיצוניים עשויה לגרום לשינוי ברווחה הנפשית של הפרט. על אף שרמת החשיפה של המשתתפים לאירועים מלחיצים הייתה נמוכה אפשר לראות במובהק כי יש קשר בין החשיפה לאירועי לחץ לרווחה הנפשית. כלומר חשיפה גבוהה יותר לאירועים מלחיצים מנבאת רמות נמוכות יותר של רווחה נפשית. כמו כן חשיפה לאירועי לחץ קשורה קשר שלילי לזהות קולקטיביסטית, להזדהות עם דת, לשמירה על מסורת ולעצמי חיובי. כלומר ככל שהבוגרים הצעירים נחשפו לעיתים תכופות יותר לאירועים מלחיצים, כך האוריינטציה התרבותית שלהם הייתה קולקטיביסטית פחות, הזהות הדתית שלהם הייתה חלשה יותר, וציוניהם בסולם "עצמי חיובי" בשאלון רווחה נפשית היו נמוכים יותר.

מנגד חשיפה לאירועים מלחיצים קשורה קשר חיובי לזהות אינדיווידואליסטית ולשלושה סולמות של רווחה נפשית – מתח רגשי, התנהגות אנטי־סוציאלית וכעסים. קרי, ככל שהבוגרים הצעירים נחשפו לעיתים תכופות יותר לאירועים מלחיצים, כך האוריינטציה התרבותית שלהם הייתה אינדיווידואליסטית יותר, ומתוך כך הם חוו מתח רגשי וכעסים רבים, והתנהגו התנהגות אנטי־סוציאלית במידה רבה יותר.

תוצאות מחקר זה תואמות למחקרים קודמים בתחום הרווחה הנפשית. ארהרד (2014) תיארה את הקשר בין אירועים דרמטיים לרווחה הנפשית הסובייקטיבית והוסיפה כי השינוי ברמת הרווחה הנפשית הוא זמני. לממצאי המחקר המעידים על הקשר בין חשיפה לאירועי לחץ לבין השפעה על הרווחה הנפשית חשיבות גדולה וזאת מאחר שמצבי הלחץ והמצוקה של צעירים בישראל ניכרים בכמה היבטים: באמצעות תהליכים התפתחותיים המותאמים לגילם, המציאות המיוחדת של המדינה והתנסויות הקשורות למערכת החינוך המייצרות מצבי לחץ ומצוקה (עזר ואחרים, 2011). מחקר עדכני ציין אסטרטגיות התמודדות נפוצות ביותר שהן פעילות גופנית, טיפול עצמי פיזי, ריחוק רגשי ופיזי מהעבודה. מנגנוני התמודדות הקשורים פחות בשחיקה היו גם רווחה גופנית, מגוון קליני, הצבת גבולות, טרנסצנדנטי, תשוקה לעבודה, ציפיות ריאליסטיות, משפרים את הרווחה הנפשית (Maresca et al., 2022).

זהות דתית, אירועים מלחצים והשפעתם על הרווחה הנפשית

במחקר הזה נמצא כי ככל שהנבדקים דיווחו על רמות גבוהות של דתיות, כך הרווחה הנפשית שלהם הייתה טובה יותר. נוסף על כך נמצא שחשיפה לאירועים מלחיצים השפיעה על הרווחה הנפשית, אך כאשר הנבדקים דיווחו על רמות גבוהות של דתיות, השפעת האירועים המלחיצים על הרווחה הנפשית הייתה פתוחה. ממצאים אלה עולה כי דתיות עשויה להגן מפני השפעות שליליות של אירועים מלחיצים על הרווחה הנפשית באמצעות מתן משמעות, אסטרטגיות התמודדות ותמיכה חברתית.

דברים אלו יכולים להעיד שדת מספקת לאדם מערכת של אמונה ותפיסות עולם, המעניקות משמעות ותכלית לחיים. משמעות זו עשויה לסייע בהתמודדות עם קשיים ואתגרים, ומתוך כך לתרום לרווחה נפשית גבוהה יותר. כמן כן אנשים דתיים הם בעלי ערכים, הם מאמנים בסבלנות, קבלה ותקווה, ומתמודדים בדרכים חיוביות עם מצבי לחץ. אסטרטגיות אלו עשויות להפחית את ההשפעה השלילית של אירועים מלחיצים על הרווחה הנפשית. כמו כן ידוע שאנשים דתיים משתייכים לקהילות דתיות, דבר זה מספק רשת תמיכה חברתית חזקה, הכוללת סיוע רגשי, חברתי וכלכלי. תמיכה זו עשויה לסייע לאנשים להתמודד עם לחצים, להפחית תחושת בדידות ולשפר את הרווחה הנפשית.

ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקרם של פטריק וקיני (Patrick & Kinney, 2003) שמצאו שבקרב מבוגרים וצעירים מעורבות דתית גדולה יותר קשורה להשפעה חיובית ומתאם שלילי עם תסמיני דיכאון. כמו כן לממצאי המחקר יש התאמה למחקרם של דיוויס וקיאנג (Davis & Kiang, 2016) שבו נבדקה השפעת הזהות הדתית והשתתפות דתית על רווחה נפשית של מתבגרים אסיאתיים אמריקאים ומתוצאות המחקר עלה כי הזהות הייתה קשורה במובהק לרווחה נפשית עם הערכה עצמית גבוהה יותר, להשפעה חיובית גדולה יותר, לנוכחות של משמעות בחיים ולתסמיני דיכאון מופחתים. מחקר זה תורם להבנת הקשר בין הזהות הדתית לרווחה הנפשית ומדגיש את חשיבותו של המושג "התמודדות דתית" בנושא רווחה נפשית.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

למחקר זה מעט מגבלות. ראשית, כדי לקבל מידע על רווחה נפשית בקרב בני נוער כדאי לחקור מתבגרים. שנית, מגבלה אחרת נוגעת לדרך העברת השאלונים. השאלונים הועברו

לאוכלוסייה של חילונים ודתיים־לאומיים בלי הבחנה בין עדות, ארץ לידה ומקום מגורים קודם. מצב זה יצר תמונה כוללת של אוכלוסיות רבות בלי בדיקה ייחודית של כל קבוצה או עדה בנפרד. כמו כן על אף שבמחקר זה נבדקו קבוצות של בוגרים צעירים לא נבדקה השפעת מקום המגורים על הרווחה הנפשית והקשר בין הזהות העצמית לזהות הדתית. לפיכך מומלץ להרחיב את המחקר ולעשות עוד כמה מחקרים שיכללו אוכלוסייה של בני נוער ומבוגרים צעירים תוך בחינת הבדלים בין כל תת־קבוצות. שלישית, אחוזי השונות המוסברים קטנים מאוד. רביעית, כמה ממשתפי המחקר ענו על השאלונים במהלך מלחמת חרבות ברזל. אירועי המלחמה והאירועים הקשים שהתנהלו במדינת ישראל בכלל ובשבעה באוקטובר בפרט עשויים להשפיע על הרווחה הנפשית ועל החשיפה לאירועי לחץ בקרב המשתתפים. במחקרים עתידיים כדאי לבחון בחינה מדויקת של תת־אוכלוסיות ולהקפיד על זמן מילוי השאלונים כדי לקבל ממצאים מהימנים יותר.

על אף מגבלות אלו, מחקר זה תורם להבנת הקשר בין הרווחה נפשית וחשיפה לאירועי לחץ לזהות עצמית, תרבותית ודתית. ממצאי המחקר מחזקים מחקרים קודמים שנעשו בתחום הרווחה הנפשית. כמו כן ממצאי המחקר משמשים בסיס למחקרים אחרים. נוסף על כך במחקר זה ניתן מידע שיכול לסייע בפיתוח תוכניות התערבות בקרב מבוגרים צעירים ובני נוער.

תוצאות יישומיות

על פי ממצאי המחקר עולה החשיבות של פיתוח הזהות עצמית, זהות תרבותית קולקטיביסטית ושמירה על מסורת דתית בנושא רווחה נפשית בקרב מבוגרים צעירים. למחקר זה חשיבות לתחום החינוך ובפרט לתחום ייעוץ החינוכי בשל הדמיון בין התהליכים המתנהלים במהלך תקופת הבגרות הצעירה לגיל ההתבגרות. מתוך התמקדות בקבוצת המבוגרים הצעירים אפשר ללמוד גם על הקשרים בין אירועי הלחץ המהותיים, מידת הדתיות והשפעתם על רווחה נפשית ועל תפיסת זהות עצמית תרבותית של מתבגרים.

מתוך הבנת החשיבות של תפיסת הזהות עצמית תרבותית בנושא רווחה נפשית יש לגבש תוכניות התערבות בית ספריות שיסייעו בגיבוש הזהות העצמית והזהות התרבותית. נוסף על תוכניות אלו שנעשות בבתי ספר שאוכלוסיית התלמידים שומרת על אורח חיים מסורתי, בשל ממצאי המחקר מומלץ להיעזר במסורת כדי לחזק את תחושת הרווחה הנפשית.

יתרה מזו, חשוב שתוכניות ההתערבות הבית ספריות יפעלו בכמה רבדים: התערבות בית ספרית, כיתתית וקבוצתית. על פי שכטמן (2014) קבוצות הן דרך ההתערבות מתאימה לבני נוער משום שהעמיתים הופכים למקור תמיכה מהותי והקשיים המשותפים עשויים ליצור תחושת אוניברסליות בקרב המתבגרים המשתתפים בקבוצה ומתוך כך לאפשר דיון יעיל וחשוב בבעיות ובדרכים לפתרונן.

לסיכום, המחקר הזה מדגיש את החשיבות של שיפור רווחה נפשית בקרב מבוגרים צעירים ומתבגרים באמצעות טיפוח הזהות העצמית, התרבותית והדתית. תוכניות התערבות יכולות לשמש כלי לקידום ההיבט הרגשי והתרבותי של המתבגרים, ומתוך כך לתרום לרווחתם הנפשית והחברתית.

רשימת מקורות

אביעד־וילציק, י׳ (2013). רמת זהות אני ופרופיל זהות אני בקרב מתבגרים הגרים בפנימייה לעומת מתבגרים הגרים עם הוריהם. **מפגש לעבודה חינוכית־סוציאלית, 38**, 55–78.

אביעד־וילצ׳יק, י׳ (2014). גיבוש ״זהות האני״ ונשירה ממערכת החינוך בקרב בני נוער בישראל, לפי מוצא, מין וקבוצת גיל. **עיונים בחינוך, 9–10**, 288–308.

אילני, א׳ (2006). **דת, חברה ומדינה בישראל**. משרד החינוך; מטח – המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

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

גוגול־אוסטרובסקי, ט׳ ולזר, א׳ (2010). גיל ההתבגרות, אפשרויות חדשות והשפעתן על פיתוח זהות. **מגזין מכון תנובה למחקר, 31**, 3–5.

הרמן, ת׳, בארי, ג׳, הלר, א׳, כהן, ח׳, לבל, י׳, מוזס, ח׳ ונוימן, ק׳ (2014). **דתיים? לאומיים! המחנה הדתי־לאומי בישראל 2014: דוח מחקר**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

חמי, א׳ וריץ׳, י׳ (2019). התפתחות זהות אישית ותרבותית בקרב בוגרים צעירים שעלו מברית המועצות לשעבר. **הייעוץ החינוכי, כא**, 107–128.

טטר, מ׳ ושרב, ד׳ (2001). רווחה נפשית בקרב מתבגרים בישראל: מחקר חלוץ. **הייעוץ החינוכי, י**, 116–131.

כץ, א׳ (2000). **הקשר בין זהות דתית, זהות ישראלית והזדהות עם ערכים לבין עמדות כלפי השירות הצבאי בקרב בני נוער יהודים ודרוזים** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת תל אביב.

ליטמנוביץ, ע׳ (2019). **חינוך להוראת זהות לאומית ודתית**. יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

מייזלס, ע׳ (1992). **נוער משתחרר מצה״ל – הסתגלות חברתית ומקצועית: שלב א׳ – מחקר הרוחב**. המכון הישראלי למחקרים צבאיים.

מייזלס, ע׳ (1993). **נוער משתחרר מצה״ל – הסתגלות חברתית ומקצועית: שלב ב׳ – מחקר האורך**. המכון הישראלי למחקרים צבאיים.

מייזלס, ע׳ (2001). צעירים ישראלים במעבר לבגרות: השפעת השירות הצבאי. **עיונים בחינוך, 5**(1), 159–190.

מסאלחה, ש׳ (2004). ייעוץ פרטני בחברה רב־תרבותית. בתוך ר׳ ארהרד ואי קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית־ספר בחברה משתנה** (עמ׳ 229–245). הוצאת רמות – אוניברסיטת תל אביב.

מקליקנסון, ר׳ (2002). מצבי־לחץ טראומטיים. **מגמות, 42**(1), 166–169.

נחאס־חנאני, ע׳ וישראלאשוילי, מ׳ (2021). יישום תוכניות מניעה במסגרות חינוך החברה הערבית בישראל. בתוך פ׳ נאסר־אבו אלהיג׳א ומ׳ ישראלאשוילי (עורכים), **חינוך בחברה הערבית בישראל** (עמ׳ 215–237). מכון מופ״ת.

סיקרון, מ׳ (2004). **דמוגרפיה, אוכלוסיית ישראל – מאפיינת ומגמות**. כרמל.

עזר, ח', גילת, י' ושגיא, ר' (עורכים). (2011). **"אני מרגיש לגמרי לבד בסיפור הזה": התמודדות צעירים בישראל עם מצבי לחץ ומצוקה – קובץ מחקרים בחינוך ובחברה**. מכון מופ"ת.

עמית, ר' (2018). צעירים בישראל – מצב קיים, מגמות ושינויים. בתוך ח' בוני־נח, ש' נתן וס' בן־רפאל גלנטי (עורכים), **צעירים בישראל: מחקר ועבודת שטח** (עמ' 61–75). המכללה האקדמית בית ברל.

פריינטה, ב' ואור, א' (2006). החברה הציונית־דתית בישראל – זהויות בקונפליקט? באיזה מובן? **מגמות, 44**(2), 247–276.

צימרמן, ש' (2010). **רווחה נפשית בראי הפסיכולוגיה החיובית**. הוצאת ספרים "אח" בע"מ.

צינמון, ר"ג (2018). "מי אני ומה אני רוצה להיות" – מבוגרים צעירים יוצרים עתיד אישי וחברתי. בתוך ח' בוני־נח, ש' נתן וס' בן־רפאל גלנטי (עורכים), **צעירים בישראל: מחקר ועבודת שטח** (עמ' 19–60). המכללה האקדמית בית ברל.

קאנקונדה־מועלם, ה' (2020). רווחה נפשית ואירועי לחץ משמעותיים כגורמי סיכון לעמדות שליליות כלפי החיים בקרב מתבגרים ובוגרים צעירים יהודים, נוצרים ומוסלמים. **מפגש לעבודה חינוכית־סוציאלית, 51–52**, 75–99.

קאנקונדה־מועלם, ה', חג'אזי, י' וסנדוקה, י' (2020). הזהות התרבותית וגיבוש מושג "העצמי" ותחושת הקוהרנטיות האישית: סטודנטים ערבים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין. בתוך א' פאול־בנימין ור' ריינגולד (עורכים), **מרחבים משותפים במערכת החינוך ובאקדמיה** (עמ' 250–266). מכון מופ"ת.

שופר אנגלהרד, ע' (2013). לחלום את גיל ההתבגרות. **בין המילים, 8**. https://www.smkb.ac.il/us/college-publications/beyn-hamilim/volume8/adolescence/

שכטמן, צ' (2014). קבוצות ייעוץ לילדים ומתבגרים. בתוך ע' רביב ור' בולס (עורכים), **הייעוץ החינוכי כיום: חומר למחשבה ולמעשה** (עמ' 33–51). ספריית פועלים.

Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.

Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Levallee, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality, correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(1), 141–156. https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.1.141

Davis III, R., F., & Kiang, L. (2016). Religious identity, religious participation, and psychological well-being in Asian American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 45*(3), 532–546. https://doi.org/10.1007/s10964-015-0350-9

DeAngelis, T. (2013). Subjective well-being measures fain international clout, *American Psychological Association, 44*(6), Article 28.

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

Erikson, E. (1982). *The life cycle completed*. Norton.

Kaplan, H., Najjar, Z., Kalnisky, E., & Keinan, A. (2022). The challenge of diversity in teacher education institutions in Israel: Students' sense of relatedness and perceptions regarding being a minority or majority. *Journal of Diversity in Higher Education*, *15*(4), 493–504. https://doi.org/10.1037/dhe0000288

Krok, D. (2015). Religious coping and well-being in middle adulthood: The mediational role of meaning in life. In V. Adkins (Ed.), *Subjective well-being: Psychological predictors, social influences and economical aspects* (pp. 21–39). Nova.

Mansour, L. (2024). *In the shadows of inclusion: An exploration of the experiences of Palestinian Arab undergraduate students in Israeli higher education* [Doctoral dissertation, University of Oxford].

Maresca, G., Corallo, F, Catanese, G, Formica, C., & Buono, V. (2022). Coping strategies of healthcare professionals with burnout syndrome: A systematic review. *Medicina*, *58*(2), Article 327. https://doi.org/10.3390/medicina58020327

Oyserman, D. (1993). The lens of personhood: Viewing the self and others in a multicultural society. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(5), 993–1009. https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.5.993

Patrick, J. H., & Kinney, J. M. (2003). Why believe? The effects of religious beliefs on emotional well being. *Journal of Religious Gerontology, 14*(2–3), 153–170. https://doi.org/10.1300/J078v14n02_05

Reynolds, W. M. (1998). *Reynolds Adolescent Adjustment Screening Inventory* (RAASI). Psychological Assessment Resources.

Ysseldyk, R., Matheson, K., & Anisman, H. (2010). Religiosity as identity: Toward an understanding of religion from a social identity perspective. *Personality and Social Psychology Review, 14*(1), 60–71. https://doi.org/10.1177/1088868309349693

זהות דתית, דימוי גוף, רווחה נפשית ועמדות כלפי צניעות בקרב מתבגרות דתיות*

רותי חר״ך־קרמרסקי ושרגא פישרמן

תקציר

מחקר זה בחן את הקשר בין עמדות כלפי צניעות, זהות דתית (זהות אמונית והתנהגות דתית), דימוי גוף ורווחה נפשית בקרב מתבגרות דתיות. 63 מתבגרות דתיות מכיתות ז׳–ט׳ ומכיתות י׳–י״ב מילאו שאלונים שעסקו בדימוי גוף (פלגי, 1995 ; Gray, 1977), בזהות אמונית (Fisherman, 2011), בהתנהגות דתית (Fisherman, 2004), בעמדות כלפי צניעות (פישרמן, 2016ב) וברווחה נפשית (Diener et al., 1985).

לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי קבוצות הגיל במשתני המחקר המגוונים, אך נמצאו הבדלים בניתוחי הרגרסיות בין שתי קבוצות הגיל. דימוי גוף ניבא את הרווחה הנפשית בקרב הצעירות, ואילו בקרב בוגרות זהות אמונית היה המשתנה שתרם הכי הרבה לניבוי הרווחה.

ממצאים אלו נדונו בזיקה לחשיבותם של המשתנים בחיי הבנות הדתיות בשתי קבוצות הגיל. הבדלים אחרים נמצאו בבדיקת הקשר בין עמדות כלפי צניעות לזהות דתית. בזהות אמונית, בעוד בקרב הצעירות משמעות הצניעות היה המשתנה המנבא, בקרב הבוגרות לבוש היה המשתנה המנבא. בניבוי התנהגות דתית נמצאה תמונה הפוכה : בעוד לבוש היה המשתנה המנבא בקרב הצעירות, בילוי היה המשתנה המנבא בקרב הבוגרות.

לתוצאות המחקר יש השפעות על חינוכן של המתבגרות הצעירות ורלוונטיות רבה לתפקידי היועצים החינוכיים.

מילות מפתח: דימוי גוף ; זהות דתית ; רווחה נפשית ; חינוך לצניעות.

סקירת ספרות

המושג ״רווחה נפשית״ מבטא גישה חיובית של בריאות נפשית (positive mental health). שלא כגישה המסורתית שראתה בבריאות נפשית היעדר חולי, גישת הרווחה הנפשית נשענת על הגישה ההומניסטית וקשורה לערכים של בריאות, אופטימיות, סיפוק אישי, תקווה ואושר (שדמי, 2004).

רווחה נפשית מתאפיינת בדינמיות, והיא תוצר של הערכה סובייקטיבית ותחושה בסיסית ומקיפה של האדם בנוגע לאיכות חייו, אושרו וסיפוקו כפי שהוא והסביבה חווים זאת באמצעות התנהגותו או באמצעות דיווח מילולי הכרוך ברמת שליטה המאפשרת להשיג איזון מיטבי בינו ובין סביבתו (הניג, 2015). רווחה נפשית נובעת מתחושת שייכות, משמעות וצמיחה אישית המתבטאת ביחסים בין־אישיים תקינים ובשליטה במיומנויות

---

* המאמר הוא עיבוד מתוך עבודת מוסמך של רותי חר״ך־קרמרסקי במכללת אורנים, בהנחיית פרופ׳ שרגא פישרמן.

תואמות גיל. רווחה נפשית מושגת כאשר האדם חש שחייו מספקים, והוא רואה בכמה אירועים ומצבי חיים חוויות חיוביות. רווחה נפשית היא תוצר של הבניה חברתית הנשענת על מושגים תרבותיים משותפים בנושא החיים הטובים. הערכת החיים היא לעולם מוטה, שכן היא משקפת עמדות חברתיות מקובלות ולא את מצבו של האדם (צימרמן, 2010).

במחקרים רבים נמצא קשר של רוחניות ודתיות לרווחה נפשית (Gill et al., 2010; Collier et al., 2021; Edara et al., 2021; Yildirim-Kurtulus et al., 2022; Fisherman, 2019). אמונה דתית מעניקה משמעות בחיים. הפעילות הדתית מטפחת את רווחתם של המאמינים, היא נעזרת במשאבי תמיכה חברתית ומתוך כך מסייעת להתמודד עם קשיי החיים. היא מסייעת למאמינים להרגיש שהם טובים, ועל כן הם עשויים לחוש רווחה נפשית גדולה מאחרים (Steger & Frazier, 2005). לציון מיוחד ראויים מחקריו של קלטנר ועמיתיו (Keltner & Stamkou, 2025; Monroy & Keltner, 2022) המסבירים את הקשר באמצעות המושג ״התפעמות״. התפעמות יכולה לנבוע מחשיפה לטבע, לאומנות או מחוויה רוחנית או דתית. ההתפעמות מרחיבה את תודעת האדם מעבר להווה ומקדמת את בריאותו הנפשית והפיזית ואת תחושת הרווחה הנפשית שלו. קלטנר משתמש בהתפעמות, גם הרוחנית, לטיפול ולסיוע לסובלים מהלמת (הפרעת דחק פוסט־טראומטית).

זהות אישית מורכבת מכמה תתי־זהויות והזהות הדתית היא אחת מהן. פאולר (Fowler, 1981) ופאולר ודל (Fowler & Dell, 2006) הציעו מודל התפתחותי המתאר כיצד ילדים ומתבגרים מגבשים את האמונה הדתית שלהם ומטמיעים אותה בזהות האני. על פי פאולר ישנם ארבעה שלבים בהתפתחות הזהות האמונית: השלב האינטואיטיבי, השלב המיתי־מילולי, השלב הסינתטי־קונבנציונלי והשלב האינדיווידואלי־רפלקטיבי.

בשלב האינטואיטיבי הילד חווה את העולם הדתי חוויה דמיונית וחווייתית. שלב זה מונע מרגשות ודימויים שהם תוצר של חוויות. בשלב המיתי־מילולי הילד מתחיל להבין את הסיפורים הדתיים הבנה מילולית וקונקרטית. יש התחלה של הבנה מוסרית, אך היא קשורה קשר ישיר לסיפור. בשלב הסינתטי־קונבנציונלי המתבגר רואה באמונה חלק מהשתייכות חברתית, משפחתית וקהילתית. על אף שמבחינת התפתחות החשיבה היא מורכבת יותר, בדת אין ביקורתיות עמוקה. האמונה מוטמעת בזהות הדתית ומתחברת לזהות החברתית. בשלב האינדיווידואלי־רפלקטיבי מוקד הסמכות עובר אל העצמי והבוגר מפעיל יכולות מטא־רפלקטיביות באמונות, סמלים ומוסדות. שלב זה מתחיל עם חשיפה לעולמות מגוונים ופועל באמצעות צרימות (דיסוננסים) והשפעות חברתיות ותרבותיות. בשלב זה מקור הסמכות הוא פנימי ויש בחינה מתמדת של מסורות. סטריב (Streib, 2001) מבקרת את המודל וטוענת שהוא מתאים לנוצרים פרוטסטנטים מערביים ומתאים פחות למסגרות דתיות אחרות. גורבה ואחרים (Gurba et al., 2022) בחנו את הקשר בין זהות לדתיות בקרב אזרחי פולין והראו כיצד קשר זה משתנה במהלך ההתבגרות וראשית הבגרות, כאשר בגיל ההתבגרות הקשר חיובי וחזק ובהמשך הוא פוחת.

בית הלחמי (Beit Hallahmi, 1991) טוען שעיצוב הזהות הדתית מתחיל מההשתייכות הקבוצתית ומשפיע על עיצוב זהות דתית אישית. על פי הבנה זו, הזהות הדתית מתגבשת בהשפעת סוכני החֶברות. סוכני החברות העיקריים של המתבגרת הדתית הם המשפחה, בית הספר וחברי קבוצת הגיל שלה (נאמן, 2012). גורמים אלו מרכיבים את הקהילה הדתית המקיימת אורח חיים הכולל טקסים, אמונות ומעורבות רגשית היוצרת הזדהות

קבוצתית. אמיתות הדת הופכות לחלק מן הזהות האישית של הפרטים, ובהם הצעירים הדתיים (רומי וטל–בר־לב, 2001). ברוח זו טען ועקנין (1990, 2015) שרבים מהמתבגרים אינם מנהלים שיח פנימי עם עצמם בנושאים הקשורים לזהותם הדתית, אלא הם מקיימים אורח חיים דתי כמצוות אנשים מלומדה, כלומר קיום מצוות מתוך הרגל. האדם הדתי נולד לתוך דתיותו בלי יכולת בחירה, ודתיות זו היא זהות שמוטלת על הפרט מאשר הוא רוכש אותה, היא שיוכית ולא הישגית (רומי וטל–בר־לב, 2001). מכאן שהזהות הדתית היא לעיתים תוצר של הפנמת ערכים דתיים, וסממניה הם לעיתים רק ביטוי חיצוני לדרישות הקהילה (Beit Hallahmi, 1991).

פישרמן (2000, 2016א) כינה תופעה זו "דתיות סוציולוגית" והבחין בינה ובין "דתיות פסיכולוגית". למעשה פישרמן טוען שבית הלחמי וועקנין מתארים את התפתחות הדתיות עד השלב הסינתטי־קונבנציונלי של פאולר ודל (Fowler & Dell, 2006) ומתעלמים מהשלב האינדיווידואלי־רפלקטיבי. מאות ראיונות עם מתבגרים הוכיחו את טענתו שהטלת ספק ושאילת שאלות חיוניות להתפתחות הזהות הדתית של המתבגר (פישרמן, 2025). שאילת השאלות מציעה הזדמנות לחוות תהליך פסיכולוגי התפתחותי בדרך ליצירת זהות דתית בריאה, ובמילים אחרות – למעבר משלב האמונה הילדותית לשלב ההתלבטות והאמונה הבוגרת. המתבגר המתלבט בוחן שאלות אמוניות ומעמיד את אמונותיו ואת הצהרות הוריו ומוריו במבחן הבנתו וניסיונו. אין הוא מוכן לקבל סיסמאות כפשוטן, אלא לגבש זהות אמונית עצמאית. תפקידם של המבוגרים לאפשר למתבגר להתלבט. בהיעדר יכולת חקירה זו, תהליך החיפוש של המתבגר עלול לרדת למחתרת וליצור זהות כפולה, כלומר ליצור פער בין התחושות האמיתיות של המתבגר ובין ההתנהגות שהוא מציג כלפי חוץ. בנסיבות אלה עלול להיווצר מתח בין המתבגר ובין סביבתו, בייחוד כשהזהות המחתרתית מקבלת ביטוי חיצוני ונחשבת קיצונית ולא מסתגלת. לפי גישה זו, המורטוריום האמוני הוא המפתח למניעת מורטוריום התנהגותי. טענת פישרמן נוגעת הן לבנים הן לבנות. מחקר זה עוסק בבנות בלבד.

דימוי גוף הוא האופן שבו האדם מתבונן בגופו, בגודלו ובצורתו (Fisherman, 2013). הוא מתחיל להיבנות עם הולדתנו, באמצעות המגע עם הסביבה והיחס שאנו מקבלים מהמבוגרים המהותיים, בעיקר ההורים. בקרב בני נוער דימוי הגוף משתנה עם ההתבגרות השכלית, ההתבגרות הנפשית וההתבגרות הגופנית־מינית (בן בשט וגרינברגר, 2009). דימוי גוף מושפע מפסיפס של רגשות, חושים וציפיות שחוברים לתמונה כוללת, המורכבת מהגודל ומהצורה של הגוף והיחסיות של המאפיינים בחלקים המגוונים שלו. התמונה הסובייקטיבית חשובה לדימוי גוף יותר מהמידות האובייקטיביות שלו (פישרמן, 2013). תקופת ההתבגרות מאופיינת בשינויים גופניים פנימיים וחיצוניים שמתחילים בגילי 8–14. השינויים מושפעים מתורשה, מבנה גוף, תזונה וחילוף חומרים, בריאות פיזית ובריאות נפשית. התפתחות הגוף בתקופת ההתבגרות היא בעלת השפעה נרחבת על הזהות העצמית (אפטר וטיאנו, 2010).

חינוך הבנות לצניעות מעסיק רבות את החינוכאים. צניעות בונה את הגבולות של הראוי והבלתי ראוי, ומתוך כך משפיעה ישירות על הדימוי העצמי הפיזי והרגשי כאחד (Coyne et al., 2023; Taragin-Zeller, 2014). ישנן עדויות רבות לקשר חיובי בין דתיות לדימוי גוף (Fisherman, 2013, 2019). נשים דתיות לובשות בגדים רפויים שמטשטשים את מבנה גופן ומכסים את רובו (פישרמן, 2013), דבר שמפחית את תחושת הלחץ החברתי. עם זה בשנים

האחרונות אמות המידה בעניין המראה החיצוני משתנות בקרב הנשים הדתיות, והאידאל של רזון קיצוני הפך אצלן נפוץ יותר, בעיקר בקרב בנות דתיות החשופות לתרבות המערבית (גפן, 2004).

פרינס (2022) טוענת שהנשים הדתיות אינן מקשה אחת, אלא פסיפס של תרבויות שונות זו מזו. רבות מהנשים בוחרות לפרש את ערכי הצניעות בגמישות רבה, המאפשרת להן לשמר מחויבות למסורת הדתית מבלי לוותר על תחושת העצמיות והעצמאות שלהן. פרשנות זו יוצרת זהות גמישה ומורכבת המחזיקה בו בזמן ערכים מסורתיים ודרכי ביטוי עדכניים, ולעיתים אף מייצרת מודלים חדשים לחיקוי בקהילה עצמה. מתוך כך היא מצטרפת לטרגין־זלר (Taragin-Zeller, 2014) הטוענת שהצניעות היא תחום יצירתי המושפע משתי מגמות: אימוץ דפוסי התנהגות מודרניים וחדשנות דתית. במחקרה היא הראתה כיצד נשים חרדיות מגדירות מחדש את תחום הצניעות בשתי דרכים עיקריות: 1. הן הופכות את הצניעות מתכתיב הלכתי נוקשה ל׳שליחות׳ נשית דינמית הקשורה לתחום המידות; 2. הן מחליפות את השיח החברתי־גברי שנשען עליו קיום מצוות זה בציווי הלכתי. הנערה הדתית־לאומית נמצאת בתווך בין החברה החרדית שמתארת טרגין־זלר ובין תיאורה של פרינס (2022).

מציאות מורכבת זו דורשת מהנערה הדתית־לאומית לברר לעצמה מה המסר שהיא מזדהה עימו. מטרת החינוך לצניעות היא לגרום למתבגרת הדתית להפנים את ערכי הצניעות, ובכללם הקפדה על קוד לבוש ראוי. בבתי הספר נוטים לעסוק רבות בשאלה באיזו מידה הבגדים צריכים לכסות את הגוף, ופחות במהות של ערך הצניעות. אם התקנות אינן מלוות בחינוך לערכים של צניעות ודימוי גוף חיובי, הנערה הדתית עלולה לחוות קונפליקט. מצד אחד היא יכולה לראות בהנחיה לכסות את הגוף מסר שעליה להתבייש בגופה. מצד אחר היא נחשפת לתקשורת המדגישה את גוף האישה האידיאלי. לעיתים קרובות בחברה הדתית מידת ההקפדה על הצניעות היא אבן בוחן למידת הדתיות של המוסד החינוכי. ככל שקוד הלבוש נוקשה יותר וככל שהאכיפה מחמירה יותר, כך בית הספר יתויג תורני יותר (פישרמן, 2016ב).

בנות דתיות רבות מתקוממות על נורמות הצניעות בבית ספרן ועל הסנקציות החמורות בתחום זה. הקונפליקט בין הרצון לבטא את נשיותן בלבוש ובין נורמות הצניעות יוצר מתחים העלולים להשפיע על רווחתן הנפשית של הנערות (פישרמן, 2000). לצד חינוך לאורח חיים דתי, התפקיד של בית הספר הוא לסייע לבנות בבניית זהות בריאה, לקבל את עצמן ואת גופן ולחוות רווחה נפשית. נשאלת השאלה אם הם מוצאים את האיזון הנכון בתהליכי החינוך לצניעות.

מטרת המחקר הייתה לבחון את ההבדלים בין שתי קבוצות של מתבגרות דתיות־לאומיות (חטיבת ביניים ותיכון) בעמדות כלפי צניעות, דימוי גוף, זהות דתית והקשר שלהם לרווחה נפשית.

שיטת המחקר

נבדקות

המדגם כלל 63 מתבגרות מהמגזר הממלכתי־דתי בשתי קבוצות גיל: כיתות החטיבה (ז׳–ח׳) (n=32) וכיתות התיכון (י׳–י״ב) (n=31).

כלים

שאלון עמדות כלפי צניעות (פישרמן, 2016ב)

מטרת השאלון לבדוק את עמדת המתבגרת כלפי צניעות. השאלון כולל 36 היגדים מהם 22 היגדים חיובים ו־14 היגדים שליליים. בניתוח גורמים (פישרמן, 2016ב) שנעשה על 201 מתבגרות דתיות בכיתה י׳ נמצאו חמישה גורמים (לבוש, בילוי, בית ספר, התנהגות, משמעות הצניעות) כאשר טעינות הגורמים נעה מ־74. (לגורם לבוש) ועד 63. (לגורם התנהגות). בבדיקת מהימנות פנימית התקבלה אלפא בטווח של מ־50. לגורם מקומות בילוי עד 86. לגורם התנהגות. מהימנויות פנימיות של הגורמים במחקר זה היו: α = 87. לגורם בילוי, α = 72. לגורם לבוש, α = 65. לגורם בית ספר, α = 63. לגורם משמעות הצניעות.

שאלון דימוי גוף (Gray, 1977)

השאלון שפיתח גריי (Gray, 1977) ופלגי (1995) תרגם ועיבד אותו לעברית, בנוי מ־12 שאלות שבודקות את תחושות האדם כלפי גופו. השאלון בנוי על סולם מסוג ליקרט של חמש דרגות: מדרגה 1 ״נכון מאוד״ ועד דרגה 5 ״לא נכון״. בשאלון יש 12 היגדים, שבעה המנוסחים על דרך החיוב וחמישה על דרך השלילה. הציון שמתקבל הוא סך כל הנקודות שצבר הנבדק.

ארליך ופישרמן (2011) דיווחו על מהימנות פנימית α = 85. מהימנות פנימית של הסולם במחקר הנוכחי הייתה α = 88. במחקר חלוץ שהשתתפו בו עשר מתבגרות הן דיווחו שהשאלות אינן פוגעניות, לא בתוכנן ולא בניסוחן.

שאלון זהות אמונית (Fisherman, 2011)

בשאלון יש 16 היגדים המנוסחים על דרך החיוב ובודקים אמונה דתית בשלושה תחומים: אמונה בקיום הבורא; אמונה בשכר ועונש; ואמונה בכוח התפילה. הסולם הוא מסוג ליקרט של חמש דרגות: דרגה 1 ״מסכים לחלוטין״, דרגה 2 ״מסכים״, דרגה 3 ״מתלבט״, דרגה 4 ״לא מסכים״ ודרגה 5 ״לא מסכים כלל״. פישרמן (Fisherman, 2011) מדווח על מהימנות פנימית α = 92. במחקר הנוכחי התקבלה מהימנות פנימית α = 89.

שאלון התנהגות דתית (Fisherman, 2004)

שאלון זה נבנה בהמשך לשאלון של רנד ודור שב (1986) ונועד לבדוק התנהגות של מתבגרים דתיים בשיטת הדיווח העצמי. בשאלון יש 13 היגדים שיש לדרגם על פי סולם ליקרט, החל מ״תמיד״ וכלה ב״לעולם לא״. עשרה היגדים מנוסחים על דרך העשייה (מצוות ״עשה״, חיובי), כגון ״אני מברך ברכת המזון״, ושלושה על דרך ההימנעות (״לא תעשה״), למשל ״אני מקפיד על איסור נגיעה״. ההיגדים מתארים התנהגות יום־יומית כגון תפילה והימנעות מאוכל לא כשר למשל. ההיגדים נועדו לשקף דילמות שהמתבגרות הדתיות מתמודדות איתן. במחקר קודם נמצאה מהימנות כללית גבוהה, α = 86. ובמחקר זה α = 94.

שאלון רווחה נפשית (SWLS – Satisfaction With Life Scale) (Diener et al., 1985)

סולם זה, שפיתחו דינר ואחרים (Diener et al., 1985), בודק את מידת שביעות הרצון של האדם מחייו. בשאלון חמישה היגדים שיש לדרגם על סולם ליקרט של שבעה שלבים: מ־1 ״מתנגד מאוד״ עד 7 ״מסכים מאוד״. דינר ואחרים (Diener et al., 1985) דיווחו על מדידות חוזרות $r = .83$ לאחר חודשיים, ומהימנות פנימית $\alpha = .82$. במחקר זה נמצאה מהימנות פנימית של $\alpha = .84$.

הליך

הנבדקות קיבלו הסבר כללי על מטרת המחקר. השאלונים הועברו בשעות אחר הצוהריים בתנועת הנוער דתית־לאומית. הורי הבנות חתמו על הסכמת השתתפות במחקר. השאלונים הועברו לשתי קבוצות גיל נפרדות, מתוך הקפדה על עילום שם המשיבות ושמירה על סודיות. לנבדקות הובהר שהן אינן מחויבות להשיב ושאפשר להפסיק בכל עת שירצו.

ממצאים

כלל המדגם

לבחינת הקשר בין זהות דתית, דימוי גוף ועמדות כלפי הצניעות ובין רווחה נפשית בקרב כלל המדגם נעשה ניתוח רגרסיה בצעדים, כאשר ציון הרווחה הנפשית היה המשתנה התלוי, וציוני זהות דתית (זהות אימונית והתנהגות דתית), עמדות כלפי צניעות (לבוש, בילוי, בית ספר ומשמעות הצניעות) ודימוי גוף היו משתנה הקריטריון. נמצאו שני מודלים המסבירים כ־18% וכ־27% מהשונות. בשל השיפור באחוז השונות המוסברת נבחר המודל השני ($F(2,60) = 10.58$, $p < .000$) הגורמים המנבאים היו דימוי גוף ($\beta = .37$) וזהות אמונית ($\beta = .31$). הממצאים מתוארים בלוח 1 להלן.

לוח 1: רגרסיה בצעדים לניבוי רווחה נפשית על פי עמדות כלפי הצניעות, זהות דתית ודימוי גוף בקרב כלל המדגם

	משתנה קריטריון	F	R^2	ΔR^2	β
צעד 1	דימוי גוף	12.61***	17.6%		.37
צעד 2	זהות אמונית	10.58***	26.7%	9.7%	.31

***$p < .001$

הבדלים בין שתי קבוצות הגיל

לבדיקת ההבדלים בין שתי קבוצות הגיל במשתני המחקר נעשו מבחני t למדגמים בלתי תלויים. הממצאים מתוארים בלוח 2 להלן:

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן ומבחן t לבדיקת הבדלים בין הקבוצות

	צעירות (n=31)		**בוגרות** (n=32)		
	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	**t**
זהות אמונית	4.39	.46	4.13	.81	ל.מ.
התנהגות דתית	4.06	.58	4.01	.97	ל.מ.
דימוי גוף	3.42	.68	3.19	.79	ל.מ.
רווחה נפשית	5.74	1.00	5.45	1.22	ל.מ.
לבוש	3.27	.38	3.34	.50	ל.מ.
בית ספר	2.80	.58	2.88	.87	ל.מ.
בילוי	2.49	.80	2.98	.93	2.19*
משמעות הצניעות	2.91	.60	3.14	.61	ל.מ.

*$p < .01$

מלוח זה עולה כי עמדת הבנות הבוגרות כלפי גורם בילוי בעמדות ביחס לצניעות היה גבוה ומובהק מציוני הצעירות. בשאר המשתנים לא נמצאו הבדלים מובהקים.

לבדיקת ההבדלים בין שתי קבוצות הגיל בניבוי של רווחה נפשית על פי משתני המחקר נעשו ניתוחי רגרסיה בצעדים כאשר ציון רווחה נפשית היה המשתנה התלוי ומשתני הקריטריון היו דימוי גוף, זהות דתית (זהות אמונית והתנהגות דתית), גורמי עמדות כלפי צניעות (לבוש, בית ספר, בילוי ומשמעות). הניתוחים נעשו בנפרד בשתי קבוצות הגיל.

צעירות

נמצא מודל אחד מובהק ($F(1,30) = 4.97,\ p < 0.4$) המסביר כ־14% מהשונות. הגורם המנבא היה דימוי גוף ($\beta = .38$). ממצאי הרגרסיה מתוארים בלוח 3 להלן.

לוח 3: רגרסיה לניבוי רווחה נפשית על פי דימוי גוף, זהות דתית וגורמי עמדות כלפי הצניעות בקרב צעירות

	משתנה קריטריון	**F**	**R^2**	**ΔR^2**	**β**
צעד 1	דימוי גוף	4.97*	14.2%		.38

*$p < .05$

בוגרות

נמצאו ארבעה מודלים מובהקים המסבירים כ־36% ,21% ,51% ,59% מהשונות. בשל השיפור באחוז השונות המוסברת הוחלט לבחור במודל הרביעי ($F(4,27) = 8.51,\ p < .000$). ממצאי הרגרסיה מתוארים בלוח 4 להלן.

לוח 4: רגרסיה לניבוי רווחה נפשית על פי דימוי גוף, זהות דתית וגורמי עמדות הצניעות בקרב בוגרות

	משתנה קריטריון	F	R2	Δ R2	β
צעד 1	זהות אמונית	7.34**	21.4%		.45
צעד 2	משמעות הצניעות	7.42**	36.3%	14.9%	-.63
צעד 3	דימוי גוף	8.69***	51%	14.7%	.33
צעד 4	לבוש	8.51***	58.7%	7%	.40

$^{**}p < .01$, $^{**}p < .001$

מלוחות 3 ו־4 עולה כי ממצאי הניבוי בכל אחת משתי קבוצות המדגם היו שונים זה מזה. בקרב הצעירות ניבוי דימוי גוף היה כ־15% מהשונות (מקדם חיובי). בקרב הבוגרות ניבוי זהות אמונית (מקדם ניבוי חיובי), משמעות הצניעות (מקדם שלילי), דימוי גוף (מקדם חיובי) ולבוש (מקדם חיובי) היה קרוב ל־60% מהשונות.

על סמך ממצאים אלו ביקשנו לבחון האם יש הבדל בין שתי קבוצות המחקר (צעירות ובוגרות) בקשר בין עמדות כלפי הצניעות לזהות דתית. נעשו ניתוחי רגרסיה בצעדים כאשר **זהות דתית** (אמונות והתנהגות כל אחד בנפרד) היה המשתנה התלוי וגורמי עמדות כלפי הצניעות היו משתני הקריטריון. הניתוחים נעשו בנפרד בכל קבוצה.

אמונות

צעירות

נמצא מודל אחד מובהק ($F(1,30) = 5.64$, $p < .03$). המסביר כ־16% מהשונות. הגורם המנבא היה משמעות הצניעות ($\beta = .40$). ממצאי הרגרסיה מתוארים בלוח 5 להלן.

לוח 5: ניתוח רגרסיה בצעדים לניבוי זהות אמונית על פי גורמי עמדות כלפי הצניעות בקרב הצעירות

משתנה קריטריון	F	R^2	Δ R^2	β
משמעות הצניעות	5.64*	15.8%	-----	.40

$^{*}p < .05$

בוגרות

נמצא מודל אחד מובהק ($F(1,31) = 15.51$, $p < .001$) המסביר כ־37% מהשונות. הגורם המנבא עמדות כלפי לבוש ($\beta = .60$). ממצאי הרגרסיה מתוארים בלוח 6 להלן.

לוח 6: ממצאי ניתוח רגרסיה בצעדים לניבוי זהות אמונית על פי גורמי עמדות כלפי הצניעות בקרב בוגרות

משתנה קריטריון	F	R^2	Δ R^2	β
לבוש	15.51***	36.5	-----	.60

$^{***}p < .0001$

התנהגות דתית

כדי לנבא את ציון ההתנהגות הדתית על פי גורמי עמדות כלפי צניעות נעשו ניתוחי רגרסיה בצעדים כאשר ציון התנהגות דתית היה המשתנה התלוי וגורמי עמדות כלפי צניעות היו משתני הקריטריון. הניתוחים נעשו בנפרד לשתי קבוצות המדגם.

צעירות

נמצא מודל אחד מובהק ($F(1,30) = 14.04, p < .01$) המסביר כ־37% משונות. הגורם המנבא הוא לבוש ($\beta = .61$). הממצאים מתוארים בלוח 7 להלן:

לוח 7: ממצאי ניתוח רגרסיה בצעדים לניבוי התנהגות דתית על פי גורמי עמדות כלפי הצניעות בקרב צעירות

משתנה קריטריון	F	R^2	ΔR^2	β
לבוש	14.04**	36.9%	-----	.61

$^{**}p < .00$

בוגרות

נמצאו שני מודלים מובהקים המסבירים 59% וכ־65% מהשונות הוחלט לבחור במודל השני ($F(2,31) = 29.94, p < .000$) הגורמים המנבאים היו בילוי ($\beta = .61$) ומשמעות הצניעות ($\beta = .30$). הממצאים מתוארים בלוח 8 להלן:

לוח 8: ממצאי ניתוח רגרסיה בצעדים לניבוי התנהגות דתית על פי גורמי עמדות כלפי הצניעות בקרב בוגרות

משתנה קריטריון	F	R^2	ΔR^2	β
בילוי	46.86***	58.7%		.61
לבוש	29.94***	65.2%	6.5	.30

$^{***}p < .000$

סיכום ניתוחי הרגרסיות מוצג בלוח 9 להלן:

לוח 9: סיכום ניתוח הרגרסיות לניבוי זהות דתית (זהות אמונית והתנהגות דתית) על פי עמדות כלפי צניעות בשתי קבוצות הגיל

משתנה תלוי	גיל	משתנים מנבאים	אחוז שונות מוסברת
זהות אמונית	צעירות	משמעות הצניעות	16%
	בוגרות	לבוש	37%
התנהגות דתית	צעירות	לבוש	37%
	בוגרות	בילוי, לבוש	65%

מלוח 9 עולים שני הבדלים ניכרים: א. אחוז השונות המוסברת של גורמי הזהות הדתית על פי גורמי עמדות כלפי צניעות בקרב הבוגרות גבוה בהשוואה לצעירות; ב. יש הבדלים במשתנים המנבאים.

דיון

מטרת המחקר הייתה לבחון את ההבדלים בין שתי קבוצות של מתבגרות דתיות (חטיבת ביניים ותיכון) בעמדות כלפי צניעות, דימוי גוף, זהות דתית והקשר שלהם לרווחה נפשית.

כאשר נבדק הקשר בין דימוי גוף, זהות דתית ועמדות כלפי צניעות ובין רווחה נפשית בקרב **כלל המדגם**, נמצאה משוואת רגרסיה מובהקת המסבירה כ־27% מהשונות. הגורמים המנבאים היו דימוי גוף וזהות אמונית (מקדמים חיוביים). המשותף לדימוי גוף, לזהות דתית ולרווחה נפשית הוא ששלושתם חלק מעולמה הרגשי של הנערה. תחושת הגוף משמשת בסיס ליצירת דימוי גוף (אפטר וטיאנו, 2010). נוסף על כך נערה שהיא שבעת רצון מהמראה החיצוני שלה תחווה את חייה על דרך חיוב. כאשר הנערה מרגישה טוב עם גופה, היא יכולה להתפנות לגבש את זהותה האמונית המעניקה לה משמעות ובסיס להתמודד עם שאלות קיומיות (הניג, 2015). כאשר יש הלימה בין עולמה האמוני של הנערה ובין המסרים שהיא מתחנכת לפיהם, כן גדלה רווחתה הנפשית. אם הנערה אינה שבעת רצון מגופה או מהמראה שלה וזהותה האמונית אינה מגובשת, רווחתה הנפשית תפחת בשל אי־הלימה בין אמונתה לערכים שהיא מתחנכת לפיהם. אם זהותה האמונית אינה מגובשת אבל דימוי הגוף שלה חיובי, היא עשויה להקדיש אנרגייה רבה לטיפוח הגוף ולמרכזיות הגוף (רמתי־דביר, 2017). אם דימוי הגוף שלה אינו גבוה, אבל זהותה האמונית מגובשת, היא עשויה למצוא באמונה מפלט ולעסוק באינטנסיביות ברכיבי זהותה האמונית כדי להעלות את רווחתה הנפשית.

כאשר נבדקו ההבדלים בין שתי קבוצות הגיל במשתנים דימוי גוף, זהות דתית, עמדות כלפי צניעות ורווחה נפשית לא נמצאו הבדלים מובהקים, חוץ מגורם הבילוי שבעמדות כלפי הצניעות. ההבדל בין קבוצות הגיל בגורם הבילוי מובן, שכן דרכי הבילוי ובייחוד של הנערות הדתיות מוגבלות בשל ההלכה, ההורים ומערכת החינוך. עם זה דרכי הבילוי של המתבגרות בקבוצת הגיל הגבוה יותר מוגבלות פחות בהשוואה לחברותיהן ומכאן ההבדל בעמדות.

אף על פי שלא נמצאו הבדלים בין הקבוצות במשתנים האחרים עדיין עולה השאלה האם אכן אין הבדלים ניכרים בין בנות בכיתות החטיבה ובין בנות התיכון במשתני המחקר?

ההבדלים בין שתי קבוצות הגיל נמצאו בקשר בין המשתנים. ניתוחי רגרסיה בצעדים, כשציון רווחה נפשית היה המשתנה התלוי ומשתני הקריטריון היו דימוי גוף, זהות דתית (זהות אמונית, התנהגות דתית) ועמדות כלפי צניעות (לבוש, בית ספר, בילוי ומשמעות) בכל קבוצת גיל בנפרד, הניבו תוצאות מעניינות.

בקבוצת הצעירות נמצאה משוואת רגרסיה אחת מובהקת המסבירה כ־14% מהשונות, והגורם המנבא היה דימוי גוף (מקדם חיובי). בקבוצת הבוגרות נמצא מודל מובהק המסביר קרוב ל־60% (!) מהשונות, והגורמים המנבאים היו זהות אמונית, משמעות הצניעות (מקדם שלילי), דימוי גוף וגורם לבוש שבעמדות כלפי צניעות.

הגיל של קבוצת הצעירות הוא 13–15. בגיל זה ההתפתחות המינית נמצאת בשיאה והיא משפיעה ישירות על דימוי גוף ועל מצב הרוח של הנערה (בוניאל־נסים ודולב־כהן, 2014) ומתוך כך מוסבר הקשר בין הרווחה הנפשית לדימוי הגוף.

בקרב בוגרות נראה שהגורמים הקשורים לרווחה הנפשית שלהן הם פנימיים (זהות אמונית, משמעות) וחיצוניים (דימוי ולבוש). מקדמי הניבוי של זהות אמונית, דימוי גוף

ולבוש היו חיוביים ואילו מקדם הניבוי של משמעות הצניעות היה שלילי. מהו מקומו של מקדם הניבוי השלילי של גורם משמעות הצניעות? האם יש מקום לומר שהקשר בין משמעות הצניעות לרווחה הנפשית הוא שלילי? חישוב מתאם פירסון בין משמעות הצניעות לרווחה בקרב הבוגרות לא הניב מתאם מובהק.

מקדם זה מלמד כנראה על קשר מסוג "פיצוי" (קומפנסציה). אם אכן בצירוף של משתני הקריטריון יש גם קשר מסוג פיצוי, משמעות הרגרסיה היא שייתכן שהבוגרת שזהותה האמונית מגובשת ועמדותיה כלפי לבוש מגובשות (די ברורה לה חשיבות הלבוש ויש לה את הגבולות שגיבשה) וגם היא שלמה עם המראה החיצוני שלה (היא מצאה את האיזון בין הטיפוח לצניעות) – רווחתה הנפשית גבוהה כל עוד העיסוק במשמעות הצניעות אינו גבוה. אם סוכני השינוי (הורים ובית ספר) מטיפים, דורשים ומדגישים לפניה את חשיבות הצניעות, רווחתה הנפשית נפגעת בשל התחושה שהיא נשפטת לפי הלבוש שלה ואינה עצמאית לגבש את עמדותיה. לפי הסבר זה, ציון גבוה במשמעות הצניעות יכול לבטא לא רק עמדה חיובית, אלא עיסוק אינטנסיבי לצד עמדה חיובית. עיסוק אינטנסיבי במשמעות הצניעות עלול להחזיר את הנערה לשלב שבו היה עליה להתמודד עם הקונפליקט בין רצונה לעצב את עמדותיה ובין הגבולות שהציבו לה בית הספר, החברה והמשפחה. הסבר זה מצריך מחקר נפרד במתודה מתאימה.

ההשוואה בין הרגרסיות של שתי הקבוצות שופכת אור על הקשר בין עמדות כלפי הצניעות לזהות דתית, דימוי גוף ורווחה נפשית. בקרב קבוצת הצעירות רק דימוי גוף נמצא גורם מנבא ואילו בקבוצת הבוגרות נמצאה משוואה מורכבת בעלת כמה משתנים מנבאים. נוסף על כך בקבוצת הצעירות משוואת הרגרסיה מנבאת כ־14% מהשונות, ובקרב הבוגרות כ־60% מהשונות. הבדל זה מעיד כנראה על מרכזיות המשתנים המנבאים בחיי המתבגרות הדתיות. ככל הנראה רווחתן של הצעירות קשורה במשתנים רבים שלא נכללו במחקר, כגון מצב לימודי, מצב חברתי, קשר עם ההורים וכדומה. בקרב הבוגרות המשתנים זהות, דימוי גוף ועמדות כלפי צניעות נמצאים על סדר היום שלהן, ולכן הם קשורים קשר עז לרווחה הנפשית.

בקרב הצעירות דימוי גוף נמצא המנבא היחיד של רווחה נפשית ואילו בקרב הבוגרות דימוי גוף נכנס למשוואת הרגרסיה רק בצעד השלישי. תרומת דימוי הגוף לניבוי הרווחה הייתה דומה בקרב שתי הקבוצות, כ־15% מהשונות. במילים אחרות, דימוי הגוף חשוב לרווחה בשתי הקבוצות, אך בקרב הצעירות הוא חשוב יותר לרווחה הנפשית, ובקרב הבוגרות הוא חלק ממערכת משתנים מנבאים. ראוי אולי להסביר את ההבדלים בין שתי הקבוצות במרכזיותו של דימוי הגוף. ייתכן שבקרב הצעירות דימוי הגוף הוא מעין גלילור (קליידוסקופ) שבאמצעותו הן חוות את עצמן, ומכאן הקשר לרווחתן. בקרב הבוגרות דימוי הגוף מצטרף לזהות אמונית (המייצגת את הזהות הדתית) ולשני גורמים של עמדות כלפי הצניעות (משמעות הצניעות ולבוש), ויחד הם מנבאים רווחה נפשית. אין זה אומר שדימוי הגוף חשוב פחות לנערה הבוגרת, אלא שרווחתה הנפשית כוללת עולם מורכב יותר של אמונתה הדתית, עמדותיה כלפי הצניעות וכלפי המראה החיצוני שלה. אם הסבר זה נכון, עשויות להיות משמעויות חינוכיות וייעוציות כבדות משקל.

בהמשך להבדלים בין הקבוצות בקשר לרווחה הנפשית נבחנו עוד הבדלים בין הקבוצות בנוגע לקשר בין עמדות כלפי הצניעות וזהות דתית (זהות אמונית והתנהגות דתית).

בזהות אמונית נמצא כי בקרב הצעירות נמצא מודל אחד מובהק המסביר כ־16% מהשונות, והגורם המנבא היה משמעות הצניעות (מקדם חיובי). בקבוצת הבוגרות נמצא מודל אחד מובהק המסביר כ־37% מהשונות והגורם המנבא היה עמדות כלפי לבוש (מקדם חיובי). במילים אחרות, המשתנים שנכנסו למשוואת הניבוי היו שונים בכל קבוצה ושיעור השונות המוסברת בקרב הבוגרות היה גבוה פי שניים משיעור השונות בקרב הצעירות, דבר העשוי ללמד שזהות אמונית היא עיקרית יותר בניבוי עמדות כלפי צניעות בקרב הבוגרות.

בהתנהגות דתית בקרב הצעירות נמצא מודל אחד מובהק המסביר כ־37% מהשונות, והגורם המנבא היה לבוש (מקדם חיובי). בקבוצת הבוגרות נמצאו שני מודלים מובהקים המסבירים כ־65% מהשונות, והגורמים המנבאים היו משמעות הצניעות ולבוש (מקדמים חיוביים).

מלבד ההבדלים באחוז השונות המוסברת (האחוז בקרב הבוגרות קרוב לפי שתיים) נראה לנו שלפנינו ״דמות מראה״ בין הצעירות לבוגרות. בזהות האמונית בקרב הצעירות הגורם המנבא היה משמעות הצניעות ובקרב הבוגרות לבוש ; בהתנהגות הדתית הגורם המנבא בקרב הצעירות היה לבוש ובקרב הבוגרות משמעות הצניעות היא הגורם המנבא הראשי וגורם הלבוש הוסיף להסבר השונות רק 6.5%.

לדעתנו ממצא זה מחזק את ההסבר לממצאים שנדונו בקשר לרווחה נפשית. הזהות האמונית היא משתנה רוחני־פילוסופי יותר ואילו ההתנהגות הדתית מתמקדת בהתנהגות עצמה. משמעות הצניעות הוא היבט פילוסופי ואילו גורם הלבוש הוא היבט מעשי־התנהגותי. בקרב הצעירות משמעות הצניעות קשורה לאמונות, שתיהן היבטים פילוסופיים. בקרב הבוגרות דווקא נושא פרקטי־התנהגותי קשור לאמונות כיוון שהבוגרות היו אמורות לגבש מידה מסוימת של אמונות וכעת הן עסוקות יותר בתוצאות אמונותיהן. נוסף על כך ייתכן שהקונפליקטים בין המתבגרת לעולם המבוגרים (הורים ומערכת החינוך) בעניין הלבוש והאוטונומיה לבחור בסגנון לבוש גוברים בכיתות התיכון והם קשורים לאמונות הבת. ייתכן שהקונפליקטים בנושא הלבוש מאיימים על תחושת האוטונומיה של המתבגרת בתיכון ומתוך כך עלולים לפגוע בזהותה האמונית המותנית בבחירה ובאוטונומיה זהותית. על החשיבות של הבחירה והאוטונומיה לגיבוש הזהות האמונית עמדנו בעבר (פישרמן, 2000) וייתכן שמאבקים על אופי הלבוש פוגעים גם בתחושת האוטונומיה שבגיבוש הזהות האמונית. אם הסבר זה נכון אז התפתחות הזהות האמונית של הבת הדתית מתנהלת בתהליך הדומה לסליל, כאשר בשלבים המוקדמים של גיל ההתבגרות מתנהל תהליך ראשוני של בירור הזהות האמונית ומתוך כך המתבגרת מחליטה על היבטים בסיסיים של זהותה האמונית. בשלב שלאחר מכן מתנהל התהליך שדנה בו וינר לוי (2006) כאשר היא טוענת שהאדם מגבש לעצמו קודם את דעותיו ואת השקפת עולמו, ולאחר מכן הדבר ניכר בהתנהגותו. בשלב זה מבררת המתבגרת בשלבים מתקדמים היבטים אחרים ומעמיקים של זהותה האמונית ומידת המחויבות שלה לזהות זו. מובן כי יש לחקור הצעה זו במחקר נפרד ובמתודה מתאימה.

מגבלות המחקר

המחקר הקיף מדגם קטן של תלמידות. כדי לתקף את תוצאות המחקר צריך להגדיל את מספר הנבדקות. המחקר נעשה בקרב תלמידות מהמגזר הדתי־לאומי, ובמחקרים אחרים ראוי לבדוק אוכלוסיות דתיות ממגזרים אחרים ואוכלוסיות לא דתיות.

הגדלת המדגם עשויה לאפשר שימוש בכלים סטטיסטיים שיבחנו השפעות וקשרים אחרים.

נוסף על כך מתודה איכותנית תעמיק את משמעות הממצאים.

מסקנות והמלצות

נמצאו הבדלים בין שתי קבוצות הגיל בקשר בין זהות דתית ודימוי גוף ובין רווחה נפשית. הבדלים אלה דורשים מהמחנכים תשומת לב רבה בבואם לחנך את הבנות לצניעות. חשוב שהחינוך לצניעות יהיה דיפרנציאלי ומותאם לגיל החניכות.

הגורם שלא נכנס למשוואת הניבוי בקרב הבוגרות הוא עמדות כלפי צניעות בבית הספר. ההיגדים שעסקו בבית ספר עסקו בהיבטים מגוונים של צניעות בבית הספר, כגון "עד כמה חשוב שהמורות ימלאו אחר תקנון הלבוש". ייתכן שהאופן שהמורות מתלבשות אינו קשור לגיבוש עמדות כלפי צניעות והתנהגות דתית של הבת הבוגרת, שבשלהי לימודיה בבית הספר מבינה את המורכבות של החלטת המורות אם להתלבש לפי התקנון. היא מזהה הלימה בין לבוש המורות ובין השקפת העולם של בית הספר, ובמורות שאינן מתלבשות על פי התקנון (אפילו הן מיעוט) היא תמצא הוכחה לבעייתיות בתקנון, דבר שעלול להשפיע על עמדותיה כלפי צניעות. הבוגרת מצליחה להפריד בין עמדות המורה, המידה שבית הספר כופה על המורות את התקנון, ובין עמדותיה האישיות. כמו כן עמדות כלפי צניעות בבית הספר עשויות להיות מושפעות מדגש בית הספר על חינוך לצניעות, ומתעוררת השאלה אם עודף עיסוק בנושא זה בבית הספר אינו מייצר נגדנות (אנטגוניזם) בקרב הבנות.

רשימת מקורות

אפטר, א' וטיאנו, ש' (2010). **פסיכיאטריה של הילד והמתבגר** (מהדורה שלישית). דיונון.

ארליך, ה' ופישרמן, ש' (2011). **הקשר בין דימוי גוף וזהות האני בקרב מתבגרים נורמטיביים ומתבגרים מגמגמים בישראל** [הרצאה בכנס]. הכנס המדעי של היועצים החינוכיים, חיפה, ישראל.

בוניאל־נסים, מ' ודולב־כהן, מ' (2014). גלישה אל מעמקי קהילת פרו־אנה באינטרנט: ניתוח תוכן של בלוגים. **מפגש לעבודה חינוכית־סוציאלית, כב**(40), 43–58.

בן בשט, ו' וגרינברגר, ל' (2009). תפיסת דימוי עצמי, דימוי גוף, הרגלי פעילות גופנית ותזונה בקרב מתבגרות. **בתנועה, 9**(2), 217–239.

גפן, ש' (2004). **הקשר בין מידת דתיות, דימוי גוף והערכה עצמית לבין הפרעות אכילה אצל נערות דתיות־לאומיות באולפנא פנימייתית** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת חיפה.

הניג, ל' (2015). **הקשר בין דימוי גוף ורווחה נפשית בקרב סטודנטיות דתיות וחרדיות בישראל** [עבודת מוסמך]. שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.

וינר לוי, נ' (2006). השכלה גבוהה כמפגש עם דעת, חברה ותרבות: תמורות בזהותן של נשים דרוזיות חלוצות ברכישת השכלה גבוהה. **סוגיות חברתיות בישראל, 1**, 5–30.

ועקנין, ר׳ (1990). יצירות ספרות כאמצעי מסייע בעיצוב זהות דתית אצל מתבגרים דתיים. בתוך ד׳ בר־טל וא׳ קלינגמן (עורכים), **סוגיות נבחרות בפסיכולוגיה וייעוץ בחינוך** (עמ׳ 207–222). משרד החינוך והתרבות, מחלקת פרסומים.

ועקנין, ר׳ (2015). **נפש יהודי: פסיכולוגיה של הזהות לאור מדרשי חז״ל**. Contentonow.

נאמן, נ׳ (2012). מקומה של המשפחה כגורם בעזיבת אורח חיים דתי של צעירים מהחברה הדתית לאומית. בתוך י׳ ארנון, י׳ פרידלנדר וד׳ שוורץ (עורכים), **סוגיות בחקר הציונות הדתית: התפתחויות ותמורות לדורותיהן** (עמ׳ 273–308). אוניברסיטת בר־אילן.

פישרמן, ש׳ (2000). **על מה אבדה: זהותן האמונית של דתל״שיות**. מכללת אורות.

פישרמן, ש׳ (2013). זהות האני ודימוי גוף בקרב מתבגרות דתיות. **אורשת, 4**, 283–293.

פישרמן, ש׳ (2016א). זהות האני וזהות אמונית של מתבגרים דתיים בסיכון. **הייעוץ החינוכי, יט**, 271–287.

פישרמן, ש׳ (2016ב). **לו כלה דרכנו: דפוסי היכרות וחיזור בחברה הדתית**. שאנן – המכללה הדתית לחינוך.

פישרמן, ש׳ (2025). קונפליקט בית–עבודה בקרב נשות חינוך – מבט עכשווי. בתוך ד׳ גול (עורך), **בצל אילן: מאמרים ופרקי הגות לזכרה של אילנה פרץ** (עמ׳ 77–96). המכון התורני אור עציון.

פלגי, י׳ (1995). **תפקוד רגשי התנהגותי ודימוי גוף בקרב מתבגרים: השוואה בין עולים מאתיופיה, ילידי הארץ ממוצא אתיופי וילידי הארץ שאינם ממוצא אתיופי** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בר־אילן.

פרינס, מ׳ (2022). **פשוט לרצות: הדרכה למיניות**. דברי שיר.

צימרמן, ש׳ (2010). **רווחה נפשית בראי הפסיכולוגיה החיובית**. אח.

רומי, ש׳ וטל–בר־לב, ל׳ (2001). זהות דתית וזהות האני אצל נוער מנותק ונוער נורמטיבי ממוצא אתיופי. **חברה ורווחה, 21**(1), 51–68.

רמתי־דביר, א׳ (2017). שיחים הגמוניים והשיח החסר בקרב מורות לחינוך גופני לנערות. בתוך ע׳ לחובר, ע׳ פלד ומ׳ קומם (עורכים), **נערות וגופן** (עמ׳ 113–133). מאגנס.

רנד, י׳ ודור שב, ז׳ (1986). אורח חיים דתי אשכנזי במסגרת בית הספר וזיקתו לרמת דתיותם של ילדי עדות המזרח. בתוך מ׳ בר־לב (עורך), **החינוך הדתי בחברה הישראלית: מקראה** (עמ׳ 463–464). האוניברסיטה העברית.

שדמי, ח׳ (2004). גישות בייעוץ בבית־הספר: היועץ וקידום מיטביות. בתוך ר׳ ארהרד וא׳ קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית־ספר בחברה משתנה** (עמ׳ 343–366). רמות.

Beit Hallahmi, B. (1991). Religion and identity: Concepts, data, questions. *Social Science Information*, *30*(1), 81–95. https://doi.org/10.1177/053901891030001004

Collier, K. M., James, C. A., Saint, S., & Howell, J. (2021). The role of spirituality and religion in physician and trainee wellness. *Journal of General*

Internal Medicine, 36(10), 3199–3201. https://doi.org/10.1007/s11606-021-06808-3

Coyne, S. M., Gale, M., Rasmussen, S., Bateman, M., Griffin, A., Oldroyd, E., & Sheppard, J. A. (2023). Beliefs, practices, or culture? A mixed-method study of religion and body esteem. *Psychology of Religion and Spirituality, 15*(3), 437–448. https://doi.org/10.1037/rel0000471

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

Edara, I. R., del Castillo, F., Gregory, C., & del Castillo, C. D. (2021). Religiosity and contentment among teachers in the Philippines during COVID-19 Pandemic: Mediating effects of resilience, optimism, and well-being. *Religions, 12*(10), Article 879. https://doi.org/10.3390/rel12100879

Fisherman, S. (2004). Ego identity and spiritual identity in religiously observant adolescents in Israel. *Religious Education, 99*(4), 371–384. https://doi.org/10.1080/00344080490513090

Fisherman, S. (2011). Socialization agents influencing the religious identity of religious Israeli adolescents. *Religious Education, 106*(3), 272–298. https://doi.org/10.1080/00344087.2011.569653

Fisherman, S. (2013). Body image and wellbeing in religious male and female youth in Israel: An educational challenge. In B. Jackson Glimps & T. Ford (Eds.), *Gender and diversity issues in religious-based institutions and organizations* (pp. 51–79). Information Science Reference.

Fisherman, S. (2020). Body image and emotional well being among gay and heterosexual religious young men: Modern orthodox and ultra-orthodox Jews. In B. Glimps & T. Ford (Eds.), *#MeToo issues in religious-based institutions and organizations* (pp. 195–224). IGI Global Scientific Publishing. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-9195-5.ch008.

Fowler, J. W. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. Harper & Row.

Fowler, J. W., & Dell, M. L. (2006). Stages of faith and identity: Birth to teens. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 13*(1), 17–33. https://doi.org/10.1016/S1056-4993(03)00073-7

Gill, C. S., Minton, C. B., & Myers, J. E. (2010). Spirituality and religiosity: Factors affecting wellness among low-income, rural women. *Journal of Counseling and Development*, *88*(3), 293–302. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2010.tb00025.x

Gray, S. H. (1977). Social aspects of body image: Perception of normalcy of weight and effect of college undergraduates. *Perceptual and Motor Skills*, *45*, 1035–1040. https://doi.org/10.2466/pms.1977.45.3f.1035

Gurba, E., Czyżowska, D., Topolewska-Siedzik, E., & Cieciuch, J. (2022). The importance of identity style for the level of religiosity in different developmental periods. *Religions*, *13*(2), Article 157. https://doi.org/10.3390/rel13020157

Keltner, D., & Stamkou, E. (2025). Possible worlds theory: How the imagination transcends and recreates reality. *Annual Review of Psychology*, *76*, 329–358. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-080123-102254

Monroy, M., & Keltner, D. (2022). Awe as a pathway to mental and physical health. *Perspectives on psychological science*, *18*(2), 309–320. https://doi.org/10.1177/17456916221094856

Steger, M. F., & Frazier, P. (2005). Meaning in life: One link in the chain from religiousness to well-being. *Journal of Counseling Psychology*, *52*(4), 574–582. https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.4.574

Taragin-Zeller, L. (2014). Modesty for heaven's sake: Authority and creativity among female ultra-orthodox teenagers in Israel. *Nashim: A Journal of Jewish Women's Studies & Gender Issues*, *26*(1), 75–96. https://dx.doi.org/10.2979/nashim.26.75.

Yildirim-Kurtulus, H., Meral, K., Kurtulus, E., & Kahveci, H. (2022). The relationship between spirituality and psychological wellness: A serial multi-mediation analysis. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *9*(4), 1160–1172. https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.780

עתיד ורוד: זהות מינית, יחסים עם ההורים והתפתחות מקצועית בקרב צעירים וצעירות מהקהילה הגאה

שירה מרשל ורחל גלי צינמון

תקציר

מחקר זה בחן תמיכה משפחתית בקרב צעירים וצעירות מהקהילה הגאה, ואת הקשרים בין תמיכה זו לתהליכי התפתחות קריירה של אותם צעירים. המחקר נועד להרחיב את הידע האמפירי המועט על הממשק שבין תמיכה משפחתית לתהליכי התפתחות קריירה והתפתחות זהות מינית. המחקר נשען על המסגרת התאורטית של פסיכולוגיית העבודה ונעשה בגישת מחקר איכותנית. נעשו ראיונות חצי מובנים עם עשרה צעירים וצעירות בטווח הגילים 27–34 ($M = 30.4$, $SD = 2.07$). מניתוח תוכן של הראיונות עולות עמדות ייחודיות כלפי היחסים עם ההורים ומקומם של יחסים אלה בהתפתחות המקצועית במהלך החיים. הראיונות אפשרו ללמוד גם על סוגי תמיכה משפחתית בזהות המינית ועל מקומו של תהליך גיבוש הזהות המינית בהתפתחות המקצועית. המלצות והצעות למחקרי המשך מוצגות בפרק הדיון.

מילות מפתח: זהות מינית ; יחסים עם ההורים ; התפתחות מקצועית.

מבוא

תמיכה משפחתית נחשבת לאחד המשאבים החשובים בתהליכי התפתחות בכלל (Sameroff, 2000; Yap et al., 2015) והתפתחות קריירה בפרט (Metheny & McWhirter, 2013). הידע על משאב חשוב זה מתמקד ברובו בגיל ההתבגרות ובקרב קבוצות ממעמד ביניים. תהליכי התפתחות קריירה בקרב צעירים וצעירות להט״ב הם נושא שנחקר מעט מאוד בישראל (לסקירה ראו Kama, 2019), ומקומה של התמיכה המשפחתית בתהליך התפתחות הקריירה שלהם לא ברור דיו. הידע הקיים בתחום אינו יכול להיות מיושם בקרב קבוצת הצעירים הלהט״ב, כי תהליך ההתפתחות הכללית שלהם מורכב יותר וכולל את אתגר המודעות והקבלה העצמית והחברתית של הזהות המינית. לפיכך מחקר זה בחן תמיכה משפחתית בקרב צעירים וצעירות מהקהילה הגאה, כפי שנחשבת בעיניהם ואת הקשרים בין תמיכה זו לתהליכי התפתחות קריירה של הצעירים והצעירות. המידע שיתקבל במחקר הזה ירחיב את הידע האקדמי המועט על הממשק שבין תמיכה משפחתית לתהליכי התפתחות קריירה והתפתחות זהות מינית. יש חשיבות גבוהה להבנת מקומה של התמיכה המשפחתית בתהליכי התפתחות קריירה ככלל, ובקרב הקהילה הגאה בפרט, שכן אוכלוסייה רגישה זו סובלת מתהליכי הדרה מתמשכים המגבילים את התפתחותה המקצועית (Allan et al., 2019) ופוגעים ברווחתה הנפשית (Douglass, Conlin, et al., 2017; Douglass et al., 2020).

תאוריית הפסיכולוגיה של העבודה (Duffy et al., 2016), אחת התאוריות החדשניות ומעוררות עניין מחקרי בתחום התפתחות הקריירה, מדגישה את החשיבות בהבנת

המשתנים הסביבתיים בתהליכי קבלת החלטות לימודיות ומקצועיות לעומת הדגש על משתנים אישיים כמו עניין ויכולות. גישה זו מסתמכת על מחקריו של בלושטיין (Blustein, 2006, 2013). החוקרים של פסיכולוגיית העבודה רואים במשתנים מבניים והקשריים של מיצב כלכלי אפליה גזעית ומגדרית והדרה פיזית ממקומות לימוד ועבודה המשמשים משתנים עיקריים בהסברת מצבו התעסוקתי של הפרט. גישה זו נבדלת מאוד מהמודלים המקובלים בתחום הפסיכולוגיה התעסוקתית והחינוך לקריירה שמתמקדים בדרך כלל במשתנים אישיים כמו עניין ויכולות של הפרט שהם המשתנים העיקריים המסבירים תפקוד אקדמי ומקצועי. זאת ועוד, המודלים התאורטיים הקיימים בתחום הקריירה נשענו ברובם על מדגמים של סטודנטים עם התפתחות תקינה ממעמד סוציו־אקונומי בינוני־גבוה, ולכן לא יהיה נכון להכליל את אותם מודלים על צעירים וצעירות עם מאפיינים אחרים שההתפתחות האישית שלהם אינה שכיחה (Blustein, 2001). מודל זה ישמש מסגרת תאורטית של המחקר הזה.

סקירת ספרות

תמיכה משפחתית והתפתחות קריירה

המשפחה משמשת משאב חשוב בתהליכי התפתחות קריירה של צעירים וצעירות (Metheny & McWhirter, 2013), ומשתנה התמיכה המשפחתית נמצא בעל חשיבות רבה (Whiston & Keller, 2004). לפי האוס (House, 1981), תמיכה חברתית לא פורמלית, שמספקת אותה בין השאר המשפחה, מורכבת מארבעה סוגים של תמיכה: רגשית, אינסטרומנטלית, מתן מידע והבעת הערכה. ממדים אלה, כמה מהם או כולם, מעניקה המשפחה גם בעניין בחירות לימודיות ומקצועיות.

מממצאי מחקרים עולה כי תמיכה משפחתית קשורה למדדי התפתחות קריירה מגוונים, כגון מסוגלות עצמית בקבלת החלטות קריירה, ציפיות עתיד ומעבר לעולם העבודה (Buhl et al., 2018; Fouad et al., 2010; Hui & Lent, 2018; Olle & Fouad, 2015). תמיכה משפחתית קשורה חיובי לציפייה לתוצאות קריירה (Ma & Shea, 2021), ומנבאת בעקיבות יכולות אקדמיות ושאיפות קריירה (Lee et al., 2022).

תפקידה החשוב של התמיכה המשפחתית בקרב אוכלוסיות מוחלשות הוכח במחקרים רבים. תמיכה משפחתית מנבאת הישגים אקדמיים גבוהים בקרב אוכלוסיות ממיצב סוציו־אקונומי נמוך ובקרב קבוצות שחוות שוליות, בין השאר מיעוטים מיניים (Fisher et al., 2011). אכן, נוער וצעירים מקבוצות מיעוט מיניות שלא מקבלים תמיכה משפחתית הציגו חוסר החלטיות וחוסר בשלות לקריירה, בעוד אלו עם תמיכה חזקה הראו שאיפות קריירה גבוהות (Fisher et al., 2011; Schmidt & Nilsson, 2006). תמיכה משפחתית וחברתית משמשת חוסן כנגד אפליה ויכולה להפחית חוסר החלטיות בקרב צעירים וצעירות להט״ב (Meyer, 2003; Schmidt et al., 2011).

מרבית המחקרים בנושא תמיכה משפחתית בהתפתחות קריירה הם כמותיים, ונעשו בקרב מתבגרים לבנים, הטרוסקסואלים, ומתמקדים בקשר בין תמיכה זו לתהליכי קבלת החלטות לימודיות ותעסוקתיות. יש מחסור במידע על מגוון התצורות של תמיכה או התנהגויות שהצעירים עצמם מחשיבים תמיכה משפחתית. השימוש בשאלוני תמיכה

כמותיים מתמקד בממדים שקבעו מראש החוקרים. לפיכך יש חשיבות גבוהה בהבנת התמיכה המשפחתית והיבטיה הרבים בקרב צעירים וצעירות מהקהילה הגאה שחווים אתגרים ייחודיים בעת הבניית הזהות המינית, המשפיעים רבות על הקשרים המשפחתיים. חשוב להבין את האופן הייחודי שהם חווים את ההתנהגויות של ההורים שסייעו או עיכבו בתהליך ההתפתחות שלהם מנקודת מבטם. המחקר הזה מתמקד בשאלה כיצד מתארים צעירים וצעירות מהקהילה הגאה את תהליך ההתפתחות הקריירה שלהם ומה מקומה של המשפחה בתיאור תהליך זה.

זהות להט״ב ותפקיד המשפחה בהתפתחות זהות מינית

זהות להט״ב היא זהות אישית בתוך הקשר חברתי תרבותי רחב של הטרונורמטיביות, המשקפת הזדהות והשתייכות לאוכלוסיות מיעוט מיני ומגדרי שחולקות חוויות משותפות של דיכוי חברתי, דעות קדומות ופגיעות על רקע מגדרי ומיני (Fassinger & Arseneau, 2007; Parent et al., 2013; Riggle et al., 2014). ממחקרים עולה כי היציאה מן הארון לפני בני המשפחה, וההורים בפרט, היא משימה קשה הטומנת בחובה סיכונים בריאותיים ורגשיים (Needham & Austin, 2010). קבלת המשפחה את הזהות המינית משפיעה במידה ניכרת על תפיסה עצמית ורווחה נפשית (Ryan et al., 2010; Samarova et al., 2014; Snapp et al., 2015) וקשורה לסיכויים נמוכים יותר של התנהגויות אובדניות (Klein et al., 2023). לעומת זאת דחייה הורית מגבירה את הסיכון לדיכאון, חרדה, צריכת סמים והתנהגויות סיכוניות (Kibrik et al., 2019; Rothman et al., 2012; Ryan et al., 2009).

במחקרים יש דוגמאות לחשיבותה של תמיכה משפחתית בעבור צעירים וצעירות להט״ב, המנבאת קבלה עצמית חיובית ורווחה נפשית (Roberts & Christens, 2021; Shilo et al., 2015; Shilo & Savaya, 2011). הבנת המשמעויות של קבלה ותמיכה משפחתית בקרב צעירים וצעירות להט״ב היא חיונית, לנוכח האפליה הניצבת לפניהם בשוק העבודה, המשפיעה לרעה על רווחה נפשית ותחושת סיפוק מהעבודה (Anderson & Croteau, 2013; Meyer, 2003; Velez et al., 2013; Velez & Moradi, 2012).

לפיכך המחקר הזה מתמקד בניסיון להבין כיצד מגדירים צעירים וצעירות להט״ב תמיכה משפחתית בהתפתחות שלהם. האם הם מתארים סוגי תמיכה משפחתית ייחודית שקיבלו ומה הם חושבים שהיה חשוב שיקבלו כדי לסייע להתפתחות הקריירה שלהם?

מצבה הקשה של הקהילה הגאה בשוק העבודה מדגיש את חשיבות הבנת הקשרים בין זהות להט״ב להתפתחות קריירה.

זהות להט״ב והתפתחות מקצועית

השערת ״צוואר הבקבוק״ (Hetherington, 1991) מציעה כי צעירים וצעירות מקבוצות מיעוט מיניות עלולים לחוות עיכובים בתהליך התפתחות קריירה, שכן הרבה מהאנרגייה הפסיכולוגית שלהם מוקדשת לגיבוש הזהות המינית. לפי גישה זו, לצעיר שחווה דיכוי או אפליה יש צרכים התפתחותיים ייחודיים התובעים משאבים רבים ש״נלקחים״ ממשימות התפתחותיות אחרות, כמו המשימה לבחור תחום לימודים או מקצוע. חוויית קונפליקט

בין משימות הקשורות להתפתחות קריירה ובין גיבוש זהות מינית יכולה לגרום למסוגלות עצמית נמוכה יותר בקבלת החלטות קריירה (Lyons et al., 2010).

צעירים מהקהילה הגאה מציגים נרטיבים שמדגישים את הקשר החיובי בין גיבוש זהות מינית לתהליכי התפתחות קריירה (Ueno et al., 2018). נרטיבים אלו מתארים מוטיבציה גבוהה להישגיות, פוטנציאל ליחס מתקן בעבור עובדים מאוכלוסיות מיעוט אחרות, והבנה טובה יותר של אי־שוויון חברתי וקבוצות מיעוט.

קהילת הלהט״ב נדחקת לעיתים קרובות לשוליים במקומות עבודה (McFadden, 2015). מחקרים אחרונים קושרים חוויות הדרה עם נחישות תעסוקתית ירודה ופגיעה בהתפתחות קריירה בקרב צעירים להט״ב (Douglass, Velez, et al., 2017; Smith et al., 2020), ואילו אקלים חיובי כלפי להט״ב קשור לשביעות רצון מהעבודה ורווחה נפשית (Allan et al., 2015).

לסיכום, התפתחות הזהות המינית של צעירים וצעירות להט״ב היא תהליך מורכב בעבורם ובעבור המשפחה. הבנת דפוסי התמיכה המשפחתית שצעירים מהקהילה הגאה חושבים שקיבלו או שהיו יכולים לקבל כדי לסייע להם בהתפתחות הקריירה שלהם עשויה לסייע להרחיב את הידע על המשאב החשוב של תמיכה משפחתית בקבוצה מוחלשת ומודרת זו ובזיקתה של תמיכה זו להתפתחות הקריירה שלהם. לפיכך שאלות המחקר הזה מתמקדות בסיפורים המשפחתיים והמקצועיים של המשתתפים והמשתתפות, ובניסיון להבין מהו מקומה של המשפחה בהחלטות ובבחירות מקצועיות ולימודיות, האם ואיזה סוגים של תמיכה משפחתית חוו ומה מקומה של הזהות המינית בהתפתחות המקצועית.

שיטת המחקר

נבדקים

עשרה צעירים וצעירות בטווח הגילים 27–34 (*M* = 30.4, *SD* = 2.07) (ראו לוח 1). מהם 8 מגדירים עצמם גברים, 2 מגדירות עצמן נשים, ובזהות המינית 7 מגדירים עצמם הומואים, 2 לסביות ואחד קוויר. הגיל הממוצע לגילוי עצמי על זהות מינית הוא 14.4 (*SD* = 5.54), בטווח הגילים 3–24. הגיל הממוצע ליציאה מן הארון לפני חברים הוא 17.3 (*SD* = 3.16), בטווח הגילים 14–24. הגיל הממוצע ליציאה מן הארון לפני אחים ואחיות הוא 18.7 (*SD* = 3.09), בטווח הגילים 14–24. הגיל הממוצע ליציאה מן הארון לפני ההורים הוא 18.9 (*SD* = 3.66), בטווח הגילים 14–25.

לוח 1: משתתפי המחקר (*N*=10)

שם פרטי	גיל	אזור מגורים בגיל התבגרות	השכלה	תעסוקה	מצב משפחתי	מקום מגורים כיום	זהות מינית
אור	30	אזור השרון	לימודי תעודה	מפיק	רווק	תל אביב	הומו
איתי	27	אזור השפלה	תואר ראשון	בר גאה	זוגיות	תל אביב	הומו
אנה	33	אזור המרכז	תואר ראשון	היי טק	נשואה	תל אביב	לסבית

יעל	30	אזור הצפון	תואר ראשון	חינוך	רווקה	תל אביב	לסבית
ניב	29	אזור המרכז	תואר ראשון	עמותה	רווק	תל אביב	הומו
נמרוד	32	אזור המרכז	תואר ראשון	עמותה	זוגיות	תל אביב	קוויר
עמית	29	גליל עליון	לימודי תעודה	טבח	זוגיות	תל אביב	הומו
עמרי	34	אזור השרון	תואר שני	הוראה ומחקר	זוגיות	תל אביב	הומו
רועי	30	אזור השפלה	תיכונית	דייל אוויר	רווק	תל אביב	הומו
רן	30	אזור המרכז	תואר ראשון	ארגון גאה	רווק	תל אביב	הומו

כלים

ראיון חצי מובנה שימש אותנו במחקר הזה. פרוטוקול הריאיון נבנה כדי ללמוד על סיפורי הקריירה של צעירים וצעירות מהקהילה הגאה ועל הקשרים משפחתיים ותפקיד הזהות מינית בסיפורים אלו. בפרוטוקול הופיעו שאלות עוגן אלה: "ספר לי על עצמך?", "ספר לי על המשפחה שלך?", "מהו תפקיד המשפחה בהחלטות ובבחירות הלימודיות והמקצועיות שלך?", "האם ואיזה סוג של תמיכה נתנה לך המשפחה?", "האם וכיצד הזהות המינית קשורה בסיפור הקריירה שלך?".

שאלון דמוגרפי חובר לצורך המחקר הזה וכלל שאלות רקע על המשתתף בתחום האישי, האקדמי והמקצועי.

הליך

המשתתפים במחקר גויסו באמצעות שיטת כדור שלג לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה האוניברסיטאית. הצעירים נבחרו בשל זהותם המינית. הראיונות התקיימו במתכונת ראיון חצי מובנה. כל ריאיון ארך בין שעה לשעתיים, ורובם נעשו בבתי הצעירים, לאחר שחתמו על טופס הסכמה והובהר להם כי אינם חייבים לענות וכי הם יכולים להפסיק את הריאיון בכל שלב. כל ריאיון הוקלט ותומלל.

מקומנו כחוקרות: המראיינת היא הכותבת הראשונה של המחקר, יועצת חינוכית בחינוך המיוחד, דוקטורנטית וחוקרת בתחום התפתחות קריירה בדגש על אוכלוסיות אנשים להט"ב. המראיינת משתייכת לקהילה הגאה ומגדירה עצמה לסבית, עבדה והתנדבה כמה שנים עם נוער וצעירים להט"ב בסיכון. הכותבת השנייה, שהייתה שותפה לניתוח הראיונות, היא חוקרת בתחום התפתחות הקריירה עם דגש על אוכלוסיות מוחלשות. היא אימא לשלושה מבוגרים צעירים והנושאים של תמיכה משפחתית בהתפתחות מקצועית ויחסי עבודה–משפחה נמצאים במוקד עבודתה האקדמית.

ממצאים

הראיונות נותחו בניתוח תוכן באמצעות שיטת ה־CQR (Consensual qualitative research method: Hill et al., 1997, 2005), ביישומם של ריץ וצינמון (Rich & Cinamon, 2007). ניתוח זה כולל קריאה חוזרת של כלל הראיונות וניתוח לפי שלבים מספר; הסכמה על נושאים עיקריים, סיכום ליבה לכל נושא באופן הלוכד את מהותו, פיתוח קטגוריות

שמתארות את הנושאים המרכזיים (תמות) המשותפים המתבטאים בנושאים העיקריים וזיהוי ציטטות השייכות לכל קטגוריה. כל אחת מכותבות המאמר עשתה בעצמה כל שלב, ולאחריו התנהלה שיחה שנדונו בה הסכמות ואי־הסכמות עד לקבלת החלטה משותפת על הנושאים המרכזיים, על הקטגוריות בכל נושא מרכזי ועל רלוונטיות הציטוטים המדגימים אותן.

הראיונות היו חשובים למשתתפים והם דיברו בפתיחות ובהתרגשות. הסיפורים היו מורכבים במהותם, והתאפיינו במשקל הרב שניתן לקבלת המשפחה והסביבה הקרובה את הזהות המינית. ניכר כי לקבלת הזהות המינית רכיב מהותי בהתפתחות הזהות במהלך החיים. כל המשתתפים ציינו כי מסגרות החובה (בית ספר וצבא) היו מקומות עוינים לחריגות מינית ומגדרית, וכי היציאה מאותן מסגרות (לתנועת נוער או לאחר שלב סיום החובות האזרחיות) הייתה נקודת שחרור פנימי.

ניתוח הראיונות העלה שלושה נושאים מרכזיים, תשע קטגוריות ושתי תת־קטגוריות (ראו לוח 2). כל קטגוריה הופיעה לכל הפחות בארבעה ראיונות מתוך העשרה. כלל המרואיינים מתוארים בשם בדוי כדי לשמור על פרטיות זהותם.

לוח 2: נושאים מרכזיים (*N*=10)

נושאים מרכזיים	קטגוריות	תת־קטגוריות	תדירות
1. התפתחות זהות להט״ב	החיים בארון		10
	היציאה מן הארון		10
	השתייכות לקהילה הגאה		8
2. יחסים עם ההורים	הסוד כיסוד מעצב		7
	״כבשה שחורה״		6
	דחייה והדרה		4
	סוגי תמיכה משפחתית	תמיכה נורמטיבית	7
		תמיכה גאה	5
3. התפתחות מקצועית	התנסויות מקצועיות		10
	תמונת עתיד		9

התפתחות זהות להט״ב

הנושא המרכזי הראשון שעלה בראיונות ובהלימה עם מטרת המחקר הוא התפתחות זהות להט״ב. נושא זה עוסק בהתפתחות הזהות המינית ובתהליך שעברו הצעירים במרוצת השנים. חוויית הסוד והחיים בארון ארכו בממוצע שלוש שנים עד הגילוי והיציאה הראשונה מן הארון לפני חברים או משפחה. מדובר בפרק זמן ארוך במהלך גיל ההתבגרות, שבו הנער אינו חולק את עולמו הפרטי וחושש כי זהותו תתגלה בבית הספר או בקרב המשפחה.

הקטגוריה הראשונה בנושא זה היא **החיים בארון**, והיא מתארת את ההתמודדות הפנימית של הצעירים והצעירות עם הזהות המינית וחוויית הארון בגיל ההתבגרות, בדגש על מסגרות חובה ורגשות של בדידות, פחד, בושה ואשמה שחוו בפרק זמן זה. בסיפוריהם,

הצעירים תיארו כי מגיל מוקדם ידעו שאינם עומדים במוסכמות החברתיות הנורמטיביות בעניין של המגדר, וכיצד החברה וחוקי המין והמגדר הנוקשים השפיעו על האני הפנימי שלהם, ה"מסרב" בשלב הראשון לקבל את העצמי ה"אחר".

עמית, בן 29, נולד במדינה בדרום אמריקה והגיע עם משפחתו לישראל בגיל 4, גדל בעיר באזור הגליל העליון ומגדיר את עצמו הומו. עמית היה תלמיד במסגרת חינוך דתי, לדבריו למד שם שמדובר ביצר רע שעליו להדחיק והוא אף רצה לשנות את החלק הזה בעצמו ולעבור המרה. ניב, בן 29, נולד וגדל בעיר במרכז הארץ, מגדיר את עצמו הומו, סיפר שהיה ילד עם התנהגות שנחשבה נשית, והבין שזה חריג. הוא היה נוהג ללכת לארון הבגדים של אימו בזמן שהייתה בעבודה, ולמדוד פריטי לבוש של נשים, וידע שעליו להסתיר זאת. יעל, בת 30, נולדה וגדלה בעיר בצפון הארץ, מגדירה את עצמה לסבית, שיתפה כי תמיד הרגישה שונה מאוד ולא ידעה להסביר את התחושה שלה, ופרשה מקבוצת כדורסל בנערותה בשל לעג על השתתפותה. איתי, בן 27, נולד וגדל בעיר באזור השפלה, מגדיר את עצמו הומו, סיפר כי במהלך הילדות וגיל ההתבגרות היו מעירים לו, ועל אף שעדיין לא היה מודע לזהותו המינית, חשש מתיוג נשי. איתי הסתיר את היותו בנוער העובד כי לדבריו הם נחשבו הומואים, ותיאר שהיה הולך מדי יום לבית ספר בפחד מפני מה שצפוי לקרות:

> הזהות המינית שלי לא הייתה מעוצבת באותה תקופה, אבל הייתה לי הרגשה שזה איזה משהו שאני צריך להיזהר ממנו. או גם אם ילדים סתם כזה צוחקים אחד על השני, ושהם הומואים ושהם בנות, אז אצלי זה תמיד מאוד הרגיש אישי. כאילו מישהו רואה משהו שאני עוד לא רואה, וזה נורא איים עליי. זה ממש הרגיש לי כמו שתי התכוננויות, שני מצבים שונים. משהו בללכת לבית ספר בחטיבה או בתיכון, זה היה בכוננות ספיגה, משהו שאני אגיד זה יכול להיות משהו שיצחקו עליו. הייתי מרגיש לפעמים שאני בא לבית ספר וחושש מה יכולים להגיד עליי היום, או לעשות לי היום. ובתוך זה, אז המרחב להתבטא, או להביא את עצמך לידי ביטוי, הוא מאוד מצטמצם. אתה מאוד מנסה להבין מה "עובר" בעיר הקטנה הזאת, בתיכון הקטן הזה, ולשחק לפי הכללים האלה. מעבר לזה אין לך כמעט בכלל, או לי לא היו כמעט בכלל פידבקים מאוד חיוביים.

הצעירים תיארו כי זהותם המגדרית שלא תאמה את ציפיות החברה מהם, הייתה בעוכרם. חריגות מגדרית הייתה מעוררת חשד, הופכת מושא לעלבון ועדות להיותם עם נטייה מינית. המאמץ בהסתרת הזהות המינית כלל תחושות בושה ואשמה, ריחוק מחברים ומשפחה, חוויות סיכוניות וקונפליקטים פנימיים.

חוויות החיים בארון היו מלוות באירועים של אלימות פיזית ומילולית ובתחושות זרות קשות. רועי, בן 30, נולד וגדל בעיר באזור השפלה, מגדיר את עצמו הומו, סיפר כי ילדים היו צוחקים עליו מגיל צעיר, לכן פחד מאוד שזהותו תתגלה ומצא את עצמו מתגונן מפני החשד להיחשב הומו. עמרי, בן 34, נולד וגדל בעיר באזור השרון, מגדיר את עצמו הומו, שיתף חוויות דומות שנהגו כלפיו בבריונות מילולית בבית הספר. גם אנה, בת 33, נולדה וגדלה בעיר במרכז הארץ, מגדירה את עצמה לסבית, סיפרה על חוויותיה בבית הספר ושיתפה כי חוותה בריונות והייתה "חוטפת הרבה".

במסרים על חומרת החריגה מחוקי המין והמגדר הנורמטיביים יש פעמים רבות חוסר ידע והישענות על דעות קדומות המביאים לידי עמדות שליליות. אותן עמדות מחלחלות

לתוככי הנפש של הצעירים, ומגבירות את הרגשות הקשים של פחד, בושה ואשמה. עמית שיתף כי בשלב מסוים חשש שמכיוון שהוא הומו נגזר עליו להידבק באיידס, בשל הרצאה ששמע בבית הספר על מחלות מין ונאמר בה כי להומואים יש איידס.

הקטגוריה השנייה היא **היציאה מן הארון**, התהליך שבו מצהירים כלפי החברה על הנטייה המינית, ונחשבת חוויה שמתמשכת כל החיים. נקודת המוצא בחברה היא הטרו־נורמטיבית, ולמעשה בכל מסגרת או מעגל חברתי חדש הם נאלצים לצאת מן הארון מחדש ולהציג את עצמם לא שייכים להטרו־נורמטיביות לפני מי שלא הכירו קודם לכן. היציאה הראשונה מן הארון נעשית בשלבים. השלב הראשון הוא ההבנה האישית של הנטייה המינית. לרוב החברים הקרובים הם הראשונים לדעת אחרי האישוש הפנימי, לאחר מכן אחים ואחרונים לדעת הם ההורים. נתון זה מתועד היטב בספרות המחקרית (D'Augelli et al., 1998; Pistella et al., 2020), והמגמה נצפתה גם במחקר זה. הפחד הגדול מהיציאה מן הארון לפני ההורים פעמים רבות כלל אינו נשען על עמדותיהם כלפי זהות מינית, אלא נובע מהעובדה שמדובר בקשר החשוב ביותר והחשש מהרס היחסים מונע את השיתוף.

מרואיינים שיתפו כי הקשר עם ההורים במהלך החיים נע על ציר של קרבה וריחוק. הזהות יצרה ריחוק בשלבים מסוימים, ויש מי שהצליח לגשר על הפערים האלה וליצור קרבה למרות המשבר שנוצר בשל היציאה מהארון. יש מי שדיבר על צמיחה ביחסים ושיח רפלקטיבי שהתנהל עם המשפחה, יש מי שהרגיש שמדובר במעין הזדמנות לתיקון ביחסים, ויש מי שנותר כועס והיחסים נשארו מרוחקים.

איתי תיאר כי בהתחלה קיבל תגובות לא פשוטות, אבל ציין כי הן ייצגו רק את תחילת הדרך. בשל הקשר הקרוב עם אימו ואחיותיו חווה אכזבה גדולה מהתגובה הראשונית, אך הקשר נשאר קרוב מאוד ולא נפגע עקב היציאה מהארון. לאביו סיפר שנתיים לאחר שיצא מהארון לפני אימו ואחיותיו, מפני שהקשר עימו היה רחוק יותר, וציין שידע שכשייצא מהארון לפניו הכול יהיה בסדר, כי כשהיה צעיר שאל אותו אם יש לו חבר או חברה, ולדבריו מדובר במסר חשוב מאוד שהורה יכול לתת לילד שלו. נמרוד, בן 32, נולד וגדל בעיר במרכז הארץ, מגדיר את עצמו קוויר, גילה על עצמו בגיל 24 ובתוך שנה יצא מן הארון לפני המשפחה. אף שהיה מדובר בגיל מאוחר יחסית לגילוי ויציאה מהארון, הוא חשש מפני האירוע ונרתע ממנו אך ציין כי אופי הקשר שלו עם אביו ואחותו לא השתנה לאחר היציאה מן הארון, ואף נוצרה קרבה. יעל הסבירה שחלף זמן רב עד שהבינה שהסימון לסבית בגיל ההתבגרות גרם לה לברוח מהחלק הזה שהיה בה, ותהליך ההשלמה עם הזהות המינית היה ארוך. היא יצאה מהארון לפני המשפחה בשלב מאוחר בחייה, כמה שנים אחרי הגילוי העצמי. אור, בן 30, נולד וגדל בעיר באזור השרון, מגדיר את עצמו הומו, העיד כי היציאה מן הארון לפני חברים היטיבה עם הקשרים שלו, והפתיחות שלו איתם גרמה להם להרגיש קרובים יותר אליו. עמית תיאר חוויה חיובית של יציאה מן הארון שהייתה עם אחת מחברותיו בהיותו נער:

> זה היה בגיל 14, כמעט 15. לידידה הכי טובה, היינו שיכורים. ואז היא אמרה איזה פעם אחת, סתם, היא זרקה לנו כשישבנו ביחד, אני רוצה שיהיה לי חבר הרצל, שהוא יהיה הומו. הרצל. ככה היא קראה לזה, לא יודע למה. ואז באתי אליה יום אחד שהיינו שיכורים, אמרתי לה, שומעת? אני הרצל. והיא לא הבינה. ואמרתי לה, אני הרצל, אני הרצל. ואז הלכתי. וזה היה בחוץ, היינו יושבים

במתנ"ס לשתות. ואז יש איזו מן עלייה כזאת לרחוב שלי, ופתאום אני שומע מרחוק "הרצל" (צעקה ממושכת), כמו בסרטון הזה שיש היום, והיא מתחילה לרוץ בעלייה, "הרצל" (צעקה ממושכת), ואני מסתובב, שיכור, ואני מתחיל לרוץ אליה, ממש כמו בסרטים, אני רץ, היא רצה, והיא מחבקת אותי, ואני מחבק אותה, וצחוקים, וזה היה כיף. כן, זו חוויה מאוד טובה.

הקטגוריה השלישית היא **השתייכות לקהילה הגאה** והיא עוסקת בקהילה הגאה ותפקידה בחיי הצעירים בהיותה מרחב או קבוצת השתייכות זהותית. כלל המרואיינים לא גדלו בעיר תל אביב, אך כולם גרים בה כיום, והיא נחשבת לעיר הליברלית בישראל ומשמשת מרכז בעבור הקהילה הגאה (Hartal & Misgav, 2021). קטגוריה זו נוגעת לתיאורים של המשתתפים את מקומה החשוב והמרכזי של הקהילה הגאה בחייהם היום. הקטגוריה מכילה תיאורים של הקהילה המשמשת משענת, מקור תמיכה ומרחב בטוח. תחושות השתייכות לקהילה, קשרים קרובים וחיי חברה מהותיים מתוארים לעיתים מעין חלופה למשפחה האורגנית, או משפחה נוספת, בעיקר בעבור צעירים שהוצאו מהבית בשל היציאה מן הארון או אלו שיחסיהם עם ההורים בין כה היו מרוחקים. עמרי סיפר כי אירוע קיצון שהופנה כלפי הקהילה הגאה יצר אצלו את הרצון להשתייך לקהילה, שבאותה עת הייתה בעבורו רק מדומיינת ולא קהילה ממשית. הוא תיאר את חייו כיום בקהילה חיים בתוך משפחה מבחירה, שסייעה לו לגלות את יכולותיו, לקבל הערכה והפכה לממשית בעבורו. איתי ציין כי תחושת ההשתייכות לקהילה היא חלק מן תהליך ההשלמה הפנימי עם הזהות המינית. גם הוא ראה במעבר לתל אביב ובכניסה למרחבים להט"ב אבן דרך חשובה שתרמה להפיכת הזהות המינית לזהות עיקרית בתחומי החיים, בין השאר בעולם הלימודים והתעסוקה:

> אני חושב שבכל מיני מסגרות, בין אם זה דרך התנדבות בעמותה, המעבר לתל אביב, שהתחלתי לעבוד בבר של הקהילה הגאה, אז הקהילה קיבלה נפח הרבה יותר משמעותי בחיים שלי, וגם מאוד אהבתי את זה ורציתי את זה. כלומר החוויה של להיות מוקף באנשים שהם חלק מהקהילה שלי הייתה מאוד מעצימה. גם בלפתח זהות שהיא פוליטית, או שהיא מאוד מעורבת, כלומר מעורבת רגשית במצב שלי כלהט"ב בישראל היום. היום אני מאוד מרגיש, בטח באקדמיה, שזו אחת מהזהויות הראשונות שלי.

עם זה יש מי שתיארו את חוויית הקהילתיות בסיוג רב ולא הרגישו שמדובר בקהילה מגובשת. אנה שיתפה: "אני חושבת שהקהילה הלהט"בית היא מצד אחד מאוד נותנת מעטפת, ומצד שני את מאוד לבד", וציינה כי ההיכרות עם להט"ב אחרים במהלך החיים אקראית ואינה מגיעה מהמעגלים הקרובים כמו בית ספר, מקומות עבודה וכו'. אנה מציינת את חוסר היציבות בקשרים החברתיים האלה ומתארת חוויות נטישה מרובות מגיל צעיר. יעל העידה כי גם בתוך קהילת הלהט"ב חוותה תחושת חוסר שייכות. רן, בן 30, נולד וגדל בעיר במרכז הארץ, מגדיר את עצמו הומו, התייחס לקהילה גם במונחים של קהילה מדומיינת, אך שלא כעמרי, הוא אינו חווה את הקהילה כממשית:

> החיסרון הגדול של קהילה מדומיינת שזה משאיר הרבה, אצל הרבה מהחברים בקהילה איזה דיסוננס מאוד גדול, איזו חוויית ריקנות מאוד גדולה, בעצם אתה יכול להרגיש הבן אדם הכי בודד בעולם אבל בחוץ מספרים לך שאתה חלק מהקהילה הגאה.

יחסים עם ההורים

הנושא השני הוא היחסים של הצעירים עם ההורים ואופי הקשר, החל מילדות וכלה בבגרות הצעירה. הצעירים תיארו את טיב הקשר עם ההורים, בעיקר בנושא השיתוף בנטייה המינית. הקטגוריה הראשונה בנושא זה היא **הסוד כיסוד מעצב**, והיא רואה בזהות המינית חסם בעיצוב היחסים הראשוניים בחייהם עם ההורים. סוד הזהות המינית משמש אבן דרך בעיצוב היחסים עם האנשים החשובים ביותר בחיים, ולמעשה פעולת ההסתרה והחיים בארון מתוארת פרקטיקה הגורמת להשפעה בלתי הפיכה על יחסים ראשוניים (הורים, אחים ואחיות וכו'), פוגעת באיכות הקשר, מייצרת חוסר ביטחון ומערערת את תחושת הקרבה. עמרי הפנים כי יש לו סוד שהוא צריך להסתיר ותיאר כי היחסים המוקדמים עם הוריו עוצבו סביב הסוד שהסתיר, שהוא הזהות המינית שלו. לפיכך כבר בהיותו ילד היה מרוחק מהם, לא שיתף בחוויות, לא רק שקשורות להיותו הומו, אלא נמנע משיתוף בכל תחומי החיים. רן סיפר כיצד הסוד גרם לריחוק מחברי המשפחה, והבהיר כי החיים בהסתרה יוצרים חשדנות שמלווה את כל מערכות היחסים. הוא טען כי לחזור לבית שבו הקרובים אינם דומים מייצר ריחוק, הקשרים עימם הופכים להיות תפקודיים בלבד מכיוון שלא משתפים אותם עד הסוף את החוויות, לא מספרים עם מי מסתובבים ומה באמת מרגישים לטוב ולרע:

> זה מייצר ריחוק בסוף. תמיד אומרים את הקלישאה הזו שנער אתיופי בסוף חוזר, גם אם הוא סובל מגזענות בבית ספר אז הוא חוזר הביתה לאימא אתיופית ואבא אתיופי וככה גם ערבים וחרדים, והרבה קבוצות מיעוט. אצל ילדים להט"בים אין את החוויה הזאתי, ובגלל שאין את החוויה הזאתי, אתה שומר בעצם את הסוד בצורה מוחלטת. גם מחברים, גם ממשפחה. וכמובן שסוד אחד המאפיינים שלו זה שהוא מייצר ריחוק. כי אתה לא לגמרי משתף עם מי אתה יוצא, או לאן אתה יוצא, או מה הדברים שחווית, גם אם הם דברים טובים, אם התאהבת, לא רק אם חווית משהו סיכוני [...] ובהכרח אתה מפחית אינטראקציות, והאינטראקציות עם הסביבה שלך הופכות להיות מאוד מאוד טכניות.

הקטגוריה השנייה בנושא היחסים עם ההורים היא **כבשה שחורה**, והיא מתארת תחושות של חוסר הערכה שקיבלו מההורים. כמה מהמרואיינים ציינו כי הרגישו חריגים בתוך המשפחה, חוו השוואות חוזרות לאחים "מוצלחים" יותר שענו על ציפיות ההורים, וחוו חוסר פרגון על ההישגים שלהם. עמרי שיתף בתחושותיו על היותו חריג בתוך משפחתו, ובשל השוואות מתמשכות לאחיותיו הרגיש שהישגיו אינם מספקים. עמרי הציע כי החסך בפרגון ובהערכה, והתחושה כי מעולם לא יהיה טוב דיו, יכולה להיות מקור הנעה להישגיות, והעיד על עצמו שהוא שואף למצוינות בכל מעשיו בחייו הבוגרים, אך רואה בזאת גם דרך התמודדות עם חוסר ההכרה ביכולותיו בתור ילד ונער מתבגר. ניב גם שיתף חוויה של תחושת חריגות בביתו והשוואה מתמשכת לאחים בבית. הוא סיפר כי הלימודים בבית הספר שימשו בעבורו מפלט, וחווה בו הצלחות והצטיין בכל תחומי הלימוד, אך לא השתלב מבחינה חברתית, ולכן השקיע את מרב מאמציו בלימודים וקיבל ציונים גבוהים מאוד. למרות ההישגים הגבוהים, הוריו לא הביעו עניין וגאווה ואף לא הופיעו בטקסי ההצטיינות בבית הספר. לדבריו, כל הישגיו היו בטלים בשל זהותו החריגה. תיאורו ממחיש קטגוריה כואבת זו:

> אני צריך לדאוג לעצמי. אני צריך לשרוד בתוך הבית הזה, כי לא מקבלים אותי, כי לא אוהבים אותי בתוך הבית הזה, כי לא מעריכים אותי. לא משנה כמה הייתי עוזר לאימא שלי, כמה הייתי מנקה, כמה הייתי מכבס, כמה הייתי פה, היא לא הייתה רואה את זה [...] למשחקים של אחי בכדורסל, היא כן הייתה הולכת. ולהופעות מחול של אחותי של בלט, היא כן הייתה הולכת. ובלימודים שלי היא אף פעם לא התעניינה.

