

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



הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת
היועצים החינוכיים בישראל

עורכת: ד"ר ציפי בר-אל



כרך י"ד אלול תשס"ז - אוגוסט 2007

הייעוץ החינוכי
כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

28018-30
מכללת שאנון
הספרייה

הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

בשיתוף עם:

השירות הפסיכולוגי-ייעוצי, משרד החינוך התרבות והספורט
האגף להכשרה ופיתוח כוח אדם, משרד התעשייה המסחר והתעסוקה
המכללה האקדמית בית ברל, התוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי

עורכת: ד"ר ציפי בר-אל

כרך י"ד

אלול תשס"ז, אוגוסט 2007

תוכן עניינים

7	דבר יושבת ראש אגודת היועצים
8	דבר מנהלת אגף ייעוץ שפ"י
9	דבר מנהלת האגף הבכיר משרד התמ"ת
10	דבר העורכת
14	רשימת המחברים
מחקרים	
מצפן ומצפון: השימוש במקורות מידע והדרכה בתהליך קבלת החלטות אתיות בייעוץ חינוכי	
15	רבקה לזובסקי
לשמור אמונים בכל מחיר? גורמים המשפיעים על החלטות של יועצים חינוכיים לשמור על סודיות המידע או להפר אותה	
36	רבקה לזובסקי
תמיכות תלמידים את המורים המשמעותיים עבורם: השפעותיהן של איכות הקשר עם ההורים ותחושת ניכור מבית הספר עינת קסלר ומשה טטר	
76	
מרכיבי התפקיד של היועץ החינוכי המאמן – הדגושה למתמחה אביבה שמעוני ורבקה לזובסקי	
105	
מאחורי "הדלת הסגורה" של הייעוץ הפרטני עדיית רוני-סתר ורחל ארהרד	
129	
עבודה מערכותית מנקודת מבטם של יועצים חינוכיים ליאורה שמחה-פרלברג ורחל ארהרד	
153	
הקשר בין מידת היחשפותן של יועצות חינוכיות לאירועים אובדניים ורמת הידע שלהן בנושא תוכניות מניעה בתנאים האובדנות לבין מסוגלותן העצמית	
177	שי חן-גל, ריקי אלמוג ויוכי סימן טוב

עזרת

ד"ר ציפי בר-אל, התוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית בית ברל.

עזרת עורכת

יהודית שקולניצקי, מידענית בעלת תואר שני בייעוץ חינוכי.

הברי המערכת

פרופ' משה טטר, ראש החוג לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

ד"ר רבקה לזובסקי, ראש התוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית בית ברל.

ד"ר אילנה סבר, המגמה לייעוץ חינוכי, ראש המחלקה להשתלמויות ולימודי המשך בחינוך, אוניברסיטת חיפה.

ד"ר חנוך פלוס, ראש המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר שבע.

ד"ר גלי רחל צינמון, ראש המגמה לייעוץ חינוכי, אוניברסיטת תל-אביב.

ד"ר דניאלה קרמר-מור, ראש המגמה לייעוץ חינוכי, מכללת אורנים.

פרופ' ישראל ויץ, אוניברסיטת בר-אילן, המגמה לייעוץ חינוכי.

עיצוב: גרפי: עינת מרימי | סטודיו ע.נ.ע. בע"מ
הפקה: בני מזרחי, SDMB. טל': 050-5510590

דבר יו"ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל

תהליך הוצאתו לאור של כרך י"ד של כתב העת התרחש בתקופה של שינויים: התחלפה הנהלת האגודה, אשר הביאה אתה אדמיניסטרציה חדשה, פרופ' ציפורה שכטמן סיימה את תפקידה כעורכת כתב העת וד"ר ציפי בר-אל מהמכללה האקדמית בית ברל נאותה לקבל עליה את התפקיד ועל כך אנו מודים לה מאוד. חווינו את ארועי מלחמת לבנון השניה ואת השפעותיה המתמשכות. כל אלה, בנוסף לגורמים כלכליים, התערבו בתהליך הפקתו של כתב עת זה ועכבו את הוצאתו לאור, אך הם לא פגעו באיכותו וברמתו המדעית.

כתב עת ייחודי זה מהווה את אחד המפעלים החשובים של האגודה, המביא בפני קוראיו מחקרים ומאמרים עדכניים מתוך גופי הידע המקצועי באקדמיה ובשדה, על פי קריטריונים מדעיים בין-לאומיים. לכן, תרומתו להתפתחות המקצוע חשובה ביותר. בעתות משבר וטראומה מתגלה במלוא עוצמתה מרכזיותו של היועץ החינוכי כמנהיג בתחום בריאות הנפש, לגבי הצוות החינוכי, התלמידים ומשפחותיהם. פעילותם של היועצים החינוכיים בתקופת מלחמת לבנון השניה ותיפקודם למיתון השפעותיה המתמשכות, זכו להערכה רבה בקרב הנהלת משרד החינוך והציבור הרחב. הערכה זו מיושמת גם בתקינה הולמת ליעוץ בבתי-הספר בקו העימות. אנו נפעל, כדי שתיקונים אלה לא ישחקו וייושמו בכל המערכות החינוכיות בארץ.

האגודה אינה מסירה מסדר יומה את הטמעת הקוד האתי בקרב כל ציבור היועצים בארץ ובקרב "פרחי" הייעוץ. המפגש עם היועצים מעלה את הצורך לאזכר ולדון, באופן קבוע ושוטף, בערכים המקצועיים של העבודה הייעוצית, שכן התנהגות על פי כללי אתיקה מקצועית היא אחת מאבני היסוד של הפרופסיה. גם המחקר בתחום זה מתרחב, לכן ניתן לו מקום מכובד בכתב עת זה. על סמך הדיונים המתקיימים במפגשי היועצים וכתגובה לפניות רבות של יועצים בסוגיות אתיות, הקוד האתי יתעדכן ויופץ שנית לציבור.

בעקבות הכנסת "כישורי חיים" למערך ההתנסויות של התלמידים בכל שכבות הגיל במערכת, וקיום חשיבה מחודשת על הטיפול בהתאמות בדרכי ההיבחנות של תלמידים בעלי לקויות למידה, והכנסת מערך איבחונים חדש, יש לשוב לחדד ולשרטט את גבולות הפרופסיה על מנת שהייחודיות בתפקיד היועץ תשמר. אגודת היועצים מעורבת ופעילה בתחום זה.

אגודת היועצים בשיתוף שפ"י והלשכה המשפטית של משרד החינוך השלימה את חוק הייעוץ. בשנה זו נבקש לבדוק את השלכותיו על הפרופסיה באמצעות קבוצות דיון עם יועצים במחוזות שונים בארץ. אנו מבקשים מאוד את שיתוף הפעולה שלכם, שכן לא נרצה לפעול ללא הסכמתכם.

מודלים להתערבויות ייעוציות

היחשפות ילדים ובני נוער לתכנים אלימים בטלוויזיה ובמשחקי מחשב ווידאו – בחינת התופעה והצעת מודל להתערבות ייעוצית
חיים עמית

196

הגן הבטוח: תכנית לקידום מיומנויות תקשורתיות וחברתיות בקרב ילדי גן
מיה שלק ודורית ארם

210

מן השדה

"נוכחות חיה" – מערך ההתערבות הטיפולית במרכז הפינוי ניצנים שי חן-גל, פלורה מור ויוכי סימן טוב

230

ייעוץ מערכתי לצוות החינוכי העוסק בנוער בסיכון – פורום למידה עירוני של היועצות החינוכיות באשדוד
דיתי אבניאל, מירי סנדרוביץ' ושולמית קליינבורט

249

סקירת ספרים

משא הטראומה – התמודדות מתמשכת עם נפגעי לחץ וטראומה

בין כותלי בית הספר

מור פלורה, לוריא איתמר, חן-גל שי וסימן טוב יוכי,
הוצאת משרד החינוך והתרבות, 2005
הדסה אשדות

259

אינטליגנציה רגשית, תיאוריה ויישום

טל קלודי, הוצאת מכון מופת והוצאת אח, 2005
שרה רוזנאו

267

רגשות הרסניים – איך נוכל להתגבר עליהם?

גולמן דניאל, הוצאת מודן, 2005
ציפי בר-אל

270

הנחיות לכתובת מאמר

275

Abstracts

i

דבר מנהלת האגף הבכיר משרד התמ"ת

מערכת החניכות והנוער של האגף להכשרה ופיתוח כוח אדם במשרד התמ"ת מיועדת לקיים את חוק החניכות וחוק עבודת הנוער באמצעות בתי הספר מקצועיים ותוכניות הכשרה המאפשרות שילוב לימודים ועבודה ברוח החוקים הנ"ל.

המסגרת העיקרית שמפעיל משרד התמ"ת עבור הנוער הוא בית הספר המקצועי הארבע שנתי (ט' כללית ושלוש שנות חניכות ייעודיות), ובנוסף אנו מאשרים מספר לא רב של קורסים חד שנתיים לנערים שהגיעו למערכת ההכשרה בגיל מבוגר יחסית, מקביל לכיתות יא, יב ואין להם את פרק הזמן המינימאלי הנדרש להשלמת תוכנית החניכות לפני הגיוס לצבא ו/או גיל 18.

לפי תפישתי, בעבודה מול מערכות הנוער יש לייעוץ תפקידים חשובים ביותר: ראשית החדרת ה"גישה הייעוצית" לכלל סגל ביה"ס ובמיוחד מחנכי הכיתות, שנית, ליווי התלמידים וגיבוש מענה בית ספרי הוליסטי לקשיים השונים שעולים במהלך הלימודים. ושלישית, לייצר קשר קהילתי עם הגורמים המשמעותיים המשפיעים על הרקע ההתפתחותי של בני הנוער, הראשון בהם כמובן המשפחה ומטפלים קודמים אחרים.

בהקשר של עבודת האגף להכשרה ופיתוח כ"א עם מערכת הייעוץ חשוב לנו לציין שני נושאים מרכזיים:

- חשוב לנו מאוד שמירב בני הנוער ידעו על קיומה של מערכת החינוך המקצועית ואפילו יכירו אותה.
- חשוב לנו מאוד שבני נוער אשר יבחרו מרצונם באלטרנטיבה זו, יקבלו אישור ותמיכה של מערכת הייעוץ.

אנו מברכים על הוצאתה של חוברת מדעית זו שלבטח תעשיר את השדה בעשייה פורייה ומבורכת.

בברכה,

שרה חורש

מנהלת האגף הבכיר (הכשרה ופיתוח)
משרד התעשייה המסחר והתעסוקה

השתייכות לאגודת היועצים החינוכיים מהווה את "כרטיס הביקור" שלנו, סימן הכר של ייחודיות, רמה, אלהיות מעמד ומחויבות. ככל שיתרחבו שורותינו תגדל עוצמתנו. לכן החשיבות בהצטרפות לאגודה.

כרך ט"ו, הנמצא בתהליך איסוף חומר, יוקדש ברובו לנושא החינוך המיוחד והילדים בעלי הצרכים המיוחדים. עבודת הייעוץ התפתחה מאוד בתחום זה והעשייה רבה. אנו קוראים לכם לתעד את נסיונותיכם המגוונים ולהפיצם מעל במה זו על פי ההנחיות המצורפות.

תודה גדולה לכל השותפים בהפקת כתב עת זה: לחברי המערכת, לכותבים ולמעריכי המאמרים שעשו עבודתם נאמנה ובהתנדבות, למכללה האקדמית בית ברל, לשרות הפסיכולוגי ייעוצי במשרד החינוך, לאגף להכשרה ולפיתוח כוח אדם בהוראה במשרד התמ"ת ולפקולטה לחינוך באוניברסיטה העברית בירושלים.

תודה מיוחדת לד"ר ציפי בר-אל מהמכללה האקדמית בית ברל שמובילה את עריכת כתב העת ביד רמה, במסירות ובמקצועיות רבה. יישר כוחך!

עמליה מאיר הדרי

יו"ר האגודה

דבר מנהלת אגף ייעוץ שפ"י

כתב העת "הייעוץ החינוכי" המופק מעת לעת לקהילת היועצים החינוכיים בישראל, משקף באופן אותנטי את הסוגיות והנושאים הנמצאים על סדר יומנו המקצועי.

כתב העת הנוכחי פרוס על טווח רחב של נושאים: סוגיות ערכיות ואתיות, בחינה חוזרת ונשנית של העיסוק המקצועי הפרטני והמערכתי, עתות שגרה וחירום, התייחסות לרובדי גיל – מן הגיל הרך ועד לבגרות וכן לקהל התלמידים, ההורים וצוותי חינוך. כל אלה מייצגים נכונה את מורכבותו של המקצוע ופניו הרבים.

אנו שמחים על שמתאפשר לנו במאמץ מתמשך ועקבי להביא את יבול המחקר והעשייה בשדה לידיעת כלל היועצים בארץ, ובדרך זו להעשיר את עולמנו המקצועי בידע עדכני.

תודה מיוחדת לעורכת ציפי בר-אל על עיקשות, מקצועיות ודבקות במטרה ולכל הכותבים מן השדה ומן האקדמיה.

ג'ודי בן עזרא

מנהלת אגף ייעוץ שפ"י

דבר העורכת

מאז הגיליון הקודם של **הייעוץ החינוכי** חוונו את אירועיה הקשים של מלחמת לבנון השנייה. לצד המאמרים המקובצים כאן ומתייחסים לחיי השגרה של הייעוץ החינוכי על פניו השונים, מתוארת במאמר "מן השדה" התערבות טיפולית למפוני הצפון שהתאכסנו בניצנים, וסקירת ספר שעוסק בהתמודדות עם נפגעי טראומה. בשנתיים הקרובות מתכוונת אגודת היועצים החינוכיים, בשיתוף עם שפ"י, להטמיע את הקוד האתי. האומנם משתמשים היועצים החינוכיים בקוד האתי? המאמר הראשון, **לשמור אמונים בכל מחיר? גורמים המשפיעים על החלטות של יועצים חינוכיים לשמור על סודיות המידע או להפר אותה**, שנכתב על ידי ד"ר רבקה לזובסקי, חברת ועדת האתיקה של אגודת היועצים, מפרט מחקר שבדק את מקורות המידע וההדרכה אליהם פונים יועצים כשהם נתקלים בדילמות אתיות, ואת הסיבות להעדפת מקורות הנתפסים כשימושיים ביותר.

שמירה על סודיות מהווה את אחת הסוגיות האתיות המרכזיות בעבודתם של יועצים חינוכיים. במאמרה השני, **מצפן ומצפון: השימוש במקורות מידע והדרכה בתהליך קבלת החלטות אתיות בייעוץ חינוכי**, בוחנת ד"ר רבקה לזובסקי את הגורמים המשפיעים על החלטות של יועצים חינוכיים לשמור על סודיות המידע או להפר אותה. חשיבותו של המחקר בהארת הקשיים בהם מתחבטים יועצים בסוגיית השמירה על סודיות מקצועית, ובהגברת המודעות האתית והיכולת המקצועית של היועצים החינוכיים להפעיל שיקול דעת מקצועי מבוסס, מעמיק וזהיר, בהתמודדות עם דילמות אתיות הנוגעות לסודיות.

מאמרם של עינת קסלר ופרופ' משה טטר, **תפיסות תלמידים את המורים המשמעותיים עבורם: השפעותיהן של איכות הקשר עם ההורים ותחושת ניכור מבית הספר**, מתאר מחקר שבדק כיצד תופסים תלמידים את המורים המשמעותיים עבורם, תוך התמקדות בבדיקת השפעותיהן של איכות הקשר עם ההורים ותחושת הניכור מבית הספר. רוב התלמידים מציינים, כי לפחות מורה אחד הווה עבורם דמות משמעותית. המעניין אולי ביותר מבין ממצאי המחקר הוא שמאפייני המורה כאדם משמעותיים יותר עבור תלמידיו מאשר מאפייניו כדמות מלמדת.

מחקרן של ד"ר אביבה שמעוני וד"ר רבקה לזובסקי בוחן סוגיה חשובה בהכשרתם המקצועית של סטודנטים לייעוץ חינוכי – המורה המאמן. מטרת המחקר הייתה לבדוק את מידת התרומה של מרכיבי התפקיד המרכזיים של היועץ החינוכי המאמן למתמחה במהלך ההתנסות המודרכת בבית הספר. לפי אחד הממצאים המרכזיים במאמרו, **מרכיבי התפקיד של היועץ החינוכי המאמן – התרומה למתמחה**, תרומת המאמן למתמחה נתפסת כרבה יותר בעבודה פרטנית וריאקטיבית מאשר בעבודה קבוצתית, בעבודה מערכתית ובתכנון פרואקטיבי של העבודה. ממצאי מחקר נמצאים בהלימה עם מחקרן של עדית רוני-סתר וד"ר רחל ארהרד, ש"הציף" **מאחורי הדלת**

הסגורה" של הייעוץ הפרטני בבית הספר, ובדק את "התיאוריה האישית" של יועצים בישראל על הייעוץ הפרטני. אף שמחקרן מצא הבדלים בהתייחסותם של יועצים חינוכיים לייעוץ הפרטני, הרי שהייעוץ הפרטני נמצא כנפוץ ביותר בעבודתם של יועצים חינוכיים בישראל.

בהקשר זה של הייעוץ הפרטני, לפי ממצאי מחקרן של ליאורה שמחה-פרלברג וד"ר רחל ארהרד, המדווח במאמרו **עבודה מערכתית מנקודת מבטם של יועצים חינוכיים**, נמצא שיועצים מצהירים על רצונם להיפרד מהדפוס המסורתי של הייעוץ הפרטני ולאמץ ייעוץ מערכתי, אך הם מתקשים בכך. המחקר חושף פער ניכר בין ההכרה בחיוניות העבודה המערכתית, לבין היכולת להטמיעה בפועל עקב קשיים חיצוניים ופנימיים.

מחקרם של שי חן-גל, ריקי אלמוג ויוכי סימן טוב בדק את **הקשר בין מידת היחשפותן של יועצות חינוכיות לאירועים אובדניים ורמת הידע שלהן בנושא תוכניות מניעה בתחום האובדנות לבין מסוגלות עצמית**. ממצאיהם מעוררי המחשבה מראים, שיועצות אשר נחשפו לאירועי אובדנות, הן בחייהן האישיים והן בחייהן המקצועיים, היו בעלות תחושת מסוגלות מקצועית נמוכה יותר בהשוואה ליועצות שכלל לא נחשפו. החוקרים דנים בהשלכות ממצאים אלה על בניית תוכניות הכשרה והדרכה ליועצים בשדה ותכנון התערבויות מניעתיות.

תוכניות התערבות משמשות כיום מטרות ייעוציות מגוונות. שני מאמרים מתייחסים ישירות לתוכניות התערבות. בראשון שביניהם, **היחשפות ילדים ובני נוער לתכנים אלימים בטלוויזיה ובמשחקי מחשב ווידאו – בחינת התופעה והצעת מודל להתערבות ייעוצית**, בוחן חיים עמית שני מנגנונים המסבירים את ההשפעה המסוכנת שיש לחשיפה לתכנים אלימים אלה ודרכי התערבות המתמקדות בהדרכת הורים ומורים. אני מקווה שתוכנית התערבות ברוח זו תיבדק במחקר שעל תוצאותיו נקרא בכתב עת זה.

מאמרו של מיה שלק וד"ר דורית ארם, **הגן הבטוח: תוכנית לקידום מיומנויות תקשורתיות וחברתיות בקרב ילדי גן**, מדווח על תוצאות חיוביות של תוכנית התערבות לקידום מיומנויות תקשורתיות וחברתיות בקרב ילדי גן חובה המבוססת על עקרונות ה'אימגו' (שיטה לטיפול זוגי החותרת לקידום תקשורת יעילה בין בני זוג ובקרב משפחות). ממצאים אלה מלמדים, שיש מקום להפעיל תוכניות התערבות כבר בגיל הרך, ושליועץ החינוכי תפקיד מרכזי ביישומן בגיל זה.

במדור "מן השדה" מוצגים שני מאמרים. הראשון מביניהם התקבל רגע לפני סגירת הגיליון, ומתאר התערבות טיפולית של פסיכולוגים ויועצים חינוכיים בילדים, בני נוער והוריהם במרכז הפינני שנבנה בניצנים במהלך המלחמה. חלק מפרויקט נפלא זה, שבוצע כולו על ידי מערך של מתנדבים, מתואר במאמרם של שי חן-גל, פלורה מור ויוכי סימן טוב **"נוכחות חיה" – מערך ההתערבות הטיפולית במרכז הפינני ניצנים**. אני תקווה שלא נזדקק להתערבויות כאלה בעתיד, אך אם נזדקק להן, יש לנו ממה ללמוד וממה להפיק לקחים.

אני פונה לאנשי אקדמיה ולאנשי השדה בתחום הייעוץ החינוכי, יועצים ויועצים בכירים, לשלוח מאמרים בנושאים הנוגעים לייעוץ חינוכי על כל פניו: מאמרים עיוניים, מאמרים אמפיריים, תיאור התערבויות שנעשו בשדה, הצעות למודלים של עבודה ייעוצית, סקירת ספרות ועוד. הנחיות לכתיבה ניתן למצוא בגיליון זה.

בברכת ימים של בריאות פיזית ונפשית
ובאיחולי קריאה מהנה ומעשירה,

ד"ר ציפי בר-אל
עורכת כתב העת

פרט למאמר אקטואלי זה מוצג במדור מאמרו של דיתי אבניאלי, מירי סנדרוביץ' ושולמית קליינברוט, **ייעוץ מערכתי לצוות החינוכי העוסק בנוער בסיכון – פורום למידה עירוני של היועצות החינוכיות באשדוד**. במאמרו מתואר פורום של יועצות שפעל באשדוד במשך שנתיים בשיתוף עם הרשות העירונית, משרד החינוך ו'ג'וינט ישראל'. פורום זה צמח מתוך תהליך התערבות בבתי ספר תיכוניים, במסגרת תוכנית "סביבת חינוך חדשה", אשר עסקה בשינוי עבודת הצוות החינוכי עם נוער בסיכון. במאמר מתואר התהליך, שהתרחש בפורום ומפורטות גם המלצות ומסקנות העולות ממנו.

מלבד מאמרים אלה מובאות בגיליון זה סקירות על שלושה ספרים: הסקירה הראשונה היא של הדסה אשדות, מי שהייתה שנים רבות יועצת בכירה ומתנדבת בנט"ל (מרכז סיוע לנפגעי טראומה לאומית) ונענתה לבקשתי להתייחס לשאלת תפקידו של היועץ החינוכי בעתות טראומה, דרך סקירת ספר העוסק בנושא זה, **משא הטראומה – התמודדות מתמשכת עם נפגעי לחץ וטראומה בין כותלי בית הספר**, מאת מור, לוריא, ח'רגל וסימן טוב (2005). ואכן, מדבריה של הדסה ומהכתוב בספר עולה, שבעתות טראומה יש ליועץ החינוכי תפקיד מרכזי כמנהיג בתחום בריאות הנפש, לגבי הצוות החינוכי, התלמידים ומשפחותיהם. אני מקווה שיש בדברים המובאים כאן כדי לסייע בתקופה זו לצוות בית הספר וליועץ החינוכי בראשו לגבש קווי פעולה.

הסקירה השנייה נכתבה על ידי ד"ר שרה רוזנאו על הספר **אינטליגנציה רגשית תיאוריה ויישום**, מאת טל (2005), ואת הסקירה השלישית כתבתי אני על הספר **רגשות הרסניים – איך נוכל להתגבר עליהם?** מאת גולמן (2005).

ברצוני לסיים את דברי בנימה אישית. זהו הגיליון הראשון שאני עורכת בכתב עת זה. ערכה אותו במשך שנים בהצלחה רבה פרופ' ציפורה שכטמן מאוניברסיטת חיפה, וזו ההזדמנות להודות לה על כך. ברצוני להודות גם לכל מי שתרום ל"לידתו" של הגיליון הנוכחי: לכותבים שנענו ל"קול קורא" ושלחו מאמרים מרתקים, ולחברי המערכת שקראו, בדקו, העריכו והתוו המלצות לתיקונים ושיפורים במאמרים שהגיעו אלינו מכל גוני הקשת של האקדמיה והשדה. חברי המערכת משמשים בתפקידי מפתח בעולם האקדמיה, וללא עבודתם המקצועית והמסורה, הנעשית בהתנדבות, גיליון זה לא היה יוצא לאור. פרט לחברי המערכת, ששמותיהם מפורטים בפתח הגיליון, ברצוני להודות גם לד"ר אביבה שמעוני ולד"ר ברכה אלפרט מהמכללה האקדמית בית ברל, שקראו והעריכו מאמרים שהופנו אליהם עקב העומס הרב על חברי המערכת. תודות שלוחות גם לעמליה מאיר-הדר, יו"ר אגודת היועצים, ולמזכירת האגודה, ליזי יערי, שסייעו רבות בצד הארגוני, ואחרונה חביבה – לד"ר רבקה לזובסקי, ראש התוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי במכללה האקדמית בית ברל, על הסיוע והתמיכה להם זכיתי ממנה בתפקידי החדש. זאת גם ההזדמנות להודות לשירות הפסיכולוגי-ייעוצי במשרד החינוך, לאגף להכשרה ופיתוח כוח אדם במשרד התעשייה, המסחר והתעסוקה ולמכללה האקדמית בית ברל על תמיכתם הכספית בהוצאתו לאור של הגיליון.

רשימת המחברים

- **אבניאלי דיתי**, מנהלת תוכניות של ילדים בסיכון, עמותת אשלים/ג'וינט ישראל.
- **אלמוג ריקי**, יועצת חינוכית, המכללה האקדמית בית ברל.
- **ד"ר ארהרד רחל**, חברת סגל בכירה, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב; ראש היחידה למחקר ופיתוח, שפ"י.
- **ד"ר ארם דורית**, מרצה בכירה בחוג להיבטים התפתחותיים בחינוך, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
- **אשדות הדסה**, פסיכולוגית, מטפלת בטראומה, המרכז לסיוע לנפגעי טראומה לאומית – נט"ל, יועצת בכירה לשעבר בשפ"י, משרד החינוך.
- **ד"ר בר-אל ציפי**, התוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית בית ברל.
- **חן-גל שי**, פסיכולוג קליני, שפ"י, משרד החינוך והתרבות, דוקטורנט בחוג לפסיכולוגיה, אוניברסיטת תל אביב.
- **פרופ' טטר משה**, ראש בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- **ד"ר לזובסקי רבקה**, ראש התוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי, מרצה בכירה וחוקרת ביחידת המחקר, המכללה האקדמית בית ברל.
- **ד"ר פלודה מור**, פסיכותרפיסטית, אשלים: העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים ובני נוער בסיכון ומשפחותיהם.
- **סימן טוב יוכי**, יועצת חינוכית, מנהלת היחידה להתמודדות עם מצבי לחץ, שפ"י, משרד החינוך והתרבות.
- **סנדרוביץ' מירי**, מנחה בתוכניות חינוכיות עם ילדים ונוער בסיכון, ג'וינט ישראל ומדריכת יועצות, משרד התמ"ת.
- **עמית חיים**, פסיכולוג חינוכי, מטפל משפחתי מוסמך, יועץ ארגוני, קיבוץ עין החורש.
- **קליינבורט שולמית**, יועצת בכירה, מחוז דרום-שפ"י.
- **קסלר עינת**, תלמידת תואר שני במגמה לפסיכולוגיה חינוכית ופסיכולוגיה קלינית של הילד, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- **ד"ר רוזנאו שרה**, מרצה ומדריכה בתוכנית לייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית בית ברל.
- **רוני-סתר עדית**, M.A., יועצת חינוכית. המחקר נעשה כחלק מהחובות לתואר שני בחוג לייעוץ חינוכי, אוניברסיטת תל אביב.
- **שלך מיה**, תלמידת תואר שני בחוג להיבטים התפתחותיים בחינוך בבית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
- **שמחה פרלברג ליאורה**, M.A., יועצת חינוכית. המחקר נעשה כחלק מהחובות לתואר שני בחוג לייעוץ חינוכי, אוניברסיטת תל אביב.
- **ד"ר שמעוני אביבה**, מרצה ומדריכה בתוכנית לייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית בית ברל.

מצפן ומצפון: השימוש במקורות מידע והדרכה בתהליך קבלת החלטות אתיות בייעוץ חינוכי

רבקה לזובסקי

תקציר

בתהליך הפעלת שיקול דעת מקצועי בסוגיות האתיות הרבות והמורכבות בהן היועצים החינוכיים נתקלים בעבודתם, יש צורך וגם הכרח להיעזר במקורות מידע והדרכה שונים, שיסייעו להגיע להחלטה שקולה, מושכלת ומבוססת היטב. מטרת המחקר הנוכחי הייתה לזהות ולאפיין את מקורות המידע וההדרכה בהם משתמשים יועצים חינוכיים בתהליך קבלת החלטות אתיות, ולבחון את הסיבות להעדפת מקורות הנתפסים כשימושיים ביותר.

איסוף המידע נעשה באמצעות שאלון מחקר, עליו ענו 195 יועצים חינוכיים. נמצא שהיועצים מצהירים על שימוש בינוני ומעלה ב-14 מקורות המידע שהוצגו לפנייהם. המקורות מתקבצים לארבע קבוצות (על פי ניתוח גורמים): 1) מקורות סמכות רשמיים ו/או כתובים בתחום הייעוץ החינוכי; 2) שותפי התפקיד מתוך בית הספר ו/או העובדים עם היעוץ; 3) עמיתים מתוך מקצוע הייעוץ; 4) נהלים וחוקים כלליים. הדירוג שהתקבל מתשובות היועצים מלמד, שבחמשת המקומות הראשונים דורגו: חוזרי מנכ"ל, מדריכים ויועצים בכירים, עמיתים למקצוע הייעוץ בבית הספר, עמיתים ממקצועות מסייעים אחרים, חוקי המדינה. השימוש בקוד האתיקה המקצועית של היועצים החינוכיים דורג במקום העשירי.

ניתוח תוכן של הסיבות להעדפת מקורות הנתפסים כשימושיים ביותר העלה את הקטגוריות הבאות, לפי סדר חשיבותן: א. מקורות להיוועצות מתוך מקצוע הייעוץ; ב. סמכות רשמית וכתובה (חוקי מדינה, חוזרי מנכ"ל, הקוד האתי); ג. זמינות/ נגישות של המקור; ד. סמכות מנהלית/ מקצועית של ממונים (מנהל, יועץ בכיר, מדריכים); ה. מקורות המתאימים לסביבה חברתית-תרבותית. תרומתו של המחקר היא במיפוי מקורות המידע וההדרכה בהם יועצים עושים שימוש בתהליך קבלת החלטות אתיות, ובתיאור נימוקיהם להעדפת מקורות מידע והדרכה מסוימים. לממצאים השלכות מעשיות עבור היועצים החינוכיים, עבור מכשירי היועצים במוסדות האקדמיים, ועבור קברניטי הייעוץ וקובעי המדיניות בכלל במערך הייעוץ החינוכי בישראל.

מבוא

התנהגות על פי כללי האתיקה המקצועית היא אחת מאבני היסוד של פרופסיה. היעוץ החינוכי הפרופסיונלי נדרש לפתח מודעות אתית יתרה ולבצע עבודה אתית (אגודת היועצים החינוכיים בישראל, 2001; American Counseling Association [ACA], 2004; American School Counselor Association [ASCA], 2005). דרישות אלה מודגשות ביתר שאת בזיקה לתהליך קבלת החלטות של יועצים חינוכיים בדילמות האתיות הרבות הנקרות בדרכם המקצועית (Cottone & Cohen, 1999; Cohen & Cohen, 1999; Tarvydas, 1998; Isaacs & Stone, 2003).

תהליך זה סבוך ומורכב, הן בשל הרב-ממדיות של המצבים האישיים והחברתיים בימינו, והן בשל מאפייני תפקיד היועצים החינוכיים. לעבודתם של היועצים החינוכיים יש זיקה לחלק מהבעיות הקשות ביותר בחברתנו (אלימות, שימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים, התנהגות אובדנית, היריון בלתי רצוי של נערות ועוד), ועליהם לתת את הדעת לסוגיות אחרות רבות, כגון: שמירה על סודיות, שימוש ברשומות ייעוציות, תהליכי הפניה נאותים, קיום יחסי אמון עם נועצים בעלי התנהגויות אנטי-חברתיות, יחסים דואליים וסוגיות רבות נוספות (ACA, 2005; ASCA, 2004; Glossoff & Pate, 2003).

ישנם גם גורמים העלולים להקשות על קבלת ההחלטה בסוגיות אלו. למשל, היועצים החינוכיים, כאנשי מקצוע מסייעי ששדה הפעולה העיקרי שלהם הוא בית הספר, כפופים מינהלית למנהל בית הספר מחד גיסא, וכפופים מקצועית ליועץ הבכיר שהוא המפקח המקצועי, מאידך גיסא. כפיפות כפולה זו עלולה לעורר דילמות אחרות במקרים של ניגודי אינטרסים בין הסמכות המינהלית לסמכות המקצועית ואיש המקצוע. העובדה שהיועצים עוסקים בתחומי תפקיד רבים המחייבים עבודה עם לקוחות מרובים ובעלי עניין שונים (תלמידים, מורים, הורים, הנהלה, בעלי מקצועות מסייעים אחרים, גורמים שונים בקהילה), כאשר חלק נכבד מנועציהם הם תלמידים וקטינים, מגבירה עוד יותר את רמת המורכבות. לעתים קרובות עלולים היועצים החינוכיים להימצא בצומת של ציפיות, דרישות ולחצים מתנגשים מצד לקוחות הייעוץ השונים, ולהיקלע לקונפליקט של נאמנויות כפולות, הן ברמה האישית והן ברמה המוסדית והמערכתית (אל-דור, בלשר, גרובר ודשבסקי, 1995). מצב זה של נאמנויות מתנגשות מסבך ומאתגר תהליכים של קבלת החלטות אחרות, בייחוד כאשר עלולות להתגלות גם סתירות בין דרישות הלקוחות השונים לבין ההנחיות האחרות של המקצוע, ולעתים אף בין דרישות הנהגות אלה לבין כללי החוק.

דילמות אחרות הן חלק בלתי נפרד מעבודתם של יועצים חינוכיים. עליהם להפעיל שיקול דעת מקצועי מבוסס ומושכל בכל מקרה ומקרה, תוך היכרות טובה עם ההנחיות האחרות והחוקיות, פיתוח רגישות אחרת גבוהה, יכולת המשגה טובה של המצב הייעוצי, ובחינת חלופות אפשריות וזמינות. בתהליך זה מומלץ שהיועצים ייעזרו במקורות מידע והדרכה שישמשו מסגרת מכוונת ובחלקה אף מחייבת, וכן מקור לתמיכה וסיוע בקבלת החלטה אחרת הולמת, הוגנת ומיטבית (וייל, Kaczmarek, 2004; ACA, 2005).

מאמר זה מתמקד בבחינת מקורות המידע וההדרכה בהם יועצים חינוכיים נעזרים בתהליך קבלת החלטות אחרות. הממצאים שיוצגו במאמר הם חלק מנתונים שהתקבלו במחקר ארצי מקיף אשר בחן היבטים אחרים בהתנהגותם של יועצים חינוכיים.

מקורות מידע והדרכה לקבלת החלטות אחרות:

לרשות היועצים עומד מגוון של מקורות מידע והדרכה בסוגיות אחרות. יש מקורות שהם בגדר חובה (הקוד האתי, חוקים, נהלים), ויש מקורות שהם בגדר רשות ונתונים

לבחירתם של היועצים (כגון: אגודות פרופסיונליות, ספרות מקצועית, מרצים ומורים בתוכניות להכשרת יועצים באקדמיה, עמיתים למקצוע, עמיתים לעבודה ממקצועות אחרים ועוד).

קוד האתיקה המקצועית

קוד אתיקה מקצועית הוא ביטוי לתפיסה סדורה בדבר האידיאל המעשי של ההתנהגות במסגרת המקצוע (כשר, 2004), והוא משקף את האתוס המקצועי והחברתי ואת הדימוי העצמי של המקצוע. הקוד האתי בייעוץ חינוכי מתווך בין החוויה המקצועית היום-יומית לבין הערכים הפילוסופיים העומדים בבסיס זהותו המקצועית של הייעוץ החינוכי. מעצם טבעו נושא עמו הקוד האתי את מטען הציפייה לקוהרנטיות שבין המעשה האינסטרומנטלי לבין ההבנות המוסריות, כפי שהן נתפסות בעיני הקבוצה המקצועית המקבלת על עצמה את קיומו של הקוד האתי (כהן-ג'ור, 1998). עיגון פורמלי של ההתנהגות המקצועית בקוד אתי מהווה סימן לבגרותו ולבשלותו של המקצוע (Corey, Corey & Callanan, 1998; Parsons, 2001) ול"עליית מדרגה של העיסוק באתיקה מקצועית" (כשר, 2004, עמ' 27).

המטרה המרכזית של הקוד האתי בייעוץ חינוכי היא לקבוע מסגרת להתנהגות ולאחריות מקצועית, ליצור מנגנון לאחריותיות (accountability) מקצועית, ולהגן על הציבור מפני תפקוד לקוי (malpractice), תוך בקרת התפקוד של אנשי המקצוע. הקוד משמש זרז לשיפור התפקוד המקצועי (Herlihy & Corey, 1996), והוא יוצר תשתית של אחדות ושל שוויון בגישות ובכללים בסיסיים, תוך מתן דגש על זכותם של הנועצים לדעת על פי אילו אמות-מידה פועלים היועצים. הקוד האתי גם מסייע ליועצים לתמוך בין מחויבויות לגורמים שונים (תלמידים, הורים, המוסד החינוכי וכוונות, הממסד בכלל), ולהכריע בקביעת סדר עדיפויות כאשר מופיעים ערכים מתנגשים (למשל: "אני פרטי" מול "אני מקצועי") (לזובסקי, 2003; Welfel, 2002).

האגודות הפרופסיונליות של היועצים הן המגדירות לרוב את כללי ההתנהגות האחרות הכלולים בקוד, כחלק הכרחי מהפעילות המקצועית (אגודת היועצים החינוכיים בישראל, 2001; ACA, 2005; ASCA, 2004). הן מעדכנות את הקוד לעתים מזומנות ומעורבות באופן פעיל בהטמעתו ובאכיפתו. יש מדינות בהן הייעוץ החינוכי מוסדר בחוק (בארה"ב, למשל), כאשר הקוד האתי הוא חלק מרכזי מחוק זה. בישראל, קוד האתיקה המקצועית נוסח לראשונה ואושר ב-1980, עם הקמתה של אגודת היועצים החינוכיים בישראל (לזובסקי, 1998), ומאז הוא משרת את ציבור היועצים בארץ. זהו קוד האתיקה המקצועית הראשון בקרב אנשי מקצוע הפועלים בתוך מערכת החינוך וכחלק קבוע מהצוות הבית-ספרי; הוא עודכן פעמים אחדות, והוא מהווה חלק אינטגרלי מהפרופסיה ומעיוגונה המתוכנן בחוק (ר' הצעת חוק היועצים החינוכיים תשס"ה-2005, באתר האינטרנט של הכנסת).

כיום, למרות מרכזיותו של הקוד האתי, מידת השימוש בו בעבודתם של היועצים החינוכיים אינה נרחבת דיה (לזובסקי ובכר, 1999; Cottone & Claus, 2000).

Dinger, 1997). בסקר שערכה ועדת האתיקה של אגודת היועצים החינוכיים בישראל (2002) נמצא שרק 45% מהמשיבים דיווחו על עיון בקוד האתי פעם בשנה; כ-20% דיווחו על עיון בו פעמיים-שלוש בשנה, ואילו 35% לא עיינו כלל בקוד האתי במהלך השנה. הקוד האתי הוא מקור מחייב להתנהגות האתית של היועצים. היכרות עמו ושימוש בו באופן שוטף מפחיתים בצורה ניכרת את הסיכוי להימנע מביצוע טעויות רבות (Parsons, 2001; Tarvydas, 1998). יחד עם זאת, אף אם הקוד האתי מכוון את התנהגות היועצים החינוכיים, הוא אינו פוטר/ משחרר אותם מן הצורך להשקיע מחשבה ושיקול דעת זהיר, בייחוד מאחר שבעקבות הניסיון המעשי מתפתחים קודים חדשים ושינויים בקודים הישנים. כדי להמחיש טיעון זה, מביא רובין (2004) כמטפורה ניווט ימי, ומשווה את העקרונות שבקודים האתיים למפות ששימשו את מגלי היבשות במאה השש עשרה. על אף קיומן של מפות אלה, נדרשו זהירות, ערנות, מיומנות, מחשבה ועדכון הולך וחוזר של המפות והטבלאות ששימשו את הימאים.

חוקים ונהלים

גם חוקי המדינה מיועדים להנחות את התנהגותם של אנשי המקצוע. על היועצים החינוכיים לציית לחוקים כלליים, המכוונים אל כלל האוכלוסייה ומחייבים את כולה. הן להוראות החוק הפלילי (למשל: האיסור לרצוח, לאנוס, לתקוף, לגנוב), והן להוראות החוק האזרחי (לדוגמא: איסורים בנוגע לפגיעה בפרטיותו של לקוח, רשלנות, הוצאת דיבה רעה ועוד).

בנוסף לחוקים הכלליים קיימים כללי חוק מיוחדים לאנשי המקצועות הטיפוליים, כגון: חוק הסודיות או חוקים שיש להם זיקה שכיחה לעוסקים במקצועות אלה (למשל: חוק הגנת הפרטיות, חוק הגנה על קטינים וחסרי ישע, חוק יסוד האדם וחירותו) (ר' סקירה נרחבת אצל וסרשטיין-פסברג, 2004). כאשר המקצוע מוסדר בחוק, כללי החוק והמשמעת המוגדרים בחוק המקצוע מחייבים את העוסקים במקצוע הספציפי (כשר, 2004). לעתים יש חפיפה בין החוקים השונים ואף בין כללי האתיקה וכללי החוק. כך, למשל, חובת הסודיות היא אחד מכללי האתיקה המרכזיים בייעוץ ובמקצועות הטיפוליים, אך היא גם חובה משפטית החלה על אנשי מקצוע רבים מכוח החוק (אכמון, 2004). פירוש הדבר הוא שלחלק מכללי האתיקה יש משמעות משפטית. חוק ואתיקה מתקיימים לחוד וביחד, כאשר לעתים הם מובחנים זה מזה ולעתים יש חפיפה ביניהם (Davis & Mickelson, 2003).

מוטל על היועצים להכיר את כל החוקים, אף אם אין זו משימה קלה. אי ידיעת החוק אינה פוטרת, כידוע, ממילוי החוק. כאן יכולים לבוא לעזרתם נהלים כמו חוזרי מנכ"ל של משרד החינוך, המיועדים להנחות את היועצים לגבי מצבי ייעוץ ספציפיים, כגון: אירוע אלימות, שימוש בסמים ואלכוהול, הפרעות אכילה, התעללות בילדים ועוד (ר' לדוגמא: משרד החינוך והתרבות, תשס"א). חלק מנהלים אלה נותנים ביטוי מעשי ליישום החוקים בפרקטיקה הייעוצית, וחלקם עשויים להוות תשתית לפיתוח חוקים נוספים בעתיד (וסרשטיין-פסברג, 2004). אי-ציות לנהלים אמנם אינו גורם

לענישה משפטית, אך הוא נתון לסנקציות מינהליות, משמעותיות ומקצועיות. יוצא, אפוא, שבדומה לכללי האתיקה, על היועצים להיות בקיאים בחוקים ובנהלים, ולנסות להבין את משמעותם ודרכי יישומם בקבלת החלטות אתיות.

אגודות פרופסיונליות

ברוב האגודות הפרופסיונליות של היועצים פועלת ועדת אתיקה שתפקידה להיות כתובת לפניות בעניינים אתיים (ACA, 2005). ועדת אתיקה מסוג זה פועלת במסגרת אגודת היועצים החינוכיים בישראל. במקרים רבים פועלת ועדה זו גם כבית דין משמעותי, שמטרתו לפקח על יישום העקרונות האתיים ואף להטיל סנקציות משמעותיות במקרה של אי-עמידה בהם. בפרופסיות מסוימות – כמו משפטים, למשל, בה חברות בלשכת עורכי הדין היא תנאי הכרחי לעיסוק במקצוע – יש משמעות רבה לסנקציות משמעותיות אלה (וסרשטיין-פסברג, 2004).

ספרות מקצועית

בשנים האחרונות הולך וגובר העיסוק בהיבטים עיוניים, מחקרניים ופרקטיים של סוגיות אתיות בספרות המקצועית. אכן ספרות זו מהווה מקור מגוון ועדכני ביותר לעיסוק באתיקה מקצועית בייעוץ (ר' למשל: Remley, Hermann & Huey, 2003). העיסוק בתחום בא לשדר ברור בדבר מרכזיותה של עבודה אתית בייעוץ חינוכי, וכן להציע מידע והדרכה להעמקתה ולשיפורה. אחד הנושאים בהם הספרות עוסקת הוא הצגתם של מודלים תיאורטיים (לדוגמא: Beauchamp & Childress, 1994; Hare, 1994; Rest, 1994; Forester-Miller & Davis, 1996; Rae, 1991), ומודלים מעשיים (למשל: Fournier & Roberts, 2000), שמטרתם להנחות את היועצים בקבלת החלטות אתיות (לסקירה נרחבת של מודלים אלה ר' Cottone & Claus, 2000). מודלים אלה מניחים את היסודות הפילוסופיים והתיאורטיים של קבלת החלטות אתיות, ומציעים שלבים מעשיים לביצועה. ישנן גם עבודות אמפיריות שחקרו מודלים שונים של קבלת החלטות (ר' לדוגמא: Cottone, Tarvydas & House, 1994; Dinger, 1997). בנוסף, מתפרסמים בספרות המקצועית אתרים באינטרנט המספקים מקורות עדכניים בנושאי אתיקה וחוק (Guillot-Miller & Partin, 2003; Hamilton, 2002).

תוכניות אקדמיות להכשרת יועצים חינוכיים

בתוכניות האקדמיות להכשרת יועצים חינוכיים נלמדים היבטים אתיים של עבודת היעוץ (ר' למשל, לזובסקי ובכר, 1999). מטרת הלמידה היא להעביר לדור החדש את העקרונות האתיים הנדרשים מהם כבר בתחילת הסוציאליזציה למקצוע. מרצים בתוכניות ההכשרה, שברשותם הידע והניסיון, עשויים לשמש ליועצים מקורות עדכניים וכתובת למידע, הדרכה והיועצות בענייני אתיקה, גם לאחר הכניסה לעבודה.

עמיתים למקצוע

מקורות נוספים להיוועצות בענייני אתיקה הם העמיתים בקבוצה הפרופסיונלית הרחבה, גם עמיתים בכירים (מדריכים, יועצים בכירים) וגם עמיתים בקבוצת השווים, מאחר שהם חולקים לבטים ומצבים דומים (אלדור ועמיתיה, 1995). כוחה של ההיוועצות עם עמיתים הוא רב בשל המכנה המשותף ביניהם והאפשרות לשתף חברים למקצוע בשאלות, בניסיון ובדרכי התמודדות שונות. היוועצות עם עמיתים יכולה להתרחש באופן אישי, במסגרת קבוצתית של מפגשי היועצים עם היועצים הבכירים, באופן ספוראדי וכן בצורה ממוסדת יותר כדוגמת קורסים להתפתחות פרופסיונלית (השתלמויות).

עמיתים במקצועות אחרים

גם עמיתים במקצועות אחרים יכולים לשמש מקור למידע, הדרכה והיוועצות, בעיקר עמיתים מהמקצועות המסייעים (כגון: פסיכולוגים, עובדים סוציאליים), אשר לרוב נתקלים בסוגיות אתיות בעלות קווי דמיון לאלה של היועץ החינוכי, ויחד עם זאת הם משתייכים לפרופסיות בעלות מסורת ארוכה יותר.

לסיכום: הקשיים והלבטים הכרוכים בהתמודדות עם דילמות אתיות וקבלת החלטה הולמת בכל מקרה ומקרה יוצרים את הצורך וההכרח לפנות למקורות מידע והדרכה, אם לקבלת ידע בסיסי, מחייב ועדכני לגבי ההתנהגות המצופה על ידי החוק והסטנדרטים האתיים של מקצוע הייעוץ, ואם לצורך היוועצות ותמיכה.

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לזהות ולאפיין את מידת השימוש של יועצים חינוכיים במקורות מידע והדרכה בסוגיות אתיות. שאלות המחקר שנבדקו היו:

1. מהי מידת השימוש במקורות מידע והדרכה שונים על ידי יועצים חינוכיים בתהליך קבלת החלטות אתיות?
2. מהן הסיבות להעדפת השימוש במקורות מידע והדרכה מסוימים?

שיטת המחקר**נבדקים**

אוכלוסיית המחקר כללה את חברי אגודת היועצים החינוכיים בישראל (כ־1000 איש). מתוכם נבחר מדגם של כ־400 יועצים על פי מגזר ודרג החינוך בו הם מועסקים. לשאלון המחקר השיבו 199 יועצים, אך 4 שאלונים נפסלו מאחר שהכילו תשובות חלקיות ביותר. המדגם הסופי כלל 195 נבדקים. מכאן שאחוז ההיענות לשאלון היה 49%.

רוב הנבדקים (88.8%) ילידי ישראל, נשים (92.5%) ונשואים (85.4%); 84.3% מהם יהודים ו־15.7% הם ערבים. הגיל הממוצע של הנבדקים היה 45.4 שנה (ס"ת: 10.70) (החציון: 46.5 שנה). מתוך הנבדקים, 32.1% עבדו בבתי הספר היסודיים; 26.5% עבדו בחטיבת הביניים, ו־41.4% – בחטיבה העליונה. כמו כן, 93.9% עבדו בחינוך הרגיל ו־6.1% בחינוך המיוחד. וגם, 69.7% עבדו במגזר היהודי ממלכתי, 14.6% במגזר הממלכתי דתי ו־15.7% במגזר הערבי.

הוותק הממוצע בעבודה בייעוץ עמד על 11.78 שנה (ס"ת: 7.91). הוותק הממוצע בעבודה בחינוך היה 19.07 שנה (ס"ת: 9.78). ממוצע השנים מאז סיום התואר הראשון היה 18.7 שנה (ס"ת: 9.3), ומאז סיום התואר השני – 8.86 שנה (ס"ת: 7.08). 80.9% רכשו את הכשרתם באוניברסיטאות, והשאר למדו במכללות. ל־62% מהם יש גם תעודת הוראה, ומספר השנים הממוצע מאז סיימו לימודי הכשרה להוראה היה 18.64 (ס"ת: 11.53).

היקף המשרה הממוצע בעבודה בייעוץ היה 16.18 שעות שנתיות = ש"ש (ס"ת: 5.40); ובהוראה – ההיקף הממוצע היה 8.05 שעות שנתיות (ס"ת: 5.24). מספר הכיתות הממוצע באחריות היועץ היה 12.26 כיתות (ס"ת: 5.89). ממוצע השעות בתפקיד נוסף (כגון: מחנך, רכז שכבה, סגן מנהל) היה 7.32% (ס"ת: 8.57). כ־63.1% עבדו במחוז תל-אביב והמרכז; 15.3% – במחוז חיפה והצפון; 8.3% – במחוז ירושלים; 8.7% במחוז הדרום ו־8.2% עבדו במסגרות של מינהל החינוך ההתיישבותי בכל הארץ.

כלי המחקר

כלי המחקר היה שאלון אשר הוכן במיוחד עבור המחקר המקיף, ממנו לקוחים הנתונים המוצגים במאמר הנוכחי. השאלון נבנה בחלקו על בסיס שאלונים קיימים (Davis & Mickelson, 2003; Forsyth, 1993; Isaacs & Stone, 2003), ובחלקו נבנה במיוחד לצורך המחקר. השאלון כולל ארבעה חלקים עיקריים. הממצאים המוצגים במאמר זה מתמקדים בשניים מהם: א) החלק הראשון עוסק במיפוי/ זיהוי כל מקורות המידע בענייני אתיקה בהם היועצים החינוכיים נעזרים לצורך קבלת החלטות. לשם כך הוצגו בפני הנבדקים 14 מקורות מידע, והיועצים התבקשו לדרג את מידת השימוש בכל מקור על פני סולם הנע מ־1 = "משתמש מעט", עד 5 = "משתמש הרבה". בנוסף, ניתן להם גם סעיף פתוח של "אחר". בהמשך לשאלה זו הוצגה בפני הנבדקים שאלה נוספת, פתוחה, בה התבקשו להסביר מהם מקורות המידע השימושיים ביותר עבורם ומהן הסיבות להעדפת מקורות אלה. ב) החלק השני כולל מידע על משתני רקע אישיים, פרופסיונליים ותעסוקתיים של היועצים (ר' פירוט לעיל בתיאור הנבדקים).

השאלון הועבר במהדורה ניסיונית במחקר חלוץ ל־36 יועצים מכל הארץ. כמו כן הוא נמסר לחמישה שופטים: שניים מתחום הייעוץ החינוכי, שניים מתחום המתודולוגיה המחקרית ואחד מתחום הפילוסופיה והאתיקה. מטרת מחקר החלוץ והעברת הטייטה של השאלון לשופטים הייתה לבדוק את הרלוונטיות, הבהירות והדיוק של השאלון בכל חלקיו, ואף להעריך את הזמן הדרוש למילוי השאלון. בעקבות התוצאות של מחקר החלוץ והערות השופטים לוטש ועודכן שאלון המחקר בגרסתו הסופית.

הליך

שאלון המחקר נשלח ליועצים באמצעות הדואר. נשלחו שתיים עד שלוש תזכורות במהלך השנה, על פי הצורך. לבסוף נעשו גם פניות אישיות. חלק מהשאלונים מולאו במפגשי היועצים עם יועציהם הבכירים. השאלונים היו אנונימיים. הובטחה ונשמרה הסודיות.

ממצאים

מידת השימוש במקורות מידע והדרכה

בלוח 1 מוצגים הדירוג, הממוצעים וסטיית התקן של תשובות הנבדקים בנוגע לשימוש בכל אחד ממקורות המידע וההדרכה בענייני אתיקה.

לוח 1: הדירוג, הממוצעים וסטיית התקן של תשובות הנבדקים בנוגע לשימוש במקורות מידע בענייני אתיקה בסולם מ-1 עד 5 (N=195)

דרוג	מקור מידע	ממוצע	סטיית תקן	דירוג	מקור מידע	ממוצע	סטיית תקן
1	חוזרי מנכ"ל	4.42	0.97	8	ספרות מקצועית	3.76	1.11
2	מדריכים ויועצים בכירים בשפ"י	4.39	1.03	9	מנהל בית הספר	3.70	1.29
3	עמיתים למקצוע הייעוץ בבתי הספר	4.29	0.92	10	הקוד האתי של היועצים החינוכיים בישראל	3.64	1.30
4	פסיכולוגים, עובדי רווחה	4.17	1.08	11	לימודים במוסדות האקדמיים להכשרת יועצים	3.34	1.36
5	חוקי מדינה	4.10	1.11	12	מורים ומרצים במוסדות האקדמיים להכשרת יועצים	2.80	1.25
6	השתלמויות	3.97	0.95	13	אגודת היועצים החינוכיים בישראל	2.65	1.38
7	מסמכים ופרסומים של הייעוץ הבכיר	3.84	1.36	14	צוות המורים בבית הספר	2.52	1.16

לוח 1 מראה שהיועצים מצהירים על שימוש בינוני ומעלה (בין 2.52 ל- 4.42 בסולם בן 5 דרגות) בכל מקורות המידע. יש לציין, שהמקורות בהם נעשה שימוש רב ביותר (חמשת המקומות הראשונים: דירוג ממוצע גבוה מ- 4) הם: חוזרי מנכ"ל (מקום ראשון); מדריכים ויועצים בכירים (מקום שני); עמיתים למקצוע הייעוץ בבית הספר (מקום שלישי); עמיתים אחרים מהמקצועות המסייעים, כגון: פסיכולוגים, עובדי רווחה (מקום רביעי); וחוקי המדינה (מקום חמישי). מיקומו של השימוש בקוד האתי הוא במקום העשירי (דירוג ממוצע: 3.64) ובאגודת היועצים - במקום השלושה עשר (דירוג ממוצע: 2.65). לא נמצאו הבדלים מובהקים בין היועצים בשימוש במקורות המידע על פי משתני רקע של היועצים (גיל, ותק בייעוץ, דרג החינוך, סוג החינוך, מגזר החינוך). כלומר,

נתוני לוח 1 מייצגים את תת-הקבוצות השונות בקרב ציבור היועצים. במטרה לבחון אם 14 מקורות המידע מתקבצים לגורמים בעלי עולם תוכן משלהם, בוצע ניתוח גורמים מסוג Principal Component Analysis. המקורות התארגנו לארבעה גורמים המסבירים יחד 56.56% של השונות. פירוט הנתונים של ניתוח זה מובא בלוח 2.

לוח 2: ניתוח גורמים של מקורות מידע בענייני אתיקה

המקור	מקור סמכות בתחום הייעוץ החינוכי	שותפי תפקיד	עמיתים למקצוע הייעוץ	נהלים וחוקים כלליים
לימודים במוסדות האקדמיים להכשרת יועצים	.71	.06	-.20	-.23
הקוד האתי	.69	-.23	.08	-.22
ספרות מקצועית	.68	.01	-.22	.00
מורים ומרצים	.67	.23	-.16	.33
מסמכים ופרסומים של הייעוץ הבכיר	.60	-.31	.20	.22
אגודת היועצים החינוכיים בישראל	.59	-.35	.24	-.30
השתלמויות	.55	.05	.16	.24
מנהל בית הספר	.04	.67	.08	.13
צוות המורים בבית הספר	.23	.61	-.24	-.44
פסיכולוגים, עובדי רווחה	.08	.55	.37	.01
מדריכים ויועצים בכירים בשפ"י	.22	-.08	.79	.13
עמיתים למקצוע הייעוץ בבית הספר	.23	.44	.47	.00
חוזרי מנכ"ל	.46	.16	-.19	.67
חוקי מדינה	.44	.08	-.41	.46
eigenvalue	3.45	1.68	1.48	1.30
תוספת לשונות המוסברת	24.77	11.99	10.55	9.25

בלוח 2 ניתן לראות שבגורם הראשון כלולים שבעה מהמקורות, שהשותף להם הוא שהם מהווים מקור סמכות רשמית ו/או כתובה בנושא אתיקה בתחום הייעוץ החינוכי: לימודים במוסדות להכשרת יועצים, קוד האתיקה המקצועית, מורים ומרצים לייעוץ,

מסמכים ופרסומים של הייעוץ הבכיר, אגודת היועצים החינוכיים בישראל, השתלמויות בייעוץ. בגורם השני כלולים שלושה מקורות – כולם שותפי תפקיד מתוך בית הספר ו/או העובדים עם היועץ בבית הספר: מנהל בית הספר, המורים בבית הספר, פסיכולוגים ועובדי רווחה. בגורם השלישי, לעומת זאת, נמצאו כלולים עמיתים מתוך מקצוע הייעוץ בלבד: מדריכים ויועצים בכירים ועמיתים לייעוץ בבית הספר. בגורם הרביעי נכללים שני מקורות המתארים נהלים וחוקים כלליים.

בנוסף, בתשובה לסעיף פתוח של "אחר", שמונה עשר משיבים ציינו מקורות נוספים לאלה שהוצגו בלוח, בהם: "רופאים"; "אינטואיציה אישית"; "אינטרנט"; "שכל ישר"; "סופרוויז'ן"; "ארגוני מורים"; "בעלי"; "תרבות – לפעמים ערכים חברתיים ונורמות כופים את עצמם עליך"; "מקורות הלכתיים"; "ההלכה היהודית"; "יסודות התורה והתייעצות עם רב"; "איש דת בבית הדין השרעי (שופטים)".

לסיכום: הממצאים הנוגעים לשאלת המחקר בדבר מידת השימוש במקורות מידע והדרכה מראים שהיועצים במחקרנו מדווחים על שימוש בכל המקורות שהוצגו בפניהם במידה בינונית או בינונית ומעלה, וחלקם אף ציין מקורות נוספים. נמצא שהמקורות מתקבצים לארבע קבוצות, כאשר הדירוג שהתקבל מתשובות היועצים מלמד שחוזרי מנכ"ל (קבוצה 4), מדריכים ויועצים בכירים (קבוצה 3), עמיתים למקצוע הייעוץ בבית הספר (קבוצה 3), עמיתים ממקצועות אחרים (קבוצה 2) וחוקי המדינה (קבוצה 4) הם המקורות בהם היועצים מרבים להשתמש.

הסיבות להעדפת השימוש במקורות מידע והדרכה מסוימים

הנבדקים התבקשו לציין מהם מקורות המידע השימושיים ביותר עבורם, ואת הסיבות להעדפת השימוש בהם. שאלה זו בשאלון נועדה לקבל מידע ממוקד ומנומק בדבר השימוש במקורות מידע. מאחר שבחלק ניכר של המקרים כללו התשובות יותר מסיבה אחת, נערך לשאלה זו ניתוח תוכן נפרד של יחידות משמעות (meaning units) העוסקות בסיבות להעדפת מקורות מסוימים בכל תשובה. לינקולן וגובה (Lincoln & Guba, 1985, p. 345) מתארים יחידת משמעות כ"פיסת הידע הקטנה ביותר על נושא מסוים שיכולה לעמוד בפני עצמה". המידע המחולק ליחידות משמעות מתאר תכנים משמעותיים של התשובה תוך התערבות מינימלית מצד החוקר (Seidman, 1991). הניתוח נערך בשלבים. תחילה נעשה קידוד ידני על פי מילים יחידות או צירופי מילים המהווים יחידת משמעות ומתארים סיבות להעדפת השימוש במקורות מידע. כדי להבטיח את תוקף הניתוח ואמינותו, תהליך הקידוד בוצע על ידי צוות של שלוש חוקרות, שתיים מתחום הייעוץ החינוכי (כולל המחברת), והשלישית מתחום המתודולוגיה המחקרית. לאחר ניתוח תוכן מקדים ועצמאי של התשובות וחלוקתן ליחידות משמעות, שלוש החוקרות עבדו ביחד תוך בחינה אינטראקטיבית של הקידוד שבוצע על ידי כל אחת עד להגעה להסכמה על הסטנדרדיזציה של הליכי הקידוד. בהמשך נבחן שוב והושלם הניתוח ליחידות משמעות בהתאם למה שהוסכם. לאחר שיחידות המשמעות קודדו, נבחנו הנתונים המקודדים על פי עולם התוכן שלהם,

ומיינו לנושאים רחבים היוצרים קטגוריות, על פי התשובות השכיחות שעלו מהקידוד. לדוגמא: התשובה "החוק וחוזרי מנכ"ל מהווים גורם מחייב" קודדה בקטגוריה של "סמכות רשמית וכתובה"; "המקורות הנגישים" ו"המקורות בהישג יד" קודדו בקטגוריה של "נגישות/ זמינות". התשובות שלא התאימו לאף קטגוריה (2 תשובות) ולא נמצאה להן אף מקבילה, הוצאו מן הניתוח. המיון הסופי של הקטגוריות נקבע לאחר קבלת הערותיהם של שני שופטים, האחד מתחום הייעוץ החינוכי, והשני מתחום המתודולוגיה המחקרית. בעקבות הערות השופטים גובשה החלוקה הסופית לקטגוריות. לבסוף נספרו יחידות המשמעות המפרטות סיבה בכל קטגוריה (Choudhory, Glauser & Peregory, 2004). בלוח 3 מוצגת התפלגות יחידות המשמעות של הסיבות להעדפת מקורות מידע מסוימים לפי קטגוריות תוכן.

