

בחינת מועילות התערבות להעלאת תחושת המסוגלות העצמית לשילוב תפקידים בקרב מתבגרים: מחקר משולב

רויטל דאבקין ורחל גלי צינמון

תקציר

המחקר הנוכחי בוחן את מועילותה (effectiveness) של תוכנית התערבות לקריירה שנועדה להעלות את תחושת המסוגלות העצמית לשלב תפקידי עבודה ומשפחה בקרב מתבגרים. תוכנית ההתערבות מתבססת על מודל הסינרגיה. התוכנית הועברה ל-78 בני נוער, מתוכם 45 משתתפים בקבוצת הניסוי ($M=14.83$; $SD=0.79$) ו-33 בקבוצת ביקורת ($M=14.68$; $SD=0.79$). הערכת התוכנית נעשתה בשילוב גישות כמותיות ואיכותניות. המחקר הכמותי הראה כי תלמידים המשתתפים לקבוצת הניסוי דיווחו על רמה גבוהה יותר של מסוגלות עצמית בקבלת החלטות קריירה לאחר ההתערבות בהשוואה לקבוצת הביקורת. ניתוח משובים בסיום התוכנית וניתוח הראיונות שנעשו עם תשעה משתתפים שבועיים לאחר התוכנית הראו שהמשתתפים מצאו את נושאי התוכנית חשובים ורלוונטיים בעבורם ואת ההתערבות מהנה. המשתתפים דיווחו על הבנה מעמיקה של מערך התפקידים החברתיים שהם ממלאים בזכות ההשתתפות בתוכנית, ועל עלייה בעיסוק בעניין תכנון העתיד. ממצאים אלה מראים את מועילות ההתערבות ואת הפוטנציאל של התערבויות דומות לטיוב התפתחות תפיסות עתיד של מתבגרים.

מילות מפתח: ניהול תפקידי עבודה-משפחה; תוכניות התערבות בהתפתחות קריירה; מסוגלות עצמית; קבלת החלטות קריירה; נוער בסיכון.

מבוא

תפקידי עבודה ומשפחה הם תחומים עיקריים בתוכניות העתיד של מתבגרים ומבוגרים צעירים (Cinamon & Rich, 2014; Seginer, 2009). שילוב תפקידים מרכזיים ותובעניים של עבודה ומשפחה הוא משימה מאתגרת הכוללת היבטים של קונפליקטים אפשריים בין התפקידים וגם היבטים של העשרה בין התפקידים (Whiston & Cinamon, 2015). מחקרים מראים שמתבגרים מודעים לאתגר השילוב ולעובדה שהממשק בין עבודה למשפחה כולל היבטים של קונפליקט והעשרה, והם מתייחסים למורכבות זו בתוכניות העתיד שלהם (Cinamon & Hasson, 2009; Cinamon & Rich, 2014). עם זאת, בחינת ממשק עבודה-משפחה בעת תוכנית התערבות מקצועית עם מתבגרים ומבוגרים צעירים זכתה לתשומת לב והערכה מועטות (Cinamon, 2015). לפיכך המחקר הנוכחי בדק את המועילות (effectiveness) של תוכנית ההתערבות לשילוב תפקידי עבודה ומשפחה –

פרויקט הסינרגיה של צינמון (Cinamon, 2015) – שנועדה להכין את המתבגרים לשלב תפקידי עבודה ומשפחה עתידיים ולהגביר את תחושת המסוגלות העצמית בניהול שני התפקידים באמצעות שיטות מחקר מעורבות (mixed methods).

יחסי עבודה-משפחה ותוכניות עתיד של מתבגרים

מודלים תאורטיים למיניהם מדגישים את ההקשרים הרחבים של התפתחות הפרט. מודלים אלה טוענים כי ההתפתחות והתפקוד של הפרט בתחום חיים אחד (למשל בית הספר או עבודה) מושפעים ומשפיעים על מערכות חברתיות אחרות שהוא קשור בהן (כמו משפחה או קהילה) (Bronfenbrenner, 1989; Super, 1990). מודלים אלה הם בסיס לאחד מתחומי המחקר הענפים בתחום התפתחות הקריירה, הממשק של עבודה ומשפחה. כאמור, בממשק זה המקשר בין שני תפקידים מרכזיים, יש יחסים קונפליקטואליים ויחסים מעשירים (להרחבה ראו Whiston & Cinamon, 2015). קונפליקט עבודה-משפחה הוגדר כקונפליקט בין תפקידים הנובע מדרישות סותרות המוצבות בו בזמן מתפקיד בעבודה ומתפקיד במשפחה (Greenhaus & Beutell, 1985). העשרה עבודה-משפחה מתרחשת כאשר השתתפות באחד התפקידים מעשירה או מקילה על ההשתתפות בתפקיד השני (Voydanoff, 2004). יחסים של קונפליקט בין שתי המערכות נמצאו קשורים לתופעות שליליות רבות, כגון חוסר שביעות רצון מחיי העבודה, שחיקה גבוהה, מתח, לחץ, מוטיבציה פחותה, תשישות, עומס קוגניטיבי, בעיות בריאותיות ושביעות רצון נמוכה מחיי הזוגיות. יחסי העשרה קשורים עם תופעות חיוביות רבות, כגון שביעות רצון מן העבודה ומחיי המשפחה, מחויבות רגשית לעבודה, בריאות נפשית ופיזית, הערכה עצמית גבוהה (Whiston & Cinamon, 2015). ממצאים אלה מחזקים את הצורך והחשיבות במתן הדרכה וכלים לניהול נכון של שני תפקידים אלה כך שיהיו פחות קונפליקטים ויותר ומעשירים.

מחקרים מראים כי מתבגרים ומבוגרים צעירים מודעים למורכבות היחסים של הממשק עבודה-משפחה, וכי הם שוקלים היבטים אלה בתוכניות העתידיות שלהם (Cinamon, 2006; Cinamon & Rich, 2014). מחקרים הראו כי ציפיות לקונפליקט בין תפקידים משפיעות על תוכניות הקריירה של הצעירים באמצעות צמצום השאיפות התעסוקתיות לטובת תוכניות משפחתיות, או זניחת תוכניות משפחתיות לטובת שאיפות תעסוקתיות דורשניות (Barnett, Gareis, James, & Steele, 2003; Weer, Greenhaus, Colakoglu & Foley, 2006). נוסף על כך, מתבגרים, ובעיקר מתבגרות ממשפחות מרקע סוציו-אקונומי נמוך, מתכננים בדרך כלל את עתידם לתוך ייחוס חשיבות גבוהה לתפקידים המשפחתיים לעומת התפקידים התעסוקתיים, ומפגינים שאיפה נמוכה להתקדמות בתפקידי העבודה, כאשר המודעות שלהם ליחסי קונפליקט אפשריים בין התפקידים נמוכה יחסית. מחקרן של צינמון וחסון (Cinamon & Hason, 2009) שהתמקד במחסומים ובמשאבים בתוכניות הקריירה של מתבגרים בסיכון, הראה כי צעירים אלה מודעים למורכבות של ניהול משפחה ועבודה בו בזמן, אך אסטרטגיות ההתמודדות שהם בוחרים היא של חלוקת תפקידים מסורתית שבה האב יהיה בעיקר ה"מפרנס" והאם תהיה אחראית על גידול הילדים. לא תמיד אפשר להשתמש באסטרטגיות אלה בימינו, לנוכח הצורך בשני מפרנסים כדי להתקיים. מה גם שמודל זה מצמצם את ההתפתחות המקצועית של נשים,

שכן הוא משאירן בעיקר בבית. מודל כזה עלול לפגוע גם בקשר של האב עם ילדיו, שכן הוא מקדיש את רוב מרצו לפרנסתם. מחקרה של עייש (2008) בחן את תפיסות העתיד של נערות בסיכון כלפי עולם העבודה, המשפחה והשילוב ביניהם. ממצאי מחקרה מלמדים על מסוגלות עצמית נמוכה של ניהול שני התפקידים, ידע מועט על עולם העבודה וחקירה עצמית מצומצמת. תוצאות אלו מדגישות את החשיבות שבהכנת מתבגרים בכלל ומתבגרים מרקע כלכלי נמוך בפרט לשלב תפקידי עבודה עם תפקידי משפחה ואת הצורך ללמד ולתרגל את היכולת לנהל וליהנות מחוויות מעשירות של שני התפקידים בו בזמן.

תוכניות התערבות לקריירה

תוכניות התערבות לקריירה בתוך בית הספר הן חלק מתוכניות החינוך לקריירה. בעבר היו תוכניות אלה ממוקדות בעיקר בהכנת תלמידי תיכון למעבר מבית הספר לעולם העבודה, בסוגיות תעסוקתיות, כגון בחירות מקצועיות, בגרות מקצועית, ידע על עולם ההשכלה הגבוהה, על עולם העבודה ושיפור יכולות בחירה וקבלת החלטות (לסקירה ראו Cinamon, 2015).

שינויים בעולם העבודה ובתפיסות התאורטיות של תחום התפתחות הקריירה הביאו לידי שינוי גישה גם בהתערבויות בתחום החינוך לקריירה. מדו"ח סיכום של מדיניות ה-OECD (Career Guidance and Public Policy, 2004) על תוכניות ההדרכה לקריירה הניתנות בתוך בתי הספר עולה כי השירות הפרטני שניתן בדרך של ריאיון אישי הוא יקר, מוגבל ומתמקד בעיקר בתהליכי קבלת החלטות בתחום החינוכי ובבחירות תעסוקתיות לטווח הקצר. לפיכך יש חשיבות לעבור לגישה רחבה יותר, המנסה גם לפתח מיומנויות אישיות לניהול קריירה, ומיומנויות של קבלת החלטות ויישומן. לצורך זה יש לפתח גישה שתהיה מוטמעת בתוך תוכנית הלימודים ותשלב למידה מתוך התנסות. גישה זו מצריכה מעורבות מלאה של בתי הספר והקצאת משאבים לצורך הכשרת מורים ופיתוח תוכניות מתאימות.

התערבויות חדשות אלה מתמקדות בדרך כלל בבנייה וליוי של תהליכי הבניית זהות באמצעות התנסויות למיניהן ועיבודן החל מגיל הגן (לסקירה ראו: Watts, 2001). מנור (2010), למשל, הציעה תוכנית התערבות לפיתוח ניצני קריירה בגיל הרך. מטרת התוכנית כללו הרחבת ידע הילדים על אודות עולם העבודה, הפחתת סטראוטיפים מגדריים תעסוקתיים ופיתוח חקירה עצמית של כישורים ותחומי עניין בזיקה לעולם העבודה. דוד (2003) הציעה תוכנית התערבות העוסקת בחינוך לקריירה לכיתות גבוהות של בית הספר היסודי הממלכתי בישראל. מטרת התוכנית הן הרחבת הידע של התלמידים בעולם העבודה, הבנת הדינמיות בעולם העבודה, הבנת ערכה של העבודה לפרט, העלאת המודעות העצמית להעדפות ונטיות אישיות וערעור על תפיסת עולם סטראוטיפית באשר לעולם העבודה. מיטנדורף, ברוק וביג'ארד (Mittendorf, Brok, & Beijgaard, 2011) הציעו תוכניות התערבות חינוך לקריירה עבור תלמידי תיכון בהולנד, הכוללות תוכנית פיתוח אישי, בניית פורטפוליו ושיחות אישיות. מטרת תוכניות אלה לסייע לתלמידים לבנות את זהותם המקצועית ולדרבן אותם לחקר עצמאי בתחום התפתחות קריירה. במחקרם של אלי, יאנג, בוטון ומקווי (Ali, Yang, Button, & McCoy, 2012) נבחנה מועילותה של תוכנית העוסקת בחינוך לקריירה בשלושה בתי-ספר תיכוניים במדינת איווה בארצות-הברית. מטרת התוכנית היו בין השאר פיתוח חקירה עצמית בקרב התלמידים, קידום ידע על עולם העבודה, העלאת תחושת המסוגלות העצמית בתחום הקריירה ובהתמודדות

עם קשיים וזיהוי מקורות תמיכה מתאימים. ייחודיות התוכנית הייתה ביכולתה לכוון שינוי ברמת הפרט, בית הספר והקהילה כאחד. ממצאי המחקר הראו קשר בין התוכנית לעלייה בתחושת המסוגלות העצמית והשפיות והשאפתנות המקצועית בקרב התלמידים.