תיאור הניסיון לפצות על הזהות המינית בתחומי חיים אחרים, חזר על עצמו בראיונות אחרים. רן תיאר את הצורך להצטיין, המאמץ המתמשך להיות הכי טוב ולהוכיח את עצמו בשל הזהות המינית כדי לפצות את ההורים על שנולד הומו. לדבריו, היציאה מן הארון נחשבת פעולה שלילית וחריגה בעיני הסביבה ובעיני עצמו, ולכן נוצר הצורך הזה, ולפעמים הפיצוי נעשה גם בשבילו. עמרי ורועי תיארו כי ספגו את הערכים המשפחתיים שהיו בביתם, אך בשל היותם להט״ב ההורים לא מכירים בהם. רועי סיפר כי הוא זוכר מילדות את המסרים של אימו, ״ללכת עם הלב״, וטען כי הפרדוקס שהוא חי ומיישם את מה שהיא חינכה אותו אליו, אך היא לא רואה זאת בשל זהותו המינית.

הקטגוריה השלישית בנושא היחסים היא **דחייה והדרה**, והיא מתארת אירועים של הוצאה מן הבית בשל הזהות המינית, ניתוק קשר עם המשפחה ועצמאות מוקדמת שנכפתה בגיל צעיר. כמה מרואיינים סיפרו כי הסביבה שגדלו בה הייתה שמרנית, ובפעמים אלו תיארו את היחס של המשפחה והחברה כלפיהם, דבקות בדעות קדומות ושיח פתולוגי על זהותם המינית. כמו כן הדחייה וההדרה ניכרות בדיכוי והתנגדות פעילה מצד ההורים לזהותו של הילד, ובפעמים האלה הילדים חוו הדרה ממשפחת המוצא שלהם, הוצאו מן הבית בדרך זו או אחרת ויצאו לעצמאות כלכלית בשלב מוקדם מאוד בחייהם. רועי סיפר שקיבל מסר של התנגדות מאימא שלו בגיל צעיר מאוד בעניין חריגות הזהות המינית, ותגובתה על היותו הומו לוותה באמירות קשות, ולבסוף הוצאה מן הבית. ״למזלו״ הוריו היו גרושים, ורועי עבר לגור עם אביו לאחר שאימו לא רצתה שיחיה איתה באותו בית. אנה הוצאה מהארון לאחר שאחותה קראה ביומן האישי שלה וסיפרה להוריהן. היה להם קשה לקבל אותה ואורח החיים שלה יצר המון חיכוכים איתם. היא סיפרה שאחד הריבים עם אביה הגיע לידי תלונה במשטרה מצידה, והיא הועברה לקורת גג לנוער להט״ב ושהתה במסגרות חוץ־ביתיות עד הגיוס לצבא. אנה לא הייתה בקשר עם הוריה עד סוף שנות התיכון וציינה ש״הם ויתרו עליי״. ניב סיפר כי בהיותו מתבגר צפה את חוסר הקבלה של משפחתו לאחר היציאה מן הארון, ופיתח עצמאות מגיל צעיר מאוד. הוא קיבל יחס קשה מהוריו בשל חריגותו בבית, ולאחר היציאה מהארון הוצא מהבית. תחילה נדד בין בתים ונעזר ברשת התמיכה שיצר לעצמו במהלך השנים, וכשהתגייס כחייל בודד עבר לגור בדירה שמימן הצבא והמשיך לעבוד בו בזמן.

עמית סיפר כיצד הוצא מביתו בשל הזהות המינית. הוא נזרק אל הרחוב באמצע הלילה בלי בגדים וחפצים אישיים, הוא ציפה מאחיו לעזור לו וחווה אכזבה גדולה כשלא סייעו לו וניתקו עימו קשר. באותה עת היו לו מחשבות על התאבדות ואף ניסיון אחד. הוא החל לעבוד מגיל צעיר ולפתח עצמאות כלכלית, עבר לתל אביב ונחשף לאורח חיים סיכוני, ולבסוף הדרדר לשימוש בסמים ועבר ניצול מיני ממושך מאדם מבוגר ממנו. לקראת הגיוס לצבא החל עמית בתהליך קבלת זכויות של חייל בודד, אך משפחתו סירבה לשתף פעולה והוריו לא הודו שהוציאו אותו מהבית, ולכן הוא נאלץ לחזור לחיות בבית הוריו. עמית

סיפר שלא קיבל חוויה של חייל שחוזר הביתה, הוא היה צריך לעשות את כל המטלות בעצמו וחווה נידוי כואב בתוך המשפחה:

> יש אצלנו בארוחת שישי, שאבא שלי מברך את כל הילדים. אז כל אחד קם אליו בתור, קודם הבכור, אחר כך זה, ופעם אחת, לא ידעתי אם לקום או לא לקום, בפעם הראשונה הזאת שחזרתי הביתה, אז שאלתי אותו, אתה רוצה לברך אותי? הוא ענה [...] הוא אמר, אתה תשב. ואז כל שבוע זה היה ככה, הייתי רואה את כולם איך הוא מברך אותם ואיך אני יושב בצד, ולא מקבל את הברכה.

הקטגוריה הרביעית בנושא יחסים עם ההורים היא **סוגי תמיכה משפחתית** שקיבלו מהוריהם. המרואיינים דיברו על סוגי תמיכה שקיבלו מהוריהם, או שרצו לקבל מהם, הקשורים ישירות לסיפור הזהות המינית והמקצועית שלהם. יתרה מזו, נושא זה עלה גם בתגובה לשאלה מפורשת של המראיינת, אם לא העלו אותו מיוזמתם. התמיכות שהם ציינו היו תמיכה כלכלית, מתן עצות, תמיכה רגשית (שכללה הבעת גאווה, גילוי עניין, הערכה ומעורבות בחיי היום־יום), פתיחות, קבלה והכלה בכלליות ובקשר לזהות המינית. סיפוריהם מתארים סוגי תמיכה "סטנדרטיים" המקובלים בספרות וסוגי תמיכה ייחודיים הקשורים לזהות המינית. שני אלה משמשים שתי תתי־קטגוריות בקטגוריית התמיכה. תת־הקטגוריה הראשונה היא **תמיכה נורמטיבית** שכוללת מתן ייעוץ והדרכה, תמיכה רגשית וכלכלית. מתן ייעוץ והדרכה הוא תמיכה אינפורמטיבית שיש בה מתן מידע ועצות. רן ציין כי "אני מתייעץ עם אימא שלי המון", ואור שיתף כי הרבה לקבל עצות מהוריו ואחיותיו. תמיכה רגשית תוארה קשר קרוב עם משפחתם. רן סיפר כי השיחות עם אימו והמעורבות שלה בחייו מספקות לו ביטחון רגשי, ואיתי העיד כי הקרבה לאימו והפתיחות בשיח איתה משמשים בעבורו מקור תמיכה רגשי. אור הזכיר את הוריו וגם את אחיותיו בתיאור התמיכה שקיבל ממשפחתו, וסיפר על גילויי עניין והערכה, קשר קרוב עם הוריו, עזרה הדדית, ניהול שיחות יום־יומיות עם אימו ואחיותיו וקשר טוב עם אביו ואחיו. הוא ציין כי קבלת חיזוקים הייתה רכיב מהותי בתמיכה זו, והוסיף שהיא הייתה מותאמת לצרכיו בכל שלב. תיאורים מסוג זה היו נדירים בקרב קבוצת המשתתפים במחקר.

תמיכה כלכלית מתארת תמיכה כספית שניתנה לצעירים, וגם חוויות של תחושת ביטחון שבמידה שיזדקקו בעתיד, הם יקבלו עזרה כלכלית. נמרוד ציין כי ההורים תמיד סייעו לו מבחינה כלכלית כשהיה צריך, מה שאפשר לו התנסויות מקצועיות רבות במהלך לימודיו האקדמיים. איתי סיפר כי קיבל תמיכה כלכלית מאימו, מאחיותיו וממשפחותיהן, והוסיף שהוא יודע שתהיה לו עזרה לממן את התואר השני גם אם לא יהיה לאימו כסף, כי היא תמצא דרך לעזור לו. אור העיד כי הידיעה שהוריו יכולים לסייע לו מבחינה כלכלית במידה שיצטרך היא חשובה ומספקת, אך לא בטוח שישתמש בזה. כנגד זה אנה סיפרה כי הייתה זקוקה לסיוע כלכלי מצד ההורים שלה ולא קיבלה אותו, ולכן עבדה בכמה עבודות ונמצאה בעומס גדול שכמעט גרם לה לפרוש מהלימודים האקדמיים:

> את לבד, והייתי צריכה אותם. הלוואי והייתה לי אפשרות לא לעבוד בכמה עבודות תוך כדי שאני בלימודים. כמעט פרשתי בשנה השנייה כי לא יכולתי לעמוד בזה. לא הייתי ישנה, הייתי לומדת כל יום, ארבע חמש פעמים בשבוע לימודים בערך, והייתי עובדת בשלוש עבודות כדי לממן את זה, ושכר דירה, אז לא היה לי [...] לא יכולתי לעמוד בזה.

תת־הקטגוריה השנייה היא **תמיכה גאה**, ונוגעת לסוגים של תמיכה בעניין הזהות הלהט״ב של הצעירים. בראיונות שנעשו היה אפשר ללמוד על רכיבים של תמיכה משפחתית שייחודיים לצעירים להט״ב. הצעירים מציינים תמיכה מסוג תחושת שייכות וקבלת הזהות המינית, ומתוך הראיונות ניכרת החשיבות הרבה שיש לסוגי תמיכה אלו בקרב צעירים מהקהילה הגאה. בתמיכה גאה יש תמיכה חסרה ותמיכה בלי תנאים. תמיכה חסרה מציגה תיאורים של תמיכה שאינה עונה על צרכיו הייחודיים של הצעיר, תמיכה חלקית שמתבטאת בסיוע כלכלי בלי הבעת עניין בחיי הצעיר, קשר יום־יומי שמתעלם מחוויות הנוגעות לזהותו המינית, ושיח דל עם ההורה שבו הצעיר אינו חושף פרטים מסוימים מחייו האישיים. כמה מהצעירים שעובדים או מתנדבים במרחבים גאים סיפרו כי ההורים לא יודעים או מתעלמים במכוון מכיוון שמדובר בארגון עם זיקה לאוכלוסיית הלהט״ב, לדוגמה, אחד הצעירים שעבד כמדריך חינוכי בקורת גג לנוער שהוצא מהבית על רקע הזהות מינית או מגדרית, סיפר לאימו שהוא מדריך חינוכי במקלט לנוער בסיכון ולא ציין שהנוער שם הוא להט״ב. כלומר בעבור צעירים אלה קבלת תמיכה כלכלית, למשל בלי קבלת הזהות המינית, ״מפחיתה״ מחשיבותה ומההשפעה המעצימה של התמיכה. ניב סיפר שהוא נמצא בקשר יום־יומי עם אימו, אך ציין שהוא נוהג להשמיט משיחותיהם סיפורים שנוגעים לקשרים עם גברים. מרואיינים אחרים תיארו שגרה עמוסה מאוד עם כמה מקומות עבודה ומסגרות התנדבותיות, וציינו כי ההורים שלהם לא באמת יודעים מה הם עושים ביום־יום. נמרוד שיתף כי אומנם קיבל תמיכה כספית ניכרת מצד ההורים בזמן הלימודים, שאפשרה לו להתנסות ולעסוק במקצוע שלו בעבור שכר נמוך וגם להתנדב, אבל חסרה לו התמיכה הרגשית. הוא ציין כי הוא מעריך מאוד את התמיכה הכלכלית שניתנה לו, ושהוריו מתגאים בהישגיו, אך מתוסכל מאוד שהוא צריך להסביר להם שוב ושוב מה הוא עושה בחייו בפועל.

תמיכה בלי תנאים נוגעת לחוויה של תמיכה מלאה ומוחלטת של המשפחה בצעיר, וגם לכמיהה של הצעיר לקבל מההורים תמיכה ואהבה בלי תנאים. איתי שיתף שאימו עברה תהליך אישי שבו הבינה כי במהלך חייה התפרנסה מעבודה שלא אהבה ולא סיפקה אותה. כיום לא משנה לה איך ומה יבחר לעשות בחייו (מבחינת זוגיות, תעסוקה, לימודים וכו׳), היא רק רוצה שיהיה מאושר. יעל ציינה שמעולם לא הועברו לה בבית מסרים על התנהגויות לא תואמות מגדר וחוותה תמיכה מלאה:

> במשפחה תמיד קיבלו אותי כמו שאני. אבא שלי היה בכל משחק כדורסל. ותמיד לא היה צריך לאסוף אותי זה היה די קרוב לבית, אבל אם הוא לא היה בעבודה והוא יכול אז הוא היה בא להחזיר אותי מהאימון. הם היו מגיעים למשחקים, אף פעם הם לא גרמו לי להרגיש זה משהו של בן ואני לא צריכה לעשות אותו. אף פעם לא סימנו לי שזה לא טוב. מהחברה אני קיבלתי את המסר הזה, לא מהבית.

אור סיפר שחוויית התמיכה מהוריו לעולם לא הייתה מוטלת בספק, וכי הגילוי על זהותו המינית לא שינה דבר לרעה ביחסיהם. הוא בחר ללמוד ולהתמקצע במחול ותנועה, תחום שנחשב לא יציב וחסר ביטחון תעסוקתי, וגם מזוהה לרוב עם המגדר הנשי. אור סיפר כי בהתחלה הוריו הביעו חשש מהנתיב שבחר לעצמו, אך נתנו לו את ברכתם והבהירו לו שהם תמיד יתמכו בו ובבחירותיו. ניב, לעומתו, תיאר את כמיהתו לתמיכה של אימא שלו בנושאים שנוגעים לזהותו המינית. הוא שיתף כי בשלב מאוחר בחייו, בעת שחווה משבר אישי, דרש מאימו לקבל את מי שהוא ולתמוך בו, ואז בשלב מתקדם של חייו היא כן היא נענתה לו:

אז אחרי הפרדה מדני הייתי מאוד מאוד עצוב ובודד. רציתי את התמיכה שלה. התקשרתי אליה ואמרתי לה "אני לא יודע איך אני מתגבר על הכאב של הפרידה מדני ואני צריך שאת [...] אני צריך שאת תהיי אימא. אני רוצה שאת תקשיבי לי עכשיו. נורא נורא עצוב לי [...] ואני נורא נורא בודד. הבן זוג שלי נסע ואני צריך שאת עכשיו תהיי [...] אני עכשיו צריך שאת תקשיבי לי ושתהיי אימא שלי". והיא לא אכזבה, היא הקשיבה.

התפתחות מקצועית

הנושא השלישי והאחרון בראיונות הוא תהליכי התפתחות הקריירה של הצעירים. בראיונות תיארו הצעירים היבטים רבים שנוגעים למסלול הקריירה ואורח החיים שהם מנהלים והזכירו שאיפות לעתיד, זהות תעסוקתית, רווחה נפשית, זוגיות וכו'. הזהות המינית שלובה בסיפורי הקריירה והחיים של הצעירים. הקטגוריה הראשונה בנושא זה של התפתחות מקצועית היא **התנסויות מקצועיות**, והיא מתארת את ההתפתחות התעסוקתית של הצעירים במהלך החיים, ומקומה של הזהות המינית בהתפתחות זו. עמית ראה בזהות הלהט"ב שלו רכיב חוסם בהתפתחות החיים ובתחום המקצועי בפרט. לטענתו החל מגיל צעיר הזהות שימשה חוצץ בינו ובין אחרים, ופגעה בחוויית הלימודים המוקדמת בבית הספר. עמית הזכיר שמסגרות החובה שלמד בהן היו מסגרות הומופוביות שמייצרות הומופוביה פנימית, וזו גרמה לו לדחות את זהותו המינית, ומתאר כי לא היה יכול להתפתח ולחיות את החיים שדמיין עד שלא קיבל את עצמו:

> יש בזה משהו שאתה להט"ב, ואתה לא מצליח להתקדם בחיים, גם מבחינת קריירה. משהו תוקע אותך. משהו עוצר אותך. בבית ספר. בואי נתחיל, ממש מבית ספר. במיוחד, אם אתה מגיע ממקום פריפריאלי. שהקבלה לאחר, הקבלה לשונה, היא לא רצה ומחבקת, היא קצת בהתחלה דוחפת החוצה. אז, אתה יכול קצת להיכנס לדיכאון בלימודים ולא ללמוד כמו שצריך, ואז כבר משמה זה מתחיל להיקטע. כבר הרצף הזה עם קיטועים. לדעתי שמה בעיקר מתחילה הבעיה להיות להט"ב. חוסר קבלה בבתי ספר, גם מהסביבה הקרובה, וגם מהסביבה שאמורה להיות תומכת, שאם זה היועצת, שלא העזתי לספר לה, כי לא דיברו איתנו על הדבר הזה בחיים בבית הספר, וזה ממשיך לצבא. שאיך שאתה קם בבוקר זה מה שאתה שומע: יא מוצץ זין, יא מזדיין בתחת, סליחה, אני לא יודע אם את יכולה לכתוב את זה, אתה כל הזמן שומע הומופוביה הומופוביה הומופוביה הומופוביה, עד שאתה נהיה הומופוב. אתה שונא את החלק ההומואי שבך. במיוחד בשירות שהוא קרבי, גם הייתי שומע כל הזמן, היה עוד איזה שהוא הומו בפלוגה מקבילה. אז הייתי שומע איך מדברים עליו, הייתי שומע [...] אני חושב שרק ברגע שאתה מסיים את הצבא, אתה מסיים את כל המסגרות שהן מדיניות ממלכתיות שקשורות למדינה, רק ברגע שאתה מסיים את זה, אתה באמת רשאי לחופש.

בהמשך שיתף עמית חוויות ששימשו אישור והעצמה מתוך התנסות תעסוקתית במרחב המשתייך לקהילה הגאה. רועי ציין את הערך של מקום עבודה שהוא ידידותי ללהט"ב והוא מוצהר ופעיל. הוא החל לעבוד בגיל צעיר בחברה שידועה ביחסה החיובי כלפי להט"ב ובה עובדים רבים מהקהילה, ותיאר את החוויה מיטיבה ומתקנת.

רן טען כי הזהות התעסוקתית יכולה "לפצות" על הזהות המינית, והעיד שהישגיו המקצועיים והצלחות רבות במהלך חייו נתנו מעין לגיטימציה לזהותו המינית. נמרוד ועמרי ציינו את התרומה של התנסויות רבות, בין השאר התנדבותיות, להתפתחות המקצועית. נמרוד אמר כי "הכול הופך להיות חלק מאיזה מאמץ אחד", ועמרי סיפר כי השינויים והמעברים שעשה בחייו המקצועיים לא היו חשובים למשפחתו. כמו כן ציין כי המרחק מהמשפחה שהחריגה אותו תרם לו רבות, ואפשר לו לצמוח בדרך אמיתית. עמרי היה פעיל בעמותה המשתייכת לקהילה הגאה וראה במקום ההתנדבות מרחב להתנסות מקצועית שבו קיבל תגובות חיוביות רבות על הישגיו, וכי אותה התנסות סייעה לו לקבל החלטות חשובות בנושא התעסוקתי. בהתנסויות המקצועיות היו גם מעורבות בחיי הקהילה, עבודה עם נוער גאה, פעילות התנדבותית, סנגור וייצוג הקהילה מרחבי חיים רבים, והצעירים רואים בחוויות אלו מקור הנעה וחוסן.

הקטגוריה השנייה היא **תמונת עתיד** שנוגעת לשאיפות שהראו הצעירים בתחומי החיים המגוונים ויש בה בחינת הקשר עם משפחת המוצא, יחסים אינטימיים ורווחתם הנפשית. להשלמה עם הזהות המינית תפקיד חשוב בבריאות הנפשית של הצעירים ובעיצוב תמונת עתיד חיובית. תמונות העתיד והתחושות שהעלו הצעירים מורכבות. יש המתארים חוסר שקט ואי־בהירות בכיוונים שהיו רוצים להתפתח בהם. רן, למשל, עומד בראש אחד הארגונים המרכזיים בקהילה ומסתגל להיותו רווק לאחר זוגיות של שנים מספר. הוא שיתף שהוא חווה חוסר שקט ונמצא ברדיפה מתמשכת אחר היעד הבא, אך אינו יודע מהו אותו יעד. הוא מודע להישגיו אך לא חווה את הערך העצמי שלו וההצלחות האובייקטיביות. רן תיאר תחושות חוסר ביטחון, חוויית ניכור וערך עצמי נמוך בקשר לעתיד.

מקום היחסים עם ההורים כיום משמש עוגן בסיפורי העתיד של הצעירים. יש המתארים יחסים רופפים של קשר לא משתף. עמרי נמצא בזוגיות שנים מספר, הוא סטודנט לתואר מתקדם ושיתף כי לא ניהל שיח מעמיק עם הוריו על יחסיהם ולא מעוניין בזאת, אך התחושה שהישגיו אינם מספיקים עדיין ממשיכה ללוות אותו. יש גם תיאורים של התקרבות וסליחה, חלקית לפחות. עמית נמצא בזוגיות שנתיים, חזר לקשר עם המשפחה, וכיום הוריו מקבלים אותו, והוא ובן זוגו מתארחים דרך קבע בארוחות משפחתיות. עם זה עמית ציין כי הוא לא סולח על שאביו לא התייחס אליו כבנו, למרות ההתקרבות וחידוש הקשר, ולדבריו "אסור לי לסלוח על דברים כאלה". אנה, סטודנטית לתואר מתקדם, נשואה לבת זוגה והן החלו בתהליך הבאת ילד או ילדה. היא שבה לקשר עם המשפחה והעידה כי היחסים היום קרובים מאוד. אנה שיתפה כי בחרה לסלוח ולתת הזדמנות נוספת להוריה. נראה כי היכולת לסלוח והחזרה לקשר טוב עם משפחת המוצא קשורה גם ליכולת לטפח זוגיות ולהתקדם מבחינה מקצועית.

דאגה כלכלית היא נושא מרכזי בתוכנית העתיד של הצעירים שהשתתפו במחקר. יעל, נמרוד וניב סטודנטים לתארים מתקדמים, עוסקים בעשייה חברתית, כל אחד בתחומו, ומעידים על הכנסה כספית נמוכה. איתי, סטודנט לתואר מתקדם, נמצא בזוגיות שנים מספר והעלה חשש מפני העלות הכלכלית של תוכניות העתיד שלו ושל בן זוגו. גם אור ציין את ההיבט הכלכלי בתוכניות העתיד, וכי זה המניע העיקרי שלו בימים אלו.

מתוך הראיונות עולה כי התפתחות הזהות המינית היא תהליך מתמשך המתחיל בגיל הילדות שאינו מסתיים ביציאה מן הארון. החל מגיל צעיר הם מזהים בקרבם התנהגות

החריגה מבחינה מגדרית או הרגשה של נבדלות וצורך להסתיר סוד אף שלא ידעו בבירור מהו. חוויה זו מעצבת את רכיבי הזהות ואת היחסים עם הסביבה הקרובה ביותר. הפנמת השיח החברתי וחוקי המגדר הנוקשים הביאו אותם לידי תובנה כי עליהם להסתיר את הזהות המינית ולאותה הסתרה השפעות רבות על עיצוב הקשר עם הורים ומידת הקרבה למשפחה. נוצר ריחוק מובנה בשלב מוקדם של הקשרים המשפחתיים המודעים, הממשיך ומלווה אותם בכל חייהם. קבלת הזהות המינית מצד ההורים היא רכיב תמיכה ייחודי ובולט בחשיבותו בסיפורי הצעירים. כמו כן הקהילה הגאה נחשבת בעבור כמה מהצעירים "משפחה חלופית", ואותן חוויות משותפות והתנסויות חיוביות במרחבים הגאים תורמות לחיזוק הדימוי העצמי, תחושת שייכות ועיצוב הזהות המקצועית. נראה כי התפתחות הזהות המינית וההשתייכות לקהילה הגאה שזורים בתהליך ההתפתחות המקצועית, ואלו מניעים את הצעירים לדרך של עשייה שמתבטאת בבחירות מקצועיות ושאיפות לעתיד.

דיון

מחקר זה בחן תמיכה משפחתית בקרב צעירים מקהילה הגאה, ואת הקשרים בין תמיכה זו לתהליכי התפתחות קריירה של הצעירים, כפי שהם עולים מסיפורי הקריירה של הצעירים והצעירות שהשתתפו במחקר. המחקר נועד להרחיב את הידע האקדמי המועט על הממשק בין תמיכה משפחתית לתהליכי התפתחות קריירה והתפתחות זהות מינית. הספרות התאורטית בתחום התפתחות קריירה רואה בבחירה מקצועית ביטוי והרחבה של זהות הפרט (למשל, Savickas, 1985; Super, 1990). המחקר הזה מוסיף על מחקרים אחרים בנושא ומעיד גם הוא על הקשרים בין זהות מינית לתהליכי התפתחות קריירה (לסקירה ראו Dispenza et al., 2016; McFadden, 2015; Velez et al., 2021).

מממצאי המחקר עולה כי לקשר של הצעירים עם ההורים יש השפעה על התפתחותם. להתפתחות הזהות המינית והסתרתה מההורים מגיל צעיר יש תוצאות רבות בעיצוב היחסים החשובים ביותר בחייהם. הצעירים שיתפו כי הסוד על זהותם המינית יצר ריחוק מההורים החל מילדות, ובקרב כמה מהם גזר על היחסים ריחוק לשנים רבות. חשוב לחזור ולהדגיש כי הריחוק הוא תחילה פנימי, קושי אישי להבין ולקבל את השונות, והתהליך הראשון הוא הקבלה העצמית של הנטייה המינית. אין ספק כי היכולת לקבל או לדחות את הנטייה האישית נמצאת בזיקה למסרים המשפחתיים והחברתיים. לריחוק הנוצר מהסוד ולאחריו מתגובות לא מקבלות של הסביבה יש השפעות גם על תחומי חיים אחרים. מרבית הצעירים תיארו תחושת חוסר שייכות בביתם ובדידות גדולה בשלב מוקדם מאוד בחייהם, כאשר כמה מהם סיפרו כי הגילוי על זהותם המינית גרם להוצאתם מן הבית, והם נאלצו להסתגל לחיים עצמאיים בגיל מוקדם. כמה מהצעירים תיארו תחושת נחיתות בתוך המשפחה שנבעה מראיית הזהות המינית חריגה בחברה, וכי אותה תחושת חסך גרמה להם לנסות ולפצות על החריגות לפני ההורים ולפני עצמם, ואף שימשה תמריץ למצוינות ולהישגיות בחייהם. כאשר ההורים מקבלים את הזהות המינית של הצעיר, נוצרות תשתיות לביטחון פיזי (קורת גג ותמיכה כלכלית) ולרווחה רגשית (מוטיבציה, תחושת ערך וכוח) לחפש ולעצב תוכניות עתיד מקצועיות.

הסיפורים מחזקים את הספרות המקצועית המקובלת בכל הנוגע לסוגי התמיכה המשפחתית הניתנים בתהליכי התפתחות קריירה: תמיכה רגשית, מתן מידע, תמיכה

כלכלית והערכה. הדגש בסיפורי המשתתפים על קבלה וחיזוק תחושת שייכות משמש חידוש לספרות העוסקת בתמיכה משפחתית. כמו כן הסיפורים מדגישים כי לא די לבחון את המידה שבה ניתנו סוגי התמיכה (מעטה או גבוהה על סקלה כמקובל במחקרים כמותיים), אלא יש לבדוק גם את היעדרה. להיעדר תמיכה, בייחוד מסוג הערכה וקבלה, שגם בו מתוארות דרגות של התעלמות והכחשה, יש השפעות ארוכות טווח על ההתפתחות של הצעירים והצעירות וחשוב להמשיך ולחקור ממדים אלה גם כן. בחינת היבטים חיוביים של תמיכה לבדה מצמצמת את ההבנה שלנו את תפקידה בהתפתחות הקריירה של צעירים.

מממצאי המחקר הזה עולה כיצד התמיכה המשפחתית מקדמת התפתחות קריירה של צעירים או מצמצמת או בולמת בהיעדרה של תמיכה זו. בעוד מחקרים כמותיים מתמקדים בקשרים בין רמות מסוימות של תמיכה למדדים מגוונים של התפתחות קריירה, סיפורי המחקר הנוכחי מראים שהיעדר תמיכה וביטויים של היעדר הערכה, התעלמות ואף דחייה (רמות מגוונות של תמיכה שלילית), מגבירים תחושות של בושה והיעדר תחושת שייכות, המונעים התנסויות אקדמיות ומקצועיות, שמאיטות את ההתפתחות המקצועית.

תופעת הבריונות בבית הספר הייתה נוכחת במרבית הסיפורים על רקע היותם "נשיים" או "גבריות", וכי נחשבו הומואים או לסביות בשל התנהגות מגדרית שאינה תואמת את הציפייה ההגמונית. נוער להט"ב חווה בריונות בבית הספר מאשר הנוער ההטרוסקסואלי (Marshall & Allison, 2019), ונון־קונפורמיות מגדרית נמצאה סיבה עיקרית לבריונות ממושכת המלווה בהתנהגות תוקפנית, התעללות מילולית, חברתית, פיזית וברשתות האינטרנט. משתתפי המחקר תיארו בסיפוריהם חוסר רצון להגיע לבית הספר, חשש יום־יומי ממושך מפני תגובות הסביבה כלפיהם, תחושת בושה עצמית ורגשות של עלבון ואשמה, רגשות שבולמים התפתחות מקצועית (Cinamon & Blustein, 2020). מצב האקלים העגום במסגרות החובה שלומדיהם בהן אנשים להט"ב וכל מי שלא עומד בציפיות המגדריות, משאיר צלקות רבות בקרב רבים מהקהילה ופוגע במשימות התפתחותיות מהותיות, בהן התפתחות עצמי חיובי והתפתחות מקצועית. מהראיונות עולה כי הפגיעה בהתפתחות המקצועית קרתה בשל החשש לספוג עלבונות על רקע התנהגות שאינה תואמת מגדר והבריונות הקשה שחוו כמה מהצעירים בבית ספר, וגרמו למגוון רחב של הפרעות לשלב התפתחותי זה, כמו נוכחות לא סדירה בבית ספר, בחירת מקצועות בתיכון מתוך שיקול מגדרי, הימנעות מחיי חברה עם בני הגיל, הירתעות מהשתלבות בתנועות נוער מסוימות ותחושות בושה ואשמה שהביאו לזניחת תחומי עניין בשעות הפנאי. הבושה משמשת חסם עיקרי בפני התנסות והתפתחות מקצועית (Cinamon & Blustein, 2020). בושה זו שנוטעות בהם המשפחה והמסגרות החינוכיות והחברתיות כמו בית הספר או הצבא, בולמת אותם למעשה מהיכולת להעז ולהתנסות בפעילויות מגוונות, ומתוך כך נמנעת חקירה חשובה של תחומי עניין, העדפות ופיתוח כישורים ומיומנויות מקצועיים.

כמה מהמרואיינים הזכירו את מושג "קהילה מדומיינת" של אנדרסון (Anderson, 1983), ותיארו כיצד הקהילה הגאה התפתחה בעבורם לקהילה ממשית. את המונח קהילה מדומיינת הגדיר אנדרסון בקשר לתופעת ה"לאום", ולדבריו לאום הוא מבנה חברתי של קהילה דמיונית שמורכבת מאנשים שרואים בעצמם חלק מן הקבוצה. אנדרסון מדגים

בספרו כיצד קבוצות נוצרות סביב רעיון מלכד, שגורם להן לפעול ביחד, כאשר בפועל הקשר והדמיון בין חברי הקבוצה הוא מזערי או כלל לא קיים. כמה צעירים תיארו כי בהתחלה ההשתייכות לקהילה הגאה דומה במאפייניה לקהילה מדומיינת של אנדרסון, ונוצרת אשליה של זהות וחוויה משותפת. כמה מהם ציינו כי הקהילה יכולה להפוך בהמשך לממשית ולשמש משפחה חלופית מבחירה, מקור תמיכה, מרחב בטוח ולספק צרכים רגשיים, והאחרים נשארו עם התחושה שמדובר בקהילה מדומיינת בלבד. שייכות דמיונית וממשית זו משמשת כוח וחוסן מפני הבושה שנחווית בתחילת הדרך, והיא נוטעת בהם את האומץ והיכולת להעז ולהתנסות בתפקידים ופעילויות למיניהם.

הסיפורים מדגישים את התפקיד העיקרי שיש למיקום הגאוגרפי בהתפתחות הקריירה של הצעירים והצעירות שהשתתפו במחקר, ומשמשים תמיכה והרחבה במודל פסיכולוגיית העבודה. השייכות הגאוגרפית של כמה מהמשתתפים לאזורים פריפריאליים בשלב הילדות הייתה למעשה חיים באקלים להט״בופובי ועם הזדמנויות מעטות להתנסות ולהתפתחות. המעבר לעיר תל אביב מתואר שלב מהותי בתהליך ההשתייכות לקהילה, בהרחבת מנעד הדרכים להתנסות ולהתפתח גם מבחינה מקצועית. במחקר זה כל המשתתפים העידו כי הם גרים בתל אביב, אך אחד מהם לא נולד או גדל בה. תל אביב נחשבת למרחב להט״ב יחיד מובהק בישראל, ומרוכזים בה רוב רובם של ארגוני הקהילה ומקומות הבילוי הגאים, וכי החיים בה הם הסיכוי לחוות קהילה ממשית.

הצעירים תיארו בסיפוריהם רגשות קשים של בדידות, פחד, בושה ואשמה שאפיינו בעיקר את שלב טרום היציאה מן הארון, ואלה רגשות שמעכבים התפתחות מקצועית, הדורשת הצהרה והנכחה של העצמי. הזמן והמשאבים האישיים המושקעים בהסתרת הזהות המינית חוסמים את תהליכי החקירה הדרושים לבירור נטיות, תחומי עניין וערכים מקצועיים (Flum & Kaplan, 2006). חוויות ההדרה בבית הספר, תחושת הדחייה, החסך הרגשי בתא המשפחתי והיעדר התמיכה ממשיכים לשמש חסם גם בבגרות הצעירה וללוות את הצעירים בבחירות מקצועיות ומשימות התפתחותיות אחרות. כמה צעירים ציינו כי חייהם התחילו רק לאחר סיום מסגרות החובה (בית ספר ושירות צבאי), וההתפתחות המקצועית נדחתה לשלב מאוחר שבו היו חופשיים להיות מי שהם באמת.

מתוך הראיונות עולה כי רבים חוו לראשונה הצלחות מהותיות בשלב מאוחר מאוד בחייהם, כאשר החלו לעבוד ולהתנדב במרחבים גאים, שבהם הרגישו בעלי ערך וקיבלו יחס חיובי מהסביבה הקרובה, מתוך ניגוד לחוויית ״הכבשה השחורה״ במשפחה והחריגות בבית הספר ובצבא. התנסויות ראשונות של הצלחה בגיל הבגרות הצעירה וחוויית עצמי חיובית בשלב כה מאוחר מעידות על עיכוב מהותי בהתפתחות המקצועית ופגיעה ממושכת ברווחה הנפשית. נרטיבים חיוביים להיותם להט״ב, כמו מוטיבציה גבוהה להישגיות הנובעת מחוויות הדרה, מדגישים את החוסן של הצעירים בהתמודדות עם האתגרים. צעירים המתארים אורח חיים עשיר בהתנסויות בכמה מרחבים, כמו זוגיות, לימודים, עבודה וקהילה, נשמעים מסופקים ובטוחים בעצמם עם תמונת עתיד בהירה יותר, ומתוך כך תומכים במודל הסנרגי של צינמון, המדגיש את היתרון ביצירת תמונת עתיד הנוגעת לכמה תפקידי חיים (Cinamon, 2015).

עולה כי ההשתייכות לאוכלוסיות שוליים, נטייה מינית ומיקום גאוגרפי שתוארו במחקר הזה, מביאה עימה אתגרים רבים, ועלולה לפגוע בצרכים הבסיסיים ביותר של הצעיר עוד בילדות. המפגש בין מגבלות מיקום גאוגרפי לזהות להט״ב בילדות מפחית חשיפה

לתמיכה משפחתית, חוויות לימודיות וחברתיות, ומתוך כך מגביר סיכונים, פוגע בהתפתחות ומעכב גילוי יכולות ונטיות מקצועיות.

ממצאי המחקר מעידים גם על גורמי הצמיחה העשויים לסייע ולמזער נזקים, כמו התפתחות זהות להט״ב חיובית, קבלה ותמיכה משפחתית (גם אם מאוחרת ומושתתת על סליחה) וחיי קהילה ממשמעותיים.

המלצות ומגבלות המחקר

ממצאי מחקר זה יכולים לשמש תשתית אמפירית בבניית אסטרטגיות המיועדות לחינוך והדרכה של תהליכי התפתחות זהות וקריירה בקרב נוער וצעירים מהקהילה הגאה. הידיעה כי לאפליה יש תוצאות שליליות צריכה לכוון אנשי חינוך ונשות חינוך לתת יחס מיוחד בנושא, ולנצל את הידע על התוצאות החיוביות של גיבוש זהות מינית או מגדרית, לטובת יצירת הזדמנויות לצמיחה אישית מיטיבה בקרב נוער וצעירים להט״ב. התערבויות ייעוציות פרטניות וקבוצתיות עם האוכלוסייה הגאה ראוי שיתנו מקום לעיבוד חוויות אפליה ובחינת התנסויות מצלקות למען תהליך של בניית נרטיב מקצועי חזק ופיתוח חוסן. היועצת החינוכית צריכה להמשיך לספק פתרון ולשמש כתובת בנושא זה במוצהר בעבור תלמידים שמתמודדים עם חוויות אלו.

כדי לייצר בבתי הספר מרחב בטוח בעבור התלמידים יש לנהל שיח חינוכי פתוח בנושא מיניות שאינה הטרוסקסואלית וגיוון מגדרי בשיעורי כישורי חיים ובשגרה, לאפשר נראות מגדרית מגוונת בבית הספר, להתנגד ולטפל מייד בתופעות בריונות ואלימות מבוססת מגדר ומיניות. כמו כן מומלץ להקדיש זמן בתוכניות שנתיות בנושאי מיניות ומגדר להכשרות צוותים חינוכיים וסדנאות בקרב תלמידים שמעבירים ארגוני חינוך מהקהילה הגאה, ונחשפים בהן לסיפורים אישיים הכוללים יציאה מהארון, התמודדות וצמיחה מתוך משבר ומסרים בוני חוסן.

ממצאי המחקר תמכו בספרות המחקרית שלפיה למשפחה תפקיד חשוב ואף קריטי בהתפתחות זהות וקריירה באמצעות התמיכה שהיא נותנת, ועל כן חשוב לקיים סדנאות עם הורים על תפקידם בהתפתחות קריירה של ילדיהם. בסדנאות אלה חשוב להציג את סוגי התמיכה המגוונים, בהם רכיב הקבלה שנלמד במחקר הזה, ולהדגיש את התוצאות האפשריות של היעדר תמיכה. לדעתנו, יש חשיבות רבה בסדנאות ייעודיות להורים למתבגרים להט״ב. ההורים ובני המשפחה זקוקים לתמיכה גם הם בקבלת הנטייה המינית של ילדם, בלימוד התהליך והצרכים שלו. עיבוד התהליך עם ההורים לצד העבודה עם הנער או הצעיר, יכולה להניב תוצאות מיטיבות יותר לטווח הארוך בהתפתחות זהות חיובית, רווחה נפשית ותהליכי התפתחות קריירה.

לממצאי המחקר השתמעויות הדרכתיות גם למרכזי צעירים העובדים עם מבוגרים להט״ב. התפקיד המחסן והמקדם של מעורבות ושייכות לקהילה הגאה יכול להשתלב בהתערבויות ייעוציות פרטניות לצעירים וצעירות. עידוד למודרכים מהקהילה הגאה להשתתף בפעילויות הקהילה הגאה עשוי להיות מנוף מהותי לחיזוק תהליכי גיבוש זהות להט״ב וזהות מקצועית. לצורך כך חשוב כי היועצת החינוכית תכיר את הפתרונות והארגונים של הקהילה הגאה באזור כדי להפנות וללוות את הנער בקבלת פתרון מותאם לצרכים, כגון קבוצות נוער לשעות אחר הצהריים, מקלטי חירום ומסגרות חוץ־ביתיות לנוער במצוקה, ארגונים ייעודיים לקהילה הטרנסג׳נדרית, להט״ב מהחברה הדתית,

להט״ב מהחברה הערבית ועוד. מודל העבודה הסנרגי של צינמון (Cinamon, 2015) יכול לשמש מודל הדרכה מתאים, שכן הוא מדגיש את היתרון בעבודה ייעוצית בתחום הקריירה מתוך התמקדות במגוון תפקידי חיים, טענה הנתמכת אף היא במחקר הזה.

גם המחקר הזה כמו כל מחקר אינו חף ממגבלות. מודל המחקר האיכותני אפשר לבחון את סיפוריהם של עשרה משתתפים בלבד. מערך מחקר כזה אינו מאפשר הכללה. משתתפי המחקר היו צעירים וצעירות שבחנו בחינה אחורנית (רטרוספקטיבית) את התמיכה שניתנה להם בגיל ההתבגרות. חשוב לבדוק את התמיכה שניתנת בשנות גיל ההתבגרות בקרב מתבגרים. מגבלה אחרת קשורה למאפייני המדגם. במחקר הזה השתתפו לסביות והומואים סיסג׳נדרים בלבד ולא היו בו משתתפים מהקהילה הטרנסית. קהילה זו נחקרת מעט מאוד (McFadden, 2015; Velez et al., 2021), ויש לחקור מחקרי המשך נפרדים בקרב אוכלוסייה זו.

רשימת מקורות

Allan, B. A., Tebbe, E. A., Bouchard, L. M., & Duffy, R. D. (2019). Access to decent and meaningful work in a sexual minority population. *Journal of Career Assessment*, *27*(3), 408–421. https://doi.org/10.1177/1069072718758064

Allan, B. A., Tebbe, E. A., Duffy, R. D., & Autin, K. L. (2015). Living a calling, life satisfaction, and workplace climate among a lesbian, gay, and bisexual population. *The Career Development Quarterly*, *63*(4), 306–319. https://doi.org/10.1002/cdq.12030

Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso Books.

Anderson, M. Z., & Croteau, J. M. (2013). Toward an inclusive LGBT psychology of working. In D. L. Blustein (Ed.), *The Oxford handbook of the psychology of working* (pp. 103–126). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199758791.013.0007

Blustein, D. L. (2001). Extending the reach of vocational psychology: Toward an inclusive and integrative psychology of working. *Journal of Vocational Behavior*, *59*(2), 171–182. https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1823

Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. https://doi.org/10.4324/9780203935477

Blustein, D. L. (2013). The psychology of working: A new perspective for a new era. In D. L. Blustein (Ed.), *The Oxford handbook of the psychology of working* (pp. 3–18). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199758791.013.0001

Buhl, H. M., Noack, P., & Kracke, B. (2018). The role of parents and peers in the transition from university to work life. *Journal of Career Development*, *45*(6), 523–535. https://doi.org/10.1177/0894845317720728

Cinamon, R. G. (2015). The Synergy Project: A group career counseling intervention to enhance work-family management. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention, Volume 2: Applications.* (pp. 413–425). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/14439-030

Cinamon, R. G., & Blustein, D. L. (2020). Shame and the psychosocial costs of contemporary work: Implications for career intervention. *The Career Development Quarterly*, *68*(3), 238–253. https://doi.org/10.1002/cdq.12234

D'Augelli, A. R., Hershberger, S. L., & Pilkington, N. W. (1998). Lesbian, gay, and bisexual youth and their families: Disclosure of sexual orientation and its consequences. *American Journal of Orthopsychiatry*, *68*(3), 361–371. https://doi.org/10.1037/h0080345

Dispenza, F., Brown, C., & Chastain, T. E. (2016). Minority stress across the career-lifespan trajectory. *Journal of Career Development*, *43*(2), 103–115. https://doi.org/10.1177/0894845315580643

Douglass, R. P., Conlin, S. E., & Duffy, R. D. (2020). Beyond happiness: Minority stress and life meaning among LGB individuals. *Journal of Homosexuality*, *67*(11), 1587–1602. https://doi.org/10.1080/00918369.2019.1600900

Douglass, R. P., Conlin, S. E., Duffy, R. D., & Allan, B. A. (2017). Examining moderators of discrimination and subjective well-being among LGB individuals. *Journal of Counseling Psychology*, *64*(1), 1–11. https://doi.org/10.1037/cou0000187

Douglass, R. P., Velez, B. L., Conlin, S. E., Duffy, R. D., & England, J. W. (2017). Examining the psychology of working theory: Decent work among sexual minorities. *Journal of Counseling Psychology*, *64*(5), 550–559. https://doi.org/10.1037/cou0000212

Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The psychology of working theory. *Journal of Counseling Psychology*, *63*(2), 127–148. https://doi.org/10.1037/cou0000140

Fassinger, R. E., & Arseneau, J. R. (2007). "I'd rather get wet than be under that umbrella": Differentiating the experiences and identities of lesbian, gay, bisexual, and transgender people. In K. J. Bieschke, R. M. Perez, & K. A.

DeBord (Eds.), *Handbook of counseling and psychotherapy with lesbian, gay, bisexual, and transgender clients* (2nd ed., pp. 19–49). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/11482-001

Fisher, L. D., Gushue, G. V., & Cerrone, M. T. (2011). The influences of career support and sexual identity on sexual minority women's career aspirations. *The Career Development Quarterly*, *59*(5), 441–454. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2011.tb00970.x

Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, *41*(2), 99–110. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_3

Fouad, N. A., Cotter, E. W., Fitzpatrick, M. E., Kantamneni, N., Carter, L., & Bernfeld, S. (2010). Development and validation of the family influence scale. *Journal of Career Assessment*, *18*(3), 276–291. https://doi.org/10.1177/1069072710364793

Hartal, G., & Misgav, C. (2021). Queer urban trauma and its spatial politics: A lesson from social movements in Tel Aviv and Jerusalem. *Urban Studies*, *58*(7), 1463–1483. https://doi.org/10.1177/0042098020918839

Hetherington, C. (1991). Life planning and career counseling with gay and lesbian students. In N. J. Evans & V. A. Wall (Eds.), *Beyond tolerance: Gays, lesbians, and bisexuals on campus* (pp. 131–146). American College Personnel Association.

Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N., Hess, S. A., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: An update. *Journal of Counseling Psychology*, *52*(2), 196–205. https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.196

Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist*, *25*(4), 517–572. https://doi.org/10.1177/0011000097254001

House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley.

Hui, K., & Lent, R. W. (2018). The roles of family, culture, and social cognitive variables in the career interests and goals of Asian American college students. *Journal of Counseling Psychology*, *65*(1), 98–109. https://doi.org/10.1037/cou0000235

Kama, A. (2019). The evolution of LGBT research in Israel. *Queer Studies in Media & Popular Culture*, *4*(2), 173–192. https://doi.org/10.1386/qsmpc_00004_1

Kibrik, E. L., Cohen, N., Stolowicz-Melman, D., Levy, A., Boruchovitz-Zamir, R., & Diamond, G. M. (2019). Measuring adult children's perceptions of their parents' acceptance and rejection of their sexual orientation: Initial development of the parental acceptance and rejection of sexual orientation scale (PARSOS). *Journal of Homosexuality*, *66*(11), 1513–1534. https://doi.org/10.1080/00918369.2018.1503460

Klein, D. A., Ahmed, A. E., Murphy, M. A., Pearlman, A. T., Johnson, N., Gray, J. C., & Schvey, N. A. (2023). The mediating role of family acceptance and conflict on suicidality among sexual and gender minority youth. *Archives of Suicide Research*, *27*(3), 1091–1098. https://doi.org/10.1080/13811118.2022.2075815

Lee, D. S., Ramirez Garcia, J. M., Overton, L., Gordon Biddle, K. A., Lacey, R. O., Gorter, J., & Heller De Leon, B. (2022). Exploring the role of family support and ethnic pride in cultivating the academic and career resourcefulness of underserved youth in an afterschool program. *The Urban Review*, *54*(4), 624–648. https://doi.org/10.1007/s11256-021-00632-z

Lyons, H. Z., Brenner, B. R., & Lipman, J. (2010). Patterns of career and identity interference for lesbian, gay, and bisexual young adults. *Journal of Homosexuality*, *57*(4), 503–524. https://doi.org/10.1080/00918361003608699

Ma, P.-W. W., & Shea, M. (2021). First-generation college students' perceived barriers and career outcome expectations: Exploring contextual and cognitive factors. *Journal of Career Development*, *48*(2), 91–104. https://doi.org/10.1177/0894845319827650

Marshall, S. A., & Allison, M. K. (2019). Midwestern misfits: Bullying experienced by perceived sexual and gender minority youth in the midwestern United States. *Youth & Society*, *51*(3), 318–338. https://doi.org/10.1177/0044118X17697885

McFadden, C. (2015). Lesbian, gay, bisexual, and transgender careers and human resource development: A systematic literature review. *Human Resource Development Review*, *14*(2), 125–162. https://doi.org/10.1177/1534484314549456

Metheny, J., & McWhirter, E. H. (2013). Contributions of social status and family support to college students' career decision self-efficacy and outcome expectations. *Journal of Career Assessment*, *21*(3), 378–394. https://doi.org/10.1177/1069072712475164

Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, *129*(5), 674–697. https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674

Needham, B. L., & Austin, E. L. (2010). Sexual orientation, parental support, and health during the transition to young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*(10), 1189–1198. https://doi.org/10.1007/s10964-010-9533-6

Olle, C. D., & Fouad, N. A. (2015). Parental support, critical consciousness, and agency in career decision making for urban students. *Journal of Career Assessment*, *23*(4), 533–544. https://doi.org/10.1177/1069072714553074

Parent, M. C., DeBlaere, C., & Moradi, B. (2013). Approaches to research on intersectionality: Perspectives on gender, LGBT, and racial/ethnic identities. *Sex Roles*, *68*(11–12), 639–645. https://doi.org/10.1007/s11199-013-0283-2

Pistella, J., Caricato, V., & Baiocco, R. (2020). Coming out to siblings and parents in an Italian sample of lesbian women and gay men. *Journal of Child and Family Studies*, *29*(10), 2916–2929. https://doi.org/10.1007/s10826-019-01597-0

Rich, Y., & Cinamon, R. G. (2007). Conceptions of spirituality among Israeli Arab and Jewish late adolescents. *Journal of Humanistic Psychology*, *47*(1), 7–29. https://doi.org/10.1177/0022167806291324

Riggle, E. D. B., Mohr, J. J., Rostosky, S. S., Fingerhut, A. W., & Balsam, K. F. (2014). A multifactor lesbian, gay, and bisexual positive identity measure (LGB-PIM). *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, *1*(4), 398–411. https://doi.org/10.1037/sgd0000057

Roberts, L. M., & Christens, B. D. (2021). Pathways to well-being among lgbt adults: Sociopolitical involvement, family support, outness, and community connectedness with race/ethnicity as a moderator. *American Journal of Community Psychology*, *67*(3–4), 405–418. https://doi.org/10.1002/ajcp.12482

Rothman, E. F., Sullivan, M., Keyes, S., & Boehmer, U. (2012). Parents' supportive reactions to sexual orientation disclosure associated with better health: Results from a population-based survey of LGB adults in Massachusetts. *Journal of Homosexuality*, *59*(2), 186–200. https://doi.org/10.1080/00918369.2012.648878

Ryan, C., Huebner, D. M., Diaz, R. M., & Sanchez, J. (2009). Family rejection as a predictor of negative health outcomes in white and Latino lesbian, gay, and bisexual young adults. *Pediatrics*, *123*(1), 346–352. https://doi.org/10.1542/peds.2007-3524

Ryan, C., Russell, S. T., Huebner, D. M., Diaz, R. M., & Sanchez, J. (2010). Family acceptance in adolescence and the health of LGBT young adults. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, *23*(4), 205–213. https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2010.00246.x

Samarova, V., Shilo, G., & Diamond, G. M. (2014). Changes in youths' perceived parental acceptance of their sexual minority status over time. *Journal of Research on Adolescence*, *24*(4), 681–688. https://doi.org/10.1111/jora.12071

Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, *12*(3), 297–312. https://doi.org/10.1017/S0954579400003035

Savickas, M. L. (1985). Identity in vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, *27*(3), 329–337. https://doi.org/10.1016/0001-8791(85)90040-5

Schmidt, C. K., & Nilsson, J. E. (2006). The effects of simultaneous developmental processes: Factors relating to the career development of lesbian, gay, and bisexual youth. *The Career Development Quarterly*, *55*(1), 22–37. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2006.tb00002.x

Schmidt, C. K., Miles, J. R., & Welsh, A. C. (2011). Perceived discrimination and social support: The influences on career development and college adjustment of LGBT college students. *Journal of Career Development*, *38*(4), 293–309. https://doi.org/10.1177/0894845310372615

Shilo, G., & Savaya, R. (2011). Effects of family and friend support on LGB youths' mental health and sexual orientation milestones. *Family Relations*, *60*(3), 318–330. https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2011.00648.x

Shilo, G., Antebi, N., & Mor, Z. (2015). Individual and community resilience factors among lesbian, gay, bisexual, queer and questioning youth and adults in Israel. *American Journal of Community Psychology*, *55*(1–2), 215–227. https://doi.org/10.1007/s10464-014-9693-8

Smith, R. W., Baranik, L. E., & Duffy, R. D. (2020). Psychological ownership within psychology of working theory: A three-wave study of gender and sexual minority employees. *Journal of Vocational Behavior*, *118*, Article 103374. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103374

Snapp, S. D., Watson, R. J., Russell, S. T., Diaz, R. M., & Ryan, C. (2015). Social support networks for LGBT young adults: Low cost strategies for positive adjustment. *Family Relations*, *64*(3), 420–430. https://doi.org/10.1111/fare.12124

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In S. D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197–261). Jossey-Bass.

Ueno, K., Peña-Talamantes, A. E., Roach, T., Nix, A. N., & Ritter, L. J. (2018). Sexuality-free careers? Sexual minority young adults' perceived lack of labor market disadvantages. *Social Problems*, *65*(3), 305–322. https://doi.org/10.1093/socpro/spx014

Velez, B. L., & Moradi, B. (2012). Workplace support, discrimination, and person–organization fit: Tests of the theory of work adjustment with LGB individuals. *Journal of Counseling Psychology*, *59*(3), 399–407. https://doi.org/10.1037/a0028326

Velez, B. L., Adames, C. N., Lei, N., & Kerman, M. E. (2021). A content analysis of psychological research on vocational issues among sexual minority people. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, *8*(3), 344–364. https://doi.org/10.1037/sgd0000496

Velez, B. L., Moradi, B., & Brewster, M. E. (2013). Testing the tenets of minority stress theory in workplace contexts. *Journal of Counseling Psychology*, *60*(4), 532–542. https://doi.org/10.1037/a0033346

Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, *32*(4), 493–568. https://doi.org/10.1177/0011000004265660

Yap, M. B. H., Fowler, M., Reavley, N., & Jorm, A. F. (2015). Parenting strategies for reducing the risk of childhood depression and anxiety disorders: A Delphi consensus study. *Journal of Affective Disorders*, *183*, 330–338. https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.05.031

מצוקה נפשית, מסוגלות הורית ושחיקה הורית בקרב הורים לילדים עם מוגבלויות והורים לילדים עם התפתחות טיפוסית בחברה הערבית בישראל במהלך מלחמת חרבות ברזל

סאאידה בראנסי־עאקלה, ריא עזאיזה, סיואר מחול־חורי, ענבל בכר־כץ, שלומית שניצר־מאירוביץ' ואיילת גור

תקציר

הורים לילדים עם מוגבלויות בחברה הערבית בישראל עלולים להיות בסיכון מוגבר למצוקה ושחיקה בזמן מלחמה. בספרות יש פער בידע בעניין החוויה של אוכלוסייה זו בזמן מלחמה.

מטרת המחקר היא בחינת המצוקה נפשית, תחושת המסוגלות ההורית והשחיקה של הורים לילדים עם מוגבלויות בחברה הערבית בישראל בזמן מלחמת חרבות ברזל, מתוך השוואה להורים לילדים עם התפתחות טיפוסית. נוסף על כך נבדקה השפעת המסוגלות ההורית בהיותה גורם מתווך בין מצוקה נפשית לשחיקה הורית.

במחקר השתתפו 134 הורים ערבים (15.7% אבות, 84.3% אימהות), מהם 41.8% הורים לילדים עם צרכים מיוחדים. מצוקה נפשית (DASS-21), מסוגלות הורית (PSOC) ושחיקה (PBA) הוערכו באמצעות שאלונים.

נמצא כי הורים לילדים עם מוגבלויות דיווחו על רמות נמוכות יותר של מסוגלות הורית ורמות גבוהות יותר של שחיקה. נוסף על כך מסוגלות הורית תיווכה בין המצוקה הנפשית לשחיקה בקרב הורים לילדים עם התפתחות טיפוסית.

מסקנות המחקר הן להעלות את המודעות לצרכים הייחודיים של הורים לילדים עם מוגבלויות בחברה הערבית בזמן חירום ולהקצות משאבים מתאימים ופיתוח טיפולים רגישים תרבותית.

מילות מפתח: מצוקה נפשית ; מסוגלות הורית ; שחיקה הורית ; חברה ערבית ; מוגבלות ; מלחמה.

סקירת ספרות

החברה הערבית בישראל

שיעור החברה הערבית בישראל הוא כ־21% מאוכלוסיית המדינה, המונה 9.7 מיליון איש (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2023). בשנת 2020 האוכלוסייה הערבית בישראל הגיעה ל־1.93 מיליון תושבים (קונסטנטינוב ואחרים, 2023). היא מורכבת משלוש קבוצות דתיות עיקריות: מוסלמים (82.8%), נוצרים (9.4%) ודרוזים (7.8%), ורובם מתגוררים בגליל, במשולש וביישובי הנגב. במקומות אלה הרשויות המקומיות ושירותי המדינה

האחרים כגון קופות חולים וביטוח לאומי מתנהלים בשפה הערבית. נוסף על כך ישנן ערים בישראל שבהן חיים יהודים וערבים יחד.

החברה הערבית מתאפיינת במבנה חברתי מסורתי וקולקטיבי, שבו למשפחה ולדת תפקיד עיקרי בחיי היום־יום. המשפחה היא הבסיס החברתי־כלכלי ומערכות התמיכה נשענות על תלות הדדית בתוך המשפחה הגרעינית והמורחבת (מרקוביצקי ואנסון, 2023). מרבית המשפחות נוטות לחיות סמוך למשפחה הגרעינית או הקהילה השבטית, מה שמשמש בעבור האוכלוסייה הערבית רשת ביטחון חברתית־קהילתית (בדראן ואחרים, 2022).

האוכלוסייה עוברת שינויים אינטנסיביים מאז הקמת המדינה, כאשר החשיפה לחברה היהודית ולעולם המערבי מדגישה את הפערים בין המסורת הערבית ובין התרבות המערבית ומעלה שאלות על זהות וערכים (נאסר־אבו אלהיג׳א וישראלאשוילי, 2021).

על אף השינויים החברה הערבית שומרת על מאפיינים מסורתיים וקולקטיביסטיים, אך היא נחשבת למוחלשת מבחינה פוליטית, כלכלית וחברתית (Saabneh, 2022). האוכלוסייה מתמודדת עם פערים בשירותי בריאות וחינוך, וכן במעמד סוציו־אקונומי נמוך בהשוואה לאוכלוסייה היהודית (בדראן ואחרים, 2022).

היחס כלפי מוגבלות בחברה הערבית

החברה הערבית בישראל עוברת תהליכי שינוי מורכבים שמשפיעים על תחומי החיים, בהם היחס כלפי אנשים עם מוגבלויות. תהליכים אלו מאופיינים במתח בין שמירה על ערכים מסורתיים למודרניזציה, המשפיעים על ראיית המוגבלות (בדראן ואחרים, 2022).

נכון לשנת 2022, היו כ־204,700 ערבים עם מוגבלות שהמדינה מכירה בהם. שיעור הערבים עם מוגבלות נמוך משל היהודים (9.4% לעומת 10.9%), אך שיעורם גבוה יותר במוגבלויות פיזיות, שכליות־התפתחותיות וחושיות. לעומת זאת שיעור הערבים עם אוטיזם ומוגבלות נפשית נמוך יותר (ברלב, 2023). פערים אלו נובעים מנתונים סוציו־אקונומיים, פערי שכר ושירותים שאינם מותאמים (מרקוביצקי ואנסון, 2023).

ההשפעה התאולוגית באסלאם רואה במוגבלות ביטוי של ״קדר״, כלומר גזרת הגורל שקבע האל, ולעיתים גורמת להימנעות מחיפוש פתרונות (קונסטנטינוב ואחרים, 2021). נוסף על כך ישנם קשיים בנגישות לשירותים מותאמים מבחינה תרבותית ולשונית (נייקרוג ואחרים, 2014), ולעיתים יש בושה שמביאה לידי הסתגרות (Al Khateeb et al., 2015), תיוג חברתי שלילי וחוסר תמיכה חברתית (Alhuzail & Levinger, 2021).

נוסף על כך מחקר על אימהות בדואיות לילדים עם צרכים מיוחדים בנגב העלה כי הדת ממלאת תפקיד עיקרי בהתמודדותן (Yahel & Abu-Ajaj, 2021). כמה מהאימהות רואות במצב ״גזרה אלוהית״ המשמש מבחן של סבלנות ואמונה, ואילו אחרות חוות תחושות אשמה ומצוקה ורואות במצב זה עונש אלוהי על חטאים קודמים. עם זה רבות מהן רואות בילד ״מתנה מאלוהים״, מה שמחזק את תחושת השליחות שלהן (Barak-Levy et al., 2024; Callender et al., 2022).

בשנים האחרונות חל שינוי חיובי, בייחוד בקרב משפחות עם בן משפחה עם מוגבלות שכלית־התפתחותית, שנוטות להחזיק בעמדות חיוביות יותר כלפי מוגבלות, בייחוד ככל שהשכלת ההורים גבוהה יותר (אבו עסבה ואבו נסרה, 2014 ; בדראן ואחרים, 2022).

הורות לילדים עם מוגבלויות בחברה הערבית בשגרה ובחירום

הורות לילדים עם מוגבלויות בחברה הערבית מציבה אתגרים ייחודיים בשגרה ובזמני חירום. בשגרה הורים נתקלים בקשיים בנגישות לשירותים חיוניים, תיוג חברתי שלילי ומחסור במשאבים בפריפריה, מה שמקשה על קבלת טיפול ראוי וגישה לשירותים חיוניים כמו בריאות ותחבורה ציבורית (נייקרוג ואחרים, 2014).

בזמני חירום האתגרים מתעצמים, והורות מתאפיינת בלחץ מוגבר שמשפיע על יכולת ההורים לספק תמיכה רגשית לילדיהם. מחקרים מראים כי הורים החיים במצבים של איום תמידי או סכנות מיידיות מתקשים להביע חום ותמיכה, ולעיתים קרובות מתאפיינים בגישה מגוננת יתר או במשמעת קשוחה (Eltanamly et al., 2021). חשיפה למלחמה עשויה להשפיע אחרת על ההורות על פי אופי החשיפה. לדוגמה הורים החיים במצבים מסוכנים ותובעניים מבחינה יום־יומית נוטים להראות פחות חום ונוקשות רבה וחוסר עקיבות, ואילו הורים הנתונים לאיום מתמיד בלבד עשויים להראות חום מוגבר וגישה מגוננת (Eltanamly et al., 2021). בדומה מחקרם של קרציאס ואחרים (Karatzias et al., 2023) על הורות בזמן מלחמה באוקראינה מצא כי הורים לילדים נאלצים להתמודד עם לחצים קיצוניים, כגון איומים על ביטחונם הפיזי, קשיים כלכליים והצורך להגן על ילדיהם בסביבה לא בטוחה. במחקר נמצא כי גידול ילדים בזמן מלחמה משמש עוד מקור מהותי של לחץ, כאשר תחושת החובה להגן על ילדים בסביבה עוינת מעצימה את ההשפעות הפסיכולוגיות על ההורים (Karatzias et al., 2023). יתרה מזו, נמצא שהורות חמה ותומכת עשויה למתן את ההשפעות השליליות של חשיפה למלחמה על ילדים, ואילו הורות נוקשה או לא עקיבה מחמירה אצלם את תסמיני הטראומה, החרדה והדיכאון (Eltanamly et al., 2021).

ממצאים אלו מדגישים את הקשיים שגורמים מצבי חירום להורות, בייחוד בקרב משפחות שמתמודדות עם אתגרים ייחודיים כמו מוגבלויות של ילדיהם. במחקרם של הוכמן ואחרים (Hochman et al. 2022) נמצא כי משבר הקורונה העלה את רמות החרדה והמתח, והקשה עוד יותר על הגישה לטיפולים ושירותים. החוקרים מתארים את המורכבות של הורים לילדים עם מוגבלויות הורות המחייבת תמרון בין משימות מרובות, בהן התמודדות עם היעדר תמיכה מספקת מצד הרשויות או הקהילה בזמני חירום. המעבר ללמידה מקוונת הדגיש את המחסור בטכנולוגיה ושירותים בקרב ההורים הערבים לילדים עם מוגבלויות. תהליך זה יצר מורכבות גדולה יותר בעבור הורים לילדים עם מוגבלות בחברה הערבית, בשל היעדר גישה מספקת למשאבים, לשירותים או לטכנולוגיה (נייקרוג ואחרים, 2014).

ההתמודדות עם אתגרים אלו עלולה להביא לידי שחיקה הורית ניכרת, בייחוד בזמני חירום, כאשר התמיכה הקהילתית והרשמית מצטמצמת. יתרה מזו, סקירת הספרות המחקרית מעלה כי ישנם פערי ידע ניכרים על התמודדות הורים בחברה הערבית עם ילדים עם מוגבלויות בזמן מלחמה, ומחקר זה מבקש למלא את הפער הזה, תוך בחינת תהליכי השחיקה ההורית במצבי משבר.

מודל האיזון בין סיכונים למשאבים (BR^2 – The Balance between Risks and Resources)

המסגרת התאורטית למחקר היא מודל האיזון בין סיכונים למשאבים הרואה בשחיקה ההורית מצב של תשישות הנובעת מחוסר איזון רגשי מתמשך, כאשר הנטל של הלחץ הנחווה גובר על המשאבים האישיים הזמינים להתמודדות (Mikolajczak & Roskam, 2018). שחיקה הורית היא ייחודית לתפקיד ההורי ומאופיינת בתשישות אינטנסיבית ומתמשכת הקשורה ישירות להורות. מצב זה מתבטא בהתנתקות רגשית מהילדים, לצד תחושת חוסר מסוגלות הורית המתבטאת בהטלת ספק מתמדת ומהותית ביכולת להיות הורה טוב. נוסף על כך היא נוצרת עקב חוסר איזון כרוני בתחום ההורות בין גורמי סיכון (לחצים לא סדירים וחריגים בשל הורות, דרישות מתמשכות, קשיים, מתח משפחתי וכדומה) ובין גורמי הגנה (זמינות לילד ומשאבי ההתמודדות אחרים) (Findling et al., 2023; Mikolajczak et al., 2019). יתרה מזו, אפשר למפות שחיקה הורית על פי ארבעה ממדים עיקריים של ביטויי התסמונת: (1) תשישות פיזית ורגשית בתפקיד ההורי (לדוגמה, עייפות כרונית); (2) התרחקות רגשית מהילד (לדוגמה, הורים מתמקדים בטיפול בצרכים הבסיסיים של הילד בלבד); (3) רוויה מהתפקיד ההורי (לדוגמה, חוסר יכולת להתמודד עם תפקיד ההורה וליהנות מהתפקיד ההורי); (4) ניגוד עם עצמי־הורי הקודם (לדוגמה, השוואה מתמדת בין הורות בהווה לעומת בעבר). לפיכך שחיקה עלולה לגרום להורים להתרחק רגשית מילדיהם, להפוך למעורבים פחות ולהתנהג התנהגות מוגבלת בלבד בהיבטים המעשיים והתפקודיים של ההורות, להרגיש כישלון בתפקיד הורים ולא ליהנות מגידול ילדיהם (Findling et al., 2023; Mikolajczak et al., 2019).

נוסף על כך לשחיקה הורית מוגברת יש בדרך כלל תוצאות שליליות אחרות, בהן דרדור היחסים במשפחה, הפחתת הפעילויות המשפחתיות, פגיעה באיכות הנישואים, רמות גבוהות של מתח ורגשות שליליים, תסמינים בריאותיים שליליים והזנחה של הצרכים הפיזיים והרגשיים של ההורים. תוצאות שליליות כגון אלו אף מעצימות את השחיקה ההורית הקיימת ממילא אצל הורים שחוקים, ומתוך כך יוצרות מעגל איזון חוזר שלילי שמחזק את השחיקה ההורית (Findling et al., 2023).

בעידן המודרני השילוב בין הורות לקריירה הוא עוד אתגר המעודד שחיקה (Meeussen & Van Laar, 2018), בעיקר בקרב אימהות. מאמץ זה יוצר לחץ של ממש, וכאשר ההתמודדות עם הלחץ אינה יעילה, היא עלולה לפגוע בתפקוד ההורי ובאיכות החיים המשפחתית (Sánchez-Rodríguez et al., 2019; Lebert-Charron et al., 2018).

שחיקה הורית בקרב הורים לילדים עם מוגבלויות

שחיקה הורית היא תופעה מהותית בייחוד בקרב הורים לילדים עם מוגבלויות, המביאה לידי רמות גבוהות יותר של שחיקה בהשוואה להורים לילדים בלי מוגבלות. הורים אלה נוטים להאשים את עצמם, להרגיש כישלון הורי ולחוש שאינם מסוגלים להתמודד עם אתגרי ההורות (Aktan et al., 2020; Findling et al., 2023). בין הסיבות אפשר למצוא מצוקה רגשית הנובעת מתסכול, אכזבה, דאגה מתמשכת לעתיד הילד, וכן נטל הטיפול המוגבר, המשפיע על איכות החיים והאינטראקצייה המשפחתית (Moyson & Roeyers, 2012).

השחיקה גוברת ככל שנטל הטיפול עולה, בייחוד כאשר מדובר בילד עם מוגבלות חמורה או תלות מוגברת (Findling et al., 2023). נוסף על כך הורים עם משאבים מוגבלים חווים מתח רב יותר בשל דרישות ההורות המורכבות, מה שמביא לידי פגיעה ביחסים המשפחתיים ובאיכות החיים של ההורים (Zaidman-Zait et al., 2016). הם נאלצים להתמודד עם אתגרים רבים יותר בטיפול, מה שגורם לפגיעה ביחסי משפחה, הפחתת איכות החיים של המשפחה ושביעות הרצון מהחיים של ההורים (Aktan et al., 2020).

מהמחקרים עולה כי תמיכה מקצועית והעצמת משאבים אישיים וחברתיים יכולים לסייע בהפחתת השחיקה ההורית. בתמיכה זו יש פיתוח של כישורים הוריים, חמלה עצמית, יצירת רשתות תמיכה חברתית ושמירה על איכות חיים גבוהה של ההורים (Findling et al., 2023; Aktan et al., 2020).

עם זה יש עדיין פערי ידע, בייחוד בנושא שחיקה הורית בקבוצות אוכלוסייה ייחודיות. למשל, לא נחקרו לעומק מאפייני השחיקה בקרב הורים בחברה הערבית בזמן מלחמה, מה שמחזק את הצורך בעוד מחקר בתחום.

מצוקה נפשית בקרב הורים לילדים עם מוגבלויות

מצוקה נפשית היא מושג רב־ממדי המתאר מצבים נפשיים שליליים, הכוללים בעיקר חרדה ודיכאון, והיא משפיעה על רווחתו הנפשית ותפקודו של הפרט, וכוללת טווח של חוויות רגשיות וקוגניטיביות שליליות המשפיעות על מצבו הנפשי ועל תפקודו של הפרט באוכלוסייה הכללית (Veit & Ware, 1983).

הורות לילדים עם מוגבלות מציבה אתגרים ייחודיים, המובילים לעיתים קרובות לדחק הורי מוגבר, המתבטא בתגובות לא מסתגלות לדרישות ההורות המוגברות. דחק זה מתעצם בהתמודדות עם התנהגויות מאתגרות של הילד ומשפיע לרעה על בריאות ההורים, הקשר הזוגי והגישה ההורית (Fu et al., 2023; Priego-Ojeda & Rusu, 2023; Callanan et al., 2021; Findling et al., 2023; Hsiao, 2018).

הורים לילדים עם מוגבלות חווים לעיתים קרובות חרדה, בעיקר בשל חוסר ודאות בדבר עתיד ילדם, חשש מכישלון הטיפול ודאגה מהתנהגויות לא מסתגלות, וכן חששות כלכליים והאתגר במציאת סידורי טיפול עתידיים. חרדות אלה פוגעות באיכות החיים של ההורים ושל המשפחה כולה, ואף משפיעות לרעה על הילד עצמו (Pinquart, 2019; Ren et al., 2020), בעיקר כאשר הילד מראה בעיות התנהגותיות חמורות. מחקר שבדק אימהות בחברה הערבית הבדווית מצא כי האימהות מדווחות על תחושת של דיכאון ומתח (Benatov et al., 2022), דיכאון זה פוגע בתפקוד המשפחתי, בשביעות הרצון מהחיים ובצמיחת המשפחה בהיותה יחידה אחת (Ede et al., 2023; Park & Kim, 2019). על אף המחקר הרחב בתחום, טרם נחקרה מצוקה נפשית בקרב הורים לילדים עם מוגבלויות בחברה הערבית בזמן מלחמה.

מסוגלות הורית בקרב הורים לילדים עם מוגבלויות

מסוגלות הורית נוגעת לאמונה של הורים ביכולתם למלא את תפקידם ההורי ולהשפיע בחיוב על התפתחות ילדיהם (Bandura, 2000). מושג זה מסתמך על תאוריה חברתית־

קוגניטיבית שלפיה אמונות של הורים ביכולותיהם נובעות מהתנסויות ישירות, צפייה באחרים, שכנוע חברתי וממצב פיזיולוגי ורגשי (Bandura, 1977).

מחקרים מראים כי הורים בעלי תחושת מסוגלות הורית גבוהה נהנים מרמות מתח נמוכות יותר, מתמודדים טוב יותר עם משברים ומשפרים את תפקוד ילדיהם, בעיקר כשמדובר בילדים עם מוגבלויות (Salas et al., 2017). יתרה מזו, מסוגלות הורית גבוהה משמשת מנגנון התמודדות להפחתת מתח וחיזוק הרווחה והחוסן של ההורים, מה שמאפשר להם להתאושש בקלות רבה ממשברים (Fu et al., 2023; Mas et al., 2019; Whiting et al., 2019).

מהמחקרים עולה כי ככל שהמסוגלות העצמית ההורית חזקה יותר בקרב הורים לילדים עם מוגבלות, כך ההשפעות של אירועי חיים שליליים פחותות, וההורים נהנים מיתרונות בריאותיים וממצוקה נפשית נמוכה יותר (Fu et al., 2023). עם זה חשוב לציין כי הורים לילדים עם מוגבלויות מתמודדים עם אתגרים ייחודיים, כגון עומס פיזי ונפשי, התמודדות עם רגשות קשים והשפעות חברתיות וכלכליות, שמשפיעים על תחושת המסוגלות ההורית שלהם (Smith et al., 2012; Bourke-Taylor et al., 2012).

בחברה הערבית מבנים חברתיים ומשפחתיים ייחודיים עשויים להשפיע על תחושת המסוגלות ההורית, אך המחקר בנושא עדיין מוגבל, בייחוד בזמני חירום כמו מלחמה, שבהם האתגרים מתעצמים והמסוגלות ההורית עלולה להיפגע במידה ניכרת.

מטרות המחקר

על פי סקירת הספרות ניכר כי יש פער מהותי בידע המחקרי בכל הנוגע לחוויית ההורות לילדים עם מוגבלויות בחברה הערבית בישראל, בייחוד בעיתות משבר כגון מלחמה. לפיכך מטרות המחקר הן אלה: 1. לבחון את ההבדלים במצוקה הנפשית (דיכאון, חרדה ודחק), במסוגלות ההורית וברמת השחיקה ההורית בין הורים לילדים עם מוגבלויות ובין הורים לילדים עם התפתחות טיפוסית מהחברה הערבית בישראל במהלך מלחמת חרבות ברזל; 2. לבדוק האם משתנה המסוגלות ההורית הוא גורם מתווך בקשר בין מידת המצוקה הנפשית לרמת השחיקה ההורית בזמן המלחמה, ולהשוות את דפוס התיווך בין שתי קבוצות ההורים.

הנושא של שחיקה הורית, מצוקה נפשית ומסוגלות הורית בקרב הורים לילדים עם מוגבלויות וילדים בלי מוגבלויות בחברה הערבית בישראל בזמן מלחמה הוא בעל חשיבות רבה לתחום הייעוץ החינוכי. יועצים חינוכיים נמצאים בעמדה ייחודית לזהות ולהתמודד עם האתגרים שמשפחות אלו חוות, בייחוד בזמנים של משבר לאומי. הבנת הדינמיקה המורכבת של גורמים אלו עשויה לסייע ליועצים בפיתוח התערבויות ממוקדות ורגישות תרבותית. מחקר זה מבקש לבחון את ההבדלים בין הורים לילדים עם מוגבלויות וילדים בלי מוגבלויות, ולראות בתפקיד המסוגלות ההורית גורם אפשרי מתווך בין מצוקה נפשית לשחיקה. תובנות אלו עשויות לתרום במידה ניכרת ליכולתם של יועצים חינוכיים לספק תמיכה מותאמת, לקדם מדיניות תומכת ולפתח תוכניות התערבות יעילות בעבור משפחות בחברה הערבית הן בשגרה הן בעיתות משבר.

שיטת המחקר

נבדקים

במחקר הנוכחי השתתפו 134 הורים מהחברה הערבית בני 25–60 ($M = 36.39$, $SD = 6.81$). 21 מההורים הם אבות (15.7%) ו־113 אימהות (84.3%). ההורים נדגמו משתי קבוצות בחברה הערבית. בקבוצה אחת היו 56 הורים לילדים עם צרכים מיוחדים (41.8%). בקבוצה השנייה היו 78 הורים לילדים עם התפתחות טיפוסית (58.2%). גיל הילדים נע בין גיל שנה לגיל 28 ($M = 7.87$, $SD = 5.67$). ההורים במחקר הזה נשאלו על מאפיינים אחרים שלהם ושל ילדיהם.

גודל המדגם נקבע טרם עריכת המחקר (אפריורית – a priori) באמצעות שימוש בתוכנת G*Power. במחקר נבחנו ההבדלים בין קבוצות ההורים באמצעות מבחני t לשני מדגמים בלתי תלויים. לפי המשתנים של גודל אפקט בינוני ($d = 0.50$), טעות מסדר ראשון של $\alpha = .05$ ועוצמה (Power; 1-β) של .80, גודל המדגם הנדרש הוא מינימום 128 משתתפים. כמו כן במחקר זה נבחנה התרומה הייחודית של מידת הקשיים הפסיכולוגיים ומידת המסוגלות ההורית להסברת השונות של רמת השחיקה ההורית בזמן מלחמת חרבות ברזל, נוסף על המאפיינים הדמוגרפיים של ההורים והילדים. לצורך בחינת תרומה ייחודית וניתוח רגרסיה היירכית (R^2 increase – Linear Multiple Regression) שבוחנים בו תרומה ייחודית של ארבעה משתנים (שלושת מדדי הקשיים הפסיכולוגיים – דיכאון, חרדה ודחק ומידת המסוגלות ההורית) בהתחשב בפרמטרים של גודל אפקט בינוני (.15), טעות מסדר ראשון של $\alpha = .05$ ועוצמה (Power; 1-β) של .80, גודל המדגם הנדרש הוא מינימום 86 משתתפים.

לוח 1 מציג את מאפייני ההורים והילדים על פי קבוצות המחקר.

לוח 1: מאפייני ההורים והילדים על פי קבוצות המחקר ($N = 134$)

מאפיין דמוגרפי	ערכים	קבוצות מחקר: הורים לילדים עם התפתחות טיפוסית ($n = 78$)	קבוצות מחקר: הורים לילדים עם מוגבלויות ($n = 56$)	χ^2	p
מגדר ההורה	גבר	11 (14.1%)	10 (17.9%)		
	אישה	67 (85.9%)	46 (82.1%)	.35	.555
סטטוס זוגי	נשוי	76 (97.4%)	54 (96.4%)		
	גרוש	2 (2.6%)	2 (3.6%)	.11	.735
רמת דתיות[1]	חילוני	14 (17.9%)	9 (16.1%)		
	מסורתי	52 (66.7%)	34 (60.7%)		
	דתי	12 (15.4%)	13 (23.2%)	2009.00	.354
רמת השכלה[1]	השכלה תיכונית	2 (2.6%)	14 (25.0%)		
	השכלה מקצועית	10 (12.8%)	6 (10.7%)		
	תואר ראשון	29 (37.2%)	25 (44.6%)		
	תואר שני ומעלה	37 (47.4%)	11 (19.6%)	1373.00***	<.001

הכנסה חודשית[1]	הרבה מתחת לממוצע	11 (14.1%)	8 (14.3%)		
	מתחת לממוצע	11 (14.1%)	17 (30.4%)		
	ממוצע	21 (26.9%)	21 (37.5%)		
	מעל הממוצע	35 (44.9%)	10 (17.9%)	1612.00**	.007
מגדר הילד	בן	40 (51.3%)	34 (60.7%)		
	בת	38 (48.7%)	22 (39.3%)	1.17	.279
סוג המוגבלות	אוטיזם	----	39 (69.6%)		
	מוגבלות שכלית	----	8 (14.3%)		
	מוגבלות חושית	----	1 (1.8%)		
	מוגבלות פיזית	----	3 (5.4%)		
	מחלה כרונית	----	2 (3.6%)		
	הפרעת קשב	----	3 (5.4%)	----	----
מסגרת חינוכית	חינוך מיוחד	----	26 (46.4%)		
	חינוך רגיל	----	30 (53.6%)	----	----

$^{**}p < .01$, $^{***}p < .001$

[1] משתנה בסולם סודר (אורדינלי), נעשה ניתוח Mann-Whitney.

כלים

במחקר נעשה שימוש בשלושה שאלונים מתוקפים ומוכרים למדידת מצוקה נפשית, מסוגלות הורית ושחיקה הורית. השאלונים בוחנים תופעות אלו בכלליות, בלי בחינה ייחודית למצב מלחמה. איסוף הנתונים נעשה במהלך מלחמת חרבות ברזל.

שאלון להערכת המצוקה הנפשית: דיכאון, חרדה ולחץ (DASS-21 – The short Depression, Anxiety and Stress Scale) (Lovibond & Lovibond, 1995)

שאלון דיווח עצמי שמטרתו להעריך את מידת שכיחותם של תסמינים בשלושה תחומים: דיכאון, חרדה ולחץ. השאלון מורכב מ־21 היגדים המחולקים לשלושה סולמות – סולם הדיכאון, החרדה והלחץ. בכל סולם יש שבעה היגדים. ההורה נתבקש להעריך בכל היגד את המידה שבה הוא מתאר את מצבו בשבוע האחרון, בסולם ליקרט בן חמש דרגות מערך 1 = "האמירה איננה מתארת את מצבי כלל" ועד הערך 5 = "האמירה מתארת את מצבי מאוד". השאלון מיועד למבוגרים ונוער, מגיל 14 ואילך. לשאלון נתונים פסיכומטריים טובים, עקיבות פנימית טובה הן באוכלוסייה הקלינית הן באוכלוסייה הכללית. ציון השאלון נעשה באמצעות סכמה של דירוגי ההורה בכל אחד מהסולמות על פי חלוקת הפריטים לשלושת הסולמות: **סולם דיכאון:** פריטים המעריכים ביטויים מגוונים של דיכאון, ובכללם דיספוריה, פגיעה בדימוי העצמי, היעדר תקווה, חוסר עניין ומעורבות בחיים ואי־נהנות (אנהדוניה); **סולם החרדה:** פריטים המעריכים ביטויים מגוונים של חרדה, ובכללם חרדה סומטית, חרדה מצבית וחוויה סובייקטיבית של חרדה; **סולם לחץ:** פריטים המעריכים ביטויים מגוונים של מצוקה ולחץ, כרוניים ומצביים, ונמצאו קשורים

לתסמיני חרדה מוכללת, ובכללם עוררות רגשית, קושי להירגע ונטייה להגיב בכעס, נטייה לעצבנות, תגובתיות יתר וחוסר סבלנות. מהימנות עקיבות פנימית של אלפא קרונבך לסולמות דיכאון, חרדה ולחץ נמצאה גבוהה במחקר הזה [α = .89, α = .87, α = .89 וכן α = .89, בהתאמה].

שאלון מסוגלות הורית (PSOC – Parenting Sense of Competence) (Gibaud-Wallston & Wandersman, 1978)

מטרת השאלון לבחון את מידת תחושת המסוגלות ההורית. את היגדי שאלון זה תרגם לעברית גולדשטיין־פרבר (1998). בשאלון יש 17 היגדים שהוצגו להורים בסולם ליקרט בעל 6 דרגות מהערך 1 ("מתנגד מאוד") ועד לערך 6 ("מסכים מאוד"). נעשה שימוש בשאלון זה בעבר בקרב האוכלוסייה הישראלית (Reich, 2024). חושב סכום לכלל היגדי השאלון כך שציון גבוה מעיד על מסוגלות הורית גבוהה יותר. לבסוף חושבה רמת העקיבות הפנימית של אלפא קרונבך במחקר הזה ונמצאה גבוהה: α = .77.

שאלון שחיקה הורית

רמת השחיקה ההורית נמדדה באמצעות שאלון PBA (Roskam et al., 2018). בשאלון יש 23 פריטים שתורגמו מאנגלית לעברית באמצעות הליך תרגום–תרגום חוזר במחקרם של פינדלינג ואחרים (Findling et al., 2023). היגדי השאלון נחלקים לארבעה גורמים: תשישות רגשית, ריחוק רגשי מהילד, תחושת מיאוש וניגוד עם זהות הורית קודמת. ההורים נדרשו לציין כמה פעמים הרגישו כל רגש מאז השבעה באוקטובר (היום הראשון של המלחמה) על סולם המדידה הנע בין 1 = "כלל לא" ל־7 = "כל יום". רמת מהימנות עקיבות פנימית של אלפא קרונבך לכלל פריטי השאלון במחקר הזה הייתה גבוהה מאוד α = .97 וגם בשביל כל אחד מארבעת הגורמים [תשישות רגשית: α = .94, ריחוק רגשי מהילד: α = .86, תחושת מיאוש: α = .89, ניגוד עם זהות הורית קודמת: α = .92].

שאלון דמוגרפי קצר: נוסף על שלושת השאלונים המפורטים לעיל, נשאלו ההורים כמה שאלות דמוגרפיות על מגדר ההורה, מגדר הילד, הסטטוס הזוגי של ההורים, גיל ההורה, גיל הילד, רמת דתיות, רמת השכלה, רמת הכנסה חודשית, אבחון הילד והמסגרת שהילד נמצא בה.

הליך

איסוף הנתונים נעשה באמצעות שאלון מקוון שנבנה בתוכנת Qualtrics באמצעות שיטת דגימה מכוונת. בשיטה זו המשתתפים נבחרו במכוון על פי מאפיינים המתאימים למטרות המחקר. השאלון הופץ ברשתות חברתיות ובפורומים המיועדים להורים מהחברה הערבית בישראל, הן להורים לילדים עם מוגבלויות הן להורים לילדים עם התפתחות טיפוסית. השאלון תורגם לשפה הערבית. ראשית, את השאלון תרגמו מעברית לערבית שני מומחים דו־לשוניים באופן בלתי תלוי. לאחר מכן נעשתה השוואה בין שני התרגומים ויושבו הבדלים בין הגרסאות בעת התייעצות עם המתרגמים. את הגרסה המאוחדת תרגם לעברית מומחה דו־לשוני שלישי שלא היה מעורב בתרגום המקורי. התרגום המחודש לעברית הושווה לגרסה המקורית בעברית כדי לוודא שמירה על המשמעות המקורית של הפריטים. בפעמים של אי־התאמה נעשו התאמות בתרגום לערבית. נוסף על כך שני

מומחים בתחום דוברי ערבית בדקו את תוקף תוכן, ובחנו את ההתאמה התרבותית והלשונית של הפריטים לאוכלוסיית המחקר.

איסוף הנתונים נעשה במהלך מלחמת חרבות ברזל.

אתיקה

המחקר קיבל אישור מוועדת האתיקה המוסדית של המכללה האקדמית תל־חי. השאלון המקוון נפתח במכתב הסבר מפורט על מטרות המחקר וחשיבותו, משך מילוי השאלון (כ־10 דקות), סיכונים אפשריים ושמירת סודיות ואלמוניות המשתתפים. לאחר קריאת מכתב ההסבר נשאלו המשתתפים ״האם תסכימו להשתתף במחקר״ ונדרשו לבחור בין שתי אפשרויות: ״כן״ או ״לא". רק משתתפים שנתנו את הסכמתם המפורשת (בחרו ״כן״) הופנו להמשך מילוי שאלון המחקר. נוסף על כך הובהר למשתתפים כי הם יכולים להפסיק את השתתפותם בכל עת, בלי שיהיו תוצאות שליליות.

ניתוח נתונים

ראשית, נבחנו ההבדלים במצוקה הנפשית, במסוגלות ההורית וברמת השחיקה ההורית בין הורים לילדים עם מוגבלויות ובין הורים לילדים עם התפתחות טיפוסית באמצעות מבחני t למדגמים בלתי תלויים. שנית, נעשה ניתוח מתאמי פירסון לבחינת הקשרים בין מידת המצוקה הנפשית, המסוגלות ההורית ורמת השחיקה ההורית בכל קבוצת הורים בנפרד. נוסף על כך היה שימוש במבחני Fisher להשוואת עוצמת הקשרים בין שתי הקבוצות.

לאחר מכן נעשה ניתוח רגרסיה היירכית כדי לבחון אילו מאפייני רקע של ההורים והילדים תורמים להסבר השונות של רמת השחיקה ההורית, והאם יש תרומה ייחודית של מידת המצוקה הנפשית ומידת המסוגלות ההורית להסברת השונות של רמת השחיקה ההורית. הניתוח נעשה בשיטת הצעדים (stepwise manner) על כל קבוצת הורים בנפרד.

לבסוף כדי לבחון האם מסוגלות הורית מתווכת את הקשר בין מידת המצוקה הנפשית לרמת השחיקה ההורית, נעשו ניתוחי תיווך באמצעות מודל 4 ב־PROCESS. הניתוחים נעשו בכל קבוצת הורים בנפרד, מתוך פיקוח על משתני הרקע הרלוונטיים שנמצאו מהותיים בניתוח הרגרסיה.

ממצאים

הבדלים במצוקה הנפשית, במסוגלות ההורית וברמת השחיקה ההורית בין הורים לילדים עם מוגבלויות ובין הורים לילדים עם התפתחות טיפוסית בזמן מלחמת חרבות ברזל

מטרת המחקר הראשונה לבחון את ההבדלים במצוקה הנפשית (דיכאון, חרדה ודחק), במסוגלות ההורית וברמת השחיקה ההורית בין הורים לילדים עם מוגבלויות ובין הורים לילדים עם התפתחות טיפוסית במהלך מלחמת חרבות ברזל. כדי לבחון האם יש הבדלים בין קבוצת ההורים לילדים עם מוגבלויות ובין קבוצות ההורים לילדים עם התפתחות טיפוסית במדדים אלו, נעשו ניתוחי t למדגמים בלתי תלויים. ממצאי המחקר מעידים כי

בעוד אין הבדלים מובהקים סטטיסטית בין שתי קבוצות ההורים במידת המצוקה הנפשית (דיכאון, חרדה ודחק), יש הבדלים מובהקים סטטיסטית במידת המסוגלות ההורית וברמת השחיקה ההורית. מהתבוננות בממוצעי שתי הקבוצות ניכר כי ככל שמידת המסוגלות ההורית נמוכה יותר, כן רמת השחיקה ההורית גבוהה יותר בקרב הורים לילדים עם מוגבלויות בהשוואה להורים לילדים עם התפתחות טיפוסית במהלך המלחמה. אשר לרמת השחיקה ההורית, נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בשני משתני השאלון: תשישות רגשית וריחוק רגשי. מהתבוננות בממוצעים נראה כי רמת התשישות הרגשית ורמת הריחוק הרגשי גבוהה יותר בקרב הורים לילדים עם מוגבלויות בהשוואה לקבוצת ההורים לילדים עם התפתחות טיפוסית. לוח 2 מציג את הממוצעים, סטיות התקן וערכי t של מידת המצוקה הנפשית, המסוגלות ההורית ורמת השחיקה ההורית.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן וערכי t של מידת המצוקה הנפשית, המסוגלות ההורית ורמת השחיקה ההורית בזמן מלחמת חרבות ברזל על פי קבוצות המחקר ($N = 134$)

	הורים לילדים עם התפתחות טיפוסית ($n = 78$)		הורים לילדים עם מוגבלויות ($n = 56$)		ערכי t		
	M	*SD*	*M*	*SD*	*t*	*p*	*d*
מצוקה נפשית							
דיכאון	10.92	4.68	11.37	3.42	.61	.540	.22
חרדה	10.59	4.36	10.27	3.41	.48	.633	.08
דחק	13.76	5.09	13.89	3.34	.19	.852	.03
מסוגלות הורית							
מידת המסוגלות ההורית	81.45	14.02	72.89	11.03	3.80***	<.001	.67
שחיקה הורית							
שחיקה הורית – כללי	2.23	1.36	2.98	1.21	3.26***	<.001	.57
תשישות רגשית	2.86	1.6	3.97	1.37	4.08***	<.001	.71
ריחוק רגשי	1.91	1.40	3.05	1.63	4.24***	<.001	.76
תחושת מיאוס	1.81	1.27	2.14	1.21	1.51	.133	.26
ניגוד עם זהות הורית קודמת	1.82	1.30	2.14	1.47	1.35	.179	.24

d = גודל אפקט של כהן (Cohen's d effect size). $^{**}p < .01$, $^{***}p < .001$

הקשר בין מידת המצוקה הנפשית, המסוגלות ההורית ורמת השחיקה ההורית בזמן מלחמת חרבות ברזל

מטרת המחקר השנייה היא לבחון את הקשרים בין מידת המצוקה הנפשית, המסוגלות ההורית ורמת השחיקה ההורית בזמן מלחמת חרבות ברזל בקרב כל אחת משתי קבוצות ההורים. כדי לבחון קשרים אלו נעשו מבחני מתאם פירסון (Pearson correlation) בקרב כל אחת מקבוצות ההורים בנפרד.

מקדמי מתאם הפירסון מעידים כי יש קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין מידת המצוקה הנפשית לרמת השחיקה ההורית בקרב שתי קבוצות ההורים בזמן המלחמה. ראוי לציין כי בעוד בקרב קבוצת ההורים לילדים עם התפתחות טיפוסית נמצא קשר שלילי בין מידת המצוקה הנפשית למידת המסוגלות ההורית, לא נמצאו קשרים מובהקים סטטיסטית

דומים בקרב קבוצת ההורים לילדים עם מוגבלויות. לבסוף כדי לבחון האם יש הבדל מובהק סטטיסטית בעוצמת הקשרים בין מידת המצוקה הנפשית, המסוגלות ההורית ורמת השחיקה ההורית נעשו מבחני Fisher (Fisher r-to-z transformation). לוח 3 מציג את מקדמי מתאם פירסון וממצאי מבחן Fisher בין מידת המצוקה הנפשית, המסוגלות ההורית ורמת השחיקה ההורית בקרב כל אחת מקבוצות ההורים בנפרד.

לוח 3: מקדמי מתאם פירסון וממצאי מבחן Fisher בין מידת המצוקה הנפשית, המסוגלות ההורית ומידת השחיקה ההורית בזמן מלחמת חרבות ברזל בקרב הורים לילדים עם מוגבלויות ובקרב הורים לילדים עם התפתחות טיפוסית

	שחיקה הורית			
	הורים לילדים עם התפתחות טיפוסית ($n = 78$)	הורים לילדים עם מוגבלויות ($n = 56$)	Fisher	p
מצוקה נפשית				
דיכאון	72***	.42***	2.56**	.010
חרדה	.62***	.52***	0.83	.406
דחק	.72***	.39**	2.76**	.006
שחיקה הורית				
מסוגלות הורית	-.56***	-.15	2.68**	.007

$^{**}p < .01$, $^{***}p < .001$

תרומת מידת המצוקה הנפשית ומידת המסוגלות ההורית להסברת השונות של רמת השחיקה ההורית בזמן מלחמת חרבות ברזל

מטרת המחקר השלישית הייתה לבחון האם יש תרומה ייחודית של מידת המצוקה הנפשית ומידת המסוגלות ההורית להסברת השונות של רמת השחיקה ההורית בזמן מלחמת חרבות ברזל. לבחינת מטרת מחקר זו נעשה ניתוח רגרסיה היירכית (Hierarchical regression) של רמת השחיקה ההורית באמצעות המאפיינים הדמוגרפיים של ההורים והילדים, מידת המצוקה הנפשית ומידת המסוגלות ההורית בכל קבוצת הורים בנפרד. ניתוח זה נועד לבחון את התרומה הייחודית של מידת המצוקה הנפשית ומידת המסוגלות ההורית להסברת השונות של רמת השחיקה ההורית שחווים ההורים בזמן מלחמת חרבות ברזל באמצעות שליטה על המאפיינים הדמוגרפיים של ההורים ושל הילדים הקשורים לתחושת שחיקה זו. בבלוק הראשון הוכנסו המאפיינים הדמוגרפיים של ההורים והילדים כדי לפקח על מאפיינים שמשפיעים על רמת השחיקה ההורית. המאפיינים הדמוגרפיים הוכנסו למודל הרגרסיה באמצעות שימוש במתודת "הצעדים" (stepwise manner). על פי מתודה זו רק משתנים שתרומתם מובהקת להסברת השונות של רמת השחיקה ההורית במלחמה הוכנסו למודל. בצעד השני של מודל הרגרסיה הוכנסו משתני המחקר: מידת המצוקה הנפשית (דיכאון, חרדה ודחק) ומידת המסוגלות ההורית גם באמצעות מתודת "הצעדים" כדי לבחון איזה ממדדים אלה מציע תרומה ייחודית להסברת השונות של רמת השחיקה ההורית בזמן מלחמת חרבות ברזל בקרב כל קבוצת הורים בנפרד. לוח 4 מציג את ממצאי הרגרסיה היירכית של רמת השחיקה ההורית בזמן מלחמת חרבות ברזל באמצעות המאפיינים הדמוגרפיים של ההורים והילדים, מידת המצוקה הנפשית ומידת המסוגלות ההורית בכל קבוצת הורים בנפרד.

לוח 4: ממצאי רגרסיה היירכית של רמת השחיקה ההורית בזמן מלחמת חרבות ברזל באמצעות המאפיינים הדמוגרפיים של ההורים והילדים, מידת המצוקה הנפשית ומידת המסוגלות ההורית בכל קבוצת הורים בנפרד

צעד	משתנה מסביר	*B*	*SE.B*	*β*	R^2	ΔR^2
הורים לילדים עם התפתחות טיפוסית (*n* = 76)						
1	**הכנסה חודשית**	-.41	.14	-.32**	.105**	----
2	**הכנסה חודשית**	.05	.11	.04		
	דחק	.09	.03	.33*	.525***	.420***
	דיכאון	.11	.04	.37**	.574***	.049**
	מסוגלות הורית	-.02	.01	-.21*	.603***	.029*
הורים לילדים עם מוגבלויות (*n* = 56)						
1	**מידת ההפרעה לתפקוד**	.34	.15	.30*	.088*	----
2	**מידת ההפרעה לתפקוד**	.25	.13	.22		
	חרדה	.17	.04	.48***	.314***	.226***

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

מהתבוננות בלוח 4 עולה כי ההכנסה החודשית הסבירה 10.5% מהשונות של רמת השחיקה ההורית בקרב קבוצת ההורים לילדים עם התפתחות טיפוסית בעוד מידת ההפרעה לתפקוד נמצא משתנה המסביר 8.8% מהשונות של רמת השחיקה ההורית בקרב הורים לילדים עם מוגבלויות. מקדם ה־β השלילי של משתנה ההכנסה החודשית מעיד כי ככל שההכנסה החודשית של ההורים נמוכה יותר, כך רמת השחיקה ההורית שלהם גבוהה יותר. מקדם ה־β החיובי של משתנה מידת ההפרעה לתפקוד מעיד כי ככל שחומרת הלקות של הילדים גבוהה יותר ומפריעה יותר לתפקודם, כך הוריהם דיווחו על רמת שחיקה הורית רבה יותר.

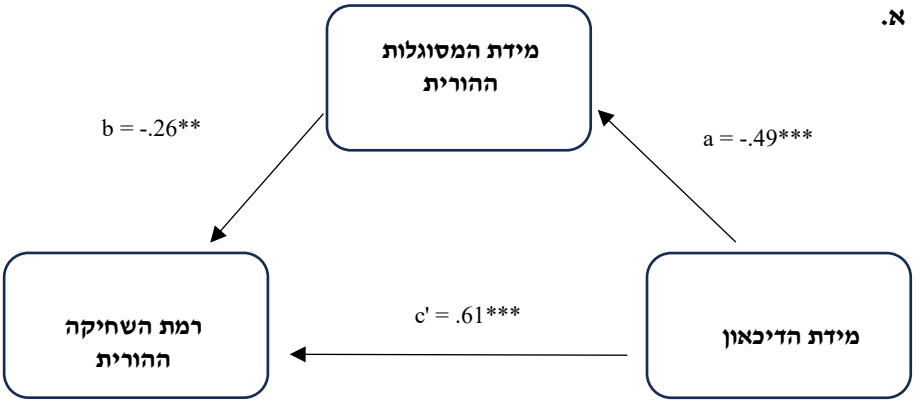
בצעד השני של מודל הרגרסיה נמצאה תרומה ייחודית מובהקת סטטיסטית של הקושי הפסיכולוגי ושל המסוגלות ההורית בקרב קבוצת ההורים לילדים עם התפתחות טיפוסית. רמת הדחק, הדיכאון והמסוגלות ההורית הסבירו יחדיו 49.8% מהשונות של רמת השחיקה ההורית. מקדמי ה־β החיוביים של מדדי הדחק והדיכאון ומקדם ה־β השלילי של מידת המסוגלות ההורית מעידים כי ככל שהורים לילדים עם התפתחות טיפוסית העידו שהם עם מידת דחק ודיכאון גבוהה יותר ועם מידת מסוגלות הורית נמוכה יותר, כך גם רמת השחיקה ההורית שדיווחו עליה גבוהה יותר. לעומת ממצאים אלו בקרב קבוצת ההורים לילדים עם התפתחות טיפוסית, לא נמצאה תרומה ייחודית של מידת המסוגלות ההורית בקרב הורים לילדים עם מוגבלויות בהסברת השונות ברמת השחיקה ההורית. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הממצאים בחלק השני של מאמר זה שהעידו כי אין קשר מובהק סטטיסטית בין מידת המסוגלות ההורית שדיווחו עליה הורים לילדים עם מוגבלויות למידת השחיקה ההורית שלהם בזמן המלחמה. לעומת זאת במצוקה נפשית יש שלושה מדדים: לחץ, דיכאון וחרדה ונמצאה תרומה מובהקת סטטיסטית של מדד החרדה של 22.6% מלבד המשתנה מידת ההפרעה של הלקות לתפקוד. מקדם ה־β החיובי מעיד כי ככל שרמת החרדה של ההורים לילדים עם מוגבלויות גבוהה יותר, כך הם מדווחים על רמה גבוהה יותר של שחיקה הורית.

מסוגלות הורית המשמשת משתנה מתווך של הקשר בין מידת המצוקה הנפשית לרמת השחיקה ההורית בזמן מלחמת חרבות ברזל

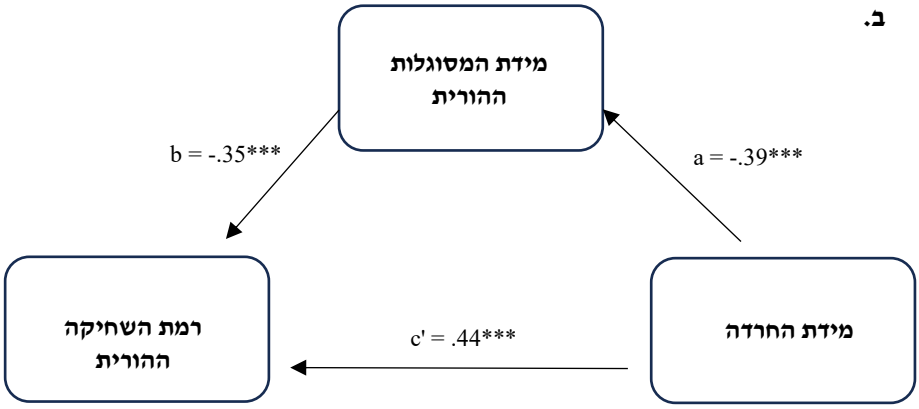
מטרת המחקר הרביעית הייתה לבחון האם משתנה המסוגלות ההורית משמש משתנה מתווך של הקשר הישיר בין מידת המצוקה הנפשית למידת השחיקה ההורית בזמן מלחמה. כדי לבחון מטרה זו נעשה שימוש במודל 4 בתוכנת ה־PROCESS (Hayes, 2018). המשתנים הבלתי תלויים היו שלושת מדדי המצוקה הנפשית: דיכאון, חרדה ודחק. המשתנה התלוי היה רמת השחיקה ההורית. המשתנה המתווך היה מידת המסוגלות ההורית. בחינת תפקיד המסוגלות ההורית המשמשת משתנה מתווך נבחנה בקרב כל קבוצת מחקר בנפרד, כאשר הניתוחים שנעשו על מדגם ההורים לילדים עם התפתחות טיפוסית נעשו מתוך פיקוח על משתנה ההכנסה החודשית שתורם להסברת השונות של רמת השחיקה ההורית בקרב קבוצת הורים זו.

ממצאי ניתוחי התיווך העידו כי המשתנה מידת המסוגלות ההורית מתווך במובהק את הקשר הישיר בין מידת המצוקה הנפשית לרמת השחיקה ההורית בקרב קבוצת ההורים לילדים עם התפתחות טיפוסית. משתנה המסוגלות ההורית נמצא מתווך במובהק את הקשר הישיר בין מידת הדיכאון לרמת השחיקה ההורית (B = .13, SE.B = .04, [CI95%: .06: .21]), את הקשר הישיר בין מידת החרדה לרמת השחיקה ההורית (B = .13, SE.B = .04, [CI95%: .06: .22]) ואת הקשר הישיר בין מידת הדחק לרמת השחיקה ההורית (B = .12, SE.B = .04, [CI95%: .04: .21]). לעומת ממצאים אלה נמצא כי משתנה מידת המסוגלות ההורית לא מתווך במובהק את הקשר הישיר בין מידת המצוקה הנפשית (שלושת המדדים) לרמת השחיקה ההורית בקרב קבוצת ההורים לילדים עם מוגבלויות: מדד מידת הדיכאון (B = -.01, SE.B = .03, [CI95%: -.09: .03]), מדד מידת החרדה (B = .02, SE.B = .03, [CI95%: -.04: .07]) ומדד מידת הדחק (B = .02, SE.B = .03, [CI95%: -.04: .09]).

א.

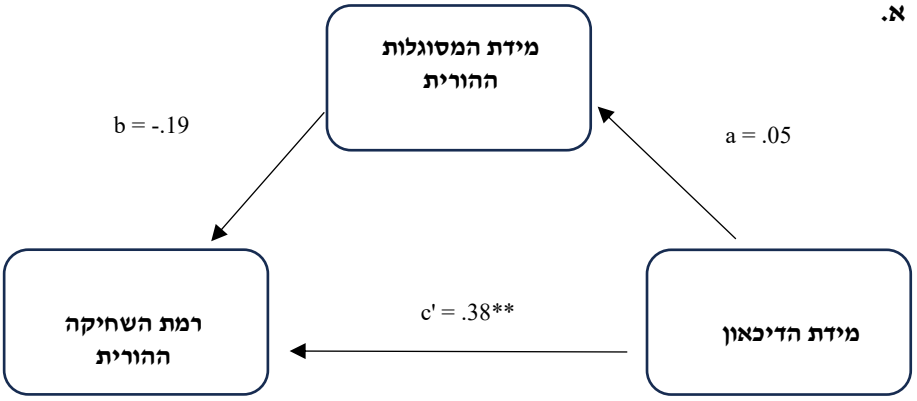


ב.

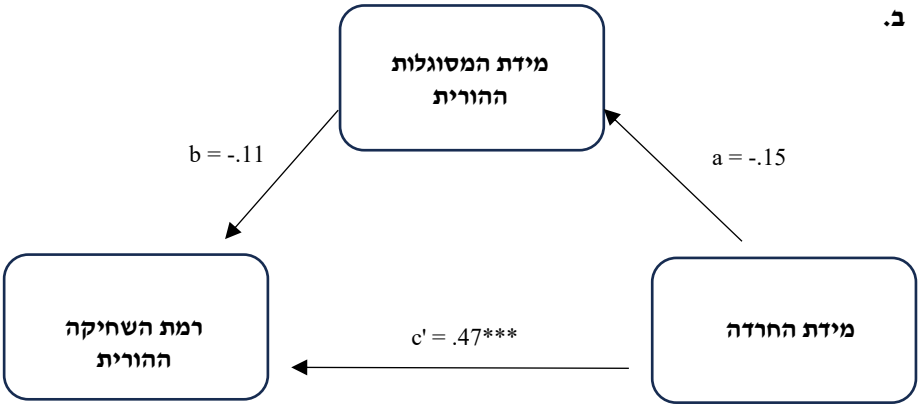


תרשים 1: מידת המסוגלות ההורית המשמשת משתנה המתווך בין מידת המצוקה הנפשית לרמת השחיקה ההורית בפיקוח על ההכנסה החודשית בקרב הורים לילדים עם התפתחות טיפוסית מהחברה הערבית בזמן מלחמת חרבות ברזל

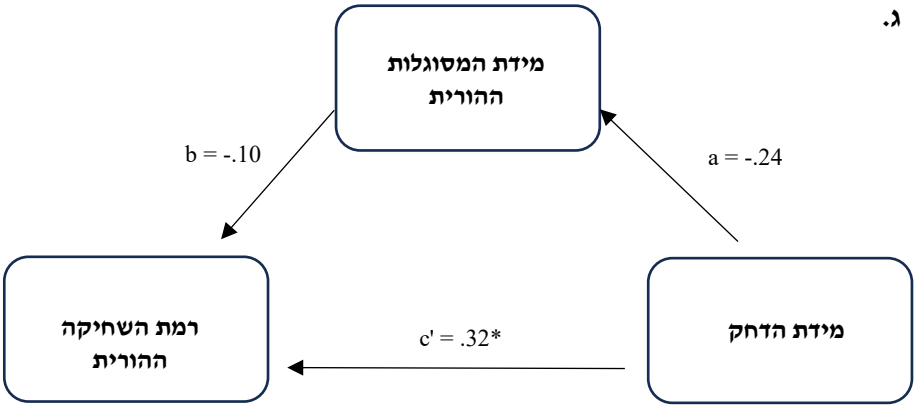
א.