לוח 3: התפלגות יחידות המשמעות (במספרים ובאחוזים) של הסיבות להעדפת מקורות מידע (סה"כ משיבים: 186)

יחידות משמעות		הסיבות להעדפת מקורות המידע – דוגמאות
מספר	%	
56	26.00	1. סמכות רשמית וכתובה (קוד אתיקה, חוקי מדינה, חוזרי מנכ"ל) "החוק וחוזרי מנכ"ל מהווים גורם מחייב"; "החוק, חוזרי מנכ"ל והקוד האתי מוסמכים וחוקיים ועוזרים לשמור על החוק בצד נתינת מענה מקצועי"; "הקוד האתי, חוקי מדינה וחוזרי מנכ"ל מהווים עוגן רשמי"; "מקור מידע שמגדיר מה החוק מחייב – שימושי"; "כיוון שאלה הם מקורות רשמיים וכתובים"; "חוזרי מנכ"ל חד-משמעיים ומשמשים כחוק"; "חוקים וחוזרי מנכ"ל הם בסיס, מסגרת ברורה ומכוונת"; "החוק מעל לכול"; "הקוד האתי, חוזרי מנכ"ל וחוקי מדינה הם עוגן חשוב מכיוון שהם נוטים לחד-משמעות ומקלים על הדילמה"; "מה שקשור לחוק מקל על קבלת ההחלטה"; "החוק שומר על היועץ מפני הורים ומוסדות אחרים"; "חוזרי מנכ"ל, בגלל שהם כתובים באופן ברור וניתן לסמוך עליהם".
31	15.00	2. סמכות מקצועית/ מינהלית של ממונים (מנהל, יועץ בכיר, מדריכי היועצים) "מנהל ויועצים בכירים הם סמכות מעל"; "כתיבת סמכותו של המנהל כאיש שנושא באחריות על מה שמתרחש בבית הספר"; "כי אנו עובדים עם המנהל ובסופו של דבר האחריות היא עליו"; "מנהל, יועצים בכירים ומדריכים הם שותפים לאחריות ומכירים את הנהלים"; "למנהל וליועצים הבכירים ולמדריכים יש ראייה מערכתית ומכירים חוזרים וחוקים"; "היועץ הבכיר הוא הקשר המשמעותי של היועץ בשטח"; "מנהל בית הספר הוא אוטוריטה חשובה בתהליך הטיפולי ובדיווח"; "מנהלת בית הספר שותפה להחלטות"; "היועצת הבכירה מסייעת לי רבות כי היא מקצועית, בעלת ניסיון ומבינה"

יחידות משמעות		הסיבות להעדפת מקורות המידע – דוגמאות
מספר	%	
		עניין; "היועצת הבכירה מבחינתי היא מקור הסמכות והידע"; "אני סומכת על היועצת הבכירה ועל המדריכה משפ"; "היועצים הבכירים והמדריכים הם מקורות מידע חשובים ביותר, וגם להם האתיקה המקצועית חשובה"; "אני רואה ביועצת הבכירה ובמדריכים גוף בעל שיקול דעת מקצועי גבוה ביותר"; "מנהל, יועצים בכירים הם אנשים שאני מכבדת את דעתם"; "יועצים בכירים ומנהל הם מבחינתי הכתובת להתייעצות".
40	18.00	3. זמינות / נגישות "מקורות המידע הזמינים יותר הם השימושיים ביותר עבורי"; "המקורות הנגישים לי ביותר"; "המקורות השימושיים לי הם אלה שנמצאים בהישג יד"; "הנותנים מענה מיידי לצורך מיידי"; "הנגישות למנהל ולקולגות"; "כי קרובים אלי מבחינת המקום"; "מי שנגיש יותר מהווה מקור מידע רלוונטי"; "מקורות הנמצאים בקשר עבודה מתמיד איתי"; "מקורות חיים אנושיים המספקים תשובה מיידי ואנושית"; "אנשים שאני נמצאת עמם בקשר רצוף וקבוע"; "המקורות שאני מרגישה נוח לפנות אליהם ולהיעזר, שהם ברורים ופרקטיים ונותנים מענה מיידי".
84	38.00	4. מקורות להיוועצות עמיתים ותמיכה מתוך מקצוע הייעוץ "מקורות כמו עמיתים למקצוע עמם אני יכולה להתלבט, לחשוב יחד וללמוד מניסיונם"; "ההיוועצות המילולית עם יועצים אחרים יעילה ביותר עבורי"; "מקורות מן הייעוץ המהווים קבוצת תמיכה בשעת הצורך"; "שותפים מתוך המקצוע, כי הם היחידים שעוסקים בקודים אתיים של עבודת היעוץ ושותפים להתלבטויות"; "כי יועצים אחרים מהווים מקור להיוועצות ומקור ידע בעל ערך מקצועי עבורי"; "יועצים אחרים – כי אפשר לדון וללבן דברים איתם"; "אנשים מהמקצוע שלי, כי הם קבוצת השווים שלי"; "עמיתי בייעוץ, כי מבחינה מקצועית הם אמינים עלי ויכולים לסייע בקבלת החלטות"; "היוועצות עם עמית למקצוע אפקטיבית ביותר היות שההתנסות שלנו דומה"; "היוועצות עם עמיתים למקצוע, כי היא מאפשרת לקבל החלטות נבונות לגבי מקרים שהם גבוליים, מורכבים וקשורים בפרשנות של הסיטואציה"; "עמיתים למקצוע כי הם שומרי סוד"; "אנשים שבאים מהמקום של הפרופסיה שלי ולכן נאמנים למטרות שלי. יתר המקורות הם בעלי נאמנויות אחרות ואינטרסים מנוגדים"; "צוות ייעוצי שמכיר את הדילמות".

יחידות משמעות		הסיבות להעדפת מקורות המידע – דוגמאות
מספר	%	
6	3.00	5. מקורות המתאימים לסביבה חברתית-תרבותית "מקורות אשר התנהגותם ודעותיהם תואמים ומתאימים לסביבה החברתית-תרבותית שלי"; "הרבנים, כי הם מייצגים את הסמכות המחייבת"; "אני מאמינה במוסר אלוקי שמקורו בתורה. הרב הוא אדם היודע את העקרונות ויכול לפרש את המקרים במידת הצורך טוב יותר מאנשים שהמוסר לרוב הוא יחסי להשקפותיהם האנושיות"; "כאשר יש פסיקה ברורה של מקורות הלכתיים – ההחלטה פשוטה יותר, וכן כשיש גורמים מוסמכים שאפשר להתייעץ איתם".
217	100	סה"כ יחידות משמעות

לוח 3 מראה שניתוח התוכן של הסיבות להעדפת מקורות הנתפסים כשימושיים ביותר העלה את הקטגוריות הבאות, לפי סדר חשיבותן: א. מקורות להיוועצות מתוך מקצוע הייעוץ; ב. סמכות רשמית וכתובה (חוקי מדינה, חוזרי מנכ"ל, הקוד האתי); ג. זמינות/נגישות של המקור; ד. סמכות מינהלית/ מקצועית של ממונים (מנהל, יועץ בכיר, מדריכים); ה. מקורות המתאימים לסביבה חברתית-תרבותית.

יש לשים לב שבתשובות לשאלה זו בדבר הסיבות להעדפת מקורות מסוימים, חלק מהמשיבים כללו בקטגוריה של "סמכות רשמית וכתובה" את הקוד האתי לצד חוקים וחוזרי מנכ"ל, מה שלא התקבל בניתוח הגורמים של התשובות לשאלה הראשונה בדבר מידת השימוש בכל מקורות המידע (לוח 2).

דין

בתהליך הפעלת שיקול דעת מקצועי בסוגיות האתיות הרבות והמורכבות בהן יועצים חינוכיים נתקלים בעבודתם, יש צורך והכרח להיעזר במקורות מידע והדרכה שונים שיסייעו להגיע להחלטה מיטבית (Cottone & Claus, 2000; Isaacs & Stone, 2003). מטרת המחקר הנוכחי הייתה לזהות ולאפיין את מקורות המידע וההדרכה בהם נעזרים היועצים בתהליך קבלת החלטות אתיות, ואת הסיבות להעדפת השימוש במקורות מידע מסוימים.

עיון בדירוג המקורות שהיועצים במחקר זה מצהירים על שימוש בהם בקבלת החלטות אתיות, מראה שחוזרי מנכ"ל מדורגים במקום הראשון. כלומר, חוזרי המנכ"ל, המכילים תרגום מעשי של עקרונות חוקיים ואתיים ליישום במצבי ייעוץ בבית הספר, הם המקור שהיועצים משתמשים בו במידה הרבה ביותר. נראה שהם מעדיפים שימוש במקור ברור, ישיר ומעשי, שהוא בגדר "קיצור דרך" תמציתי וזמין, על פני עיון מקיף ומעמיק בסבך הכללים האתיים והחוקיים. השימוש בחוזרי מנכ"ל הוא פשוט יחסית וחד-משמעי, ואינו דורש מהיועצים השקעת אנרגיה מרובה כדי להבין את ההנחיות

האתיות והחוקיות, לפרשן וליישמן במצבים ספציפיים; מה גם שחוזרי מנכ"ל הם מסמכים רשמיים המחייבים את בית הספר והמערכת החינוכית – היועץ החינוכי הוא הרי חלק מההוויה הבית-ספרית. יש לזכור, שהיועצים החינוכיים, בדומה לאנשי חינוך אחרים בבתי ספר, הורגלו משך שנים רבות לפעול על פי הנחיות של חוזרי מנכ"ל, ונראה שהם ממשיכים לעשות זאת גם בתחום האתיקה. במילים אחרות, ייתכן שגורמים של חובה, הרגל ונחות מביאים לשכיחות השימוש בחוזרי מנכ"ל.

השימוש בקוד האתי, לעומת זאת, מופיע במקום העשירי, אף שהוא המסמך הפרופסיונלי המחייב ביותר עבור היועצים החינוכיים (Parsons, 2001). ממצא זה מצביע על המשך המגמה של שימוש מצומצם יחסית בקוד האתי; וזאת בהלימה עם ממצאי עבודות קודמות (אגודת היועצים החינוכיים בישראל, 2002; לזובסקי ובכר, 1999). נשאלת השאלה: מדוע מדורג הקוד האתי נמוך כל כך? נראה שהקוד האתי לא השתרש עדיין במודעות היועצים בישראל כמסמך חשוב ומחייב בהשוואה לחוזרי מנכ"ל. הדבר נובע אולי מהעדר מודעות מספקת לחשיבות השימוש בקוד, מהעדר היכרות מספקת עם הקוד האתי, או מהעדר די ידע ומיומנויות להשתמש בקוד. אפשר גם להבין ממצא זה לאור העובדה שהקוד אמנם מציג כללי התנהגות הנוגעים לסוגיות אתיות מרכזיות בייעוץ, אך הוא מספק מסגרת רחבה והנחיות כלליות בלבד, אשר לאורן על היועצים לנסות להבין ולפרש את מצבי הייעוץ השונים (Cottone, 2001). אין בנמצא קוד אתי שיכול לתת מענה מלא, עדכני, ספציפי ומפורט לכל מצבי הקונפליקט והדילמות האתיות העולות בעבודתם של היועצים. יחד עם זאת, ההיכרות המעמיקה עם הקוד, השימוש השוטף בו והצגתו לפני הנועצים, שותפי התפקיד וכל בעלי העניין, הם חובה פרופסיונלית בסיסית והכרחית, "כרטיס הביקור" של היועץ החינוכי הפרופסיונלי, וכן בגדר גיבוי מקצועי לנוכח ציפיות ולחצים סותרים (Welfel, 2002). אין להסתפק בשימוש בקוד האתי דרך כלי/ מקור שני (חוזרי מנכ"ל) שלרוב מתמצת ולעתים אף מפרש את ההנחיות החוקיות והאתיות ומספק צעדים מעשיים בלבד. השימוש בחוזרי מנכ"ל אינו יכול לבוא במקום השימוש בקוד האתי כמקור ראשוני ועיקרי לעבודה אתית בייעוץ. יש ללמוד לעשות שימוש מושכל בקוד, להבין את רוח הדברים שבו, ולהיות מודעים לצורך לפתח מיומנויות ומנגנונים יעילים ליישומן, תוך הבהרת הערכים האישיים והמקצועיים, הישענות על הקבוצה הפרופסיונלית הרחבה, ועל מקורות הדרכה נוספים, כמומלץ בספרות המקצועית (ACA, 2005; Cohen & Cohen, 1999; Kaczmarek, 2000).

הפנייה אל מדריכים ויועצים בכירים כמקור מידע והדרכה (מקום שני) אינה מפתיעה, ונראה שהיא משקפת את תפיסתם בעיני היועצים כסמכות מקצועית ממעלה ראשונה, הן בשל היותם ממונים עליהם מבחינה מקצועית, והן בשל ניסיונם, מנהיגותם ותמיכתם. הדבר נכון גם לגבי הפנייה אל עמיתים למקצוע הייעוץ בבית הספר (מקום שלישי), החולקים איתם לבטים והתנסויות דומות.

דירוג הפנייה לפסיכולוגים ועובדי רווחה כמקורות מידע והדרכה במקום גבוה יותר (מקום רביעי) מאשר מקורות מרכזיים אחרים מתוך המקצוע (כמו למשל: מסמכים

ופרסומים של הייעוץ הבכיר, הקוד האתי, אגודת היועצים), מעורר תהיות. מצד אחד, הממצא מפתיע לאור העובדה שאלה הם מקורות מחוץ למקצוע. מצד שני, ייתכן שהיועצים רואים באנשי מקצוע אלה (שלרוב לא נכללים בצוות בית הספר אלא מגיעים אליו מבחוץ), מקורות אובייקטיביים יותר, בעלי פרספקטיבה מקצועית נוספת, שאינה תלויה הקשר, מוסד או מערכת. ייתכן גם, שהיועצים תופסים את אנשי המקצוע האלה כשייכים לפרופסיות מסייעות ותיקות יותר, אשר הידע והניסיון המקצועי שלהם בהתמודדות עם סוגיות אתיות עשויים להיות לעזר ליועצים.

יש לתת את הדעת לשימוש המועט יחסית בספרות מקצועית כמקור הדרכה בתהליך קבלת החלטות אתיות, וזאת בהלימה עם ממצאי של דינגר (Dinger, 1997). הסבר אפשרי לכך הוא העדר הנגישות המיידית למקורות אלה במסגרת העבודה בבית הספר, ואולי העובדה שלאחר כניסתם של היועצים לעבודה חלה דיכוטומיה מסוימת בין העיסוק במקורות אקדמיים (אליהם משייכים לרוב את הספרות המקצועית) לבין הפרקטיקה בייעוץ. אי-ניצול מיטבי של הספרות המקצועית כמקור להרחבת הידע ועדכונו הוא הפסד ליועצים בעיקר לנוכח מאפייניה של הספרות הייעוצית, שהיא ידידותית לקורא ונגישה בעידן האינטרנט, ומציעה עבודות בתחום העיוני, המחקרי והפרקטי גם יחד, העשויות לתרום רבות ליועצים.

גם הממצא בדבר השימוש המועט באגודת היועצים כמקור למידע והדרכה, טעון בדיקה. האגודה הפרופסיונלית של היועצים החינוכיים, האמונה על ניסוחו, עדכונו והטמעתו של הקוד האתי, משמשת גם כתובת לפניות היועצים בענייני אתיקה באמצעות ועדת אתיקה של עמיתים מתנדבים הפועלים במסגרתה. לא ברור אם הממצא נובע מחוסר ידע של היועצים בדבר פועלה של ועדת האתיקה, או מחששות והעדר מודעות לדרכי עבודתה ולמידת הדיסקרטיות והסודיות המחייבות אותה, או שיש סיבות אחרות לכך. ייתכן, שהיועצים לא מרבים לשתף את ועדת האתיקה של האגודה כי הם חוששים להוציא "סודות" מבית הספר, ועל כן עדיף להם לפנות למקורות מוכרים (עמיתים, למשל), שכבר הוכיחו בעבר את נאמנותם. על אגודת היועצים לתת את הדעת לממצא בולט זה, ולפעול להעמקת ההסברה על תפקידה של ועדת האתיקה.

הממצאים על הסיבות להעדפתם של מקורות מידע והדרכה הנתפסים כשימושיים ביותר, מלמדים שהעמיתים מתוך המקצוע נחשבים בעיני היועצים למקורות שימושיים במיוחד, מאחר שאפשר להיוועץ ולהתלבט עמם, והם מהווים מקור תמיכה בעיקר בשל המכנה המשותף וההתנסויות הדומות של העמיתים; וכן בשל הידע, הניסיון והמומחיות המקצועית שלהם. גם האמינות והנאמנות שלהם ליועצים, ועל כן הם מעדיפים להיעזר במקורות מתחום הייעוץ, הן בשל ההיכרות עם הדילמות שעולות בעבודת היועץ והתחושה שיש שפה משותפת, וגם כדי להימנע מקונפליקט של נאמנויות או אינטרסים סותרים, כאשר מדובר במקורות שלא מתחום הייעוץ.

באשר למקורות שמהווים סמכות רשמית וכתובה – אלה נתפסים בעיני היועצים כשימושיים מכיוון שהם מספקים קווים מנחים, עוגן, מסגרת מכוונת וברורה. בתשובות לשאלה זו כללו היועצים את הקוד האתי כחלק ממקורות אלה, לצד חוקים וחוזרי

מנכ"ל המוזכרים תכופות. היועצים רואים במקורות אלה אף אמצעי שמקל על קבלת ההחלטה, מאחר שהם חד-משמעיים יותר, וגם מקור לתמיכה והגנה במקרה של תלונות או ביקורת (בנוסח: "נאלצתי לדווח כי החוק מחייב אותי...").

מידת הנגישות והזמינות של המקור נחשבת אף היא סיבה מרכזית להעדפת השימוש במקורות מידע והדרכה שונים. האינטנסיביות של עבודת היועצים, הלחצים הרבים המופעלים עליהם והצורך לתת מענה מידי ככל האפשר לדילמות הרבות בעבודתם, הופכים בעיניהם את המקורות שנמצאים בהישג יד, ובייחוד "מקורות חיים אנושיים המספקים תשובה מיידית ואנושית", למקורות רלוונטיים ושימושיים.

הממצא בדבר תפיסת מנהל בית הספר בו עובד היועץ לאחד המקורות השימושיים ביותר, לצד היועצים הבכירים והמדריכים, מחייב התייחסות מיוחדת. בין הסיבות להעדפתו, היועצים מציינים את אחריותו על בית הספר, אך יש גם הרואים בו כתובת להתייעצות בדילמות אתיות ואפילו "אוטוריטה חשובה בתהליך הטיפול ובדיווח". דברים אלה מעוררים שאלות נוקבות. הרי מנהל בית הספר שייך לתחום מקצועי אחר. הוא ממונה מינהלית על היועץ, אך אין הוא מומחה בייעוץ חינוכי, ולעתים מטרתו והאינטרסים שלו – כמייצג את המערכת החינוכית ואת הממסד – אף עלולים להיות מנוגדים לאלה של הנועצים, על פי התפיסה המקצועית של היועץ. האם ממצא זה מעיד על העדר מודעות מספקת לגבולות העיסוק של היועצים ושל המנהלים ולצורך במובחנות ביניהם? האם כובד האחריות הרובץ על המנהל מהווה סיבה מוצדקת לשיתוף/ מעורבותו/ התערבותו בתכנים ותהליכים השמורים לאנשי מקצוע הייעוץ בלבד? אמנם נכון שיש מקרים בהם חובה על היועצים לדווח למנהל, על פי כללי החוק וחוזרי מנכ"ל (משרד החינוך והתרבות, תשס"א), אך עצם ההחלטה על העיתוי, אופן הדיווח ותכניו, הם חלק מתהליכי קבלת החלטות אתיות שצריכים להיות מעוגנים בהנחיות האתיות והחוקיות של הייעוץ כפרופסיה.

הסוגיה של יחסי הגומלין בין מנהל ליועץ חינוכי היא סוגיה נכבדת כשלעצמה (כך, 1990; לזובסקי ובכר, 1999; Griffin, 1993), ולא נוכל לדון בה במסגרת מאמר זה. אך נראה שאם יש תחום בו הגבולות בין אנשי מקצוע לבין אנשים מחוץ למקצוע חייבים להיות ברורים ומובחנים (בייחוד כאשר מדובר בממונים), הרי שזהו תחום האתיקה המקצועית. תחום זה משקף, על פי הגדרה, את המהות הספציפית של הייעוץ החינוכי ואת הערכים שבבסיס המקצוע.

מן הראוי לשים לב לתשובות של חלק מהנבדקים המדווחים על שימוש במקורות שמתאימים לסביבה החברתית-תרבותית שלהם, כגון: ההלכה היהודית, יסודות התורה, רבנים, אנשי דת בבית הדין השרעי (שופטים). ממצאים אלה מעניינים מאחר שהם מצביעים על החשיבות המיוחדת על ידי נבדקים אלה להשפעתה של האוריינטציה הערכית/ אתית/ מוסרית וההקשרים התרבותיים-חברתיים שלהם על החלטותיהם האתיות, וזאת לדוגמא, בהלימה עם ממצאיה של אבר-פול (2005) במגזר הערבי. ראיית הרבנים, ההלכה היהודית, אנשי דת מוסלמים וכדומה, כמקור סמכות להדרכה והיועצות בענייני אתיקה מקצועית, משקפת למעשה תפיסה דומה לזו העולה ביחס

למקורות סמכות רשמית (כגון: קוד אתיקה, חוזרי מנכ"ל, חוקי מדינה). מדובר במקורות הנתפסים כסמכות עבורם, מקורות שיכולים לספק הנחיות, הצעות ואף תשובות, ומבחינה זו – להקל על קבלת ההחלטה. כדברי אחד הנבדקים: "כאשר יש פסיקה ברורה של מקורות הלכתיים – ההחלטה פשוטה יותר..."

בנוסף, ההתייחסות של חלק מהנבדקים למקורות נוספים (כגון: אינטואיציה, שכל ישר, אינטרנט, רופאים מומחים, בעל) מלמדת על שימוש במשאבים נוספים (פנימיים או חיצוניים) שעשויים להיות לעזר ליועצים בתהליך קבלת החלטות אתיות.

לסיכום: התמונה המצטיירת מצביעה על שימוש חלקי במגוון מקורות המידע וההדרכה, תוך העדפה של מקורות מעשיים, נגישים, המכתיבים דרך ברורה יחסית, ומקורות מתוך הייעוץ וכן מתוך בית הספר (המנהל).

למחקר זה עשויות להיות השלכות מעשיות אחדות. ממצאי המחקר יכולים לתרום לתכנון מדיניות ולפעילות מוגברת למען הרחבת הגישה לכל מקורות המידע והשימוש בהם, במטרה להבטיח תהליך קבלת החלטות שקול, מיומן ומבוסס היטב. שימוש מקיף יותר במקורות מידע והדרכה יתרום לשיפור השירות לצרכני הייעוץ ולחיוזק המונוטין של מקצוע הייעוץ כמספק שירותים המבוססים על תשתית אתית, חוקית ומקצועית רחבה. מומלץ לחשוף את כל מקורות המידע השונים ולהקנות את דרכי השימוש בהם בצורה מפורטת ומעמיקה, כבר בתוכניות להכשרת יועצים חינוכיים, כדי לצייד את הדור העתידי של היועצים בכלים מגוונים ובמיומנויות הדרושות לתהליך קבלת החלטות, מראשית צעדיהם במקצוע. מומלץ להמשיך בתהליך זה לאחר כניסת היועצים לעבודה ובמהלך חייהם המקצועיים, למטרות של עדכון, תרגול, החלפת דעות, משוב ורפלקציה. הדבר נכון לגבי כל מקורות המידע, ובמיוחד לגבי קוד האתיקה המקצועית, המשמש עמוד התווך של הפרופסיה ואמור להיות חלק אינטגרלי ומהותי של התפקוד המקצועי השוטף. על האגודה הפרופסיונלית ועל מנהיגי הייעוץ באקדמיה ובמטה (במשרד החינוך ובמשרד התמ"ת) להגביר באורח מתמיד את המאמצים להטמעת הקוד האתי, שימושו ואכיפתו, תוך מתן פרסום לכתובות שאליהן אפשר לפנות בסוגיות אתיות. כך גם לגבי החוקים והנהלים המחייבים את היועצים. אין הדבר אומר שעל היועצים להשתמש בהכרח בכל מקורות המידע וההדרכה בכל מקרה ומקרה, אך היכרות עם כל המקורות תאפשר להם לבחור במקורות הרלוונטיים למקרה הספציפי מתוך מבחר רחב ולא מצומצם של מקורות, ובעיקר במקורות מתוך המקצוע. אימון יועצים בפנייה סדירה אל הסמכויות המקצועיות בענייני אתיקה, צריך להפוך לחלק טבוע באורח החיים המקצועי של היועצים, ולדרישה מחייבת של הפרופסיה: חובה ולא רשות. נראה שהגיעה העת להתפתחות ולעליית מדרגה נוספת בכל הנוגע לשימוש במקורות לקבלת החלטות אתיות, ורצוי להרחיב ולמסד את המסגרות (ימי עיון קבועים, השתלמויות קבועות, פורומים באינטרנט, דיון בדילמות מהשטח על גבי ביטאון אגודת היועצים ועוד) בהן יוכלו יועצים לעסוק בכך באינטנסיביות יתרה.

באשר למגבלות המחקר: השימוש במקורות מידע והדרכה נבדק על פי דיווחם העצמי של היועצים החינוכיים. כמו בכל מחקר המבוסס על דיווחים עצמיים, יש

לקחת בחשבון מרכיב מסוים של רצייה חברתית. מאחר שזוהי הפעם הראשונה בה נחקר השימוש במקורות מידע שונים בנושא אתיקה בארץ, נושא מחקר זה מעצם טיבו אופי אקספלורטיבי. יחד עם זאת, הוא חושף מידע משמעותי ויכול להוות בסיס למחקרים נוספים בתחום. מומלץ להמשיך לבדוק, לעתים מזומנות, את השימוש במקורות מידע והדרכה בקרב כל היועצים בארץ, ובכך לדאוג למעקב וליווי של התפתחות המקצוע ואנשי המקצוע בתחום האתיקה. רצוי לבחון במחקר עתידי גם את זוויות הראייה של נועצים ובעלי עניין אחרים (תלמידים, מורים, הורים, הנהלה), כדי ללמוד על מידת הידע והמודעות שלהם לגבי המקורות שמנחים את קבלת ההחלטות האתיות של היועצים, וכיצד תהליך זה נתפס על ידם. מומלץ גם לזום מחקרים משותפים עם חוקרים במקצועות מסייעים אחרים, תוך בחינת המשותף, השונה והייחודי.

לסיום נדגיש שוב את הקושי והמורכבות של קבלת החלטות אתיות, ומכאן את היתרונות הטמונים בהתבססות על מקורות מידע והדרכה רבים, שינחו את היועצים בקבלת החלטות שהן לרוב קשות וסבוכות. זוהי חובה מקצועית אך גם עושר השמור לטובתם של היועצים החינוכיים – ושל נועציהם.

מקורות

- אברופול, ס' (2005). **סוגיות אתיות בעבודת היועץ החינוכי עם בני נוער בגיל ההתבגרות במגזר הערבי**. עבודת M. Ed, המכללה האקדמית בית ברל.
- אגודת היועצים החינוכיים בישראל (2001). **קוד האתיקה המקצועית של אגודת היועצים החינוכיים בישראל**. תל אביב: האגודה.
- אגודת היועצים החינוכיים בישראל (2002). **השימוש בקוד האתיקה של אגודת היועצים החינוכיים בישראל**.
- אכמון, י' (2004). סודיות. בתוך ג' שפיר, י' אכמון, וג' וייל (עורכים), **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי** (מהדורה שנייה, עמ' 137-159). ירושלים, האוניברסיטה העברית: מאגנס.
- אל-דור, י', בלשר, א', גרבר, ד' ודשבסקי ע' (יולי 1995). **עלון ליועצים החינוכיים**, 3, 25-26.
- לצעת חוק היועצים החינוכיים תשס"ה – 2005**. הוצא בתאריך 14.5.06 מאתר האינטרנט של הכנסת: http://www.knesset.gov.il/privatelaw/data/15/292_rtf
- וייל, ג' (2004). סוגיות אתיות בעבודה טיפולית-ייעוצית במערכת החינוך. בתוך ג' שפיר, י' אכמון, וג' וייל (עורכים), **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי** (מהדורה שנייה, עמ' 442-451). ירושלים, האוניברסיטה העברית: מאגנס.
- וסרשטיין-פסברג, ס' (2004). אתיקה וחוק. בתוך ג' שפיר, י' אכמון וג' וייל (עורכים), **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי** (מהדורה שנייה, עמ' 52-71). ירושלים, האוניברסיטה העברית: מאגנס.
- כהן-ג'ור, א' (1998). על אתיקה מקצועית וייעוץ חינוכי – מבט לא רק פילוסופי. בתוך ר' לזובסקי וש' פלדמן (עורכות), **מרחב ונחלה בייעוץ חינוכי** (עמ' 75-95). המגמה לייעוץ

חינוכי, המכללה האקדמית בית ברל: רכס.

כץ, י' (1990). פעולת היועץ החינוכי: תיאור דילמי. בתוך ד' בר-טל וא' קלינגמן (עורכים), **סוגיות נבחרות בפסיכולוגיה וייעוץ חינוכי** (עמ' 132-143). ירושלים: השירות הפסיכולוגי-ייעוצי, משרד החינוך.

כשר, א' (2004). אתיקה מקצועית. בתוך ג' שפיר, י' אכמון וג' וייל (עורכים), **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי** (מהדורה שנייה, עמ' 15-29). ירושלים, האוניברסיטה העברית: מאגנס.

לזובסקי, ר' (1998). אוטונומיה וייחודיות בייעוץ חינוכי. בתוך ר' לזובסקי וש' פלדמן (עורכות), **מרחב ונחלה בייעוץ חינוכי** (עמ' 39-74). המגמה לייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית בית ברל: רכס.

לזובסקי, ר' (2003). אתיקה מקצועית בייעוץ חינוכי – מדריך לקבלת החלטות. בתוך ר' לזובסקי וצ' בר-אל (עורכות), **מסע של תקווה: ייעוץ וחינוך בעידן של אי ודאות** (עמ' 67-86). המגמה לייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית בית ברל: רכס.

לזובסקי, ר' ובכר, ש' (1999). היועץ החינוכי הפרופסיונאלי: אוריינטציה פרופסיונאלית וזהות מקצועית במהלך הסוציאליזציה הפורמאלית לייעוץ. **הייעוץ החינוכי**, 4, 11-29.

משרד החינוך והתרבות (תשס"א). **מורה נבוכים ליועץ בשעות לחץ, חירום ומשבר בנתי הספר**. מחוז חיפה: השירות הפסיכולוגי – ייעוץ.

רובין, ש' (2004). על קודים, עקרונות ואתיקה במקצועות הבריאות והייעוץ. בתוך ג' שפיר, י' אכמון וג' וייל (עורכים), **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי** (מהדורה שנייה, עמ' 15-29). ירושלים, האוניברסיטה העברית: מאגנס.

American Counseling Association [ACA]. (2005). *ACA Code of Ethics*. Alexandria, VA: Author.

American School Counselor Association [ASCA]. (2004). *Ethical standards for school counselors*. Alexandria, VA: Author.

Beauchamp, T. L. & Childress, J. F. (1994). *Principles of biomedical ethics* (4th ed.). New York: Oxford University Press.

Choudhory, D., Glauser, A. & Peregory, J. (2004). Guidelines for writing a qualitative manuscript for the *Journal of Counseling & Development*. *Journal of Counseling & Development*, 82, 443-446.

Cohen, E. D. & Cohen, G. S. (1999). *The virtuous counselor: Ethical practice of counseling and psychotherapy*. Belmont, CA: Wadsworth.

Corey, G., Corey, M. S. & Callanan, P. (1998). *Issues and ethics in the helping professions* (5th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Cottone, R. R. (2001). A social constructivism model of ethical decision making in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 75, 39-45.

Cottone, R. R. & Claus, R. E. (2000). Ethical decision-making models: A review of the literature. *Journal of Counseling & Development*, 78, 275-283.

- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: sage.
- Parsons, R. (2001). *The ethics of professional practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Rae, W. A., Fournier, C. J. & Roberts, M. C. (2000). Ethical and legal issues in the assessment of children with special needs. In R. R. Simeonsson & S. Rosenthal (Eds.), *Clinical assessment in child and adolescent psychology* (pp. 40-61). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Remley, T. P., Jr., Hermann, M. A. & Huey, W. C. (Eds.). (2003). *Ethical & legal issues in school counseling* (2nd ed.). Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Rest, W.A. (1994). Research on moral development: Implications for training counseling psychologists. *Counseling psychologists*, 12, 19-29.
- Seidman, I. (1991). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and social sciences*. New York: Columbia Teachers Press.
- Tarvydas, V. M. (1998). Ethical decision making processes. In R. R. Cottone & V. M. Tarvydas (Eds.), *Ethical and professional issues in counseling* (pp. 144-155). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Welfel, E.R. (2002). *Ethics in counseling and psychotherapy*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

- Cottone, R. R. & Tarvydas, V. M. (1998). *Ethical and professional issues in counseling*. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Cottone, R. R., Tarvydas, V. & House, G. (1994). The effect of number and type of consulted relationships in the ethical decision making of graduate students in counseling. *Counseling and Values*, 39, 56-68.
- Davis, J. I. & Mickelson, D. J. (2003). School counselors: Are you aware of ethical and legal aspects of counseling? In T. P. Remley, Jr., M. A. Hermann & W. C. Huey (Eds.), *Ethical & legal issues in school counseling* (2nd ed., pp. 36-47). Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Dinger, T. J. (1997). *Do ethical decision-making really work? An empirical study*. Paper presented at the American Counseling Association world conference, Orlando, FL.
- Forester-Miller, H. & Davis, T. (1996). *A practitioner's guide to ethical decision making*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Forsyth, D. R. (1993). Honorable intentions versus praiseworthy accomplishments: The impact of motives and outcomes on the moral self. *Current Psychology*, 12, 298-311.
- Guillot-Miller, L. & Partin, P. W. (2003). Web-based resources for legal and ethical issues in school counseling. *Professional School Counseling*, 7 (1), 52-57.
- Glosoff, H. L. & Pate, R. H. Jr. (2003). Privacy and confidentiality in school counseling. In T. P. Remley, Jr., M. A. Hermann & W. C. Huey (Eds.), *Ethical & legal issues in school counseling* (2nd ed., pp. 164-178). Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Griffin, B. (1993). ACES: Promoting professionalism, collaboration and advocacy. *Counselor Education & Supervision*, 33, 194-206.
- Hamilton, M. D. (2002). Counseling ethics: A list of Internet resources. Retrieved May 15, 2006 from North Carolina School Counseling Association web site: <http://www.nccounseling.org/NCSCA/ethicsresources.htm>
- Hare, R. (1991). The philosophical basis of psychiatric ethics. In S. Block & P. Chodoff (Eds.), *Psychiatric ethics* (2nd ed., pp. 33-46). Oxford University Press.
- Herlihy, B. & Corey, G. (1996). *ACA ethical standards casebook* (5th ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Isaacs, M.L. & Stone, C. (2003). School counselors and confidentiality: Factors affecting professional choices. In T. P. Remley, Jr., M. A. Hermann & W. C. Huey (Eds.), *Ethical & legal issues in school counseling* (2nd ed., pp. 179-196). Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Kaczmarek, P. (2000). Ethical and legal complexities inherent in professional roles with child and adolescent clients. *Counseling & Human Development*, 33 (1), 1-21.

"היועץ יכבד את הפרטיות של כל נועץ וישמור על סודיות המידע המגיע לידיו בתוקף עבודתו" (שם, מבוא, עמ' 1). גם קוד האתיקה המקצועית של היועצים החינוכיים בארצות הברית גורס ש"לכל אדם הזכות לפרטיות ומכאן הזכות לצפות שיחסי יועץ-נועץ יתנהלו בהתאם לכל החוקים, המדיניות והסטנדרטים האתיים הנוגעים לסודיות המידע" (American School Counselor Association [ASCA], 2004, p. 1). גם לילדים, אף אם הם קטינים, יש זכות לצפות שהגנת המבוגרים עליהם תכלול הגנה על זכויותיהם לפרטיות ולשמירת הסודיות (Glossoff & Pate, 2003; Welfel, 2002).

החשיבות הרבה המיוחסת לשמירה על סודיות מבטאה את העקרונות האתיים של כיבוד האוטונומיה של הנועץ, זכותו לפרטיות וזכותו לנאמנותו של היועץ, והיא גם משקפת את העקרונות של עשיית הטוב והימנעות מגרימת נזק (אכמון, 2004; Remley, 2002; Hermann & Huey, 2003; Welfel, 2002). אכן, באופן מסורתי אמונים היועצים החינוכיים על קדושת היחסים ביניהם לבין הנועצים בהם, כאשר הסודיות נחשבת למרכיב מהותי ביותר בביסוס יחסי אמון עם הנועצים (Glossoff, Herlihy & Spence, 2000). הסודיות מוגדרת כזכותם של אנשים לשלוט על הגישה למידע אישי עליהם (Glossoff & Pate, 2003), וכאיסור אתי (וחוקי, כאשר יש חוק) לגלות מידע אודות הנועץ/המטופל שהובא לידיעתו של איש המקצוע תוך כדי עיסוקו המקצועי (וסרשטיין-פסברג, 2004). מקובל להניח שללא הבטחת הסודיות, נועצים רבים לא היו פונים כלל לסיועו של היועץ החינוכי (Ford, Millstein, Halpern-Felsher & Irwin, 1997; Remley, 1993). קטינים כמבוגרים מאמינים שסודיות היא אבן יסוד בתהליך הייעוצי. כאשר נשאלו בני 13 ו-18 לגבי עמדותיהם בדבר סודיות המידע העולה בתהליך הייעוצי, 56% מהם אמרו שסודיות הכרחית. השאר אמרו שהיא חשובה, ורק מעטים מאוד הסכימו לכך שהמידע יועבר להורים. לא נמצא הבדל בתשובות בין בני ה-13 לבני ה-18 (Collins & Knowles, 1995).

יחד עם זאת, כאשר קיימות נסיבות הריגות או קיצוניות, נשקלת זכותו של הנועץ לשמירה על סודיות המידע. כך, למשל, בקוד האתיקה המקצועית של אגודת היועצים החינוכיים בישראל (2001) נאמר, "היועץ לא יפר סודיות... להוציא במקרים הבאים: א. על פי דרישת החוק. ב. כדי למנוע סכנה מיידיית לנועץ, לאדם או לבני אדם. ג. במצבים הקשורים לחינוך והיועצות, היועץ יגלה לעמיתיו למסגרת החינוכית את המידע הנחוץ וההכרחי בלבד. ד. כאשר היועץ נתבע או נאשם במשפט אזרחי, פלילי או משמעתי הקשור לטיפול, מותר לו למסור מידע המתייחס לנועץ אך ורק במהלך אותו משפט. ה. אם ניתן כתב ויתור על סודיות מראש... אם מדובר בקטין/ה או חסר/ת ישע נדרש כתב ויתור על סודיות מהורים או מאפוטרופוס. ו. היועץ יידע את הנועץ במגבלות השמירה על הסודיות במקרים בהם הסודיות חייבת להיות מופרת. ז. בייעוץ קבוצתי על היועץ להבהיר שהוא אינו יכול לערוך לשמירת סודיות מוחלטת. ח. העברת מידע בין בני המשפחה תיעשה בהסכמה ולטובת התהליך הטיפולי, אלא אם כן אי-שמירת מידע מסכנת את הנועץ (שם, פרק 2, סעיפים 2.1, 2.3, 2.5, 2.6). במצבים שלעיל החובה להזהיר או להעיד תכריע את החובה לשמור על סודיות המידע.

לשמור אמונים בכל מחיר? גורמים המשפיעים על החלטות של יועצים חינוכיים לשמור על סודיות המידע או להפר אותה

רבקה לזיגסקי

הקציר

שמירת סודיות המידע על הנועץ נחשבת לאחת הסוגיות האתיות המרכזיות בעבודתם של יועצים חינוכיים, ולקריטית בביסוס יחסי אמון בין יועץ ונועץ ובהצלחתו של תהליך הייעוץ. יחד עם זאת, שמירת הסודיות היא סוגיה מורכבת. רוב היועצים נאלצים להתמודד עם דילמות אתיות ועם לבטים משמעותיים בנוגע לקבלת ההחלטה הנכונה. כאשר הנועץ הוא תלמיד וקטין, המורכבות גדולה עוד יותר. מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון תפיסות של יועצים חינוכיים לגבי ההחלטה באם לשמור על סודיות המידע על תלמידים, העולה במהלך הייעוץ במקרים שונים, או להפר את קוד הסודיות. וכן לבחון את דרגת הקושי של היועצים בקבלת ההחלטה, והנימוקים להחלטה בכל אחד מהמקרים. לשאלון מחקר, שהוכן במיוחד למטרות המחקר, השיבו 195 יועצים חינוכיים. בפני הנבדקים הוצגו 18 דילמות אתיות בצורה של תרחישים קצרים. נמצא שתחום הדילמות בו נתגלה השיעור הגבוה ביותר של משיבי "כן" להפרת הסודיות, הוא התחום העוסק בהתנהגויות של סיכון, בעיקר בתחום המשנה המתאר מצבי סיכון. תחום זה כולל את שלוש הדילמות בהן נמצא השיעור הגבוה ביותר של נבדקים הבוחרים להפר סודיות: חשש להתעללות במשפחה, נשאת איידס המקיימת יחסי מין בלתי מבוקרים, ואיום לבריחה מהבית בעקבות מריבה עם הורים. בדילמות שהוצגו בתחום ההתנהגויות הלא-חוקיות בולט אחוז המשיבים שבחרו להפר סודיות במקרה של גרימת נזק לרכב של מורה. לעומת זאת, בתחום המידע האישי והמשפחתי, בדילמה העוסקת בנערה מבית מסורתי הנפגשת עם נער באיסור הוריה, רק מעטים בחרו להפר סודיות. נמצאו הבדלים מובהקים בין התפלגויות משיבי ה"כן" ומשיבי ה"לא" להפרת סודיות בדרגות הקושי של קבלת ההחלטה לגבי 7 מקרים, כאשר בחלק מהמקרים ככל שדרגת הקושי בקבלת ההחלטה נתפסת כרבה יותר, אחוז מפריי הסודיות גבוה יותר, ובחלק מהמקרים – המגמה הפוכה. נמצאה שונות רבה גם בפירוט הנימוקים לכל החלטה, כאשר יש מקרים בהם אותו נימוק מובא על ידי אלה שהיו בוחרים לשמור על סודיות ועל ידי אלה שהיו מפרים אותה. תרומת המחקר היא בהגדלת הידע לגבי האופי והעוצמה של הקשיים בהם מתחבטים יועצים בסוגיית השמירה על סודיות מקצועית ודרכי ההתמודדות עמם, וכן בהגברת המודעות האתית והיכולת המקצועית של היועצים החינוכיים להפעיל שיקול דעת מקצועי מבוסס, מעמיק וזהיר בהתמודדות עם דילמות אתיות הנוגעות לסודיות.

נבוא

אחת הסוגיות האתיות המרכזיות בעבודתם של יועצים חינוכיים היא הסוגיה העוסקת בשמירת סודיות המידע על הנועץ. העיקרון הרביעי מבין ששת העקרונות הכלליים של קוד האתיקה המקצועית של אגודת היועצים החינוכיים בישראל (2001) גורס:

ברם, ההנחיות האתיות, ולעתים קרובות, גם ההנחיות החוקיות, מנוסחות לרוב בצורה רחבה וכוללת, מספקות רציונל כללי להתנהגות, ולא תמיד קל לתרגם את יישומן למצבים ספציפיים. אין בכוחן של הנחיות אלה לספק באופן מלא את כל התשובות למצבי הקונפליקט ולדילמות האתיות העולים בעבודתו של היועץ החינוכי סביב סוגיית הסודיות (Neukrug, Healy & Herlihy, 1992). שאלות כגון: כיצד להבין, לפרש וליישם את החוק והקוד האתי? מהו "מידע נחוץ והכרחי"? מהי "טובת התהליך הטיפולי"? ושאלות רבות נוספות מסוג זה, ניתנות להבנות ולפרשנויות שונות, ומהוות מקור להתלבטויות מרובות (לזובסקי, 2003; Kaczmarek, 2000).

בסקר שערכה אגודת היועצים החינוכיים בישראל (2002), בנושא השימוש בקוד האתי על כל סעיפיו ונושאו, נמצא שהאירועים בעלי ההיבטים האתיים בהם התחבטו היועצים החינוכיים במידה הרבה ביותר בשנת עריכת הסקר, היו אירועים הנוגעים לשמירת סודיות המידע על תלמידים, כגון: התלבטות לגבי העברת מידע על תלמידה למחלקת הרווחה מתוך חשש שיעשה בו שימוש לא נכון; דילמה אישית לגבי מידע על אם נשאת איידס שנשאר חסוי אצל היועצת (על פי חוזר מנכ"ל), אך דורש לדעת היועצת הזהרת הסביבה; בקשה של הורה גרוש למנוע העברת מידע על בנו להורה השני; התלבטות לגבי דיווח למחנכת ושיתופה במידע על תלמיד מתוך חשש/ידיעה שהמידע ידלוף; שאלת שיתוף פקיד הסעד במידע על אלימות והתעללות במשפחה; ועוד.

סוגיות אלה וסוגיות דומות להן הן מקור לדילמות, כאשר דילמה מוגדרת כ"מצב בו יועץ נכנס לקונפליקט בנוגע לקבלת החלטה הולמת" (Davis & Mickelson, 2003, p. 37). הדילמות האתיות מתעוררות "כאשר נוצר מצב שאיש מקצוע צריך לבחור בין ערכים המתנגשים זה בזה, או כאשר עקרונות אתיים שונים מתנגשים אלה באלה, או כאשר מימוש זכויותיו של אדם אחד עשוי לפגוע בזכויותיו של אדם אחר" (אכמון, 2004, עמ' 146). לרוב מופעלים על היועצים לחצים מכיוונים שונים, ולעתים עליהם להתמודד עם מצבים בהם נראה שהאתיקה הפרופסיונלית נוגדת באופן ישיר את רצונותיהם של אחרים, או עם המערכת החוקית הדורשת שפעילויות מסוימות תדווחנה להורים, למשטרה או ליחידות של שירותים חברתיים אחרים. העובדה שרוב הנועצים הם תלמידים וקטינים, מגבירה את רמת המורכבות, ויועצים עלולים להימצא בקונפליקט של נאמנויות כפולות בשל הכורח לאזן בין המחויבויות האתיות והחוקיות לתלמידים, להוריהם ולמערכות החינוכיות. רוב היועצים צריכים להתמודד עם החלטות קשות באופן יום-יומי, וכולם נתקלים בדילמות אתיות מסוג זה או אחר ובלבטים משמעותיים בנוגע לקבלת ההחלטה הנכונה.

מאמר זה מתמקד בבחינת הגורמים המשפיעים על יועצים חינוכיים לקבל החלטה לשמור על סודיות המידע אודות הנועץ או להפר אותה במקרים שונים, תוך בחינת שיקוליהם ותפיסותיהם לגבי הקושי של קבלת ההחלטה. הממצאים שיובאו במאמר הם חלק ממחקר מקיף אשר בחן היבטים רבים ומגוונים של סוגיית השמירה על סודיות מקצועית בעבודתם של יועצים חינוכיים.

השמירה על סודיות המידע – מוקדי מתח ומורכבות מרכזיים

גורמים שונים הופכים את המצבים בהם מתלבט היועץ לגבי שמירת סודיות המידע על התלמיד, למצבים מורכבים במיוחד. נציין גורמים אחדים העלולים ליצור מוקדי מתח בין היועץ לבין בעלי תפקידים נוספים, ואף להשפיע על קבלת ההחלטות.

הוקים ונהלים – הלכה ומעשה

לא בכל מקום שבו פועל יועץ חינוכי קיימים חוקים לגבי הנסיבות בהן מותר ליועץ להפר סודיות. וגם כאשר חוקים אלה קיימים, לא תמיד ברור כיצד ליישם, ולא תמיד החוקים עקביים. בארצות הברית, לדוגמא, ישנם הבדלים ניכרים בין המדינות בנוגע לחוק המתיר הפרת סודיות; ישנם הבדלים גם בין אזורים שונים באותה מדינה; בין בתי ספר שונים; ואפילו בין שכבות גיל שונות בתוך אותו בית ספר. ישנן הנהלות בתי ספר הקובעות באופן עצמאי תקנות מפורשות לעניין הפרת הסודיות, אך גם במקרים אלה קיימת אמביוולנטיות גדולה למדי של היועצים החינוכיים לגבי יישום התקנות (Baker, 1996). במחקרם של דייוויס ומיקלסון (Davis & Mickelson, 2003), למשל, פתרונות של דילמות אתיות שהיו כרוכות בשמירה על פרטיות התלמיד וסודיות המידע, קיבלו פחות מ-50% הסכמה של היועצים החינוכיים בנוגע להחלטה הנכונה מבחינה חוקית או המועדפת מבחינה אתית. גם מחקרים אחרים מצביעים על כך שהיכרות עם החוקים (בנושא התעללות בילדים, למשל) אינה מנבאה בהכרח את מילוי החוק (Crenshaw, Lichtenberg & Bartell, 1993; Lawrence & Kurpius, 2000).

גם בישראל המצב דומה. קיימים חוקים ותקנות כגון: חוק יסוד כבוד האדם וחירותו, חוק הגנת הפרטיות, חוק סודיות רפואית, חוק הגנה על קטינים וחסרי ישע; חוקי מדינה אזרחיים ופליליים האוסרים מגוון רחב של מעשים, כמו: פגיעה בנפש או ברכוש של אדם, תקיפה, אונס, גנבה, קבלת דבר במרמה ועוד (ראו פירוט אצל וסרשטיין-פסברג, 2004). על היועצים החינוכיים לציית לחוקים אלה בדומה לכל שאר אזרחי ישראל. יש גם חוזרי מנכ"ל של משרד החינוך המנחים באופן ספציפי את נוהלי ההתנהגות של היועצים במקרים שונים, כמו: שימוש בסמים, אירוע אלימות, פגיעה מינית, תלמידים אובדניים, היריון בלתי מתוכנן של נערות, תלמידים נשאים או חולי איידס, הפרעות אכילה (משרד החינוך והתרבות, תשס"א) ועוד. אך לא כל היועצים בקיאים בכל החוקים והנהלים הקיימים והרלוונטיים לעבודתם; וגם כאשר הם מכירים אותם, יועצים רבים מתקשים למצוא את דרכם בסבך החוקי והנהלי, מכיוון שהדברים לא תמיד ברורים וחד-משמעיים, ואף לא קלים ליישום במעשה המקצועי היומיומי. ככל שהמקרים ייחודיים ומורכבים יותר ופחות חד-משמעיים, גם פירושי החוקים, התקנות והנהלים, מרובים יותר ולעתים גם בעייתיים יותר.

זכויות ההורים

במקרה שהנועץ הוא קטין או חסר ישע, היועץ נדרש לכבד את זכויות ההורים הנובעות מעצם ההורות (קוד האתיקה של אגודת היועצים החינוכיים בישראל, 2001, מבוא,

עיקרון 2, עמ' 1). גם בארצות הברית מצייין בית המשפט העליון את זכותם החוקית של ההורים לגדל את ילדיהם ולתת להם הדרכה בנוגע להחלטותיהם. מעבר לכך, ברוב המדינות בארצות הברית הפקידו בתי המשפט את זכויות הילדים בידי ההורים, ולכן יש הטוענים שאם הורים דורשים גילוי המידע שילדם מעלה במהלך הייעוץ, סביר להניח שיש להם זכות חוקית לכך, מכיוון שהם רואים בזכותם של הילד לפרטיות זכות השייכת להורים, אפילו במקרים בהם הילד או המתבגר דורשים בפירוש שמירה על הסודיות (Mitchell, Disque & Robertson, 2002; Kaczmarek, 2000). מול טענות אלה, יש המציינים בהחלטיות שאין היועצים החינוכיים צריכים כלל לגלות את תוכנם או מהותם של המפגשים הייעוציים (Welfel, 2002). אחרים סבורים שניתן לעשות זאת רק אם נכתב כך במפורש במסמך המדיניות של מועצת בית הספר (Fischer & Sorenson, 1996). מאידך, יש הגורסים שאפשר לתת מידע באופן כללי מבלי להעביר מידע ספציפי (Corey, Corey & Callanan, 1998). לסוגיה פולמוסית זו מתלוות סוגיות נוספות, כגון: העברת מידע חסוי לאחד ההורים או לשניהם במקרה של גירושין; כאשר מובעת התנגדות של אחד ההורים ו/או התלמיד ועוד.

המחויבות לצוות בית הספר

ליועץ מחויבות לעבוד תוך היועצות עם חברי צוות בית הספר, אך המחויבות לשמירת הסודיות איננה מוגדרת לגביהם כמו לגבי היועץ. אמנם ההמלצה היא לגלות מידע מינימלי והכרחי, אך הדבר לא תמיד מיושם או לא תמיד אפשרי. מורים צריכים לקבל מידע בנוגע לנסיבות ולצרכים מיוחדים של תלמידים, מאחר שמורים יכולים להשפיע באופן חיובי על חיי הילד בבית הספר. בנוסף, דורשים לעתים מנהלים מידע על מפגשי הייעוץ מסיבות שונות להם כמוצדקות (Isaacs & Stone, 2003). יתרה מכך, בכל אירוע חריג מתבקשים יועצים חינוכיים בישראל להקים ולהפעיל ועדה בית-ספרית שתפקידה לפעול בנושאים שונים (למשל: אלימות, סמים, פגיעות מיניות ועוד), כאשר המנהל ונציגים של צוות המורים אמורים להיות בין חברי הוועדה, ולעתים אף נציגי ההורים ונציגים ממועצת התלמידים בבית הספר (משרד החינוך והתרבות, תשס"א). נסיבות אלה מקשות עוד יותר על שמירת הסודיות ועל החלטת היועצים לגבי מהו המידע הרלוונטי שצריך וניתן להעביר.

גיל והסכמה מדעת

לגיל ולשלב ההתפתחותי של ילד או מתבגר יש השלכות משמעותיות המתייחסות ליכולת הקטין להבין ולהסכים לייעוץ, וכן להגבלת האוטונומיה שלו בקבלת החלטות (שפיר, אכמון ווייל, 2004).

הסכמה מדעת (informed consent) היא עיקרון אתי הדורש מיועצים ליידע את הנועץ, ובמקרה שהוא קטין גם את הוריו, בדבר כללי הייעוץ (מטרות, טכניקות, חוקים ונהלים). עליהם להסביר בשפה שתהיה מובנת לנועץ מה יקרה בתהליך הייעוצי ומה התוצאות המצופות, ולקבל את הסכמתו לכך לפני תחילת הייעוץ, תוך הדגשת הסודיות

הנדרשת ביחסים שבין יועץ ונועץ (American Counseling Association [ACA], 2005; ASCA, 2004). אף אם מבחינה חוקית, הנועצים בבתי הספר אינם יכולים לתת הסכמה מסוג זה כי רובם קטינים (Davis & Mickelson, 2003), יש רבים הטוענים שילדים ובני נוער יכולים להסכים לקבל ייעוץ ללא הסכמת הורים, במידה שעבודת הייעוץ נתפסת כחלק מהקוריקולום של בית הספר, כל עוד יועצים חינוכיים נחשבים כמורים בעיני החוק, וכל עוד השירותים שהם מעניקים מהווים חלק מחובותיהם השגרתיות (Glosoff & Pate, 2003; Remley & Herlihy, 2001). לעומתם, יש הגורסים, שעל היועצים לקבל הסכמה מההורים אם הם נפגשים עם תלמידים מעבר לשניים-שלושה מפגשים ייעוציים (Davis & Ritchie, 2003; Ritchie & Partin, 1990), ויש הגורסים שעל היועצים לקבל הן את הסכמת הנועצים הקטינים והן את הסכמת ההורים, בייחוד אם הם סבורים שיהיה עליהם לקיים מספר רב של מפגשים ייעוציים (Welfel, 2002).

ככל שהילדים צעירים יותר, הם מסוגלים פחות להסכים בעצמם, והם תלויים יותר במבוגרים שיגנו על פרטיותם וזכויותיהם. הגיל מהווה גורם חשוב בהחלטה לגבי מידת האוטונומיה שניתן לאפשר לקטינים בקבלת החלטות: יש הנוטים יותר לראות בהורים את האחראים כאשר מדובר בילדים מתחת לגיל 11; על מתבגרים מעל גיל 15 נוטים להסתכל יותר כעל מבוגרים; ומתבגרים בני 11-14 מצויים ב"תחום האפור" בסוגיה זו (Sobocinsky, 1990). בארצות הברית, למשל, לאחר גיל 14 ניתנות למתבגרים זכויות רפואיות בנוגע להפלה ולטיפול במחלות שמועברות באמצעות יחסי מין, וגם הזכות להשפיע לגבי החלטות על משמורת (ASCA, 2004; Fisher (custody), 1996). גם בישראל, במקרה של היריון בלתי מתוכנן של נערת, יש למתבגרות הזכות לפנות לגורמים נוספים בבית הספר ומחוצה לו, שיטפלו בבעיה ללא ידיעת ההורים. בנוסף, למתבגרים מעל גיל 14 הזכות לפנות אל אחד ממרכזי האיידס כדי לעבור בדיקת איידס גם ללא אישור הורים או אפוטרופוס.

קשה ליועצים חינוכיים לקבוע מתי נועץ צעיר דיו כדי להבחין במצבים מסוכנים ולהתמודד איתם ללא הנחיית הורים. במיוחד קשה ליועצים בבתי ספר על-יסודיים לדעת לתמרן בין השמירה על הסודיות, שדורשים המתבגרים, לבין זכויות ההורים לחנך את ילדיהם תוך קבלת מידע מלא על סוגיות חשובות בחייהם. המצב הופך למורכב יותר כאשר החוק קובע גיל אחד בלבד (גיל 18) כגיל של בגרות, ואילו יועצים נוהגים להתייחס לגיל הנפשי, לבשלות ולשלב ההתפתחותי של הנועץ, ולא רק לגיל הכרונולוגי. כך, לדוגמא, החוק בארצות הברית מתיר לנערה בת 14 ולנערה בת 17 לפנות באופן עצמאי לביצוע הפלה, בו בזמן שיועצים יכולים לתפוס שתי נערות אלה באופן שונה, ועל כן לנהוג כלפיהן באורח שונה במונחים של דיווח להורים.

החובה להזהיר צד שלישי

כאשר יועצים מאמינים שקיימת סכנה מיידית לתלמיד (התעללות בילדים, איום בהתאבדות, גילוי עריות ועוד), או לאחרים (איום להזיק לאחר, עבריינות ועוד), או

כאשר התנהגות התלמיד עלולה לגרום נזק לעצמו או לאחרים – הם עשויים להפר סודיות, מכיוון שעליהם להזהיר צד שלישי (duty to warn). לעתים הם אף נדרשים לכך על ידי החוק או על ידי צו שופט למתן עדות (Schmidt, 1999). אם הנועץ מוותר על הזכות שלו לסודיות, אזי יידוע אחרים, בהסכמתו, איננו מהווה בעיה. במקרים שאין הדבר כך, מסירת מידע ללא הסכמת הנועץ עלולה לפגוע קשות באמון שבין הנועץ לנועץ, ואף להוות מעשה לא חוקי (במדינות שיש חוק בנדון), אלא אם כן מוכחת סכנה ממשית. כאמור, ההנחיות בנושא ליועצים העובדים עם קטינים הן לא תמיד חד-משמעיות. כך למשל, העיקרון של חסיון המידע (privileged communication) מעניק פטור לאיש המקצוע מהחובה הקבועה בחוק למסור מידע (אכמון, 2004); ויש אף עדויות לכך שיועצים הגנו על מעשיהם (העדר אזהרה) בהתבסס על שיקולי הדעת המקצועיים שלהם ועל סטנדרטים פרופסיונליים להתנהגות (Davis & Ritchie, 2003). קיים מגוון גדול של טיעונים בקרב יועצים חינוכיים בנוגע לנסיבות המצדיקות הפרת סודיות כדי להזהיר צד שלישי, ואין הסכמה בנושא. ורנון (Vernon, 1993) מציעה קריטריונים שיש לקחת בחשבון בהחלטה להפר סודיות, כגון: גיל התלמיד ויכולתו; ההשלכות האפשריות של חשיפת המידע על התקדמות התהליך הייעוצי; והסטנדרטים האתיים והחוקיים של המדינה, האזור או המוסד בהם היועצים עובדים. אך, לעתים קרובות, פירושם של נסיבות קיצוניות או מצבים מסוכנים מושפע מהערכים האישיים של הנועץ. האם פולחן השטן, עישון סיגריות ופירסינג (piercing) בגוף שונים משימוש בסמים קשים או הפלה? יועצים שונים, בעלי ערכים אישיים שונים, עשויים לבחור דרכי פעולה שונות בהגנה על זכויות התלמיד, בהגנה על התלמיד מנוק, או בשיתוף ההורים במידע. ישנם יועצים שידווחו להוריו של ילד בן 11 שמעשן סיגריות, ואחרים יראו בדיווח זה הפרה חמורה של סודיות (Neukrug et al., 1992). מאפיינים אישיים של הנועץ, כמו: מגדר, מוצא אתני, ותק וגישה מקצועית, ישפיעו גם הם על קבלת ההחלטות (Koocher & Keith-Spiegel, 1998).

גם כאשר החליט הנועץ שהדבר הטוב והנכון ביותר לעשות במקרה הנדון הוא הפרת הסודיות, עליו להחליט את מי לידע, וגם בנושא היידוע ההתלבטויות רבות: האם להודיע קודם לרשויות? האם להודיע מראש לתלמיד שהיועץ עומד להפר את האמון? האם להודיע להורים? למורי בית הספר? למנהל? התשובות לשאלות אלה תלויות באופיו של המצב ונתונות לשיקול דעתו של כל יועץ. במצב של התעללות בקטיין, היועץ יכול לבחור לא לעדכן את ההורים לפני שהוא מעדכן את הרשויות, אבל הוא יכול לעדכן את הילד. אם הנועץ סבור שהילד עומד לברוח מהבית ולפגוע בעצמו, הוא יכול לבחור לידע את ההורים ולא את הילד. על כל פנים, **אין בשאלה זו תשובות אחידות או ברורות.**

תפקידי הנועץ בשכבות גיל שונות

ממחקרים שבדקו כיצד יועצים מתפקדים בשכבות גיל שונות, עולה שהיועצות עם מורים בנוגע לבעיות התלמידים ממלאת תפקיד מרכזי יותר בקרב היועצים בבתי

הספר היסודיים מאשר בקרב עמיתיהם בבתי הספר העל-יסודיים. נמצא גם שליועצים בבתי ספר יסודיים יש יותר מגע עם משפחות ועם מורים מאשר ליועצים בשכבות גיל בוגרות יותר, ושהם נוטים יותר לערב את המשפחות בתהליך הייעוצי (Carroll, 1993; Hardesty & Dillard, 1994).