תוכנית אחרת ששמה "Towards Working Life" מתוארת במאמרם של קויוויסטו, וינקור וואורי (Koivisto, Vinokur, & Vuori, 2011). התוכנית מבוצעת במבנה של סדנה, והיא מבוססת על שני רכיבים עיקריים: היערכות לבחירת קריירה ועמדות כלפי תכנון קריירה. מועילות התוכנית נבחנה בקרב 11 חטיבות ביניים בפינלנד. התוכנית כללה מתן מידע על עולם העבודה ועל התפתחות קריירה, דיונים על תכנון קריירה, הצגת סיפורים אישיים של סטודנטים ושל מנחי הקבוצות על החלטות שקיבלו בתחום הקריירה ופעילויות חווייתיות מגוונות המעודדות חקירה עצמית, איתור מוקדי חוזק ובחינת תחומי עניין אישיים. הגישה הכוללת של התוכנית היא למידה חווייתית בשילוב שיח. ממצאי המחקר הראו שיש השפעה ישירה של התוכנית על שיפור בהיערכות לבחירת התחום המקצועי בקרב התלמידים, שגרם לעלייה בעמדה חיובית כלפי תכנון קריירה.

דיק, סטגר, גיבסון ופיסנר (Dik, Steger, Gibson, & Peisner, 2011) הציגו תוכנית העוסקת במציאת משמעות בתחום המקצועי – "A purpose-centered career education intervention". מטרת התוכנית הייתה לאפשר למשתתפים לגלות משמעות בבחירת מקצוע באמצעות חקירה של יכולות, תחומי עניין, זהות, מסוגלות עצמית, מודעות עצמית, אפיונים תרבותיים ייחודיים ושירות לקהילה. הממצאים הראו שקבוצת הניסוי דיווחה על עלייה בתכנון הקריירה, מודעות רבה לתחומי עניין, חוזקות וחולשות והרגישו מוכנים יותר לתכנון העתיד. ניתוחי ראיונות שנעשו עם משתתפים הראו שלוש תמות מרכזיות: ביטחון עצמי בהחלטות קריירה, עלייה במודעות לערכים החשובים ולגילוי של חוזקות וחולשות ומיקוד במסלולי קריירה והתאמתם לידע על עצמי.

סוגיית ההבדלים המגדריים ניכרת גם בתוכניות החינוך לקריירה. מחקר באוסטרליה (Cassie & Chen, 2012) בחן את מועילותה של תוכנית חינוכית לפיתוח קריירה מתוך בחינת הבדלים מגדריים. התוכנית יושמה בשמונה בתי ספר תיכוניים. מטרת התוכנית היא יצירת הערכה של תכונות אישיות ותחומי עניין לצד שילובם עם מטרות בתחום הקריירה, פיתוח היכולת לחיפוש מידע בתחום הקריירה בדרך מושכלת, היערכות לשינויי חיים ופיתוח יכולת בקבלת החלטות. מועילות התוכנית נבחנה באמצעות בחינת ההשתנות בחמשת המדדים האלה: הלימה (בין בחירת תחום מקצועי לבין תכונות אישיות); ביטחון בתחום הקריירה (Career certainty); הססנות (indecision) בתחום הקריירה; מסוגלות עצמית בקבלת החלטות; חקירה בתחום הקריירה. הממצאים הראו שהיא שונה בין בנים לבנות: בקרב בנות שהשתתפו בתוכנית נצפה הבדל מהותי במדד ההלימה בהשוואה לבנות בקבוצת הביקורת. כמו כן בקרב בנות חלה ירידה במדד ההססנות לאחר התוכנית. בקרב בנים נמצאה עלייה במדד מסוגלות עצמית בקבלת החלטות בהשוואה לבנים בקבוצת הביקורת. ממצאים אלו מלמדים על הצורך לכוון לסוגיית המגדר בעת תכנון, והעברת תוכניות התערבות בתחום הקריירה, שכן ייתכן שהצרכים של בנים ובנות בתחום פיתוח הקריירה אינם זהים.

מערכת החינוך ושירותי הייעוץ החינוכי מטפלים בתחום החינוך לקריירה בישראל כחלק מתוכנית "כישורי חיים" – תוכנית התפתחותית מכיתה א' עד י"ב, הפועלת לפיתוח

כשירות רגשית-חברתית של תלמידים ולחיוזק יכולתם להתמודד עם מצבי חיים מסוימים. בתוכנית יש נושאים הקשורים להתפתחות ולמניעה, בכללם נושאים הקשורים לפיתוח קריירה בעולם משתנה על פי שלבי גיל כמו מיומנויות של קבלת החלטות (שדמי, 2007). התוכנית אינה מתמקדת בהכנה למעבר מבית הספר לעולם העבודה, בהיכרות עם עולם העבודה המשתנה ולא במושגים מרכזיים אחרים של חינוך לקריירה המקובלים בעולם, כמו הבניית זהות תעסוקתית, פיתוח מודעות לתהליכי בחירה מתמשכים וחיוזק מסוגלות עצמית בבחירת תפקידים וניהולם. זאת ועוד, באתרי שפ"י ואגודת היועצים החינוכיים הישראלית לא רואים בחינוך לקריירה חלק פורמאלי מן תפקיד היועץ החינוכי, וסוגיית הכנת התלמידים לעולם ההשכלה הגבוהה, העבודה והמשפחה אינה מהותית ומרכזית בתוכנית העבודה של משרד החינוך (Cinamon, 2017).

הערכת תוכניות התערבות לקריירה ובדיקת מועילותן

הערכת תוכניות והתערבויות בכלל ובתחום החינוך לקריירה בפרט חשובה והכרחית לנוכח הקריאה לבסס התערבויות המבוססות על תאוריה ומוכחות אמפירית. רוזי, לפסי ופרימן (Rossi, Lipsey, & Freeman, 2004) הגדירו הערכה כפעילות מדעית חברתית המכוונת לאסוף, לנתח, לפרש ולתקשר מידע על פעולתם ויעילותם של תוכניות חברתיות. הערכה, בדרך כלל, כרוכה בהערכה של אחד או יותר מחמשת תחומי התוכנית: (1) הצורך בתוכנית; (2) עיצוב התוכנית; (3) יישום התוכנית; (4) השפעת התוכנית או תוצאותיה; (5) מועילות התוכנית.

מסקירת הספרות עולה כי מרבית המחקרים שבחנו את מועילותן של תוכניות התערבות בקריירה העריכו את השפעת התוכנית או את תוצאותיה (evidence-based career interventions) (לסקירה ראו: Becker, 2017; Brown, 2017). מחקרים אחרים, מעטים יותר, בדקו אילו רכיבים בתוך התוכנית נמצאו משפיעים על ההתערבות (לדוגמה: Brown, 1998; Ryan-Krane, 2000; Whiston, Sexton, & Lasoff).

היבט נוסף לבחינת הערכת תוכניות התערבות ומועילותן קשור לשיטות המחקר שבהן השתמשו החוקרים. מסקירת הספרות שעוסקת בתחום של מחקרי הערכה בתוכניות התערבות לקריירה, נמצא כי מחקרים אלו נבדקים בעיקר באמצעות מתודות כמותיות (Mcilveen, McGregor-Bayne, Alcock, & Hjertum, 2003). יאנג וואלאך (Young & Valach, 2009), טוענים כי הערכה שמתמקדת רק בתוצאות אינה מספקת דיה, מאחר שהיא לא מאפשרת התבוננות בדינמיקה שנוצרת בתהליך היעוץ. זאת ועוד, היא בדרך כלל נסמכת על הערכה כמותית בלבד ובכך לא נותנת מקום למשמעות ולערך שאפשר להפיק באמצעות הערכה איכותית. כלומר הערכת תוכניות התערבות בתחום מתמקדת בבחינת מועילות ההתערבות וחסרה פרקטיקות מחקריות להבנת תהליך ההתערבות, וכן חסרה את נקודת המבט של המשתתפים עצמם.

מבין חוקרי ההערכה המובילים בתחום תוכניות התערבות חינוכיות ישנם חוקרים שמדגישים את חשיבות אימוץ גישה כוללת, שבודקת ומנתחת את היעדים והמודלים של ההתערבות, מתוך שילוב שיטות מחקר מעורבות (mix method) ובשיתוף קהלי היעד של תוכניות ההתערבות. הנסון, קרסוול, פלאנו קלארק, פטסקה וקרסוול (Hanson, Creswell, Plano Clark, Petska, & Creswell, 2005) טענו כי שימוש בשיטות מחקר

מעורבות מאפשר לחוקרים לבחון מודלים תאורטיים ולשנות או להתאים אותם באמצעות משוברים של משתתפי המחקר. הנסון ועמיתיו עמדו על כמה יתרונות בשימוש בשיטות מעורבות: 1. להביא לידי עדכון מחודש של המודל התאורטי; 2. להגדיל את הממצאים הכמותיים או האיכותניים; 3. לסתור את הממצאים הכמותיים או האיכותניים; 4. להשלים ולהתמזג עם התוצאות האיכותיות או הכמותיות; 5. להציג ולהמחיש את הצרכים של קבוצות שקולן לא נשמע או שאינן מיוצגות. טענות אלה בזכות היתרונות של שיטות מתודות מחקר רלוונטיות מאוד גם להערכת מועילות של תוכניות התערבות.

מתוך מחקרים שביצעו OECD, הנציבות האירופית והבנק העולמי (Watts & Sultana, 2004) עולה כי יש להתמקד בסוגיות איכותניות בכל הקשור לייעוץ קריירה וליישם אותן בממשק שבין הפרקטיקה לקובעי המדיניות. פרי (Perry, 2009) טען שהחזון המיטבי של מחקרי מועילות היא לא רק לציין שתוכנית ההתערבות אכן יעילה, אלא לוודא כי התוכנית יכולה להשפיע ולגרום לשינוי גם בטווח הרחוק. למשל למנוע נשירה מבית ספר או למנוע אבטלה וגם להראות כיצד קהילות, קבוצות ומדיניות ציבורית משתנות לאורך זמן בשל ממצאי התוכנית. לטענתו, שימוש בשיטות מחקר מעורבות ובמחקרי פעולה חברתית יכולות להביא לידי שינוי גם ברמת המיקרו וגם ברמת המקרו.

פרי, דיווין, דאפי וואנס (Perry, DeWine, Duffy, & Vance, 2007), בחנו את מועילותה של תוכנית התערבות (school to work program) על מסוגלות עצמית אקדמית באמצעות שיטות מחקר מעורבות. בעוד שניתוח הממצאים הכמותיים לא הראה שינוי במסוגלות העצמית האקדמית, ניתוח הממצאים האיכותיים באמצעות CQR – שיטת ניתוח ההסכמה הקבוצתית – הראה שיפור במסוגלות העצמית האקדמית (שימוש במיומנויות אקדמיות ובביטוי של מטרות). לטענת החוקרים, השימוש בשיטות מחקר מעורבות מאפשר הבנה רחבה ועשירה יותר של נתוני המחקר.