ב.



ג.



תרשים 2: מידת המסוגלות ההורית המשמשת משתנה המתווך בין מידת המצוקה הנפשית לרמת השחיקה ההורית בפיקוח על רמת ההפרעה של הלקות לתפקוד בקרב הורים לילדים עם מוגבלויות מהחברה הערבית בזמן מלחמת חרבות ברזל

דיון

הדיון מתמקד בשני היבטים עיקריים: 1. ההבדלים במצוקה נפשית, מסוגלות הורית ושחיקה הורית בין הורים לילדים עם מוגבלות ובין הורים לילדים עם התפתחות טיפוסית מהחברה הערבית בישראל; 2. מודל תיווך הבוחן כיצד מסוגלות הורית מתווכת את הקשר בין מצוקה נפשית לשחיקה הורית.

הבדלים בין הורים לילדים עם מוגבלות ובין הורים לילדים עם התפתחות טיפוסית בחברה הערבית בישראל

לא נמצאו הבדלים ניכרים במצוקה הנפשית בין הקבוצות. אפשר לקשר זאת לרמות הגבוהות של מצוקה נפשית באוכלוסייה הכללית בעת מלחמה (Peleg & Gendelman, 2025). הורות בזמן מלחמה משפיעה לרעה על הרווחה הנפשית של כל ההורים, בלי קשר אם לילדיהם יש מוגבלויות או לא (Karatzias et al., 2023; Sim et al., 2018).

אף על פי שלא נצפו הבדלים במצוקה הנפשית בין הורים לילדים עם מוגבלות ובין הורים לילדים עם התפתחות טיפוסית בחברה הערבית בישראל, נמצאו פערים ניכרים במשתנים הקשורים להורות. הורים לילדים עם מוגבלויות דיווחו על רמות נמוכות יותר של מסוגלות הורית ורמות גבוהות יותר של שחיקה הורית בהשוואה להורים לילדים עם התפתחות טיפוסית. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקרים קודמים על דחק הורי בזמן מלחמה (Rozenblat et al., 2024), והיכולת של מצב מתח זה לגרום לשחיקה הורית (Dimala et al., 2024).

הממצא שלפיו הורים לילדים עם מוגבלויות דיווחו על רמות גבוהות יותר של שחיקה בהשוואה להורים לילדים עם התפתחות טיפוסית בחברה הערבית בישראל בזמן מלחמה, מתיישב עם המסגרת התאורטית של שחיקה הורית. על פי מודל האיזון בין סיכונים למשאבים (BR^2), שחיקה הורית מתפתחת בשל חוסר איזון רגשי מתמשך, כאשר הנטל של הלחץ הנחווה עולה על המשאבים האישיים הזמינים להתמודדות (Mikolajczak &

Roskam, 2018). מצב המלחמה מייצר מערך מורכב של אתגרים ייחודיים: שיבושים תכופים במסגרות החינוך, הפרעה לשגרה הטיפולית החיונית והצורך בהתמודדות עם תגובות רגשיות מוגברות של ילדים עם מוגבלויות, שעשויים להיות רגישים במיוחד לשינויים בסביבתם ולמצבי חירום.

אתגרים אלו מעמיקים בין דרישות ההורות ובין המשאבים הרגשיים והמעשיים של ההורים, ומתוך כך ממחישים את המנגנון המרכזי של השחיקה ההורית (Findling et al., 2023; Mikolajczak et al., 2019). כאשר האתגרים הכרוכים בהורות חורגים מיכולת ההתמודדות פרק זמן ממושך, נוצרת שחיקה המאופיינת בתחושת תשישות עמוקה מתפקיד ההורה. במצב זה ההורים מתקשים לשמר את מעורבותם הרגשית כלפי ילדיהם, חווים התרחקות רגשית מההורות ולעיתים גם תחושת ניכור כלפי דמות ההורה שהיו רוצים להיות. תהליך זה משקף את ההשפעה המצטברת של עודף דרישות על פני המשאבים הזמינים, המתבטאת בירידה בתחושת הסיפוק והמסוגלות ההורית, שהם מאפיינים עיקריים של תופעת השחיקה ההורית (Mikolajczak & Roskam, 2020).

כמו כן את הממצא על רמות נמוכות של מסוגלות הורית בקרב הורים לילדים עם מוגבלויות בעת מלחמה אפשר להסביר באמצעות תאוריית המסוגלות העצמית של בנדורה (Bandura, 2000). על פי התאוריה, תחושת המסוגלות מושפעת לא רק מהערכות קוגניטיביות, אלא גם ממצבם הרגשי והגופני של האנשים. כאן מצב המלחמה המתאפיין ברמות גבוהות של לחץ ומתח, עשוי לגרום להורים לראות בתגובותיהם הרגשיות והפיזיות סימנים לחוסר יכולת או לתפקוד לקוי בתפקידם ההורי. מצב הרוח השלילי והמדוכדך הנלווה למצב החירום מחליש את תחושת המסוגלות העצמית, ובייחוד כאשר הוא משולב עם האתגרים המורכבים של גידול ילד עם מוגבלות. הפחתה בתחושת המסוגלות ההורית עלולה להיווצר מהקושי להפחית את תגובות הלחץ ולשנות את הפרשנויות השליליות של ההורים למצבם, בייחוד בעת חוסר יציבות וחוסר ודאות מתמשכים.

זאת ועוד, תוצאות אלו מדגישות את האתגרים הייחודיים העומדים לפני הורים ערבים לילדים עם מוגבלות בחברה הערבית בישראל, אוכלוסייה החווה שוליות כפולה בשל מעמדם כמיעוט אתני בחברה יהודית שהיא הרוב, ובו בזמן נושאים תפקידים הוריים מורכבים לילדים עם צרכים מיוחדים (בדראן ואחרים, 2022). מממצאי מחקרים עולה כי חוויית השוליות הכפולה מתבטאת במתח מתמיד בין ערכים קולקטיביסטיים של אחריות משפחתית, נאמנות לקהילה ושמירה על כבוד המשפחה ובין דרישות מודרניות של נגישות לשירותים, זכויות וחינוך מיוחד (Al-Krenawi & Graham, 2000; Azaiza et al., 2006). הורים בחברה הערבית נדרשים להתמודד לא רק עם הקשיים הכלליים הנובעים מגידול ילד עם מוגבלות, כגון עומס רגשי, עייפות ושחיקה, אלא גם עם חסמים תרבותיים, מוסדיים וחברתיים שמקשים על מימוש זכויותיהם ועל קבלת תמיכה ממסדית (Duvdevany & Abboud, 2003; Gharaibeh, 2009).

בחברה הערבית עצמה ניכרת לעיתים סטיגמה תרבותית כלפי מוגבלות, הנחשבת היבט מביש הפוגע במעמד החברתי של המשפחה כולה (מרעי, 2017; Somer et al., 2006). משפחות רבות חוות ניכור חברתי, הסתרה ובידוד, ולעיתים נמנעות מפנייה לעזרה מתוך חשש לפגיעה בכבודן או לחשיפה של הבעיה. לפיכך הורים לילדים עם מוגבלויות מוצאים

עצמם מבודדים הן מהחברה היהודית, בשל אפליה מוסדית ומדיניות לא שוויונית, הן מהחברה הערבית, בשל עמדות מסורתיות ושיפוטיות כלפי מוגבלות.

נוסף על כך בקרב תתי־קבוצות מסוימות, כמו החברה הבדואית בנגב, השוליות אף מחריפה. מחקרים עדכניים בקרב אימהות בדואיות מצא כי הן מתמודדות עם מגבלות מרחביות, חברתיות ודתיות, כגון נגישות נמוכה לשירותי רווחה ובריאות, עמדות דתיות מורכבות כלפי מוגבלות ותחושת חוסר אונים לפני מוסדות המדינה (Barak-Levy et al., 2024; Benatov et al., 2022). רבות מהאימהות הבדואיות רואות בלידת הילד עם מוגבלות גזרת גורל אלוהית, הנחשבת לעיתים ברכה ולעיתים עונש, ומפתחות מנגנוני התמודדות רוחניים ודפוסי חוסן הנובעים מן האמונה הדתית והקשר הקהילתי (Callender et al., 2022). עם זה מחקרים מראים כי כאשר הפרשנות הדתית נוטה להיות שלילית, למשל ראיית המוגבלות כעונש, היא עלולה להחמיר תחושות אשם, דיכאון ובושה ולהגביר את הסיכון לשחיקה הורית (Hebert & Koulouglioti, 2010; Dollahite et al., 2018).

יתר על כן, מחקרים על הורים ערבים בישראל מדגישים כי פערים במצב הסוציו־אקונומי ובנגישות לשירותים מעצימים את תחושת השוליות ואת הלחץ ההורי. האוכלוסייה הערבית מתמודדת עם תשתיות חינוך ובריאות חסרות, היעדר מסגרות טיפוליות מתקדמות ושירותים מצומצמים בפריפריה. הורים אלו נאלצים להסתמך על תמיכת המשפחה המורחבת ועל רשתות בלתי פורמליות של עזרה הדדית, אך גם אלה מוגבלות לעיתים בשל נורמות מגדריות וציפיות תרבותיות (Azaiza et al., 2006; Al-Krenawi et al., 2011).

לכן חוויית ההורות לילד עם מוגבלות בחברה הערבית בישראל נבנית בתוך מארג חברתי־תרבותי מורכב של שוליות, סטיגמה, פערים מבניים וחוסן קהילתי, הדורש בחינה ייחודית ומעמיקה במחקר ובפרקטיקה. הרחבה זו מאפשרת להבין כיצד ההצטלבות בין זהות אתנית, מגדרית והורות למוגבלות מעצבת את רמות השחיקה, את תחושת המסוגלות ההורית ואת היכולת לגייס משאבי תמיכה יעילים.

התפקיד המתווך של המסוגלות ההורית

כאמור, ממצאי המחקר העלו כי תחושת המסוגלות ההורית תיווכה במובהק את הקשר בין המצוקה הנפשית לשחיקה ההורית בקרב הורים לילדים עם התפתחות טיפוסית בחברה הערבית. ממצא זה תואם את התאוריה הקוגניטיבית־חברתית של בנדורה (Bandura, 1991), שלפיה תחושת המסוגלות משמשת גורם מגן במצבי דחק, אך יעילותה מוגבלת כאשר הלחץ כרוני ומצטבר. לפי עקרון הדטרמיניזם ההדדי, מתנהל קשר דינמי בין משתנים אישיים, התנהגותיים וסביבתיים; לפיכך כאשר המסוגלות ההורית נמוכה, נפגעים גם עיבודים קוגניטיביים, ויסות רגשי ואסטרטגיות ההתמודדות, מה שמגביר את הסיכון לשחיקה הורית.

שלא כמצופה מסוגלות הורית לא תיווכה את הקשר בין מצוקה נפשית לשחיקה בקרב הורים לילדים עם מוגבלויות בחברה הערבית, אף שקבוצה זו דיווחה על רמות גבוהות יותר של שחיקה ומסוגלות הורית נמוכה יותר בזמן מלחמה. ממצא זה עשוי להיות מוסבר באופי הלחץ הכרוני שחווים הורים אלה, נוסף על הלחץ האקוטי של מלחמה שחווים הורים לילדים עם התפתחות טיפוסית. האתגרים המתמשכים בגידול ילד עם מוגבלות

עשויים לגרום להערכה מחודשת של ציפיות ההורים, ומתוך כך לשנות את היחס במשתנים מסוגלות הורית, מצוקה ושחיקה. ייתכן גם שמערכות תמיכה פורמליות ובלתי פורמליות ממלאות תפקיד חשוב יותר בקשר בין מצוקה לשחיקה בעבור הורים אלה.

נראה כי במצבי לחץ מתמשך, תרומתה של המסוגלות העצמית לשחיקה הורית עשויה להתבטא אחרת במצבי לחץ זמניים. לעומת זאת בקרב הורים לילדים עם התפתחות נורמטיבית, החווים מתח אקוטי בזמן מלחמה, ירידה בתחושת המסוגלות ההורית גורמת ישירות לשחיקה מוגברת, בהתאם למודלים הקלסיים של דחק והתמודדות (Lazarus & Folkman, 1984).

מגבלות המחקר

מערך המחקר מגביל את היכולת לקבוע קשרים סיבתיים בין המשתנים. השימוש בדגימה שאינה רנדומלית עלול לגרום להטיה בבחירת המשתתפים, דבר העשוי להשפיע על יכולת ההכללה של התוצאות. היעדר קבוצת השוואה של אזרחים יהודים מגבילה הבנה מעמיקה של ההבדלים בין חוויות הקהילה הערבית בהיותה מיעוט בישראל ובין אלו של אוכלוסיית הרוב. השוואה זו הייתה מספקת תובנות חיוניות על האתגרים הייחודיים של הורים ערבים, בייחוד אלה המגדלים ילדים עם מוגבלות בזמני עימות.

תרומה תאורטית

המחקר תורם להבנה התאורטית של שחיקה הורית מכיוון שהוא חושף את מורכבות ההצטלבות בין שלושה מעגלי פגיעות: מיעוט אתני, הורות לילד עם מוגבלות ומצב חירום לאומי. בעוד מודל השחיקה הקלסי מתאר קשר ליניארי בין עומס רגשי לשחיקה, הממצאים כאן מלמדים על מערכת יחסים דינמית שבה משתנים תרבותיים, קהילתיים ומשפחתיים משפיעים אחרת על התהליך. בחברה הערבית, לדוגמה, המסוגלות ההורית אינה רק משתנה פסיכולוגי פנימי, אלא קשורה עמוקות לעמדות של כבוד, אחריות ומשמעות רוחנית. הממצאים מעודדים בחינה מחודשת של מודל השחיקה מתוך פרספקטיבה אקולוגית ורב־תרבותית, הרואה בהורות תהליך חברתי ותרבותי ולא רק אישי.

השפעות על הפרקטיקה בייעוץ החינוכי

ממצאי המחקר מאירים את המצוקות הייחודיות של הורים לילדים עם מוגבלויות בחברה הערבית בזמן מלחמה, ומדגישים את תפקידו העיקרי של היועץ החינוכי במתן טיפול רגשי, חינוכי וקהילתי במצבי חירום. יועץ חינוכי בחינוך המיוחד נדרש לשלב ידע תאורטי עם רגישות תרבותית ולתווך בין המשפחה, הצוות החינוכי ומערכות התמיכה בקהילה. תפקיד זה נשען על התפיסה המערכתית־אקולוגית של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979), הרואה בילד ובהוריו חלק ממערך רב־שכבתי של יחסים והשפעות, ועל גישת הייעוץ מבוסס החוסן (resilience-oriented counseling) המדגישה חיזוק תחושת שליטה, תקווה ומשמעות בעת משבר (Ungar, 2011).

על פי גישות אלו אפשר לנסח כמה כיווני פעולה יישומיים:

1. איתור מוקדם וחלוקת משאבים בקהילה

היועץ החינוכי יכול לאמץ מודלים בין־לאומיים של ניהול מצבי חירום בבתי ספר, כגון התוכנית האמריקאית Comprehensive School Crisis Response (Webster-Stratton & Reid, 2010), המשלבת זיהוי מוקדם של משפחות בסיכון ומתן תגובה רב־מקצועית. בהשראת גישה זו היועץ יזהה הורים בעלי תפקוד הורי ירוד או שחיקה גבוהה ויתאם סיוע מותאם, בשיתוף הצוות של הרווחה והקהילה.

2. העלאת מודעות ופעולה רב־מערכתית

בדומה למודל הישראלי ״קהילה מחזקת בחירום״ (משרד החינוך), היועץ יכול לפתח הדרכות לצוותים חינוכיים בנושא רגישות תרבותית ופסיכו־חינוכית, בדגש על משפחות ערביות לילדים עם מוגבלויות. הפעילות תתמקד בהבנת מאפייני השוליות הכפולה של המשפחה הערבית, מיעוט אתני לצד הורות לילד עם צרכים מיוחדים, ותתרום לשיפור תקשורת ושיתופי פעולה.

3. תמיכה רגשית מתמשכת באמצעות תקשורת דיגיטלית

יועצים חינוכיים בעולם משתמשים לרוב בטכנולוגיות לתמיכה רגשית מרחוק בעיתות משבר, כפי שנמצא בתוכנית Parents Plus Online Support באירלנד (Sharry et al., 2004). לפיכך אפשר לפתח בישראל פלטפורמות דיגיטליות מותאמות לשפה ולתרבות הערבית, המספקות ייעוץ, מידע ותקשורת ישירה עם ההורים, בייחוד כשאין גישה פיזית למוסדות החינוך.

4. בניית חוסן קהילתי והדרכת הורים קבוצתית

היועץ החינוכי יכול ליזום קבוצות תמיכה להורים ולילדים בהשראת מודלים של school–family–community partnerships (Bryan et al., 2020), הממוקדים בחיזוק תחושת השייכות, התמיכה ההדדית והחוסן המשפחתי. קבוצות אלו מאפשרות לעבד עיבוד רגשי משותף, להפחית תחושת אשמה ולהעצים את תחושת המסוגלות ההורית באמצעות טיפוח קשרים בין בית הספר, הקהילה והמשפחה. יישום גישות אלו תורם ליצירת רשת תמיכה רב־מערכתית המגינה על ההורים במצבי לחץ, ובייחוד בעיתות משבר ובחברות בעלות מאפייני שוליות כפולה.

5. התערבות מבוססת חוסן במצבי טראומה

במערכת החינוך היועץ החינוכי ממלא תפקיד עיקרי בעיצוב תגובות קהילתיות וחינוכיות על מצבי טראומה קולקטיבית, כגון מלחמה או אסון טבע. אחת ההתערבויות המהותיות שנמצאו יעילות בפעמים אלה היא התוכנית resilience-focused intervention שפותחה בישראל ומורים ויועצים בבתי ספר יישמו אותה לאחר חשיפה לאירועי מלחמה (Wolmer et al., 2011). תוכנית זו נשענת על עקרונות של חוסן פסיכולוגי ומיומנויות ויסות רגשי, ומדגישה כיצד אנשי חינוך, ולא רק אנשי טיפול, משמשים מקדמי שינוי וטיפול ראשוני לטראומה. היא נועדה להעניק לתלמידים כלים קוגניטיביים־רגשיים להתמודדות עם פחדים, אובדן וחוסר ודאות לצד יצירת תחושת ביטחון, שייכות ושליטה.

בחברה הערבית בישראל אפשר ליישם את עקרונות ההתערבות של וולמר ועמיתיו (Wolmer et al., 2011) מתוך התאמה תרבותית, למשל באמצעות שילוב ההורים בתהליך הלמידה הרגשית, הדגשת ערכי קהילה ותמיכה הדדית ופיתוח שיח פתוח על רגשות

במרחב הבית ספרי. נוסף על כך היועץ החינוכי יכול לנהל סדנאות חוסן קבוצתיות להורים ולילדים כדי להעצים את תחושת המסוגלות ההורית ולספק מסגרת לעיבוד רגשות ותחושת תקווה. גישת ההתערבות של וולמר ועמיתיו (Wolmer et al., 2011) מוכיחה כי בתי ספר יכולים לשמש מרחב טיפולי־חינוכי מרכזי בשיקום נפשי של קהילה במצבי קיצון, וכי הדרכה רגשית ממוקדת ומבוססת חוסן עשויה למנוע שחיקה הורית ולחזק את המערכת המשפחתית כולה.

6. שיתופי פעולה בין־מערכתיים

בהמשך לתפיסת ההתמודדות עם מצבי לחץ של לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984), היועץ החינוכי משמש סוכן שינוי ותיווך רגשי, המחבר בין בתי הספר, שירותי הרווחה, הבריאות והקהילה. גישה זו עולה בקנה אחד עם המודל הרב־מערכתי שפיתחו אדלמן וטיילור (Adelman & Taylor, 2000) ועם עקרונות העבודה של ברוק ואחרים (Brock et al., 2016) המדגישים את חשיבות הרצף הטיפולי והעברת מידע ותמיכה בין אנשי מקצוע במצבי חירום. שיתופי פעולה אלה מאפשרים ליצור מערך תמיכה כילולי (אינטגרטיבי), המבטיח את רציפות השירותים הרגשיים והחינוכיים גם בזמנים של סגר, פינוי או אובדן מסגרת חינוכית, ומתוך כך מחזקים את תחושת המסוגלות הקהילתית וההורית.

7. ביסוס תוכניות חיזוק מסוגלות הורית

על פי ממצאי המחקר הזה חשוב לפתח תוכניות מבוססות ראיות לחיזוק תחושת המסוגלות ההורית, מתוך התאמה תרבותית להורים מהמגזר הערבי ולזמני חירום. תוכניות אלו יישענו על למידה חווייתית, בניית תחושת שליטה והעצמה הורית.

בסיכומו של דבר, היועץ החינוכי אינו רק "גשר" בין מערכות, אלא דמות ראשונה במעלה בעיצוב חוסן משפחתי וקהילתי. תפקידו משלב ידע תאורטי, פרקטיקה מבוססת מחקר ורגישות תרבותית, והוא חיוני בייחוד בחברה הערבית בישראל, שבה שילובם של מצבי לחץ, מגבלות מוסדיות וסטיגמות חברתיות מגדיל את הפגיעות של המשפחה.

לסיכום, המחקר הזה בחן את חוויית ההורות לילדים עם מוגבלויות בחברה הערבית בישראל בזמן מלחמה בהשוואה להורים לילדים עם התפתחות טיפוסית. נמצא כי אף על פי שמצוקה נפשית הייתה גבוהה בשתי הקבוצות, הורים לילדים עם מוגבלויות דיווחו על מסוגלות הורית נמוכה יותר ושחיקה גבוהה יותר. נוסף על כך המסוגלות ההורית תיווכה את הקשר בין מצוקה לשחיקה רק בקרב הורים לילדים עם התפתחות טיפוסית. ממצאים אלה מדגישים את פגיעותה של אוכלוסייה זו בעיתות משבר ואת הצורך בהתערבויות מותאמות תרבותית שיחזקו את תחושת המסוגלות ההורית. כאן ליועץ החינוכי תפקיד חשוב בזיהוי מצוקות, בתיאום בין מערכות ובפיתוח טיפולים המקדמים חוסן אישי ומשפחתי.

רשימת מקורות

אבו עסבה, ח׳ ואבו נסרה, מ׳ (2014). **אנשים בעלי מוגבלות שכלית התפתחותית באוכלוסייה הערבית בישראל: עמדות וסיכויי ההשתלבות בחברה**. מכללת אלקאסמי; קרן שלם: פיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברשויות המקומיות.

בדראן, ל׳, גור, א׳, בדראן, ו׳ ושטיין, מ״א (2022). מוגבלות שכלית־התפתחותית בחברה הערבית בישראל: פרספקטיבה של הִצְטַלְבְיות (Intersectionality). בתוך מ׳ אל־יגון ומ׳ מרגלית (עורכות), **מוגבלות שכלית התפתחותית: תיאוריה, מחקר והשלכות יישומית** (עמ׳ 381–405). קרן שלם.

ברלב, ל׳ (2023). **אנשים עם מוגבלות בישראל 2023: נתונים על האוכלוסייה**. מכון מאיירס–ג׳וינט–ברוקדייל. https://brookdale.jdc.org.il/publication/people-with-disabilities-in-israel-2023-population-data

גולדשטיין־פרבר, ש׳ (1998). **אינטראקציה ראשונית בין אם לפג** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בר־אילן, רמת גן.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2023). **שנתון סטטיסטי לישראל 2023**. https://www.cbs.gov.il/he/publications/DocLib/2023/shnaton2023.pdf

מרעי, מ׳ (2017). **השפעת סטיגמה ואיכות חיים בקרב אימהות ערביות לילדים עם נכות התפתחותית מורכבת בגיל הרך על מנידת שתוף הפעולה שלהן עם אנשי מקצוע** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת חיפה; קרן שלם. https://www.kshalem.org.il/uploads/pdf/article_5606_1530202260.pdf

מרקוביצקי, מ׳ ואנסון, י׳ (2023). ערבים בישראל: הקשר שבין צורת ההתיישבות, סוגי ההון וההדרה לבין הסיכון לתמותה. **ביטחון סוציאלי, 121**, 35–61.

נאסר־אבו אלהיג׳א, פ׳ וישראלאשוילי, מ׳ (2021). מבוא – חינוך בחברה הערבית בישראל: רקע, הערות ונושאים לדיון. בתוך פ׳ נאסר־אבו אלהיג׳א ומ ישראלאשוילי (עורכים), **חינוך בחברה הערבית בישראל** (עמ׳ 5–20). מכון מופ״ת.

נייקרוג, ש׳, רוט, ד׳, יודס, ג׳ וזמירו, נ׳ (2014). מתמודדים עם מוגבלות: איכות החיים של משפחות ערביות בישראל. **סחי״ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 27**(1), 101–118.

קונסטנטינוב, ו׳, חדאד חאג׳יחיא, נ׳, זוהר, ל׳, שורק, י׳, בן סימון, ב׳, ברוך־קוברסקי, ר׳, גלעד, ע׳, בר, א׳, לאופר, ס׳, רוזן, ב׳, בדראן, א׳, אבו ריש, ח׳, אריה, נ׳ ופרג׳ון, ב׳ (2023). **צעירים ערבים בישראל – תמונת מצב 2023: סקירה סטטיסטית** (ר׳ אביב מתוק, עורכת). מכון מאיירס–ג׳וינט–ברוקדייל; המכון הישראלי לדמוקרטיה.

Adelman, H., & Taylor, L. (2000). Moving prevention from the fringes into the fabric of school improvement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *11*(1), 7–36. https://doi.org/10.1207/s1532768Xjepc1101_03

Aktan, O., Orakcı, Ş., & Durnalı, M. (2020). Investigation of the relationship between burnout, life satisfaction and quality of life in parents of children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 35*(5), 679–695. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1748429

Al Khateeb, J. M., Al Hadidi, M. S., & Al Khatib, A. J. (2015). Addressing the unique needs of Arab American children with disabilities. *Journal of Child and Family Studies, 24*(8), 2432–2440. https://doi.org/10.1007/s10826-014-0046-x

Alhuzail, N. A., & Levinger, M. (2021). Society as a barrier rather than a resource for women-Bedouin mothers of children with hearing loss describe their plight. *International Journal of Disability, Development and Education, 68*(3), 362–375. https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1681378

Al-Krenawi, A., & Graham, J. R. (2000). Culturally sensitive social work practice with Arab clients in mental health settings. *Health & social work, 25*(1), 9–22. https://doi.org/10.1093/hsw/25.1.9

Al-Krenawi, A., Graham, J. R., & Al Gharaibeh, F. (2011). The impact of intellectual disability, caregiver burden, family functioning, marital quality, and sense of coherence. *Disability & Society, 26*(2), 139–150. https://doi.org/10.1080/09687599.2011.543861

Azaiza, F., Rimmerman, A., Araten-Bergman, T., & Naon, D. (2006). Consideration of out-of-home placement among Israeli Jewish and Arab parents of children with disabilities. *International Journal of Rehabilitation Research, 29*(2), 113–116. https://doi.org/10.1097/01.mrr.0000191849.18564.85

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 248–287. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L

Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. In W. J. Perrig & A. Grob. (Eds.), *Control of human behavior, mental processes, and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer* (pp. 17–33). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Barak Levy, Y., Paryente, B., & Kabha, A. (2024). Maternal resolution and religious processing in Muslim Bedouin mothers of children with special needs.

Review of Religious Research, *66*(3), 244–259. https://doi.org/10.1177/0034673X2412591470034673X241259147

Benatov, J., Manor-Binyamini, I., & Abu-Kaf, S. (2022). Coping strategies and depression among Bedouin mothers raising an adolescent with a developmental disability. *Archives of Women's Mental Health, 25*(1), 147–156. https://doi.org/10.1007/s00737-022-01203-1

Bourke-Taylor, H., Pallant, J. F., Law, M., & Howie, L. (2012). Predicting mental health among mothers of school-aged children with developmental disabilities: The relative contribution of child, maternal and environmental factors. *Research in Developmental Disabilities*, *33*(6), 1732–1740. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.04.011

Brock, S. E., Nickerson, A. B., Louvar Reeves, M. A., Jimerson, S. R., Lieberman, R. A., & Feinberg, T. A. (Eds.). (2016). *Best practices in school crisis prevention and intervention* (2nd ed.). National Association of School Psychologists.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bryan, J., Williams, J. M., & Griffin, D. (2020). Fostering educational resilience and opportunities in urban schools through equity-focused school–family–community partnerships. *Professional School Counseling*, *23*(1_part_2). https://doi.org/10.1177/2156759X19899179

Callanan, J., Signal, T., & McAdie, T. (2021). What is my child telling me? Reducing stress, increasing competence and improving psychological well-being in parents of children with a developmental disability. *Research in Developmental Disabilities*, *114*, Article 103984. https://10.1016/j.ridd.2021.103984

Callender, K. A., Ong, L. Z., & Othman, E. H. (2022). Prayers and mindfulness in relation to mental health among first-generation immigrant and refugee Muslim women in the USA: An exploratory study. *Journal of Religion and Health, 61*, 3637–3654. https://doi.org/10.1007/s10943-022-01600-x

Dimala, C. P., Rahman, P. R. U., Tourniawan, I., & Ramadan, R. (2024). Stress and burnout for parents of children with special needs: A review from resilience and social support. *Revista Iberoamericana de Psicología Del Ejercicio y El Deporte*, *19*(1), 25–30.

Duvdevany, I., & Abboud, S. (2003). Stress, social support and well-being of Arab mothers of children with intellectual disability who are served by welfare

services in northern Israel. *Journal of Intellectual Disability Research, 47*(4–5), 264–272. https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00488.x

Ede, M. O., Okeke, C. I., & Obiweluozo, P. E. (2023). Intervention for treating depression in parents of children with intellectual disability of Down's Syndrome: A sample of Nigerian parents. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *41*(3), 511–535. https://doi.org/10.1007/s10942-022-00471-1

Eltanamly, H., Leijten, P., Jak, S., & Overbeek, G. (2021). Parenting in times of war: A meta-analysis and qualitative synthesis of war exposure, parenting, and child adjustment. *Trauma, Violence & Abuse*, *22*(1), 147–160. https://doi.org/10.1177/1524838019833001

Findling, Y., Barnoy, S., & Itzhaki, M. (2023). Burden of treatment, emotion work and parental burnout of mothers to children with or without special needs: A pilot study. *Current Psychology*, *42*(22), 19273–19285. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03074-2

Fu, W., Li, R., Zhang, Y., & Huang, K. (2023). Parenting stress and parenting efficacy of parents having children with disabilities in China: The role of social support. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(3), Article 2133. https://doi.org/10.3390/ijerph20032133

Gharaibeh, N. (2009). Disability in Arab societies. In C. A. Marshall, E. Kendall, M. E. Banks, & R. M. S. Gover (Eds.), *Disabilities: Insights from across fields and around the world, Vol. 1. The experience: definitions, causes, and consequences* (pp. 63–79). Praeger.

Gibaud-Wallston, J., & Wandersman, L. P. (1978). *Parenting sense of competence scale*. https://doi.org/10.1037/t01311-000

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

Hochman, Y., Shpigelman, C. N., Holler, R., & Werner, S. (2022). "Together in a pressure cooker": Parenting children with disabilities during the COVID-19 lockdown. *Disability and Health Journal*, *15*(3), Article 101273. https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2022.101273

Hsiao, Y. J. (2018). Parental stress in families of children with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, *53*(4), 201–205. https://doi.org/10.1177/1053451217712956

Karatzias, T., Shevlin, M., Ben-Ezra, M., McElroy, E., Redican, E., Vang, M. L., Cloitre, M., Ho, G. W. K., Lorberg, B., Martsenkovskyi, D., & Hyland, P. (2023). War exposure, posttraumatic stress disorder, and complex posttraumatic stress disorder among parents living in Ukraine during the Russian war. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *147*(3), 276–285. https://doi.org/10.1111/acps.13529

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

Lebert-Charron, A., Dorard, G., Boujut, E., & Wendland, J. (2018). Maternal burnout syndrome: Contextual and psychological associated factors. *Frontiers in Psychology*, *9*, 885–885. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00885

Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck depression and anxiety inventories. *Behaviour Research and Therapy*, *33*(3), 335–343 https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-u

Mas, J. M., Dunst, C. J., Balcells-Balcells, A., Garcia-Ventura, S., Giné, C., & Cañadas, M. (2019). Family-centered practices and the parental well-being of young children with disabilities and developmental delay. *Research in Developmental Disabilities*, *94*, Article 103495. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103495

Meeussen, L., & Van Laar, C. (2018). Feeling pressure to be a perfect mother relates to parental burnout and career ambitions. *Frontiers in Psychology*, *9*, Article 2113. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02113

Mikolajczak, M., & Roskam, I. (2018). A theoretical and clinical framework for parental burnout: The balance between risks and resources (BR2). *Frontiers in Psychology*, *9*, Article 886–886. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00886

Mikolajczak, M., & Roskam, I. (2020). Parental burnout: Moving the focus from children to parents. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2020*(174), 7–13. https://doi.org/10.1002/cad.20376

Mikolajczak, M., Gross, J. J., & Roskam, I. (2019). Parental burnout: What is it, and why does it matter? *Clinical Psychological Science*, *7*(6), 1319–1329. https://doi.org/10.1177/2167702619858430

Moyson, T., & Roeyers, H. (2012). 'The overall quality of my life as a sibling is all right, but of course, it could always be better'. Quality of life of siblings of children with intellectual disability: The siblings' perspectives. *Journal of Intellectual Disability Research*, *56*(1), 87–101. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01393.x

Park, E. Y., & Kim, J. H. (2019). Depression and life satisfaction among parents caring for individuals with developmental disabilities in South Korea. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *31*, 453–469. https://doi.org/10.1007/s10882-018-9647-4

Peleg, O., & Gendelman, L. (2025). Early evidence on the emotional distress of civilians, including evacuees, during a recent conflict. *International Journal of Psychology*, *60*(3), Article 70048. https://doi.org/10.1002/ijop.70048

Pinquart, M. (2019). Meta-analysis of anxiety in parents of young people with chronic health conditions. *Journal of Pediatric Psychology*, *44*(8), 959–969. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsz024

Priego-Ojeda, M., & Rusu, P. P. (2023). Emotion regulation, parental stress and family functioning: Families of children with disabilities vs normative families. *Research in Developmental Disabilities*, *139*, 10–45. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104548

Reich, A. (2024). *The associations between psychological flexibility, parental reflective functioning, and coping strategies in parents of children with autism: The contribution of gender with parental efficacy as a mediator*. Bar-Ilan University.

Ren, J., Li, X., Chen, S., Chen, S., & Nie, Y. (2020). The influence of factors such as parenting stress and social support on the state anxiety in parents of special needs children during the COVID-19 epidemic. *Frontiers in Psychology*, *11*, Article 565393. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.565393

Roskam, I., Brianda, M. E., & Mikolajczak, M. (2018). A step forward in the conceptualization and measurement of parental burnout: The Parental Burnout Assessment (PBA). *Frontiers in Psychology*, *9*, Article 758 https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00758

Rozenblat, S., Nitzan, T., Matz Vaisman, T., Shusel, R., Rum, Y., Ashtamker, M., Golan, O., Dinstein, I., & Koller, J. (2024). Autistic children and their parents in the context of war: Preliminary findings. *Stress and Health*, *40*(5), Article e3442. https://doi.org/10.1002/smi.3442

Saabneh, A. (2022). Health inequalities between Palestinians and Jews in Israel: The role of extreme spatial segregation. *Population, Space and Place*, *28*(5), Article e2539. https://doi.org/10.1002/psp.2539

Salas, B. L., Rodríguez, Y. V., & Tabernero, U. C. (2017). The role of coping strategies and self-efficacy as predictors of life satisfaction in a sample of parents

of children with autism spectrum disorder. *Psicothema*, *29*(1), 55–60. https://doi.org/10.7334/psicothema2016.96

Sánchez-Rodríguez, R., Orsini, É., Laflaquière, E., Callahan, S., & Séjourné, N. (2019). Depression, anxiety, and guilt in mothers with burnout of preschool and school-aged children: Insight from a cluster analysis. *Journal of Affective Disorders*, *259*, 244–250. https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.031

Sharry, J. (2004). *Counselling children, adolescents and families: A strengths-based approach*. Sage.

Sim, A., Bowes, L., & Gardner, F. (2018). Modeling the effects of war exposure and daily stressors on maternal mental health, parenting, and child psychosocial adjustment: A cross-sectional study with Syrian refugees in Lebanon. *Global Mental Health*, *5*, Article e40. https://doi.org/10.1017/gmh.2018.33

Smith L. E., Seltzer M. M., & Greenberg J. S. (2012). Daily health symptoms of mothers of adolescents and adults with fragile X syndrome and mothers of adolescents and adults with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, *42*, 1836–1846. https://10.1007/s10803-011-1422-7

Ungar, M. (Ed.). (2011). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. Springer.

Veit, C. T., & Ware, J. E. (1983). The structure of psychological distress and well-being in general populations. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 51*(5), 730–742. https://doi.org/10.1037/0022-006X.51.5.730

Webster-Stratton, C. H., & Reid, M. J. (2010). The incredible years program for children from infancy to pre-adolescence: Prevention and treatment of behavior problems. In R. C. Murrihy, A. D. Kidman, & T. H. Ollendick (Eds.), *Clinical handbook of assessing and treating conduct problems in youth* (pp. 117–138). Springer Science. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6297-3_5

Whiting, M., Nash, A. S., Kendall, S., & Roberts, S. A. (2019). Enhancing resilience and self-efficacy in the parents of children with disabilities and complex health needs. *Primary Health Care Research & Development, 20*, Article e33. https://10.1017/S1463423619000112

Wolmer, L., Hamiel, D., Barchas, J. D., Slone, M., & Laor, N. (2011). Teacher-delivered resilience-focused intervention in schools with traumatized

children following war and natural disaster. *Journal of Traumatic Stress, 24*(3), 309–316. https://doi.org/10.1002/jts.20638

Yahel, H., & Abu-Ajaj, A. (2021). Tribalism, religion, and state in Bedouin society in the Negev: Between preservation and change. *Strategic Assessment: A Multidisciplinary Journal on National Security, 24*(2), 56–71. https://www.researchgate.net/publication/359684713

Zaidman-Zait, A., Most, T., Tarrasch, R., Haddad-eid, E., & Brand, D. (2016). The impact of childhood hearing loss on the family: Mothers' and fathers' stress and coping resources. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *21*(1), 23–33. https://doi.org/10.1093/deafed/env038

חוויותיהן של יועצות ערביות המתמודדות עם חשיפה של פגיעה מינית בילדים בעת תפקידן

דפנה צין, אפרת לוסקי־וויסרוז, לורה אילין סיגד ודפנה טנר

תקציר

יועצות חינוכיות אוחזות בתפקידי מפתח של איתור וזיהוי, התערבות ומניעה באירועים של פגיעה מינית בילדים (CSA), כמי שאמונות על קידום תחושת המיטביות (well-being) ותחושת המוגנות בבית הספר. מטרת המחקר לבחון את חוויותיהן של יועצות ערביות בהתמודדות עם חשיפה של פגיעה מינית בילדים בעת תפקידן. המחקר הזה הוא חלק מן מחקר רחב המתמקד בחוויות של אנשי חינוך המתמודדים עם פגיעה מינית בילדים בהתבוננות רב־תרבותית. המחקר המתואר במאמר זה שם את הזרקור על יועצות חינוכיות בחברה הערבית בישראל. במחקר זה רואיינו 14 יועצות ערביות העובדות בבתי ספר יסודיים והתמודדו במידה ניכרת עם אירועי פגיעה מינית בתלמידים. ניתוח התוכן התמטי העלה שלוש תמות עיקריות: 1. "כמו פצע קטן שיעבור עם הזמן" – המפגש עם העמדות הסוציו־תרבותיות של בני קהילתן במהלך הטיפול באירועי פגיעה מינית בילדים; 2. "יצאתי מהטראומה של העיב (הבושה מפני החברה)" – פיתוח דרכי ההתמודדות; 3. "לנתץ את הטאבו ואת הדעה הקדומה" – היועצות בתפקיד סוכנות שינוי חברתי. מהממצאים עולה כי מקומן המיוחד של היועצות הערביות כמי ששייכות בו בזמן לשתי קבוצות השתייכות, התרבותית והמקצועית, מאפשר להן להתבונן התבוננות רחבה ולהניע תהליכי שינוי מהותיים בבית ספרם באירועים של פגיעה מינית בתלמידים. על סמך הממצאים ניתנו המלצות לדיוק ההכשרה המקצועית הניתנת ליועצות חינוכיות ושתהיה מותאמת הן לשלבי ההתפתחות המקצועית הן לצרכים הסוציו־תרבותיים כדי לחזק את יכולתן לתת מענה מיטיב באירועי פגיעה מינית בילדים.

מילות מפתח: ייעוץ חינוכי; פגיעה מינית בילדים (CSA); הקשר סוציו־תרבותי.

מבוא

פגיעה מינית בילדים (CSA) מוגדרת מעשה מיני מכוון הכולל התנהגויות מגוונות בהן מגע או שידול למגע, חשיפה של איברים פרטיים לפני הילד, חשיפה לפורנוגרפיה, הצעות מגונות ומציצנות (Conte & Vaughan-Eden, 2018). לפי ארגון הבריאות העולמי (World Health Organization and International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect, 2006), מדובר במעורבות של ילדים בפעילות מינית שהם אינם מבינים את טיבה ואינם מסוגלים להסכים לה, שכן היא אינה תואמת את שלב התפתחותם. הפעילות המינית מנוגדת לחוק או לנורמות החברתיות. ילדים יכולים להיפגע מינית גם ממבוגרים (קרוב משפחה, מכר או זר) וגם מילדים אחרים שנמצאים בעמדה גבוהה יותר מהילד הנפגע מבחינת יחסי הכוח, האמון, האחריות או השלב ההתפתחותי.

פגיעה מינית בילדים היא תופעה שכיחה המשפיעה על ילדים רבים ברחבי העולם כולו (Sanjeevi et al., 2018). סקר אפידמיולוגי שנעשה בישראל בין השנים 2011–2015 בקרב 12,035 ילדים ובני נוער לצורך אומדן של תופעת הפגיעה וההתעללות בילדים בארץ, עמד על שכיחות של 18.7% בשיעור הפגיעות המיניות בילדים (Lev-Wiesel et al., 2018). בשנת 2024 ב־58% מהפניות למרכזי הסיוע לנפגעות ונפגעי תקיפה מינית הוזכרו פגיעה מינית שנעשתה מתחת לגיל 18 ו־28% מהן היו לפני גיל 12 (איגוד מרכזי הסיוע לנפגעות ולנפגעי תקיפה מינית, 2025).

לפגיעה המינית השפעות נרחבות הניכרות הן לטווח הקצר הן לטווח הארוך. היא כרוכה בהשפעות חמורות על בריאותם הנפשית ועל תפקודם החברתי של הילדים והמתבגרים העלולות להימשך גם בבגרותם (Sanjeevi et al., 2018). בין ההשפעות של הפגיעה בטווח הקצר נמצא קשר לבעיות התנהגות ולהשפעות רחבות על התפקוד הרגשי, הקוגניטיבי והחברתי (Choudhary et al., 2019). כמו כן מחקרים מצאו שפגיעה מינית בילדות קשורה לפגיעה עצמית ולהפרעות אכילה וכן לרה־זיקטימיזציה בגיל ההתבגרות (Yoon et al., 2018) ולהתנהגות מינית מסתכנת (Bornefeld-Ettmann et al., 2018). בין הנזקים הפסיכולוגיים לטווח הארוך נמצאים סימנים פוסט־טראומטיים (Boumpa et al., 2024), פגיעה בהתקשרות, הפרעות אפקטיביות, דיסוציאציה, ייחוסים עצמיים שליליים (Katz & Nicolet, 2022; Selvius et al., 2018) ובעיות פסיכולוגיות כמו דיכאון והפרעות חרדה (Noll, 2021).

בספרות המחקרית נמצא שהקשר הסוציו־תרבותי משפיע על הבנת חומרת הפגיעה המינית בילדים, על התגובות לחשיפתה, על שיעור הדיווח ועל התמיכה הניתנת לילדים הנפגעים (Graham et al., 2016). לדוגמה, במחקר שנעשה בישראל בחברה החרדית נמצא כי הדיווח על התעללות מינית לרשויות נתון במחלוקת בשל סיבות הכוללות בושה ופחד מאות קלון, איסורים דתיים על דיווח לרשויות חילוניות ודיבור בגנות יהודי אחר, חשש מפגיעה בשמם הטוב של משפחותיהם וניגודי עניינים הנובעים מהתלות בסמכויות של הרבנים (Katzenstein & Fontes, 2017).

החברה הערבית בישראל נחשבת למיעוט גדול יחסית המונה כ־21% מהאוכלוסייה הכללית והיא נחשבת ברובה חברה מסורתית קולקטיביסטית הנשענת על ערכים בסיסיים של צניעות, לכידות חברתית, תלות הדדית, מדרג (היירכייה), מחויבות לשמירה על שמה הטוב של המשפחה המורחבת וכן מתן מקום עיקרי לצורכי הכלל (המשפחה והחברה) על פני צורכי הפרט (Al-Krenawi & Graham, 2011; Cinamon et al., 2016). בסקר האפידמיולוגי שנעשה בישראל 23.2% מהתלמידים הערבים שהשתתפו בו דיווחו על היותם קורבן לפגיעה מינית (Lev-Wiesel et al., 2018), כאשר ילדים ובני נוער ערבים דיווחו על חשיפה גבוהה בכל סוגי הפגיעות המיניות שנבדקו יותר מילדים ובני נוער יהודים (לב־ויזל ואיזיקוביץ, 2016). לעומת הילדים ובני הנוער היהודים, בקרב הילדים ובני הנוער הערבים הנכונות לפנות ולשתף בפגיעה דמויות חינוכיות, כמו מורה או יועץ בית ספר, הייתה גבוהה יותר (42% לעומת 38.4%).

יועצות חינוכיות אוחזות בתפקיד מפתח בהיבטים מגוונים הקשורים לעצירת הפגיעה בילדים ולמניעתה (Behun et al., 2019; Ricks et al., 2019; Sivis-Cetinkaya, 2015b). עם זה יועצות חינוכיות פועלות בתוך קשר סוציו־תרבותי מהותי שאי אפשר להתעלם ממנו.

נמצא כי הקשר הסוציו־תרבותי תורם להבנת הפגיעה, לתגובות על חשיפתה, לשיעור הדיווח ולתמיכה בילדים הנפגעים (Graham et al., 201). מטרת מחקר זה לעמוד על חוויות יועצות חינוכיות ערביות המתמודדות עם חשיפה של פגיעה מינית בילדים. המחקר הזה הוא חלק מן מחקר רחב המתמקד בחוויות של אנשי חינוך המתמודדים עם פגיעה מינית בילדים בהתבוננות רב־תרבותית.

סקירת ספרות

התמודדות המערכת החינוכית עם פגיעה מינית בילדים

למערכת החינוכית תפקידים מהותיים באירועים של פגיעה והתעללות בילדים. יכולת האיתור והזיהוי שלה גבוהה מכל מערכת אחרת. המפגש היום־יומי, הקרוב והמתמשך של המורים עם תלמידיהם מאפשר לצוותי החינוך להבחין מייד בכל שינוי התנהגותי, רגשי או גופני בקרב התלמידים, ובו בזמן מספק לתלמידים מרחב בטוח לשתף ולחשוף את הפגיעה שחוו. העברת המידע הלאה מהמערכת החינוכית לאנשי מקצוע מתאימים מאפשרת לעצור את הפגיעה ולהקטין את השפעותיה לטווח קצר וארוך (Hobbs et al., 2019; Sigad et al., 2024).

לצד אירועים של פגיעה מינית בילדים שבהם הפוגע הוא אדם מחוץ למערכת החינוכית, וההתמקדות מופנית בעיקר לטיפול בתלמיד הנפגע, בתי הספר מתמודדים גם עם אירועים של פגיעה מינית בין תלמידים שבהם הן התלמיד הנפגע הן התלמיד בעל התנהגות מינית פוגעת שייכים שניהם לאוכלוסיית בית הספר. מצבים אלה טומנים בחובם מורכבות רבה ומצריכים מהמערכת החינוכית התייחסות חינוכית, משמעתית וטיפולית מתאימה בכל אחד ממעגלי הפגיעה. אירועים אלה מטלטלים לא אחת את המסגרת החינוכית. ניהולם דומה להתמודדות עם משבר: ההתייחסות המיידית למעגלי הפגיעה, שיתוף פעולה עם שותפי התפקיד אנשי רווחה ושירות פסיכולוגי חינוכי, לצד גישה ארוכת טווח שמעצבת את הערכים והגבולות במסגרת כולה (עוז, 2007).

ברמה המניעתית, תוכניות חינוכיות שפיתח שפ"י (השירות הפסיכולוגי־ייעוצי של משרד החינוך) ומועברות בכיתות בשיעורי כישורי חיים, מסייעות לילדים להתוודע לזכותם למוגנות ומבהירות להן את חשיבות הפנייה לעזרה וחשיפת הפגיעה כדי שיהיה אפשר לעצור את הפגיעה בהם. בתוכניות החינוכיות מחוזקים בין השאר ערכים הקשורים לקשרים בין־אישיים מיטיבים הקשורים להימנעות מהתנהגות פוגעת (הורוביץ ובן יהודה, 2007).

בתוך המערכת החינוכית וההתמודדות המורכבת הן ברמה הרה־אקטיבית הן ברמה הפרו־אקטיבית, היועצים החינוכיים מחזיקים בתפקיד מפתח בהתערבויות אלה בכל מה שקשור לאיתור וזיהוי של ילדים בסיכון (בהם הכשרת אנשי החינוך), דיווח לפי חוק והתנהלות עם אנשי הרווחה והשירות הפסיכולוגי והטמעת תוכניות למניעת פגיעה (Behun et al., 2019; Ricks et al., 2019; Sivis-Cetinkaya, 2015b). למעשה כפי שמצוין במסמך הסטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ החינוכי (דשבסקי, 2009), מיועצים חינוכיים נדרשת יכולת של "ניהול וניווט" של הטיפול הבין־מקצועי לצד רתימת שותפים רלוונטיים (case management). הם נדרשים לגלות יכולת לניהול משברים ולסייע למנהל

המסגרת החינוכית למפות את האירוע ולזהות משאבים, אפיונים, מעגלי פגיעה וצרכים תוך התמקדות בכמה אוכלוסיות בו בזמן ובטווחי זמן מגוונים.

לרשות המערכת החינוכית המתמודדת עם אירועי פגיעה מינית בילדים עומדים החוק וחוזרי מנהל כללי מחייבים, כגון "חובת הדיווח על פגיעה בקטין וחקירת תלמידים כקורבנות או כעדים", "התמודדות מערכת החינוך עם פגיעה מינית של תלמידים בתלמידים" ו"אקלים חינוכי מיטבי". חוזרים אלה מספקים קווים מנחים לבתי ספר בחברה היהודית והערבית כאחד.

התמודדות עם פגיעה מינית בילדים בחברה הערבית בישראל

החברה הערבית בישראל נחשבת למיעוט גדול יחסית המונה כ־21.1% מהאוכלוסייה הכללית, מהם 18.1% מוסלמים, 6.9% נוצרים ו־7.4% דרוזים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2023). היא נחשבת ברובה חברה מסורתית קולקטיביסטית הנשענת על ערכים בסיסיים של צניעות, לכידות חברתית, תלות הדדית, מדרג, מחויבות לשמירה על שמה הטוב של המשפחה המורחבת וכן מתן מקום מרכזי לצורכי הכלל (המשפחה והחברה) על פני צורכי הפרט (Dwairy, 2015). בחברה הערבית עצם הדיבור על תכנים מיניים נחשב אסור (Attrash-Najjar & Katz, 2022, 2023).

בנוגע לפגיעה מינית, כפי שמתואר בספרות המחקר, תגובה שכיחה היא ניסיון להבין מה עשתה הנערה או האישה שגרם לפגיעה בה (אבו־בקר, 2007; Abu-Baker & Dwairy, 2003). לפיכך במחקרן של לבקוביץ וכאמל ג'בור (2020) שבחנו את חוויית ההתמודדות של יועצות בבתי ספר עם מתבגרות שחוו פגיעה מינית בחברה הערבית, נמצאו קשיים גדולים בהתמודדות עם ההורים שהאשימו את בתם הנפגעת בפגיעתה וביקשו למנוע מהיועצת לדווח לעו"ס לחוק נוער למען השמירה על כבוד המשפחה. לעומת זאת במחקר אחר (Abu-Baker, 2013) היה אפשר להבחין בין משפחות מתפקדות ובין משפחות לא מתפקדות. במשפחות המתפקדות זוהו שני מאפיינים של תגובה לילדים לאחר הפגיעה: תגובה תומכת לילד שנפגע או תגובה של התעלמות מתלונת הילד והימנעות משיח על הנושא. לעומת זאת במשפחות הלא מתפקדות נמצאות תגובות רבות של האשמת הקורבן. עם זאת באותו מחקר דרגת הקרבה לאדם הפוגע שימשה משתנה מהותי שתרם לתגובה של המשפחה גם במשפחות המתפקדות. אם הפוגע היה קרוב משפחה או מכר של המשפחה, ניתנה עדיפות לשמירה על הקשר עם המשפחה שלו למרות הקושי של הילד הנפגע.

מאפיין נוסף בחברה הערבית בישראל הוא הנטייה לפתור את הבעיות בתוך הקהילה, כאשר המשפחה עצמה משמשת מוקד תמיכה העיקרי ואילו הפנייה לאנשים מקצועיים תהיה לרוב רק באירועים חמורים (ג'ראיסי, 2012; דוירי, 2006). ישנה עדיפות לחיפוש עזרה ממקורות בלתי פורמליים מאשר ממקורות עזרה פורמליים (Klika & Herrenkohl, 2013). בהתאמה, בספרות המחקר מופיע כי יישום חובת הדיווח באירועים של פגיעה מינית בחברה הערבית בישראל היא אחת מהדילמות העיקריות שאנשי המקצוע מתמודדים איתן. דילמה זו קשה בייחוד כאשר מדובר בנערות ובפגיעה מינית בתוך המשפחה. עצם הדיווח לרשויות סותר ערכים עיקריים בחברה הערבית, כמו כבוד המשפחה ושמירה על שמה הטוב של המשפחה. חשיבות הבתולין משפיעה בעיקר על עתיד הנישואין של הנערה שנפגעה (ניג'ם־אכתילאת ואחרים, 2018). התנגשות בין ערכים

תרבותיים לערכים מקצועיים מתבטאת בקונפליקט שחשו אנשי החינוך במחקר שנעשה בקרב מורים בחברה הערבית בארץ (Sigad & Tener, 2020). אנשי החינוך במחקר זה חשו מחויבות לשמור על הכבוד ועל שמם הטוב של כל המעורבים, אך עם זה הם רצו להגן על תלמידיהם כפי שמתבקש מהם מבחינה מקצועית.

אם כן, מטרת המחקר הזה לבחון את חוויותיהן של יועצות חינוכיות ערביות המתמודדות עם חשיפה של פגיעה מינית בילדים (בין שנפגעו ממבוגרים [זרים, מוכרים מחוץ למשפחה או בני משפחה] ובין שנפגעו מילדים אחרים). מבחינה מקצועית, יועצות חינוכיות בחברה הערבית נדרשות, כמו עמיתותיהן היהודיות, לקדם בכל המעגלים הרחבים בבית הספר תהליכי התערבות ומניעה פרואקטיביים ורה־אקטיביים בנושא פגיעה מינית בילדים. עם זה הן עצמן משתייכות לחברה הערבית ומחויבות לגישות הסוציו־תרבותיות שרווחות בה, ולכן הן נדרשות להתמודדות מורכבת במיוחד.

שאלות המחקר

כדי לבחון את החוויות של יועצות חינוכיות ערביות המתמודדות עם חשיפה של פגיעה מינית בילדים, נשאלו שאלות אלה: 1. כיצד יועצות חינוכיות ערביות רואות את תפקידן וחוות חשיפה של פגיעה מינית בילדים?; 2. כיצד יועצות חינוכיות ערביות תופסות וחוות את ההקשר הסוציו־תרבותי על תפקידן המקצועי בעת חשיפת פגיעה מינית בילדים?

שיטת המחקר

בהתחשב בתהליכים המורכבים המעורבים בהתמודדות עם פגיעה מינית בילדים בהקשרים תרבותיים ומקצועיים, נעשה שימוש בגישה האיכותנית המאפשרת חקירת עומק של תופעות מתוך בחינת המשמעויות שתולים אנשים בחוויותיהם (Creswell & Poth, 2016; Lincoln & Guba, 1985). במחקר זה נעשה ניסיון לאפיין את התופעה באמצעות זיהוי המשמעויות המשותפות ליועצות חינוכיות מהחברה הערבית המתמודדות עם פגיעה מינית בילדים (Brinkmann & Kvale, 2015).

נבדקים

במחקר השתתפו 14 יועצות חינוכיות מהחברה הערבית העובדות בבתי ספר יסודיים ובעלות ותק בעבודה ייעוצית הנע בין 4 ל־18 שנים ($M = 10.1$, $SD = 3.8$). עשר משתתפות עובדות בצפון הארץ, שתיים מהן עובדות באזור המרכז ושתיים באזור ירושלים. מבחינת המצב המשפחתי כולן נשואות בגילי 30 עד 55 ($M = 40.7$, $SD = 7.1$) ואימהות לילדים שמספרם נע בין 1 ל־5 ילדים. המשתתפות נבחרו בשיטת הדגימה המכוונת מסוג דגימת קריטריון המסתמכת על קריטריונים ידועים מראש כדי להבטיח את עושר המידע שיוכלו לספק (Patton, 2015). במחקר הזה היו בקריטריונים אלו: 1. עבודה בתפקיד יועצות חינוכיות; 2. השתייכות לחברה הערבית; 3. ניסיון בהתמודדות עם לפחות שני אירועים של פגיעות מינית בילדים בעת תפקידן המקצועי; 4. עבודה בבתי ספר יסודיים בזמן עשיית המחקר. נוסף על כך נעשה שימוש בדגימת נוחות מסוג "כדור שלג" שבה משתתפות קיימות הפנו את החוקרות למשתתפות אחרות (Naderifar et al., 2017).

כלים

איסוף הנתונים נעשה באמצעות שימוש בראיונות עומק חצי מובנים ובאמצעות מדריך ריאיון שנבנה על סמך ספרות המחקר, וראיונות פתוחים ראשוניים שעשו המחברת הראשונה ומראיינות אחרות מצוות המחקר כדי לזהות תחומים רלוונטיים לשאלת המחקר (Roulston & Choi, 2018; Weller et al., 2018). עולמות התוכן במדריך זה כללו את ראיית התפקיד של היועצת החינוכית באירועים של פגיעה מינית בילדים (לדוגמה: מהו לדעתך תפקיד היועצת החינוכית בתופעה של פגיעה מינית בתלמידים?); חוויית ההתמודדות האישית של היועצת עם חשיפה של פגיעה מינית בילדים (לדוגמה: אילו הייתה לי גלימת קסמים שעושה אותי רואה ואינה נראית בזמן שנחשפת לפגיעה מינית של אחד מתלמידייך, מה הייתי רואה ושומעת?); ההשפעות על החיים האישיים של היועצת (לדוגמה: כיצד היותך יועצת חינוכית המתמודדת עם פגיעה מינית בילדים משפיע על חייך האישיים?); חוויית ההתמודדות הבית ספרית לאחר חשיפת הפגיעה (לדוגמה: אילו תגובות את פוגשת בקרב בעלי תפקידים במסגרת החינוכית לאחר חשיפת הפגיעה?); והשפעות הסוציו־תרבותיות על ההתמודדות עם פגיעה מינית בילדים (לדוגמה: איך לדעתך החברה הערבית מגיבה על תופעת הפגיעות המיניות בתלמידים?).

הליך

שני ראיונות, האחד פתוח והשני חצי מובנה, שניהלה הכותבת הראשונה. סטודנטיות לתואר שני בחינוך ובעבודה סוציאלית, שקיבלו הכשרה לראיונות חצי מובנים, ניהלו שנים עשר ראיונות אחרים. הראיונות נמשכו בין 45 ל־75 דקות. כל הראיונות הוקלטו ותומללו, שנים עשר מהראיונות שנעשו בערבית, תורגמו לעברית. הציטוטים המייצגים שמופיעים בפרק הממצאים תורגמו לעברית ושוב לערבית בשיטת "הלוך ושוב" כדי להבטיח את דיוק התרגום.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה בגישת הניתוח התמטי (Braun & Clarke, 2006; Clarke & Braun, 2017), תהליך אינדוקטיבי ומעוגן בנתונים שיש בו שישה שלבים לזיהוי דפוסים ורעיונות מרכזיים בראיונות. ראשית, המחברות קראו בקריאה חוזרת ונשנית את תמלולי הראיונות עד שהנרטיבים של המרואיינים הפכו מוכרים. לאחר מכן נעשה קידוד ראשוני, קיבוץ הקודים וחיפוש תמות מרכזיות ראשוניות. לאחר מכן נסקרו התמות היטב באמצעות חיפוש קשרים בינן לקודים הראשוניים. לאחר מכן הגדירו ושיימו המחברות את התמות הסופיות. בתהליך הניתוח האיכותני נעשה שימוש בתוכנת Dedoose בגרסה 8.3.17. אימות בין עמיתים נעשה באמצעות מפגשים שמטרתם לדון בציטוטים הנבחרים כדי להשיג הסכמה רחבה. בפרק הממצאים התמות הוצגו באמצעות ציטוטים מייצגים של המשתתפים.

אמינות המחקר

במהלך המחקר וניתוח הנתונים ניתנה תשומת לב מרבית לקפדנות ואמינות המחקר (rigor and trustworthiness) (Denzin & Lincoln, 2011). סטנדרטים אלה קודמו בכמה דרכים: 1. ראשית, נעשה שימוש במדריך ריאיון איכותני פתוח כדי להימנע מהטיות

שמקורן בהיכרות מוקדמת של החוקרות עם הנושא הנחקר. לאחר מכן זוהו נושאים שדורשים מחקר נוסף, ומתוך היוועצות עמיתים פותח מדריך הריאיון החצי מובנה; 2. נעשתה הצלבה של מקורות מידע (investigator triangulation) במהלך ניתוח הנתונים וכן שלוש מתוך ארבע הכותבות קידדו את המידע; 3. בכל התהליך התנהלו מפגשי אימות עמיתים (peer debriefing) שבהם התנהלו דיונים על נתוני המקור ופרשנויות; 4. כדי לעודד התבוננות רפלקטיבית, ניהלו החוקרות רשימות מפורטות ויומני שדה; 5. כל החוקרות בצוות המחקר השתתפו באימות עמיתים קבוצתי ובמפגשי רפלקציה כדי להגדיל את הערנות להטיות האישיות שלהן ולהיתכנות ההשפעה שלהן על ניתוח הנתונים בהם שימוש בשיחות פורמליות ולא פורמליות עם חבריהם לקבוצת המחקר ועם עמיתיהם מהשדה. אמינות הממצאים הושגה באמצעות הכללת ציטוטים ישירים של המשתתפים המאפשרים לבחון בפתיחות את פרשנות החוקרות לדברים הנאמרים. דרך זו מאפשרת לקוראים לאמת אם הניתוח מבוסס היטב ולהחליט אם לאמצו (Maxwell, 2005; Angen, 2000; Patton, 2015). לצד תהליך האימות, התייעצו הכותבות עם מומחים בתחום הפגיעות המיניות בילדים ובתחום המחקר האיכותני (Henry, 2015). לבסוף השתמשו החוקרות באישור מהמשתתפים (member checking) במהלך איסוף הנתונים כדי למקד או להבהיר נקודות שלא הובאו בחשבון לפני כן (Morse, 2015).

אתיקה מחקרית

את המחקר אישרה ועדות האתיקה במוסדות האקדמיים שהחוקרות משתייכות אליהם. פרטיות משתתפי המחקר נשמרה באמצעות השימוש בשמות בדויים והסוואת פרטי מידע מזהה אחר. כל המרואיינות חתמו על אישור הסכמה מדעת ואף יותר מכך, הבעת אי הסכמה התאפשרה בכל הריאיון ביכולת להימנע מלענות על כל שאלה שירצו או לסיים את הריאיון בכל עת שיחפצו. דרכים אלה הוצגו לפני המשתתפות גם במפגש פנים אל פנים וגם במידע כתוב פעמים מספר במהלך הראיונות. לבסוף בשל רגישות הנושא, טרם קיום הראיונות הציגו החוקרות לפני המרואיינות את היכולת לפנות לעזרה מקצועית במידה שירגישו מצוקה לאחר הריאיון ונתנו להן מידע רלוונטי ליצירת קשר לקבלת עזרה בסיומו של כל ריאיון (Arifin, 2018).

ממצאים

ניתוח הראיונות העלה שלוש תמות עיקריות הנוגעות לחוויותיהן של יועצות ערביות המתמודדות עם חשיפה של פגיעה מינית בילדים בעת תפקידן: 1. "כמו פצע קטן שיעבור עם הזמן" – המפגש עם העמדות הסוציו־תרבותיות של בני קהילתן במהלך הטיפול באירועי פגיעה מינית בילדים; 2. "יצאתי מהטראומה של העיב (הבושה לפני החברה)" – פיתוח דרכי ההתמודדות; 3. "לנתץ את הטאבו ואת הדעה הקדומה" – היועצות בתפקיד סוכנות שינוי חברתי. התמה השנייה הנוגעת לפיתוח אסטרטגיות התמודדות תוצג בשלושה רבדים: הרובד האישי, הרובד מקצועי והרובד המערכתי־חברתי.

1. "כמו פצע קטן שיעבור עם הזמן" – המפגש עם העמדות הסוציו־תרבותיות של בני קהילתן במהלך הטיפול באירועי פגיעה מינית בילדים

בתמה זו דנו המשתתפות בעמדות הסוציו־תרבותיות שהן פוגשות בקרב בני קהילתן, כמי שיכולות להתבונן בו בזמן מבעד לשתי נקודות מבט: מתוך החברה ומחוצה לה. היותן חלק מן החברה הערבית מאפשר להן להציג את הגישות הרווחות בחברתן מתוך היכרות מעמיקה, ואילו היכולת להתבונן מהצד מבעד לעיני התפקיד המקצועי מאפשרת להם את המבט הביקורתי, שטומן בחובו גם דעות אחרות מלבד הדעה המקובלת בחברה. הן מתארות את מורכבות הנושא הנחשב טאבו בחברה, את דרכי ההתמודדות של המשפחות עם פגיעה שנחשפה, את ההבחנה המגדרית ביחסן כלפי המעורבים ואת המורכבות של אנשי חינוך בהתערבות עם המשפחות. כל המרואיינות הסכימו כי נושא הפגיעות המיניות בחברה הערבית הוא נושא מורכב, נושא שיש עליו טאבו ואיסור לעסוק בו. אחלאם, יועצת חינוכית בעלת 13 שנות ותק, מקשרת בין הראייה בנושא טאבו להכחשת התופעה בחברה:

> פגיעות מיניות זה עניין של טאבו שאסור לגעת בו. יש הבנה לא נכונה אצל רוב האנשים שהתופעה אינה קיימת אצלנו בקהילה, זאת אומרת שיש הכחשה כללית בחברה, יש אנשים שעדיין מאמינים כי החברה נקייה מתופעת התקיפות המיניות וכי היא רחוקה מילדינו. הם עדיין מאמינים במנהגים ישנים ובמסורות נוכח תופעה זו.

אחלאם מבחינה בין דעות מסורתיות שהן לטענתה מנת חלקם של רוב האנשים ולפיהן תופעת הפגיעה המינית לא קיימת בחברה הערבית, הילדים מוגנים ובטוחים באמצעות חומת המגן של המנהגים והמסורת. עם זה מדבריה אפשר לשמוע את הדעות האחרות, שהיא בעצמה מייצגת חלק מהן, המזהות שזו "הבנה לא נכונה". לעומתה, מרים, יועצת חינוכית בעלת 13 שנות ותק, מקשרת בין הטאבו והאיסור לגעת בנושא לתגובת הורים שילדם נפגע או פגע ולתפיסה שלהם כהורים בעיני החברה:

> קודם כול אנחנו כחברה כל הנושאים הקשורים למין נחשבים לטאבו, מה מותר ומה אסור, איך ההורים חושבים אצלנו בחברה, אם נודע להם שהבן שלהם פגע או נפגע מינית משמעות הדבר שהינו חולה והוא מאבד את העתיד שלו ויישאר עם הסטיגמה הזאת בחברה כל חייו, ומתחילים ההורים לחשוב אם חינכתי את הילדים שלי נכון או לא. בגלל כך המחשבות והחששות אצל ההורים אוסרות לגעת בנושא של פגיעות מיניות ושמים אותם בטאבו. אז ההורים מעדיפים להתעלם מכל פגיעה מינית כדי להוכיח בפני החברה שהילדים שלהם טובים ואינם פוגעים או נפגעים והם קיבלו את החינוך הנכון.

מדבריה של מרים עולה כיצד עיסוק בנושא הנמצא בטאבו עלול להשפיע על עתיד הילד, ולא פחות מכך על תפיסת דרכי החינוך ההוריות של הוריו כנכונות או שגויות. הורים שמתעלמים מפגיעה מינית בילדם או מצד ילדם, על פי תפיסה זו סבורים כי הם מגינים עליו מכתם (סטיגמה) עתידי ומוכיחים לכולם שחינכו היטב את ילדיהם. רים, יועצת חינוכית בעלת ותק של 10 שנים, ממחישה את החוויה העוצמתית של חשיפת פגיעה מינית וההיקף החברתי של הפגיעה באמצעות המילים שמשתמשים בהן:

> בושה, פדיחה, עֵיב, עַאר [...] אסון חברתי או משפחתי שעוברים במקרה של פגיעות מיניות. זאת אומרת הביטויים לא מתייחסים להשלכות הנפשיות או הרגשיות של הנפגעים אלא מתייחסים רק להשלכות חברתיות בחברה ובמשפחה.

החשיפה של פגיעה מינית ידועה מטלטלת מאוד, עם זה מדבריה של רים אפשר ממש לחוש כי מדובר בחוויה ברמה של "אסון" כאשר החברה והמשפחה נמצאים במוקד הדאגה ולא בהכרח הילד או הילדה שנפגעו. רים משתמשת בשלוש מילים בערבית המבטאות את עוצמת הטלטלה, כאשר אפשר לשמוע בדבריה את העלייה בחריפות המעשה ותוצאותיו. המילה "פדיחה" מתארת חוויה של בושה במצבים חברתיים קלים יחסית, כאשר לעומתה המילה "עיב" מדגישה את חוסר המוסריות או חוסר ההלימה לערכים החברתיים. לבסוף מופיעה המילה "עאר" שפירושה חרפה חמורה מאוד המכתימה את כבוד המשפחה וקשורה בדרך כלל למעשים לא מוסריים ברמה קיצונית. חשיפה של פגיעה מינית מחייבת לא פעם להפנות את מי שנפגע ואת משפחתו לאחד ממרכזי הטיפול. היועצות מפנות את הילדים לעו"ס לחוק נוער. כל המשתתפות הסכימו כי הנורמות הרווחות בחברה הערבית בנושא התערבות במצבים של פגיעה מינית משפיעות על ראיית ההורים את משמעות הטיפול הרגשי לאחר הפגיעה ועל מידת שיתוף הפעולה שלהם עם הצוות החינוכי־טיפולי. מונא, יועצת חינוכית בעלת 10 שנות ותק, מתארת זאת:

> הם אומרים לנו או־קיי אפילו הוא נפגע מינית אז זה עבר והכול בסדר עכשיו ואינו זקוק לטיפול [...] מה יגידו האנשים עלינו שהבן שלנו הולך למרכז [שם המרכז] אשר מרכז ידוע אצל כל האנשים שזה מיועד לנפגעים מינית. אז הם מתנגדים ולא רק מתנגדים אלא אומרים דברים לא נכונים כמו שהילד לא עבר מקרה קשה ואין עליו צלקת למרות שכן יש צלקת שתישאר עם הילד כל חייו ולעולם לא תיעלם אם הוא לא יקבל את הטיפול שהוא צריך. ההורים לצערי מתעסקים עם פגיעות מיניות כאילו דבר שולי ולא קרה משהו חמור, הם מתייחסים לפגיעה כמו פצע קטן שיעבור עם הזמן.

כאשר מדובר בהשפעות הפגיעה, אפשר לשמוע את הפער בין היועצת שמודאגת מהשפעות הפגיעה על הנפגע בעוד ההורים מודאגים מהשפעות חשיפת הפגיעה על המשפחה ויחס החברה כלפיה וכלפי ההורים. מונא מסבירה כי בעיני ההורים ההקטנה של חומרת הפגיעה משמשת אמצעי להימנעות מתוצאות חמורות אחרות. עביר, יועצת חינוכית בעלת ותק של 14 שנים, מתמקדת גם היא בגישה החברתית כלפי נפגעי פגיעה מינית מתוך הדגשת ההבחנה המגדרית שהיא נתקלת בה:

> דבר אחר שהינו קשור לחברה הערבית נושא הנישואין, אשר כל החברה בדרך כלל חושבת על העתיד של הבנות מדובר במיוחד על הנשים, ועל החיים העתידיים שלהן בנישואין. אם נודע על מקרה של פגיעה מינית נגד אחת הבנות בחברה משמעות הדבר שהעתיד שלה נגמר זהו. אפילו אם אינה אשמה ואפילו אם תהיה קורבן, למרות שאני מאמינה שהינה קורבן בכל הקשור לפגיעות מיניות, אבל החברה היום מתנגדת ומתעלמת מכל בת שנפגעה מינית ומשאירה אותה בשוליים. [...] גם אם מישהו גילה שאשתו או ארוסתו נפגעו מינית בעבר אפילו לפני כמה שנים, הוא מוכן לעזוב אותה מייד. אנו חיים בחברה ערבית גברית המבוססת על כוח וסמכות מלכתחילה.

מדבריה של עביר עולה חשיבות הנישואין בחברה הערבית ושמירה על הנשים ועתידן בתוך הנישואים עד כדי פירוק קשר זוגי קיים אם הייתה פגיעה בעבר. אי אפשר להחמיץ בדבריה עד כמה היא עצמה רואה בזאת גישה גברית הנשענת על כוח וסמכות מתוך שימוש בהאשמת הקורבן כאשר מדובר בבנות או בנשים. בהיותה יועצת היא אומרת "אני

מאמינה שהיא הקורבן״ ומתוך כך היא מבטאת שוב קול אחר ודעה אחרת מהחברה שהיא עובדת וחיה בה. גם מרוות, יועצת חינוכית בעלת ותק של 15 שנים, מספרת בכאב באותו עניין:

> מתחילים להאשים את הנפגעת במיוחד אם הייתה ילדה ואומרים יא חראם, חבל, אוי ואבוי עליה, אלוהים יעזור לה איבדה את החיים שלה, עתידה אבוד [...] למשל בקשר לנישואין, אם הנפגעת היא בת אז לא הולכים או מבקשים אותה להתחתן ואם במקרה מישהו ביקש להתחתן עם ילדה שעברה פגיעה מינית מתחילים להזכיר לו שהיא נפגעה מינית ואינה מתאימה לנישואין וכל מיני דברים כאלה. אבל הגבר או הבן אם הוא נפגע מינית אז הוא יכול ללכת ולבקש מישהי להתחתן איתה. הכתם נשאר על גבי הילדה יותר זמן מהבנים.

גם מרוות מתארת הבדלים גדולים ביחסה של החברה הערבית כלפי בת או בן שנפגעו מינית, והיא מדגישה את ההשפעות החברתיות ארוכות הטווח לבנות שנפגעו מינית מלבד התוצאות הרחבות הידועות של הפגיעה עצמה. מרוות מדגימה כיצד דבר הפגיעה ממשיך להתקיים ולעבור מפה לאוזן בין האנשים האחרים שדואגים להזכיר למי ששכח, שנערה מסוימת נפגעה ולא מתאימה להינשא. גם כאן אפשר לראות את המוקד החברתי הרחב שגובר על ראיית הפרט.

כמה מהיועצות תיארו כי רוב המידע על פגיעה מינית מגיע אליהן מהמורים שאיתרו סימני מצוקה או קיבלו פנייה מתלמידים. לא מעט יועצות תיארו חוויית פחד עצומה ממעורבות באירועים דומים בקרב מורים, כמו החשש העז מאזכור שמם בעת דיווח. מרים הוסיפה ותיארה כי התפשטות האלימות בחברה הערבית היא הסיבה העיקרית לפחדם של המורים להיות מעורבים:

> וגם האלימות המתפשטת בחברה הערבית יש לה השפעה על מהלך ההתערבות בנושאים של פגיעות מיניות כמו איומים בין המשפחות אם ידעו על הצדדים המעורבים. את יודעת, היום על התפשטות הנשק בחברה הערבית ועל החזקת הנשק אפילו בידי תלמידים קטנים שמעת כמה אירועים על תלמידים שמצאו נשק בתיק של בית הספר. המצב מאוד מסוכן ומבקש הרבה זהירות וסודיות בהתערבות כאנשי חינוך בכל הבעיות החינוכיות לא רק בפגיעות מיניות אלא בכל הבעיות שאני פוגשת אבל נושא הפגיעות המיניות יישאר הכי רגיש והכי מסוכן בין המשפחות [...] והיו אירועים של כמה מורים שאוימו, ויש אנשים שפירקו את גלגלי הרכב וירו בהם באוויר בלי לפגוע בהם כסוג של איום, מדובר באלימות. ומה אם ידברו על פגיעה מינית בתוך המשפחה או עם ילדה שעברה [פגיעה]? לכן אני אומרת צריך הרבה זהירות והרבה סודיות בהתערבותי או בהתערבות האחרים.

דבריה של מרים מחדדים בלי ספק כי כשמתגלה פגיעה מינית, ההתערבות המקצועית היא הליך שכרוך לעיתים בסיכון ממשי לאנשי חינוך ובהם ליועצות המעורבות בטיפול באירועים בתוקף תפקידן. מרים אף שיתפה בריאיון כי גם היא קיבלה איום על חייה אם תדווח על פגיעה בתלמיד. עם זה אפשר לשמוע בדבריה שלמרות הסיכון עדיין היא מתערבת כפי שנדרש ממנה אם כי במשנה זהירות וסודיות. עוד איום שהיועצות חוות הוא האיום בחרם חברתי בייחוד כאשר הן עובדות באותו יישוב שהן מתגוררות בו כפי שמסבירה מרים:

> יש הרבה מורים או אנשי חינוך, גם אני, חוששים מחרם חברתי. [...] במיוחד כשהייתי עובדת באותו יישוב שלי, היום אני עובדת רחוק ממשפחתי ואין לי קשר משפחתי עם התלמידים בבית הספר, אבל שמעתי על הרבה יועצות שעברו חרם חברתי מטעם קרובי המשפחה שלהן בגלל התערבותן בבעיות של אחת התלמידות בבית הספר ו[זה] הפך [...] למאבק בין המשפחות של היועצת ושל קרובי משפחתה. היו ישיבות לשכנע אותה לא להתערב, ויש אנשים בתוך משפחתה שהתעלמו ממנה ולא דיברו איתה ויש גם שהוציאו את ילדיהם מבית הספר והעבירו אותם לבית ספר אחר.

מעניין לראות כי החרם החברתי שמרים מתארת מגיע מקרובי משפחתה של היועצת עצמה, והם מפעילים לחץ ממשי כדי למנוע ממנה להתערב כפי שהיא מחויבת לעשות בתפקיד היועצת. היועצת נמצאת למעשה במלכוד שבו תמיד יהיה צד אחד שימשיך להיפגע.

תמה זו ממחישה את המורכבות שבה מתמודדות היועצות החינוכיות בחברה הערבית כאשר הן נדרשות לטפל באירועים של פגיעה מינית בעת תפקידן. היועצות מתארות את הקשיים המשפחתיים והחברתיים הנלווים לחשיפת הפגיעה. הן מדגישות את ההשפעות החברתיות הקשות של חשיפת הפגיעה על המשפחה ועל הילד, ואת ההבדלים המגדריים בתגובת החברה, כאשר לבנות שנפגעו יש כתם ארוך טווח המשפיע על סיכוייהן להינשא. החשש מפני האלימות והחרם החברתי מגביל את יכולתן של היועצות לפעול, ובכל זאת הן ממשיכות במאמצים לסייע לנפגעים מתוך שמירה על סודיות וזהירות. המורכבות הזו משקפת את הדואליות שהן פועלות בה – מצד אחד הן חלק מן החברה הערבית ומצד אחר הן בעלות הכשרה מקצועית שמאפשרת להן ראייה ביקורתית וחתירה למציאת דרכי התמודדות עם הנדרש מהן מבחינה מקצועית בתפקיד יועצות חינוכיות.

2. "יצאתי מהטראומה של העיב (הבושה לפני החברה)" – פיתוח דרכי ההתמודדות

כדי להצליח לפעול במקצועיות לנוכח העמדות החברתיות, תיארו המשתתפות כיצד הן פיתחו אסטרטגיות התמודדות המאפשרות להן להרגיש ביטחון ומסוגלות, להתפתח מקצועית ולהפעיל הליכים עם שותפים אחרים ומתוך כך לתת לתלמידים הנפגעים ולמשפחותיהם סיוע יעיל ומקצועי.

אסטרטגיות התמודדות ברובד האישי: גיוס תמיכת המשפחה

אחת האסטרטגיות העיקריות שנחשבה לאסטרטגיית בסיס היא גיוס תמיכה מהמשפחות שלהן עצמן. כאשר המשפחה מגויסת, היא משמשת מקור כוח מהותי המאפשר להשתמש באסטרטגיות התמודדות אחרות ויוצר בסיס יציב יותר להתמודדות היועצות עם הסוגיה המורכבת. מונא סיפרה על התמיכה המהותית שקיבלה מבעלה:

> פחדתי מהנקמה של המשפחות אם אדווח, אז בעלי היה אומר לי שאני עושה הדברים הנכונים ולא לפחד או לחשוב מחשבות רעות. תמיד הייתי מדמיינת תרחיש שיקרה לי משהו או למשפחה שלי אם אדווח, ו[הוא] היה אומר לי שאני איתך ואעמוד לידך וזה היה מרגיע אותי ועוזר לי להתמודד [...] כל התרחישים שדמיינתי התמקדו אם המשפחות או ההורים ינסו לפגוע בי במקרה של דיווח על

> פגיעה מינית, או יאשימו אותי, במיוחד כשהייתי יועצת חדשה בבית הספר ואיני מוכשרת עדיין. הייתי חדשה ולא היה לי ניסיון עם אירועים של פגיעות מיניות.

אפשר לשמוע בדבריה של מונא פחד מפגיעה בה או במשפחתה על רקע היותה יועצת בנושא של חובת הדיווח. האמירה של בעלה כי היא לא לבד והוא יעמוד לצידה מרגיעה אותה ומאפשרת לה להמשיך להתמודד. את החשש הגדול של מונא היא זוקפת בעיקר לזכות העובדה שהיא עדיין בתחילת הקריירה המקצועית שלה ומרגישה חסרת ניסיון והכשרה בנושא. אפשר להבין מדבריה כי חוויה זו יכולה להשתנות לאחר שתקבל ניסיון והכשרה בתחום.

אסטרטגיות התמודדות ברובד המקצועי: התגברות על מחסומי שיח

אצל נואל גיוס תמיכה מהמשפחה יצרה בעבורה בסיס בטוח שאפשר לה להתגבר על מחסומים של בושה מבחינת השימוש בשפה ומבחינת השיח על נושאים שנחשבים טאבו בחברה הערבית. כאשר המחסום מוסר היא מסוגלת "לשאול ולשוחח ולהבין את הנושאים הקשורים למיניות בלי מחסומים של עיב וחראם (פעולה שאינה מותרת מבחינה דתית ומוסרית)" ואף להשתתף בהשתלמויות בנושא חינוך מיני. גם מונא מתארת תהליך דומה:

> היום הכול השתנה. אני יכולה לעמוד מול כולם ולדבר בצורה ברורה עם המושגים הנכונים בלי התלבטות או להתבייש מאחרים. [...] זה גם היה קשה בשבילי בהתחלה והשתדלתי לעשות שינוי בעצמי ולתת לעצמי את היכולת לדבר באחריות ובכנות. השתמשתי בכל המושגים אשר לא השתמשתי קודם. היום אני אחרת לגמרי יצאתי מהטראומה של "העיב" הבושה, הצלחתי היום לדבר בלי בלבול, השתתפתי בהרבה השתלמויות בקשר לנושא של פגיעות מיניות ומיניות בכלל וזה עזר לי המון. ואז התחלתי לעבוד עם הצוות ולהדריך אותם איך להתמודד, לאתר, לטפל בתופעות של פגיעות מיניות.

מדבריה של מונא עולה כיצד התגברות על מחסום השפה והשיח יוצרת בה מעבר מבלבול לבהירות ומאפשרת לה בשלב הראשון להיות ברורה לעצמה ומכאן גם להיות ברורה ובהירה כלפי האחרים. שינוי זה שהיא מחליטה לעשות מאפשר לה להכשיר הלאה את הצוות החינוכי שעובד עם הילדים וליצור גם אצלם את יכולת ההתמודדות עם פגיעות מיניות. יועצות מספר שיתפו גם הן בתהליך הכשרת הצוות החינוכי שהיה לא פשוט ועורר התנגדויות רבות בהתחלה כפי שעולה מדבריה של מונא:

> בהתחלה המורים סירבו והתנגדו לכל ההתייחסות לנושאים מיניים והיו אומרים למה אנחנו צריכים לפתוח את העיניים? תעזבי אותנו לא רוצים. אבל לאט לאט הם התחילו להבין שזה מאוד חשוב בשבילם ובשביל הילדים וזה מעצים אותם ומחזק את המוטיבציה שלהם ונתן להם כלים להתמודדות עם הילדים.

ההתגברות על מחסום השפה והשיח שהחלה לאחר תמיכת המשפחה וההכשר (לגיטימציה) שהיא נתנה מאפשרת ליועצות לעבור תהליך התפתחות מקצועית שמאפשר להם להכשיר את המורים ולעמוד בפני התנגדויות.

אסטרטגיות התמודדות ברובד המערכתי־חברתי: רתימת שותפים, מסלול עוקף

רוב היועצות תיארו אסטרטגיה של רתימת שותפים, מתוך קבלת ההחלטה לא להישאר לבד בחוויית ההסתכנות בטיפול באירועים של פגיעות מיניות בתלמידים. מרים הסבירה זאת:

> יש הרבה אנשים או מעורבים בהתמודדות שלי עם פגיעות מיניות, לקחתי על עצמי שלא אישאר לבד במיוחד באירועים כל כך רגישים ומסוכנים. לא אהיה לבד ולא אסכן את עצמי או לקחת את האחריות לבד. למרות שלפעמים אפשר לומר בצורה ברורה שאני מרגישה שאני מעגל בודד, לא מרגישה שיש מעגלים משלימים אותי, לא מרגישה שהרווחה עושה את העבודה שלה, ואינני מרגישה שיש מוסדות שמספקים לנו שירותים טובים ונכונים.

מרים מרחיבה את מעגל השותפים איתה בהתמודדות עם הפגיעה ומחלקת את האחריות. גם יועצות אחרות ציינו שהן מערבות אנשי מקצוע אחרים כמו מנהל בית הספר, פסיכולוג בית הספר, המפקחת על הייעוץ ומדריכת שפ"י שמכוונות אותן וכמובן נעזרות בשירותי הרווחה. עם זה מדבריה עולה כי למרות שיתוף השותפים המקצועיים, עדיין מרים חווה תחושת בדידות בייחוד בעניין התמיכה שהיא מצפה לקבל משירותי הרווחה.

עביר לעומתה תיארה חוויה של שיתוף פעולה עם שירותי הרווחה והטיפול ותיארה שימוש באסטרטגיה של "מסלול עוקף", דרך המסייעת לדעתה לעקוף את המחסומים החברתיים המורכבים שהיא פוגשת בהם:

> היום יש צעדים פחות חמורים שההורים יכולים לקבל [...] יש ועדת פטור למשל שאפשר לטפל בבעיות או באירועים בלי להגיע לבית משפט, אפשר להגיע לפשרה או לפתרון הבעיה בין המשפחות [...] זה פתרון לבעיה שמאד הקל עלינו ועל העבודה שלנו. ויש אירועים שאני מגייסת אנשים לתת את הטיפולים לתלמידים שנפגעים מינית בתוך בית הספר בלי הבושה או הקשיים שהם נתקלים בהם בקבלת הטיפולים מחוץ לבית הספר.

בדבריה של עביר אפשר לזהות כיצד היא פועלת בשיתוף עם שירותי הרווחה באמצעות גישה הנחשבת בעיניה למחמירה פחות לצד יצירת דרך ביניים מפשרת. גישה זו מאזנת בין הצורך להתחשב ברגישות החברתית שהמשפחה חווה לאחר חשיפת הפגיעה המינית באחד מילדיה ובין החשיבות במתן טיפול מקצועי למי שנפגע. נוסף על כך עביר מדגישה את החשיבות של שמירה מוקפדת על סודיות ודיסקרטיות באופן שמאפשר לעצור את הפגיעה, להעניק טיפול לנפגע, להגן על שמו הטוב ולהימנע מפגיעה משנית.

תמה זו מציגה את האסטרטגיות שפיתחו היועצות להתמודדות עם האתגרים החברתיים והמקצועיים הנלווים לטיפול באירועי פגיעה מינית, בהן גיוס תמיכה מהמשפחה בהיותה מקור כוח עיקרי להתמודדות עם פחדים והכשר לעיסוק בנושא; התמקצעות באמצעות השתלמויות ששברו מחסומים של בושה ושפה ואפשרו ליועצות להכשיר צוותי חינוך ולהתמודד עם התנגדויות; רכישת תמיכה מערכתית באמצעות שיתוף פעולה עם שותפים מקצועיים, כמו מנהלי בתי ספר ושירותי רווחה. לצד זאת הודגש השימוש ב"מסלול עוקף" המותאם לרגישויות החברתיות והשמירה על סודיות ודיסקרטיות באופן שיגן על הנפגעים ומשפחותיהם. השילוב בין הרבדים האישיים, המקצועיים והמערכתיים יצר תשתית יציבה שאפשרה ליועצות להתמודד עם מורכבות הטיפול בפגיעות מיניות, מתוך שמירה על רגישות חברתית והתמודדות עם התנגדויות.

3. "לנתץ את הטאבו ואת הדעה הקדומה" – היועצות בתפקיד סוכנות שינוי חברתי

בראיונות עם היועצות החינוכיות הערביות נחשפה תחושת האחריות העמוקה שלהן להשפיע ולחולל שינוי הן בתוך גבולות בית הספר הן מחוצה לו עד כדי ששאפו אף להשפיע יותר במעגלי החברה הערבית. הן תיארו כי תפקידן מחייב אותן לפעול ולנפץ את הטאבו החברתי בנושא פגיעות מיניות ולחזק את המודעות בקרב כל המעגלים החברתיים מתוך אמונה ששיתוף פעולה ועבודה ממוקדת יביאו לידי שינוי חברתי רחב ויעזרו להתגבר על הפחדים ועל הסטיגמות.

רים מסבירה את תהליך ההשפעה המתרחבת ממעגל קטן למעגל רחב יותר:

> אני רואה שהילדים הינם קורבנות ולוקחת על עצמי את האחריות לעזור להם ולחנך אותם במעגל הקטן זאת אומרת בבית הספר, הצוות של בית הספר, הילדים שלי. יש לי אחריות לחנך את כל אלה בסביבתי ואז המעגל מתפשט למעגלים יותר רחוקים. כל אחד מחנך את השני [...] יש לחזק את הצורך לנפץ את הטאבו והעמדה הקדומה שנושאים אלה לא מדברים עליהם. זאת אומרת יש לדון בנושאים האלה בבית ספר ובמשפחה באופן מכוון ומודרך.

רים רואה בהשפעתה על הצוות החינוכי, המשפחות והתלמידים השפעה עם יכולת להתרחב למעגלים אחרים כאשר היא עוברת מאדם לאדם, ובכוחו של השיח החינוכי להתחיל "לנפץ" את הטאבו הקיים בחברה שאסור לדבר על הנושא. היא מזהה את פוטנציאל השינוי ופועלת בעצמה כדי להניע את התהליך. גם מרים מתארת תהליך דומה ואף מציינת במפורש את הרצון "לתקן את החברה":

> לפעמים אני מרגישה שעליי לטפל בכל החברה ולא רק בתלמיד. עלינו לעבוד על החברה באמצעות הדרכת הילדים בבית הספר ולחזק את המודעות בקשר לפגיעות מיניות כדי לשנות את התרבות הזאת אשר הנפגע הוא עובר פגיעה פעמיים הפעם הראשונה מהפוגע, והשנית מהחברה ששמה עליו סטיגמה כל חייו [...] אז אני מאמינה שעלינו להשתנות כולנו בכל הרבדים כדי לתקן את החברה ואני מקווה שנוכל לתקן [...] לפי דעתי אפשר לשלוט ולצאת מהפחד הזה אם נעבוד ביחד עם כל המעגלים בשיתוף.

מרים מדגישה את הצורך "לטפל בכל החברה" בשל הכתם שהטילה לדבריה החברה הערבית על מי שנפגע, כתם היוצר בעיניה פגיעה משנית. מעגלים של שיתופי פעולה הם לדעתה הפתרון לתחושת הפחד המתעוררת בקרב מי שמתמודד עם הדעות הקדומות החברתיות. נואל מפרטת את הפעולות שיועצת צריכה לעשות כדי ליצור שינוי:

> עלינו כאנשי מקצוע לא להפסיק אלא להתעקש שכן צריך לטפל ולהמשיך במעקב בגלל חשיבות הנושא של פגיעה מינית אשר יש בו הרבה השלכות מבחינה נפשית גופנית וגם רגשית על הנפגעים. דבר שמחייב אותנו כאנשי חינוך לחפש אמצעים וכלים ולבנות תוכניות קבועות בנושא פגיעות מיניות ולעבוד עליהן בבתי הספר באופן קבוע כתרבות חינוכית ולימודית בבתי הספר לא רק באירועים שיש כן פגיעה וזה מראה כמה יש אחריות המוטלת על בתי הספר לחנך ולחזק את המודעות אצל ההורים הזקוקים לעזרה ותמיכה. כל הקשיים מחייבים אותנו כיועצות ואנשי חינוך להמשיך בטיפול ולעקוב אחרי כל האירועים ולא לוותר אלא להתעקש מול החברה אפילו אם בכוח.

מדבריה של נואל עולה חשיבות השילוב בין העשייה הרה־אקטיבית ובין הפרו־אקטיבית ובייחוד ההתעקשות והנחישות הנדרשות בעיניה מהיועצת ומאנשי החינוך כדי להצליח בתהליך השינוי. בית הספר נחשב בעבורה "תרבות חינוכית" שיכולה לחזק מודעות ולהשפיע גם "מול החברה". חשוב לציין כי לא מעט יועצות דיברו גם על התחלה של תהליך שינוי חברתי שהן מרגישות שהחל להתנהל בחברה הערבית. נואל שיתפה זאת:

> את האמת אני מרגישה שינוי בחברה אשר יש הרבה אנשים שהפכו להיות מודעים לנושא, למרות שהנושא של פגיעות מינית עדיין יש בו הרגישות והחששות אבל אני מרגישה שינוי עם תמיכה רבה בנושא מגורמים שונים שאנחנו שייכים להם, כמו שפ"י, המפקחת, המדריכים במיוחד אחרי אירועים רבים שנסגרו ולא קיבלו יחס או טיפול איך שהוא בחברה הערבית, היום יש תמיכה גדולה שאני מרגישה בה.

למרות הרגישות הרבה שעדיין קיימת נואל מרגישה התחלה של מודעות ומעטפת מקצועית שהיא מקבלת המאפשרת לה לטפל באירועים שלא טופלו בעבר.

בתמה זו היועצות החינוכיות הערביות מתארות חוויה של סוכנות שינוי המלווה בתחושת אחריות רחבה להשפעה ושינוי הרחוקים מגבולות בית הספר. היועצות רואות בתפקידן יכולת להשפיע במעגלים מתרחבים, החל בתלמידים, צוות חינוכי והורים ועד למעגלים חברתיים רחבים יותר, לצד דגש על התגברות על הפחדים וניפוץ הטאבו בנושא פגיעות מיניות באמצעות שיח חינוכי מכוון ומודרך. היועצות ראו בעצמן נשות מקצוע שצריכות להתעקש על טיפול ומעקב מתמיד, לפתח תוכניות קבועות בנושא פגיעות מיניות ולהטמיע אותן בתרבות החינוכית בבתי הספר. הן מדגישות את האחריות של בתי הספר לחנך ולחזק את המודעות בקרב ההורים והתלמידים, ולהתעקש עם החברה על הצורך בשינוי. נוסף על כך היועצות מדגישות את התחלתו של שינוי חברתי בחברה הערבית, עם עלייה במודעות ותמיכה מצד אנשי מקצוע מקצועיים ומוסדיים. התמיכה המקצועית שהן מקבלות מאפשרת להן לטפל באירועים שלא טופלו בעבר, והן רואות בה התחלה של שינוי חיובי.

דיון

מטרת המחקר הזה הייתה לבחון את חוויותיהן של יועצות ערביות המתמודדות עם חשיפה של פגיעה מינית בילדים בעת תפקידן כחלק מן מחקר רחב המתמקד בחוויות של אנשי חינוך המתמודדים עם פגיעה מינית בילדים בהתבוננות רב־תרבותית. מטרה זו נבעה מהכרה בחשיבות תפקידן של יועצות חינוכיות בעלות תפקיד מפתח בהתמודדות החינוכית עם פגיעה מינית בתלמידים הן ברמה הרה־אקטיבית הן ברמה הפרו־אקטיבית (Behun et al., 2019; Ricks et al., 2019; Sivis-Cetinkaya, 2015b). התמודדות מיטבית בהנחיית היועצות מאפשרת לעצור את הפגיעה ומתן מענה בכל מעגלי הפגיעה. מענה זה מתחיל במעגל הקרוב של התלמידים המעורבים והוריהם ומתרחב לפי הצורך לתלמידים אחרים, אנשי צוות והורים אחרים.

מספרות המחקר עולה כי הקשר הסוציו־תרבותי משפיע על תפיסת מידת החומרה של הפגיעה, על התגובות כלפי חשיפתה, על שיעור הדיווח ועל התמיכה בילדים הנפגעים (Graham et al., 2016). הספרות המעטה העוסקת בפגיעה מינית בילדים בחברה הערבית, בישראל ובעולם, מתארת את הטאבו התרבותי על השיח בנושאים מיניים המכוון לעיתים

קרובות לדיווח חסר, להיעדר נתונים אמינים ולקושי בפיתוח שירותים ותוכניות יעילות למניעה וטיפול (Attrash-Najjar & Katz, 2022, 2023; Omar & Alkhateeb, 2019; Haboush & Alyan, 2013). נפגעים ובני משפחותיהם נוטים להימנע מדיווח על פגיעה מינית כדי להגן על כבוד המשפחה, דבר הגורם לתת־דיווח ולטיפול לקוי (Haboush & Alyan, 2013). נוסף על כך הספרות העוסקת בתרבות הערבית מדגישה את אופייה הקולקטיביסטי שבו מטרות הפרט זהות למטרות הקבוצה ואף יש עדיפות למטרות הקבוצה. לפי המתואר, ילדים נדרשים להקריב למען בני משפחה אחרים וברגעי מצוקה עליהם לשלוט ברגשותיהם, ולכן הם נוטים להסתיר את פגיעותם (חאג׳ יחיא־אבו אחמד, 2006). כמו כן היועצות שהשתתפו במחקר הזה, תיארו את המורכבות הרבה בהתמודדותן עם נושא הפגיעה המינית בילדים בחברה הערבית. לדבריהן, חשיפה של פגיעה בעבור המשפחה נחשבת כמעט כמו בשורה על ״אסון משפחתי״ המביא עימו תגובה של הכחשת הפגיעה או הקטנת חומרתה מצד בני המשפחה של הנפגעים. לעיתים קרובות ההכחשה או ההקטנה מופיעות בקרב בני המשפחה של מי שנפגע, כאשר דאגת המשפחה ממוקדת בהשפעות של חשיפת הפגיעה על המשפחה הגרעינית והמורחבת ולאו דווקא על הילד או הילדה שנפגעו.

המחקרים המעטים שעסקו בהתמודדותם של אנשי חינוך ערבים עם פגיעות מיניות בתלמידים מעידים על אתגרים ייחודיים הנובעים מהצטלבות של גורמים תרבותיים, דתיים וחברתיים. אנשי חינוך אלו נאלצים לנווט בשדה מורכב ורווי קונפליקטים שבו ערכים מסורתיים לצד שינויים ותהליכי מודרניזציה משפיעים על גישותיהם ופעולותיהם באירועי פגיעה (Sigad, 2024; Sigad & Tener, 2020; Sigad, Gosen et al., 2024; Tener & Lusky-Weisrose, 2024; Zinn et al., 2024). למשל, במחקרם של סיגד וטנר (Sigad & Tener, 2020) נמצא כי מורות בחברה הערבית חשו ״כלכודות בתוך מבוך״ עקב התחושה של קונפליקט מתמשך בין הקודים התרבותיים לקודים המקצועיים שלהן שתבעו מהן דרישות מנוגדות ואף פחד ממשי מתגובות הסביבה על פעולותיהן. בדומה לכך, במחקר הזה נתקלו היועצות לעיתים קרובות בציפיות מנוגדות שגררו תחושת תסכול לצד חשש מאלימות, תיוג חברתי וחרם. לדוגמה, בעוד הציפייה המקצועית מהיועצת היא להפנות תלמידה נפגעת לטיפול רגשי מתוך הבנת ההשפעות ארוכות הטווח של הפגיעה, היועצות נתקלות בציפייה חברתית מנוגדת: לאפשר למשפחה לטפל במשבר בתוך חיקה בלי צורך בהתערבות חיצונית מתוך חשש מתיוג שיפגע בעתיד הנפגעת ובמשפחתה. אותה תחושת תסכול מופיעה גם במחקר אחר (לבקוביץ וכמאל ג׳בור, 2020), שנעשה בקרב יועצות מהחברה הערבית מצפון הארץ. במחקר זה מתואר תסכול רב של היועצות שמרגישות שהחברה הערבית המסורתית שהן משתייכות אליה לא מאפשרת להן לספק את הטיפול המיטיבי למתבגרות נפגעות. עולה מחוויה זו של אנשי חינוך בחברה הערבית, ובכללן היועצות החינוכיות, המתח שבין תרבות היועצת החינוכית, שצמחה לעיתים קרובות בחברה קולקטיביסטית, פטריארכלית ומסורתית המחייבת לציית לערכי החברה ולבעלי הסמכות (Dwairy et al., 2006), ובין מקצוע הייעוץ החינוכי שצמח בתרבות מערבית המדגישה את הפרט ומעודדת עצמאות, חופש ותחרות (Felfe et al., 2008).

המחקרים שעסקו בהתמודדותם של אנשי חינוך ערבים עם פגיעות מיניות בתלמידיהם מעידים כי הם מאמצים גישה רב־ממדית, המאופיינת ברגישות תרבותית וקהילתית, קבלת אחריות קהילתית לטיפול בתופעה בתפקיד סוכני שינוי, שינויים בזהות מקצועית

וצורך בהכשרה ותמיכה (Sigad, 2024; Sigad, Gosen et al., 2024; Sigad, Tener & Lusky-Weisrose, 2024; Zinn et al., 2024). כמו כן בראיונות היה אפשר לשמוע יועצות שהציגו עמדות ברורות בעניין קיומה של פגיעה מינית בילדים בחברה הערבית, השפעותיה הקשות וצורך לעצור את הפגיעה ולטפל בילדים שנפגעו. נוסף על כך הן הציגו עמדה נחרצת התומכת בשיח פתוח עם ילדים ובני נוער על מיניות בריאה בבית הספר לצורך מניעת פגיעה מינית. לצד הקול המקצועי של היועצות מתפתח תהליך התפתחותי מקצועי בנושא ההתמודדות עם הפגיעה המתבטא במחקר על זהותן המקצועית של יועצות יהודיות וערביות המתמודדות עם פגיעה מינית בתלמידים (Zinn et al., 2024).

במחקר זה נמצא כי היועצות עוברות שינוי בזהותן המקצועית מתוך הגדרה, דיוק והטמעה של ידע ועמדות מקצועיים חדשים בתפקידן. למעשה היועצות במחקר זה הציגו עצמן מי שמשויכות בו בזמן לשתי קבוצות שונות זו מזו: הקבוצה החברתית־תרבותית והקבוצה המקצועית שלהן. לפיכך גם בקרב עובדים סוציאליים מתחילים מהחברה הערבית יש פער בין הפרקטיקה והתאוריה של העבודה הסוציאלית התואמות לאינדיווידואליזם המערבי, לערכי התרבות הערבית הקולקטיביסטית המסורתית. נטען כי קונפליקטים אלו מקדמים את פיתוח הזהות המקצועית שמגשרת בין הערכים התרבותיים המנוגדים ומסייעת להם להעניק טיפול מקצועי הולם (Jammal Abboud, 2024). גישה זו זוכה לחיזוק ממחקר שבחן את ההתמודדות הפעילה של נשים בדואיות שהגיעו ללימודים אקדמיים באמצעות בניית זהויות מורכבות ומגוונות המאפשרות להן להסתגל לשינויים בחברה הבדואית ולעבור מהתנהגות שמרנית ומסורתית להתנהגות אינדיווידואליסטית הממוקדת יותר בעצמן, לאחר שהוכיחו את מוסריותן לחברה (ג׳ריביע ואחרים, 2020).

יועצים חינוכיים מובילים תהליכי התערבות ומניעה ואינם יכולים להישאר רק ברמת התודעה המקצועית. לפיכך במחקר הזה אצל רוב היועצות היה אפשר לזהות אסטרטגיות התמודדות שאפשרו להן לשלב בין הקודים התרבותיים ובין הקודים המקצועיים. הן הזכירו דרכי התמודדות יעילות להתמודדות עם התופעה, כמו תמיכה משפחתית, התמקצעות, רכישת ידע ושיתופי פעולה בין עמיתים וכן אסטרטגיות עוקפות כמו יצירת פתרונות רגישים תרבותית, טיפולים המתקיימים בבית הספר מתוך שמירה על פרטיות ושימוש בוועדות פטור כדי למנוע חשיפה חברתית. אסטרטגיות אלה נמצאות בהלימה למה שנמצא במחקרים עדכניים שעסקו בעמדותיהם של מורים ומנהלים ערבים כלפי התמודדות עם פגיעות מיניות בתלמידיהם (Sigad & Tener, 2020; Tener et al., 2022). לפיכך נמצאות בספרות הצעות לגישת התערבות המשלבת כיבוד למסורת מתוך הבנת תרבותית, שילוב נציגי חוק וטיפול (עו״ס לחוק נוער והמשטרה) מתוך שמירה על שלמות המשפחה, ובו בזמן מזעור הפגיעה בקורבן ומשפחתו (Abu-Baker & Dwairy, 2003). ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרם של בטחיש והדר (2019) בקרב יועצות מהחברה הדרוזית שתיארו את הקושי לדווח בחברה מסורתית שמרנית. אך עם זה בדרך כלל הן פועלות לפי הגישה המקובלת בייעוץ בישראל כאשר טובת הילד עומדת במרכז שיקוליהן לצד הרגישות התרבותית הנדרשת, כמו שמירה על הסודיות כדי למנוע עוד פגיעה בקורבן.

היועצות תיארו עוד אסטרטגיית התמודדות שתרמה לתחושת המסוגלות: ההתמקצעות שלהן בתחום מיניות ומניעת פגיעה מינית. מתוך אסטרטגיה זו הן הרחיבו את הידע,

חיזקו את תחושת המסוגלות שלהן, הפחיתו את תחושת הבושה ואת המחסומים השפתיים שהיו כרוכים בה. כמו כן הן סללו את הדרך להכשרת המורים בבית ספרן מתוך התמודדות עם התנגדויות לעיסוק בנושא. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקר שנעשה בישראל ובו נמצאה עלייה מובהקת בידע ובתחושת המסוגלות לחנך למיניות בריאה בקרב פרחי הוראה יהודים וערבים שהשתתפו בקורס למיניות האדם. הקורס אף תרם לפיתוח עמדות ליברליות יותר בקרבם לעומת אלה שלא השתתפו (פירסטטר ולפידות־ברמן, 2018).

מתוך ניגוד למחקרן של לבקוביץ וכאמל ג׳בור (2020) שמצאו חוויה של חוסר אונים ו״חוסר קול״ בקרב יועצות חינוכיות למתבגרות שנפגעו בחברה הערבית, במחקר כאן נחשפו תחושת מחויבות גדולה בקרב היועצות, הנובעת מתפקידן המקצועי, ושאיפה להשפעה חברתית רחבה יותר בבית הספר ובחברה כולה. היועצות רואות בעצמן סוכנות שינוי הפועלות לנפץ את הטאבו החברתי בעניין פגיעות מיניות מתוך שינוי חברתי הדרגתי לצד הרחבת ההשפעה ממעגלי בית הספר לתלמידים, צוותים חינוכיים, הורים ולחברה כולה וכן לקיים פעולות פרואקטיביות כדוגמת פיתוח תוכניות קבועות להגברת מודעות לנושא פגיעות מיניות בבתי הספר. הן גם מעידות על תחילת שינוי בחברה המתבטא בעלייה במודעות ועל תמיכה מקצועית ומוסדית המאפשרת להן לפעול ביעילות רבה יותר.

ממצא זה נמצא בהלימה למחקר אחר שבחן את הבנת היועצת את תפקידה בקידום חינוך מיני בחברה הערבית (סיני ושחאדה, 2017). רוב היועצות במחקר הזה ראו בתפקידן מנהיגות וסוכנות שינוי, שעשויות לשנות את התודעה של צוות המורים וההורים בעניין חשיבות הנושא שנחשב טאבו חברתי. ממצאי המחקר הזה אפוא תואמים לממצאי גישת ״היועץ כסוכן שינוי חברתי״, גישה הרווחת בארץ ובעולם בעשורים האחרונים. ארהרד (2014) אף מדגישה כי המקום המיוחד שהיועצים החינוכיים בחברה הערבית נמצאים בו, בין ערכיו המערביים המודרניים של מקצוע הייעוץ ובין הערכים המסורתיים של החברה שהם פועלים בה, גורם להם לפעול במרחב ביניים הכולל גישור ותיווך ומעניק להם במידה רבה מעמד של סוכני שינוי חברתי.