וגר (Wagner, 1991) בדק את ההתנהגות האתית ותפקידי הנועץ בבית הספר היסודי, בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה, ומצא שיועצים בבתי ספר יסודיים מקפידים פחות על שמירת הסודיות, נוטים יותר מעמיתיהם, המטפלים בשכבות הגיל הבוגרות יותר, להעביר מידע להורים ולגלות מידע סודי. הוא מצא גם שהורים לילדים בבתי ספר יסודיים הרבו לבקש מידע על מה שקרה בתהליך הייעוצי עם ילדיהם. יועצים בבתי ספר על-יסודיים, לעומת זאת, נטו יותר לידע את תלמידיהם לגבי גבולות השמירה על הסודיות, כאשר תוכני המפגשים הכתיבו זאת, ואף לקיים מפגשי ייעוץ קבוצתיים תוך קביעת גבולות הסודיות.

במחקר אחר בנושא זה נמצא שיותר מ-50% מהיועצים בבתי הספר היסודיים היו מפרים סודיות ומדווחים על נער בן 11 שמעשן סיגריות, בעוד ש-85% מן היועצים בבתי הספר העל-יסודיים לא היו נוהגים כך (Isaacs & Stone, 2003).

לטייכום: יועצים חינוכיים העובדים עם קטינים (ילדים ונוער) נתקלים דרך קבע בדילמות אתיות בנושא השמירה על סודיות המידע. הסטנדרטים האתיים של האגודות הפרופסיונליות של היועצים החינוכיים מנסים לתת הדרכה והכוונה ליועצים, אך בסופו של דבר זוהי אחריותו של כל יועץ חינוכי לשקול בכל מקרה ולגופו של עניין את זכות הנועצים לשמירה על סודיות, מול סוגיית החובה להזהיר ולהגן, או מול הזכויות הלגיטימיות של משפחות הילדים ושל אנשי חינוך אחרים לקבלת מידע. לשיקולים אלה חשיבות מכרעת, מאחר שהדרך בה היועצים החינוכיים פועלים בשמירה על סודיות המידע מהווה אבן בוחן ליחסים עם הנועץ, ונחשבת חיונית ואף קריטית להצלחת התהליך הייעוצי. למעשה, בכל מקרה של דילמה אתית בנוגע לשמירה על סודיות המידע או הפרתה, על היועצים החינוכיים **להפעיל שיקול דעת מקצועי**, תהליך מורכב וסבוך מאחר שלרוב השאלות בתחום זה אין תשובות פשוטות וחד-משמעיות.

הספרות המקצועית ממליצה לבצע תהליך זה תוך הישענות על קוד האתיקה המקצועית ועל החוק (במקרים שיש חוק), על הבהרת הערכים האישיים והאוריינטציה האתית האישית של הנועץ (Kaczmarek, 2000), ועל מקורות הדרכה נוספים, כגון: עמיתים, אגודות פרופסיונליות, ספרות מקצועית ועוד (שפלה, אכמון ווייל, 2004); וכמו כן, ממליצה על הגברת המחקר בתחום (לזובסקי ובכר, 1999; Cottone & Claus, 2000). המלצות אלה מיועדות להדגיש את הצורך להגביר את הידע, ההבנה ודרכי היישום של ההנחיות האתיות, כדי לשפר את הרגישות האתית, המודעות האתית והיכולת המקצועית של היועצים להפעיל שיקול דעת מושכל במצבים של דילמות אתיות (Isaac & Stone, 2003).

לצד הצגת מודלים תיאורטיים ומעשיים לקבלת החלטות אתיות (ר' סקירה נרחבת

אצל (Cottone & Claus, 2000), חוזרת ונשנית הקריאה לעיין לעתים מזומנות בכללי האתיקה המקצועית, כחלק אינטגרלי מהעבודה השוטפת של היועצים; וכן לעסוק באופן אינטנסיבי בתרגול של פתרון בעיות ודילמות, וברפלקציה עליהן. עיסוק זה מיועד לתרום להרחבת מאגר החלופות החשיבתיות של היועץ באמצעות עיון ועיסוק מעמיקים בשאלות ובהיבטים רבים ומגוונים סביב כל דילמה, וכן למנוע קיפאון מחשבתו וחד-כיווניות בקבלת החלטות (אל-דור, בלשר, גרובר ודשבסקי, 1995).

מקורות המחקר ונאמנותו

לאור הצורך לאסוף מידע אמפירי ועדכני כדי להרחיב את הידע בנוגע לסוגיית השמירה על סודיות המידע, מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון תפיסות של יועצים חינוכיים לגבי ההחלטה לשמור על סודיות המידע אודות תלמידים במהלך הייעוץ במקרים שונים, או להפר אותה; וכן, לבחון את דרגת הקושי של קבלת ההחלטה והשיקולים המשפיעים עליה בכל אחד מהמקרים.

שאלות המחקר שנבדקו היו:

1. באילו מקרים יחליטו יועצים חינוכיים לקיים או להפר את חובת שמירת סודיות המידע על התלמיד?
2. מהי דרגת הקושי של יועצים חינוכיים בקבלת ההחלטה לשמור או להפר את סודיות המידע על התלמיד במקרים שונים?
3. מהם נימוקיהם של יועצים חינוכיים להחלטה לשמור או להפר סודיות במקרים שונים?

שיטת המחקר

נבדקים

אוכלוסיית היעד כללה את חברי אגודת היועצים החינוכיים בישראל (כ-1000 איש). מתוכם נבחר מדגם של כ-400 יועצים על פי מגזר החינוך ודרג החינוך בו הם מועסקים. לשאלון המחקר השיבו 199 יועצים, אך ארבעה שאלונים נפסלו מאחר שהכילו תשובות חלקיות ביותר. המדגם הסופי כלל 195 נבדקים. מכאן שאחוז ההיענות לשאלון היה 49%. רוב הנבדקים (88.8%) ילידי ישראל, נשים (92.5%) ונשואים (85.4%); 84.3% מהם יהודים ו-15.7% הם ערבים. הגיל הממוצע של הנבדקים היה 45.4 שנה (ס"ת: 10.70) (החציון: 46.5 שנה). מבין הנבדקים 32.1% עבדו בבתי ספר יסודיים; 26.5% עבדו בחטיבות ביניים; ו-41.4% בחטיבות עליונות. וכן: 93.9% עבדו בחינוך הרגיל ו-6.1% בחינוך המיוחד; 69.7% עבדו במגזר היהודי הממלכתי, 14.6% במגזר הממלכתי-דתו ו-15.7% במגזר הערבי.

הוותק הממוצע בעבודה בייעוץ עמד על 11.78 שנה (ס"ת: 7.91). הוותק הממוצע בעבודה בחינוך היה 19.07 שנה (ס"ת: 9.78). ממוצע השנים מאז סיום התואר הראשון היה 18.7 שנה (ס"ת: 9.3), ומאז סיום התואר השני – 8.86 שנה (ס"ת: 7.08). 80.9% רכשו את הכשרתם באוניברסיטאות, והשאר למדו במכללות. ל-62% מהם יש גם

תעודת הוראה, ומספר השנים הממוצע מאז סיימו תעודת הוראה היה 18.64 (ס"ת: 11.53).

היקף המשרה הממוצע בעבודה בייעוץ היה 16 ש"ש (שעות שנתיות) (ס"ת: 5.40); ובהוראה – ההיקף הממוצע היה 8.05 ש"ש (ס"ת: 5.24). מספר הכיתות הממוצע באחריות היועץ היה 12.26 כיתות (ס"ת: 5.89). ממוצע השעות בתפקיד נוסף (כגון: מחנך, רכז שכבה, סגן מנהל) היה 7.32% (ס"ת: 8.57). כ-63.1% עבדו במחוז תל-אביב והמרכז, 15.3% – במחוז חיפה והצפון, 8.3% – במחוז ירושלים ו-8.7% במחוז הדרום. 8.2% עבדו במסגרות של מינהל החינוך ההתיישבותי בכל הארץ. כולם חברים באגודת היועצים החינוכיים בישראל ובאחד מארגוני המורים.

כלי המחקר

כלי המחקר היה שאלון אשר הוכן במיוחד עבור המחקר המקיף (לזובסקי, שמעוני ויצחק-מונסונגו, 2005). השאלון נבנה בחלקו תוך התבססות על שאלונים קיימים (Davis & Mickelson, 2003; Isaacs & Stone, 2003), ובחלקו הוא נבנה באופן ספציפי לצורך המחקר הנוכחי.

שאלון המחקר כולל ארבעה חלקים עיקריים:

(א) החלק הראשון עוסק באוריינטציה אתית של היועץ החינוכי.
(ב) החלק השני מציג 18 תרחישים המייצגים דילמות אתיות בעבודת היועץ, ובו הנבדקים מתבקשים לבצע הכרעה ולנמקה, וכן להתייחס לדרגת הקושי של ההחלטה ולשכיחות הופעתן של דילמות מסוג זה.

(ג) החלק השלישי עוסק במקורות המידע בענייני אתיקה, אשר בהם היועצים החינוכיים נעזרים לצורך קבלת החלטות.

(ד) החלק הרביעי כולל מידע על משתני רקע אישיים של היועץ: מגדר, שנת לידה, ארץ לידה, מצב משפחתי, לאום; וכן מידע על משתני רקע פרופסיונליים: ותק בייעוץ, ותק בחינוך, לימודים ותארים, סוג החינוך, מגזר החינוך, מחוז החינוך ודרג בית הספר בהם הנבדקים עבדו, מספר ש"ש בייעוץ, מספר הכיתות באחריות היועץ, מספר ש"ש בהוראה, מספר ש"ש בתפקיד נוסף (אם יש) ופירוט שם התפקיד הנוסף, וכמו כן חברות בארגונים פרופסיונליים.

הממצאים המוצגים במאמר זה מתמקדים בשני חלקים מתוך השאלון במחקר המקיף: דילמות אתיות (חלק ב) ונתוני רקע אישיים, מקצועיים ותעסוקתיים של הנבדקים (חלק ד).

דילמות אתיות: חלק זה כלל 18 סיפורי מקרים המייצגים דילמות אתיות בעבודת היועץ החינוכי. הדילמות הוצגו בקיצור בשאלון בצורה של תרחישים (scenarios), כמקובל בספרות המקצועית הייעוצית (Isaacs & Stone, 2003). לגבי כל אחד מהמקרים התבקשו הנבדקים להחליט:

א. האם היו מפרים סודיות? הנבדקים נתבקשו לציין את החלטתם באמצעות הבחירה באחת משתי תשובות: 1. כן, הייתי מפר סודיות; 2. לא, לא הייתי מפר סודיות.

- הבחירה בסולם דיכוטומי של "כן" ו"לא" לשאלה זו נעשתה תוך התבססות על ההמלצות העולות ממחקרים קודמים (ר' למשל: Davis & Mickelson, 2003), בהם הגיעו חוקרים למסקנה שכאשר מציבים בדילמה אתית דירוג ביניים, רוב המשיבים בוחרים בו.
- ב. הנבדקים נתבקשו לנמק את החלטתם בסעיף א ("כן/לא").
- ג. הנבדקים נתבקשו לדרג את הקושי של קבלת ההחלטה לגבי כל מקרה על פני סולם בן 9 דרגות הנע מ-1 = כלל לא קשה, עד 9 = קשה מאוד.
- ד. בסוף הצגת המקרים נתבקשו הנבדקים לענות על השאלה: "עד כמה את/ה נתקל/ת בעבודתך בדילמות אתיות מהסוג שתוארו לעיל?"

תכני הדילמות: כל הדילמות שנכללו בשאלון מבוססות על אירועים אמיתיים שיועצים חינוכיים נתקלים בהם בעבודתם. לצורך בניית חלק זה של השאלון, החוקרות אספו דילמות במשך כשנה וחצי בקרב יועצים חינוכיים העובדים במגזרים, דרגי חינוך ומחוזות חינוך שונים. הבחירה בדילמות שנכללו בשאלון נעשתה על פי שלושה קריטריונים: א) הסוגיות השכיחות ותחומי הדילמות השכיחים שעלו מתוך החומר שנאסף מפי היועצים החינוכיים בשדה. ב) סקר פנימי של אגודת היועצים החינוכיים בישראל (2002), אשר בחן את מידת השימוש בקוד האתיקה המקצועית, וכן בדק באופן כללי את תחומי הדילמות העיקריים בהם יועצים נתקלים בעבודתם. ג) הספרות המקצועית העוסקת בסוגיות של אתיקה מקצועית (לדוגמא: לזובסקי, 2003; שפיר, אכמון ווייל, 2004; Davis & Mickelson, 2003; Isaacs & Stone, 2003; Remley, Hermann & Huey, 2003). ד) המבחן המוקדם של שאלון המחקר.

אותרו דילמות בשלושה תחומים עיקריים:

- א. **התנהגויות של סיכון/ מצבי סיכון** (risk behaviors/ risk situations) – בקבוצה זו נבחרו דילמות הקשורות לעישון סיגריות, שימוש בסמים ואלכוהול (מקרים ז, יד, יח בשאלון), וכן דילמות הקשורות לתחום הרגשי-בריאותי (מקרים ט, טז) ולמצבי סיכון במקרים של חשש לאלימות במשפחה (מקרה ז), בריחה מהבית בעקבות מריבה עם הורים (מקרה טז), וקיום יחסי מין לא מבוקרים (מקרה יג). בסך-הכול: שמונה דילמות.
- ב. **התנהגויות בלתי הוקיות** – בקבוצה זו נבחרו דילמות הקשורות לגנבה (מקרים ח, יב), רמייה (מקרה ז), וגרימת נזק (מקרה ב). בסך-הכול: ארבע דילמות.
- ג. **מידע אישי ומשפחתי** – בקבוצה זו נבחרו דילמות הקשורות לסוגיות אישיות ומשפחתיות של התלמידים (מקרים א, ג, ה, ו, יא, טו). בסך-הכול: שש דילמות. השאלון הועבר במהדורה ניסיונית במחקר חלוץ ל-36 יועצים מכל הארץ. כמו כן, הועבר לחמישה שופטים: שניים מתחום הייעוץ החינוכי, שניים מתחום המתודולוגיה המחקרית ואחד מתחום הפילוסופיה והאתיקה. מטרת מחקר החלוץ והעברת הטיוטה של השאלון לשופטים הייתה לבדוק את הרלוונטיות, הבהירות והדיוק של השאלון בכל חלקיו ושל סדר הצגת התרחישים, ואף להעריך את הזמן הדרוש למילוי השאלון.

בעקבות התוצאות של מחקר החלוץ והערות השופטים (90% הסכמה ביניהם), לוטש ועודכן שאלון המחקר בגרסתו הסופית: נבחרו סופית 18 המקרים/ הדילמות שנכללו בחלק השני של השאלון (שאלון החלוץ כלל 22 דילמות), ונעשו מספר שינויי סגנון ועריכה כדי להבטיח שהשאלון ינוסח בצורה בהירה ומדויקת בכל חלקיו (בשל הרוב הנשי בקרב הנבדקים ננקטה לשון נקבה בתיאורי הדילמות בשאלון). הוחלט להציג את התרחישים לכל הנבדקים כדי לקבל תמונה מקיפה וכוללת.

הליך

איסוף הנתונים ארך כשנה. השאלונים נשלחו ליועצים באמצעות הדואר. נשלחו שתיים עד שלוש תזכורות במהלך השנה, על פי הצורך, ולבסוף נעשו גם פניות אישיות. חלק מהשאלונים מולאו לפני הרצאה של החוקרות במפגשי היועצים עם יועציהם הבכירים. מילוי השאלון ארך כשעה. הובטחו ונשמרו סודיות ודיווח דיסקרטי של תשובות הנבדקים. איסוף הנתונים הסתיים בקיץ תשס"ה.

עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים בחלק זה כלל מספר שלבים. בשלב ראשון חושבה ההתפלגות (שכיחות ואחוזים) של התשובות "כן" ו"לא" להפרת סודיות לגבי כל מקרה. בשלב שני נערך ניתוח תוכן של הנימוקים לתשובות של "כן" ו"לא" לגבי כל מקרה, ונספר מספר המנמקים "כן" ומספר המנמקים "לא" בכל מקרה. הנימוקים נותחו בניחות איכותי (Miles & Huberman, 1994). בסקירה ראשונית של התשובות נמצא, שבחלק ניכר מהמקרים כללו התשובות יותר מנימוק אחד. לכן, ובמטרה להביא תמונה מדויקת, התייחסנו בניחות ליחידות משמעות. הניתוח נערך בשלבים (Patton, 2002). תחילה נעשה קידוד ידני על פי מילים יחידות או צירופי מילים המהווים יחידות משמעות (meaning units), והמתארים נימוק לקבלת ההחלטה להפר או לא להפר סודיות (Seidman, 1991). לינקולן וגובה (Lincoln & Guba, 1985, p. 345) מתארים יחידת משמעות כ"פיסת הידע הקטנה ביותר על נושא מסוים שיכולה לעמוד בפני עצמה". המידע המחולק ליחידות משמעות מתאר היבטים משמעותיים של התשובה תוך התערבות מיינמלית מצד החוקר (Seidman, 1991).

על מנת להגביר את האמינות ולהבטיח את תוקף הניתוח, בוצע תהליך הקידוד על ידי צוות של שלוש חוקרות, שתיים מתחום הייעוץ החינוכי ואחת מתחום המתודולוגיה המחקרית. תחילה, כל אחת מחברות הצוות עבדה בנפרד וערכה ניתוח תוכן מקדים ועצמאי של כל התשובות וחלוקתן ליחידות משמעות. לאחר מכן נעשתה עבודת צוות ובחינה משותפת ואינטראקטיבית של הקידוד שבוצע על ידי כל אחת, עד להסכמה על הסטנדרדיזציה של הליכי הקידוד. בהמשך נבחן שוב והושלם הניתוח ליחידות משמעות על פי מה שהוסכם. לאחר שיחידות המשמעות קודדו, נבחנו שוב הנתונים המקודדים על פי עולם התוכן שלהם, ומוינו לנושאים רחבים היוצרים קטגוריות. תהליך זה הוביל להגדרתן של מספר קטגוריות רחבות בתשובות ה"כן" וה"לא" להפרת סודיות

בכל אחד מהמקרים. התשובות שלא התאימו לאף קטגוריה ולא נמצאה להן אף מקבילה (6 תשובות), הוצאו מן הניתוח.

הנושאים הרחבים זוהו מתוך התשובות השכיחות ביותר שעלו מהקידוד. לדוגמא: "דיני נפשות", "סכנת נפשות" קודדו בקטגוריה של "סיכון"; תשובות של "לא, כי היועצת יכולה לעשות כך או אחרת" - קודדו בקטגוריה של "יש מקום להתערבות ייעוצית". המיון הסופי של הקטגוריות נקבע לאחר קבלת הערותיהם של שני שופטים, האחד מתחום הייעוץ החינוכי, והשני מתחום המתודולוגיה המחקרית. הייתה הסכמה של 90% בין השופטים לגבי החלוקה לקטגוריות. הערות השופטים התייחסו לסוגיות של סגנון וניסוח ושמות של קטגוריות, ובשני מקרים הוצע לאחד קטגוריות. לבסוף נספרו יחידות המשמעות המפרטות נימוק בכל קטגוריה (Choudhory, Glauser & Peregory, 2004).

בשלב השלישי חושבו הממוצעים וסטיות התקן של דרגות הקושי של קבלת ההחלטה לגבי כל מקרה. כדי להקל על הצגת הממצאים, תוארה התפלגות התשובות (שכיחות ואחוזים) לאחר קיבוץ הסולם בן 9 הדרגות לשלוש דרגות קושי: לא קשה (דירוגים 1+2+3); בינונית (דירוגים 4+5+6); קשה (דירוגים 7+8+9).

בשלב הרביעי עובדו הנתונים של השאלה, "עד כמה את/ה נתקלת/ בעבודתך בדילמות אתיות מהסוג שתוארו לעיל?" עיבוד זה כלל הצגת התפלגות של תשובות הנבדקים לאחר קיבוץ התשובות ב-9 דרגות הסולם ל-3 קטגוריות: נתקל מעט, נתקל באורח בינוני, נתקל הרבה.

השלב החמישי כלל את הצגת דרגת הקושי של קבלת ההחלטה לפי קטגוריות התוכן של הדילמות. חושבה מהימנות עבור הקטגוריות שנבנו. המהימנות עבור הקטגוריה של מידע לגבי התנהגויות של סיכון/מצבי סיכון, שכללה 8 מקרים, הייתה אלפא קרובת 82; עבור 4 המקרים של הקטגוריה של התנהגויות בלתי חוקיות - ערך האלפא היה 67; ועבור 6 המקרים של הקטגוריה של מידע אישי, ערך האלפא היה 68. חושב ממוצע דרגת הקושי עבור כל אחת מהקטגוריות ותת-הקטגוריות.

בשלב השישי נבחנו ההבדלים בין התפלגות משיבי ה"כן" וה"לא" להפרת סודיות על פי דרגות קושי. בוצעו ניתוח התפלגויות ומבחן χ^2 לבדיקת ההבדלים בין משיבי ה"כן" וה"לא" בדירוג הקושי להפרת סודיות. בנוסף, חושבו מתאמי Spearman בין דירוגי הקושי לפי שלוש קטגוריות (1 - נמוך, 2 - בינוני, 3 - גבוה) לבין הפרת סודיות (0 - לא מפר, 1 - מפר סודיות) בכל אחד מהמקרים.

ממצאים

תחילה נציג את התשובות של משיבי ה"כן" ומשיבי ה"לא" לשאלה "האם היית מפר סודיות?" לגבי כל אחד מ-18 המקרים המתארים דילמות אתיות. לאחר מכן, יוצגו התפלגות התשובות לשאלה בדבר דרגת הקושי של קבלת החלטות בכל מקרה, התפלגות דרגות הקושי של ההחלטה לפי קטגוריות התוכן של הדילמות, וכן ההבדלים בין התפלגות משיבי ה"כן" וה"לא" להפרת סודיות על פי דרגות קושי. נמשיך בהצגת

התשובות לשאלה בדבר שכיחות ההיתקלות בפועל בדילמות אתיות מסוג זה. לבסוף, יפורטו הנימוקים להחלטה (הפרה או אי-הפרה של סודיות) בכל מקרה על פי קטגוריות תוכן, ויוצגו בנספח.

הפרת סודיות - הסכמה או אי הסכמה

לוח 1 מסכם את התפלגות התשובות לשאלה "האם היית מפר סודיות?" על פי משיבי "כן" ו-"לא" לגבי כל אחד מ-18 המקרים.

לוח 1: לוח מסכם (שכיחות ואחוזים) של התפלגות התשובות לשאלה "האם היית מפר סודיות?" על פי משיבי "כן" ו-"לא" בכל 18 המקרים

	המקרים		סה"כ משיבי "כן"		סה"כ משיבי "לא"	
	סה"כ משיבים	N	%	N	%	N
א	נערה בכיתה י', שסובלת מקשיים רגשיים המשפיעים על תפקודה, רוצה לעבור ללמוד בבית ספר חדש ולא רוצה שידעו על עברה, כדי לפתוח דף חדש. היועצת מבית הספר החדש פונה אליך בבקשה לקבלת מידע על התלמידה.	194	31.96	62	68.04	132
ב	תלמיד בן 14 הנמצא בטיפולך מספר לך שגרם חבלות לרכב של המורה לאנגלית, כי היא קיפחה אותו בציונים.	194	68.56	133	31.44	61
ג	תלמידה בת 13 סיפרה לך שהוריה רבים כל הזמן וכנראה עומדים להתגרש והיא לא רוצה שאף אחד בבית הספר ידע. מחנכת הכיתה מספרת לך שהילדה "בלתי נסבלת" ושהיא לא מתפקדת כתלמידה, ומבקשת לדעת מה קורה.	193	31.61	61	68.39	132
ד	תלמיד כיתה ז' סיפר לך בסודי סודות שאביו מרביץ לו בכל פעם שהוא "לא בסדר".	194	95.36	185	4.44	9
ה	נערה בת 15 מבית מסורתי סיפרה לך שהיא מתחמקת מבית הספר כדי להיפגש עם נער, ושהוריה אוסרים עליה להיפגש עם בנים.	192	6.00	12	94.00	180

	המקרים	סה"כ משיבי "כן"		סה"כ משיבי "לא"	
		N	%	N	%
ו	תלמידה בת 16 מתכוונת לבצע הפלה ללא ידיעת הוריה.	193	37.00	121	63.00
ז	תלמיד בכיתה י', בעל לקויות למידה, סיפר ששילם כסף לתלמיד אחר שיעשה לו עבודה.	189	32.00	129	68.00
ח	תלמיד בן 12 שמשפחתו במצוקה מספר שלפעמים הוא "סוחב" דברים קטנים (כגון: שוקולד, ארוז, חבילת אטריות), והוא מפציר בך לא לספר לאף אחד.	194	41.00	114	59.00
ט	תלמידת י"א, שסבלה בעבר מאנורקסיה והשתקמה, ביקשה ממך לעזור לה לשכנע את צה"ל שהיא ראויה לגיוס, ועשית זאת. בסמוך לסיום לימודיה את חוששת ששוב החלו להתפתח בעיות אכילה. הנערה והוריה מכחישים ומבקשים שלא תדווחי על כך.	186	45.00	103	55.00
י	תלמיד בן 14 סיפר לך שהוא השתמש באופן חד-פעמי בסמים ואינו מתכוון לחזור על כך לעולם. אל המנהל הגיעה שמועה שיש תלמידים בבית הספר שמשתמשים בסמים, והוא שואל אותך בנידון.	189	56.00	106	44.00
יא	נערה בת 16 סיפרה על מספר חוויות מיניות עם בנים, ובעיקר על קשר מיני עם בחור בן 21.	186	36.00	121	64.00
יב	תלמידה בת 15 הנמצאת בטיפולך מספרת לך שהיא אף פעם לא מקבלת דמי כיס ולכן היא לעתים "לוקחת" כסף מארנקת של אמה.	185	23.00	142	77.00

	המקרים	סה"כ משיבי "כן"		סה"כ משיבי "לא"	
		N	%	N	%
יג	תלמידה בת 17 נשאת איידס מקיימת יחסי מין ומספרת לך שהיא לא מגלה לבני זוגה, אך היא מקפידה לשמור שלא יידבקו.	185	72.00	134	28.00
יד	תלמיד בן 11 מספר שהוא מעשן סיגריות באופן קבוע.	184	56.00	103	44.00
טו	תלמידה בת 16, בת לאם חד-הורית, מספרת לך שלאחרונה חיפשה ומצאה את אביה ללא ידיעת האם ובניגוד לרצונה, ומדי פעם היא נעדרת מבית הספר כדי להיפגש עם אביה.	182	30.00	54	70.00
טז	תלמיד בכיתה י"א מספר לך על מריבה קשה עם הוריו, ושהוא מתכוון לברוח לאילת.	189	75.00	141	25.00
יז	תלמיד בכיתה י"ב עומד להתגייס לצה"ל לחיל קרבי. ידוע לך שהוא ניסה להתאבד כשהיה בן 16, שהוא לא דיווח על כך, ושבעה"ל אין יודעים על כך דבר.	180	63.00	114	37.00
יח	תלמידה בכיתה י' מבקשת ממך לקבל סיוע בפתרון בעיה חמורה של שתיית אלכוהול. היא מבקשת שתפני אותה לטיפול ללא ידיעת ההורים.	185	49.00	90	51.00

כפי שצוין לעיל בפרק השיטה, הדילמות שנבחרו משתייכות לשלושה תחומים עיקריים: (א) התנהגויות של סיכון/מצבי סיכון. (ב) התנהגויות בלתי חוקיות. (ג) מידע אישי ומשפחתי. בהתבסס על לוח 1, מתוארים בלוח 2 הממוצעים וסטיות התקן של משיבי ה"כן" להפרת סודיות בדילמות השונות על פי התחומים דלעיל ותחומי המשנה שבתוכם. כמו כן, בסיכום הלוח מובא ציון ממוצע כללי של משיבי ה"כן", על פי התחומים ותחומי המשנה אליהם משתייכות הדילמות.

לוח 2: התפלגות באחוזים של משיבי ה"כן" על פי שלושת תחומי הדילמות: התנהגויות של סיכון/מצבי סיכון; התנהגויות בלתי חוקיות; מידע אישי ומשפחתי

מידע אישי ומשפחתי	התנהגויות בלתי חוקיות			התנהגויות של סיכון/מצבי סיכון			עישון, סמים ואלכוהול בריאותי
	גרימת נזק	רמייה	גניבה	מצב סיכוני	מצב רגשי-בריאותי	מצב רגשי-בריאותי	
	32.0 (א)	68.6 (ב)	32.3 (ז)	41.8 (ח)	95.3 (ד)	44.6 (ט)	56.6 (י)
	32.3 (ג)		23.6 (יב)	73.4 (טז)	62.6 (יז)		56.0 (יד)
	6.8 (ה)			70.3 (יג)			48.4 (יח)
	37.5 (ו)						
	35.8 (יא)						
	30.9 (טו)						
ממוצע משיבי ה"כן" בתחומי המשנה	29.1	68.6	32.3	32.7	79.7	53.6	53.6
ממוצע כללי וסטיית תקן של משיבי ה"כן" בשלושת התחומים	1.29 (1.51)		44.5 (2.12)			62.3 (1.54)	

מלוח 2 עולה, שתחום הדילמות אשר בו השיעור הגבוה ביותר של משיבי "כן" להפרת סודיות הוא התחום העוסק בהתנהגויות של סיכון/מצבי סיכון (62.0%). תחום המשנה של תחום זה, המתאר מצבי סיכון, כולל את שלוש הדילמות בהן נמצא השיעור הגבוה ביותר של נבדקים הבוחרים להפר סודיות: חשף להתעללות במשפחה (95.3%), נשאת איידס המקיימת יחסי מין בלתי מבוקרים (73.4%), ואיום לבריחה מהבית בעקבות מריבה עם ההורים (70.3%).

בדילמות שהוצגו בתחום ההתנהגויות הלא-חוקיות, 44.5% בממוצע בחרו בהפרת סודיות ו-29% בממוצע הצביעו על דילמות העוסקות במידע אישי ומשפחתי. יש לשים לב, שבתחום ההתנהגויות הלא-חוקיות, בולט אחוז המשיבים שבחרו להפר סודיות במקרה של גרימת נזק לרכב של המורה (68.6%). לעומת זאת, בתחום המידע האישי והמשפחתי - בדילמה העוסקת בנערה מבית מסורתי הנפגשת עם נער באיסור הוריה - רק 6.8% (!) בחרו להפר סודיות.

דרגת הקושי של קבלת ההחלטה בכל אחד מ-18 המקרים לוח 3 מציג את הממוצעים ואת סטיות התקן של דרגת הקושי של קבלת ההחלטה בכל אחד מהמקרים.

לוח 3: לוח גוסכים של ממוצעים וסטיות תקן של דרגות הקושי בקבלת ההחלטה בכל 18 המקרים

סטיות תקן	ממוצע	N	
2.63	5.73	173	יז תלמיד בכיתה י"ב עומד להתגייס לצה"ל לחיל קרבי. ידוע לך שהוא ניסה להתאבד כשהיה בן 16, שהוא לא דיווח על כך, ושבצה"ל אין יודעים על כך דבר.
2.59	5.61	180	ט תלמידת י"א, שסבלה בעבר מאנורקסיה והשתקמה, ביקשה ממך לעזור לה לשכנע את צה"ל שהיא ראויה לגיוס, ועשית זאת. בסמוך לסיום לימודיה את חוששת ששוב החלו להתפתח בעיות אכילה. הנערה והוריה מכחישים ומבקשים שלא תדווחי על כך.
2.65	5.37	179	יח תלמידה בכיתה י' מבקשת ממך לקבל סיוע בפתרון בעיה חמורה של שתיית אלכוהול. היא מבקשת שתפני אותה לטיפול ללא ידיעת ההורים.
3.12	5.36	179	יג תלמידה בת 17 נשאת איידס מקיימת יחסי מין ומספרת לך שזוהי לא מגלה לבני זוגה, אך היא מקפידה לשמור שלא יידבקו.
2.70	5.14	185	י תלמיד בן 14 סיפר לך שהוא השתמש באופן חד-פעמי בסמים ואינו מתכוון לחזור על כך לעולם. אל המנהל הגיעה שמועה שיש תלמידים בבית הספר שמשתמשים בסמים, והוא שואל אותך בנידון.
2.49	5.10	177	טז תלמיד בכיתה י"א מספר לך על מריבה קשה עם ההורים, ושהוא מתכוון לברוח לאילת.
2.52	4.92	184	טו תלמידה בת 16, בת לאם חד הורית מספרת לך שלאחרונה חיפשה ומצאה את אביה ללא ידיעת האם ובניגוד לרצונה, ומדי פעם היא נעדרת מבית הספר כדי להיפגש עם אביה.
2.89	4.84	187	ו תלמידה בת 16 מתכוונת לבצע הפלה ללא ידיעת ההורים.

		N	ממוצע	סטיית תקן
יא	נערה בת 16 סיפרה על מספר חוויות מיניות עם בנים, ובעיקר על קשר מיני עם בחור בן 21.	184	4.69	2.72
ה	תלמיד בן 12 שמשפחתו במצוקה, מספר שלפעמים הוא "סוחב" דברים קטנים (כגון: שוקולד, אורז, חבילת אטריות), והוא מפציר בך לא לספר לאף אחד.	187	4.63	2.48
יב	תלמידה בת 15 הנמצאת בטיפולך מספרת לך שהיא אף פעם לא מקבלת דמי כיס ולכן היא לעתים "לוקחת" כסף מארנקה של אמה.	178	4.48	2.39
א	נערה בכתה י', שסובלת מקשיים רגשיים המשפיעים על תפקודה, רוצה לעבור ללמוד בבית ספר חדש, ולא רוצה שידעו על עברה, כדי לפתוח דף חדש. היועצת מבית הספר החדש פונה אליך בבקשה לקבלת מידע על התלמידה.	192	4.47	2.34
ב	תלמיד בן 14 הנמצא בטיפולך מספר לך שגרם חבלות לרכב של המורה לאנגלית, כי היא קיפחה אותו בציונים.	190	4.46	2.60
יד	תלמיד בן 11 מספר שהוא מעשן סיגריות באופן קבוע.	185	4.29	2.36
ה	נערה בת 15 מבית מסורתי סיפרה לך שהיא מתחמקת מבית הספר כדי להיפגש עם נער, ושהוריה אוסרים עליה להיפגש עם בנים.	184	4.21	2.29
ז	תלמיד בכיתה י', בעל לקויות למידה, סיפר ששילם כסף לתלמיד אחר שיעשה לו עבודה.	191	4.19	2.49
ג	תלמידה בת 13 סיפרה לך שהוריה רבים כל הזמן וכנראה עומדים להתגרש, והיא לא רוצה שאף אחד בבית הספר ידע. מחנכת הכיתה מספרת לך שהילדה "בלתי נסבלת" ושהיא לא מתפקדת כתלמידה, ומבקשת לדעת מה קורה.	189	4.00	2.25
ד	תלמיד כיתה ז' סיפר לך בסודי סודות שאביו מרביץ לו בכל פעם שהוא "לא בסדר".	191	3.29	2.41

מלוח 3 עולה, שדרגת הקושי של קבלת ההחלטה היא בינונית (6-4 בסולם של 1-9) ברוב הדילמות. זאת מלבד מקרה ד' העוסק בתלמיד שאביו מרביץ לו - ממוצע הקושי במקרה זה היה 3.29. בהתבסס על לוח 3 מתוארים בלוח 4 דרגות הקושי בתחומי המשנה של שלוש הקטגוריות של הדילמות.

לוח 4: ממוצעים וסטיית תקן של דרגות הקושי בתחומי המשנה של שלוש הקטגוריות של הדילמות

מידע אישי ומשפחתי	התנהגויות בלתי חוקיות			התנהגויות של סיכון/ מצבי סיכון			ממוצע דרגות הקושי וסטיית תקן בתחומי המשנה
	גרמת נזק	רמייה	גניבה	מצב סיכוני	מצב רגשי-בריאותי	עישון, סמים ואלכוהול	
	(א) 4.47	(ב) 4.46	(ז) 4.19	(ח) 4.63	(ט) 5.61	(י) 5.14	
	(ג) 4.00			(יב) 4.48	(יז) 5.73	(יד) 4.29	
	(ה) 4.21			(יג) 5.36		(יח) 5.37	
	(ו) 4.84						
	(יא) 4.69						
	(טו) 4.92						
	4.52 (1.56)	4.46 (2.60)	4.19 (2.49)	4.55 (2.22)	4.58 (2.81)	5.67 (2.47)	4.93 (2.29)
	4.52 (1.56)	4.40 (1.77)		5.06 (1.79)			ממוצעים וסטיית תקן של דרגות הקושי לפי קטגוריות

מלוח 4 עולה, שדרגות הקושי דומות, אם כי ניכר קושי רב יותר בתחום התנהגויות של סיכון/מצבי סיכון ובעיקר בתת-הקטגוריה הכוללת מצב רגשי-בריאותי (מקרים ט, ז), בה דרגת הקושי הייתה 5.67 בממוצע.

הבדלים בין התפלגות משיבי "כן" ו"לא" להפרת סודיות על פי דרגות קושי
 במטרה לבדוק אם קיימים הבדלים מובהקים בין התפלגות משיבי "כן" ומשיבי "לא" בכל אחת מדרגות הקושי (לא קשה, בינוני, קשה) לגבי כל אחד מ-18 המקרים, ביצענו מבחן χ^2 וכן מתאמי Spearman (לוח 5).

לוח 5: הבדלים (על פי מבחן χ^2) ומתאמים (על פי Spearman) בין התפלגות משיבי ה"כן" וה"לא" ובין דרגות הקושי בקבלת ההחלטה (לא קשה, בינוני, קשה) לגבי כל אחד מ-18 המקרים

מקרה	משיבי ה"כן" וה"לא" לפי דרגת הקושי						Spearman's rho	χ^2	N
	לא קשה		בינוני		קשה				
	% משיבי "כן"	% משיבי "לא"	% משיבי "כן"	% משיבי "לא"	% משיבי "כן"	% משיבי "לא"			
א	20.8	79.2	36.8	63.2	42.6	57.4	2.59*	192	.20**
ב	76.9	23.1	59.1	40.9	63.6	36.4	5.42	190	-.14*
ג	21.3	78.7	46.7	53.3	41.2	58.8	11.94**	88	.22**
ד	95.3	4.7	90.9	9.1	87.1	12.9	2.95	191	-.12
ה	4.9	95.1	4.7	95.3	14.3	85.7	4.11	181	.11
ו	89.1	70.3	47.7	52.3	43.5	56.5	5.19	185	.14
ז	30.4	69.6	33.3	66.7	34.1	65.9	0.23	187	.04
ח	44.7	55.3	38.2	61.8	41.1	58.9	0.57	187	-.04
ט	45.7	54.3	44.2	55.8	46.8	53.2	0.86	177	.01
י	65.2	34.8	48.9	51.1	52.8	47.2	3.46	183	-.11
יא	29.9	70.1	28.3	71.7	50.9	49.1	7.91*	180	.17*
יב	17.1	82.9	17.9	82.1	39.0	61.0	8.19*	167	.18*
יג	90.5	9.5	76.5	23.5	56.9	46.1	23.12**	173	-.37**
יד	60.8	39.2	47.3	52.7	65.9	34.1	3.87	175	.00
טו	19.2	80.8	29.4	70.6	38.9	81.1	4.94	174	.17*
טז	77.2	22.8	72.1	27.9	75.9	24.1	0.44	176	-.01
יז	74.4	25.6	58.7	41.3	59.3	40.7	3.24	170	-.11
יח	46.3	53.7	47.1	52.9	52.1	47.9	0.50	178	.05

*p < .05; ** p < .01

לוח 5 מצביע על הבדלים מובהקים בין התפלגות משיבי ה"כן" ומשיבי ה"לא" בדרגות הקושי לגבי 5 מקרים: מקרה א (העברת מידע לבית ספר חדש), מקרה ג (גירושי הורים), מקרה יא (קשר עם בחור מבוגר), מקרה יב (סחיבת כסף מארנק של האם) ומקרה יג (נשאת איידס). במקרים א, ג, יא ו- יב ניתן לראות, שכלל שהקושי להחליט דורג נמוך, אחוז משיבי ה"לא" קטן יותר. במילים אחרות: במקרים אלה, ככל שהיועצים

סבורים כי תהליך קבלת ההחלטה (או המקרה עצמו) אינו קשה, כך הם אינם רואים מקום להפר סודיות. ולחלופין, ככל שדרגת הקושי נתפסת כגדולה יותר, אחוז משיבי ה"כן" להפרת סודיות הולך וגדל. לעומת זאת, במקרה יג (נשאת איידס), המגמה הפוכה: ככל שדרגת הקושי נחשבת כנמוכה יותר – אחוז משיבי ה"כן" להפרת סודיות גבוה יותר. כלומר, בקרב אלה שתופסים את דרגת הקושי כקלה או בינונית, שיעור מפרי הסודיות גבוה.

יש לציין, שמקרים א, ג, יא שייכים לתחום המידע האישי והמשפחתי, מקרה יב שייך לתחום ההתנהגויות הבלתי חוקיות, ומקרה יג שייך לתחום התנהגויות של סיכון. נמצא שקיים מתאם שלילי ומובהק סטטיסטית ($r = -.22; p < .01$) בין ממוצע דרגת הקושי בתחום התנהגויות הסיכון לבין משיבי ה"כן" להפרת סודיות בתחום זה. מכאן שלגבי הדילמות שמוינן בתחום התנהגויות של סיכון – ככל שהנבדקים תופסים את הדילמה כקשה יותר, כך יפרו סודיות פחות מאשר הנבדקים התופסים את הדילמה כקלה יותר. בבחינת מתאמי Spearman בין דרגות הקושי של קבלת ההחלטה לבין אחוז משיבי ה"כן" להפרת סודיות על פי שלושת תחומי הדילמות, נמצאה, כצפוי, מגמה דומה, אם כי בבדיקת מתאמים אלה נמצא הבדל מובהק לגבי שני מקרים נוספים: מקרה ב (חבלה ברכב המורה) ומקרה טו (מפגשי נערה עם אביה ללא ידיעת האם). במקרה ב נמצא, שכלל שדרגת הקושי גדולה יותר, גוברת הנטייה לא להפר סודיות (בדומה למקרה יג). לעומת זאת, במקרה טו נמצא שכלל שהמקרה נתפס כקל יותר, גוברת הנטייה לא להפר סודיות (בדומה למקרים, א, ג, יא, יב).

שכיחות ההיתקלות בפועל בדילמות אתיות מסוג זה

בפני הנבדקים הוצגה השאלה: "עד כמה הנך נתקלת/ת בעבודתך בדילמות אתיות מהסוג שתוארו לעיל?" הנבדקים התבקשו לציין את תשובתם על פני סולם בן 9 דרגות, מ-1 = בכלל לא, עד 9 = הרבה מאוד. נמצא ש-36.8% מהנבדקים דיווחו על כך, שהם נתקלים הרבה בדילמות אתיות מסוג זה, 37.4% שהם נתקלים בהן באורח בינוני, ו-25.8% שהם נתקלים בהן מעט.

בתשובה לסעיף פתוח של "הערות" לשאלה זו, עלו תשובות כגון: "לצערי, הדילמות המצוינות בשאלון חוזרות על עצמן בעבודתי ואני מוצאת את עצמי בכל פעם ובכל מקרה חושבת – כיצד עלי לפעול? מה החוק אומר? מהי טובתו של התלמיד?"; "הפרת סודיות היא אחת הדילמות המשמעותיות בעבודת היועץ, כי אין שחור או לבן וזו התלבטות מתמדת"; "לרוב אני נתקלת בדילמות העוסקות במריבות עם הורים, סחיבות, התעללות מינית, מסירת מידע"; "אני נתקלת בהן באופן שגרתי בעבודתי"; "אני נתקלת בדילמות מסוג זה ורואה את תפקידי להוביל את הנועץ/ת להסכמה כדי שהפרת הסודיות תהיה בהבנה"; "התדירות לא גבוהה מדי אך כל דילמה כזו דורשת כל כך הרבה חשיבה – בהחלט היה כדאי שיהיו קווים מנחים ברורים לסוגיות אלה"; "הדילמות מאוד מעניינות"; "לדעתי, חלק מהאירועים אינם דילמות מאחר שקיימת חובת דיווח על פי החוק"; "אני אומרת בצורה הכי ברורה

שכאשר קיים סיכון לנועץ לא אוכל להשאיר את הדברים אצלי"; "ברוב המקרים לא חייבת להיות הפרת סודיות – ניתן לעשות התערבות גם בלי להפר אותה"; "אני נתקלת הרבה בבעיות אתיות הנוגעות לטובת התלמיד או לרצון הוריו בנושא המשך לימודים בבית ספר זה או אחר"; "לגבי רוב המקרים בשאלון – אם לי זה היה קורה כאמא הייתי מצפה שהיועצת תגלה לי את הסוד שבני סיפרו לה"; "קשה!!"; "יש נושאים שמאוד תלויים בנסיבות ובמצבו של התלמיד"; "כל הנוגע לאי-שמירה על סודיות יוצר קושי רב בהחלטה"; "כאשר אני מפרה סודיות לקולגות כגון פסיכולוגים ועובדים סוציאליים – איני רואה בכך הפרת סודיות אמיתית"; "בכל מקרה של חובת דיווח אשתך את התלמיד כדי שלא לפעול מאחורי גבוי"; "הדילמות שונות ביסודי מאשר בחטיבת ביניים ובחטיבה העליונה"; "כיועצת בבית הספר היסודי – ההורים מעורבים ברוב המקרים מלכתחילה"; "אני נתקלת בכל הדילמות להוציא העוסקות בצה"ל, כי אני עובדת במגזר הערבי"; "חלק מהדילמות שהוצגו אינן בולטות במגזר הערבי או הן מוסתרות".

היו גם תגובות שהתייחסו להשיבות העיסוק בנושא, כגון: "אני מכירה בחשיבות הנושא והמחקר בו ומוקירה את ההחלטה לעסוק בו ולחקור את הנושא האתי"; "מאוד חשוב להעביר שאלון כזה, כי ההתחככות עם החומר מסוג זה מקצועית מאוד"; "שאלון מאוד יפה ומעורר דילמות רדומות".

הנימוקים להחלטה בכל אחד מ-18 המקרים על פי קטגוריות תוכן

באשר לנימוקים להפרת סודיות או לאי-הפרתה, החלוקה לקטגוריות תוכן על פי הנימוקים של אלה שאמרו "כן" ושל אלה שאמרו "לא" להפרת סודיות מוצגת בלוח 6 בנספח. (ר' דוגמאות מפורטות לכל אחת מהקטגוריות אצל לזובסקי, שמעוני ויצחק-מונסונו, 2005).

דיון

שמירת סודיות המידע על הנועץ נחשבת לאחת הסוגיות המרכזיות בעבודתם של יועצים חינוכיים. זוהי סוגיה קריטית בביסוס יחסי אמן בין יועץ ונועץ ובהצלחתו של תהליך הייעוץ כולו (לזובסקי, 2003; אכמון, 2004). כאשר הנועץ הוא תלמיד וקטין, המורכבות גדולה עוד יותר.

במחקר הנוכחי תיארונו 18 מקרים אמיתיים המהווים מקור לדילמה בנוגע לקבלת החלטה אם לשמור או להפר סודיות. יצרנו מצב בו היועצים היו צריכים לנקוט עמדה ברורה של "כן" או "לא" לנוכח מצב של קונפליקט הבא לידי ביטוי בדילמה אתית. הנחנו שהצגת סיטואציה בה היועץ מחויב להחליט תהווה גירוי הולם להעלאת הלבטים המשמעותיים, תיאור הערכים המתנגשים והצגת הנימוקים להחלטה. הנחה נוספת הייתה שהכורח לענות "כן" או "לא" יחדד את הקונפליקטים, יעודד תובנות ושיקול דעת, ויאפשר לנו לקבל הערכה של דרגת הקושי בקבלת החלטה בכל אחת מהדילמות.

לשמור או להפר סודיות?

בחינת הממצאים של ההחלטה לשמור או להפר סודיות ב-18 המקרים שהוצגו בפני הנבדקים מצביעה על מספר מגמות. יש מקרים בהם רוב הנבדקים מסכימים שיש להפר סודיות; יש מקרים בהם רוב הנבדקים חושבים שאין להפר סודיות; ויש מקרים בהם ההתפלגות קרובה מאוד או קרובה למדי בין אלה שהיו שומרים על סודיות לבין אלה שהיו מפרים אותה.

עיון בממצאים על פי השתייכות המקרים לשלושת התחומים העיקריים שנבחנו במחקר הנוכחי (התנהגויות של סיכון, התנהגויות בלתי חוקיות, מידע אישי ומשפחתי), מראה שהשיעור הגבוה ביותר של הנבדקים הבוחרים **כן להפר סודיות** מתגלה בתחום של התנהגויות סיכון, ובעיקר בתחום המשנה של מצבי סיכון, כפי שזה בא לידי ביטוי בשלושה מקרים: חשש להתעללות במשפחה (מקרה ד), נשאת איידס המקיימת יחסי מין בלתי מבוקרים (מקרה יג), ואיום לבריחה מהבית בעקבות מריבה עם הורים (מקרה טז). בכל שלושת המקרים הללו היועצים מציינים, שהנימוקים העיקריים שלהם להפר סודיות הם: קיומו של מצב סיכון וחשש לשלום הנועץ; ובמקרה של נשאת האיידס גם חשש לשלום אנשים אחרים בסביבתה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם קוד האתיקה המקצועית של היועצים החינוכיים (אגודת היועצים החינוכיים בישראל, 2001), בו נאמר שמותר לחרוג משמירת הסודיות ולהפר אותה "כדי למנוע סכנה מיידית לנועץ, לאדם או לבני אדם" (שם, פרק 2, סעיף 2.3). בשלושת המקרים האלה, היועצים המצהירים שהיו מוכנים להפר סודיות מזהים סכנה שמצדיקה זאת.

נימוקים נוספים שהועלו היו: חובת הדיווח במקרה של חשש להתעללות במשפחה, וזאת בהלימה עם דבריהם של לורנס וקורפיוס (Lawrence & Kurpius, 2000); וכמו כן, בכל שלושת המקרים – הפרת סודיות במטרה לאפשר סיוע וטיפול. במקרה של הנער שמאיים לברוח לאילת, הועלה גם נימוק של החובה להודיע להורים מכיוון שהם האחראים לילד ובעלי המשמורת עליו, ולא היועץ, כפי שמיטשל ועמיתיו טוענים (Mitchell et al., 2002).

עיון בנימוקים של היועצים שבחרו לא להפר סודיות (20%) בשלושה מקרים אלה (מצבי סיכון) מצביע על כך, שבכולם הנימוק העיקרי הוא שיש כאן מקום להתערבות ולטיפול היועצת לפני שעוברים לצעד קיצוני של הפרת סודיות, עמדה ההולמת את עמדתו של וולפל (Welfel, 2002). נימוקים אחרים (אם כי בשיעורים פחותים) היו: החשש לפגיעה ביחסי הבן עם האב (במקרה של חשש להתעללות במשפחה), והחשש שהקשר והאמון בין היועצת לתלמיד/ה ייפגעו, ממצאים העולים בקנה אחד עם ממצאים של מחקרים קודמים (Isaacs & Stone, 2003). במקרה של הנערה נשאת האיידס, יש הטוענים שעל מקרה זה חל החוק של שמירת סודיות רפואית, טענה המשקפת את הנאמר בנדון על ידי אכמון (2004). ולגבי הנער שמאיים לברוח לאילת, עולה גם הטענה, שאין כאן סיכון ממשי אלא רק כוונות, איום, ואין זה מצדיק הפרת סודיות. כלומר, אלה ששוללים הפרת סודיות – הם אמנם אינם הרוב אך מהווים בכל

זאת כ-20% של המשיבים בשלושה מקרים אלה – מעלים נימוקים משמעותיים בעניינם לאי־הפרת סודיות.

מן הראוי לציין, שאחוז גבוה מן המשיבים (68.6%) היו מחליטים להפר סודיות במקרה של גרימת נזק לרכב של המורה (תחום ההתנהגויות הבלתי חוקיות), ממצא העולה בקנה אחד עם החובה להזהיר צד שלישי במקרה של איום להזיק לאחר (אגודת היועצים החינוכיים בישראל, 2001; Isaacs & Stone, 2003).

באשר למקרים בהם **רוב היועצים סבורים שלא היו מפרים סודיות**, הדבר עולה בבירור לגבי מקרה ה (נערה שנפגשת בהסתער עם נער), מקרה יב (סחיבת כסף מארנק האם) ומקרה טו (פגישות עם האב ללא ידיעת האם); וכן, במקרה ג (גירושי הורים), מקרה א (העברת מידע לבית ספר חדש) ומקרה ז (תשלום עבור עבודה). ארבעה מבין מקרים אלה (א, ג, ה, טו) שייכים לתחום המידע האישי והמשפחתי, והשניים הנוותרים (ז, יב) – לתחום ההתנהגויות הבלתי חוקיות.

בשלושה מהמקרים בתחום המידע האישי והמשפחתי (ג, ה, טו), ציינו רוב היועצים שיש מקום נרחב להתערבות היועצת, אך להערכתם אין סיכון לנועץ או לסביבתו, ולכן שיקול הדעת שלהם במקרים אלה נוטה לכיוון כיבוד פרטיות הנועץ, כמצופה מהם וכפי שזה בא לידי ביטוי גם בעבודות אחרות (לזובסקי, 2003; Welfel, 2002). ולא זו בלבד שהפרת סודיות לא נחוצה במקרים אלה, אלא שהיא אף עלולה להזיק ולפגוע בקשר הטיפולי ובאמון ביועצת. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם עבודות המצביעות על כך שילדים ונערים, אף אם הם קטינים, רואים בשמירת הסודיות תנאי יסוד והכרחי להמשך הקשר עם היועצת (ר' למשל: Collins & Knowles, 1995).

מן הראוי לציין, שבמקרה א (העברת מידע לבית ספר חדש), השייך גם הוא לתחום המידע האישי והמשפחתי, רוב היועצים השוללים הפרת סודיות (כ-68%) טוענים נמרצות שיש לאפשר לנערה לפתוח דף חדש, ובהעדף ויתור סודיות, אין כאן מקום להפר אמונים. במילים אחרות, נראה שבעיני רוב היועצים אין מידע זה נחשב ל"מידע נחוץ והכרחי" (אגודת היועצים החינוכיים בישראל, 2001) המחייב הפרת סודיות.

דבר דומה מתגלה בשני המקרים בתחום ההתנהגויות הלא־חוקיות (ז, יב). אף אם מדובר ברמייה ובגנבה, הרוב הגדול של היועצים סבורים שגם כאן יש מקום להתערבות היועצת (ייעוץ/ הדרכה/ בירור/ סיוע), בטרם יחליטו להפר סודיות. לדידם, אין מספיק הצדקה לכך ויש נסיבות מקלות: הרמייה (תשלום עבור מבחן) ניתנת ל"הבנה" בשל היות התלמיד לקוי למידה; והגנבה היא מארנקה של האם – יש שאינם רואים בכך גנבה של ממש. ובעיקר, כאמור, סבורים רוב היועצים שעבודת היועצת עם התלמיד ועם גורמים מחנכים ומסייעים אחרים יכולה להועיל כאן וזה חלק מתפקידה. טיעונים אלה מצביעים על כך שגם כאשר יש חוקים (למשל: חוקי מדינה בעניין גנבה או חוקי בית ספר בעניין רמייה בעבודות ובמבחנים), אין הדבר מנבא בהכרח את מילוי החוק במקרים אלה, וזאת בהלימה עם ממצאי עבודות שבחנו את הנושא (Crenshaw et al., 1993; Lawrence & Kurpius, 2000). **ממצאי המחקר מלמדים, שהאינטרפרטציה**

של היועצים לגבי כל מקרה ומקרה ונסיבותיו, ושיקולי הדעת שלהם, הם המובילים לקבלת החלטה במקרים הנופלים ב"תחום האפור".

הממצאים הנוגעים למקרים בהם **ההתפלגות בין משיבי "כן" ו"לא" היא קרובה** מעוררים עניין מיוחד מכיוון, שהם ממחישים ביתר שאת את הלבטים הרבים והדעות המנוגדות המעורבות בדילמות האתיות שלגביהן אין תשובות חד־משמעיות. למעשה, דווקא במקרים כאלה, הפעלת שיקול דעת מעמיק חשובה ונחוצה במיוחד.

כך, למשל, הממצאים שלנו מצביעים על התפלגות קרובה בין משיבי "כן" ו"לא" בייוחד בשני מקרים: במקרה יח (גמילה מאלכוהול), בו ההתפלגות כמעט שווה; ולאחר מכן, במקרה ט (גיוס לצה"ל של אנורקטית בעבר). במקרה יח, רוב משיבי ה"לא" (51%) טוענים שלא היו מפרים סודיות כי טובת הנערה היא לעבור טיפול לגמילה מאלכוהול, ויש לאפשר את קבלת הטיפול והצלחתו. לדעתם, אין כאן הצדקה להפר סודיות. לעומת זאת, בקרב משיבי ה"כן" (49%), רובם סבורים שטובת הנערה היא דווקא כן בהפרת סודיות, מכיוון שתמיכה, שיתוף פעולה ומעקב הורים, חיוניים לגמילה ולטיפול. ובנוסף לכך, יש חובת דיווח על שימוש באלכוהול, קיים סיכון בריאותי לילדה, וההורים חייבים לדעת כי הם האחראים על בתם הקטינה; וזאת, בהלימה עם דבריהם של מיטשל ועמיתיו (Mitchell et al., 2002). כלומר, **מחצית הנבדקים תופסים את טובת הנערה בהפרת סודיות, ומחציתם תופסים את טובת הנערה בדיוק להפך: בשמירה על סודיות.**

במקרה ט (גיוס לצה"ל של אנורקטית לשעבר), קצת יותר ממחצית הנבדקים (55%) סבורים שאין להפר סודיות, אך גם קצת פחות ממחציתם (45%) סבורים שכן. בקרב אומרי ה"לא", חלק מהטיעונים משקפים העברת אחריות להורים (חובתם לדווח) או לצה"ל (הוא יזהה את הבעיה ויטפל בה). אחרים מדגישים, שיש לתת אפשרות לנערה לפתוח דף חדש, ושאינו ויתור סודיות. לעומתם, בקרב אומרי ה"כן", הרוב המוחלט (97%) טוען שיש כאן סיכון לנערה ולאחרים ולכן חובה לדווח. שוב, אנו רואים כאן שונות בדעות, בעמדות ובהחלטות, כאשר כל צד מנמק היטב את החלטתו. בשני מקרים נוספים יש התפלגות קרובה בקרב משיבי "כן" ו"לא" להפרת סודיות (אם כי ההפרשים גדולים יותר מאשר בשני המקרים שלעיל): מקרה י ומקרה ח. במקרה י (שימוש חד־פעמי בסמים על ידי נער בן 14), רוב המצדדים בהפרת סודיות (56%) היו מוסרים את המידע למנהל על פי חובת הדיווח בחוזר מנכ"ל, מכיוון שהמנהל הוא האחראי על בית הספר, כפי שגורסים פישר וסורנסון (Fisher & Sorenson, 1996), ומאחר שיש סיכון לילד ולסביבתו (אגודת היועצים החינוכיים בישראל, 2001). בקרב אומרי ה"כן", 27% היו מפרים סודיות כדי לאפשר טיפול, מעקב ומניעה. יש לשים לב שבקרב אלה שלא היו מפרים סודיות (44%), 38% מעלים גם הם אותו טיעון, וגורסים שאין להפר סודיות כדי לאפשר טיפול בתלמיד ופעולות מניעה. **ממצאי המחקר במקרים אלה מלמדים אפוא שאותו נימוק מובא בעד ונגד הפרת סודיות!** דבר דומה קורה במקרה ח (תלמיד ש"סוּחב" דברים), לגבי סבורים 59% מהנבדקים שאין להפר סודיות. מתוכם, הרוב גורס שזהו נושא לטיפול היועצת כדי שתוכל להגיש

עזרה לילד ולמשפחה, ויש גם נבדקים שמצדיקים זאת בשל נסיבות המקרה (מצוקת המשפחה). אך גם בקרב אלה שבעד הפרת סודיות (41%), הרוב טוען שיש לעשות זאת כדי לעזור לילד ולמשפחה. **שוב אנו עדים לאותו טיעון מרכזי הן בקרב משיבי ה"כן" והן בקרב משיבי ה"לא" להפרת סודיות.**

לסיכום: התמונה המצטיירת מממצאים אלה מצביעה, קודם כול, על התייחסות רצינית של היועצים לסוגיית השמירה על סודיות המידע. לא בקלות הם מחליטים להפר סודיות, וכאשר עושים זאת, הנימוקים הם כבדי משקל ומוצדקים בעיניהם, כגון: הסטנדרטים האתיים והחוקיים של הפרופסיה ושל המדינה, נסיבות קיצוניות או מצבים מסוכנים, גיל התלמיד, הצורך לעסוק במניעה, הצורך בשיתוף הורים כדי להבטיח את הצלחת הטיפול ועוד.

יחד עם זאת, השונות המאפיינת את החלטות היועצים ואת הנימוקים המוצגים להסברתן, מבליטה את העובדה שבכל הנוגע לדילמות אתיות, ובייחוד בסוגיית הסודיות, יש צורך במחשבה יתרה ובהפעלת שיקול דעת נאור וזהיר בקבלת ההחלטות. אין תשובות אחידות או מן המוכן. אפילו באותם מקרים בהם יש לכאורה תשובות ברורות יותר או חד-משמעיות, בשל הלימה עם קוד אתיקה מקצועית ו/או חוקים ונהלים, מתעוררים לבטים ותהיות.

משמעות הדבר היא שבייחוד בנוגע לשמירה על סודיות המידע, **הפעלת שיקול דעת מקצועי לגבי כל מקרה ולגופו של עניין היא צורך הכרחי ומתמיד.** מדובר בתהליך מורכב וסבוך, בו על היועץ להתמודד עם קונפליקטים ולבטים בנוגע לקבלת החלטה הולמת. מורכבות זו מתגלה ביתר שאת במקרים בהם על היועצים להחליט לטובת נועץ ספציפי, כאשר מצד אחד ניצבים צווי האתיקה המקצועית (שמירת סודיות), ומולם מערכת חוקים או נהלים התובעת דיווח לגורמים רשמיים, וכן הזכויות הלגיטימיות של משפחות הילדים ואף אנשי חינוך אחרים המפעילים לחצים על היועצים. לא תמיד התנהגות קפדנית "על פי הספר" היא ההתנהגות הנתפסת על ידי היועצים כנכונה לגבי נועץ ספציפי זה או אחר, ועליהם לשקול ולהחליט בכל מקרה ובכל פעם מחדש כיצד לפעול.