ספוקאן ונויין (Spokane & Nguyen, 2016) הציעו פרדיגמות חלופיות להערכת תוכניות התערבות בקריירה. החוקרים המליצו על פרדיגמת שרשרת (chain paradigm) שלפיה יש לערב את הלקוחות בבניית תוכנית ההתערבות (מטרות, מבנה, אינטנסיביות וכדומה). היברט (Hiebert, 2002) ובורגן והיברט (Borgen & Hiebert, 2006) ציינו שיש חשיבות רבה לתכנן תוכניות התערבות שמביאות בחשבון את הצרכים שמתבגרים מדברים עליהם וזקוקים להם. לטענתם, כדי לייעל תוכניות התערבות יש לגייס את הצעירים להיות חלק ממעצבי התוכניות והשירותים בתחום הקריירה הנבנים עבורם. לסיכום, נמצא כי יש חשיבות רבה לשימוש בשיטות מחקר מעורבות כדי להגיע להבנה רחבה ועשירה יותר של נתוני המחקר.

עוד עולה מסקירת הספרות כי ישנם רכיבים מסוימים שנמצאו משפיעים יותר על מועילותן של תוכניות ההתערבות, למשל ויסטון, סקסטון ולאסוף (Wiston, Sexton, & Lasoff, 1998) מצאו כי מרבית ההתערבויות היו מוצלחות עם רוב קבוצות הגיל, אך ההשפעה הגדולה ביותר נמצאה בהתערבויות עם תלמידי חטיבת הביניים. כמו כן התערבויות על בסיס ייעוץ פרטני נמצאו יעילות יותר, והתערבויות שיש בהן השפעה גדולה מאוד היו אלה שהתמקדו במיומנויות ספציפיות הקשורות לקריירה, ולא "בהכנה לקריירה" בדרך כלל.

דוגמה נוספת היא עבודתם של יוז וקארפ (Hughes & Karp, 2004). החוקרים מצאו כי מבחינת סוגי ההתערבויות, התערבויות על בסיס ייעוץ פרטני (individual counseling interventions) נמצאו בעלות השפעה רבות יותר. מגניוסון ורוסט (Magnusson & Roest, 2004) מצאו כי בכל תוכניות התערבויות בקריירה שהם סרקו הייתה השפעה ניכרת בשני תחומים עיקריים: פעילות החקירה וקבלת החלטות. המשתתפים בתוכנית ההתערבות נוטים יותר לעסוק בפעילויות חקירה של יכולות הקריירה שלהם. שנית, המשתתפים נוטים יותר לקבל החלטות בקריירה לאחר ההתערבות.

בראון וריאן-קריין (Brown & Ryan-Krane, 2000) הגיעו למסקנה שתוכניות התערבות יעילות יותר במידה ניכרת אם ההתערבויות כוללות את חמשת הרכיבים הקריטיים האלה: א. לאפשר למשתתפים להבהיר את מטרותיהם באמצעות כתיבה; ב. מתן פרשנויות ומשובים אישיים; ג. מתן מידע עדכני על נתיב הקריירה הנבחר; ד. מודלים לחיקוי; ה. סיוע למשתתפים בפיתוח רשתות תמיכה חברתית שיטפחו את שאיפות הקריירה שלהם. ויסטון, לי, גודריץ' מיטס ורייט (Whiston, Li, Goodrich Mitts, & Wright, 2017) מצאו כי מסוגלות עצמית בקבלת החלטות קריירה הייתה בעלת השפעה גדולה מאוד ונמדדה במרבית המחקרים. רכיב אחר שנמצא חשוב ושהוזכר גם בחמשת הרכיבים של בראון וריאן-קריין (שם) היה תמיכה של יועצים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הממצאים האחרונים של יוסטון, רוסייה וברון (Whiston, Rossier, & Baron, 2016) בעניין החשיבות של ברית עבודה בייעוץ הקריירה והצורך במערכת יחסים תומכת בתהליך ייעוץ קריירה. נוסף על כך, החוקרים מצאו תמיכה להתערבויות הקשורות בהבהרת ערכים ולתהליכים של השגת מטרות ברורות, כמו ללמד את המשתתפים שיטות לקבלת החלטות בתחום הקריירה.

לסיכום, ישנה הסכמה כללית בקרב החוקרים שלפיה מרבית תוכניות התערבות לקריירה נמצאו בעלות פוטנציאל טוב של התפתחות בעיקר בקרב תלמידי חטיבות הביניים, וכי תוכניות התערבות בקריירה מגדילות את פעילות החקירה ואת המסוגלות העצמית בקבלת החלטות. השימוש בחוברות עבודה ובתרגילי כתיבה מסייע לתהליך, ויש חשיבות גדולה לברית הייעוצית. כמו כן יש לעודד שימוש בשיטות מחקר מעורבות ושיתוף קהלי היעד של תוכניות ההתערבות. לפיכך תוכנית ההתערבות שנבחנה במחקר הנוכחי נבנתה על בסיס המלצות אלה ומועילותה נבחנה באמצעות שילוב גישות כמותיות ואיכותניות מתוך נקודת המבט של המשתתפים ובדיקתן לאורך זמן.

המודל הסנרגי

תוכניות התערבות בתחום החינוך לקריירה שנבנו על בסיס פרספקטיבה רחבה ונוגעות גם לממשק שבין עבודה למשפחה, כמעט שלא קיימות (Cinamon, 2015). מחסור זה בולט בייחוד לנוכח ההסכמה הקיימת באשר למרכזיותו של הממשק עבודה-משפחה להתפתחות הקריירה של הפרט, תהליך הנמשך לכל החיים (Amundson, 2005), ולנוכח הממצאים המדגישים את המחיר הכבד שמשלמים מבוגרים עובדים החווים קונפליקטים בין התפקידים (Whiston & Cinamon, 2015). הכנתם של מתבגרים לאתגר זה נראית הכרחית ומתבקשת.

צינמון וריץ (Cinamon & Rich, 2004) הציעו פרספקטיבה רחבה לתחום הקריירה שאינה מתמקדת בתפקיד המקצועי בלבד, אלא זו הכוללת את העבודה ואת ממשקיה כמו השילוב בין עבודה למשפחה. גישתם מדגישה את החשיבות שבהכנת מתבגרים גם למטלת השילוב בין שני תפקידים תובעניים אלו. צינמון (2006, 2017) אף הציעה מודל התערבות אחר המתמקד בהכנתם של מתבגרים בני מיעוטים למטרה מורכבת זו, מתוך בחינת מאפיינים התרבותיים הייחודיים של ערביי ישראל. מודל הסינרגיה שפיתחה צינמון (Cinamon, 2015) מרחיב את רעיונותיה הקודמים ומתאר התערבות הממוקדת בהגברת המסוגלות העצמית לשלב תפקידי עבודה משפחה בקרב צעירים ומתבגרים.

מודל זה נשען על שלושה בסיסי ידע מרכזיים: התאוריה החברתית-קוגניטיבית לקריירה, מודלים העוסקים בשילוב בין תפקידי עבודה למשפחה ומחקרים העוסקים במועילות של תוכניות התערבות. משתנה חשוב בהדרכת צעירים לקראת שילוב בין תפקידים המשמש מוקד לתוכניות התערבות רבות, הוא משתנה המסוגלות העצמית. התאוריה החברתית-קוגניטיבית (SCCT) (Lent, Brown, & Hackett, 1994) רואה במסוגלות העצמית משתנה אישי חשוב להבנת עניין, בחירות ותפקוד לימודי ומקצועי של הפרט. מסוגלות עצמית מוגדרת אמונתו של הפרט באשר ליכולתו לבצע בהצלחה משימות או התנהגויות מסוימות (Bandura, 1986). מסוגלות עצמית לניהול תפקידי עבודה-משפחה מוגדרת אמונה של הפרט ביכולתו לנהל ביעילות תפקידים של עבודה ומשפחה מתוך התמודדות עם קונפליקטים אפשריים ויצירת העשרה בין התפקידים (Cinamon, 2006a). מחקרים מצאו כי אנשים עם מסוגלות עצמית גבוהה בניהול תפקידי עבודה משפחה מדווחים פחות על קונפליקט עבודה-משפחה (Erdwins, Buffardi, Casper, & O'Brien, 2001). עוד נמצא כי צעירים עם תחושת מסוגלות גבוהה להתמודד עם קונפליקטים בין עבודה למשפחה, מצפים לחוות מעט קונפליקטים בין תפקידים אלה (Cinamon, 2006b).

מודל ההתערבות שהציעה צינמון (Cinamon, 2015) מתמקד בהעלאת המסוגלות העצמית לנהל תפקידי עבודה ומשפחה של מתבגרים באמצעות שלוש יחידות: (1) **ידע על עצמי** – יחידה זו ממוקדת בהבהרת ערכים, משמעות אישית וציפיות של תפקידי העבודה והמשפחה; (2) **ידע על הסביבה** – יחידה זו מתמקדת במתן ידע על ממשק עבודה-משפחה ועל המשתנים המשפיעים על היווצרותם של יחסי קונפליקט ויחסי העשרה בין התפקידים למיניהם; (3) **מיומנויות** – יחידה זו מאפשרת תרגול של מיומנויות כמו ניהול זמן וקבלת תמיכה, מיומנויות החיוניות לניהול יעיל של הממשק עבודה-משפחה. מטרתיה של תוכנית ההתערבות הן לאפשר לתלמידים לרכוש מצד אחד מיומנויות של חקירה אישית הנוגעות לכלל התפקידים בחייהם, לברר לעצמם ערכים, נטיות ועמדות כלפי כל תפקיד שהם ממלאים כעת ובד בבד לדמיין את עצמם בתפקידי עבודה ומשפחה עתידיים. כמו כן ההתערבות מאפשרת לבחון האם המחשבות המקצועיות שיש להם מתיישבות עם התוכניות המשפחתיות שלהם, לבחון את החשיבות והמשמעות האישית שהם זוקפים לכל אחד מהתפקידים ולהתנסות במיומנויות החיוניות לניהול בו בזמן של תפקידים תובעניים, כמו ניהול זמן ובקשת תמיכה. לטענתה של צינמון, (Cinamon, 2015) מודל התערבות זה עשוי להגביר את תחושת המסוגלות העצמית לשלב תפקידים, את המסוגלות העצמית בקבלת החלטות קריירה, וכן להגביר את יכולת המשתתפים לתכנן תמונת עתיד בהירה יותר.

מתוך מטרת תוכנית ההתערבות ותיאור הספרות יעלו השערות אלה :

1. יימצא הבדל בין תלמידי קבוצת הניסוי לתלמידי קבוצת הביקורת במסוגלות העצמית לשילוב תפקידי עבודה-משפחה : תלמידי קבוצת הניסוי ידווחו על מסוגלות גבוהה יותר במדידה השנייה, ואילו משתתפי קבוצת הביקורת לא ידווחו על מסוגלות גבוהה יותר.
 2. יימצא הבדל בין תלמידי קבוצת הניסוי לתלמידי קבוצת הביקורת במסוגלות העצמית בקבלת החלטות קריירה : תלמידי קבוצת הניסוי ידווחו על מסוגלות גבוהה יותר במדידה השנייה, ואילו משתתפי קבוצת הביקורת לא ידווחו על מסוגלות גבוהה יותר.
- להלן שאלות המחקר :

1. כיצד המשתתפים תופסים את תוכנית ההתערבות?
 2. מה המשתתפים למדו על עצמם לאחר תוכנית ההתערבות ?
 3. אילו פעילויות מהותיות הם זוכרים?
 4. מה דעתם של המשתתפים על התוכנית שעברו?
- כדי לענות על שאלות אלה נעשה שימוש בשיטות מעורבות של שאלונים וראיונות.