המלצות יישומיות לשדה הייעוצי

היועצות מתארות הליך מורכב של התמודדות עם פגיעות מיניות בחברה הערבית, המשלב בין זהותן בחברה ובין תפקידן המקצועי. למרות האתגרים החברתיים והתרבותיים, הן פועלות בדרכים יצירתיות ומתעקשות לחולל שינוי חברתי ומקצועי. מהמחקר הזה עולות כמה המלצות יישומיות לשדה הייעוצי. יועצות חינוכיות מקבלות הכשרה בכל שלבי ההתפתחות המקצועית שלהן החל בלימודים באקדמיה, דרך ליווי הדרכתי מקצועי ליועצות מתחילות (Supervision) וכלה בהשתלמויות מקצועיות. מתוך ממצאי המחקר אפשר לקבל סיוע בהתאמת הכשרה זו שתכלול תשומת לב מיוחדת בכל אחד משלבי ההכשרה המקצועית להיבטים סוציו־תרבותיים שהיועצות בחברה הערבית מתמודדות עימם בנושא מניעת פגיעה מינית. ההכשרות צריכות לכלול כלים מעשיים לניהול השיח בנושאים רגישים, פיתוח אסטרטגיות להתמודדות עם התנגדות והגברת היכולת לפעול בסודיות ובזהירות מתוך שמירה על מוגנות היועצות. לצד הכשרה זו חשוב להקדיש תשומת לב להכשרת צוותי החינוך בחברה הערבית באמצעות היועצות החינוכיות באופן שיאפשרו למורים, המשמשים אנשי אמון בעבור התלמידים, לספק ליווי רגשי תומך

לתלמידים החושפים פגיעה, ליווי שיישען על ידע בתחום הדינמיקה של הפגיעה ובהשפעותיה ארוכות הטווח על התלמידים.

ברמת המדיניות מומלץ לפתח נהלים להתערבות שמצד אחד עומדים בקנה אחד עם החוק והנוהל ומצד אחר נותנים מענה רגיש תרבותית. לבסוף חשוב לפתח מודלים של עבודה משותפת בין מסגרות החינוך, שירותי הרווחה והקהילה לצד שיתוף פעולה עם משפחות הנפגעים, מתוך הבנת הקשרים החברתיים והתרבותיים. יש צורך במודלים שיבטיחו מתן עזרה טיפולית והדרכתית לצד שמירה על פרטיות המשפחה. נוסף על כך יש לפתח מנגנוני תמיכה מובנים בעבור היועצות, שיספקו מענה לאירועים של אלימות ואיומים. כמו כן הממצאים המלמדים על המורכבות האישית והרגשית שנתונות בה היועצות הערביות, מלמדים על חשיבות הפיתוח של אסטרטגיות מובנות שיסייעו ליועצות להימנע מבדידות מקצועית, כגון צוותי התייעצות רב־מקצועיים וכתובת ברורה לתמיכה בעת קונפליקטים עם משפחות.

מגבלות המחקר

למחקר זה מגבלות מספר. בשל היותו מחקר איכותני, גודל המדגם מצומצם והוא ממוקד בחוויה הסובייקטיבית של היועצות המשתתפות. כדי להסיק מסקנות רחבות היקף שיהיה אפשר להחיל מהן על אוכלוסייה רחבה יותר, נדרש מדגם גדול יותר. תיתכן גם הטיה מגדרית בשל השתתפותן של נשים בלבד וזאת עקב מיעוט הגברים היועצים בחברה הערבית העובדים במערכת החינוך. נוסף על כך החברה הערבית בישראל מגוונת ויש בה תתי־קבוצות שלא זכו לייצוג מספק במדגם הנוכחי שהיה הומוגני למדי.

הצעות למחקרי המשך

החברה הערבית אינה מקשה אחת, ולכן מומלץ במחקר עתידי לבחון את הסוגיה על פני גווניה של החברה הערבית. כמו כן מומלץ לבחון את התמודדות של היועצות בכל שלבי התפתחות המקצועית כדי להבין את דקויות ההכשרה הנדרשת בכל שלב. נוסף על כך מומלץ לבחון את הסוגיה במחקר רחב היקף ובמתודולוגיות מגוונות. מחקרי הערכה יוכלו לבחון את יעילותן של דרכי התערבות ייעוציות רגישות תרבות שיפותחו ויותאמו לאוכלוסיית היעד.

רשימת מקורות

אבו־בקר, ח׳ (2007). **איתור ילדים נפגעי התעללות והזנחה: מבוא בין תרבותי לחברה הערבית**. עמותת אשלים.

איגוד מרכזי הסיוע לנפגעות ולנפגעי תקיפה מינית. (2025). **נתונים על שכיחות של פגיעות מיניות**. https://1202.org.il/information-and-data/data/general

בטחיש, ל׳ והדר, א׳ (2016). לדווח זה לא קל: יועצים חינוכיים דרוזים ברמת הגולן וחובת הדיווח במקרים של התעללות מינים בקטינים. **הייעוץ החינוכי, יט**, 174–197.

ג׳ראיסי, ע׳ (2012). טיפול פסיכו־סוציאלי בחברה הערבית. בתוך מ׳ חובב, א׳ לונטל וי׳ קטן (עורכים), **עבודה סוציאלית בישראל** (עמ׳ 527–559). הקיבוץ המאוחד.

ג׳ריביע, ע׳, קופפרברג, ע׳ ובן־אשר, ס׳ (2020). מילדות ועד לאקדמיה: מסעם הנרטיבי ומיצובם החברתי של פרחי הוראה בדואים בדרום הארץ. **עיונים בחינוך, 20**, 221–246.

דוירי, מ׳ (2006). סוגיות בהערכה פסיכולוגית של מטופלים מחברות קולקטיביות: המקרה הערבי. **שיחות, 21**(1), 26–32.

דשבסקי, ע׳ (2009). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ חינוכי**. משרד החינוך.

הורוביץ, ד׳ ובן־יהודה, י׳ (2007). מבוא לשער המערכת החינוכית. בתוך ד׳ הורביץ, י׳ בן יהודה ומ׳ חובב (עורכים), **התעללות והזנחה של ילדים בישראל** (עמ׳ 605–612). עמותת אשלים.

חאג׳ יחיא־אבו אחמד, נ׳ (2006). **זוגיות והורות במשפחה הערבית בישראל: תהליכי שינוי ושימור בשלושה דורות** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת חיפה.

לב־ויזל, ר׳ ואיזיקוביץ׳, צ׳ (2016). **אלימות כלפי ילדים ובני נוער בישראל: בין שכיחות לדיווח: גורמים מעודדים מול גורמים מעכבים דיווח** (דו״ח מחקר). אוניברסיטת חיפה.

לבקוביץ, ע׳ וכאמל ג׳בור, ס׳ (2020). ״הקולות ששכחנו״: התמודדות יועצות חינוכיות עם מתבגרות שחוו פגיעה מינית בחברה הערבית. **הייעוץ החינוכי, כב**, 31–53.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2023). **שנתון סטטיסטי לישראל 2023**. https://www.cbs.gov.il/he/publications/DocLib/2023/shnaton2023.pdf

ניג׳ם־אכתילאת, פ׳, בן רבי, ד׳ וסבו־לאל, ר׳ (2018). **עקרונות עבודה והתערבות המותאמים לחברה הערבית בשירותי רווחה וטיפול בישראל** (דו״ח מחקר). מכון מאיירס–ג׳וינט–ברוקדייל.

סיני, מ׳ ושחאדה, פ׳ (2017). תפיסת היועצת את תפקידה בקידום נושא החינוך המיני בחברה העברית. **הייעוץ החינוכי, כ**, 164–186.

עוז, מ׳ (2007). התערבות חינוכית באירוע משברי של פגיעה מינית בקרב תלמידים: תיאור מקרה. בתוך ד׳ הורביץ, י׳ בן יהודה ומ׳ חובב (עורכים), **התעללות והזנחה של ילדים בישראל** (עמ׳ 632–637). עמותת אשלים.

פירסטטר, א׳ ולפידות־ברמן, י׳ (2018). חינוך מיני לשם מה? תרומתו של קורס במיניות האדם לפרחי הוראה. **רב גוונים, 16**(3), 53–81.

Abu-Baker, K. (2013). Arab parents' reactions to child sexual abuse: A review of clinical records. *Journal of Child Sexual Abuse, 22*(1), 52–71. https://doi.org/10.1080/10538712.2013.744378

Abu-Baker, K., & Dwairy, M. (2003). Cultural norms versus state law in treating incest: A suggested model for Arab families. *Child Abuse & Neglect, 27*(1), 109–124. https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00505-7

Al-Krenawi, A., & Graham, J. R. (2011). Mental health help-seeking among Arab university students in Israel, differentiated by religion. *Mental Health,*

Religion & Culture, *14*(2), 157–167. https://doi.org/10.1080/13674670903454229

Angen, M. J. (2000). Evaluating interpretive inquiry: Reviewing the validity debate and opening the dialogue. *Qualitative Health Research, 10*(3), 378–395. https://doi.org/10.1177/104973200129118516

Arifin, S. R. M. (2018). Ethical considerations in qualitative study. *International Journal of Care Scholars, 1*(2), 30–33. https://doi.org/10.31436/ijcs.v1i2.82

Attrash-Najjar, A., & Katz, C. (2022). "Not understanding but feeling guilty at the same time": The peritraumatic responses of CSA survivors from the Muslim Arab community in Israel. *Child Abuse & Neglect, 134*, Article 105945. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105945

Attrash-Najjar, A., & Katz, C. (2023). Child sexual abuse studies in Arab societies: A systematic review and directions for future research. *Trauma, Violence, & Abuse, 24*(3), 1300–1324. https://doi.org/10.1177/15248380211061773

Behun, R. J., Cerrito, J. A., Delmonico, D. L., & Kolbert, J. B. (2019). The influence of personal and professional characteristics on school counselors' recognition and reporting of child sexual abuse. *Journal of School Counseling, 17*(13).

Bornefeld-Ettmann, P., Steil, R., Lieberz, K. A., Bohus, M., Rausch, S., Herzog, J., & Müller-Engelmann, M. (2018). Sexual functioning after childhood abuse: The influence of post-traumatic stress disorder and trauma exposure. *The Journal of Sexual Medicine, 15*(4), 529–538. https://doi.org/10.1016/j.jsxm.2018.02.016

Boumpa, V., Papatoukaki, A., Kourti, A., Mintzia, S., Panagouli, E., Bacopoulou, F., Psaltopoulou, T., Spiliopoulou, C., Tsolia, M., Sergentanis, T. N., & Tsitsika, A. (2024). Sexual abuse and post-traumatic stress disorder in childhood, adolescence and young adulthood: A systematic review and meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry, 33*(6), 1653–1673. https://doi.org/10.1007/s00787-022-02015-5

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

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage.

Choudhary, V., Satapathy, S., & Sagar, R. (2019). Qualitative study on the impact of child sexual abuse: Perspectives of children, caregivers, and professionals in Indian context. *Journal of Child Sexual Abuse, 28*(4), 489–510. https://doi.org/10.1080/10538712.2018.1563262

Cinamon, R. G., Habayib, H., & Ziv, M. (2016). The conception of work and higher education among Israeli Arab women. *International Journal of Educational Research, 76*, 129–140. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.004

Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology, 12*(3), 297–298. https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613

Conte, J. R., & Vaughan-Eden, V. (2018). Child sexual abuse. In J. B. Klika & J. R. Conte (Eds.), *The APSAC handbook on child maltreatment* (4th ed.). Sage.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.

Dedoose Version 8.3.17, cloud application for managing, analyzing, and presenting qualitative and mixed method research data (2020). Los Angeles, CA: SocioCultural Research Consultants, LLC. www.dedoose.com.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed.). Sage.

Dwairy, M. (2015). Culture analysis. In *From psycho-analysis to culture-analysis: A within-culture psychotherapy* (pp. 42–61). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137407931_5

Dwairy, M., Achoui, M., Abouserie, R., Farah, A., Sakhleh, A. A., Fayad, M., & Khan, H. K. (2006). Parenting styles in Arab societies: A first cross-regional research study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 37*(3), 230–247. https://doi.org/10.1177/0022022106286922

Felfe, J., Yan, W., & Six, B. (2008). The impact of individual collectivism on commitment and its influence on organizational citizenship behaviour and turnover in three countries. *International Journal of Cross-Cultural Management, 8*(2), 211–237. https://doi.org/10.1177/1470595808091790

Graham, L. M., Lanier, P., & Johnson-Motoyama, M. (2016). National profile of Latino/Latina children reported to the child welfare system for sexual abuse. *Children and Youth Services Review, 66*, 18–27. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.04.008

Haboush, K. L., & Alyan, H. (2013). "Who can you tell?" Features of Arab culture that influence conceptualization and treatment of childhood sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse, 22*(5), 499–518. https://doi.org/10.1080/10538712.2013.800935

Henry, P. (2015). Rigor in qualitative research: Promoting quality in social science research. *Research Journal of Recent Sciences, 4*, 25–28.

Hobbs, C., Paulsen, D., & Thomas, J. (2019). Trauma-informed practice for pre-service teachers. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1435

Jammal Abboud, R. (2024). Conflicting experiences and identity development of Arab novice social workers in the stage of entering social welfare offices in Israel. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work, 33*(6), 374–387. https://doi.org/10.1080/15313204.2023.2219464

Katz, C., & Nicolet, R. (2022). "If only I could have stopped it": Reflections of adult child sexual abuse survivors on their responses during the abuse. *Journal of Interpersonal Violence, 37*(3–4), NP2076–NP2100. https://doi. org/10. 1177/0886260520935485

Katzenstein, D., & Fontes, L. A. (2017). Twice silenced: The underreporting of child sexual abuse in Orthodox Jewish communities. *Journal of Child Sexual Abuse, 26*(6), 752–767. https://doi.org/10.1080/10538712.2017.1336505

Klika, J. B., & Herrenkohl, T. I. A. (2013) A review of developmental research on resilience in maltreated children. *Trauma Violence Abuse, 14*(3), 222–234. https://doi.org/10.1177/1524838013487808

Lev-Wiesel, R., Eisikovits, Z., First, M., Gottfried, R., & Mehlhausen, D. (2018). Prevalence of child maltreatment in Israel: A national epidemiological study. *Journal of Child & Adolescent Trauma, 11*(2), 141–150. https://doi.org/10.1007/s40653-016-0118-8

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Maxwell, J. A. (2005). A model for qualitative research design. In J. A. Maxwell (Ed.), *Qualitative research design: An interactive approach* (pp. 214–253). Sage.

Morse, J. M. (2015). Critical analysis of strategies for determining rigor in qualitative inquiry. *Qualitative Health Research, 25*(9), 1212–1222. https://doi.org/10.1177/1049732315588501

Naderifar, M., Goli, H., & Ghaljaie, F. (2017). Snowball sampling: A purposeful method of sampling in qualitative research. *Strides in Development of*

Medical Education, 14(3), Article 67670. https://doi.org/10.5812/sdme.67670

Noll, J. G. (2021). Child sexual abuse as a unique risk factor for the development of psychopathology: The compounded convergence of mechanisms. *Annual Review of Clinical Psychology, 17*(1), 439–464. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-112621

Omar, A. S., & Alkhateeb, A. (2019). Child sexual abuse in Saudi Arabia (The Taboo). *International Journal of Psychiatry Research, 2*(7), 1–4.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage.

Ricks, L., Tuttle, M., Land, C., & Chibbaro, J. (2019). Trends and influential factors in child abuse reporting: Implications for early career school counselors. *Journal of School Counseling, 17*(16). http://www.jsc.montana.edu/articles/v17n16.pdf

Roulston, K., & Choi, M. (2018). Qualitative interviews. In U. Flick (ed.), *The SAGE handbook of qualitative data collection* (pp. 233–249). Sage.

Sanjeevi, J., Houlihan, D., Bergstrom, K. A., Langley, M. M., & Judkins, J. (2018). A review of child sexual abuse: Impact, risk, and resilience in the context of culture. *Journal of Child Sexual Abuse, 27*(6), 622–641. https://doi.org/10.1080/10538712.2018.1486934

Selvius, K., Wijkman, M. D., Slotboom, A. M., & Hendriks, J. (2018). Comparing intrafamilial child sexual abuse and commercial sexual exploitation of children: A systematic literature review on research methods and consequences. *Aggression and Violent Behavior, 41*, 62–73. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.05.008

Sigad, L. I. (2024). "Everything is changing, we need to adapt": Between tradition and modernity – educators coping with child sexual abuse. *Journal of Interpersonal Violence, 40*(11–12), 2605–2632. https://doi.org/10.1177/08862605241275981

Sigad, L. I., & Tener, D. (2020). Trapped in a maze: Arab teachers in Israel facing child sexual abuse among their pupils. *Journal of Interpersonal Violence, 37*(11–12), NP9446–NP9468. https://doi.org/10.1177/0886260520983278

Sigad, L. I., Gosen, N. B., Golan, L., Lusky-Weisrose, E., Shaibe, J., Tener, D., Moshon-Cohen, T. E., & Roe, D. (2024). 'A kindergarten teacher must have 100 eyes and 100 ears!': Kindergarten teachers' experiences coping with child sexual abuse and problematic sexual behavior. *Child Abuse &*

Neglect, 151, Article 106713. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2024.106713

Sigad, L. I., Tener, D., & Lusky-Weisrose, E. (2024). "I need to be the person who will know to do the right thing": Perspectives of Arab and Jewish teachers confronting child sexual abuse. *Psychology of Violence, 14*(1), 14–23. https://doi.org/10.1037/vio0000489

Sigad, L. I., Tener, D., Lusky-Weisrose, E., Shaibe, J., & Katz, C. (2024). "Pay attention! pay attention! pay attention!!!": The pivotal role of educators and the educational system as experienced by survivors of child sexual abuse. *Behavioral Sciences, 14*(5), Article 419. https://doi.org/10.3390/bs14050419

Sivis-Cetinkaya, R. (2015a). Ethical dilemmas of Turkish counsellors: A critical incidents study. *British Journal of Guidance & Counselling, 43*(4), 476–491. https://doi.org/10.1080/03069885.2014.987726

Sivis-Cetinkaya, R. (2015b). Turkish school counselors' experiences of reporting child sexual abuse: A brief report. *Journal of Child Sexual Abuse, 24*(8), 908–921. https://doi.org/10.1080/10538712.2015.1084072

Tener, D., Lusky-Weisrose, E., Roe, D., Mor, R., Sigad, L. I., Shaharabani, M., Yahia-Zetawy, Y., Qwekiss-Halabi, S., & Rozenfeld-Tzafar, N. (2022). School principals coping with child sexual abuse in their schools. *Child Abuse & Neglect, 129*, Article 105656. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105656

Weller, S. C., Vickers, B., Bernard, H. R., Blackburn, A. M., Borgatti, S., Gravlee, C. C., & Johnson, J. C. (2018). Open-ended interview questions and saturation. *PloS one, 13*(6), Article e0198606. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0198606

World Health Organization and International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect. (2006). *Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence*. Geneva, Switzerland.

Yoon, D., Yoon, S., Park, J., & Yoon, M. (2018). A pernicious cycle: Finding the pathways from child maltreatment to adolescent peer victimization. *Child Abuse & Neglect, 81*, 139–148. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.04.024

Zinn, D., Lusky-Weisrose, E., Shaibe, J., Sigad, L. I., & Tener, D. (2024). "Today, I say it's mine!": Professional identity construction among Jewish and Arab school counselors coping with CSA disclosure in Israel. *Behavioral Sciences, 14*(5), Article 424. https://doi.org/10.3390/bs14050424

התמודדות עם דחייה חברתית בקרב ילדים ונוער: תובנות מיועצות חינוכיות בישראל

שחר גינדי, טלי בן יהודה, מורן קליין ושלי אהרוני בן סימון

תקציר

נושא המאמר הוא תופעת הדחייה החברתית בבתי ספר בישראל והאופן שיועצות חינוכיות חוות תופעה זו ומתמודדות עימה. תחילה יש דיון בהגדרת התופעה, בבחינת מקורותיה, בדרכי ההתמודדות עימה ובסקירה של חוזר מנכ"ל משרד החינוך בנושא. בהמשך מתוארים ממצאים מתוך ראיונות עם יועצות חינוכיות מכל שכבות הגיל וממגוון זרמי החינוך בישראל (N=21). לאחר מכן מובאות יחידות משמעות (themes) עיקריות שהופקו מתוך הראיונות והן חושפות חוסר אחידות בדרכי ההתמודדות של יועצות עם דחייה חברתית, כאשר ניכר כי בחירת ההתערבות בנושא מושפעת מההשקפה האישית של כל יועצת בעניין מקורות הדחייה – בילד הדחוי עצמו או בנסיבות מערכתיות וחברתיות. נוסף על כך היועצות מתלוננות על זילות השימוש במושג "חרם" וטוענות כי התופעה נפוצה בשיח הפופולרי מאשר בפרקטיקה היום־יומית שלהן. בסוף מועלות שאלות על מקורות השונות בגישתן של היועצות כלפי תופעת הדחייה החברתית וכן מוצעים כמה הסברים על הקשיים במציאת התערבויות הולמות בנושא במערכת החינוך הישראלית, על אף ההנחיות של משרד החינוך בנושא.

מילות מפתח: דחייה חברתית ; יועצות חינוכיות ; מערכת החינוך בישראל ; חרם ; דרכי התערבות.

מבוא

לאחרונה שיתפה יועצת חינוכית את אחד הכותבים בסיפורו של ילד בן 10 (להלן יהלי), שחווה היסטוריה קשה של דחייה חברתית קשה. הוא היה מוקצה על ידי חבריו לכיתה לצד אלימות, חרמות ובידוד שגרמו לו לברוח מהשיעורים ולבקש עזרה במצבים קשים. הסיפור הזה אינו ייחודי, אלא הוא משקף תופעה רווחת בקרב תלמידים רבים שחווים אותה בסביבה הבית ספרית.

בספרות המחקר מופיע המונח "דחייה חברתית", המתאר תהליך שבו הפרט מוצא את עצמו מבודד מקבוצת בני גילו, דבר שפוגע בצורך הבסיסי שלו בשייכות וביצירת קשרים חברתיים (Baumeister & Leary, 1995). דחייה חברתית אינה רק תופעה עכשווית, אלא היא נטועה ברבות מחוויותיהם של תלמידי בתי הספר והשפעותיה עמוקות וארוכות טווח (Cacioppo et al., 2011). חוויותיו של יהלי משקפות את מה שכתבו אברהם (2011) ואשרת־פינק (2018) על הדינמיקות המורכבות של דחייה חברתית, שבהן נוצרת מערכת יחסים עדינה בין קבוצות ליחידים.

סקירת ספרות

דחייה חברתית

לפי סמילנסקי (1988), המונח "דחייה" מתאר תהליך שבו הפרט מוצא מקבוצת בני גילו. תהליך זה פוגע בצורך הבסיסי של הפרט לחוש שייכות ולהשתתף במערכות יחסים חיוביות וארוכות טווח (Baumeister & Leary, 1995; DeWall & Bushman, 2011). תופעת הדחייה החברתית נפוצה בגילי בית הספר, והשפעותיה עמוקות וממושכות, גם בהמשך החיים (אברהם, 2011; Cacioppo et al., 2011). במחקר שנערך בקרב תלמידי תיכון בישראל נמצא ששליש מהתלמידים דיווחו שחוו דחייה חברתית מסוג כלשהו ואלה שחוו זאת דיווחו על רמות גבוהות יותר של מצוקה פסיכולוגית, שעירבה תסמיני דיכאון, חרדה והימנעות חברתית (Beeri & Lev-Wiesel, 2012).

בהלימה עם שיעורים גבוהים אלה אשרת־פינק (2018) טוענת כי דחייה חברתית היא תופעה רחבת היקף, יותר מהגלוי לעין. לדבריה, בדחייה חברתית יש מגוון של מנגנונים, כמה מהם מרומזים: "יצירת ופירוק קבוצות, צירוף סלקטיבי של פרטים מסוימים לקבוצה והוצאת אחרים ממנה, סימון ילד מסויים כ'מטרה' והשארתו בשוליים" (עמ' 32). כלומר אשרת־פינק מסבירה כי הקבוצה יכולה להוציא את הפרט ממנה באמצעות מגוון רחב של התנהגויות וסוגי יחסים, כאשר פגיעות אלה יכולות להיות ישירות, כגון הבעת כעס, אלימות פיזית, הלבנת פנים בסביבה החברתית ושימוש בכינויי גנאי. לעומתן יש פגיעות עקיפות, כמו איום, הפצת סודות ושמועות, הפחדה, חרמות ונידויים. בבית הספר דחייה חברתית נחשבת לבריונות (Espelage & Swearer, 2004).

אם כן, דחייה חברתית היא מבנה מורכב שיש בו התנהגויות שיכולות לנוע בין התעלמות מנוכחותו של פרט מסוים ובין גירוש פעיל שלו (DeWall & Bushman, 2011). מתוך מנעד זה אברהם (2018) מבדילה בין שני מיצבים (סטטוסים) של ילדים שחווים דחייה: "ילדים דחויים" ו"ילדים שקופים". ילדים דחויים הם אלה שסובלים מדחייה פעילה מצד קבוצת השווים: לא רוצים לשבת לידם, להזמינם למסיבה או להיות עימם בקבוצה. לעיתים תכופות הדחייה מלווה בתופעות קשות, כמו נידוי, לעג מתמשך, הצקות ואף התעללות מילולית וגופנית. מנגד ילדים שקופים חווים מהתעלמות מצד בני גילם.

המקורות של דחייה חברתית

בספרות מופיעות כמה גישות למקורות של הדחייה החברתית ולהלן יוצגו שלוש מהן.

לפי גישה אחת, תכונות אישיות מסוימות בקרב הילדים הדחויים מעוררות בבריונים את מעשי הדחייה, ולכן למעשה תופעת הדחייה נובעת מהבדלים בין־אישיים (Richardson et al., 2014). לדוגמה, במחקר שבחן מהם ה"חוקים" שלפיהם מתבגרים בוחרים לנקוט דחייה חברתית, צוינו חוסר משיכה פיזית, חוסר נאמנות קבוצתית וחוסר כשירות (Leets & Sunwolf, 2005). לפי גישה זו, המקשרת דחייה חברתית לתכונות אישיות, אפשר להבחין בשני פרופילים אופייניים לקורבנות: 1) ילדים ביישנים מאוד, מסוגרים ומפוחדים, שנחשבים ללא מאיימים וכנראה לא יגיבו, מה שהופך אותם לטרף קל לדחייה; 2) ילדים תוקפניים שבני גילם רואים בהם בעייתיים ולכן לא רצויים (אשרת־פינק, 2018). לעיתים תוקפנות זו מתחזקת במעגל קסמים שלילי: תוקפנות מצמצמת את

הסיכויים לקבלה חברתית, והדחייה החברתית מעצימה אותה ופוגעת בכישורי הוויסות של הפרט הדחוי (DeWall & Bushman, 2011).

גרפי פישר (2015) מציעה גישה אחרת, המסתמכת על התאוריה הפסיכואנליטית, ובפרט על פסיכולוגית העצמי (Kohut, 1971). לפיה דחייה חברתית בגיל החביון היא טבעית בשלב התפתחותי זה, שבו נפש הילדים מתקיימת בעיקר בחלק החברתי של העצמי. ברוח זו יש המניחים כי דחייה חברתית צפויה בהתבגרות ואין בה בריונות או תוקפנות (Mulvey et al., 2017). גרפי פישר (2014) גורסת כי בגיל החביון, הנמשך בגיל 6–11, יש שיא של התפתחות מבנה העצמי. לטענתה, בגיל זה חברת הילדים הופכת לזולתעצמי (Selfobject) מהותי יותר מהמבוגרים, והילדים מקבלים סיפוק לצורכיהם בהשתלבות חברתית והתאמה לדינמיקות הכיתתיות (גרפי פישר, 2015). ילדים שמצליחים להתנהג כמו חבריהם זוכים בקבלה חברתית, ואילו אלה שמתקשים להתאים את עצמם לנורמות ולמדרג החברתי הם הילדים הדחויים. לפיכך התנהגויות בריוניות של ילדים בגיל החביון משמשות סנקציה כנגד אלה שאינם מתכוופפים לפני הנורמות החברתיות המקובלות. במציאות זו דחייה חברתית נחשבת חוויה התפתחותית הכרחית המסייעת לילדים ללמוד לתקשר ולהבין את עצמם ואחרים טוב יותר, כל עוד הם לומדים לנוע עם הקבוצה ולהעדיף שייכות על פני רצון פרטי. לכן יש הגורסים כי חשוב לשקול מהן הסיבות לדחייה ולהדרה החברתית כדי לבחון האם זהו מעשה בריוני (Mulvey et al., 2017).

נויפלד ומאטה (2011), הוגי הגישה השלישית, מציעים ברוח הגישה ההיקשרותית התפתחותית, שדחייה חברתית נובעת מדינמיקת תוקפן–קורבן. דינמיקה זו מעצבת את דמות הבריון, שכן מתנהל היפוך בהיירכיית ההיקשרות הטבעית: ילדים מחפשים למלא את צורכיהם ההיקשרותיים אצל חבריהם במקום אצל מבוגרים אחראים. גישה זו מתכתבת עם מחקרים מהשנים האחרונות שלפיהם היקשרות בטוחה קשורה למעורבות נמוכה יותר במעשי בריונות ולהגנה רבה יותר על קורבנות (Murphy et al., 2017). לפי נויפלד ומאטה (2011), מוכוונות הפרט אל חבריו במקום אל מבוגרים מחבלת באחדות המשפחה, בהתפתחות הילד ומכוונת לתרבות נוער עוינת ותוקפנית. תוקפנות זו נובעת מתסכולים הנגרמים מיחסים לא מתפקדים, שבהם לילד המוכוון־חברים חסרים בסיס יציב ואהבה סלחנית, והוא מנסה להתגונן מפני הפגיעות שלו באמצעות שליטה באחרים. אם כן, לפי נויפלד ומאטה (2011) הבריונות היא תוצאה של היעדר הכוונה ויחסים תומכים עם מבוגרים, הגורמים לבריון לפעול מתוך אינסטינקט ודחף. לפי גישה זו, הקורבן של הבריון משמש מטרה לא מתוך שנאה אישית, אלא הוא אמצעי להתמודדות עם החסכים הרגשיים האלה.

התמודדות עם דחייה חברתית

אחת הגישות הבולטות להתמודדות עם דחייה חברתית מתמקדת בשיפור האקלים הבית ספרי וביצירת נורמות חברתיות חדשות באמצעות התערבות עם הפרט, הכיתה, בית הספר והקהילה (Olweus & Limber, 2010a). תוכנית מניעת הבריונות (OBPP – The Olweus Bullying Prevention Program) לדוגמה, נמצאה מפחיתה את כל סוגי הבריונות, בהם בריונות פיזית, מילולית ומערכתית, וכן בריונות ברשת (Olweus & Limber, 2010b). במרכז התוכנית עומדים ארבעה עקרונות עיקריים: הבעת עניין חיובי בתלמידים, הגבלת התנהגויות בלתי מקובלות, עידוד התנהגויות חיוביות ועמידה על התנהגות נאותה

(Olweus, 1993). התערבויות התוכנית כוללות פיתוח כללים ונהלים ברורים למניעת בריונות, הפעלת צוותי תיאום ומעקב והכשרה לצוותי החינוך והקהילה במניעת בריונות.

גרפי פישר (2015) רואה חשיבות רבה בדרך ההתמודדות של מחנכת הכיתה עם דחייה חברתית. לטענתה, על המחנכת לסייע לילדים הלא בשלים להגיע לבשלות חברתית באמצעות זיהויים והעצמתם בחיזוקים חיוביים. עליה לסייע להם להבין את הקונפליקט שהם נתונים בו, בין רצונם האישי לרצון החברה, ולעזור להם להתאים את עצמם לנורמות החברתיות בכיתה ממקום של בחירה. לדעתה, המחנכת עוזרת לילד להבין כי אומנם בחירה ברצון האישי תספק לו הרגשה נפלאה של אי־זיתור, שליטה ועצמאות, אך גם תסתיים במחיר של דחייה חברתית.

לעומת זאת ויתור על הרצון הפרטי ובחירה ברצון הקבוצה יעניקו לו יתרון של קבלה ושייכות. לפי גישה זו, חברת ילדים עצמאית חברתית היא המצע המזין להמשך התפתחות הנפש של חבריה (גרפי פישר, 2015). לכן יש לחזק גילויי עצמאות חברתית, לעודד תאומות קבוצתית אחדותית ולצמצם בהדרגה את סמכות המחנכת כדי לאפשר לילדים להתנהל בכוחות עצמם. מכאן לפי גישה זו, יש לצמצם את התערבויות המבוגרים, הורים ומורים במצבים אלה שנוטים לעודד התנהגויות כמו להתנגד למלכי הכיתה ולא להיכנע ללחץ חברתי, שכן אלה התנהגויות הפוגעות ביצירת חברת ילדים בריאה. אם כן, אל למבוגרים להתערב, אלא לשם סיוע לילד בהתאמתו לקבוצה. לפיכך עמדה זו תואמת לגישה כוללנית יותר שלפיה הטיפול בדחייה חברתית הוא בסיוע לילד הדחוי, למשל טיפוח כישוריו החברתיים (Mulvey et al., 2017).

שלא כמו גרפי פישר (2015), שלדעתה דחייה חברתית היא מצב טבעי ותקין, לפי נויפלד ומאטה (2011) מצב זה, חלק מביטוי של "מוכוונות חברים" מצד הבריון, נחשב פתולוגי. לדידם, במצב תקין הילד מקיים קשרים עם המבוגרים סביבו ולומד מהם לנהוג כראוי. לדבריהם, לעומת חברים, רק מבוגרים בשלים יכולים לתמוך בהתפתחות בריאה של הילד באמצעות סיפוק צורכי התלות וההיקשרות שלו. הם מזהירים כי כינוס הילדים יחד בבית הספר לצד היעדר פיקוח מצד מבוגרים אחראים, סולל את הדרך להיווצרות היירכיות היקשרות מזיקות, ומכין את הבמה למצב של "בעל זבוב" (עמ' 152). לכן שלא כמו גרפי פישר (2015) שמציעה לטפל בקורבן, נויפלד ומאטה (2011) מדגישים את חשיבות הטיפול בתוקפן. לעמדתם, יש לפעול מתוך ניגוד לדינמיקות שיצרו את הילד הבריון, זאת באמצעות ריכוך מנגנוני ההגנה שלו באמצעות שילובו מחדש בהיירכיית היקשרות הולמת עם מבוגר אחראי, וטיפוח תלות במבוגר המאפשרת לו להביע פגיעות.

מדיניות משרד החינוך

מדיניות משרד החינוך בנושא התמודדות עם דחייה חברתית מדגישה את הצורך בתכנון חינוכי כוללני שיוצר סביבה לימודית מיטבית ומפחית אלימות (משרד החינוך, 2023). מתוך ניגוד לגישות שלפיהן יש לטפל בילד הדחוי או בבריון, חוזר מנכ"ל משרד החינוך מציין שסביבה חינוכית מיטבית עשויה לתרום לתחושות הביטחון והשייכות של התלמידים ולחינוך לערכים חברתיים. על כן מוצע להפעיל בבתי הספר תוכניות רגשיות־חברתיות שמעודדות שיח וניהול דיונים ומעניקות לתלמידים ידע וכישורי חיים. במסמכים של משרד החינוך מופיעה הטענה שסביבה לימודית בטוחה מונעת פגיעה באחרים ומצמצמת אלימות והתנהגויות מסוכנות. מוצע לפעול על פי תוכנית מערכתית

ארוכת טווח שמקדמת אקלים חינוכי בטוח ומשפרת את הרווחה הנפשית. יש לעשות זאת לצד טיפוח אורח חיים שמגדיל את תחושת הביטחון, השייכות והמעורבות החברתית של התלמידים, בטיפול עקיב ויעיל בהתנהגויות אלימות ברמה המערכתית והאישית.

משרד החינוך (2023) מטיל את האחריות לקידום תהליכים חינוכיים על צוות הניהול של בית הספר, שצריך לשמש דוגמה אישית לתלמידים, לחזק את כוחותיהם הפנימיים ולהעמיק את ההכשרה בנושא. עוד ישנה חשיבות לנוכחות מבוגרים ערניים ומעורבים בחיי התלמידים הן בהפסקות הן במקומות סמויים בזמן הלימודים, כגון שירותים. נוסף על יצירת סביבה מיטיבה שמשרה ביטחון, משרד החינוך מדגיש את הצורך בטיפול פרטני וקבוצתי לתלמידים עם בעיות משמעת, תוך בחינת הרקע להתנהגותם. הוא מציין את החשיבות של עידוד התפתחות אישית ומעורבות חברתית בקרב תלמידים, ומציע לזהות ילדים בודדים או דחויים ולסייע בשילובם. נוסף על כך הוא מבקש לפעול למניעת אלימות באמצעות אכיפה והרתעה, אך גם בחיזוקים חיוביים. באירועים של אלימות חברתית ומילולית, החוזר מתאר פעולות חובה הכוללות עצירת האירוע, בירור, יידוע המחנכת וההורים ומתן ליווי ותמיכה לשני הצדדים – התוקפן והקורבן. נוסף על כך החוזר מציע לצוות החינוכי לשקול לבנות תוכניות למניעת דחייה חברתית ולחיזוק הלכידות החברתית.

שאלת המחקר

כיצד יועצות מתמודדות עם דחייה חברתית בבתי ספר ובאיזו מידה הן מצליחות לקדם שינוי חיובי במציאות זו עבור תלמידים דחויים כמו יהלי?

באמצעות חקירת שאלה זו יהיה אפשר להבין לעומק רב את מיקומן של יועצות בנושא הדחייה החברתית ולהציע המלצות מעשיות שיועילו לשיפור המצב בבתי הספר.

שיטה

סטודנטיות לתואר שני בייעוץ חינוכי עשו ראיונות מובנים עם יועצות חינוכיות העובדות במערכת החינוך הישראלית, מכל זרמי החינוך ומכל שכבות הגיל (בתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים ותיכונים). לאחר הראיונות הן קיבצו שאלות ותשובות העוסקות בתחום התוכן של דחייה חברתית וגיבשו כמה יחידות משמעות (themes) עיקריות הנוגעות לעמדתן כלפי הנושא. השאלות שקיבצו מתוך הראיונות היו אלה: "איך את מתמודדת עם דחייה חברתית בבית הספר?", "באילו אסטרטגיות את משתמשת כדי לעזור לתלמידים שנדחים חברתית?", וגם אזכורים רלוונטיים אחרים לנושא במהלך הראיונות.

משתתפות

במחקר הנוכחי השתתפו סך הכול 21 מרואיינות. מגבלה בולטת במחקר זה היא גודל המדגם, כאשר היה אפשר לשאוף להרחיבו, ואולם מגבלות ההקשר הייחודי של המחקר, ראיונות שנעשו בעת לימודים לתואר שני בייעוץ חינוכי, הגבילו את היכולת להרחיב את מאגר המרואיינות. עם זאת, מניתוח הנתונים הגולמיים מהראיונות עולה כי הושגה רוויית מידע בנושא המחקר. מאפייני המשתתפים בקבוצות מוצגים בלוח 1:

לוח 1: מאפייני המדגם

מגדר	גיל	ותק במקצוע	זרם החינוך	שכבת הגיל
20 יועצות	גיל ממוצע: 44.38 (ס"ת 7.82)	ותק ממוצע: 11.76 שנים (ס"ת 5.92)	14 בתי ספר מהזרם הממלכתי	12 בתי ספר יסודיים
1 יועץ			בית ספר אחד מהזרם הממלכתי־דתי	3 חטיבות ביניים
			6 בתי ספר מהמגזר הערבי	5 תיכונים
				1 שש־שנתי (חטיבה ותיכון)

ממצאים

מדברי היועצות החינוכיות עלו חמש יחידות משמעות הנוגעות לנושא הדחייה החברתית בבתי ספר בישראל. ראוי לציין כי כלל התמות עלו בכל שכבות הגיל ובכל זרמי החינוך, דבר שעשוי להעיד על רוחב העיסוק בתופעת הדחייה החברתית ועל כך שלצד ההבדלים במאפייניה בגילים ובזרמים, הנושאים העיקריים משותפים. יחידת המשמעות הראשונה שעלתה מתוך דבריהן עוסקת באתגרים שהן מתמודדות עימם בעת מפגש עם נושא דחייה חברתית. יחידת המשמעות השנייה עוסקת באופן שיועצות מגדירות את מושג החרם ומבחינות בינו ובין מצבים אחרים של דחייה חברתית, שלדעתן שכיחים יותר. ביחידת המשמעות השלישית היו אזכורים מצד קבוצה משמעותית של מהיועצות לדחייה חברתית הקשורה למאפייניו ולהתנהלותו האישיים של הילד הדחוי, והשקפה זו משפיעה גם על דרכי ההתערבויות שהן בוחרות בהן. יחידת המשמעות הרביעית עוסקת בדרכי ההתערבות הפרטניות עם הילדים הדחויים, כאשר לעיתים בדרכים אלה השתתפו אנשים חיצוניים אחרים, דוגמת המחנכת, ההורים ופסיכולוגית בית הספר. ביחידת המשמעות החמישית מתוארות יועצות שקשרו את תופעת הדחייה לאקלים בית הספר או לדמות התוקפן ונטו להתמודד עם התופעה באמצעות התערבויות קבוצתיות או אכיפה של תקנון בית הספר.

אתגרים בהתמודדות עם דחייה חברתית

המפגש עם נושא הדחייה החברתית מזמן ליועצות החינוכיות אתגרים רבים הן פנימיים, כגון רגשות לא נעימים המתעוררים בשל דחייה חברתית, הן אתגרים חיצוניים המקשים על התמודדותן עם דחייה חברתית, כגון קושי בשיתוף פעולה בין אנשים, וכן השימוש ברשתות חברתיות בתקשורת בין ילדים. ראוי לציין כי על אף שהיועצות לא נשאלו במהלך הראיונות ישירות על האתגרים בתחום זה, כרבע מהן (23.8%, 5 יועצות), הזכירו זאת בתשובותיהן בספונטניות.

תחילה, מדברי היועצות הכנים עולה כי נושא הדחייה החברתית נוטה לעורר בהן מגוון תחושות ורגשות, חלקם נעימים פחות בעבורן, ומאלצים אותן להתמודד עם תחושות שליליות, גם כאשר הן מופנות כלפי תלמידים. לדוגמה, אחת היועצות קשרה את הדחייה החברתית למאפיינים האישיים של הילד הדחוי, הביעה כלפיו תחושות של גועל וסלידה, ולפרקים אף הזדהתה עם קבוצת הילדים שדוחה אותו:

[יש ילד] "מוכה חברתית", ושלא רוצים לשחק איתו, ולא רוצים אותו פה, ולא רוצים אותו שם, ואני הייתי למשל בקשר עם המטפלת הרגשית שלו, והיא אומרת לי: "אני מבינה למה". סתם דוגמה, הוא עשה את זה גם בכיתה, הוא דחף את הידיים בישבן, מחטט ואז מראה לילדים את הידיים. עכשיו את יודעת, זאת התנהגות דוחה [...] עכשיו ברור שאומרים לו: "איכס, איכס לא רוצים להיות לידך" (אורפז, בית ספר יסודי ממלכתי).

היועצת מתארת בכנות את התחושות שמתעוררות בה, ושעליה להתמודד עימן בעת המפגש עם הילד. היא מתארת את דברי הילדים הדוחים באופן שמראה שהיא מסכימה עימם, כיוון שהתנהגויות הילד הדחוי הן בוטות ואינן תואמות מבחינה חברתית. ניכר כי אתגר זה וההכרה בתחושות אלה מסייעים ליועצת, הם אינם מניאים אותה מלפעול ומסייעים לה להבין טוב יותר את מקור הדחייה ולפעול לפיו: "עכשיו במקרה הזה, מצד אחד אני לא רוצה שהם יגידו לילד "איכס", "מגעיל". ומצד שני, אני גם רוצה, וזה בעיניי משהו שלא שמים עליו מספיק דגש שצריך גם ללמד את הילד הזה לפעמים, זה קודים בסיסים של התנהגות בחברה".

יועצות אחרות עמדו על תחושות של חוסר אונים כנגד הדרך הארוכה והסיזיפית שעליהן לצלוח בעת התמודדות עם דחייה חברתית: "[דחייה חברתית זו] אחת הפגיעות הקשות שקשה לי לסייע לילד, כי אני לא יכולה לפתור את הבדידות שהוא חווה בכיתה. אני יושבת איתו, נותנת תשומת לב, אבל עדיין יש לו הרבה התמודדות" (תאיר, בית ספר יסודי ממלכתי). היועצת יודעת שלצד העשייה, מתן תשומת הלב והנוכחות הפעילה שלה בחיי הילד, בדידותו לעומת בני גילו נותרת איתנה ועקשנית. מאי, יועצת בתיכון ממלכתי, מתארת אף היא את הסבלנות ואת אורך הרוח הנדרשים בתהליך מסוג זה: "ואי זה ממש קשה, זה באמת אחד הדברים היותר קשים [...] אני חושבת שאנחנו מתמודדים, כי יש שם תנועה בתוך הדבר הזה, לא תמיד בהצלחה [...] ולקח לנו הרבה מאוד זמן כדי למצוא את הדרך".

גם מאי, כמו אורפז, מתארת את האופן שהיא נעזרת ברגשותיה בכיוון ודיוק של ההתערבויות שהיא בוחרת בהן. היא מתחברת לתחושות הבדידות של התלמידים ופותחת בתהליך מתמשך וסבלני של בירור ייחודי ומסוים לילד הדחוי:

כן, להיות בתוך התחושה, ואז לנסות למצוא מתוך הכלים שאני מכירה ויודעת, ולמדתי במהלך השנים מה שמתאים, יש כאלה שבאמת מתאים להם לספר איזשהו סיפור עם איזשהו סוף אחר, יש כאלה שרוצים למצוא את העוגנים, יש כאלה שרוצים טכניקות [...] אני בונה משהו שמתאים לילד. זה מאוד תלוי [...] בכל טכניקה שאני לא אשתמש, התשובה בסוף היא אצל הילד, זה פשוט לשאול אותו את השאלה הנכונה, ולנסות שהוא ימצא את התשובה שבתוכו, ואת זה להוציא החוצה ובעזרה הזאת, לפעמים זה אפילו שיש ילדים שצריכים שנשאל אותם נגיד פעמיים בשבוע מה שלומם כדי שהם יבינו שיש מי שרואה אותם פה, כדי שהם יבינו שגם עוד אחרים רואים אותם פה.

מלבד אתגרים פנימיים אלה, מדברי היועצות עולה כי בעת התמודדות עם דחייה חברתית יש גם אתגרים חיצוניים. רבות מהיועצות ציינו שכמה מההורים משתפים פעולה במידה חלקית בלבד, או אינם פונים לטיפולים בקהילה על אף המלצותיהן. אורפז, יועצת בבית ספר יסודי ממלכתי, אומרת זאת:

> ילד כזה שהוא בכיתה ו׳ ואנחנו מכיתה א׳ מדברות עם האימא על זה. על זה שהילד הזה לא מטופל כמו שצריך והוא קבוע תופס את המקום של הליצן בכיתה או מפריע או מציק [...] לוקח מקל ומנסה להכניס לילדים לישבן [...] שאחר כך את מבינה למה ילדים לא משחקים איתו.

קבוצה משמעותית של יועצות דנה גם באתגר עם הרשתות החברתיות, מרחב שבו אין השגחה ונוכחות של מבוגרים ומאפשר מרחב ״ללא חוקים״:

> התמודדות עם דחייה חברתית גלויה כמו נידוי או בריונות היא אחד החלקים הקשים בעבודה. אני רואה כמה השפעה היום יש לכל הרשתות החברתיות, העובדה שהיום בלחיצת כפתור אפשר לצלם תלמיד ללא רשותו ולעלות לקבוצת הכיתה עם כיתוב מצחיק או עיוות התמונה (דניאלה, תיכון ממלכתי).

חרם כמקרה קצה

בראיונות למעלה משליש מהיועצות החינוכיות (42.8%, 9 יועצות) הסתייגו מהשימוש במונח חרם. היועצות תיארו כי הן ממעטות להשתמש במונח חרם והן חשות כי תופעה זו אינה שכיחה כפי שנהוג לחשוב. לדבריהן, השיח בתקשורת מחלחל אל ההורים ואל הילדים, מה שיוצר זילות של השימוש במושג:

> אני לא רואה את התופעה שנקראת חרם בצורה נפוצה כמו שמדברים על זה בתקשורת. יש פער גדול בין מה שמוצג בתקשורת לבין מה שקורה בשטח, יש זילות במושג במיוחד אצל ההורים, וגם הילדים נוהגים להתייחס לדינמיות בין חברים ואם יום אחד החבר לא דיבר איתו, הם יכולים להשתמש במילה הזו (נעמי, חטיבת ביניים ממלכתית).

נראה שהיועצות נוטות לבדל את המושג חרם מתוך מנעד המצבים המעידים על דחייה חברתית, ורואות בו מצב קיצוני ונדיר: ״תראי, חרם אני, אני אגיד לך ככה, אני חושבת שחרם זה נושא נורא פופולרי [...] בתקשורת. ואני אגיד משפט קשה – המקרים ׳ההארד קור׳ [...] כמו שמתארים בטלוויזיה של ׳כל הכיתה לא באה ליום הולדת׳, וזה תודה לאל לא נתקלתי״ (אורפז, בית ספר יסודי ממלכתי); ״חרם הוא מצב קיצוני ולרוב לא מגיעים לשם. תמיד מזהים לפני – ילד שקשה לו, ילדים שלא מכבדים אותו״ (תאיר, בית ספר יסודי ממלכתי); ״לא נתקלתי במצב של חרם. חד וחלק! אני לא מקבלת דחייה חברתית!״ (אורית, בית ספר יסודי ממלכתי).

קבוצה משמעותית של היועצות מתארת כי אומנם לעיתים ילדים מדווחים על תחושות של דחייה חברתית או חרם, אך לדעתן בפועל ההרגשה של הילד נובעת מפרשנות לא נכונה של הילד לסיטואציה: ״אותו ילד שחש מוחרם, מנודה, מוקצה או לא שייך, גם אם זה רק בתחושה שלו ולא באמת קורה בפועל [...] לפעמים זה רק בתחושה של הילד, אבל זה מייד יקבל בירור והמשגה״ (אורית, בית ספר יסודי ממלכתי). ניכר כי עמדה זו מנחה לעיתים את ההתערבויות הפרטניות של היועצות, שמשוחחות עם התלמידים הפונים ומבקשות להרחיב את זווית הסתכלותם: ״תראה, דחייה חברתית או חרם זה משהו שאנחנו לא ממהרים להשתמש בו כמונח. אם ילד חושב שהוא חווה חרם אני מנסה להראות לו את התמונה הרחבה יותר מזו המצומצמת בה הוא מתבונן״ (אילנה, תיכון ממלכתי).

בהתפלגות בין הקבוצות המגוונות בחברה, מרבית היועצות שהסתייגו מהמונח חרם היו יהודיות. כלומר בחינת תמה זו הייתה בעלת משמעות רבה בקרב יועצות יהודיות

(53.3% מהיועצות היהודיות, 8 מתוך 15 יועצות) לעומת היועצות הערביות (16.6%, יועצת אחת מבין 6 יועצות ערביות).

דחייה חברתית הנובעת מהבדלים בין־אישיים

למעלה מרבע מהיועצות החינוכיות (28.5%, 6 יועצות) קשרו את תופעת הדחייה החברתית לקשיים בכישורים החברתיים של הקורבנות: "ילדים שהם ילדים דחויים [...] וסליחה [...] ב־99 אחוז מהמקרים [אלה] ילדים שיש להם איזשהו קושי במיומנויות חברתיות" (אורפז, בית ספר יסודי ממלכתי); "רואים ילדים שמתקשים להשתלב, לא מוצאים את עצמם בכיתה או כאלה שחסר להם כישורים חברתיים" (איילת, תיכון ממלכתי דתי). מדברי היועצות משתמע שבאירועים מסוימים הדחייה החברתית יכולה אף להיות מוצדקת או מובנת בעיניהן, כאשר הילד מתמודד עם קשיים אלה או מציג התנהגויות מפריעות. כך, לדוגמה, מאי, יועצת בתיכון ממלכתי, תיארה אירוע שבו לדעתה ילדה התמודדה עם דחייה חברתית בשל החלטות חברתיות שגויות שעשתה:

> אני חושבת שדחייה חברתית היא לא נוצרת יש מאין [...] בדרך כלל זה סיפור חיים, ילד לא מגיע לכיתה י' דחוי חברתית סתם [...] אני כן יכולה להסתכל [...] על ילדה שמסיימת היום י"ב, שהגיעה בתחילת כיתה י', ואמרה לי "אני לא רוצה את החברות מפעם, אני רוצה חברות חדשות", והיא חוותה דחייה כי החברות מפעם לא הבינו למה היא לא רוצה אותן, והחברות החדשות שמעו מהחברות מפעם שהיא כאילו מזלזלת ולא נעימה [...] היה לא פשוט להזיז אותה מההחלטה. האתגר הגדול הוא שהן מחליטות איזושהי החלטה ולא מוכנות לזוז מהעמדה הזאת שהחליטו. בגיל הזה זה הרבה פעמים "שחור ולבן".

יועצות אלה שקושרות את תופעת הדחייה החברתית למאפיינים המצויים בילד הדחוי, בדרך כלל מטפלות בתופעה בעיקר עימו בלבד או עם הוריו: "התמודדות עם דחייה חברתית צריכה להתבצע בצורה מקצועית, רגישה ותומכת [...] חשוב ליצור קשר חיובי עם התלמיד ולעודד אותו לקחת אחריות על התנהגותו" (סוהא, בית ספר יסודי ערבי). בדברי היועצת מובעת דרישה שהילד יקבל עליו אחריות, דבר שמעיד על ההנחה כי הדחייה נובעת מהילד, ואם ישנה את התנהגותו, תיפסק הדחייה. יועצת אחרת מציגה גישת התערבות דומה של טיפול בילד ובמשפחתו: "לרוב [זה] לא יקרה לילד ללא קושי נוסף מסביב: קושי של הורים שאינם מתנהלים נכון, קושי של אי שקט – אימפולסיביות אצל הילד, ילדים שצועקים, ווכחנים, משהו בהתנהגות שלו מרתיע את הילדים. [צריך] ללמד אותם דפוסי התמודדות מיטיבים יותר" (תאיר, בית ספר יסודי ממלכתי).

מסתמן כי היועצות שמחזיקות בדעות אלה נוטות פחות לעבודה מערכתית הכוללת לדוגמה טיפול בנורמות ובתקנון ברמת בית הספר, חשיבה על האקלים הכיתתי, טיפול קבוצתי וטיפול בילדים התוקפניים. הן נוטות להאמין כי הדחייה נובעת ממאפייני הילד ולא ממאפייני המערכת, ועל כן אין טעם להשקיע משאבים יקרים בהתערבות כוללנית. אורפז, יועצת בבית ספר יסודי ממלכתי, תיארה מעברים מרובים של תלמידה שלא הועילו למצבה החברתי, והסיקה שהקושי נעוץ בה ולא בסביבתה:

> הייתה נגיד ילדה [...] שעברה כיתה [...] והיא קיבלה [...] את הכיתה שהיא רצתה [...] וגם שם היא לא מצאה את מקומה. אנחנו אמרנו לאימא: "תקשיבי, חייבים לעזור לה עם המיומנויות חברתיות, זה לא העניין של הבנות" [...] לא כל הבנות

> של השכבה מגעילות, יש "ביציות" [...] אבל בכל כיתה יש [...] זאת סביבה של ילדים, הם מתאמנים חברתית [...] עכשיו היא עברה בית ספר, אני יודעת שגם שם לא פשוט.

היועצת רואה בהצקות דבר טבעי ונורמלי, שכיח בכל כיתה ושהבעיה היא בילדה שחסרה מיומנויות חברתיות. לעיתים היועצות שמחזיקות בדעה זו כן מתערבות ברמה המערכתית, אך מסתמן כי פעמים רבות הן מתערבות על הדרך, ולא מתוך אמונה ביכולת לחולל שינוי באמצעות אפיקי פעולה אלה. כך אורפז, אותה היועצת, תיארה אירוע אחר: "נכנסתי לכיתה ודיברנו על אמפתיה [...] וזה, זה שיח שחייב להיות בסדר, ושאנחנו, כל אחד מאיתנו קשה לו. זה בזווית אחרת, אבל מצד שני, שאת מסתכלת שנייה ב'אמיתי' של הדברים יש פה ילד עם קושי במיומנויות חברתיות".

התערבויות פרטניות עם הילד הדחוי

כלל היועצות שהתראיינו, בלי יוצאות מן הכלל, דיווחו כי הן מספקות תמיכה רגשית לילד הדחוי. הן עשו זאת בדרכים מגוונות, בין במישרין באמצעות התערבויות מילוליות במהלך שיחות פרטניות עם הילד ובין בעקיפין בשיתוף הוריו ובפתיחת קבוצות חברתיות בהשתתפותו. יועצות אלה הדגישו את חשיבותו של הקשר האישי ואת הצורך של הילד הדחוי בנראות: "צריך לתת מענה מיידי לתלמיד, על מנת שירכוש את אמונך וירגיש שרואים אותו ומתייחסים לקושי שלו" (יפעת, בית ספר יסודי ממלכתי).

הגדילה לעשות אחת היועצות שדיברה על ילדים שקופים ועל הצורך שלהם בנראות:

> ילדים שחווים דחייה חברתית [...] [כאלה ש]הם בהגדרתנו "שקופים", אנחה את הצוות ואת עצמי לשים לב לילד באופן מיוחד. הפסיכולוגית יעל אברהם כתבה ספר נהדר "לא מפנים את הגב" והיא נותנת בין היתר טיפים קטנים, למשל: לשים לב מה הוא לובש, לשים לב האם הביא ארוחת בוקר ומה הוא אוכל, ולערב אותו במשימות קטנות, כמו לשלוח אותו לשליחות קטנה במזכירות או לברר משהו [...] וכדומה. פעולות קטנות שנותנות לו חוויה שמישהו "רואה אותו", קודם כול ברמה של הצוות.

היועצות תיארו כי לאחר מתן החיזוק, אפשר להמשיך בעבודה הפרטנית: "אז קודם כול הרבה מאוד חיזוק ועידוד זה דבר אחד. דבר שני זה [...] לפעמים לעזור להם טיפה בחיבורים ראשוניים" (אורפז, בית ספר יסודי ממלכתי); "ואז אעבוד איתו (עם הילד) על שיקוף ומתן כלים שונים" (נעמי, חטיבת ביניים ממלכתית).

היועצות סיפרו כיצד הן מסייעות לילדים ביצירתם של קשרים חברתיים ראשוניים כדי להגביר את תחושת השייכות שלהם: "אסטרטגיות לעבודה עם תלמידים בעלי קשיים חברתיים הן: הקשבה, נוכחות, גילויי אמפתיה, התעניינות בשלום התלמידים גם בשעות שלאחר בית הספר, גם בחופשים [...] ועבודה על זיהוי הכוחות וניסיון לעזור ביצירת קבוצת השתייכות קטנה ומשמעותית" (אילנה, תיכון ממלכתי); "כדי לבנות מחדש את ההערכה העצמית ולמצוא קבוצת חברים מכילה או אפילו קבוצות כישורים חברתיים, מעורבות בפעילויות חיוביות – כל דבר כדי לטפח שייכות" (דניאלה, יועצת בתיכון ממלכתי); "העצמה רגשית לתלמיד הנפגע" (מורן, בית ספר יסודי ממלכתי). כמה מהן אף פירטו את הכישורים החברתיים המסוימים שעבדו עליהם: "עבודה עם הילדים, ללמוד לזהות את הקושי, שיח, משחק מלווה באיש צוות סייעת שמטרתם ללמד את הילד ניצחון

והפסד, התמודדות עם שחקנים אחרים, שקשה לי איתם" (תאיר, בית ספר יסודי ממלכתי).

קבוצה משמעותית של היועצות סיפרה כיצד פעלו במישור משמעותי אחר – חיזוק הקשר עם המחנכת, כדי ליצור בעבור הילד הדחוי רשת ביטחון: "גם לתת מענים בבית ספר, אם זה שיחות קצת פה, אם זה שיחות של מחנכת איתו וגם בקהילה" (מירה, בית ספר יסודי ממלכתי). יועצת אחרת הסבירה שדאגה לבנות יחסי אמון בין הילד הדחוי ובין המחנכת בין השאר באמצעות מתן כלים למורות כדי לנהל שיח רגשי עם תלמידים, והדגימה זאת בדבריה:

> קודם העצמה, שהילד ידע שאני נמצאת בשבילו, אני כתובת זמינה. דואגים לבנות גשר אמון בינו לבין המחנכת, העברתי השנה קופסא שהיא כלי עוזר למחנכות לקיים שיח רגשי עם הילד, חשוב מאוד שהילד ירגיש שיש לו כתובת של תמיכה בתוך בית הספר (היבא, בית ספר יסודי ערבי).

כאן רואים היטב כיצד היועצת שמה דגש בתחושת הילד שיש לו מקום בטוח בבית הספר, ושכל הצוות יהיה מעורב בתמיכה רגשית בו.

היו יועצות שסיפרו כי לצד עידוד השיח הרגשי, הן משתדלות גם לעשות חשיבה מערכתית משותפת עם ההורים ומשתפות פעולה עם פסיכולוגית בית הספר: "דחייה חברתית הינה סוגיה מאד מורכבת ומסובכת [...] זה מצריך שיתוף פעולה חינוכי־מערכתי עם שיתוף פעולה של הורים ופסיכולוג בית הספר" (סדים, בית ספר ערבי); "עבודה מול הורים הרבה פעמים [...] לפעמים אם יש צורך, אני מערבת גם את הפסיכולוגית בית ספר והיא יכולה לעזור בהתערבות, היא יכולה לעזור בשיח מול ההורים, היא יכולה לראות את הילד, לתת חוות דעת גם שלה על הילד" (מירה, בית ספר יסודי ממלכתי). גם תמיר, יועץ בתיכון מדבר על ריבוי הגורמים: "ההתמודדות היא מערכתית [...] כל הגורמים והאפשרויות שאפשר להסתייע בהם כדי להביא לפתרון הבעיה".

זאת ועוד, היועצות סיפרו שבאירועים מסוימים הן מערבות אף אנשים חיצוניים אחרים כדי לעזור בחשיבה המשותפת, בגיבוש חוות דעת על המצב ובהתערבות: "על ידי שיתוף הורים וחשיבה על דרכי פעולה עם הבנות, בניית קבוצה חברתית רגשית עם התלמידה הפוגעת ועם הנפגעת, הצמדנו ליווי סטודנטיות לשתי הבנות. שיתוף פעולה עם גורמים מטפלים מבחוץ" (מורן, בית ספר יסודי ממלכתי); "לאחר שיחות אישיות אני מפנה לחדר חם, שזה טיפול רגשי" (שהד, חטיבת ביניים ערבית).

הקשר של מקור הדחייה לאקלים ולתוקפן

לצד ההתערבויות הפרטניות, מרבית היועצות דיווחו כי הן מתמודדות עם דחייה חברתית וחרם גם באמצעות גישה מערכתית (80.9%, 17 יועצות). פעמים רבות יועצות שהרחיבו על התערבויות מסוג זה, קשרו את תופעת הדחייה החברתית לאקלים בית הספר או לדמות התוקפן. היועצות שפירטו בנושא הדגישו את אחריות בית הספר והייעוץ ליצור אקלים כיתתי מיטיב וברוח זו גם נטו להתמודד עם דחייה חברתית בדרכים מגוונות, כמו התערבויות קבוצתיות או כיתתיות, עידוד אקלים מיטיב ומחוות חברתיות, יצירת שפה משותפת בקרב הצוות החינוכי, או אכיפה של תקנון בית הספר. אפשר לראות דוגמה זו אצל טלי, יועצת בבית ספר יסודי ממלכתי, שתיארה אסטרטגיות התמודדות מערכתיות, קבוצתיות ועבודה מניעתית להפחתת תופעות של דחייה חברתית:

> בניית תוכנית התערבות שיכולה גם לכלול כניסה של היועצת לכיתות בסמוך למחנכת או גם לבד. מפגשים עם קבוצות תלמידים. במידת הצורך [...] לרכוש תוכנית התערבות חיצונית עבור כיתה מסוימת [...] אני אדגיש שיש לנו בבית הספר תקנון בית ספרי. כל באי בית הספר נחשפים אליו – הורים ותלמידים. נכון להיום אני מרגישה שהאווירה פה ממש טובה [...] מה שמקיים אווירה לימודית וחברתית מאוד טובה וממזער בעצם את כל הסיטואציות הפחות נעימות, כמו דחייה חברתית.

נעמי העובדת כיועצת בחטיבת ביניים, פירטה והסבירה על התכנים הייחודיים המניעתיים המועברים בשיעורי החינוך: "אנחנו מדברים המון עם הילדים בשיעורי חינוך וכישורי חיים על הקבוצה החברתית, רשתות חברתיות, מעלים למודעות את האחריות החברתית והערבות הדדית והכשרת שומרי סף להתנהגויות שונות סיכוניות, בין היתר, לשים לב לילד שלא משתלב או מחוץ לקבוצה".

יועצות אלה, שפעלו בגישה מערכתית, נטו פחות להטיל את האחריות על הילד הדחוי וניכר כי קשרו לתופעה סיבות אחרות, למשל דניאלה, יועצת בתיכון ממלכתי, שנוטה לראות בדחייה חברתית תופעה רחבת היקף, הסבירה את השפעות התופעה לדעתה: "אני מנסה תמיד לנסות ולזהות את הדינמיקה החברתית שיש בכיתה [...] יש עלייה גדולה מאוד בכל הקשור לדחייה חברתית ובריונות מאז הקורונה והשילוב של הלמידה מרחוק [...] נותנת לגיטימציה שלילית לתלמידים שוב להיות על המחשב ולהתרחק משיח אישי". דניאלה ממשיכה ומתארת אסטרטגיית התמודדות משולבת, שברובה היא מערכתית וקבוצתית, אך גם כוללת טיפול בצד התוקף:

> קבוצת חברים מכילה [...] קבוצות כישורים חברתיים, מעורבות בפעילויות חיוביות – כל דבר כדי לטפח שייכות. ההתייחסות להתנהגות הבריונית של אחרים היא גם חיונית וחשוב לשים לב גם לאותם הילדים המתנהגים בצורה בריונית [...] ברוב המקרים מגלים שגם להם יש מגוון רחב של בעיות, רובם מסתכמות בבעיות עם ההורים או בעיות משפחתיות אחרות (דניאלה, תיכון ממלכתי).

ראוי לציין כי רק כחמישית מהיועצות שרואיינו (19%, 4 יועצות) דנו גם בטיפול בדמות התוקפן. סדים, יועצת ביסודי בחברה הערבית, מסבירה: "לפי דעתי גם המחרים או מי שעשה את החרם עבר משהו בעיקר ויש צורך לבדוק". כאן מעניינת גישתה של אילנה, יועצת בתיכון ממלכתי, שסיפרה על התערבות מקיפה בתחום שכללה הן היבט משמעתי הן חינוכי־ערכי:

> היה לנו מקרה בשנה שעברה שהבנו שיש תלמיד שעובר בריונות על ידי קבוצת תלמידים שהיו פעם בכיתה שלו [...] והתנהגותם הייתה במסווה – הכינו שירים עליו אך לא השתמשו בשמו, אלא בכינוי שהמציאו, הוציאו חולצות לטיול עם ראשי תיבות שמו ועוד כל מיני דברים, אז כתגובה הזמנו את הורי כלל התלמידים והצגנו את התנהגותם הבריונית כחרם. ביקשנו לחשוב על תגובה חברתית הולמת והילדים הללו מלבד מכתבי התנצלות לאותו תלמיד, הציעו רעיונות יחד עם הוריהם להתנדבות בקהילה, היו בקשר עם הורי התלמיד להתנצל על התנהגותם והיו עימם מספר פגישות נוספות למעקב ווידוא הבנתם את הסיטואציה החריגה שלא תחזור.

בריאיון עם שירן, יועצת בבית ספר יסודי ממלכתי, היא מסכמת את הגישה המערכתית שלה לטיפוח אקלים כיתתי, שעומדת בפני עצמה, עם דגש מועט על התערבות פרטנית:

> קודם כול [...] עבודה של שיח רגשי עם היועצת והמחנכת, עבודה מערכתית כיתתית בכל הנושא של אווירה לימודית זה תפקידנו [...] לא משאירים אף אחד מאחור, זו המדיניות שלנו [...] יש מורות שמצ'פרות בכיתה על מחוות חברתיות שילדים עשו [...] כדי ליצור אווירה טובה [...] עבודה משותפת של ההורים עם כל הצוות המקצועי, עבודה בכיתה על אקלים כיתה, אכפתיות.

סיכום ודיון

דחייה חברתית היא אחד האתגרים המהותיים שיועצות חינוכיות נדרשות אליו בעת תפקידן (משרד החינוך, 2023). במחקר זה כלל היועצות שהתראיינו שוחחו בהרחבה על הנושא ותיארו את האתגרים הרבים שהן מתמודדות עימם בתחום זה. עם זאת, כאמור למעלה משליש מהיועצות ציינו כי הן ממעטות להשתמש במושג "חרם", קבוצה משמעותית של יועצות שללה בנחרצות שהן התמודדו עם תופעה של חרם והסבירו שתופעה זו אינה נפוצה כפי שנהוג לחשוב. דברי היועצות מעידים על פער בין גישתן כלפי הנושא ובין גישת ההורים והתלמידים, שלדידן ממהרים להכריז חרם בקלות ראש. כך, למשל, כמה מהן תיארו כי לעיתים ילד שיתף אותן על תחושה של דחייה או חרם, אף שלדעתן הדבר נובע מפרשנות שגויה מצידו של המפה החברתית ומזילות של השימוש במושג.

נראה שהיועצות בוחנות את תופעת הדחייה החברתית במונחים של מדרג חומרה: חרם נחשב בעיניהן מצב קיצוני יותר, בעוד בדרך כלל הדחייה מתבטאת בדרכים אחרות, "רכות" יותר. גישה זו עלה בקנה אחד עם ההבחנה המופיעה במסמכים רשמיים של מדינת ישראל, שלפיה חרם הוא ביטוי קצה של אלימות חברתית, המתאפיין בהסכמה קבוצתית, מתוכננת ומאורגנת, ובו פרט מסוים מודר מהקבוצה ונמנעים מקשר עימו (המשרד לביטחון לאומי, 2024; רבינוביץ', 2024). בדומה, גם חוזר המנכ"ל מדגיש את הרכיב הפעיל הייחודי לחרם, ומגדיר אותו אלימות חברתית שיש בה "מעשה אקטיבי משפיל או מבזה כלפי האחר" (משרד החינוך, 2023). הגישה בישראל נמצאת בהלימה עם הספרות המחקרית מהעולם בנושא, שרואה בחרם (Ostracism) תופעה בין־אישית שלילית; דרך מסוימת של דחייה חברתית שבה אדם נתון להתעלמות ומודר מסביבתו במכוון (Smart Richman & Leary, 2009; Williams, 2009; Williams & Nida, 2011). להמחשת הדבר, בדוחות מיצ"ב של משרד החינוך נמצא כי חרם הוא תופעה קיצונית ומצומצמת לעומת מנעד מצבים של הטרדה חברתית בקרב 4% מהתלמידים בלבד (ראמ"ה, 2018; רבינוביץ', 2024).

מלבד ההבדל בהמשגה המחקרית בין דחייה חברתית לחרם, אפשר להסביר את ההבחנה שעשו היועצות החינוכיות במחקר הנוכחי בין המושגים. טיפול בחרם, שנחשב לתופעה חמורה יותר, ידרוש מהן טיפול מיידי ויסודי יותר המצריך התערבות מערכתית ומשאבים רבים. לעומת זאת כאשר הקושי של הילד מוגדר "קל יותר", כלומר "רק" דחייה חברתית ולא חרם, היחס כלפיו יהיה אחר ואולי נחרץ פחות. יחס מידתי זה נמצא בהלימה עם חוזר מנכ"ל המפרט מדרג של התערבויות לטיפול בהתנהגויות אלימות חברתית ומציע דרכי התערבות מגוונות המותאמות לחומרת האירוע (משרד החינוך, 2023).

זווית אחרת לסוגיה זו עולה מתוך הממצא כי מהמרואיינות, שיעור גבוה יותר של יועצות יהודיות הסתייג ממושג החרם לעומת היועצות הערביות. ממצא זה מתכתב עם מחקרים שבהם התגלה כי שיעור התלמידים שחוו חרם גבוה יותר בקרב תלמידי החברה הערבית לעומת החברה היהודית (רבינוביץ', 2024). לכן יש מקום להניח כי מיעוט השימוש של היועצות היהודיות במושג החרם קשור במידת מה לשכיחות הנמוכה של דחייה חברתית מכוונת מסוג זה, כפי שמדווחים התלמידים עצמם. נדרשים עוד מחקרים כדי לענות על השאלה האם ממצאים אלו נובעים מהמידע שיועצות ערביות, גם בסקרים הארציים וגם במחקר שלנו, מציבות רף נמוך יותר למה שהן קוראות לו חרם, או שמא התופעה נפוצה יותר בחברה הערבית.

ראוי לציין כי במהלך הניסיונות להגדיר את תופעת הדחייה החברתית ולהדגימה, יועצת אחת בלבד הגדירה דחייה מסוג "ילדים שקופים" (אברהם, 2018). ייתכן שמאחר שילדים אלה אינם סובלים מדחייה פעילה וגלויה, כגון הצקות, הם עשויים "להתפספס" ולהישאר שקופים לא רק בעיני קבוצת השווים, אלא גם בעיני המערכת חינוכית, ומתוך כך לחוות דחייה כפולה. ראוי לציין כי היועצת היחידה שדנה בנושא, סיפרה שבשנה האחרונה נעשתה בבית ספרה מליאה בנושא ספרה של אברהם, "לא מפנים את הגב", דבר שמדגיש את חשיבות העלאת המודעות לנושא באמצעות פעילות שוטפת לפני היועצות בפרט ולפני הצוות החינוכי בכלל.

בדרך כלל הממצאים מלמדים על חוסר אחידות בגישת היועצות החינוכיות בנושא הדחייה החברתית בבית הספר. לפיכך ניכרת גם שונות באסטרטגיות שהן נוקטות כדי להתמודד עם תופעה זו. מסתמן כי ההבדל נובע במידה רבה מגישת הייעוץ הכללית של היועצת, ובייחוד ממה שהיא רואה במקורות הדחייה החברתית.

בספרות המקצועית רווחות כמה תאוריות המבקשות להסביר את מקורות הדחייה החברתית. קבוצה משמעותית של כמה מהן קושרות אותה למאפייני אישיות מסוימים של הילד הדחוי או הקורבן (Leets & Sunwolf, 2005; Richardson et al., 2014). כמה מהיועצות הביעו עמדה התואמת גישה זו, ותיארו אירועים לדוגמה עם ילדים שהתמודדו עם קשיים רבים המקשים עליהם להסתדר עם אחרים ועלולים לעורר את דחייתם, כגון בעיות התנהגות, אימפולסיביות, התנהגות לא מקובלת חברתית וכישורים חברתיים מונמכים. נוסף על כך כמה מהן תיארו פעמים שגם העברת כיתה לא סייעה למעמדו החברתי של הילד הדחוי. לכן בשל קשיים ודפוסים אלה, הסיקו יועצות אלה שהבעיה טמונה בילד הדחוי.

בראיונות עלה כי יועצות שקשרו את הדחייה למאפיינים המצויים בילד הדחוי, נטו לטפל בתופעה לרוב באמצעות טיפול פרטני בילד (DeWall & Bushman, 2011). הן המעיטו בתיאורי עבודתן המערכתית, ודיווחו פחות על טיפולים קבוצתיים או על נורמות ההתנהגות ברמת בית הספר. נוסף על כך הן מיעטו לדבר על טיפול בילד התוקפן, ואף יועצת אחת ראתה בנוכחותן של "ביצ'יות" בכיתה מציאות נורמטיבית שכיחה שיש לקבלה. אזכורים אלה מתכתבים עם התאוריה של גרפי פישר (2015) שלפיה דחייה חברתית ומדרג המקובלות הן תופעות הטבועות בהתפתחותם של ילדים. לפי גישה זו, הילד הדחוי חברתית אינו בשל דיו ולכן זקוק לטיפול פרטני כדי להתאים את עצמו לחברת הכיתה. לפיכך עמדתה מתנגדת להתערבות קבוצתית מערכתית ושוללת התערבות במדרג החברתי ובנורמות המתפתחות בכיתה. נראה כי יועצות שרואות ביחסים ההיירכיים

החברתיים בכיתה, גם אם אלה מערבים דחייה חברתית, מצב נורמלי תואם גיל ושלב התפתחותי, נוטות פחות להתערב ולפעול לטפל בתופעה טיפול כיתתי ומערכתי.

לעומת זאת היו יועצות שדיווחו על התמודדות עם דחייה חברתית ברמה מערכתית (סמילנסקי, 1988). יועצות אלה מיעטו לדבר על אחריותו של הילד הדחוי למצב, ובמקום זאת הן דנו באחריות של בית הספר ושל היועץ ליצור אקלים כיתה מיטיב, ופעלו בדרכים קבוצתיות או באכיפת תקנון בית הספר. לפיכך הן טוענות כי תופעת הדחייה נובעת מנסיבות חיצוניות, מהאקלים בכיתה ובבית הספר או מתופעות חברתיות רחבות יותר, כגון השימוש הגובר ברשתות חברתיות, ומגפת הקורונה והמעבר ללימודים מקוונים. אם כן, דברי היועצות האלה מתכתבים עם הגישה שלפיה בעת העיסוק בדחייה חברתית יש לדון גם בסיבות שעשויות להשפיע עליה, כגון הנורמות השוררות בקרב קבוצת בני הגיל ודינמיקות חברתיות שליליות (Mikami et al., 2010; Mulvey et al., 2017).

ראוי לציין כי רק יועצות אלה, וגם מהן היו אלה מעטות, דיברו על הילד התוקפן. ואולם גם הן לרוב לא ציינו את דרך הטיפול, חוץ משתי יועצות: הראשונה דיברה על טיפול משמעתי, דבר המתכתב עם הצד המשמעתי המצוין בחוזר מנכ"ל, כמו השעיות; השנייה אמרה שחשוב להתייחס גם לילדים התוקפניים כי לרוב מתגלה "שגם להם יש מגוון רחב של בעיות", אך לא ציינה את דרך ההתערבות עימם. מיעוט האזכורים של תוכניות למניעת בריונות מצער ומנוגד למחקר הרב בתחום, הקובע כי הן יעילות בהפחתת בריונות ובשיפור מצבם של קורבנות דחייה והדרה חברתית (Farrington & Ttofi, 2009).

על פי ממצאי המחקר הזה ראוי לשאול מדוע יועצות מסוימות קושרות את הדחייה למאפיינים אישיים של הילד הדחוי, בעוד אחרות מקשרות אותה לגורמים חיצוניים, כגון נסיבות מערכתיות או כאלה הקשורות לתוקפן. סביר לשער שיש אמת בשתי הגישות, אך חשוב לציין שמבחינה מוסרית אין לקבל ולהכיל כל סוג של פגיעה באחר, גם אם הילד הדחוי מביא זאת עליו. ייתכן שאחד ההסברים להבדלים בגישות ובדרכי ההתערבות טמון בהבדלים בהכשרה של היועצות, שכן מוסדות מסוימים קידמו לעיתים גישות שונות זו מזו להתמודדות עם התופעה. מקור אחר להבדלים עשוי להיות השפעה של צוותי הניהול בבתי הספר ומשאביהם על עבודת הייעוץ. סביר להניח שאם הנהלת בית הספר אינה מאמצת תפיסה מערכתית ואינה מקצה משאבים נאותים לטיפול מערכתי בתופעה, היועצות ייטו לקשור את התופעה בגורמים הקשורים בילד – דבר שמטיל עליו אחריות רבה ומפחית את אחריות בית הספר והצוות החינוכי. לבסוף יש השפעות תקופתיות, כאשר בעשור האחרון יש מודעות הולכת וגוברת להיבטים חברתיים־רגשיים של תלמידים (למשל, Hakim et al., 2024).

בחוזר המנכ"ל יש פירוט רב על נושא דחייה חברתית (משרד החינוך, 2023). יש מידע על הצורך באיתור, בהתערבות מניעתית ובהתערבות פעילה במידה שהתגלה אירוע. בחוזר מופיע פירוט של דרכי פעולה הכוללות תוכניות לטווח הקצר והארוך וכן דרכי ענישה והצבת גבולות ברורים. מתוך הנתונים עולה כי תופעת הדחייה החברתית שכיחה מאוד בבתי הספר בארץ ומכאן יש מקום להניח שהנהלים בחוזר המנכ"ל לרוב אינם מקוימים, או מקוימים במידה חלקית או לא יעילים. למשל, מעט יועצות נוקטות התערבות מערכתית מניעתית כפי שמוצע בחוזר, ובעת הצורך יועצות רבות נוקטות התערבות פרטנית דווקא. זאת ועוד, מעט יועצות הזכירו את הטיפול בתוקפן על אף הצעות מומחים למניעת תופעת הדחייה החברתית (למשל, נויפלד ומאטה, 2011).

את הפערים בין המלצות והנחיות חוזר המנכ״ל ובין המצב בשטח אפשר להסביר בכמה דרכים. ראשית, מסתמן כי היועצות לא מקבלות הכשרה מספקת בתוכניות מערכתיות למניעת אלימות ודחייה חברתית. שנית, ייתכן כי לבתי הספר בישראל אין די משאבים כדי למלא היטב את חוזר המנכ״ל. במציאות שבה יש מחסור חמור במחנכות ובמורות להוראת כל המקצועות, אין מי שיראה נוכחות בהפסקות, במסדרונות ובחצר האחורית כדי להשגיח ולאכוף את ההתנהגות הנדרשת, לא כל שכן במרחב ברשת. במציאות שבה רק לתיכונים יש תקינה חוקית ליועצת, ובתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים מאיישים את התפקיד מתקציב בית הספר בלבד, אין מי שיבנה ויעביר תוכניות מניעה, התערבות וטיפול לפי הצורך (משרד החינוך, ח״ת). שלישית, יש קושי הנובע מהיעדר תנאים. גני הילדים והכיתות בארץ הם מהצפופים מן מדינות ה־OECD, דבר המקשה על הצוות החינוכי להוות מבוגרים נוכחים בחיי הילדים כפי שמציע חוזר המנכ״ל (משרד החינוך, 2022). שלושת ההסברים האלה המתארים מחסור גדול במשאבים, בוודאי אינם מתכתבים עם הספרות הרבה בתחום למניעת בריונות בבית הספר (Olweus & Limber, 2010b) וזאת מכיוון שנדרשים משאבי זמן והשקעה רבה שאין מהם די במערכת החינוך בישראל כיום.

מהמחקר עולה הצורך בהשקעה בהכשרת יועצות חינוכיות ובמתן כלים להתמודדות עם דחייה חברתית ברמה מערכתית וכוללנית (אברהם, 2018). יש לשקול פיתוח תוכניות הכשרה המשלבות דרכי התמודדות עם דחייה חברתית וחרמות, כולל עבודה על פיתוח כישורים רגשיים וחברתיים בקרב התלמידים (אשרת־פינק, 2018 ; Espelage & Swearer, 2004). כמו כן חשוב להבטיח כי בתי הספר יהיו מצוידים במשאבים מספקים לשם יישום ההנחיות של חוזר המנכ״ל בפועל, כולל צוותים לתמיכה בתלמידים בשגרה ובעיתות משבר (משרד החינוך, 2023). מומלץ כי בתי הספר ישקלו לפתח אסטרטגיות התערבות המשלבות בין עבודה פרטנית עם תלמידים דחויים ותוכניות קבוצתיות לשיפור האקלים הבית ספרי ולחיזוק השייכות והלכידות החברתית. יצירת שיתופי פעולה עם הורים ואנשי מקצוע בקהילה יכולה אף היא לתרום לחיזוק התמיכה בתלמידים ולצמצום תופעות הדחייה והאלימות החברתית.

לסיכום, מהמחקר עולה תמונה של חוסר אחידות בגישות ובאסטרטגיות להתמודדות עם דחייה חברתית בבתי הספר בישראל. נמצא כי היועצות החינוכיות שרואיינו ניגשו לנושא בהתאם להשקפתן האישית על מקורות הדחייה, ולעיתים קרובות השקפה אישית זו הנחתה את דרך ההתערבות וכמות המשאבים והמאמצים שהושקעו בטיפול באירועים אלו. קבוצה משמעותית של היועצות קשרה את התופעה למאפיינים של הילד הדחוי והתמקדו בטיפול פרטני (אברהם, 2018), בעוד אחרות ראו בה בעיה מערכתית או חברתית, ודיברו על הצורך בהתערבות מערכתית או טיפול קבוצתי (Richardson et al., 2014). ההבדלים בין הגישות עשויים לנבוע מהכשרה אחרת או מהשפעות של צוותי ניהול בתי הספר ומשאביהם. על אף שבחוזר המנכ״ל (משרד החינוך, 2023) יש הנחיות מפורטות להתמודדות עם דחייה חברתית, מהממצאים עולה כי התקנות אינן תמיד מקוימות בבתי הספר, בין שיש מחסור במשאבים ובין שיש הכשרה מתאימה להתמודדות עם בעיות אלה.

רשימת מקורות

אברהם, י׳ (2011, 7 באוקטובר). **״לפתוח את שער הזכוכית״: מודל טיפולי לעבודה פרטנית עם ילדים דחויים חברתית**. פסיכולוגיה עברית. https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2666

אברהם, י׳ (2018). **דחייה חברתית: אין מצב שמפנים את הגב** (ש׳ איזנמן, עורכת). ספרי ניב.

אשרת־פינק, י׳ (2018). **אסור להרים ידיים: זיכרונות דחייה מגיל הילדות ויישומים לשדה החינוך**. פרדס.

גרפי פישר, ח׳ (2014, 4 באוקטובר). **גיל החביון: שיאה של התפתחות מבנה העצמי.** פסיכולוגיה עברית. https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3189

גרפי פישר, ח׳ (2015). **ילדים דחויים חברתית: תיאוריה ושיטת טיפול**. רסלינג.

המטה הלאומי להגנה על ילדים ברשת. (2024). **דחייה חברתית וחרם (Ostracism)**. המשרד לביטחון לאומי. https://www.gov.il/he/pages/ostracism?chapterIndex=3

משרד החינוך. (ח״ת). **הייעוץ החינוכי בבית הספר**. https://meyda.education.gov.il/files/shefi/yeuts/Yoetz_Bet_Sefer.pdf

משרד החינוך. (2022, 3 באוקטובר). **נתוני דוח ה־OECD Education at a Glance – (EAG) לשנת 2020**. https://www.gov.il/he/pages/eag-2020

משרד החינוך. (2023). **אקלים חינוכי מיטבי והתמודדות מוסדות חינוך עם אירועי אלימות וסיכון**. https://apps.education.gov.il/mankal/Horaa.aspx?siduri=492

נויפלד, ג׳ ומאטה, ג׳ (2011). **איחזו בילדכם: מדוע הורים צריכים להיות חשובים יותר מחברים** (מהדורה מחודשת). לייף סנטר.

סמילנסקי, מ׳ (1988). **אתגר ההתבגרות** (כרך א). רמות.

ראמ״ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. (2018). **מיצ״ב תשע״ח – ממצאים עיקריים.** משרד החינוך; ראמ״ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Takzir_Meitzav_2018.pdf

רבינוביץ׳, מ׳ (2024). **חרם חברתי בקרב תלמידים**. הכנסת – מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/25/Committees/25_cs_bg_5663498.pdf

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*(3), 497–529. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497

Beeri, A., & Lev-Wiesel, R. (2012). Social rejection by peers: A risk factor for psychological distress. *Child and Adolescent Mental Health*, *17*(4), 216–221. https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00637.x

Cacioppo, J. T., Hawkley, L. C., Norman, G. J., & Berntson, G. G. (2011). Social isolation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1231*(1), 17–22. https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06028.x

DeWall, C. N., & Bushman, B. J. (2011). Social acceptance and rejection: The sweet and the bitter. *Current Directions in Psychological Science*, *20*(4), 256–260. https://doi.org/10.1177/0963721411417545

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.). (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Lawrence Erlbaum.

Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, *5*(1), i–148. https://doi.org/10.4073/csr.2009.6

Hakim, E., Lefstein, A., & Netz, H. (2024). Discussion formats for addressing emotions: Implications for social-emotional learning. *Dialogic Pedagogy: A Journal for Studies of Dialogic Education*, *12*(1), A16–A38. https://doi.org/10.5195/dpj.2024.558

Kohut, H. (1971). *The analysis of the self: A systematic approach to the psychoanalytic treatment of narcissistic personality disorders*. International Universities Press.

Leets, L., & Sunwolf. (2005). Adolescent rules for social exclusion: When is it fair to exclude someone else? *Journal of Moral Education*, *34*(3), 343–362. https://doi.org/10.1080/03057240500211618

Mikami, A. Y., Lerner, M. D., & Lun, J. (2010). Social context influences on children's rejection by their peers. *Child Development Perspectives*, *4*(2), 123–130. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00130.x

Mulvey, K. L., Boswell, C., & Zheng, J. (2017). Causes and consequences of social exclusion and peer rejection among children and adolescents. *Report on Emotional & Behavioral Disorders in Youth, 17*(3), 71–75.

Murphy, T. P., Laible, D., & Augustine, M. (2017). The influences of parent and peer attachment on bullying. *Journal of Child and Family Studies*, *26*(5), 1388–1397. https://doi.org/10.1007/s10826-017-0663-2

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Wiley-Blackwell.

Olweus, D., & Limber, S. P. (2010a). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(1), 124–134. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x

Olweus, D., & Limber, S. P. (2010b). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 377–401). Routledge/Taylor & Francis Group.

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

Smart Richman, L., & Leary, M. R. (2009). Reactions to discrimination, stigmatization, ostracism, and other forms of interpersonal rejection: A multimotive model. *Psychological Review*, *116*(2), 365–383. https://doi.org/10.1037/a0015250

Williams, K. D. (2009). Ostracism: A temporal need-threat model. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 41, pp. 275–314). Elsevier Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)00406-1

Williams, K. D., & Nida, S. A. (2011). Ostracism: Consequences and coping. *Current Directions in Psychological Science, 20*(2), 71–75. https://doi.org/10.1177/0963721411402480

הקשר ההתפתחותי בין זיכרון רטרוספקטיבי לזיכרון פרוספקטיבי בקרב ילדים בבית ספר יסודי*

אושרת און

תקציר

במחקר זה נבחן הקשר ההתפתחותי בין זיכרון רטרוספקטיבי לזיכרון פרוספקטיבי בקרב ילדי בית ספר יסודי. מחקרים קודמים מציעים כי זיכרון רטרוספקטיבי תומך בתפקוד זיכרון פרוספקטיבי, כך שליקויים בזכירת מידע מהעבר עשויים לפגוע גם בעשיית פעולות עתידיות. עם זה בעוד התפתחות הזיכרון הרטרוספקטיבי משתפרת בעקיבות עם העלייה בגיל, הממצאים על התפתחות הזיכרון הפרוספקטיבי אינם אחידים.

לשם בחינת סוגיה זו, 39 תלמידים מכיתה ב׳ ומכיתה ו׳ ($n = 19$, $n = 20$, בהתאמה) השלימו סדרה של מטלות זיכרון רטרוספקטיבי ומטלות זיכרון פרוספקטיבי מבוססות זמן ומבוססות אירוע. מהממצאים עולים הבדלים מובהקים בין קבוצות הגיל בשני סוגי המטלות, כאשר תלמידי כיתה ו׳ הראו רמות תפקוד גבוהות יותר. עם זה לא נמצא קשר מובהק בין תפקודי הזיכרון הרטרוספקטיבי לתפקודי הזיכרון הפרוספקטיבי.

מממצאים אלה עולה ששתי מערכות הזיכרון משתפרות עם הגיל, אך מתפתחות בנפרד במהלך שנות בית הספר היסודי. תובנות אלו עשויות לתרום להבנה תאורטית של התפתחות הזיכרון, ולסייע לצוותים חינוכיים בפיתוח תוכניות התערבות ממוקדות לחיזוק כל מערכת זיכרון בנפרד.

מילות מפתח: זיכרון רטרוספקטיבי; זיכרון פרוספקטיבי מבוסס אירוע; זיכרון פרוספקטיבי מבוסס זמן; התפתחות קוגניטיבית; ילדי בית ספר יסודי; תפקודים ניהוליים; זיכרון עבודה.

מבוא

התפתחות המין האנושי טומנת בחובה ייעול האינטראקציות בין מערכות הזיכרון המגוונות לשם הסתגלות הפרט לסביבה דינמית. כלומר זיכרון הוא רכיב קוגניטיבי מהותי ובסיסי שבאמצעותו האדם שומר מידע, מעבדו ושולף אותו לפי הצורך. מתוך כך הוא מאפשר לפרט לשכלל את יכולתו להתמודד עם למידה מורכבת יותר לשם ההישרדות בתוך סביבות מאתגרות (Squire, 2004).

בשלושת העשורים האחרונים התגבשה הסכמה שלפיה הזיכרון האנושי אינו יחידה אחת, אלא מערכת המחולקת למערכות מגוונות המקיימות אינטראקציות באזורים מוחיים

* אני מבקשת להודות מעומק ליבי לפרופסור פול מילר ז״ל, שהנחה אותי בעבודת המוסמך והמשכנו יחד לדוקטורט באוניברסיטת חיפה. נפלה בידי זכות גדולה ללמוד על רזי המחקר מאדם שחי ונשם את המחקר. מלבד היותו חוקר ממעלה ראשונה, פול ז״ל היה צנוע, אדם עם לב רחב ונתינה. אהב את הבריות וכיבד כל אדם באשר הוא.

מסוימים. כל מערכת ממונה על עיבוד דרכים מגוונות של מידע ושליפתו. אחת הגישות המתארות את מערכת הזיכרון היא הגישה המסורתית שהציג אבינגהאוס (Ebbinghaus, 1885 בתוך Ebbinghaus, 2013). לפי גישתו, מערכת הזיכרון מורכבת משלושה סוגי זיכרון שיש אינטראקצייה ביניהם: הזיכרון הבסיסי הראשוני הוא **הזיכרון החושי** שנועד לשמר גירויים תפיסתיים המגיעים מהחושים המגוונים; הזיכרון השני הוא **זיכרון עבודה** שבו נעשה תכלול בין מידע חדש לידע וניסיון קיימים; הזיכרון השלישי הוא **זיכרון לטווח ארוך** שמועברים אליו התוצרים של פעילות בזיכרון העבודה לשם אחסון קבוע.

סקירת ספרות

זיכרון חושי

זיכרון חושי הוא מערכת זיכרון שמשמרת מידע שהחושים קולטים אותו גם לאחר שהגירוי עצמו חדל להתקיים (Haber, 1983), כמו צליל, תמונה חזותית או תחושת מגע, ובעיקרון מאפשר את העברתו לזיכרון העבודה להמשך עיבודו. החוקרים צ׳יאור ואחרים (Cheour et al., 2000) סברו כי יש כמה סוגים של זיכרון חושי והמשותף לכולם הוא היותם לא מודעים ושהמידע הנשמר בהם דועך כעבור פרק זמן קצר מאוד, כאשר מידע שלא קודם לזיכרון העבודה בעודו בזיכרון החושי הולך לאיבוד לצמיתות.

זיכרון עבודה

זיכרון העבודה (working memory) נחשב סיבה עיקרית המשפיעה על הישגים אקדמיים בתחומים מרובים ומשמש בסיס לפיתוח כישורים קוגניטיביים ויישום משימות קוגניטיביות יום־יומיות (Bergman Nutley & Söderqvist, 2017; Gathercole et al., 2019). מחקרים עכשוויים מספקים ראיות משכנעות כי זיכרון העבודה משמש מרחב עבודה מנטלי גמיש (Gathercole & Alloway, 2006; Logie & Cowan, 2015), המאפשר אחסון זמני של מידע במוח להשלמת משימות מיידיות, עיבוד ושינוי מידע במהלך פעולות קוגניטיביות מורכבות, וקישור בין ייצוגים מנטליים פנימיים למקורות מידע חיצוניים (Dehn, 2015; Peng et al., 2018). ילדים עם ליקויים בזיכרון העבודה מתקשים באחסון ובעיבוד מידע, מה שמשפיע על יכולתם ללמוד אסטרטגיות קוגניטיביות, על כישורי פתרון בעיות ועל חשיבה מסדר גבוה (Swanson et al., 2024). בשל תפקידו המכריע בלמידה ובהישגים אקדמיים, הערכת זיכרון העבודה ויעילות האימון בגיל צעיר הפכו למטרות מבטיחות למחקר בעשורים האחרונים (Finell et al., 2022; Peng et al., 2018).

נראה כי מהותו של זיכרון העבודה מתבטאת באחסון מידע בזיכרון לטווח קצר, בעיבוד המידע באמצעות פעולות קוגניטיביות מורכבות ובהעברת המידע לאחסון בזיכרון לטווח הארוך. במרכזו נמצא המעבד המרכזי (central executive) שמקצה לתהליכי עיבוד מידע את רמות הקשב וזמינותן של הפונקציות הניהוליות על פי סוג הקלט ומטרת העיבוד (Baddeley, 2003). כלומר השליטה והפיקוח על הפעילות המתנהלת בזיכרון העבודה נעשים באמצעות מנגנוני קשב שתפקידם הם אלה: א. ויסות ההעברה של מידע חיוני מזיכרון חושי לזיכרון העבודה בעת חסימה של מידע לא רלוונטי; ב. אחזקתו של מידע שהועבר לזיכרון העבודה עד תום עיבודו; ג. קידום תוצר העיבוד ממצב של שמירה זמנית

למצב של שמירה קבועה יותר. מכאן נגזר כי יעילותו של זיכרון העבודה מתבטאת בקיבולת אחסון המידע המושפעת מתפקודי הקשב של הלומד (Engle & Kane, 2004; Gathercole & Holmes, 2014; Unsworth et al., 2012). מסקנה זו נתמכת במחקרים שהראו כי פונקציות ניהוליות הן הקובעות את מספר הפריטים שאפשר לאחסן בזיכרון העבודה לשם עיבודם (Cowan et al., 2005; Herrmann et al., 2004; Engle & Kane, 2004; Gathercole & Holmes, 2014) לפני העברת תוצר העיבוד לזיכרון לטווח ארוך (Baddeley, 2003; Soemer, 2016).

בהלימה לנאמר לעיל, עוד נמצא כי יש הבדלים בקיבולת זיכרון העבודה עם העלייה בגיל הכרונולוגי. הבדלים המתבטאים בשיפור מתמיד במילוי משימות קוגניטיביות (Brockmole & Logie, 2013; Cowan, Fristoe et al., 2006; Cowan, Naveh-Benjamin et al., 2006, Cowan et al., 2010; Gathercole et al., 2004; Isbell et al., 2015; Riggs et al., 2006, 2011). מגבלות קיבולת זיכרון העבודה עלולות לשמש מגבלה עיקרית לתהליכים קוגניטיביים למיניהם.

חיי היום־יום מזמנים התמודדות עם משימות ואתגרים מגוונים שכדי לעשות אותם, הפרט צריך להיות עם יכולת לשמור מידע לטובת שחזור בטווח הארוך כדי לענות ביעילות על דרישות שעולות מסביבתו. כאן זיכרון העבודה נדרש לפעול כמערכת זיכרון רטרוספקטיבי. עם זאת לצד התמודדות עם מטלות ופעולות עכשוויות הפרט צריך לתכנן ולזכור בו בזמן פעולות שעליו לעשות בעתיד. מתוך כך זיכרון העבודה נדרש לפעול כמערכת זיכרון פרוספקטיבי (Einstein & McDaniel, 2005). שתי מערכות אלה שזורות בחייו של הפרט ומאפשרות לו להתנהל ביעילות בסביבתו (Mahy et al., 2014).

זיכרון רטרוספקטיבי

תהליכי זיכרון המעורבים בזכירת מידע רטרוספקטיבי (retrospective memory) מתנהלים כמעט בכל רגע נתון בחיי הפרט, הן בזיקה לדרישה חיצונית לאחזור מידע והן מתוך רצון פנימי לשחזר אירוע כלשהו שהפרט חווה בחייו. טווח הזמן שבו נעשה אחזור המידע עשוי להשתנות, כלומר ייתכן שאחזור המידע ייעשה בטווח זמן קצר לאחר קלט המידע וייתכן שטווח הזמן יהיה ארוך יותר ואף תהיה השתהות של ממש עד לזמן שיידרש אחזורו. זיכרון מסוג זה נוגע לזכירת מידע שהוא במהותו הצהרתי (declarative memory) ונוגע לידע עולם של הפרט ולזכירת אירועים שחווה בעבר (cued recall, free recall) או לזיהוי מידע לאחר הוראה מפורשת (Brian & Jaisson, 2011; Crawford et al., 2003). במחקר זה ייבדק הזיכרון הרטרוספקטיבי באמצעות מטלת זיכרון מסוג זיהוי (recognition).

קידוד מידע עשוי להתנהל בשתי דרכים, האחד מכוון, כלומר קידוד מידע על פי המטלה הנדרשת (דרישה לזכור רשימת מילים שהוצגה במהלך ניסוי לשם שחזורה לאחר מכן) או טבעית (זכירת תוכן של שיחה שמתנהלת בין חברים) (Brown & Craik, 2000). בהלימה לדרך הקידוד, אחזור מידע גם הוא מתנהל בזיקה לפעולה חיצונית (בקשה לשחזור רשימת המילים) או פעולה פנימית ולא בהכרח מכוונת (ניסיון להיזכר בפרטי אירוע שאירע) (Craik, 1986).

כשלים בעת אחזור מידע קשורים קשר ישיר לשלב הקידוד ולאסטרטגיות אחסון המידע בדרכים אלה: 1. המידע לא שונן די הצורך או שנעשתה פעולה אוטומטית בלי מעורבות

שינון שהביא לידי הטמעת מידע (חוסר יכולת לזכור את שמו של אדם שנעשתה עימו היכרות במפגש אקראי); 2. מידע שנקלט ולא התפרש (נקשר) כנדרש מתוך ידע וניסיון קודמים ולכן יש קושי בשליפתו מהזיכרון הקבוע, אף שמבחינה עקרונית הוא הועבר ונמצא בזיכרון הקבוע (כשל בעת מבחן לשלוף את שמו של נשיא ארצות הברית שכיהן בזמן מלחמת האזרחים), חוויה שלעיתים מלווה בידיעה שהאדם יודע את שמו "על קצה הלשון"; 3. אחזור מידע שגוי שדומה דמיון רב מאוד למידע שהפרט מתבקש לשחזר, כגון דמיון פונולוגי, דמיון קטגוריאלי ודמיון סמנטי (Kvavilashvili et al., 2008; Unsworth et al., 2012).

זיכרון פרוספקטיבי

האדם הוא היצור החי היחיד בעל אוריינטציה לכוון את מעשיו ואת מחשבותיו לכיוון העתיד. אוריינטציה יום־יומית לעתיד מתקיימת במכלול מצבים יום־יומיים מגוונים, כגון ללמוד למבחן במקום ללכת למסיבה, התנהלות פיננסית לקראת קניית בית ותפקוד חברתי, כגון לזכור לפגוש חבר לאחר העבודה. אם כן, אוריינטציה עתידית היא זיכרון פרוספקטיבי, המוגדר זיכרון לפעילויות שהפרט אמור לעשותן בעתיד (Einstein & McDaniel, 1990). כדי לנהל דפוס חיים עצמאי, יכולת פרוספקטיבית צריכה להתפתח ולהיות יישומית גם בעת נוכחותם של אירועים מתחרים (Mahy et al., 2014).

בספרות מוזכרים שני סוגים של זיכרון פרוספקטיבי, האחד זיכרון פרוספקטיבי מבוסס זמן (Time Based Prospective Memory) והשני זיכרון פרוספקטיבי מבוסס אירוע (Event-based Prospective Memory). בזיכרון הפרוספקטיבי כשהוא לעצמו יש שני ממדים, אחד שדורש עשיית פעולה מסוימת בשעה מדויקת (בשעה 12:00 הדלק את התנור), בעוד השני מגדיר את טווח הזמן עד לעשיית הפעולה הנדרשת (בעוד כשעתיים תאסוף את הילדים מהגן). הזיכרון הפרוספקטיבי מבוסס "אירוע" דורש עשיית פעולה עתידית כתגובה על אירוע מסוים, לדוגמה מסירת הודעה בעת מפגש עם חבר (Einstein & McDaniel, 2007).

ישנם שני הבדלים מהותיים בין זיכרון פרוספקטיבי מבוסס זמן ובין זיכרון פרוספקטיבי מבוסס אירוע. ראשית, בזיכרון מבוסס זמן אין אירוע חיצוני המזכיר את עשיית הפעולה ולכן נדרש ניטור מתמיד של הפעילות. לעומת זאת בזיכרון מבוסס אירוע, אירוע חיצוני מזכיר את הפעולה בעת ניטור הפעילות. שנית, בזיכרון מבוסס זמן, הפעולה נובעת מיוזמה עצמית (self-initiation), ואילו בזיכרון מבוסס אירוע היא מופעלת ברמז חיצוני. כפועל נגזר מההבדלים לעיל, פעילות זיכרון פרוספקטיבי מבוססת זמן נחשבת מורכבת יותר מפעילות מבוססת אירוע (Graf & Uttl, 2001).

אחת השאלות העולות היא באיזו מידה זיכרון פרוספקטיבי, ואולי גם הרטרוספקטיבי, משקף הבדלים בין המינים. מחקר שבחן נושא זה ביקש מהמשתתפים משני המינים, מגיל הילדות ועד גיל העמידה, לזכור ללחוץ על "סימן הסמיילי" בכל פעם שהופיע במהלך משימה מתמשכת במחשב. מתוך ניגוד להשערת המחקר שאין הבדלים בין המינים, נמצא שמשתתפות ממין נקבה עשו במדויק את המשימה הפרוספקטיבית יותר ממשתתפים ממין זכר. עם זאת גורמים אחרים, כמו הוראות חד־משמעיות ודיוק בזמן עשיית המשימה, שיפרו את הביצועים בשני המינים (Passolunghi et al., 1995). ממצאים אלה,

לצד ממצאים אחרים המקשרים הבדלים תפקודיים הנשענים על זיכרון פרוספקטיבי לגורמים, כגון תפיסה עצמית ותחושת יכולת (Kvavilashvili & Ford, 2014), מלמדים כי זיכרון פרוספקטיבי הוא רב־ממדי ומשקף מודעות עצמית, תחושת יכולת ותפיסת זמן סובייקטיבית ועוד. במילים אחרות, ככל שגוברת המודעות לתהליכי החשיבה הכרוכים בתהליכים מטא־קוגניטיביים, כך עולה הסבירות להצליח במטלות פרוספקטיביות (Flavell, 2004; Freeman et al., 2017).

מהות הקשר בין מטא־זיכרון לזיכרון רטרוספקטיבי ופרוספקטיבי

בחיי היום־יום האדם נדרש למלא דרישות מגוונות מלבד התמודדותו עם מטלות לימודיות ייעודיות. ככל שהוא עולה בשכבת הגיל, כך העומס מבחינה זו גדל ותפקודו יימדד ביכולותיו להתמודד עם מטלות לימודיות לצד מילוי משימות אלו ואחרות, כמו מילוי מטלות שוטפות בבית, בילוי עם חברים ועוד (Ghetti et al., 2011).

זיכרון פרוספקטיבי כרוך הן בתהליכים רטרוספקטיביים והן בתהליכים פרוספקטיביים (Graf & Uttl, 2001). זיכרון רטרוספקטיבי (RM) או זיכרון של מידע מהעבר נדרש לשם זכירת תוכן הכוונה, למשל מהי הפעולה המיועדת ומתי יש לעשותה. זכירה של מידע זה מבטיחה שהפעולה הייעודית תיזכר ותצא אל הפועל בזמן המתאים, אף על פי שברקע יש הסחות דעת מתמשכות (Einstein & McDaniel, 2005). התהליך השני התומך בזיכרון פרוספקטיבי מוצג באמצעות מודל הכנה לתהליכי הקשב והזיכרון (PAM: Preparatory Attentional and Memory) (Smith, 2003). על פי מודל זה, עשיית הפעולה הייעודית מסתמכת על תהליכים שצורכים קיבולת של הזיכרון וגיוס משאבים קשבים. מקדניאל ואיינשטיין (McDaniel & Einstein, 2000) מסתייגים מההנחה כי כל פעולה ייעודית מצריכה גיוס של משאבי קשב וקיבולת זיכרון. לטענתם, ישנם מצבים יום־יומיים שאינם מצריכים גיוס של משאבים קשביים ומאמץ מכוון כדי לעשות פעולה פרוספקטיבית. ישנם תנאים סביבתיים והבדלים אישיים בין הגירויים הסביבתיים לגירוי המטרה (שמרמז על זכירת הפעולה הפרוספקטיבית) והם שיכריעו האם הפעולה הייעודית תיעשה אוטומטית או שמא יידרש ניטור מכוון של המסיחים הסביבתיים לשם מיקוד ברמז הרלוונטי להוצאה לפועל את הפעולה הפרוספקטיבית. ייתכן שמאפיינים בולטים או חריגים של המסיחים הסביבתיים יבליטו את "הגירוי הרלוונטי" (הרמז) והם שעשויים לגרום לפעולה הפרוספקטיבית להיעשות אוטומטית, וכאן הפעולה הייעודית תיעשה מתוך תמיכתו הבלעדית של הזיכרון הרטרוספקטיבי לזכירת תוכן הפעולה והזמן שבו תיעשה (הרמז).

על אף שאין הסכמה מוחלטת באשר לאילו תפקודים מעורבים בעשיית הפעולה הפרוספקטיבית, מהם התנאים הסביבתיים הנדרשים למעורבותם ומתי, ישנה הסכמה באשר למעורבותן ואחריותן של הפונקציות הניהוליות בתפקודי הזיכרון הפרוספקטיבי. במילים אחרות, פעולה ייעודית עתידית לא תיעשה במדויק ובזמן בלי מעורבותן של הפונקציות הניהוליות (Miyake et al., 2000).

פונקציות ניהוליות מניעות את התפתחותו של הזיכרון הפרוספקטיבי בילדות המוקדמת, ושיפור בתפקודי הזיכרון הפרוספקטיבי נובע ככל הנראה מהתפתחותן התפקודית של הפונקציות הניהוליות (Mahy et al., 2014). חיזוק לטענה זו נמצא במחקר שנעשה בקרב

ילדים בגיל הגן. הממצאים הראו קשיים במילוי משימות שעירבו זיכרון פרוספקטיבי, זאת על אף שתפקודי הזיכרון הרטרוספקטיבי שלהם במטלות מסוג זה היה תקין. המסקנה שנבעה ממחקר זה הייתה כי ככל שהמטלה מורכבת יותר ונדרשת מעורבות גדולה יותר של משאבי קשב ופעולות, כגון בקרה, ניטור, ויסות וזיכרון עבודה, כך תפקודו של הזיכרון הפרוספקטיבי יעיל פחות בקרב הילדים צעירים. הקושי בעשיית הפעולה הפוטנציאלית נצפה בשל יכולות ניטור והסטה מוגבלות שעדיין נמצאות בשלבי התפתחותן (Mahy et al., 2014; Zelazo et al., 2003). ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים אחרים שמצאו קשר בין התפתחותו של זיכרון העבודה, ובו היכולת להקצות משאבי קשב לכמה פעולות בו בזמן, להתפתחותו של זיכרון פרוספקטיבי בזכירת הרמז הייעודי ובעשיית הפעולה הפוטנציאלית (Kretschmer et al., 2014; Mahy & Moses, 2011). מכאן נבעה המסקנה כי בשלותו של זיכרון פרוספקטיבי תתבטא ביכולת ניטור הרמז ועשייה בהתאם של הפעולה העתידית. פעולות אלה ייעשו במהלך ניתוק קשבי ממילוי המטלה המתמשכת. מאמץ קוגניטיבי גבוה יותר יהיה במשימה שיש לה דרישות ניהוליות גבוהות במיוחד, כגון רמז פוטנציאלי בולט או מטלה מתמשכת תובענית במיוחד (Carlson, 2005; Kliegel & Jäger, 2007; Walsh et al., 2014).