דרגת הקושי של קבלת ההחלטה והקשר בינה להחלטה להפר סודיות

במבט כללי נראה שהיועצים דיווחו על דרגת קושי בינונית בהתייחס לכל הדילמות. יחד עם זאת, בחינה מדוקדקת יותר מראה שהיועצים מדווחים על קושי רב יותר בקבלת ההחלטה בתחום התנהגויות של סיכון/מצבי סיכון, ובעיקר בתת-קטגוריה הכוללת מצב רגשי או בריאותי. שני המקרים המשותטיים לתת-קטגוריה זו דנים בנקיטת עמדה אקטיבית של העברת מידע לצה"ל, במצב שבו יש חשש לסיכון התלמיד והסביבה. בשני המקרים האלו מדובר בתלמידים בוגרים שעומדים לעזוב את בית הספר, והעברת המידע עלולה, מצד אחד, לפגוע בעתידם, אך מצד שני עשויה גם למנוע סיכון. ישנם יועצים שבמקרה זה ינסו להבהיר לתלמיד ולהוריו את הצורך בהעברת מידע, אך רבים אחרים מתלבטים לגבי נקיטת עמדה אקטיבית של דיווח

יזום, כאשר מנגד עומדת שמירת הפרטיות של התלמידים והמשפחה, הרואים באופן שונה את "טובת התלמיד". למקרים אלו מצטרפים כמעט כל שאר המקרים בתחום התנהגויות של סיכון/מצבי סיכון, הכרוכים אף הם בהתלבטויות דומות. לגבי שני מקרים בקטגוריה זו מדווחים היועצים על דרגות קושי נמוכות יותר: במקרה בו קיים חשש לאלימות של אב כלפי ילד בן 13, ובמקרה של ילד בן 11 שמעשן באופן קבוע. במקרה הראשון, רוב היועצים החליטו להפר סודיות כדי להגן על הילד, וציינו גם את ההנחיות הברורות הקיימות במקרים אלו, שכנראה מקלות על ההחלטה. במקרה השני, לעומת זאת, מתפלגים היועצים לשתי קבוצות שוות כמעט, לגבי הפרת הסודיות. ייתכן, שהיועצים אינם מייחסים חומרה רבה לנושא העישון, ולכן הם מדווחים על קושי נמוך יותר בהחלטתם, אך ייתכן גם שגילו הצעיר יחסית של הנער הוא גורם משפיע שהקל במידת-מה על קבלת ההחלטה.

שאלה נוספת שנבדקה במחקר זה הייתה לגבי **הקשר בין דרגת הקושי בקבלת ההחלטה לבין ההחלטה להפר או לא להפר סודיות.** אף שהיועצים דירגו בדרך כלל את הקושי כבינוני, ואף שהתגלו הבדלים קטנים יחסית בין דרגות הקושי, התקבלו הבדלים מובהקים בין התפלגות משיבי ה"כן" ומשיבי ה"לא" בדרגות הקושי לגבי 7 מקרים. ב-5 מהמקרים (העברת מידע לבית ספר חדש, גירושי הורים, קשר עם בחור מבוגר, סחיבת כסף מארנק האם ומפגשי נערה עם אביה ללא ידיעת האם), ככל שהיועצים מדווחים על דרגת קושי נמוכה יותר בקבלת ההחלטה, כך הם מראים יותר נטייה לא להפר סודיות. בשני המקרים הנוספים, לעומת זאת (נשאית איידס וגרימת חבלה לרכב של מורה), נמצאה מגמה הפוכה: ככל שדרגת הקושי נחשבת כקטנה יותר – אחוז משיבי ה"כן" להפרת סודיות גבוה יותר.

נראה שהמשותף לרוב המקרים בקבוצה הראשונה הוא המידע האישי וההקשר המשפחתי, או הקונפליקט בין שמירת סודיות המידע על הנועץ לבין שיתוף ההורים. ניתן לשער, שיועצים הרואים קונפליקט זה כחזק יותר, נוטים יותר להפר סודיות ולשתף את ההורים. לעומתם, אצל יועצים שעוצמת הקונפליקט קטנה יותר, הדילמה קלה יותר, והם נוטים לא להפר סודיות ולא לשתף הורים. ניתן להניח שיועצים אלה רואים בשמירת הסודיות ערך מקצועי מרכזי המסייע להם בקבלת החלטה במקרים מסוג זה.

שונה הדבר לגבי שני המקרים בהם נמצא, שככל שהקושי בקבלת ההחלטה רב יותר – גוברת הנטייה לא להפר סודיות. מקרים אלה מדגישים ערך של אי-פגיעה באחרים מול שמירת סודיות המידע. כלומר, אצל יועצים שרואים במקרים אלו סיכון של פגיעה באחר, או יועצים שערך זה עומד אצלם מעל הערך של אי-הפרת סודיות, הדילמה קטנה יותר, והם נוטים להפר סודיות. ייתכן שיועצים אלו נשענים גם על כללי האתיקה המופיעים בקוד האתי של היועצים בנוגע לסכנה מיידית לנועץ והחובה להזהיר צד שלישי (אגודת היועצים החינוכיים בישראל, 2001).

כלל זה נכון גם לגבי תחום התנהגויות הסיכון. בנוגע לדילמות בתחום זה, ככל שיועצים תופסים את הדילמה כקלה יותר, הם נוטים יותר להפר סודיות; ולחלופין,

יועצים המצויים בקונפליקט, כלומר: יועצים אשר מול עיניהם עומדים גורמים נוספים או ערכים נוספים שמקשים עליהם להחליט – אלה נוטים פחות להפר סודיות. רק במקרה של חשש לאלימות במשפחה ישנה הסכמה בין כלל היועצים על הפרת סודיות, ללא התלבטות רבה. מקרה זה מערב חוק והנחיה ברורה של הקוד האתי לצד ערכים אישיים ומקצועיים של מניעת אלימות ופגיעה בחסר ישע, והגנה על הילד הצעיר. נראה שגם ממצאים אלה מצביעים על כך **ששמירת סודיות נתפסת כערך מקצועי מרכזי – ההחלטה להפר ערך זה נשקלת מול גורמים שונים וערכים מקצועיים ואישיים, ונדרש משקל נגד לא קטן כדי להטות את הכף.**

מסקנות יישומיות, מגבלות המחקר והמלצות למחקר עתידי

מן המחקר הנוכחי עולות מסקנות יישומיות והמלצות אחדות: ראשית, מממצאי המחקר ניתן ללמוד על האופי ועל העוצמה של הקשיים עם יועצים חינוכיים מתחבטים בסוגיית שמירת סודיות המידע על הנועץ. מומלץ לתת את הדעת לעמדות היועצים במחקר זה לגבי המקרים בהם היו שומרים או מפריס סודיות, ולשיקולים המרכזיים להחלטותיהם בכל מקרה ומקרה, תוך עימות עם העמדות האישיות של כל יועץ בנפרד, ואימותן. הדבר עשוי לתרום לשיפור הידע, ההבנה ודרכי הפעולה של היועצים החינוכיים לגבי סוגיה מרכזית זו; כמו גם להעמקת המודעות האתית, הרגישות האתית והיכולת המקצועית של היועצים החינוכיים להפעיל שיקול דעת מקצועי, מבוסס, הוגן ומושכל, בנושא אשר לרוב אין עליו תשובות פשוטות וחד-משמעיות.

שנית, ממצאי המחקר הנוכחי יכולים לתרום לשיפור השירות לצרכני הייעוץ ולהגנתם, וכן ליידוע הקהל הרחב בנוגע לעמדות היועצים בנושא שמירת הסודיות. מומלץ מאוד להפיץ בקרב הנועצים והצרכנים את מחויבות היועץ לשמירת הסודיות, וגם את החוקים, הנהלים ו/או הנסיבות המביאות להפרתה. הפצת מידע זה עשויה לתרום להגברת האמינות של היועץ החינוכי כפרופסיונל בעל רמה, איכות וערכים, הפועל על פי עקרונות אתיים המיועדים, בראש ובראשונה, להיטיב עם הנועצים; ובכך להעלות את קרנה של פרופסיה הייעוץ בכלל.

כמו כן, מומלץ להיעזר בממצאי המחקר להעשרתה של הכשרת היועצים החינוכיים, תוך הדגשת החשיבות של פיתוח מודעות אתית, מיומנויות אתיות והתנהגות אתית כבר בשלבים הראשונים של הסוציאליזציה למקצוע.

לצד הקריאה החוזרת ונשנית לעיין לעתים מזומנות בכללי האתיקה המקצועית, כחלק מהעבודה השוטפת של היועצים, יש להגביר את מודעות היועצים לגבי מגוון מקורות המידע, ההיוועצות והתמיכה העומדים לרשותם בתהליך קבלת החלטות אתיות, ולעודד שימוש נרחב בהם. רצוי ששימוש זה יכלול ספרות מקצועית עדכנית, על החידושים התיאורטיים והמעשיים שבה, ופנייה לאגודות הפרופסיונליות, מאחר שאלה אמונות במיוחד על נושא אתיקה מקצועית, פיתוחו, עדכונו ואכיפתו.

באשר למגבלות המחקר ולהמלצות להמשך מחקר, נציין שבמחקר זה נבחנו התפיסות, העמדות והשיקולים של היועצים החינוכיים על פי דיווחיהם, ומכאן שנקודת

הראות היא אחת – זו של היועצים עצמם. בדומה למחקרים אחרים המבוססים על דיווח עצמי, יש תמיד לקחת בחשבון מידה מסוימת של הטיה מסיבות של רצייה חברתית. ממצאי המחקר הנוכחי עשויים לספק תשתית למחקרים נוספים בעתיד בנושא סוגיית השמירה על הסודיות וסוגיות מרכזיות נוספות בתחום האתיקה המקצועית. מומלץ להמשיך לחקור את סוגיית השמירה על הסודיות גם מזווית הראייה של בעלי עניין נוספים, כגון: תלמידים, הורים, מנהלים, יועצים בכירים ועוד. כמו כן, מומלץ להרחיב ולהמשיך לבדוק אם קיימים הבדלים בעמדות כלפי סוגיה זו בקרב מגזרים שונים ובמסגרות חינוכיות שונות, וכן בחתכי גיל שונים של תלמידים. מומלץ גם לערוך מחקר אשר יעקוב אחר תהליכי קבלת ההחלטות לאורך זמן, וכן מחקר שיכלול עריכת ראיונות עם יועצים כדי להעמיק את ההבנה של עמדותיהם. מחקרים משותפים עם חוקרי חינוך במקצועות מסייעים אחרים (כגון: פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית) ואף עם חוקרים בארצות אחרות, עשויים להאיר היבטים נוספים של סוגיה נכבדת זו.

לסיום נציין, שמצפים מיועצים חינוכיים להכיר היטב את הכללים האתיים של מקצועם, וגם להפעיל שיקול דעת נכון ביישום כללים אלה. פירוש הכללים האתיים ויישומם דורשים רגישות אתית גדולה ביותר. אפילו לבעלי מקצוע מנוסים מאוד יש עמדות שונות בנוגע לדרכי היישום של הכללים האתיים. כל דילמה אתית מציבה אתגר חדש ומחודש וגורמת ללבטים רבים. אף אם עומדים לרשות היועץ מקורות מידע והדרכה מגוונים להיוועץ ולהיעזר בהם, המשימה של פיתוח אחריות פרופסיונלית ואתית, ויישומה הלכה למעשה, אינה מסתיימת לעולם. לכן, על היועצים לעסוק באינטנסיביות בהתמודדות עם דילמות אתיות וברפלקציה עליהן, במטרה ליצור "תורה שבעל-פה" וספרות של מקרים, כאשר תשתיות אתיות מקצועיות, חוקיות וכלל אנושיות עומדות לנגד עיניהם.

מקורות

- אגודת היועצים החינוכיים בישראל (2001). **קוד האתיקה המקצועית של אגודת היועצים החינוכיים בישראל**. תל אביב: האגודה.
- אגודת היועצים החינוכיים בישראל (2002). **השימוש בקוד האתי**. תל אביב: ועדת האתיקה של אגודת היועצים החינוכיים בישראל.
- אכמון, י' (2004). סודיות. בתוך: ג' שפיר, י' אכמון, וג' וייל (עורכים), **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי** (מהדורה שנייה). ירושלים, האוניברסיטה העברית: מאגנס.
- אל-דור, י', בלשר, א', גרובר, ד' ודשבסקי, ע' (יולי 1995). **עלון ליועצים החינוכיים, 3**, 26-25.
- וסרשטיין-פסברג, ס' (2004). אתיקה וחוק. בתוך: ג' שפיר, י' אכמון וג' וייל (עורכים), **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי** (מהדורה שנייה). ירושלים, האוניברסיטה העברית: מאגנס.

- ethical and legal aspects of counseling? In T. P. Remley, Jr., M. A. Hermann & W. C. Huey (Eds.), *Ethical & legal issues in school counseling* (2nd ed., pp. 36-47). Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Davis, T. & Ritchie, M. (2003). Confidentiality and the school counselor: A challenge for the 1990s. In T. P. Remley, Jr., M. A. Hermann & W. C. Huey (Eds.), *Ethical & legal issues in school counseling* (2nd ed., pp. 197-207).
- Fisher, G.P. & Sorenson, L. (1996). *School law for counselors, psychologists and social workers* (3rd ed.). White Plains, NY: Longman.
- Ford, C., Millstein, S., Halpern-Felsher, S. & Irwin, C. E. (1997). Influence of physician confidentiality assurances on adolescents' willingness to disclose information and seek future health care. A randomized controlled trial. *The Journal of the American Medical Association*, 278, 1029-1034.
- Glosoff, H. L., Herlihy, B., & Spence, E.B. (2000). Privileged communication in the counselor – client relationship: An analysis of state laws and implications for practice. *Journal of Counseling & Development*, 78(4), 454-462.
- Glosoff, H. L. & Pate, R. H. Jr. (2003). Privacy and confidentiality in school counseling. In T. P. Remley, Jr., M. A. Hermann & W. C. Huey (Eds.), *Ethical & legal issues in school counseling* (2nd ed., pp. 164-178). Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Hardesty, P. H. & Dillard, J. M. (1994). The role of elementary school counselors compared with their middle and secondary school counterparts. *Elementary School Guidance & Counseling*, 29, 83-91.
- Isaacs, M.L. & Stone, C. (2003). School counselors and confidentiality: Factors affecting professional choices. In T. P. Remley, Jr., M. A. Hermann & W. C. Huey (Eds.), *Ethical & legal issues in school counseling* (2nd ed., pp. 179-196). Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Kaczmarek, P. (2000). Ethical and legal complexities inherent in professional roles with child and adolescent clients. *Counseling & Human Development*, 33 (1), 1-21.
- Koocher, G. & Keith-Spiegel, P. (1998). *Ethics in psychology*. New York: Oxford Press.
- Lawrence, C.W. & Kurpius, S. E. R. (2000). Legal and ethical issues involved when counseling minors in nonschool settings. *Journal of Counseling & Development*, 78, 130-136.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.

- לזובסקי, ר' (2003). אתיקה מקצועית בייעוץ חינוכי – מדריך לקבלת החלטות. בתוך: ר' לזובסקי וצ' בר-אל (עורכות), **מסע של תקווה: ייעוץ וחינוך בעידן של אי ודאות**, עמ' 67-86. המגמה לייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית בית ברל: רכס.
- לזובסקי, ר' ובכר, ש' (1999). היועץ החינוכי הפרופסיונאלי: אוריינטציה פרופסיונאלית וזהות מקצועית במהלך הסוציאליזציה הפורמאלית לייעוץ. **הייעוץ החינוכי**, 4, 29-11.
- לזובסקי, ר', שמעוני, א' ויצחק-מונסונג, ע' (2005). **אתיקה מקצועית בייעוץ חינוכי – השמירה על סודיות המידע ופרטיות הנועץ**. המכללה האקדמית בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה.
- משרד החינוך והתרבות (תשס"א). **מדה נבוכים ליועץ בשעות לחץ, חירום ומשבר בבתי הספר**. מחוז חיפה: השירות הפסיכולוגי – ייעוץ.
- שפיר, ג' ת', אכמון, י' ווייל, ג' (עורכים). (2004). **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי**. (מהדורה שנייה). ירושלים, האוניברסיטה העברית: מאגנס.
- American Counseling Association [ACA]. (2005). *ACA Code of Ethics*. Alexandria, VA: Author.
- American School Counselor Association [ASCA]. (2004). *Ethical standards for school counselors*. Alexandria, VA: Author.
- Baker, S. B. (1996). *School counseling for the twenty-first century*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Carroll, B.W. (1993). Perceived roles and preparation experiences of elementary counselors: Suggestions for change. *Elementary School Guidance & Counseling*, 27, 216-226.
- Choudhory, D., Glauser, A. & Peregory, J. (2004). Guidelines for writing a qualitative manuscript for the *Journal of Counseling & Development*. *Journal of Counseling & Development*, 82, 443-446.
- Collins, N. & Knowles, A. (1995). Adolescents' attitudes towards confidentiality between the school counselor and the adolescent client. *Australian Psychologist*, 30, 179-182.
- Corey, G., Corey, M. S. & Callanan, P. (1998). *Issues and ethics in the helping profession* (5th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Cottone, R. R. & Claus, R.E. (2000). Ethical decision-making models: A review of the literature. *Journal of Counseling & Development*, 78, 275-283.
- Crenshaw, W.B., Lichtenberg, J.W. & Bartell, P. A. (1993). Mental health providers and child abuse: A multivariate analysis of the decision to report. *Journal of Child Sexual Abuse*, 2, 19-42.
- Davis, J. I. & Mickelson, D. J. (2003). School counselors: Are you aware of

נספח

לוח 6: הנימוקים להפרת סודיות ("כן") ולאי הפרת סודיות ("לא")
לפי קטגוריות תוכן בכל אחד מ-18 המקרים

המקרים	סה"כ נימוקים	קטגוריות נימוקים "כן"	סה"כ נימוקים	קטגוריות נימוקים "לא"	סה"כ נימוקים
	N	(%)	N	(%)	N
א	253		77		176
נערה בכיתה י', שסובלת מקשיים רגשיים המשפיעים על תפקודה רוצה לעבור ללמוד בבית ספר חדש ולא רוצה שידעו על עברה, כדי לפתוח דף חדש. היועצת מבית הספר החדש פונה אלייך בבקשה לקבלת מידע על התלמידה.			מתן הזדמנות חדשה, דף חדש (34.66); אין סיכון או דיני נפשות (9.66); אם הקשיים יחזרו, יאתרו אותם ויטפלו בהם במקום החדש (7.95); ייתכן שהקשיים תלויי סביבה ואין ביטחון בהישנותם (7.39); זכות הנועץ לפרטיות, כיבוד רצון הנועץ (9.66); אין ויתור סודיות (3.98); הנערה או המשפחה צריכים לדווח (26.70).		לאפשר סיוע והסתגלות (45.45); טובת הנערה, יש חשש לסיכון (32.47); יש להעביר מידע ליועצת (כאיש מקצוע מהימן) לצורך סיוע (22.08).
ב	234		167		67
תלמיד בן 14 הנמצא בטיפולך מספר לך שגרם חבלות לרכב של המורה לאנגלית, כי היא קיפחה אותו בציונים.			עברה על החוק, מעשה פלילי שמחייב דיווח מצפונית (17.96); הילד חייב לקחת אחריות, לתת את הדין (14.37); מניעת הישנות התופעה והידרדרות (16.17); כדי לאפשר טיפול בבעיה (9.58).		יש מקום להתערבות ייעוצית (52.24); כדי לא לפגוע בקשר הטיפולי (11.94); כדי לא להפר אמונים, אין ויתור סודיות (23.88); לא יעזור לתלמיד, יפגע בתלמיד (7.46); אין חובת דיווח (4.48).

Mitchell, C.W., Disque, J.G. & Robertson, P. (2002). When parents want to know: Responding to parental demands for confidential information. *Professional School Counseling*, 6 (2), 156-161.

Neukrug, E.S., Healy, M. & Herlihy, B. (1992). Ethical practices of licensed professional counselors: An updated survey of state licensing boards. *Counselor Education & Supervision*, 32 (2), 130-141.

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Remley, T.P. (1993, June). *Legal issues for professional counselors in school*. Paper presented to the American School Counselor Association Conference, McLean, VA.

Remley, T. P., Jr. & Herlihy, B. (2001). *Ethical, legal, and professional issues in counseling*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Remley, T. P., Jr., Hermann, M. A. & Huey, W. C. (Eds.). (2003). *Ethical & legal issues in school counseling* (2nd. ed.). Alexandria, VA: American School Counselor Association.

Ritchie, M. H., Partin, R. L. (1990). *Ohio school counselor's involvement with parents*. Unpublished manuscript.

Schmidt, J. J. (1999). *Counseling in schools* (3th ed.). MA: Allyn & Bacon.

Seidman, I. (1991). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and social sciences*. New York: Columbia Teachers Press.

Sobocinsky, M. (1990). Ethical principles in the counseling of gay and lesbian adolescents: Issues of autonomy, competence and confidentiality. *Professional Psychology: Research & Practice*, 21, 240-247.

Vernon, A. (1993). *Counseling children and adolescents*. Denver, CO: Love.

Wagner, C.A. (1991). Confidentiality and the school counselor. *Personnel and Guidance Journal*, 59 (5), 305- 310.

Welfel, E.R. (2002). *Ethics in counseling and psychotherapy*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

המקרים	סה"כ נימוקים	קטגוריות נימוקים "ל"כ"ן"	סה"כ נימוקים	קטגוריות נימוקים "ל"לא"	סה"כ נימוקים
	N	(%)	N	(%)	N
ג	243	14.75	61	38.46	182
תלמידה בת 13 סיפרה לך שהוריה רבים כל הזמן וכנראה עומדים להתגרש, והיא לא רוצה שאף אחד בבית הספר ידע. מחנכת הכיתה מספרת לך שהילדה "בלתי נסבלת" ושהיא לא מתפקדת כתלמידה, ומבקשת לדעת מה קורה.	243	14.75	61	38.46	182
סה"כ מנמקי "כ"ן": 59 סה"כ מנמקי "לא": 130 סה"כ מנמקים: 189					
ד	224	5.58	215	66.66	9
תלמיד כיתה ז' סיפר לך בסודי סודות שאביו מרביץ לו בכל פעם שהוא "לא בסדר".	224	5.58	215	66.66	9
סה"כ מנמקי "כ"ן": 182 סה"כ מנמקי "לא": 8 סה"כ מנמקים: 190					
ה	186	25.0	12	58.0	174
נערה בת 15 מבית מסורתי סיפרה לך שהיא מתחמקת מבית הספר כדי להיפגש עם נער, ושהוריה אוסרים עליה להיפגש עם בניים.	186	25.0	12	58.0	174
סה"כ מנמקי "כ"ן": 12 סה"כ מנמקי "לא": 170 סה"כ מנמקים: 182					

המקרים	סה"כ נימוקים	קטגוריות נימוקים "ל"כ"ן"	סה"כ נימוקים	קטגוריות נימוקים "ל"לא"	סה"כ נימוקים
	N	(%)	N	(%)	N
ו	270	37.0	100	40.0	170
תלמידה בת 16 מתכוונת לבצע הפלה ללא ידיעת הוריה.	270	37.0	100	40.0	170
סה"כ מנמקי "כ"ן": 70 סה"כ מנמקי "לא": 118 סה"כ נימוקים: 188					
ז	240	5.0	90	7.0	150
תלמיד בכיתה י', בעל לקויות למידה, סיפר ששילם כסף לתלמיד אחר שיעשה לו עבודה.	240	5.0	90	7.0	150
סה"כ מנמקי "כ"ן": 56 סה"כ מנמקי "לא": 122 סה"כ מנמקים: 178					
ח	256	26.0	120	65.0	136
תלמיד בן 12 שמשפחתו במצוקה, מספר שלפעמים הוא "סוחב" דברים קטנים (כגון: שוקולד, אורז, חבילת אטריות), והוא מפציר בך לא לספר לאף אחד.	256	26.0	120	65.0	136
סה"כ מנמקי "כ"ן": 77 סה"כ מנמקי "לא": 103 סה"כ מנמקים: 180					

המקרים	סה"כ נימוקים	קטגוריות נימוקים "ל"כ"	סה"כ נימוקים	קטגוריות נימוקים "ל"לא"	סה"כ נימוקים	
	N	(%)	N	(%)	N	
יד	238	סיכון לבריאות הילד וחבריו (34.0); סכנת הידרדרות: חשש להתמכרות, גנבת כספים (14.0); זכות ההורים וחובתם לדעת (קטין) (27.0); כדי לאפשר סיוע (התערבות ההורים יכולה לעזור) (25.0).	158	לטיפול, התערבות היועצת (69.0); לא לפגוע באמון, בקשר (16.0); בעיה לא כל כך חמורה, אין סכנת חיים מיידית לו או לאחרים (נוק לעצמו, אין פגיעה באחר) (15.0).	80	לטיפול, התערבות היועצת (69.0); לא לפגוע באמון, בקשר (16.0); בעיה לא כל כך חמורה, אין סכנת חיים מיידית לו או לאחרים (נוק לעצמו, אין פגיעה באחר) (15.0).
טו	232	תלמידה בת 16, בת לאם חד-הורית, מספרת לך שלאחרונה חיפשה ומצאה את אביה ללא ידיעת האם ובניגוד לרצונה, ומדי פעם היא נעדרת מבית הספר כדי להיפגש עם אביה.	81	ייתכן סיכון (21.0); כדי לאפשר סיוע וטיפול חובה לדיוח (25.0); לאפוטרופוס (קטינה), זכות ההורים לדעת (41.0); הנערה בחזקת בית הספר (היעדרויות) (13.0).	151	אין כאן מעשה לא חוקי או לא מוסרי (11.0); יש מקום להתערבות, לטיפול היועצת (41.0); שלא ייפגעו האמון והקשר (13.0); זכות הנערה לפגוש את אביה (בת 16, ילדה בוגרת) (13.0); זה אישי ומשפחתי בין האם לבת (לא מתפקיד היועצת) (22.0).
טז	255	תלמיד בכתה י"א מספר לך על מריבה קשה עם הוריו, ושהוא מתכוון לברוח אליה.	202	סיכון לנער (52.0); כדי לאפשר סיוע וטיפול (מעורבות ההורים כחלק מהטיפול) (19.0); ההורים הם האחראים (מעבר לאחריות היועץ) (14.0); כדי למנוע את המעשה אם יממש האיום (15.0).	53	אין סיכון ממשי אלא רק כוונות (15.0); לטיפול היועצת או גורם מסייע אחר (72.0); שלא ייפגעו האמון והקשר (13.0).

המקרים	סה"כ נימוקים	קטגוריות נימוקים "ל"כ"	סה"כ נימוקים	קטגוריות נימוקים "ל"לא"	סה"כ נימוקים	
	N	(%)	N	(%)	N	
יז	238	תלמיד בכתה י"ב עומד להתגייס לצה"ל לחיל קרבי. ידוע לך שהוא ניסה להתאבד כשהיה בן 16, שהוא לא דיווח על כך, ושבצה"ל אין יודעים על כך דבר.	158	סיכון לנער ולסביבה (בתנאי לחץ עלולה הבעיה לחזור ויש נגישות לנשק) (70.0); כדי לאפשר סיוע וטיפול (24.0); רק אם צה"ל יפנה ועם ויתור סודיות על פי החוק (6.0).	80	ייתכן שזה היה משבר חולף ותפקודו היום תקין (47.0); לאפשר התחלה חדשה (שיקום מלא, התפתחות, מימוש עצמי) (20.0); צה"ל יאתר את הבעיה אם תעורר (5.0); על ההורים או על הגורם המטפל (הפסיכולוג) לדווח (ולא היועצת) (20.0); אין ויתור סודיות (8.0).
יח	232	תלמידה בכתה י' מבקשת ממך לקבל סיוע בפתרון בעיה חמורה של שתיית אלכוהול. היא מבקשת שתפני אותה לטיפול ללא ידיעת ההורים.	118	תמיכה, שיתוף פעולה ומעקב הורים חיוניים (לגמילה ולטיפול בכלל) (37.0); ההורים הם האחראים על הילדה (25.0); יש חובת דיווח על שימוש באלכוהול וסמים (חוק, חוזר מנכ"ל) (19.0); יש סיכון בריאותי (חשש לפגיעה בבריאות פיזית ונפשית, הידרדרות) (19.0).	114	כדי לאפשר קבלת טיפול והצלחתו (זו טובת הנערה, הטיפול הוא העיקר) (74.0); פגיעה באמון ובקשר (7.0); זה עניינה האישי של הנערה (זכותה לפרטיות) (11.0); חשש לנוק לילדה אם נגלה (פגיעה רגשית, שלא תלך לטיפול) (8.0).

אינם מהווים דמויות משמעותיות עבור כל המתבגרים. אין הדבר אומר כי, מורים אינם יכולים להוות דמויות משמעותיות, אלא כי מורים הנם משמעותיים עבור מתבגרים מסוימים (Galbo, 1986).

מטרות מחקר זה הן להתחקות אחר תפיסותיהם של מתבגרים לגבי המורים המשמעותיים עבורם. אנו מעוניינים באיתור משתנים אישיים ומשתני רקע של המתבגר, המשפיעים על עצם תפיסת מורה כדמות משמעותית, דהיינו, אילו מתבגרים יבחרו במורה כאחר משמעותי עבורם. משתנים שעשויים להיות קשורים לכך הנם: איכות הקשר עם ההורים, מידת הניכור מבית הספר, ומשתנים דמוגרפיים של התלמיד (מעמד סוציו-אקונומי ומגדר). כמו כן, נבדוק מיהם המורים שנבחרו כמשמעותיים (לדוגמא: מהם תפקידיהם ומהן מסגרות המפגש שלהם עם התלמידים) ואילו תכונות התלמידים מייחסים להם.

מאפייני המורה המשמעותי

הספרות מתייחסת לאחר משמעותי כאדם שיש לו השפעה חיובית על אדם אחר (Tatar, 1998a). תיאוריות ההתקשרות מציעות, כי לאדם יכולה להיות יותר מדמות התקשרות אחת (Bowlby, 1980), על כן, גם מורים יכולים להוות דמות התקשרות משמעותית, בנוסף להורים (Lackovic-Grgin & Dekovic, 1990).

כיום מכירים יותר ויותר בכך שמורים הם מבוגרים המשפיעים על התפתחותם הקוגניטיבית, הרגשית והחברתית של ילדים, וכי יחסים חיוביים בין מורה לבין ילד יכולים לסייע לילדים להשיג רמות גבוהות יותר של הסתגלות לבית הספר (Stuhlman & Pianta, 2002) ולפתח את ביטחונם העצמי (Galbo, 1989). על פי מחקרים שסוקר גלבו (Galbo, 1989), מתבגרים מחפשים מורים משמעותיים על מנת לדון איתם בבעיות אישיות, לבקש עצה בנוגע לבחירה אקדמית או מקצועית, ולשתף אותם בתחומי עניין משותפים.

מורים הנתפסים כמשמעותיים על ידי תלמידיהם, הם אלו המספקים תמיכה רגשית ומעודדים התפתחות קוגניטיבית (Tatar, 1998b). מורים משמעותיים המשקיעים רגשית במתבגר (Howes, 1999) על ידי תמיכה וקרבה, יכולים לאתגר מתבגרים ולעודד אותם להתמודד עם מטלות. כמו כן, יחסי מורה-תלמיד בטוחים נמצאים במתאם חיובי עם ההישגים האקדמיים של התלמידים (Roueche & Baker, 1986). פיאנטה, נימץ ובנט (Pianta, Nimetz & Bennett, 1997) מצאו, כי ילדים בחטיבת ביניים יוצאים לרוב נשכרים מקשריהם עם מוריהם. קשרים אלו מאופיינים בתקשורת פתוחה ותחושת קרבה. ממצאים אלו מצביעים על חשיבות יחסי מורה-ילד גם מעבר לבית הספר היסודי (Schiff & Tatar, 2003). איתורם של מאפייני המורים המשמעותיים יכול לסייע בהבנת המידה בה מורים יכולים למלא את צורכיהם של תלמידים.

להלן נתאר את השפעת איכות הקשר בין הורים וילדים, תחושת הניכור מבית הספר, מאפיינים סוציו-אקונומיים ומגדר התלמיד, על בחירתם של מורים כדמויות משמעותיות עבור תלמידיהם.

תפיסות תלמידים את המורים המשמעותיים עבורם: השפעותיהן של איכות הקשר עם ההורים ותחושת ניכור מבית הספר

עינת קסלר ומשה טטר

תקציר

מחקר זה מתמקד באופן בו תופסים תלמידים את המורים המשמעותיים עבורם. הדגש הושם על המאפיינים הפסיכולוגיים והדמוגרפיים של המורים המשמעותיים ועל מאפייני התלמידים הבוחרים בהם. הועברו שאלונים ל-360 תלמידים הלומדים בחטיבות עליונות במרכז בארץ. השאלונים כללו דיווח על תחושת הניכור של תלמידים מבית הספר ועל איכות הקשר עם הוריהם. נמצא כי החלק הארי של התלמידים ציין, כי בשנתיים האחרונות לפחות מורה אחד הווה עבורו דמות משמעותית. לא נמצא קשר בין מצבם הסוציו-אקונומי של התלמידים או מינם לבין מספר המורים המשמעותיים שנבחרו על ידם. רוב התלמידים ציינו כי המורה המשמעותי הנו אישה, איתה הם נפגשים לפחות חמש שעות בשבוע, במסגרת כיתת האם. כמו כן, התלמידים מייחסים את החשיבות הרבה ביותר למאפייני המורה המשמעותי כמקור להנעה רגשית, לאחר מכן הם מתייחסים לאישיותו של המורה כאדם, ורק לבסוף מייחסים חשיבות למורה המשמעותי כדמות מלמדת. נמצא קשר שלילי בין עצם בחירתם של מורים כדמויות משמעותיות לבין תחושת הניכור של התלמידים, וקשר חיובי עם איכות הקשר שלהם עם ההורים. נידונות השלכות אפשריות של המחקר על עבודתם של מורים ואנשי בריאות הנפש במוסדות חינוך.

מבוא

מתבגרים מבליים שעות רבות מיומם בבית הספר. במהלך שעות בית הספר המתבגרים נחשפים לקשרים עם אנשים רבים, בהם בני גילם ומוריהם. בעוד שהקשר עם בני הגיל נחקר רבות (Coleman & Hendry, 1990; Hartup, 1993), מערכת היחסים בין המתבגר למוריו נחקרה מעט יחסית (Tatar, 1998a). פורטר-גרי (Porter-Gehrie, 1979) דיווח, כי בית הספר הוא סביבה בה מתבגרים יכולים למצוא מגוון רב של מבוגרים שאיתם ניתן לפתח מערכות יחסים. רוב המבוגרים זוכרים לאורך שנים מורה או מורים משמעותיים, אנשים שהשפיעו, לטוב ולרע, על חייהם כמבוגרים. המונח "אחר משמעותי" מתייחס לאדם המחזיק בדרגה גבוהה של "חשיבות", שדעותיו נחשבות בעלות משמעות. לכן, לאחר המשמעותי יכולה להיות השפעה רבה על המתבגר (Lackovic-Grgin & Dekovic, 1990).

מורים רבים מגיעים למקצועם מתוך שאיפה להשפיע על בני נוער ולשנות את השקפת עולמם (טטר, 2002). כאשר תלמידים יוצרים עם המורים מערכות יחסים משמעותיות, המורים יכולים להשפיע עליהם. מערכות יחסים אלו יכולות לחזק במורים את תחושת ההנאה והאתגר ממקצוע ההוראה. מחקרים מצאו כי, באופן כללי, מורים

איכות הקשר בין הורים וילדים והשפעתה על בחירת מורה משמעותי

ילדים, לרוב, מסתמכים על אינטראקציות עם הוריהם על מנת ללמוד כישורים קוגניטיביים וחברתיים הנדרשים להסתגלות מוצלחת לבית הספר. איכות האינטראקציה אם-ילד מאפשרת לנבא מגוון תוצאות לימודיות וחברתיות אצל ילדים, במיוחד בשנות הלימוד הראשונות (Morrison, Rimini-Kauffman & Pianta, 2003; NICHD, 2002). מחקרים עדכניים מציעים, כי אספקטים שונים באינטראקציה אם-ילד מנבאים הישגים לימודיים והסתגלות (Moss, Cyr & Dubois-Comtois, 2004; Pianta & Harbers, 1996). מחקרים על ילדים בסיכון מראים ממצאים דומים: התמיכה האמהית, הן רגשית והן בפתרון בעיות, מנבאת הסתגלות לבית הספר, הערכה עצמית של הילד וכישורים חברתיים עם בני הגיל (LaFreniere & Sroufe, 1985). לסיכום, יש עדויות מבוססות ורבות לקשר בין יכולות חברתיות ולימודיות של ילדים לבין איכות האינטראקציה אם-ילד (Bohlin, Hagekull & Andersson, 2005; Pianta et al., 1997).

הסתגלות מוצלחת של ילדים למסגרת הבית-ספרית כוללת ביסוס מערכות יחסים חדשות עם מורים ובני גיל, והבנתם של המערכות החברתיות המורכבות של הכיתה ושל בית הספר (Morrison et al., 2003). במחקר של פיאנטה ועמיתיו (Pianta, Smith & Reeve, 1991) דווח כי מרכיבים של יחסי אם-ילד, כגון תמיכה הורית ואיכות אינטראקציה עם ההורה, קשורים להתנהגות אפקטיבית בפתרון בעיות של הילד בכיתה. הואס, המילטון ומתסון מצאו, כי גם יחסי אם-ילד וגם יחסי מורה-ילד מנבאים מסוגלות בקשרים עם בני הגיל. הם מציעים, כי יכולות התפתחותיות המתבססות בקונטקסט של יחסי אם-ילד מעצבות את היחסים עם המורים (Howes & Hamilton, 1992a, 1992b; Howes & Matheson, 1992). במחקר על ילדים עניים בסיכון גבוה, ילדים שהפגינו התקשרות (Attachment) אמביוולנטית לאמהותיהם תוארו כתלותיים יותר על ידי מוריהם. כמו כן, ילדים עם התקשרות נמנעת תוארו כמכעיסים את המורים שלהם (Pianta et al., 1997). דרך אינטראקציות עם הורים ועם מטפלים אחרים, ילדים לומדים כישורים חברתיים, ומכלילים אותם מסביבת הבית לסביבת בית הספר (Morrison et al., 2003). לינץ' וסיצ'טי (Lynch & Cicchetti, 1992) הראו כי ילדים שחוו קשיים עם הוריהם יצליחו פחות לפתח דפוסי קשר אופטימליים עם המורים.

בשנים האחרונות מתחזקת בספרות מגמה של התייחסות לקשר בין ההתקשרות עם ההורים להתקשרות עם דמויות מפתח אחרות במונחים של "פיצוי" ובמונחים של "העברה". נשאלת השאלה אם תלמיד שחווה קשיים בקשריו עם ההורים יוכל למצוא פיצוי (Compensate) על ידי בניית מערך קשרים מספק עם מורה, או לחלופין, אם איכות הקשר הלקויה עם הוריו תועבר (Transfer) גם למערכת היחסים עם המורה ותמנע מהתלמיד לקבל בבית הספר פיצוי על המחסור מהבית.

פיצוי מתקיים כאשר האדם מתמודד עם אובדן או ירידה במשאביו, ומטרתו לשמור על רמת תפקוד נתונה תוך כדי החלפת משאבים או סיוע של גורם חיצוני (Lerner, Freund, De Stefanis & Habermas, 2001). לפי תיאוריה זו, יחסים עם

מורה יכולים לשמש כפיצוי על קשיים או חסכים שמקורם בבית. הוצע, כי התקשרות בטוחה עם מעניקי טיפול משניים, כגון מורים, יכולה לפצות במקרים של התקשרות לא בטוחה עם ההורים (Kesner, 2000). פונקציית הפיצוי נתמכת במחקרם של פרס ופסטרנק (Peres & Pasternack, 1991), ששאלו אם בית הספר יכול לפצות על תפקוד משפחתי לקוי עקב גירושין. הם מצאו, כי אספקטים מבניים שונים בבית הספר אכן יכולים לפצות על מחסור בדמויות הוריות. דוגמא נוספת לפיצוי מוצגת במחקרם של פוליני ואקלז (Fulgini & Eccles, 1993), שמצאו כי שימוש בחברים כמקור לעצות, יכול לשמש כפיצוי על יחסים בלתי מספקים עם ההורים.

לעומת הגישה המצדדת בפיצוי, טוען בולבי (Bowlby, 1988), כי דפוס ההתקשרות מגיל צעיר נוטה להישאר קבוע. הוא מתאר כיצד ילדים מנסים לכפות את הדפוסים שחוו בעבר על מערכות יחסים חדשות. ההתנסות עם דמויות התקשרות קובעת אילו גירויים האדם יתפוס כמאיימים ובאילו דפוסי התמודדות ישתמש (Crittenden & Ainsworth, 1989). דוגמא לפונקציית ההעברה באה לידי ביטוי במחקרם של ון ביסט וברוולדט (Van Beest & Baerveldt, 1999), שבדקו אם יחסים עם חברים יכולים לפצות על איכות קשר לא טובה עם ההורים. נמצא כי כאשר המתבגר תופס את יחסיו עם הוריו כבלתי מספקים, אין הוא מפצה על כך בעזרת תמיכה של חברים בני גילו. לסיכום, ניתן לראות, כי הדעות חלוקות בנוגע לאופן בו איכות הקשר עם ההורים יכולה להשפיע על ביסוס הקשר עם המורים. אנו מצדדים בכל זאת בהשערת ההעברה, וזאת משני טעמים:

א. חלק משמעותי מהמחקרים שתמכו בהשערת הפיצוי מתבסס על מדגמים של ילדים צעירים ומתבגרים צעירים במיוחד. העדויות המחקריות המצדדות בהעברה מסתמכות, לעומת זאת, על מדגמים של מתבגרים מבוגרים יותר, מדגמים המתאימים לזה של המחקר הנוכחי (תלמידי כיתות י"א).

ב. אנו משערים שתופעת ההעברה סבירה יותר בגיל זה, מכיוון שהקשר הטוב והבטוח יותר עם ההורים במשך השנים מאפשר למתבגרים ללמוד על קשרים חיוביים עם בעולם המבוגרים, ומשמש כמודל שניתן לחקות. אנו משערים שהמתבגרים למדו כיצד ליצור אינטראקציות חיוביות עם מבוגרים אחרים (למשל, מורי בית הספר), כיצד לשוחח עמם, להיות מוכנים יותר להיחשף מולם, ולפתח ציפיות מציאותיות יותר לגבי קשרים אלה.

תחושת הניכור מבית הספר והשפעתה על בחירת מורה משמעותי

חוקרים רבים נוטים כיום לראות את בית הספר כקהילה (למשל, Osterman, 2000). מחקרים שונים מצביעים על חשיבות תחושת הקהילה וחוייית השייכות בהבנת התנהגותם וביצועיהם של התלמידים. תחושת שייכות היא אחד מבין הצרכים הפסיכולוגיים החיוניים להתפתחות וצמיחה אנושית (Connell & Wellborn, 1991; Ryan, 1995; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). הצורך בשייכות כולל את הצורך להרגיש קשור באופן בטוח לאחרים בסביבה, ולחוות את עצמך כראוי לאהבה

וכבוד. התלמידים החווים תחושת שייכות לבית הספר, מפתחים עמדות חיוביות כלפי המוסד החינוכי וכלפי בני כיתתם והמורים. סביר להניח שיהיו יותר מעורבים בפעילויות בית-ספריות, וישקיעו יותר מעצמם בלמידה. כמו כן, נמצא שלתלמידים אלה יש תחושה חזקה יותר של מסוגלות חברתית, ועל כן הם יוצרים קשרים עם מבוגרים בדרכים פרו-חברתיות (Osterman, 2000).

תחושת ניכור משקפת את הצד השני של המטבע. תחושת ניכור היא תחושת נפרדות ממשו או ויתור על שליטה בנוגע למשהו. ניכור נחשב לרוב לסטטוס פסיכולוגי שלילי, "אדם מנוכר לרוב נתפש כקרי, דוחה, עויין..." (Kanungo, 1982, p.10). מאו (Mau, 1992), מגדיר את תחושת הניכור כתחושה של זרות חברתית, תחושת העדר תמיכה חברתית או קשר חברתי. כאשר אדם חווה ניכור, גם הוא וגם הסביבה שלו סובלים. האדם המנוכר מתעניין רק בהווה, אינו מעוניין בלמידה מהעבר או להשקיע בתכנון העתיד (Cohen-Charash, 1994).

דחייה או תחושת התנכרות מקבוצה קשורה לבעיות התנהגות, כגון אלימות, להתעניינות נמוכה בבית הספר ולנשירה ממנו (Brown, Higgins, Pierce, Hong & Thoma, 2003). דחייה קשורה גם לתחושות מצוקה נפשית, בדידות ואף לאובדנות (Osterman, 2000). בבית הספר נמצאה תחושת הניכור כמנבאת הישגים אקדמיים של תלמידים, אף יותר מאשר אינטליגנציה: ככל שרמת הניכור עולה, ההישגים האקדמיים של התלמידים יורדים (Moyer & Motta, 1982).

לפי מחקרם של בומייסטר ולירי (Baumeister & Leary, 1995), תחושת דחייה או התעלמות מובילה פעמים רבות לתחושות חרדה, דיכאון, צער, קנאה ובדידות. לא כל התלמידים חווים אותה מידה של תחושות ניכור כלפי בתי הספר שלהם, אך תלמידים מתארים לרוב את בית הספר כמוסד "מנכר" (Anderman & Maehr, 1994; Johnson, Farkas & Bers, 1997; Newman, 1981; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko & Fernandez, 1989).

מחקרים רבים בדקו את האופן בו מורים משפיעים על תחושת השייכות או הניכור של תלמידיהם, ואיך משפיע הדבר, בתגובה, על היבטים התנהגותיים, לימודיים ורגשיים בקרב התלמידים (ר' סיכום אצל Osterman, 2000). אנו משערים, כי תחושות הניכור של התלמידים מבית הספר יכולות להשפיע על יכולת התלמידים ליצור קשרים משמעותיים עם המורים. להערכתנו, ככל שהמתבגר ירגיש מנוכר יותר מבית הספר, כך הוא יתקשה יותר במציאת דמויות משמעותיות חיוביות בקרב מוריו.

מגדר התלמיד והשפעתו על בחירת מורה משמעותי

הסטריאוטיפים החברתיים לגבי מגדר מתבטאים בגישות, בעמדות, בתפיסות ובציפיות של מורים רבים (Babad, 1993). גולומבוק ופיוש (Golombok & Fivush, 1994) הראו, כי בנים מתוגמלים על הידע שלהם, אך נזופים על חוסר צייתנות. בנות, לעומת זאת, זוכות לחיזוקים על צייתנותן ונזופות על חוסר ידע. נמצא, כי בבתי ספר תיכוניים, מורים אינם שוויוניים ביחסם לתלמידיהם ולתלמידותיהם (Tatar & Emmanuel, 1994).

לפי דיווחי המורים יש יותר קרבה ביחסיהם עם הבנות ויותר קונפליקטים ביחסיהם עם הבנים (Birch & Ladd, 1997). במחקר שנערך בארץ בקרב תלמידי תיכון (Tatar, 1998a), בנות ציינו את חשיבות מוריהן בתחום התמיכה האישית והרגשית, ואפיינו מורה משמעותי כמעודד ומקדם, בעוד שבנים ייחסו יותר חשיבות לממדים חינוכיים ולימודיים, ואפיינו מורה משמעותי ככזה שמפריע/ מעכב את התפתחותם.

אנו משערים, כי למגדר התלמיד תהיה השפעה על בחירת המורים המשמעותיים. אנו משערים, כי הבנות ייטו לבחור יותר מורים משמעותיים מאשר הבנים.

מצב סוציו-אקונומי של התלמיד והשפעתו על בחירת מורה משמעותי

מחקרים רבים הראו, כי לרמת ההכנסה המשפחתית ולהשכלת ההורים יש קשר למסוגלות בית-ספרית (ר' סקירה אצל Morrison et al., 2003). מחקר אחר הראה, כי עבור תלמידים במעמד סוציו-אקונומי נמוך יחסית ובעלי הישגים נמוכים, בית הספר מהווה מקור ללחצים. לעומת זאת, תלמידים המגיעים ממשפחות מבוססות מדווחים על יחסים טובים עם המורים (Brantlinger, 1994). גם התנהגות המורים מושפעת ממצבם הסוציו-אקונומי של התלמידים. בבתי ספר בהם למדו תלמידים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, המורים דיווחו על מספר נמוך יותר של אינטראקציות עם התלמידים (Quay & Jarrett, 1986). מחקר נוסף (Robinson, 1994) דיווח, כי כאשר התברר למורים שהתלמידים מגיעים מרקע סוציו-אקונומי גבוה יותר, הציפיות שלהם השתנו בהתאם, והם עודדו את התלמידים להגיע להישגים גבוהים יותר. בהתאם למחקרים אלו אנו משערים כי תלמידים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך יחסית ייטו לציין פחות מורים משמעותיים מאשר תלמידים ממעמד סוציו-אקונומי גבוה יחסית.

שיטת המחקר

נבדקים

שאלונים הועברו ל-389 תלמידים הלומדים ב-13 כיתות י"א בארבעה מוסדות חינוך במרכז הארץ (תל-אביב, רעננה, הוד השרון ופתח-תקווה). 24 תלמידים סירבו לענות על השאלון, ושאלונים של חמישה נוספים נמצאו בלתי מתאימים לעיבוד. המדגם הסופי כלל 360 תלמידים, מתוכם 189 בנות (53%) ו-167 בנים (47%). ארבעה תלמידים לא ציינו את מינם. בשלושה תיכונים נדגמו שלוש כיתות, ובתיכון הרביעי ארבע כיתות. דגימת הכיתות התבצעה בתיאום עם מנהלי בתי הספר ובהתאם לאילוצי תוכנית הלימודים. טווח הגילאים של הנבדקים נע בין 15 וחצי שנים ל-18 שנים, כאשר הממוצע היה 16 שנים ותשעה חודשים (ס.ת. 0.43 שנים).

כל נבדקי המחקר הם תלמידים הלומדים בכיתות המיועדות לבגרות מלאה, כאשר 241 תלמידים (69%) לומדים במגמות עיוניות ו-108 תלמידים (31%) לומדים במגמות טכנולוגיות במסלול בגרות.

כלי המחקר

השאלון כלל 5 חלקים: רקע התלמיד; פרופיל דמוגרפי של המורה המשמעותי עבור התלמידים; פרופיל פסיכולוגי של המורה המשמעותי בעיני התלמידים; תחושת ניכור של התלמידים מבית הספר (SEI); ואיכות הקשר עם ההורים כפי שנתפסת על ידי התלמידים (PAQ).

נערך מחקר חלוץ שכלל 31 תלמידי כיתות י' ו-י"א שגויסו בהתנדבות והתבקשו להשיב על שתי שאלות פתוחות: 1. מהם עבורך מאפייניו של מורה שהשפיע עליך במיוחד; ו-2. תאר בשניים-שלושה משפטים איך אתה מרגיש כלפי בית הספר שלך. התשובות שניתנו לשאלות אלו סייעו לנו להתאים את מבחר הפריטים בשאלון לתלמידי בתי הספר בישראל, ולהוסיף מספר פריטים בפרקי השאלון הרלוונטיים בהתאם לשכיחות התשובות שניתנו.

חלק א' - רקע התלמיד: התלמידים התבקשו לציין: מין, גיל, מגמת לימוד ורקע סוציו-אקונומי (SES). הרקע הסוציו-אקונומי הוערך על ידי שקלול של השכלת ההורים (5 קטגוריות: מבית ספר יסודי ועד תואר שלישי באוניברסיטה) ויוקרת עיסוק ההורים. יוקרת עיסוק ההורים חולקה לחמש קטגוריות על בסיס סולם יוקרת מקצועות של קראוס והרטמן (1994). ציוני ה-SES חולקו על פי הערך החיצוני, כאשר 178 תלמידים (51%) הוגדרו כבאים ממשפחות ברמה סוציו-אקונומית בינונית-נמוכה ו-170 תלמידים (49%), כבאים ממשפחות ברמה סוציו-אקונומית בינונית-גבוהה.

חלק ב' - פרופיל דמוגרפי של המורה המשמעותי עבור התלמידים: התלמידים התבקשו להתייחס למספר המורים שהיו משמעותיים עבורם בשנתיים האחרונות. השאלה כללה הסבר לגבי הגדרה של מורה משמעותי. התלמידים סימנו את מספר המורים המשמעותיים עבורם על גבי רצף, מ-0 מורים משמעותיים ועד 5 מורים ויותר. לאחר מכן התבקשו התלמידים לבחור מורה אחד, המשמעותי במיוחד עבורם (אם היה כזה), ולגביו התבקשו לציין את: 1. מינו, 2. מסגרת המפגש עם מורה זה (כיתת אם, הקבוצת, מגמות, הדרכה אישית וכו'), 3. מספר שעות המפגש בשבוע עם מורה זה, ו-4. אם מורה זה הוא: א. מנכ"ל/ת (מה מלמד/ת), ב. מורה מקצועי ומקצועו, ג. אחר.

חלק ג' - פרופיל פסיכולוגי של המורה המשמעותי: הפרופיל הפסיכולוגי בו השתמשו כלל את המאפיינים שהוצעו על ידי טטר (Tatar, 1998a) והיגדים נוספים מתוך מחקר החלוץ שנערך. הפרופיל שהציע טטר (Tatar, 1998a) כולל 9 קטגוריות, והן מרחיבות את ממצאיו של הנדרי, רוברטס, גלנדינינג וקולמן (Hendry, Roberts, Glendinning & Coleman, 1992). השאלון בו השתמשו הכיל לבסוף 19 פריטים המתארים מאפיינים אפשריים של המורה המשמעותי, כאשר 14 פריטים בשאלון נלקחו מהמחקר של טטר (Tatar, 1998a), ו-5 פריטים התווספו בעקבות מחקר החלוץ. הנבדקים התבקשו לציין

באיזו מידה כל היגד מאפיין את המורה המשמעותי עבורם, על סולם הנע בין 1 (לעולם לא) ל-5 (תמיד). בשאלון הנוכחי בחרנו להשתמש בשבע קטגוריות של הנדרי ועמיתיו (Hendry et al., 1992) ובקטגוריה שהוסיף טטר (Tatar, 1998a). להלן פירוט הקטגוריות וההיגדים שכללנו בשאלון: **מאפשר:** קטגוריה זו הוצגה על ידי הפריטים "מקל/ה עלי להבין דברים" ו-"מאפשר/ת לי לחוות חוויות והתנסויות חדשות"; **מאמין:** "מתייחס/ת אלי ברצינות" ו-"סומך/ת עלי"; **מלמד:** "אני לומד/ת לעשות דברים תוך צפייה במורה זה/זו מבצע/ת אותם" ו-"רכשתי ידע רב ממורה זה"; **מאתגר:** "דוחף/ת אותי להצליח" ו-"בוחר/ת את רעיונותי ומעודד/ת אותי לחשיבה"; **דוחה:** "אכזב/ה אותי בתקופה קשה בחיי" ו-"מראה מעט מאוד עניין בי"; **אנטגוניסט:** "מנסה להקשות עלי להתקדם ולהצליח"; **ובריון:** "רוצה שאיראה באור מטופש". הקטגוריה השמינית שהציע טטר (Tatar, 1998a) היא המורה **כמוטיבטור:** זו הוצגה על ידי הפריטים "גורם/ת לי ללמוד ברצון" ו-"מלמד/ת אותי דברים מעבר למקצועות הלימוד".

התשובות השכיחות ביותר שניתנו לשאלה הראשונה במחקר החלוץ היוו בסיס להכללתם של ההיגדים הבאים בשאלון: "יש לו/לה חוש הומור"; "מחנך לערכים"; "הוא/היא דמות כריזמטית"; "אדם מרתק ומעניין"; "יש לו ידע על החיים".

חלק ד' - תחושת ניכור מבית הספר (SEI): כדי לאמוד את מידת הניכור של התלמידים כלפי בית הספר שלהם נבחר השאלון שפותח ותוקף על ידי אנדרסון (Anderson, 1973). לשאלון ה-SEI (School Expectations Inventory), ארבעה גורמים המהווים קונסטט אחד. במחקר פיילוט (Peled, 1976) עם מדגם של תלמידים מישראל, נמצא מקדם מהימנות אלפא קרונבך 0.86 מעבר להיגדים. מתוך השאלון שהציע פלד (Peled, 1976) לתלמידי מערכת החינוך בישראל, שכלל 36 היגדים, בחרנו 20 פריטים הרלוונטיים גם היום והשייכים לשלושה מבין ארבעת המדדים שבשאלון המקורי: א. העדר כוח (Powerlessness) - הערכה נמוכה ליכולת התלמידים להשפיע על המתרחש בבית הספר. לדוגמא: "אני יכול לעשות מעט מאוד בכל הקשור לניהולו של בית הספר הזה" (אלפא קרונבך = 0.59 אצל Peled, 1976).

ב. חוסר משמעות (Meaninglessness) - הערכה נמוכה לגבי הקשר בין מה שמתרחש בבית הספר לבין העתיד. לדוגמא: "אינני יכול לראות כל קשר בין ההתנסות היום-יומית שלי בבית הספר לבין הכנתי לאזרחות טובה ומועילה" (אלפא קרונבך = 0.58 אצל Peled, 1976).

ג. ניכור עצמי (Self Estrangement) - ההשתתפות בפעילויות הקשורות לבית הספר מבוססת באופן רחב על הציפייה לתגמולים עתידיים ולא לתגמולים כגון סיפוק או כסף. לדוגמא: "אני נהנה בכנות מלימודי בבית הספר" (אלפא קרונבך = 0.72, אצל Peled, 1976).

השאלון במחקר הנוכחי כלל 28 פריטים, מהם 20 פריטים מהשאלון המקורי של פלד (Peled, 1976) שתוארו לעיל, ושמונה פריטים שנוספו מתוך תשובותיהם של התלמידים במחקר החלוץ. הפריטים שנוספו בעקבות מחקר החלוץ הם: "בית הספר

שלי מהנה מבחינה חברתית"; "אני הולך לבית הספר רק כי אני חייב"; "בבית הספר יש אווירה לימודית נעימה"; "בבית הספר יש אווירה חברתית נעימה"; "בית הספר שלי מייחס יותר חשיבות לדימוי ולמוניטין שלו מאשר לתלמידים"; "בית הספר הזה הוא בית חרושת לציונים"; "אני לא מרגיש/ה זיקה (קשר) לבית הספר"; "בבית הספר הזה יש הרבה זכויות לתלמידים".

ז'לק'ה' – איכות הקשר עם ההורים (PAQ): השתמשנו בשאלון Parental Attachment Questionnaire (PAQ) המתבסס על התיאוריה של אינסוורת, בלהר, וולטרס ורוול (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978) לשימוש עם מתבגרים ומבוגרים צעירים (Kenny, 1990). שאלון זה מורכב במקור מ-55 פריטים המקובצים בשלושה סולמות:

- Affective Quality of Attachment (איכות התקשרות עם ההורים).
- Parental Fostering of Autonomy (מתן אוטונומיה מצד ההורה).
- Parental Role in Providing Emotional Support (ההורים כמקור לתמיכה רגשית).

שאלון זה מספק ציון אחד לשני ההורים, בהתאם למחקרים המציעים, כי הסביבה המשפחתית הכוללת חשובה יותר בקביעת תחושות מסוגלות חברתית בגיל ההתבגרות מאשר היחסים הספציפיים עם אחד ההורים (Bell, Avery, Jenkins, Feld & Schoenrock, 1985). מהימנות כלי זה הוערכה על ידי קני (Kenny, 1987) באמצעות Test-retest. מהימנות המבחן החוזר בטווח של שבועיים הייתה 0.92 לכלי כולו, ונעה בין 0.82-0.91 לגבי שלוש הסקאלות. אלפא קרונבך חושב לכל אחת מהסקאלות עבור Affective Quality of Attachment המקדם היה 0.96 ועבור שתי הסקאלות הנותרות – 0.88. שאלון זה לא תורגם לעברית בעבר. לצורך תרגום השאלון השתמשנו בשיטת Back-Translation: השאלון תורגם מאנגלית לעברית ובחזרה מעברית לאנגלית. השווינו בין הגרסאות עד שקיבלנו את הגרסה הסופית של ניסוח הפריטים בעברית. השאלון הסופי קוצר וכלל 30 פריטים המייצגים את שלוש הסקאלות. בכלי זה הנבדקים התבקשו להעריך באמצעות סולם ליקרט מ-1 (בכלל לא) עד 5 (מאוד) מה מתאר הכי טוב את מערכת היחסים שלהם עם ההורים. אם ההורים הנם גרושים, פרודים, אלמנים או שנישאו בשנית, התלמידים מונחים להתייחס להורה החי, להורה החי איתם או להורה שאליו הם מרגישים קרובים יותר (Kenny, 1994). דוגמא לשני פריטים מהשאלון: "אני נהנה מחברתי של ההורה"; "אני מתווכח עם ההורה".

הליך

לאחר קבלת האישורים הנדרשים הועברו השאלונים באופן כיתתי בבתי הספר, תוך הקפדה על אנונימיות המשיבים ושמירה על סודיות תשובותיהם. ההנחיות לתלמידים היו לקרוא את ההוראות והשאלות ולהשתדל לענות על כל הפריטים. הוסבר להם, כי מדובר במחקר הבוחן יחסי תלמידים-מורים בבתי ספר תיכוניים. הודגש בפניהם, כי אין תשובות נכונות או לא נכונות, וכי מה שמעניין אותנו זו דעתם האישית.

ממצאים

משמעותיות מורים בעיני תלמידים

נמצא כי רוב התלמידים, 85.6% (304 תלמידים) מהמדגם שלנו, ציינו כי בשנתיים האחרונות לפחות מורה אחד היווה עבורם דמות משמעותית. מיעוט מבין התלמידים, 14.4% (51 תלמידים), ציינו כי בשנתיים האחרונות אף לא מורה אחד היווה עבורם דמות משמעותית.

ניתוח הפרופיל הדמוגרפי של המורה המשמעותי

מהניתוח הדמוגרפי עולה, כי 246 (74%) מבין התלמידים ציינו מורות כדמויות משמעותיות לעומת 87 (26%) תלמידים שציינו מורים גברים כדמויות משמעותיות. התלמידים ציינו, כי הם פוגשים את המורה המשמעותי בממוצע כ-5 שעות בשבוע (ס.ת. 1.96 שעות), כאשר טווח השעות למפגש עמו/עמה נע בין 1 ל-10 שעות שבועיות. על פי התלמידים, מסגרת המפגש עם המורה המשמעותי היא: עבור 204 תלמידים – כיתת האם (62%), עבור 46 תלמידים – הקבצה (14%), עבור 49 תלמידים – מגמת הלימודים (14.9%), עבור 12 תלמידים – פגישות אישיות (3.7%), ועבור 17 תלמידים – מסגרת מפגש אחרת (5.2%).

תפקיד המורה המשמעותי התפלג כדלהלן: 149 תלמידים ציינו, כי המורה המשמעותי ביותר עבורם הוא מחנך/ת שלהם (44.6%), 170 ציינו כי מורה זה הוא מורה מקצועי (50.9%), ו-15 תלמידים ציינו כי זהו מורה הנמצא בתפקיד אחר (4.5%). בתפקיד אחר תלמידים ציינו לרוב מנהל/ת, מרכז/ת שכבה או יועץ/ת.

נמצא כי המורים המשמעותיים לימדו בתחומים הבאים (יש לקחת בחשבון שהמחנכים גם מלמדים בכיתות האם או בהקבצות): 179 תלמידים (58.5%) ציינו, כי מדובר במורה המלמד מקצוע הומני/חברתי, 64 תלמידים (20.9%) ציינו, כי מדובר במורה המלמד מדעים מדויקים, 7 תלמידים (2.3%) ציינו, כי מדובר במורה המלמד אמנות/ מוזיקה, 4 תלמידים (1.3%) ציינו, כי זהו מורה למקצועות טכנולוגיים, 15 תלמידים (4.9%) ציינו, כי זהו מורה לחינוך גופני, ו-37 תלמידים (12.1%) ציינו מורים לשפות.