שיטה

משתתפים

התוכנית של מודל הסינרגיה (Cinamon, 2015) הועברה לתלמידי תיכון מצפון הארץ הלומדים בבית ספר שמפעיל תוכנית של חינוך לקריירה כבית ספר ניסויי בתחום זה. התוכנית הועברה לקבוצת ניסוי שהשתתפה בהתערבות זו כתוספת לשיעורים שמקבלים תלמידי בית הספר על רקע שיעורי חינוך לקריירה. תלמידי קבוצת הביקורת לא קיבלו את ההתערבות מלבד השיעורים שהם עוברים בבתי הספר בעת הניסוי. הנתונים הכמותיים נאספו מ-78 תלמידי תיכון יהודים ישראלים (45 קבוצת ניסוי ו-33 קבוצות ביקורת) מצפון הארץ. השכבה הבית ספרית שנבחרה להשתתף בפרויקט ולנסוע לאוניברסיטת תל-אביב נבחרה משיקולים ארגוניים. חלוקת המשתתפים לקבוצות נעשתה באקראי. קבוצת הניסוי כללה 37 בנות ו-8 בנים בטווח הגילים 13 עד 16 שנים ($M=14.83$, $SD=0.79$) ובקבוצת הביקורת כללה 14 בנות ו-19 בנים בטווח הגילים 14 עד 15 שנים ($M=14.68$, $SD=0.46$). המשתתפים הגיעו ממשפחות עם רקע סוציו-אקונומי נמוך ולמדו בבית ספר תיכון הממוקם בצפון הארץ בעיר המדורגת נמוך במדרג הסוציו-אקונומי של הלמ"ס.

החלק האיכותני של הערכת ההתערבות כלל ראיונות חצי מובנים עם תשעה תלמידים (6 בנות ו-3 בנים). חמישה תלמידים מכיתה ט' (4 בנות ו-1 בן אחד) וארבעה תלמידים מכיתה י' (2 בנות ו-2 בנים) בטווח הגילים 14 עד 16 שנים. ראיונות אלה התקיימו שבועיים לאחר ההתערבות.

כלים

מסוגלות עצמית לניהול תפקידי עבודה ומשפחה: נמדדה בגרסה המקוצרת של השאלון שפיתחה צינמון (Cinamon, 2012). שאלון זה בוחן את אמונתו של הפרט ביכולתו להתמודד עם קונפליקטים וליצור העשרה בין תפקידי העבודה למשפחה. גרסה זו הורכבה מארבעה פריטים על גבי סולם ליקרט בן 5 דרגות (1- כלל לא בטוחה, 5- בטוחה מאוד). לדוגמה: "שתצליחי/י לשלב בהצלחה בין תפקידי עבודה ומשפחה". הציון חושב במוצע התשובות של ארבעת הפריטים, והטווח הוא 1-5. במחקר הנוכחי ציוני המהימנות היו $\alpha=.77$ ו- $\alpha=.87$ לפני הסדנה ואחריה, בהתאמה.

שאלון מסוגלות עצמית בקבלת החלטות בקריירה: המסוגלות העצמית בקבלת החלטות בקריירה נמדדה באמצעות הגרסה העברית המקוצרת (Gati, Osipow, & Fassa, 1994) לשאלון המסוגלות העצמית בקבלת החלטות בקריירה (Taylor & Betz, 1983). השאלון המקוצר כולל 11 פריטים המתארים פעולות מגוונות הקשורות בקבלת החלטה מקצועית (למשל: "לבחור במקצוע שיתאים לסגנון החיים שלי", "למצוא מקום עבודה המתאים למקצוע שאבחר"). המשתתף מוזמן לדרג את מידת בטחונו לבצע מטלות אלה על גבי סולם ליקרט בן 5 דרגות (1- כלל לא בטוחה, 5- בטוחה מאוד). כל הפריטים מודדים משתנה אחד של מסוגלות עצמית בקבלת החלטות בקריירה. הציון ניתן בחישוב הממוצע של 11 הפריטים והטווח של הציונים הוא 1-5. מהימנות פנימית מדווחת בעבור הגרסה המקוצרת בעברית היא $\alpha=.94$. במחקר הנוכחי ציוני המהימנות היו $\alpha=.87$ ו- $\alpha=.90$ לפני הסדנה ואחריה, בהתאמה.

שאלון להערכת הסדנה בידי המשתתפים: השאלון חובר לצורך המחקר הנוכחי. השאלון כלל ארבע שאלות סגורות ושאלה אחת פתוחה. שתי שאלות עסקו במידת שביעות הרצון של המשתתפים מהפעילויות של הסדנה על סקלה בת חמש דרגות (1- במידה מעטה ו-5 במידה רבה) (לדוגמה: "הפעילויות היו מעניינות", "הפעילויות היו משעממות") ושתי שאלות על הידע שהם רכשו מהשתתפותם בסדנה על סקלה בת חמש דרגות (1- במידה מעטה ו-5 במידה רבה) (לדוגמה: "הנושאים עליהם דיברנו בסדנאות היו חשובים עבורי", "למדתי היום דברים חשובים על עצמי"). הציון חושב באמצעות ממוצע הפריטים והטווח הוא 1-5. השאלה הפתוחה הייתה "נשמח לקרוא על החוויה האישית שלך מהיום".

ראיון חצי מובנה חובר לצורך המחקר הנוכחי כדי להעריך את תפיסותיהם של המשתתפים את הסדנה שבועיים לאחר שהתקיימה. ראיון זה כלל את השאלות האלה:

1. מה אתה זוכר מהיום הזה?
2. מה הייתה המטרה שלו?
3. אילו פעילויות אהבת בסדנה ואילו לא אהבת?
4. מה היית מציע לנו לעשות אחרת?
5. האם חשבת על התחום של שילוב תפקידים לפני הסדנה?
6. מה אתה חושב שעוזר לך היום לשלב תפקידים בחיך? מה יעזור לך בעתיד?
7. מה לקחת לעצמך מהיום הזה?

הליך

המשתתפים במחקר הם תלמידי בית ספר ניסויי מצפון הארץ המפעיל תוכנית חינוכית העוסקת בתפיסת עתיד ובהתפתחות קריירה. כל תלמידי בית הספר משתתפים בשיעורים העוסקים בתחום של חינוך לקריירה, בעוד שפעילויות מיוחדות אחרות, כגון ביקור במעבדה להתפתחות קריירה באוניברסיטת תל-אביב, ביקור במפעלים ובמקומות עבודה ניתנים לכיתות מסוימות ולקבוצות מצומצמות של תלמידים. ההתערבות שמתוארת במחקר הנוכחי התקיימה לאחר קבלת האישורים המתאימים מוועדת האתיקה ולאחר קבלת אישורי ההורים והסכמת הילדים. ההתערבות התקיימה באוניברסיטת תל-אביב שהגיעו אליה תלמידי קבוצת הניסוי. רכזת התוכנית חילקה באקראי את הילדים לקבוצת הניסוי ולקבוצת הביקורת לאחר שנבחרו הכיתות שישתתפו בפרויקט.

סטודנטיות לתואר שני ושלישי מהמעבדה להתפתחות קריירה עשו את ההתערבות בעת הניסוי. לכולן ניסיון קודם בהעברת סדנאות בתחום של התפתחות קריירה. המשתתפים בקבוצת הניסוי חולקו לארבע קבוצות אקראיות ($n=10-12$). כל קבוצה מילאה את השאלונים לפני התחלת התוכנית (pre) ובסיומה (post). המשתתפים בקבוצת הביקורת מילאו את השאלונים בבית הספר. מילוי השאלונים נעשה לבד, באנונימיות ובלי לחץ של זמן. הנשאלים התבקשו לרשום קוד מזהה כדי לאפשר השוואה בין התשובות של כל משיב בשתי נקודות הזמן.

את הראיונות עשתה הכותבת הראשונה של מאמר זה, חברת המעבדה לחקר התפתחות קריירה ובעלת ניסיון ייעוצי ובביצוע ראיונות. הראיון נבנה בהלימה עם מטרת המחקר. הראיון ארך בין 30 ל-60 דקות, התקיים בבית הספר בחדר שקט, הוקלט ושוקלט.

ממצאים

לצורך בחינת השערות ושאלות המחקר נעשה שימוש בניטוחי שונות עם מדידות חוזרות ובניתוח תוכן של הראיונות. השערת המחקר הראשונה טענה כי המשתתפים בקבוצת הניסוי יבטאו במדידה השנייה רמות גבוהות יותר של מסוגלות עצמית לשילוב תפקידי עבודה-משפחה בהשוואה לקבוצת הביקורת. הממצאים הראו כי גם המשתתפים בקבוצת הניסוי וגם המשתתפים בקבוצת הביקורת ביטאו במדידה השנייה רמות גבוהות יותר של מסוגלות עצמית לשילוב תפקידי עבודה-משפחה בהשוואה למדידה הראשונה.

השערת המחקר השנייה טענה כי המשתתפים בקבוצת הניסוי יבטאו במדידה השנייה רמות גבוהות יותר של מסוגלות עצמית בקבלת החלטות קריירה בהשוואה לקבוצת הביקורת. על פי השערת המחקר, המשתתפים בקבוצת הניסוי ביטאו במדידה השנייה רמות גבוהות יותר של מסוגלות עצמית בקבלת החלטות קריירה בהשוואה למדידה הראשונה, בעוד שלא נמצאו הבדלים בין זמני המדידה השונים ברמת המסוגלות העצמית בקבלת החלטות קריירה בקרב משתתפי קבוצת הביקורת.

לצורך בחינת ההבדלים בין שתי קבוצות המחקר (מחקר, ביקורת) כתלות בזמן המדידה (לפני ההתערבות ולאחריה), נערכו מבחני שונות ANOVA עם מדידות חוזרות דו-כיווני (2×2) למדוד מסוגלות עצמית בקבלת החלטות קריירה. המשתתפים הבלתי תלויים הם זמן המדידה (לפני ההתערבות ולאחריה) ושתי קבוצות המחקר (מחקר וביקורת). המשתנה התלוי שנבחן בהשערה זו היה רמת המסוגלות העצמית בקבלת החלטות קריירה.

ממצאי ניתוח זה הראו כי קיים אפקט עיקרי מובהק לזמן המדידה: $F(1,76)=12.49$, $p<.01$, $\eta^2=.14$. כמו כן לא קיים אפקט עיקרי מובהק לקבוצות המחקר: $F(1,76)=2.07$, $p=.15$, $\eta^2=.03$. לעומת זאת, קיימת אינטראקציה מובהקת של זמן המדידה x קבוצות המחקר, $F(1,76)=4.91$, $p<.05$, $\eta^2=.06$ (לוח 1).

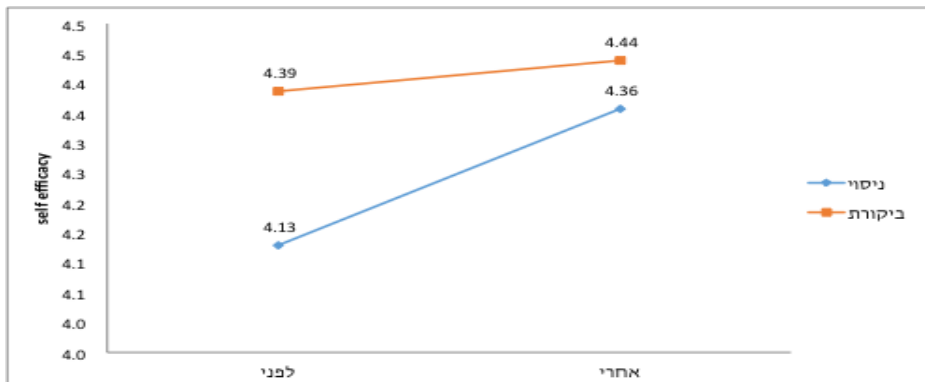
לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן של רמת המסוגלות העצמית בקבלת החלטות קריירה לפני ההתערבות ולאחריה על פי קבוצות המחקר (מחקר, ביקורת)

לאחר ההתערבות		לפני ההתערבות		קבוצות המחקר
SD	M	SD	M	
.52	4.36	.52	4.13	ניסוי (N = 45)
.58	4.44	.55	4.39	ביקורת (N = 33)

מן הטבלה עולה כי לפי המשוער, תלמידים שהשתתפו בתוכנית ההתערבות ביטאו במדידה השנייה רמות גבוהות יותר של מסוגלות עצמית בקבלת החלטות קריירה, בהשוואה למדידה הראשונה, בעוד שלא נמצאו הבדלים בין שני זמני המדידה ברמת המסוגלות העצמית בקבלת החלטות קריירה בקרב תלמידים המשתייכים לקבוצת הביקורת. עם זה נמצאו הבדלים מובהקים במדד זה בעבור קבוצת הביקורת לפני ההתערבות.