ממצאי המחקר לעיל מחזקים את הסברה כי מעורבותו של זיכרון פרוספקטיבי בתפקוד היום־יומי נצפית כבר בגיל שנתיים, כאשר שכחה של פעולה עתידית שעל הילד לעשות בגיל כרונולוגי זה, נובעת מכשל של זיכרון רטרוספקטיבי, כגון שכחה של ההוראה או שכחה של הרמז (Kliegel & Jäger, 2007; Ślusarczyk et al., 2018). בהמשך, בגיל שלוש וארבע הילדים כבר מסוגלים לזכור את ההקשר הסביבתי שבו עליהם לעשות את הפעולה העתידית, כגון "מה אני צריך לעשות?" אך עדיין שוכחים לעשות בזמן הנכון את הפעולה הייעודית. בגיל ארבע הילדים זוכרים להגשים את כוונותיהם רק כמחצית מהזמן, אף על פי שהזיכרון הרטרוספקטיבי בשלב התפתחותי זה כבר בשל, ולכן יש השערה כי הפונקציות הניהוליות בשלב זה אינן מפותחות דיין, עד כדי כך שתהיה תמיכה מספקת בזכירת הרמז הפוטנציאלי עד למתן תגובה. מכאן שבשלב זה הפונקציות הניהוליות אינן מפותחות דיין, כך שתהיה הקצאת משאבי קשב מספקים לא רק לניטור הרמז הפוטנציאלי, אלא גם לתגובה עליו (Fuke & Mahy, 2022).

התפקוד המיטבי במצבים מעין אלה הדורשים קבלת החלטות, הסקת מסקנות, פתרון בעיות, ניהול זמן ועוד, נשען במידה נרחבת על זיכרון פרוספקטיבי. כאמור, זיכרון פרוספקטיבי ממונה על היכולת לתכנן כוונה, לשמור אותה בזיכרון ולאחזר אותה ברגע המתאים בלי תזכורת מפורשת מהזולת, אלא באמצעות יוזמה אישית (Craik, 1986). מטלת זיכרון פרוספקטיבי מוטמעת לרוב במשימה מתמשכת יום־יומית (ברוטינה היום־יומית), כאשר בפעמים אלה אחזור הליך הפעולה שיש לעשותו וזמנו נשענים על זיכרון רטרוספקטיבי (McDaniel & Einstein, 2007).

ניטור ובקרה תומכים בזיכרון פרוספקטיבי כאשר לזיכרון רטרוספקטיבי תפקיד מהותי בהתפתחותו. במחקרם של סמית ואחרים (Smith et al., 2010) נמצא כי בגיל שבע עשרה יש יכולת טובה יותר לזכור פעולות פוטנציאליות בהשוואה לילדים צעירים יותר.

החוקרים הסיקו כי הזיכרון הרטרוספקטיבי חיוני לתפקודו של הזיכרון הפרוספקטיבי, וחשיבותו נשמרת לא רק בגיל הגן אלא גם בגילים מאוחרים. עם העלייה בגיל הכרונולוגי, גדל הסיכוי לזכור את הפעולה הפוטנציאלית, ומעורבות הזיכרון הרטרוספקטיבי חשובה

לא פחות, בלי מעורבותו התגובה הפוטנציאלית עלולה להיות לא מדויקת ולפגוע ביעילות התפקודית של הזיכרון הפרוספקטיבי (McDaniel & Einstein, 2000; Smith et al., 2010).

מתוך הנאמר לעיל, ההנחה היא כי גם הזיכרון הרטרוספקטיבי וגם הזיכרון הפרוספקטיבי נשענים על יכולתו הבסיסית של הפרט להעלות מידע שהוטמע בזיכרון ארוך הטווח חזרה לזיכרון עבודה לשם מילוי משימה. כאן אפשר לראות בזיכרון פרוספקטיבי מעין זיכרון רטרוספקטיבי עתידי (Kvavilashvili et al., 2001; Kvavilashvili et al., 2008).

על סמך ממצאים אלה מטרות המחקר הן שתיים: ראשית, לבחון את היתכנות הקשר בין תפקודי זיכרון רטרוספקטיביים לתפקודי זיכרון פרוספקטיביים. הנחה נוספת היא כי עם העלייה בגיל הכרונולוגי הפרט מפתח יכולות מטא־קוגניטיביות, בהן יכולות קשביות ופונקציות ניהוליות, שמשתקפות בשימוש באסטרטגיות יעילות יותר לאחסן מידע ולשלוף אותו לפי הצורך (Forsberg et al., 2021; Freeman et al., 2017; Schneider, 2008). מאחר שיכולת האחסון ויכולת השליפה של מידע הן למעשה לב ליבה הן של הזיכרון הרטרוספקטיבי הן של הזיכרון הפרוספקטיבי, התפתחות זו צפויה להעצים שני סוגים אלה גם יחד ומתוך כך לחזק גם את הקשר החיובי ביניהם (Kliegel & Jäger, 2007). שנית, לבדוק מתוך הנחה שיימצא קשר בין זיכרון רטרוספקטיבי לזיכרון פרוספקטיבי, אם אופיו משתנה בשל תלות בהתפתחות הפרט.

שיטת המחקר

משתתפי המחקר

במחקר השתתפו 39 תלמידים, 20 תלמידים מכיתות ב׳ ו־19 תלמידים מכיתות ו׳. התלמידים לומדים בבית ספר יסודי בעמק יזרעאל. המשתתפים אינם לקויי למידה וללא לקויות אורגניות אחרות, בעלי רמת אינטליגנציה בטווח הנורמה.

אתיקה

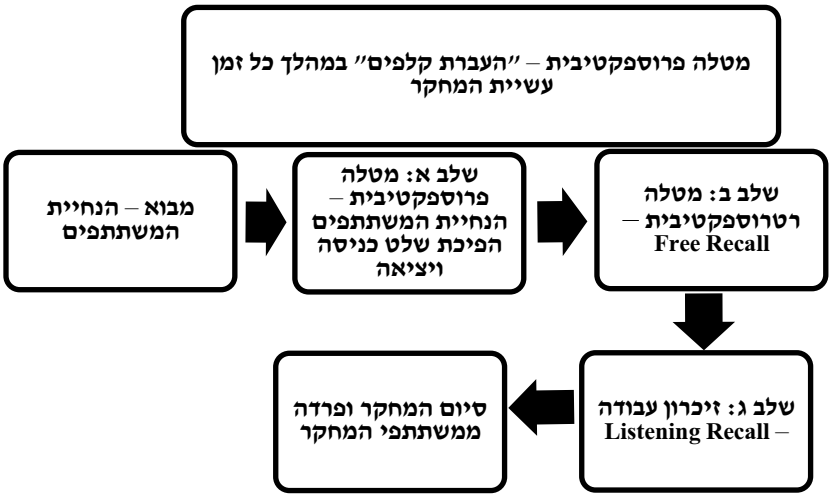
המחקר החל רק לאחר שהתקבל אישור ועדת האתיקה המוסדית של הפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה ואישור מהמדען הראשי. עורכת המחקר פנתה למנהלת בית הספר והוסבר לה מהות ורציונל המחקר. התקיימו פגישות עם מחנכות הכיתות והן שותפו בהליך המחקר. בהמשך נשלחו מכתבי הסכמה מדעת להורים. לאחר מתן אישור ההורים הייתה פגישה עם התלמידים שנבחרו והוסבר להם על הליך המחקר והמטלות במחקר. התלמידים מילאו את טופס ״ההסכמה מדעת״ והחלו להשתתף במחקר. הובטחה סודיות למשתתפים והודגש לפניהם שאיסוף הנתונים הוא לצורכי מחקר בלבד והם רשאים להפסיק את המטלות בכל עת שירצו.

מערך המחקר וההליך הכללי

המחקר נעשה על פי הפרדיגמה הכמותית. כל משתתף נבחן ביחידות בחדר שקט בבית הספר. במהלך המחקר המשתתפים ישבו בנפרד מול הנסיינית כאשר הם ממלאים סדרה

של מטלות המעריכות תפקודי זיכרון רטרוספקטיבי ופרוספקטיבי. את כל התגובות תיעדה הנסיינית בכתב.

מבנה המחקר



תרשים 1

הניסוי כלל את השלבים האלה:

שלב מבוא: המשתתפים קיבלו הנחיות באשר לרצף המשימות. הנסיינית הדגימה לכל משתתף את רצף המשימות ואפשרה לשאול שאלות הבהרה. הנסיינית חזרה על הוראות המשימה לפני כל משימה. נאמר לנבדק כי אין חובה להשתתף במחקר ושהוא יכול להפסיק את השתתפותו בכל רגע שירצה.

מטלת זיכרון פרוספקטיבי ראשונה – הפיכת שלט: בכניסה לכיתה שנעשה בה הניסוי, התבקש המשתתף להפוך את השלט על דלת הכיתה ל"עצור", ובסיום הניסוי להפוך את השלט חזרה ל"סמיילי". הנסיינית לא הזכירה למשתתף לעשות פעולה זו.

מטלת זיכרון פרוספקטיבי שנייה – העברת קלפים: במהלך הניסוי התבקש המשתתף להעביר קלף "חייכן" מצד אחד של השולחן לצידו האחר בכל פעם ששעון החול התרוקן, ולהפוך את שעון החול מחדש. מטלה זו נעשתה לצד המטלות האחרות.

מטלת זיכרון רטרוספקטיבי – Free Recall: הנסיינית הקריאה למשתתף רשימה של 16 מילות פעולה (כגון לעמוד, לכתוב, לשחק) והסבירה לו שעליו לנסות לזכור כמה שיותר מילים מתוך הרשימה. כל מילה הוצגה לחמש שניות.

מטלת הסחה: מייד לאחר הצגת המילים, המשתתף מיין 60 קלפים עם כל מיני אותיות בכתב ודפוס.

שחזור מילים: לאחר משימת המיון התבקש המשתתף לשחזר את 16 המילים שהוצגו לו קודם לכן. הנסיינית רשמה את כל המילים שהמשתתף הצליח לשחזר.

מטלת זיכרון עבודה – Listening Recall: המשתתף עשה משימת זיכרון עבודה שהורכבה משני חלקים: 1. שיפוט נכונות סמנטית של משפטים (כגון "מספריים גוזרים נייר"); 2. זכירת המילה האחרונה בכל משפט. המשימה הורכבה מבלוקים מגוונים בעלי רמות קושי עולות.

סיום: בתום הניסויים הודתה הנסיינית למשתתפים וכל משתתף קיבל צ'ופר לאות תודה על השתתפותו. ביציאה מהכיתה נבחנה יכולת המשתתפים לזכור להפוך את השלט ל"חייכן" בלי תזכורת.

כלי המחקר

מטלות זיכרון פרוספקטיבי

1. הפיכת שלט כניסה ושלט יציאה

גירויים: שלט דו־צדדי בגודל A4 שנתלה על דלת הכיתה שנבדקו בה המשתתפים. בצד אחד של השלט הופיע "חייכן" בצבע ירוק ולידו כתוב בדיו שחור "אישור", ובצידו האחר סימן של כף יד "עצור" בצבע אדום ומתחתיו כתוב "עצור" בדיו שחור.

הליך: טרם הניסוי הובהר למשתתף כי בכניסתו לכיתה יש להפוך את השלט לצד "עצור" כדי ליידע שהכיתה תפוסה ואין להיכנס אליה. כמו כן הוסבר לו שכאשר יצא מהכיתה בסיום הניסוי עליו להפוך את השלט לצד "חייכן" כדי ליידע שהכיתה פנויה ואפשר להיכנס אליה. הנסיין לא הזכיר או רמז למשתתף למלא את המשימה.

מדידה: תגובת הנבדק דורגה: 1 = זכר, 0 = לא זכר.

מטרה: לבדוק האם יש יכולת זכירה של פעולה בזמן עתיד (זיכרון פרוספקטיבי מבוסס אירוע). הרמז למשתתף הוא השלט עצמו, אך ניסוי זה בחן האם המשתתף זכר לעשות את הפעילות הנדרשת בזיקה לרמז הקיים.

2. העברת קלפים בתום הזמן הנמדד

גירויים: קלפי חייכן צבעוניים בגודל 26. שעון חול שמתרוקן ב־180 שניות.

הליך: טרם הניסוי הונחו משתתפי המחקר כי המשימה בוחנת את יכולתם לזכור להעביר קלף מערמת הקלפים בכל פעם ששעון החול מתרוקן. הודגש לפניהם כי הנסיינית לא תזכיר להם לעשות זאת אם ישכחו להעביר את הקלף. הוסבר למשתתפים כי העברת הכרטיסיות תיעשה בעת מילוי משימות אחרות. על השולחן ששימש לניסוי הונחו 30 כרטיסיות בודדות של חייכנים (סמיילי). הנבדק התבקש לקחת כרטיסייה אחת בכל פעם ששעון החול מתרוקן, להניחה בצד הנגדי של השולחן ולהפוך שוב את שעון החול.

מדידה: בתום המשימה תיעדה הנסיינית את מספר הכרטיסיות שהניח הנבדק לעומת מספר הפעמים ששעון החול התרוקן.

מטרה: לבדוק את יכולת המשתתפים לפצל את מיקוד הקשב בין המשימה המתמשכת ובין עשיית הפעולה העתידית. זיכרון פרוספקטיבי נמדד ביכולתו להטמיע את המידע על הפעולה שיש לעשות, ובד בבד לזכור את האירוע החיצוני שמשמש רמז לעשיית הפעולה העתידית.

מטלות זיכרון רטרוספקטיבי

1. Free Recall

גירויים: קבוצה של 16 מילות שם פעולה (לעמוד, לכתוב, לשחק, לרוץ, לחפור, לשיר, לחלום, לאכול, לשאול, לבכות, לרקוד, לטפס, לצבוע, לצחוק, לחשוב, לצייר). כל מילה הוצגה למשתתף בנפרד על כרטיסייה בודדת בגופן David ובגודל 26. לא היה קשר תוכני בין המילים חוץ מהיותן מילות פעולה.

הליך: טרם הניסוי הוסבר למשתתפי המחקר כי נבחנת יכולתם לזכור כמה שיותר מילים מתוך רשימת המילים שתוצג לפניהם. לאחר ש־16 המילים הוצגו בנפרד לפני המשתתפים, זו אחר זו, הם התבקשו למלא משימה אחרת ולאחריה התבקשו לשחזר את המילים שהם זוכרים מתוך 16 המילים. כל משתתף התבקש ללמוד 16 מילות פעולה, כאשר כל מילת פעולה נכתבה בכרטיס והוצגה ל־5 שניות. במהלך ההפסקה, בין למידת המילים לשחזורן, מיין כל משתתף 60 קלפים. הנבדק התבקש למיין במהירות את הקלפים לשתי קבוצות: אלה שמופיעות בהן פעמיים אותיות זהות לעומת אלה שבהן מופיעות שתי אותיות שונות זו מזו. בתום משימה זו נדרש כל משתתף להיזכר בחופשיות במילות הפעולה שראה לפני מטלת מיון הקלפים. הנסיינית כתבה במדויק את המילים ששחזר הנבדק.

מדידה: נמדדו מספר המילים הנכונות ששחזר הנבדק, מספר הטעויות ומספר המילים שהוסיף שלא היו ברשימה המקורית. נוסף על כך נותחו המאפיינים הלשוניים של המילים שנוספו (דמיון פונולוגי, אורתוגרפי, סמנטי, תמטי וקטגוריאלי למילים המקוריות).

מטרה: להעריך את היכולת לזכור מילים בודדות בלי הקשר. יכולת המשתתפים לזכור כמות של מילים תעיד על יכולת זיכרון הרטרוספקטיבי שלהם לאחסן מידע במאגר הזיכרון, מתוך הישענות על אסטרטגיות למיניהן.

2. Listening Recall

גירויים: הגירוי במטלה זו כלל משפטים קצרים שחולקו לבלוקים בעלי רמות קושי עולות:

Block 1: 6 משפטים (6×1)

Block 2: 12 משפטים (6×2)

Block 3: 18 משפטים (6×3)

Block 4: 24 משפטים (6×4)

הליך: לפני תחילת הניסוי הסבירה הנסיינית למשתתפים את שלבי הניסוי, והנחתה אותם להקשיב לכל משפט שיוקרא להם ולהחליט האם הוא הגיוני או לא וכן לזהות מהי המילה האחרונה בכל משפט. לא נאמר למשתתפים כי שיפוטיות המשפט היא גורם מסיח ואינה נכללת בחישוב הציון הסופי. הנסיינית הדגימה למשתתפים באמצעות הקראת משפט לדוגמה, כגון "הפילה מטילה ביצה" (שיפוט: משפט שגוי סמנטית, מילה אחרונה שעל הנבדק לזכור: "ביצה"). לאחר שלב החימום קראה הנסיינית כל משפט, והנבדק נדרש לשפוט האם הוא נכון או לא ולאחר מכן לחזור על המילה האחרונה בכל משפט. משך ההגייה של כל משפט היה בין 1 ל־2 שניות.

מדידה: הצלחת המשתתפים נמדדה באמצעות זכירת המילה האחרונה בכל משפט.

מטרה: ניסוי זה היה מורכב משני חלקים: האחד שיפוט נכונות המשפט מההיבט הסמנטי והשני זכירת המילה האחרונה בכל משפט. זיכרון עבודה משמש מדד לתפקודו של זיכרון פרוספקטיבי מאחר שבזיכרון פרוספקטיבי מופעל עומס על תהליכי הזיכרון. השיפוט של נכונות המשפט שימש גורם מסיח שיצר עומס קוגניטיבי על הזיכרון בעת ניסיון המשתתפים לזכור את המילה האחרונה בכל משפט.

ניתוח הנתונים

המחקר הנוכחי בחן באמצעות ארבעה ניסויים את הקשר בין תפקודי זיכרון רטרוספקטיבי לתפקודי זיכרון פרוספקטיבי. לבדיקת ההשערה הראשונה, קשר בין זיכרון רטרוספקטיבי (שחזור 16 מילים, מספר טעויות, הוספת מילים) לזיכרון פרוספקטיבי (הפיכת שלט בכניסה וביציאה, העברת קלפים בתום הזמן הנמדד) נבדקו מתאמי מדד "פירסון" בין מטלות זיכרון רטרוספקטיבי למטלות זיכרון פרוספקטיבי במדגם כולו ($n = 39$), בתלמידי כיתה ב' ($n = 20$) ובנפרד בתלמידי כיתה ו' ($n = 19$).

לבדיקת ההשערה השנייה באשר להבדלים בין תלמידי כיתה ב' ובין תלמידי כיתה ו' בתפקודי זיכרון רטרוספקטיבי ופרוספקטיבי, נעשו מבחני t למדגמים בלתי תלויים.

לבדיקת ההשערה השלישית באשר להבדלים מגדריים, נעשו מבחני t למציאת ההבדלים בין בנים ($n = 21$) לבנות ($n = 18$) במילוי מטלות זיכרון רטרוספקטיבי ופרוספקטיבי.

ממצאים

קשר בין זיכרון פרוספקטיבי לזיכרון רטרוספקטיבי

לבדיקת ההשערה כי יש קשר בין זיכרון פרוספקטיבי (הפיכת שלט בכניסה וביציאה, העברת קלפים בתום הזמן הנמדד) לזיכרון רטרוספקטיבי (שחזור 16 מילים, מספר טעויות, הוספת מילים) נבדקו מתאמי מדד פירסון בין זיכרון פרוספקטיבי לזיכרון רטרוספקטיבי בכלל המדגם, ראו לוח 1:

לוח 1: הקשר בין זיכרון פרוספקטיבי לזיכרון רטרוספקטיבי

זיכרון פרוספקטיבי	זיכרון רטרוספקטיבי			N
	שחזור מילים	טעויות	הוספה	
הפיכת שלט	0.29	0.04	0.14	כלל המדגם
העברת קלפים	0.3	-0.03	0.03	$n = 39$
הפיכת שלט	0.14	-0.07	0.11	תלמידי כיתה ב'
העברת קלפים	-0.01	0.05	-0.07	$n = 19$
הפיכת שלט	0.06	0.23	0.2	תלמידי כיתה ו'
העברת קלפים	0.17	-0.24	-0.10	$n = 20$

התוצאות מראות כי לא נמצאו מתאמים מובהקים ($p > .05$) בין זיכרון פרוספקטיבי לזיכרון רטרוספקטיבי בכלל המדגם. ההשערה הראשונה לא אוששה.

לבדיקת ההשערה כי יימצאו הבדלים במילוי משימות פרוספקטיביות לעומת מילוי משימות רטרוספקטיביות בקרב תלמידי כיתה ב׳ ובקרב תלמידי כיתה ו׳, נבדקו מתאמי פירסון בקרב תלמידי כיתות ב׳ ובתלמידי כיתות ו׳ בין זיכרון פרוספקטיבי לזיכרון רטרוספקטיבי, ראו לעיל לוח 1. התוצאות מראות כי לא נמצאו מתאמים מובהקים ($p > .05$) בין זיכרון פרוספקטיבי לזיכרון רטרוספקטיבי בקרב תלמידי כיתה ב׳ ולא נמצאו מתאמים מובהקים בין זיכרון רטרוספקטיבי לזיכרון פרוספקטיבי בקרב תלמידי כיתה ו׳. כלומר אין קשר בין שני סוגי הזיכרון בקרב שתי שכבות הלימוד. ההשערה לא אוששה.

הבדלים בין תלמידי כיתה ב׳ לעומת תלמידי כיתה ו׳ בתפקודי זיכרון פרוספקטיבי ובתפקודי זיכרון רטרוספקטיבי

כדי לבדוק את ההשערה על הבדלים בין תלמידי כיתה ב׳ ובין תלמידי כיתה ו׳ בתפקודי זיכרון פרוספקטיבי וזיכרון רטרוספקטיבי, נעשה מבחן t לשני מדגמים בלתי תלויים. להלן לוח 2:

לוח 2: הבדלים בין תלמידי כיתה ב׳ ובין תלמידי כיתה ו׳ בתפקודי זיכרון פרוספקטיבי ורטרוספקטיבי

		תלמידי כיתה ב׳ $n = 20$		תלמידי כיתה ו׳ $n = 19$		$t(37)$
		ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
זיכרון פרוספקטיבי	הפיכת שלט	1.05	0.88	1.52	0.61	-1.94
	העברת קלפים[1]	59.71%	31.27%	81.79%	27.29%	-2.34*
זיכרון רטרוספקטיבי	שחזור מילים	3.9	1.68	7	1.37	-6.28*
	טעויות	2.15	3.52	2.61	2.13	-0.37
	הוספה	0.55	0.82	1.26	1.32	-2.00*

(1) מספר הקלפים לעומת זמן הניסוי

מעיון בלוח 2 עולה כי במשימת זיכרון פרוספקטיבי נמצא הבדל מובהק ($t(37) = -2.34$, $p < 0.05$) בכמות היחסית של העברת הקלפים בקרב תלמידי כיתות ב׳ ($M = 31.27\%$, $SD = 59.71\%$) לעומת תלמידי כיתות ו׳ ($M = 81.79\%$, $SD = 27.29\%$). לא נמצא הבדל מובהק ($t(37) = -1.94$, $p > 0.05$) במשימה פרוספקטיבית מסוג הפיכת שלט בקרב תלמידי כיתות ב׳ (1.05 [0.88]), לעומת תלמידי כיתות ו׳ ($M = 1.52$, $SD = 0.61$). נוסף על כך במשימות מסוג זיכרון רטרוספקטיבי נמצא הבדל מובהק ($t(37) = -6.28$, $p < 0.05$) בשחזור המילים של תלמידי כיתות ב׳ ($M = 3.90$, $SD = 1.68$) לעומת שחזור המילים של תלמידי כיתות ו׳ ($M = 7.00$, $SD = 1.37$). כמו כן נמצא הבדל מובהק ($t(37) = -2.00$, $p < 0.05$) במספר הוספות המילים של תלמידי כיתות ב׳ ($M = 0.55$, $SD = 0.82$) לעומת

מספר הוספות של תלמידי כיתות ו׳ ($M = 1.26$, $SD = 1.32$). לא נמצא הבדל מובהק ($t(37) = -0.37$, $p > 0.05$) במספר הטעויות בשחזור רשימת 16 המילים של תלמידי כיתות ב׳ ($M = 2.15$, $SD = 3.52$) לעומת מספר הטעויות בשחזור רשימת 16 המילים של תלמידי כיתות ו׳ ($M = 2.61$, $SD = 2.13$).

בשל המילים המעטות שהוסיפו הנבדקים ולא הופיעו ברשימה שהוצגה להם, הוחלט שלא לנתח ממד זה מבחינה סטטיסטית. עם זה התבוננות באופיים הראתה שכאשר הנבדקים הוסיפו מילים כאלה הן לרוב היו בעלות מאפיינים לשוניים, כגון פונולוגיים, אורתוגרפיים, סמנטיים, תמטיים וקטגוריאליים למילים שכן הוצגו בניסוי.

דיון

מחקר זה נועד להעריך את קיומו של קשר התפתחותי בין זיכרון רטרוספקטיבי לזיכרון פרוספקטיבי כדי ללמוד על יכולת תפקודית של תלמידים. יכולת זו נבחנה באמצעות מילוי מטלות רטרוספקטיביות ופרוספקטיביות על ידי תלמידים בכיתה ו׳ ותלמידים כיתה ב׳. הואיל ושוער כי זיכרון רטרוספקטיבי משקף יכולת קוגניטיבית לשלוף מידע מזיכרון לטווח הארוך, התבקשו המשתתפים לשחזר רשימה של 16 מילים לאחר מילוי משימות מגוונות ובהן מטלות פרוספקטיביות כגון הפיכת שלט כניסה ויציאה והעברת קלפים על פי רמז חיצוני מסוג ״אירוע״.

השערת המחקר הראשונה נגעה לקשר בין תפקודי זיכרון רטרוספקטיבי לתפקודי זיכרון פרוספקטיבי. שוער כי יימצא קשר חיובי בין שני סוגי זיכרון אלה. השערה זו הופרכה הן במדגם כולו הן בתלמידי כיתה ב׳ ובתלמידי כיתה ו׳ בפרט. פירושו של דבר, מממצאי המחקר עולה כי המנגנונים התפקודיים המגויסים לרשותם של זיכרון רטרוספקטיבי ופרוספקטיבי אינם זהים. אומנם מטלות פרוספקטיביות נשענות במקצתן על זיכרון רטרוספקטיבי. עם זה יעילותו של הזיכרון הפרוספקטיבי נקבעת באמצעות פונקציות ניהוליות וקשב וריכוז במידה רבה יותר מהזיכרון הרטרוספקטיבי. במילים אחרות, מורכבות שני סוגי זיכרון אלה שונה זו מזו, כלומר מילוי מטלות פרוספקטיביות הן מורכבות יותר כי הן דורשות את הפעלתן של פונקציות ניהוליות ותהליכי בקרה. הפונקציות הניהוליות אחראיות לזכירת הפעולה העתידית והוצאתה לפועל לצד תמיכה בפעילות מתמשכת. צורך זה בהקצאת משאבים קוגניטיביים לשתי פעולות המתנהלות בו בזמן, הופך כל מטלה פרוספקטיבית למאתגרת במיוחד. לעומת מילוי מטלות פרוספקטיביות, מטלת זיכרון רטרוספקטיבי מורכבת פחות כי עצם השליפה בלבד של חומרים מזיכרון קבוע ומילים במחקר זה, דרשה הישענות על פונקציות ניהוליות מעטה בלבד. הרי הנבדקים לא נדרשו למלא, לצד שחזור המילים, מטלות מתחרות כפי שזה היה במילוי המטלות הפרוספקטיביות שבהן היה עליהם למלא מטלות מקבילות שייתכן דרשו חלק ממשאבי הקשב.

כזכור, שתי המשימות, הפיכת השלט בעת היציאה מהחדר והעברת הקלפים בתום הזמן הנמדד, היו משימות שדרשו תגובה מיידית על רמז חיצוני. כלומר כדי שמשתתפי המחקר יזכרו למלא את המשימה הפרוספקטיבית, היה עליהם להבחין תחילה בשלט או בשעון החול הריק. עם זה רמזים אלה היו שונים במהותם, כאשר הראשון הוא מבוסס אירוע והשני מבוסס זמן. למעשה במטלות פרוספקטיביות מבוססות זמן אין רמז חיצוני שיסייע

לזכור למלא את המשימה העתידית. כלומר הצלחתו של הפרט למלא משימה פרוספקטיבית מסוג זה תלויה בניטור פנימי ביכולתו לזכור מה עליו למלא ובאיזה זמן, וזאת בהיעדר רמז חיצוני (Kvavilashvili et al., 2009).

מתוך הדיון לעיל עולה כי מילוי מטלה פרוספקטיבית תלוית זמן כרוך במעורבות גבוהה יותר של זיכרון רטרוספקטיבי לעומת מטלה פרוספקטיבית תלוית אירוע, שבה מעורבות זו מהותית פחות. זיכרון פרוספקטיבי תלוי אירוע או תלוי זמן משפיע על הקשר בין זיכרון רטרוספקטיבי לזיכרון פרוספקטיבי. אפשר להסביר זאת בעובדה שזיכרון פרוספקטיבי תלוי זמן מצריך אחזקת מידע על תוכן הפעולה שיש לעשות, מתי לעשותה ובו בזמן לזכור את הרמז המורה על עשיית הפעולה העתידית. הליך זה מפעיל את המנגנון התפקודי של זיכרון רטרוספקטיבי לעומת זיכרון פרוספקטיבי תלוי אירוע, שבו הרמז החיצוני לעשיית הפעולה העתידית מפסיק את הפעולה המתמשכת ומעביר אליה, בלי צורך באחזקת מידע זה בזיכרון הקבוע, אלא רק בפונקציות ניהוליות לפיצול קשב ותשומת לב לזיהוי הרמז ומשמעותו. ראוי להדגיש ולומר כי סוג המטלה הפרוספקטיבית קובע את השימוש במנגנונים קוגניטיביים, כגון זיכרון רטרוספקטיבי, פונקציות ניהוליות, זיכרון עבודה, קשב, בקרה ועוד (Logie & Cowan, 2015).

עוד הסבר להיעדר קשר בין זיכרון רטרוספקטיבי לזיכרון פרוספקטיבי נעוץ בעובדה שבמשימות הפרוספקטיביות במחקר זה, פרק הזמן מתחילת המשימה המתמשכת ועד עשיית הפעולה העתידית היה קצר יחסית. ההנחה היא כי שככל שטווח הזמן בין מילוי המטלה הפרוספקטיבית ובין תחילת מילוי המשימה המתמשכת קצר יותר, כך הצורך בהישענות על זיכרון רטרוספקטיבי מופחת (Henry et al., 2004; Hicks et al., 2005; Mahy & Moses, 2011). כאמור, במחקר זה פרק הזמן היה קצר יחסית ולכן ההישענות על זיכרון רטרוספקטיבי למילוי מטלות פרוספקטיביות הייתה מעטה, והיעדר הקשר בין שני סוגי הזיכרון סביר. יש לזכור כי ככל ששמירת הכוונות ארוכה יותר עד להופעת הרמז, כך גוברת מעורבותו של זיכרון רטרוספקטיבי לעומת פונקציות ניהוליות בעיכוב קצר (Brandimonte et al., 2001), כמו אלה שהופיעו כאן.

השערת המחקר השנייה נגעה לקשר ההתפתחותי בין שכבת לימוד למילוי המטלות הרטרוספקטיביות והמטלות הפרוספקטיביות. שוער שעם העלייה בגיל מילוי מטלות רטרוספקטיביות ופרוספקטיביות יהיה מדויק יותר. בסיס להשערה זו הוא ממצאי מחקר שהראו כי עם העלייה בגיל, הפרט מפתח יכולות מטא־קוגניטיביות, בהן יכולות קשביות ופונקציות ניהוליות שמשתקפות בשימוש באסטרטגיות יעילות יותר לאחסן מידע לשם שליפתו לפי הצורך (Schneider, 2008; Voyer et al., 2007).

השערת מחקר זו אוששה חלקית. נמצא הבדל מובהק במשימה פרוספקטיבית מסוג העברת קלפים ובמשימות רטרוספקטיביות מסוג שחזור מילים והוספת מילים. ככלל העלייה בגיל מביאה לידי שיפור תפקודי חלקי במילוי מטלות רטרוספקטיביות ופרוספקטיביות. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקר אחרים שמראים גם הם כי תפקודי זיכרון רטרוספקטיבי משתפרים עם העלייה בגיל לא רק במטלות פשוטות, אלא גם במטלות מורכבות יותר שיצרו עומס קוגניטיבי רב (Kvavilashvili et al., 2009; Kvavilashvili et al., 2008).

במחקר זה השיפור בשחזור המיידי של מילים לווה בהבדל מובהק בכמות המילים שהנבדקים הוסיפו מלבד אלו שהיו במקור. המעניין הוא כי המילים שהוסיפו הנבדקים

שמרו על דמיון למילים המקוריות – פונולוגי, אורתוגרפי, סמנטי, תמטי וקטגוריאלי. מממצא זה נלמד כי תלמידי כיתה ו׳ נוטים לקשר גירויים מילוליים בשלב הקלט לקטגוריות לשוניות שהפנימו בהתפתחותם כדוברי שפה. נטייה דומה נמצאה גם אצל תלמידי כיתה ב׳, אם כי מודגשת פחות. ממצא זה סביר, שכן תלמידי כיתה ב׳ נמצאים עדיין בראשית תהליך הלימוד – שלב של הפנמת דרכי לימוד, גיבוש אסטרטגיות למידה וחשיפה למידע חדש, בלי התנסויות מספיקות בעיבוד המידע ושליפתו, כדוגמת מבחן. לעומת זאת תלמידי כיתה ו׳ מגובשים יותר בעיבוד מידע מיטבי בהישענות על יכולת מטא־קוגניטיבית.

מממצאי זיכרון פרוספקטיבי עולה כי כמות העברת הקלפים היחסית במהלך המשימות המחקר בהקבלה לזמן התרוקנות שעון החול, הייתה גבוהה אצל תלמידי כיתה ו׳ מאשר אצל תלמידי כיתה ב׳. יש מקום להניח כי העלייה בגיל משכללת שימוש בפונקציות ניהוליות ופיצול קשב בין משימה מתמשכת למשימה עתידית תלוית אירוע (שעון חול במחקר זה). מסקנה זו מתיישבת עם הבדלים אינדיווידואליים בפונקציות ניהוליות (EF – Executive Function), המשפיעים על זיכרון פרוספקטיבי בייחוד בילדות מוקדמת, שלב שבו שליטה מודעת במחשבות ופעולות עדיין מתפתחת ולא סופית (Zelazo et al., 2008; Maylor & Logie, 2010). היא גם עולה בקנה אחד עם הממצאים של אליס וקאווילאשווילי (Ellis & Kvavilashvili, 2000) ושל קליגל ואחרים (Kliegel et al., 2000), כי האוכלוסייה הצעירה מתקשה להתמודד עם עומס קוגניטיבי המאפיין מטלות פרוספקטיביות.

שלא כצפוי המטלה הפרוספקטיבית השנייה, הפיכת שלט כניסה ויציאה, לא הראתה הבדלים בין תלמידי כיתה ב׳ לתלמידי כיתה ו׳, ומחזקת ממצאים קודמים כי משימות תלויות אירוע אינן מנבאות הבדלי גיל (McDaniel and Einstein, 2000). זאת מתוך ניגוד לעדויות חוזרות המראות כי כאשר עשיית פעולה עתידית נשענת על זיכרון פרוספקטיבי מבוסס זמן, גיל המבצע מנבא את רמת המילוי. ההבדל בין שתי המשימות הפרוספקטיביות שנבחנו במחקר שבשתיהן נבדקה היכולת למלא משימה עתידית, אך הן שונות באופיין: במשימת העברת הקלפים מילוי המשימה העתידית היה במהלך מילוי משימה מתמשכת, ואילו משימת הפיכת שלט נעשתה לאחר פרק זמן מסוים בתגובה על אירוע שבו הופעת השלט עוררה זיכרון פרוספקטיבי. כל זאת נעשה בלי הפרעה שמקורה במילוי משימה מתמשכת מתחרה, הקושרת אליה משאבים קוגניטיביים, בהם משאבי קשב לשם בקרה וניטור בין מטלות, כפי שנדרש במטלה של העברת הקלפים (Passolunghi et al., 1995).

אם כן, נראה שהממצאים שהובאו לעיל, בהלימה לממצאי מחקר קודמים (Flavell, 2004; Kvavilashvili & Ford, 2014), מעלים קשר בין עלייה בשכבת הלימוד לשיפור ביכולת מילוי מטלות רטרוספקטיביות ומטלות פרוספקטיביות, חוץ ממטלה פרוספקטיבית מסוג הפיכת שלט. מתקבל על הדעת כי ניסויים הכוללים זיכרון פרוספקטיבי המופעל ברמז חיצוני מסוג אירוע דורשים מעורבות של פונקציות ניהוליות לצורך עשיית פעולה עתידית במהלך מילוי משימה מתמשכת. נלמד מכאן כי זיכרון פרוספקטיבי המערב תפקוד של פונקציות ניהוליות לצד זיכרון רטרוספקטיבי, משמשים מנגנונים תפקודיים בעלי יכולת התפתחותית הקשורה לגיל הכרונולוגי. הנגזרת מכך היא שאפשר לשכלל ולייעל מנגנונים אלה ולהגיע לידי רמות תפקוד גבוהות אף בטווח גילים צעירים.

סיכום ומסקנות

ממצאי המחקר שתמכו בהשערת המחקר השנייה, מעידים על הבדלים מהותיים בין שכבות הלימוד ובין מנגנונים תפקודיים מסוג זיכרון רטרוספקטיבי ופרוספקטיבי. נמצא שיפור בתפקוד זיכרון רטרוספקטיבי במטלת "שחזור חופשי", שהתבטא הן בכמות המילים הגבוהה ששחזרו תלמידי כיתה ו' לעומת תלמידי כיתה ב' הן בהבדל מובהק בכמות המילים שהוסיפו הנבדקים על אלו שברשימה המקורית. המעניין הוא שהמילים שהוסיפו הנבדקים שמרו ברובן על דמיון למילים המקוריות, כגון דמיון פונולוגי, אורתוגרפי, סמנטי, תמטי וקטגוריאלי. ממצא זה מלמד כי עם עלייה בגיל, ילדים נוטים לקשר גירויים מילוליים בשלב הקלט לקטגוריות לשוניות שהופנמו במהלך התפתחותם. אם כן, הבדלים אלה משקפים את ההתפתחות ההדרגתית ביכולת לרכוש אסטרטגיות המסייעות לקלוט מידע ולשמר אותו לטווח ארוך (Schneider & Lockl, 2008). ממצא זה מלמד כי תפקודי זיכרון רטרוספקטיבי משתפרים עם עלייה בגיל הן במטלות פשוטות הן במטלות מורכבות היוצרות עומס קוגניטיבי גבוה יותר (Kvavilashvili et al., 2009; Kvavilashvili et al., 2008). יתר על כן, נמצא שיפור בתפקוד זיכרון פרוספקטיבי במטלה של העברת קלפים בתום הזמן הנמדד, הדורשת הקצאת משאבי קשב לעיבוד מידע, לניטור רמזים פוטנציאליים, יצירת הכוונה, מעקב אחר המטרה, התחלת הפעולה עם זיהוי הרמז והכוונה (Kliegel et al., 2000). ארבע פעולות אלה מעורבות בזיכרון פרוספקטיבי ומצריכות מעורבות של זיכרון עבודה לזכירת הכוונה ולעדכון מטרת המשימה בעת היתקלות ברמז במהלך המטלה המתמשכת (Einstein et al., 2000). היות שקיבולת זיכרון העבודה מוגבלת, זמינות המשאבים הקשביים המוקצים לניטור רמזים פוטנציאליים היא שככל הנראה תקבע את הצלחת הפעולה הפרוספקטיבית (Kvavilashvili et al., 2001; Suddendorf & Moore, 2011; Cheie et al.,2021). מכאן נלמד כי זיכרון פרוספקטיבי, המערב פונקציות ניהוליות, וזיכרון רטרוספקטיבי הם מנגנונים תפקודיים בעלי יכולת התפתחותית הקשורים לגיל הכרונולוגי. לפיכך אפשר לשכללם ולייעלם ולהגיע לידי תפקוד גבוהות גם בטווח הגילאים הצעירים (Flavell, 2004; Kvavilashvili & Ford, 2014). לעומת זאת במטלה הפיכת שלט כניסה ויציאה בעלת אופי פרוספקטיבי לא נמצא הבדל בין תלמידי כיתה ו' לתלמידי כיתה ב'. ייתכן שמטלה זו אינה דורשת משימה מתמשכת או מערבת פונקציות ניהוליות כפי שנדרש במטלה הקודמת. מילוי מטלה פרוספקטיבית זו נשען רק על קליטת השלט בכניסה וביציאה שמשמש רמז "מבוסס אירוע". לכן אפשר לומר כי משימות פרוספקטיביות בעלות רמז "אירוע" אינן מנבאות הבדלים בין גילים (McDaniel & Einstein, 2000; Kvavilashvili et al., 2001; Ward et al., 2005; Zöllig et al., 2007; Kliegel & Jäger, 2007).

לא נמצא קשר בין תפקודי זיכרון פרוספקטיביים לתפקודי זיכרון פרוספקטיביים, ולכן ממצאי המחקר אינם תומכים בהשערת המחקר הראשונה. תיאום גבוה יותר בין זיכרון פרוספקטיבי לרטרוספקטיבי נצפה במשימות מורכבות המצריכות העלאת מידע רטרוספקטיבי על תוכן הפעולה, מועדה והקשר. במטלות פרוספקטיביות מסוג "אירוע" מעורבות פונקציות ניהוליות, ואילו במטלות פרוספקטיביות מבוססות "זמן" המורכבות יותר במהותן, מעורבים תפקודי זיכרון רטרוספקטיביים (Kvavilashvili et al., 2008). יתרה מזו, במחקר זה פרק זמן זה לא היה ארוך, ולכן ההישענות על זיכרון רטרוספקטיבי למילוי מטלות פרוספקטיביות הייתה מוגבלת. ככל שהמטלה דורשת שמירת כוונות

ארוכה יותר עד רמז היעד, גוברת מעורבות הזיכרון הרטרוספקטיבי בהשוואה לעיכובים קצרים המערבים פונקציות ניהוליות (Brandimonte et al., 2001).

תוצאות המחקר

המחקר חושף הבדלים אישיים בתפקודי זיכרון הן בתוך שכבות גיל הן בין שכבות גיל עוקבות. המדידה האובייקטיבית מאפשרת חיזוי כשלים קוגניטיביים, הבנה מעמיקה של תפקוד למידה יום־יומי והתמקדות בהשפעות הגיל הכרונולוגי על תהליכי הזיכרון.

יתר על כן, ההבדלים בכשלים קוגניטיביים בתפקודי זיכרון פרוספקטיבי ורטרוספקטיבי יסייעו לחזות יכולות לימודיות המצריכות שילוב של שני תפקודי זיכרון אלה. ילדים בגיל בית הספר נדרשים למלא בהדרגה משימות זיכרון פרוספקטיביות ולהתמודד עם מצבים יום־יומיים מגוונים.

בכיווני המחקר העיקריים נעשו ניסיונות לאמן את זיכרון העבודה (Melby-Lervåg et al., 2016; Holmes & Gathercole, 2014) ולהתאים חומרי למידה לרמת הקיבולת האישית של הלומד (Cowan, 2014; Jaroslawska et al., 2016), כדי לשפר את יכולות הלמידה והקוגניציה. הממצאים צפויים לספק תוקף אקולוגי חשוב של הבדלים התפתחותיים ולאפשר השוואה למחקרים עתידיים שיבדקו אוכלוסיות מיוחדות.

תוצאות המחקר עשויות לסייע בזיהוי מוקדם של הבדלים אינדיווידואליים בתפקודי זיכרון פרוספקטיבי ורטרוספקטיבי, המשפיעים על תפקודים אקדמיים. היועצת תוכל לאתר תלמידים הזקוקים לסיוע ולבנות תוכניות התערבות מותאמות אישית. היא תוכל להנחות מורים בהתאמת אסטרטגיות הוראה, להקנות לתלמידים טכניקות זכירה וארגון מידע ולסייע בפיתוח מודעות עצמית לתהליכי זיכרון. תפקידה יכלול מתן תמיכה רגשית לתלמידים המתמודדים עם קשיי זיכרון, צמצום תסכול והעלאת ביטחון עצמי בתהליכי למידה. הממצאים מעניקים לה כלי עבודה נוסף להבנת מורכבות תהליכי הלמידה וההתפתחות הקוגניטיבית והתאמת תוכניות התערבות כוללניות לצד שיתוף מורים והורים, ומתוך כך לסייע בפיתוח מיומנויות חיים הכוללות התמודדות עם מצבים יום־יומיים הדורשים זיכרון פרוספקטיבי.

מגבלות המחקר

במחקר זה נעשו ניסויים מגוונים כדי לחזות את הקשר ההתפתחותי בין זיכרון רטרוספקטיבי לזיכרון פרוספקטיבי בקרב תלמידים בכיתות ב׳ וו׳. אופי המטלות המתמשכות ששימש גורם מסיח למילוי המטלות הפרוספקטיביות היה זהה לשתי שכבות לימוד אלה. היה מעניין יותר אם כל שכבת לימוד הייתה מתמודדת עם מטלות מתמשכות התואמות לגילה ההתפתחותי מבחינת רמת קושי. התאמה זו הייתה מאפשרת לבחון את תפקודי הזיכרון הרטרוספקטיביים והפרוספקטיביים בתנאים מותאמים יותר, וקרוב לוודאי הייתה מוסיפה על העולה ממחקר זה ומאפשרת לבדוק הבדלים בין מטלות מתמשכות תואמות גיל ובין מטלות שאינן תואמות גיל בקשר ההתפתחותי בין זיכרון רטרוספקטיבי לזיכרון פרוספקטיבי.

כמו כן ייתכן שהמחקר לא היה מקיף דיו כדי לזהות את ההבדלים בין שכבות הגיל במטלות זיכרון רטרוספקטיבי וזיכרון פרוספקטיבי. הגדלת מספר משתתפים עשויה לתת תמונה רחבה יותר של היבטי זיכרונות אלה על סמך הממצאים הקיימים.

רשימת מקורות

Baddeley, A. D. (2003). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience, 4*(10), 829–839. https://doi.org/10.1038/nrn1201

Bergman Nutley, S., & Söderqvist, S. (2017). How is working memory training likely to influence academic performance? Current evidence and methodological considerations. *Frontiers in Psychology, 8*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00069

Brandimonte, M. A., Ferrante, D., Feresin, C., & Delbello, R. (2001). Dissociating prospective memory from vigilance processes. *Psicológica, 22*(1), 97–113.

Brian, E., & Jaisson, M. (2011). Selected bibliography of memory studies. *International Social Science Journal, 62*(203–204), 199–204. https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2011.01803.x

Brockmole, J. R., & Logie, R. H. (2013). Age-related change in visual working memory: A study of 55,753 participants aged 8–75. *Frontiers in Psychology, 4*, Article 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00012

Brown, S. C., & Craik, F. I. M. (2000). Encoding and retrieval of information. In E. Tulving & F. I. M. Craik (Eds.), *The Oxford handbook of memory* (pp. 93–107). Oxford University Press.

Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, *28*(2), 595–616. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_3

Cheie, L., Opriș, A. M., & Visu-Petra, L. (2021). Remembering the future: Age-related differences in schoolchildren's prospective memory depend on the cognitive resources employed by the task. *Cognitive Development, 58*, Article 101048. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101048

Cheour, M., Leppänen, P. H., & Kraus, N. (2000). Mismatch negativity (MMN) as a tool for investigating auditory discrimination and sensory memory in infants and children. *Clinical Neurophysiology, 111*(1), 4–16. https://doi.org/10.1016/S1388-2457(99)00191-1

Cowan, N. (2014). Working memory underpins cognitive development, learning, and education. *Educational Psychology Review, 26*(2), 197–223. https://doi.org/10.1007/s10648-013-9246-y

Cowan, N., Elliott, E. M., Saults, J. S., Morey, C. C., Mattox, S., Hismjatullina, A., & Conway, A. R. (2005). On the capacity of attention: Its estimation and its role in working memory and cognitive aptitudes. *Cognitive Psychology, 51*(1), 42–100. https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2004.12.001

Cowan, N., Fristoe, N. M., Elliott, E. M., Brunner, R. P., & Saults, J. S. (2006). Scope of attention, control of attention, and intelligence in children and adults. *Memory & Cognition, 34*(8), 1754–1768. https://doi.org/10.3758/bf03195936

Cowan, N., Morey, C. C., AuBuchon, A. M., Zwilling, C. E., & Gilchrist, A. L. (2010). Seven-year-olds allocate attention like adults unless working memory is overloaded. *Developmental Science, 13*, 120–133.

Cowan, N., Naveh-Benjamin, M., Kilb, A., & Saults, J. S. (2006). Life-span development of visual working memory: When is feature binding difficult? *Developmental Psychology, 42*(6), 1089–1102. https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1089

Craik, F. I. (1986). A functional account of age differences in memory. In F. Klix, & H. Hagendorf (Eds.), *Human memory and cognitive capabilities: Mechanisms and performances* (pp. 409–422). Elsevier.

Crawford, J., Smith, G., Maylor, E., Della Sala, S., & Logie, R. (2003). The Prospective and Retrospective Memory Questionnaire (PRMQ): Normative data and latent structure in a large non-clinical sample. *Memory, 11*(3), 261–275. https://doi.org/10.1080/09658210244000027

Dehn, M. J. (2015). *Essentials of working memory and intervention*. John Wiley & Sons.

Ebbinghaus, H. (2013). Memory: A contribution to experimental psychology. *Annals of Neurosciences, 20*(4), 155–156. https://doi.org/10.5214/ans.0972.7531.200408

Einstein, G. O., & McDaniel, M. A. (1990). Normal aging and prospective memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 16*(4), 717–726. https://doi.org/10.1037/0278-7393.16.4.717

Einstein, G. O., & McDaniel, M. A. (2005). Prospective memory: Multiple retrieval processes. *Current Directions in Psychological Science, 14*(6), 286–290. https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00382.x

Einstein, G. O., & McDaniel, M. A. (2007). Prospective memory and metamemory: The skilled use of basic attentional and memory processes. *Psychology of Learning and Motivation, 48,* 145–173. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(07)48004-5

Einstein, G. O., McDaniel, M. A., Manzi, M., Cochran, B., & Baker, M. (2000). Prospective memory and aging: Forgetting intentions over short delays. *Psychology and Aging*, *15*(4), 671–683. https://doi.org/10.1037//0882-7974.15.4.671

Ellis, J., & Kvavilashvili, L. (2000). Prospective memory in 2000: Past, present, and future directions. *Applied Cognitive Psychology, 14*(7), S1–S9. https://doi.org/10.1002/acp.767

Engle, R. W., & Kane, M. J. (2004). Executive attention, working memory capacity, and a two-factor theory of cognitive control. In B. H. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 44, pp. 145–199). Elsevier Science. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(03)44005-X

Finell, J., Sammallahti, E., Korhonen, J., Eklöf, H., & Jönsson, B. (2022). Working memory and its mediating role on the relationship of math anxiety and math performance: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.798090

Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*(3), 274–290. https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0018

Forsberg, A., Blume, C. L., & Cowan, N. (2021). The development of metacognitive accuracy in working memory across childhood. *Developmental Psychology, 57*(8), 1297–1317. https://doi.org/10.1037/dev0001213

Freeman, E. E., Karayanidis, F., & Chalmers, K. A. (2017). Metacognitive monitoring of working memory performance and its relationship to academic achievement in grade 4 children. *Learning and Individual Differences, 57*, 58–64. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.06.003

Fuke, T. S. S., & Mahy, C. E. V. (2022). Executive and retrospective memory processes in preschoolers' prospective memory development. *Cognitive Development*, *62*, Article 101172. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2022.101172

Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2006). Practitioner review: Short-term and working memory impairments in neurodevelopmental disorders: Diagnosis and remedial support. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(1), 4–15. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01446.x

Gathercole, S. E., Dunning, D. L., Holmes, J., & Norris, D. (2019). Working memory training involves learning new skills. *Journal of Memory and Language, 105*, 19–42. https://doi.org/10.1016/j.jml.2018.10.003

Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., & Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental*

Psychology, 40(2), 177–190. https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.177

Ghetti, S., Mirandola, C., Angelini, L., Cornoldi, C., & Ciaramelli, E. (2011). Development of subjective recollection: Understanding of and introspection on memory states. *Child Development*, *82*(6), 1954–1969. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01645.x

Graf, P., & Uttl, B. (2001). Prospective memory: A new focus for research. *Consciousness and Cognition: An International Journal, 10*(4), 437–450. https://doi.org/10.1006/ccog.2001.0504

Haber, R. N. (1983). The icon is finally dead. *Behavioral and Brain Sciences, 6*(1), 43–54. https://doi.org/10.1017/S0140525X0001462X

Henry, J. D., MacLeod, M. S., Phillips, L. H., & Crawford, J. R. (2004). A meta-analytic review of prospective memory and aging. *Psychology and Aging, 19*(1), 27–39. https://doi.org/10.1037/0882-7974.19.1.27

Herrmann, C. S., Munk, M. H., & Engel, A. K. (2004). Cognitive functions of gamma-band activity: Memory match and utilization. *Trends in Cognitive Sciences, 8*(8), 347–355. https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.06.006

Hicks, J. L., Marsh, R. L., & Cook, G. I. (2005). Task interference in time-based, event-based, and dual intention prospective memory conditions. *Journal of Memory and Language, 53*(3), 430–444. https://doi.org/10.1016/j.jml.2005.04.001

Holmes, J., & Gathercole, S. E. (2014). Taking working memory training from the laboratory into schools. *Educational Psychology, 34*(4), 440–450. https://doi.org/10.1080/01443410.2013.797338

Isbell, E., Fukuda, K., Neville, H. J., & Vogel, E. K. (2015). Visual working memory continues to develop through adolescence. *Frontiers in Psychology, 6*, Article 696. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00696

Jaroslawska, A. J., Gathercole, S. E., Logie, M. R., & Holmes, J. (2016). Following instructions in a virtual school: Does working memory play a role? *Memory & Cognition, 44*(4), 580–589. https://doi.org/10.3758/s13421-015-0579-2

Kliegel, M., & Jäger, T. (2007). The effects of age and cue-action reminders on event-based prospective memory performance in preschoolers. *Cognitive Development, 22*(1), 33–46. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2006.08.003

Kliegel, M., McDaniel, M. A., & Einstein, G. O. (2000). Plan formation, retention, and execution in prospective memory: A new approach and age-related

effects. *Memory & Cognition, 28*(6), 1041–1049. https://doi.org/10.3758/BF03209352

Kretschmer, A., Voigt, B., Friedrich, S., Pfeiffer, K., & Kliegel, M. (2014). Time-based prospective memory in young children – Exploring executive functions as a developmental mechanism. *Child Neuropsychology*, *20*(6), 662–676. https://doi.org/10.1080/09297049.2013.841881

Kvavilashvili, L., & Ford, R. M. (2014). Metamemory prediction accuracy for simple prospective and retrospective memory tasks in 5-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology, 127*, 65–81. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.01.014

Kvavilashvili, L., Kornbrot, D. E., Mash, V., Cockburn, J., & Milne, A. (2009). Differential effects of age on prospective and retrospective memory tasks in young, young-old, and old-old adults. *Memory*, *17*(2), 180–196. https://doi.org/10.1080/09658210802194366

Kvavilashvili, L., Kyle, F. E., & Messer, D. J. (2008). The development of prospective memory in children: Methodological issues, empirical findings, and future directions. In M. Kliegel, M. A. McDaniel, & G. O. Einstein (Eds.), *Prospective memory: Cognitive, neuroscience, developmental, and applied perspectives* (pp. 115–140). Taylor & Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates.

Kvavilashvili, L., Messer, D. J., & Ebdon, P. (2001). Prospective memory in children: the effects of age and task interruption. *Developmental Psychology, 37*(3), 418–430. https://doi.org/10.1037//0012-1649.37.3.418

Logie, R. H., & Cowan, N. (2015). Perspectives on working memory: Introduction to the special issue. *Memory & Cognition, 43*(3), 315–324. https://doi.org/10.3758/s13421-015-0510-x

Mahy, C. E., & Moses, L. J. (2011). Executive functioning and prospective memory in young children. *Cognitive Development, 26*(3), 269–281. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2011.06.002

Mahy, C. E., Moses, L. J., & Kliegel, M. (2014). The development of prospective memory in children: An executive framework. *Developmental Review, 34*(4), 305–326. https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.08.001

Maylor, E. A., & Logie, R. H. (2010). A large-scale comparison of prospective and retrospective memory development from childhood to middle age. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 63*(3), 442–451. https://doi.org/10.1080/17470210903469872

McDaniel, M. A., & Einstein, G. O. (2000). Strategic and automatic processes in prospective memory retrieval: A multiprocess framework. *Applied cognitive psychology, 14*(7), S127–S144. https://doi.org/10.1002/acp.775

McDaniel, M. A., & Einstein, G. O. (2007). *Prospective memory: An overview and synthesis of an emerging field*. Sage Publications.

Melby-Lervåg, M., Redick, T. S., & Hulme, C. (2016). Working memory training does not improve performance on measures of intelligence or other measures of "far transfer" evidence from a meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science, 11*(4), 512–534. https://doi.org/10.1177/1745691616635612

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, *41*(1), 49–100. https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734

Passolunghi, M. C., Brandimonte, M. A., & Cornoldi, C. (1995). Encoding modality and prospective memory in children. *International Journal of Behavioral Development, 18*(4), 631–648. https://doi.org/10.1177/016502549501800404

Peng, P., Barnes, M., Wang, C., Wang, W., Li, S., Swanson, H. L., Dardick, W., & Tao, S. (2018). A meta-analysis on the relation between reading and working memory. *Psychological Bulletin, 144*(1), 48–76. https://doi.org/10.1037/bul0000124

Riggs, K. J., McTaggart, J., Simpson, A., & Freeman, R. P. (2006). Changes in the capacity of visual working memory in 5- to 10-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology, 95*(1), 18–26. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.03.009

Riggs, K. J., Simpson, A., & Potts, T. (2011). The development of visual short-term memory for multifeature items during middle childhood. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*(4), 802–809. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.11.006

Schneider, W. (2008). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: Major trends and implications for education. *Mind, Brain, and Education, 2*(3), 114–121. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00041.x

Schneider, W., & Lockl, K. (2008). Procedural metacognition in children: Evidence for developmental trends. In J. Dunlosky & R. A. Bjork (Eds.), *Handbook of metamemory and memory* (pp. 391–409). Psychology Press.

Ślusarczyk, E., Niedźwieńska, A., & Białecka-Pikul, M. (2018). The first signs of prospective memory. *Memory*, *26*(10), 1385–1395. https://doi.org/10.1080/09658211.2018.1483516

Smith, R. E. (2003). The cost of remembering to remember in event-based prospective memory: Investigating the capacity demands of delayed intention performance. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, *29*(3), 347–361. https://doi.org/10.1037/0278-7393.29.3.347

Smith, R. E., Bayen, U. J., & Martin, C. (2010). The cognitive processes underlying event-based prospective memory in school-age children and young adults: A formal model-based study. *Developmental Psychology*, *46*(1), 230–244. https://doi.org/10.1037%2Fa0017100

Soemer, A. (2016). The multicomponent working memory model, attention, and long-term memory in multimedia learning: A comment on schweppe and rummer (2014). *Educational Psychology Review, 28*, 197–200. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9303-9

Squire, L. R. (2004). Memory systems of the brain: A brief history and current perspective. *Neurobiology of Learning and Memory, 82*(3), 171–177. https://doi.org/10.1016/j.nlm.2004.06.005

Suddendorf, T., & Moore, C. (2011). Introduction to the special issue: The development of episodic foresight. *Cognitive Development, 26*(4), 295–298. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2011.09.001

Swanson, H. L., Orosco, M. J., & Reed, D. K. (2024). The mathematical word problem-solving performance gap between children with and without math difficulties: Does working memory mediate and/or moderate treatment effects? *Child Neuropsychology, 31*(3), 391–427. https://doi.org/10.1080/09297049.2024.2382202

Unsworth, N., McMillan, B. D., Brewer, G. A., & Spillers, G. J. (2012). Everyday attention failures: An individual differences investigation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 38*(6), 1765–1772. https://doi.org/10.1037/a0028075

Voyer, D., Postma, A., Brake, B., & Imperato-McGinley, J. (2007). Gender differences in object location memory: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review, 14*(1), 23–38. https://doi.org/10.3758/BF03194024

Walsh, S. J., Martin, G. M., & Courage, M. L. (2014). The development of prospective memory in preschool children using naturalistic tasks. *Journal of Experimental Child Psychology*, *127*, 8–23. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.10.003

Ward, H., Shum, D., McKinlay, L., Baker-Tweney, S., & Wallace, G. (2005). Development of prospective memory: Tasks based on the prefrontal-lobe model. *Child Neuropsychology, 11*(6), 527–549. https://doi.org/10.1080/09297040490920186

Zelazo, P. D., Carlson, S. M., & Kesek, A. (2008). Development of executive function in childhood. In C. A. Nelson & M. Luciana (Eds.), *Handbook of developmental cognitive neuroscience* (2nd ed., pp. 553–574). MIT Press.

Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., Chiang, J. K., Hongwanishkul, D., Schuster, B. V., & Sutherland, A. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 68*(3), 1–27. https://doi.org/10.1111/j.0037-976x.2003.00260.x

Zöllig, J., West, R., Martin, M., Altgassen, M., Lemke, U., & Kliegel, M. (2007). Neural correlates of prospective memory across the lifespan. *Neuropsychologia, 45*(14), 3299–3314. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2007.06.010

הרחבת המנעד ושיפור התוקף של שאלון מיומנויות חברתיות־רגשיות

רונן קספרסקי ומירב אסתר חמי

תקציר

המיומנויות החברתיות־רגשיות (מח״ר, SEL) של אנשי חינוך הן קריטיות ליצירת סביבות למידה תומכות, חיוביות ויעילות. במאמר זה מתוארת סדרה של מחקרים שנועדו לשדרג את שאלון המח״ר (בלועזית – EduSEL), כדי לקדם את הערכת המח״ר בקרב אנשי חינוך. במחקר הראשון הוערך התוקף המתכנס באמצעות השוואה בין שאלון המח״ר לשאלון מתוקף אחר. במחקר השני הורחב מנעד המיומנויות המוערכות באמצעות הוספת פריטים חדשים. במחקר השלישי, ניתוח גורמים מגשש הניב מבנה של ארבעה גורמים הכוללים ניהול עצמי, פתרון בעיות אתי, מודעות עצמית וחברתית ומיומנויות יחסים בין־אישיים. במחקר הרביעי, חמשת הפריטים החזקים ביותר מכל תת־סולם (סך הכול 20 פריטים) הוערכו באמצעות ניתוח גורמים מאשש, והניבו מדדי התאמה טובים למודל ארבעת הגורמים, עם מהימנות גבוהה ($\alpha = .92$) ותוקף מתכנס הולם. לסיכום, הגרסה החדשה של שאלון המח״ר מציגה התאמה קרובה יותר למודל CASEL ומעריכה מיומנויות חברתיות־רגשיות נוספות. מתוך כך מחקר זה תורם לקידום הערכה מקיפה יותר של מח״ר.

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

סקירת ספרות

הרציונל להערכת מח״ר בקרב אנשי חינוך

ספרות מחקרית ענפה מדגישה את חשיבותן של מיומנויות חברתיות רגשיות (מח״ר, SEL) בחינוך. פיתוח מיומנויות רגשיות, חברתיות והתנהגותיות הוא קריטי לרווחתם הנפשית של צעירים, ומשמש בסיס להצלחתם בלימודים, בעבודה ובחיים (Clarke et al., 2021). מחקרים מראים כי תוכניות SEL משפרות ביצועים אקדמיים והתנהגות פרו־חברתית, ומפחיתות בעיות התנהגות ומצוקה רגשית (Mahoney et al., 2018). כמו כן מחקרים אחרים מראים כי מורים עם מיומנויות SEL גבוהות מקדמים מיומנויות אלו בקרב תלמידים, יוצרים אקלים כיתתי חיובי ומשיגים תוצאות אקדמיות גבוהות (Goroshit & Hen, 2016; Poulou, 2017; Roorda et al., 2011).

עם זה יש פער של ממש בספרות בעניין הערכת מח״ר בקרב מורים, דבר המקשה על פיתוח תוכניות SEL מותאמות למורים. פער זה משפיע על שיטות חינוכיות ועל תוצאות הלמידה של התלמידים, שכן מחקרים עדכניים מראים כי מיומנויות SEL אינן מתפתחות התפתחות טבעית עם הזמן או עם ניסיון מקצועי, ושמורים מתמודדים עם אתגרים קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים מגוונים בתחום זה בשלבים מסוימים בקריירה שלהם

(Kasperski, 2023). לשם צמצום הפער, במאמר זה נעשה שדרוג של שאלון המח״ר, המיועד לתמוך בצמיחתם המקצועית של אנשי החינוך ולשפר את החוויה החינוכית הכוללת של תלמידים.

הערכה עכשווית של SEL בקרב אנשי חינוך

בשנים האחרונות פותחו כלים מגוונים להערכת מח״ר בקרב אנשי חינוך. אפשר למצוא דוגמה זו בשאלון רפלקציה עצמית המיועד לאנשי חינוך ולמנהלים (https://schoolguide.casel.org/resource/personal-sel-reflection), שפיתח ארגון Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). אומנם השאלון לא נחשב כלי הערכה ולא עבר תהליך תיקוף, אך הוא מספק סקירה מקיפה של חמש המיומנויות המרכזיות של CASEL: א) מודעות עצמית, שיש בה מודעות רגשית עצמית, השקפה עצמית, ביטחון עצמי ואופטימיות, עם פריטים כמו ״אני מסוגל לזהות, להכיר ולשיים את הרגשות שלי בזמן אמת״; ב) ניהול עצמי, שיש בו שליטה עצמית, הצבת והשגת מטרות, הסתגלות וכישורי ארגון, עם פריטים כמו ״אני נשאר רגוע, מתפקד מצוין במתח גבוה במצבי משבר״; ג) מודעות חברתית, הנוגעת לאמפתיה, כבוד לאחרים, הערכת גיוון ומודעות ארגונית, עם פריטים כמו ״אני מאמין שבדרך כלל אנשים עושים את המיטב שלהם״; ד) יחסים בין־אישיים, שיש בהם כישורי תקשורת, בניית קשרים, ניהול קונפליקטים ועבודת צוות, עם פריטים כמו ״אני בונה מערכות יחסים עם אנשים ממגוון קבוצות״; ה) קבלת החלטות אחראית, המעריכה זיהוי בעיות וניתוח מצבים, פתרון בעיות, הערכה ורפלקציה ואחריות אישית, מוסרית ואתית, עם פריטים כמו ״אני מתייחס לאנשים אחרים בדרכים שבהן הייתי רוצה שיתייחסו אליי״.

עוד שאלון המסתמך על מודל CASEL, הוא שאלון ה־SEC-Q, שפיתח צוות חוקרים מספרד (Zych et al., 2018), ומיועד למתבגרים וצעירים. שאלון זה, המונה 16 פריטים, עבר תהליך תיקוף עם 643 סטודנטים ו־2,139 מתבגרים ממגוון אוכלוסיות. הממצאים מלמדים על מאפיינים פסיכומטריים חזקים של ארבעת גורמי השאלון: מודעות עצמית, ניהול עצמי ומוטיבציה, מודעות חברתית והתנהגות פרו־חברתית וקבלת החלטות. במחקרם עלה מתאם חיובי בין מיומנויות אלו לאינטליגנציה רגשית. נוסף על כך ה־SEC-Q עבר תהליך תיקוף בקרב מדגם של 699 סטודנטים (Figueroa-Varela & Rodriguez Vera, 2023), והציג מהימנות ותקפות נאותות.

עם זה חשוב לציין כי שאלון זה מיועד לאוכלוסייה כללית של מתבגרים וצעירים, ולכן מתאים פחות להערכת מח״ר בקרב אנשי חינוך. כלומר בעוד ה־SEC-Q עוסק במיומנויות הנדרשות לפיתוח קשרים חברתיים פורים, הוא אינו ממוקד במורכבותו של מקצוע ההוראה. למשל, בעת התמודדות עם הפרעות בשיעור, על אנשי חינוך להפעיל כמה מיומנויות חברתיות־רגשיות כדי לנווט את הסיטואציה ולפתור אותה במהירות, כמו אסטרטגיות של ויסות עצמי מתוך שמירה על גישה אמפתית וגבולות ברורים (Romano, 2006). לפיכך המיומנויות הנדרשות לניהול מורכבות בין־אישית בתחום החינוך אינן מוצגות דיין בשאלון כללי כמו ה־SEC-Q.

במאמר שהתפרסם בכתב העת ״הייעוץ החינוכי״, הציגו חמי וקספרסקי (2022) את שאלון המח״ר (בלועזית, EduSEL). תהליך הפיתוח החל בניסוח פריטים ייעודיים להערכת מח״ר

בעניין החינוכי. נערך ניתוח גורמים מגשש על מדגם של 154 אנשי חינוך, כדי לקבוע את מבנה השאלון מבחינה אמפירית. בניתוח גורמים מאשש שנעשה על סמך מדגם של 331 אנשי חינוך, התברר שיש התאמה חזקה של המודל לנתונים, אינדקס מהימנות גבוה ותמיכה חלקית בתקפות מבחינה. ממצאי המחקר מעידים על התאמה למודל התאורטי של SEL שהציגו ג׳ונס ובופארד (Jones & Bouffard, 2012), המתאר שלושה תחומים, קוגניטיבי, רגשי וחברתי, ומעריך 14 מיומנויות (ראו לוח 1).

לוח 1: אופרציונליזציה של מודל SEL של ג׳ונס ובופארד (Jones & Bouffard, 2012) בשאלון ה־EduSEL (חמי וקספרסקי, 2022)

תת־סולמות	מיומנויות SEL
מיומנויות קוגניטיביות	סטינג: יצירת מרחב פסיכולוגי בטוח באמצעות קביעת תנאים לשיחה
	הקשבה פעילה: תשומת לב מודעת להיבטים מילוליים ולא מילוליים בתוך השיח
	בירור: שאילת שאלות שמטרתן להגביר את ההבנה של האחר
	נקודת מבט (פרספקטיבה): ניסיון להבין את נקודת המבט של האחר
	ויסות עצמי: ניסיון להכיל את הרגשות של האדם עצמו
מודעות רגשית	שיקוף עצמי: לחשוב ולעבד כיצד הפעולות שלי משפיעות על האחר
	אמפתיה: להרגיש ולהבין את האחר
	פתיחות וסובלנות: שמירה על ראש פתוח למגוון דעות באשר למצב
	העצמה: להניע אנשים להאמין בעצמם
מיומנויות חברתיות	תכנון שיח (בהירות): הצגת רעיונות בצורה מאורגנת ופשוטה
	קידום שיח: ניהול שיחה בקלות
	בניית שותפות: פעולות ליצירת ושימור שיתוף פעולה
	אסרטיביות: העברת מסר ישיר, בלי כעס או תוקפנות, מתוך קביעת גבולות לשיח
	ניהול קונפליקטים: התמודדות עם חילוקי דעות ביעילות ובנעימות

חמי וקספרסקי (2022) הכירו במגבלות מסוימות בתהליך הפיתוח והתיקוף של ה־EduSEL. במגבלות אלו יש סוגיות הקשורות לגודל המדגם ולשלמות תקפות המבנה, שכן השאלון לא הושווה לשאלון SEL מתוקף. נוסף על כך רכיבים מסוימים במודל CASEL, שנחשב מסגרת תאורטית ראשונה במעלה ל־SEL, לא יוצגו כראוי בשאלון. יתר על כן, ישנה חזרתיות מסוימת בשאלון, שכן כל מיומנות נבדקה באמצעות שני פריטים מקבילים (כלומר 14 המיומנויות הוערכו באמצעות 28 פריטים בסך הכול).

מטרות המחקר

לפיכך מחקר זה נועד להתמודד עם מגבלות הגרסה הקודמת של השאלון. במחקר הראשון נבדקה תקפות המבנה של ה־EduSEL באמצעות השוואתו לשאלון SEL מתוקף, מתוך שימוש במדגם של 117 אנשי חינוך. במחקר השני העריכו שבעה מומחים את תקפות התוכן כדי להרחיב את היקף השאלון ולהתאימו בדרך הטובה ביותר למודל של CASEL.

במחקר השלישי נחקר המבנה של הגרסה המורחבת של השאלון באמצעות ניתוח מגשש (EFA) עם מדגם של 363 אנשי חינוך. לבסוף במחקר הרביעי אושש (CFA) המבנה של השאלון המעודכן מתוך שימוש במדגם נרחב של 1320 אנשי חינוך.

שיקולים אתיים

את המחקר אישרה ועדת האתיקה של המוסד מתוך הקפדה על עמידה בכל ההנחיות האתיות. כל המשתתפים השתתפו מרצונם החופשי במחקר, ולא קיבלו תגמול על השתתפותם. המשתתפים עודכנו כי השתתפותם במחקר לא תשפיע על לימודיהם או עבודתם, וכי פרטיותם וסודיותם נשמרים. כדי להבטיח את סודיות המשתתפים, כל הנתונים שנאספו הוצפנו, ופרטים אישיים הוסרו לפני הניתוח. כמו כן התוצאות דווחו דיווח מצרפי כדי למנוע זיהוי של משתתפים בודדים.

מחקר 1: תוקף מתכנס

המחקר הראשון נועד להעריך את תוקף המבנה של ה־EduSEL באמצעות השוואה לשאלון ה־SEC-Q (Zych et al., 2018). ה־SEC-Q מסתמך על ארבעה רכיבים מרכזיים: מודעות עצמית, ניהול עצמי ומוטיבציה, מודעות חברתית והתנהגות פרו־חברתית וקבלת החלטות. כל אחד מהרכיבים האלה נמדד באמצעות כמה פריטים המדורגים בסולם ליקרט. אף שה־SEC-Q אינו מעריך מח״ר בעניין חינוכי, הוא הוכיח מהימנות ותוקף טובים בקרב אוכלוסיות מגוונות, בהן סטודנטים ומתבגרים (Zych et al., 2018; Figueroa-Varela & Rodriguez Vera, 2023), ולכן הוא יכול לשמש לצורך בחינת התוקף המתכנס של ה־EduSEL.

שיטה

מדגם של 117 מחנכים בתוכנית בתואר שני במכללה לחינוך מילא את שאלוני ה־EduSEL וה־SEC-Q באותו הזמן. כמתואר בלוח 2, רוב המשתתפים היו נשים, ומרביתן היו מחנכות מנוסות. כדי להעריך את התוקף המתכנס של ה־EduSEL, סיווגו החוקרים מחדש את פריטי שאלון ה־EduSEL על פי מסגרת CASEL סיווג בלתי תלוי זה בזה. חוסר ההסכמות בסיווג זה נפתרו בדיון בין החוקרים עד שהגיעו לידי הסכמה. לאחר מכן חושבו ציון SEL כולל וציונים לכל תת־סולם בכל אחד משני השאלונים (ה־SEC-Q וה־EduSEL).

לוח 2: פרופיל דמוגרפי של המשתתפים

	מחקר 1: תוקף מתכנס		**מחקר 3: ניתוח מגשש**		**מחקר 4: ניתוח מאשש**	
שלב מקצועי	**תדירות**	**אחוזים**	**תדירות**	**תדירות**	**אחוזים**	**תדירות**
מחנכים בהכשרה	0	0%	148	148	0%	148
מחנכים מתחילים (0–5)	37	32%	107	107	32%	107
מחנכים מנוסים (5+)	61	53%	67	61	53%	67

הנהלה/ניהול	18	15%	41	18	15%	41
אחר	-	-	-	-	-	-
נשים	110	95%	318	110	95%	318
גברים	6	5%	45	6	5%	45
גיל	(לא נאסף)	-	ממוצע = 32.4	(לא נאסף)	-	ממוצע = 32.4
סה״כ	116		363	116		363

ממצאים ודיון

חושבו מתאמי פירסון בין תתי־הסולמות המקבילים בשני השאלונים, שהתמקדו בארבעה מתוך חמישה הממדים של CASEL (למעט מודעות עצמית שאינה נכללת ב־EduSEL). נצפו מתאמים מובהקים בשלושה מתוך ארבעת תת־הסולמות שנבדקו: מודעות חברתית, יחסים בין־אישיים וקבלת החלטות אתית, כמו בציוני SEL הכוללים הנגזרים מכל שאלון, כפי שמוצג בלוח 3.

לוח 3: מתאמי פירסון בין תת־הסולמות המקבילים של SEC-Q ו־EduSEL

		EduSEL (שאלון המח״ר)					
		מודעות עצמית	ניהול עצמי	מודעות חברתית	יחסים בין־אישיים	קבלת החלטות	SEL ציון כללי
SEC-Q	מודעות עצמית	--					
	ניהול עצמי		.13				
	מודעות חברתית			.49***			
	יחסים בין־אישיים				.46***		
	קבלת החלטות					.43***	
	SEL ציון כללי						.62***

הערות: $p < .001$ ***; לא חושב מתאם של מודעות עצמית, שכן לא נכלל סולם מקביל ב־EduSEL; תת־הסולם של מודעות חברתית ויחסים בין־אישיים ב־SEC-Q פוצלו לשני תת־סולמות שונים זה מזה לצורך תיקוף.

המתאמים עם שאלון ה־SEC-Q מעידים על התוקף המתכנס של ה־EduSEL. הציון הכללי של ה־EduSEL נמצא במתאם מובהק לציון הכללי של ה־SEC-Q ($r = .62$, $p < .001$). יתר על כן, תת־הסולמות של EduSEL (קבלת החלטות, יחסים בין־אישיים ומודעות חברתית) הראו מתאמים מובהקים שנעים בין 0.43 ל־0.49 עם תת־הסולמות המקבילים ב־SEC-Q, מה שמלמד על ערך מוסף פוטנציאלי של ה־EduSEL. מתאמים אלה עולים בקנה אחד עם ההמלצות לפרשנות ערכי מתאם (Cohen, 1988), שבהן ערכים סביב 0.3 נחשבים בינוניים וסביב 0.5 גדולים ומלמדים על קשר מהותי. עם זה תת־הסולם של ניהול עצמי העלה מתאם לא מובהק וחלש בין השאלונים. ייתכן שהסיבה היא המקום וקהל היעד של כל שאלון. בעוד ה־SEC-Q נועד להעריך מח״ר בקרב מתבגרים וצעירים במעגלים חברתיים,

ה־EduSEL מתמקד ביכולת של מחנכים להשתמש בכישורי ניהול עצמי כדי להתמודד עם האתגרים הייחודיים של מקצועם, כגון הפרעות בכיתה, לחץ תעסוקתי ועוד.

מחקר 2: תוקף תוכן

הניתוח של EduSEL על פי מסגרת CASEL ציין את היעדרו של סולם המודעות העצמית, לצד ייצוג חסר של תתי־הסולמות לניהול עצמי ולקבלת החלטות. כדי לפתור חוסרים אלו, הוצעו שמונה פריטים חדשים (ראו לוח 4), שעברו התאמה (אדפטציה) משני שאלונים תקפים: ה־SEC-Q (ראו תיאור למעלה) ושאלון ה־CFQ (Burleson & Samter, 1990), שפותח כדי להעריך את איכות התקשורת במערכות יחסים בין־אישיות בעניינים חברתיים מגוונים.

לוח 4: רשימת הגדרות המיומנויות הנוספות והפריטים להליך תיקוף התוכן

תת־סולם תאורטי מוצע	מיומנות	פריטים	מקור
יחסים בין־אישיים	שכנוע: השפעה על מחשבות, רגשות או פעולות של האחר באמצעות תקשורת וטיעונים יעילים	27. לשכנע אחרים לעשות דברים שלא היו עושים מיוזמתם 28. לשכנע אנשים לעשות מה שאני חושב שעליהם לעשות	CFQ
ניהול עצמי	הצבת מטרות: הגדרת מטרות אישיות בעבור תהליכים בין־אישיים	31. להגדיר מטרות ברורות לשיחה 32. לשאוף למטרות למרות האתגרים בדרך	SEC-Q
מודעות עצמית	מודעות רגשית: זיהוי רגשות אישיים	33. לדעת כיצד רגשותיי משפיעים על התנהגותי 34. להיות מודע כיצד מחשבותיי משפיעות על רגשותיי	SEC-Q
פתרון בעיות אתי	שיקול דעת: יישום קבלת החלטות מבוססת נתונים ועובדות	35. לקבל החלטות בשיחה תוך שיקול דעת מעמיק 36. לשקול יתרונות וחסרונות של דרכים שונות לניהול שיחה	SEC-Q

תוקף התוכן של הפריטים הוערך כדי להבין את המידה שבה המדידה מייצגת את המושג הנמדד (Pedrosa et al., 2014). השיטה הנפוצה ביותר להערכת תוקף תוכן היא מדד CVI (Content Validity Index), ששימש במחקר זה.

שיטה

שישה מומחים – ארבע נשים ושני גברים בני 45–65 מתחומי הפסיכולוגיה החינוכית, הייעוץ החינוכי וההנחיה – השתתפו בהערכת תוקף התוכן. המומחים הוזמנו לסייע בהתנדבות, ולאחר הסכמתם הועברו אליהם פריטי EduSEL החדשים. הם התבקשו

להעריך באיזו מידה כל פריט מייצג את המיומנות הרלוונטית, באמצעות סולם ליקרט שנע בין 5 (מייצג מאוד את המיומנות) ל־1 (אינו מייצג כלל את המיומנות), על סמך ההגדרות שסופקו לכל מיומנות (ראו לוח 4). כמקובל, דירוגי ששת המעריכים עובדו לממוצע לכל פריט כדי ליצור את מדד תוקף התוכן לפריט (I-CVI). מדד תוקף התוכן לסולם כולו (S-CVI) חושב לממוצע מדדים אלו.

ממצאים ודיון

לכל מעריך חושבו ממוצע הדירוגים וסטיית התקן. כפי שאפשר לראות בלוח 5, ממוצעי הדירוגים של המעריכים היו דומים וגבוהים, מה שמעיד על תקפות התוכן של הפריטים. רוב הפריטים קיבלו ציון ממוצע לתקפות של מעל 0.80, בטווח של 0.63 עד 1. מדד תוקף התוכן הכללי לסולם (S-CVI) עמד על 0.84, מה שמעיד כי הפריטים החדשים נחשבים ייצוגים תקפים של המח״ר. עם זה פריט 32 לא עמד דיו בקריטריון לערך I-CVI ולכן הוצא מהשאלון. פריטים 28 ו־35 היו קרובים לסף התקפות ולאחר דיון הוחלט להשאירם בגרסה המורחבת של ה־EduSEL.

לוח 5: דירוגי תוקף תוכן

פריט	מיומנות	א.ק.	ת.א.	מ.ס.	י.ג.	א.ל.	א.פ.	ממוצע דירוג %	סטיית תקן של הדירוג
27	שכנוע	5	5	4	5	4	4	0.90	0.11
28	שכנוע	4	3	3	5	4	4	0.77	0.15
31	הצבת מטרות	4	4	5	4	5	3	0.83	0.15
32	הצבת מטרות	2	2	3	3	4	5	0.63	0.23
33	מודעות רגשית	5	5	5	5	5	5	1.00	0.00
34	מודעות רגשית	5	5	5	5	5	4	0.97	0.08
35	שיקול דעת	4	3	4	3	5	4	0.77	0.15
36	שיקול דעת	4	5	3	5	5	3	0.83	0.20

הערה: האותיות בשורה הראשונה של הלוח מייצגות את ראשי התיבות של המעריכים המומחים; ממוצעי הדירוג וסטיות התקן חושבו על בסיס אחוז הדירוג; S-CVI: 0.84.

הפריטים החדשים שנוספו נמצאו בעלי תוקף תוכן מספק, ומבטאים ביעילות את המבנים המיועדים. מתוך כך הם מצמצמים את הפערים שנמצאו בהשוואה למודל התאורטי של CASEL ומרחיבים את מנעד המיומנויות המוערכות בשאלון ה־EduSEL. לפיכך כל הפריטים המוצעים, חוץ מפריט 32, נכללו בגרסה המורחבת של השאלון לצורך ניתוח והערכה נוספים.

מחקר 3: ניתוח גורמים מגשש (EFA)

לאחר תיקוף התוכן של שבעת הפריטים החדשים, הועבר שאלון ה־EduSEL המורחב (35 פריטים) ל־363 משתתפים כדי לבחון את מבנה השאלון באמצעות ניתוח גורמים מגשש (EFA).

שיטה

השאלון המורחב הופץ במייל או בהודעות ווטסאפ, ו־363 אנשי חינוך מקבוצות מקצועיות מגוונות ושלבי קריירה מגוונים מילאו את הגרסה החדשה של ה־EduSEL (ראו פירוט דמוגרפי בלוח 2). ניתוח גורמים מגשש נעשה באמצעות תוכנת JASP 16.4, מתוך שימוש בגורמים ציריים (principal axis factoring), כמו מדד אמידה ורוטציה מבוססת אשכולות (cluster-based oblique rotation). מספר הגורמים נקבע לפי קריטריון Eigenvalue העולה על 1.

ממצאים ודיון

נעשו שני סבבים של ניתוח הגורמים המגשש. בתחילה הסולם של 35 הפריטים הראה מבנה של שישה גורמים, המסביר 50.1% מהשונות הכוללת במדדים שנבחנו. עם זה הגורם השישי הכיל ארבעה פריטים בלבד (שאלות 17, 18, 27, 28), שהוטענו בו בזמן גם על גורמים אחרים, ולפיכך הוחלט לשייכם לגורמים האחרים ולוותר על הגורם השישי. נוסף על כך הוסרו שלושה פריטים (פריטים 8, 13, 14) בשל חוסר התאמה בין ממצאי הניתוח הסטטיסטי למודל התאורטי. פריט 8 (המקביל לפריט 7, והם מייצגים ביחד את מיומנות הבירור) לא הוטען על גורם 2 עם פריט 7 ומיומנויות תקשורת אחרות כמו אסרטיביות, ניהול שיחה ושכנוע. כמו כן הטעינות הבלתי צפויה של שאלות 13 ו־14 (המייצגות סובלנות) סתרה את השיוך התאורטי שלהן לגורם 4, מיומנויות יחסים בין־אישיים, עם מיומנויות ליבה אחרות כמו אמפתיה, העצמה ושיתוף פעולה. נוסף על כך פריט 3 לא הראה טעינה של ממש על אף גורם ולכן גם הוא הוצא.

סבב שני של ניתוח גורמים (ראו לוח 6) יושם בסולם של 31 הפריטים (בהשמטת שאלות 3, 8, 13, 14), והתקבל מבנה של חמישה גורמים, המסביר 49.4% מהשונות הכוללת של המדדים שנבחנו. עם זה שני הפריטים היחידים בגורם 5 (שאלות 17 ו־18) היו בעלי טעינות כפולה עם גורם 4, כך שהתקבל פתרון של ארבעה גורמים. טעינויות כפולות נצפו גם בפריטים אחרים. בכל הפעמים השיוך לגורם נעשה על סמך שיקולים תאורטיים. לדוגמה, פריטים 1 ו־2 ששובצו יחד בגורם 3, מייצגים חשיבה רפלקטיבית המקושרת למודעות עצמית במודל CASEL. המתאמים בין הגורמים מוצגים בלוח 7.

לוח 6: טעינויות פריטים בניתוח גורמים מגשש

פריט	מיומנות	גורם 1: ניהול עצמי	גורם 2: פתרון בעיות אתי	גורם 3: מודעות עצמית וחברתית	גורם 4: מיומנויות יחסים בין־אישיים	גורם 5
31*	קביעת מטרות	0.84				
35*	שיקול דעת	0.70				
9*	תכנון שיח	0.67				
4*	תכנון סטינג	0.60				
10	תכנון שיח	0.57				
30*	ויסות עצמי	0.48				
29	ויסות עצמי	0.45				
36	שיקול דעת	0.35				
23*	אסרטיביות		0.78			
24	אסרטיביות		0.74			
11*	ניהול שיחה		0.59			
28*	שכנוע		0.58			
27	שכנוע		0.52			
12	ניהול שיחה		0.46			
26*	ניהול קונפליקט		0.43			
7*	בירור		0.43			
6	הקשבה פעילה		0.40			
33*	מודעות רגשית			0.69		
34*	מודעות רגשית			0.66		
19*	נקודת מבט			0.62		
5*	הקשבה פעילה			0.54		
20	נקודת מבט	0.31		0.45		
1	רפלקטיביות	0.38		0.45		
2*	רפלקטיביות			0.42		
25	ניהול קונפליקט			0.38		
22*	אמפתיה				0.71	
21*	אמפתיה			0.3	0.59	
18*	העצמה				0.46	0.47
16*	שיתוף פעולה	0.37			0.44	
15*	שיתוף פעולה				0.43	
17	העצמה				0.34	0.61

הערות: הפריטים מוצגים לפי סדר יורד של טעינויות לכל גורם; מוצגות טעינויות מעל 0.3; כוכביות מסמנות את חמשת הפריטים החזקים ביותר בכל תת־סולם שנבחרו עבור ניתוח הגורמים המאשר (ראו מחקר 4). עם זה חשוב לציין חריגה בפריטים Q18 ו־Q17 שהציגו טעינויות כפולות לגורם 5 אך שובצו בגורם 4. החלטה זו התקבלה על סמך המידע שהם משקפים מיומנויות קשר, ונוכח חוסר התמיכה הסטטיסטית לקיום גורם חמישי שהורכב משני פריטים בלבד.

לוח 7: מתאמים בין גורמים

	גורם 1: ניהול עצמי	גורם 2: פתרון בעיות אתי	גורם 3: מודעות עצמית וחברתית	גורם 4: מיומנויות יחסים בין־אישיים
גורם 1				
גורם 2	.61			
גורם 3	.71	.48		
גורם 4	.62	.68	.46	

בגורם 1 שהוגדר ניהול עצמי, יש שמונה פריטים המכוונים לוויסות רגשות, מחשבות והתנהגויות כדי להשיג מטרות. בגורם 2 שהומשג פתרון בעיות אתי, יש תשעה פריטים המשקפים קבלת החלטות שקולה במערכות יחסים חברתיות. בגורם 3 שהומשג מודעות עצמית וחברתית, יש שמונה פריטים המשקפים את היכולת להבין כיצד רגשות, מחשבות וערכים משפיעים על התנהגות ומאפשרים הבנה ואמפתיה כלפי אחרים. בגורם 4 שהומשג מיומנויות יחסים בין־אישיים, יש שישה פריטים המתארים את היכולת להקים ולתחזק קשרים חיוביים ותומכים.

הגורמים המוזכרים לעיל מתיישבים עם המודל התאורטי של CASEL, כאשר שלושה גורמים מקבילים במלואם לשלושה אשכולות תאורטיים (ניהול עצמי, פתרון בעיות אתי ומיומנויות יחסים בין־אישיים), והגורם הרביעי, מודעות עצמית וחברתית, מאגד שני אשכולות תאורטיים נפרדים מתוך מודל CASEL (מודעות עצמית, מודעות חברתית). פער זה נפוץ בתהליך האופרציונליזציה, שבו מבנים תאורטיים עוברים התאמות כדי לשקף בדיוק רב את הנתונים האמפיריים.

מחקר 4: ניתוח גורמים מאשש (CFA)

המודל שעלה מניתוח הגורמים המגשש (EFA) במחקר 3, נבדק באמצעות ניתוח גורמים מאשש (CFA) במחקר 4 באמצעות תוכנת JASP 18.3. לכל תת־סולם נבחרו חמישה פריטים עם הטעינויות הגבוהות ביותר (מסומנים בכוכבית בלוח 6) כדי לשמור על ייצוג של כל מיומנות בתוך האשכול (ראו רשימת מיומנויות בנספח א), ולכן נוצר שאלון של 20 פריטים.

שיטה

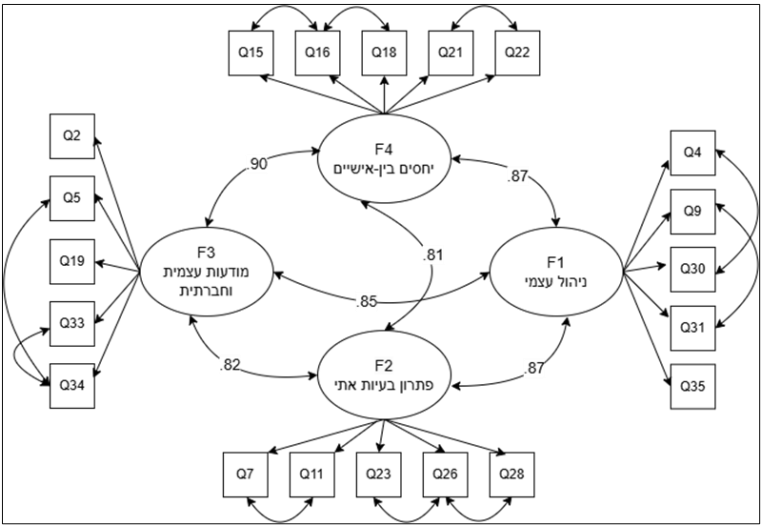
השאלון המעודכן, EduSEL-R, הועבר לקבוצת משתתפים חדשה של 1,320 אנשים. הנתונים הדמוגרפיים בלוח 2 מראים שבקבוצה הגדולה ביותר נמצאים אנשי חינוך מנוסים (49%, 649 משתתפים), ואחריהם אנשי חינוך מתחילים (30%, 393 משתתפים). רוב המשתתפים היו נשים (88%, 1,161).

ממצאים ודיון

על סמך קווים מנחים מקובלים (למשל, Hu & Bentler, 1999), מודל ארבעת הגורמים (20 פריטים) הראה התאמה טובה לנתונים: $X^2(153)=447$, CFI=0.97, TLI=0.97, (X^2ratio=2.9), RMSEA=0.038 (רווח סמך של 90%: 0.034–0.042) ו־SRMR=0.029. ממצא זה מחזק את תוקף המבנה של השאלון (ראו תרשים 1). על פי מדדי טיוב

(מודיפיקציות) נעשתה קשירה של שגיאות של מספר פריטים כפי שמוצג בתרשים 1. מודיפיקציות אלו הוצדקו תאורטית, מכיוון שפריטים אלו מדדו היבטים קרובים באותו גורם.

מדד המהימנות הפנימית (אלפא קרונבך) עבור ציוני ה־EduSEL-R נמצא גבוה ($\alpha = .92$, $n = 1320$), כמו מדדי המהימנות עבור ארבעת תת־הסולמות ומדד המהימנות המשולב (CR), שהיה מעל 0.70 (לוח 9). לא נמצאו פריטים שמחיקתם תתרום למהימנות. מהימנות פריט בודד (single item reliability) הייתה גבוהה (Fornell & Larcker, 1981 ; לוח 8) עבור כל הפריטים. ברוב הפעמים ערכי ה־AVE (average variance extracted; Fornell & Larcker, 1981) עלו על 0.50 (לוח 9), ובשל מדדי CR גבוהים, התוקף המתכנס נחשב לתקין. עם זה ערכי AVE היו נמוכים ממדד השונות המשותפת, דבר המעיד על תוקף מבחין שאינו מספק.



תרשים 1: מודל CFA

לוח 8: תוצאות CFA עבור מחקר 4

גורם	מיומנות	פריט	טעינת גורם מתוקננת (שגיאת תקן)	מהימנות פריט בודד
ניהול עצמי	קביעת מטרות	4	0.770	0.983
	תכנון דיון	9	0.722	0.981
	ויסות עצמי	30	0.606	0.973
	קביעת מטרות	31	0.721	0.981
	שיקול דעת	35	0.758	0.983
פתרון בעיות אתי	בירור	7	0.744	0.982
	ניהול שיחה	11	0.761	0.983
	אסרטיביות	23	0.576	0.971

	ניהול קונפליקט	26	0.644	0.976
	שכנוע	28	0.591	0.972
מודעות עצמית וחברתית	רפלקטיביות	2	0.757	0.983
	הקשבה פעילה	5	0.760	0.983
	נקודת מבט	19	0.745	0.982
	מודעות רגשית	33	0.700	0.980
	מודעות רגשית	34	0.691	0.979
מיומנויות יחסים בינאישיים	בניית שותפות	15	0.794	0.984
	בניית שותפות	16	0.779	0.984
	העצמה	18	0.748	0.982
	אמפתיה	21	0.647	0.977
	אמפתיה	22	0.771	0.983

לוח 9: מדדי מהימנות ותוקף

	מהימנות (אלפא קרונבך)	**CR**	**AVE**	**ניהול עצמי**	**פתרון בעיות אתי**	**מודעות עצמית וחברתית**	**מיומנויות יחסים בינאישיים**
ניהול עצמי	0.80	0.84	0.52				
פתרון בעיות אתי	0.76	0.80	0.45	0.76			
מודעות עצמית וחברתית	0.81	0.85	0.54	0.73	0.70		
מיומנויות יחסים בינאישיים	0.81	0.86	0.56	0.75	0.65	0.81	

בדרך כלל הממצאים מלמדים על תוקף מבנה חזק של שאלון ה־EduSEL-R, כפי שניכר במדדי התאמה טובים במודל ה־CFA, עם ערכי CR ו־AVE גבוהים. אף על פי שמדד התוקף המבחין אינו מספק, חשוב לציין כי הגורמים שעלו בניתוח נשענים על מסגרת תאורטית מבוססת היטב של CASEL, כך שיש בסיס תאורטי להבחנה בין הגורמים. תמיכה אמפירית בחשיבות ההבחנה בין תתי־הסולמות עולה מתוך מחקר עדכני שעשה שימוש בגרסה העדכנית של ה־EduSEL-R (Kasperski, 2023). מכלול העדויות האלה מספקות תמיכה בתוקף השאלון.

דיון כללי

חשיבותה של הלמידה חברתית־רגשית (SEL) מבוססת היטב, ויש הסכמה רחבה על משמעותה בעבור אנשי חינוך (American Psychological Association, 2020). עם זה הערכת המיומנויות החברתיות־רגשיות (מח״ר) בקרב אנשי חינוך אינה מספקת. לפיכך

במחקר זה יש רצון לתרום לקידום הערכה מקיפה של מח״ר בעבור אנשי חינוך באמצעות המשך תהליך הפיתוח והתיקוף של שאלון ה־EduSEL (חמי וקספרסקי, 2022). במאמר זה יש דיווח על תוצאותיהם של ארבעה מחקרים נפרדים. מחקר 1 בחן את התוקף המתכנס של EduSEL באמצעות בחינת המתאמים עם ה־SEC-Q (Figueroa-Varela & Rodriguez Vera, 2023; Zych et al., 2018). מתאמים מובהקים תמכו בתוקף המבנה של EduSEL, אך נמצא כי חלק מהממדים של CASEL אינם מיוצגים במלואם. לכן במחקר 2 מומחי SEL העריכו את ייצוגיות התוכן של פריטים חדשים, ומתוך כך הורחב השאלון. במחקר 3 נעשה ניתוח גורמים מגשש (EFA) לפריטי השאלון המורחב, ועלו ארבעה גורמים: ניהול עצמי, פתרון בעיות אתי, מודעות עצמית וחברתית ומיומנויות יחסים בין־אישיים, שהסבירו ביחד 49.4% מהשונות. במחקר 4, ניתוח גורמים מאשש (CFA), נבחנו 20 הפריטים החזקים ביותר ונמצאה התאמה טובה של המודל לנתונים, מהימנות גבוהה (α = .92) ותוקף מתכנס הולם עבור שאלון ה־EduSEL-R. כעת נפרט כל אחד מהגורמים שעלו במחקר זה.

גורם ניהול עצמי

גורם אחד שעלה במחקר הוא הניהול העצמי, שיש בו התמודדות יעילה עם רגשות, מחשבות והתנהגויות לשם השגת מטרות (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2023). במחקר זה שולבו חמש מיומנויות באשכול ניהול עצמי: הצבת מטרות, תכנון סטינג, תכנון שיח, ויסות עצמי ושיקול דעת (ראו לוח 1 ולוח 4 להגדרות). שלוש מיומנויות – הצבת מטרות, תכנון סטינג ותכנון שיח – נוגעות לשלב ההכנה ומתמקדות בתכנון פרואקטיבי לשם מעורבות אפקטיבית. כמה חוקרים (Graham-Clay, 2005; Prober et al., 2022) המליצו על אסטרטגיות אלו, שמדגישות את התוכן (קביעת מטרה ברורה), את הסביבה (בחירת הזמן, המקום והגישה המתאימים) ואת דרך העברת המסר (בהירות, תמציתיות וכבוד). אסטרטגיות אלו חיוניות להעברה מקצועית של המידע ולטיפוח קשרים חיוביים המאפשרים תגובה בונה על אתגרים.

שלב ההכנה מאפשר שימוש אפקטיבי במיומנויות ניהול עצמי במהלך השיח, בעיקר ביכולות ויסות עצמי ושיקול דעת. מיומנות הוויסות העצמי הן נדבך מרכזי, בייחוד במצבי שיחות קריטיות (Segal et al., 2018) – שיחות בעלות חשיבות גבוהה המאופיינות בהשקפות מגוונות וברגשות עזים (Daly, 2022). בשיחות אלו, יכולת הוויסות העצמי מסייעת לאנשי חינוך בניהול מתחים ובשמירה על ריכוז ומעורבות ממוקדת. נוסף על כך מיומנות זו מקנה את היכולת להפעיל שיקול דעת, הנחוץ להימנעות מפגיעה באדם האחר ולשמירה על כבודו (Forneris & Fey, 2016).

גורם פתרון בעיות אתי

פתרון בעיות אתי הוא הגורם השני שעלה במחקר, הוא מקביל לקבלת החלטות אחראית, ומוגדר יכולת לקבל החלטות אכפתיות ובונות בנוגע להתנהגות אישית ואינטראקציות חברתיות במגוון מצבים (CASEL, 2023). במחקר זה יש שילוב של חמש מיומנויות בעת פתרון בעיות אתי: ניהול קונפליקטים, אסרטיביות, שיח, בירור ושכנוע (ראו לוח 1 ולוח 4 להגדרות). קונפליקטים באינטראקציות בין־אישיות הם תופעה בלתי נמנעת, ובסביבות

חינוכיות פתרונם דורש גישה אתית ואכפתית (Noddings, 2002). קונפליקטים עשויים לגרום להפרעות בכיתה, להפחתת מוטיבציה ולהשפעות אקדמיות שליליות (Valente et al., 2020), ובו בזמן מספקים לאנשי חינוך ולתלמידים הזדמנויות לצמיחה והתפתחות. כדי לנצל את ההזדמנויות האלה, על אנשי החינוך להשתמש במיומנויות הנדרשות לניהול ופתרון קונפליקטים בדרך בונה.

בבסיסו, אשכול פתרון הבעיות האתיות מתמקד בגישה דעתנית לניהול קונפליקטים, בשאיפה להשיג את מטרותיו של הפרט לצד התחשבות בצרכיהם וברווחתם של כלל המעורבים. בגישה זו יש שילוב מיומן של שיח, בירור ושכנוע. השיח מטפח הבנה הדדית, כבוד ואמון; הבירור מאפשר בחינת צרכים, ערכים וסיבות ותוצאות העומדות בבסיס הקונפליקט ויצירת פתרונות חלופיים (Thakore, 2013). השכנוע ממלא תפקיד מרכזי בהשפעה על עמדות, אמונות והתנהגויות של הצדדים המעורבים בקונפליקט, ומעודד אותם לאמץ את רעיונותיו ופתרונותיו של האדם האחר.

גורם מודעות עצמית וחברתית

הגורם השלישי של המח״ר שעלה במחקר הוא גורם משולב, הכולל מודעות עצמית ומודעות חברתית. אף שאלו נחשבים לרכיבים נפרדים במודל CASEL (2023), יש חפיפה ניכרת בהגדרותיהם התאורטיות. מודעות עצמית עוסקת בהבנה של רגשות, מחשבות וערכים האישיים ובהשפעתם על ההתנהגות, ואילו מודעות חברתית מתמקדת בהבנת נקודות המבט של אחרים, בהן רגשותיהם, מחשבותיהם וערכיהם. באשכול זה עלו ארבע מיומנויות: חשיבה רפלקטיבית ומודעות רגשית הקשורות למודעות עצמית, והקשבה ויכולת לאמץ נקודת מבט הקשורות למודעות חברתית (ראו לוח 1 ולוח 4 להגדרות).

חשיבה רפלקטיבית, רכיב במודעות העצמית, מעודדת את צמיחתם האינטלקטואלית והאישית של אנשי חינוך ומאפשרת להם לשפר שיפור מתמשך את שיטות ההוראה שלהם מתוך התאמה לצורכי התלמידים (Šarić & Šteh, 2015). מודעות רגשית תומכת באנשי חינוך בניהול רגשותיהם, מקדמת את רווחתם האישית ותורמת ליצירת סביבת למידה מכילה יותר (Jaakkola et al., 2022). מודעות חברתית, הנובעת מאגבור (סינרגייה) של הקשבה פעילה והבנת נקודות מבט של אחרים, מעודדת את אנשי החינוך להעניק תשומת לב מלאה ולהעריך בכנות מגוון רחב של עמדות. גישה זו מעודדת הבנה מעמיקה של נקודת מבטו של הדובר ומקדמת תקשורת ברורה ויעילה יותר, ובו בזמן מראה עניין אמיתי בונה אמון וכבוד בין אנשי חינוך לתלמידים, עמיתים והורים (Kourmousi et al., 2018; Topornycky & Golparian, 2016).

גורם מיומנויות יחסים בין־אישיים

הגורם האחרון שעלה במחקר הוא אשכול מיומנויות היחסים הבין־אישיים, המוגדר יכולת ליצור ולשמר מערכות יחסים בריאות ותומכות, ולנווט באפקטיביות בסביבות מגוונות שיש בהן אנשים וקבוצות שונות זו מזו (CASEL, 2023). באשכול זה יש שלוש מיומנויות: אמפתיה, העצמה ובניית שותפות (ראו לוח 1 ולוח 4 להגדרות). אמפתיה תורמת להבנת הצרכים, הרגשות וההשקפות של התלמידים, וכן להתאמת ההוראה כדי לשפר את הישגיהם האקדמיים, העניין והמעורבות שלהם (Aldrup et al., 2022; Cai et al., 2023; Garvis et al., 2019). אנשי חינוך אמפתיים, המראים אכפתיות והתחשבות,

מנהלים קונפליקטים ביעילות, מטפחים קשרים חיוביים (Graham-Clay, 2005; Prober et al., 2022) ומשפיעים בחיוב על רווחת התלמידים.

האמפתיה מסייעת גם בהעצמת אחרים באמצעות הכרה ברגשותיהם, תחושותיהם והשקפותיהם. ההבנה האמפתית של אנשי החינוך מעודדת חיזוק עצמי חיובי אצל הפרטים, משפרת את השקפתם העצמית ותורמת לתחושת העצמה מוגברת (Heger, 2018). שיתוף פעולה ושותפות יעילים מושגים כאשר שני הצדדים המעורבים חשים בעלי יכולת ומועצמים, ומתוך כך נבנית סביבה חינוכית הרמונית (Abramson, 2021; Garvis et al., 2019).

מסקנות

מחקר זה החל בבחינה ביקורתית של EduSEL באמצעות הצבת שאלות על המושג הנמדד – מיומנויות חברתיות־רגשיות (מח״ר) של אנשי חינוך. הגרסה המעודכנת של השאלון מציינת מעבר מהותי מגרסת השאלון הראשונית, המסתמכת על מודל המח״ר של ג׳ונס ובופארד (Jones & Bouffard, 2012), למודל התאורטי של CASEL. שינוי תאורטי זה דרש הערכה מחודשת של השאלון, ועמד על ייצוג חסר של כמה רכיבים, ממצא שהביא לידי הרחבת תחום ההערכה. תהליך זה מדגיש את חשיבות אימוץ גישה רב־ממדית לשם העמקת ההבנה של מושגים תאורטיים ודרכי הערכתם.

שאלון EduSEL-R משמש התקדמות מהותית לעומת השאלון הקודם, בעיקר בשל הרחבת תחום המיומנויות הנמדדות והגדלת המדגם. במחקר זה השתתפו 363 אנשי חינוך לצורך ניתוח גורמים מגשש (EFA) ו־1320 אנשי חינוך לצורך ניתוח גורמים מאשש (CFA), בהשוואה ל־154 ו־331 (בהתאמה) במחקר הקודם, ממצא זה חיזק את תוקף הממצאים. EduSEL-R מעריך 17 מיומנויות באמצעות 20 פריטים בלבד, לעומת 14 מיומנויות באמצעות 28 פריטים בשאלון הקודם, מה שהופך אותו לכלי הערכה תמציתי וממוקד יותר. השאלון מציג מהימנות פנימית גבוהה ושיפורים במדדי התוקף, ובכללם תוקף מתכנס, אף שמדדי התוקף המבחין חלקיים. על פי מודל CASEL, השאלון מקיף טווח רחב יותר של מח״ר, ובכללו ניהול עצמי, פתרון בעיות אתי, מודעות עצמית וחברתית ומיומנויות יחסים בין־אישיים.

רלוונטיות לייעוץ החינוכי

באמצעות טיפול במגבלות של השאלון הקודם, שאלון EduSEL-R משמש כלי יעיל ומקיף להערכת מח״ר של אנשי חינוך, ומציע יתרונות חשובים ליועצים חינוכיים, למנהלים ולקובעי מדיניות. יועצים יכולים להסתייע בתוצאות השאלון כדי לזהות פערים מסוימים במח״ר וליישם התערבויות ממוקדות המתאימות לצרכים האישיים והמקצועיים של המורים. השאלון מאפשר ליועצים לעקוב אחר התפתחות המיומנויות עם זמן בעת הערכות ביצועים, ומתוך כך לתכנן תוכניות של פיתוח מקצועי מותאמות שיבטיחו תמיכה ממוקדת בנושאים כמו ניהול עצמי, מודעות חברתית ושיפור יחסים בין־אישיים בקרב אנשי חינוך. נוסף על כך השאלון יכול להנחות את יועצי החינוך בפיתוח תוכניות לימוד רלוונטיות ובגיבוש מדיניות בית ספרית תומכת SEL, שתשפיע על טיפוח אקלים חיובי בכיתה ועל תוצאות לימודיות משופרות. לבסוף באמצעות שימוש בממצאי השאלון,

מעצבי מדיניות יוכלו להקצות משאבים מותאמים ולהבטיח שלהכשרות SEL יהיה מקום מרכזי במערך ההכשרה של מורים ומסגרות החינוך בכלל, מהלך שתומך בגישה אסטרטגית המשלבת את הלמידה החברתית־רגשית לשיפור איכות החינוך.