הקשר בין מין התלמיד למין המורה המשמעותי

ניתוח χ^2 מראה, כי קיים קשר מובהק ($\chi^2=18.72, p<0.001$) בין מין התלמיד למין המורה המשמעותי שנבחר. בניס בוחרים בגבר כמורה משמעותי, יותר מאשר בנות (59 תלמידים בחרו בגבר כמורה משמעותי מתוך 167 תלמידים בניס בכלל המדגם), בעוד שבנות בחרות באישה כמורה משמעותית (151 תלמידות בחרו באישה כמורה משמעותי מתוך 189 תלמידות בכלל המדגם) יותר מאשר עמיתיהם הבנים. לא נמצא קשר בין המשתנים הדמוגרפיים של התלמיד (מין ומצב סוציו-אקונומי) לבין מספר המורים המשמעותיים שנבחרו.

תיאור הפרופיל הפסיכולוגי של המורה המשמעותי

המאפיינים של המורה המשמעותי בעיני התלמידים (אחוז התלמידים שציינו מאפיין זה בשכיחות רבה "לעתים קרובות" או "תמיד") בסדר יורד הם: מתייחס אלי ברצינות (86.2%), דוחף אותי להצליח (86.2%), יש לו/לה ידע בחיים (84.3%), גורם/ת לי ללמוד ברצון (80.8%), סומך/ת עלי (76.2%), מקל/ה עלי להבין דברים (73.4%), בוחן/ת את רעיונותי ומעודד/ת אותי לחשיבה (72.5%), רכשתי ידע רב ממורה זה/זו (72.3%), אדם מרתק ומעניין (67.8%), מחנך/ת לערכים (67.6%), יש לו/לה חוש הומור (67.4%), מלמד/ת אותי דברים מעבר למקצועות הלימוד (63.2%), הוא/היא דמות כריזמטית (62.0%), מאפשר/ת לי לחוות חוויות והתנסויות חדשות (51.8%), אני לומד/ת לעשות דברים תוך צפייה במורה זה/זו שמבצע/ת אותם (38.3%), מראה מעט מאוד עניין בי (10.5%), מנסה להקשות עלי להתקדם ולהצליח (10.1%), אכזב/ה אותי בתקופה חשובה בחיי (7.3%), רוצה שאיראה באור מטופש (5.5%).

מכיוון שמדובר בשאלון חדש הבוחן את מאפייני משמעותיות המורים עבור התלמידים, ביצענו ניתוח גורמים (Principal Component Analysis with Varimax Rotation) כדי לבחון את הגורמים לדמות המורה המשמעותי/ת. על מנת לבצע את ניתוח הגורמים הפכנו את כיוונו של ההיגדים: 11, 14, 15, ו-19 שהביעו מאפיינים שליליים. נמצאו שלושה גורמים הכוללים את כל 19 ההיגדים והמסבירים כ-49% מהשונות. הגורמים שנמצאו הם (ר' לוח 1):

- א. המורה כמלמד (אלפא קרוונבך = 0.83), הכולל שבעה פריטים.
- ב. המורה כמקור להנעה (מוטיבציה) רגשית, (אלפא קרוונבך = 0.75), הכולל שבעה פריטים.
- ג. המורה כאדם (אלפא קרוונבך = 0.72), הכולל חמישה פריטים.

כפי שניתן לראות בלוח 2, התלמידים מייחסים את החשיבות הרבה ביותר לגורם "המורה כמקור להנעה רגשית". לאחר מכן, ציינו את "המורה כאדם" ואת "המורה כמלמד". יש לציין, כי שלושת הגורמים קיבלו ציון גבוה יחסית.

לוח 1: ניתוח גורמים של דמות המורה המשמעותי בעיני תלמידי תיכון

פריט	היגד	גורם 1	גורם 2	גורם 3
גורם I – המורה כמלמד				
4	מחנך לערכים	0.57	0.07	0.23
5	גורם לי ללמוד ברצון	0.50	0.42	0.30
6	אני לומד/ת לעשות דברים תוך כדי צפייה במורה זה/זו שמבצע/ת אותם	0.71	0.01	0.01
8	מקל עלי להבין דברים	0.53	0.47	0.19
9	מאפשר/ת לי לחוות חוויות והתנסויות חדשות	0.61	-0.01	0.37
16	רכשתי ידע רב ממורה זה/זו	0.54	0.26	0.45
17	בוחן את רעיונותי ומעודד אותי לחשיבה	0.55	0.22	0.32
גורם II – המורה כמקור להנעה (מוטיבציה) רגשית				
1	מתייחס/ת אלי ברצינות	0.40	0.59	0.13
2	"דוחף/ת" אותי להצליח	0.49	0.51	0.01
12	סומך/ת עלי	0.46	0.49	0.12
11	(לא) אכזב/ה אותי בתקופה חשובה בחיי	-0.01	0.71	0.14
14	(לא) מראה מעט מאוד עניין בי	-0.01	0.60	0.26
15	(לא) מנסה להקשות עלי להתקדם ולהצליח	-0.01	0.63	-0.01
19	(לא) רוצה שאיראה באור מטופש	0.24	0.63	0.11
גורם III – המורה כאדם				
3	יש לו/לה חוש הומור	-0.01	0.12	0.71
7	הוא/היא דמות כריזמטית	0.38	-0.01	0.45
10	אדם מרתק ומעניין	0.40	-0.01	0.68
13	יש לו/לה ידע בחיים	0.21	0.27	0.63
18	מלמד אותי דברים מעבר למקצועות הלימוד	0.32	0.12	0.52
	Eigenvalue	6.55	1.62	1.12
	שונות מוסברת	34.49	8.53	5.88

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן של גורמי המשמעותיות של המורים עבור התלמידים לפי מין התלמיד, מצב סוציו-אקונומי ומגמה

גורמים	כללי		מין		SES				מגמה					
	ס.ת.	מ	ס.ת.	מ	בנות	בנים	נמוך	גבוה	עיונית	טכנולוגית				
מקור מוטיבציה	0.64	4.30	0.68	4.13	0.55	4.46	0.63	4.23	0.61	4.33	0.62	4.34	0.68	4.23
המורה כאדם	0.73	3.90	0.81	3.80	0.64	3.90	0.76	3.80	0.68	4.01	0.72	3.92	0.73	3.83
המורה כמלמד	0.74	3.79	0.83	3.69	0.64	3.87	0.77	3.77	0.70	3.83	0.71	3.76	0.80	3.79

בוצע ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA) שבו המשתנים הבלתי תלויים היו: מין התלמיד, מצב סוציו-אקונומי ומגמת לימודים, והמשתנים התלויים היו שלושת גורמי המשמעותיות: לא נמצא אפקט של אינטראקציה משולשת ($F[3,315]=0.02, NS$); לא נמצא אפקט אינטראקציה בין מצב סוציו-אקונומי ומגמת לימוד ($F[3,315]=1.05, NS$); לא נמצא אפקט אינטראקציה בין מין התלמיד למגמת הלימוד ($F[3,315]=2.05, NS$); ולא נמצא אפקט של אינטראקציה בין מין התלמיד למצב סוציו-אקונומי ($F[3,315]=0.32, NS$). נמצא רק אפקט ראשי של מין התלמיד ($F[3,315]=4.22, p<0.01$), כאשר בנות מייחסות יותר חשיבות מאשר בנים הן לגורם II – "המורה כמקור להנעה רגשית", ($F[3,315]=10.77, p<0.001$) והן לגורם III – "המורה כאדם" ($F[3,315]=3.87, p<0.05$).

תחושת ניכור מבית הספר

מכיוון שמדובר בשאלון חדש הבוחר את תחושת הניכור של תלמידים מבית הספר שלהם, ביצענו ניתוח גורמים (Principal Component Analysis with Varimax). על מנת לבצע את ניתוח הגורמים הפכנו את כיוונום של ההיגדים: 1, 4, 6, 7, 9, 12, 14, 17, 19, 21, 22, 25, 28. נמצאו ארבעה גורמים הכוללים 24 היגדים מבין 28 המסבירים כ- 46% מהשונות. להלן תיאור הגורמים שנמצאו:
 א. חוסר כוח מול בית הספר (אלפא קרוונבך=0.72), סה"כ 7 פריטים. שונות מוסברת=26.58, Eigenvalue=7.44. פריטים לדוגמא מגורם זה: "בית הספר שלי מייחס יותר חשיבות לדימוי ולמוניטין שלו מאשר לתלמידים", "בבית הספר הזה אין לתלמידים הרבה זכויות", "המורים שלי בדרך כלל לא מתחשבים בבעתי".
 ב. העדר הנעה (מוטיבציה) בבית הספר (אלפא קרוונבך=0.73), סה"כ שישה פריטים. שונות מוסברת=7.28, Eigenvalue=2.04. פריטים לדוגמא מגורם זה: "היית

מעדיף/ה לצאת לעבודה ולהרוויח כסף במקום לבלות את זמני בין כותלי בית הספר", "אני הולך/ת לבית הספר רק כי אני חייב/ת", "כל יום לימודים נראה בעיני כאילו אין לו סוף".

ג. אווירה לימודית-חברתית (אלפא קרוונבך=0.74), סה"כ חמישה פריטים. שונות מוסברת=6.65, Eigenvalue=1.86. פריטים לדוגמא מגורם זה: "בית הספר שלי לא מהנה מבחינה חברתית", "בבית הספר אין אווירה חברתית נעימה", "אני לא מרוצה מבית הספר".

ד. תחושות לגבי העתיד (אלפא קרוונבך=0.71), סה"כ שישה פריטים. שונות מוסברת=5.39, Eigenvalue=1.51. פריטים לדוגמא מגורם זה: "אני חושב/ת שבית הספר לא מכשיר אותי להתמודד עם בעיות החיים", "הלימודים שאני לומד/ת כאן לא מסייעים לי ללמוד להתכוון יותר לעולם העתיד בו אצטרך לחיות", "בית הספר אינו עוזר לי למצוא את דרכי בחיים".

לוח 3: ממוצעים וסטיות תקן של גורמי הניכור מבית הספר עבור התלמידים לפי מין התלמיד, מצב סוציו-אקונומי ומגמה

גורמים	כללי		מין		SES				מגמה					
	ס.ת.	מ	ס.ת.	מ	בנות	בנים	נמוך	גבוה	עיונית	טכנולוגית				
חוסר כוח	0.78	3.22	0.70	3.34	0.83	3.12	0.83	3.23	0.77	3.45	0.76	3.14	0.76	3.45
תחושות לגבי העתיד	0.78	2.97	0.81	3.05	0.75	2.90	0.74	2.94	0.82	2.99	0.72	3.02	0.72	2.84
העדר הנעה	0.87	2.87	0.84	3.02	0.88	2.74	0.88	2.91	0.86	2.82	0.94	2.82	0.84	2.98
אווירה לימודית-חברתית	0.79	2.62	0.80	2.75	0.77	2.50	0.78	2.69	0.81	2.53	0.81	2.52	0.81	2.86

גורם הניכור שקיבל את הציון הגבוה ביותר הוא הגורם הראשון – "תחושת חוסר כוח מול בית הספר". לאחר מכן, בסדר יורד, הגורם הרביעי – "תחושות לגבי העתיד", הגורם השני – "העדר הנעה (מוטיבציה) בבית הספר", והגורם השלישי – "אווירה לימודית-חברתית" (ר' לוח 3).

בוצע ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA) שבו המשתנים הבלתי תלויים היו: מין התלמיד, מצב סוציו-אקונומי ומגמת הלימוד, והמשתנים התלויים היו ארבעת גורמי הניכור: לא נמצא אפקט של אינטראקציה משולשת ($F[4,316]=1.61, NS$); לא נמצא

כפי שניתן לראות בלוח 4, כל שלושת גורמי הקשר עם ההורים קיבלו מהתלמידים ציונים גבוהים יחסית.

בוצע ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA) שבו המשתנים הבלתי תלויים היו: מין התלמיד, מצב סוציו-אקונומי ומגמת לימודים, והמשתנים התלויים היו שלושת גורמי הקשר עם ההורים: לא נמצא אפקט של אינטראקציה משולשת ($F[3,312]=1.01$, NS); לא נמצא אפקט של אינטראקציה בין מצב סוציו-אקונומי של התלמיד ומגמת לימודים ($F[3,312]=1.64$, NS); לא נמצא אפקט של אינטראקציה בין מין התלמיד למצב סוציו-אקונומי ($F[3,312]=0.97$, NS). נמצא אפקט אינטראקציה בין מין התלמיד ומגמת הלימוד שלו ($F[3,312]=3.39$, $p<0.05$), כאשר במגמה העיונית בנות מדווחות על קשר חזק יותר עם ההורים בכל שלושת מדדי הקשר, לעומת המגמה הטכנולוגית, בה בניס מדווחים על קשר חזק יותר עם ההורים בכל שלושת מדדי הקשר. לא נמצא קשר מובהק בין מין התלמיד לבין איכות הקשר עם ההורים ($F[3,335]=2.53$, NS). כמו כן, לא נמצא קשר מובהק בין מצב סוציו-אקונומי לאיכות הקשר עם ההורים ($F[3,330]=0.11$, NS). עם זאת, נמצא אפקט מובהק של מגמת לימוד ($F[3,329]=3.30$, $p<0.05$): תלמידי המגמות העיוניות תופסים את ההורים כמאפשרים יותר אוטונומיה מאשר עמיתיהם הלומדים במגמות הטכנולוגיות ($F[1,314]=8.01$, $p<0.01$).

הקשר בין עצם בחירתו של מורה משמעותי אחד לפחות לבין גורמי הניכור מבית הספר ואיכות הקשר עם ההורים

באמצעות ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA) בחנו את האפקט של עצם בחירתו של מורה משמעותי עבור התלמיד על סולמות ניכור כלפי בית הספר. נמצא אפקט מובהק של קשר זה ($F[3,342]=4.31$, $p<0.01$), כאשר בשלושה מתוך ארבעת הסולמות נמצא, כי תלמידים שלא ציינו אף לא מורה משמעותי אחד חשו מנוכרים יותר לבית הספר מאשר תלמידים שציינו לפחות מורה משמעותי אחד. הגורמים היו: תחושות לגבי העתיד ($F[1,345]=11.84$, $p<0.001$) (עבור תלמידים שציינו מורה משמעותי אחד לפחות ממוצע=2.92, ס.ת.=0.78, עבור תלמידים שלא ציינו אף לא מורה משמעותי אחד ממוצע=3.32, ס.ת.=0.69); תחושת חוסר כוח מול בית הספר ($F[1,345]=10.17$, $p<0.01$) (עבור תלמידים שציינו מורה משמעותי אחד לפחות ממוצע=3.18, ס.ת.=0.80, עבור תלמידים שלא ציינו אף לא מורה משמעותי אחד ממוצע=3.55, ס.ת.=0.59); והעדר הנעה (מוטיבציה) בבית הספר ($F[1,345]=4.11$, $p<0.05$) (עבור תלמידים שציינו מורה משמעותי אחד לפחות ממוצע=2.83, ס.ת.=0.89, עבור תלמידים שלא ציינו אף לא מורה משמעותי אחד ממוצע=3.10, ס.ת.=0.74). בסולם "אווירה לימודית-חברתית" לא נמצא קשר בין קיומו של מורה משמעותי אחד לפחות לבין מידת הניכור שצוינה (עבור תלמידים שציינו מורה משמעותי אחד לפחות ממוצע=2.60, ס.ת.=0.80, עבור תלמידים שלא ציינו אף לא מורה משמעותי אחד ממוצע=2.75, ס.ת.=0.72).

באמצעות ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA) נבחן האפקט של עצם בחירתו

אפקט של אינטראקציה בין מצב סוציו-אקונומי ומגמת לימוד ($F[4,316]=0.69$, NS); לא נמצא אפקט של אינטראקציה בין מין התלמיד ומגמת הלימוד ($F[4,316]=1.37$, NS); ולא נמצא אפקט של אינטראקציה בין מין התלמיד ומצבו הסוציו-אקונומי ($F[4,316]=0.34$, NS). נמצאו אפקטים ראשיים של מגמה ($F[4,316]=8.80$, $p<0.001$) ושל מין התלמיד ($F[4,316]=2.48$, $p<0.05$). תלמידי המגמות הטכנולוגיות חשים עצמם מנוכרים יותר מתלמידי המגמות העיוניות בשני ממדים של ניכור: בתחושת חוסר כוח מול בית הספר ($F[1,338]=12.07$, $p<0.001$) ובניכור מהאווירה הלימודית-חברתית ($F[1,338]=13.30$, $p<0.001$). לא נמצא הבדל בין תלמידי המגמות הטכנולוגיות לעיוניות בתחושת מוטיבציה ותחושות לגבי העתיד. מבחינת מין התלמיד: בנים, יותר מבנות, חשים חסרי כוח מול בית הספר ($F[1,345]=6.35$, $p<0.05$), מגדירים עצמם כחסרי מוטיבציה בבית הספר ($F[1,345]=8.33$, $p<0.01$), ומאפיינים את עצמם כמנוכרים יותר מהאווירה הלימודית-חברתית ($F[1,345]=8.82$, $p<0.01$). עם זאת, לא נמצא הבדל מובהק בין בנים ובנות בתחושת ניכור מבית הספר בגורם הרביעי - "תחושות לגבי העתיד".

איכות הקשר עם ההורים

עבור השאלון שכלל 30 היגדים חישבנו את מקדמי המהימנות של כל אחד מן הגורמים. נמצא אלפא קרוונך = 0.91 עבור הגורם הראשון - "איכות ההתקשרות עם ההורים" (13 היגדים), עבור הגורם השני - "מתן אוטונומיה מצד ההורה" (12 היגדים) אלפא קרוונך היה 0.83, ועבור הגורם השלישי - "ההורים כמקור לתמיכה רגשית" (5 היגדים) אלפא קרוונך היה 0.76. על בסיס הממצאים התייחסנו לגורמים אלו כאל סולמות.

לוח 4: ממוצעים וסטיות תקן של גורמי איכות הקשר של התלמידים עם הוריהם לפי מין התלמיד, מצב סוציו-אקונומי ומגמה

גורמים	כללי		מין		SES				מגמה	
	מ	ס.ת.	מ	ס.ת.	נמוך	גבוה	עיונית	טכנולוגית		
מתן אוטונומיה	3.73	0.76	3.67	0.64	3.76	0.73	3.76	0.65	3.58	0.75
איכות התקשורת	3.60	0.81	3.60	0.73	3.62	0.87	3.62	0.82	3.50	0.86
תמיכה רגשית	3.54	0.87	3.50	0.76	3.57	0.96	3.57	0.86	3.50	0.88

של מורה משמעותי עבור התלמידים על סולמות הקשר עם ההורים. נמצא אפקט מובהק של קשר זה ($F[3,335]=4.16, p<0.01$), כאשר מבין שלושת הסולמות שנבדקו נמצא, כי תלמידים שצינו לפחות מורה משמעותי אחד חשו יותר תמיכה רגשית מצד ההורים מאשר התלמידים שלא ציינו אף לא מורה משמעותי אחד ($F[1,337]=4.17, p<0.05$) (עבור תלמידים שצינו מורה משמעותי אחד לפחות ממוצע=3.59, ס.ת.=0.88, עבור תלמידים שלא ציינו אף לא מורה משמעותי אחד ממוצע=3.31, ס.ת.=0.83). בשני הסולמות האחרים לא נמצאו הבדלים מובהקים: בסולם "איכות ההתקשרות עם ההורה" (עבור תלמידים שצינו מורה משמעותי אחד לפחות ממוצע=3.61, ס.ת.=0.83, עבור תלמידים שלא ציינו אף לא מורה משמעותי אחד ממוצע=3.55, ס.ת.=0.69) ובסולם "מתן אוטונומיה מצד ההורה" (עבור תלמידים שצינו מורה משמעותי אחד לפחות ממוצע=3.74, ס.ת.=0.68, עבור תלמידים שלא ציינו אף לא מורה משמעותי אחד ממוצע=3.68, ס.ת.=0.73).

הקשר בין מספר המורים המשמעותיים שנבחרו לבין תחושת הניכור מבית הספר ואיכות הקשר עם ההורים

על מנת לבחון אם קיים קשר בין מספר המורים המשמעותיים שנבחרו לבין המשתנים המודדים את תחושת הניכור מבית הספר ואיכות הקשר עם ההורים, חישבנו מתאמי פירסון בין גורמי הניכור והקשר עם ההורים לבין מספר המורים המשמעותיים שצינו התלמידים.

נמצאו מתאמים שליליים מובהקים בין מספר המורים המשמעותיים שנבחרו על ידי התלמידים לבין שלושה מבין ארבעת סולמות הניכור. הגורמים הם: "תחושת חוסר כוח מול בית הספר" [$r(N=360)=-0.29, p<0.001$]; "העדר הנעה בבית הספר" [$r(N=360)=-0.19, p<0.001$]; ו"תחושת לגבי העתיד" [$r(N=360)=-0.23, p<0.001$]. לא נמצא קשר בין מספר המורים המשמעותיים שנבחרו לבין "אווירה לימודית-חברתית" [$r(N=360)=-0.13, NS$].

נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים בין מספר המורים המשמעותיים שנבחרו על ידי התלמידים לבין שניים משלושת גורמי הקשר עם ההורים: "תמיכה רגשית נתפסת" [$r(N=360)=0.20, p<0.001$] ו"איכות ההתקשרות עם ההורים" [$r(N=360)=0.11, p<0.05$]. לגבי גורם זה יש להיזהר בהסקת מסקנות כי מדובר במתאם נמוך. לא נמצא קשר בין מספר המורים המשמעותיים שנבחרו לבין "מתן אוטונומיה מצד ההורה" [$r(N=360)=0.06, NS$].

דיון

במחקר זה ביקשנו ראשית, להעריך את המידה בה מהווים מורים בתיכונים דמויות משמעותיות עבור תלמידיהם. שנית, רצינו לאתר גורמים הקשורים לבחירתם של מורים כדמויות משמעותיות בעיני תלמידיהם. מתבגרים יכולים להתייחס אל מבוגרים שאינם הוריהם כמקור לביטחון אישי,

הדרכה והשראה. ביוגרפיות, מחקרים אתנוגרפיים ואנתרופולוגיים וחקירות מקרים קליניים הצביעו פעמים רבות על ההשפעה שסופגים נערים/ נערות ממבוגרים שאינם קרובי משפחתם, כגון שכנים או מורים (Greenberger, Chen & Beam, 1998). מממצאי המחקר עולה, כי החלק הארי של התלמידים (כ-86%) ציין את קיומו של מורה משמעותי עבורם בשנתיים האחרונות. ממצא זה תואם את התפיסה הטוענת, כי בית הספר מהווה סביבה בה מתבגרים יכולים למצוא מגוון רב של מבוגרים, בעיקר מורים, שאיתם הם יכולים לפתח מערכות יחסים חיוביות (Galbo, 1986; Porter-Gehrie, 1979; Lakovic-Grgin & Dekovic, 1990). אחוז זה של תלמידים שעבורם קיים מורה משמעותי אחד לפחות בטווח של שנתיים, אף גבוה מהאחוז שנמצא במחקרים קודמים בארץ (Tatar 1998b).

אם כן, ההורים אמנם הם לרוב המבוגרים המשמעותיים ביותר עבור המתבגרים, אך גם מבוגרים אחרים, כגון מורים, יכולים להיות משמעותיים. לקיומה או לאי-קיומה של דמות משמעותית עבור המתבגר במסגרת בית הספר יכולה להיות השפעה חשובה ביותר על כל החוויה הבית-ספרית, הן עבור המורה והן עבור התלמיד. לרוב המורים יש רצון ויכולת להפוך לדמויות משמעותיות עבור בני הנוער. מורים רבים מגיעים למקצוע זה בעיקר על מנת להפוך לסוכני שינוי והשפעה על חייהם של מתבגרים (Galbo, 1989; טטר, 2002).

הבדלי מגדר בתפיסת המורה המשמעותי

במחקר הנוכחי לא נמצא הבדל בין מספר המורים המשמעותיים שצינו על ידי הבנים או הבנות. רוב המורים המשמעותיים שצינו הנם מורות, מה שמתאים למצב הקיים בארץ מבחינת דומיננטיות של נשים במקצועות ההוראה. עם זאת, בניס נטו לבחור בגבר כמורה משמעותי, בעוד שבנות נטו לבחור באישה כמורה משמעותית. ממצא זה עקבי עם מחקרים קודמים המראים כי קיימת נטייה לבחור בדמות משמעותית מאותו המין (Tatar, 1998a).

נמצא, כי בניס ובנות מאפיינים באופן שונה את מוריהם המשמעותיים. בנות, יותר מבנים, מייחסות חשיבות לגורמי משמעותיות של "המורה כאדם" ו"המורה כמקור להנעה (מוטיבציה) רגשית". ממצא זה עקבי עם מחקר קודם שהעלה, כי בנות אפיינו מורה משמעותי כמספק תמיכה רגשית, בעוד שבנים הדגישו יותר את הממדים האקדמיים והחינוכיים כמשמעותיים מבחינתם (Tatar, 1998a).

הקשר בין מצב סוציו-אקונומי לבחירתם של מורים משמעותיים

לא נמצא קשר בין המצב הסוציו-אקונומי של התלמידים לבין מספר המורים המשמעותיים שנבחרו על ידם. נושא זה, של משמעותיות מורים עבור תלמידים הבאים מרקע סוציו-אקונומי מגוון, לא נחקר ישירות בעבר. עם זאת, בהתבסס על מחקרים מתחומים קרובים, שיערנו כי תלמידים המגיעים מרקע סוציו-אקונומי בינוני-נמוך יצינו פחות מורים משמעותיים מתלמידים המגיעים מרקע סוציו-אקונומי בינוני-

גבוה (ר' סקירה במבוא). לדעתנו, ניתן לייחס את חוסר ההלימה בין הממצאים ממחקרים קודמים לאלה של המחקר הנוכחי במידת הפערים במצב הסוציו-אקונומי של התלמידים במחקרים השונים. במחקרים שנסקרו במבוא הפער היה גדול יותר מאשר הפערים במדגם התלמידים במחקרנו. כל בתי הספר שנדגמו במחקר הנוכחי הנם מוסדות מבוססים יחסית ממרכז הארץ, ולכן ייתכן שהפערים הכלכליים-חברתיים בין התלמידים קטנים יחסית. הסבר נוסף מתבסס על ממצא ממחקרו של ברנטלינגר (Brantlinger, 1994), לפיו תלמידים ממצב סוציו-אקונומי גבוה אדישים יחסית להבחנה בין מורים שונים, בעוד שתלמידים ממצב סוציו-אקונומי נמוך מגלים רגשות חיוביים או שליליים, חזקים יותר כלפי מוריהם. ברנטלינגר הסיק מכך על חשיבות המורים דווקא עבור תלמידים מהשכבות החלשות. ייתכן, כי תלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך יחסית, בהעדר מפגש עם דמויות בוגרות היכולות להוות עבורם דמויות הזדהות והכוונה, ינתבו את תחושותיהם החיוביות כלפי מוריהם, וימצאו בהם דמויות משמעותיות. סוגיה זו ראויה לחקירה מעמיקה יותר באמצעות מדגמים מתאימים יותר.

הפרופיל הדמוגרפי של המורה המשמעותי

נמצא, כי לרוב, מורה משמעותי הוא מורה שהתלמידים נפגשים איתו לפחות חמש שעות שבועיות, לרוב במסגרת כיתת האם. עם זאת, לא היה הבדל בין תפקיד המורה כמחנך או כמורה מקצועי. רוב התלמידים ציינו, כי המורה המשמעותי מלמד מקצועות הומניים/ חברתיים.

נראה, כי על מנת שמורה מסוים יוכל לתפוס תפקיד מרכזי בחייו של המתבגר, עליו לבלות זמן רב יחסית עם מתבגר זה (תנאים המעודדים חשיפה והיכרות הדדיים ומתמשכים), אך הוא לא חייב לשאת במעמד רשמי המכיל מחויבות לקשר עם המתבגר (כגון מחנך, או יועץ). ממצא זה מצביע על הפוטנציאל של מורים בכלל ליזום, לעודד ולהשקיע בקשר עם התלמידים, ואף ליהנות מהפירות שהשקעה כזו עשויה להניב עבורם (כגון צמצום שחיקה, תחושת משמעותיות, פידבקים חיוביים ועוד).

הפרופיל הפסיכולוגי של המורה המשמעותי

במחקר נמצא, כי תלמידים התמקדו יותר במאפיינים החיוביים של המורים המשמעותיים שלהם (לדוגמה: "מתייחס אלי ברצינות" או "דוחף אותי להצליח"), מאשר במאפיינים השליליים שלהם (לדוגמה: "אכזב אותי בתקופה קשה בחיי" או "רוצה שאיראה באור מטופש"). ממצא זה מדגיש את האופן החיובי הכללי בו תלמידים ראו את מוריהם המשמעותיים. אף שקיימות דמויות משמעותיות ש"משיגות את הערך של המשמעותיות" שלהם על ידי החוויה השלילית שהן מחוללות, מהממצאים שלנו עולה כי החוויות החיוביות חזקות לאין ערוך מאשר החוויות השליליות, במונחים של משמעותיות נתפסת.

ממצא נוסף בתחום הפרופיל הפסיכולוגי של המורה המשמעותי הוא שתלמידים

מייחסים חשיבות רבה ביותר למורה כמקור להנעה רגשית, אחריו למורה כאדם, ורק לבסוף למורה כמלמד. נראה כי התלמידים שמו דגש על מורים משמעותיים כדמויות המספקות קודם כל חוויה רגשית ומתן דוגמה אישית לאדם, ורק לאחר מכן לאופן בו מורה זה מקדם אותם לימודית. וזאת למרות העובדה שהנבדקים שלנו היו תלמידי תיכון אשר "נושמים" את הלחץ הלימודי של בחינות הבגרות. כמו כן, ממצא זה משתלב היטב עם תפיסותיהם של המורים עצמם לגבי משמעותיותם עבור תלמידיהם. המורים מציינים את "מתן דוגמה אישית" כגורם המרכזי המאפשר להם להיחפך לדמויות משמעותיות (טטר, 2002).

הקשר בין איכות ההתקשרות עם ההורים לבין יחסי מורים-תלמידים בתיכון

בספרות ניתן למצוא שתי גישות שונות המקשרות בין יחסי הורה-ילד לבין יחסי מורה-תלמיד. תיאוריית ההעברה, שמייצגה הראשי הוא בולבי (Bowlby, 1980), משערת כי האיכויות של ההתקשרות בין ההורים לילד יקבעו קשרים אחרים ואף ישוחררו/יועברו (Transfer) לקשרים אחרים, כדוגמת הקשר עם המורים. מול גישה זו הצגנו במבוא את גישת הפיצוי (Compensation) הטוענת, כי קשר עם אחר משמעותי יכול לפצות על קשר פחות חיובי או חסר עם ההורים. ממצאי המחקר שלנו תומכים במידה מסוימת בהשערת ההעברה. נמצא כי תלמידים שלא יכלו לציין אף לא מורה משמעותי אחד בשנתיים האחרונות חשו פחות תמיכה רגשית מהוריהם, ובהתאמה נמצא גם כי ככל שהתלמידים ציינו יותר מורים משמעותיים כך הם תפסו את ההורים כמעניקים יותר תמיכה רגשית.

תיאוריית ההתקשרות מציינת כי ילדים יוצרים יחסי התקשרות עם מבוגרים משמעותיים אחרים פרט להוריהם (Bowlby, 1984). יחסים אלו משפיעים על התפתחותם. נראה כי המבוגר המשמעותי ביותר לילד, שאינו בן משפחה, יכול להיות המורה (Kesner, 2000). ילדים פונים למורים בחיפוש אחר אותו "ביטחון רגשי" שמאפיין את ההורה הרגיש, הנענה והתומך. נמצא שתלמידים המקיימים מערכות יחסים בטוחות עם מוריהם הם בעלי מסוגלות חברתית גבוהה יותר, ואף הגיעו להישגים אקדמיים טובים יותר מאשר תלמידים שאופיינו במערכות יחסים לא בטוחות עם מוריהם (Kesner, 2000).

במחקרים נוספים נמצא, כי איכויות מסוימות של יחסי אס-ילד קשורות ליחסים שהילד מפתח עם מוריו ועם מבוגרים אחרים. נמצא כי קשר עם ההורים מלמד ילדים כישורים חברתיים וקוגניטיביים הנדרשים על מנת שהילד יסתגל היטב למסגרת בית הספר. דרך יחסים הרמוניים עם הוריו, הילד לומד זיהוי רגשות וכישורי ויסות עצמי (Morrison et al., 2003). פיאנטה ועמיתיו (Pianta et al., 1997), מצאו במחקר שנערך עם ילדי גן בקבוצת סיכון גבוה, כי יחסי אס-ילד המאופיינים בביטוי הדדי של רגשות חיוביים וקרבה היו במתאם חיובי עם יחסי מורה-ילד המאופיינים כבטוחים. ילדים שהקשר עם אמהותיהם אופייין בקשוי שליטה, יצרו יחסים לא בטוחים, קונפליקטואליים ותלותיים עם מוריהם.

נמצא גם קשר בין סוג ההתקשרות בין ההורים לילדיהם לתגובותיהם של המורים לתלמידיהם: מורים התייחסו לילדים בעלי התקשרות אמביוולנטית בסובלנות, וילדים בעלי התקשרות נמנעת בכעס (Morrison et al., 2003).

בהתאם לממצאינו כי תלמידים ללא תמיכה מספקת בבית, לרוב לא מוצאים פיצוי בקרב מוריהם במסגרת בית הספר, חשוב ביותר שהיועץ החינוכי או פסיכולוג בית הספר יאתר תלמידים אלו. תוכניות התערבות מיוחדות עשויות לסייע להידוק הקשרים בין מורים לבין תלמידים אלה, ואף ללמד את התלמידים, בסיוע והדרכת המורים עצמם, כיצד ליצור קשרים מספקים יותר. נראה שיש צורך במתן הזדמנויות רבות ואף מובנות, של מפגשים בין תלמידים לבין מוריהם, שיאפשרו בנייה של תשתית חיובית לקשרים עמוקים ומשמעותיים יותר בעתיד.

הקשר בין תחושת ניכור מבית הספר לבין יחסי מורים-תלמידים בתיכון

שיעורנו כי ככל שהמתבגר יחוש מנוכר יותר מבית הספר, כך הוא יתקשה יותר במציאת דמויות משמעותיות בקרב מוריו. ממצאי המחקר עולה, כי מבין ארבעת סולמות תחושת הניכור מבית הספר, שלושה היו בקשר שלילי עם קיומו של מורה משמעותי אחד לפחות. כמו כן, נמצא מתאם שלילי בין מספר המורים המשמעותיים שצינו על ידי התלמיד לשלושה מבין ארבעה סולמות הניכור. כלומר, ככל שהתלמיד חשו מנוכרים יותר לבית הספר כך הם מצאו פחות דמויות משמעותיות מבין מורי בית הספר, ממצא שתומך בהשערותנו.

תחושת ניכור אצל מתבגרים יכולה להוביל לאלימות ולוונדליזם ולהתנהגויות חברתיות לא מקובלות אחרות. מתבגרים מנוכרים הופכים לעתים קרובות למבוגרים מנוכרים (Brown, Higgins & Paulsen, 2003). מחקרים כאלו דנים גם בזהות קבוצתית כחלק משמעותי מההתליכים המרכיבים את גיל ההתבגרות, ומסייעים לאחר מכן גם בגיבוש זהות אינדיבידואלית. במיוחד בתקופת ההתבגרות המוקדמת, צעירים מחפשים קשר, יחסים תומכים והבנה מצד הקבוצה והקהילה (Newman & Newman, 2001). שני כיוונים יכולים לתרום לקשר שמצאנו. ראשית, ייתכן שתלמידים החשים פחות מנוכרים נוטים ליצור קשרים טובים יותר עם צוות בית הספר. שנית, ייתכן שתלמידים החשים שיש למי לפנות ועם מי לדבר במסגרת הבית-ספרית חשים פחות מנוכרים.

ניתן לראות את תחושת הניכור כנובעת מתוך דילמות הקשורות לנושאים של זהות משותפת (common identity), של קשרים משותפים (common bond) או של שניהם. ניכור הנובע מתחושה של זהות משותפת יכול להיווצר כאשר תלמידים נאלצים לקחת על עצמם תפקידים, או שמצופה מהם שישתפו פעולה עם ציפיות קבוצה שאליה הם לא מרגישים שייכים. הדבר עשוי להתרחש כתוצאה מסטריאוטיפים, גזענות או אליטיזם בתוך בית הספר או הקהילה. ניכור הנובע מקשרים משותפים מתרחש כאשר המתבגר לא מסוגל ליצור קשרים בין-אישיים שיספקו תחושת קבלה ותמיכה רגשית. בנוסף, בתנאים מסוימים של הורות בלתי הולמת (במקרים של הזנחה או דחייה מצד ההורים), ילדים מרגישים, כי הם לא יכולים להסתמך על המשפחה כמקור לתמיכה

רגשית או אינסטרומנטלית. כתוצאה מהורות לא מספקת ישנם מתבגרים שלא פיתחו מספיק את יכולותיהם החברתיות (Newman & Newman, 2001). כך, ניתן לראות חיבור בין תחושת ניכור מבית הספר לבין איכות הקשר עם ההורים וליכולת למצוא מורה משמעותי. ילד כזה, לא רק שלא תופס את המשפחה כמקור לתמיכה רגשית, הוא גם לא יצליח ליצור מערכת קשרים מספקת עם בני גילו ו/או עם מוריו בבית הספר.

חשיבות המחקר והשלכותיו היישומיות

מחקר זה מאפשר לנו הבנה טובה יותר של הגורמים ליצירת קשרים משמעותיים ומרכזיים בין מורים לתלמידיהם. מבחינה תיאורטית מחקר זה עשוי להוות תרומה לספרות המחקרית בנושא. פיתוח שאלון חדש לגבי ממדי המשמעותיות של המורים, והממצאים שקיבלנו, יכולים לסייע לגוף המחקרים המתהווה בשנים האחרונות.

תרומה נוספת של המחקר היא בהבנת הפרופיל הפסיכולוגי והדמוגרפי של המורים המשמעותיים בעיני התלמידים. ניתן לשער, כי מורה המהווה דמות משמעותית עבור תלמידיו נהנה מרמה גבוהה יותר של סיפוק מקצועי, מידת שחיקה נמוכה יותר ומוכנות להשקיע יותר. בסביבת בית הספר ובתלמידיו. התלמידים מצדם מוכנים להשקיע יותר משאבים בלימודים ובחיי החברה של בית הספר כאשר הם חווים את מוריהם באופן חיובי כמשמעותיים עבורם. כך התלמידים פתוחים יותר לקבל הן את המערך הלימודי והן את המערך הערכי שבית הספר מנסה להנחיל.

מבחינה מעשית חשוב, הן בהכשרת המורים והן בהדרכתם בתוך מסגרת בית הספר, לדעת מהן התכונות שהתלמידים תופסים כחשובות במיוחד והמעודדות יצירת קשרים עם מוריהם. מודעות לתכונות אלו יכולה לסייע למורים בנייה של כיתותיהם בהשראת אווירה לימודית וחברתית נאותה. נראה כי הן מורים והן תלמידים יוכלו להרוויח מהתמקצעותו של המורה לא רק בתכני הלימוד אלא גם בתכנים בין-אישיים. גיל ההתבגרות מלווה בקשיים רבים. בגילאים אלו נפוצים יותר ניסיונות אובדניים, אלימות, הריונות לא רצויים, שימוש בסמים, נהיגה בלתי זהירה ועוד. בית הספר נתפס כמסגרת שמלווה את התלמידים לאורך תקופה זו, ומנסה אף להתערב בתחומים שהנם מעבר לחומר הלימוד (כגון בתוכניות כישורי חיים). כאשר תלמיד נקלע למצוקה (עקב או למרות המצב בבית), ייתכן שרק המסגרת הבית-ספרית תבחין בקשייו. חשוב לדעת איך ליצור קשר עם התלמיד גם כדי למנוע (או לצמצם) מצבי סיכון, וגם כדי לעודד סביבת לימודים מעשירה ותורמת.

כיום ידוע, כי אחוז משמעותי מאוכלוסיית המתבגרים (המוערך בכ- 15%-20%) סובל מרמות גבוהות של מצוקה פסיכולוגית (Tatar, 2001). בריאות נפשית לקויה במהלך שנות ההתבגרות קושרה להתנהגויות שיכולות להזיק לבריאות הנפשית והפיזית בגיל הבגרות (Walker & Townsend, 1998). המחקרים בתחום מאתרים פער בין הצורך של מתבגרים בסיוע פסיכולוגי מקצועי, לבין מידת הפנייה שלהם בפועל לפסיכולוגים, יועצים ועובדים סוציאליים (Tatar, 2001). גורם אחד שעלול לעכב את

נכונות המתבגר לפנות לעזרה מקצועית הוא תחושת המבוכה של המתבגר. מתבגרים נמנעים מלפנות עקב קושי לשתף "זר" בעניינים פרטיים או לסמוך עליו בשמירת סודיות (West, Kayser, Overton & Saltmarsh, 1991). מתבגרים עלולים להימנע מפנייה לעזרה מקצועית גם עקב חששם מסטיגמה של אדם בעייתי או בלתי מוצלח (Tatar, 2001). מורים המהווים דמויות מוכרות ומשמעותיות עשויים להקל על פניית מתבגרים אליהם. כאשר המורה נתפס כאחר משמעותי, פנייה אליו יכולה לעקוף מכשולים של חשש מאדם זר או מהיווצרות סטיגמה (המורה יכול לשוחח עם התלמיד בעצמו או לפי מידת הצורך להפנותו לאיש בריאות הנפש במוסד).

חשוב שהיועץ החינוכי/ פסיכולוג בית הספר יהיה מודע לקשר החזק ולפוטנציאל ההשפעה שיש למורים על התלמידים. להערכתנו, מסרים בנוגע לבריאות נפשית וכישורי חיים יכולים להיות מועברים בכיתות על ידי המורים, בסיוע והדרכה של היועץ החינוכי/ פסיכולוג בית הספר. כאשר יועץ חינוכי/ פסיכולוג בית הספר נכנס לכיתה, הוא עלול לסבול מתדמית של מבוגר שלא מבין את התלמידים ולא מוכר להם, או שהם יחששו להיחשף מולו עקב החשש מסטיגמה של "בעייתי". מחקר זה מחזק את העמדה המצדדת ביתרונותיה של הקונסולטציה ויחסי עבודה ישירים בין אנשי בריאות הנפש לבין מורי בית הספר (טטר וגוזלן, 2000).

מבחינת היועץ החינוכי והפסיכולוג העובדים עם מורים ותלמידים בבית הספר, הבנת תהליך ההתקשרות בין מורים ותלמידים יכולה לסייע רבות להפחתת מתחים בכיתה. מורים, גם אם הם משמשים כדמויות משמעותיות, אינם יכולים לפצות על חוסר מסוגלות הורית ותמיכה הורית לא מספקת. במקרה כזה על היועץ או הפסיכולוג להדריך את המורים בהתאם. ייתכן שעל היועץ או הפסיכולוג "לעודד" את התלמידים לבחור דמות אחרת, שלא מתוך המערך הכיתתי השגרתי, לקשר שוטף עמם, או לשקול צורך בתוכניות התערבות אינדיבידואליות או קבוצתיות.

חשוב להכיר במשמעותה של תחושת הניכור מבית הספר כפרמטר ביצירת קשרים בין מורים לבין תלמידים. מחקרים רבים ציינו, כי תחושת הניכור מבית הספר חשובה ביותר כמנבאת את הסתגלותו של התלמיד בהמשך חייו לחברה. בית הספר יכול לנקוט בצעדים שונים על מנת להקטין את תחושת הניכור, אם על ידי פעילות מכוונת כמו "מדיניות הדלת הפתוחה" (בה תלמידים יכולים לפנות ישירות לרוב בעלי התפקידים בבית הספר), או באמצעות ימי גיבוש או תוכניות חינוכיות, כגון אלו המדגישות ערכים של סובלנות וסבלנות.

מחקר זה מדגים את החשיבות שיכולה להיות לתפיסה מערכתית-ארגונית של אנשי בריאות הנפש בעת פועלם לקידומה של הרווחה האישית של תלמידיהם. הקשרים אשר הוצגו במחקר זה בין משתני הבית (התקשרות עם ההורים), תחושות התלמידים כלפי המוסד החינוכי (מידת הניכור שלהם מבית הספר) ויחסיהם עם מורי בית הספר (מאפייניהם של המורים המשמעותיים עבורם), מזמינים ומתווים תפיסה רב-ממדית שחייבת להימצא ברשות איש בריאות הנפש במוסד החינוכי. בעקבות מחקר זה יש פעולות שונות בהן יכולים לנקוט אנשי בריאות הנפש בראייה מערכתית: (1) לעודד את

יצירתם של מנגנונים שישמשו כתשתית לתהליכים חברתיים אשר יקרב את התלמידים אל בית הספר ויפתחו אצלם תחושת שייכות; (2) לעבוד במישרין עם המורים כך שיוכלו להיענות לציפיות מהם ולצרכים שיש לחלק גדול מתלמידיהם; ו- (3) לקדם אווירה לימודית-חברתית מיטבית אשר תכלול יחד את התלמידים, את המורים ואת ההנהלה, ותאפשר להם את יצירתן של מערכות יחסים פתוחות, בטוחות ואמיתיות יותר. כך ייתכן, שתחושת הניכור תפחת וייווצרו הזדמנויות למפגשים עם צוות בית הספר אשר יאפשרו ליותר תלמידים מציאתם של דמויות משמעותיות רבות ומגוונות. העדפה של פעולה ייעוצית מסוימת על פני אחרת רצוי שתתבסס, בין היתר, על: (1) אבחון של המציאות הבית-ספרית הספציפית (מיהם התלמידים, מיהם המורים, מהי מערכת היחסים השכיחה ביניהם, מה מידת הניכור בפועל של התלמידים כלפי המוסד וכו'); (2) הערכה מושכלת של המשאבים הארגוניים שיעמדו לרשות איש בריאות הנפש לשם קידום פעולות אלו (מנגנונים ומבנים קיימים, שעות וכו'); ו- (3) התחשבות מרבית בתרבות הארגונית המוסדית שתסמן לאיש בריאות הנפש את הכיוונים אשר יאפשרו ביתר קלות ובטווח הנראה לעין לשנות, אם יש צורך, את אשר דורש שינוי. בתהליך קידומן של פעולות אלו כדאי לשתף הן אנשים מצוות בית הספר והן נציגי תלמידים, כך שניתן יהיה להבין לעומק התנגדויות אפשריות וניתן יהיה להיערך לקראתן בעוד מועד. אם ילווה איש בריאות הנפש את פועלו במנגנוני בקרה והערכה שיאפשרו לאחר פרק זמן מסוים להפיק לקחים ולעודד למידה ארגונית, הרי שמדובר יהיה בהזדמנות שנוצלה עד תומה.

מגבלות המחקר ומחקרי המשך

מחקר זה כלל רק תלמידים ממרכז הארץ הלומדים בבתי ספר מבוססים יחסית. רצוי להרחיב את דגימת המחקר גם ליישובי הפריפריה על מנת לקבל תמונה מקיפה יותר שניתן יהיה להכלילה. מגבלה נוספת של מחקר זה היא שלא ברור עד כמה המורה, גם אם נתפס כמשמעותי, יכול לתרום בפועל לתלמידים ובאילו אופנים. להערכתנו, רצוי שמחקרי המשך יתמקדו במשמעותיות המורים לתלמידים בסוגיות ספציפיות יותר, על מנת לתת בידי צוות בריאות הנפש של בית הספר כלים ספציפיים וממוקדים לעבודה משותפת. למשל, רצוי לבדוק מעשית כיצד מורים משמעותיים יכולים לתרום לתלמידיהם בתחומים כגון: כישורי החיים, גיוס לצה"ל והתמודדות מול בחינות הבגרות.

מקורות

- טטר, מ' (2002). משמעותיות המורים עבור תלמידיהם: תפיסות מורים והשלכות ליעוץ. **הייעוץ החינוכי**, 11, 100-122.
- טטר, מ', וגוזלן, ע' א' (2000). היקף ההיוועצות והחשיבות המיוחסת לה בקרב יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי**, 9, 13-35.
- קראוס, ר' והרטמן, מ' (1994). שינוי ביוקרת המקצועות בישראל בשנים 1974-1989. **מגמות**, 36, 78-87.

- Management, Tel-Aviv University.
- Coleman, J. C. & Hendry, L. B. (1990). *The nature of adolescence*, (2nd end). London: Routledge.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self – system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development* (vol. 23) (pp. 43-77). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Crittenden, P. M. & Ainsworth, M. D. S. (1989). Child maltreatment and attachment theory. In D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of abuse and neglect*, (pp. 432-463). Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Fuligni, A. J. & Eccles, J. S. (1993). Perceived parent child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology*, 29, 622-632.
- Galbo, J. J. (1986). Adolescents' perceptions of significant adults: Implications for the family, the school and youth serving agencies. *Children and Youth Services Review*, 8, 37-51.
- Galbo, J. J. (1989). The teacher as significant adult: A review of the literature. *Adolescence*, 24, 549-556.
- Golombok, S. & Fivush, R. (1994). *Gender development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greenberger, E., Chen, C. & Beam, M. R. (1998). The role of "very important" nonparental adults in adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 321- 343.
- Hartup, W. W. (1993). Adolescents and their friends. In B. Laursen (Ed.), *Close friendships in Adolescence*, (pp. 3-22). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hendry, L. B., Roberts, W., Glendinning, A., & Coleman, J. C. (1992). Adolescents' perception of significant individuals in their lives. *Journal of Adolescence*, 15, 255-270.
- Howes, C. (1999). Attachment relationship in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*, (pp. 671-687). New York: Guilford Press.
- Howes, C. & Hamilton, C. E. (1992a). Children's relationships with caregivers: Mothers and child-care teachers. *Child Development*, 63, 859-866.
- Ainsworth, M. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderman, E. M. & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-309.
- Anderson, B. D. (1973). School bureaucratization and alienation from high school. *Sociology of Education*, 46, 315-334.
- Babad, E. Y. (1993). Pygmalion – 25 years after: Interpersonal expectations in the classroom. In P. D. Blanck (Ed.), *Interpersonal expectations: Theory, research and applications*, (pp. 125-153). New York: Cambridge University Press.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Bell, N. J., Avery, A. W., Jenkins, D., Feld, J., & Schoenrock, C. J. (1985). Family relationships and social competence during late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 109-119.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Bohlin, G., Hagekull, B. & Andersson, K. (2005). Behavioral inhibition as a precursor of peer social competence in early school age: The interplay with attachment and nonparental care. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51, 1-19.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1984). Violence in the family as a disorder of the attachment and caregiving systems. *American Journal of Psychoanalysis*, 44, 9-27.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent – child attachment and healthy human development*. New-York: Basic Books.
- Brantlinger, E. A. (1994). The social class embeddedness of middle school students' thinking about teachers. *Theory into Practice*, 33, 191-198.
- Brown, M. R., Higgins, K. & Paulsen, K. (2003). Adolescence alienation: What is it and what can educators do about it? *Intervention in School and Clinic*, 39, 3-12.
- Brown, M. R., Higgins, K., Pierce, T., Hong, E. & Thoma, C. (2003). Secondary students' perceptions of school life with regard to alienation: The effects of disability, gender and race. *Learning Disability Quarterly*, 26, 227-238.
- Cohen-Charash, Y. (1994). *Antecedents and outcomes of personal and social alienation: A longitudinal field study*. Master Thesis. Tel-Aviv: Faculty of

- Moss, E., Cyr, C. & Dubois-Comtois, K. (2004). Attachment at early school age and developmental risk: Examining family contexts and behavior problems of controlling-caregiving, controlling-punitive and behaviorally disorganized children. *Developmental Psychology, 40*, 519-532.
- Moyer, T. R. & Motta, R. W. (1982). Alienation and school adjustment among black and white adolescents. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and applied, 112*, 21-28.
- Newman, F. M. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review, 51*, 546-564.
- Newman, B. M. & Newman, P. R. (2001). Group identity and alienation: Giving the we its due. *Journal of Youth and Adolescence 30*, 515-538.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal, 39*, 133-164.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*, 323-367.
- Peled, M. (1976). *Organizational and demographic characteristics of Israeli post-elementary schools and student alienation*. Ph.D. Dissertation. Fordham University: School of Education, New York.
- Peres, Y. & Pasternack, R. (1991). To what extent can the school reduce the gaps between children raised by divorced and intact families? *Journal of Divorce and Remarriage, 15*, 143-158.
- Pianta, R. C. & Harbers, K. L. (1996). Observing mother and child behavior in problem solving situations at school entry: Relations with academic achievement. *Journal of School Psychology, 34*, 307-322.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L. & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 263-280.
- Pianta, R. C., Smith, N. & Reeve, R. E. (1991). Observing mother and child behavior in problem solving situation at school entry: relations with classroom adjustment. *School Psychology Quarterly, 6*, 1-15.
- Porter-Gehrie, C. (1979). Models of adulthood: An ethnographic study of an adolescent peer group. *Journal of Youth and Adolescence, 8*, 253-267.
- Quay, L. C. & Jarrett, O. S. (1986). Teachers' interactions with middle and lower SES preschool boys and girls. *Journal of Educational Psychology, 78*, 495-498.
- Robinson, J. (1994). Social status and academic success in south Korea.

- Howes, C. & Hamilton, C. E. (1992b). Children's relationship with child-care teachers: Stability and concordance with parental attachment. *Child Development, 63*, 867-878.
- Howes, C. & Matheson, C. C. (1992). Contextual constraints on the concordance of mother-child and teacher-child relationships. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*, (pp. 25-40). San Francisco: Jossey-Bass.
- Johnson, J., Farkas, S. & Bers, A. (1997). *Getting by: What American teenagers really think about their schools*. New York: Public Agenda.
- Kanungo, R. N. (1982). *Work alienation: An integrative approach*. New York: Praeger.
- Kenny, M. E. (1987). The extent and function of parental attachment among first-year college students. *Journal of Youth and Adolescence, 16*, 17-29.
- Kenny, M. E. (1990). College-seniors' perceptions of parental attachment: The value and stability of family ties. *Journal of College Student Development, 31*, 39-46.
- Kenny, M. E. (1994). Quality and correlates parental attachment among late adolescents. *Journal of Counseling and Development, 72*, 399-403.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology, 38*, 133-149.
- Lackovic-Grgin, K. & Dekovic, M. (1990). The contribution of significant others to adolescents' self-esteem. *Adolescence, 25*, 839-846.
- LaFreniere, P. J. & Sroufe, L. A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool: Interrelations among measures, influence of social ecology, and relation to attachment theory. *Development Psychology, 21*, 56-69.
- Lerner, R. M., Freund, A. M., De-Stefanis, I. & Habermas, T. (2001). Understanding developmental regulation in adolescence: The use of the selection, optimization and compensation model. *Human Development, 44*, 29-50.
- Lynch, M. & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*, (pp. 81-107). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of a concept: Student alienation. *Adolescence, 27*, 731-741.
- Morrison, E. F., Rimm-Kauffman, S. & Pianta, R. C. (2003). A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology, 41*, 185-200.

מרכיבי התפקיד של היועץ החינוכי המאמן – התרומה למתמחה

אבינה שמעוני ורבקה לזובסקי

תקציר

מטרת המחקר הייתה לבחון את מידת התרומה של מרכיבי התפקיד המרכזיים של היועץ החינוכי המאמן למתמחה, במהלך ההתנסות המודרכת בבית הספר, על פי תפיסותיהם של יועצים מאמנים (N=159) ושל סטודנטים מתמחים ביועץ חינוכי (N=171). המחקר בדק גם את מרכיבי התפקיד הנתפסים כחשובים ביותר לתהליך ההכשרה. נבחנו ארבעה מרכיבים מרכזיים של תפקיד היועץ החינוכי המאמן: מורה, יועץ, קונסולטנט (מייעץ), ספונסר (נותן חסות) (Bernard, 1997; Tentoni, 1995). הממצאים מראים, שהמאמנים והמתמחים מזהים את כל התנהגויות היעד המייצגות את ארבעת התפקידים של היועץ החינוכי המאמן, אם כי בכל אחד ממרכיבי התפקיד יש התנהגויות שתורמתן בולטת יותר מאחרות. באופן כללי נמצא, שתרומת המאמן למתמחה נתפסת כרבה יותר בעבודה פרטנית וריאקטיבית מאשר בעבודה קבוצתית, בעבודה מערכתית ובתכנון פרואקטיבי של העבודה, וכי היועץ המאמן פורס את חסותו על המתמחה בתוך בית הספר אך לא מעבר לו. נמצא דמיון בין המאמנים והמתמחים בדירוג ההתנהגויות על פי מידת התרומה של היועץ המאמן למתמחה. נמצאו הדגשים שונים בקרב המאמנים והמתמחים בדירוג ההתנהגויות על פי מידת התרומה של היועץ המאמן למתמחה לעומת דירוג ההתנהגויות על פי חשיבותן לתהליך ההכשרה. תרומתו של המחקר נעוצה בהתייחסות ליחסי הגומלין בין תפיסות הביצוע של תפקיד היועץ המאמן בפועל לבין התשתית התיאורטית, ובבחינת ההשלכות של דיאלוג זה על הבנייתו של מערך אימון מבוסס תיאוריה להכשרה ולהדרכה של יועצים מאמנים.

מבוא

המחקר הנוכחי עוסק בתפקיד היועץ החינוכי המאמן. המחקר מתמקד בתפיסת התרומה של מרכיבי התפקיד המרכזיים של היועץ המאמן לסטודנטים מתמחים ביועץ חינוכי, במהלך ההתנסות המודרכת בבית הספר. המחקר בוחן גם מהם מרכיבי התפקיד הנתפסים כחשובים ביותר להכשרה ביועץ חינוכי. ממצאי המחקר מתייחסים לביצוע תפקיד היועץ המאמן הלכה למעשה, על פי תפיסותיהם של נותני השירות – היועצים המאמנים, ומקבלי השירות – הסטודנטים המתמחים בבית הספר. הממצאים המובאים כאן מהווים חלק ממחקר מקיף אשר בדק את תפקיד היועץ החינוכי המאמן מהיבטים רבים ומגוונים. זהו מחקר ראשון בתחום הכשרת יועצים חינוכיים בישראל העוסק בתפקיד היועץ המאמן, מאז כניסתו של מקצוע הייעוץ למערכת החינוך, בשנת 1964.

- Comparative Education Review*, 38, 506-530.
- Roueche, J. & Baker, III, G. A. (1986). *Profiling excellence in America's schools*. Arlington, VA: The American Association of School Administrators.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Schiff, M. & Tatar, M. (2003). Significant teachers as perceived by preadolescents: Do boys and girls perceive them alike? *Journal of Educational Research*, 96, 269-276.
- Stuhlman, M. W. & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31, 148-163.
- Tatar, M. (1998a). Teachers as significant others: Gender differences in secondary-school pupils' perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 217-227.
- Tatar, M. (1998b). Significant individuals in adolescence: Adolescent and adult perspectives. *Journal of Adolescence*, 21, 691-702.
- Tatar, M. (2001). Counselors' perceptions of adolescence. *British Journal of Guidance and Counseling*, 29, 213-231.
- Tatar, M. & Emmanuel, G. (2001). Teachers' perceptions of their students' gender roles. *Journal of Educational Research*, 94, 215-224.
- Van Beest, M. & Baerveldt, C. (1999). The relationship between adolescents' social support from parents and from peers. *Adolescence*, 34, 193-201.
- Walker, Z. & Townsend, J. (1998). Promoting adolescent mental health in primary care: A review of the literature. *Journal of Adolescence*, 21, 621-634.
- Wehrlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N. & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: School as communities of support*. Philadelphia: Falmer.
- West, J. S., Kayser, L., Overton, P. & Saltmarsh, R. (1991). Student perceptions that inhibit the intention of counseling. *School Counselor*, 39, 77-83.

התנסות מודרכת בייעוץ חינוכי

ההתנסות המודרכת של הסטודנטים לייעוץ בבית הספר היא שלב משמעותי בתהליך הסוציאליזציה למקצוע (Jackson, Snow, Boes, Phillips, Powell Standard, Painter & Wulff, 2002), והיא מוגדרת כ"מתן הזדמנות לסטודנט לבצע, בצורה מוגבלת ובליווי הדרכה, חלק מהפעילויות שיועץ חינוכי בבית הספר אמור לבצע" (Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs [CACREP], 2001, p.22). ההתנסות המודרכת נחשבת כנדבך מרכזי בפיתוחה של האוריינטציה הפרופסיונלית של היועץ (Roberts & Morotti, 2001), והיא במהותה תהליך של השתנות קוגניטיבית ורגשית, ממעמד של סטודנט למעמד של איש מקצוע. בתהליך זה מופנמים תפיסות, נורמות, דרכי עבודה, עמדות וערכים מקצועיים, הגורמים להזדהות עם המקצוע, לפיתוח זהות מקצועית מובחנת ולמחויבות אישית ומקצועית (Neufeldt, 1999).

ההתנסות המודרכת כוללת שני מרכיבים עיקריים: 1. מסגרת ההתנסות עצמה (המכונה לעיתים: התמחות, סטאז', עבודה מעשית, פרקטיקום) המתרחשת בבית הספר. 2. ההדרכה שמלווה את המתמחה בהתנסות, ואמורה לאפשר את התהליכים לפיתוח אוריינטציה מקצועית (Holloway, 1995). מטרת ההדרכה היא לאפשר את העיבוד והניתוח של ההתנסות בשדה, ברמה הקוגניטיבית וברמה הרגשית, ולבצע את הרפלקציה הפרופסיונלית והאישית, הן בקשר לידע שנלמד ודרכי יישומו, והן בקשר לעצמי כאיש מקצוע (Thomas, 1992). התנסות שלא לוותה באימון ובהדרכה בבית הספר ובמוסד האקדמי, לא רק שאינה יעילה דיה, אלא שהיא אף עלולה לקבע תפיסות שגויות, סטריאוטיפים ודרכי עבודה לא נכונים, ולהחליש את הביטחון העצמי של הסטודנט (Bikos, Axton, Gerdes, kaulukuki, Lindbloom & Winnans, 1994). לעומת זאת, יועצים שעברו התנסות מלווה בהדרכה צמודה, התגלו כיעילים וממוקדים יותר בעבודתם, כבעלי רגישות, ביטחון עצמי וזהות מקצועית מובחנת יותר (Dye & Borders, 1990).

ההדרכה המלווה את התנסות המתמחים ניתנת על ידי שני בעלי תפקיד:

- א. **מדריך** (supervisor) מן המוסד האקדמי האחראי על ריכוז ההתנסות, על השמת הסטודנטים בבית הספר ועל הסמינריון ו/או הסדנה המלווים את ההתנסות ועיבודם.
- ב. **יועץ מאמן** (mentor) בבית הספר בו מתמחה הסטודנט.