כדי לבדוק את מקור האינטראקציה, בוצע ניתוח פוסט-הוק עם תיקון בונפרוני. נמצא הבדל לפני הבדיקה בין קבוצת הביקורת לקבוצת הניסוי ($p<.001$, $M=.26$). לא נמצא הבדל ניכר בין שני זמני המדידה ברמת המסוגלות העצמית בקבלת החלטות קריירה בקרב תלמידים המשתייכים לקבוצת הביקורת. עם זה נמצאו הבדלים מובהקים בין שני זמני המדידה ברמת המסוגלות העצמית בקבלת החלטות קריירה בקרב תלמידים המשתייכים לקבוצת הניסוי ($p<.001$, $M=.23$). משמעות הדבר היא כי למרות ההבדלים הלא רצויים שנמצאו בין קבוצת הביקורת לקבוצת הניסוי במדד המסוגלות העצמית בקבלת החלטות קריירה לפני ההתערבות, עדיין השיפור במסוגלות העצמית בקבלת החלטות קריירה של קבוצת הניסוי לאחר תוכנית ההתערבות היה בעל משמעות (תרשים 1).

תרשים 1: אינטראקציה של זמן המדידה x קבוצות המחקר ברמת המסוגלות העצמית בקבלת החלטות קריירה



מן התרשים עולה כי לפי המשווער, תלמידים שהשתתפו בתוכנית ההתערבות ביטאו במדידה השנייה רמות גבוהות יותר של מסוגלות עצמית בקבלת החלטות קריירה בהשוואה למדידה הראשונה. לא נמצאו הבדלים מובהקים במדד זה בין שתי המדידות בקרב קבוצת הביקורת.

הערכת הסדנה נבדקה גם באמצעות מדידת שביעות הרצון של המשתתפים באמצעות שתי שאלות הנוגעות למידת שביעות הרצון של המשתתפים מהפעילויות של הסדנה ושתי שאלות על הידע שהם רכשו מההשתתפות בסדנה.

לוח 2: ממוצעים וסטיית תקן של שביעות הרצון של המשתתפים מפעילויות הסדנה ומהידע שהם רכשו מהשתתפותם בעבור כל שאלה

SD	M	
1.02	3.98	הפעילויות היו מעניינות מאוד
1.13	4.11	הנושאים שדיברנו עליהם בסדנאות היו חשובים עבורי
1.26	3.75	הפעילויות לא היו משעממות
1.32	3.43	למדתי היום דברים חדשים על עצמי

לוח 3: מדד שביעות רצון כללית מהסדנה

ערך מקסימלי	ערך מינימלי	SD	M
4.11	3.43	0.30	3.82

לסיכום, רמת שביעות הרצון של המשתתפים מהסדנה הייתה גבוהה יחסית, ועמדה על 3.82 בסולם של 1-5, וממוצע שביעות הרצון מהידע על עצמם שהם רכשו לאחר ההשתתפות בסדנה היה 3.77 בסולם של 1-5.

ניתוח החלק האיכותי של 9 הראיונות החצי מובנים וניתוח תגובותיהם של 33 המשתתפים לשאלה הפתוחה "תאר את החוויה האישית שלך מהיום?", נעשו בשיטת ניתוח המבוססת על טכניקת ההסכמה הקבוצתית (Rich & Cinamon, 2007). לאחר זיהוי והסכמה על התמות העיקריות, נעשתה בדיקה של שכיחות הופעתן. בדרך כלל מרבית המשתתפים ציינו כי הם נהנו מאוד להשתתף ביום העיון וזכרו את הפעילויות כמהותיות ומהנות, הנסיעה לתל-אביב והביקור באוניברסיטה היו מהותיים בעבורם גם כן. להלן כמה ציטוטים שנלקחו מתוך המשובים: "הנושא היה חשוב ולמדתי דברים חדשים על עצמי, נהייתי ממש"; "החוויה האישית שלי שהיה לי כיף ולמדתי דברים חדשים ואני יודע שאני צריך להכין לי אנשים שאפשר לסמוך עליהם ומה התפקידים שלי בחיים שלא ידעתי שהם בכלל תפקיד. מאוד נהייתי בפעילות".

להלן ניתוח התחומים והקטגוריות המרכזיות שעלו מניתוח התמלילים.

לוח 4: התחומים והקטגוריות המרכזיות שעלו מניתוח התמלילים

תחום	קטגוריה	שכיחות
1. ידע על עצמי	א1. תפקידים חברתיים	8 משתתפים (4 בנים, 4 בנות)
	ב1. משמעות אישית	בת אחת
2. תפיסות עתיד	א2. קושי לחזות את העתיד	3 משתתפים (1 בן, 2 בנות)
	ב2. רעיונות ראשוניים של העתיד	17 משתתפים (3 בנים, 14 בנות)
3. רכישת מיומנויות	א3. ניהול זמן	12 משתתפים (2 בנים, 10 בנות)
	ב3. בקשת עזרה	5 משתתפים (2 בנים, 3 בנות)
4. הנאה וכיף	א4. הנאה כללית מהיום	9 משתתפים (2 בנים, 7 בנות)
	ב4. הנאה מהפעילות ומהאינטראקציה המשותפת עם המורים והחברים	14 משתתפים (4 בנים, 10 בנות)

להלן תיאור ארבע תמות שעלו מניתוח התמלילים :

1. ידע על עצמי – המשתתפים זיהו את תפקידי החיים שהם ממלאים כיום ומרכיבים את זהותם החברתית. הזהות היא מכלול של רכיבים שבאמצעותם האדם מגדיר את עצמו. תאוריית הזהות החברתית נוגעת למערכת היחסים הפנימית שמתרחשת בין ה"אני", "התפקיד" ו"החברה" (Tajfel & Turner, 1986). המשתתפים ציינו כי לאחר השתתפותם בסדנה הם יודעים לציין שיש להם כמה תפקידים חברתיים בכל מיני תחומי חיים: בית ספר, משפחה קרובה, משפחה מורחבת, חברים ועוד. הם תיארו את עצמם באמצעות התפקידים והגדרה עצמית רחבה זו הייתה בעלת משמעות רבה בעבורם. תמה זו מורכבת משתי קטגוריות:

א) תפקידים חברתיים – כמעט כל המשתתפים ציינו כי לאחר הסדנה הם הצליחו לזהות ולהגדיר את התפקידים החברתיים שהם ממלאים כיום. כמו כן הם למדו כי להיות אח/נכד/חבר/תלמיד וכדומה זה גם תפקיד חברתי בעוד שטרם הסדנה הם לא החשיבו או הגדירו זאת כתפקיד חברתי. הציטוט להלן של מרואיינת בת 14, ממחיש היבט זה: "במהלך הסדנה הגעתי למסקנה שיש לי תפקידים חברתיים רבים, שאותם לא ממש הגדרתי כתפקיד קודם, למשל, יש לי אחיות קטנות שאני צריכה לדאוג להן, הורים שאני צריכה להיות בת טובה שלהם, חברות ועוד כל מיני תפקידים".

ב) משמעות אישית – החשיבות האישית שהם מעניקים לתפקידים אלה, למשל ציטוט של מרואיינת בת 14.5: "נהנית מאוד מהתרגילים של התפקידים השונים, זה גרם לי להבין שכולנו יש תפקידים דומים אבל אנו מתייחסים אליהם באופן שונה, למשל אני ועוד חברה דיברנו על ריקוד אבל אני רואה את זה בתור עבודה לחיים והיא לא. היא רואה את זה כתחביב..."

2. תפיסות עתיד – תחום זה נוגע לתפיסות העתיד של המשתתפים. במחקר הנוכחי המושג "תפיסות עתיד" מתמקד בתחום הקריירה בהגדרתו הרחבה ונוגע הן לתפקידים תעסוקתיים והן לתפקידים משפחתיים ולשילוב ביניהם.

זוהו שתי קטגוריות: א) קושי לחזות את העתיד; ב) רעיונות ראשוניים של העתיד. בסדנה המשתתפים התבקשו לדמיין את עצמם בתפקידי עבודה ומשפחה עתידיים. בריאיון שנעשה כשבועיים לאחר הסדנה נשאלו המשתתפים מה הם חושבים שיעזור

להם להצליח לשלב את תפקידי העבודה עם תפקידי המשפחה העתידיים שלהם. כמה מהמשתתפים ציינו כי היה קשה להם לדמיין את העתיד שלהם, וכי הם בדרך כלל לא חושבים על העתיד שלהם. עם זה כולם ציינו כי משפחה עם ילדים היא חלק הארי של תוכניות העתיד שלהם, למשל מרואיינת בת 16: "אני לא יודעת מה הולך לקרות בעתיד... אני יודעת שאני רוצה ילדים... אבל אני לא יודעת מה אני רוצה לעשות בעתיד." ציטוט אחר של מרואיינת בת 15: "התפקידים שלי עכשיו לא ממש מתנגשים... יש לי הרבה זמן פנוי... ובאשר לעתיד זה לא ממש מפריע לי כי אין לי את זה עדיין..."

הקטגוריה השנייה של תחום זה היא רעיונות ראשוניים של העתיד. כאשר המשתתפים נשאלו מה הם זוכרים מהשתתפותם בסדנה, הם דיברו על תמונת עתיד ועל חלומות, למשל מרואיינת בת 14: "דיברנו על תמונת עתיד וזה טוב כי יש ילדים שאין להם את זה וצריך שיהיה להם כי ככה מתקרבים לחלום יותר..." ציטוט אחר של מרואיינת בת 14: "הסדנה עזרה לי להבין מי אני ומה אני רוצה להיות", ומרואיין בן 15: "בסדנה דיברנו על להתחיל כאילו פחות או יותר ללכת לכיוון החלום". ציטוטים דומים נלקחו מתוך התשובות לשאלה הפתוחה בשוב שלאחר הסדנה: "תארו/י את החוויה האישית שלך מהיום": "למדתי דברים חדשים על עצמי ובמה אני ארצה להתמקצע כשאהיה גדולה"; "היה לי היום מאוד מהנה, למדתי כיצד לשלב קריירה עם משפחה ודברים נוספים"; "היה ממש כיף למדתי עוד דברים על עצמי, והבנתי שתמיד אני צריכה לחשוב על העתיד שלי ותמיד יהיו ברירות והתלבטויות"; "לאחר הסדנאות התחלתי ממש לנסות לחשוב על העתיד שלי ואני מאוד מקווה שיהיה לי עתיד מוצלח".