מגבלות וכיווני מחקר עתידיים

למחקר זה מגבלות מספר שיש להכיר בהן. המגבלה הראשונה טמונה בהיעדר קריטריונים לביצועים החיוניים להערכת התוקף הניבוי של השאלון בעניין השפעתו על תוצאות אישיות וחינוכיות, כגון רווחה, אקלים כיתה ועוד. מחקרים עתידיים יכולים לשלב קריטריוני ביצוע של אנשי חינוך לצורך הערכת יעילות השאלון בניבוי תוצאות חינוכיות מגוונות. כמו כן כיווני מחקר עתידיים יכולים לכלול מחקרי אורך שיבחנו שינויים במיומנויות SEL במרוצת זמן. שימוש בגישות מחקר משולבות עשוי גם להעשיר את הנתונים הכמותיים, ולהעניק הבנה עמוקה יותר למורכבות המיומנויות החברתיות־רגשיות בקרב אנשי חינוך.

רשימת מקורות

חמי, מ״א וקספרסקי, ר׳ (2022). הערכת מיומנויות חברתיות־רגשיות (מח״ר) של צוותי הוראה: פיתוח ותיקוף של שאלון מח״ר. **הייעוץ החינוכי, כד**, 70–97.

Abramson, A. (2021). Cultivating empathy. *Monitor on Psychology, 52*(8). https://www.apa.org/monitor/2021/11/feature-cultivating-empathy

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

American Psychological Association. (2020). The benefits of social-emotional learning. *Monitor on Psychology, 51*(6). https://www.apa.org/monitor/2020/09/classroom-connections

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

Cai, Y., Yang, Y., Ge, Q., & Weng, H. (2023). The interplay between teacher empathy, students' sense of school belonging, and learning achievement. *European Journal of Psychology of Education, 38*, 1167–1183. https://doi.org/10.1007/s10212-022-00637-6

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

report/adolescent-mental-health-a-systematic-review-on-the-effectiveness-of-school-based-interventions

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203771587

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2023). *What is SEL?* https://casel.org/what-is-sel/

Daly, A. (2022). Critical conversations in practice-based teacher education: Fostering equitable teaching in a yearlong practicum. *Action in Teacher Education, 44*(1), 21–36. https://doi.org/10.1080/01626620.2021.1959465

Figueroa-Varela, M., & Rodríguez Vera, M. (2023). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Competencias Socioemocionales SEC-Q en estudiantes universitarios chilenos [Analysis of the psychometric properties of the Social and emotional Competencies Questionnaire SEC-Q in Chilean university students]. *Revista Latinoamericana de Psicología, 55,* 10–17. https://doi.org/10.14349/rlp.2023.v55.2

Forneris, S. G., & Fey, M. K. (2016). Critical conversations: The NLN guide for teaching thinking. *Nursing Education Perspectives, 37*(5), 248–249. https://doi.org/10.1097/01.nep.0000000000000069

Garvis, S., Harju-Luukkainen, H., & Yngvesson, T. (2019). Towards a test-driven early childhood education: Alternative practices to testing children. In G. Barton & S. Garvis (Eds.), *Compassion and empathy in educational contexts* (pp. 61–77). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-18925-9_4

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

Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *The School Community Journal, 15*(1), 117–129.

Heger, A. (2018). *Empowering teachers through empathy to decrease special education referral rates* [Doctoral dissertation]. Walden University.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Jaakkola, N., Karvinen, M., Hakio, K., Wolff, L.-A., Mattelmäki, T., & Friman, M. (2022). Becoming self-aware — how do self-awareness and

transformative learning fit in the sustainability competency discourse? *Frontiers in Education, 7*. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.855583

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

Kasperski, R. (2023). Individual differences in SEL among preservice, beginner, and experienced educators with different simulation experiences. *Social Sciences & Humanities Open, 8*(1), Article 100694. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100694

Kourmousi, N., Kounenou, K., Yotsidi, V., Xythali, V., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2018). Personal and job factors associated with teachers' active listening and active empathic listening. *Social Sciences, 7*(7), Article 117. https://doi.org/10.3390/socsci7070117

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

Noddings, N. (2002). *Starting at home: Caring and social policy*. University of California Press.

Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., & García-Cueto, E. (2014). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación [Content validity evidences: Theoretical advances and estimation methods]. *Acción Psicológica, 10*(2), 3–18. http://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820

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

Prober, C. G., Grousbeck, H. I., & Meehan III, W. F. (2022). Managing difficult conversations: An essential communication skill for all professionals and leaders. *Academic Medicine, 97*(7), 973–976. http://doi.org/10.1097/ACM.0000000000004692

Romano, M. E. (2006). "Bumpy moments" in teaching: Reflections from practicing teachers. *Teaching and Teacher Education, 22*(8), 973–985. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.019

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

Šarić, M., & Šteh, B. (2015). Critical reflection in the professional development of teachers: Challenges and possibilities. *CEPS Journal, 7*(3), 67–85. https://doi.org/10.26529/cepsj.288

Segal, A., Lefstein, A., & Vedder-Weiss, D. (2018). Appropriating protocols for the regulation of teacher professional conversations. *Teaching and Teacher Education, 70*(1), 215–226. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.018

Thakore, D. (2013). Conflict and conflict management. *IOSR Journal of Business and Management, 8*(6), 7–16. https://doi.org/10.9790/487X-0860716

Topornycky, J., & Golparian, S. (2016). Balancing openness and interpretation in active listening. *Collected Essays on Learning and Teaching, 9*, 175–184. https://doi.org/10.22329/celt.v9i0.4430

Valente, S., Lourenço, A. A., & Németh, Z. (2020). School conflicts: Causes and management strategies in classroom relationships. In M. P. Levine (Ed.), *Interpersonal relationships*. IntechOpen. https://doi.org/10.5772/intechopen.95395

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., & Llorent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the social and emotional competencies questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología, 50*(2), 98–106.

נספח א' – שאלון EduSEL-R

אשכול / תת־סולם	מיומנות	מספר פריט ישן (EduSEL) ותוספות	מספר פריט חדש (EduSEL-R) והיגד
3. מודעות עצמית וחברתית	חשיבה רפלקטיבית	2	1. רואה את ההשלכות של מעשיי ומדוע עליי להתנהג בצורה מותאמת יותר
1. ניהול עצמי	תכנון סטינג	4	2. מתכנן/ת את מהלך השיחה כך שישרה אוירה נעימה
3. מודעות עצמית וחברתית	הקשבה פעילה	5	3. מבחין/ה בין הדברים שהאדם אומר לבין מה שהוא מרגיש
2. קבלת החלטות אתית	בירור	7	4. שואל/ת שאלות גם כאשר נדמה שאני יודע/ת מה האחר חושב

1. ניהול עצמי	תכנון שיחה	9	5. מציג/ה רעיונות בצורה ברורה, תמציתית ומאורגנת
2. קבלת החלטות אתית	ניהול שיח	11	6. מוביל/ה את השיח ללא מאמץ ניכר
4. יחסים בין־אישיים	בניית שותפות	15	7. מדגיש/ה רצון לשיתוף פעולה גם בשיחה וגם אחריה
4. יחסים בין־אישיים	בניית שותפות	16	8. מציע/ה תמיכה ביישום הרעיונות והביצוע
4. יחסים בין־אישיים	העצמה	18	9. גורם/ת לאחר להאמין ביכולתו להשיג את מטרותיו
3. מודעות עצמית וחברתית	נקודת מבט	19	10. מבין\נה איך הדברים נראים מנקודת מבטו של האחר
4. יחסים בין־אישיים	אמפתיה	21	11. מרגיש/ה חמלה כלפי מי שמתמודד עם קושי
4. יחסים בין־אישיים	אמפתיה	22	12. מרגיש/ה צורך לעזור כשאני רואה מישהו במצוקה
2. קבלת החלטות אתית	אסרטיביות	23	13. אומר/ת דברים בכנות, גם אם עלולים לפגוע במישהו אחר
2. קבלת החלטות אתית	ניהול קונפליקט	26	14. מתמודד/ת עם קונפליקטים באופן גלוי, ולא שומר/ת אותם בבטן
2. קבלת החלטות אתית	שכנוע	28	15. משכנע/ת אדם לעשות את מה שאני חושב/ת שכדאי שיעשה
1. ניהול עצמי	ויסות עצמי	30	16. משוחח/ת על בעיה שהתעוררה בלי להתעצבן
1. ניהול עצמי	הצבת מטרות	31	17. מגדיר/ה מטרות ברורות לשיחה
3. מודעות עצמית וחברתית	מודעות רגשית	33	18. יודע/ת כיצד הרגשות שלי משפיעים על התנהגותי

3. מודעות עצמית וחברתית	מודעות רגשית	34	19. מודע/ת כיצד המחשבות שלי משפיעות על רגשותיי
1. ניהול עצמי	שיקול דעת	35	20. מקבל/ת החלטות בשיחה בשיקול דעת

תוצאות ניתוח הגורמים המגשש (EFA) חשפו גורם חמישי שכולל רק את שני הפריטים ב"סובלנות". מבחינה תאורטית, פריטים אלה שייכים ל"מיומנויות יחסים בין־אישיים" ושילובם נתון לשיקול דעתם של החוקרים.

13. "...מערב/ת באופן פעיל את האחר בחיפוש אחר פתרונות";

14. "...שואל/ת את האחר על סיבות אפשריות לבעיה".

בשאלון זה אין פריטים הפוכים.

שאלון EduSEL-R להערכת המח"ר של אנשי חינוך (קספרסקי וחמי, 2024)

הנחיות:

אנא דרגו את ההיגדים הבאים בצורה הכנה ביותר. אין תשובות נכונות או שגויות, ולכל אדם יש כישורים מסוימים שהם חזקים יותר ואחרים פחות.

דמיינו מצבים מעבודתכם ושימו לב באיזו מידה את/ה...

פריט	6 רמת מומחיות	5 רמה מצוינת	4 רמה טובה	3 רמה תקינה	2 רמה בסיסית	1 כמעט ולא
1. רואה את ההשלכות של מעשי ומדוע עלי להתנהג בצורה מותאמת יותר						
2. מתכנן/ת את מהלך השיחה כך שישרה אוירה נעימה						
3. מבחין/ה בין הדברים שהאדם אומר לבין מה שהוא מרגיש						
4. שואל/ת שאלות גם כאשר נדמה שאני יודע\ת מה האחר חושב						
5. מציג/ה רעיונות בצורה ברורה, תמציתית ומאורגנת						
6. מוביל/ה את השיח ללא מאמץ ניכר						
7. מדגיש/ה רצון לשיתוף פעולה גם בשיחה וגם אחריה						
8. מציע/ה תמיכה ביישום הרעיונות והביצוע						

9. גורם/ת לאחר להאמין ביכולתו להשיג את מטרותיו						
10. מבין/ה איך הדברים נראים מנקודת מבטו של האחר						
11. מרגיש/ה חמלה כלפי מי שמתמודד עם קושי						
12. מרגיש/ה צורך לעזור כשאני רואה מישהו במצוקה						
13. אומר/ת דברים בכנות, גם אם עלולים לפגוע במישהו אחר						
14. מתמודד/ת עם קונפליקטים באופן גלוי, ולא שומר/ת אותם בבטן						
15. משכנע/ת אדם לעשות את מה שאני חושב/ת שכדאי שיעשה						
16. משוחח/ת על בעיה שהתעוררה בלי להתעצבן						
17. מגדיר/ה מטרות ברורות לשיחה						
18. יודע/ת כיצד הרגשות שלי משפיעים על התנהגותי						
19. מודע/ת כיצד המחשבות שלי משפיעות על רגשותיי						
20. מקבל/ת החלטות בשיחה בשיקול דעת						

היועץ החינוכי בעידן הביזור: בין בתי ספר המאוגדים ברשתות חינוך ובין בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות במגזר הממלכתי והממלכתי־דתי

אברהם בן טולילה ויוסי קליין

תקציר

המחקר בחן את תפקודן של רשתות החינוך בישראל, שהתפתחו על רקע מדיניות ביזור של משרד החינוך, בעיצוב הסביבה הבית ספרית ובטיפוח רווחת התלמידים מתוך הבחנה בין מוסדות ממלכתיים לממלכתיים־דתיים. המחקר משולב: הרכיב הכמותי נשען על ניתוח נתונים מכ־1,850 בתי ספר ב־137 רשויות מקומיות בשנים 2015–2019, והשווה בין בתי ספר הפועלים ברשתות חינוך לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות באמצעות מדדים מוסדיים, אקלים חינוכי ונתוני זכאות לבגרות. הרכיב האיכותני כלל ראיונות עומק עם 16 מנהלי בתי ספר, שהתמקדו באוטונומיה ניהולית ובקשרים ארגוניים. מהממצאים עולה שיש יתרון חלקי לרשתות בהישגים לימודיים ובמדדים חברתיים לצד רמות גבוהות יותר של אוטונומיה ניהולית. עם זה נמצא כי תוספות תקציביות אינן מנוצלות בעקיבות לשיפור הישגי הליבה. המחקר מספק תובנות יישומיות לקהילת הייעוץ החינוכי באשר לגורמים מוסדיים ומערכתיים המשפיעים על רווחת התלמידים, ומדגיש את הצורך בהתערבויות מותאמות להקשרים מגזריים ומבניים מגוונים.

מילות מפתח: רשתות חינוך; ביזור; אוטונומיה ניהולית; ייעוץ חינוכי.

מבוא

ביזור ארגוני משמעו העברת כמה מתחומי הסמכות והאחריות מגורם היירכי בכיר לגורם המצוי בדרג נמוך יותר והשארת כפיפות בתחומים מסוימים לממונה או למפקח (גל־נור ופז פוקס, 2015; Nir et al., 2018; Bahl & Bird, 2018; Verger et al., 2016). הביזור במערכת החינוך בישראל מתבטא בהגדלת הסמכויות של הרשויות המקומיות, בתי הספר בניהול עצמי והורים ובהגברת השפעתם של צוותי החינוך וההורים בבחירת תוכניות לימודים וברישום תלמידים. הביזור ניכר גם בהשפעת עמותות, מלכרי״ם (מוסדות ללא כוונות רווח) וגופים אחרים הממונים על תוכניות לימודים במוסדות חינוך (ביאליק, 2020). מקורם של תהליכים אלה הוא באידאולוגיה הכלכלית הנאו־ליברלית ובתהליכים פוליטיים וכלכליים מגוונים הדוגלים במעורבות מזערית של הממשלה במשק (Zajda, 2020).

אחד הביטויים של מגמת הביזור הוא הקמת רשתות חינוך מתוך שאיפה לקדם את בתי הספר להישגים חינוכיים ודיציפלינריים משופרים באמצעות גיוס תקציבים תוספתיים, פיקוח פנימי של הרשתות ומערך העצמה פדגוגי למנהלים והצוות החינוכי. הרשת הארגונית קובעת מדיניות בכל בתי הספר שבניהולה המותאמת ככל האפשר למאפיינים

הייחודיים לה, שלא כמו הניהול הריכוזי של אלפי בתי ספר שאינם ברשתות. הפוטנציאל הטמון ברשתות מנומק גם ביכולתן לאגם משאבים חינוכיים וכלכליים בשיתוף מוסדות חינוך רבים (ארד, 2018 ; ביאליק, 2020 ; Gilblom & Sang, 2019; Gleason, 2019). הביזור במערכת החינוך בישראל מתבטא בין השאר בחוזי הפעלה הנחתמים בין הרשתות לרשויות המקומיות ומסדירים את הסוגיות הכספיות והמנהליות. בד בבד לרוב הם אינם נוגעים למסלולי הלימוד או להתחייבות הרשת לאיכות פדגוגית ולהישגים לימודיים. תחומים אלה נותרים לשיקול דעת הרשתות ובתי הספר בפרט, והרשתות אחראיות למיון התלמידים ולקבלתם והן גם מחליטות על מסלולי הלימוד. אומנם הרשתות כפופות לפיקוח משרד החינוך ולנהליו, אך את המדיניות הפדגוגית והניהולית שהן מפעילות בבתי הספר קובעת ההנהלה של כל רשת (ארד, 2018).

רשתות החינוך פועלות כמעין "תאגידי חינוך" המתרחבים על פי הביקוש לשירותיהם ולרוב מפעילים מגוון רחב של שירותי חינוך: מכללות טכנולוגיות, בתי ספר יסודיים ועל־יסודיים, גנים וצהרונים, פנימיות, העשרה, קורסי הכנה לפסיכומטרי ולבגרות וקורסי הכשרה מקצועית. תחומי הפעילות של הרשתות ופריסתן הגאוגרפית הן תוצאה של שיקולים עסקיים, זיהוי הזדמנויות וזכייה במכרזי משרד החינוך (ארד, 2018).

שאלת היעילות ההשוואתית של בתי הספר ברשתות ואלה המצויים בפיקוח ובהכוון ישיר של הרשויות המקומיות והפיקוח במשרד החינוך עלתה גם בארצות אחרות. יש לסייג ולומר כי השוואת הרשתות בישראל לאלו שבארצות אחרות מצריכה זהירות רבה, לנוכח המידע שמתכונת הפעלתן אינה תמיד זהה לישראל.

על אף היותן של רשתות החינוך בישראל חלק בלתי נפרד ממערכת החינוך בישראל, טרם נחקרה יעילותן של הרשתות בהשוואה לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות. בדיקה כזו מצריכה עיון במכלול רחב של מדדים חינוכיים. מטרת מחקרנו לבחון את השאלה האם ביזור החינוך במתכונת רשתות החינוך בישראל אכן קידם שינוי ושיפור בהיבט החינוכי, החברתי וההישגי ותרם לתוצרים גבוהים יותר בתחומים אלה בהשוואה לבתי ספר מקבילים שאינם מאוגדים יחדיו. נבדקו משתנים כמותיים המייצגים מבט הוליסטי על יכולתם לספק הזדמנויות חינוכיות ולימודיות מיטביות, כמו הישגי בגרויות, מדדי אקלים, חברתי ופדגוגי, שדיווחו עליהם הצוות החינוכי ותלמידים בשאלוני אקלים של משרד החינוך. נוסף על כך נעשה מחקר איכותני שמטרתו לקבל מידע ממנהלי בתי הספר על הבדלים בין בתי ספר ברשתות ובין בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות, בהם תקצוב בית הספר, תנאי העסקה והכשרה של מנהלים והצוות החינוכי וטיב הפיקוח ברשתות. הידע החדש ישפוך אור על הקשר בין הפעילות הניהולית בבתי ספר המאוגדים ברשתות ושאינם מאוגדים בהן ובין תוצריהם הלימודיים והחינוכיים, היינו על מתכונת ביזור זו.

לתחום הייעוץ החינוכי נודע מקום עיקרי במערכת החינוך בישראל, והוא משמש גורם מקשר בין התלמידים לצוות ההוראה ולהנהלת בית הספר. בעשורים האחרונים הולכת ומתרחבת ההכרה שיועצים חינוכיים אינם פועלים רק במישור הרגשי־פרטני, אלא ממלאים תפקידים מערכתיים חשובים, המשיקים גם לתחומים של עיצוב אקלים בית ספרי, תיווך בין מדיניות לפדגוגיה וקידום תהליכים של שינוי ארגוני (Daniels et al., 2007; Slaten et al., 2024). כאן שינויים מבניים, כגון ביזור ניהולי, התרחבות רשתות חינוך וייחודיות מגזרית, ממלכתי וממלכתי־דתי, מציבים אתגרים חדשים לפני העשייה

הייעוצית ודורשים בחינה מחודשת של התנאים המאפשרים ליועצים לפעול במרחב הבית ספרי (Steen et al., 2022).

במחקר נבחנו הבדלים מערכתיים בין בתי ספר המשתייכים לרשתות ובין אלה שאינם מאוגדים ברשתות, במגזר הממלכתי והממלכתי־דתי, מתוך התמקדות בגורמים של תקצוב, ניהול ואקלים חינוכי. ממצאיו עשויים להעמיק את ההבנה של הקשרים הארגוניים שבהם פועלים היועצים החינוכיים, ולשמש בסיס להתאמת מדיניות הייעוץ לצרכים הייחודיים של כל מגזר ומבנה ארגוני. התאמה זו יכולה לאפשר ליועצים לפעול ביעילות רבה יותר בהיותם מקדמי שינוי ומסייעים ברווחה הרגשית והתפקודית של התלמידים (Grissom et al., 2021).

סקירת ספרות

רשתות חינוך בארצות הברית ובאירופה

רוב המדינות הדמוקרטיות מאפשרות את קיומם של מוסדות חינוך שאינם בבעלות הרשות השלטונית, אך מפקחות עליהם במידה מזערית לפחות: מפיקוח על הישגים אקדמיים בלבד ועד פיקוח כולל על המוסדות ועל כוח האדם בהם (Glanz, 2018). הדגמים בעניין זה רבים ומגוונים, אך אפשר להכליל ולומר בזהירות הראויה כי במרבית המדינות המפותחות יש מערכת חינוך ציבורית, שהאחריות לה נחלקת בין השלטון המרכזי לשלטון המקומי (Glazer et al., 2018; Gutiérrez et al., 2022) ביזור זה, לצד הצורך בהקמת חלופות לחינוך הציבורי, גרם בין השאר להתאגדויות של בתי ספר ברשתות חינוך בארה״ב ואירופה. המשותף להן הוא השאיפה ליזום בתי ספר שיספקו את הצרכים המגוונים של כל אוכלוסייה ובכפוף לבקרה של המדינה (Gleason, 2019). שלא כמו בית ספר יחיד המתקשה לפתור לבדו את בעיות החינוך שהוא מתמודד עימן, יתרונן של הרשתות מתבטא ביכולתן למצוא פתרונות כוללים ומקיפים הנובעים מחשיבה מערכתית של כמה בתי ספר שספק אם היו עולים בבית ספר יחיד. היוזמה בארה״ב להקים בתי ספר לפי מודלים חדשים התפתחה בראשית שנות התשעים על רקע הישגים נמוכים של מערכת החינוך הציבורית (Glazer et al.,2018; Gleason, 2019).

עם התרחבות הביזור בחינוך הציבורי בארצות הברית בשנות התשעים, ניכרה התפתחות ארגונים פרטיים לניהול והפעלה של בתי הספר לצד גישת התחרותיות, ההפרטה והמסחור בחינוך. ארגונים אלה התפתחו בהמשך לחזונם של מילטון פרידמן ומיירון ליברמן, שקראו לקפיטליזם ושוק חופשי ועודדו תחרות למטרות רווח גם בין ספקי שירות בתוך מערכת בתי הספר הציבוריים. חזון זה הביא לידי הקמת שני אבות טיפוס של ארגונים מרכזיים: הראשון Educational Management Organization (EMOs) שאיגד כמה חברות, הגדולה מהן היא Edison, המוגדרים ארגוני ניהול חינוך שנועדו לשפר שירות, להפחית עלויות וליצור רווח. אב הטיפוס השני הוא Charter Management Organization (CMOs) ונמצאים בו ארגוני ניהול בתי ספר בזיכיון ורשתות דומות, כשהבולטת והגדולה בהן היא Knowledge is Power Program (KIPP) (Abrams, 2016; Gulosino & Miron, 2020; Mohler, 2020). בתי ספר בזיכיון הם בתי ספר ציבוריים הפועלים על בסיס חוזה (charter) כאשר הרעיון המרכזי בבסיסם הוא אוטונומיה כנגד

אחריות ציבורית לתוצאות (accountability), ולכן המשך קיומו של בית הספר מותנה בהישגיו (Glazer et al., 2018; Gleason, 2019). ארגוני ה־EMO משתמשים בכלי ניהול ושיווק של עסקים גדולים, חוזים אישיים להעסקת מורים, תוכניות לימוד עשירות יותר, משפרים תוצאות של מבחנים ומייצרים רווחים. לעומתם רשת KIPP וארגוני ה־CMO הדומים לה, משתמשים באותם כלי ניהול ושיווק של עסקים גדולים, אך בחוזי העסקה זהים של אנשי החינוך (Abrams, 2016; Gulosino & Miron, 2020; Mohler, 2020).

בשנת 2019 פעלו בארה״ב יותר מ־7,000 בתי ספר בזיכיון ולמדו בהם יותר משלושה מיליון תלמידים, שני שליש מכלל בתי הספר בזיכיון עצמאיים ואינם קשורים לרשתות, שליש מהם שייכים לשני הארגונים, CMO ו־EMO ומאוגדים ברשתות (David, 2018; Dills et al., 2021; Zimmer et al., 2019).

בספרות יש דעות חלוקות על יעילות בתי הספר בזיכיון המאוגדים ברשתות בהשוואה לבתי הספר בזיכיון שאינם מאוגדים ברשתות. במחקר בארצות הברית שהשווה הישגים של בתי ספר בזיכיון המאוגדים ברשתות ובין שאינם מאוגדים ברשתות, נמצא כי בתי ספר שאינם מאוגדים השיגו הישגים גבוהים במתמטיקה וקריאה יותר מבתי ספר בזיכיון המאוגדים ברשתות (Gilblom & Sang, 2021). לעומת זאת במחקר אחר נמצא כי בתי ספר בזיכיון המאוגדים ברשת מצליחים יותר מבתי ספר עצמאיים בזיכיון שאינם מאוגדים ברשת. כמו כן רשתות גדולות מצליחות יותר מרשתות קטנות (Cohodes & Parham, 2021).

ישנם קווי דמיון חלקיים בלבד בין מודל בתי הספר בזיכיון המאוגדים ברשתות ובין רשתות בתי הספר בישראל. המשותף להם הוא הזכות להתאגד ברשתות שיש בהן כמה בתי ספר ותוכניות לימודים אחרות, איגום משאבים, גיוס כספים וקבלת תרומות. ההבדל מתבטא בדרך קבלת התלמידים ובגביית שכר לימוד. בבתי ספר בזיכיון אין סינון של תלמידים וקבלתם נעשית באמצעות הגרלה וכן אין גבייה של שכר לימוד. ברשתות בישראל, לפחות בכמה מהן, נעשה מיון תלמידים בקבלה ללימודים וכן יש גבייה של שכר לימוד (ארד, 2018; Dills et al., 2021; Gilblom & Sang, 2019; Glazer et al., 2018; Zimmer et al., 2019).

רשתות חינוך בישראל

התפתחות הרשתות מנקודת מבט היסטורית

רשתות חינוך בישראל קיימות עוד טרם הקמת המדינה והתרחבו ביתר שאת עם התהליכים הביזוריים במערכת החינוך בישראל שהחלו בשנות השישים והעמיקו בשנות השמונים והתשעים של המאה העשרים. נעשו בהן תהליכים ארגוניים מתמשכים כדוגמת ביזור נרחב של שירותים ורפורמות כדוגמת רפורמת הניהול העצמי של בתי הספר והמעבר לדפוסי העסקה גמישה של כוח האדם לפי ההחלטות מקומיות (ביאליק, 2020; Nir et al., 2018).

בעת זו הרשתות הבולטות במוסדות החינוך העל־יסודי היו רשתות אורט, עמל ואמי״ת, ומוסדותיהן מוקמו ברובם בעיירות הפיתוח ובשכונות העולים בערים הגדולות. במרוצת השנים נוספו אליהן רשתות חדשות ברחבי המדינה. יוזמות אלו השתלבו במדיניות הביזור

של משרד החינוך ולמעשה פתחו את הפתח ליוזמות הורים אחרות. כל רשת ייחדה את עצמה בתחומים אלה: לימודי, מקצועי, ערכי ותורני (ביאליק, 2020).

רשתות החינוך מאפשרות לבתי הספר לחלוק משאבים חומריים וידע מקצועי, ומתוך כך לייעל את דרך ניהול הכספים המוזרמים לתוכנית הלימודים ולתחזוקת המבנים של בתי הספר. לרשתות החינוך יש פוטנציאל גדול לגייס משאבים מלבית הספר היחיד שאינו מאוגד ברשת, מכיוון שלרשתות חינוך יש יתרון כלכלי בנהלן בתי ספר רבים ולכן הן יכולות לחסוך בהוצאות על שירותים מספר באמצעות הסדרי מימון משותפים. נוסף על כך את רשתות חינוך הקימו מלכר"ים שיש להם תורמים רבים בארץ ובעולם, ולכן הן מצליחות לגייס כספים בקלות (ארד, 2018).

לוח 1: נתוני הרשתות שהשתתפו במחקר (נכון לשנת 2019)

	אורט	אור תורה סטון	אמי"ת	בני עקיבא	דרכא	חב"ד	נעם־צביה	עמל	עתיד	ברנקו וייס
שנת הקמה	1948	1983	1925	1954	2010	1952	1971	1928	2004	1990
מספר בתי ספר	107	6	55	39	23	86	61	47	36	22
תקציב (במיליון)	1300	66	544	220	237	-	232	715	409	274
מספר תלמידים	70,000	2,500	21,000	23,000	12,500	34,500	19,000	30,000	31,000	7,000

לצד הרואים ברשתות תהליך תפעולי של ביזור, יש הסוברים כי התפתחות הרשתות מבטאת נסיגה של המדינה מאחריותה למען שירותי חינוך ציבורי וכי לתהליכים אלה השפעות חברתיות הרסניות ובהן פגיעה בשוויון הזדמנויות בחינוך (ביאליק, 2020; Cordes, 2018; Gutiérrez et al., 2022; Ladd, 2019).

הייעוץ החינוכי בתחומים מערכתיים

כיום הייעוץ החינוכי נחשב פרקטיקה מערכתית רב־ממדית, שבה היועץ משמש גורם מקשר בין רמות מגוונות של המערכת הבית ספרית: התלמיד, הכיתה, הצוות החינוכי, ההנהלה ולעיתים אף הרשות המקומית. יועצים חינוכיים נדרשים לפעול בתוך מערכות מורכבות ולזהות קשרים בין משתנים מערכתיים לרווחת התלמידים באמצעות תכלול מידע חינוכי, רגשי, משפחתי וקהילתי (Daniels et al., 2007). תפקידם הוא לתווך בין מדיניות משרד החינוך לפרקטיקה החינוכית כדי לגבש פתרונות מותאמים למורכבויות המשתנות של הסביבה הבית ספרית.

ייעוץ חינוכי בתחומים של מדיניות, זהות ותרבות

במחקרים מהשנים האחרונות נמצא כי תפקידו של היועץ החינוכי מורכב מכיוון שהוא פועל בתוך תחומים תרבותיים, פוליטיים וזהותיים משתנים. יועצים נדרשים לאזן בין נאמנותם לאמות מידה מוסריות, ערכיות וקהילתיות ובין הדרישות הפורמליות של מערכת החינוך (American School Counselor Association [ASCA], 2022). בעידן של גיוון תרבותי והתחזקות הזהויות הקהילתיות והדתיות, בזהות המקצועית של היועץ יש לעיתים גם תפקידים חינוכיים־ערכיים שאינם פורמליים, במיוחד במסגרות מגזריות או קהילתיות, כאשר הייעוץ נחשב חלק מן מאמץ רחב יותר לקידום צדק חברתי ושוויון

הזדמנויות (Bryan et al., 2023). תמיכה מערכתית שיש בה תקצוב, הכשרה מקצועית וגיבוי מצד הנהלה, נמצאה חיונית להצלחת היועץ ויכולתו להתמקד בעבודת הייעוץ הליבתית, בייחוד בבתי ספר באוכלוסיות מוחלשות (Lancaster, 2023; Shi & Brown, 2020).

אי־שוויון במערכת החינוך והשפעתו על שירותי הייעוץ

בספרות המחקר נמצא קשר מובהק בין מצבו החברתי־כלכלי של בית הספר לנגישות ואיכות של שירותי הייעוץ החינוכי. במחקרים מופיע כי בבתי ספר בעלי משאבים מוגבלים יש נטייה לצמצם את שעות הייעוץ, להקטין את תחומי האחריות של היועצים ולפגוע ביכולת המערכתית לתת טיפול רגשי־חברתי, בייחוד בקרב תלמידים מרקע חברתי־כלכלי נמוך (ASCA, 2022; Donohue et al., 2022). יתרה מזו, היעדר תקנים מוסדרים, עומס פניות גבוה והיעדר הכשרה מקצועית מתמשכת פוגעים לעיתים ביעילות התפקוד וביכולת ההשפעה של יועצים בבתי ספר מוחלשים (Shi & Brown, 2020). ממצאים אלה מדגישים את חשיבותה של מדיניות חינוכית שוויונית, המבטיחה זמינות, איכות והתמקצעות של שירותי ייעוץ במגוון הקשרים מוסדיים (ASCA, 2022).

התפתחות מקצועית, חדשנות ואתגרים בני זמננו

בעידן דינמי ומשתנה גוברת ההכרה בחשיבות פיתוח כישורי המנהיגות, הגמישות והחדשנות בקרב יועצים חינוכיים. על היועצים להסתגל לתנאים משתנים ולקדם פרקטיקות ייעוץ חדשניות, כמו שימוש בטכנולוגיה, עבודה קבוצתית ותפקוד בתוך מערכות חינוך מורכבות (Hornor & Westberry, 2023). השימוש הרב של היועצים בכלים טכנולוגיים, בפלטפורמות מקוונות ובפתרונות ייעוץ מרחוק מאפשר להם להרחיב את תחומי ההשפעה ולהגיע לקהלים מגוונים גם במצבי חירום ומשבר (Alexander et al., 2022). במחקרים עדכניים נמצא שתוכניות ייעוץ קבוצתי והנחיית כיתות משפרות במידה ניכרת אקלים רגשי, מפחיתות חרדה ומשפרות הישגים לימודיים בקרב תלמידים (Slaten et al., 2024; Steen et al., 2022).

על אף ההכרה הגוברת בתפקידם המערכתי של היועצים החינוכיים, מרבית המחקרים בתחום מתמקדים בהיבטים רגשיים־טיפוליים של עבודתם, ופחות בהשפעות של מבנים ארגוניים ומנהליים, כגון שייכות לרשת חינוך או סוג מגזר, על תנאי עבודתם ותפקודם. הידע המחקרי על השפעתם של משתנים מערכתיים כמו תקצוב, אוטונומיה ניהולית ואקלים חינוכי על תפקוד היועץ עדיין חלקי ומסתמך בעיקר על ממצאים איכותניים או תיאורים נקודתיים.

פער זה מקבל משנה תוקף לנוכח שינויים מבניים במערכת החינוך בישראל, ובראשם התרחבות רשתות החינוך והבדלים בין מגזרים, שמשפיעים לא רק על המנהלים ועל צוותי ההוראה, אלא גם על היועצים. המחקר הזה מבקש לתרום להבנת הקשרים האלה, גם בעקיפין, באמצעות בחינה השוואתית של מדדים ארגוניים, חינוכיים וחברתיים בין בתי ספר המאוגדים ברשתות חינוך ובין אלה שאינם מאוגדים ברשתות במגזר הממלכתי והממלכתי־דתי. ממצאים אלה עשויים להעשיר את הבסיס המחקרי לקידום מדיניות ייעוץ מותאמת הקשר, ולהציע כיוונים לעיצוב תפקידי היועץ בסביבות חינוכיות מגוונות.

מטרות המחקר

מטרת המחקר היא לבחון הבדלים במדדי תקצוב, הישגי ליבה ומדדים חינוכיים־חברתיים בין בתי ספר המאוגדים ברשתות חינוך ובין בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות במגזר הממלכתי והממלכתי־דתי. נוסף על כך נבדק במחקר האם יכולתן של רשתות לאגם משאבים ולפעול באוטונומיה ניהולית מאפשרת ליצור תנאים מיטביים יותר בעבור הנהלות וצוותים חינוכיים. אף שהמחקר אינו עוסק ישירות בייעוץ חינוכי, ממצאיו רלוונטיים לקהילת היועצים לצורך הבנת הקשרים בין תנאים מוסדיים ובין היבטים של רווחת התלמידים, אקלים חינוכי ותמיכה חברתית. תובנות אלה עשויות לשמש תשתית למחקרי המשך ולסייע בקבלת החלטות במשרד החינוך בנוגע למידת הכדאיות שבהעצמת רשתות החינוך.

שיטת המחקר

שיטת מחקר משולבת: כמותית ואיכותנית (Mixed methods)

המחקר נעשה בשיטת מחקר משולבת, כמותית ואיכותנית. בשיטה הכמותית נבדקו קטגוריות אחדות של תשומות ותפוקות חינוכיות שאפשרו לנו לבחון גורמים כלכליים, פדגוגיים וחברתיים, התורמים לשונות המוסברת של ההישגים והאקלים הבית ספרי. קטגוריות משלימות אחרות נבדקו בנוהל האיכותני כאשר ניסיונם של המנהלים המרואיינים בניהול בתי ספר, ברשת ושלא ברשת, אפשר להם להשוות ביניהם ולספק מידע וידע שאינם מתועדים בספרות ואינם מתבטאים בגורמים הכמותיים. במידע זה נמצא כפל הפיקוח המתועד ברשתות, הן זה של הרשתות הן זה של משרד החינוך, העצמת יכולת פעולתם של מנהלים ושל הצוות החינוכי באמצעות הרשתות, יעילות מערך ההשתלמויות למנהלים ולצוות החינוכי בתוכניות חינוכיות ייחודיות לכל הרשת, באוטונומיה ההשוואתית של מנהלי בתי ספר ברשתות ובבתי ספר שאינם ברשתות. איסוף הנתונים במחקר האיכותני נעשה בדרך של ראיון חצי מובנה למנהלים. הריאיון העניק יכולת לבדוק משתנים איכותניים הנחוצים להשלמת התמונה הכוללת של המחקר במשתנים שלא היה אפשר להגיע אליהם במחקר הכמותי וכן אישוש והצלבה עם הנתונים הכמותיים.

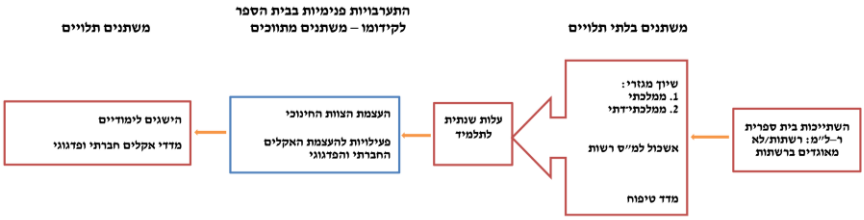
שיטת המחקר הכמותי

שאלות המחקר

האם ניכרים הבדלים סטטיסטיים בתקצוב, בהישגי ליבה ובמדדי אקלים חברתי־פדגוגי בין מוסדות מוכרים רשמיים המאוגדים ברשתות ובין מוסדות מוכרים רשמיים שאינם מאוגדים ברשתות?

מודל המחקר

תרשים 1 שלהלן מציג את מודל המחקר הכמותי.



תרשים 1: מודל המחקר הכמותי

המשתנים חולקו לשלושה רכיבים: הרכיב הראשון, קבוצת המשתנים הבלתי תלויים (אקסוגניים): ר–ל״מ (רשתות או לא מאוגדים ברשתות), מגזר (ממלכתי או ממלכתי־דתי), אשכול למ״ס רשות ומדד טיפוח והשפעתם על העלות השנתית לתלמיד; הרכיב השני, המשתנים המתווכים, התערבויות פנימיות בבית הספר לקידומו: העצמת הצוות החינוכי ופעילויות להעצמת האקלים החברתי והפדגוגי; הרכיב השלישי, קבוצת המשתנים התלויים (אנדוגניים): הישגים לימודיים במקצועות הליבה ומדדי אקלים חברתי ופדגוגי.

כלי המחקר

הנתונים הכמותיים נאספו מתוך האתרים הרשמיים של משרד החינוך: ״שקיפות בחינוך״, ״מיצב ברשת״ וחדר המחקר של משרד החינוך ששמורים בו הישגי תלמידי י״ב בבגרויות ונתוני שאלוני אקלים מורים ותלמידים, כפי שמדד משרד החינוך בשנים תשע״ה–תשע״ט.

שאלון אקלים והסביבה הפדגוגית

את שאלון זה פיתחה הרשות הארצית למדידה בחינוך (ראמ״ה). מטרתו לספק למנהלי בית הספר, למטה משרד החינוך ולציבור הרחב תמונת מצב מקיפה ורבת־פנים כדי שיהיה אפשר לאתר באמצעותה את נקודות החוזק ואת נקודות החולשה היחסיות של בית הספר ושל המערכת כולה בכל אחד מהנושאים שעל הפרק לאורך זמן.

תוקף: משרד החינוך מתקף את השאלון בכל שנה ושנה.

1. **שאלון סקרי אקלים וסביבה פדגוגית במיצ״ב על פי דיווחי תלמידים** – השאלון מונה 43 פריטים ומחולק ל־10 קטגוריות.
2. **שאלון סקרי אקלים וסביבה פדגוגית במיצ״ב על פי דיווחי מורים** – השאלון מונה 73 פריטים ומחולק ל־18 קטגוריות.

המשתתפים

בין השנים 2019–2015 נעשתה השוואה בין 999 בתי ספר על־יסודיים, שש־שנתיים, יהודים ממלכתיים, מוכרים רשמיים המאוגדים ברשתות חינוך ובין 848 בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות, ב־137 רשויות בישראל משבעת המחוזות: צפון, חיפה, ירושלים, תל אביב, מרכז, דרום והמנהל לחינוך התיישבותי, המשתתפים בבגרויות ובשאלוני האקלים. בחרנו להתמקד במגזר היהודי עם מאפייניו הייחודיים שמקצתם לא נתונים במגזר הערבי

באותו ההיקף כדוגמת החלוקה למגזר הממלכתי והממלכתי־דתי עם תקצובו הגבוה. הכנסת המגזר הערבי על נתוניו החסרים היה יוצר קושי בעיבודים הסטטיסטיים, ועל כן המלצנו לשלב במחקרי המשך השוואה של בתי הספר, ברשתות ושאינם ברשתות, את שאר המגזרים שאינם יהודים ובעלי בסיס תרבותי דומה.

הליך

בחלוקה הראשונית נעשה מיון של בתי הספר לפי השתייכות בית ספרית: מוכרים רשמיים המאוגדים ברשתות ובתי ספר מוכרים רשמיים שאינם מאוגדים ברשתות. כל בית ספר קוטלג לפי השתייכותו לרשת – משויך או לא משויך, ולכל רשת ניתן קוד מבחין כדי שיהיה אפשר לאתרם במסד הנתונים. בתחילה ביקשנו לבדוק גם את נתוני המיצב בכיתות ח׳ ונאספו הנתונים על השנים תשע״ה–תשע״ז, אך בתשע״ח החליט משרד החינוך לא לפרסם את נתוני המיצב במתמטיקה ואנגלית וכן השתנה סולם המדידה, ולכן לא היה אפשר להשוותם לשנים עברו. בבדיקת שלוש השנים שהתנהל בהן המיצב לא נמצאו הבדלים סטטיסטיים מובהקים בין בתי ספר ברשתות ובין בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות ולכן הוצאנו את נתוני המיצב מהמחקר.

בניתוח המשוואות המבניות נבחרו רק בתי ספר שיש להם את כל מכלול הנתונים באותה שנה: מגזר, אשכול למ״ס רשות, מדד טיפוח, התקצוב השנתי לתלמיד, נתוני אקלים, פדגוגי וחברתי ונתוני בגרות. ההנמקה לבחירת בתי ספר עם כל הנתונים הייתה כדי למנוע נתונים חסרים במהלך העיבודים הסטטיסטיים. בכמה מהעיבודים ניסינו להשוות כל רשת בנפרד לבתי הספר שאינם מאוגדים ברשתות אך מיעוט בתי הספר בכל רשת מנע זאת ולכן בדקנו את כלל הרשתות יחד.

עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים נעשה בניתוחי שונות, ניתוח משוואות מבניות, SEM – Structural Equation Modeling וכן נבדקו מובהקות אפקט התיווך במודל ומקדמי אפקטים עקיפים.

השיטה האיכותנית

שאלות המחקר

ראיון חצי מובנה שהתחיל בשאלות על הרקע המקצועי ועל ההרגשה האישית של המנהל בעניין תפקידו ואוטונומיה ניהולית ברשת לעומת המערכת הציבורית. לאחר מכן נשאלו שאלות מסוימות על המוסד החינוכי, כמו מקורות התקצוב, תמריצים למנהלים ולצוות החינוכי והכשרת כוח אדם. נבדקו גם השותפים במימון עלות התלמיד והאם יש פיקוח נוסף מצד הרשת מלבד הפיקוח של משרד החינוך. המטרה היא להבין את ההבדלים בניהול ובתפקוד בין בתי ספר ברשתות ובין אלו שאינם ברשתות.

המשתתפים

במחקר האיכותני מקובל כי אפשר להגיע לידי רוויה בטווח בין שניים עשר לעשרים משתתפים (Lincoln & Guba, 1985). במחקר השתתפו 16 מנהלים, 9 מנהלים ו־7 מנהלות, שעברו מדגם אחד לדגם אחר, כלומר מנהל שעבד בבית ספר שנמצא ברשת ועבר לבית

ספר שאינו ברשת וכן להפך, מנהל שעבד בבית ספר שאינו ברשת ועבר לבית ספר שנמצא ברשת: 5 מאזור המרכז, 4 מצפון הארץ, 2 מהמגזר הערבי, 2 מדרום הארץ ו־3 מהשומרון. ותק המנהלים נע מ־7 שנים ועד 34 שנה, ממוצע 13 שנה. משך הראיונות היה מ־30 דקות ועד 62 דקות.

איתור המנהלים נעשה בשיטת "כדור שלג המתגלגל" (sample snowball) על פי העיקרון "חבר מביא חבר". בשיטה זו המנהלים שרואיינו מפנים את החוקרים למנהלים אחרים המשתייכים לשתי הקטגוריות, כלומר מנהלים ברשת ומנהלים שאינם ברשת. כמו כן המנהלים התבקשו לשלוח את הבקשה בקבוצות המנהלים האחרות. בשיחה המקדימה הוסבר למנהלים מהן מטרות המחקר, הבטחת סודיות, קבלת הסכמתם וקביעת מועד לראיונות.

שיטת ניתוח הראיונות

הראיונות נותחו בעזרת ניתוח פנומנולוגי תמטי, באמצעות שיטת ניתוח תוכן – Content Analysis (Berner-Rodoreda et al., 2020). חלק זה של המחקר התמקד בניתוח משמעויות של חומרים שנאספו בראיונות. ניתוח תוכן עוסק בנושאים, במילים, בביטויים ובתיאורים שעולים מדבריהם של המרואיינים ומשקפים את רגשותיהם ומחשבותיהם, בעיקר בנושאים שהם עצמם העלו (שקדי, 2003; Berner-Rodoreda et al., 2020).

ממצאים

ממצאים כמותיים

ניתוחי השונות המוסברת

בניתוחי השונות נמצא כי יש יתרון לבתי ספר ברשתות במגזר הממלכתי שאינו דתי בהשוואה לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות במגזר הממלכתי שאינו דתי. ההבדלים הסטטיסטיים ניכרים במשתנים אלה: אשכול למ"ס רשות ומדד הטיפוח. כמו כן נמצא יתרון גם בהישגי ליבה במשתנים אלה: זכאות לבגרות של 4–5 יח"ל במתמטיקה ובזכאות לבגרות של 5 יח"ל באנגלית.

מנגד יש יתרון לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות בהשוואה לבתי ספר ברשתות במגזר הממלכתי שאינו דתי במשתנה עלות שנתית לתלמיד. כמו כן נמצא יתרון לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות על פני בתי ספר ברשתות במשתנה האקלים, תחושת מסוגלות, סקרנות ועניין בלמידה.

במשתנים להלן לא נמצאו הבדלים סטטיסטיים מובהקים בין בתי ספר ברשתות ובין בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות, גם באנליזה המגזרית: במשתנים המתווכים – ניהול פיתוח הצוות החינוכי, עידוד למעורבות חברתית ואזרחית ופרקטיקות הוראה–למידה–הערכה איכותיות; במשתנים התלויים: זכאות לבגרות, זכאות לבגרות של 4 יח"ל באנגלית. תחושה כללית חיובית של התלמידים, יחסי קרבה ואכפתיות בין מורים לתלמידים ורמת אלימות.

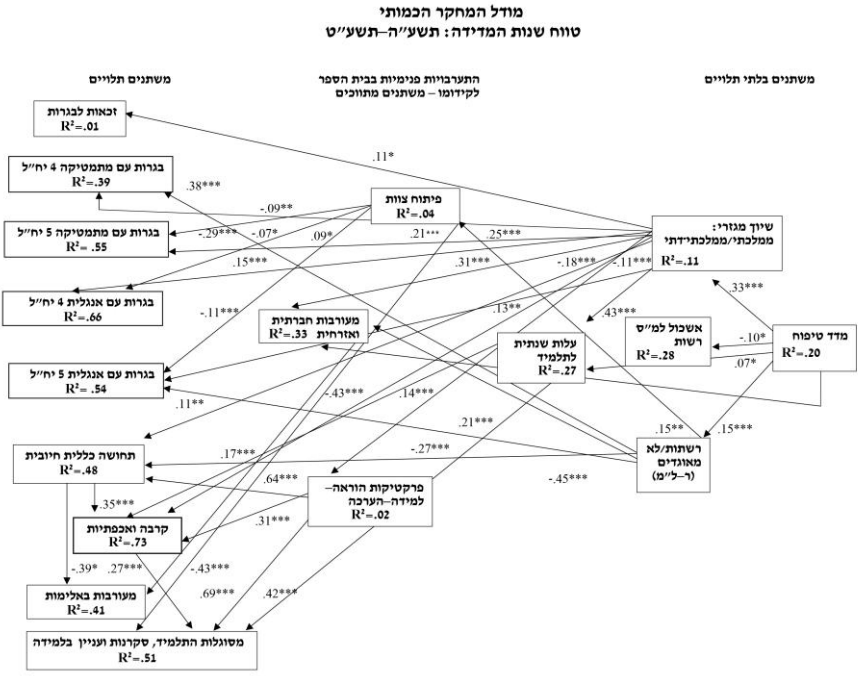
בבדיקת בתי ספר השייכים למגזר הממלכתי־דתי לא נמצאו הבדלים סטטיסטיים מובהקים בכל המשתנים בין בתי ספר ברשתות ובין בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות.

דפוס הקשרים המבניים בין משתני המחקר (ניתוח משוואות מבניות)

בבדיקת טיב ההתאמה של המודל עלה שהיא עומדת בקריטריונים כנדרש.

$\chi^2(71) = 180.25, p < .001$; CFI = .975; RMSEA = .058; RMR = 10765.85; NFI = .960.

בתרשים 2 מוצגים הממצאים המובהקים של ניתוח משוואות מבניות למודל הסופי ששימש במחקר.



$^*p < .05$, $^{**}p < .01$, $^{***}p < .001$

תרשים 2: הממצאים המובהקים של ניתוח משוואות מבניות למודל הסופי ששימש במחקר

המשתנה "רשתות–לא מאוגדים ברשתות" (ר–ל"מ) נמצא קשור בדרך זו:

מדד טיפוח: יש קשר חיובי ומובהק. בבתי ספר ברשתות מדד הטיפוח נמוך יותר, כלומר הרמה הסוציו־אקונומית של התלמידים גבוהה יותר מהרמה בבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות.

אשכול למ"ס רשות: יש קשר שלילי ומובהק. בבתי ספר ברשתות מדד אשכול למ"ס רשות גבוה יותר, כלומר הרמה הסוציו־אקונומית של התלמידים גבוהה יותר מהרמה בבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות.

עלות שנתית לתלמיד: יש קשר חיובי ומובהק. העלות השנתית לתלמיד בבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות גבוהה יותר מהעלות בבתי ספר ברשתות.

מעורבות חברתית ואזרחית: יש קשר חיובי ומובהק. בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות משקיעים בעידוד למעורבות חברתית ואזרחית מאשר בתי ספר ברשתות.

בדיקת מובהקות אפקט התיווך

בדיקת מובהקות אפקט התיווך התווספה לבדיקת SEM כדי להבהיר יותר את התרומה הייחודית של המשתנים המתווכים לתוצאות של המודל שנחקר ולהגברת תוקפו.

לוח 2: ממצאי מבחן Bootstrap (Preacher & Hayes, 2008) לבדיקת מובהקות אפקט התיווך

מקדמי אפקטים עקיפים

אפקט התיווך	indirect effect	BootSE	Bootstrapping Confidence interval (95%) Lower	upper
ר–ל״מ ← מעורבות חברתית ואזרחית ← תחושה כללית חיובית	.22	.05	.12	.32
ר–ל״מ ← מעורבות חברתית ואזרחית ← מעורבות באלימות	-.21	.04	-.30	-.13

הערה: במשתנה ר–ל״מ (0=רשתות; 1=לא מאוגדים ברשתות), במשתנה מגזר (0=ממלכתי; 1=ממלכתי־דתי).

סיכום ניתוח של מקדמי אפקטים עקיפים

מעיון במקדמי האפקטים העקיפים המוצגים בלוח 1 ומעיון בתרשים 2 עולה כי יש אפקט עקיף מובהק בין ר–ל״מ ובין תחושה כללית חיובית ומעורבות באלימות באמצעות מעורבות חברתית ואזרחית. כלומר מדד ״מעורבות חברתית ואזרחית״ נמצא מתווך מובהק בקשר בין ״ר–ל״מ״ ל״תחושה כללית חיובית״ (a×b =.22) ובקשר בין ״ר–ל״מ״ ל״מעורבות באלימות״ (a×b = -.21). כלומר התחושה הכללית החיובית בקרב התלמידים בבתי הספר ברשתות גבוהה יותר מהתחושה בבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות, וכן רמת האלימות בבתי ספר ברשתות נמוכה יותר מהרמה בבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות.

ממצאי המחקר האיכותני

אוטונומיה ניהולית

7 מנהלים מתוך 16 ציינו שברשתות יש אוטונומיה ניהולית גבוהה יותר מבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות, 3 לא הסכימו, 3 אמרו שאין הבדל, 3 לא הגיבו.

הדעות היו חלוקות בשאלה היכן הייתה אוטונומיה ניהולית טובה יותר, ברשת או בבית הספר ללא הרשת.

לדוגמה, איתמר, 15 שנה בניהול, מחוז צפון סיפר זאת:

בציבורי הייתי לבד, לא היה לי עם מי להתייעץ וצריך לזכור שמנהל בית הספר הוא איש חינוך שלא תמיד מבין בהכול. הגב שנתנה לי רשת החינוך אפשר לי להיות יזם. הרשת נתנה לי מטרייה של יכולות. בתחום הפדגוגי והאקלים – כל מנהל מרגיש חופשי לשתף הכול, גם בדברים הטובים וגם בשאינם. סומכים עליי והמסר הוא: תעיז ואם תיכשל אנחנו מאחוריך, זה לא היה לי בציבורי.

לעומתו, רננה, 20 שנה בניהול, מחוז מרכז סיפרה זאת:

כשהייתי בציבורי השמיים היו הגבול, עשיתי מה שאני רוצה, אני חושבת שבכל מערכת החינוך אין למנהל גג והוא יכול לעשות מה שהוא רוצה וחולם לעשות, כל עוד הוא מכין את התלמידים לבגרות. בכל בתי הספר הציבוריים שניהלתי לא היה מי שמנע ממני לעשות משהו.

אחת הסיבות להבדלים בין מידת האוטונומיה בבתי הספר המאוגדים ברשתות ובין אלה שאינם מאוגדים ברשתות, נובעת מהשפעת הרשות המקומית על בית הספר. יש רשויות שתומכות, מלוות ועוזרות למנהלים ולבית הספר מבחינה תקציבית ופדגוגית ויש רשויות פסיביות ואף לעיתים פוגעות בבית הספר בשל מאבקי כוחות פנימיים של עובדים ברשות:

חופש פעולה גדול יותר ברשת, רק הפסדנו בציבורי מהקשר עם העירייה, סבלנו בגלל מאבקים פוליטיים בין מנהלת אגף החינוך לראש העיר שתקעו המון דברים. הראש ברשות לא היה פדגוגי, כשעברתי לרשת חינוך התקציב לא גדל ואף הרשת לקחה מבית הספר תקורה אבל הראש היה אחר, דיברו פדגוגיה וגם מבחינה תקציבית הכול היה בהיר יותר, יכולתי בתחילת השנה לדעת כמה כסף יש לי לכל דבר, בעיניי הייתה לזה חשיבות גדולה עבורי (מאיה, 10 שנים בניהול, מחוז מרכז).

מאיה תיארה עד כמה היה קשה לה להתנהל עם הרשות בשל סיבות פוליטיות שלא עזרו לה וגם פעמים רבות הפריעו לה בקידום של נושאים חינוכיים ותקציביים שנתקעו, כהגדרתה, בשל עוינות של אנשי עירייה זה כלפי האחר והיא לא הייתה קשורה למאבקים אלה. לעומת זאת הרשת שידרה לה מקצועיות חינוכית ותקציבית, השקט שהיא קיבלה סייע לה להיות מנהלת טובה ומקצועית יותר. כל הנושאים התקציביים היו ברורים ואפשרו לה להתנהל נכון מבחינה כלכלית.

על אף הדברים לעיל היו מנהלים שציינו שבבית הספר בלי הרשת הייתה להם אוטונומיה טובה יותר:

בציבורי הייתה לי יותר אוטונומיה, היום ברשת יש לי הרבה יותר "כבלים" אבל לא מרגיש שזה מגביל אותי, אני פשוט צריך לדווח יותר, סטנדרטים גבוהים יותר (אשר, 8 שנים בניהול, מחוז שומרון).

לצד היתרונות של הרשתות הסביר אשר כי הרשת העניקה לו רבות בתחומים פדגוגיים וניהוליים אך ידעה גם לדרוש ממנו להגיע לסטנדרטים שהציבה.

הרשת כל הזמן דרשה ממני הצלחות, בציבורי אתה מחויב למשרד, מיצ"ב, יחד עם זאת הייתה גמישות גדולה מאוד לכל מיני תוכניות לימודיות, אם הייתי מגיע עם תוכנית פורצת דרך היו זורמים איתי. מאידך, בכיתות חט"ב ששייכות לרשת הייתה לי אוטונומיה גדולה יותר מבציבורי בגלל שהיה פחות לחץ על המיצ"ב בכיתה ח' מהמיצ"ב בכיתות ה' (עמרם, 8 שנים בניהול, מחוז מרכז).

עמרם הסביר שהן ברשתות הן בבתי הספר שאינם מאוגדים ברשתות יש סיבות רבות ללחץ שמונעות מהמנהלים אוטונומיה.

> בציבורי הייתה לי יותר אוטונומיה מאשר ברשת, לא הייתי חוזרת לעבוד ברשת למרות שהציעו לי בגלל שבציבורי אני יכולה לתת יותר שעות לתלמידים, בציבורי עשיתי דברים מטורפים יותר מאשר ברשת. בציבורי אני יכולה לעשות דברים ופחות לתת דין וחשבון, פחות מעיקים עליי (סהר, 13 שנים בניהול, מחוז צפון).

סהר דנה בנושא שהועלה גם בריאיון עם מנכ״ל אחת הרשתות, וציינה כי התקורה שדרשה הרשת, שהתבטאה בשעות הוראה מעטות לתלמידים, גרמה לה אי־נחת כיוון שהדבר בא על חשבון התלמידים ומנע ממנה לתת להם יותר שעות לימוד.

שתי התמות האחרות העוסקות בהעצמת פעולתם של מנהלים והצוות החינוכי ושילוב מנטורים למנהלים ברשתות, מדגישות את יתרון הרשתות בהיותן מוסדות כלכליים גדולים בהשוואה לבתי ספר שאינם ברשת. יתרון זה מאפשר להן לספק מנטורים למנהלים, להפעיל השתלמויות למנהלים ולצוות החינוכי, לאפשר למנהלים לקבל עזרה אדמיניסטרטיבית כדי שיתמקדו יותר בפדגוגיה, ולהעסיק מנהלים בתנאים כלכליים טובים יותר.

ראיונות עם ראשי הרשתות

בראיונות עם המנהלים רואיינו שני ראשי רשתות גדולות שכמובן שיבחו את התנהלותם הפדגוגית והכלכלית, אך גם העלו נושאים מספר שיש לתת עליהם את הדעת בראייה עתידית.

בשנים האחרונות הרשויות מנהלות מכרזים לבחירת הרשת שתקלוט את בתי הספר הנמצאים ברשות.

הקריטריונים לזכייה במכרז צוינו בסקירת הספרות וכללו תחומים מגונים אך עלתה סוגיה שעלולה לפגוע בהתנהלות הרשתות בהווה ובעתיד.

אחד מראשי הרשתות הסביר:

> בגלל המכרזים לא אשקיע יותר במבנים ובתשתיות משום שהיום העירייה יכולה לעשות מכרז והמוסד שהשקעתי בו מאות אלפי שקלים יעבור לידיים אחרות.

נושא אחר שעלה הוא השקעת הרשויות בבתי ספר השייכים לרשתות:

> רשויות מקומיות נוטות להשקיע פחות במוסדות שמנוהלים על ידי רשתות לעומת בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות. אנו גובים תקורה אך אף אחד לא יודע כמה תקורה גובה הרשות [...] יוצא שתלמידי הרשתות מפסידים פעמיים, גם מהתקורה שהרשות גובה וגם מהתקורה שאנו גובים.

נושא אחר שעלה הוא ייחודיותן של הרשתות. אם בעבר, כמפורט בסקירת הספרות, פנו הרשתות לאוכלוסיות מסוימות, נראה כי בשנים האחרונות חלו תמורות בנושא והן הפכו לכלליות יותר, כלומר רשתות שניהלו בעבר רק בתי ספר ממלכתיים־דתיים, התאימו עצמן לכלל האוכלוסיות וכיום הן מנהלות גם מוסדות ממלכתיים. מציאות זו מתנהלת גם במוסדות שבעברם היו ממלכתיים ובשנים האחרונות צירפו אליהן גם בתי ספר ממלכתיים־דתיים:

הרשתות יכולות לתת לבתי הספר כל מה שהם צריכים, לא משנה אם בית הספר הוא דתי או חילוני, זה אתגר גדול, מכבדים ומבינים אחד את השני, בתוך ההנהלה שלנו יש דתיים וחילונים.

ראשי הרשתות הציגו את ה"אני מאמין" שלהם בכל הנוגע לתרומתן של הרשתות לשיפור החינוך, לשיטתם מודל הרשתות מקדם תהליכים חינוכיים ומערכתיים התורמים למנהלים, לצוות החינוכי ולתלמידים. תרומה זו מקדמת מקצועיות של צוותי החינוך ומקנה להם כלים בעבודתם החינוכית. מעטפת הרשת מאפשרת להקים צוותי עבודה פדגוגיים רבגוניים שביכולתם ליצור אקלים חברתי ופדגוגי טוב יותר מבית ספר יחיד.

דיון

התרומה התאורטית

במחקר זה ניסינו להכיר את התופעה הנחקרת בכללה ולמפות את רכיביה, את היבטיה ואת המשתנים הרלוונטיים ולבדוק האם רשתות חינוך בישראל אכן הצליחו לממש את הצהרותיהן לשפר משתנים הקשורים במדדי אקלים חברתיים־פדגוגיים והישגי ליבה במוסדות המאוגדים ברשתות בהשוואה לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות. בסקירת הספרות דווח כי ארגון מבוזר ככלל ובמחקר בפרט, בהיותו רשת חינוכית, מתנהל ביעילות רבה מבחינה כלכלית וארגונית ממוסד יחיד שאינו מאוגד כרשת (ארד, 2018; שכטר וחביב, 2013; Gilblom & Sang, 2019; Glazer et al., 2018). שאלת היעילות דה־פקטו של בתי הספר המאוגדים ברשתות ושאינם מאוגדים ברשתות, עלתה בכמה ארצות, והתוצאות לא היו חד־משמעיות, היינו הממצאים אינם מראים שיש עדיפות חד־משמעית לאחת מסוגי המסגרות וסיבות נסיבתיות למיניהן הן שמשפיעות על רמת ההישגים הלימודיים. עם זה יש לסייג ולומר כי השוואת הרשתות בישראל לאלו שבארצות אחרות מצריכה זהירות רבה, לנוכח הטענה שמתכונת הפעלתן אינה תמיד זהה (Cohodes & Parham, 2021; Gilblom & Sang, 2021).

הרשתות בישראל נהנות מתקציבים רבים יותר מבתי ספר שאינם שייכים לרשת, בשל היותן בסטטוס מוסדות ללא כוונת רווח (מלכ"ר) ויכולתן לקבל תרומות ותשלומי הורים גבוהים יותר מבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות (ארד, 2018). בשל המשאבים התוספתיים ויכולותיהן הארגוניות של הרשתות, שוער שהתקצוב הגבוה בהן, נוסף על הפיקוח הקרוב יותר לשדה והמערך המהותי של העצמה מקצועית למנהלים ולצוות החינוכי, יביאו לידי הישגים גבוהים יותר במקצועות הליבה לצד מדדי אקלים חברתי ופדגוגי טובים יותר ברשתות לעומת בתי הספר שאינם מאוגדים ברשתות.

שלא כמשוער, היתרונות של בתי הספר ברשתות על אלה שאינם מאוגדים בהן, אינם מתבטאים בכל התחומים, אלא בתחומים מסוימים. גם לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות, יש יתרונות בתחומים אלה. הדברים עולים בקנה אחד עם טיעונו של מר שמואל אבוהב, מנכ"ל משרד החינוך, במכתב ששלח בשנת 2017 לראשי הרשויות המקומיות כי אין יתרון מובהק להפעלה באמצעות בעלות פרטית (רשתות חינוך) על פני הפעלה באמצעות רשות מקומית: "אנו מזהים לאורך כל הרצף בעלויות שעושות עבודה טובה מאוד לצד בעלויות עם הישגים שטעונים שיפור, ויש לבדוק את הדברים באופן פרטני" (ארד, 2018, עמ' 97).

תקצוב הרשתות ובתי הספר שאינם מאוגדים ברשתות

אשכול למ״ס רשות ומדד הטיפוח מראים שבתי הספר המאוגדים ברשתות נמצאים ברובם במקומות חזקים יותר מבחינה חברתית־כלכלית, בהשוואה לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות. משתנים אלה מסבירים מדוע הרשתות מקבלות מהמדינה תקצוב דיפרנציאלי נמוך יותר מבתי הספר שאינם מאוגדים ברשתות. סיבה שנייה לתקציב הנמוך יותר ברשתות קשורה לתקצוב הרשויות. הרשויות מקצצות בתקציב שניתן לבתי הספר של הרשתות בגלל יכולתן של הרשתות לגייס כספים בעצמן ומתוך כך מקטינות אותו בהשוואה לתקצובם של בתי הספר שאינם מאוגדים ברשתות (ארד, 2018). סיבה שלישית שעלתה גם בראיונות עם ראשי הרשתות, היא שתלמידי הרשתות נפגעים פעמיים בשל התקורות שגובות הרשתות והרשויות מתקציבי משרד החינוך המיועדים לכל בית ספר. מרבית הרשתות גובות בין 6% ל־10% מהתקציב המתקבל ממשרד החינוך וכן הרשויות באחוזים אחרים. אחת המנהלות שהתראיינה ציינה כי בשל סיבה זו עזבה את הרשת וחזרה לנהל בית ספר שאינו ברשת. אובדן התקציב המתבטא בשעות שנלקחו מהתלמידים, פגע בהם ולכן היא עזבה.

אקלים הצוות החינוכי

האקלים מייצג את התנאים הארגוניים המאפשרים למידה והתפתחות בריאה של באי בית הספר וחיוני לתנאי העבודה של הצוות החינוכי (Finkelstein et al., 2019; Khalfaoui et al., 2021). אקלים בית ספרי חיובי תורם במידה רבה לשיפור הישגי התלמידים במבחנים הסטנדרטיים המגוונים ומשפר את מעמד הצוות החינוכי ואת רמת ההוראה והיצירתיות שלהם ומיטיב את שיתוף הפעולה בין אנשי מקצוע בתוך בית הספר ומחוצה לו (Finkelstein et al., 2019; Mahoney et al., 2020).

המנהלים שרואיינו האריכו רבות בשבחן של הרשתות בשל יכולתן ליצור מערך השתלמויות למנהלים ולצוות החינוכי. מערך זה התפתח עם השנים והתאפשר הודות לפעילות פדגוגית רחבה ומציאת פתרונות מערכתיים של כמה בתי ספר לקדם את האקלים הפדגוגי הבית ספרי. בסקירת הספרות ובראיונות ניכר כי הרשתות, בשל יכולותיהן הארגוניות לפתח חשיבה פדגוגית מערכתית, מאפשרות למנהלים ולצוות החינוכי להתפתח טוב יותר מבחינה מקצועית.

אחד החידושים הוא שלמרות ההשקעה המוגברת, הדבר לא ניכר בהרחבה בתוצרים הכמותיים ההשוואתיים של בתי הספר ברשתות ושאינם ברשתות. מערך ההשתלמויות וההכשרות ברשתות, כפי שדווח במחקר האיכותני, לא שיפר את האקלים הפדגוגי של הצוות החינוכי במשתנה הכמותי וניהול פיתוח הצוות החינוכי. יש לשאול מדוע השקעה כה רבה של הרשתות במערכי השתלמויות לצוות החינוכי אינה מתבטאת במשתנה ניהול פיתוח הצוות החינוכי? יתרה מכך, נמצא יתרון מובהק לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות במגזר הממלכתי במשתנה מסוגלות סקרנות ועניין בלמידה, על פני בתי ספר ברשתות במגזר הממלכתי. נוסף על כך לא נמצאו הבדלים סטטיסטיים מובהקים בין בתי ספר ברשתות ובין בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות במשתנה פרקטיקות הוראה–למידה–הערכה איכותיות, כלומר גם במשתנה זה שבו התלמידים משקפים את איכות רמת ההוראה, לא ניכרים הבדלים סטטיסטיים בין שתי המסגרות.

מהספרות עולה כי מערך ההשתלמויות ופיתוח הצוות החינוכי מבחינה פדגוגית, לא תמיד הולם את צורכי הפיתוח המקצועי של הצוות החינוכי מנקודת ראותם. שאיפותיהם בנוגע לצורכי הלמידה המקצועיים שלהם נוטות להסתמך יותר על האמונות והדעות שלהם על למידה והוראה יעילים, ואלה אינם הולמים תמיד את גישת הנהלות בתי הספר בעניין למידה יעילה (Cooper et al., 2020; Haug & Mork, 2021). ייתכן שזו אחת הסיבות שההדרכה המוגברת שהוקנתה לצוות החינוכי בבתי הספר ברשתות, לא נתנה להם יתרון בתוצרים החינוכיים וההישגיים, בהשוואה לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות.

אקלים תלמידים

אקלים חינוכי או אקלים בית ספרי מוגדר איכותה של הסביבה הפנימית בארגון כפי שחווים אותה חברי הארגון (Lei et al., 2018). במחקרים רבים נמצא כי שיפור האקלים הבית ספרי מביא לידי ירידה בשימוש בסמים ובאלכוהול, צמצום נשירה של תלמידים מבית הספר, ברמות האלימות ושיפור הישגים לימודיים (Karlberg et al., 2022; Ruiz et al., 2018). במחקרים שנעשו בכמה מדינות שהפעילו תוכניות לחינוך אזרחי, נמצא כי חינוך אזרחי במדינה שיש בה מגוון תרבויות, כמו ישראל, תורם לשימור חוסנה של המדינה הדמוקרטית (Zajda, 2018). המשתנה, היקף עידוד בית הספר למעורבות חברתית ואזרחית, נמצא גבוה יותר בבתי הספר שאינם מאוגדים ברשתות בהשוואה לבתי הספר ברשתות. על פי הממצאים נראה שמדיניות בתי הספר הלא מרושתים תומכת יותר בעידוד מעורבות חברתית. המשאבים הכספיים העומדים לרשותם מאפשרים זאת. בבתי ספר ברשתות יש חשיבות רבה לתחומים הלימודיים ההישגיים, אולי כחלק מן המאמץ התחרותי למשוך אליהם תלמידים.

לא נמצאו הבדלים סטטיסטיים מובהקים בין הרשתות ובין בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות במשתנה יחסי קרבה ואכפתיות בין הצוות החינוכי לתלמידים. ניכר שמנהלי הרשתות לא דיברו במהלך הראיונות על השקעה ניכרת בשיפור האקלים החברתי. אין זה אומר שאינם משקיעים באקלים החברתי, אך עיקר דיבורם נקשר באקלים הפדגוגי, הממוקד בעידוד הצלחה בהישגי הליבה שנמדדים בעיקר בידי המשרד וההורים, ופחות במדדי האקלים החברתי, והדבר מתבטא בתוצאות האקלים החברתי הדומה בשתי המסגרות.

נושא האלימות בבתי הספר הוא אחד הנושאים החשובים שעומדים על סדר יומם של מערכות החינוך בשנים האחרונות. גם בית ספר המצטיין במוטיבציה גבוהה של תלמידיו ובהשקעה רבה של הצוות, עלול להיכשל בהשגת יעדיו, אם התלמידים בבית הספר סובלים מאלימות ונמצאים באווירה של פחד והיעדר מוגנות (Volungis & Goodman, 2017). נמצא כי ברמת האלימות, היקפה ועוצמתה פחותים בבתי הספר ברשתות במגזר הממלכתי בהשוואה לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות במגזר הממלכתי. ראוי להסביר את יתרון הרשתות על פני בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות במשתנים תחושה כללית חיובית כלפי בית הספר ומעורבות באירועי אלימות, בשיתופיות המוגברת ואיגום המשאבים ברשתות, התורמים לפעילויות פדגוגיות וחברתיות רחבות יותר בהשוואה לבית ספר יחיד שאינו ברשת. ארד (2018) מציינת שמיון התלמידים ברשתות קפדני יותר מבתי הספר שאינם מאוגדים ברשתות, דבר הניכר במאפיינים ייחודיים אחדים של לומדי

הרשתות, ברמה לימודית והתנהגותית טובה יותר, בהשוואה לתלמידים בבתי ספר, שאינם ברשתות, המחויבים בקבלת כלל התלמידים הנמצאים באותו אזור רישום.

הישגי ליבה

הקמת רשתות של בתי ספר נחשבת לאסטרטגיה המכוונת להעצמת הפעילות הפדגוגית החינוכית למטרת למידה, חקירה, תמיכה ושיפור של בתי הספר (Glazer et al., 2018). למידה מיטבית מתנהלת באמצעות בניית מערכות הקשרים אסוציאטיביים, כאשר יש ללומד עניין בלמידה הנשענת על ידע קיים. על כן תפקיד המורה לאבחן במדויק בזמן הלמידה את הידע וההתפתחות של הלומד ולעזור לו להתפתח היטב במקום שהוא נמצא בו, במידת האתגר המתאימה לו (Finkelstein et al., 2019). מהממצאים עולה כי למרות היתרון של הרשתות, אין הבדלים סטטיסטיים מהותיים בהישגים במבחני המיצ״ב בכיתה ח׳ ובזכאות לבגרות רגילה בין בתי ספר במגזר הממלכתי המשתייכים לרשתות ובין אלו שאינם משתייכים לרשתות. היוצאים מהכלל הם אחוזי הזכאות לבגרות של 4 יחידות לימוד במתמטיקה, 5 יחידות לימוד במתמטיקה, ו־5 יחידות לימוד באנגלית, שבהם בתי הספר ברשתות במגזר הממלכתי מציגים תוצאות טובות יותר. ראוי להסביר זאת ביכולתן של הרשתות למיין ולקבל תלמידים ברמה לימודית טובה יותר, בהשוואה לתלמידים בבתי ספר שאינם ברשת, המחויבים בקבלת כלל התלמידים הנמצאים באותו אזור רישום (ארד, 2018). יתרון זה מאפשר לתלמידים רבים להיבחן ברמה מוגברת במתמטיקה ובאנגלית. נוסף על כך בניתוח המשוואות המבניות נמצא קשר שלילי מובהק בין מדד הטיפוח לזכאות לבגרות של 5 יח״ל באנגלית ו־4 יח״ל במתמטיקה, כלומר ככל שמדד הטיפוח גבוה יותר, נתון המלמד על רמה חברתית־כלכלית נמוכה יותר, כך ירדה הזכאות לבגרות של 5 יח״ל באנגלית ו־4 יח״ל במתמטיקה. בתי הספר של הרשתות במגזר הממלכתי, כפי שציינו, נמצאים באזורים חזקים יותר מבחינה חברתית־כלכלית מבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות במגזר הממלכתי ולכן הזכאות לבגרות ב־5 יח״ל באנגלית ו־4 יח״ל במתמטיקה גבוהה יותר בבתי ספר ברשתות מבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות.

הטענה שלא נמצאו הבדלים סטטיסטיים מובהקים בהישגים במבחני המיצ״ב בכיתה ח׳, בזכאות לבגרות רגילה ומצטיינת, בין הרשתות במגזר הממלכתי ובין בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות במגזר הממלכתי מעידה שיתרונן של הרשתות, כפי שתואר בהרחבה, אינו ממומש דיו בכל רבדי אוכלוסיית התלמידים בבתי הספר ברשתות ומופנה בעיקר לאוכלוסיות החזקות לימודית בבתי הספר שלהן, אך גם באוכלוסיות חזקות אלו לא נמצא יתרון בזכאות לבגרות מצטיינת אלא בעיקר בהצלחה נקודתית של זכאות לבגרות במקצוע מוגבר במתמטיקה או אנגלית.

פדגוגיה ואדמיניסטרציה בעבודת המנהל

מהראיונות עולה שהמנהלים ברשתות נהנים מיתרונות רבים בעבודתם הניהולית, המאפשרים להם, לדעתם, תנאים טובים להצליח מאלה שהיו להם כשניהלו בבתי ספר שאינם ברשת: תנאי העסקה משופרים, חוזים אישיים ותמריצים, התמקדות בפדגוגיה ופחות באדמיניסטרציה, מצוינות פדגוגית וניהולית, המגיעה מיכולתה של הרשת לפתח תוכניות לימודים ומערך השתלמויות למנהלים ולצוות החינוכי ומירוב משאבים. מלבד זאת, נוכחנו לראות תופעה מעניינת שבה המנהלים מעדיפים את הניהול ברשתות על פני

ניהול בתי הספר שאינם מאוגדים ברשתות. מ־16 המנהלים שרואיינו ושנבחרו באקראי, 14 מנהלים עברו מבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות לבתי ספר ברשתות, מנהל אחד עבר מבית ספר שברשת לבית ספר שאינו ברשת, ומנהלת אחת בלבד עברה מבית ספר שאינו ברשת לרשת וחזרה לבית ספר שאינו ברשת. תופעה זו נדירה ומלמדת על יתרון הניהול ברשתות מנקודת ראות המנהלים. ניכר כי הרשתות פועלות לייצר תנאים ניהוליים מיטביים למנהליה ומעודדות אותם להתמיד בתפקידם.

הקשר בין תקצוב לעבודת היועץ החינוכי

פערים תקציביים בין מוסדות חינוך אינם רק ביטוי להבדלים בכמות המשאבים, אלא משפיעים השפעה מהותית על היקף ואיכות של שירותי הייעוץ הניתנים בבתי הספר. יועצים העובדים בבתי ספר המתוקצבים היטב, יכולים להרחיב את תחומי תפקידם, למשל לתכנן תוכניות התערבות ארוכות טווח, לקדם תהליכים מערכתיים למניעה ולטיפוח אקלים מיטבי ולפתח שותפויות מקצועיות עם אנשי רווחה, בריאות וקהילה. בתנאים אלה היועץ פועל מתוך עמדה פרואקטיבית, הוא יוזם תהליכים של שינוי ארגוני ויכול להקדיש זמן ומשאבים לעבודה פרטנית מעמיקה עם תלמידים מתוך הישענות על מערך תמיכה רחב.

לעומת זאת בבתי ספר מוחלשים או דלי תקציב שלרוב ממוקמים בפריפריה החברתית או הגאוגרפית, עבודת היועץ מתנהלת באילוצים קשים. במצבים אלה תפקודו מתמקד בעיקר במענה נקודתי לאירועים דחופים, במציאות המאופיינת בחוסר ודאות, מחסור בכוח אדם תומך, היעדר גישה למשאבים משלימים, ולעיתים גם בהיעדר תמיכה ניהולית או פדגוגית. היועץ נאלץ לאלתר פתרונות ולהפעיל שיקול דעת בשטח, לעיתים מתוך ויתור על תהליכים ארוכי טווח לטובת פתרון מיידי לצרכים קיומיים של התלמידים.

לפיכך נדרשת מהיועץ גמישות מחשבתית ותפקודית רבה. עליו להתאים את דרך פעולתו למבנה הארגוני, ליכולות התקציביות ולקשר הקהילתי של בית הספר. המציאות הזו מעצבת תפקיד דינמי ומאתגר, שבו יועצים נדרשים לא רק למיומנויות טיפוליות וחינוכיות, אלא גם ליכולת ניהולית, יוזמה ועבודת שטח עצימה. הפערים האלה ממחישים את הצורך במדיניות חינוכית שוויונית יותר, שמכירה בחשיבות תפקוד היועץ ומבטיחה את זמינותו גם במקומות שבהם הצורך בו הוא רב משמעות.

ייעוץ חינוכי המשמש צומת בין מדיניות לפדגוגיה

יועצים חינוכיים אינם רק דמויות טיפוליות או תומכות רגשית בתוך כותלי בית הספר, תפקידם מתרחב גם אל תחום התיווך בין מדיניות חינוכית לפדגוגיה בשטח. המחקר מדגיש את היותם "מתווכי מדיניות", כלומר אנשי מקצוע שמסוגלים לזהות פערים בין ההנחיות הפורמליות ובין המציאות היום־יומית בבתי הספר, ולעורר מודעות לפערים אלה בקרב מנהלים ובעלי סמכות. מתוך כך היועץ אינו פועל רק בעבור הפרט, אלא מקבל עליו תפקיד פעיל בזירה המערכתית הרחבה יותר.

היועץ מוצג במאמר בתפקיד "שגריר רווחה", מונח המדגיש את אחריותו לחולל שינוי חברתי וחינוכי, לא רק באמצעות תמיכה ישירה בתלמידים, אלא גם באמצעות השפעה על עיצוב מדיניות ויישומה. שגרירות זו כוללת לעיתים קרובות יזמות, שיתופי פעולה עם קובעי מדיניות והצפת צרכים בלתי נראים של אוכלוסיות מוחלשות. תפקיד זה דורש

מהיועץ מיומנויות של פרשנות מדיניות, תקשורת בין־מערכתית, וקידום שיח מוסרי־ערכי במוסדות החינוך.

כך היועץ החינוכי ממלא תפקיד כפול: מצד אחד הוא מעורב בעבודה ישירה עם תלמידים, מורים והורים; מצד אחר הוא משמש חוליה מקשרת בין המדיניות הלאומית לקשר המקומי של בית הספר. יכולתו להבחין בדקויות ולהשפיע על תהליכים רחבים ממקמת אותו בעמדה ייחודית בתוך מערכת החינוך, עמדה שהיא רגשית, מוסרית ופוליטית בה במידה.

לסיכום, ניכרים הבדלים סטטיסטיים מובהקים בין בתי ספר המאוגדים ברשתות ובין בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות בנושאים האלה:

תקצוב – מקורות המימון הממשלתיים לרשתות קטנים בממוצע מאלה העומדים לטובת בתי הספר שאינם מאוגדים ברשתות. בהיות בתי הספר ברשתות באזורים מבוססים ועם נתוני טיפוח נמוכים שאינם מזכים אותם בתמריצים כספיים ובהם הקצאות דיפרנציאליות. התקורה המושתת על בתי הספר ברשתות, הן לרשות המקומית הן לרשת החינוך, מפחיתה אף היא מהתקציב העומד לרשותן, בהשוואה לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות שאינם חייבים בתקורה לרשת. שיקולים תקציביים אלה גורמים שהעלות השנתית לתלמיד, כלומר סך ההשקעה השנתית בו, נמוכה יותר בבתי ספר המאוגדים ברשתות לעומת בתי הספר שאינם מאוגדים ברשתות. מבחינה יישומית, השוואת נתוני הישגים לימודיים ואקלים בין מוסדות המאוגדים ברשתות למוסדות שאינם מאוגדים ברשתות תאפשר לקובעי המדיניות לזהות שיקולים מוסדיים התורמים להעלאת הישגים לימודיים וחינוכיים בבתי ספר בעלי הישגים נמוכים, ומתוך כך לקדם בהם תנאים של הצלחה חינוכית. כמו כן יתנהל מעקב שיטתי של משרד החינוך אחר דרך ניצול התקציב שאכן יושקע בתלמיד ולא ילך לאיבוד בדרך בפעולות שאינן מיטיבות עם הישגי התלמידים.

הישגי ליבה – נמצא כי אחוז הזכאות לבגרות של 4–5 יח״ל במתמטיקה ו־5 יח״ל באנגלית גבוהים יותר בבתי ספר ברשתות במגזר הממלכתי בהשוואה לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות במגזר הממלכתי.

לא נמצאו הבדלים סטטיסטיים מובהקים במיצ״ב בכיתה ח׳ ובזכאות לבגרות.

אקלים חינוכי ופדגוגי – נמצא יתרון לבתי ספר ברשתות על פני בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות במשתנים תחושה כללית חיובית של התלמידים ורמת אלימות נמוכה יותר.

נמצא יתרון לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות על פני בתי ספר ברשתות במשתנה מעורבות חברתית ואזרחית. בניתוחי השונות נמצא יתרון לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות במגזר הממלכתי על פני בתי ספר ברשתות במגזר הממלכתי במשתנה מסוגלות סקרנות ועניין בלמידה.

בבתי הספר במגזר הממלכתי־דתי לא נמצאו הבדלים סטטיסטיים מובהקים בין בתי הספר ברשתות ובין בתי הספר שאינם מאוגדים ברשתות. אלה הן הסיבות:

א. התקצוב הגבוה יחסית העומד לרשות בתי הספר הממלכתיים־דתיים, גם אלה שאינם ברשתות, כגון סל תפילה, סל לפיצול כיתות לבנים ולבנות וכן תשלומי הורים הגבוהים בחינוך הממלכתי־דתי בהשוואה למגזר הממלכתי. פערי תקצוב אלה מאפשרים למנהלי בתי הספר, גם שאינם ברשתות, להקצות משאבים רבים

לשיפור הישגים ואקלים בלי קשר ליתרונות המדוברים של הרשתות ומתוך כך מוסבר הדמיון ההישגי והחינוכי בבתי ספר ממלכתיים־דתיים בבתי ספר ברשתות ושאינם מאוגדים ברשתות.

ב. מאפיינים קהילתיים ותרבותיים, כמו סולידריות, נורמות משותפות ומעורבות הורית, נמצאו משפיעים על אקלים בית ספרי והישגים לימודיים. השפעה זו אינה ייחודית לחינוך הממלכתי־דתי, אך ייתכן שהיא בולטת בו בשל מאפייני ההומוגניות והלכידות הקהילתית שבו (Berkowitz et al., 2017).

ג. בדו״ח של תנועת נאמני תורה ועבודה משנת תשפ״א (פינקלשטיין, 2021) יש השוואה בין הציונים הממוצעים שהתקבלו בפועל לציונים של קבוצות דומות מבחינת הרקע החברתי־כלכלי של התלמידים. בדו״ח הופיע כי הציונים של קבוצות הדומות מבחינת רקע חברתי־כלכלי בחינוך הממלכתי־דתי הם גבוהים יחסית, והפערים בתוך המגזר קטנים מאוד. בדו״ח הופיעו גם תפיסת עולם דתית אחידה, תמיכה משפחתית חזקה, אקלים חברתי דומה, רקע כלכלי אחיד ונטרול משתנים חיצוניים המסבירים מדוע אין פערים של ממש בין בתי הספר בממ״ד, בלי תלות בשיוכם לרשתות חינוך.

היעדר הבדלים מהותיים בין מגזר החינוך הממלכתי־דתי ובין מגזרים אחרים מעלה שאלות חשובות על המשתנים התורמים לרווחת התלמידים ולסביבה בית ספרית תומכת. בעבור יועצים חינוכיים ממצאים אלה מדגישים את הצורך לבחון לא רק את ההיבטים התקציביים, אלא גם את השפעתם של ערכים תרבותיים, תוכניות למידה חברתית־רגשית (SEL) ומעורבות קהילתית על תחושת הטיפוח והאקלים בבתי הספר.

ההבנה כי ערכים דתיים וקהילתיים עשויים למלא תפקיד חשוב ביצירת אקלים בית ספרי חיובי במגזר הממלכתי־דתי עשויה לעורר חשיבה בקרב יועצים חינוכיים במגזרים אחרים באשר לפוטנציאל ברתימת משאבים קהילתיים וערכיים לקידום רווחת התלמידים. יתר על כן, במחקר נמצאה יעילותן של תוכניות SEL במגזר זה, יועצים חינוכיים בכל המגזרים יכולים ללמוד על יישום מוצלח של תוכניות אלה בבתי הספר שלהם. נוסף על כך ממצאי המחקר יכולים לסייע ליועצים חינוכיים לתקשר עם מנהלי בתי ספר ומקבלי החלטות בנוגע לחשיבותם של משתנים לא תקציביים בטיפוח סביבה חינוכית תומכת. הם יכולים להשתמש בממצאים כדי להדגיש את הצורך בהשקעה בתוכניות SEL, בחיזוק הקשרים עם הקהילה ובטיפוח גישות פדגוגיות המקדמות אקלים חיובי וטיפוח התלמידים. מחקר זה מספק תובנות חשובות ליועצים חינוכיים המבקשים להבין את המשתנים המשפיעים על בניית האקלים ועל הטיפוח הבית ספרי במגזרים מגוונים. הממצאים מדגישים את חשיבותם של משאבים תרבותיים, חברתיים ופדגוגיים מלבד היבטים תקציביים בלבד. אנו ממליצים ליועצים חינוכיים לשקול את תוצאות ממצאים אלה על עבודתם ולפעול לחזק אותן בבתי הספר שהם פועלים בהם.

מסקנות

1. יש להכיר בחשיבות תפקיד היועץ החינוכי במציאות של פערים תקציביים ולהבטיח את המשך פעילותו התקינה.
2. נדרשת מדיניות ברורה המבטיחה שוויון בגישה לשירותי ייעוץ איכותיים בכל בתי הספר.

3. יש להרחיב את הכשרת היועצים שתכלול הבנה מערכתית, כולל ניתוח מדיניות ותקצוב.
4. מומלץ לעשות מחקרי המשך שיבחנו את ההשפעה של מבני התקצוב על תחושת הרווחה הנפשית והחברתית של תלמידים.

המחקר הנוכחי מדגיש את הקשר הישיר בין מבנה התקצוב של מוסדות חינוך לאיכות שירותי הייעוץ החינוכי הניתנים בהם. מהממצאים עולה כי אף שמטרת מערכת החינוך היא לאפשר שוויון הזדמנויות לכלל התלמידים, בפועל ישנם פערים מהותיים המשפיעים על מידת הנגישות לשירותי ייעוץ איכותיים. יועצים חינוכיים הפועלים בבתי ספר מתמודדים עם אתגרים מבניים שמקשים עליהם לתת פתרון מותאם ומעמיק לתלמידים.

המלצות יישומיות

1. **למשרדי החינוך והרשויות המקומיות:** יש להקצות תקציבים ייחודיים לחיזוק שירותי הייעוץ בבתי ספר מוחלשים, בדגש על מימון שעות ייעוץ נוספות והכשרת יועצים לעבודה במצבי מחסור.
2. **ליועצים חינוכיים:** חשוב שיזמו תהליכי שינוי גם בתוך מסגרות מאתגרות לצד גיוס תמיכה מהנהלה, הורים וקהילה. יש לעודד פיתוח של תוכניות מניעה והנחיה כיתתית שישמשו כלים לקידום אקלים מיטיב.
3. **למוסדות הכשרה:** יש לעדכן את תוכניות הלימודים שיכללו תכנים על מדיניות חינוך, ניתוח תקציבים, פיתוח יוזמות וכתיבה מנהיגותית ליועצים.

סיכום זה מדגיש את חשיבותו של הייעוץ החינוכי לא רק שישמש פתרון אישי אלא גם כלי מדיניות ותכנון ארגוני. שיפור התנאים שהיועצים פועלים בהם הוא מפתח לצמצום פערים ולקידום שינוי חינוכי מערכתי.

ממצאי מחקר זה עשויים להיות בסיס לחשיבה מחודשת על הכשרת יועצים חינוכיים, בפרט בקשרים ארגוניים משתנים כמו רשתות חינוך. התאמת הכשרה, ליווי מקצועי והסדרת תנאי עבודה על פי מבני ניהול מגוונים עשויים לשפר את רווחת התלמידים ולחזק את תפקוד היועץ במוסדות מגוונים.

מחקרי המשך יוכלו לבחון את תפקוד היועצים החינוכיים עצמם מתוך השוואה בין תנאי עבודתם, עמדותיהם והכשרותיהם במסגרות משתנות – ברשתות ושאינם ברשתות, ממלכתיים וממלכתיים־דתיים.

לחתימה, המחקר הזה מצטרף למחקרים רבים המטילים ספק במוסכמות רווחות. מפגשים עם בעלי תפקידים בדרגים רבים במערכת החינוך לימדו שבקרב רבים מהם רווחת ההנחה שלרשתות החינוך יש יתרונות על פני בתי הספר שאינם ברשתות. הממצאים במחקר זה מלמדים שהנחות אלו אינן עומדות בהכרח במבחן האמפירי, ולכן ראוי שבעת תכנון של שינויים חינוכיים מהותיים, היוזמה החינוכית תיבחן מבחינה מדגמית אמפירית, עוד לפני החלתה על אוכלוסייה רחבה.

רשימת מקורות

ארד, ע׳ (2018). **החינוך הממלכתי־דתי: תמונת מצב, מגמות והישגים** (חלק ד). הוצאת תנועת נאמני תורה ועבודה. https://katzr.net/7af046

ביאליק, ג׳ (2020). **בתי ספר ייחודיים: האומץ להרהר ולערער על המובן מאליו**. מכון מופ״ת.

גל־נור, י׳ ופז פוקס, א׳ (2015). **מדיניות ההפרטה בישראל: אחריות המדינה והגבולות בין הציבורי לפרטי**. מכון ון ליר.

פינקלשטיין, א׳ (2021). **החברה הדתית־לאומית בנתונים**. נאמני תורה ועבודה. https://katzr.net/63fbb3

שכטר, ח׳ וחביב, א׳ (2013). רשתות בית ספר: מרעיון למעשה. **עיונים במינהל ובארגון החינוך, 33**, 237–260.

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

Abrams, S. E. (2016). *Education and the commercial mindset*. Harvard University Press.

Alexander, E. R., Savitz-Romer, M., Nicola, T. P., Rowan-Kenyon, H. T., & Carroll, S. (2022). “We are the heartbeat of the school”: How school counselors supported student mental health during the COVID-19 pandemic. *Professional School Counseling, 26*(1b). https://doi.org/10.1177/2156759X221105557

American School Counselor Association. (2022). *ASCA ethical standards for school counselors*. https://www.schoolcounselor.org/getmedia/44f30280-ffe8-4b41-9ad8-f15909c3d164/EthicalStandards.pdf

Bahl, R., & Bird, R. M. (2018). *Fiscal decentralization and local finance in developing countries*. Edward Elgar Publishing.

Bemak, F., & Chung, R. C. Y. (2015). Advocacy as a critical role for urban school counselors: Working toward equity and social justice. *Professional School Counseling, 18*(1), 1–7.

Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research, 87*(2), 425–469. https://doi.org/10.3102/0034654316669821

Berner-Rodoreda, A., Bärnighausen, T., Kennedy, C., Brinkmann, S., Sarker, M., Wikler, D., Eyal, N., & McMahon, S. A. (2020). From doxastic to epistemic: A typology and critique of qualitative interview styles. *Qualitative Inquiry, 26*(3–4), 291–305. https://doi.org/10.1177/1077800418810724

Bryan, J., Kim, J., & Liu, C. (2023). How the culture in school counseling programs shapes college-going outcomes: Do the effects vary by race? *Professional*

School Counseling, 27(1a). https://doi.org/10.1177/2156759X231153392

Cohodes, S. R., & Parham, K. S. (2021). *Charter schools' effectiveness, mechanisms, and competitive influence*. National Bureau of Economic Research.

Cooper, R., Fitzgerald, A., Loughran, J., Phillips, M., & Smith, K. (2020). Understanding teachers' professional learning needs: What does it mean to teachers and how can it be supported? *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 26*(7–8), 558–576.

Cordes, S. A. (2018). In pursuit of the common good: The spillover effects of charter schools on public school students in New York City. *Education Finance and Policy, 13*(4), 484–512.

Daniels, H., Leadbetter, J., Warmington, P., Edwards, A., Martin, D., Popova, A., Apostolov, A., Middleton, D., & Brown, S. (2007). Learning in and for multi-agency working. *Oxford Review of Education, 33*(4), 521–538.

David, R. (2018). *National charter school management overview: 2016-17 school year.* National Alliance for Public Charter Schools.

Dills, A. K., Wolf, P. J., DeAngelis, C. A., May, J. F., Maloney, L. D., & Syftestad, C. (2021). *Charter school funding: Dispelling myths about EMOs, expenditure patterns, & nonpublic dollars*. University of Arkansas.

Donohue, P., Parzych, J. L., Chiu, M. M., Goldberg, K., & Nguyen, K. (2022). The impacts of school counselor ratios on student outcomes: A multistate study. *Professional School Counseling, 26*(1). https://doi.org/10.1177/2156759X221137283

Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education, 25*(6), 735–762. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232

Gilblom, E. A., & Sang, H. I. (2019). Schools as market-based clusters: Geospatial and statistical analysis of charter schools in Ohio. *Education Policy Analysis Archives, 27*, Article 15. https://doi.org/10.14507/epaa.27.4091

Glanz, J. (2018). Chronicling perspectives about the state of instructional supervision by eight prominent scholars of supervision. *Journal of Educational Supervision, 1*(1). https://doi.org/10.31045/jes.1.1.1

Glazer, J. L., Massell, D., & Malone, M. (2018). Charter schools in turnaround: Competing institutional logics in the Tennessee Achievement School

District. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 41*(1), 5–33. https://doi.org/10.3102/0162373718795051

Gleason, P. M. (2019). Let the search continue: Charter schools and the public interest. *Journal of Policy Analysis and Management, 38*(4), 1054–1062. https://doi.org/10.1002/pam.22162

Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools* .Wallace Foundation.

Gulosino, C., & Miron, G. (2020). Examining curriculum differentiation of education management organizations (EMOs) in 41 States. *Peabody Journal of Education, 95*(3), 272–299. https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1776073

Gutiérrez, G., Lupton, R., Carrasco, A., & Rasse, A. (2022). Comparing degrees of 'publicness' and 'privateness' in school systems: The development and application of a public-private index. *Journal of Education Policy, 38*(3), 500–520. https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2059574

Haug, B. S., & Mork, S. M. (2021). Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development in the light of new demands from educational reforms. *Teaching and Teacher Education, 100*, Article 103286. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103286

Hornor, T., & Westberry, L. A. (2023). Virtual school counselling and COVID-19 as seen through an organizational learning lens. *International Journal of Education Policy & Leadership, 19*(1). https://doi.org 10.22230/ijepl.2023v19n1a123

Karlberg, M., Klang, N., Andersson, F., Hancock, K., Ferrer-Wreder, L., Kearney, C., & Galanti, M. R. (2022). The importance of school pedagogical and social climate to students' unauthorized absenteeism – A multilevel study of 101 Swedish schools. *Scandinavian Journal of Educational Research, 66*(1), 88–104. https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833244

Khalfaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal, 49*, 71–81. https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4

Ladd, H. F. (2019). How charter schools threaten the public interest. *Journal of Policy Analysis and Management, 38*(4), 1063–1071. https://doi.org/10.1002/pam.22163

Lancaster, C., & Brasfield, M. W. (2023). School counseling in the aftermath of COVID-19: Perspectives of school counselors in Tennessee. *The Professional Counselor, 13*(2), 60–76. https://doi.org/10.15241/cl.l3.2.60

Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The relationship between teacher support and students' academic emotions: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 8*, Article 2288. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage publications.

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist, 76*(7), 1128–1142. https://doi.org/10.1037/amp0000701

Mohler, J. (2020). *Resources for understanding Charter Management Organizations (CMOs): General information*. ITPI – In The Public Interest.

Nir, A., Kondakci, Y., & Emil, S. (2018). Travelling policies and contextual considerations: On threshold criteria. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 48*(1), 21–38. https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1281102

Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879–891. https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879

Ruiz, L. D., McMahon, S. D., & Jason, L. A. (2018). The role of neighborhood context and school climate in school-level academic achievement. *American Journal of Community Psychology, 61*(3–4), 296–309. https://doi.org/10.1002/ajcp.12234

Shi, Q., & Brown, M. H. (2020). School counselors' impact on school-level academic outcomes: Caseload and use of time. *Professional School Counseling, 23*(1_part_3). https://doi.org/10.1177/2156759X20904489

Slaten, C. D., Lee, J., Wachter-Morris, C., Williams, M. S., & Hyunh, J. (2024). School counselors in the classroom: A systematic review. *Journal of Counseling & Development, 102*(4), 415–430. https://doi.org/10.1002/jcad.12522

Steen, S., Melfie, J., Carro, A., & Shi, Q. (2022). A systematic literature review exploring achievement outcomes and therapeutic factors for group counseling interventions in schools. *Professional School Counseling, 26*(1a). https://doi.org/10.1177/2156759X221086739

Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. Teachers College Press.

Volungis, A. M., & Goodman, K. (2017). School violence prevention: Teachers establishing relationships with students using counseling strategies. *Sage Open, 7*(1). https://doi.org/10.1177/2158244017700460

Zajda, J. (2020). Research on globalisation and neo-liberalism in higher education. In J. Zajda (Ed.), *Globalisation, ideology and neo-liberal higher education reforms* (pp. 151–161). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1751-7_10

Zimmer, R., Buddin, R., Smith, S. A., & Duffy, D. (2019). *Nearly three decades into the charter school movement, what has research told us about charter schools*. Annenberg Institute at Brown University.

שימוש בסימולציות מבוססות צוות לטיפוח חוסן בקרב מורים: עבודת היועץ החינוכי בבית הספר

יוליה שיין ואורלי שפירא לשצ׳ינסקי

תקציר

מאמר זה מציג מחקר ייחודי שנעשה באמצעות מתודולוגיה של מחקר פעולה בית ספרי, ומטרתו הייתה לטפח את חוסנם של מורים באמצעות סימולציות מבוססות צוות. במחקר השתתפו 20 מורים. בכלים העיקריים ששימשו לאיסוף הנתונים היו תרחישי סימולציה, רפלקציות של המשתתפים (20) ודיונים קבוצתיים. הניתוח נעשה בשיטה תמטית־קטגוריאלית (Marshall & Rossman, 2016) באמצעות הצלבת נתונים מכמה מקורות (Paulus et al., 2017).

תוצאות המחקר העלו אירועים קריטיים שמתרחשים בעבודת המורה, המדגישים את האתגרים המקצועיים הנובעים מאינטראקציות עם הורים, תלמידים ועמיתים, לצד העומס הכרוך בעשיית משימות פדגוגיות וארגוניות. נמצא שהסימולציות תרמו בייחוד לפיתוח 12 מיומנויות חוסן בקרב מורים, שסווגו לארבעה ממדים עיקריים: רגשי, חברתי, מוטיבציוני ומקצועי (Mansfield et al., 2012). נוסף על כך תהליכי הלמידה חיזקו את התרבות הארגונית המקדמת חוסן מקצועי.

מחקר זה מדגיש את הפוטנציאל של סימולציות צוות לפיתוח חוסן, שבהן פועלים מורים בתפקיד מעצבים וסוכנים של למידה, מתוך דגש בתפקידם המהותי של היועצים החינוכיים בקידום תהליך טיפוח החוסן בקרב מורים.

מילות מפתח: חוסן מורים; סימולציה מבוססת צוות; ייעוץ חינוכי; מחקר פעולה.

מבוא

בעת האחרונה מערכות החינוך בעולם עומדות לפני אתגרים רבים. אלה העיקריים שבהם: קשיים בגיוס מורים חדשים (Evans & Acosta, 2023) ושיעורי שחיקה ניכרים בקרב עובדי הוראה (Madigan & Kim, 2021). במציאות הזו נושא חוסן המורים זוכה לתשומת לב עולמית (Beltman et al., 2018). פרדיגמות עבודה חדשות המתפתחות בתוך בית הספר מציבות אתגרים חדשים לפני הנהלת בית הספר והמורים (Cheng, 2022; Yurkofsky et al., 2020).

אתגרים אלו לא פסחו על מדינת ישראל. על פי דו״ח עדכני (Zavelevsky et al., 2022) יש מצוקה מתמשכת בתחום כוח האדם בהוראה, כאשר סוגיית שימור צוותי ההוראה הפכה לאחד הנושאים המרכזיים והדחופים במערכת החינוך. ממצאי מחקר שנעשה השנה (מלין ואחרים, 2024) מראים מגמות מדאיגות בעניין ההיבטים הרגשיים בקרב צוותי חינוך, בהם שיעורים גבוהים של דיכאון, חרדה ולחץ ושחיקה, שמשפיעים על תפקודם ורווחתם

של אנשי הוראה. מצב זה מדגיש את הצורך בקידום אסטרטגיות ניהול מותאמות לשימור ופיתוח צוותים (Shaked, 2024).

בשל המצב כיום מדינות רבות שואפות לפתח תוכניות להכשרת מורים הנותנות פתרון לאתגרים שלפניהם ניצבת מערכת החינוך, ומחפשות מתודולוגיות חדשות המתמקדות בטיפוח החוסן של מורים בכל תהליך פיתוחם המקצועי (Boon, 2021). כאן התברר כי סימולציות הן מתודולוגיה יעילה לפיתוח עמדות, ידע ואתיקה וטיפוח מיומנויות במגוון תחומים (McGarr, 2021). באמצעות משחק תפקידים הלומדים מתעמקים בגישות חינוכיות רבות, מתנסים באסטרטגיות מגוונות של קבלת החלטות, ובסופו של דבר מקבלים הבנה מעמיקה יותר של היבטים קריטיים בעולם האמיתי (Chernikova et al., 2020). על אף הפוטנציאל הרב של שימוש בכלי הסימולציות לטיפוח חוסן, טרם הוקדשה לנושא זה תשומת לב מחקרית נאותה. זאת ועוד, גם המחקר הבין־לאומי המוגבל שאכן עסק בנושא, לא נעשה בדרך כלל בבית ספר (Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020).

כדי לפתור בעיה זו עשינו מחקר בנושא פיתוח מודל להדרכת חוסן מורים, בשילוב מתודולוגיה איכותנית וכמותית. במחקר השתתפו 68 מורים. המתודולוגיה הכמותית נועדה לבחון את היעילות של סימולציות מבוססות צוות (TBS) בטיפוח חוסן בקרב מורים מתוך השוואה לקבוצת מורים דומה שלא השתתפה בהכשרה מבוססת סימולציות צוות. הכלי המרכזי במחקר היה שאלון דיווח עצמי שמילאו המורים לפני הפעילות ואחריה. במחקר נמצא כי מורים שהשתתפו בקבוצת ה־TBS הציגו רמות חוסן גבוהות יותר בהשוואה לקבוצת הביקורת. הכלים האיכותניים המופיעים במחקר זה נועדו להעמיק ולהשלים את הממצאים הכמותיים.

במאמר זה מופיע חלק אחד מן הממצאים האיכותניים שמתמקדים בטיפוח חוסן מורים באמצעות סימולציות צוות בבית ספר אחד. מטרת המחקר היא לקדם את המטרות האלה: ראשית, לקדם את השימוש בסימולציות כדי להקל על ניהול יעיל של מצבים מאתגרים בשגרת בית הספר ולתרגל מיומנויות של חוסן מורים. שנית, להפיק תובנות מקיפות על החוויות הרגשיות והקוגניטיביות של משתתפים העוסקים ב־TBS ותרומתו ללמידה מקצועית.

שאלות המחקר

1. באילו אירועים קריטיים/מהותיים נתקלו המורים בעבודתם?
2. אילו מיומנויות חוסן טופחו במיוחד באמצעות סימולציות מבוססות צוות – TBS?
3. מהי חוויית הלמידה של המשתתפים בעת שימוש בסימולציות לטיפוח חוסן?

סקירת ספרות

למידה מבוססת סימולציה

בשנים האחרונות חלה בארץ התפתחות דרמטית בשימוש בסימולציות בתחום ההוראה והחינוך. בפריסה ארצית פועלים בישראל נכון לעכשיו 24 מרכזי סימולציה באוניברסיטאות ובמכללות, ובהם תשתיות טכנולוגיות מתקדמות. הסדנאות

המתקיימות במרכזים אלו נעשות בקבוצות קטנות, כאשר סוג הסדנה העיקרי משתמש ב"סימולציה קלינית", שבה יש תרחישי אירועים שמומחים כותבים אותם ושחקנים מקצועיים משתתפים בהם (רן ויוספסברג בן־יהושע, 2021).

בהגדרתה סימולציה היא סביבה מלאכותית שנועדה להנחות את האינטראקצייה של אדם או קבוצה עם מצבים אמיתיים. ממחקרים אמפיריים בתחום עולה כי סימולציות יוצרות סביבת למידה מרתקת, דינמית ומאתגרת, המעודדת את הלומדים לתת ביקורת כיצד אפשר ליישם ידע מקצועי בתחומים דיסציפלינריים מגוונים (Hallinger & Wang, 2020). במחקרים נמצא כי סימולציות גם יוצרות מרחב שבו המשתתפים יכולים לחדד את כישוריהם בסביבה נטולת סיכונים (Militello et al., 2021).

למידה מבוססת סימולציה מציגה הזדמנויות מגוונות לתרגול מיומנויות מורכבות ולשיפור היעילות וחוויית הלמידה (Chernikova et al., 2020). סוג זה של למידה הוא רכיב חיוני בפיתוח והטמעה של עמדות, ידע, כללים ומיומנויות שמטרתם להגביר את הכשירות המקצועית (Davidsson & Verhagen, 2017; McGarr, 2021). בעת הסימולציות המשתתפים יכולים לדמיין תגובות על תרחישים מגוונים, ומתוך כך ההתנסות מאפשרת להם לפתור ביעילות רבה יותר בעיות דומות שהם עשויים להתמודד עימן בעתיד (Gilbert et al., 2018).

תוצאות מחקרים קודמים מעידים ששימוש בסימולציות אכן משפר תהליכים מורכבים של קבלת החלטות ומעודד חשיבה ורפלקציה ברמה גבוהה יותר באמצעות למידה פעילה (Iftach & Shapira-Lishchinsky, 2023). נוסף על כך נמצא כי סימולציות בצוותים יכולות לשקף מגוון אתגרים ועוזרות למשתתפים להעמיק את הידע שלהם (Levin & Flavian, 2022).

במחקר זה נעשה שימוש בסימולציות מבוססות צוות (TBS – team based simulation). בסוג זה של סימולציה המשתתפים בוחנים אירועים מאתגרים מהשדה המקצועי שלהם, הם מפתחים בעצמם תרחישים שנשענים על האירועים האלה, ובאמצעות משחק סימולטיבי שהם משתתפים בו כשחקנים, הם משכללים את המיומנויות החיוניות עבורם (Shapira-Lishchinsky, 2023). לאחר משחק תפקידים בסביבה מבוקרת ובהנהגת מנטור מקצועי, המשתתפים מנתחים את הסימולציה ובוחנים קטעים מהותיים המשקפים את הביצועים שלהם.