ההתנסות המודרכת חשובה למתמחה בייעוץ, ליועץ המאמן, למדריכי הפרקטיקום במוסדות האקדמיים ולפרופסיית הייעוץ. מדובר בתהליך בו כל השותפים יוצאים נשכרים, צומחים ומתפתחים (לזובסקי, 2004; Blackman, Hayes, Reeves & Paisley, 2002). אולם על אף חשיבותו של אימון המתמחים בייעוץ, ולמרות העובדה שהוא מבוצע במשך שנים רבות, הספרות המקצועית מתמקדת לרוב בתהליכי ההדרכה הניתנים במסגרות האקדמיות (מכללות, אוניברסיטאות) על ידי אנשי הסגל (Freeman & McHenry, 1996; Prieto, 1998), או בהדרכת יועצים לאחר כניסתם לעבודה (post-McMahon & Simons, 2004; Schechtman & Wirtzberger, degree supervision).

(White & Queener, 2003; 1999). הספרות העוסקת באופן ספציפי ביועץ מן השדה המאמן סטודנטים עודנה מצומצמת יחסית, ונראה שתפקיד היועץ המאמן מפותח פחות (Jackson et al., 2002; Kahn, 1999). אמנם היועצים המאמנים נבחרים לרוב על בסיס מאפיינים אישיים ומקצועיים, והם מומלצים לתפקיד על ידי הממונים עליהם, אך האימון המבוצע על ידם מבוסס בדרך כלל על ניסיונם האישי בלבד, ושואב מן הידע והאישיות של המאמן הבודד, לרוב ללא לימודים תיאורטיים, מחקרניים ויישומיים נוספים, וללא שנחשפו לתורת הדרכה ואימון בנויה, מעוצבת, קוהרנטית ומקיפה, ההולמת את הצרכים הייחודיים של אימון סטודנטים. קיימות גם הנחיות לביצוע תפקיד המאמן המנוסחות על ידי תוכניות רבות להכשרת יועצים (ר' למשל: לזובסקי ושמעוני, 2006; Roberts & Auger, 2000; Perusse, Goodnough & Noel, 2001), אך לרוב הנחיות אלה הן תוצר הפילוסופיה והמדיניות של כל תוכנית הכשרה, ובדרך כלל הן עוסקות בהיבטים ארגוניים ומעשיים של עבודת המתמחים והיועצים המאמנים, ואינן מבוססות בהכרח על מודלים תיאורטיים ו/או על נתוני מחקר.

בשנים האחרונות הולכות וגוברות הקריאות להקדיש תשומת לב יתרה לסוגיות הייחודיות של אימון סטודנטים מתמחים בייעוץ, לנסח סטנדרטים פרופסיונליים לביצוע תפקיד היועץ המאמן ואף להכשירו לקראת התפקיד (לזובסקי, 2004; Jackson et al., 2002; Manzanares, O'Halloran, McCartney, Filer, 2004; Varhely & Callhun, 2004; Roberts & Morotti, 2001; Tentoni, 1995). נדרש היום תואר שני על מנת לקבל רישיון לעסוק בייעוץ, וקיימת תוכנית ליבה משותפת המחייבת את כל התוכניות להכשרת יועצים חינוכיים. בין היתר כוללת תוכנית הליבה דרישה לקיים לפחות 300 שעות התנסות מודרכת, הפרושות על פני שנתיים לפחות. כל המגמות לייעוץ בארץ מקיימות התנסות מודרכת, אם כי ישנם הבדלים בנוגע להיקף שעות ההתנסות, כמות וסוג ההדרכה המלווים אותה. ישנם גם הבדלים לגבי ההגדרות של מטרות ההתנסות והתפקיד של היועץ המאמן (לזובסקי, שמעוני ויחחק-מונסונגו, 2003). יתרה מכך, בכל המגמות לייעוץ בארץ נחשב החיפוש אחר יועצים מאמנים הולמים רכיב מורכב ואפילו בעייתי, וזאת בשל העדר תגמול הולם, אי-הקצאת שעות, חוסר הכרה במעמד היועץ המאמן, העדר הכשרה ייחודית ועוד.

תפקיד האימון והמאמן – הגדרות ומטרות

תפקיד האימון (mentoring) מוגדר כעזרה בשילוב של אדם חדש לתפקיד פרופסיונלי שהמאמן שולט בו (McCrea & Amey, 1992); כבקרה על ההתפתחות המקצועית של אדם אחר (Zey, 1994), או כצורה של סוציאליזציה פרופסיונלית בה אדם מנוסה יותר מתפקד כמאמן עבור אדם מנוסה פחות (Moore & Array, 1998). למעשה, תפקיד המאמן שכיח מאוד והוא מרכיב מרכזי בהכשרת מורים (Anderson & Shanon, 1988), בהכשרת מנהלים חינוכיים (Wilde & Schau, 1991), בתחום העסקים (Scandura, 1992), ברפואה, במשפטים, בעבודה סוציאלית ובסיעוד (Rankin, 1991).

היועץ המאמן (mentor) בייעוץ חינוכי אמור להיות בעל ניסיון, ביטחון עצמי, בשלות מקצועית ואישית, כושר מנהיגות, יחסי אנוש טובים ובעל דמות הולמת לשמש כמודל לחיקוי ולהזדהות; עליו לעבוד בייעוץ בהיקף משרה משמעותי, לעסוק בקשת רחבה של תפקידים ייעוציים ורצוי שיהיה בעל תואר שני בייעוץ. כמו כן עליו להיות בעל יכולת נתינה, ורצון להשקיע בפיתוח עמית לעתיד (שפ"י, 2000; לזובסקי ושמעוני, 2004; Nelson & Johnson, 1999; Phelps, 1992).

בין מטרות תפקיד האימון בהכשרת יועצים חינוכיים נמנות (שפ"י, 2000; Binder & Strupp, 1997; Jackson et al., 2002): א. לסייע לסטודנט המתמחה לשלב בין הידע העיוני, המחקרי, הטכניקות, המיומנויות והסטנדרטים האתיים שלמד במוסד האקדמי, ולתרגם לידע בפעולה (knowledge in action) תוך יישומו במצבי ייעוץ אמיתיים. ב. לאפשר לסטודנט המתמחה להכיר דגם של מערכת החינוך בה פועל היועץ ואת תפקיד היועץ בתוכה. ג. לזמן הזדמנויות להתנסות הדרגתית ומבוקרת במצבי ייעוץ שונים בליווי הדרכה, רפלקציה, משוב והערכה מעצבת. ד. לאפשר לסטודנט לייעוץ לבדוק את התאמתו למקצוע ואת התאמת המקצוע אליו. ה. לספק משוב והערכה על הסטודנט למערכת האקדמית המפנה את הסטודנט להתנסות בשדה. ו. להוות חוליה מקשרת בין מסלולי ההכשרה האקדמית לבין הפעילות בבית הספר, תוך שיתוף פעולה הדוק, מוגדר ומתואם בתהליך ההכשרה.

ממחקרים שבדקו תפיסות של יועצים ומתמחים עולה תמונה מעורבת, ומתברר שקיימים הבדלים הן בתפיסת התפקיד והן בהגדרה האופרציונלית של תפקידי המאמן והאימון (Ochberg, Tischler & Schulberg, 1996). יעקובי (Jacobi, 1991) ערך סקירת ספרות נרחבת ומצא לפחות 15 הגדרות אופרציונליות בשלושה תחומים שונים (חינוך, פסיכולוגיה וניהול ארגוני). בישראל נוסחה לראשונה הגדרה אופרציונלית של תפקיד היועץ המאמן בספטמבר 2000, והיא כוללת, בין היתר, את תיאור התפקיד ומרכיביו העיקריים (שפ"י, 2000): היועץ המאמן יסייע לסטודנט לייעוץ לפגוש את מגוון פני העבודה והתפקיד של היועץ במערכת על מנת שיכיר וילמד את אופי ההליכים, התוכניות הייעוציות וההתנהגויות הנכללות בתפקידו של היועץ בעבודתו היומיומית. במטרה לאפשר תהליך זה ייצור היועץ מרחב המאפשר לסטודנט לצפות באופן צמוד בעבודתו ואף להתנסות בה בצורה מבוקרת; היועץ המאמן יבחר וידריך את הסטודנט במטרות שעליו לבצע, בהתאם לשלב ההתפתחות ולניסיונו של הסטודנט, ובהלימה עם דרישות המוסד האקדמי; היועץ המאמן יסייע לסטודנט בהבנת דילמות מקצועיות ואתיות העולות במהלך עבודתו; היועץ המאמן ידאג ללמידה יעילה תוך העלאת עניינים הנוגעים לרציונל ולהבנה עיונית, כגון: דיון לאחר צפייה והתנסות, שאלות, תכנים, מיומנויות ועוד; היועץ המאמן יציג לסטודנט את רציונל העשייה והקשר בין ידע תיאורטי לבין מימושו בשדה; בתום תהליך האימון תיערך שיחת משוב בין הסטודנט ליועץ המאמן. אם המוסד האקדמי שבו לומד הסטודנט יבקש תיעוד המשוב בכתב, יועלו תוכני המשוב בכתב בחתימה משותפת של היועץ המאמן והסטודנט. תנאים אלה יובאו לידיעת הסטודנט ב"חוזה" האימון שייערך לפני התהליך.

מודלים תיאורטיים של הדרכה ומודלים ייחודיים לאימון

אפשר לחלק את המודלים התיאורטיים השונים המשמשים בהדרכה (supervision) ובאימון (mentoring) של יועצים לשתי קטגוריות רחבות (ר' סקירה מקיפה אצל Bernard & Goodyear, 1998): 1. מודלים המבוססים על תיאוריות של פסיכותרפיה, כגון: המודל הפסיכודינמי (Teitelbaum, 1995); המודל הממוקד במודרך (Rogers, 1969); המודל הקוגניטיבי-התנהגותי (Larson, 1998; Liese & Beck, 1997); המודל הנרטיבי (Parry & Doan, 1994). 2. מודלים שפותחו במיוחד עבור הדרכה, כגון: מודלים התפתחותיים (Skovholt & Ronnestad, 1995; Stoltenberg, 1981); מודלים של תפקידים חברתיים (Bernard, 1979; Holloway, 1992). בנוסף, קיימים גם מודלים אקלקטיים ואינטגרטיביים (Norcross & Halgin, 1997).

עיון בספרות המקצועית מראה שרוב המודלים התיאורטיים משמשים להדרכת יועצים בפועל ולאימון סטודנטים בשדה, וכמו כן ניכר גם שימוש לא מובחן בשני המונחים (הדרכה ואימון), ללא הפרדה ברורה של הדגשים וסדרי עדיפויות. בשנים האחרונות הולכים וגוברים הקולות הקוראים לפתח מודלים ספציפיים העוסקים בתפקיד ובמערך ההתנהגויות של היועץ המאמן (לזובסקי ושמעוני, 2004; Rigazio-DiGilio, 1998). גם אם המודלים המשמשים להדרכת יועצים בפועל יכולים לשמש כבסיס תיאורטי לתפקיד היועץ המאמן, יש צורך להתאים אותם, תוך הבחנה ופיתוח ההיבטים ההולמים את הצרכים הייחודיים של אימון סטודנטים. ההבדלים בין צורכי שתי האוכלוסיות (סטודנטים ויועצים בפועל) דורשים התייחסות דיפרנציאלית ושימוש במודלים ההולמים כל אוכלוסייה (ר' למשל: Jackson, et al., 2002; Lazovsky & Shimoni, 2005).

בשנים האחרונות תוארו מספר מודלים העוסקים באופן ספציפי בתפקיד היועץ המאמן סטודנטים, ביניהם מודלים המתמקדים בהכשרה של היועצים המאמנים לתפקיד. דוגמא אחת היא המודל של פיס (Peace, 1995), המבוסס על הגישה הקוגניטיבית-התפתחותית, וכולל קבלת תפקיד המאמן, הכשרה לתפקיד ורפלקציה על ביצועו. המודל שימש כמסגרת לקורס להכשרת יועצים מאמנים במדינת צפון קרוליינה בארצות הברית. תוצאות מחקר הערכה על הקורס הצביעו על התפתחות ניכרת של המשתתפים, על שיפור במיומנויות קוגניטיביות ועל היענות מוגברת לצורכי המתמחים. דוגמא נוספת היא המודל של ון-זנדט ופרי (Van-Zandt & Perry, 1992) שפותח במסגרת פרויקט עבודה עם יועצים מאמנים שהתקיים במדינת מיין בארצות הברית. הפרויקט כלל ארבעה שלבים: 1. פיתוח מודל להכשרת יועצים מאמנים ואיתור מועמדים לתפקיד; 2. מפגשי הכשרה; 3. יישום ההכשרה בשנה הראשונה; 4. הערכת היעילות של מודל האימון וביצוע שינויים בהתאם. לאחרונה דיווחו מנזרס ועמיתיו (Manzanares et al., 2004) על פרויקט ייחודי להכשרת יועצים מאמנים במכללה כפרית קטנה בדרום-מערב ארצות הברית. המחברים יצרו תקליטור אשר כלל סרט וידאו ומסמכים שנשלחו ליועצים המאמנים. הערכת הפרויקט הצביעה על תוצאות חיוביות של השימוש בטכנולוגיה זו להכשרת יועצים מאמנים.

סוג נוסף של מודלים, עליהם מתבסס המחקר הנוכחי, הוא מודלים העוסקים בניתוח התפקידים של היועץ המאמן. לקטגוריה זו משתייך המודל הקלאסי של ברנרד (Bernard, 1979, 1997), המכונה "המודל למובחנות ההדרכה" (the discrimination model) ועוסק בתפקידי המדריך והמאמן בהכללה וללא הבחנה ביניהם. המודל של ברנרד מתאר שלושה תפקידים: מורה, יועץ וקונסולטנט (מייעץ), כאשר כל אחד מתפקידים אלה כולל התנהגויות המיועדות לקדם את תהליך האימון וההדרכה. המדריך יכול לבחור בתפקיד המורה, כדי להגביר את הידע של המודרך בתחום מסוים; כאשר הוא נושא את התפקיד היועץ הוא פונה לישות התוך-אישית או הבין-אישית של המתמחה; בהתקיד הקונסולטנט (המייעץ) הופך המדריך למשאב להיוועצות עבור המתמחה, תוך כדי עידוד התובנות של היועץ לעתיד על הנועץ או על המצב הייעוצי. תפקידים אלו תלויים במשתנים הקשורים למדריך/ מאמן, למתמחה וליחסי הגומלין ביניהם, והם מושפעים מעמדות, ערכים, צרכים, רקע פרופסיונלי וניסיון קודם של השניים. יש גם לקחת בחשבון שתהליך זה מתרחש בארגונים שונים, כאשר לכל אחד מהם מבנה, אקלים, נורמות ודפוסים אתיים משלו (Bernard, 1997). מחקרים רבים שנעשו בשנים האחרונות בעזרת מודל זה תומכים בו בכללותו, כאשר תפקידי המדריך/ מאמן כמורה, כיועץ וכקונסולטנט זוהו והובחנו ברמה מובהקת ומשמעותית (ר' למשל: Ellis, Ladany, Krenzel & Shult, 1996; Shechtman & Wirtzberger, 1999; Williams, 1995).

מודל אחר המתמקד באימון הוא המודל של טנטוני (Tentoni, 1995), המבוסס על הפרדיגמה שפותחה על ידי אנדרסון ושנון (Anderson & Shanon, 1988) להכשרת מורים. פרדיגמה זו הותאמה על ידיהם להכשרת יועצים והיא כוללת חמישה תפקידים, כאשר בכל תחום יש התנהגויות יעד ספציפיות (specific target behaviors). נתאר להלן את חמשות הוונותיו ואת התנהגויות וזיעו שכל ותפקידי כולל:

1. הוראה (teaching): מודלנינג, מתן מידע, שאלות, הגדרות וכל הפעולות הבסיסיות הקשורות להוראה.
2. מתן חסות (sponsoring): הגנה, תמיכה וקידום המתמחה.
3. עידוד (encouraging): מתן חיזוקים, השראה, אתגור המתמחה.
4. ייעוץ (counseling): הקשבה, הבהרה ומתן עצות.
5. התחברות (befriending): קבלה ויצירת קשר.

מטות המחקר והשאלות המחקר

ההתמקדות במודלים העוסקים בתפקיד ובמערך ההתנהגויות הספציפיות של היועץ המאמן מעידה על חשיבות התפקיד ועל הצורך בהמשך פיתוחו והתמקצעותו. למרות זאת, רק מעט מחקרים עסקו באופן ספציפי בנושא, ואין בנמצא מערך משותף של ציפיות, מטלות ותחומי אחריות של היועץ המאמן (Studer, 2005). במחקר מקיף על תפקידי היועץ המאמן (לזובסקי, שמעוני ויצחק-מונסונגו, 2003) נאספו נתונים אמפיריים רבים מהמעורבים באופן ישיר ובאופן עקיף בתהליך (יועצים מאמנים,

סטודנטים מתמחים, מדריכים במוסדות להכשרת יועצים ויועצים בכירים). מטרת המחקר הנוכחי היא לדווח על תפיסותיהם של המעורבים ישירות בתהליך האימון (יועצים מאמנים וסטודנטים מתמחים) לגבי תרומתו של היועץ המאמן למתמחה, הלכה למעשה. לא מצאנו מחקרים בישראל בהם נבדקו ישירות תפיסות אלו. בחנו את תפיסות המאמנים, כמי שמבצעים את התפקיד בפועל ויכולים לדווח על ביצועו מנקודת ראותם. ראינו חשיבות גם בבחינת תפיסות המתמחים, מאחר שהכשרתם מהווה את מטרת תהליך האימון, ותפיסותיהם עשויות לשמש משוב להשגת מטרת האימון, כמו גם לאיתור פערים בין התרומה הצפויה והנדרשת מתפקיד המאמן ומתהליך האימון לבין התרומה כפי שהיא נתפסת בפועל על ידי המתמחים.

במחקר נבחנו ארבעה מתוך התפקידים שהוצעו במודלים של ברנרד (Bernard, 1997) ושל טנטוני (Tentoni, 1995), והם: מורה, יועץ, קונסולטנט ונותן חסות. בחירה זו נעשתה בהסתמך על ממצאי המחקר של בלק (Black, 1998), אשר בעקבותיהם החלטנו לוותר על תפקיד ה'עידוד'. בלק בדקה את התוקף של סולם תפקידי היועץ המאמן של טנטוני (Tentoni, 1995), ומצאה שהכלי בעל תוקף תוכן הולם ומהימנות גבוהה, אם כי בניתוח גורמים מצאה ארבעה גורמים (ולא חמישה), כשתפקידי ה'ייעוץ' וה'עידוד' התקבצו לקטגוריה משותפת. ממצאי מחקר חלוף שערכנו (אשר כלל 39 יועצים מאמנים מכל רחבי הארץ ו- 45 סטודנטים מתמחים מארבעה מוסדות אקדמיים), הצביעו על מרכזיותם של ארבעה מרכיבי התפקיד המוזכרים לעיל, כאשר תפקיד ה'התחברות' לא התגלה כגורם מובחן בניתוח הגורמים, ועל כן החלטנו לוותר גם עליו. מרכיבי התפקיד נבחנו על פי התנהגויות היעד המשויות לתפקידים השונים של היועץ המאמן (Bernard, 1997; Tentoni, 1995), כפי שיפורט להלן בפרק הדין בשיטת המחקר.

שאלות המחקר שנבדקו היו:

1. כיצד תופסים יועצים מאמנים וסטודנטים מתמחים את מידת התרומה של היועץ המאמן למתמחה בזיקה לארבעה מרכיבי התפקיד (מורה, יועץ, קונסולטנט, נותן חסות)?
2. באילו מתוך התנהגויות היעד המייצגות את מרכיבי התפקיד, נתפסת תרומתו של היועץ המאמן למתמחה כרבה ביותר, ומהן, לעומתן, ההתנהגויות הנתפסות על ידי היועצים המאמנים והסטודנטים המתמחים כחשובות ביותר להיכלל בתהליך ההכשרה?

איסוף נתונים אמפיריים על תפקיד היועץ המאמן הלכה למעשה, תרומתו למתמחה וחשיבותו להכשרה בעיני היועצים המאמנים והסטודנטים המתמחים, עשוי לכוון ולמקד את המאמצים לפיתוחו, למיסודו ולהתמקצעותו של התפקיד. לתוצאות המחקר עשויות להיות גם השלכות יישומיות, אשר תתרומנה להבנייתו של מערך אימון מבוסס תיאוריה בהכשרת יועצים מאמנים.

שיטת המחקר**נבדקים**

א. במחקר השתתפו **159 יועצים מאמנים** מכל הארץ, שעובדים או עבדו לפחות שנה אחת בתפקיד זה. היועצים המאמנים אותרו בעזרת רשימות של יועצים שהומלצו לתפקיד על ידי השירות הפסיכולוגי-יועצי (שפ"י) במשרד החינוך. הרשימות התייחסו רק למומלצים לתפקיד (כ-500), ולא למי שעובד או עבד בתפקיד. השאלון הופנה לכולם אך צוין בו שהוא מיועד למאמנים שעובדים או עבדו לפחות שנה אחת בתפקיד. יש להניח שחלק מהיועצים לא השיבו לשאלון המחקר מפני שלא התנסו בתפקיד בפועל, מידע שלא ניתן להשיגו מראש. לכן, אף שההיענות למחקרנו על פי רשימות המומלצים הייתה בסביבות 30%, אנו מניחות שאחוז המשיבים מתוך היועצים שאכן התנסו בתפקיד, גבוה יותר.

רוב היועצים המאמנים נשים (כ-95%), יהודים (כ-74%), נשואים (כ-75%), ילידי ישראל (כ-97%), וחציון גילם היה 48 שנה, כאשר מחציתם בטווח גיל בין 30 ל-50 והמחצית השנייה בין 51 ל-65. מתוכם 41% היו בעלי ותק בייעוץ של 5-10 שנה, 22% של 11-15 שנה ו-37% של 16 שנה ומעלה. רובם בעלי תואר אקדמי שני (86%). הם עבדו בעיקר בחינוך הרגיל והממלכתי, בחטיבות הביניים (37%), בחטיבות העליונות (36%) ובבתי הספר היסודיים (27%); היקף המשרה בייעוץ של יותר ממחציתם (55%) נע בין 12 ל-19 שעות שבועיות, של 38% מהנבדקים והיקף היה בין 20% למשרה מלאה ומעלה, של 7% מ-12 שעות ומטה; 60% מהם עבדו עד 7 ש"ש גם בהוראה.

ב. במחקר השתתפו גם **171 סטודנטים מתמחים** אשר למדו במגמות לייעוץ חינוכי בשלוש אוניברסיטאות (כמחציתם) ובמכללה גדולה אחת. הובטח לשמור על אנונימיות המוסדות. הסטודנטים אותרו בעזרת מדריכי הפרקטיקום במוסדות השונים. לא ידוע לנו על סירוב להשיב לשאלון. רוב הסטודנטים נשים (כ-96%), חציון גילם 31, כרבע מהם היו בני 31-40, כרבע נוסף היו בני 41-50, ו-44% היו בני 30 שנה או פחות. רובם ילידי ישראל, נשואים, כ-88% מהם יהודים ו-12% מהם ערבים ודרוזים; בעת איסוף הנתונים כמחציתם היו בשנת ההתנסות הראשונה, והמחצית הנוספת בשנה השנייה והאחרונה.

כלי המחקר

במחקר השתמשנו בשני כלים: 1. שאלון ליועץ המאמן; 2. שאלון לסטודנט המתמחה. שני השאלונים היו זהים כמעט, להוציא התאמות הכרחיות. הממצאים המוצגים במאמר הנוכחי מבוססים על שלושה חלקים מתוך השאלונים של המחקר המקיף.

החלק הראשון בדק את תרומת היועץ המאמן למתמחה בויקה לארבעה ממרכיבי התפקיד של היועץ המאמן: מורה, יועץ, קונסולטנט ונותן חסות. בפני הנבדקים (יועצים וסטודנטים) הוצגה רשימה של 29 היגדים (ר' פירוט ההיגדים בלוח 1) המתארים התנהגויות יעד של מורה (10 היגדים), יועץ (5 היגדים), קונסולטנט (5

היגדים) ונותן חסות (9 היגדים). סדר ההיגדים ברשימה שהוצגה היה אקראי. חלק מההיגדים תורגמו והותאמו משאלונים קיימים (למשל: Black, 1998; Kahn, 1999; Ladany, Hill, Corbett & Nutt, 1996), והיגדים אחרים חוברו במיוחד למטרות המחקר בהתבסס על התנהגויות יעד שתוארו על ידי מתמחים, יועצים מאמנים ויועצים בכירים במחקר החלוץ שהוזכר לעיל. הנוסח הסופי נקבע לאור ממצאי מחקר החלוץ ובעקבות הערותיהם של ארבעה שופטים, שניים שמומחיותם בתחום המתודולוגי-מחקרי ושניים מתחום הייעוץ החינוכי. הנבדקים התבקשו לדרג את מידת התרומה של היועץ המאמן למתמחה לגבי כל התנהגות יעד על פני סולם בן 7 דרגות (1 - תרומה מעטה ביותר; 7 - תרומה רבה מאוד). העקביות הפנימית של השאלון נבחנה באמצעות מקדם מהימנות אלפא קרוונבך; מקדם המהימנות של דירוגי היועצים היה .94. ושל דירוגי הסטודנטים היה .90. ביצענו ניתוח גורמים מסוג principle axis כמומלץ על ידי תומפסון (Thompson, 2004). לאחר ביצוע רוטציה מסוג promax, המניחה שקיים קשר בין הגורמים, נחשפו 5 גורמים, כאשר בארבעה מהם ניתן היה לזהות בבירור שלושה מהתפקידים שבחנו: מורה, יועץ ונותן חסות. התקבלה הבחנה בין מתן חסות בתוך בית הספר (ספונסר פנים), למתן חסות מחוץ לבית הספר (ספונסר חוץ), כך שתפקיד נותן החסות התפלג לשני גורמים. הגורם האחרון כלל חלק מההתנהגויות המתארות את תפקיד הקונסולטנט, כאשר שאר התנהגויות של הקונסולטנט התפלגו בין התפקידים השונים (להרחבה ופירוט בנושא זה ר' Lazovsky & Shimoni, 2006).

החלק השני של השאלון כלל שתי שאלות: בשאלה הראשונה התבקשו היועצים המאמנים והמתמחים לציין שלוש התנהגויות, מתוך ה-29 שלעיל, בהן תרומת היועץ המאמן למתמחה הייתה הרבה ביותר, וזאת כתיקוף לחלק הראשון. בשאלה השנייה התבקשו היועצים והמתמחים לציין את שלוש ההתנהגויות הנתפסות בעיניהם כחשובות ביותר לתהליך ההכשרה.

החלק השלישי כלל נתוני רקע אישיים ותעסוקתיים של היועצים ושל המתמחים, כמפורט לעיל בסעיף 'נבדקים'.

הליך איסוף הנתונים

השאלונים ליועצים המאמנים נשלחו בדואר. כעבור זמן-מה נשלחו תזכורות, ולבסוף נעשו גם פניות אישיות. השאלונים לסטודנטים הועברו בסמסטר ב' של שנת הלימודים האקדמית על ידי מדריכי הפרקטיקום, לרוב בשעת השיעור. מילוי השאלון ארך כשעה. הובטחו ונשמרו סודיות ודיווח דיסקרטי של תשובות הנבדקים. איסוף הנתונים הסתיים לאחר כ-6 חודשים.

עיבוד הנתונים

נעשתה השוואה בין ממוצעי דירוגי התרומה של היועצים לבין ממוצעי דירוגי התרומה של המתמחים באמצעות מבחן t למשתנים בלתי תלויים. עוצמת האפקט (size effect)

.03	-0.25	2.15	4.39	2.25	4.50	9. המלצה לציון סופי בהתמחות
.56	-4.74**	0.97	5.70	1.65	4.86	10. מתן משוב והערכה מעצבת
יועץ						
.74	-6.00**	0.92	6.20	1.60	5.50	11. מתן עידוד ותמיכה רגשית
.77	-6.13**	1.01	5.95	1.75	4.99	12. סיוע בהתמודדות עם חששות,
						תסכולים וחוסר ביטחון במהלך ההתנסות
.67	-5.58**	0.88	5.83	1.77	4.89	13. עידוד תובנות אישיות על עבודת המתמחה
.68	-5.77**	1.15	5.58	1.77	4.62	14. עידוד וסיוע במעבר מתלות לעצמאות
.40	-3.45**	1.60	4.12	2.11	3.40	15. סיוע עם בעיותיו האישיות של המתמחה
קונסולטנט						
.67	-5.60**	0.86	6.24	1.52	5.48	16. ניתוח משותף של מקרים ואירועים
.67	-5.88**	1.19	5.55	1.67	4.60	17. בדיקה משותפת של תכנון התערבות
						18. עידוד בחירה בין חלופות להתערבות
.64	-5.36**	0.98	5.84	1.63	5.04	תוך מתן מרחב לסגנון האישי
.39	-3.35**	0.12	6.03	1.55	5.54	19. התייחסות אל המתמחה כעמית למקצוע
.28	-2.47*	1.29	5.48	1.62	5.07	20. יצירת קשרי עבודה ללא מעורבות רגשית ותוך שמירה על גבולות
נותן חסות						
.38	-3.28**	0.95	6.01	1.51	5.56	21. שילוב במערכת בית הספר כמתמחה, והיכרות עמה
.60	-5.17**	1.25	5.48	1.81	4.59	22. היכרות עם שירותים וגורמי חוץ
.73	-5.98**	0.70	6.40	1.29	5.72	23. היכרות עם מקומו של היועץ בביה"ס ומרכיבי התפקיד
.33	-2.74*	1.10	5.95	1.85	5.49	24. הצגת המתמחה ומעורבותו בבית הספר בפני המנהל ובעלי תפקידים
.63	-5.48**	1.06	6.08	61.5	5.27	25. שיתוף בכל התחומים של עבודת היועץ
.28	-2.46*	1.70	4.06	2.05	3.54	26. קשר עם הקבוצה הפרופסיונלית (שפ"י, יועצים אחרים, כנסים)
.32	-2.86*	1.49	5.68	1.80	4.15	27. דאגה לכך שהמתמחה יעסוק בעבודה ייעוצית בלבד במהלך ההתנסות
.28	-2.44*	1.93	4.48	2.16	3.91	28. חשיפה בפני אפשרויות עתידיות להכשרה ותעסוקה
.22	-1.88	2.07	4.73	2.37	4.24	29. המלצה על המתמחה להמשך הדרך בפני הרשויות (מנהל, יועץ בכיר)

הערה 1: $p < .05$; ** $p < .01$

הערה 2: דרגות החופש של רוב ההיגדים נעו בין 309-320, מלבד היגד 9 (df=269), היגד 28 (df=303) והיגד 29 (df=285).

הוערכה באמצעות חישוב Cohen's d על פי ערכי מבחן ה- t של הבדלים בין שתי קבוצות לא שוות בגודל ה- n (Cohen, 1988; Kotrlík & Williams, 2003; Rosenthal & Rosnow, 1991). כמו כן, נעשתה השוואה באמצעות מבחני t (paired t -tests) בין התנהגות היעד בעלת הדירוג הגבוה ביותר לבין ההתנהגות בעלת הדירוג הנמוך ביותר בכל קטגוריה. בנוסף, ביצענו השוואות באמצעות מבחן t למשתנים בלתי תלויים, כדי לבדוק אם קיימת שונות בעמדות של מאמנים על פי משתנים אישיים (גיל, מגזר) ומקצועיים (ותק), ובין עמדות המתמחים על פי מוסד הכשרה ושנת לימוד. לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית באף אחת מההשוואות.

ממצאים

תפיסת התרומה של היועץ המאמן על פי התנהגויות יעד ספציפיות המייצגות את ארבעת המרכיבים של התפקיד (מורה, יועץ, קונסולטנט ונותן חסות)

בלוח 1 מובאים הממוצעים וסטיות התקן של דירוגי התרומה של כל אחת מהתנהגויות היעד של ארבעת התפקידים של היועץ המאמן, על פי דיווחי היועצים מאמנים והסטודנטים המתמחים. התנהגויות היעד קובצו לארבע קטגוריות של מרכיבי התפקיד: מורה, יועץ, קונסולטנט ונותן חסות.

לוח 1: השוואה בין יועצים מאמנים לבין סטודנטים מתמחים בדירוגי התרומה של היועץ המאמן למתמחה (בסולם של 1-7), ביזקה להתנהגויות יעד ספציפיות של ארבעה מרכיבי תפקיד (מורה, יועץ, קונסולטנט ונותן חסות)

השוואה		יועצים מאמנים N=151		סטודנטים מתמחים N=170		התנהגויות יעד לפי מרכיבי התפקיד
Cohen's d	t	סטיות תקן	ממוצע	סטיות תקן	ממוצע	
מורה						
.30	-2.61*	1.16	5.55	1.63	5.19	1. הקניית כלים ומיומנויות ייעוץ פרטניים
.48	-4.16*	1.31	4.70	1.81	3.98	2. הקניית כלים ומיומנויות ייעוץ קבוצתיים
.85	-7.18**	1.09	5.26	1.72	4.11	3. דרכי תכנון העבודה לטווח הקצר והארוך
.85	-7.44**	1.25	5.44	1.70	4.21	4. מתן הוראות מובנות ומפורטות לביצוע התערבות
.60	-5.24**	1.31	5.34	1.79	4.43	5. חשיפה והפניה למקורות וחומרים לעבודה
.61	-5.29**	1.23	5.23	1.73	4.34	6. הערכה מתמדת של עבודת המתמחה, בדיקת מהלכים נכונים וטעויות
.65	-5.49**	1.01	5.91	1.60	5.09	7. הדגמה של טכניקות התערבות ייעוציות
.69	-5.81**	1.04	6.00	1.66	5.10	8. התאמת סוג הנועצים וכמות העבודה ליכולת המתמחה

מבט כולל בלוח 1 מצביע על כך, שהמאמנים והמתמחים הכירו את ההתנהגויות המשויכות לארבעת התפקידים ודיווחו על תרומה בינונית עד רבה לגבי כל אחת מהן (טווח הממוצעים של המאמנים היה 4.06-6.40, וטווח הממוצעים של המתמחים היה 3.40-5.72 בסולם של 1 עד 7). מבחינת הצביעה על הבדל משמעותי ומובהק סטטיסטית ($p < .01$ או $p < .05$) בין דירוגי התרומה של המאמנים לבין דירוגי התרומה של המתמחים ברוב הפריטים, כשדירוגי המאמנים לרוב גבוהים יותר; זאת להוציא שני פריטים: "המלצה לציון הסופי בהתמחות" ו"המלצה על המתמחה להמשך הדרך בפני הרשויות". בפריטים אלו לא נמצא הבדל סטטיסטי מובהק בין המאמנים למתמחים בדירוג מידת התרומה. ברוב ההתנהגויות היעד של המורה, בהן נמצא הבדל סטטיסטי מובהק בין שתי הקבוצות, התקבלו ערכי Cohen's d בינוניים עד גבוהים, מלבד ערך נמוך שהתקבל ב"הקניית כלים ומיומנויות ייעוץ פרטניים", ממצא המצביע על חפיפה גדולה יותר בין הקבוצות בהתנהגות יעד זו. ברוב ההתנהגויות היעד של היועץ ושל הקונסולטנט התקבלו ערכי Cohen's d בינוניים עד גבוהים, מלבד ב"התייחסות אל המתמחה כעמית למקצוע" וב"יצירת קשרי עבודה ללא מעורבות רגשית". ערכי Cohen's d בהתנהגויות היעד של נותן החסות היו נמוכים עד בינוניים, להוציא ערך גבוה יותר ב"היכרות עם מקומו של היועץ בבית הספר ומרכיבי התפקיד". ככלל, עוצמת האפקט שהתקבלה בהתנהגויות היעד של נותן החסות נמוכה יותר מזו שהתקבלה בשאר מרכיבי התפקיד, ממצא המצביע על חפיפה גדולה יותר בין הקבוצות בתחום זה. בחינה של דירוגי ההתנהגויות בכל אחת מקטגוריות התפקידים בנפרד הצביעה על שונות במידת התרומה של ההתנהגויות ששויכו לקטגוריה. השוואה שנעשתה באמצעות מבחני t (paired t -tests) בין התנהגות היעד בעלת הדירוג הגבוה ביותר לבין ההתנהגות בעלת הדירוג הנמוך ביותר בכל קטגוריה, הצביעה על הבדלים בהערכת התרומה של התנהגויות יעד אלה, בקבוצת המאמנים ובקבוצת המתמחים כאחת. **בקטגוריית המורה** נמצאו הבדלים משמעותיים בין התנהגות היעד אשר תרומתה דורגה על ידי המתמחים כגבוהה ביותר – "הקניית כלים ומיומנויות ייעוץ פרטניים" – לבין שני הדירוגים הנמוכים ביותר בקטגוריה זו: "הקניית כלים ומיומנויות ייעוץ קבוצתיים" ($t(168) = 8.58, p < .01$) ו"דרכי תכנון העבודה לטווח הארוך" ($t(169) = 8.23, p < .01$). בדומה, מצאנו הבדלים משמעותיים בין הדירוגים הגבוהים ביותר של המאמנים בקטגוריית המורה, שניתנו ל"התאמת סוג הנועצים וכמות העבודה ליכולת המתמחה", ו"הדגמת טכניקות התערבות ייעוציות", לבין הדירוג הנמוך ביותר שניתן על ידם ל"המלצה לציון הסופי בהתמחות". לפי ההתפלגות באחוזים של הדירוגים לגבי פריט אחרון זה, נמצא ששישנה קבוצה של כ-25% שציינה שלמאמנים אין בכלל תרומה בפריט זה. לפיכך בחרנו להתייחס לדירוג שמעליו כנמוך ביותר – דירוג שניתן על ידי היועצים ל"הקניית כלים ומיומנויות ייעוץ קבוצתיים" – ולהשוותו לדירוגים הגבוהים ביותר שתוארו לעיל. הבדלים משמעותיים נמצאו בכל אחת מההשוואות ($t(142) = -7.00, p < .01$; $t(146) = 7.04, p < .01$).

בקטגוריית היועץ דירוגו הן המתמחים והן המאמנים את התרומה ל"מתן עידוד

ותמיכה רגשית" כגבוהה ביותר, ואת התרומה ב"סיוע בבעיות אישיות של המתמחה" כנמוכה ביותר. הבדלים משמעותיים ומובהקים סטטיסטית נמצאו בין הדירוגים הגבוהים ביותר לנמוכים ביותר, הן בקבוצת המאמנים ($t(146) = 16.66, p < .01$), והן בקבוצת המתמחים ($t(165) = 15.11, p < .01$).

הבדל משמעותי ומובהק סטטיסטית ($t(167) = 7.50, p < .01$) נמצא בין הדירוג הגבוה ביותר **בקטגוריית הקונסולטנט**, שניתן על ידי המתמחים ל"התייחסות המאמן למתמחה כעמית למקצוע", לבין הדירוג הנמוך ביותר שניתן ל"בדיקה משותפת של תכנון התערבות". הבדל משמעותי ומובהק ($t(145) = 7.00, p < .01$) נמצא גם בין הדירוג הגבוה ביותר של המאמנים בקטגוריה זו, שניתן ל"ניתוח משותף של מקרים ואירועים", לבין הדירוג הנמוך ביותר שניתן על ידם ל"יצירת קשרי עבודה ללא מעורבות רגשית ותוך שמירה על גבולות הדדיים".

תרומתו של היועץ המאמן ב"היכרות עם מקומו של היועץ בבית הספר ועם מרכיבי התפקיד" דורגה הן על ידי המאמנים והן על ידי המתמחים כגבוהה ביותר מבין ההתנהגויות היעד **בקטגוריית נותן החסות**, ומבין כל 29 ההתנהגויות היעד. הדירוג הנמוך ביותר בקטגוריה זו ניתן על ידי המתמחים והמאמנים ל"קשר עם הקבוצה הפרופסיונלית". הבדל משמעותי ומובהק סטטיסטית נמצא בין הדירוג הגבוה ביותר לדירוג הנמוך ביותר בקטגוריה זו אצל המתמחים ($t(167) = 14.39, p < .01$), כמו גם אצל המאמנים ($t(138) = 11.71, p < .01$).

התנהגויות היעד בהן תרומת היועץ המאמן נתפסת כרבה ביותר בהשוואה להתנהגויות היעד הנתפסות כחשובות ביותר לתהליך ההכשרה

היועצים המאמנים והמתמחים התבקשו לציין שלוש מתוך 29 התנהגויות היעד, אשר בהן התרומה של היועץ מאמן הייתה הרבה ביותר. בנוסף, התבקשו היועצים והמתמחים לציין את שלוש ההתנהגויות החשובות ביותר בעיניהם לתהליך ההכשרה. בלוח 2 מוצגת השוואה בין דירוגיהם של היועצים המאמנים לאלו של המתמחים בשני נושאים אלו. כדי למנוע סרבול מוצגים בלוח 2 עשרת הדירוגים הראשונים של כל קבוצה (מתוך 29). ניתן להבחין שחמשת הדירוגים הראשונים בכל אחת מהקבוצות כוללים למעלה מ-50% מסך כל התשובות של היועצים ושל המתמחים.

לוח 2: דירוגי התנהגויות היעד לפי התרומה של היועץ המאמן למתמחה, לפי חשיבותן להכשרה על פי אחוז המציינים מבין היועצים המאמנים (N=123) והסטודנטים המתמחים (N=148)

התנהגות היעד		התרומה של המאמן		החשיבות להכשרה	
		על פי % המציינים		על פי % המציינים	
		סטודנטים	יועצים	סטודנטים	יועצים
		N = 461	N = 428	N = 439	N = 370
1.	הקניית כלים ומיומנויות ייעוץ פרטניים	14.32(1)	15.70(1)	17.77(1)	15.41(1)
2.	היכרות עם מקומו של היועץ בביה"ס ומרכיבי התפקיד	13.02(2)	15.42(2)	10.70(2)	14.59(2)
3.	שיתוף בכל התחומים של עבודת היועץ	8.24(4)	10.28(3)	6.83(6)	7.30(4)
4.	שילוב במערכת בית הספר כמתמחה, והיכרות עמה	7.16(6)	8.64(4)	3.20(10)	4.59(7)
5.	מתן עידוד ותמיכה רגשית	9.11(3)	7.48(5)	-	-
6.	הקניית כלים ומיומנויות ייעוץ קבוצתיים	4.12(8)	5.37(6)	10.70(3)	8.65(3)
7.	הדגמה של טכניקות התערבות ייעוציות	3.90(9)	4.67(7)	7.97(4)	5.9(5)
8.	התייחסות למתמחה כעמית למקצוע	6.29(7)	4.43(8)	-	-
9.	ניתוח משותף של מקרים ואירועים	8.03(5)	4.21(9)	7.51(5)	4.32(8)
10.	סיוע בהתמודדות עם חששות, תסכולים וחוסר ביטחון	-	3.74(10)	-	4.86(6)
11.	היכרות עם שירותים וגורמי חוץ	3.69(10)	-	3.41(9)	4.32(9)
12.	מתן משותף והערכה מעצבת	-	-	5.69(7)	4.05(10)
13.	דרכי תכנון עבודה לטווח הקצר ולטווח הארוך	-	-	4.10(8)	-

הערה: בסוגריים מצוין הדירוג של התנהגות היעד.

לוח 2 מצביע על דמיון בין דירוגי היועצים לבין דירוגי המתמחים, הן לגבי התנהגויות היעד בהן התרומה נתפסת כרבה ביותר, והן לגבי ההתנהגויות החשובות להכשרה. היועצים הצביעו על "הקניית כלים ומיומנויות ייעוץ פרטניים" (התנהגות יעד המייצגת את תפקיד המורה), ועל "היכרות עם מקומו של היועץ בבית הספר ומרכיבי התפקיד" (התנהגות יעד המייצגת את תפקיד נותן החסות), כהתנהגויות היעד בהן תרומתם כיועצים מאמנים הייתה הרבה ביותר. התנהגויות אלה מופיעות גם אצל המתמחים בראש רשימת ההתנהגויות בהן תרומת היועץ המאמן הייתה הרבה ביותר. דומה הדבר לגבי ההתנהגויות המדורגות בשלושת המקומות הבאים: "שיתוף בכל תחומי עבודתו של היועץ", "שילוב במערכת בית הספר והיכרות עמה" ו"מתן עידוד ותמיכה

רגשית למתמחה". למרות הדמיון, המתמחים מדגישים יותר את "מתן העידוד והתמיכה הרגשית", התנהגות המדורגת על ידם במקום השלישי. בנוסף לכך, דירגו המתמחים במקום החמישי את "ניתוח משותף של מקרים ואירועים", בעוד שמספר היועצים שדירגו את תרומתם בהתנהגות זו כרבה ביותר היה נמוך יותר.

עיון נוסף בלוח 2 מראה, כי "הקניית כלים ומיומנויות ייעוץ פרטניים" ו"היכרות עם מקומו של היועץ בבית הספר ועם מרכיבי התפקיד", נתפסו גם כהתנהגויות היעד החשובות ביותר לתהליך ההכשרה. תפיסה זו משותפת ליועצים ולמתמחים, אם כי המתמחים שמו דגש יתר על החשיבות של "הקניית כלים ומיומנויות ייעוץ פרטניים". למרות זאת, גם המתמחים וגם היועצים המאמנים מדגישים את חשיבותה של "הקניית מיומנויות ייעוץ קבוצתיות", התנהגות יעד בה תרומת היועץ המאמן נתפסת כנמוכה בהשוואה לחשיבותה. שתי התנהגויות יעד נוספות נתפסו כחשובות ביותר: "הדגמה של טכניקות התערבות ייעוציות" ו"מתן משותף והערכה מעצבת", ושתיהן הודגשו יותר על ידי המתמחים.

דיון, מסקנות והמלצות

בדיקת תרומתו של היועץ המאמן למתמחה, כפי שזו באה לידי ביטוי בשדה, על פי תפיסותיהם של יועצים מאמנים ושל מתמחים, נועדה לסייע להגדרה של מרכיבי תפקיד היועץ המאמן ותורמתם הספציפית. באופן כללי, נמצא הבדל בין תפיסת היועצים המאמנים לבין תפיסת המתמחים לגבי מידת התרומה למתמחה בכל אחד ממרכיבי התפקיד שנבדקו, כאשר היועצים המאמנים דירגו את תרומתם ברוב התנהגויות היעד כרבה יותר בהשוואה לדירוגי המתמחים. ייתכן שעובדה זו משקפת רצייה חברתית של המאמנים ו/או ציפיות גבוהות יותר של המתמחים ואף אכזבה או החמצה מסוימת. ההשוואה העלתה במיוחד הבדלים גדולים בין המאמנים והמתמחים לגבי מספר התנהגויות (למשל: "דרכי תכנון העבודה לטווח הקצר והארוך"; "מתן הוראות מובנות ומפורטות לביצוע התערבות"; "עידוד תובנות אישיות על עבודת המתמחה"), והבדלים בינוניים ואף נמוכים ביחס להתנהגויות אחרות ("הקניית כלים ומיומנויות ייעוץ פרטניים"; "קשר עם הקבוצה הפרופסיונלית"; "יצירת קשרי עבודה ללא מעורבות רגשית"). לפיכך נראה, שההסכמה בין המאמנים למתמחים משתנה בהתאם להתנהגות המתוארת. ייתכן כי הדבר משקף פערים בין ציפיות המתמחים וצורכיהם לבין תפיסת המאמנים את התרומה הנדרשת והאפשרית במהלך ההכשרה, ו/או גם על פער בין תפיסת התרומה לתרומה הלכה למעשה, בזיקה להתנהגויות היעד השונות.

ממצאי המחקר הנוכחי מראים, שהמאמנים והמתמחים מזהים את מגוון התנהגויות היעד המייצגות את ארבעת התפקידים שנבדקו (מורה, יועץ, קונסולטנט ונותן חסות), ומכאן יש להניח שהמתמחים נחשפו להם בשדה. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מודלים המתוארים בספרות המקצועית (כגון: Bernard, 1997; Tentoni, 1995). עם זאת, ניתן להתרשם, כי קיימת היררכיה בביטויי התנהגויות אלו, באופן שבכל מרכיב תפקידי בולטות במיוחד התנהגות אחת או יותר, ואלהיהן המתמחה כנראה, נחשף

יותר. ממצא זה דורש תשומת לב מיוחדת בשל החשיבות למידת חשיפתו והכנתו של המתמחה למגוון תחומי עבודת היועץ. נראה שהמתמחה לא יצא מן האימון נשכר במידה שווה בכל תחומי עבודת היועץ. הממצאים מלמדים, **שהמתמחה יצא נשכר בעיקר בעבודה פרטנית, שוטפת וריאקטיבית, בעוד שתרומת האימון, וכנראה גם החשיפה, לעבודה מתוכננת ומערכתית הייתה מוגבלת יותר.**

הממצא על בולטות התרומה של היועץ המאמן בהקניית כלים ומיומנויות ייעוץ פרטניים (תפקיד המורה) מצוי בהלימה עם הבולטות של תחום זה בעבודת היועץ בכלל (ר' למשל: טטר, 1997; לזובסקי ושמעוני, 2004; Borders, Bernard, Dye, Fong, 2004; Henderson & Nance, 1991; Bradley & Fiorini, 1999). ועם ממצאים המעידים על חשיפת המתמחים בעיקר לתחום זה הן בצפייה והן בהתנסות (לזובסקי ובכר, 1999; לזובסקי, שמעוני ויצחק-מונסונגו, 2003); זאת למרות הציפייה שהיועצים יעסקו באותה מידה בהיועצות, בתיאום ובניהול תוכניות (הייעוץ החינוכי בבית הספר, 2005). ייתכן, שמציאות זו קשורה לתנאי האימון בבית הספר ולאופי האימון, המאפשרים ביתר קלות להפנות מתמחים לעבודה פרטנית עם תלמידים, מאשר להפנותם לעבודה עם קבוצות וכיתות, המצריכה התארגנות אחרת, מערכתית ומורכבת יותר. ייתכן גם כי בגלל שהאימון מוגבל למסגרת שנת הלימודים במוסדות ההכשרה, נחשפים המתמחים פחות לעבודה הפרואקטיבית של היועץ, כמו תכנון העבודה לטווח הקצר והארוך הנעשית בחלקה בקיץ ובתחילת שנת הלימודים. אך ייתכן גם, שהיועצים מבצעים עבודה זו במידה פחותה יותר; ואכן נמצאה תרומה נמוכה בתחום זה, יחסית לתחומים האחרים.

אחת מהתנהגויות היעד המייצגות את תפקיד המורה היא "המלצה במתן ציון סופי בהתמחות". זו קשורה לנושא רחב יותר שהוא הערכת ההתמחות בשדה והקשר בינה להערכה במוסדות ההכשרה האקדמיים. ישנן תפיסות שונות בסוגיה זו, המתבטאות במדיניות שונה של מוסדות ההכשרה, כאשר בחלק מהמוסדות אין היועץ המאמן מתבקש להעריך את ההתנסות בציון. יש להניח שהשונות בהערכת התרומה וההתפלגות הרבה של הדירוגים בהיגד זה, משקפות את המתואר לעיל. נראה שמתבקשת התייחסות מעמיקה לסוגיה זו, תוך מתן הדעת של אנשי האקדמיה ואנשי השדה לנושא ההערכה.

בין התנהגויות היעד בתפקיד היועץ, בולטת התרומה במתן עידוד, סיוע ותמיכה רגשית, ממצא שמבליט התנהגות יעד זו של היועץ בשטח, בהתאם להגדרת תפקידו ולמצופה ממנו כיועץ מאמן (לזובסקי ושמעוני, 2004; שפי, 2000; Bernard, 1997; Studer, 2005; Tentoni, 1995). ניכרת הבחנה והפרדה בין התייחסות למרכיבים הרגשיים שמעלה ההתנסות, לבין העיסוק בבעיות אישיות של המתמחה, אשר דורג כנמוך ביותר בקבוצה זו, ונראה שברוב המקרים המאמן שומר על גבולות ואינו הופך ל"יועץ אישי" של המתמחה.

בין התנהגויות היעד בתפקיד הקונסולטנט, בולטת התרומה בהתייחסות היועץ המאמן למתמחה כעמית למקצוע, ושיתוף המתמחה בנייתו מקרים ואירועים. ממצאים

אלה נותנים ביטוי להנחת היסוד של תפקיד הקונסולטציה (היועצות), המבוססת על יחס של שוויוניות בין שני הצדדים, כאשר לכל צד יש תרומה ייחודית משלו בפיתוח התובנות על הנועץ או על הסיטואציה הייעוצית (טטר וגוזלן, 2000; Bernard, 1997). לעומת זאת, תרומת היועץ המאמן בבדיקה משותפת של תכנון התערבות, נתפסת על ידי המתמחים כנמוכה יחסית להתנהגויות אחרות בקטגוריה זו; וזוהי עדות נוספת לחשיפה המוגבלת, כנראה, של המתמחה לעבודה מתוכננת. יש לזכור שתכנון ההתערבות משמש מודל תפקידי (role model), ושלמתמחה יש בהחלט צורך בהיועצות לגבי תכנון ההתערבות. ייתכן שוב, שחלק נחוץ, חיוני והכרחי זה של תפקיד המאמן נדחק הצדה ואף אינו מתאפשר בשל הזמן המועט המוקצב לאימון בסדר יומו העמוס של היועץ המאמן. מאחר שמדובר במרכיב מרכזי בהתנסות המודרכת, אשר בא לתרום למתמחה ולדאוג להצלחת ההתערבות אצל הנועצים, יש להתייחס לכך בכובד ראש ולהקדיש לנושא זמן, מקום, הכנה והדרכה, הן במסגרת הכשרת המתמחה באקדמיה והן במסגרת האימון בבית הספר וההנחיות לקראתו.

היועץ המאמן מצטייר כ**נותן חסות** בתוך בית הספר, ומכך אנו למדים שבשטח מהווה המאמן מגשר ומתווך בין המתמחה למערכת הבית-ספרית, תפקיד שכונה על ידנו "ספונסר פנים". תרומתו של המאמן בתחום זה דורגה כגבוהה ביותר. לא כך המצב לגבי התנהגויות היעד בתפקיד נותן החסות המכוונות כלפי חוץ או כלפי העתיד המקצועי של המתמחה, מה שניתן לכנות "ספונסר חוץ". תפקיד אחרון זה מתקשר להמלצותיו של טנטוני (Tentoni, 1995), המדגיש את הצורך בהתנהגויות יעד המכוונות כלפי המשך דרכו המקצועית של המתמחה. ייתכן שתורמתו המועטה של היועץ המאמן להיבט זה נובעת מהעדר זמן או מקביעת גבולות לתפקיד, אך גם מחוסר מודעות של היועצים המאמנים להיבט זה של תפקיד החסות.

תיקוף נוסף לממצאינו התקבל מהצבעתם של המשיבים על שלוש התנהגויות יעד בהן תרומת היועץ המאמן נתפסת כרבה ביותר. נמצאה הלימה בין ההתנהגויות להן ייחסו המאמנים והמתמחים את התרומה הרבה ביותר לבין התנהגויות היעד שנמצאו כמובילות בקטגוריות התפקיד השונות. בין המובילות ברשימת ההתנהגויות של התרומה הרבה ביותר נמצא ייצוג לכל אחד ממרכיבי התפקיד, ולמרות שבראש רשימה זו נמצאת התנהגות יעד המשוייכת לתפקיד המורה, בולטות בה התנהגויות היעד המשוייכות לתפקיד נותן החסות וליתר דיוק ל"ספונסר פנים", הפורש את חסותו על המתמחה בתוך בית הספר. ניתן להתרשם, כי תפקיד זה תופס מקום מרכזי בשדה בין מרכיבי התפקיד של היועץ המאמן.

הקניית כלים ומיומנויות ייעוץ פרטניים והיכרות עם מקומו של היועץ בבית הספר ועם מרכיבי התפקיד, נתפסו גם כהתנהגויות היעד החשובות ביותר בהכשרה, תפיסה המשותפת ליועצים ולמתמחים. יחד עם זה נמצא, שמתמחים ויועצים מאמנים כאחד מדגישים את חשיבות הקנייתן של מיומנויות ייעוץ קבוצתיות, התנהגות יעד אשר בה תרומת היועץ המאמן בשדה נתפסת כנמוכה בהשוואה לתפיסת חשיבותה לתהליך ההכשרה. פער דומה נמצא גם לגבי "הדגמה של טכניקות עבודה ייעוציות", התנהגות

יעד שנתפסת גם היא כחשובה לתהליך ההכשרה אך תרומתה בשדה בולטת פחות. מכאן עולה, שהיועצים והמתמחים מייחסים חשיבות רבה להתנהגויות יעד המתקשרות להקניית מיומנויות ייעוציות (מיומנויות ייעוץ קבוצתיות וטכניקות התערבות) ומשויכות לתפקיד המורה – מרכיבים בהם נמצא שתרומת היועץ המאמן בשדה נתפסת כבולטת פחות.

יש לשים לב לכך, שאף שתומתם של המאמנים בתכנון העבודה לטווח הקרוב ולטווח הרחוק בשדה נתפסת כנמוכה יחסית, רק חלק קטן מהמתמחים וחלק קטן עוד יותר מהיועצים ציינו את החשיבות של התנהגות זו לתהליך ההכשרה. ממצא זה מצטרף לממצאי הספרות המקצועית (טטר, 1997; לזובסקי ושמעוני, 2004 Borders et al., 1991; Bradley & Fiorini, 1999) על העדר איזון בין כל תחומי התפקיד של היועץ, נתון שבא לידי ביטוי בחשיפה מועטה לעבודה פרואקטיבית ומתוכננת. ממצאים אלו מעוררים תהיות לגבי תפיסת תפקיד היועץ המאמן וביצועו בשדה. ייתכן, שחשיפה לא מאוזנת זו של המתמחים נובעת לא רק מלוח הזמנים העמוס של היועץ ומהעדר הגדרה ומקום לתפקיד היועץ המאמן, אלא גם מהשתקפות עבודת היועץ החינוכי בפועל. על כל פנים, מתחדדת השאלה לגבי השפעת חשיפה חלקית זו לעבודה מערכתית ולתכנון העבודה הייעוצית על המיומנויות הנרכשות בהתנסות, ובעיקר על תפיסת תפקיד היועץ המועברת לדור הבא של היועצים.

מחקר זה הוא הראשון שעוסק בתפקיד היועץ החינוכי המאמן בישראל, ומכאן נובעת חשיבותו כפורץ דרך וכבוחן מודל אימון מותאם תיאוריה. במקביל יש למנות גם את מגבלותיו. כמו בכל מחקר המבוסס על דיווח עצמי יש לקחת בחשבון שקיימת מידה מסוימת של רצייה חברתית. בנוסף, בהיותו מחקר ראשוני, נדרש מחקר המשך, הן כדי לאושש את ממצאי המחקר הנוכחי והן כדי לבחון את מכלול תפקידי היועץ המאמן הקיימים בשטח. כאמור, במחקר הנוכחי נבדקו התנהגויות יעד שנגזרו מארבעה מרכיבי התפקיד המרכזיים הבולטים בספרות. יש מקום להמשיך ולבדוק התנהגויות יעד אלה ואחרות, תוך שימוש בכלים נוספים, כגון תצפיות על יועצים מאמנים וראיונות עומק עם יועצים, מתמחים, מורי הפרקטיקום, המכשירים את הסטודנטים לייעוץ, ובעלי תפקידים רלוונטיים נוספים. באופן זה ניתן יהיה לבדוק אם יש צורך להתייחס להתנהגויות יעד נוספות ולבחון את התפקיד ומרכיביו מזוויות נוספות. כמו כן מתבקשת הבחנה נוספת בין התנהגויות היעד המתבצעות בשטח לבין התרומה האפקטיבית של התנהגויות יעד אלו. רצוי גם לערוך מחקר רב-שנתי שיעקוב אחר תכנים, תהליכים והתפתחויות של תפקיד היועץ המאמן לאורך זמן. מידע נוסף זה עשוי לתרום לביסוס של תפקיד היועץ המאמן, להכשרה ולהדרכה לקראת תפקיד זה.

ההמלצה להכשיר את היועצים המאמנים לתפקיד נראית כצורך המציאות והיא מצטרפת להמלצות חוזרות ונשנות בספרות המקצועית (לזובסקי, 2004; לזובסקי ושמעוני, 2004; Studer, 2005; Jackson et al., 2002). נדרש שיתוף פעולה בין קובעי המדיניות בשפ"ו והיועצים הבכירים בשדה לבין מדריכי הפרקטיקום באקדמיה, לצורך ביסוס מעמד היועץ המאמן וההכרה בו כחוליה מרכזית ובעלת השפעה רבה על הכשרתם

של יועצי העתיד, ולפיכך על דמותה העתידית של פרופסיית הייעוץ. יש צורך לעגן את הגדרת תפקיד היועץ המאמן ואת דרכי פעולתו בתשתית תיאורטית ייחודית ואיתנה, שתעניק רציונל לביצוע התפקיד. הדיאלוג ויחסי הגומלין המתמידים בין בחינת הביצוע של התפקיד בפועל על פי ממצאים אמפיריים, לבין התשתית התיאורטית, עשויים לתרום רבות למובחנות התפקיד, לבהירותו ולהערכת ביצועו, מקצועיותו ויעילותו. ממצאי המחקר הנוכחי יכולים לתרום להבניית מערך מבוסס תיאוריה של הכשרה לקראת תפקיד היועץ המאמן. בהעדר הכשרה מסוג זה היום, עשויים הממצאים לכוון את המוסדות להכשרת יועצים חינוכיים בפיתוח הנחיות שישללו את הדרך להכשרה עתידית מובחנת של יועצים מאמנים, וכן בתהליכי 'הדרכה על הדרכה' של היועצים המאמנים. להמלצות אלו חשיבות מיוחדת לאור מאמצי הרפורמות והעיצוב המחודש של תפקידי היועץ בארץ ובעולם (דשבסקי, 2005; American School Counselor Association [ASCA], 2003; Dahir, 2000; House & Hayes, 2002), הן בהגדרה ובביסוס תפקיד היועץ המאמן כחלק ממערך התפקידים הכולל של הפרופסיה, והן בראיית האימון בבית הספר כערוץ מרכזי להכשרת יועצי העתיד ברוח החזון החדש.

מקורות

- דשבסקי, ע' (2005). **שירותי הייעוץ החינוכי בזיקה לוועדת דברת**. נמצא ב-26 במאי, 2006, באתר השירות הפסיכולוגי ייעוצי (שפ"י), באגף ייעוץ/ תיאור תפקידים: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/yeutz/Tafkidim/SheruteyYeutz.htm>
- הייעוץ החינוכי בבית הספר** (2005). נמצא ב-26 במאי, 2006, באתר השירות הפסיכולוגי-ייעוצי (שפ"י), באגף ייעוץ/ תיאור תפקידים: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/yeutz/Tafkidim/YoetzKlali.htm>
- טטר, מ' (1997). תפיסות וציפיות של יועצים בבתי ספר לגבי תפקידיהם. **הייעוץ החינוכי, ו**, 48-71.
- טטר, מ' וגוזלן, ע' א' (2000). היקף ההיועצות והחשיבות המיוחסת לה בקרב יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי, ט**, 35-13.
- לזובסקי, ר' (2004). קשר של צמיחה – אימון סטודנטים מתמחים בייעוץ. בתוך א' קלינגמן ור' ארהרד (עורכים), **הייעוץ בבית הספר בחברה משתנה**, (עמ' 423-442). אוניברסיטת תל-אביב: רמות.
- לזובסקי, ר' ובכר, ש' (1999). הצהרה וביצוע בייעוץ חינוכי בבית הספר: בחינה מחודשת של סגנון עבודה מערכתית לעומת סגנון עבודה פרטני. **עיונים בחינוך, 4** (1), 33-58.
- לזובסקי, ר', שמעוני, א' ויצחק-מונסונגו, ע' (2003). **הייעוץ החינוכי המאמן סטודנטים** – **תפיסת תפקיד**. היחידה למחקר ולהערכה: המכללה האקדמית בית ברל.
- לזובסקי, ר', ושמעוני, א' (2004). היועץ החינוכי המאמן – מאפייני הפרופיל הרצוי. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 19**, 73-95.