3. רכישת מיומנויות – המשתתפים עסקו בהיבט זה של רכישת מיומנויות מתוך השאלה מה למדת מהשתתפותך בסדנה, וציינו שתי מיומנויות עיקריות שהם למדו לאחר ההשתתפות בסדנה: (א) ניהול זמן; (ב) בקשת עזרה. כמעט כל המשתתפים ציינו כי ניהול זמן והיכולת לבקש עזרה הם מיומנויות חשובות לשילוב תפקידים בהווה ובעתיד. מרואיינת בת 15 אמרה "למדתי מהסדנה דברים חדשים שיעזרו לי לתכנן את העתיד שלי כמו איך לנהל את הזמן שלי נכון וגם למדתי שחשוב לדעת איך לבקש עזרה ולא להסתמך רק על עצמי...", מרואיין אחר בן 15 טען "כדי להצליח בעתיד אני צריך לנהל את הזמן שלי נכון, אני רוצה להיות שחקן כדורגל בעתיד, אבל גם חשוב לי להיות תלמיד טוב כדי שאצליח למצוא עבודה טובה במקרה שלא אהיה שחקן כדורגל...". הוא גם הסביר שלאחר הסדנה הוא הצליח לנהל את התפקידים החברתיים שלו בדרך טובה יותר באמצעות הגדרת סדרי עדיפויות כפי שהוא ציין בציטוט זה: "אבא שלי ביקש ממני לעזור לו לעשות משהו, והיה לי גם אימון כדורגל חשוב מאוד שלא רציתי להחמיץ, אז עזרתי לאבא שלי בהתחלה כשהייתי בבית והמשכתי לעזור לו אחרי שחזרתי מהאימון... הצלחתי לעשות את שני הדברים עם תכנון נכון".

4. הנאה וכיף – המשתתפים ציינו את החוויה שלהם מהיום. לתחום זה שתי קטגוריות: (א) הנאה כללית מהיום, לדוגמה ציטוט של משתתף בן 16 ומשתתפת בת 16: "נהניתי מאוד מהיום"; "זה היה כיף גדול אין לי מילים לתאר את זה!"; (ב) הנאה מהפעילות ומהאינטראקציה המשותפת עם המורים והחברים. לדוגמה מרואיינת בת 16: "זאת

הייתה חוויה מהנה, ללמוד דברים חדשים על עצמי יחד עם החברים שלי ועם המורה שלי, דברים שיעזרו לי לתכנן את העתיד שלי". דוגמה אחרת של משתתפת בת 15: "נהניתי מאוד מהיום, אני שמחה מאוד על ההזדמנות לבוא לכאן לאוניברסיטת תל-אביב והייתי רוצה לחזור לסדנאות נוספות כאלה".

דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי בחן את מועילותה של תוכנית התערבות בתחום חינוך לקריירה שפיתחה צינמון (Cinamon, 2015) מתוך שימוש בפרספקטיבה רחבה של המושג קריירה הנוגע הן לתפקידי העבודה והן לתפקידי המשפחה באמצעות מתודות כמותיות ואיכותניות.

ממצאי המחקר הכמותי הראו כי לפי המשוער, המשתתפים בתוכנית ההתערבות הביעו רמות גבוהות יותר של מסוגלות עצמית בקבלת החלטות קריירה בהשוואה למשתתפים בקבוצת הביקורת. כלומר משתתפים שעברו את התוכנית היו בטוחים יותר מחבריהם שלא עברו את התוכנית ומילאו בהצלחה את הפעילויות הקשורות בבחירת תחום מקצועי. ההשתתפות בתוכנית ההתערבות אפשרה למשתתפים לעבור חוויה של חקירה והבניה של הזהות הנוכחית והעתידי. יש מקום לטעון כי המשתתפים הצליחו לזהות כי הם ממלאים בו בזמן תפקידים רבים בכל מיני תחומים (בית ספר, משפחה, פעילות פנאי וחברים). הם בחנו את החשיבות שהם מעניקים לתפקידים המגוונים, מתוך התבוננות בערכים ובסדרי העדיפויות שלהם והעריכו בהצלחה את יכולתם להתמודד עם התפקידים המגוונים בחייהם. פעילויות אלה אפשרו להם לענות בביטחון רב יותר על שאלות הקשורות בקבלת החלטה מקצועית כמו "עד כמה אתה בטוח שתוכל לבחור במקצוע שיתאים לסגנון החיים שאתה רוצה, או להתמיד בלימודים או במקצוע שיתאים לתחומי העניין שלך?" אף שהסדנה עצמה לא התמקדה בתחום קבלת ההחלטות המקצועיות, אלא ביכולת להגדיר עצמם בהרחבה ולנהל כמה תפקידים בו בזמן.

לפיכך נראה שהתהליך שעברו המשתתפים בתוכנית ההתערבות השפיע גם על המסוגלות העצמית הכללית שלהם. מסוגלות עצמית (SSE) מוגדרת כאמונתו של הפרט באשר ליכולתו לבצע בהצלחה משימות או התנהגויות מסוימות (Bandura, 1986), בעוד שהמושג מסוגלות עצמית כללית (general self efficacy) משקף בחינה כללית של יכולות ההתמודדות של הפרט בסיטואציות למיניהן, לדוגמה הערכתו של הפרט להצליח לבצע מטלות רבות בהצלחה או להצליח בביצוע של מטרות חדשות (Chen, Gully, & Eden, 2001). שלטון (Shelton, 1990) טען שמסוגלות עצמית כללית היא מכלול של הצלחות או כישלונות הקשור לעצמי, לפיכך מסוגלות עצמית כללית עשויה להשפיע גם על מסוגלות עצמית ספציפית בגלל נטייה להרגיש יעיל יותר בדרך כלל. קריין, ברבזון, גיציארדי, לובדי וויגיס (Crane, Brabazon, Gucciardi, Loveday, & Wiggins, 2017) הראו שמשתתפים עם מסוגלות עצמית כללית גבוהה שיפרו את יכולת הלמידה של מיומנות חדשה בתנאי לחץ בהשוואה למשתתפים עם מסוגלות עצמית נמוכה. מכאן יש מקום לשער כי עבודה על התחום של שילוב תפקידי עבודה ומשפחה עשויה להגביר את אמונתו של הפרט במסוגלות העצמית הכללית שלו וזו עשויה להיות בעלת אפקט השפעה על מסוגלות עצמית בקבלת החלטות קריירה. הסבר אחר לעלייה במשתנה המסוגלות העצמית בקבלת החלטות קריירה בשל תוכנית ההתערבות הנוכחית, קשור לממצאים

קודמים שהתקבלו ממחקרי מטה-האנליזה על תוכניות התערבות בקריירה, שלפיהם ההשתתפות בתוכנית התערבות לקריירה מעלה את המסוגלות העצמית בקבלת החלטות קריירה גם אם לא עובדים על מסוגלות זו במישרין (Magnusson & Roest, 2004).

שתי הקבוצות (הניסוי והביקורת) הביעו רמות גבוהות יותר של מסוגלות עצמית לשלב תפקידי עבודה ומשפחה במדידה השנייה כאשר קבוצת הניסוי הציגה תוצאות גבוהות יותר, אך ההבדל לא היה מובהק. ייתכן שממצא זה נובע מכך שכל התלמידים במחקר זה לומדים בבית ספר המפעיל תוכנית לחינוך בקריירה בהדרכת פרופ' צינמון ולפי גישה ההתפתחותית הרחבה (Cinamon, 2015). במהלך התוכנית כל התלמידים משתתפים לאורך השנה בפעילויות מגוונות שמטרתן הקניית היכולת ליצירת תמונת עתיד הכוללת את תפקידי העבודה, המשפחה, הקהילה והפנאי מתוך תרגול של יצירת כל מיני חלופות של תמונות עתיד מגוונות ורחבות וחיזוק תחושת מסוגלות מקצועית באמצעות חשיפה למודלים לחיקוי ועידוד מתמשך מצד המורים. כך שגם קבוצת הביקורת שלא השתתפה בתוכנית ההתערבות הנוכחית זכתה למעשה לחשיפה למודלים אלה במהלך השנה הלימודית. ממצא זה מרמז על מועילותה של תוכנית הניסוי המופעלת בבית הספר ואת החשיבות שיש לתוכניות חינוך לקריירה המופעלות בתוך בתי הספר ולהכנתם של מתבגרים לתכנן שילוב מאוזן ומהנה בין תפקידי החיים החשובים, עבודה ומשפחה, שיתאים לערכיהם ולתפיסת עולמם.

יחסם של המשתתפים לתוכנית ההתערבות מלמד על חשיבות התוכנית בעיניהם ועל הלמידה העצמית שהם הפיקו לאחר השתתפותם בתוכנית. מניתוח הראיונות נמצא כי המשתתפים דיווחו על הבנה של תפקודם החברתי הרחב. במהלך הראיונות מרבית המשתתפים הצליחו לראות את עצמם ראייה רחבה ולא רק כתלמידים, כפי שעולה מציטוטים נבחרים מתוך הראיונות: " הביאו לנו דף כזה עם עיגולים והבנתי שיש לי מלא תפקידים שאני עושה"; "גיליתי שאני לא רק תלמיד ויש לי עוד תפקידים..."; " למדתי שכל דבר אצלי הוא תפקיד, למשל לא ידעתי שאח זה תפקיד". מטרת התרגיל הייתה לאפשר למשתתפים לעבור תהליך של חקירה כדי ללמוד על העמדות, הערכים, העניין והיכולת שלהם בתפקידים מסוימים בחייהם. לאחר מכן התנסו המשתתפים במיומנות של רפלקציה שהתבטאה בין השאר בשאלת שאלות, כמו מה החשיבות שהם מעניקים לכל תפקיד כרגע? איך הם מרגישים עם התפקידים המסוימים? בהמשך המשתתפים דמיינו את עצמם בתפקידי עבודה-משפחה עתידיים ודנו בשאלות אחרות, כמו כיצד הם הצליחו לשלב את התפקידים השונים? כיצד זה הרגיש? מאחר שזהות הפרט מורכבת מזהויות תפקיד שמשתנות בחשיבותן בכל מיני שלבי חיים, ומאחר שההתנסויות המגוונות בכל אחד מהתפקידים ובשילובם מזמנות בחינה מחודשת של הזהות, יש צורך במיומנות של בדיקה ובירור עצמי של התחושות והעמדות הקשורות להתנסויות אלה פעמים רבות במהלך החיים (צינמון וריץ, 2004). הקניית מיומנות זו אצל מתבגרים היא חיונית כדי לפתח תודעה רפלקטיבית כדי שיוכלו להמשיך את החקירה בכל חייהם. לאחר תוכנית ההתערבות התנסו המשתתפים בתהליך של חקירה ורפלקציה של התפקידים המגוונים בהווה ובעתיד ודיווחו על הבנה רחבה ומעמיקה יותר של התפקידים למיניהם.

כמו כן המשתתפים דיווחו על הבנה רחבה יותר של משמעות השילוב בין תפקידים, וכן רכשו מיומנויות להתמודדות עם קונפליקטים בין תפקידים. במהלך תוכנית ההתערבות הבינו המשתתפים כי כבר מגיל צעיר מאוד הם מתמודדים עם מתחים ולחצים הנובעים

מדרישות סותרות של התפקידים החברתיים שהם ממלאים היום, למשל אחד המשתתפים ציין את הקושי להיות תלמיד ובד בבד להיות שחקן כדורגל בליגה מקצועית. כל המשתתפים ציינו כי התרגול של מיומנויות של ניהול זמן ובקשת עזרה היא מיומנות חשובה לשילוב תפקידים בהווה ובעתיד, להלן נראה ציטוטים נבחרים מתוך הראיונות: "למדתי לעשות לוח זמנים, תכנון עצמי – באיזו שעה אני לומדת, באיזו שעה אני הולכת לחברה, מתי מתחיל האימון..."; "בעתיד יהיה לי קל כי אני אדע לנהל את עצמי, איך לחלק את עצמי שתהיה לי משפחה, עבודה, פנאי לטיולים ועוד...". מיומנויות לניהול תפקידים מרובים ותכנון חיים הן קריטיות כדי לסייע למתבגרים לקבוע סדרי עדיפויות בתפקידי עבודה ומשפחה וללמוד לנהל תפקידים אלה ביעילות (Cinamon, 2015). לאחר תוכנית ההתערבות המשתתפים הצליחו לזהות את מקורות הקונפליקט ובו בזמן רכשו מיומנויות שעשויות לסייע להם להפחית את הקונפליקט ולנהל את תפקידי החיים המגוונים שלהם באופן מאוזן ויעיל.