במחקרים קודמים נמצא כי לשימוש בסימולציות מבוססות צוות (TBS) יש פוטנציאל חשוב לשיפור הלמידה במגוון נושאים והיבטים. ראשית, TBS מאפשר העברה יעילה יותר של ידע, שכן פעילויות למידה מתרחשות בהדמיית מצבי עבודה אמיתיים ולכן הסימולציה מעודדת את מעורבות המשתתפים ואת המוטיבציה שלהם ללמידה המתנהלת במקום חינוכי מעשי (Shapira-Lishchinsky, 2015). סימולציה מסוג זה גם מאפשרת לעצב הזדמנויות ללמידה פעילה באמצעות למידה מתוך עשייה וחקירה. זוהי למידה אינטראקטיבית שבה המשתתפים מגלמים תפקידים במשחק תפקידים, עושים תחקירים ומעורבים בכל היבטי הפעילות. למידה כזו הופכת למהותית יותר ומכוונת לפיתוח מיומנויות חשיבה ביקורתיות והגברת היכולות הלוגיות. כל אלה תורמים לשימור הידע בכל זמן ולשיפור מתמיד ביכולות המקצועיות של המורים (Anderson & Lawton, 2009).

במחקר זה בחרנו בסימולציה מבוססת צוות מכיוון שסימולציה כזו שומרת על היתרונות של הכלי הסימולטיבי – היא מתאימה לתנאי המציאות הייחודית והמשתנה של בית הספר ושל צוות המורים ומאפשרת למשתתפים לשתף באירועים קריטיים רלוונטיים מחיי העבודה שלהם.

חוסן מורים

הרקע התאורטי של מושג החוסן עלה לראשונה בתחומי הטראומה והחירום אך עבר שינויים מהותיים במרוצת השנים (Ungar, 2021), והוא יושם גם בנושאים כלכליים, חברתיים, קהילתיים ולאומיים (פדן וגל, 2020). בספרות המקצועית רואים בחוסן תהליך שמתנהל במערכות ביולוגיות, פסיכולוגיות, חברתיות ואקולוגיות מרובות המקיימות אינטראקצייה בדרכים המסייעות לאנשים לשקם, לשמור או לשפר את רווחתם הנפשית כאשר מאתגר אותם גורם סיכון אחד או יותר (Ungar & Theron, 2020).

עם הזמן חלחל המושג ״חוסן״ לתחום המקצועי והפך לנושא עיקרי בהבנת יכולתם של אנשי מקצוע להתמודד עם אתגרים ולשמור על תפקוד מקצועי בתנאי לחץ. לפיכך חוסן מקצועי מתואר תהליך דינמי של הסתגלות חיובית בעת מצוקה של ממש. במחקרים נמצא כי מצוקות במקום העבודה קשורות לעומס עבודה, חוסר עצמאות, בריונות לעיתים, ואף נושאים ארגוניים הקשורים לבעיות בשימור כוח אדם בעבודה (Jackson et al., 2007).

עם התפתחות עמדת החוסן בתחום המקצועי החלו חוקרים לבחון נושא זה גם בקרב אוכלוסיית המורים (Gu & Day, 2007). ידוע כי תחומי האחריות של המורה מורכבים, תובעניים ומאתגרים ביותר כאשר גורמי הלחץ הנפוצים הם עומס עבודה מהותי, דרישות מערכתיות, התמודדות עם בעיות משמעת של התלמידים וציפיות מקצועיות ואישיות גבוהות מצד הנהלה, הורים ותלמידים (Collie & Mansfield, 2022).

במרבית המחקרים ההגדרה לחוסן מורים בשגרה היא יכולת המורה לנהל גורמי לחץ ולשמור על תפקוד מסתגל (אדפטיבי) בכל תחומי החיים (Boon, 2021). החוסן כרוך ביכולת להתמודד עם כישלונות, לנהל מתח מקצועי, לנווט במצבים תובעניים ולשמור על חיוביות (Golombek & Doran, 2014; Stump & Newberry, 2021). במחקרים נמצא כי מורים בעלי חוסן מציגים לעיתים קרובות יכולות של התמדה, גמישות, חוזק רגשי ומחויבות חזקה למקצוע למרות התמודדות עם מצוקות רבות בסביבת העבודה (Mullen et al., 2021). עוד נמצא שחוסן מורים מושפע משילוב של גורמים אישיים לצד גורמים סביבתיים הכוללים תמיכה מקצועית ותרבות בית הספר (Gu, 2018; Shapira-Lishchinsky, 2021). לדוגמה, סביבות המאופיינות בציפיות גבוהות, יעדי ניהול שקופים, מעורבות מלאה של מורים בקבלת החלטות ואינטראקציות שיתופיות בין מורים, משפיעות על חוסן ושימור של המורים (Mullen et al., 2021).

במחקרים נמצא כי אפשר לשפר מיומנויות ואסטרטגיות הקשורות לחוסן מורים, ולכן מדינות רבות עוסקות בפיתוח תוכניות בנושא (בלום ויופסברג בן־יהושע, 2021). למשל, תוכנית בין־לאומית במדינות אירופה ששמה אנטרה (ENTREE) והיא מבוססת על מודולות – סדנאות שמטרתן לעגן את מערכות היחסים של המורים, את רווחתם הנפשית ואת המחויבות המקצועית שלהם לחינוך (Silva et al., 2018). בסדנאות אלו פותחו שישה

מודולי אימון מתוך שימוש בנושאים של חוסן, מערכות יחסים במסגרות בית ספריות, ניהול רגשות ולחץ ומיומנויות פדגוגיות להוראה ולניהול יעיל בכיתה.

במחקר על תוכנית נוספת שפותחה באוסטרליה לקידום חוסן מורים – תוכנית BRiTE – נמצא כי מורים ותיקים ומתחילים מוצאים בחוסן של מורים מאפיינים רב־ממדיים, וכי חוסן מתפתח על פי שלב הקריירה של המורים (Mansfield et al., 2012). במחקר נמצאו ארבעה ממדים של חוסן מורים: הממד המקצועי, הממד הרגשי, הממד המוטיבציוני והממד החברתי. המחקר זיהה גם 23 גורמים שמרכיבים ממדים אלו, והם שייכים לקטגוריות האלה:

א. גורמים מקצועיים: מחויבות לתלמידים, ארגון והכנה, כישורי הוראה יעילים, יכולת הסתגלות, זמן לרפלקציה.

ב. גורמים חברתיים: כישורים בין־אישיים ותקשורתיים טובים, יכולת פתרון בעיות, בנייה של תמיכה ומערכות יחסים, חיפוש אחר עזרה ועצה.

ג. גורמי מוטיבציה: אופטימיות, התמדה, מסוגלות עצמית, קביעת מטרות וציפיות ריאליסטיות, שימור המוטיבציה וההתלהבות, הנאה מאתגרים.

ד. גורמים רגשיים: חוש הומור, ויסות רגשי, התאוששות לאחר משבר, דאגה של הפרט לרווחתו הרגשית.

בשנת 2020 התפרסמה סקירת ספרות של תוכניות התערבות בקרב מורים (Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020), שהתבססה על 29 מחקרים התערבותיים שנעשו במתודולוגיות מגוונות ומטרתם לקדם חוסן של מורים, בהם מורים טרום שירות וגם מורים בפועל. כמו כן נעשה שימוש בכלים של מיינדפולנס (Jennings et al., 2017) או שילוב של מיינדפולנס עם טיפול קוגניטיבי התנהגותי – CBT (Cook et al., 2017). יש לציין כי את רוב תוכניות ההתערבות במחקרים אלו ניהלו אנשי מקצוע עם הכשרה מיוחדת, בהם פסיכולוגים קליניים, פסיכולוגים בית ספריים ויועצים חינוכיים. כלי הטיפול הקוגניטיבי־התנהגותי משמשים בסיס גם לתוכנית ההתערבות "חוסן חינוך" שפועלת בארץ (Wolmer et al., 2015).

ייעוץ חינוכי ופיתוח חוסן צוותי

תחום הייעוץ החינוכי החל כמקצוע טיפולי־חינוכי שפעל בבית הספר, אך במרוצת השנים עבר תהליך של התמקצעות וכיום נחשב לפרופסיה ייחודית (ארהרד, 2014). השינויים שחלו בכל השנים עיצבו שתי השקפות עיקריות בעניין תפקידם של היועצים החינוכיים. ההשקפה המסורתית מתמקדת בפרט ומעמידה במרכז את צרכיו ומדגישה את ההתערבות הפרטנית. כנגד זה ההשקפה המערכתית מתמקדת בשיפור תפקוד המערכת הבית ספרית (Crothers et al., 2020).

על פי השקפה זו ליועצים החינוכיים יש תפקיד חשוב בתוך בית הספר בהיותם מקדמים תהליכים ארגוניים רחבים לצד אנשי מקצוע אחרים בבית הספר. לפיכך היועצים פועלים מתוך שיתוף פעולה הדוק עם הנהלת בית הספר ועם הפסיכולוג החינוכי כדי לשפר את תפקוד המערכת הבית ספרית כולה (ארהרד, 2014). גישה זו מדגישה את השאיפה להביא את המערכת החינוכית כולה לידי תפקוד מיטבי, התמודדות מהותית עם אתגרים והבטחת סביבה לימודית מטפחת (רוזנאו וגילת, 2017). היועצים שותפים עם

הפסיכולוגים ועם צוות ההנהלה בפיתוח תוכניות אסטרטגיות כדי ליצור סביבה בית ספרית בטוחה ומכילה יותר (American School Counselor Association, 2019; Erhard & Sinai, 2023; Barth & Moody 2019).

לפיכך יועצים חינוכיים מפעילים תוכניות מניעה מגוונות בתחומים שונים זה מזה, כאשר העיקריות שבהן הן קידום אקלים מיטבי, מניעת התנהגויות סיכון והתמודדות עם מצבי לחץ וחירום (שפ״ינט, ח״ת). כאמור מפרוץ מגפת הקורונה ואחריה זכה נושא החוסן לתשומת לב מיוחדת והפך לאחד הנושאים העיקריים (Kimhi et al., 2020). הצורך להתמודד עם אי־הוודאות הגוברת הדגיש את חשיבות פיתוח החוסן גם בקרב מורים, והפך את עבודת היועצים החינוכיים לדומיננטית יותר בתחום זה (רבינוביץ׳, 2021; שיין ובן אשר, 2022; Litam et al., 2021). לפיכך מושג החוסן הורחב מתהליך של ״צמיחה ממשבר״ במצבי טראומה לגישה פרו־אקטיבית לניהול מיטבי של שגרה חינוכית באמצעות מתן כלים להתמודדות עם אתגרים מקצועיים. פיתוח חוסן מורים הפך בשנים האחרונות של תקופת הפוסט־קורונה והמתיחות הביטחונית המתמשכת לחלק מן השגרה החינוכית בבתי הספר בישראל.

אכן, בשנים האחרונות היועצות החינוכיות בישראל עוברות הכשרה מקיפה ומעמיקה לזיהוי מצבי לחץ ולהבנת דרכי הסיוע לפיתוח חוסן. נוסף על כך מוסדות למיניהם, ובהם גם משרד החינוך, שוקדים בו בזמן על פיתוח תוכניות התערבות, פעולות ותדריכים על פי אירועים מסוג זה או אחר, כדי לספק פתרון מהיר ומקצועי לצרכים בשדה. דוגמאות אחדות הן פיתוח אוגדן ״לצמוח ממשבר״ (סימן טוב וחן־גל, 2011), פיתוח מודלים להתערבות פוסט־טראומטית (Lahad et al., 2010; Gidron & Farchi, 2016) וכן תוכנית ״חוסן חינוך״ של המרכז ע״ש כהן־האריס, שפועל עם השירות הפסיכולוגי הייעוצי (שפ״ינט, ח״ת) כבר יותר מעשור (Wolmer et al., 2015).

בעבודת היועצים החינוכיים כיום יש פיתוח חוסן בקרב מורים גם בזמני שגרה, ונושא זה הפך לחלק בלתי נפרד מתוכניות לפיתוח אקלים בית ספרי מיטבי. בתהליך יש התמקדות בהיבטים מוטיבציוניים ורגשיים של המורים, מתוך שימת דגש על פיתוח תחושת מסוגלות בהתמודדות עם אתגרים מקצועיים. נוסף על כך יש חשיבות מיוחדת לפתח תקשורת בין־אישית יעילה, המשמשת רכיב מרכזי בתמיכה הדדית ובהתמודדות עם מצבים מורכבים.

מסקירת הספרות בארץ ובעולם עולה שנושאים אלו נמצאו קריטיים לתחושת מסוגלות מקצועית ולשביעות הרצון של מורים משגרת היום־יום בעבודתם, והן משפיעות גם על רצונם להמשיך במקצוע (בלום ויוספסברג בן־יהושע, 2021). למרות התוכניות הרבות שקיימות בתחום, למיטב ידיעתנו שום תוכנית לא משתמשת בסימולציה מבוססת צוות ככלי מרכזי לקידום מיומנויות חוסן.

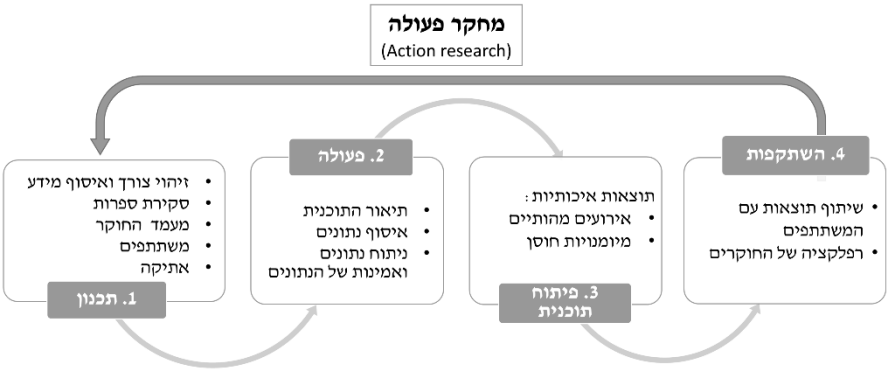
שיטת המחקר

מחקר פעולה

מחקר זה הוא מחקר פעולה שנעשה במוסד חינוכי שבו אחת החוקרות משמשת יועצת חינוכית. מחקר פעולה מקדם למידה חברתית טרנספורמטיבית המכוונת לשינוי. גישת

מחקר זו מקדמת את מטרות החינוך באמצעות חקירה משותפת של הפרקטיקה, ומתוך כך נותנת פתרון לצורך בשיפור מתמשך (Bradbury et al., 2019). מתודולוגיה זו מאפשרת מרחב למעורבות של המשתתפים במחקר ומעודדת הכנסת גישות מגוונות וחדשניות המושרשות בחוויות ובמומחיות של המשתתפים (Sáez Bondía & Cortés Gracia, 2022).

התהליך של מחקר הפעולה הוא מחזורי ונמצאים בו השלבים החיוניים האלה: תכנון, פעולה, פיתוח ורפלקציה (Mertler, 2019). מכיוון שמחקר פעולה מעודד מעורבות של המשתתפים במחקר, הוא מתאים במיוחד לקידום מטרות מחקר זה בקרב מורים בבית הספר. תרשים 1 מתאר את המחקר לפי השלבים שצוינו בתהליך.



תרשים 1: מתודולוגיית מחקר פעולה

בתכנון המחקר יש כמה שלבים מקדימים חיוניים. לאחר שלב מיפוי הצרכים והבחירה להתמקד בקידום חוסן של מורים, השלב השני של המחקר התמקד בעריכה של סקירת ספרות רלוונטית וכן התמקד בסוגיות נוספות, כגון תפקידו של החוקר במחקר פעולה, אתיקה מחקרית, שיתוף הצוות וגיבוש ראשוני של התוכנית.

מעמד החוקרים

המטרה העיקרית של המחקר הייתה להתמודד עם הצורך שעולה מהפרקטיקה החינוכית ולהציע לצוות החינוכי הזדמנויות לשפר את כישורי החוסן שלהם. אחת משתי החוקרות משמשת יועצת חינוכית ואחראית לרווחת הצוות החינוכי, לקידום האקלים הבית ספרי ולפיתוח חוסן בבית הספר שנעשה בו המחקר. חוקרת זו קיבלה הכשרה להנחיית סימולציות. החוקרת השנייה היא חוקרת מנוסה שעושה מחקרים רבים בתחום ניהול מערכות חינוך וסימולציה.

המחקר נעשה בגישת מחקר הפעולה, שבה הצוות החינוכי שיתף פעולה ותרם תרומה פעילה לעיצוב המחקר. המורים היו מעורבים במלואם בכל היבטי תוכנית ההתערבות לקידום החוסן והשתתפו בחשיבה ביקורתית וכן בתכנון וביצוע של כל שלבי התוכנית.

מקום המחקר

בית הספר שנעשה בו המחקר הוא בית ספר ממלכתי יסודי בדרום ישראל. יש בו 19 כיתות וכ־420 תלמידים. צוות המורים מונה 37 מורים. המודל החינוכי הייחודי שפותח בבית הספר מציע פרדיגמה חינוכית של שוויון הזדמנויות באמצעות העצמת השונות על רקע

החוזקות של כל התלמידים. הצוות החינוכי מקדם את מצוינות התלמידים מתוך מינוף הכישרונות הייחודיים של כל תלמיד, הגברתם והבלטתם, ומתוך כך תורם להעלאת המוטיבציה של התלמיד ולתחושת חוללות עצמית גבוהה יותר בקרב התלמידים והמורים כאחד. העבודה היום־יומית מציבה לפני המורים אתגרים רבים שמחייבים אותם להציג רמה גבוהה של מקצועיות בתחומי הדעת המגוונים ולייעל את מיומנויות התקשורת הבין־אישיות שלהם בקשר עם ההורים, עם העמיתים בצוות ועם התלמידים. ההתמודדות עם דרישות אלו מחייבת את המורים לאזן בין הידע המקצועי ובין מיומנויות רגשיות־חברתיות המסייעות לעמידה בפני אתגרים מקצועיים.

ההכשרה של הצוות בנושא פיתוח חוסן התנהלה בסביבה שגרתית בבית הספר, בשעות קבועות המוקדשות להדרכת הצוות בשעות העבודה, ונעשתה בכיתה ממוחשבת המצוידת במיקרופון ובמקרן המאפשרים להקרין קטעי וידאו נבחרים. כל התהליך לווה בתחקיר, כאשר איסוף הנתונים החל בדצמבר 2022 והסתיים באוגוסט 2023.

משתתפים

במחקר השתתפו 20 מורות (בעיקר מחנכות). הגיל הממוצע של המשתתפות היה 37.6 שנים (±8.1), והוותק הממוצע היה 9.7 שנים. המשתתפות חולקו לשני צוותים קטנים יותר של 10 מורות בכל אחד. הצוותים המעורבים בסימולציות היו בעלי היכרות מוקדמת, עם ניסיון עבודה כצוותים בנושאים פדגוגיים וארגוניים. מידע זה תרם רבות לפתיחות בצוות, אפשר למורות לדבר, להעלות אירועים קריטיים ולחשוב על נקודות מבט אחרות בלי שיפוטיות וכן לתמוך זו בזו. המשתתפות ציינו כי לאקלים החברתי הזה הייתה תרומה ניכרת ללמידה.

אתיקה

סוגיות אתיות דורשות בחינה זהירה וקפדנית בעת התכנון והעשייה של כל פרויקט מחקרי (Davison et al., 2022). חשוב להראות רגישות לנושאים אתיים כדוגמת הטיה אפשרית בניתוח נתונים או מעורבות של חוקרים ומעמדם כמשתתפים. לנושאים אלה יש משמעות לא מבוטלת במחקר זה, מאחר שאחת החוקרות הועסקה בבית הספר. כדי לעמוד בכללים האתיים של מחקר פעולה, פעלנו לפי המלצות של הספרות המחקרית בנושא (Head, 2020).

מחקר פעולה מיטבי דורש שיתוף פעולה מלא עם המשתתפים. מסיבה זו במהלך המחקר התנהלה תקשורת שוטפת והתייעצות מתמדת בנושא עם הנהלת בית הספר. החוקרות גם בחנו את ההיבטים האתיים ממגוון נקודות מבט, למשל מעמדם של יועצים חינוכיים בהיותם משתתפים וחוקרים וכן נושאים אתיים אחרים, כגון הסכמה מדעת, סודיות, הדדיות ושיתוף פעולה. לדוגמה, במחקר זה ביקשנו סוגים של הסכמה מדעת – הסכמה להשתתפות בפעילות בהדרכת צוותים ולאחר מכן הסכמה של המשתתפים לניתוח הממצאים ולפרסומם. המחקר קיבל אישור מהמדען הראשי במשרד החינוך ומוועדת האתיקה של מכון מופ״ת.

תיאור התוכנית

בתוכנית המתוארת, כל צוות השתתף בעשרה מפגשים צוותיים בהנחיית יועצת חינוכית המועסקת בבית הספר. בכל מפגש הייתה סימולציה אחת, זמן המפגש היה כשעה־שעה וחצי. תדירות המפגשים הייתה פעם בשבוע־שבועיים לפי לוח החגים והחופשות השנתי.

להלן מבנה התוכנית:

מפגש 1: סדנה ראשונית

הגדרת המושג 'חוסן מורה' ומשמעותו האישית והמקצועית; הצגת מסגרת הפעילות.

מפגשים 2–9: מפגשי TBS

בכל מפגש של סימולציית צוות היו חלקים אלה:

1. כתיבת תרחישים למשחק סימולטיבי. כדי להפוך את המחקר לאותנטי ורלוונטי בעבור המשתתפות, כל משתתפת התבקשה לפתח תרחיש המתאר אתגר או אתגרים הקשורים לחוסן על סמך ניסיונה ועל פי צרכיה המקצועיים.
2. הדמיית התרחישים בקבוצה, משחק (role-playing) – מורות התנדבו למשחק תפקידים לפי הדמויות והתרחישים שהיה נתון למגבלת זמן (~8 דקות).
3. דיון קבוצתי – לימוד התרחיש (ראו נספח 1). הקבוצה למדה את התרחיש המדומה (כ־30 דקות), והדגישה קטעים מהותיים בסימולציה. המנחה של קבוצת הסימולציה והמשתתפות בחרו קטעים מסוימים מהקלטת הווידאו להקרנה על המסך בכיתה. בקטעים אלו הופיעו חלקים חשובים של הסימולציה שהדגישו את אתגרי החוסן, את תהליך קבלת ההחלטות ואת כישורי החוסן.

מפגשים 10–11: סיכום קבוצתי; משוב אישי של המשתתפות

בשני המפגשים האלה נעשה סיכום ומשוב: סיכום קבוצתי וכן ראיון חצי מובנה (עם כל משתתפת בנפרד), שבו המורות סיפקו לחוקרות משוב רפלקטיבי על חוויותיהן בעת תוכנית ההתערבות.

איסוף נתונים

שיטות איסוף הנתונים ששימשו במחקר זה התמקדו הן ברמת הפרט הן ברמת הקבוצה.

ברמת הפרט (מורה):

א. תרחישים לסימולציה: 16 תרחישים שכתבו המורות עצמן.

ב. 20 רפלקציות המסכמות את תהליך הלמידה והתנסות בסימולציות מבוססות צוות. המשתתפות התבקשו לספר על חוויית הלמידה שלהן בסיום התוכנית בראיון חצי מובנה.

ברמת הקבוצה:

במהלך מפגשי הסימולציה נכתבו 16 פרוטוקולים של דיונים קבוצתיים וכן פרוטוקול של דיון קבוצתי מסכם על למידה באמצעות TBS (שמונה סימולציות בכל קבוצה וכן מפגש משוב בסיכום התוכנית).

נוסף על כך בכל שלבי המחקר ניהלו החוקרות יומן מחקר לתיעוד ושיתוף של חוויות, מחשבות ושיקולים מגוונים שהשפיעו על קבלת ההחלטות במהלך המחקר.

ניתוח נתונים

במחקר זה נעשה שימוש בשיטת ניתוח נושאי קטגורי (Marshall & Rossman, 2016), המתמקדת בזיהוי סמנטי של משפטים, ביטויים ויחידות משמעות חוזרים באמצעות הצלבה של נתונים ממסמכים מסוימים (Paulus et al., 2017). בניתוח הנתונים היו שלבים עיקריים אלה: בניית תוכנית ראשונית לניתוח נתונים; קריאה ראשונית והכרת כל הנתונים. לאחר מכן נעשו שלבים מגוונים של קידוד: סבב ראשון של זיהוי יחידות משמעות והקצאת קודים לקטגוריות; סבב שני של הקצאת יחידות משמעות לקטגוריות והשוואה בין קטגוריות לסוגיהן; קטגוריות ראשיות ותתי־קטגוריות זוהו גם הן בתוך הנתונים. פירוש הנתונים ובניית התאוריה כוונו לחילוץ סוגי אירועים ומיומנויות מגוונות שנדרשו המורים להפעיל לשם התמודדות מוצלחת (כישורי חוסן אישי וארגוני כאחד).

בתהליך הניתוח נעשה שימוש בניתוח מונחה תאוריה שמתחיל מרקע תאורטי קיים (דדוקציה) אך משלב גמישות בזיהוי תמות חדשות מתוך הנתונים עצמם (אינדוקציה). תהליך האבדוקציה (abduction) מביא עוד נדבך של יצירתיות ומתמקד ביצירת תובנות תאורטיות חדשות על בסיס עדויות אמפיריות, והוא מאזן בין גישות דדוקטיביות המספקות מסגרת לגישות אינדוקטיביות הפתוחות לנתונים (Timmermans & Tavory, 2012).

הניתוח שעשו החוקרות נעשה בשיתוף פעולה הדוק עם המשתתפות באמצעות טיפוח תהליך מחקר שיתופי. המשתתפות היו פעילות בהנחיית התרחישים ובמשחק התפקידים וכן בניתוח ובהמשגה הקולקטיביים של מיומנויות החוסן שאומצו במהלך התהליך. נעשה שימוש בתוכנת אטלס (Atlas 24) לצורך ניתוח הממצאים האיכותניים.

ממצאים

ממצאי המחקר הזה סודרו בדרך שיטה על פי השאלות העיקריות. כל תמה הומחשה באמצעות ציטוטים של המשתתפות המזוהות בשמות בדויים. הנושאים מוצגים להלן.

אירועים קריטיים שנתקלים בהם מורים וכישורי חוסן הנדרשים להתמודדות

בעבודתם היום־יומית מורים מנהלים אינטראקציות רבות במקום העבודה ומתמודדים עם אתגרים מגוונים. הם נמצאים באינטראקצייה עם אנשי הנהלה, עם מורים ועם תלמידים לצד התמודדות עם קונפליקטים מסוימים. המשתתפות התבקשו לבחור אירוע מאתגר מהפרקטיקה שלהן ברמת האתגר 7–8 (מתוך 10) ולתאר אותו לפי התבנית: קונפליקט, דמויות, אירוע ומיומנויות חוסן הנדרשות להתמודדות. בחירת האירוע באמצעות סקלה אפשרה למשתתפות לעסוק באירועים מאתגרים אך לא טרגיים או טראומטיים בעבורן על פי החוויה הסובייקטיבית שלהן.

האירועים שהוצגו בתרחישים עלו בסימולציות הצוותיות בספונטניות ולפי רצון המשתתפות. במהלך ההכשרה בחרו המשתתפות למלא תפקידים מגוונים בסימולציות (כשחקניות וכצופות). בדיונים הקבוצתיים בחנו המשתתפות את המצבים שהועלו לפניהן,

שיתפו את תחושותיהן ואת מחשבותיהן אחרי האירועים שנחשפו אליהם וכן הציעו דרכי פעולה שנועדו לחזק את כישוריהן המקצועיים ולטפח חוסן.

הניתוח האיכותני נעשה על 16 תרחישי סימולציה (8 בכל קבוצה), שהביאו המשתתפות מהפרקטיקה החינוכית שלהן, והיו בהם התמודדות עם אירועים מאתגרים ומיומנות החוסן שהמחנכות טיפחו מתוך כך. ניתוח התרחישים חשף ארבע קטגוריות: אירועים קריטיים בין המורה, עמיתיה והנהלת בית הספר (6); אירועים קריטיים בין ההורים למורה (4); אירועים קריטיים בין המורה לתלמידים (3); אירועים קריטיים הנוגעים להתמודדות המורה עם עומס המשימות וניהול קריירה (3).

האירועים שהביאו המורים מילאו תפקיד עיקרי בלמידה הרפלקטיבית שלהם. לעיתים הם התאפיינו באתגרים מהותיים, בחוויה של חוסר אונים מקצועי, בהתנגדות או בהתמודדות במצבי לחץ. בסימולציות צוות נדרש המורה להפעיל מיומנויות חוסן שעזרו לו להתמודד ביעילות באירועים מסוג זה.

לוח 1 מתאר דוגמה של אירוע קריטי המשקף קונפליקט במקום העבודה. ההמחשה כוללת תיאור של אירוע (תרחיש) מתוך הסימולציה, לצד ציטוטים של המשתתפות. לאחר כל אירוע סימולטיבי התקיים דיון קבוצתי שעסק, נוסף על מיומנויות החוסן, גם בהיבטים הארגוניים המקדמים בחינה מקצועית של הקשר המסוים של אותו אירוע.

לוח 1: דוגמה של האירועים הקריטיים

אירוע 1: אירוע קריטי בין מורה לעמית בעבודה	
דמויות	מחנכת כיתה ומורה עמית במקום העבודה
קונפליקט	נושא הסכסוך: חלוקת תפקידים ואחריות משותפת של המורים
אירוע	שני היא מחנכת כיתה, זו השנה השלישית שלה בבית הספר. לעיתים קרובות, בשובה לבית הספר לאחר היום החופשי שלה היא מקבלת פניות רבות מהמורים המקצועיים שמלמדים אצלה ביום החופשי. הפניות נעשות תמיד "בדרך אגב" בבקשה לטפל באירוע שקרה עם תלמיד יום לפני כן או תלונות שהכיתה לא התנהגה כראוי. שני מרגישה ששותפיה "מטילים" עליה את כל האחריות ולא מנסים אפילו להתמודד בעצמם. שני מצפה לשיתוף פעולה, חשיבה משותפת וחלוקת אחריות בינה כמחנכת למורים המקצועיים. היא החליטה להזמין את המורה המקצועית לשיחה.
דוגמה מרפלקציה של המשתתף	"בסימולציה שהשתתפתי בה היה שיח בין המחנכת למורה המקצועית. זה הפך לשיח עמוק יותר מהשיחות הרגילות. פתאום ראיתי יותר את העומק. השיחות המשיכו להיות גם אחרי הסימולציה. אהבתי שאנשים הראו לי זוויות שאני לא ראיתי, ומה שנהניתי יותר מלראות את הסימולציות האחרות, זה להבין שיש גישות אחרות, אני יודעת שהן קיימות, אבל היה חשוב ונהניתי **לראות אותן**. יש דברים שמסתתרים מאחורה, ולפעמים אתה לא יודע – מה שאתה

	לא יודע. היום סימני שאלה עדיין קיימים אבל לי יותר קל לחפש מאחורה, מה מסתתר, בגלל שהתנסיתי. זה כמו פזל ששמים עוד חתיכה ועוד חתיכה, פזל אין־סופי״.
כישורים ומיומנויות חוסן מורים	מיומנויות המורים כוללות הקשבה פעילה והבעת אמפתיה כלפי אחרים, היכולת לנהל רגשות ביעילות ולהשתמש באסטרטגיות לוויסות רגשי, וגם המיומנות הדרושה כדי להתמודד עם קונפליקטים במיומנות ולהגיע לפתרונות הדדיים.
קידום פרקטיות ארגוניות	ברמת בית הספר אפשר לבחון את קיומם של מבנים ארגוניים המאפשרים מפגשים משותפים בין מחנכים למורים מתחומי דעת שונים זה מזה, ומטרתם לטפח שיח משותף. כמו כן יש דרישה לשפר את הנהלים הארגוניים הנוגעים לחלוקת האחריות המקצועית בטיפול בסוגיות מגוונות וליצור תקשורת יעילה בין כלל המורים להורי התלמידים.

מיומנויות חוסן שפותחו באמצעות סימולציות צוות

מתוך ממצאי המחקר עולה כי יש מגוון רחב של מיומנויות חוסן מורים, שפותחו באמצעות סימולציות מבוססות צוות. לצורך ההצגה בחרנו לסווג את מיומנויות החוסן לארבעה ממדים עיקריים על פי גורמי החוסן שזוהו במחקר של מנספלד ועמיתיה (Mansfield et al., 2012). בכל ממדי החוסן היו מיומנויות מסוימות שציינו המשתתפות במיוחד. העיקריות שעלו הן 12 מיומנויות חוסן (מתוך 23 שצוינו במחקרה של מנספלד ועמיתיה): הממד הרגשי (ויסות רגשי, הקשבה ואמפתיה, יכולת הסתגלות וגמישות); הממד המוטיבציוני (מסוגלות ויוזמה, למידה מקצועית, יכולת להציב מטרות ולהשיגן); הממד החברתי (ניהול קונפליקטים, יחסים ותקשורת, תמיכה חברתית ושותפות); והממד המקצועי (רפלקציה, ניהול וארגון של משימות, מחויבות לתלמידים ומיומנויות הוראה). לעיתים קרובות הפעילה המורה בסימולציות כמה מיומנויות הקשורות לממדים המגוונים. להלן הרחבה על כל אחת ממיומנויות החוסן של המורות שנצפו במחקר.

הממד הרגשי

קטגוריות מרכזיות: ויסות רגשי, הקשבה ואמפתיה, יכולת גמישות והסתגלות.

הממד הרגשי בלט במידה ניכרת ברפלקציות של המשתתפות ובדיונים הקבוצתיים. המורות סיפרו על התובנות שלהן מאירועי הסימולציה שהשתתפו בהם, בעניין החשיבות של פיתוח מיומנויות של הקשבה לאחרים. המורות הדגישו כי פעמים רבות הן קובעות פגישות עבודה ומייד בתחילתן ניגשות להביע את דעתן ולשתף את הצד האחר במה שיש להן להגיד, מבלי להקשיב תחילה בקשב רב לבן שיחן. לטענת המורות, בשל עומס עבודה ולחץ זמן הן פועלות לעיתים קרובות באוטומטיות, מבלי לשים לב כראוי לתהליך ההקשבה האמפתית. המשתתפות ציינו כי חיוני לגלות אמפתיה כלפי אחרים, להבין את נקודות המבט המגוונות ולפעול בגמישות במצבים בין־אישיים מורכבים. דוגמה לכך נמצאת ברפלקציה להלן על שיח בין הורה למורה:

לאחר זמן המורה הצליחה להקשיב והפעילה את המיומנות של אמפתיה, הבנה, ותוך כדי – חיזוק. אני חושבת שלמורה הייתה אינטליגנציה רגשית מאוד גבוהה כדי לזהות שיש פה קושי, צריך לשים אותו על השולחן אבל גם לעטוף את ההורה בהבנה. זה נעשה מאוד באמפתיה (דיון קבוצה 1, תרחיש 2).

המורות העלו את הצורך לזהות ולווסת תגובות רגשיות, בייחוד כאשר הן צריכות להתמודד עם רגשות קשים כמו תסכול, לחץ או עצבנות. הן הדגישו את חשיבות השליטה העצמית והיכולת להמשיך את יום העבודה ביעילות למרות האתגרים הרגשיים העומדים לפניהן.

כל הסיטואציה הזאת התחילה מוויכוח, מכעס; חוסר הסכמה וחוסר הבנה של שני הצדדים (דיון קבוצה 1, תרחיש 2).

אני הרגשתי נסערת מהשיחה עם המנהלת, אך ידעתי לווסת את הרגשות שלי ולא ראו את זה בכיתה [...] למרות שהיה לי מאוד קשה (שרה, ותק 7 שנים).

הסימולציה הראשונה בין הסייעת למורה – המורה ששיחקה היה לה קשה לשלוט ברגשות באותה סיטואציה, אבל בדיון אחד כן, כן. הצוות נרמל את הקושי וזה בדיוק נתן למורה עוד פרספקטיבה, וגם כך תינתן לי אפשרות לחשוב: איך אני מתמודדת? מתי אני 'נשברת' ומתי לא? (סוזי, ותק 6 שנים)

המורות ציינו שמיומנויות של ויסות רגשי, גמישות והקשבה עוזרות לגשר על פערים בעמדות של אנשים ולהסתגל למצבים חדשים ולכן הן כה חשובות לעבודתן החינוכית.

הממד המוטיבציוני

קטגוריות מרכזיות: מסוגלות ויוזמה, למידה מקצועית, יכולת להציב מטרות ולהשיגן.

גורמים רבים משפיעים על המוטיבציה של המורות. כמה מהגורמים מחזקים את המחויבות המקצועית שלהן למרות האתגרים שניצבים לפניהן. הסימולציות נתנו למורות הזדמנות לתרגל מגוון מצבים ולהפיק מהם למידה מהותית. הדוגמה להלן ממחישה את חוויית הלמידה של המורה ואת החוויה של "הרחבת ארגז הכלים המקצועי":

אספתי הרבה כלים מקצועיים לעתיד, איך מתנגשים בהתנגדויות, איך לתפקד בלחץ [...] למדתי איך לנהל שיחות ואיך לקרב אנשים ולהיות קשובה לצרכים שלהם [...] להיות גמישה ותומכת (מור, ותק שנתיים).

התהליך הזה מגדיל את תחושת המסוגלות העצמית של המורות. למשל:

ברגע האמת, [כ]שאני אצטרך לעמוד מול ההורה [...] אותם דברים שראיתי ושמעתי [בסימולציות], כל זה יצוף לי [בזיכרון] – ואני כבר יודעת איך לגשת [לאירוע], אני מרגישה מסוגלת להתמודד איתו. אני קוראת ללמידה הזאת "חדר כושר" – כל פעם אני מאמנת שריר אחר. כמו שאני מאמנת את הגוף, כמו שאני מאמנת את הרגש, כך אני צריכה לאמן את היכולת שלי להתנהל בבית הספר – מול קולגות, מול ילדים, מול הורים (ירדנה, ותק שנתיים).

בדוגמה אחרת המורה מציינת את תחושת המסוגלות שלה ואת החוסן להתמודד עם מצבים מורכבים:

> בסימולציה האמנתי ביכולות שלי, בזה שאני מסוגלת, מסוגלת להתמודד עם מצבים השונים והחדשים שכרוכים לעיתים באי וודאות. אני התאמנתי [על] לצאת מאזורי הנוחות שלי (רחל, ותק 5 שנים).

האימון הזה נדרש מהרבה היבטים, כאשר אחד מהם הוא לצורך המיומנות של קביעת מטרות. זו נחשבת לאחת המיומנויות החשובות בהוראה משום שהיא מאפשרת לנו להתמקד בעשייה (בכיתה, או בשיחה), לחשוב על השגת היעדים ועל דרכי הפעולה ולהעריך את מידת השגתם:

> קביעת מטרות וציפיות ריאליסטיות, כפי שעלה בסימולציה [...] צריך להבין, שלא תמיד נשיג את המטרות שלנו בשיחה אחת, לפעמים צריך עוד שיחה, או חידוד של מטרה, דיוק של הדברים (רחל, ותק 5 שנים).

בתרגול המצבים ציינו המורות שהן למדו לפעול בשיקול דעת. הן פיתחו מסוגלות להתנהל במצבים מורכבים ולקבוע לעצמן מטרות.

הממד החברתי

קטגוריות מרכזיות: ניהול קונפליקטים, יחסים ותקשורת, תמיכה חברתית ושותפות.

הממד החברתי הכולל דיאלוג ושותפות בין אנשים, חיוני ליצירת סביבה תומכת ושיתופית. עם זאת לעיתים קרובות מפגש בין אנשים בעלי עמדות וערכים שונים זה מזה יכול לגרום לקונפליקטים. בסימולציות קיבלו המורות הזדמנות ולגיטימציה "לדבר רגשות בארגון" והזדמנות ללמוד לנהל קונפליקטים ולגשר על פערים כדי להגיע לידי הבנות משותפות.

> בחלק מהמקרים שעלו היו קונפליקטים והתנגדויות מתוך הצוות החינוכי. למשל [...] היו שתי מורות בעלות ותק שונה, תפיסה פדגוגית שונה וגישה שונה. נוצר ביניהם קונפליקט בעבודה, והמורה ששיחקה הייתה צריכה להתמודד עם זה והתקשתה לגשר בין הפערים האלו [...] במקרה הזה היה צריך לגשת דווקא מתוך המקום המכיל, שאיננו שיפוטי [...] וכך לגשר בין הפערים, תפיסות, גישות ועמדות (לינה, ותק 11 שנים).

מהנתונים עולה שמיומנויות החוסן בממד זה מבוססות במידה רבה על יכולתם של המורים לבנות ולשמור על יחסים בין־אישיים מיטביים בעבודתם. מערכת היחסים הזאת נשענת על תקשורת פתוחה, אמון הדדי ותמיכה רגשית שמשמשים תשתית חיונית להתמודדות עם קשיים ואתגרים מקצועיים. מיומנויות אלו מאפשרות למורים להסתמך על תמיכה חברתית ועל ייעוץ בסביבת העבודה. להלן דוגמה מרפלקציה של מורה:

> רוב המורות שהיו לנו בצוות היו כבר עם חוסן שלהם – זה היה יותר פשוט. הרוב היו עם ניסיון, הן לא מפחדות, אין פחד לראות את הדברים [...] ההרגשה – שיש משהו יותר גדול ממני, בצוות. אנשים יכולים להחזיק אותי ולא לתת להיכנס למערבולת (שרה, 3 שנות ותק).

אפשר לראות כי התמיכה שהמורים מקבלים מעמיתיהם מחזקת את תחושת המסוגלות שלהם ומסייעת להם להתמודד עם מצבים מורכבים ביעילות רבה או כפי שהגדירה המורה: "לא להיכנס למערבולת".

הממד המקצועי

קטגוריות מרכזיות: רפלקציה, מחויבות לתלמידים, מיומנויות הוראה וגיבוש זהות מקצועית.

רפלקציה נחשבת לאחד הכלים העיקריים שעל המורה לפתח, שכן היא מקדמת שליטה עצמית וחשיבה ביקורתית. תהליכים אלה מעודדים את המורים לבחון לעומק את מעשיהם והחלטותיהם, דבר המביא לידי שיפור מתמיד בפרקטיקה המקצועית שלהם:

> כל התהליך הזה של למידה סימולטיבית עוזר לי גם במצבים שאני השתתפתי כשחקנית וגם כשהייתי מחוץ למעגל, גם כצופה, זה אפשר לי לראות דברים ולקבל שיקוף לתהליכים שקורים אצלי (נירה, ותק 8 שנים).

התהליכים הרפלקטיביים העלו את מודעות המורות למצבים "שגרתיים" ודרך ההתמודדות איתם.

קטגוריה אחרת היא מחויבות לתלמידים, המשקפת את תחושת המשמעות והשליחות הנלוות לעבודתם של המורים. מורים רבים חווים סיפוק עמוק מהעשייה החינוכית למען התלמידים, ורואים בעבודתם כלי לקידום החברה. רגשות של חמלה, אמפתיה ותחושת שליחות מעניקים למורים את הכוח להתמודד עם קשיי היום־יום בעבודתם ומספקים להם מוטיבציה להמשיך להשפיע לטובה על חיי התלמידים והקהילה הסובבת אותם.

> בסימולציה מה שהוביל את המורה זה הרצון האמיתי לעזור לתלמיד שבמצוקה [...] הרגשתי כי מחובתה של מורה לפנות לפסיכולוגית, לראות כיצד ניתן לסייע לתלמיד [...] בסיטואציות מורכבות אני תמיד שואלת את עצמי – מה יותר טוב לתלמיד? לא מה נוח להורים, או מה מתאים למערכת [...] מה חשוב לעשות עכשיו לתלמיד (דיון קבוצה 3, תרחיש 2).

דוגמה זו ממחישה כיצד המחויבות העמוקה של המורים לתלמידים מעלה דילמות אתיות שונות בעבודתם היום־יומית. דילמות אלו מחייבות את המורים לשקול מחדש את עמדותיהם המקצועיות ואת מערכת הערכים המנחה אותם. עליהם לשקול את האיזון בין דרישות מערכת החינוך לרווחת התלמידים. תהליכי בחינה חוזרת אלה מסייעים למורים לחדד את עקרונותיהם ולפעול באופן שמחזק את האחריות המקצועית שלהם.

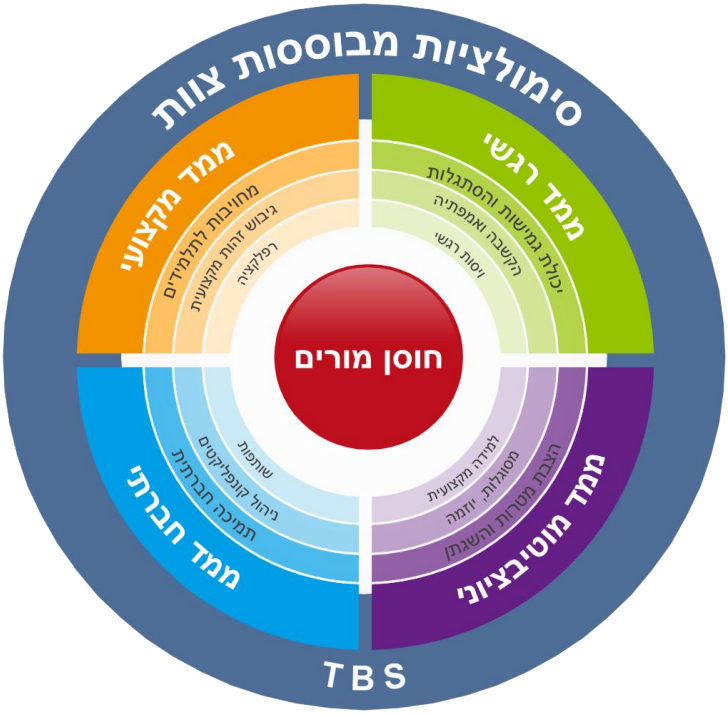
נושא זה מופיע גם בקטגוריית הזהות המקצועית. תהליכים אלו התנהלו הן בקרב המורות החדשות הן בקרב המורות הוותיקות, מתוך יצירת מרחב משותף לחשיבה ביקורתית ולשינויי פרספקטיבה. לדוגמה, מורה ותיקה ציינה את הבחינה המחודשת שעשתה בדרכי התקשורת שלה במצבי קונפליקט, ואילו מורה חדשה זיהתה את הצורך לגבש עמדות חינוכיות ברורות יותר.

הדוגמה להלן נלקחה מתוך הרפלקציה של מורה חדשה, שנה שנייה במערכת, וממחישה את החוויה:

> זו השנה השנייה שלי במערכת; עברתי הכשרה של הסבת אקדמאים להוראה [...] כניסה לעבודה בבית הספר הייתה עבורי קפיצה למים עמוקים – גם מבחינה מקצועית וגם מבחינה חברתית וקשרים עם הצוות [...] הרגשתי שזה (סימולציות) מאוד מלמד אותי [...] אני רואה מורות מגובשות בתפיסתן המקצועית, אני רואה דפוסי התנהגות של מורות אחרות ושומעת אותם, השיתוף

שלהם היה מאוד חשוב להבנה שלי – מדוע הן בוחרות בדרך הזאת (מור, ותק שנתיים).

תרשים 2 ממפה את מיומנויות החוסן האישיות כפי שטופחו באמצעות סימולציות צוות במחקר זה.



תרשים 2: דיאגרמת סיכום ממצאים

התרשים מציג את חוסן המורים בארבעה ממדים מרכזיים, שכל אחד מהם מסומן בצבע אחר. בכל ממד יש קטגוריות של מיומנויות החוסן המגוונות שעלו במחקר.

חוויית למידה סימולטיבית בעניין של טיפוח חוסן

על סמך הרפלקציות של המשתתפות, זוהו באמצעות תוכנת אטלס 60 קטעים טקסטואליים שבהם הופיעו כל שלושת המושגים "למידה", "סימולציה" ו"חוסן". צעד זה נעשה כדי להשיג בהירות ודיוק בניתוח איכותני מעמיק וליצור קשר קוהרנטי בין הסימולציה ליעילותה בהגברת הלמידה של מיומנויות חוסן. במהלך הדיונים לאחר הסימולציה ובשלב הסיכום האישי על תהליך הלמידה, עברו המשתתפות תהליך מטא־קוגניטיבי שאפשר להן להבין הבנה מעמיקה של תהליכי למידה באמצעות סימולציות ולהגדיר אותם במושגים מופשטים. ניתוח הממצאים העלה כי המשתתפות הדגישו שבלמידה לטיפוח חוסן יש שני תהליכים מרכזיים המשלבים בין הממד התוך־אישי לממד הבין־אישי, והם יוצרים יחד חוויה לימודית מקיפה.

בממד התוך־אישי יש "התבוננות פנימה", ובו המורים עוסקים בבניית זהותם האישית והמקצועית. בתהליך זה יש בחינה מעמיקה של תפיסותיהם, ערכיהם, אמונותיהם,

והיכולות האינדיווידואליות וההתנהגויות המאפיינות אותם. הממד השני, הבין־אישי, מתמקד בהתבוננות "החוצה". יש בו שני היבטים עיקריים: ההיבט התקשורתי – אינטראקציות בין־אישיות, קשרים עם עמיתים, הורים ותלמידים והתמודדות עם קונפליקטים; וההיבט הארגוני – המתמקד בהבנה עמוקה של תהליכים צוותיים וארגוניים, המאפשרת התנהלות יעילה ושיתוף פעולה מתוך המשגה של רוטינות חינוכיות, תרבות ואקלים בית ספרי. לעיתים קרובות המשתתפות ציינו את הקשר בין התהליכים האלה.

תהליך תוך־אישי, "התבוננות פנימה"

בתום התוכנית סיפרו המשתתפות בשיחת המשוב על תרומתה הרבה של הלמידה הסימולטיבית לעולם התוכן המקצועי שלהן ולבניית חוסנן. למשל, בחינת התגובות המגוונות וטיפוח כושר הסתגלות וגמישות בקרב מורים:

> **הסימולציות** אפשרו **למידה** חווייתית ואפקטיבית שהייתה מאוד רלוונטית עבורי. הייתה לי הזדמנות לצפות בסיטואציות שונות, לשקול לעומק את המקרים ולשמוע קולות מגוונים. זה פיתח עבורי מיומנויות שונות, לימד אותי כיצד לפעול במצבים שונים ולהסתגל למציאות [...] לפתח **חוסן** ולהיות חזקה מספיק על מנת אפילו לעזור ולסייע לאחרים (שרה, ותק 10 שנים).

יתר על כן, הדיונים הקבוצתיים והעיסוק המעשי באתגרים מקצועיים הניעו את המורות לבחון מחדש את הערכים, את החזון ואת האתיקה המקצועית שלהן. מורות תיארו שתהליך ההמשגה בדיון קבוצתי זה מעצב את זהותן המקצועית. מתוך כך נוצר קשר בין זהות המורה לחוסן:

> דרך **למידה** באמצעות **סימולציות**, דרך משחק תפקידים ודיונים קבוצתיים, למדתי לזהות רגשות והתנהגויות. כל התהליך הזה עזר לי לפתח את האני המאמין שלי, את הסגנון האישי **והחוסן** המקצועי שלי (רבקה, ותק שנה).

תהליך בין־אישי, "התבוננות החוצה"

תהליך בין־אישי מתמקד בחיזוק יחסים בין־אישיים במקום העבודה ובפיתוח ראייה ארגונית.

המורות ציינו את התהליך החשוב שהן חוו בבניית תקשורת וקידום שיתוף פעולה עם עמיתים, שגרם ליצירת אקלים חיובי ויכולת להתפתח עם הקבוצה:

> לדעתי, **למידה** דרך **סימולציה** בונה צוות מקצועי יותר חזק [...] היכולת להעלות קושי וללמוד מהשיח, זה משהו מחלק מהתרבות (הצוותית) שיש לנו. המורים לא נבהלים מטעויות, והם לא נבהלים להראות את עצמם כאלו שצריכים להיעזר במישהו ולצמוח, ושלא תמיד אנחנו במקום הכי חזק, וזה נכון וברמה הכי מקצועית – לדעת ללמוד מאחרים וכך לפתח **חוסן**" (שירה, 12 שנות ותק).

בדוגמה הבאה מובאת חווייתה של מורה שמדגישה את הלקחים שלה מהלמידה הסימולטיבית שחוותה: יכולת לבנות יחסים מיטביים וראייה במצבים מאתגרים בפרקטיקה החינוכית שלה אירועים המזמנים התפתחות מקצועית וצמיחה, מתוך שיפור מיומנויות תקשורת בין־אישית באמצעות דיאלוג ואמפתיה:

> אני חושבת ש**למידה** באמצעות **סימולציה** הדגישה היבט אחר של עבודה בבית ספר וכיצד להתמודד עם מצבים מאתגרים תוך פיתוח **חוסן** אישי – [... אני אקח מזה הרבה [...] הרבה פעמים נתקלנו במקרים שהעלינו לסימולציות ששיקפו קונפליקט – בין אם על ידי ההנהלה, התלמידים או ההורים. הדיונים הנרחבים על התמודדות עם התנגדות נתנו לי המון כלים ועצות (הדס, ותק 7 שנים).

הממצאים האיכותניים חושפים את עומק מסע הלמידה (תוך־אישי ובין־אישי) של המשתתפים ומדגישים שהמשמעות של TBS היא גישת למידה התורמת לשיפור מיומנויות החוסן המקצועי של המורים ברמה האישית ושל צוות ברמה הארגונית.

מהנתונים עולה כי לכל המורים יש יכולת השפעה ותפקיד חשוב ביצירת שינויים ושיפור ארגוני לשם בניית תרבות מטפחת חוסן. דוגמה מרפלקציה של מורה:

> היה תהליך התפתחותי אישי ושל הצוות כולו, משהו קרה גם לצוות [...] הצוות למד דברים חדשים. אנו מפתחים במקביל את עצמנו ואת הארגון. נפרדים מהדברים שכבר פחות צריכים אותם, או שלא יעילים, או לא נכונים, ועושים דברים חדשים, טובים יותר – שמתאימים לאותה נקודת זמן, וכך ממשיכים בהתפתחות (שירה, 12 שנות ותק).

הסימולציות אפשרו למורות להפיק תובנות מעמיקות יותר בתהליך הלמידה של טיפוח חוסן ובו בזמן גם לשתף את נקודות המבט והרעיונות שלהן עם הצוות החינוכי הרחב יותר, ומתוך כך לקדם מעורבות מהותית יותר בתוך המערכת האקולוגית של בית הספר.

תרשים 3 מסכם את הממצאים על האופן שהסביבה הארגונית משפיעה על טיפוח מיומנויות חוסן בקרב מורים.



תרשים 3: השפעת הסביבה הארגונית על פיתוח מיומנויות חוסן מורים

בתרשים יש שלושה מעגלים: הפנימי ביותר מייצג יכולות ומיומנויות אישיות, האמצעי את הדינמיקה והמשאבים של הצוות – מיומנויות בין־אישיות בצוות, והחיצוני את התרבות והסביבה הארגונית הרחבה יותר.

חוויית הלמידה של המשתתפים מדגישה את היכולת הארגונית והקולקטיבית של הצוות לשתף פעולה ביעילות, להתמודד ולהסתגל לאתגרים בשדה המקצועי. זה כולל את היכולת

של מורה (כפרט) להתאושש מקשיים גם בעזרת התמיכה ההדדית בתוך הצוות ומתוך כך גם לטפח תרבות של חוסן ארגוני.

רפלקציה

שיתוף בתוצאות, רפלקציה של המשתתפות

מחקר הפעולה נפוץ מאוד בתחום הכשרת המורים. לפי חוקרים רבים הוא תהליך מעשי־רפלקטיבי־שיתופי הנשען על אינטראקציות של מומחה עם שותפים אחרים (Bradbury et al., 2019).

תחילה הוצגו ממצאי המחקר לצוות ההנהלה ולאחר מכן למורים. במשוב שהתקבל ציינו המשתתפות את התרומה הרבה של התוכנית. נוסף על טיפוח מיומנויות חוסן, ציינו המשתתפות נושאים אחרים שהרגישו מועצמות בהם:

- גיבוש אקלים קבוצתי: הגברת תחושת השייכות, בניית תקשורת מיטבית, מתן עזרה בהתמודדות עם בעיות, שיתוף ומתן לגיטימציה לחיפוש עזרה.
- בניית שגרה ארגונית ויכולת "להביע רגשות (כולל רגשות שליליים) בארגון" ושיתוף באתגרים.
- מתן יכולת לטפל בנושאים מורכבים שבית הספר מתמודד עימם, כגון קליטת מורים חדשים, הקשר בין המורים המקצועיים למחנכים, הרחבת צוות של עוזרי ההוראה והצוות שמעניק תמיכה לילדים עם צרכים מיוחדים ועוד.
- שימוש בכלי הסימולציה גרם למחנכות לחדד את מיומנותן בטיפוח דיאלוג עם תלמידיהן בהיבטים חברתיים ורגשיים. נוסף על כך המורות העלו את הרעיון ששילוב סימולציות משמש גישה לקידום מיומנויות רגשיות־חברתיות הכרוכות ב־SEL (social emotional learning) ומתוך כך להשתמש בכלי סימולטיבי לטיפוח הכישורים החברתיים והחוסן של תלמידיהן.
- צרכים אלו עלו לדיון ולתכנון נוסף של הצוותים הרבים לקראת השנה הבאה. כמה מהמורות יזמו עוד פעילויות כדי לתת פתרונות לצרכים ארגוניים למיניהם שעלו בסימולציות. למשל, יוזמה של מפגש משותף בין מורים מקצועיים למורים מחנכים כדי לדון בסוגיות משותפות.

רפלקציה של החוקרות

בקריירה שלנו המתפרשת על פני כמה עשרות שנים וכן התפקידים הרבים שמילאנו בתחום החינוך גם כמורות וגם כחוקרות ומנחות במוסדות אקדמיים, שמרנו על הסינרגיה בין התאוריה לפרקטיקה. בתפקיד הייחודי של אחת החוקרות כיועצת חינוכית לצד היותה יוזמת המחקר היו יתרונות חשובים אך גם אתגרים ייחודיים. היתרונות, כמו היכרותה המוקדמת עם הצוות החינוכי, הבנה מעמיקה של התרבות הבית־ספרית ושיתוף הפעולה המתמשך עם המורים, תרמו ליצירת תהליך למידה מהותי ואמיתי. תפקיד זה אפשר להנחות את הצוות באופן המותאם לצורכיהם על בסיס אמון שנבנה במרוצת השנים. מעורבותה חיזקה את תחושת השייכות של המורים למחקר ואת ראיית המחקר אותנטי ורלוונטי.

עם זה מעמדה הכפול הציב גם אתגרים. פרשנות הנתונים והדיונים דרשה רגישות יתרה להטיות אישיות ולמורכבויות הקשר. יתר על כן, נדרשה יכולת לאזן בין תפקידה כיוזמת המחקר ובין שמירה על יחסים מקצועיים ואישיים עם המשתתפים. השותפות במחקר עם עמיתה מנוסה, ששימשה חוקרת בלבד, סייעה להתמודד עם האתגרים האלה. השותפות אפשרה שימוש מיטבי במחקר הפעולה ליצירת ידע תאורטי ומעשי כאחד.

דיון

מחקר זה נועד לשפר את חוסן המורים בדרך של הכשרת צוות באמצעות סימולציות צוותיות. הממצאים מדגישים את התרומה של TBS במתן יכולת למורים לשפר את הניהול של אירועים מורכבים שהם נתקלים בהם בחיי היום־יום בבית הספר, מתוך שיפור החוסן ברמת הפרט ופיתוח חוסן ארגוני. הסוגיה שאנו רוצות לדון בה כאן קשורה למתודולוגיית הסימולציות המבוססות צוות כגישה ייחודית שאפשר להשתמש בה לטיפוח חוסן מורים.

מתוך ממצאי המחקר עולה כי מיומנויות חוסן אישיות של מורים מתפתחות בסביבה מקצועית ארגונית. באמצעות העלאת אירועים קריטיים שמתנהלים בעת העבודה, תרגלו המורים התמודדות עם אתגרים מקצועיים. נמצא שהסימולציות תרמו במיוחד לפיתוח 12 מיומנויות חוסן בקרב מורים שסווגו לארבעה ממדים עיקריים: רגשי, חברתי, מוטיבציוני ומקצועי (Mansfield et al., 2012). נוסף על כך בשיתוף של חוויית הלמידה באמצעות סימולציות ציינו המורים שתהליכי הלמידה חיזקו את המעגלים המגוונים של התרבות הארגונית המקדמת חוסן מקצועי.

למידה סימולטיבית בשילוב מתודולוגיית מחקר הפעולה אפשרה למורות לחקור את עצמן ואת המערכת שהן פועלות בה בתהליך זה, שבו מורות מיפו צרכים נוספים ויזמו תוכניות פעולה משלהן, הן ברמה המערכתית הן בהתמודדות עם התלמידים. לפיכך מחקר הפעולה תרם לא רק לפיתוח חוסן מקצועי, אלא גם לעידוד המורות לראות בעצמן סוכנות שינוי בתוך המערכת הבית ספרית. בתהליך הלמידה פיתחו המורים מיומנויות חוסן והפכו לגורם משפיע המקדם חשיבה ושינוי, מתוך חיזוק היכולת של המערכת להסתגל ולצמוח על פי הצרכים המשתנים של הקהילה החינוכית.

זאת בדומה לספרות המחקרית המציינת את המבנה הדינמי של החוסן שמתפתח במרוצת זמן ותלוי במאפיינים אישיים וסביבתיים (Ungar, 2021). נוסף על כך חוסן מורים הוא תהליך מתפתח שמתגלה בתוך הדינמיקה המקושרת של ציר מורים־צוות־בית הספר. הוא מתגלה בהיותו תוצר של מערכות היחסים המקצועיות הנרקמות בתוך המערכת האקולוגית החברתית שיש בה גם מחנכים מתחילים וגם ותיקים. לפיכך מחקרים רבים מאמצים פרספקטיבה חברתית־אקולוגית כדי לחקור את נושא החוסן (Gu, 2018; Wang & Lo, 2022).

במחקר זה מופיע מודל שיש בו סיווג של פיתוח מיומנויות חוסן באמצעות סימולציות צוות בשני צירים עיקריים. ראשית, חוסן מורים מתפתח על פי המצבים המורכבים והמאתגרים שהם מתמודדים עימם. שנית, חוויית הלמידה של המשתתפים (שיש בה תהליך תוך־אישי ובין־אישי) מראה שהתמודדות זו גם מושפעת אך גם משפיעה על התרבות הארגונית ועל הקהילה המקצועית. ממצא זה עולה בקנה אחד עם תוצאות של

מחקרים אחרים על חוסן מורים העוסקים בנושא הארגוני (Gu & Day, 2007). נתון זה מחזק טענה שקבוצת העמיתים, שכבת מנהיגות הביניים הבית ספרית, משפיעה על עמדות המורים ועל דרכי ההתמודדות שלהם (Klein & Shapira-Lishchinsky, 2016). מכאן נראה כי מנהיגות בית ספרית וההקשר הארגוני חשובים לטיפוח מיומנויות חוסן של המורה.

במציאות חינוכית משתנה מורים נדרשים להציג יכולת הסתגלות למצבים חדשים (Mallillin, 2021). הבנה זו דורשת חקירה מעמיקה בנושא הכשרת מורים לפיתוח חוסן (Bergmark, 2023; Rowan et al., 2021) לצד דגש בשילוב בעיות מהעולם האמיתי.

בעשור האחרון השימוש בלמידה סימולטיבית, בעיקר סימולציה קלינית (בשיתוף של שחקן מקצועי) שמתנהלת במרכזי סימולציה, הפך לנפוץ בהכשרת מורים. סימולציה מסוג זה מוכרת בישראל לצורך פיתוח מקצועי בקרב אוכלוסיית המורים, והשימוש העיקרי שלה בדרך שיטה מיועד בדרך כלל לסטודנטים להוראה, מורים טרום שירות ומורים חדשים. סימולציה כזו מתמקדת בנושאים מגוונים כמו פיתוח מיומנויות SEL, ניהול קונפליקטים, תקשורת בין־אישית ועוד (Kasperski & Crispel, 2021; Levin & Flavian, 2022). למיטב ידיעתנו, ברוב הפעמים צוותים חינוכיים העובדים בבתי ספר מגיעים למרכזי סימולציה רק לביקורים מעטים ועדיין אין תוכנית סדורה מבוססת סימולציה לפיתוח חוסן בקרב צוותים בית ספריים.

המחקר הזה הוא הראשון מסוגו המציע להשתמש בכלי סימולציות של צוות בית ספרי והוא שונה מן רשימה ארוכה של תוכניות הכשרה מסורתיות ומובנות (שפותחו עד כה בארץ) המסתמכות על מודולים ותכנים מוגדרים לבניית חוסן אצל מורים. הכלי הסימולטיבי מאפשר גמישות והתאמה לצרכים של המורים בבית הספר, ומטפח רוח של שיתוף פעולה ולמידה מתמשכת וכן מגביר מוטיבציה לפיתוח מקצועי ולמידה בקרב קהילת המורים. לפיכך השימוש בסימולציות מבוססות צוות נחשב בעל ערך רב, שכן יש לו פוטנציאל לא רק לשפר את חוסנם של מורים אלא גם לחזק את המבנה הארגוני ולראות בקהילת בית ספר קהילה לומדת (Admiraal et al., 2021; Tam, 2015).

לצד חשיבותו של נושא טיפוח חוסן מורים, המחקר הזה מציע לראשונה בחינה מעמיקה של הרלוונטיות של סימולציות מבוססות צוות לפרקטיקה חדשנית בתחום הייעוץ החינוכי, ומדגיש את הפוטנציאל שלהן להשתלב בפרופסיה הייעוצית בהיותן חלק מן תהליך הכשרה רחב ומעמיק. קידום נושא זה עשוי לחולל שינוי מערכתי בהכשרת היועצים ולהביא לידי פיתוח תוכניות מבוססות סימולציות צוות במערכת החינוך. תוכניות מסוג זה עשויות לשפר את הפתרונות הפדגוגיים והארגוניים, מתוך הטמעת כלים חדשניים להתמודדות עם אתגרי השגרה ופיתוח חוסן.

מגבלות והמלצות

מחקר זה הוא מחקר פעולה ונעשה בו שימוש בשיטת מחקר איכותנית. גישה מחקרית זו מציגה לצד היתרונות הרבים שלה גם מגבלות מתודולוגיות מסוימות. מגבלה ראשונה קשורה למספר המשתתפים במחקר איכותני. המחקר נעשה בבית ספר אחד והשתתפו בו 20 מורות בלבד. יתר על כן, רק כמחצית מצוות ההוראה עסקו בפעילויות הסימולציה, מה שצמצם את כמות המשתתפות.

המחקר נעשה בסביבה בית ספרית ומורים השתתפו בו הן בתהליך התכנון הן בבחירת תרחישים לתרגילי הסימולציה. אף על פי שהשתתפות פעילה זו היא בעלת ערך, עשיית מחקר כאן מציגה משתנים הקשורים לאופי הדינמי של בית הספר ולמשתני לחץ פוטנציאליים. נאלצנו להתמודד עם אתגרים כמו מגבלות זמן ומשאבים דלים של הסביבה הבית ספרית בהשוואה לתשתיות טכנולוגיות של אוניברסיטאות ומכללות. ההדמיות נקבעו בשעות העבודה הרגילות, בדרך כלל בעת ישיבות צוות, ולעיתים נדרש זמן מה עד שהמורים הבינו את הרלוונטיות הישירה שלהן ללמידה. זה הצריך בחינה נוספת כדי לעזור להם להעביר את המיקוד שלהם מהסחות דעת חיצוניות למשימה שעל הפרק. נוסף על כך את ההדרכה נתנה כאמור אחת החוקרות ששימשה גם יועצת בית הספר, בעלת הכשרה להנחיית קבוצות בסימולציה. כפל הכובעים הזה הביא יתרונות ומגבלות למחקר, כמו בכל מחקר פעולה שבו החוקר הוא חלק מ״השדה״.

נוסף על כך המחקר מעלה סוגיה למחשבה בנושא בניית הכשרה בתחום השימוש בכלי של סימולציות צוות: יישום הכלי הסימולטיבי מצריך הכשרה ייעודית של אנשי מקצוע, כגון יועצים, פסיכולוגים ומדריכים בתחום זה. נכון להיום אין מסגרות אקדמיות או מקצועיות המעניקות הכשרה מקיפה בקרב יועצים להקניית הכלים הדרושים להנחיה באמצעות סימולציות. מצב זה גורם לריק מהותי בהכשרת אנשי מקצוע בשדה החינוכי.

כיוון שכך, אנו ממליצות לבדוק את השימוש בסימולציות מבוססות צוות לקידום חוסן מורים בהיקף רחב יותר מתוך השוואה בין־לאומית, ובכללה עשיית מחקר באמצעות שיטות מחקר כמותניות. אנו טוענות כי אימון הסימולציה, ובייחוד שילובו עם מתודולוגיית מחקר הפעולה, מספק דרך ייחודית לצמיחה מקצועית וארגונית מתוך שיפור מתמיד.

תודות

אנו מבקשות להודות להנהלת בית הספר ולצוות החינוכי על שיתוף הפעולה בכל שלבי מחקר פעולה זה, וכן על רצונם האמיתי של מורים ליצור ולקדם חדשנות במערכת החינוך ולחבר בין פרקטיקה לתאוריה.

המאמר הזה הוא חלק ממחקר רחב יותר שנעשה בעת תוכנית פוסט־דוקטורט **במכון מופ״ת**. אנו מבקשות להודות לעמיתינו בקבוצה על החשיבה המשותפת שתרמה לקידום המחקר. אנו מודות גם לפרופ׳ קרולין מנספלד (Prof. Caroline Mansfield - School of Education, Edith Cowan University) על שיתוף חומרים הרלוונטיים לעשיית המחקר הזה.

רשימת מקורות

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

בלום, א׳ ויוספסברג בן־יהושע, ל׳ (2021). **פרקטיקות של חוסן בימי שגרה**. מרכז הידע האקדמי במכון מופ״ת.

רבינוביץ׳, מ׳ (2021). **מצבם הרגשי והנפשי של הילדים בעקבות משבר הקורונה**. הכנסת – מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/24/Committees/24_cs_bg_606568.pdf

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

רן, ע' ויוספסברג בן־יהושע, ל' (2021). **השימוש בסימולציות בחינוך: מושגי יסוד, שאלות מפתח ומודלים נבחרים**. מרכז המידע הבין־מכללתי, מכון מופ"ת.

מלין, י', גומפל, ת' ונחום, מ' (2024). **מורים בישראל בזמן המלחמה: היבטים פסיכולוגיים ומקצועיים.** לשכת המדענית הראשית, משרד החינוך.

סימן טוב, י' וחן־גל, ש' (2011). לצמוח ממשבר: היערכות והתמודדות בית ספרית עם אירועי חירום ומשבר. משרד החינוך.

פדן, כ' וגל, ר' (2020). הצעה למסגרת רב־ממדית להגדרת המושג "חוסן". **חוסן לאומי, פוליטיקה וחברה, 2**(1), 41–78.

שיין, י' ובן אשר, ס' (2022). התנסות מעשית במרחק מהשדה – עבודה מודרכת של סטודנטים לייעוץ חינוכי בתקופת משבר הקורונה. **דברים, 15**, 67–81.

שפ"ינט. (ח"ת). **תפקיד היועץ**. משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי ייעוצי. https://shefi.education.gov.il/guidance/job-description

American School Counselor Association. (2019). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs* (4th ed.).

Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education, 47*(4), 684–698. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573

Anderson, P. H., & Lawton, L. (2009). Business simulations and cognitive learning: Developments, desires, and future directions. *Simulation & Gaming*, *40*(2), 193–216. https://doi.org/10.1177/1046878108321624

Barth, A. L., & Moody, S. J. (2019). Theory use in counseling practice: Current trends. *International Journal for the Advancement of Counselling*, *41*(3), 313–328. https://doi.org/10.1007/s10447-018-9352-0

Beltman, S., Mansfield, C. F., Wosnitza, M., Weatherby-Fell, N., & Broadley, T. (2018). Using online modules to build capacity for teacher resilience. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (Eds.), *Resilience in education* (pp. 237–253). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_14

Bergmark, U. (2023). Teachers' professional learning when building a research-based education: Context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education, 49*(2), 210–224. https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011

Boon, H. J. (2021). Teachers' resilience: Conceived, perceived or lived-in. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience* (pp. 263–278). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_16

Bradbury, H., Lewis, R., & Embury, D. C. (2019). Education action research: With and for the next generation. In C. A. Mertler (Ed.), *The Wiley handbook of action research in education* (pp. 5–28). https://doi.org/10.1002/9781119399490.ch1

Cheng, Y. C. (2022). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003267980

Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T., & Fischer, F. (2020). Simulation-based learning in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 90*(4), 499–541. https://doi.org/10.3102/0034654320933544

Cook, C. R., Miller, F. G., Fiat, A., Renshaw, T., Frye, M., Joseph, G., & Decano, P. (2017). Promoting secondary teachers' well-being and intentions to implement evidence-based practices: Randomized evaluation of the Achiever Resilience Curriculum. *Psychology in the Schools, 54*(1), 13–28. https://doi.org/10.1002/pits.21980

Collie, R. J., & Mansfield, C. F. (2022). Teacher and school stress profiles: A multilevel examination and associations with work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, *116*, Article 103759. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103759

Crothers, L. M., Hughes, T. L., Kolbert, J. B., & Schmitt, A. J. (2020). *Theory and cases in school-based consultation: A resource for school psychologists, school counselors, special educators, and other mental health professionals*. Routledge.

Davidsson, P., & Verhagen, H. (2017). Types of simulation. In B. Edmonds & R. Meyer (Eds.), *Simulating social complexity: Understanding complex systems* (pp. 23–37). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66948-9_3

Davison, R. M., Martinsons, M. G., & Wong, L. H. (2022). The ethics of action research participation. *Information Systems Journal*, *32*(3), 573–594. https://doi.org/10.1111/isj.12363

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

Evans, D. K., & Acosta, A. M. (2023). How to recruit teachers for hard-to-staff schools: A systematic review of evidence from low-and middle-income countries. *Economics of Education Review, 95*, Article 102430. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102430

Golombek, P., & Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, *39*, 102–111. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.002

Gidron, Y., & Farchi, M. (2016). Effects of a neuroscientifically-based intervention on acute stress and PTSD: Report of four studies. *The European Journal of Public Health*, *26*(suppl_1). https://doi.org/10.1093/eurpub/ckw173.046

Gilbert, K. A., Voelkel Jr, R. H., & Johnson, C. W. (2018). Increasing self-efficacy through immersive simulations: Leading professional learning communities. *Journal of Leadership Education, 17*(3), 154–174. https://doi.org/10.12806/V17/I3/R9

Gu, Q. (2018). (Re)conceptualising teacher resilience: A social-ecological approach to understanding teachers' professional worlds. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (Eds.), *Resilience in education: Concepts, contexts and connections* (pp. 13–33). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_2

Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, *23*(8), 1302–1316. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006

Hallinger, P., & Wang, R. (2020). The evolution of simulation-based learning across the disciplines, 1965–2018: A science map of the literature. *Simulation & Gaming*, *51*(1), 9–32. https://doi.org/10.1177/1046878119888246

Head, G. (2020). Ethics in educational research: Review boards, ethical issues and researcher development. *European Educational Research Journal*, *19*(1), 72–83. https://doi.org/10.1177/1474904118796315

Iftach, G., & Shapira-Lishchinsky, O. (2023). Exploring middle-level school leadership styles through role-play simulations. *Journal of Educational Administration*, *61*(2), 108–125. https://doi.org/10.1108/JEA-01-2022-0015

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017).

Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology, 109*(7), 1010–1028. https://doi.org/10.1037/edu0000187

Jackson, D., Firtko, A., & Edenborough, M. (2007). Personal resilience as a strategy for surviving and thriving in the face of workplace adversity: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, *60*(1), 1–9. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04412.x

Kangas-Dick, K., & O'Shaughnessy, E. (2020). Interventions that promote resilience among teachers: A systematic review of the literature. *International Journal of School & Educational Psychology*, *8*(2), 131–146. https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1734125

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

Kimhi, S., Eshel, Y., Marciano, H., & Adini, B. (2020). Distress and resilience in the days of COVID-19: Comparing two ethnicities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(11), Article 3956. https://doi.org/10.3390/ijerph17113956

Klein, J., & Shapira-Lishchinsky, O. (2016). Intergenerational sharing of knowledge as means of deepening the organizational learning culture in schools. *School Leadership & Management, 36*(2), 133–150. https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1196172

Lahad, M., Farhi, M., Leykin, D., & Kaplansky, N. (2010). Preliminary study of a new integrative approach in treating post-traumatic stress disorder: SEE FAR CBT. *The Arts in Psychotherapy*, *37*(5), 391–399. https://doi.org/10.1016/j.aip.2010.07.003

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

Levin, O., & Flavian, H. (2022). Simulation-based learning in the context of peer learning from the perspective of preservice teachers: A case study. *European Journal of Teacher Education, 45*(3), 373–394. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827391

Mallillin, L. L. D. (2021). Teacher theory and adaptable model: An application to teaching profession. *European Journal of Education Studies*, *8*(12). https://doi.org/10.46827/ejes.v8i12.4044

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, *105,* Article 103425. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425

Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). 'Don't sweat the small stuff': Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, *28*(3), 357–367. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (6th ed.). Sage.

McGarr, O. (2021). The use of virtual simulations in teacher education to develop pre-service teachers' behaviour and classroom management skills: Implications for reflective practice. *Journal of Education for Teaching*, *47*(2), 274–286. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733398

Mertler, C. A. (2019). *Action research: Improving schools and empowering educators* (6th ed.). Sage.

Militello, M., Tredway, L., Hodgkins, L., & Simon, K. (2021). Virtual reality classroom simulations: How school leaders improve instructional leadership capacity. *Journal of Educational Administration*, *59*(3), 286–301. https://doi.org/10.1108/JEA-10-2020-0219

Mullen, C. A., Shields, L. B., & Tienken, C. H. (2021). Developing teacher resilience and resilient school cultures. *Journal of Scholarship & Practice*, *18*(1), 8–24.

Paulus, T., Woods, M., Atkins, D. P., & Macklin, R. (2017). The discourse of QDAS: Reporting practices of ATLAS.ti and NVivo users with implications for best practices. *International Journal of Social Research Methodology*, *20*(1), 35–47. https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1102454

Rowan, L., Bourke, T., L'Estrange, L., Lunn Brownlee, J., Ryan, M., Walker, S., & Churchward, P. (2021). How does initial teacher education research frame the challenge of preparing future teachers for student diversity in schools? A systematic review of literature. *Review of Educational Research*, *91*(1), 112–158. https://doi.org/10.3102/0034654320979171

Sáez Bondía, M. J., & Cortés Gracia, A. L. (2022). Action research in education: A set of case studies? *Educational Action Research*, *30*(5), 850–864. https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1866631

Shaked, H. (2024). Expanding instructional leadership: How elementary school principals in Israel ensure the right teachers are in the right places. *Leadership and Policy in Schools*, *23*(1), 29–41. https://doi.org/10.1080/15700763.2022.2081215

Shapira-Lishchinsky, O. (2015). Simulation-based constructivist approach for education leaders. *Educational Management Administration & Leadership, 43*(6), 972–988. https://doi.org/10.1177/1741143214543203

Shapira-Lishchinsky, O. (2021). The challenge of inequity in educational systems under the coronavirus pandemic and other crises. In J. Glanz (Ed.), *Crisis and pandemic leadership: Implications for meeting the needs of students, teachers, and parents* (pp. 35–49). Rowman & Littlefield.

Shapira-Lishchinsky, O. (2023). Simulations in the context of midlevel educational leadership. In *The power of team-based simulations in educational systems* (pp. 17–32). Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/978-1-80262-189-120231003

Silva, J. C., Pipa, J., Renner, C., O'Donnell, M., & Cefai, C. (2018). Enhancing teacher resilience through face-to-face training: Insights from the ENTREE project. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (Eds.), *Resilience in education* (pp. 255–274). Springer.

Stump, M., & Newberry, M. (2021). Are you positive that you're positive? The downside to maintaining positivity as a first-year teacher. *Teachers and Teaching*, *27*(6), 558–570. https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1977273

Tam, A. C. F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: A perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, *21*(1), 22–43. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928122

Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory, 30*(3), 167–186. https://doi.org/10.1177/0735275112457914

Ungar, M. (2021). Introduction: Why a volume in multisystemic resilience? In M. Ungar (Ed.), *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change* (pp. 1–30). Oxford University Press.

Ungar, M., & Theron, L. (2020). Resilience and mental health: How multisystemic processes contribute to positive outcomes. *The Lancet Psychiatry*, *7*(5), 441–448. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30434-1

Wang, X., & Lo, L. N. K. (2022). Development of resilience among Chinese rural teachers: A social ecological perspective. *Teachers and Teaching, 28*(5), 533–554. https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062743

Wolmer, L., Hamiel, D., Versano-Eisman, T., Slone, M., Margalit, N., & Laor, N. (2015). Preschool Israeli children exposed to rocket attacks: Assessment, risk, and resilience. *Journal of Traumatic Stress*, *28*(5), 441–447. https://doi.org/10.1002/jts.22040

Yurkofsky, M. (2022). Environmental, technical, and representational uncertainty: A framework for making sense of the hidden complexity of educational change. *Educational Researcher*, *51*(6), 399–410. https://doi.org/10.3102/0013189X221078590 (Original work published 2022)

Zavelevsky, E., Benoliel, P., & Shapira-Lishchinsky, O. (2022). Retaining novice teachers: The meaning and measure of ecological school culture construct. *Teaching and Teacher Education, 117,* Article 103783. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103783

נספח 1: ניהול דיון (תחקיר) לאחר סימולציה

הדיון (תחקיר) התנהל לפי השלבים האלה:

א. חיבור רגשי וקוגניטיבי לאחר ההתנסות (חוויה, רגשות, מחשבות) של המציגים בעקבות ההצגה, לאחר מכן – של הצופים.

ב. תחקיר בקבוצה לאחר הסימולציה – המשגה והבנייה של תהליכי הלמידה:

- מהו הקונפליקט/אתגר שהוצג? מה עומד בבסיסו? (מה קידם את התהליך בסימולציה? מה היה שם? אילו אתגרים נוספים עלו בסימולציה?).
- רפלקציה, התבוננות, ניתוח של הצופים. אילו מיומנויות חוסן (אישיות ומקצועיות) באו לידי ביטוי בסימולציה? (הקרנת החלקים).
- אילו מיומנויות חוסן עלו בניהול השיחה או בניהול האתגר (אילו מיומנויות צריך להפעיל עוד ומהם הצעדים שאפשר לעשות בהמשך?).
- מה הייתה נקודת המפנה – מה שינה את הדינמיקה בשיחה והיה מהותי מאוד? (חובה להקרין את הקטע).
- מה האריך את הדרך, עבד טוב פחות? (להקרין)
- הרחבה של הראייה המקצועית – רלוונטיות של המקרה לפרקטיקה בית ספרית. איזה סיטואציות זהות/דומות אנחנו פוגשים בפרקטיקה? האם לאירועים האלו יש קשר לסביבה בית ספרית רחבה יותר? לאילו נושאים יש ממשקים? אילו מבנים ארגוניים יכולים לעזור לנו לפתח מיומנויות חוסן?

ג. סיכום דיון קבוצתי של המשתתפים (שאלות, דילמות, מחשבות).

מה למדתי? מה התחדד לי בתהליך במידה הכי מהותית?

הגדרת המושגים הרלוונטיים לסוגיה זו.

מעבר בין עולמות: פורשי צבא במערכת החינוך והצורך בייעוץ מותאם

אסנת זורדה ושירלי שויער

תקציר

המעבר מקריירה צבאית להוראה דורש שינוי מהותי בתפיסת תפקיד מקצועית. במחקר שנשען על תאוריות של תפיסת תפקיד והסתגלות ארגונית, נבחן תהליך המעבר של פורשי צבא מתפיסת מפקד לתפיסת מורה. במחקר איכותני־פנומנולוגי השתתפו 40 קצינים פורשי צבא (בני 40–60) מתוכנית "צוות הטובים לחינוך". הם נבחרו בדגימה מכוונת והסכימו לשתף את משימות הכתיבה שעשו במהלך הכשרתם. נאספו ארבע משימות רפלקטיביות בנקודות זמן מסוימות בשנת ההכשרה. הממצאים חשפו ארבעה שלבי שינוי בתפיסת התפקיד: מהתבוננות ארגונית לבין־אישית, פיתוח שפה חינוכית, בניית סמכות אמפתית וגיבוש עוגני פעולה חינוכיים. התהליך המורכב שנחשף מדגיש את הצורך בפיתוח מערכי ליווי מקצועיים המותאמים לאתגרים הייחודיים, ותורם להבנת תהליכי מעבר בין־מקצועיים בחינוך. מהממצאים עולה חשיבות הליווי המקצועי והאישי בתהליך המעבר, ובתוך כך מדגישים את הפוטנציאל הגלום בחשיבות תפקידה של היועצת החינוכית לקידום השתלבותם המיטבית של פורשי צבא במערכת החינוך.

מילות מפתח: תפיסת תפקיד המורה; הכשרת מורים; מעבר קריירה; ליווי מקצועי.

מבוא

המחקר הזה מתמקד בתהליך המעבר של פורשי צבא במהלך שנת ההכשרה האקדמית להוראה במכללה, הכוללת לימודים תאורטיים והתנסות מעשית בבתי ספר יומיים בשבוע.

בישראל ובעולם נהוג להציע לקצינים פורשי צבא תוכניות הכשרה להוראה מתוך הנחה שמדובר בכוח אדם איכותי שייכנס ויתרום למערכת החינוך. מדובר באנשים בני 40 ומעלה, בעלי זהות אישית ומקצועית מפותחת, עם ניסיון עבודה לצד אוכלוסיות מגוונות, בהנהגת צוותים, היכרות עם מערכות מורכבות, ובדרך כלל בתנאי עבודה מורכבים. אלה נדרשים גם בעולם החינוך וההוראה.

המעבר מהמערכת הצבאית למערכת החינוך דורש בחינה של סוגיות ייחודיות הקשורות בהסתגלות למבנה ארגוני חדש, לחֲברות (סוציאליזציה) אחרת הקשורה להתנהלות בין־אישית ולנורמות הייחודיות הנהוגות בכל מערכת. במחקרים נמצא שפורשי צבא המעוניינים בהוראה מתמודדים עם אתגרים ייחודיים הנובעים מהמעבר בין מערכות ארגוניות שונות זו מזו במהותן (Gordon & Parham, 2019; Shepherd et al., 2021). לשם כך יש לתת את הדעת על דרך ההכשרה של פורשי הצבא לכניסה מיטיבה אל מערכת החינוך. כמו כן כדי שיתמידו בהוראה בטווח הארוך, יש ללוות אותם בהסתגלותם לבתי

הספר וליצור מרחב ומגוון תנאים שיאפשרו להם לממש את ציפיותיהם וכישוריהם מהמעבר מצבא לחינוך (עמנואל־נוי ווגנר, 2015).

תהליך מעבר זה מתנהל בזמן אמת במהלך שנת ההכשרה, כאשר פורשי צבא נדרשים לתרגם את הניסיון הקודם למקום חינוכי חדש. הבנת השלבים הפנימיים של תהליך זה חשובה לפיתוח מערכי תמיכה מותאמים, ובייחוד להגדרת תפקידה של היועצת החינוכית.

חקר תהליך הכניסה להוראה שחווים פורשי הצבא יכול לסייע בהתאמת ההכשרה והליווי לאופי האוכלוסייה וצרכיה. בירור המחשבות והתובנות במהלך שנת ההכשרה האקדמית במכללה, הכוללת לימודים תאורטיים והתנסות מעשית בבתי ספר, יכול לשפוך אור על ההמשגות שבאמצעותן יהיה אפשר להסביר את ההתנהלות הנדרשת במערכת החינוך שלא כמו במערכת הצבאית. כמו כן הבנת ההבדלים ואי־ההבהירות בגישות הארגוניות המגוונות יכולה לסייע להפיג את חוויית הבדידות והקושי שיכולה להתלוות לשינוי הקריירה.

ממצאי מחקר זה עשויים לתרום להבין לעומק את הצרכים הייחודיים של אוכלוסייה זו ולסייע לפתח מערכי ליווי מקצועיים מותאמים. הבנת התהליך הפנימי שעוברים פורשי צבא יכולה לשמש בסיס לעיצוב תוכניות תמיכה יעילות יותר.

על כן מטרת המחקר היא להבין את ההתמודדות של קצינים פורשי צבא במעבר מתפקיד מפקד לתפקיד המורה במהלך שנת ההכשרה להוראה. הבנה מעמיקה של תהליך זה יכולה לשמש בסיס לפיתוח פתרונות מקצועיים מותאמים. יש לציין כי תיאור וניתוח של התהליך הפנימי של המעבר עומדים במרכז המחקר, בלי בחינה ישירה של מודלים לליווי או לתמיכה. עם זה ממצאי המחקר עשויים לתרום לפיתוח גישות כאלה בעתיד.

ליועצת החינוכית תפקיד עיקרי וייחודי במערכי ליווי קיימים ועתידיים במערכת החינוך, בקידום רווחה נפשית והתפתחות מקצועית של מורים חדשים. היועצת, בהיותה אשת מקצוע פנים־מערכתית (דשבסקי, 2009) מסוגלת לסייע בהתמודדות עם לחצים ושחיקה (מאור וחמי, 2021), בגיבוש זהות מקצועית מגובשת (מאור וחמי, 2021) ובגישור על פערים תרבותיים־ארגוניים הנובעים מההבדלים בין התרבויות הארגוניות (מייטלס וטובין, 2021). נוסף על כך היועצת יכולה ליזום תוכניות בית ספריות וסדנאות לצוותי מורים (נוי, 2023), להתמודד עם דילמות אתיות מורכבות (וייל וחדאד, 2021) ולקדם אקלים חינוכי מיטבי התומך בהשתלבות. לכן על אף שהמחקר אינו מתמקד ישירות בהתערבויות ייעוציות, תובנותיו עשויות ללמד על הדרכים שבהן הייעוץ החינוכי יכול לתרום במידה ניכרת לתהליך השתלבותם המיטבי של פורשי צבא במערכת החינוך.

המחקר נעשה על פי הגישה הפנומנולוגית־פרשנית כדי לחקור את חוויותיהם הסובייקטיביות של המשתתפים ואת המשמעות שהם מעניקים לתהליך המעבר שעוברים.

סקירת ספרות

המחקר הזה עוסק בתהליך המעבר של פורשי צבא למערכת החינוך בשנת ההכשרה להוראה. כדי להבין את מורכבות המעבר ואת הצרכים הייחודיים של אוכלוסייה זו, נדרשת סקירה של הספרות המחקרית בתחומים הרלוונטיים. סקירה זו תתמקד בארבעה תחומים עיקריים: מניעים ויתרונות של פורשי צבא בתפקיד מורים, אתגרי המעבר בין

המערכות, תהליכי בניית זהות מקצועית חדשה ומערכי תמיכה למורים חדשים. לבסוף תוצג סקירה של הפער במחקר הקיים המצדיק את חשיבותו של המחקר הזה.

פורשי צבא בתפקיד מורים: מניעים ויתרונות

בשני העשורים האחרונים בישראל ובמקומות אחרים בעולם פורשים משירות צבאי עוברים להוראה כקריירה שנייה (Nunnery et al., 2009). הסיבות שאוכלוסייה זו בוחרת בהוראה מגוונות: רצון ללמד לפני השירות הצבאי, הנאה מתפקידי הדרכה בצבא וחברים ובני משפחה מורים (Castro & Bauml, 2009). מניעים אחרים הם מחויבות מוסרית וערכית לעזור לצעירים, תחושת מחויבות לקהילה והרצון להצטיין שניכרים ברצון לעבוד במערכת החינוך (עמנואל־נוי ווגנר, 2015; Parham & Gordon, 2016).

המניעים לבחירה בהוראה כקריירה שנייה קשורים לדרך הכניסה למערכת החינוך ולתחושת המסוגלות להתמודד עם אתגרי ההוראה. חשוב שתוכנית ההכשרה והליווי יביאו בחשבון את המאפיינים הייחודיים ואת הרקע של המתכשרים. נמצא כי חוויית המסוגלות הגבוהה במהלך ההכשרה אינה תמיד זהה בהשתלבות בפועל, ועל כן התמיכה בהם חשובה להצלחתם (עמנואל־נוי ווגנר, 2015; קרניאל ואחרים, 2022).

במחקרים נמצא כי פורשי צבא הצליחו בהוראה יותר מאחרים. הם תפקדו טוב יותר בתחומי ניהול הכיתה, שמרו על משמעת והתמודדו עם קשיי התנהגות (McMurray, 2008). רוב המנהלים האמריקנים דיווחו כי הם הצליחו יותר בקידום תלמידים מבחינה רגשית־חברתית ובשיפור הישגיהם בשיתוף פעולה עם עמיתים ובטיפול בהתנהגות לא מותאמת (Owings et al., 2006). בארצות הברית הם נוטים ללמד מקצועות מבוקשים כמו מדעים ומתמטיקה ונשארים במערכת תקופות ארוכות (Nunnery et al., 2009).

מנתונים אלה עולה כי פורשי צבא מצליחים להפעיל ביעילות כישורים מהשירות הצבאי במסגרת החינוכית. עם זה ההצלחה מעוררת שאלות חשובות על התהליך הפנימי במעבר מתפיסת מפקד לתפיסת מורה: מהו התהליך שמכוון להצלחה זו ואילו שינויים נדרשים בתפיסה?

אתגרי המעבר ממערכת צבאית למערכת חינוכית

המערכת הצבאית דורשת מהחייל לאמץ במלואו ערכים ונורמות התנהגות קפדניים, מאחר שהסבירות למצבים מסכנים גבוהה (Shepherd et al., 2021). זוהי מערכת מדרגית (היירכית) בהגדרתה, עם הנחיות מדויקות ונורמות ברורות בעניין התנהגות בין־אישית, משמעת וצייתנות. כל זאת מתוך ניגוד לארגונים אזרחיים, ובעיקר למערכת החינוך, הנוטים להיות שוויוניים וגמישים יותר. כאשר פורשי צבא עוברים לעבוד בארגונים אזרחיים, הם עלולים לחוות מערכת רופפת ונורמות ארגוניות שונות מהמוכר להם (Becker et al., 2023; Carpenter & Silberman, 2020).

עוד היבט במערכת הצבאית הוא ההזדהות עם הארגון. המשרתים רואים בשירותם משימה חשובה בהגנה על העם והארץ, ופיתוח זהות ברורה וחזקה קריטי לפעולה יעילה (Coll et al., 2009). לפיכך נדרשת הזדהות עם נורמות המדגישות תרבות קולקטיביסטית, שבה יחידים פועלים בשירות כוח ההגנה במקום להדגיש את צורכי הפרט. כל זאת מתוך

ניגוד למערכות בית ספריות שבהן מצפים מהמורים לראות צרכים ייחודיים של כל תלמיד.

למרות הניסיון הרב שפורשי צבא מביאים עימם, הם מדווחים על התמודדות קשה הנובעת מחוסר הבנת הנורמות במסגרת החדשה, מקשיים ביצירת חברויות עם קולגות, ומאתגרים בעבודת צוות הנבדלת מהמערכת הצבאית (Gordon & Parham, 2019). ההבדלים העמוקים מסבירים מדוע נדרש תהליך מורכב של שינוי בתפיסה מקצועית.

הבדלים מהותיים אלו יוצרים תחושת אי־ודאות וקושי בהסתגלות, ומחייבים ליווי ותמיכה ייעודיים. התמודדות עם לחץ הנובע מתפקידים לא ייעוציים וממשתנים סביבתיים היא משימה מורכבת בעבור כל איש מקצוע חדש, ובייחוד בעבור מי שעובר שינוי מהותי בתרבות הארגונית (מאור וחמי, 2021). לכן נדרשת בחינה ממוקדת במשתנים היכולים לסייע בגישור על פערים אלו ובצמצום תחושת הבדידות והשחיקה.

זהות מקצועית ותהליכי שינוי בקרב מורים

אף שהמחקרים על זהות מקצועית של מורים עוסקים במורים בכלל, הם רלוונטיים בייחוד לפורשי צבא הנדרשים לעבור מזהות מקצועית חזקה ומגובשת שנבנתה במרוצת שנים רבות, לזהות מקצועית חדשה לחלוטין. תהליך זה מורכב יותר מבניית זהות מקצועית ראשונית, מכיוון שהוא דורש לא רק רכישת זהות חדשה אלא גם התמודדות עם שינוי מהותי בתפיסה עצמית. בשנים האחרונות יש הסכמה כי זהות נבנית ומתחדשת בלא הרף באמצעות פרשנות והפנמה של הסביבה החיצונית, ניהול אינטראקציות עם הסובבים והדרך שבה האדם מחצין את עצמו לאחרים. הזהות נלמדת מתוך התנסויות והמשמעות שהאדם מעניק לקבוצה שהוא שייך אליה (Beijaard & Meijer, 2017; Rinne et al., 2023).

המחקר מראה כי התחומים המייצגים את זהות המורה הם אלה: הניעה (מוטיבציה) (למה אני מלמד?), דימוי עצמי (איך אני רואה את עצמי מורה?), תחושת מסוגלות עצמית, ראיית משימה, מחויבות ושביעות רצון בעבודה (Hanna et al., 2019). מחקרים מראים שהתנגשות בין אמונות אישיות למקצועיות יכולה להפריע להתפתחות הזהות המקצועית (Vizek Vidović & Domović, 2019), ואילו זהות מקצועית מגובשת ויציבה קשורה לביטחון בהחלטה לעבוד במערכת החינוך ולמחויבות למקצוע (Rots et al., 2010).

המחקרים על זהות מקצועית מספקים רקע תאורטי להבנת התהליך העמוק שעוברים פורשי צבא. בעוד המחקר הזה מתמקד בעיקר בשינויים בתפיסת התפקיד – המעבר מתפיסת "מפקד" לתפיסת "מורה" – תהליך זה הוא חלק ממעבר רחב יותר בזהות המקצועית הכוללת גם שינויים בהניעה, בדימוי עצמי ובמחויבות למקצוע.

בתהליך מורכב זה של גיבוש זהות מקצועית חדשה, ליועצת החינוכית תפקיד חשוב. במחקרים נמצא שזהות מקצועית מגובשת היא גורם מגן מפני שחיקה (מאור וחמי, 2021), וכי היועצת מתוקף תפקידה מקדמת תהליכי התפתחות אישית ומקצועית (דשבסקי, 2009), ויכולה לסייע למורים חדשים בבניית תפיסת עצמי יציבה ורלוונטית למקצוע ההוראה.

תפקיד היועצת החינוכית בליווי מורים חדשים

בשל המורכבות שעולה מהספרות בתהליך המעבר של פורשי צבא להוראה, חשוב לסקור את מערכי התמיכה הקיימים למורים חדשים. היועצת החינוכית ממלאת תפקיד עיקרי במערכת הבית ספרית בתפקיד תומך ומלווה בעבור כלל הצוות החינוכי. מלבד עבודתה עם תלמידים והורים, היועצת משמשת משאב מקצועי רב־ערך למורים, מסייעת בהתמודדות עם אתגרים פדגוגיים ורגשיים ומקדמת את התפתחותם המקצועית (ארהרד, 2014; Goodman-Scott et al., 2023). היועצת היא אשת בריאות נפש פנים־מערכתית (דשבסקי, 2009), המספקת פתרון מהיר ורגיש לקשיים רגשיים ומתחים המתעוררים בעבודה החינוכית.

תפקיד זה מקבל משנה חשיבות בליווי מורים חדשים במערכת, הנדרשים להסתגל לתרבות ארגונית לא מוכרת, לפתח זהות מקצועית ולבנות מערכות יחסים עם תלמידים, הורים ועמיתים (Levy & Lemberger-Truelove, 2021). במחקרים נמצא כי תמיכה זו משפיעה במידה ניכרת על הצלחתם, על התמדתם ועל רווחתם הנפשית של מורים בתחילת דרכם (Brigman et al., 2021).

ליווי בהתמודדות עם לחץ ושחיקה מקצועית

תפקידה של היועצת כולל התמודדות עם לחץ ושחיקה בקרב אנשי צוות במתן כלים להתמודדות עם מצבי מתח מקצועיים. במחקרים נמצא שזהות מקצועית מגובשת מגינה מפני שחיקה, וכי היועצת, בהיותה תומכת בתהליכי התפתחות אישית ומקצועית, יכולה לסייע למורים חדשים בבניית תפיסת עצמי יציבה ורלוונטית למקצוע ההוראה (מאור וחמי, 2021; דשבסקי, 2009).

יכולתה של היועצת לנווט בתוך התרבות הבית ספרית ולהבין את הקודים הבלתי כתובים (מייטלס וטובין, 2021) מאפשרת לה לסייע למורים חדשים להבין את הדינמיקה הארגונית ולצמצם תחושת זרות וקושי בהסתגלות. התמודדות עם לחץ הנובע מתפקידים מקצועיים ומגורמים סביבתיים היא משימה מורכבת בעבור כל איש מקצוע חדש, ובייחוד בעבור מי שעובר שינוי מהותי בתרבות הארגונית.

פיתוח תוכניות תמיכה קבוצתיות ופרטניות

מלבד ליווי פרטני, ליועצת יכולת ליזום תוכניות וסדנאות לצוותי מורים לקידום אקלים מיטבי (נוי, 2023). תוכניות אלו יכולות לכלול נושאים כמו ניהול כיתה, בניית קשרים עם תלמידים ופיתוח מיומנויות תקשורת חינוכית. יכולתה של היועצת להתמודד עם דילמות אתיות מורכבות (וייל וחדאד, 2021) מבטיחה ליווי מקצועי ואמין גם במצבים הדורשים שיקול דעת מקצועי עדין.

היועצת יכולה לקשר בין המורה החדש למשאבים אחרים במערכת ומחוצה לה, מתוך שיתוף פעולה עם יועצים בכירים, מפקחים ושירותי תמיכה אחרים (דשבסקי, 2009). תפקיד זה הופך אותה למרכז רשת תמיכה רחבה המותאמת לצרכיו הייחודיים של כל מורה חדש.

ליווי מעברים מקצועיים ייחודיים

בעניין מורים עם רקע מקצועי קודם, כמו פורשי צבא, תפקיד היועצת נעשה קריטי יותר בשל הצורך בתיווך בין שתי תרבויות ארגוניות שונות באופיין (ארהרד, 2014). המעבר מתרבות מדרגית וסמכותית לתרבות גמישה ומכילה דורש ליווי מקצועי ייעודי שמבין את אתגרי המעבר הייחודיים. מחקרם של מייטלס וטובין (2021) מדגיש כיצד התרבות הבית ספרית משפיעה על דפוסי עבודה ועל היכולת לפעול בתפקיד מתווכות תרבותיות במערכת החינוך.

יכולתה של היועצת לסייע לפורשי צבא להבין את ההבדל בין המערכת הצבאית לחינוכית ולצמצם את תחושת הזרות נשענת על מומחיותה בהבנת קודים תרבותיים־ארגוניים מגוונים ויכולתה להתאים תוכניות תמיכה ייחודיות גם לצורכי אוכלוסיית פורשי הצבא.

עם זה חשוב לציין כי המחקר על תפקידן הייחודי של יועצות חינוכיות בליווי מורים עם רקע מקצועי קודם, ובפרט פורשי צבא, עדיין מוגבל ודורש הרחבה. הבנת התהליכים הייחודיים שעוברים מורים אלו יכולה לסייע בפיתוח מודלים ייעוציים מותאמים ויעילים יותר.

הפער במחקר הקיים

בסקירת הספרות עולה כי רוב המחקרים על פורשי צבא העוברים להוראה מתמקדים בהערכת ביצועים, בהשוואת יעילותם למורים אחרים, או בזיהוי גורמי הצלחה וכישלון מנקודת מבט חיצונית. מחקרים אלה נשענים בעיקר על נתונים כמותיים ומדדים אובייקטיביים כמו הישגי תלמידים, קצבי נשירה והערכות מנהלים (McMurray, 2008; Nunnery et al., 2009; Owings et al., 2006). מחקרים אלה מספקים תמונה חיצונית של הצלחת פורשי צבא במערכת החינוך, אך אינם חושפים את התהליכים הפנימיים והתפיסתיים שהם עוברים.

כמה מחקרים איכותניים בחנו היבטים של המעבר מקריירה צבאית להוראה, אך התמקדו בעיקר בסיבות להניעה לבחירת ההוראה כקריירה שנייה ובאתגרים הכלליים הכרוכים במעבר זה (Castro & Bauml, 2009; Parham & Gordon, 2016). מחקרים אלה סיפקו תובנות חשובות אך לא התעמקו בתהליך הפנימי של שינוי תפיסת התפקיד המקצועית במהלך ההכשרה.

במחקר הישראלי מחקרים קודמים התמקדו בכל מיני היבטים של המעבר מקריירה צבאית לחינוך. עמנואל־נוי ווגנר (2015) בחנו מניעים ומסוגלות עצמית של הבוחרים בהוראה כקריירה שנייה, וקרניאל ואחרים (2022) חקרו את תהליך ההכשרה של קצינים בכירים להוראה. כהן זדה (2023) בחן נרטיבים של קצינים ונגדים פורשי צה״ל שבחרו בקריירה שנייה בשדה החינוכי, מתוך התמקדות בסיפורי החיים והמשמעות שהם מעניקים למעבר זה. מחקרו סיפק תובנות חשובות על המניעים והאתגרים במעבר, אך לא התמקד בייחוד בתהליך השינוי התפיסתי במהלך ההכשרה להוראה ובהתפתחות תפיסת התפקיד ממפקד למורה.

יש להדגיש כי בעוד מחקרים כמותיים התמקדו במדדי הצלחה חיצוניים, והמחקרים האיכותניים הקיימים (כהן זדה, 2023; Castro & Bauml, 2009; Parham & Gordon, 2016) בחנו בעיקר מניעים וסיפורי חיים, לידיעתנו, אף מחקר לא התמקד בתיעוד שיטתי

של התהליך הפנימי של שינוי התפיסה המקצועית כפי שהוא מתנהל בזמן אמת במהלך ההכשרה. נראה כי המחקרים הקיימים נעשו בדרך כלל בדיעבד או בנקודת זמן אחת ולא עקבו אחר התפתחות התפיסה לאורך זמן.

הפער במחקר הזה נעוץ בחוסר במחקרים המתמקדים בתיאור מפורט ומעמיק של התהליך הפנימי והתפיסתי שעוברים פורשי צבא במהלך תקופת ההכשרה להוראה. בעוד מחקרים קיימים בחנו את התוצאות של המעבר או את המשתנים המשפיעים עליו, לא נמצא מחקר שחושף בשיטתיות את תהליך ההתבוננות הפנימית בחוויית המעבר בין המערכות כפי שמתארים פורשי הצבא עצמם במהלך ההכשרה.

ייחודו של המחקר הזה טמון במחקר אורך (לונגיטודינלי) של התהליך הפנימי במהלך שנת ההכשרה באמצעות מעקב אחר שלבי ההתפתחות בהגדרת התפקיד באמצעות כתיבה רפלקטיבית בארבע נקודות זמן. מחקר זה מספק הבנה עמוקה יותר של הדינמיקה הפסיכולוגית והמקצועית הכרוכה במעבר ממפקד למורה, ומתוך כך תורם להבנת התהליכים הנדרשים לתמיכה יעילה באוכלוסייה זו, ובכללם לפיתוח פתרונות ייעוציים הולמים בהמשך הדרך.

שאלות המחקר

המחקר נועד לבחון את תהליך השינוי התפיסתי וההתנהגותי שעוברים פורשי צבא במעבר מקריירה צבאית לעבודה בהוראה בבתי ספר על־יסודיים, על פי דיווחי הפורשים עצמם בעזרת שאלת המחקר העיקרית: מהו התהליך שחווה מורה פורש צבא במעבר מקשר של מפקד–חייל לקשר של מורה–תלמיד? לשאלה זו נלוו שתי שאלות משנה:

1. מהם שלבי השינוי בתפיסת התפקיד שחווה מורה פורש צבא במעבר מתפיסה של מפקד לתפיסת תפקיד של מורה?
2. כיצד מורה פורש צבא ניסח לעצמו את תפיסת תפקיד המורה לקראת סוף תהליך ההכשרה?

שיטת המחקר

המחקר נעשה בגישה איכותנית (qualitative approach) המאפשרת חקירה מעמיקה של תופעות מורכבות והבנת משמעויות סובייקטיביות בהקשרן הטבעי. גישה זו מתאימה לבחינת הליכי שינוי, תפיסות אישיות והתפתחות מקצועית (שקדי, 2011). המחקר נעשה על פי הגישה הפנומנולוגית־פרשנית (IPA – Interpretative Phenomenological Analysis) כדי לחדד את הבנת חוויותיהם של המשתתפים ומקומן בחיי היום־יום שלהם מנקודת מבטם (שלסקי ואריאלי, 2016; שקדי, 2011; Smith et al., 2009).

שדה המחקר והקשרו

פורשי הצבא שהשתתפו במחקר זה למדו שנה בתוכנית "צוות הטובים לחינוך" במכללה אקדמית להכשרת מורים. בתוכנית זו נלמדים קורסים הקשורים לתחום הדעת במשותף לכל הסטודנטים במכללה וכן ההתנסות המעשית בבתי הספר העל־יסודיים שהייתה יומיים בשבוע. בתחום החינוך וההוראה הקורסים נלמדים בקבוצה ייחודית לפורשי הצבא, אצל קבוצת מרצים קבועה ומנוסה בהכשרת מורים. קורסים אלה עסקו בהיבטים

תאורטיים ובעבודה רפלקטיבית המאפשרת חקירה של הסוגיות המעסיקות את המשתתפים וייחודית לאנשי צבא קבע לשעבר, המתחילים את דרכם במערכת החינוך. הנושא העיקרי שעלה בהכשרה הוא סוגיית הסמכות ובנייתה באמצעות קשר ואמפתיה. לדוגמה, סדנה שעסקה בפיתוח סמכות אישית ומקצועית, התמקדה בסוגיית מקורות הסמכות של המפקד לעומת מקורות הסמכות של המורה, ושאפה לסייע לסטודנטים לדבר על המעבר ממעמד הוותיק למעמד ה"טירון" ולעבד אותו. קורס שעסק בהבנת תלמידים חידד את המעבר מקשר של מפקד–פקוד לקשר של תלמיד–מורה, ודן בהכרעה הערכית הכרוכה ביצירה ובהחזקה של קשר עם תלמידים. סגנון ההוראה בתוכנית הותאם לניסיון החיים העשיר של המשתתפים וכלל מעורבות רבה בדיונים, קבוצות למידה קטנות, עבודה בסימולציות וסיורים לימודיים. ייחודה של הכשרה זו היא בהצפת התכנים החינוכיים לעומת ניסיון החיים הצבאי שמזכירים הפורשים במהלך השיח בקורסים.

שתי החוקרות שותפות בהכשרת פורשי הצבא בתהליך המעבר מקריירה צבאית להוראה ומלמדות קורסים הקשורים לחינוך והוראה בקבוצה הייחודית.

הליך המחקר

איסוף הנתונים למחקר זה נעשה בשנת הלימודים תשפ"ב (2021–2022), שבה למדו המשתתפים בתוכנית. בפרק זמן זה נאספו משימות הכתיבה הרפלקטיביות. ניתוח הנתונים וכתיבת המאמר נעשו בשנים 2022–2023.