- ed.). Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (2001). *CACREP accreditation standards and procedures manual*. Alexandria, Va: Author.
- Dahir, C.A. (2000). The national standards for School counseling programs: A partnership in preparing students for the new millennium. *NASSP Bulletin*, 84(616), 68-75.
- Dye, H.A. & Borders, L.D. (1990). Counseling supervisors: Standards for preparation and practice. *Journal of Counseling & Development*, 69, 27-29.
- Ellis, M. V., Ladany, N., Kregel, M. & Shult, D. (1996). Clinical supervision research from 1981 to 1993: A methodological critique. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 35-50.
- Freeman, B. & McHenry, S. (1996). Clinical supervision of counselors-in-training: A nationwide survey of ideal delivery, goals, and theoretical influences. *Counselor Education and Supervision*, 36, 144-158.
- Holloway, E.L. (1992). Supervision: A way of teaching and learning. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 177-214), New York: Wiley.
- Holloway, E.L. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- House, R. M., & Hayes, R. L. (2002). School counselors: Becoming key players in education reform. *Professional School Counseling*, 5, 249-256.
- Jackson, C. M., Snow, B.M., Boes, S.R., Phillips, P.L., Powell Stanard, R., Painter, L.C. & Wulff, M.B. (2002) Inducting the transformed school counselor into the profession. *Theory Into Practice*, 41(3), 177-185.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61, 505-532.
- Kahn, B.B. (1999). Priorities and practices in field supervision of school counseling students. *Professional School Counseling*, 3, 128-136.
- Kotrlik, W. K. & Williams, A. H. (2003). The incorporation of effect size in information technology, learning and performance research. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 21(1), 1-7.
- Ladany, N., Hill, C. E., Corbett, M.M. & Nutt, E. A. (1996). Nature, extent and importance of what psychotherapy trainees do not disclose to their supervisors. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 10-24.
- Larson, L.M. (1998). The social cognitive model of counselor training.

- לזובסקי, ר', ושמעוני, א' (2006). **אוג'ן ליועץ המאמן**. התוכנית ללמודי תואר שני ביועץ חינוכי: המכללה האקדמית בית ברל.
- שירות פסיכולוגי-ייעוצי (שפ"י) (2000). **שם התפקיד: יועצת מאמנת לסטודנטים ליועץ בסטאז'**. מסמך פנימי. ירושלים: משרד החינוך.
- American School Counselor Association [ASCA]. (2003). *The American School Counselor Association national model: A framework for School counseling programs*. Alexandria, Va: Author.
- Anderson, E.M. & Shanon, A.L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39, 38-42.
- Bernard, J.M. (1979). Supervisor training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 19, 60-68.
- Bernard, J.M. (1997). The discrimination model. In E.C. Watkins, Jr. (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision*. (pp. 310-327). New York: Wiley.
- Bernard, J.M. & Goodyear, R.K. (1998). *Fundamentals of clinical supervision*. Boston, Ma: Allyn & Bacon.
- Binder, J.L. & Strupp, H.H. (1997). Supervision of psychodynamic psychotherapies. In E.C. Watkins, Jr. (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 44-62). New York: Wiley.
- Bikos, L.H., Axton, B.S., Gerdes, A.A., Kaulukuki, G.H., Lindbloom, R.E. & Winnans, D.P. (1994, August). *Professional induction: A naturalistic inquiry into the evolution from student to helping professional*. Symposium presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, Los Angeles, CA.
- Black, L.L. (1998). *The development and validation of the mentor functions scale for counselor education*. Doctoral dissertation: University of Northern Colorado.
- Blackman, L., Hayes, R., Reeves, P. & Paisley, P. (2002). Building a bridge: Counselor educator — school counselor collaboration. *Counselor Education and Supervision*, 41, 243-255.
- Borders, L. D., Bernard, J.M., Dye, H.A., Fong, M.L., Henderson, P. & Nance, D.W. (1991). Curriculum guide for training counseling supervisors: Rationale, development and implementation. *Counselor Education and Supervision*, 31, 58-80.
- Bradley, C. & Fiorini, J. (1999). Evaluation of counseling practicum: National study of programs accredited by CACREP. *Counselor Education and Supervision*, 39, 110-120.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd

- Peace, S.D. (1995). Addressing school counselor induction issues: A developmental counselor mentor model. *Elementary School Guidance & Counseling*, 29 (3), 177-192.
- Perusse, R., Goodnough, G. E. & Noel, C. J. (2001). A national survey of school counselor preparation programs: Screening, methods, faculty experiences, curricular content, and fieldwork requirements. *Counselor Education and Supervision*, 40, 252-262.
- Phelps, R.E. (1992). University and college counseling centers: One option for new professionals in counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 20, 24-31.
- Prieto, L.R. (1998). Practicum class supervision in CACREP-accredited counselor training programs: A national survey. *Counselor Education and Supervision*, 38, 113-123.
- Rankin, E.A. (1991). Mentor, mentee, mentoring: Building career development relationships. *Nursing Connections*, 4, 49-57.
- Rigazio-DiGilio, S. A. (1998). Toward a reconstructed view of counselor supervision. Invited Commentary on Special Section: Reconstructing Counselor Education: Supervision, Teaching, and Clinical Training Revisited. T. Sexton (Section Coordinator). *Counselor Education and Supervision*, 38, 43-51.
- Roberts, W. B., Jr. & Auger, R. (2000). Intern site placement directory. Mankato, MN: Minnesota State University, Department of Counseling and Student Personnel, Professional School Counseling Program.
- Roberts, W. B., Morotti, A. A. (2001). Site supervisors of professional school counseling interns: Suggested guidelines. *Professional School Counseling*, 4(3), 208-215.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Rosenthal, R. & Rosnow, R. L. (1991). *Essential of behavioral research: Methods and data analysis* (2nd ed.). New York: McGraw Hill
- Scandura, T.A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 169-174.
- Schechtman, Z. & Wirzberger, A. (1999). Needs and preferred style of supervision among Israeli school counselors at different stages of professional development. *Journal of Counseling & Development*, 77, 456-464.
- Skovholt, T.M. & Ronnestad, N.H. (1995). *The evolving professional self: Stages and themes in therapist and counselor development*. Chichester, England: Wiley.

- Counselor Psychologist*, 26 (2), 219-273.
- Lazovsky, R. & Shimoni, A. (2005) The working contract between the on-site mentor and school counseling students during internship — Contents and processes. *Mentoring & Tutoring*, 13(3), 367-382.
- Lazovsky, R. & Shimoni, A. (2006). The on-Site Mentor of counseling interns: Perceptions of ideal role and actual role performance. *Journal of Counseling & Development* (in press)
- Liese, B.S. & Beck, J.S. (1997). Cognitive therapy supervision. In C.E. Watkins, Jr. (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 114-133). New York: Wiley.
- Manzanares, M. G., O'Halloran, T. M., McCartney, T. J., Filer, R. D., Varhely, S. C. & Calhoun, K. (2004). CD-ROM technology for education and support of site supervisors. *Counselor Education and Supervision*, 43 (3), 220-231.
- McCrea, K.M. & Amey, M.J. (1992, August). 'Mentoring' versus traditional models of supervision: Doctoral trainee perspective. Symposium presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, D.C.
- McMahon, M. & Simons, R. (2004). Supervision training for professional counselors: An exploratory study. *Counselor Education and Supervision*, 43 (4), 301-310.
- Moore, K.M. & Array, M.J. (1998). Some faculty leaders are born women. In M.A.D. Sagaria (Ed.), *Empowering women: Leadership development strategies on campus*. New Directions for Student Services: No. 44 (pp. 39-50). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nelson, M. D. & Johnson, P. (1999). School counselors as supervisors: An integrated approach for supervising school counseling interns. *Counselor Education and Supervision*, 39 (2), 89-101.
- Neufeldt, S.A. (1999). *Supervision strategies for the first practicum* (2nd ed.), Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Norcross, J. C. & Halgin, R. P. (1997). Integrative approaches to psychotherapy supervision. In J. C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 203-222). New York: Wiley.
- Ochberg, R.L., Tischler, G.L. & Schulberg, H.C. (1996). Mentoring relationships in the careers of mental health administrators. *Hospital and Community Psychiatry*, 37, 939-941.
- Parry, A. & Doan, R.E. (1994). *Story re-visions: Narrative therapy in the postmodern world*. New York: Guilford.

מאחורי "הדלת הסגורה" של הייעוץ הפרטני

עדיית רונן-סתר ורחל ארהרד

תקציר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לספק הצצה ראשונית למתרחש מאחורי דלתו הסגורה של היועץ בעת הייעוץ הפרטני, ובתוך כך, זיהוי "התיאוריה האישית" של יועצים בישראל על הייעוץ הפרטני. איסוף הנתונים נעשה באמצעות תצפיות על חמש עשרה שיחות ייעוציות פרטניות, ובעקבותיהן ראיונות עומק רפלקטיביים עם כל יועצת. מניתוח הממצאים עלו שלוש תימות שמהוות את "התיאוריה האישית" בייעוץ פרטני: תימה התנהגותית, תימה תיאורטית ותימה עמדתית-תפיסתית. ממצרף התימות זוהו שלוש קבוצות מובחנות של יועצות: קבוצת "פרואקטיביות קוהרנטית", כללה יועצות שתפסו את תפקידן כמשמעותי בהובלת התהליך הייעוצי, הפגינו עשייה ויוזמה תוך שימוש בעקרונות תיאורטיים ברורים; קבוצת "אקטיביות דיפוזית", כללה יועצות שתפסו את הייעוץ הפרטני כחשוב אך היו מסויגות לגבי יכולת השפעתן על התנהלות התהליך; קבוצת "ריאקטיביות פסיבית", כללה יועצות שתופסות את תפקידן כשולי בתהליך העובר על הנועץ, והפגינו דפוס התנהגות תגובתי-פסיבי, חוסר אונים מקצועי ותסכול. ממצאי המחקר משקפים את מרכזיות התימה העמדתית-תפיסתית בהבניית "תיאוריה אישית" של יועצים. מרכזיותה מתבטאת בהשפעת דימויים העצמי המקצועי של היועצים ותפיסתם את מקומם בתהליך הייעוץ הפרטני, על עבודתם הייעוצית.

מבוא

המפגש הבין-אישי בין היועץ לתלמיד נערך במטרה ליצור שינוי במצב נתון, מתוך מגמה לשפר את רווחתו ותפקודו של התלמיד בכלל ובבית הספר בפרט. במסגרת הייעוץ הפרטני מועלים קשיים בהיבטים לימודיים, משפחתיים, חברתיים והתפתחותיים. המחקר הנוכחי נועד לבדוק כיצד מתורגם ידע שנרכש בתוכניות הכשרה של ייעוץ חינוכי, לעבודת היועץ בבית הספר, הן במיומנויות ייעוציות והן ביישום ידע תיאורטי. זיהוי "התיאוריה האישית" של יועצים חינוכיים עשוי לתרום להבנת הקשר בין התיאוריה לבין היישום של הייעוץ הפרטני בבית הספר. מטרת המחקר הייתה לזהות את "התיאוריה האישית" של יועצים חינוכיים בייעוץ הפרטני הניתן על ידם, ולאתר אוריינטציות תיאורטיות שכיחות של טיפול וייעוץ. מיפוי זה מהווה, למעשה, הצצה ראשונית על הייעוץ הפרטני בין כותלי בית הספר.

- Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor-complexity model. *Journal of Counseling Psychologist*, 28, 59-65.
- Studer, J. R. (2005). Supervising school counselors-in-training: A guide for field supervisors. *Professional School Counseling*, 8 (4), 353-359.
- Teitelbaum, S.H. (1995). The changing scene in psychoanalytic supervision. *Psychoanalysis & Psychotherapy*, 7, 167-175.
- Tentoni, S. (1995). The mentoring of counseling students: A concept in search of a paradigm. *Counselor Education and Supervision*, 35, 32-42.
- Thomas, C.G. (1992, August). *Mentoring: A professional approach to supervision*. Symposium presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington: DC: American Psychologist Association.
- Van-Zandt, C.E. & Perry, N.S. (1992). Helping the rookie school counselor: A mentoring project. *School Counselor*, 39 (3), 158-163.
- White, V. E. & Queener, J. (2003). Supervisor and supervisee attachment and social provisions related to the supervisory working alliance. *Counselor Education and Supervision*, 42 (3), 203-306.
- Wilde, J. B. & Schau, C. G. (1991). Mentoring in graduate schools of education: Mentees perceptions. *Journal of Experimental Education*, 59, 165-179.
- Williams, A. (1995). *Visual and active supervision: Roles, focus, techniques*. New York, NY: Basic Books.
- Williamson, L. L. (1999, March/April). Supervision in the schools. *The ASCA Counselor*, 36, 7.
- Zey, M.G. (1994). *The mentor connection*. Homewood, IL: Dow Jones-Ir.

תהליכים ותיאוריות בייעוץ פרטני

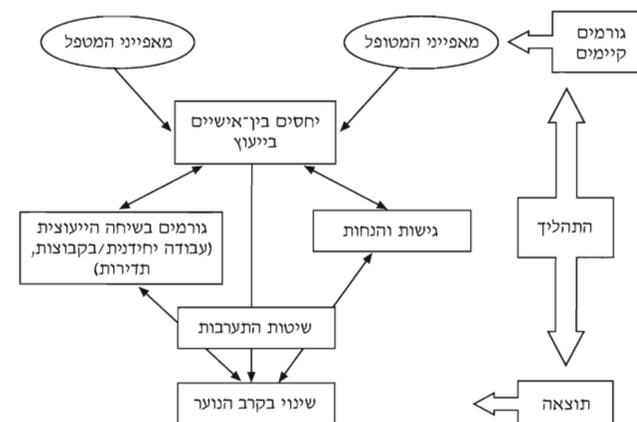
הגדרת הייעוץ הפרטני

הייעוץ הפרטני מוגדר כקשר בין-אישי שמטרתו העיקרית היא שיפור מצבו של הנועץ מבחינת רווחתו הנפשית, התפתחותו האישית, הסתגלותו החברתית והתפתחותו המקצועית. מדובר בתהליך דינמי שמטרתו להוביל לשינוי בקרב הנועץ, כך שיועצמו כוחותיו האישיים להתמודד עם הקושי הנוכחי שהוא מביא לייעוץ ועם קשיים נוספים בעתיד (קלינגמן ואיוון, 1990; Woolfe, 1996).

במסגרת התפתחות מקצועות הסיוע, הפך הייעוץ לפרט למוקד התעניינות עיוני ומעשי כאחד. נעשו ניסיונות להגדיר את הייעוץ הפרטני לפי מרכיבים, מאפיינים כלליים ולעמוד על השוני ביישומו במסגרות טיפוליות שונות (טייכמן ובר-אל, 2004; Kelly, 1996). בהגדרות השונות לייעוץ הפרטני קיימת התייחסות למספר מרכיבים כלליים המוסכמים לרוב כמאפיינים את הייעוץ (Garfield & Bergin, 1986; Lambert, Shapiro & Bergin, 1986).

המודל שמציגים סקסטון וויסטון (Sexton & Whiston, 1991) ממחיש מרכיבים אלה בהגדרת הייעוץ הפרטני. המרכיב הראשון הנו גורמים הקיימים טרם הייעוץ עצמו, כגון המאפיינים האישיים של הנועץ ומאפייני היועץ, אשר משפיעים על הקשר הייעוצי. המרכיב השני הוא התהליך הייעוצי עצמו, המבוסס על יחסים בין-אישיים בין היועץ לבין הנועץ. כמו כן, התהליך מושפע משיטות ההתערבות בהן בוחר היועץ ומהנחות העבודה התיאורטיות המכוונות את פעולותיו. אלה מתהוות לכדי "תיאוריה אישית" של היועץ בעבודתו הפרטנית. לבסוף, המרכיב השלישי הוא התוצאה של הייעוץ הפרטני. היעילות מוגדרת על פי היכולת של התהליך הייעוצי (המרכיב השני) ליצור שינוי בקרב המטופל. מרכיבי הייעוץ לפי מודל זה מתוארים בתרשים 1 שלהלן:

תרשים 1: מודל התהליך הייעוצי (Sexton & Whiston, 1991)



המחקר הנוכחי התמקד במרכיב השני, **התהליך הייעוצי**, בהקשר הספציפי של ייעוץ פרטני לתלמידים בבית הספר, ובפרט בהנחות העבודה התיאורטיות של היועץ ובשיטות ההתערבות הנגזרות, בחלקן, מהנחות אלה.

היבטים תיאורטיים בייעוץ הפרטני

ממחקרים שונים עולה, כי העשייה הייעוצית אפקטיבית יותר כאשר יש ליועץ "תיאוריה אישית" ברורה, ויותר מכך – כאשר קיימת הלימה בין זו ובין תפיסת עולם כללית יותר. כלומר, ייעוץ יהיה יעיל יותר אם היועץ יפעל באוריינטציה תיאורטית התואמת את הנחותיו הבסיסיות לגבי מהות האדם, טיבו, האפשרות לשינוי, מידת השפעתם של גורמים תורשתיים, משפחתיים וסביבתיים ועוד (Fear & Woolfe, 1996; Sloane, Staples, Cristol, Yorkston & Whipple, 1975).

הלימה בין ההנחות הבסיסיות ובחירת גישות ההתערבות לבין פילוסופיית חיים כללית מתקיימת לעתים ללא כוונה מוצהרת. תיאוריות סמויות – הן לגבי ראיית המציאות והן לגבי התהליך הייעוצי – משתלבות עם תיאוריות גלויות ויוצרות את אשר מוגדר כ"תיאוריה אישית". ככלות הכול, "התיאוריה האישית" של היועץ היא שמעצבת את התהליך הייעוצי ומנבאת את מידת השינוי הצפוי (Najavits, 1997).

"התיאוריה האישית" בייעוץ נבנית ומתעצבת בזיקה לתיאוריות פסיכולוגיות, ויש לה תפקיד ביצירת בסיס בעל משמעות בתהליך ייעוצי, המקשר בין מבנים טיפוליים, כוונות ייעוציות ותוצאות בקרב הנועץ (Thompson, 1996). להבניה התיאורטית וליכולת להמשיג אותה יש חשיבות כמסגרת עבודה מעשית בקרב העובדים במערך המסייע, כדוגמת יועצים חינוכיים, מכיוון שהן מאפשרות להסביר את המתרחש בתהליך הייעוצי במונחים ברורים ומוכרים, לנבא תוצאות, להעריך ולשפרן (Brammer & Shostrom, 1982). לפיכך, להבניה תיאורטית וליצירת "תיאוריה אישית" יש מספר תפקודים הנחוצים ליישום הייעוץ הפרטני (Boy & Pine, 1983): סיוע ליועצים במציאת שייכות מקצועית; מתן הזדמנות לבחינת קשרים ומערכות יחסים במונחים מקצועיים על פי תיאוריות ידועות וברורות; מיקוד המידע הרלוונטי העולה בתהליך הייעוצי, תוך שימת דגש למה לצפות ומה לחפש (תסמינים, התנהגויות, תחושות שכיחות במקרים מסוימים); וסיוע לבחינת גישות מסורתיות וחדשות, להשוותן ולהעריכן.

הקשר בין תיאוריה ומעשה בייעוץ הפרטני

בבדיקת המקום והמשמעות של האוריינטציה התיאורטית בתהליך הייעוצי, נמצא כי אוריינטציה ברורה הנה מרכיב מהותי בייעוץ יעיל, ללא קשר לאוריינטציה התיאורטית הנבחרת (Sloane et al., 1975). מחקרים המשווים את האפקטיביות של הגישות התיאורטיות השונות בייעוץ הפרטני, מצאו, לרוב, כי הגישות השונות אינן נבדלות משמעותית בתוצאות השינוי אצל הנועצים (Hansen, 2002; Short, Boone & Hess, 1997). סלון ועמיתיו (Sloane et al., 1975), שהשוו ייעוץ על פי גישות שונות, טענו כי

יועץ-מומחה המשתמש בגישה האהובה והמקובלת עליו, ייצור שינוי משמעותי בקרב הנועץ, ללא קשר לאוריינטציה התיאורטית שלו.

השילוב בין התיאוריה והמעשה בייעוץ, מוגדר על ידי אלטון-וילסון (Elton-Wilson, 1993) כמודל אישי ('Personal Model'). אוריינטציה תיאורטית, אפילו כללית ביותר, מהווה כר רחב לביסוס אמונות היועץ כלפי היעוץ. התהוותו של מודל אישי קשורה בגורמים תרבותיים ומערכתיים של היועץ, המשפיעים על בחירת הגישה התיאורטית. החוקרת מתארת כיצד נפגשת התיאוריה עם היעוץ באופן מעשי: היועץ נכנס לפרקטיקה עם אוריינטציה תיאורטית נבחרת, אך הנועץ מביא את צרכיו, בעיותיו, התנהגותו ודרך חשיבתו, ואלו משנים את התכנון הייעוצי-תיאורטי. המפגש בין התכנון המעשי לבין צורכי הנועץ מביא יועצים להרחיב את הבנתם ושימושם במגוון שיטות, ולהגדיר כל פעם מחדש את המודל האישי שלהם לגבי היעוץ הפרטני (Elton-Wilson, 1993).

מידת השימוש באוריינטציות התיאורטיות השונות בייעוץ פרטני בכלל וביעוץ בבית הספר בפרט, טרם נחקרה בישראל. המחקר הנוכחי בדק בין השאר את מקומן של אוריינטציות תיאורטיות בייעוץ הפרטני בבית הספר.

מרב המחקרים אשר בדקו אילו גישות אומצו על ידי יועצים ופסיכולוגים, מצאו קשר בין ותק במקצוע היעוץ ובין בחירת אוריינטציה תיאורטית (Skovholt & Ronnestad, 1992). בפרט נמצא, כי יועצים מנוסים יותר נטו לשימוש רב יותר בגישה אקלקטית, לעומת יועצים לא מנוסים (Hollanders & McLeod, 1999; Lampropoulos, 2001). בניגוד לכך, פיר-וולף (Fear & Woolfe, 1999) לא מצאו קשר בין ניסיונם המקצועי של יועצים ובין קיומה של אוריינטציה תיאורטית. הואיל והזיקה בין ותק בייעוץ לבין אוריינטציה תיאורטית אינה חד-משמעית, בחנו במסגרת המחקר הנוכחי גם היבט זה.

ייעוץ פרטני בבית הספר

במסגרת בית הספר יש לתלמידים אפשרות לקבל יעוץ פרטני-אישי עם היועץ. יעוץ זה מאופיין באינטראקציה בין-אישית אשר במהלכה מתקיימת עבודה במטרה כללית ליצור שינוי במצבו של התלמיד. מטרת היעוץ שונות מתלמיד לתלמיד, על פי הבעיה המוגדרת על ידי התלמיד, מאפייני אישיותו שלו ואבחון היועץ את מצבו. התלמיד עשוי להגיע אל השיחה הייעוצית עם מטרה ברורה ומוגדרת, בדרך כלל על מנת להקל על קושי המפריע לתפקודו, להסתייע בקבלת החלטה חשובה ועוד. היועץ גם הוא מגדיר מטרות בקיום יעוץ פרטני עם התלמיד, מטרות שונות לעתים משל התלמיד עצמו (טייכמן ובר-אל, 2004; לזובסקי, 1998).

היעוץ הפרטני תופס חלק מהותי בעבודת היועץ החינוכי בישראל. במפקד יועצים ארצי דיווחו יועצים על הקצאה ממוצעת של רבע מזמן עבודתם (26.7%) לייעוץ פרטני לתלמידים (ארהרד, 1998). יתר על כן, במחקר נוסף (הראל, 2000) נמצא, כי שליש מהיועצים מאופיין בעיסוק רב בייעוץ פרטני ומקדיש כ-40% מזמן עבודתו למטלה

ייעוצית זו. במחקרה של דניאלס (1997) נבדקו מהם מקורות הסיפוק העיקריים של יועצות חינוכיות בעבודתן בבית הספר. ממצאי המחקר הראו, כי היועצות התייחסו בעיקר למימד הפרטני-טיפול, בחשיבתן על המקצוע ורווחיו.

על פי מחקרים אלה ואחרים, העדפת היעוץ הפרטני ניכרת הן בהשקעת זמן רב יותר בפעילות זו, והן בהעדפת פעולה זו על פני פעולות אחרות הנכללות במסגרת תפקידי היעוץ החינוכי (הראל, 2000; הראל וארהרד, 2001). מרכזיות ההיבט של היעוץ הפרטני בבית הספר מצויה אף בתוכניות ההכשרה של יועצים חינוכיים בישראל, אשר בכולן ניתנים לסטודנטים קורסים עיוניים ומעשיים מגוונים בתחום הטיפול. היעוץ הפרטני בבית הספר שונה במהותו מייעוץ או טיפול פרטני הנעשה במסגרות אחרות, מוסדיות או פרטיות, וייחודו בתהליך הייעוצי: ביחסים של היועץ והנועץ, בשיטות ההתערבות של היועץ ובאוריינטציה התיאורטית בה הוא בוחר.

היחסים הבין-אישיים נרקמים בין היועץ לתלמיד במסגרת בה תיתכן היכרות מוקדמת ביניהם. היכרות מוקדמת זו היא המביאה, לעתים קרובות, את התלמיד ליזום את היעוץ הפרטני או לעורר את מודעותו של היועץ לצרכיו של התלמיד (Lines, 2002). בדומה לייעוץ פרטני מחוץ לבית הספר, קיימים מרכיבים בעלי חשיבות בבניית יחסים בין יועץ לנועץ, כמו מידת האמפתיה שמפגין היועץ (בנימין, 1990; Patterson & Welfel, 1994), אמירתו והתייחסות חיובית (Positive Regard) כללית מצדו (Orlinsky & Howard, 1986). למרכיבים אלה השפעה מכרעת על טיב היחסים בין היועץ לתלמיד, ואף על טיבו של היעוץ הפרטני ומידת הצלחתו (Woolfe, 1996).

שיטות ההתערבות גם הן מותאמות למסגרת הבית-ספרית. היעוץ הפרטני בבית הספר מאופיין בתהליך קצר-מועד, בן מספר פגישות (טייכמן ובר-אל, 2004). במציאות הבית-ספרית, הזמן אותו ניתן להקדיש לייעוץ הוא מוגבל מאוד (Littrel, Malia, Nicholas, Olson, Nesselhof & Crandell, 1992). לטיפול קצר-מועד, אשר כולל בדרך כלל בין פגישה אחת ל-12 פגישות, ישנם מאפיינים שונים מטיפול ארוך-טווח. הנחות היסוד המשמשות את היועץ, דרכי ניתוח הבעיה המוצגת בפניו ואבחון מאפייני הנועץ דומים אמנם בטיפול קצר-מועד ובטיפול ארוך-טווח, אך לאור מסגרת הזמן הקצרה יותר, שיטות ההתערבות ומידת המעורבות הנדרשת מהיועץ ומהנועץ הן שונות (איציקסון, 1989; Talmon, 1990; Lines, 2002).

תפקידו המשמעותי של היועץ כמתכנן אסטרטגיה ייעוצית וכפועל ליישומה, מדגיש את החשיבות של אוריינטציה תיאורטית ברורה בנוגע לייעוץ הפרטני. גם שיטות התערבות הכוללות מיומנויות ייעוציות קשורות באוריינטציה התיאורטית של היועץ. גישות שונות דוגלות במידת מעורבות שונה של היועץ, מציעות שיטות התערבות שונות, ומדגישות מיומנויות ייעוץ שונות (Thompson, 1996). מרכיב זה של האוריינטציה האישית של היועצים בייעוץ הפרטני בבית הספר טרם נבדק, כמו גם השפעת אוריינטציה זו על גישות ההתערבות והיחסים עם התלמידים.

לסיכום: מחקרים שנעשו על יועצים חינוכיים בארץ הראו, כי לייעוץ הפרטני נשמר, לאורך השנים, מקום מרכזי בעבודה הייעוצית בבית הספר. היעוץ לפרט מהווה

נתונים אישיים-דמוגרפיים מגוונים, כמתואר להלן: **מסגרת ההכשרה המקצועית** – בוגרות אוניברסיטאות שונות, בעלות תואר שני בייעוץ חינוכי או בוגרות לימודי תעודה מהמכללה האקדמית בית ברל; **הוותק** בעבודה הייעוצית – נע בין שנה אחת בעבודה לבין 21 שנה; **מקום העבודה** – בערים תל-אביב, רמת גן, גבעתיים, רעננה, כפר סבא וירושלים; **גיל** היועצות – נע בין 29 ל-50; **רמת דתיות** – רוב היועצות שהשתתפו היו חילוניות, למעט יועצת אחת דתייה.

כל היועצות עובדות במסגרת יהודית-ממלכתית (לא דתית); רוב היועצות שרואינו עובדות בשכבת ייעוץ אחת בבית ספרן.

התלמידים-הנועצים, שהגיעו לייעוץ פרטני ועליהם נערכו התצפיות, הם תלמידי כיתות ח' עד י"ב (12 בנות ו-3 בנים). התכנים והקשיים שהועלו היו מגוונים, כגון: קשיים בקשר עם ההורים, תהליכי גירושין של הורים, קשיים ביחסים עם בני המין השני, התמודדות עם מחנך וצוות המורים, התמודדות עם משימות לימודיות, קושי בזהות מינית, מעבר לעיר אחרת ומעבר לבית ספר אחר.

כלי המחקר

נעשה שימוש בשני כלים שהופעלו בשני שלבים. **בשלב הראשון** נערכה תצפית על היועצות במהלך מפגש ייעוץ פרטני; **בשלב השני** נערך ריאיון רפלקטיבי עם היועצות בזיקה למפגש הייעוץ הפרטני שעליו נערכה התצפית. שני כלים אלה משלימים זה את זה לכדי אוסף נתונים עשיר, בבחינת הזיקה בין הנעשה ובין הנאמר באופן רפלקטיבי, לאחר מעשה.

1. תצפית על ייעוץ פרטני – שיחה בין יועצת לתלמיד/ה (Observation of Practice): באמצעות תצפית ניתן ללמוד על התנהגות המשתתפים באופן מעשי, על היחסים הבין-אישיים הנרקמים במהלך הסיטואציה. התצפית מאפשרת להיות מיומנויות המיושמות הלכה למעשה, לא רק מתוך הנאמר על ידי היועצת בשיחה, אלא גם מתוך התייחסות להתנהגות הלא-מילולית שלה ולתגובותיה שלה לדברי הנועץ. התצפיות כולן נערכו על תלמידים המצויים בקשר ייעוצי רציף ומתמשך עם היועצת. לא נצפו שיחה בודדת או שיחה ראשונית (אינטק) עם תלמיד.

2. ריאיון רפלקטיבי (Reflective Interview): נערך ריאיון עם כל יועצת, לאחר התצפית במפגש שלה עם נועץ. לשם כך, נבנה על ידינו ריאיון מובנה למחצה. המרואינת נתבקשה להמשיג באופן רפלקטיבי את "התיאוריה האישית" שלה לגבי עבודתה בייעוץ הפרטני, להמשיג את סגנון עבודתה בהקשר לשיחה הייעוצית שנצפתה ובייעוץ הפרטני באופן כללי, ולבטא את תפיסתה לגבי תפקידה בתהליך הייעוצי. בנוסף, נשאלו שאלות על משפטים מסוימים שנאמרו בתצפית, בדומה למחקרים שנערכו על ידי שפרד ועמיתיו, המדגימים את השימוש בשאלות ממוקדות לגבי כוונות המשתתפים ברגעים מוגדרים שנצפו בעבודתם (Sheppard, 1998; Sheppard, Newstead, Di Caccavo & Ryan, 2000).

הראיונות ארכו בין שעה לשעה וחצי, ונערכו בחדר העבודה של היועצות.

כלי מרכזי בידי היועץ לקידום הסתגלותם של תלמידים. מסקירת הספרות עולה, כי מרכיבים שונים משפיעים על אופיו של התהליך הייעוצי, בהם היחסים הבין-אישיים בייעוץ, שיטות ההתערבות הנבחרות, והתיאוריה האישית של היועץ. מרכיבים אלה קשורים זה בזה, ומכוונים את מטרת הייעוץ הפרטני, מידת מעורבותו של היועץ, שיטת ההתערבות שיבחר, והיחסים שנקמים עם התלמיד.

מחקר זה ביקש להאיר את ההתרחשויות מאחורי "הדלת הסגורה" של חדר הייעוץ/ת בעת הייעוץ הפרטני. בתוך כך ניסינו לזהות "תיאוריה אישית" של יועצות ולעמוד על נקודות דמיון ושוני ביניהן. איתור "תיאוריה אישית" של יועצים חינוכיים עשוי לתרום להבנה לגבי הייעוץ הפרטני המתרחש בבית הספר, ולספק תמונה ברורה יותר של אופיו וטיבו של הייעוץ הפרטני, כפי שהוא מיושם כיום.

שאלות המחקר

במגמה ללמוד על הקורה מאחורי "הדלת הסגורה" בעת הייעוץ הפרטני בבית הספר ולזהות את "התיאוריה האישית" של יועצים חינוכיים, הגדרנו את שאלות המחקר הבאות:

1. כיצד ממשיגים יועצים את הייעוץ הפרטני;
2. מהו משקלן של אוריינטציות תיאורטיות ב"תיאוריה האישית" של יועצים חינוכיים;
3. האם יש ליועצים החינוכיים אוריינטציות תיאורטיות ברורות;
4. האם קיימות אוריינטציות תיאורטיות שכיחות בהן משתמשים יועצים חינוכיים.

שיטת המחקר

תכלית המחקר הנוכחי הייתה לנסות לחשוף "תיאוריה המעוגנת בשדה" בזיקה לייעוץ הפרטני בחדר היועץ החינוכי. אי לכך, בחרנו במתודולוגיה איכותנית, בהנחה שבאמצעות תצפית בדפוסי התנהגות "בזמן אמת" והפקת המשמעויות הניתנות למציאות מסוימת על ידי המשתתפים (בדיעבד), ניתן יהיה להבנות תיאוריה שתספק הסבר לאינטראקציה בין היועץ החינוכי לבין התלמיד-הנועץ (גבתון, 2001).

במחקר הנוכחי יש משום חידוש מול מחקרים קודמים שחקרו אוריינטציות תיאורטיות של יועצים, בהם השתמשו בשיטות מחקר כמותיות (באמצעות העברת שאלוני דיווח עצמי לפסיכולוגים וליועצים). החוקרים עצמם ציינו זאת כמגבלה מחקרית, עקב חוסר האפשרות לאתר כך תיאוריות סמויות המלוות את הייעוץ הפרטני, מעבר להמשגות גלויות שלהן (Hollanders & McLeod, 1999). מאחר שהמטרה העיקרית במחקר זה היא לחשוף תהליכים אותנטיים בייעוץ, בחרנו לאסוף את נתוני המחקר, כאמור, בשיטות מחקר איכותיות, ההולמות את מטרת המחקר.

נבדקים

במחקר השתתפו 15 יועצות חינוכיות העובדות בבתי ספר על-יסודיים. הואיל ורוב רובם של העוסקים בייעוץ חינוכי הן נשים, בחרנו במחקר חלוץ זה לשתף רק נשים. על מנת שקבוצת הנבדקות תהיה הטרוגנית, הוזמנו להשתתף במחקר יועצות בעלות

הליך

איתור היועצות שנבדקו במחקר נעשה בשיתוף יועצות בכירות. ההתקשרות הראשונה עם היועצות נעשתה בטלפון, וכללה הסבר על נושא המחקר ואופן ביצועו (שכולל הקלטה של התצפית והריאיון). לאחר קבלת הסכמה מהיועצת להשתתף במחקר על פי תנאיו, תיאמה היועצת שיחת ייעוץ פרטני עם תלמיד/ה ודאגה לקבל מראש את אישורו ואישור הוריו לתצפית.

השלב הראשון בביצוע המחקר היה תצפית על הייעוץ הפרטני. בתחילת כל מפגש הוסבר לתלמיד/ה נושא המחקר, מהי תצפית והודגשה האתיקה המחקרית, המחייבת שמירה קפדנית על סודיות פרטיהם של התלמיד/ה והיועצת. התצפית כללה הקלטה בהסכמתם המפורשת, כמובן, של היועצת והנועץ.

בשלב השני תומללה השיחה הייעוצית באופן מפורט, והוכנו שאלות לריאיון הרפלקטיבי: חלקן שאלות קבועות וחלקן שאלות המותאמות לשיחה שנצפתה. בשלב השלישי נערך הריאיון הרפלקטיבי עם היועצת, כשבוע לאחר התצפית. בתחילת הריאיון, ניתן ליועצת תמליל של מפגש הייעוץ הפרטני, שאפשר לה להיזכר בחוויותיה ובמחשבותיה בעת השיחה הייעוצית הספציפית הזאת, הליך המכונה אמון וביטחון באמצעות יחס של כבוד, אמפתיה ושיתוף כלפי היועצת, שכן אופיו של הריאיון הרפלקטיבי מדגיש את החשיבות של בניית יחסים מקבלים ובטוחים עם המרואייין, כבסיס יעיל לאיסוף המידע (Mearns & McLeod, 1984).

שיטות ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה במספר שלבים, על פי מילס והוברמן (Miles & Huberman, 1994):
א. ניתוח התצפית:

1. מיומנויות ריאיון: אלה סווגו לקטגוריות (Cormier & Cormier, 1998; Cormier & Hackney, 1987) מסוג etic, קרי, קטגוריות הקיימות בתחום זה ואינן נובעות מתוך המחקר הנוכחי (גבתון, 2001): **מיומנויות הקשבה** (שיקוף תוכן, שיקוף רגשות, ניסוח מחדש, סיכום); **מיומנויות פעולה** (שאלות מכוונות, עימות, נתינת פירוש ומידע); **תגובות לנועץ** (התייחסות לנועץ, תקשורת, ניתוב ותגובה לתכנים ולרגשות).

2. זוהה סגנון כללי או דמיון לזרמים תיאורטיים מסוימים על פי מיומנויות הריאיון העיקריות שבוצעו ותדירותן.

ב. ניתוח הריאיון הרפלקטיבי:

המידע על אופן המשגת היועץ את תהליכי עבודתו ואת הייעוץ באופן כללי קובץ לקטגוריות (Process Clustering) מסוג emic, כלומר, מתוך חומר הממצאים (גבתון, 2001). המשגות של הנחקרות תורגמו לרעיונות כלליים (Generalization), הושו להמשגות נחקרים אחרים (השוואה בין נבדקים) (Cross-Case Comparisons), והשוו לניתוחי התצפית (Within-Case Comparisons).

ממצאים

מניתוח הממצאים עלו שלוש תימות מרכזיות:

התימה הראשונה: **ההיבט ההתנהגותי**, כוללת שתי קטגוריות:

א. **מיומנויות ריאיון**. מיומנויות הקשבה (הבהרה, שיקוף, סיכום), מיומנויות פעולה (שאלות מכוונות, עימות, נתינת פירוש, נתינת מידע) ומיומנויות של תגובות (התייחסות לנועץ, ניתוב שיחה, תגובה לתוכן או לרגש וגילויי אמפתיה);

ב. **עקרונות התנהגות**. הכוונה להמשגת היועצת את עקרונות עבודתה בשלושה היבטים: המשגת מיומנות ספציפית בטרמינולוגיה מקצועית, חשיבה רפלקטיבית על התהליך הייעוצי וציון עקרונות עבודה לאור רציונל תיאורטי. כאמור, בפרק השיטה, רוב הקטגוריות הוזכרו, קודם לכן, בספרות המקצועית העוסקת בתהליך הייעוץ הפרטני.

התימה השנייה: **ההיבט התיאורטי**, ובה הוגדרו שלוש קטגוריות:

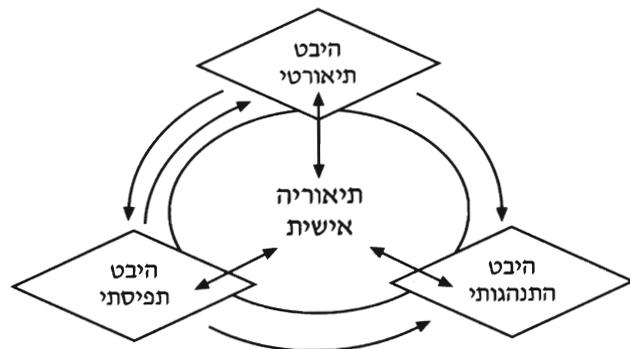
- א. אוריינטציה תיאורטית לאורה פועלת היועצת;
- ב. תפיסת היועצת את הקשר שבין תיאוריות עיוניות לבין עבודתה בייעוץ פרטני;
- ג. המשגת רציונל העבודה הפרטנית כתפיסת עולם ייעוצית.

התימה השלישית: **ההיבט התפיסתי**, כוללת שתי קטגוריות:

- א. תפיסת תפקיד היועץ בתהליך הייעוצי;
- ב. הגדרת קריטריונים להערכת יעילות הייעוץ הפרטני.

ממצאי המחקר עולה, כי שלוש התימות, המתוארות לעיל, מצויות במערכת הדוקה של יחסי גומלין מעגליים. התימות משתלבות יחדיו ומשפיעות באופן הדדי זו על זו. שילובן של התימות יוצר את "**התיאוריה האישית**" בייעוץ הפרטני בבית הספר כמוצג באופן גרפי בתרשים 2:

תרשים 2: מרכיבי "התיאוריה האישית" של יועצות חינוכיות בייעוץ הפרטני



ממצרף שלוש התימות הסתמנו שלושה פרופילים של "תיאוריה אישית" בייעוץ פרטני: קבוצת "פרואקטיביות קוהרנטית", קבוצת "אקטיביות דיפוזית" וקבוצת "ריאקטיביות פסיבית", עליהן מפורט להלן.

קבוצת "פרואקטיביות קוהרנטית". קבוצה של יועצות שמשמשות בייעוץ הפרטני במגוון מיומנויות ייעוציות, ביניהן מיומנויות פעולה רבות ומיומנויות של תגובתיות לנועץ. המיומנויות בוצעו באופן אקטיבי וקוהרנטי, לאורך כל התצפית. בקרב היועצות בקבוצה זו, התימה התפיסתית הייתה מאופיינת בתחושת מסוגלות לגבי עצמן כמובילות הייעוץ הפרטני. תחושה זו נקשרה לחשיבה רפלקטיבית עניינית, עבודה ישירה, אקטיבית וקוהרנטית מול הנועץ.

במהלך הראיונות הרפלקטיביים, היועצות הפגינו אוריינטציה תיאורטית ברורה, והמשיגו את עבודתן בטרמינולוגיה מקצועית:

יש לו איזו שהיא נטייה למגניפיקציה... אז בוא נראה, צעד צעד, אנחנו אולי נתגבר על הקשיים, אחרת אי אפשר בכלל לעבור אותו. הקטע הזה של העצמה, הוא מעצים את הדברים, זה עושה את זה מאוד מפיח... כל העבודה איתו, לאורך כל הדרך, העבודה הייתה להכניס לפרופורציות... זה חלק מאמונות בלתי רציונליות, אפילו, ראייה סטריאוטיפית ומין split כזה... (6)*

סיפקו הסברים לדרך פעולתן והראו יכולת חשיבה רפלקטיבית עניינית על עבודתן שנצפתה:

ובשיחה הזאת, הספציפית, מאוד רציתי שהיא תגיע לתובנה של האמונה בכוחות שלה. זו הייתה שיחה שמטרתה הייתה להעמיק את התובנה של האדם בכוחות הפנימיים שיש לו... זה היה מהלך מתוכנן... ונורא היה לי חשוב להראות לה את התהליך שעברנו בשיחה. (9)

היועצות ציינו עקרונות עבודה מוגדרים, שעיינו בהיבטים תיאורטיים:

בדרך כלל לקראת סוף השיחה אני עושה סיכום של הדברים שנאמרו. אני חושבת שכשאתי חוזרת על הדברים שלהם, של הילדים... כשהם שומעים את זה ממני, זה פתאום מקבל סוג של משמעות שונה. כך אני רואה את זה. (3) אני מאוד אוהבת את הקטע של דימויים פלסטיים ואני רואה שהם מאוד עוזרים... הקטע של ללכת עם דימויים, בכלל, כטכניקה... זה טכניקה של להוריד את הפחד או לעשות איזה משהו מוחשי שאפשר לנהל אותו ולא משהו ענק. (6) ...אני יכולה מדי פעם, זה תלוי בילד, להשתמש בתיאוריה, ככלי טיפולי. אני אתן לך דוגמא, לפני שבוע הייתה פה ילדה ועבדתי איתה על התיאוריה של מאסלו. עבדנו, שלב שלב, מה קורה במדרג בחיים שלה... דברים שייקח לי בדיוק 3 דקות להסביר אותם ודרך זה לתת איזה שהוא עוגן עבור הילד, שהוא

* בסוגרים מצוין מספר היועצת, על פי סדר השתתפותה במחקר.

ירגיש שלדברים יש איזה שהוא סדר, ואפשר לנהל אותם דרך סדר. לתת איזה סוג של המשגה של מה שקורה לו. (6)

יועצות קבוצת פרואקטיביות-קוהרנטית היו בעלות אוריינטציה תיאורטית ברורה ללא קשר לזרם התיאורטי שבחרו, ומשקל האוריינטציה התיאורטית נמצא משמעותי בהבניית התיאוריה האישית שלהן.

בהיבט העמדת-תפיסתית, המרואיינות הביעו עמדות המעמידות את עצמן כמרכזיות בניתוב התהליך הייעוצי ובהכוונת הנועץ להתמודדות מועילה. תפיסותיהן של יועצות אלה מתאפיינות במעורבות אישית שלהן, ברמה רגשית וברמה קוגניטיבית, בתהליכים העוברים על הנועץ:

לפעמים הילד, או כל אדם אחר, הולך לו באיזו שהיא דרך, שלעתים היא ישרה ונוחה, אפילו רכה, ואז לפעמים יש מהמורות, בורות, גבעות... בחלק מהמקרים מקיפים ומסתדרים לבד, אבל יש פעמים שזה נראה בלתי אפשרי. אז אני נכנסת לתמונה... להפחית את האיום, למצוא את הכוח, את הרציונליזציה, את הקושי, את החוזק. (8)

אני משתמשת בדימוי של פנס. אני אומרת: "הדברים אצלכם, פשוט צריך להדליק אותם." (3)

...בעבודה עם מתבגרים... אני מאמינה שלא רק שאני צריכה להציל אותם מהנהר שלא יטבעו, אבל זה לתת להם כלים להתמודדות ולהמשך שחייה. (9)

כשילד מרגיש שיש לו את הכוח להתמודד... אם הוא יוצא מפה עם הרגשה שהעליתי לו את המסוגלות שלו בהתמודדות. זה לא חשוב באיזה תחום... אני יכולה להגיד "הצליח", כשהוא יכול גם להרגיש שהוא מסוגל להתמודד עם הקושי. (6)

בנוסף, נראה כי תפיסותיהן לגבי חשיבות התהליך ותרומתן להתפתחותו, מאפשרות פניות מצדן לעסוק בנועץ ולא בעצמן. הדבר ניכר במחשבותיהן הרפלקטיביות, כשעוסקן המרכזי הוא במהות התהליך הייעוצי (מה מתרחש אצל הנועץ) ופחות בעצמן ובתפקודן בתהליך.

קבוצת "אקטיביות דיפוזית". מבחינה מעשית הפגינו היועצות בקבוצה זו מיומנויות ייעוציות, היו גילויי אמפתיה וניסיונות להתערבויות שונות, אך ניתן היה להבחין במבנה דיפוזי של הריאיון הייעוצי (לדוגמא, שימוש בשאלות פתוחות להשגת מידע, גם בשלבים מאוחרים בשיחה, שימוש בשאלות הבהרה רבות, שזיקתן לבעיית התלמיד הייתה רופפת או מעטה ועוד).

מבחינה התנהגותית נשקפו מיומנויות ריאיון ושיטות התערבות שונות: שימוש רב במיומנויות הקשבה ושימוש מועט יותר במיומנויות פעולה וניתוב. אף על פי כן, יועצות אלה עשו ניסיונות ליישם מיומנויות פעולה אקטיביות שונות. רוב יועצות הקבוצה הפגינו מיומנויות התערבות קוגניטיביות, אך לא ניתן היה להגדיר את התהליך

בכללותו כקוגניטיבי, אלא כאוסף התערבויות הנעדרות קוהרנטיות. כמו כן, היועצות התקשו להמשיג את המיומנויות שביצעו:
איך בסוף באמת הצלחתי ל...? (4)
לא חשבתי על זה... גם את זה לא כל כך יכולה להסביר. זה משהו שדי,
לא יודעת, ככה קורה לי... כן, זה לא משהו מתוכנן. אבל זה מעניין. (2)

מבחינה תיאורטית היו יועצות שהגדירו את האוריינטציה התיאורטית שלהן כבעלת מרכיבים רבים, שלא תמיד עולים בקנה אחד, ואחרות התקשו להצביע על זרם או זרמים תיאורטיים המנחים את עבודתן. בניסיון להמשיג את עבודתן, השיבו באפיון מרכיבים כלליים בלבד, והביעו תפיסת תפקיד המאופיינת בתמיכה, ללא תהליך ייעוצי קבוע ומתמשך. הן מיעטו להמשיג את עבודתן במונחים מקצועיים והגדירו בסיס תיאורטי מעורפל לעבודתן:

המוטו שלי זה להחזיר את זה לאדם. מאוד חשוב לי שזה יחזור אליו. שהתשובות יבואו ממנו. אני יכולה לחשוב יחד איתם אבל נורא חשוב לי שהם יגיעו לזה לבד. זו גם אחריות שלהם, בסופו של דבר. (4)

לדעת לקבל. לקבל את כולם. בייעוץ זה מאוד משמעותי. סף קבלה גבוה לאנשים. החוכמה היא לעזור לאלה שאין להם, שהם לבד... (13)
לתת לתלמיד להביא את עצמו, את מה שקשה לו ואיך הוא רואה את זה... האדם מרפא את עצמו ומתמודד, וזה חשוב... (2)

ניכר מדבריהן, כי משקל האוריינטציה התיאורטית אינו רב בהבניית התיאוריה האישית של עבודתן בייעוץ הפרטני. בהמשגתן את נטייתן התיאורטית ציינו היועצות זרמים שונים שאליהם הן חשות קרבה או מזדהות איתם בהקשר לייעוץ הפרטני. הן לא ציינו, כי תפיסתן או עבודתן היא אקלקטית, כי אם ציינו מגוון גישות מרכזיות ושונות, ללא קוהרנטיות:

אני מתחברת עם רוג'רס קודם כול. במיוחד בייעוץ. אני אוהבת נורא לעבוד עם אליס. זה נורא עוזר לילדים בקטע של הפרשנות, ולעשות את השינוי. יש גם את החלק הקוגניטיבי וכל מיני חיזוקים וכאלה. ותמיד יש את פרויד. (4)
תראי, כל הרעיון של ה- Attachment הוא מאוד אצלי במודעות. הראש שלי עובד לפי זה... אני לא "מחטטת", למרות שאני מחוברת לגישה הדינמית... הראייה שלי היא ראייה אופטימית והיא מכוונת על כוחות חיוביים ועל היכולות לעשות שינוי... אני מאוד ריאליסטית. אני מאוד מחוברת לגישה האקזיסטנציאליסטית. זה מה יש ועם זה ננצח - 'בוא תראה, יש לך x, y, z, מה אפשר לעשות... (7)

בחשיבה הרפלקטיבית על עבודתן התמקדו מרואיינות קבוצה זו בטיב ביצוען את השיחה הייעוצית ופחות בתהליך הייעוצי שהתהווה:
כרגיל, אני רואה שההתערבויות שלי מעטות מאוד, תמיד אמרו לי את זה

בלימודים, אני בקושי אומרת משהו, והיא מדברת ומדברת. מה זה? עמודים שלמים... איפה אני? (2)
אני רואה שאני זו שעושה את רוב הדיבורים. קיוויתי שלא, אבל אני מודעת לדבר הזה אצלי, זה בעיה. אני יודעת. אני דברנית... (7)
רגע, רגע, אני אמרתי את זה? עכשיו אני חושבת על כל כך הרבה דברים שהייתי צריכה להגיד במקום... (13)

מבחינה עמדתית-תפיסתית, יועצות אלה תופסות את התהליך הייעוצי כחשוב וכבעל פוטנציאל להשפיע לחיוב על חיי התלמיד, אך תופסות את עצמן בתפקיד פחות מרכזי - יותר בתפקידי ליווי ותמיכה ופחות בתפקידי הובלה וניתוב הנועץ:

...באמת פחות התערבויות ויותר הקשבה ולתת להם להביא את הדברים... זאת אומרת, שיש לי דרך עבודה ושיחה ייעוצית שהיא די דומה ברוב המקרים... (2)

מאוד חשוב לי לעבוד בגובה העיניים, כי אז הם באמת פועלים... תראי, אני לא הפסיכולוגית, שאשאל ואשאל, יש לי מה להגיד - אני אומרת... אני מנסה בכל זאת להקשיב להם, להעביר את האחריות לילד, לתת גם לו אחריות, להיות איש קשר שלו עם מורים. (13)

יש המון שיחות על רקע בגרויות וציונים, ויש גם שיחות עם יותר נגיעה בהיבט רגשי אבל שיחות עם היבט רגשי proper, כשיש מצוקה רגשית מסוימת, יש לנו פסיכולוגית ואני מפנה. (13)

אני יושבת עם תלמיד פעם-פעמיים, אנחנו מקסימום עובדים על להתארגן מחדש, קצת לפרוק, קצת ונטילציה ולא יותר. אני הופכת להיות מאוד קונקרטי, מפיקת אירועים. אני מארגנת, מרימה טלפונים... מהפגישה הרביעית אני מרגישה שזה לא בשבילי. (7)

קבוצת "ריאקטיביות פסיבית". קבוצה זו אופיינה בפסיביות מבחינה התנהגותית, העדר חשיבה רפלקטיבית מקצועית וחוסר עקביות בשימוש במיומנויות והתערבויות ייעוציות. בתימה התפיסתית בלטה התפיסה של תפקיד היועצת כפסיבי וחוסר תוכן מבחינת ייעוץ פרטני.

היועצות השתמשו בעיקר במיומנויות הקשבה, ובמידה פחותה בהרבה במיומנויות פעולה ובמיומנויות תגובה לנועץ. חל שימוש בהתערבויות לא ברורות, הופגן דפוס פסיבי, ולעיתים תוך שימוש בנימה "מטיפה", צינית ורוגזות:

הנועץ: אין סיבה לציון שלילי כי דברים אני כן מגיש. מבחנים אני כן עושה. היועצת: כך אתה אומר...

[הנועץ מספר שאביו אמר לו שייתן לו כסף אם ילמד.]

היועצת: זאת אומרת, שאני צריכה להציע לך סכום כסף כדי שתתנהג כמו שאני הייתי רוצה שתתנהג, ואז כל שבוע אני הייתי נותנת את הכסף ואתה היית נותן את החיוך שלך...

במקביל לחשיבתן הרפלקטיבית. כך גם לגבי ההתייחסות להיבטים תיאורטיים. אם תפיסותיהן משקפות כי מידת חשיבותו של התהליך היא נמוכה, אזי ההיבט התיאורטי מייצג אף יותר את העולם המנותק, שאינו מתחבר לעולם המתסכל המתרחש בין כותלי חדר הייעוץ, ועל כן אינו רלוונטי עבורן.

לסיכום: על מנת להבהיר את האבחנה בין שלוש הקבוצות רוכזו הממצאים בלוח 1 להלן. הלוח מספק אפיונים של הייעוץ הפרטני בשלוש הקבוצות. המיומנויות הייעוציות מוגדרות על פני רצפים: מפרואקטיביות לדפוס אקטיבי ולדפוס ריאקטיבי; וכן, מתגובתיות לרגשות ולתכנים ועד לתגובתיות לתכנים בלבד. רצף מקביל ניתן לראות גם בהיבט התיאורטי. יועצות קבוצת "פרואקטיביות קוהרנטית" (קבוצה ראשונה) נמצאות על קצהו האחד - המשגה תיאורטית של העבודה הייעוצית; יועצות קבוצת "אקטיביות דיפוזית" המשיגו באופן חלקי ומעורפל תוך ביצוע מפוזר וחסר מיקוד; ויועצות קבוצת "ריאקטיביות פסיבית" לא הצליחו להמשיג את השיחה הפרטנית ולא השתמשו בביסוס תיאורטי. לבסוף, בהיבט התפיסתי, ניכר השוני הרב בין הקבוצות, הן לגבי התהליך הייעוצי בכללותו והן לגבי תפקיד היועצת בו.

לוח 1: התימות - ההתנהגותית, התיאורטית והתפיסית - בקרב שלוש קבוצות היועצות

התימה ההתנהגותית	1 - פרואקטיביות קוהרנטית	2 - אקטיביות דיפוזית	3 - ריאקטיביות פסיבית
(הבהרה, שיקוף תוכן ורגש, סיכומי תוכן ורגש)	שימוש רב בכל מיומנויות ההקשבה.	שימוש רב במיומנויות, בעיקר בהבהרות ובשיקופים, ופחות בסיכומי תוכן ורגש.	קיימות לרוב חזרות והבהרות. עדות למעט שיקופים או סיכומי תוכן ורגש.
(שאלות מכוונות, עימות, נתינת פירוש, נתינת מידע ולא עצה)	שימוש רב במיומנויות פעולה, באותה מידה כמו השימוש במיומנויות הקשבה; שימוש מועט בנתינת מידע.	שימוש חלקי. בעיקר שימוש בשאלות מכוונות. יש מעט גילויים של נתינת פרשנות (כהתערבויות קוגניטיביות) ונתינת מידע, ואין ביטוי לעימותים.	מעט מאוד מיומנויות פעולה. שימוש בשאלות פתוחות - לא מכוונות אלא תגובתיות. שימוש בעימותים ופירושים במידה מועטה מאוד. אין נתינת מידע. יש נתינת עצות ודעות אישית.
התייחסות לנועץ	שימוש ניכר.	אין עדות לשימוש משמעותי.	אין שימוש במיומנות זו.
ניתוב שיחה	שימוש רב, לאורך כל התהליך הייעוצי, באופן דומיננטי.	אין עדות לשימוש משמעותי.	אין שימוש במיומנות זו.
תגובה לתוכן	קיים שימוש.	תגובות רבות לתכנים.	תגובות רבות לתכנים, כעיקריות בשיחה.

היועצות בקבוצה זאת לא השתמשו בטכניקות מכוונות, ונראה היה כי תגובתיות היועצות לא היוותה גירוי חדש כי אם הליכה עם הנועץ באותו מעגל סגור עמו הגיע. מבחינה תיאורטית, המשתתפות התקשו להגדיר עקרונות עבודה, נעדר בסיס תיאורטי בעבודתן וחסרה המשגה מקצועית של עבודתן. התייחסותן של היועצות לקשר שבין התחום התיאורטי לתחום היישומי הייתה כאל קשר מלאכותי ומאולץ הנלמד ככורח במהלך ההכשרה המקצועית, או כהיבט זניח שיש להתעלם ממנו:

תראי, אני משתמשת הרבה בעניין של דיבור פנימי, "איזה דיבור פנימי יש לך". קשה לי עכשיו להגדיר לך טכניקות, אבל יש דברים שחוזרים על עצמם. (10) האופייני הוא שאני אף פעם לא מתחילה את השיחה במה שרציתי להגיד. תמיד אני נותנת הקדמה, וזה אופייני מאוד - "מה נשמע" - כאילו מתחילה בדבר של היום וכאן... כשאני נוקטת איזה שהוא צד, אני משתפת. כך אני ולא מעניין אותי אפילו איזה דבר זה. (5)

מאז שסיימתי לימודים לפני 25 שנה [צוחקת] אז קצת קשה לי לחזור אחורה, לתיאוריות... אני זוכרת שכשלמדתי ייעוץ עוד לא עבדתי. אז לא הבנתי בדיוק את מה שלמדתי. כשהתחלתי לעבוד, אמרתי שעכשיו אני צריכה ללמוד את זה שוב... יש משהו מאוד יפה בזה שעכשיו, כשאני מלמדת סוציולוגיה ופסיכולוגיה, זה אותן תיאוריות... (14)

בלימודים זה בסדר שנותנים, אני בעד... אבל אני חושבת שתוך כדי עבודה אתה יכול להיות כזה וכזה וכזה... אני חושבת שכשאני עובדת, אני לא אומרת יואלה, היום אני אעבוד בגישה הזאת ומחר בגישה אחרת... (5) היום כבר לא מחוברת לתיאוריות. במשך השנים כל פעם אמרתי 'או, זה מה שמוצא חן בעיני... לפני המון שנים זה היה אדלר, ירדתי מזה. אחר כך היה פרום, אריקסון, אה... כל מיני. נתפסתי לכל מיני... ובמשך השנים את רואה שאין דבר כזה, אין אחד שהוא כול-יכול, ואין לי להגיד לך היום. (10) סך הכול, יש זמן ומקום לכל דבר. בלימודים, עוד בתואר הראשון, אני זוכרת, למדנו על כל התיאוריות. שיננו אותן. בעבודה זה לא ריאלי, אני לא יושבת מול ילד וככה... אנחנו לא עובדים לפי תיאוריה אחת ולא לפי אחרת. (1)

בהיבט העמדת-תפיסתי, היועצות ייחסו לעצמן משקל מועט בתהליך הייעוצי עם הנועץ. יועצות אלה הסבירו את עמדתן בתפיסת הייעוץ הפרטני בכללותו כחסר תפקיד משמעותי בחיי התלמיד, ובתפיסתן את עצמן כבעלות תפקיד טכני ולא טיפולי. חלקן לא סיפקו הסבר מפורש, אך ראו בנועץ אחראי בלעדית לתהליכי שינוי בחייו: אני מעט עובדת פרטני, לא הרבה. לשבת עם ילד זה לוקוסוס, אין שעות בשביל זה. יש גם יתרון לשבת עם כמה, 7-8 ילדים. זה לא ריאלי - הפרטני - יש המון ילדים שצריכים, אז מתמקדים במקרים הכי קשים. (1)

נצפתה התאמה בין המשגה, הביצוע והחשיבה הרפלקטיבית. בקרב יועצות אלה, האוריינטציה התיאורטית והמשגתן את עבודתן לא היו מוגדרות ומבוססות היטב,

דין

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את יישום הייעוץ הפרטני המתרחש מאחורי דלתו הסגורה של היועץ בבית הספר, ולעמוד על הקשר בין יישום זה לבין תפיסות העולם הכלליות והמקצועיות של היועץ. זיהוי "התיאוריה האישית" של יועצים על הייעוץ הפרטני, כלל את ההמשגה המקצועית של עבודתם, האוריינטציות התיאורטיות בהן השתמשו בפועל וכקו מנחה, הרפלקציה שביצעו על עבודתן ועל הנועץ ועוד.