ממצא מעניין אחר שנלמד מממצאי המחקר האיכותני קשור בתפיסות העתיד של המשתתפים. מניתוח הראיונות והמשובים שמילאו בתום תוכנית ההתערבות, נראה כי תפיסות העתיד של המשתתפים נעו בין אלה שהצליחו לדמיין את עצמם בתפקידי עבודה ומשפחה עתידיים ובין אלה שהיה להם קושי לחזות את העתיד. היכולת לדמיין את עצמם בתפקידי עבודה ומשפחה עתידיים הייתה מאתגרת בעבור כמה מהמשתתפים. לדוגמה כשנשאלו המשתתפים מה יעזור להם בעתיד לשלב תפקידי העבודה עם תפקידי המשפחה שלהם, התקבלו תשובות כמו "זה לא ממש מפריע לי כי אין לי את זה עדיין... והיום אני כן יודעת לנהל את עצמי פחות או יותר"; "לא ממש חשבתי על הקריירה שלי"; "בגיל הזה זה לא כזה מעניין כי לא חושבים על זה...". מחקרים אחרונים שעסקו באוריינטציית עתיד של מתבגרים מצאו כי בזמנים שבהם עולם התעסוקה כבר לא בטוח, העתיד לא ברור ומאיים, היכולת של המתבגרים לחשוב על העתיד מתערערת. מצב זה מגדיל את הנטייה של מתבגרים לחפש סיפוק מידי במקום להתחייב להגיע למטרה מקצועית עתידית, ולהתמקד יותר בהתפתחותם האישית ובזמן הפנאי שלהם ולא בהכרח להתמקד בבחירות הקשורות לקריירה שלהם (לסקירה ראו: Ginevra, Pallini, Vecchio, Nota, & Soresi, 2016). אם כך ייתכן שהשונות ביכולתם של המשתתפים לחזות את העתיד קשורה לנקודת המבט האישית שלהם על העתיד. עם זה ייתכן שעצם התרגיל וההתנסות בהתערבות מאפשרים את התרגול של פיתוח תמונת עתיד.

הסבר אפשרי נוסף לשונות בתפיסות העתיד קשור לעובדת היותם מתבגרים שרובם גדלו במצבי סיכון. המשתתפים במחקר הגיעו ממשפחות עם רקע סוציו-אקונומי נמוך יחסית, ולמדו בבית ספר תיכון הממוקם בצפון הארץ בעיר המדורגת נמוך במדרג הסוציו-אקונומי. מקצתם הם דור שני ושלישי למשפחות שאינם פנויות לחשיבה על העתיד. כמו כן הראיונות עם כמה מהמשתתפים חשפו דלות שפתית וקושי שלהם לדמיין את עצמם במקומות אחרים במקום "כאן ועכשיו". יש מקום להניח כי מתבגרים במצבי סיכון שחשופים פחות לעולם העבודה או למודלים של משפחות כפולות קריירה ויש להם הישגים לימודיים נמוכים יותר וקושי במיומנויות חשיבה ביקורתית, יחוו קשיים רבים ביכולת שלהם לחזות את העתיד (להרחבה ראו: Cinamon & Rich, 2014). ממצא זה מחזק את הצורך להמשיך ולחשוף תלמידים אלו לתוכניות חינוך לקריירה, ללמד אותם ידע ומיומנויות הקשורים לעולם העבודה, לאפשר להם לפתח תודעת עתיד מתוך

התבוננות רחבה על תפקידי העבודה והמשפחה ולהוביל אותם לכיווני מחשבה שמעולם לא נתנו עליהם את הדעת.

תובנה נוספת שנלמדה מניתוח החלק האיכותני קשורה למידת ההנאה שחוו המשתתפים מתוכנית ההתערבות. תפיסת העתיד מורכבת מתוכניותיו, שאיפותיו, ציפיותיו וחשותיו של הפרט באשר לאירועים אפשריים בכל מיני תחומי חיים בעתידו הקרוב והרחוק (Seginer & Halabi-Kheir, 1998). צעירים נבדלים במידת העיסוק בעתיד, במידת הבהירות של תמונת העתיד שלהם, ברגשות המעורבים בתהליך ובדרך שהם עוסקים בה, כאשר שלב זה עשוי להיות מלווה בתחושות של לחץ וחשש. המשתתפים ציינו שהם נהנו מאוד מההשתתפות בתוכנית ההתערבות ושהם למדו הרבה על עצמם ועל תוכניות העתיד שלהם. עוד הם ציינו שהם נהנו לעבור תהליך משותף של למידה והתנסות עם החברים והמורים שלהם. מכאן נסיק כי תוכניות התערבות בתחום של חינוך לקריירה המתנהלות בסביבה מהנה ומרגיעה עשויה להיות דרך יעילה מאוד לעזור למתבגרים להתמודד עם תחושות הלחץ המתלווה לתכנון עתידי, ממצא זה אף עומד בהלימה עם מחקרה של שמואלי (2015) בדבר מרכזיותם של המורים בתוכניות התערבות קריירה בבתי הספר, ועל הכשרה ייחודית של מורים וצוות בית הספר להנחיה בתחום.

על פי סקירת הספרות בדבר מועילותן של תוכניות חינוך לקריירה, גם תוכנית זו נמצאה בעלת פוטנציאל טיוב של התפתחות בקרב תלמידי חטיבות הביניים, התוכנית הגדילה את פעילות החקירה וסייעה בתהליכים של קבלת החלטות. כמו כן נמצאה תמיכה לתרומתם של רכיבים חינויים להצלחה של תוכניות התערבות כפי שצינו בראון וריאן-קריין (Brown & Ryan-Krane, 2000): תרגילי כתיבה, תהליכי רפלקציה ומשוב, חקירה אישית ומידע על עולם העבודה והמשפחה. כמו כן השימוש במידע האיכותני הראה כי המשתתפים מצאו את נושאי התוכנית חשובים להם, תרמו להעלאת המודעות העצמית, לתפיסות העתיד, להנאה ולרכישת מיומנויות לשלב בין התפקידים המגוונים. ניכר כי יש לשים את הדגש בהתנסות וחקירת העצמי ועולם העבודה והמשפחה כחלק מתוכניות חינוך לקריירה.

מגבלות המחקר

ראוי לציין כמה מגבלות למחקר הנוכחי. ראשית, קבוצת הביקורת במחקר: כל משתתפי המחקר (קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת) הם תלמידים מבית ספר ניסויי בצפון הארץ שעוסק בתפיסות עתיד וחינוך לקריירה. במהלך השנה כל התלמידים משתתפים בשיעורים העוסקים בתחום של התפתחות קריירה וכוללים את הנושאים האלה: היכרות עצמית בכל מיני תחומי חיים מתוך הדגשת חוזקות והעצמה אישית, הקניית ידע על עולם העבודה וממשקיו ותרגול מיומנויות כמו ניהול זמן, יזמות ופיתוח כמה תמונות עתיד מתאימות בעבור כל תלמיד. כך שגם קבוצת הביקורת שלא השתתפה בתוכנית ההתערבות הנוכחית זכתה למעשה לחשיפה למודלים אלה במהלך השנה הלימודית ומלכתחילה צמצמה את ההבדלים שבין הקבוצות, ולכן במחקרים עתידיים יש לבחור בקבוצת ביקורת שלא חשופה לתכנים אלה.

שנית, במחקר הנוכחי השתתפו מספר מצומצם יחסית של תלמידים בכל אחת מהקבוצות. בחירת השכבה נעשתה בהתאם לשיקולים ארגוניים (שקבעו מי השכבה שתשתתף), ואילו החלוקה של התלמידים לניסוי וביקורת מתוך השכבה שנבחרה הייתה אקראית. שיטה זו

שנכפתה עלינו יצרה חוסר איזון בולט בחלוקה של המגדרים בשתי הקבוצות. ייתכן שמדגם גדול יותר ומאוזן יותר מבחינה מגדרית היה עשוי להניב ממצאים אחרים. מגבלה אחרת קשורה לשאלון הדיווח העצמי. הסתמכות על שאלונים של דיווח עצמי מעלה שאלות הנוגעות לדיוק ומהימנות הנתונים הנובעת מרצייה חברתית.

משמעויות פרקטיות והמלצות למחקרי המשך

התערבויות עתידיות בפרספקטיבה רחבה הכוללת תפקידי עבודה ומשפחה ואת היחסים ביניהם, יכולות להפריד בין מתבגרים העוסקים בעתידם באינטנסיביות רבה ובין אלה הממעיטים לעשות כן. נראה שיש לראות בהבדלים אלה תכנון ההתערבות או הפרדת הקבוצות או שימוש בשונות הקיימת כמנוף שבו אלה שיש להם תוכניות ברורות "מלמדים" ומשתפים את חבריהם שאין להם עדיין תוכניות ברורות. כמו כן מומלץ לשמור על רצף ולהיפגש עם המשתתפים לאורך זמן כדי לאפשר דיאלוג ושיח פורה הסובבים על נושאים אלה של זהות ואוריינטציית עתיד.

כאמור ממצאי המחקר הראו כי תוכניות חינוך לקריירה המתנהלות בסביבה תומכת ובליזוי של צוותי ההוראה עשויים לסייע למתבגרים להתמודד עם תחושות הלחץ המתלווה לתכנון עתיד. אם כן, מומלץ לפתח תוכניות התערבות קריירה בתוך בתי הספר ואף להטמיע אותן כחלק ייחודי ובלתי נפרד מהמערכת. נוסף על כך, יש להכשיר את צוות המורים להנחיה של תוכניות אלו ואולי אף לשקול להטמיע את תחום חינוך לקריירה כחלק אינטגרלי מהכשרתם של מורים.

סוגיית ההבדלים המגדריים לא נבחנה במחקר זה, ואולם הבדלים אלה קיימים ודורשים דיון מחקרי ויישומי. מניתוח הראיונות שבמחקר זה נמצא הבדל בין המינים הקשור לראיית חשיבות בתפקידי העבודה והמשפחה. כאשר המרואיינות נשאלו על שילוב התפקידים בעתיד, הן היו מודעות לקונפליקט העתידי בין התפקידים אך חזרו לתאר שוב את החשיבות של המשפחה בחייהן: "...אני לא יודעת מה אני רוצה להיות בעתיד, אבל אני יודעת שאני רוצה ילדים"; "כשיהיו לי ילדים אני ארצה להיות איתם כל היום"; "אני אקדיש את השבתות לילדים ואם צריך אקח חופשים כדי להיות איתם". ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאיהם של צינמון וריץ (Cinamon & Rich, 2014) בעניין הענקת חשיבות לתפקידי עבודה ומשפחה בקרב מתבגרים ישראלים בסיכון. חוקרים אלה הראו כי מתבגרות ממשפחות עם רקע סוציו-אקונומי נמוך מתכננות בדרך כלל את עתידן באופן שהן מעניקות חשיבות גבוהה לתפקידים המשפחתיים ומפגינות שאיפה נמוכה להתקדמות בתפקידי העבודה. עייש (2008) הראתה כי צעירות ממשיכות להעניק חשיבות גבוהה לתפקידי המשפחה שלהן ומתכננות להשקיע זמן רב בגידול הילדים ובתפקידי הבית. יתרה מזו, בלי התערבות ניכרת יש מקום להניח כי נשים צעירות אלו לא יחוו ניידות חברתית בעלת משמעות או הגשמה עצמית מחוץ לחיי המשפחה. אומנם תוכנית התערבות זו לא עסקה בהבדלים מגדריים, אך העלתה את הצורך להישען עליהם בעת תכנון תוכנית התערבות ולפתח תוכניות המשך שיביאו בחשבון את מדרג החשיבויות של תפקידי העבודה והמשפחה על בסיס מגדרי, במיוחד בשל הפערים בין המינים בשכר ובהליכי האיוש של משרות בכירות במשק.