משתתפים

במחקר השתתפו 40 קצינים פורשי צבא, מהם 34 גברים ו־6 נשים, שלמדו בתוכנית 'צוות הטובים לחינוך'. גיל המשתתפים נע בין 45 ל־60, והם בעלי ניסיון של 25 עד 40 שנות שירות במגוון תפקידי פיקוד והדרכה בצה"ל. כולם הורים לילדים שגילם נע מגיל הרך ועד גיל שירות צבאי.

כלים

המשתתפים התבקשו במהלך הכשרתם להוראה לענות על ארבע משימות כתיבה רפלקטיביות שעוסקות בכתיבת חוויות ומחשבות הקשורות בדילמות אישיות־מקצועיות שמתעוררות במעבר לקריירה בשדה החינוכי ובפרקטיקה של הוראה בבית הספר (ראו נספח 1). משימות כתיבה אלו, שניתנו במועדים מסוימים במהלך השנה, אפשרו לאסוף נתונים עשירים על התפתחות תפיסת התפקיד וההתפתחות המקצועית במרוצת זמן, ושימשו כלי עיקרי להבנת הפרשנות הסובייקטיבית של המשתתפים לחוויותיהם.

המשימה הראשונה ניתנה בחודש נובמבר: מעט אחרי תחילת שנת הלימודים האקדמית ובחלק הראשון של ההתנסות בבית הספר.

המשימה השנייה ניתנה בחודש ינואר: בסוף הסמסטר הראשון ללימודים ובאמצע שנת הלימודים בבית הספר.

המשימה השלישית ניתנה בחודש מרץ: באמצע הסמסטר השני ללימודים ואחרי חצי שנת התנסות בבית הספר.

המשימה הרביעית ניתנה בחודש יוני: בסיום ההכשרה להוראה ובסיום שנת הלימודים בבית הספר.

כל משימה ניתנה במועד אחר של שנת הלימודים כדי לזהות את שלבי ההתפתחות במהלך ההכשרה האקדמית במכללה וההתנסות בהוראה בפועל בבתי הספר.

בכל משימה נבחנו התובנות שנלוו לפרשנות ולטרמינולוגיה שהשתמש בה פורש הצבא לתיאור האירוע, החוויה והתהליך שעבר.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה על פי עקרונות הגישה הפנומנולוגית־פרשנית (IPA) המתמקדת בניתוח מעמיק ואיכלולי (אינדוקטיבי) של טקסטים כדי להבין את חוויות המשתתפים מנקודת מבטם (Smith et al., 2009). בתהליך הניתוח היו כמה שלבים עיקריים: ראשית, נעשתה קריאה חוזרת ונשנית של כלל משימות הכתיבה הרפלקטיביות כדי לפתח היכרות מעמיקה עם הטקסטים. שנית, סומנו הערות ראשוניות בשוליים, מתוך התמקדות בתוכן, במשמעויות, במילים מרכזיות ובמטפורות. שלישית, פותחו נושאים אמפיריים מתוך ההערות הראשוניות, שאוגדו לקבצים בעלי מכנה משותף. רביעית, נושאים אלה קובצו וסודרו בכותרות קטגוריות רחבות יותר שמשקפות את המורכבות והעומק של החוויות הנחקרות, וזאת מתוך שמירה על זיקה הדוקה לחוויות האישיות של כל משתתף. הקשרים בין הקטגוריות נבחנו וזוהו דפוסים עקיבים שעלו בטקסטים המגוונים. תהליך זה אפשר לחקור סוגיות העוסקות בשינוי תפיסת התפקיד ובהתפתחות המקצועית של פורשי הצבא.

סוגיות אתיות

נשלחה הודעה אישית למורים פורשי צבא שלמדו בתוכנית המציעה להשתתף במחקר. נשלחו פרטי תוכנית המחקר ומטרותיה, ובה התבקשו לחתום על הסכמה בשימוש המשימות שהגישו בשנות לימודיהם. מדובר בבוגרי התוכנית להוראה שסיימו את לימודיהם לפני שנתיים ועד שלוש שנים, כך שבמהלך ההצעה להשתתף במחקר לא היה קשר של מרות בין הכותבות למשתתפים. הובהר כי תישמר אנונימיות ולא ייעשה בנתונים כל שימוש אלא לצורכי המחקר. את המחקר אישרה ועדת האתיקה של המוסד האקדמי.

ממצאים

המעבר מהמערכת הצבאית למערכת החינוך אינו פשוט ודורש בחינה של סוגיות ייחודיות הקשורות במבנה הארגוני ובמערכות היחסים הנהוגות בכל אחת מן המערכות. תהליך ההכשרה והליווי של פורשי הצבא בלימוד מעשה החינוך והוראת תחום הדעת דורש דיוק והתאמה לאופיים המקצועי של הלומדים ולניסיון הרב אותו רכשו בשירותם הצבאי. היכולת להיפרד מדפוסי התנהגות שהושרשו בצבא אך פחות מתאימים למעשה החינוך קשורה בהבנת תהליך השינוי אותו הם חווים במהלך הלימודים במוסד האקדמי וההתנסות בבתי הספר.

למשתתפים ניתנו שמות בדויים לשמירה על עילום שם. המעבר של פורשי הצבא למערכת חינוך אזרחית מצריך שינוי בהתבוננות ובפרשנות של המציאות הבית ספרית. מארגון מדרגי וסמכותי, שבו בדרך כלל לא אמורה להיות מחלוקת על הבנה ופרשנות של נהלים, מגיעים לארגון חינוכי המאפשר אוטונומיה ומרחב של השקפות עולם ודרכי פעולה.

ניתוח הממצאים חשף ארבעה שלבים של שינוי בתפיסת התפקיד שעברו המשתתפים במעבר מתפיסה מקצועית של מפקד לתפיסה מקצועית של מורה:

שלב ראשון: עיבוד מידע מתוך פרשנות המותאמת לעולם החינוך – מהתבוננות ארגונית להתבוננות בין־אישית

אנשי צבא מורגלים לעבודה שיטתית הנשענת על ניתוח נתונים. דפוס זה מאפשר להם לעבד מידע ולקבל החלטות בדרך מובנית ויעילה. במעבר לעולם החינוך הרגל חשוב זה של עבודה מסודרת נשמר, אך עובר שינוי מהותי: מגישה מדרגית־צבאית לגישה סמכותית־חינוכית המדגישה הכלה.

תחילת השלב – התבוננות ארגונית

פורשי הצבא הגיעו אל מערכת החינוך עם הרגלים של התמקדות במילוי משימה יעיל ומסודר. כמעט בכל אירוע שחוו בתחילת דרכם נצפו אצלם התנהגויות ותגובות הנשענות על ניתוח הגיוני הנעדר כמעט כל היבט רגשי־חברתי.

החוויה שלילית והפרשנויות לגמישות או שינוי בתכנון מלוות בתחושות של ויתור, חולשה, פגיעה בסמכות המורה וריצוי התלמידים, כפי שמתאר דוד:

> בעיניי קטיעת תוכן השיעור בשביל לחגוג יום הולדת לתלמיד, זו חולשה מצידו של המורה שבחר לוותר כביכול על העברת השיעור שתכנן וריצה את התלמידים בחגיגת יום הולדת.

הניסיון להסביר את האירוע שדרש גמישות כולל מילים "ארגוניות", נעדרות היבט רגשי, שאינן נוגעות לתלמיד ולמצוקותיו, כגון "תשומות", "הקצאה של משאבים". ניכר קושי לקבל תלמיד מתקשה והפרשנות היא שמדובר ביכולות נמוכות – דבר שקשה לפורש הצבא לקבל. כפי שמתאר אבי:

> יכולות הלמידה של התלמיד כמעט הרתיעו אותי. היה ברור לי בעת הליווי, כי אני עוזר מעבר לנדרש, קצת מכתיב. אני מתרשם שהכוונה שעמדה בבסיס הקצאת המשאבים לכיתה כזו הייתה לתת לתלמידים אלה תשומות ממוקדות ומותאמות בכדי להגביר את סיכויי ההצלחה שלהם.

בשלב זה היועצת החינוכית יכולה לסייע בפיענוח הקודים החינוכיים. לדוגמה, היועצת יכולה להסביר לאבי כי גמישות חינוכית אינה "ויתור על סמכות" אלא כלי מקצועי.

בצבא מורגלים להקפיד על נהלים, וכשבכיתה מתבקשים לזוז מן הנהלים המקובלים, החוויה והפרשנות היא של שבר. בחוויה של פורש הצבא, תלמיד שאינו פועל על פי הנהלים, סירב פקודה (כמו בצבא), ולכן עליו לשלם מחיר. תפיסה זו אינה רגישה להתנהגות שמגיעה מתוך מצוקה, צורך או קושי. האכזבה והשיפוטיות מופנות לא רק לתלמיד אלא גם למורה שלו. לפי פרשנותו של פורש הצבא, בעצם הוויתור איבדה המורה את כוחה וסמכותה לפני התלמיד, מכיוון שלפי גישת המפקד מצופה מן המורה לעצור מייד את הפרת הנהלים. ההסתכלות היא קיצונית ומחמירה, בפרשנות לאירוע אין התחשבות ומתינות, מדובר בחריגה הנחשבת קשה, בלתי נסבלת או בלתי נסלחת. המורה בהתנהגותה הגמישה נחשבת לא מקצועית. כפי שמתארת מיכל:

הופתעתי מאוד, נעלבתי עבור המורה, ואף כעסתי בתוך תוכי על המורה, מכמה סיבות: התלמיד לא אמור לאכול בשיעור ומדובר בעבירה על חוקי בית הספר, התלמיד התבקש מספר פעמים להכניס את הכריך וסירב בתוקף (מקביל אצלי במחשבה ל"סירוב פקודה" בצה"ל, על עבירה מסוג זה נשפטים בחומרה), המורה בראייתי נכנעה לתלמיד ואפשרה לו להמשיך לאכול, המורה איבדה בזה הרגע מבחינתי את הסמכות שלה כמורה, המורה גם החליטה לומר שמדובר במקרה חריג שבו הוא לא הספיק לאכול בהפסקה, מה שלא עלה מדבריו של התלמיד כלל [...] והיה לי תמוה מהיכן היא הביאה את התירוץ הזה עבורו [...] בראייתי היה חייב להוציאו מהשיעור למזכירות, כדי להיענש על ההתנהגות.

אמצע השלב – התחלת השינוי

במהלך שנת הלימודים וההכשרה בבית הספר – סביב חודש מרץ, אוצר המילים והשיח משתנים והם מתאימים להמשגות מעולם החינוך. ההתבוננות המערכתית־ארגונית בנושא נהלים, דרישות וסדר מתרחבת לזו הרואה את מקצועיות המורה בתגובתה האמפתית ואת הצורך של התלמיד בהצבה של גבולות אמפתיים ולגמישות בדרישות בהתאמה לצרכיו.

עדיין אין השלמה מלאה עם היותו תלמיד עם צורך מיוחד השונה מהכלל, ואולם השפה רכה יותר, יש התבוננות ייחודית בתלמיד ומעין הסכמה להגמיש את הדרישות. רכות זו מכוונת לשלב הבא של השינוי בטרמינולוגיה, כפי שמתארת שרה:

בניתוח המורה פעלה בצורה מכילה, בסובלנות ומתוך ניסיונה כנראה גם זיהתה מקרה שבו הוצאה מהכיתה או כל עונש אחר יפגע בתלמיד ולא יקדם אצלו למידה למרות שלא מדובר במקרה קלסי של "שונות" או "התלמיד האחר".

סוף השלב – התבוננות בין־אישית מלאה

חקרנות זאת מביאה לידי שינוי בראיית הקשר ודרך השיח עם התלמידים מראייה נוקשה, הדומה לעמדה הפיקודית, לראייה מורכבת המקדמת קשר בגישת חינוך של המורה.

באפריל ניכרת פתיחות לגישה חינוכית גמישה המחליפה את הגישה הצבאית הנוקשה מהפרשנות שנתן פורש הצבא בחודש נובמבר. אם בעבר הפרשנות לאירוע זה הייתה בזבוז זמן של המורה וויתור לתלמידים, כיום יש תובנה כי ראיית צרכים אישיים וחברתיים היא חלק מקשר והתנהלות פדגוגית חינוכית נחוצה. ההתבוננות מביאה לידי תובנות חדשות על המשימה, כפי שמתאר דוד בחזרה לאותו אירוע של חגיגת יום ההולדת:

שיניתי את דעתי (מאותה ביקורת ועמדה מחודש נובמבר) והצלחתי להבין מדוע המורה הפסיק את השיעור שתכנן וחגג יום הולדת לתלמיד. המורה היה קשוב לתלמידים ונתן עדיפות לצרכים הרגשיים שלהם. דווקא זה סייע לו בהמשך לרתום את התלמידים לחומר הלימודי [...] גישת המורה כאן ראויה לחיקוי והערצה.

שלב שני: פיתוח דרכי פעולה אמפתיות – מעבר מטרמינולוגיה צבאית של כוח, סמכות וסדר לטרמינולוגיה פדגוגית של רוך והכלה

פורשי צבא רגילים למשימות בהירות, מפורטות ובעלות היתכנות ליישום. על כן הם מחפשים אחר עקרונות פעולה שישרטטו את הדרך הנכונה, היעילה והפשוטה להשגת היעד שהוא הצלחת התלמיד ורווחתו. מכיוון שהמשימה היא התלמיד, נמצא כי הם מתרגמים פעולות יישומיות המוכרות מהצבא לחיזוק מערכות היחסים עם התלמידים.

תחילת השלב – טרמינולוגיה צבאית

תיאור האירוע בעיני פורש הצבא מזכיר דרך התבוננות של מפקד בחוויה צבאית: התיאור נטול שפה רגשית או כל ביטוי רגשי אחר למעורבות באירוע שאינו שכיח בכיתה בבית ספר ממלכתי. התלמידה מתוארת בביטויים צבאיים כמו "התלמידה מוצבת", "התלמידה חותרת למעורבות". נדמה כי הציפייה מהתלמידה היא ציפייה של מפקד למלא משימה בלי יחס אמפתי כלפי מגבלותיה והחוויה הרגשית שלה, בהיותה נבדלת בתוך הקבוצה. פרשנותו של פורש הצבא מומשגת בעובדות ובסדר מתוך התעלמות או חוסר תשומת לב מכל גורם שלט (דומיננטי) המייחד את התלמידה ומדגיש את צרכיה, כפי שמתאר אמיר:

> תלמידה עם מוגבלות פיזית (שימוש בכיסא גלגלים) וקושי בהבנה (חונך מתמטיקה צמוד) מוסעת לתוך הכיתה בסיוע החונך הצמוד שלה, מוצבת בפינת הכיתה באופן מקביל ללוח ומשתתפת (לא פעילה) בשיעור המתמטיקה. המורה המלמדת לא פונה אל התלמידה כדי לשלב אותה בשיעור, כמו כן בזמן התרגול החופשי המורה לא ניגשת אליה. התלמידה לא חותרת למעורבות בשיעור מול המורה והכיתה (ייתכן שנוכח מוגבלותה), החונך מסביר לתלמידה במקביל למורה את חומר הלימוד.

יש כאן נטייה חוזרת להתמקד במערכת הדורשת סדר, קבלת החלטות, מניעת תקלות והפקת לקחים. ראשית בניית תפיסת התפקיד המקצועית כמורה מכילה הרבה "צריך" והקשר עם התלמידים חייב לכלול רשימת כללים וחוזים שיגדירו את הגבולות. ראיית הקשר בתחילתו של תהליך ההכשרה דומה ליחסים של מפקד–פקוד. היינו יש התמקדות במדרג, בקבלת מרות וסמכות בלתי מתפשרת ובליווי של שיטות של איסורים וענישה, כפי שמתאר רון:

> אני חושב שנדרש לתחקר את האירוע הזה בצורה יותר מעמיקה, מה היה? מה היה צריך לקרות? שגיאות ותקלות, לקחים ומסקנות. המורה היה צריך להבין את התלמידים, לשתף אותם, להסביר להם ברוגע את הכללים ולאחר מכן לקחת את ההחלטה הנכונה [...] המורה היה צריך להפגין סמכות וגבולות. על המורים לבנות חוזה כיתתי ואישי וגבולות ברורים עם התלמידים. הדבר הזה יחסוך בעיות וענישה.

השקפת העולם בעניין יצירת קשר ניכרת בסמכות וכוח, רכות בקשר נחשבת גישה מזיקה, הפוגעת בסמכותו של המורה ואינה מסייעת לתלמיד, כפי שמדגישה נועה:

> יש צורך בהצבת גבולות לפני האמפתיה [...] יש צורך לעצור התפרצות של ילד לפני שאנחנו מתחילים בניסיון להבין אותו.

אמצע השלב – תחילת השינוי בשפה

בשנת ההכשרה וההתנסות בבית הספר, החל מחודש ינואר וכלה בחודשים מרץ ואפריל, הטרמינולוגיה משתנה מצבאיות מרחיקה ונוקשה לטרמינולוגיה פדגוגית שיש בה התייחסות רגשית הנוגעת גם בעצמי.

מניתוח צבאי סמכותי וביקורתי המתמקד בנהלים וסדר, מתחיל תהליך מעבר לשיח רך ומתבונן בעצמי על מרחב של רגשות וצרכים, שיאפשר בהמשך גם התבוננות רגשית בתלמיד ובצרכים הייחודיים לו. יש מקום לשאלות, יש מקום להתלבטויות וספקות. השימוש במילה "צריך" ובדרישה לכללים כמעט שלא קיים. יש הבנה שהצורך בסדר ונהלים הוא לשם חוויית השליטה של פורש הצבא עצמו. כפי שמתארת יעל את התהליך הפנימי שעברה:

> חוויתי את השיעור הזה בהלם מוחלט ולקח לי זמן לעבד ולעכל ולהבין את הדרך הניהולית של השיעור על ידי המורה. התחושה העיקרית שלי, מעבר לתחושת הפתעה מוחלטת שדבר כזה בכלל קורה, זה תחושה מיידית של חוסר משמעת, אי שליטה בכיתה וכן תחושת חוסר אונים מול הסיטואציה. כשאני מנתחת את התחושות הללו אני מבינה שבתחילה ייחסתי את התחושות הללו על המורה: איך לה יש חוסר משמעת, איך היא לא שולטת בכיתה (או רק בתלמיד?), ושבטח כעת היא חשה חוסר אונים. אך בניתוח מעמיק יותר כלפי עצמי, הבנתי שאני זה שחשתי את הדברים הללו, ושמייד העמדתי את עצמי במקומה, שהרי אני סטודנטית להוראה, ומחר אני יכולה לעמוד בסיטואציה כזאת, ואז אני אחווה זאת כחוסר משמעת, איבוד שליטה וכן, הכי גרוע, חוסר אונים – מבחינת מה עליי לעשות מול התלמיד, כיצד להגיב נכון וכיצד להשיב את השליטה בו ובכיתה.

סוף השלב – פיתוח גישה אמפתית מלאה

התובנות החדשות מעוררות סימני שאלה וצורך ברכישה של ידע חדש.

תחושת הביטחון והבנת התהליך של בניית מערכת היחסים מתורגמות לפעולות המקדמות קרבה וקשר, שהוגדרו יעדים חשובים בדרך, ומתוך כך נרגע החשש לאבד סמכות או לחוות חוויה של בזבוז זמן וחוסר עמידה ביעדים. כפי שמתאר עמי את השינוי בגישתו:

> התגובה האינטואיטיבית שלי הייתה להגיב באסרטיביות, אבל, היום (בחודשים אפריל–מאי) אני מבין שהכול קשור ליחסים בין בני אדם והמורה חייב להיות רגיש. אם על המורה להיות מדויק בעשייה שלו, הוא חייב לדעת מה עובר עליהם, כיצד הם מרגישים ולהפנים את ההבנה שגם אם בעיה של תלמיד אחד נראית בדיוק כמו אצל תלמיד אחר, המחוללים יכולים להיות שונים [...] כששוחחתי עם התלמיד, הוא שיתף שבשנה שעברה היה מאושפז תקופה ארוכה (כנראה אשפוז פסיכיאטרי על רקע המשבר שחווה בחייו – לא נתן הרבה פרטים). השיחה נתנה לי נקודת מבט חדשה על הקשיים שלו בלימודים ועל ההתמודדות שהוא חווה בחיים שמעבר לשעות בית הספר.

הביקורת על הפעולות האנושיות של המורים התחלפה לביקורת המופנית לעולם הכוחני שהגיעו ממנו ופעלו בו שנים רבות. היינו עם ההתנסות בבתי הספר ובניית מערכות יחסים

עם מורים ועם תלמידים, למדו פורשי הצבא לחוות שליטה וסמכות גם מתוך קשר בין־אישי מבוסס אמפתיה. כפי שמתאר יוסי תהליך של חשבון נפש:

> חייב להודות שהתביישתי קצת בכך שהתגובה הראשונה שעלתה לי היא להוציא את התלמיד ולא לראות אותו. היום אני יודע שלכל סיטואציה יש המון רקע וסיפור דרך, חייב להכיר כל תלמיד וכל לקות בכיתה, כולל רקע משפחתי, מצב כלכלי, סוגיות אישיות וכו' [...] שמשפיעות על התנהגות הלמידה של התלמיד ובהתאם לכך לנהוג ולהגיב, בסובלנות, בהכלה, ובאופן חכם שבו "רואים" את התלמיד ולא שופטים על פי מדיניות וחוקים יבשים.

שלב שלישי: המשגה מחודשת לסמכות מקצועית – היכולת להודות בחוסר ידע

אחת התובנות העיקריות החל מאמצע שנת ההכשרה היא שאותו דפוס סמכותי וכוחני מימי הצבא אינו מתאים לעולם החינוך ויש למצוא דרכים אחרות לבנות ולהציג סמכות. בחצי השנה הראשונה להכשרה השיח במושגים מהגישה החינוכית אמפתית מבלבל מאוד ואף מבהיל את פורשי הצבא. לעיתים החוויה היא ש"הקרקע רועדת מתחת לרגליהם" והם מאבדים שליטה. החל מינואר מתחילה להיבנות תובנה כי סמכות של ממש יכולה להיראות גם אחרת ממה שהורגלו אליו בצבא.

תחילת השלב – קושי בהתמודדות עם אי־ודאות

נצפו הבדלים ביכולת התבוננות וניתוח של מצבים חינוכיים בפרק הזמן הראשון של ההכשרה. תיאור התלמיד הוא שיפוטי וביקורתי מפני שהעז להחזיר את דף הבחינה ריק לחלוטין. פרשנותו של פורש הצבא בחודש נובמבר בשנת ההכשרה היא שהתלמיד סורר, מפר חוקים, לא אכפתי ומזלזל. אין התמקדות בסיבות אישיות וארגוניות שאולי הן אלה שגרמו לתלמיד להתנהג התנהגות זו. כפי שמתאר גיל:

> דמות התלמיד הספציפי הזה נתפסה בעיניי כשקט עד אותו הרגע שבו הוא פשוט קיבל את דף הבחינה מהמורה, מייד הניח אותו, הפגין חוסר יחס מוחלט, קם ויצא. הוא היה נראה לי ילד שההתנהגות הכללית שלו טובה. בסיטואציה הנוכחית הוא הראה לי כמה הוא חסר אכפתיות כלפי הסובבים אותו, אדיש מאוד לחוקים ולסמכות, ואף חסר עניין בנעשה סביבו. אני לא רגיל לכזה דבר, אצלי הילדים האישיים לא היו עושים כזה דבר. מבחינתי זוהי באמת אוכלוסייה חדשה עבורי וכן התנהגות חדשה עבורי.

ניכר כי בתהליך ההכשרה בבית הספר ובאקדמיה פורשי הצבא מבינים שעליהם לפרש את המציאות בבית הספר פרשנות אחרת מזו שהיו רגילים אליה במהלך שנות שירותם. פורשי הצבא חוששים כשהתלמידים אינם "סרים לפקודתם". כפי שמתאר דני חוויה של אי־שליטה:

> לאחר השיעור שבו שלושה תלמידים עזבו את השיעור ללא קבלת אישור. מהות השיחה שלי עם המורה המכשיר נסובה סביב האופן שבו יש להכיל אירועים מהסוג הזה. הרפלקציה המשותפת שעשינו גרמה לי להבין כי אני עצמי הייתי בסוג סחרור, דבר הוביל לדבר והחלה אצלי תחושה לא טובה. אני הרגשתי מצב של אין אונים שהשתלט לי על המחשבה, שאני לא יכול להגיב למציאות שבה תלמידים עוזבים את השיעור ואינם בעצם חיילים שסרים לפקודתי.

אמצע השלב – התפתחות יכולת לקבל אי־ודאות

לאחר כמה חודשי למידה, עיסוק אחר באותו אירוע בדיוק גרם להתבוננות אחרת המחפשת אחר הסיבות לאותה התנהגות.

הפרשנות כאן היא אמפתית יותר ומלווה בהצעה לפרקטיקות פעולה שיכולות לסייע בתרגול תגובות שקולות ויעילות. יש כאן תהליך של חשיבה עם הצעות. סימני הקריאה שהופיעו לפני כן התחלפו בניסיון למצוא דרכים אחרות לתגובה וטיפול. כפי שגיל חוזר לאותו תלמיד שעזב את הבחינה:

> המורה הלכה למענה טכני, ולא משהו שבאמת ירים אותו, כאילו גם היא ויתרה עליו. אני חושב כי הצעד הראשון בהתמודדות מול ההתנהגויות הללו, זה קודם כול לנשום, לא להגיב מיידית, לא לפתוח באיומים או לצפות מהילד שמייד יתאפס על עצמו, הרי אנחנו כמבוגרים לא תמיד מצליחים בכך. אם נאמין שמאחורי כל התנהגות של ייאוש או חוצפה, אדישות או חוסר מוטיבציה יש סיבה, שלא תמיד אנחנו או התלמיד עצמו מבינים אותה, אזי נוכל להתחיל להתמודד עם המצב.

סוף השלב – הכרה במורכבות ובצורך בלמידה

ניסוח ההבדלים והדרישות נמצא מרגיע ואולי אף מקל על רגשות האשמה בשינוי הגישה הכוחנית שהורגלו אליה שנים לשינוי גישה רגישה יותר. תהליך הלמידה, אימוץ פרקטיקות והזדהות עם ערכים הומניסטיים מעולם החינוך מסייעים להתבוננות רטרוספקטיבית בעצמי בתפקיד המפקד, להתבוננות בתהליכים בהווה הקשורים בהורות, ובגיבוש גישה מקצועית חדשה של מורה. פוחת החשש לא ללכת בתלם ולהעז לנהוג בדרך אחרת, דרך שהייתה קשה ליישום בתוך מערכת צבאית מדרגית וכוחנית. האתגר הוא במציאת יתרונות שיסייעו לפעול בגישה אחרת ממה שהוכשרו אליה בקריירה הקודמת. היינו הביטחון שנצבר בקריירה ובניסיון הצבאי מומר לביטחון הנשען על בשלות שנובעת מגיל ובאומץ לפעול אחרת מבלי חשש לקבל ביקורת. כפי שמתאר אלון תובנה מהותית על סמכות:

> תובנה אחת משמעותית ועוצמתית שקיבלתי היא המעבר מסמכות שהכרתי בשירותי הצבאי (שמסתבר ששמה בעולם ההוראה "סמכות עוינת") לסמכות מיטיבה ואמפתית. למדתי את משמעותו של הקשר האישי עם התלמיד. זיהיתי שעד כה ההתנהגות שלי והתגובות שלי היו מכוח סמכות חוקית, היירכייה ונורמות צבאיות הקבועות ומושרשות חזק בארגון הצבאי ממנו הגעתי. בעולם ההוראה כל אלו לא קיימים ולא רק שלא קיימים גם לא עוזרים [...] למדתי המון על רגש ואפשר לומר שהתרככתי. המעבר מסמכות המונעת מ"חוק" או היירכייה לסמכות המונעת מרגש ואמפתיה הוא מעבר שהיה קשה לי להפנים בתחילת השנה.

משלב זה פורשי הצבא החלו לנסח לעצמם תובנות על דרכי פעולה חשובות בעבודה עם תלמיד. חל תהליך של עיבוד ידע חדש באמצעות הפנמת המושגים והפרקטיקות הפדגוגיות שמביאות לידי שינוי בחשיבה, בפרשנות ובהתנהגות. ניכרת הבנה של המצבים בכיתה ובבית הספר בדרך מורכבת יותר. היינו מתיאור טכני של עובדות מתחיל תהליך של חשיבה מעמיקה המחפשת מניעים אישיים וחברתיים, ומאפייני רקע להתנהגויות

מסוימות בכיתה הן של המורים הן של התלמידים. בתחילת התהליך נקודת מבטם בתפקיד מורים דומה לזהותם בתפקיד מפקדים – שקלול נתונים והחלטה על תגובה שלרוב מונעת ממקום של כוח ומדרג. אולם עם הזמן ועם הצטברות הניסיון בכיתה, במפגשים, בהוראה ובמערכות היחסים עם תלמידים ומורים, חל מעבר מתפיסה של מפקד לתפיסה חדשה של מורה, שבה הדגש הוא על איסוף נתונים וידע באמצעות הבנה של צורכי התלמיד והיכולת לקדם ולחזק אותו. בד בבד עם הבנה חדשה של המצבים בכיתה מתפתחת גם הבנה מורכבת בעניין דרכי הפעולה הנדרשות כדי להשיג את המטרות הקשורות לקידום התלמיד וחיזוקו. תפיסת המפקד שיש בה שילוב של הפקת לקחים ושינוי דרכי פעולה, מסייעת לתפיסת המורה בעדכון דרכי פעולה על פי הבנה מחודשת של המצב החינוכי. כפי שמתאר דוד תהליך של הפנמה:

> מעצם העובדה שאני בא משירות צבאי, מהיותי מפקד, ממסגרת שבה יש תמיד שליטה, חוקים ברורים מאוד, ועל חוסר משמעת תהיה תוצאה מאוד ברורה ומגובשת, פתאום להיות במקום כזה שהדברים הם לא כך, גרם לי לחוש חסר ביטחון. רציתי את המקום שלי, לחשוב לבד מה ניתן לעשות במקרה כזה. אם זה היה הילד שלי. גם כאבא, וגם כמורה בכיתה, אני פתאום מבין שהתלמיד כנראה לא יודע את החומר, זה העמיס עליו, הוא לא ציפה לזה, ואז הוא דווקא כן הגיב כמצופה לבוחן בהפתעה.

שלב רביעי: ניסוח עוגני פעולה התואמים לעולם החינוך

אנשי צבא רגילים לתכנן. פעולת התכנון מעניקה להם חוויה של ידע, ביטחון ושליטה. מתוך הרגל זה הם דאגו להיות מוכנים גם בתפקיד מורים. ככל שפורשי הצבא התנסו יותר בהוראה, הם ניסחו רשימות של "עשה ולא תעשה" בהתנהלותם בתפקיד מורים, ובעיקר מתוך רצון לשרטט לעצמם עוגני תמיכה שיסייעו לעמוד במשימה ולהצליח בה.

ניסוח עקרונות חינוכיים חדשים

מוגדרת מחויבות חדשה – כבר לא למשימה אלא לאנשים. באמצעות המחויבות החדשה נבנית גם הסמכות החדשה המתבקשת בפעולה רכה ורגישה המוגדרת למען האנשים. מתפתחת יכולת להבחין בין שימוש בסמכות כוחנית ובין סמכות מצמיחה ומכוונת. כפי שמתארת טל את הלקחים שהפיקה:

> למדתי שיהיה עליי ליצור קשר עם התלמיד ולבנות את הסמכות שלי מתוך מקום חיובי ונכון ולא כ"מנחית" וכמי שמצפה שהרצונות שלי יתמלאו כי ככה אמרתי. למדתי שיש חשיבות גם לקשר עם ההורים, שאני זו שפוגשת את ילדם ברוב השעות אך זה הילד שלהם, עליי מוטלת האחריות לחנך את הילד שלהם, ולזכור תמיד לעשות זאת מתוך ענווה שהם אלו שנתנו לי את האחריות הזאת וסומכים עליי שאדאג לילד שלהם.

"המקרה הזה חידד אצלי את ההבנה שיש להיות רגיש לאופן שבו אנו מענישים, כיצד אנו עושים שימוש בכוח שלנו", כפי שמתאר איתן שינוי בנושא ענישה:

> בהתנסות, התובנה המשמעותית עבורי הייתה לא להעניש תלמיד ממקום של נקמה. למרות כל מה שלמדתי, מוצא את עצמי מגיב באופן אמוציונלי. באחד המקרים שקבוצת תלמידים הפריעה לי ולמורה שליוותה אותי, נתנו עונש חמור

ולא מידתי למול ההפרעה שלהם [...] למחרת הבנתי שאנו עושים את הגרוע מכול, זה היה מפגן כוח, לא פרופורציונלי למול המעשה ובכלל [..] בחרנו להתמקד בעובדה שהתלמידים מפריעים לשיעור ולא בסיבות שמובילות אותם לאותה ההתנהגות, במקום לנצל את האירוע ללמידה משותפת, לחקר, היינו עסוקים במעשה עצמו.

גיבוש תפיסת תפקיד חדשה

ההתנסות בבית הספר המשולבת עם למידה אקדמית, המתמקדת בעולם החינוך ובמעבר מצבא להוראה, מביאות לידי גיבוש של תפיסת תפקיד מורה חדשה סבלנית וגמישה לעומת התפיסה הצבאית הנוקשה שהביאו עימם. כפי שמתאר עמוס את השינוי המהותי בתפיסה:

כמפקד קרבי במשך רוב השנים, הייתה לי למעשה אישיות מאוד ברורה שעיקרה זה פקודות, משמעת וציות. המורכבות התבטאה עבורי במקום של המחנך מול התלמיד. בהתבוננות בנעשה בכיתה הבנתי שהמחנך, המורה, הוא איש מאוד עסוק, בעל מוטיבציה אמיתית לחולל שינוי, מלא בערכים ואידיאלים. יחד עם זאת מולו נמצאים תלמידים רבים, שכל אחד הוא "יחיד ומיוחד", דורש התייחסות עצמית, לא תמיד "נענה" למורה, לא תמיד מקשיב, מציית. יש פה אדם שיש לו רצונות ויכולת לבטא אותם בדרכים המסוגננות שלו.

הגדרת מהות תפקיד המורה

אנשי צבא מורגלים לפעול על פי הנחיות ברורות וכדי להצליח לפעול בדרך מיטבית ב"תנאי שטח" בשדה החינוך, פורשי הצבא מנסחים לעצמם את מהות תפקיד המורה, כפי שהם הבינו אותו בשלבי סיום ההכשרה להוראה בחודשים מאי ויוני.

ויתור על חזות קשוחה ותובענית של מפקד אינה פשוטה, ועם זה ההבנה של הגדרת המשימה המחודשת מסייעת לפורש הצבא להבין שהפעם הצלחת המשימה תלויה ביכולת לתקשר ולהתחבר, והתחברות לתלמיד או לסביבתו תלויה ביכולת לעצור, להתבונן, להתגמש ולהתרכך. נדרשת סבלנות לתהליכים ולזמן. פורש הצבא מפתח סבלנות לתהליכים ולזמן התפתחות של האחר וגם של עצמו, וזהו החידוש המעניין בפיתוח תפיסת התפקיד החדשה שלו ממפקד למורה. מהשלב שפורשי הצבא הבינו כי מדובר במערכות השונות מהותית בצרכיהן ובהתנהלותן, הם "התייצבו" מייד למשימה החדשה והיו מוכנים ללמוד אותה, גם אם מדובר בדפוסי חשיבה ותפקוד אחרים ממה שהורגלו כל השנים בקריירה הקודמת. כפי שמסכם רן את השינוי שעבר:

השינוי שעברתי הינו שינוי בתפיסת מחשבה. במסגרת הצבאית יש הרבה שחור ולבן הדברים זזים באמצעות פקודות, משמעת, יש לוח זמנים, חתירה לניצחון, הישגים, תובעני, לא תמיד יש פנאי או צורך להפעיל מנגנונים אחרים כגון רגש, העיסוק הינו ברתימת הפרט לביצוע המשימה ולאו דווקא הפרט הוא המשימה הוא התכלית [...] החשיפה לתכנים גורמת לך להבין שצריך לחדד חושים ושרירי גוף אחרים, אתה צריך להיות סובלני וסבלני יותר, שינוי אינו מיידי, אין "כאן ועכשיו" [...] שינוי או תוצאה לוקחים זמן, צריך להיות עדין יותר. נוקשות לא בהכרח תסייע [...] אולי בדקות הראשונות [...] לאורך זמן צריך משהו אחר. אני

> מבין שצפויה לי עבודה רבה בלאמן את עצמי, אומנם ניסיון רב השנים והבגרות והבשלות ישמשו אותי מאוד ויהוו משענת, אבל עדיין יש מקום תמיד לצניעות וענווה כאשר נכנסים לתווך לא מוכר. המחשבות והתובנות הללו מתחילות להיטמע בתוכי.

ניכרת מוכנות להיות במקום לומד ומתפתח. פורש הצבא נמצא במקום שקט יותר ומודע לצורך שלו לרכוש מקצוע אקדמי חדש. התפתחה היכולת להודות בצורך לצבור התנסויות חדשות ולקבל עזרה מעמיתים. כנראה רק בתום תהליך פנימי של פיתוח תפיסה חדשה, ה״קציץ״ מסוגל לבקש עזרה מן ה״חיילי״. פורש הצבא מפתח טכניקות חדשות של הכלה של האחר, אבל גם של עצמו בהתאמה לעבודה העצמית המתקיימת בקורסים. כפי שמתארת לירן את המוכנות הנדרשת להמשך:

> ביציאה אל המסע הזה, ראיתי לנגד עיניי את ההכשרה המקצועית־פדגוגית, וסברתי שאני מוכן מאוד, בשל. בשלב בו אני נמצא כיום, ברור לי שעליי לגלות אורך רוח, לצבור חוויות והתנסות, לפתח מיומנויות, ולהשתפר מיום ליום. לא כל כישלון הוא התרסקות [...] אמשיך להיות קשוב לספקטרום של עצות ועמדות מצד קולגות בחדר המורים, אשכיל לפתח יחסים בין־אישיים חמים עם אנשי הצוות ואפתח אט־אט את המצפן החינוכי שלי.

הסבלנות והסלחנות מלווים גם בבניית עולם מושגים חדש המעוגן בתאוריה הנלמדת במכללה. כפי שמתארת נעמי את התפיסה החדשה:

> כמורה אני מבינה שאסור לי לקחת התנהגויות של תלמידים למקום האישי שלי – להיות עם חוסן אישי ולא במקום של עלבון, אכזבה או כעס. עליי להישאר נאמנה לעצמי ולבחור לראות את התלמידים ואת מה שעובר עליהם ולהבין את הצרכים הרגשיים שלהם ולהוות עבורם מודל לשליטה עצמית, ניהול עצמי ושקט פנימי.

פורשי הצבא הבינו שהתנהגויות של תלמידים בכיתה הן לעיתים סימן לזעקה של עזרה או לאות של מצוקה. באמצעות הזהות החדשה חל מעבר אצל פורשי הצבא מתפיסה צרה יחסית של נכון ולא נכון לתפיסה מורכבת המבוססת על אמפתיה ואנושיות.

בתפיסת התפקיד החדשה חיפשו פורשי הצבא את המסרים הסמויים שמעבר למילים הנאמרות או להתנהגויות הגלויות בקרב התלמידים. בתחילת ההכשרה התלמיד נשפט לפי מה שאמר בקול רם או על פי התנהגות הסוררת שמתבטאת בפועל. לקראת סיום ההכשרה והבניית התפיסה המקצועית החדשה, יש בחינה של המציאות המורכבת, שלעיתים אינה בגבולות הכיתה ובית הספר. כפי שמסכם דן את השינוי בתפיסת התלמיד:

> ישנם תלמידים המדברים בשפה רזה ודלילה במילים, עבור אותם תלמידים מדובר לעיתים בתסכול או בייאוש מחוסר היכולת לבטא את עצמם. במקום שהתלמיד יגיד למורה ״המורה הפתעת אותי, לא ציפיתי עכשיו להיבחן, אני חש שאני לא מספיק בקיא בחומר ועלול לקבל ציון נמוך שכרגע יעשה לי רע יותר בחיים, האם אפשר לדחות את הבחינה או כל פתרון אחר למצב שלי״, שיחה כזאת כנראה לא תקרה. אלא, כפי שקרה, הוא פשוט יקום וילך. ייראה חוצפן וחסר אכפתיות.

החשיבה, הפרשנות וההתייחסות השתנו בתכלית. המרוץ אחר ההישגים והניצחון הוחלפו בסקרנות וציפייה לתהליכים מהותיים ארוכי טווח. כפי שמתאר משה:

לא כל התנהגות של ילד היא בעיות משמעות וזלזול, לעיתים המקור הוא אחר לגמרי [...] האופן שבו פעלה המורה חידש לי כי יש אפשרות אחרת, להתמודד עם תלמיד במצב רגשי, אף לשפר את התפקוד שלו ברמה החברתית ולא פחות חשוב לחזק אצלו את המוטיבציה ללמידה, זאת על ידי פעולה אחת פשוטה, להיות שם בשבילו.

הצורך בליווי מקצועי מתמחה

מהממצאים עולה כי תהליך המעבר ממפקד למורה מלווה בקושי להתמודד עם אי־ודאות ועם מצבים הדורשים גישה מקצועית אחרת מזו שהכירו בצבא. פורשי הצבא מתארים תחושות של חוסר ביטחון וצורך בהדרכה. אבי מתאר את הצורך בלמידה:

אני מבין שצפויה לי עבודה רבה בלאמן את עצמי [...] עדיין יש מקום תמיד לצניעות וענווה כאשר נכנסים לתווך לא מוכר.

החוויה של אי־הבנת הקודים החינוכיים ניכרת בתיאורים כמו:

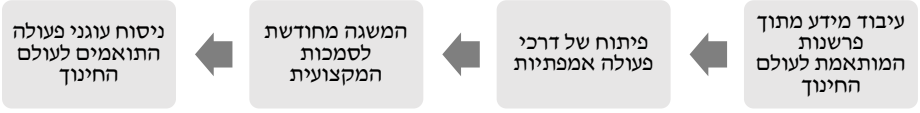
הופתעתי מאוד, נעלבתי עבור המורה, ואף כעסתי בתוך תוכי על המורה [...] היה לי תמוה מהיכן היא הביאה את התירוץ הזה עבורו.

בהמשך התהליך פורשי הצבא מכירים בצורך בליווי מקצועי:

אמשיך להיות קשוב לספקטרום של עצות ועמדות מצד קולגות בחדר המורים, אשכיל לפתח יחסים בין־אישיים חמים עם אנשי הצוות ואפתח אט־אט את המצפן החינוכי שלי.

מהלכי הפעולה האלה מלמדים על הצורך באיש מקצוע שיכול לסייע בתרגום הקודים החינוכיים, בפיתוח הבנה רגשית־פדגוגית ובתיווך בין התרבות הצבאית לתרבות החינוכית. עליו למלא תפקיד מפתח בתהליך המעבר של פורשי צבא. כאן היועצת החינוכית, בהיותה אשת מקצוע פנים־מערכתית המתמחה בליווי ובתמיכה בתהליכי הסתגלות, עשויה למלא תפקיד מפתח בתהליך המעבר של פורשי צבא. יכולתה לנווט בין תרבויות ארגוניות מגוונות, להבין את הקודים הבלתי כתובים של המערכת החינוכית ולספק תמיכה רגשית ומקצועית, מציבה אותה במקום ייחודי לסייע באתגרים הייחודיים שזוהו במחקר זה.

ארבעת השלבים שתוארו לעיל – עיבוד מידע באמצעות פרשנות חינוכית, פיתוח דרכי פעולה אמפתיות, המשגה מחודשת לסמכות מקצועית וניסוח עוגני פעולה חינוכיים – מציגים תמונה מקיפה של תהליך המעבר המורכב שעוברים פורשי הצבא בשנת ההכשרה להוראה. בכל שלב יש שינויים ייחודיים בתפיסת התפקיד, בשפה ובגישה המקצועית, והם מתנהלים ברצף זמני ברור בכל שנת הלימודים. התהליך ההדרגתי והמתפתח הזה משורטט בתרשים מספר 1 להלן. הוא מדגים את הקשרים בין השלבים המגוונים ואת הכיוון הכולל של השינוי מתפיסה מקצועית צבאית לתפיסה מקצועית חינוכית:



תרשים מספר 1: שלבי השינוי בתפיסת תפקיד ממפקד למורה

תהליך המעבר מתפיסה מקצועית של מפקד לתפיסה מקצועית של מורה

שלב ראשון: עיבוד מידע באמצעות פרשנות המותאמת לעולם החינוך

מהתבוננות ארגונית להתבוננות בין־אישית

חודשים: ספטמבר–ינואר

שלב שני: פיתוח דרכי פעולה אמפתיות

מטרמינולוגיה צבאית לטרמינולוגיה פדגוגית

חודשים: ינואר–מרץ

שלב שלישי: המשגה מחודשת לסמכות מקצועית

היכולת להודות בחוסר ידע ובניית סמכות אמפתית

חודשים: מרץ–אפריל

שלב רביעי: ניסוח עוגני פעולה התואמים לעולם החינוך

גיבוש תפיסת תפקיד חדשה כמורה

חודשים: אפריל–יוני

מסגרת זמנים: שנת הכשרה להוראה (ספטמבר–יוני)

כיוון השינוי: מתפיסה צבאית ← לגישה חינוכית

דיון

המחקר נועד לבחון את תהליך השינוי התפיסתי וההתנהגותי שעוברים פורשי צבא במעבר מקריירה צבאית לעבודה בהוראה בבתי ספר על־יסודיים על פי דיווחי הפורשים עצמם.

שאלת המחקר העיקרית הייתה זו: מהו התהליך שחווה מורה פורש צבא במעבר מקשר של מפקד–חייל לקשר של מורה–תלמיד? לשאלה זו נלוו שתי שאלות משנה:

1. מהם שלבי השינוי בתפיסת התפקיד אותם חווה מורה פורש צבא במעבר מתפיסה של מפקד לתפיסת תפקיד של מורה?
2. כיצד מורה פורש צבא ניסח לעצמו את תפיסת תפקיד המורה לקראת סוף תהליך ההכשרה?

ארבעת שלבי התפתחות תפיסת התפקיד

הממצאים חשפו ארבעה שלבי שינוי בתפיסת התפקיד שעברו המשתתפים במעבר מתפיסה מקצועית של מפקד לתפיסה מקצועית של מורה. שלבים אלה מתנהלים ברצף זמני ברור בכל שנת ההכשרה (כפי שהוצג בתרשים מספר 1), ומדגימים מעבר הדרגתי מגישה צבאית מדרגית לגישה חינוכית מכלילה.

השלב הראשון: עיבוד מידע באמצעות פרשנות המותאמת לעולם החינוך (ספטמבר–ינואר)

בשלב זה יש מעבר מהתבוננות ארגונית המתמקדת בנהלים ובמילוי משימות להתבוננות בין־אישית הרואה את הצרכים הרגשיים והחברתיים של התלמידים. תהליך זה עולה בקנה אחד עם הממצא של גורדון ופרהאם (Gordon & Parham, 2019) ושל שפרד ואחרים (Shepherd et al., 2021) שעמדו על הקושי של פורשי צבא להסתגל ממערכת מדרגית ונוקשה למערכת גמישה ומכילה יותר. קשיים אלו מדגישים את הצורך בליווי ממוקד, שבו היועצת החינוכית יכולה לתווך ולסייע בפיענוח קודים תרבותיים־ארגוניים מגוונים (מייטלס וטובין, 2021).

השלב השני: פיתוח דרכי פעולה אמפתיות (ינואר–מרץ)

בשלב זה יש מעבר מטרמינולוגיה צבאית של כוח, סמכות וסדר לטרמינולוגיה פדגוגית של רוך והכלה. השינוי בשפה משקף שינוי עמוק יותר בראיית הקשר עם התלמידים, מקשר מבוסס פקודות וציות לקשר מבוסס הבנה ואמפתיה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרם של קסטרו ובאומל (Castro & Bauml, 2009) שמצאו כי פורשי צבא זקוקים לפתח גישות פדגוגיות חדשות המסתמכות על הניסיון הקודם אך מותאמות לסביבה החינוכית. המעבר לשפה חינוכית ורגשית דורש ליווי פרטני שבו היועצת יכולה לסייע למורים בביסוס תקשורת יעילה מבוססת אמפתיה החיונית למקצוע ההוראה (דשבסקי, 2009).

השלב השלישי: המשגה מחודשת לסמכות מקצועית (מרץ–אפריל)

שלב זה מתאפיין בהכרה בצורך לבנות סמכות חינוכית אחרת מהסמכות הצבאית, ובפיתוח היכולת להודות בחוסר ידע ובצורך בלמידה מתמשכת. זהו שלב חשוב שבו פורשי הצבא מתמודדים עם תחושות אי־ודאות ומפתחים גמישות פסיכולוגית הנדרשת לעבודה חינוכית. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הטיעון של בקר ואחרים (Becker et al., 2023) ושל קרפנטר וסילברמן (Carpenter & Silberman, 2020) בעניין הקושי בהסתגלות למערכות אזרחיות הדורשות גמישות גבוהה יותר. התמודדות עם אי־ודאות ותחושת חוסר ידע דורשת תמיכה רגשית ומקצועית, שאותה היועצת, בהיותה איש מקצוע פנים־מערכתי, יכולה לספק בקלות וברגישות (דשבסקי, 2009).

השלב הרביעי: ניסוח עוגני פעולה התואמים לעולם החינוך (אפריל–יוני)

שלב זה מתמקד בגיבוש תפיסת תפקיד חדשה של מורה, הכוללת פיתוח עקרונות פעולה מותאמים למערכת החינוך ובניית מחויבות לתלמידים כפרטים במקום למשימות ארגוניות. שלב זה מהדהד את הממצאים של כהן זדה (2023) וקרניאלי ואחרים (2022) במחקר הישראלי, שהדגישו את חשיבות המעבר מהניעה ארגונית להניעה המתמקדת בהצלחת התלמידים. גיבוש תפיסת תפקיד זו מחייב חיזוק מתמשך של זהות מקצועית, שבו ליועצת תפקיד חשוב במניעת שחיקה וחיזוק המסוגלות העצמית (מאור וחמי, 2021).

הבנת מושג "תפיסת התפקיד" במחקר

תפיסת התפקיד במחקר זה מתמקדת בהבנתם ובפרשנותם של פורשי הצבא את תפקידם המקצועי, את האחריות הכרוכה בו ואת יישומו בפועל. במעבר מתפיסת תפקיד של "מפקד" לתפיסת תפקיד של "מורה" יש שינויים בשלושה ממדים עיקריים:

1. **פרשנות המציאות המקצועית:** ממיקוד בעשיית משימות ועמידה בנהלים לריכוז בצרכים הייחודיים של כל תלמיד.
2. **משמעות הסמכות המקצועית:** מסמכות הנשענת על מדרג ודרגה לסמכות הנשענת על קשר אמפתי וידע מקצועי.
3. **הגדרת המשימה העיקרית:** מהתמקדות בהצלחת הארגון להתמקדות ברווחה והצלחה של הפרט – התלמיד.

שינויים אלה תואמים את הספרות המחקרית על זהות מקצועית של מורים (Hanna et al., 2019), שבה נמצא כי תפיסת התפקיד משמשת ממד עיקרי בבניית הזהות המקצועית החדשה.

התמודדות עם ההתנגשות בין תפיסות מקצועיות

הממצאים מראים כי פורשי הצבא עוברים התנגשות פנימית בין התפיסה המקצועית הקודמת להפנמת הערכים החינוכיים החדשים. דבר זה מתבטא בביטויים כמו "החשיפה לתכנים גורמת לך להבין שצריך לחדד חושים ושירי גוף אחרים" ו"המעבר מסמכות המונעת מ'חוק' או היירכייה לסמכות המונעת מרגש ואמפתיה".

בדומה למה שנמצא בספרות (Vizek Vidović & Domović, 2019) התנגשות זו מתבטאת בתחילה בהתנגדות לגישות חינוכיות הנחשבות "חולשה" או "ויתור על סמכות", ומתפתחת בהדרגה להבנה שגמישות חינוכית היא כלי מקצועי ולא חולשה. תהליך זה מתנהל כאשר פורשי הצבא מבינים שמוקד המשימה השתנה מהארגון לפרט – התלמיד. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרו של כהן זדה (2023) שמצא כי המעבר מקריירה צבאית לחינוכית כרוך בשינוי מהותי בחשיבות המשמעות המקצועית והשליחות.

גורמים מקדמים בתהליך ההסתגלות

מהממצאים עולה כי יש כמה גורמים שמסייעים לפורשי הצבא בתהליך המעבר:

הרגלי עבודה מסודרים: היכולת לעבד מידע ולהחליט החלטות מובנות שנרכשה בשירות הצבאי, משמשת בסיס לפיתוח כישורים חינוכיים, אך דורשת התאמה לסביבה החדשה. ממצא זה תומך במחקרים של מקמורי (McMurray, 2008) ושל נאנרי ואחרים (Nunnery et al., 2009) שמצאו כי פורשי צבא מצליחים בתחומי ניהול כיתה ומשמעת בזכות הכישורים הארגוניים שרכשו בצבא.

בגרות וניסיון חיים: הגיל והניסיון של פורשי הצבא מאפשרים להם לקבל ביקורת ולשנות דפוסי התנהגות מקובעים, כפי שאמר אחד מהם: "אני מבין שצפויה לי עבודה רבה בלאמן את עצמי [...] יש מקום תמיד לצניעות וענווה". ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרם של אווינגס ואחרים (Owings et al., 2006) שהדגישו את יתרון הבגרות והניסיון של פורשי צבא בהתמודדות עם אתגרים מקצועיים.

יכולת להפיק לקחים: דפוס ארגוני זה מהצבא מאפשר לפורשי הצבא לתכנן את התנהלותם עם התלמידים בדרך אחרת מזו שהכירו בצבא, ולשפר את עבודתם שיפור מתמשך. תהליך זה מתיישב עם הממצאים של שפרד ואחרים (Shepherd et al., 2021) על יכולתם של פורשי צבא להסתגל ולאמץ נורמות חדשות כאשר הם מבינים את ההיגיון שמאחוריהן. היועצת החינוכית יכולה לנצל יתרון זה בהקמת קבוצות למידה רפלקטיבית לפורשי צבא שיוכלו להפעיל בהן את כישורי הפקת הלקחים שלהם באופן מובנה ומכוון למטרות חינוכיות.

תפקיד היועצת החינוכית בליווי המעבר

מהממצאים עולה הצורך בליווי מקצועי מתמחה בעבור פורשי הצבא במעבר לעבודה במערכת החינוך. כאן מסתמן שליועצת החינוכית יש תפקיד עיקרי בהיותה דמות מפתח בתהליך הליווי וההסתגלות, המוכנה לספק פתרון לצרכים הייחודיים שעלו בכל אחד משלבי תהליך המעבר.

גישור בין שתי תרבויות ארגוניות

היועצת החינוכית יכולה לשמש מתווכת תרבותית בין המערכת הצבאית המדרגית למערכת החינוכית הגמישה. מהממצאים עולה כי פורשי הצבא זקוקים לסיוע בפענוח הקודים הלא כתובים של המערכת החינוכית ובהבנת ההיגיון שמאחורי פרקטיקות חינוכיות הנראות לכאורה חסרות משמעת. תפקיד זה עולה בקנה אחד עם מחקרים של גודמן־סקוט ואחרים (Goodman-Scott et al., 2023) ושל ארהרד (2014) על תפקידה המרכזי של היועצת המשמשת משאב מקצועי למורים. ידע זה לצד יכולתה של היועצת לנווט בתוך התרבות הבית ספרית (מייטלס וטובין, 2021), מאפשר לה להנגיש לפורשי צבא את הנורמות הייחודיות ולהפחית את תחושת הזרות והקושי בהסתגלות.

מייטלס וטובין (2021) מדגימים במחקרם כיצד התרבות הבית ספרית משפיעה השפעה ישירה על דפוסי עבודתן של יועצות חינוכיות וכיצד הן מתפקדות בתפקיד מתווכות תרבותיות במערכת החינוך. יכולת התאמה זו של היועצת לתרבות הארגונית מעמידה אותה במקום ייחודי לסייע לפורשי צבא שנדרשים לעבור מתרבות ארגונית אחת (צבאית) לאחרת (חינוכית) ולהבין את הקודים התרבותיים המגוונים במערכת החדשה.

ליווי בפיתוח שפה חינוכית ורגשית

המעבר מטרמינולוגיה צבאית לשפה חינוכית הוא אתגר עיקרי. היועצת יכולה לסייע בפיתוח השפה הרגשית הנדרשת ובלמידה לזהות צרכים רגשיים של תלמידים מאחורי התנהגויות מאתגרות. תפקיד זה של היועצת מקבל חיזוק ממחקרם של לוי ולמברגר־טרולאוב (Levy & Lemberger-Truelove, 2021) שהדגישו את חשיבות תמיכתה של היועצת בהתפתחות המקצועית של מורים חדשים, ובעניין הייחודי של פורשי צבא, ביכולתה של היועצת לתווך את המורכבות הרגשית והבין־אישית במערכת החינוך (דשבסקי, 2009).

מייטלס וטובין (2021) זיהו במחקרם את החשיבות של המעבר מטרמינולוגיה מקצועית אחת לאחרת במערכת החינוך, ואת תפקיד היועצת בתיווך תהליכים כאלה. תובנות אלו

רלוונטיות בייחוד לפורשי צבא הנדרשים לעבור מטרמינולוגיה צבאית לשפה חינוכית, מעבר הכרוך בשינוי עמוק בתפיסת הקשר עם התלמידים.

תמיכה בהתמודדות עם אי־ודאות

היועצת יכולה לסייע בפיתוח הגמישות הפסיכולוגית הנדרשת לעבודה עם מצבים מורכבים וביכולת לשאת אי־ודאות, שהם חלק בלתי נפרד מהעבודה החינוכית, כפי שעלה בשלב השלישי של שינוי תפיסת התפקיד ("המשגה מחודשת לסמכות מקצועית"). ממצא זה תואם את מחקרם של בריגמן ואחרים (Brigman et al., 2021) שמצאו כי תמיכה מקצועית משפיעה במידה ניכרת על הצלחתם ורווחתם של מורים בתחילת דרכם. מלבד זאת, יכולתה של היועצת להתמודד עם לחץ ושחיקה בתפקיד (מאור וחמי, 2021) מאפשרת לה לספק תמיכה רגשית וכלים להתמודדות עם מצבי מתח והתנגשות פנימית שאופייניים לתהליך מעבר זה. כמו כן היותה אשת בריאות נפש פנים־מערכתית (דשבסקי, 2009) מאפשר לה לזהות מהר מצוקות ולתת טיפול ראשוני לצד שמירה על סודיות ואמון (וייל וחדאד, 2021).

מייטלס וטובין (2021) מתארים במחקרם כיצד יועצות חינוכיות מתמודדות עם מגוון רחב של מצבים הדורשים גמישות פסיכולוגית וסבלנות לתהליכים, מתוך התאמה לתרבויות בית ספריות מורכבות ומשתנות. ניסיון זה רלוונטי לליווי פורשי צבא הנדרשים לעבור ממקום עבודה שיש בו נהלים ברורים ומדדי הצלחה חדים לעבודה חינוכית שיש בה מורכבות וחוסר ודאות. היועצת, מתוקף ניסיונה בהתמודדות עם מצבים רגשיים מורכבים ויכולתה להתאים עצמה לתרבויות ארגוניות מגוונות, מצויה במקום ייחודי לשמש מודל ולספק כלים להתמודדות עם המעבר הזה.

סיכום תפקיד היועצת בליווי בעת המעבר

כפי שעלה מהממצאים, פורשי הצבא זקוקים לאיש מקצוע המסוגל לתרגם את הקודים החינוכיים ולתווך בין התרבות הצבאית לחינוכית. היועצת החינוכית, מתוקף מיקומה הייחודי כאשת מקצוע פנים־מערכתית, מצויה במקום אידיאלי למלא תפקיד זה. מממצאי המחקר עולים שלושה תחומי התערבות עיקריים שבהם היועצת יכולה לסייע:

1. גישור תרבותי וחינוכי בסיוע להבנת הקודים הבלתי כתובים של המערכת החינוכית, כפי שמופיע בתגובות כמו "היה לי תמוה מהיכן היא הביאה את התירוץ הזה עבורו".
2. תמיכה בהתמודדות עם אי־ודאות במתן כלים להתמודדות עם תחושות "חוסר אונים" ו"אי־שליטה" שהתעוררו בתהליך.
3. פיתוח מיומנויות רגשיות־פדגוגיות בסיוע במעבר מ"טרמינולוגיה צבאית" ל"שפה חינוכית".

מלבד תפקידי הליווי הפרטני, ליועצת יכולת ליזום ולקדם תוכניות ליווי מותאמות לפורשי צבא. כפי שציין נוי (2023), יש צורך לעגן שעות מערכתיות ליועצת לשם קידום אקלים מיטבי, ובכלל זה הכנת תוכניות וסדנאות לצוותי מורים. סדנאות אלו יכולות להיות ממוקדות בצרכים הייחודיים של פורשי צבא ולכלול נושאים, כגון מיומנויות הוראה וחינוך, בניית קשרי גומלין עם תלמידים והורים, ניהול כיתה והתמודדות עם

דילמות אתיות ייחודיות למקצוע ההוראה. מתוך כך היועצת אינה רק מגיבה על קשיים אלא יוצרת ביוזמתה סביבת למידה והתפתחות תומכת, שמחזקת את זהותם המקצועית ומפחיתה שחיקה (מאור וחמי, 2021). כמו כן היועצת יכולה להשפיע ולעצב את התרבות הבית ספרית באמצעות עיצוב השיח והדיאלוג עם שותפי התפקיד. אפשר ליישם עקרונות אלה כדי לקדם את ההבנה בקרב הצוות החינוכי ולהסיר מחסומים תרבותיים בעת קליטת פורשי צבא (מייטלס וטובין, 2021).

תוצאות יישומיות

על סמך הממצאים, עולות כמה הצעות להמלצות מעשיות:

1. תוכנית ליווי מבוססת שלבי התפתחות: פיתוח תוכנית ליווי המותאמת לארבעת שלבי ההתפתחות שזוהו במחקר, עם התערבויות ייחודיות לכל שלב.
2. הדרכה בפיתוח שפה חינוכית: ליווי מקצועי בעת המעבר מטרמינולוגיה צבאית לשפה חינוכית לצד בחינת המורכבות הרגשית שעולה בעת המעבר.
3. יצירת מרחב בטוח לביטוי אי־ודאות: מתן מסגרת תומכת שבה מורים פורשי צבא יוכלו להביע קשיים ולבקש עזרה בלי חשש מפגיעה בדימוי המקצועי.
4. שילוב היועצת החינוכית בתפקיד מפתח: הגדרת תפקידה של היועצת החינוכית בליווי מורים פורשי צבא על רקע תפקידה המקצועי והכשרתה בהתאם. יש להכיר במקומה המרכזי של היועצת בתהליך קליטתם וליווים של פורשי צבא ולעגן תפקידים ומסגרות פעולה ברורות. זה כולל הקצאת שעות ייעוץ ייעודיות למפגשים פרטניים וקבוצתיים (נוי, 2023), פיתוח תוכניות ליווי מותאמות הכוללות סדנאות וקבוצות עמיתים בהנהגת היועצת, וכן הכשרת יועצות ייעודית שתתמקד בהבנת התרבות הצבאית והאתגרים המסוימים של המעבר להוראה. היועצת תשמש גם איש קשר בין פורשי הצבא למשאבים ואנשי תמיכה אחרים במערכת החינוך ומחוצה לה, מתוך שיתוף פעולה עם יועצים בכירים ומפקחים (דשבסקי, 2009).
5. פיתוח כלים ייעודיים ליועצות: יצירת "ערכת כלים" ליועצות חינוכיות הכוללת מפת התערבות לפי שלבי המעבר (מתי להתערב ואיך), שאלון אבחון למעקב אחר התקדמות בתהליך המעבר, מדריך למורים הוותיקים בבית הספר לקליטת פורשי צבא ותוכנית סדנאות מובנית לפי השלבים שזוהו במחקר.

מגבלות המחקר

למחקר זה כמה מגבלות מהותיות:

מגבלות מתודולוגיות: המחקר מושתת על מדגם מתוכנית ייעודית אחת ונשען על דיווח עצמי בלבד, מבלי לכלול נקודות מבט של אנשי מקצוע בבתי הספר או מעקב לאחר ההשתלבות בפועל.

מגבלות תאורטיות: המחקר התמקד בשינויים בתפיסת התפקיד ולא בחן את כלל ממדי הזהות המקצועית כפי שהיא מוגדרת בספרות, כגון הניעה, דימוי עצמי, מסוגלות, ראיית משימה, מחויבות ושביעות רצון.

הצעות למחקרי המשך

1. מחקר אורך (לונגיטודינלי) על זהות מקצועית: בחינה מקיפה של השפעת השינויים בתפיסת התפקיד על כלל ממדי הזהות המקצועית לאורך זמן.
2. מחקר על יעילות תוכניות ליווי: הערכת יעילות של מודלים מגוונים של ליווי מקצועי למורים פורשי צבא.
3. מחקר השוואתי: השוואה בין אתגרים של פורשי צבא לאתגרים כלליים של מורים חדשים ממסלולים אחרים.
4. מחקר על מודלים ייעוציים מותאמים תרבותית: בחינת יעילותן של התערבויות ייעוציות המושתתות על הבנת התרבות הבית ספרית והצרכים הייחודיים של פורשי צבא.
5. מחקר על תהליכי התאמה תרבותית: בחינת הגורמים המשפיעים על הצלחת תהליכי "סוציאליזציה ארגונית" של פורשי צבא במערכת החינוך ותפקיד היועצת בתהליך זה.
6. מחקר פעולה בשיתוף יועצות חינוכיות: יישום של מודל הליווי המוצע באמצעות מעקב אחר תרומתו להצלחת השתלבותם של פורשי צבא ולרווחתם המקצועית.

סיכום

מחקר זה מציג לראשונה מפה מפורטת של תהליך המעבר הפנימי ממפקד למורה בזיהוי ארבעה שלבים מובחנים. הממצאים מדגישים שתהליך זה אינו קווי או פשוט, אלא מחייב ליווי מקצועי המותאם לשלבים ולצרכים הייחודיים בכל שלב. היועצת החינוכית, מתוקף מיקומה הייחודי במערכת ומומחיותה בתהליכי התפתחות, מצויה במקום האידיאלי לספק ליווי זה.

המעבר ממפקד למורה מייצג התמרה (טרנספורמציה) עמוקה בתפיסת העצמי המקצועית, הדורשת פיתוח כישורים חדשים מתוך שימור והתאמה של החוזקות שרכשו בשירות הצבאי. הבנת תהליך זה יכולה לפתח מדיניות ופרקטיקות שיתמכו במורים פורשי צבא ומתוך כך לשמר כוח אדם איכותי במערכת החינוך.

רשימת מקורות

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

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

וייל, ג' וחדאד, ט' (2021). **דילמות אתיות בייעוץ חינוכי**. אקדמון.

כהן זדה, א' (2023). מהבסיס הצבאי לכיתת הלימוד: נרטיבים של קצינים ונגדים פורשי צה"ל אשר בחרו בקריירה שנייה בשדה החינוכי. **מחקרי גבעה, י**, 137–159.

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

מייטלס, ת' וטובין, ד' (2021). התרבות הבית ספרית ועבודת היועצת החינוכית. **הייעוץ החינוכי, כג**, 33–56.

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

עמנואל־נוי, ד' ווגנר, ת' (2015). האומנם טירונים בהוראה? מניעים ומסוגלות עצמית של הבוחרים בהוראה כקריירה שנייה. **דפים, 61**, 82–112.

קרניאלי, מ', ויצמן, ש' ובארי, ד' (2022). "לא אעמיד אותם בשלשות" המצוינים לחינוך: הכשרת גמלאים־קצינים בכירים להוראה כקריירה שנייה. **עיונים בחינוך**, **21**, 135–165.

שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (2016). מהפוזיטיביזם לפרשנות ולגישות פוסט־מודרניות בחקר החינוך. בתוך נ' צבר־בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני** (עמ' 23–65). מכון מופ"ת.

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

Becker, K., Bish, A., McCormack, M., & Abell, D. (2023). Reconceptualizing identities: Veterans' perspectives on career transition challenges. *Human Resource Development Quarterly*, *34*(2), 155–176. https://doi.org/10.1002/hrdq.21472

Beijaard, D., & Meijer, P. C. (2017). Developing the personal and professional in making a teacher identity. In J. D. Clandinin & H. Jukka (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (Vol. 1, pp. 177–192). SAGE Publications.

Brigman, G., Villares, E., Mullis, F., Webb, L. D., & White, J. F. (2021). *School counselor consultation: Skills for working effectively with parents, teachers, and other school personnel* (2nd ed.). John Wiley & Sons.

Carpenter, R. E., & Silberman, D. (2020). Veteran-civilian career identity conflict: What is human resource development's role? *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, *32*(3), 35–53. https://doi.org/10.1002/nha3.20287

Castro, A. J., & Bauml, M. (2009). Why now? Factors associated with choosing teaching as a second career and their implications for teacher education programs. *Teacher Education Quarterly*, *36*(3), 113–126.

Coll, J. E., Oh, H., Joyce, C., & Coll, L. C. (2009). Veterans in higher education: What every adviser may want to know. *The Mentor: An Academic Advising Journal*, *11*. https://doi.org/10.26209/mj1161502

Goodman-Scott, E., Betters-Bubon, J., Donohue, P., & Olsen, J. (Eds.). (2023). *The school counselor's guide to multi-tiered systems of support* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003306412

Gordon, S. P., & Newby Parham, J. (2019). Transitioning from the military to teaching: Two veterans' journeys through the entry year. *The Educational Forum, 83*(2), 140–159. https://doi.org/10.1080/00131725.2019.1561965

Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, *27*, 15–27. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003

Levy, I. P., & Lemberger-Truelove, M. E. (2021). Educator–counselor: A nondual identity for school counselors. *Professional School Counseling, 24*(1_part_3), Article 2156759X211007630. https://doi.org/10.1177/2156759X211007630

McMurray, A. J. (2008). Troops to teachers: Future implications for teacher educators. *The Teacher Educator*, *43*(4), 315–321. https://doi.org/10.1080/08878730802300180

Nunnery, J., Kaplan, L., Owings, W. A., & Pribesh, S. (2009). The effects of Troops to Teachers on student achievement: One state's study. *NASSP Bulletin*, *93*(4), 249–272. https://doi.org/10.1177/0192636509359338

Owings, W. A., Kaplan, L. S., Nunnery, J., Marzano, R., Myran, S., & Blackburn, D. (2006). Teacher quality and troops to teachers: A national study with implications for principals. *NASSP Bulletin*, *90*(2), 102–131. https://doi.org/10.1177/0192636506289023

Parham, J. N., & Gordon, S. P. (2016). Military veterans bring many positives – and some needs – into teaching. *Phi Delta Kappan*, *97*(7), 43–47. https://doi.org/10.1177/0031721716641648

Rinne, I., Lundqvist, U., Johannsen, B. F., & Yildirim, A. (2023). "When you get out there, you don't have a toolbox". A comparative study of student teacher's identity development in Swedish and Danish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *122*, Article 103958. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103958

Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, *26*(8), 1619–1629. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.013

Shepherd, S., Sherman, D. K., MacLean, A., & Kay, A. C. (2021). The challenges of military veterans in their transition to the workplace: A call for integrating basic and applied psychological science. *Perspectives on Psychological Science*, *16*(3), 590–613. https://doi.org/10.1177/1745691620953096

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE.

Vizek Vidović, V., & Domović, V. (2019). Development of teachers' beliefs as a core component of their professional identity in initial teacher education: A longitudinal perspective. *Center for Educational Policy Studies Journal*, *9*(2), 119–138. https://doi.org/10.26529/cepsj.720

נספח 1: שאלות מנחות לכתיבת המשימות

משימה 1: חודש נובמבר

תארו אירוע שהתרחש בבית הספר עם תלמיד או תלמידה, הורים, איש צוות. מהן עובדות האירוע, וכיצד אתם מבינים אותו?

משימה 2: חודש ינואר

תארו אירוע בית ספרי שבו הייתם מעורבים ונחווה אצלכם ככישלון. במבט לאחור, אתרו נקודות של הצלחה.

משימה 3: חודש מרץ

תארו אירוע שבו הצבתם גבול. כיצד הצבתם את הגבול? מה הייתם משנים בדיעבד וכיצד הייתם מבצעים את אותה הצבת גבול בשנית? למה? מה שונה מהאופן שהצבת גבול כמפקד או מוביל צוות בצבא? האם זה הקשה עליך? מדוע?

משימה 4: חודש יוני

הסיכום שלי למסע שעברתי במהלך ההכשרה:

תארו את השינוי שעברתם ממפקדים או מובילי צוות בצבא למורים?

מה לקחתי מההכשרה להמשך? אילו תובנות קיבלתי? מה חשוב לי לבצע בתפקידי החינוך בעקבות התובנות במהלך ההכשרה?

מה אוכל לקחת מן המערכת הצבאית לעולם החינוך וההוראה ומה עליי להשאיר מאחור ומדוע?

סקירת ספר

סוקרת: ערגה הלר

Hanna David, *Erika Landau's contribution to the history of gifted education: Family characteristics of gifted children*. Springer, 2025, 201 pages.

ספרה של חנה דוד עוסק בתרומתה הייחודית של ד״ר אריקה לנדאו ז״ל לחינוך מחוננים בעולם. הספר מתמקד בפועלה החינוכי ובמחקריה על מחוננים ישראליים ובני משפחותיהם שנעשו ב״מכון לקידום נוער שוחר אומנות ומדע״ שהקימה לנדאו בשנת 1968. כמה שנים לפני פטירתה בשנת 2013 הוא הפך ל״מכון אריקה לנדאו״ לקידום מצוינות ויצירתיות. ספר זה מצטרף לפרסומים רבים שראו אור לאחר מותה של לנדאו, והחשוב שבהם עד לפרסום ספרה של דוד הוא ההספד האקדמי שחיברה חוה וידרגור (Vidergor, 2014). וידרגור, כמו האחרים, קושרת בין חוויותיה של לנדאו בילדותה בתקופת השואה ותפיסת הזהות העצמית בהיותה ״ילדת פלא״ שמסלולה נקטע עקב המלחמה לדרכה האקדמית שסללה את המפעל החינוכי שהקימה וניהלה לבדה עד מותה. תרומתה של דוד לסקירות הביוגרפיות ולהספדים האקדמיים על ההנעה של לנדאו למחקר על חשיבה יצירתית וטיפוח מחוננים היא הדיון הסדור והנרחב בייחוד במחקרים שעשתה לנדאו במרוצת השנים. דוד מציעה דיון שיטתי וביקורתי. היא עוסקת גם בהנעה למחקר, וחושפת מעט ״מאחורי הקלעים״ של המחקרים, שכן דוד, כמו כלל הישראלים השותפים למחקריה ולפרסומיה של לנדאו, גויסה לצוות המחקרי על רקע אישי, בהיותה אם לתלמידים במכון, עוד קודם לרקע האקדמי הרלוונטי שלה, ד״ר בפסיכולוגיה חינוכית (עמ׳ vi–xi).

הספר ״תרומה של אריקה לנדאו לתולדות חינוך המחוננים״ מורכב מעשרה פרקים נוסף על הקדמה האישית, פרק הסיכום ואחרית הדבר. כמו כן בספר יש רשימה מקיפה ביותר של מכלול פרסומיה של לנדאו, ובכללם הפרסומים המחקריים, הפופולריים והאוטוביוגרפיים שלה (עמ׳ 183–194).

הפרק הראשון, ״אריקה לנדאו – אישה דגולה״ (עמ׳ 1–12), עוסק באישיותה המיוחדת של לנדאו שהקימה את המכון לקידום נוער שוחר אומנות ומדע ובסופו של דבר שינתה את שמו ל״מכון אריקה לנדאו״ עוד בעשור האחרון לחייה בעת שהייתה מנהלת המכון. דוד ציינה שרבים מתלמידי המכון והוריהם הזכירו את המוסד באמצעות שמה של לנדאו

* גילוי נאות: למדתי בילדותי במכון אריקה לנדאו ובבגרותי, בין השנים 1987–2008, עבדתי במכון אריקה לנדאו ושימשתי מדריכה, עורכת פרסומי המכון וראש ההדרכה והתיעוד. אני גם מוזכרת בספר הנסקר.

(״אני לומד באריקה לנדאו״, עמ׳ 1–12), דבר שסייע לשינוי של שם המכון בחייה. מידע זה מעיד על מעמדה העיקרי של לנדאו בהיותה דמות מפתח בתחום חינוך המחוננים.

הפרקים שלאחר מכן מפרטים את מחקריה של לנדאו על המחוננים ובני משפחותיהם. בפרק ״מחוננים ומשפחתם: 1973/1968–1983״ (עמ׳ 13–31) מציגה דוד את מחקרי המעקב הרב־שנתיים הראשונים שעשתה לנדאו בשנים שהמכון לקידום נוער שוחר אומנות ומדע פעל בתחומי מוזאון הארץ (כיום מוז״א) לפני שעבר למשכנו בשולי הקמפוס של אוניברסיטת תל אביב, והיה יחיד במינו בישראל. לנדאו התנגדה להוצאת המחוננים לבתי ספר מיוחדים או ליום שליפה על חשבון הלימודים וביקשה להקים מסגרת שתספק חוגי העשרה למחוננים בשעות אחר הצוהריים. המערכת שבנתה הייתה מושתתת על צוות מדריכים (מורים) וצוות יועצים חינוכיים. תפקיד המדריכים היה לטפח סקרנות ולהקנות עקרונות חשיבה יצירתית ושיטתית (ואיזון בין אומנות והומניסטיקה למדע). לעומתם היועצים החינוכיים תמכו בהבשלה הנפשית ובאומץ למימוש העצמי של המחונן. אין ספק כי כבר בראשית דרכה לנדאו הייתה חלוצה בגישתה להטמעת היועצים החינוכיים בתהליך איתור המחוננים וראתה בהם שותפים מלאים בתהליך הצמיחה והחינוך שלהם. דוד מציינת כי מחקריה של לנדאו הצטרפו לרשימה ארוכה מאוד של מחקרי עומק דומים שנעשו בעולם דובר האנגלית מאותה העת. הנתונים הכמותיים הרבים של דוד מטשטשים מעט הבדל מהותי: לנדאו הייתה חלוצה בדיון במחוננים ובמשפחותיהם, בהם אחים מחוננים ולא מחוננים ואף הסבים, וראתה בהם יחידה משפחתית מורכבת אך מאוחדת. מכיוון שמוקד ספרה של דוד הוא בתחום המחקר ובתרומה המחקרית של לנדאו, דוד אינה מעמיקה במערך ההשתלמויות שהפעיל המכון לקידום נוער לאומנות ומדע – מערך שכלל לא רק אנשי חינוך, אלא גם הורים וסבים, ונועד לשמש רכיב יישומי של ממצאי המחקרים. מתוך עשייה חלוצית בחינוך המחוננים, התנסו הסבים והסבתות של התלמידים המחוננים בדרכי החשיבה שלהם בהנחיית מדריכי המכון. כמו כן הם שמעו על מאפייני האוכלוסייה מפי לנדאו והיועצות החינוכיות, ופעילויות אלה שימשו מקור נתונים והעמקה למחקרי המשך.

בפרקים האחרים בספרה דוד מתבוננת במחקריה של לנדאו בכל השנים לפי הקטגוריות שלהם במקור: גיל המחונן ומגדרו (עמ׳ 31–50, ובייחוד בנות מחוננות במשפחה גם בעמ׳ 96–100, 105); מיקום הילד במשפחה ומספר הילדים במשפחה המעצבים את המחוננות (ילד ראשון או יחיד, עמ׳ 51–58; משפחות עם ארבעה ילדים ויותר, עמ׳ 95–110); איתור מחוננות בגיל הרך (ארבע וחצי עד חמש וחצי, עמ׳ 59–72); השוואת ציוני הנבדקים בבחינות הכניסה למכון אריקה לנדאו בשנים 1982, 1993, 2003, בהן המבחן ״מכון קרני״ שפיתחה לנדאו המנוגד לשיטת האיתור הממלכתית (עמ׳ 73–74), ותפקידן של היועצות החינוכיות בריאיון הקבלה למכון לא רק בשאיבת הנתונים למחקר אלא גם באיתור בעיות אפשריות ובניתוב המחוננים לתוכנית לימודים שתתמוך בהבשלתם הנפשית ולא רק

בסקרנותם האינטלקטואלית (נושא רעיון הקבלה עולה גם בעמ׳ 5–11; האיזון בין היכולות האינטלקטואליות למיומנויות הרגשיות והחברתיות עובר כחוט השני במהלך החיבור, מהיות אבן יסוד בגישתה החינוכית של לנדאו); השפעת השכלת ההורים על הילדים המחוננים (עמ׳ 111–138), כאשר גם כאן דוד בוחנת את גישתה של לנדאו כלפי הבדלים מגדריים מסורתיים בין אב לאם ואת אחד ההיבטים שקידמה לנדאו למרות הגישה למבנים מסורתיים ובראשם הבדלים המגדריים בהשפעה של השכלת ההורים על מחוננים (בנים) לעומת מחוננות (בנות).

עוד עניין שדוד בוחנת בקצרה הוא מחונני העתיד, תחום שהעסיק את לנדאו רבות בהיבט החינוכי דווקא. לנדאו הביעה את חששה מפני בריחת המוחות מישראל ומקומם של מחונני העתיד באקדמיה ובתעשייה בישראל. מטבע הדברים דוד מתמקדת במחקרים של לנדאו בהיבט זה ולא בפרקטיקה החינוכית. דוד מזכירה את הטענות של לנדאו שלפיהן הגירה היא גורם מטפח מחוננות (עמ׳ 139–144). מקריאת הטקסטים האוטוביוגרפיים של לנדאו, כמו **לתת משמעות** (2000), עולה זיקה הדוקה בין חוויית ההגירה האישית והטראומטית של לנדאו לנטייתה לטיפוח בני מהגרים ומהגרים: כשהייתה בת תשע, ילדה ממשפחת סוחרים אמידה, הגיעה מבית מטופח לאכזריות של מחנה עבודה בשואה, ולאחר מכן כשהייתה בת שבע עשרה, ניצולת שואה ויתומה מאביה, היגרה ענייה לישראל ותמכה כלכלית באימה. זיקה זו ניכרת בין השאר בשליחת מדריכי המכון להוראת חשיבה יצירתית בבתי הספר של פליטים ועובדים זרים בדרום תל אביב בשנות התשעים של המאה העשרים. גם כאן דוד אינה יכולה לדון בהרחבה בעשייה, שכן המוקד של ספרה הוא התרומה המחקרית של לנדאו, ובעניין זה התרומה דלה במידה ניכרת מהתחומים המגוונים שצוינו לעיל. עיקר המחקר של לנדאו בתחום ההגירה נעשה על תלמידי המכון יוצאי מדינות ברית המועצות לשעבר שהיגרו לישראל בשנות התשעים באמצעות המידע שנאסף עליהם בהליך הכניסה למכון וראיונות יזומים.

דוד מציינת בפרק אחר, אובייקטיבי ואמיץ, את מכלול הביקורות השליליות שהוטחו במחקריה של לנדאו ובשיטתה החינוכית (עמ׳ 145–162). דוד מאששת או מפריכה בדרך מבוססת ושיטתית ביקורות אלה. בראשן אישוש הגישה הבלעדית והריכוזית (הטוטלית) של לנדאו שלפיה יש רק דרך אחת לחינוך מחוננים – הדרך שלה – וההשפעות על המחקר והעשייה מתוך כך (עמ׳ 146). בין הביקורות המרובות דוד מציינת לדוגמה גם את רתיעתה של לנדאו ממחשבים ומחשוב, מה שדוד מכנה ה״סייברפוביה״ של לנדאו, ומסבירה שזו גישה שמרנית שפגמה לא רק בחינוך אלא גם בשימור המחקרים (עמ׳ 156). פרק זה אינו המקום היחיד שבו דוד מזכירה את נקודות התורפה של לנדאו. בכל הספר היא מציינת לא פעם גם את חולשותיה של לנדאו בהיותה החוקרת הראשית ואת קשייה בניהול צוותי המחקר שבראשותה. ראוי לשוב ולזכור כי גם עם כל החולשות והפגמים, ואולי דווקא בזכותם, סללה אריקה לנדאו דרך רבת משמעות בחינוך המחוננים בישראל. מה שדוד

אינה כותבת במפורש, אלא רומזת אליו שוב ושוב בהצמדתה של לנדאו לגדולי חוקרי המחוננים דוגמת גרדנר ו"פרויקט זירו", ואולי ראוי שייאמר במפורש הוא שמחקריה של לנדאו נוהלו מצריף טרומי קטנטן וצפוף בחצר האחורית של אוניברסיטת תל אביב פשוטו כמשמעו (דוד מספקת רק רמז קל ב"איור 1: ד"ר אריקה לנדאו בכניסה למשרדה" הלוא הוא הצריף הטרומי). שלא כגרדנר, שלנדאו הייתה בקשר אקדמי עימו, היא לא פעלה מבניין מעבדות מצויד ומפואר עם תקנים של עוזרי מחקר בקמפוס של אוניברסיטה כמו הארוורד. עם כל הפגמים שאולי נפלו ובוודאות נפלו בניהול המחקרים, עם כל הקשיים בשימור הנתונים וניהול החוקרות, רק אישה שמגויסת כל כולה למטרת חייה יכלה להמשיך ולנהל אותם בתנאים הפיזיים שהוקצו למכון בניהולה.

ספרה של דוד על תרומתה של אריקה לנדאו למחקר המחוננים הוא פרויקט שבלי ספק היה אפשר לעשות רק לאחר מותה של אריקה לנדאו, כפי שמסבירה היטב דוד בחלק המדעי, בדברי ההקדמה האישיים ובאמצעות עדויות ליחסיה המורכבים של לנדאו עם החוקרות שגייסה ממעגלי המכון לניהול מחקריה. בכל זאת דוד מספקת כאן מסמך עשיר, סדור ומנומק על תרומתה בת עשרות השנים של לנדאו לחקר המחוננים וטיפוחם. באמצעות הפרק על מחונני העתיד אפשר להבין את הרציונל החינוכי של תוכניות מחוננים מקומיות הפועלות עד היום, כמו תוכנית המחוננים שמפעילה גבעתיים (יום שליפה) ופתוחה גם לתלמידי חוץ (עמ' 76), ושל תוכניות לאומיות כמו התוכניות המגוונות של "מדעני העתיד" (שלא נזכרות בספרה של דוד ושהחלו בפעולתן רק לאחר מותה של לנדאו) הנשענות לא רק על העמקת ידע ומילוי פערים שמקורם ברקע משפחתי או סוציו־דמוגרפי, על טיפוח סקרנות וחשיפה לגירויים אינטלקטואליים ברמה גבוהה, אלא גם על ליווי של יועצות חינוכיות ומדריכים חברתיים ליצירת קהילת מחוננים בעלת שייכות למקום ולקהילה הרחבה יותר.

לסיכום, ספרה של דוד מספק את התיעוד ואת הביקורת המקיפים ביותר עד כה על שיטתה החינוכית של לנדאו ומחקריה, ואינו נרתע מחשיפת נקודות תורפה במחקרים וביקורות צודקות על מקצת עמדותיה המקובעות בעבר של לנדאו. הספר מציג היטב את גישתה ההוליסטית הייחודית של לנדאו כלפי מחוננות, העוטפת את המחונן עם משפחתו הרחבה, ומתוך כך רואה בייעוץ החינוכי חלק משלים ובלתי נפרד מהדגם המיטבי לחינוך מחוננים.

רשימת מקורות

לנדאו, א' (2000). **לתת משמעות**. הקיבוץ המאוחד.

Vidergor, H. (2014). Erika Landau: A lifetime of creativity. *Gifted Education International*, *30*(2), 136–147. https://doi.org/10.1177/0261429413481123

הנחיות לכתיבת מאמר לכתב העת "הייעוץ החינוכי"

על הכותבים לצרף למאמרם קובץ ובו שם המאמר ופרטים אישיים הכוללים שמות מלאים, כתובת, טלפונים (בבית, בעבודה וטלפון נייד) ודוא"ל. את המאמר יש לשלוח בדואר אלקטרוני לעורך כתב העת, שרגא פישרמן, shragafisherman@gmail.com

הנחיות לכתיבת המאמר:

א. כללי

- האורך הרצוי של מאמר הוא עד 25 עמודים (כולל רשימת מקורות).
- יש לכתוב תקציר בהיקף של עד 150 מילים בעברית ובאנגלית וכן תארנים (מילות מפתח). כותרת התקציר בצד בפונט 12 עבה. התקציר עצמו בפונט 10.
- יש להקפיד על עברית תקנית, כללי תחביר, סגנון וניסוח ראויים וברורים.
- רצוי להימנע מהערות שוליים כי הן מקשות על העריכה הגרפית. אם בכל זאת הדבר הכרחי, נא לכתוב אותן בעמוד נפרד בסוף המאמר בעת הפניה ממוספרת אליהן. לדוגמה: "ראה הערה 1 בסוף המאמר."

ב. אפיוני עמוד (A4)

- **גופן:** עברית: David בגודל 12 (פרט למקרים שיפורטו בהמשך); אנגלית: Times New Roman בגודל 11.
- **רווח בין שורות:** שורה וחצי
- **רווח שוליים:** 2 ס"מ מצד ימין ומצד שמאל
- **יישור שורות:** בשני הצדדים
- **פסקה חדשה:** לאחר כותרת לא נדרשת כניסה של תחילת הפסקה.
- **מספור עמודים:** למטה במרכז, כולל עמוד ראשון.

ג. כותרות

- **שם המאמר** בגודל 16, מודגשת, בצד (Title 1)
- **כותרת ראשית** בגודל 14, מודגשת, בצד (Title 2)
- **כותרת משנית** בגודל 12, מודגשת, בצד (Title 3)

מינוחי הכותרות למחקר אמפירי הם:

מבוא (כותרת ראשית), המציג את נושא המחקר, חשיבותו ומטרותיו.

לאחר המבוא יבוא הפרק התאורטי עם הכותרות הענייניות שלו (כותרת ראשית, משנית וכדומה).

- **שאלות/השערות המחקר** (כותרת ראשית).
- **שיטת המחקר** (כותרת ראשית) הכוללת:
  - **נבדקים, כלים, הליך, אתיקה** (כותרת משנית).
- **ממצאים** (כותרת ראשית).
- **דיון** (כותרת ראשית).
- **מגבלות והמלצות** (כותרת ראשית).
- **נספח** (כותרת ראשית).

ד. הנחיות לכתיבת מאמר "מן שדה"

מאמר המדווח על פעילות ייעוצית שיושמה בשדה. מאמר זה מחייב גם הוא תקצירים בעברית ובאנגלית והנחיות הכתיבה שלו זהות להנחיות הנ"ל. עם זה בשל אופיו המיוחד של מאמר מסוג זה, עליו להיות בנוי מהחלקים האלה: א. מבוא קצר המתאר את חשיבות ההתערבות, מהו החידוש שבה ומה מטרתה; ב. רקע תאורטי רלוונטי לנושא המאמר. לדוגמה: אם יושמה תוכנית בנושא הפחתת האלימות בבית הספר, יש לכלול ברקע התאורטי התייחסות לנושא האלימות בבית הספר, כולל תוכניות התערבות קיימות בנושא זה בעולם, ובייחוד בארץ; ג. תיאור ההתערבות: מטרותיה, פירוט דרכי יישומה בשדה (כולל אפיוני המשתתפים) וממצאי ההתערבות (כמותיים ו/או איכותניים); ד. דיון בממצאים: הצגת מגבלות ההתערבות והמלצות לשיפור התערבויות עתידיות, וכן הצעות לעריכת מחקרים עתידיים.

ה. לוחות ותרשימים

- בגופן בגודל 12. ייתכן שבמקרים מסוימים יהיה צורך להקטין את הגופן ל־10.
- כל לוח ותרשים יודפס על דף נפרד ויצורף בסוף המאמר. בגוף המאמר יש לציין את המקום להכנסת הלוח או התרשים.

לדוגמה:

תגובות הסטודנטים לקורס מוצגים בלוח 1.

_____

לוח 1 לכאן

_____

עיון בלוח 1 מלמד ...

- הכותרת של הלוח/התרשים ממורכזת ומודגשת בעובי, לדוגמה:

לוח/תרשים 1: התפלגות התלמידים לפי ציוניהם

ו. רשימת מקורות

על הרשימה הביבליוגרפית להיות ערוכה על פי כללי ה־APA (מהדורה שביעית, 2020)

- שורה ראשונה של מקור מתחילה במקום הראשון בשורה, אך השורות הבאות של אותו מקור מתחילות במקום הרביעי בכל שורה. ראה דוגמאות בהמשך.
  אפשר לעשות זאת כך:
  באנגלית: format –> paragraph –> special –> hanging
  בעברית: עיצוב –> פסקה –> מיוחד –> תלויה
- הרשימה בעברית מוצגת לפני הרשימה בלועזית.
- שתי הרשימות מסודרות בסדר אלפביתי לפי שם המשפחה של המחבר הראשון. אם יש מספר מקורות של אותו מחבר, יש לסדר אותם כרונולוגי ולסמן כל אחד באותיות (כמו באזכורים בתוך גוף המאמר).
- המספור בעברית יופיע מימין לשמאל: למשל עמ' 2–10.

דוגמאות לרישום מקורות

ספר

ענבר, ד' (2000). **ניהול שונות: האתגר החינוכי**. רכס.

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

Jackson, L. M. (2019). *The psychology of prejudice: From attitudes to social action* (2nd ed.). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000168-000

* יש לרשום את שם ההוצאה לאור בלבד בלי עיר ההוצאה.

מאמר מכתב עת

טטר, מ' (2002). משמעותיות המורים עבור תלמידיהם: תפיסות מורים והשלכות לייעוץ. **הייעוץ החינוכי, יא**, 88–122.

Adlhoch, C., Mandakova, Z., Ethelberg, S., Epstein, J., Rimhanen-Finne, R., Figoni, J., Baylis, S. A., Faber, M., Mellou, K., Murphy, N., O'Gorman, J., Tosti, M. E., Ciccaglione, A. R., Hofhuis, A., Zaaijer, H., Lange, H., de Sousa, R., Avellon, A., Sundqvist, L., . . . Ijaz, S. (2019). Standardising surveillance of hepatitis E virus infection in the EU/EEA: A review of national practices and suggestions for the way forward. *Journal of Clinical Virology, 120*, 63–67. https://doi.org/10.1016/j.jcv.2019.09.005

* יש לכתוב את ה־doi בתבנית קישור כמו לעיל.

* אם יש יותר מ־20 מחברים, יש לרשום 19 מחברים ראשונים ואת האחרון.

מאמר מספר ערוך

גתי, א' (2003). הסחל"ב – מודל לסיוע בבחירת מסלול לימודים ומקצוע. בתוך ר' לזובסקי וצ' בר־אל (עורכות), **מסע של תקווה: ייעוץ וחינוך בעידן של אי ודאות** (עמ' 237–264). רכס.

Fresko, B., & Wertheim, C. (2003). Building cultures of caring and empowerment for Israel's at-risk youth. In F. K. Kochan & J. T. Pascarelli (Eds.), *Global perspectives on mentoring* (pp. 23–38). Information Age.

* יש לרשום את שם ההוצאה לאור בלבד בלי עיר ההוצאה.

עבודות מוסמך ודוקטור

Devins, G. M. (1981). *Helplessness, depression, and mood in end-stage renal disease* [Unpublished doctoral dissertation]. McGill University, Montreal.

דו"ח

National Commission on Teaching and America's Future. (2003). *No dream denied: A pledge to America's children. Summary report.* http://documents.nctaf.achieve3000.com/summary_report.pdf

הרצאה

Crowther, D. T., & Cannon, J. R. (2002, January 10–13). *Professional development models: A comparison of duration and effect* [Paper presentation]. Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science, Charlotte, NC.

* יש לרשום תאריך מלא (ימי הכנס וחודש).

ז. הפנייה למקורות בתוך הטקסט

- **שם משפחה של המחבר(ים) ושנה** בשפת המקור (Boler, 1999)
- **כשמזכירים שם מחבר שכתב בלועזית**, יש לציין את שמו בטקסט בתעתיק עברי.

<u>לדוגמה</u>: בולר (Boler, 1999) מצא כי ...

- **כאשר יש שני מחברים** יש לרשום ו' חיבור בין שני שמות המשפחה.

לדוגמה: סגל וכפיר, 2002 ; Smith & Segal, 2008. במקרה של **שלושה מחברים או יותר**, יש לציין את שם המשפחה של המחבר הראשון ולהוסיף "ואחרים".

לדוגמה: כפיר ואחרים, 2005 ; Segal et al., 2003.

- **כאשר יש מספר מקורות באותם סוגריים**, יש לרשום אותם לפי סדר אלפביתי. כאשר יש הפנייה למספר מקורות של אותו מחבר, יש לרשום לפי סדר כרונולוגי החל מהמוקדם ביותר. כאשר יש כמה מקורות של אותו מחבר מאותה שנה יש להוסיף אותיות משנה.

<u>לדוגמה</u>: סגל, 1990א, 1990ב. ברשימת המקורות יש לרשום אותם גם עם האותיות.

- בעניין של **ציטוט**, יש להוסיף מספר עמוד.
- **הפנייה למקור שאינו מחבר** – (National Institute of Mental Health [NIMH], 1999). בהמשך אזכור של ראשי התיבות בלבד (NIMH, 1999).
- **מקור משני שמתבסס על מקור ראשון** – יש להוסיף "בתוך...".
  לדוגמה: מחקרו של סגל (בתוך לוי, 1996).
- **טקסט אנגלי בסוגריים בתוך טקסט עברי** – כאשר מוסיפים כיתוב אנגלי בתוך סוגריים בתוך טקסט עברי, **לדוגמה:** (Levinson, 2004), יש לפתוח סוגריים בעברית, לעבור לאנגלית, לכתוב את הרצוי ואז לעבור שוב לעברית ולסגור סוגריים. הליך זה מונע שיבושים החלים בזמן עריכה, כשהסוגריים נכתבים באנגלית.

Abstracts

Mental well-being and significant stressful life events and their impact on self-identity among religious-Zionist and secular young adults

Helen Kakounda Muallem and Shir Golan

This study examined the relationship between mental well-being, exposure to significant stressful life events, and their impact on self-identity clarity among religious-Zionist and secular young adults. The sample included religious-Zionist and secular young adults living in non-mixed cities, moshavim, and kibbutzim. The aim of the study was to explore the relationships between significant stressful events, level of religiosity, and their influence on the mental well-being and self-identity perception of young adults. By focusing on the group of young adults, it is also possible to draw conclusions about adolescents, since, similar to the processes that take place during emerging adulthood, adolescents undergo a process of self-identity formation. The general assumption of the study was that greater exposure to stressful events among young adults would negatively affect their mental well-being. The findings indicate that higher levels of self-identity clarity are associated with higher levels of mental well-being. In addition, the study found support for the hypothesis that young adults who adopt a more collectivist identity report higher levels of mental well-being. Data analysis revealed that adopting a collectivist identity predicts higher mental well-being. Moreover, greater exposure to stressful events predicts lower levels of mental well-being. Exposure to stressful events was also found to be negatively associated with collectivist identity, religious identification, observance of tradition, and positive self-concept. Regarding religious identity, both religious identification and observance of tradition were negatively associated with the three negative subscales of mental well-being: emotional distress, antisocial behavior, and anger. The findings highlight the importance of emphasizing self-identity formation in relation to mental well-being and exposure to stressful events. Based on these results, educational conclusions and group intervention programs are suggested, which may support the development of self-identity already during the school years.

Keywords: well-being; stressful events; self-identity; religious identity; emerging adulthood.

Adolescent attitudes toward modesty, religious identity, body image and mental well-being among religious adolescents

Ruti Charan-Kramarski and Shraga Fisherman

Teaching modesty greatly preoccupies religious society and its educators. Many young women think that religious education overemphasizes the limits of dress and leisure time activities, in a way that harms the degree of religious commitment and the sense of their well-being (Fisherman, 2016). One's body image is the way a person conceives of his/her body and its external appearance (Ben Besht & Greenberg, 2009). Body image is the product of the way in which a person appraises his/her external appearance and of the way he/she thinks others appraise his/her body (Tiano, 2010). Emotional well-being -- composed of good life quality, happiness and satisfaction from life (Henig, 2015) – is one of the basic goals of education generally, and of educational counseling in particular (Zimmerman, 2010). Body image is found to be associated with religious identity (Klein et al., 2007) and with emotional well-being (Stiger and Frazer, 2005). The purpose of this study was to examine the connection between attitudes toward modesty, religious identity (faith identity and religious behavior), body image and emotional well-being among female religious adolescents. 63 religious adolescents from grades 7-9 and from grades 10-12 completed questionnaires that dealt with body image (Gray, 1977; Palgi, 1995), faith identity (Fisherman, 2011), religious behavior (Fisherman, 2004), attitudes toward modesty (Fisherman, 2016), and emotional well-being (Diner, 1985). Attitudes toward dress predicted body image, religious identity and emotional well-being. Differing patterns of prediction were found among the two research groups. Among the younger female adolescents, body image predicted emotional well-being, while the predictors of well-being among the older girls were faith identity, two of the attitude factors toward modesty, and body image. It was also found that for the younger girls, the regression predicted about 14% of the variance of well-being, and among the older girls the regression predicted nearly 60% of the variance. These findings are discussed in connection with the centrality of these variables for the lives of the religious girls in the two age groups. The research findings have implications for the education of these young adolescent girls, and considerable relevance for the role of educational counselors.

Keywords: modesty; religious identity; body image; emotional well-being.

Pink future: Sexual identity, relationships with parents, and vocational development among young adults

Shira Marshall and Rachel Gali Cinamon

This research explored family support among sexual minority young adults and its connection to their career development processes. The study aimed to expand the limited empirical knowledge on the intersection of family support, career development processes, and sexual identity formation. A qualitative approach was used, with semi-structured interviews conducted with ten young adults aged 27–34 (M=30.4, SD=2.07). Content analysize of the interviews revealed unique perceptions of relationships with parents and their role in vocational development across the lifespan. The interviews also uncovered family support types related to sexual identity and the role of sexual identity formation in vocational development. Implications and recommendations are discussed.

Keywords: sexual identity; relationship with parents; vocational development.

Psychological distress, self-efficacy, and burnout among parents of children with disabilities and parents of typically developing children in Arab society in Israel during the Iron Swords War

Saeida Barancy-Ackly, Rya Azayzeh, Siwar Makhoul Khoury, Inbal Bechar-Katz, Shlomit Shnitzer and Ayelet Gur

Parents of children with disabilities in Arab society in Israel may be at increased risk for psychological distress and burnout during times of war. The literature reveals a significant gap in knowledge regarding the experiences of this population during wartime. The aim of the study was to examine psychological distress, parental self-efficacy, and parental burnout among parents of children with disabilities in Arab society in Israel during the Iron Swords War, in comparison with parents of typically developing children. In addition, the mediating role of parental self-efficacy in the association between psychological distress and parental burnout was examined. The study included 134 Arab parents (15.7% fathers, 84.3% mothers), of whom 41.8% were parents of children with special needs. Psychological distress (DASS-21), parental self-efficacy (PSOC), and parental burnout (PBA) were assessed using self-report questionnaires. Findings indicated that parents of children with disabilities reported lower levels of parental self-efficacy and higher levels of parental burnout. In addition, parental self-efficacy mediated the relationship between psychological distress and parental burnout among parents of typically developing children. The study's conclusions highlight the need to raise awareness of the unique needs of parents of children with disabilities in Arab society during emergencies, to allocate appropriate resources, and to develop culturally sensitive interventions.

Keywords: psychological distress; parental self-efficacy; parental burnout; Arab society; disability; war.

Experiences of Arab educational counselors coping with disclosure of child sexual abuse in their professional role

Dafna Zinn, Efrat Lusky-Weisros, Laura Sigad and Dafna Tener

Educational counselors play a central role in identifying and responding to cases of child sexual abuse (CSA) and in promoting students' well-being and sense of safety in schools. This study examines the experiences of Arab educational counselors coping with disclosures of child sexual abuse in the course of their professional work. Fourteen Arab counselors working in elementary schools and with substantial experience in addressing CSA cases participated in in-depth interviews. Thematic content analysis identified three main themes: (1) encounters with socio-cultural attitudes that minimize or silence sexual abuse; (2) the development of personal and professional coping strategies in relation to ʿayb (social shame); and (3) counselors' roles as agents of change in challenging taboos and prejudice within the school and community. The findings highlight the counselors' unique position at the intersection of cultural and professional worlds, enabling them to adopt a broad perspective and to initiate meaningful change in school responses to child sexual abuse. The study concludes with recommendations for culturally sensitive counselor training to strengthen professional practice in this field.

Keywords: educational counseling; child sexual abuse (CSA); socio-cultural context.

Coping with social rejection among children and youth: Insights from educational counselors in Israel

Shahar Gindi, Tali Ben Yehuda, Moran Klein and Shelly Aharoni Ben Simon

The article deals with the phenomenon of social rejection in schools in Israel and the way in which educational counselors perceive and deal with this phenomenon. First, the article discusses the definition of the phenomenon, examining its sources, ways of dealing with it, and a review of the circular from the Director General of the Ministry of Education on the subject. The following describes findings from interviews with educational counselors from all age groups and from a variety of educational streams in Israel (N=21). Then, central themes extracted from the interviews are presented, which reveal a lack of uniformity in the ways counselors cope with social rejection, with it evident that the choice of intervention on the subject is influenced by each counselor's personal view of the sources of rejection – in the rejected child himself or in systemic and social circumstances. In addition, the counselors raise an argument regarding the triviality of the use of the term "boycott" and claim that the phenomenon is more common in popular discourse than in their daily practice. In conclusion, questions are raised regarding the sources of the differences in the counselors' approach to the phenomenon of social rejection, and several explanations are offered regarding the difficulties in finding appropriate interventions on the subject in the Israeli education system, despite the Ministry of Education's guidelines on the subject.

Keywords: social rejection; educational counselors; the education system in Israel; social boycott; intervention methods.

The developmental relationship between retrospective memory and prospective memory in elementary school children

Oshrat On

This study examines prospective memory in elementary school children. Previous research has suggested that retrospective memory supports prospective memory functioning, such that difficulties in recalling past information may impair the execution of future intentions. However, whereas retrospective memory has been shown to improve consistently with increasing age, findings regarding the development of prospective memory remain inconsistent. To address this issue, 39 children from second and sixth grades (n = 20 and n = 19, respectively) completed a series of retrospective memory tasks and prospective memory tasks, including both time-based and event-based paradigms. The results revealed significant age-group differences in performance across both types of tasks, with sixth-grade students demonstrating higher levels of performance. Nevertheless, no significant association was found between retrospective memory performance and prospective memory performance. These findings indicate that although both memory systems improve with age, they develop relatively independently during the elementary school years. The results contribute to a more nuanced understanding of memory development and may inform educational professionals in designing targeted intervention programs aimed at strengthening each memory system separately.

Keywords: retrospective memory; event-based prospective memory; time-based prospective memory; cognitive development; elementary school children; executive functions; working memory.

Advancing the assessment of educators' social-emotional skills

Ronen Kasperski and Merav Esther Hemi

Educators' social-emotional skills (SEL) are foundational to the creation of learning environments that are emotionally supportive and pedagogically effective. This article reports on a series of studies aimed at upgrading the EduSEL questionnaire in order to provide a richer and more accurate assessment of educators' SEL competencies. The first study examined convergent validity by comparing EduSEL results with those of an independently validated instrument. The second study sought to widen the range of competencies assessed by introducing additional items. In the third study, an EFA revealed a four-factor structure comprising self-management, ethical problem-solving, self- and social-awareness, and interpersonal relationship skills. The fourth study evaluated a 20-item short form, constructed from the five strongest items in each domain, through CFA. This reduced version demonstrated strong model fit, high reliability ($\alpha = .92$), and evidence of convergent validity. Overall, the revised EduSEL reflects tighter alignment with the CASEL framework and enables the assessment of a broader set of SEL skills, contributing to more comprehensive evaluation in the field.

Keywords: social-emotional learning; assessment; psychometrics.

The role of the educational counselor in the era of decentralization: A comparative study of network-affiliated and non-network-affiliated schools in Israel's state and state-religious education sectors

Avraham Bentolila and Joseph Klein

This study examined the functioning of educational networks in Israel—developed as part of the Ministry of Education's decentralization policy—in shaping the school environment and promoting student well-being, while distinguishing between state and state-religious institutions. A mixed-methods approach was employed: the quantitative component was based on data analysis from approximately 1,850 schools across 137 local authorities between 2015 and 2019. It compared schools operating within educational networks to those not affiliated with any network, using institutional indicators, educational climate measures, and matriculation eligibility rates. The qualitative component involved in-depth interviews with 16 school principals, focusing on managerial autonomy and organizational relations. Findings indicate a partial advantage for network-affiliated schools in academic achievement and social indicators, along with higher levels of managerial autonomy. However, it was found that budgetary supplements are not consistently utilized to enhance core educational outcomes. The study provides practical insights for the educational counseling community regarding institutional and systemic factors affecting student well-being, emphasizing the need for context-sensitive interventions tailored to various sectoral and structural settings.

Keywords: educational networks; decentralization; managerial autonomy; educational counseling.

Using team-based simulations to cultivate resilience among teachers: The work of the school counselor

Julia Shein and Orly Shapira-Lishchinsky

This article presents a unique study conducted using a school-based action research methodology, aimed at fostering teachers' professional resilience through team-based simulations. The study involved 20 teachers. The primary data collection tools included simulation scenarios, participants' reflections (n=20), and group discussions. Data were analyzed using a thematic–categorical approach (Marshall & Rossman, 2016), with triangulation across multiple data sources (Paulus et al., 2017). The findings revealed critical incidents occurring in teachers' professional practice, highlighting challenges arising from interactions with parents, students, and colleagues, alongside the workload associated with pedagogical and organizational tasks. The simulations were found to contribute particularly to the development of 12 resilience-related skills among teachers, categorized into four core dimensions: emotional, social, motivational, and professional (Mansfield et al., 2012). In addition, the learning processes strengthened an organizational culture that promotes professional resilience. This study underscores the potential of team-based simulations for resilience development, positioning teachers as designers and agents of learning, and emphasizing the essential role of educational counselors in advancing resilience-building processes among teachers.

Keywords: teacher resilience; team-based simulation; educational counseling; action research.

Transitioning between worlds: Military veterans in the educational system and the need for tailored counseling support

Osnat Zorde and Shirli Shoyer

The transition from military to teaching careers requires a fundamental shift in professional role perception. This qualitative-phenomenological study examined 40 retired military officers (aged 40–60) from the "Best for Education" program, analyzing reflective writing assignments completed during their training year. Four assignments were collected at different training points through purposive sampling.

Findings revealed four developmental stages in the perceptual transition: Shifting from organizational to interpersonal perspective, developing educational language, building empathetic authority, and formulating educational action anchors. This complex process emphasizes the need for professional support frameworks tailored to veterans' unique challenges. The study contributes to understanding interprofessional transitions in education, highlighting the importance of professional and personal guidance during transition. Findings particularly emphasize the potential role of educational counselors as key factors in promoting optimal integration of military veterans into educational systems..

Keywords: teacher role perception; teacher training; career transition; professional support.