לסיכום, ממצאי המחקר המשולב מצביעים על תרומתה הייחודית של תוכנית התערבות לקריירה לפיתוח יכולתם של מתבגרים לתכנן את עתידם מתוך נקודת מבט רחבה הכוללת

את תפקידי העבודה והמשפחה. הכנה הולמת של מתבגרים לקראת העתיד הכוללת תהליך של חקירה עצמית, ידע על התחום והקניית מיומנויות עשויה להגביר את תחושת המסוגלות בבחירת מקצוע, ולהגדיל את המסוגלות לשלב בין תפקידי עבודה ומשפחה. נוסף על כך, בדיקת מועילותה של התוכנית מתוך נקודת מבטם האישית של המשתתפים על התוכנית מראה הנאה מהתוכנית, מספקת הבנה טובה יותר של השלב ההתפתחותי של מתבגרים ממצב סוציו-אקונומי נמוך ומעלה את הצורך בפיתוח התערבויות קריירה אחרות המביאות בחשבון היבטים אחרים, כגון גיל, מגדר ומעמד סוציו-אקונומי לטוב התפתחות אישית וחברתית של מתבגרים.

רשימת מקורות

- גלי צינמון, ר' וריץ, י' (2004). עבודה ומשפחה: הכנת מתבגרים לשילוב בין תפקידי החיים. בתוך ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית ספר בחברה משתנה** (עמ' 159-180). תל-אביב: רמות.
- דוד, ע' (2003). **חינוך לקריירה לתלמידי כיתה ו' בבי"ס יסודי ממלכתי** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.
- מנור, מ' (2010). **משחקים קריירה: תכנית התערבות בפיתוח ניצני קריירה בגיל הרך** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.
- עייש, א' (2008). **על עבודה, משפחה והשילוב בתפיסות עתיד של נערות בסיכון** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.
- שדמי, ח' (2007). **כישורי חיים: מתווה לתכנון ולהפעלת תכנית בית ספרית – לוג ולכיתות א'-י"ב בחינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי, הערבי והדרוזי**. ירושלים: מעלות.
- שמואלי, ע"א (2015). **תהליך הטמעת תכנית התערבות: חינוך לקריירה: חקר מקרה** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.
- Ali, S. R., Yang, L. Y., Button, C. J., & McCoy, T. T. H. (2012). Career education programming in three diverse high schools: A critical psychology-case study research approach. *Journal of Career Development, 39*(4), 357-385. doi:10.1177/0894845311398131
- Amundson, N. (2005). The potential impact of global changes in work for career theory and practice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 5*(2), 91-99. doi:10.1007/s10775-005-8787-0
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Barnett, R. C., Gareis, K.C., James, J. B., & Steele, J. (2003). Planning ahead: College seniors' concerns about career-marriage conflict. *Journal of Vocational Behavior, 62*(2), 305-319. doi:10.1016/S0001-8791(02)00028-3

- Becker, B. J. (2017). Improving the design and use of meta-analyses of career interventions. In J. P. Sampson, E. Bullock-Yowell, V. C. Dozier, D. S. Osborn, & J. G. Lenz (Eds.), *Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and future directions* (pp. 95-107). Tallahassee, FL: Florida State University. doi:10.17125/svp2016.ch10
- Borgen, W., & Hiebert, B. (2006). Career guidance and counselling for youth: What adolescents and young adults are telling us. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 28(4), 389-400. doi:10.1007/s10447-006-9022-5
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of child development*, 6, 187-249.
- Brown, S. D. (2017). Meta-analysis and evidence-based career practice: Current status and future directions. In J. P. Sampson, E. Bullock-Yowell, V. C. Dozier, D. S. Osborn, & J. G. Lenz (Eds.), *Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and future directions*. (pp. 82-89). Tallahassee, FL: Florida State University.
- Brown, S. D., & Ryan-Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp. 740-766). New York: Wiley.
- Cassie, D. V. W., & Chen, C. P. (2012). The gender-mediated impact of a career development intervention. *Australian Journal of Career Development*, 21(1), 3-13. doi:10.1177/103841621202100102
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83. doi:10.1177/109442810141004
- Cinamon, R. G. (2006a). Anticipated work-family conflict: Effects of gender, self-efficacy, and family background. *The Career Development Quarterly*, 54(3), 202-215. doi:10.1002/j.2161-0045.2006.tb00152.x
- Cinamon, R. G. (2006b). Preparing minority adolescents to blend work and family roles: Increasing work-family conflict management self-efficacy. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 28(1), 79-94. doi:10.1007/s10447-005-9006-x
- 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, Vol. 2:*

- Applications* (pp. 413-425). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/14439-030
- Cinamon, R. G. (2017). Exploration process and future plans of Arabs and Jewish Israeli young adults. In R. G. Sultana (Ed.), *Career guidance and livelihood planning across the Mediterranean: challenging transitions in South Europe and the MENA Region* (pp. 187-202). Rotterdam: Sense Publishers. doi:10.1007/978-94-6300-992-8_12
- Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2004). A model counseling intervention program to prepare adolescents for coping with work-family conflict. In E. Frydcnberg (Ed.), *Thriving, surviving, or going under: Coping with everyday lives* (pp. 227-254). Greenwich, CT: Information Age Publication.
- Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2014). Work and family plans among at-risk Israeli adolescents: A mixed-methods study. *Journal of Career Development, 41*(3), 163-184. doi:10.1177/0894845313507748
- Cinamon, R. G., & Hason, I. (2009). Facing the future: Barriers and resources in work and family plans of at-risk Israeli youth. *Youth & Society, 40*(4), 502-525. doi:10.1177/0044118X08328008
- Crane, M. F., Brabazon, G., Gucciardi, D. F., Loveday, T., & Wiggins, M. (2017). General self-efficacy and psychological resilience promote skill acquisition rate under psychological pressure. *The Australasian Journal of Organizational Psychology, 10*, e3. doi:10.1017/orp.2017.3
- Dik, B. J., Steger, M. F., Gibson, A., & Peisner, W. (2011). Make your work matter: Development and pilot evaluation of a purpose centered career education intervention. *New Directions for Student Leadership, 2011*(132), 59-73. doi:10.1002/yd.428.
- Erdwins, C. J., Buffardi, L. C., Casper, W. J., & O'Brien, A. S. (2001). The relationship of women's role strain to social support, role satisfaction, and self-efficacy. *Family Relation, 50*(3), 230-238. doi:10.1111/j.1741-3729.2001.00230.x
- Gati, I., Osipow, S. H., & Fassa, N. (1994). The scale structure of multi-scale measures: Application of the split-scale method to the task-specific occupational self-efficacy scale and the career decision-making self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment, 2*(4), 384-397. doi:10.1177/106907279400200405
- Ginevra, M. C., Pallini, S., Vecchio, G. M., Nota, L., & Soresi, S. (2016). Future orientation and attitudes mediate career adaptability and decidedness.

- Journal of Vocational Behavior*, 95-96, 102-110.
doi:10.1016/j.jvb.2016.08.003
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *The Academy of Management Review*, 10(1), 76-88.
- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Petska, K. S., & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 224-235. doi:10.1037/0022-0167.52.2.224
- Hiebert, B. (2002). Listening to students: Empowering life direction. *The Alberta Counselor*, 27(2), 27-31.
- Hughes, K. L., & Karp, M. M. (2004). *School-Based career development: A synthesis of the literature*. Columbia: Institute on Education and the Economy, Columbia University. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498580.pdf>
- Koivisto, P., Vinokur, A. D., & Vuori, J. (2011). Effects of career choice intervention on components of career preparation. *The Career Development Quarterly*, 59(4), 345-366. doi:10.1002/j.2161-0045.2011.tb00074.x
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. doi:10.1006/jvbe.1994.1027
- Magnusson, K., & Roest, A. (2004). *The efficacy of career development interventions: A synthesis of research* (Unpublished paper). Ottawa: Human Resources and Skill Development Canada.
- Mcilveen, P., McGregor-Bayne, H., Alcock, A., & Hjertum, E. (2003). Evaluation of a semi-structured career assessment interview derived from systems theory framework. *Australian Journal of Career Development*, 12(3), 33-41. doi:10.1177/103841620301200306
- Mittendorff, K., den Brok, P., & Beijaard, D. (2011). Students' perceptions of career conversations with their teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 515-523. doi:10.1016/j.tate.2010.10.005
- Organisation for economic co-operation and development (OECD). (2004). *Career guidance and public policy: Bridging the gap*. Paris: Author. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/innovation-education/34050171.pdf>
- Perry, J. C. (2009). A combined social action, mixed methods approach to vocational guidance efficacy research. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9(2), 111-123. doi:10.1007/s10775-009-9158-z

- Perry, J. C., DeWine, D. B., Duffy, R. D., & Vance, K. S. (2007). The academic self-efficacy of urban youth: A mixed-methods evaluation of a school-to-work program. *Journal of Career Development, 34*(2), 103-126. doi:10.1177/0894845307307470
- Rich, Y. & Cinamon, R. G. (2007). Conceptions of spirituality among Israeli Arab and Jewish late adolescents. *The Journal of Humanistic Psychology, 47*(1), 7-29. doi:10.1177/0022167806291324
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Seginer, R., & Halabi-Kheir, H. (1998). Adolescent passage to adulthood: Future orientation in the context of culture, age, and gender. *International Journal of Intercultural Relations, 22*(3), 309-328. doi:10.1016/S0147-1767(98)00010-8
- Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. New York: Springer.
- Shelton, S. H. (1990). Developing the construct of general self-efficacy. *Psychological Reports, 66*(3), 987-994. doi:10.1177/003329419006600301
- Spokane, A. R., & Nguyen, D. (2016). Progress and prospects in the evaluation of career assistance. *Journal of Career Assessment, 24*(1), 3-25. doi:10.1177/1069072715579665
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W.G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago, IL: NelsonHall.
- Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior, 22*(1), 63-81. doi:10.1016/0001-8791(83)90006-4
- Voydanoff, P. (2004). The effects of work demands and resources on work to family conflict and facilitation. *Journal of Marriage and family, 66*(2), 398-412. doi:10.1111/j.1741-3737.2004.00028.x
- Watts, A. G. (2001). Career education for young people: Rationale and provision in the UK and other European countries. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 1*(3), 209-222. doi:10.1023/A:1012231803861

- Watts, A. G., & Sultana, R. G. (2004). Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 4*(2-3), 105-122. doi:10.1007/s10775-005-1025-y
- Weer, C. H., Greenhaus, J. H., Colakoglu, S. N., & Foley, S. (2006). The role of maternal employment, role-altering strategies, and gender in college students' expectations of work-family conflict. *Sex Roles, 55*(7), 535-544. doi:10.1007/s11199-006-9107-y
- Whiston, S. C., Li, Y., Goodrich Mitts, N., & Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: A meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior, 100*, 175-184. doi:10.1016/j.jvb.2017.03.010
- Whiston, S. C., Rossier, J., & Barón, P. M. H. (2016). The working alliance in career counseling: A systematic overview. *Journal of Career Assessment, 24*(4), 591-604. doi:10.1177/1069072715615849
- Whiston, S. C., Sexton, T. L., & Lasoff, D. L. (1998). Career-intervention outcome: A replication and extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology, 45*(2), 150-165. doi:10.1037/0022-0167.45.2.150
- Whiston, S., & Cinamon, R. G. (2015). The Work-family interface: Integrating research and practice. *The Career Development Quarterly, 63*(1), 44-56.
- Young, R. A., & Valach, L. (2009). Evaluating the processes and outcomes of vocational counselling: An action theory perspective. *Orientation Scolaire et Professionnelle, 38*(38/3), 281-306. doi:10.4000/osp.1944