לשם כך, נצפו 15 מפגשי ייעוץ פרטני שבעקבותיהם התקיים ריאיון רפלקטיבי עם היועצת, שנועד לחשוף את התפיסות, הגישות וההמשגות על הייעוץ שבוצע על ידה. משפע הממצאים, שהעלו התצפיות והראיונות, עלו 3 תימות מרכזיות: ההתנהגותית, התיאורטית והעמדתית-תפיסית, המצויות ביחסי גומלין דינמיים. ממצרף של שלוש התימות נחשפו שלושה פרופילים מובחנים של "תיאוריה אישית" של יועצים לגבי הייעוץ הפרטני. הפרופילים כונו על ידינו: קבוצת "פרואקטיביות קוהרנטית", קבוצת "אקטיביות דיפוזית" וקבוצת "ריאקטיביות פסיבית".

ממצאי מחקר חלוף זה מסתמן, כי **לתימה העמדתית-תפיסית** מקום מאוד משמעותי בתיאוריה האישית בייעוץ הפרטני, כמרכיב המבחין בין יועצות הקבוצות ובהסבר המקורות להבדלים השונים. מערכת האמונות והתפיסות של היועצות לגבי הייעוץ הפרטני בבית הספר, לגבי משמעותו, ויותר מכך, לגבי מקומן בתהליך הייעוץ, מהווה את המסגרת לתפיסותיהן את הנועץ, לתפקודן המעשי בחדר הייעוץ ולמידת משמעות ההיבט התיאורטי בעבודתן. כלומר, אמונות כלליות לגבי סיכויים ליצירת שינויים בייעוץ פרטני בכלל, תפיסת המסוגלות העצמית הבסיסית והערך המיוחס לייעוץ כמקצוע, מהווים את התשתית, כגרעין פנימי לתיאוריה האישית המתהווה אצל היועצת.

נמצא כי תפיסה חיובית יותר של היועצות לגבי עצמן, כמובילות תהליכי שינוי משמעותיים, נקשרה לפרואקטיביות, לפעילות קוהרנטית ולהתבססות שמעוגנת יותר בהיבטים תיאורטיים. על פני אותו רצף, תפיסה כי התהליך הייעוצי הוא משמעותי אך מקום היועצת בו הוא פחות חשוב (כמלווה בלבד), השתקף בחוסר ביטחון מקצועי, מיומנויות משתנות ולא קוהרנטיות, וניסיון לאמץ מיומנויות וגישות תיאורטיות, ללא מיקוד ומכוונות. לבסוף, אמונה המעמידה את אפקטיביות הייעוץ הפרטני בסימן שאלה, ואת תפקיד היועץ כשולי, השתקפה בהעדר שימוש במיומנויות אקטיביות, דפוס פסיבי ונרגן, העדר ביסוס תיאורטי כלשהו, דימוי עצמי מקצועי שלילי, תסכול ושחיקה מהייעוץ הפרטני.

לתחושת מסוגלות עצמית השפעה על תהליכים שונים: קוגניטיביים, מוטיבציוניים, רגשיים והתנהגותיים. מסוגלות אישית גבוהה נקשרת להצבת מטרות גבוהות יותר וחתירה רבה יותר להגשימן, כמו גם הצבת מטרות מאתגרות יותר, המעלות את רמת המוטיבציה להשגתן (Bandura, 1997). מסוגלות עצמית נמוכה, כפי שהשתקפה בקרב יועצות הקבוצה השלישית, נקשרה להצבת מטרות בסיסיות יותר, ולחוסר מוטיבציה בהשגת תהליכים משמעותיים עם הנועץ.

התימה ההתנהגותית	1 - פרואקטיביות קוהרנטית	2 - אקטיביות דיפוזית	3 - ריאקטיביות פסיבית
תגובה לרגש	קיים שימוש.	קיימות תגובות לרגש, אך רק בחלק מהמקרים.	מעט תגובות לרגשות.
אמפתיה	גילויי אמפתיה רבים.	קיימים גילויי אמפתיה.	מעט גילויי אמפתיה.
עקרונות התנהגות	המשגת מיומנויות ספציפיות תוך שימוש בטרמינולוגיה מקצועית; חשיבה רפלקטיבית מעמיקה וממוקדת בנועץ; ציון עקרונות עבודה ברורים והסברתם לאור רציונל תיאורטי אישי.	נתינת הסברים כלליים למיומנויות שבוצעו, ללא שימוש במונחים מקצועיים; יש חשיבה רפלקטיבית, המיקוד אינו בנועץ כי אם בתפקיד היועצת ובהחמצות שלטעמה עשתה; קושי בהגדרת עקרונות עבודה ברורים.	העדר המשגה של מיומנויות שבוצעו; העדר ביטוי של חשיבה רפלקטיבית; המשגה של עקרונות בסיסיים בעבודתן.
התימה התיאורטית	1 - פרואקטיביות קוהרנטית	2 - אקטיביות דיפוזית	3 - ריאקטיביות פסיבית
אוריינטציה תיאורטית	נראו אוריינטציות תיאורטיות בתצפית, הן הומשגו בראיונות ותאמו את המיומנויות. רובן השתמשו באוריינטציה אקלקטית.	בתצפית לא נראתה אוריינטציה ברורה. בריאיון, חלק התקשו להגדיר זרם תיאורטי ורובן תיארו מגוון רחב של זרמים, שאינם עולים בקנה אחד.	בתצפית, כמו גם בראיונות, לא עלו אוריינטציות תיאורטיות.
קשר תיאוריה-מעשה	נתינת חשיבות לקשר זה והסברים לאופן בו תיאוריה ומעשה משתלבים לרציונל אישי.	מחד, ייחוס חשיבות להיבטים תיאורטיים. מאידך, תיאור עבודה המנותקת מהיבטים אלה.	ייחוס חוסר קשר או ניתוק בין היבטים תיאורטיים להיבטים מעשיים.
המשגת העבודה הפרטנית	המשגה ברורה של נקודות המנחות את העבודה.	תיאור מרכיבים כלליים מאוד ומעורפלים.	אזכור עקרונות בסיסיים בתקשורת בין-אישית.
התימה התפיסית	1 - פרואקטיביות קוהרנטית	2 - אקטיביות דיפוזית	3 - ריאקטיביות פסיבית
תפיסת תפקיד היועץ	כמוביל את התהליך הייעוצי, מכון, אחראי עליו ועל רוחות הנועץ.	מחד, ייחוס חשיבות לתהליך הייעוצי. מאידך, תפיסת עצמן כפחות חשובות בהכוונה, ויותר בתפקיד של תמיכה.	ייחוס תפקיד פסיבי ליועצת, ככתובת לפניות ולהקשבה.
הגדרת יעילות הייעוץ הפרטני	הגדרת מדדים לייעוץ מועיל ולהערכת הייעוץ.	ציינו שני מדדים לייעוץ מועיל והדגישו את חשיבות "הזרימה" עם הנועץ.	התקשו להגדיר מדדים לייעוץ מועיל. ציינו קבלה ואמפתיה.

בהקשר למסוגלות בתחום המקצועי ובמהלך הקריירה, קיימת השפעה של תחושות אלה על מידת העניין בתחום העיסוק וחיפוש האתגר בו: תחושת מסוגלות נמוכה נקשרת לאדישות ולחוסר עניין מקצועי, להתייחסות צינית, תסכול ושחיקה מקצועית (Leiter & Schaufeli, 1996). ניתן לראות זאת בקרב נבדקות המחקר: כך בקרב יועצות הקבוצה הראשונה קיימת הנעה בסיסית להתמקצעות בתחום; ואילו בקרב יועצות הקבוצה השלישית, ייתכן שמודעותן לחוסר המקצועיות בתחום הייעוץ הפרטני והתסכול מתחושת חוסר ערך אמיתי בשיחות פרטניות, יצרו אצלן שחיקה בתחום זה בפרט, ואפשר שבעבודתן בכלל.

נראה כי לעמדות היועצת בנושאים אלה יש השלכות על עבודתה המעשית ועל תגובת הנועץ: הביטחון העצמי המקצועי מאפשר ליועצות לבצע רפלקציה מקצועית, הכוללת חשיבה ביקורתית על עצמן כמובילות תהליכים, ללא חשש הנובע מהעמדה של עצמן במרכז. אותה אמונה, אם ישנה, ביכולתן, מאפשרת עבודה ישירה ואקטיבית. ייתכן, שתחושת המסוגלות מועברת לנועץ במהלך התהליך הייעוצי, במספר דרכים: הן באמצעות הצבת מטרות משמעותיות (כמו השגת תובנות, ציפייה לשליטה והתקדמות), והן באמצעות מודל לחיקוי של אמונה, אופטימיות, תקווה, שליטה במצב ויכולת ליצור שינויים (Bandura, 1997) – היועצת מדגימה בעצמה יכולת להוביל את הנעשה באמצעות התערבות אקטיבית, ובטוחה בתהליך הייעוצי. לעומת זאת, חוסר ביטחון בייעוץ הפרטני (כפי שנראה ביועצות הקבוצה השנייה) או חוסר אמונה במשמעות הייעוץ ובנחיצותו של בסיס תיאורטי (כפי שנצפה אצל יועצות הקבוצה השלישית), יכול להתבטא בייעוץ לא אפקטיבי. במחקרים קודמים נמצא, כי בקרב העוסקים במקצועות סיוע נפשי, עלול חוסר התאמה (דיסוננס קוגניטיבי) בין אוריינטציה תיאורטית ליישום בפועל, לגרור ליישום ברמה נמוכה, ללחץ ולאחת מארבע התוצאות הבאות: שינוי או הרחבת הפרדיגמה הייעוצית; תשומת לב סלקטיבית למשמעויות או לפרטים העולים בייעוץ; משבר מקצועי ואף נטישת המקצוע. ייתכן, שתיאור השתלשלות זו תואם את תחושות התסכול וחוסר האונים המקצועי, כפי שנצפו בקרב יועצות הקבוצה הריאקטיבית-פסיבית (Vasco, Garcia-Marques & Dryden, 1993).

חיזוק לתוקף "התיאוריה העולה מהשדה" במחקר חלוף זה, התקבל מן הממצאים לפיהם משתנים הקשורים בוותק של היועצת וברקע האקדמי שלה מתפלגים בין שלוש קבוצות היועצות באופן אקראי, ולא הסתמנה אף נטייה מובחנת על פי משתנים אלה. חיזוק נוסף לכך עולה ממחקרם של פיר ווולף (Fear & Woolfe, 1999), שבדקו את ההתפתחות האישית והמקצועית של יועצים. החוקרים מצאו שההתפתחות המקצועית של יועצים מצריכה התאמה בין תפיסת עולם – הכוללת פילוסופיה אישית, תפיסת מציאות ועוד – ובין אוריינטציה תיאורטית בייעוץ, ללא קשר לוותק המקצועי שלהם. ההסבר שמספקים פיר ווולף (Fear & Woolfe, 1999) לחוסר הקשר בין הפרקטיקה וההמשגה ובין מידת הניסיון המקצועי, הוא כי פילוסופיית החיים של היועץ משפיעה עליו עוד בהיותו סטודנט (או בעת הסוציאליזציה הפרופסיונלית),

באופן חשיפתו לחומר התיאורטי, ביישומו ובשקידתו על כיוונים תיאורטיים התואמים את חשיבתו. על פי השערה זו ובהתאם למחקר הנוכחי, מסתמן כי "פילוסופיית החיים" של היועץ נקשרת לתפיסתו את תפקידו כיועץ בתהליך הייעוצי, ואלה משפיעות על תפקודו בפרקטיקה ובהמשגה, ללא קשר לוותק וניסיון במקצוע.

מבחינה תיאורטית, למרות שנעשה שימוש בזרמים תיאורטיים שונים, ממצאי המחקר הראו, כי עצם קיומה של אוריינטציה ברורה הוא המבחין בין יועצים המיישמים תהליך ייעוצי שמונחה על ידי מושגים מקצועיים, לבין יועצים שאינם ממשיגים ומיישמים מיומנויות ייעוציות מתאימות.

ממצא חשוב נוסף קשור בחשיבה הרפלקטיבית על הייעוץ הפרטני. בקרב יועצות הקבוצה הפרואקטיבית, חשיבה זו אופיינה במידת העמקה ובמידת מקצועיות. ניתן לראות כיצד החשיבה הרפלקטיבית המשמעותית מתקיימת בשתי רמות: בהמשגה של תהליכים ייעוציים וניתוחם; ובחשיבה מסדר גבוה יותר על הקשר בין התיאוריה, הניתוח הרפלקטיבי והעשייה הייעוצית. רמות אלה מקבלות תמיכה מחקרית אצל שון (Schon, 1983). לפי תיאורו ניתן לאפיין את רמת המשגת התהליך הייעוצי כרמת "התיאורטיקן המעשי" (Practical Theorist), ואת רמת החשיבה על הקשר בין התיאוריה והפרקטיקה כרמת "עשייה רפלקטיבית" (Reflective Practice). כלומר, ניתן להסיק כי קיומן של תיאוריה אישית ואוריינטציה תיאורטית הנו משמעותי, הן באופן הביצוע של שיחות ייעוציות פרטניות והן בהמשגה מקצועית ובחשיבה רפלקטיבית. ממצאי המחקר משקפים יחס דינמי בין שלוש התימות של "התיאוריה האישית" על הייעוץ הפרטני: ההתנהגותית, התיאורטית והתפיסתית. נראה כי התימה התפיסתית, הכוללת את אמונותיה הבסיסיות של היועצת לגבי הייעוץ הפרטני, מהווה חוליה שמקשרת בין שלוש התימות לכדי "תמהיל" ייחודי של עבודתה. באופן מעשי, ניתן היה לראות את השלכות "התיאוריה האישית" בחדר הייעוץ באמצעות התימה ההתנהגותית. כלומר, יועצות הדגימו כיצד תפיסת התהליך הייעוצי כבעל יכולת ליצירת שינוי, ותחושת מסוגלות של היועצת ליצור תהליך ייעוצי משמעותי, נקשרו להיבט ההתנהגותי (מיומנויות ייעוציות) ולהיבט התיאורטי. ככל שהיועצת הביעה "תיאוריה אישית" ברורה ומוגדרת יותר בהמשגתה את עבודתה הייעוצית, כך היא הפגינה מיומנויות קוהרנטיות יותר במהלך התצפית, ולהפך. מידת ההבניה התיאורטית רמזה על אופן יישום הייעוץ בפועל. ממצא זה נמצא בהלימה להגדרתה של אלטון-וילסון (Elton-Wilson, 1993), לפיה המודל האישי בעבודה הפרטנית, המקשר בין ההכשרה והתיאוריה ובין הפרקטיקה, הוא המשקף את מומחיותו של היועץ.

מסקנות והמלצות

בטרם תוצגנה ההמלצות העולות מהמחקר, אנו מבקשות להזכיר כי מדובר במחקר חלוף, אשר לו מספר מגבלות: המגבלה הראשונה נובעת מעצם היות המחקר איכותני. בפרדיגמה האיכותנית קיימת סובייקטיביות במובן הרחב, בהקשר תרבותי-מדעי. הנחות היסוד של החוקר,

דימויים מילוליים ותרבותיים שעיצבו את עמדותיו בנושא נתון, וכן הצורך בהיגיון, אמת, סיבתיות וודאות – כל אלה תלויים בתרבות ובציר הזמן. תפיסות בסיסיות לגבי המחקר, מהות האדם ונושא המחקר, מוטים בהשפעה תרבותית (Jansen & Peshkin, 1992). עם זאת, הודות למאפייני המחקר האיכותני, ניתן להגיע לתוצאות עשירות ומפתיעות (שייתכן כי אחרת לא היו צפות ועולות). על כן, מגבלה זו יכולה להצטמצם באמצעות מחקרי המשך – כמותיים ואיכותניים – שיגבו ויחזקו את ממצאי מחקר החלוץ.

בנוסף יש לזכור, כי איסוף נתונים באמצעות תצפית משמעה שהחוקר "נמצא בחדר", ונוכחות זאת עלולה להשפיע על הסיטואציה הנצפית (Eisenhart & Howe, 1992). על כן, נעשה על ידינו מאמץ לצמצם את השפעת נוכחות הצופה, באופן הישיבה ומיקומה. כמו כן, איסוף הנתונים נעשה באמצעות יועצות שהסכימו להשתתף במחקר. ייתכן כי הן בעלות מאפיינים שונים מאלה שלא הסכימו להשתתף בו, וייתכן כי לשוני זה השפעה על הממצאים (כגון ביטחון עצמי בעבודה הייעוצית הפרטנית). בדומה, ייתכן כי התלמידים שהסכימו להשתתף במחקר הם בעלי מאפיינים שונים מתלמידים שסירבו להשתתף, מאפיינים בעלי השפעה על אופן האינטראקציה בינם לבין היועץ ועל אופן תגובתם לנוכחות צופה.

בה בעת, מתוך ממצאי המחקר עולות מספר המלצות המותאמות לתהליכי ההתפתחות המקצועית של יועצים.

1. בתהליך ההכשרה:

א. אם כי בכל תוכניות ההכשרה קיימים זה בצד זה קורסים עיוניים (כגון תיאוריות בייעוץ) וקורסים מעשיים (כגון הריאיון המסייע), מומלץ להוסיף קורס לשלב מתקדם בהכשרת היועצים, שהמוקד שלו יהיה פיתוח "התיאוריה האישית" של ייעוץ פרטני. בקורס זה תיעשה אינטגרציה מתוכננת ושיטתית של התשתית התיאורטית, של התנסות בייעוץ פרטני, תוך כדי רפלקציה מעמיקה של התלמיד על עצמו. שילוב מושכל בין "רפלקציה על העשייה" ו"רפלקציה בעת העשייה" של הייעוץ הפרטני, בליווי הדרכה צמודה של אנשי מקצוע מיומנים, עשוי לסייע בפיתוח "תיאוריה אישית" קוהרנטית ויעילה.

ב. לאור חשיבותה של התימה התפיסתית והשפעת תפיסות העולם של היועץ על הייעוץ הפרטני, קיימת חשיבות לחזק באופן נקודתי את תחושת המסוגלות בתחום הייעוץ הפרטני. תשומת לב מיוחדת למרכיב של תחושת המסוגלות העצמית, תוך התנסות ברפלקציה בשתי הרמות לעיל, עשויה לאפשר ל"פרחי הייעוץ" להתייחס לעצמם בצורה מקצועית ועניינית יותר, ופחות ברמה אישית וביקורתית.

2. ליועצים בשדה:

א. שניים מתוך שלושת סגנונות הייעוץ הפרטני שנמצאו במחקר זה – ריאקטיביות פסיבית ואקטיביות דיפוזית – מלמדים כי יש צורך בהתמקצעות והשתכללות

של היועצים החינוכיים בתחום הייעוץ הפרטני. מכאן, שתחום קלאסי ומסורתי זה, שאמור להיות מצוי באמתחתו המקצועית של כל יועץ, צריך להימצא על סדר היום הפרופסיונלי במערך ההשתלמויות המתוכנן על ידי היועצים הבכירים. כפי שנמצא במחקר, חוסר הקשר בין הבניית "תיאוריה אישית" ובין ותק היועץ במקצוע, רק מחזק את הצורך להתמקד בנושא זה, דווקא בקרב היועצים הנמצאים כבר במרוצת עבודתם: עצם היותם יועצים מספר שנים (אפילו רב) אינו ערובה ל"תיאוריה אישית" ברורה. מהלך מסוג זה עלול להיות לא קל ליועצים הבכירים, לאור מגמת הייעוץ החינוכי להתפרס על מגוון תחומי אחריות, ביניהם תפקידים מערכתיים יותר. עם זאת, הייעוץ הפרטני היה, הנו, וקרוב לוודאי ימשיך להיות מרכיב חשוב במקצוע הייעוץ, ועל כן יש צורך לספק את ההזדמנויות ולוודא, כי הוא נערך באופן מקצועי מספק. השתלמויות בייעוץ הפרטני תספקנה ליועצים תחושת מסוגלות, חזוקים, ידע וסקרנות להמשיך בחקירה העצמית, לעבר "תיאוריה אישית" ברורה ושימיה.

ב. "היועצות עמיתים" עשויה לשמש מסגרת חסכונית ויעילה לאוריינות מקצועית מתמשכת וקבועה בתחום הייעוץ הפרטני. הבניית מנגנונים של היועצות עמיתים במתודולוגיה בה נאספו נתוני מחקר זה – תצפית על ייעוץ פרטני וריאיון רפלקטיבי – עשויה לאפשר ליועצים לחזור ולבדוק, לשנות ולשפר את "התיאוריה האישית" שלהם, וכך לסייע ביתר יעילות לתלמידים בבתי הספר.

מקורות

- איציקסון, י' (1989). פסיכותרפיות קצרות-מועד במסגרת הפסיכיאטריה הקהילתית, בתוך: ח' דסברג, י' איציקסון וג' שפיר (עורכים), **פסיכותרפיה קצרת-מועד: רקע, טכניקות וישום** (עמ' 13-19). ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- ארהרד, ר' (1998). **מפקד היועצים החינוכיים, ניתוח הממצאים**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- בנימין, א' (1990). **הראיון המסייע**. תל אביב: פועלים.
- גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותני. בתוך: נ' צבר בן-יהושוע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני** (עמ' 195-227). לוד: דביר.
- דניאלס, ש' (1997). **להיות יועצת – רווחים וסיפוקים**. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך למדעי הרוח, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
- הראל, י' (2000). **סגנונות תפקוד של יועצים בישראל והקשר למאפיינים אישיים, מקצועיים וארגוניים**. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך למדעי הרוח, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
- הראל, י', וארהרד, ר' (2001). סגנונות תפקוד של יועצים חינוכיים בישראל. **הייעוץ החינוכי**, י', 152-171.
- טייכמן, י' ובר-אל, צ' (2004). הייעוץ הפרטני במסגרת בית ספר. בתוך: ר' ארהרד וא'

- Jansen, G. & Peshkin, A. (1992). Subjectivity in qualitative research. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 681-725). San Diego, CA: Academic Press.
- Kelly, K. R. (1996). Review of clinical mental health counseling process and outcome research. *Journal of Mental Health Counseling*, 18 (4), 358-375.
- Lambert, M. J., Shapiro, D. A. & Bergin, A. E. (1986). The effectiveness of psychotherapy. In S. L. Garfield & A. E. Bergin (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (pp. 111-141). New York: Wiley.
- Lampropoulos, G. K. (2001). Bridging Technical Eclecticism and Theoretical Integration: Assimilative Integration. *Journal of Psychotherapy Ontegration*, 11 (1), 5-19.
- Leiter, M. P. & Schaufeli, W. D., (1996). Consistency of the burnout construct across occupations. *Anxiety, stress and coping*, 9, 229-243.
- Lines, D. (2002). *Brief counselling in schools*. London, UK: Sage.
- Littrel, J. M., Malia, J. A., Nicholas, R., Olson, J., Nessehuf, D. & Crandell, P. (1992). Brief counseling: Helping counselors adopt an innovative counseling approach. *The School Counselor*, 39, 171-175.
- McLeod, J. (1994). *Doing counselling research*. London: Sage.
- Mearns, D. & McLeod, J. (1984). A person-centred approach to research. In R. Levant & J. Shlien (Eds.), *Client-Centered Therapy and the Person-Centered Approach: New directions in theory, research and practice* (pp. 370-389). New York: Praeger.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Najavits, L. M. (1997). Psychotherapists' implicit theories of therapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 7 (1), 1-16.
- Orlinsky, D. E. & Howard, K. I. (1986). Process and outcome in psychotherapy. In S. L. Garfield & A. E. Bergin (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (pp. 311-381). New York: Wiley.
- Patterson, L. E. & Welfel, E. R., (1994). *The counseling process (4th ed.)*. CA: Brooks/Cole.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sexton, T. L. & Whiston, S. C. (1991). A review of the empirical basis for counseling: Implications for practice and training. *Counselor Education and Supervision*, 30, 330-351.
- Sheppard, M. (1998). Practice validity, reflexivity and knowledge for social

- קלינגמן (עורכים), *ייעוץ נבית ספר בהנחה משתנה*. תל אביב: רמות.
 לזובסקי, ר' (1998). אוטונומיה וייחודיות בייעוץ חינוכי. בתוך: ר' לזובסקי ור' פלדמן (עורכים). *מרחב ונחלה בייעוץ חינוכי*. בית ברל: רכס, המכללה האקדמית בית ברל.
- קלינגמן, א' ואייזן, ר' (1990). *ייעוץ פסיכולוגי: עקרונות, גישות ושיטות התערבות*. תל אביב: רמות.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Boy, A. V. & Pine, G. J. (1983). Counseling: fundamentals of theoretical renewal. *Counseling and Values*, 27, 248-255.
- Brammer, L. M. & Shostrom, E. L. (1982). *Therapeutic psychology: Fundamentals of counseling and psychotherapy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cormier, S. & Cormier, B. (1998). *Interviewing strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral interventions (4th ed.)*. CA: Brooks/Cole.
- Cormier, L. S. & Hackney, H. (1987). *The professional counselor*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Eisenhart, M. A. & Howe, K. R. (1992). Validity in educational research. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 643-680). San Diego, CA: Academic Press.
- Elton-Wilson, J. (1993). Towards a personal model of counseling. In W. Dryden (Ed.), *Questions and answers on counseling in action* (pp. 95-102). London: Sage.
- Fear, R. & Woolfe, R. (1996). Searching for integration in counselling practice. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24 (3), 399-411.
- Fear, R. & Woolfe, R. (1999). The personal and professional development of the counsellor: The relationship between personal philosophy and theoretical orientation. *Counselling Psychology Quarterly*, 12 (3), 253-262.
- Garfield, S. L. & Bergin, A. E. (Eds.). (1986). *Handbook of psychotherapy and behavior change*. New York: Wiley.
- Hansen, J. T. (2002). Postmodern implications for theoretical integration of counseling approaches. *Journal of Counseling and Development*, 80 (3), 315-321.
- Hollanders, H. & McLeod, J. (1999). Theoretical orientation and reported practice: A survey of eclecticism among counsellors in Britain. *British Journal of Guidance and Counselling*, 27 (3), 405-414.

עבודה מערכתית מנקודת מבטם של יועצים חינוכיים

ליאורה שמחה-פרלברג ורחל ארהרד

תקציר

מחקר זה בוחן את המשמעויות המיוחסות על ידי יועצים חינוכיים ל"עבודה מערכתית". לצורך כך, נערכו ראיונות עומק עם 20 יועצים, במהלכם נחשפו תפיסות, עמדות ואמונות הנוגעות לתפיסת תפקיד היועץ בגישה מערכתית.

מהממצאים עולה, כי היועצים נמצאים בעיצומו של תהליך שינוי, בו חלה היפרדות מדפוסי הייעוץ המסורתי-פרטני, תוך ניסיון הסתגלות לייעוץ המערכתי. קיימת הכרה בקרב היועצים, כי השינוי בתפיסת התפקיד נדרש לשם התאמה למציאות החברתית-חינוכית המשתנה, ואמונה כי עבודה מערכתית תאפשר לייעל את שירותי הייעוץ. ברם, המחקר חושף פער ניכר בין ההכרה בחיוניות העבודה המערכתית לבין היכולת להטמיעה בפועל. היועצים מדווחים על קשיים חיצוניים ופנימיים: חוסר הבנה של משמעויות העבודה המערכתית מצד בעלי תפקידים בבית הספר, והתנגדות לשינוי. בה-בעת, רבים מהיועצים מעידים על עצמם כ"בלתי בשלים" לשינוי, ומטילים ספק ביכולתם להתמודד איתו.

שני מעגלי השינוי – מעגל היועץ ומעגל המערכת – קשורים זה בזה, ובשניהם מתגלה מורכבות רגשית ותפקודית גבוהה המקשה על התהליך.

מבוא

שנות השמונים של המאה העשרים מאופיינות בהתפתחותה של הפרדיגמה המערכתית כפרדיגמה מובילה בתחום בריאות הנפש בכלל ובייעוץ החינוכי בפרט (ארהרד וקלינגמן, 2004; בן עזרא וזילברמן, 2004; Duhon & Manson, 2000; Dryfoos, 1990; Gysbers, 2001; Keys & Bemak, 1997; Keys & Lockhart, 1999; Plas, 1986).

הפרדיגמה המערכתית זוכה לתמיכה רבה של מנהיגי מקצוע הייעוץ בעולם המערבי ובישראל, ואף מנחה את הנהלת אגף הייעוץ בשפ"י, כפי שבאה לביטוי בפרסום המיוחד של שפ"י בנושא (בן-עזרא וזילברמן, 2004), על פיו "ליועצים תפקיד ייחודי ומרכזי מתוקף הימצאותם בלב הצמתים המשמעותיים לעשייה הבית-ספרית, ומתוקף יכולתם לראייה כוללת ומקיפה. כך יכולים היועצים לזהות כיצד קשורים חלקיה השונים של המערכת זה לזה, מהם צרכיה של המערכת, ומהן האמונות המכוונות את העשייה הבית-ספרית" (שם, עמ' 5).

למרות בולטות המושג "עבודה מערכתית" בשיח הייעוצי, טרם נבדקה, למיטב ידיעתנו, המשמעות שהיועצים החינוכיים מייחסים לגישה זאת. על חסר זה בא לענות מחקר החלוץ הנוכחי, המבקש להשמיע את קולם האותנטי של היועצים העובדים בבתי הספר.

work. *British Journal of Social Work*, 28, 763-781.

Sheppard, M., Newstead, S., Di Caccavo, A. & Ryan, K. (2000). Reflexivity and the development of process knowledge in social work: A classification and empirical study. *British Journal of Social Work*, 30, 465-488.

Short, R. H., Boone, B. J. & Hess, G. C. (1997). Re-integrating janus: Eclectics and dialectics in counseling and psychotherapy. *International journal for the Advancement of Counselling*, 19, 213-227.

Skovholt, T. M. & Ronnestad, M. H. (1992). *The evolving professional self: Stages and themes in therapist and counselor development*. New York: Wiley.

Sloane, R. B., Staples, F. R., Cristol, A. H., Yorkston, N. J. & Whipple, K. (1975). *Psychotherapy versus behavior therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Talmon, M. (1990). *Single - Session Therapy*. San Francisco: Jossey - Bass Publishers.

Thompson, R. A. (1996). *Counseling techniques: Improving relationships with others, ourselves, our families, and our environment*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis Groups.

Vasco, A. B., Garcia-Marques, L. & Dryden, W. (1993). Psychotherapist know thyself: Dissonance between metatheoretical values in psychotherapists of different theoretical orientations. *Psychotherapy Research*, 3 (3), 181-196.

Woolfe, R. (1996). The nature of counselling psychology. In R. Woolfe & W. Dryden (Eds.), *Handbook of counselling psychology* (pp. 3-20). London: Sage.

הגישה המערכתית – מהי?

ההנחה המרכזית העומדת ביסוד הגישה המערכתית היא, כי אנשים אינם חיים בבידוד אלא הם חלק ממערכות חברתיות מורכבות, וההתפתחות האנושית הנה תהליך מתמשך של הסתגלות והתאמה הדדית בין האדם לבין סביבתו. קורט לוי ב"תיאוריית השדה" (לוי, 1989), הטביע את המושג "הקשר חברתי", וטען, כי ההתנהגות האנושית יכולה להיות מובנת רק בהקשרה, ולכן על התערבויות המבקשות ליצור שינוי להתייחס ישירות להקשר האינטראקציות בין האדם לסביבתו. ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979) המשיג את הזיקה שבין הפרט לסביבה באמצעות המונח "אקולוגיה חברתית", ועיקר תרומתו בכך שהוא מספק פרספקטיבה רחבה להבנת התנהגויות אנושיות-ארגוניות בהתייחסות להקשר הפיזי-חברתי-תרבותי שלהן. המערכת היא יותר מסכום חלקיה, וכל חלק בה הוא בר-זמן עצמאי ומקושר לשאר החלקים. לפיכך, שינוי ברכיב אחד עשוי להשפיע על שאר הרכיבים ועל המערכת כולה (Keys & Bemak, 1997). ההסתכלות וההתערבות, על פי הגישה המערכתית, נעשות בהקשרים רחבים ומתוך זוויות ראייה שונות, המדגישות את מבנה המערכות אף מעבר לתהליכים הגלויים לעין (Rowley, Sink & MacDonald, 2002; Traver-Behring, 2002). גישה זו מדגישה את ההדדיות וההיזון החוזר בקשר שבין הסביבה לבין הפרט, ואת מידת ההתאמה שביניהם (Duhon & Manson, 2000). מידת ההדדיות עשויה להסביר מצבים של תפקוד ואי-תפקוד הפרט באופן בו המערכת מתסכלת או מצמיחה פוטנציאל אנושי. לפיכך, מדגישים עקרונות הגישה את תהליך איסוף המידע המקיף על המערכות בהן פועל הפרט, לצורך איתור קשיים והערכת המצב של הפרט בסביבתו (Plas, 1986).

הגישה המערכתית בתחום בריאות הנפש משלבת בין עקרונות פסיכולוגיים התפתחותיים הממוקדים בפרט, לבין עקרונות מערכתיים-אקולוגיים היוצרים בשילוב ביניהם תפיסה כוללת ורחבה יותר (Green & Keys, 2001). בהתאם לזאת, ההתייחסות לילד-התלמיד נעשית דרך הקשר בינו לבין המערכות בהן הוא נמצא: הכיתה, בית הספר, קבוצת העמיתים, המשפחה, הקהילה והשכונה בה הוא חי (Fine, 1992; Green & Keys, 2001; Keys & Lockhart, 1999; Lambie & Rokutani, 2002).

זיקה קונספטואלית של הגישה המערכתית ליעוץ החינוכי

החברה בת-ימינו מציבה את היעוץ בפני מציאות מורכבת, המעלה קשיים רבים בהיקף הולך ומתרחב: בתי ספר מתמודדים כיום עם פלורליזם ושסעים רבות-רבותיים עמוקים, בעיות אישיות וסוציאליות מורכבות, התפוררות התא המשפחתי, מצבי לחץ וחירום הקשורים במציאות ביטחונית ופוליטית בעייתית וכן הלאה (בן עזרא וזילברמן, 2004; Adelman & Taylor, 2002; Keys & Bemak, 1997; Lambie & Rokutani, 2002; Osborne & Collison, 1998). יוצא מכך, כי אוכלוסייה הולכת וגדלה של תלמידים זקוקה לתמיכה נרחבת מבחינה לימודית, רגשית וחברתית. הפער בין הצרכים

הרבים למשאבי היעוץ המצומצמים הולך וגדל, והיועצים מתקשים לעמוד בנטל המטלות המקצועיות והציפיות המופנות כלפיהם. נוכח השינויים והצרכים החדשים המתפתחים בעולם ובישראל, מבקשים מעצבי מקצוע היעוץ בבית הספר ליצור מערך ייעוצי כוללני רחב ומספק יותר (טטר וגוזלן, 2000; Adelman & Taylor, 2002; Crowson, 1992; Gysbers, 2001). הגישה המערכתית בייעוץ מסתמנת כגישה בעלת פוטנציאל להתמודדות מוצלחת עם משימות התפתחותיות של ילדים ובני נוער, סיוע בהשגת מטרות לימודיות, התמודדות עם מצבים משבריים ותחומי התמודדות נוספים המצויים ב"נשמתו" של היעוץ.

ההנחה הרווחת במנהיגות היעוץ היא כי יישום הגישה המערכתית יספק מענה הולם ורלוונטי לצורכי מערכות החינוך (Dryfoos, 1990; Gysbers, 2001; Keys & Lockhart, 1999; Bemak, 1997; Keys & Lockhart, 1999). שזירת העבודה הייעוצית בכל מרכיבי המערכת תאפשר ליעוץ לספק מענה יעיל ומהיר לצרכים העולים בעקבות תהליכים ואירועים המתרחשים בהקשר בו מצויים כיום תלמידים (Green & Keys, 2001; Gysbers, 2001; Paisley & McMahon, 2001).

על מנת ליישם את עקרונות הגישה המערכתית בבתי הספר יש ליצור תשתית איתנה, כוללת ומתואמת, הזוכה לתמיכה מצד בעלי התפקידים במערכות החינוך, ובראש וראשונה מצד היועצים עצמם (Behring, 2002; Fine, 1992; Keys & Lockhart, 1999; Traver-Behring, 2002).

משמעויות יישומיות של הגישה המערכתית ליעוץ החינוכי

הגישה המערכתית מושתתת על קיומם של קשרי שותפות בין אנשי המקצוע, אשר מציבים מטרות משותפות ופועלים ביעילות להשגתן (Blackman, Hayes, Reeves & Keys & Bemak, 1997; Paisley, 2002; Carpenter, King-Sears & Keys, 1998). על היעוץ החינוכי לשאוף לכן ליצירת שיתוף פעולה הדוק בין מרב בעלי התפקידים וסוכני הסוציאליזציה המשפיעים על התפתחותם התקינה של ילדים ובני נוער (Dryfoos, 1994; Keys & Bemak, 1997; Traver-Behring, 2002). לשם כך יש לבנות בהדרגה מערכת יחסים פתוחה בין בית הספר ובין "החוג", תוך קריאה לשותפות, למעורבות ולחלוקת אחריות בין גורמים תוך-מערכתיים וחוג-מערכתיים (Crowson, 1992). התרחבות השיח בין היעוץ, בית הספר והקהילה נמצא חיוני ותורם לטווח הקרוב ולטווח הרחוק, הן עבור בתי הספר והן עבור התלמידים ומשפחותיהם ועבור הקהילה הרחבה (Adelman & Taylor, 2002; Blackman et al., 2002).

מודלים תיאורטיים שונים מציגים את תפקידו של היעוץ ביצירת שותפות מעצימה, מכבדת ושוויונית לשם עבודה מערכתית, כחלק מתהליכי פרופסיונליזציה מקצועית והתייעלות בקידום התמודדויות בעלות תועלת והשפעה על התפתחותם של תלמידים (Carpenter et al., 1998; Fullan, 1991; Keys & Bemak, 1997; Shepard-Tew & Creamer, 1998). היעוץ מצופה לזהות את המערכות בהן פועל הפרט ואת אלה

המשפיעות על התפתחותו, ולמפות אותו לדרך התערבות רלוונטית וכוללנית (Green & Keys, 2001). הגדרת היעוץ החינוכי כ"אינטגרטור" וכ"מנהל מקרה", משמעה כי הוא זה המרכז ומתאם את פעילויות הצוות הבין-מקצועי, מחבר ומגשר בין הראיות המקצועיות השונות על מנת להבנות ראייה מקיפה (הוליסטית) (לזובסקי, 1998; Shepard-Tew & Creamer, 1998).

מכוונות מערכתית זו מחייבת את היעוץ להרחיב בזמנית את מעגלי ההתערבות שלו אל בית הספר כולו ואל מערכות חוץ-בית-ספריות. בפועלו בזירות השונות של המערכת משתמש היעוץ במיומנויות ייעוציות שונות ומגוונות כמו: היוועצות עם צוותים בתוך בית הספר, הקניית כישורים ומיומנויות לצוות במגמה להעצמו, הדרכה לפלחי אוכלוסייה שונים, הכוונה של בעלי תפקידים, ניהול ישיבות רבות-משתתפים ועוד. לשם כך, נדרשת הכשרה מקצועית מקיפה ומתמשכת, בה יקבל היעוץ את הידע התיאורטי ויתרגל מיומנויות וכישורים תוך קבלת הדרכה שיטתית והולמת (ארהרד וקלינגמן, 2004).

עד כמה מיושמת הגישה המערכתית ביעוץ החינוכי בישראל?

תהליך טרנספורמציה בתפיסת תפקיד של מקצוע הנו תהליך קשה, מורכב, מתמשך ורב-ממדי (לוי, 1989). על מנת שהיעוץ החינוכי יעצב תפיסת תפקיד חדשה ויטמיע הלכה למעשה את הגישה המערכתית, מתחייב שינוי בחשיבה וכן שימוש באסטרטגיות ומיומנויות שונות (Gysbers, 2001). יוצא מכך, כי חיוני שהיועצים יכירו את עקרונות הגישה המערכתית ויוכלו ליישם התערבויות ברמה מקיפה יותר מהמוכרת להם. בפני היועצים דרך ארוכה של הגדרת הקשרים בינם לאחרים, יצירת שותפויות מועילות ומקדמות, והידוק החיבורים בין שירותי הקהילה ובין גטי הספר (Adelman & Taylor, 2002; Dryfoos, 1990; Green & Keys, 2001; Keys & Bemak, 1997; Lambie & Rokutani, 2002; Rowley et al., 2002).

כאן עולה השאלה: עד כמה אמנם מוטמעת ומיושמת הגישה המערכתית בקרב היועצים החינוכיים? מסקירת מחקרים בעולם ובישראל, בהם נבחנה שאלה זו במישרין או בעקיפין, עולה, כי על אף הצגת הגישה המערכתית כ"מועדפת", מקצוע היעוץ טרם "אימץ אותה לחיקו", וכי הטרמינולוגיה המקצועית הרלוונטית למערכתיות ואופן יישומה אינם ברורים דיים ליועצים (לזובסקי, 1998; רש, בריינין, ואביצור, 1989; Sink, 2002; Green & Keys, 2001; Burnham & Jackson, 2000). המחקר מראה, כי קיימת אי-בהירות בהבניית תפקידיהם של היועצים, כמתבטא בשונות רבה בין היועצים ובהדגשים על פיהם הם פועלים (ארהרד והראל, 2001; 2002; Adelman & Taylor, 2002; Burnham & Jackson, 2000; Duhon & Manson, 2000; Gysbers, 2001).

נראה כי רבים מהיועצים בישראל עדיין מכוונים בעבודתם להשקעת משאביהם ביעוץ לפרט, ואינם מיישמים את דפוסי העבודה המערכתיים (ארהרד, 1998; ארהרד ודשבסקי, 1999; ארהרד והראל, 2001; לזובסקי ובכר, 1999). אין לכן להתפלא על

הטענה המושמעת, כי תרומתה של העבודה המערכתית אינה מורגשת ואינה מוערכת דיה, וחסרה מודעות מספקת אליה בקרב היועצים, כמשתקף מדרכי עבודתם בפועל (כך 1990; לזובסקי ובכר, 1999).

ממצאים אלה מעוררים שאלות רבות: האם היועצים בכלל מעוניינים בשינוי תפיסת התפקיד שלהם? האם הם מסוגלים לאמץ תפקידים חדשים ומנהיגותיים ולחולל שינויים? מהי עבור היועצים משמעותם המקצועית של המושגים והתהליכים המערכתיים? האם קיימת הבנה ברורה למה מצפים מהם? מהי מידת ההתאמה שבין הציפיות מן היועצים, כפי שהן מוצגות בספרות העיונית ובקרב המנהיגות הייעוצית, לבין נטיות ותפיסות היועצים עצמם?

כדי להשיב על שאלות אלה ורבות אחרות, ובמטרה לסייע ליעוץ החינוכי לאמץ וליישם את הגישה המערכתית, מן הראוי להבין את המשמעויות שמייחסים היועצים עצמם לגישה זאת. מחקר זה בא להשמיע את קולם האותנטי של היועצים בויקה ל"עבודה מערכתית", ולספק תשובות ראשוניות לשאלות אלה.

שיטת המחקר

על מנת לחשוף את עולמם הסובייקטיבי של היועצים החינוכיים: מחשבות, אמונות, רגשות, תפיסות, נטיות וכל היבט המאפשר ללמוד על המשמעויות המיוחדות על ידם ל"עבודה מערכתית", בחרנו במתודולוגיה איכותנית (צבר בן-יהושע, 1990; Clandinin & Connelly, 1994; Fery & Fontana, 1994). הכרת הייחוסים והמשמעויות של היועצים החינוכיים לגישה המערכתית, מאפשרת הבנה של עולם היעוץ מבעד לעיניהם של היועצים עצמם. הבנה זאת חיונית על מנת לעצב מדיניות מקצועית ריאלית ותהליכי הוראה, למידה והדרכה רלוונטיים וישימים.

נבדקים

במחקר נבדקו עשרים יועצים חינוכיים, העובדים במסגרות חינוך שונות במרכז הארץ. במטרה לשתף יועצים בעלי מאפיינים אישיים-דמוגרפיים ומקצועיים רבים ככל הניתן, נבחרו הנבדקים במחקר על פי העיקרון של "מקסימום גיוון" (Hedges, 1979). קבוצת המשתתפים מאופיינת בשונות גבוהה בנתונים אישיים, כמו: לאום (17 יהודים ו-3 מהמגזר הערבי); ותק ביעוץ (9 משתתפות עד חמש שנים; 6 - 10 שנים והשאר מעל 10 שנות ותק); ניסיון בעבודה חינוכית (7 מהמשתתפות היו מורות קודם לתפקידן ביעוץ); סוג ההכשרה המקצועית (3 משתתפות בעלות תואר BA ביעוץ ו/או לימודי השלמה, השאר בעלות תואר שני); ואפיוני המערכת החינוכית בה הן פועלות (5 מהמשתתפות הנן יועצות במסגרות שונות של החינוך המיוחד, והשאר בחינוך היסודי ובחינוך העל-יסודי).

כלי המחקר

כלי המחקר הנו ריאיון עומק פתוח המאפשר ליועצים המשתתפים לבטא באופן ספונטני ונרחב מחשבות, רגשות, עמדות ותובנות. כל הראיונות החלו בשאלה הפתוחה: "מהי עבודה מערכתית עבורך?" נוכחנו כי הצגת שאלה זו פתחה צוהר נרחב להבנת המשמעויות של המושג ליועצים החינוכיים.

הליך

נערכה פנייה טלפונית אישית אל יועצים חינוכיים, אשר אותרו מתוך רשימת היועצים של שפ"י. טרם הריאיון נערך "חוויה" בו הוצגו מטרת המחקר, אופיו ומהותו, האתיקה המחקרית ותנאי הריאיון. כל הראיונות הוקלטו ושוכתבו סמוך לקיומם.

ניתוח הנתונים

כל הראיונות עובדו בניחות שכלל רפלקציה, סימון היגדים, קידוד וחלוקה לקטגוריות. הקטגוריות נוצרו במהלך ניתוח הנתונים על ידי שיוך נושאים, מושגים, דפוסים, תופעות ודוגמאות בעלי מִכָּנֶה משותף, והשוואתם בתוך כל קטגוריה שפותחה תוך כדי המחקר עד לנקודת "רוויה" ועיצוב סופי של הקטגוריה (צבר בן-יהושוע, 1990). בתהליך אינדוקטיבי מורכב, דינמי ומתמשך, שכלל פרשנויות ותובנות, שויכו הקטגוריות לתימות מרכזיות שנמצאו בסופו של התהליך כבולטות; נבנה בסיס ל"שלד תיאורטי"; ועלתה תיאוריה "מעוגנת בשדה" (גבתון, 2001; Glaser & Strauss, 1967).

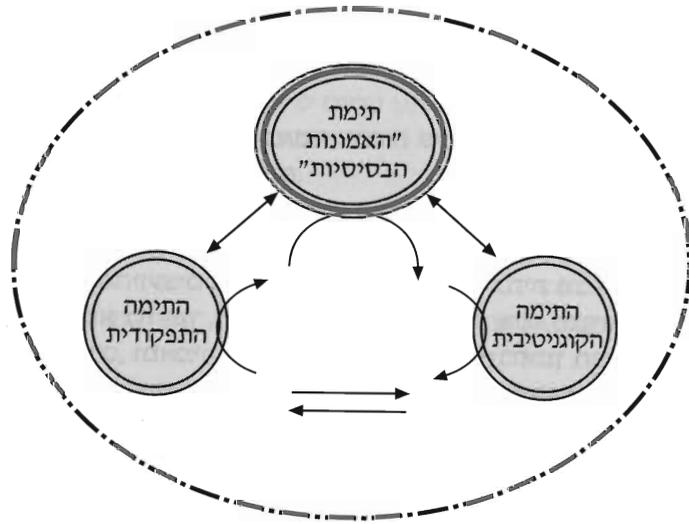
תוקף ומהימנות

1. תוקף תוכן: הראיונות שהוקלטו תומללו במדויק מההקלטות, כולל הערות נלוות אשר ציינו תגובות לא מילוליות. פעולה זו נעשתה סמוך לקיום הריאיון.
2. תוקף חיצוני: ניתן למצוא חיזוק לממצאים בספרות העוסקת בתיאוריה המערכתית ויישומה. בה"בעת, הצגת הממצאים, תיאורי היועצים והמונחים מדברי היועצים, מאפשרים לקורא לתקף אותם ביחס לאוכלוסיית היועצים כולה לפי ראות עיניו ובדרך של הכללה נטורליסטית (Stake, 1988).

ממצאים

העמדות, התפיסות והייחוסים של היועצים נותחו ומויניו לקטגוריות שאורגנו לשלוש תימות מרכזיות המשקפות את ייחוס התפיסה המערכתית. התימות שזוהו זה בזו וקיימות ביניהן הדדיות ודינמיקה מעגלית, כמוצג בתרשים 1.

תרשים 1: מרכיבי תפיסת "העבודה המערכתית" בעיני היועצים



א. תימת "האמונות הבסיסיות" של היועצים

בתימה זאת נכללים אמונות בסיסיות, תפיסות עולם מקצועיות, עמדות וייחוסים המתארים את רציונל הייעוץ בגישה המערכתית, ומערכת האמונות של היועצים לגבי השינוי – מעבר מאוריינטציה פרטנית לאוריינטציה מערכתית, משמעותו של השינוי, הצרכים של מערכת החינוך, ומה נכון למקצוע הייעוץ בשלב הנוכחי. תימה זו כוללת שלוש קטגוריות ותת-קטגוריות שחלקן מתואר להלן:

1. תפיסת "צו השעה": מרבית היועצים מתייחסים לצורך באימוץ גישה מערכתית לאור המציאות המשתנה. לדעתם, על הייעוץ להתאים עצמו לתנאים בעייתיים: תפקוד מוגבל במשאבי זמן וכסף, בד בבד עם צורך להיענות לצרכים הגדלים. לאור אלה, עולה הצורך לפעול ביתר יעילות ולהרחיב את שירותי הייעוץ באופן בו יתנו מענה כוללני ומקיף יותר. הגישה המערכתית נתפסת בעיניהם כיעילה יותר, שכן ניתן באמצעותה לספק מענה לאוכלוסייה רחבה, כפי שמסבירים היועצים הבאים:

- במציאות של ימינו... אין אפשרות לעבוד בדלת סגורה בצורה מנותקת מהמציאות בחוץ.
- התקופה האחרונה רוויה במצוקות וצריך לעזור ליותר אנשי צוות ותלמידים. העבודה המערכתית מאפשרת להגיע ליותר תלמידים ומורים בזמן מצומצם יחסית.
- אני לא יכולה להרשות לעצמי לקחת תלמידים לשיחה פרטנית כשבאותו זמן

- אני יכולה להיות הרבה יותר יעילה ולהגיע ליותר דברים.
- יועצים מסבירים כי, עבודה מערכתית מניבה השפעה רחבת היקף, שכן היא מתייחסת לציבור רחב יותר:
- אני שואלת את עצמי איך אני יכולה לעבוד ככה כדי שבאמת ההשפעה תהיה משמעותית.
 - יצירת בסיס מניעתי היא באמת עבודה מערכתית... כי בעצם זה ללכת על משהו יותר רחב ליותר ילדים.
 - יש פה השפעה על הכלל. את עובדת עם רכזי מקצוע – זה כאילו עבדת עם כל הצוות.
- בה־בעת, חלק מהיועצים מאמינים, כי העבודה המערכתית גובה "מחיר יקר", שכן יישומה מתבטא בויתור על הקשר הפרטני. יועצים אלה מדגישים את חשיבותו של הייעוץ לפרט, ומאמינים כי יש לשמר את הייעוץ בסגנון הפרטני המסורתי:
- זה שמדברים היום מערכתי-מערכתי, זה לא אומר שאפשר לוותר על הפרטני, זה לא עובד ככה... כי יש תלמידים שצריך לתת להם מענה מיידי וצמוד... ועבודה מערכתית לא תספק.
 - היועץ לדעתי צריך להישאר בחדר עם הילדים, ויש מספיק אנשים שעושים את העבודה המערכתית. הילד הוא זה שצריך אותנו, אחד על אחד, בעבודה פרטנית... בחדר בשקט...
- 2. תפיסת משלימי התפקיד במערכת כמשאב:** יותר ממחצית היועצים מאמינים, כי לעבודה מערכתית "ערך מוסף" בשל הקשר הבינ־מקצועי שמתקיים בין הגורמים. היועצים מעריכים, כי גורמים שונים מחדדים ומדגישים הבנה הוליסטית והיבטים שונים של המצב. סך כל "הקולות" יוצר הבנה, מאפשר הסתכלות מקיפה, והתמודדות רחבה ומקצועית מקדמת.
- אני גם מאמינה בחשיבה של כמה גורמים – כי פסיכולוג מתמקד בהיבטים הרגשיים יותר, עובד סוציאלי רואה את המשפחה, המורה את העניין הלימודי... כל אחד מתמקד בהיבט שלו.
 - הגורמים המעורבים הם המחנכת, אני, הרווחה... נראה לי שמהנישה שלו כל אחד תורם משהו, וביחד אפשר לטפל במקרה.
- יחד עם זאת, חלק מהיועצים תופסים את המפגש בין הגורמים כבלתי מקדם, לעתים אף כמעכב, כ"שיח חרשים" אשר בנוסף לחוסר היעילות שבו, יוצר מצב בעייתי של אובדן וטשטוש זהויות מקצועיות בקרב השותפים. הציטוטים הבאים מתארים את הקושי בריבוי הגורמים והשלכותיו:
- אנחנו (היועצות בבית הספר) מסכימות שיש פה בעיה, בעיה רצינית מאוד, שיש קבוצה גדולה של אנשי טיפול: שלוש פסיכולוגיות, שתי עובדות סוציאליות... נלקח מאיתנו המון מקום... ואז לנו נשאר לעשות את "העבודה המלוכלכת", כמו שאומרים, המון ניירת... וזה מעצבן...

- המפגש בין הגורמים עשוי ליצור מתחים בשל היותם מייצגים דיסציפלינות שונות ומונעים על ידי אוריינטציות שונות, כמובא בהיגדים הבאים:
- זו אחת הדילמות והמתחים בינינו – השוני בגישות, זאת נטייה מאוד בולטת של העובדות הסוציאליות – להוציא החוצה לקהילה... לא כולם מסכימים עם הגישה הזו... הרבה מאיתנו נוטים לחפש כמה שיותר תשובות בתוך בית הספר, וגם בזה וסביב זה יש הרבה אי הסכמה... כל אחד עם התפיסה שלו, וזה לא פשוט.
- היועצים רואים את תפקידם בין הגורמים כבלתי מובחן. על פי תפיסתם, קולם "מיטשטש" במערך הקולות הבינ־צוותי, ומקומם במערך הקולות הופך בלתי ברור להם ולאחרים:
- הרבה פעמים הישיבות האלה הן שיח חירשים, וזה יכול להוות למכשול... אני לא יודעת מה לומר בישיבות האלה.
 - היועץ לא יכול להיות הכול, וזה לא שיש לו הכשרה של פסיכולוג או עובד סוציאלי או מורה לחינוך מיוחד... אני לא יודעת, כל אחד מנסה למשוך לכיוון שלו... ולי לא היה מה לומר...
- 3. תפיסת תהליך הטמעת הגישה המערכתית:** יועצים מאמינים, כי על מנת שהגישה המערכתית תוטמע, יש הכרח בשינוי משמעותי המצריך בשלות והתפתחות מתאימה של המערכת ושל היועץ. התפיסה הרווחת היא כי הן היועץ והן תנאי המערכת צריכים להימצא בנקודת זמן מתאימה להכלת השינוי. השינוי יתאפשר רק אם תהיה מערכת תנאים רחבה הכוללת תמיכה וגיבוי אנושי וחומרי, כפי שמצהירה היועצת:
- זה דורש גיוס גדול מאוד... המנהל... ההנהלה... קבלה בצוות... משהו שמחייב שינוי אצל כולם...
- הגישה המערכתית עצמה נתפסת כתובענית ומורכבת, קשורה לעבודה קשה, השקעה ומחויבות מסוג חדש אשר מזמנת עומס וקושי כמתואר להלן:
- עבודה מערכתית על אמת דורשת המון עבודה והשקעה עצומה... וזה יותר ישיבות וצוותים ויותר תחומים ורכזים ואנשים אחראיים, וזה דורש...
 - כל החיבור לסמכותיות, לנהלים ארגוניים, הכול דורש עשייה יותר בגדול, שמזמנת הרבה בעיות, ואני לא אוהבת להימצא במציאות מורכבת כזו.
- רבים מהיועצים שהשתתפו במחקר מרגישים כי עדיין אינם בשלים דיים לשינוי, שכן אינם מרגישים בטוחים מבחינה מקצועית, ומסבירים את תהליך ההתפתחות והשינוי האישי הדרוש לשם עבודה מערכתית:
- כשהגעתי לפני שמונה שנים מהאקדמיה... הנישה של עבודה פרטנית הייתה לי הרבה יותר נוחה ופשוטה... ואז הנישה שלי התמקדה יותר בפרטני... וקשה לעשות את השינוי.
 - אולי בגלל שאני עוד יחסית חדשה, אני עוד נרתעת מעבודה מערכתית...

המורות.... הייעוץ הפרטני בלבד פחות הייתי יודעת אך לנהוג - זה המון פוליטיקה ודיפלומטיה בין הדברים, וראייה מערכתית מאוד עוזרת.

- כשאני מסתכלת על התפקיד ברמה המערכתית, זה ילדים, מורים, צוותים... כשתפיסת המערכת היא כשלמה.
- אני מול משהו מאוד רחב ומורכב שזו כל המערכת: בית הספר, הגורמים, הצרכים, ואי אפשר אפילו לתחום אותה.

3. תפיסת העבודה המערכתית כעבודה שיתופית: כל היועצים שהשתתפו במחקר מציגים את העבודה המערכתית כמאופיינת בשיתוף פעולה עם גורמים רבים:

- מהות העבודה היא להיות כל הזמן בקשר עם כולם...
- זאת עבודה עם האלמנטים הקשורים לארגון... התלמיד, המורה, המנהל, הסגנית... כל האנשים הפועלים והקיימים בארגון... זה יכול להיות גם תנאי בית הספר - המבנה הפיזי, רמת הארגון הקיימת, הכיתה... משאבים שקיימים ואפשר לנצל אותם...

• זה קשר מסועף עם לינקים, כמו באינטרנט... התלמיד במרכז, וממנו את יוצאת אל המחנכים, אל ההורים, אל המורים המקצועיים, אל רכות השכבה, אל מנהל בית הספר... אל כל הגורמים שיכולים לעזור בנקודת הקושי.

רובם של היועצים תיארו את פריסת הגורמים שעמם הם בקשר בשני מעגלים משלימים: מערך הגורמים שבתוך בית הספר, ומערך גורמי החוץ בקהילה. באופן המערכתי שני המעגלים פועלים בשיתוף ובהדדיות, ובכך מעניקים שירות מקיף ומותאם לפרט ולמערכת.

שיתוף פעולה עם בעלי תפקידים בתוך בית הספר בא לידי ביטוי להלן:

- בעבודה שלי אני מתחילה תמיד עם המחנכת, עובדת ברמה של פרופיל כיתה, ברמה ההתנהגותית, ומתמקדת בתלמידים בעיתיים... אחרי כל פרופיל התנהגותי הייתי יושבת עם המנהלת, המחנכת, עם הפסיכולוגית, עם המורות המקצועיות, ואחר כך עם ההורים... תמיד תמיד זימנתי גם את ההורים, אף פעם לא ישבנו לבד... כמעט תמיד בכל מפגש שלי יש שיתוף של גורם שלישי נוסף, מעט מאוד מפגשים שלי היו לבד עם אדם שלא שייך לבית הספר.
- אם יש בעיה מסוימת שמחליטים לתקוף אותה מערכתית... וזו יכולה להיות כל בעיה ספציפית עם תלמיד או עם כיתה... בכל מיני רמות התערבות, אני מפעילה כמה מרכיבים וגורמים בצורה משולבת בתוך המערכת, על מנת להשיג את המטרה... יש די הרבה דברים לעשות, אבל הם צריכים להיות משולבים, ושתיה התאמה בין הדברים.

בדומה לכך תוארו גם יחסי שיתוף הפעולה עם גורמים מחוץ לבית הספר:

- בחוץ המשפחה יכולה לקבל את הטיפול בקהילה, והילדים צריכים גם פסיכיאטר ופסיכולוג... אנשים יותר רציניים שצריך... אז הנטייה להוציא כמה שיותר החוצה או למרפאות השונות, כדי שישחרר גם אותנו, ואנחנו בקשר איתם כמובן...

לגבי עבודה עם הורים, למשל, אני מרגישה לא בשלה לזה, אני עוד צריכה ללמוד, להתנסות לאט לאט.

- אני לא חש כרגע משהו מערכתי, אולי זה הרצוי, זה לא המצוי... אני עדיין עושה עבודה פרטנית... ואני לא בטוח במקום שבו אני נמצא.

ב. התימה הקוגניטיבית

בתימה הקוגניטיבית נכללים התפיסות, הייחוסים והמשמעויות הקשורים להבנת המושג "עבודה מערכתית". תימה זו כוללת שלוש קטגוריות ותת-קטגוריות שחלקן מתואר להלן:

1. תפיסה עמומה של המושג "עבודה מערכתית": למעלה ממצחית היועצים הביעו קושי ניכר להגדיר "מהי עבודה מערכתית?" שאלה זו העלתה תגובות של תהייה, גמגום, השתהות, התחבטויות ושאלות ספקניות, כגון:

- היו נגיעות מערכתיות, אבל זה לא אומר שיש לי תפיסה מערכתית בבית הספר... קשה לי להגיד מה יותר ומה פחות בתחומי הפעילות שלי מערכתיים.
- יש שטוענים שאם אני עובדת מול כמה מסגרות - מורים, הורים, תלמיד... זה נעשה פרטני, ולמיטב ידיעתי זה לא נכון, זה נשאר פרטני כי הכול סביב התלמיד הספציפי...? [עוצרת ותוהה].

• אולי כל הריאיון חידד לי שבעצם זה לא כל כך ברור מה זה לעבוד מערכתית... זה כאילו מאוד ברור בתיאוריה, מדברים על זה המון, אבל צריך להתעכב בניואנסים הקטנים של העבודה.

בה בעת היועצים טענו, כי גם לבעלי התפקיד האחרים בבית הספר אין המושג "עבודה מערכתית" ברור, כך:

- "היא [המנהלת] טוענת שש לה תפיסה מערכתית והיא משתמשת בעוד כל מיני סיקמאות שהן באמת חלק מאופנה... אבל בתכלס היא לא בדיוק יודעת למה הכוונה.

2. תפיסת העבודה המערכתית כראייה כוללת: יועצים מסבירים את אופן העבודה

המערכתי כסגנון של "ראייה אחרת". בדבריהם הם מתכוונים לתפיסה הוליסטית-כוללת המתייחסת למכלול של היבטים רלוונטיים. השורש ר.א.ה חוזר בדברי היועצים שהשתמשו במונחים כגון "ראייה הוליסטית", "ראייה כוללת", "ראייה רחבה" וכן הלאה. הסתכלות מערכתית מסתמנת אצל היועצים כ"ראייה מאירה". היועצים מתכוונים ליכולת להתבונן במצבים ובתהליכים באופן ייחודי ומושכל, ועל ידי כך ליצור הארה של התופעות, כפי שהם מתארים בדברים הבאים:

- זה כמו מעוף הציפור, לראות את הדברים מלמעלה, לראות את הסכום שהוא גדול מהמרכיבים... זה להיות זה שלמעלה ויכול במבט לתפוס את התמונה.
- לראות את הדברים מלמעלה, לדעת לקשר... בגלל שאני רואה יותר מערכתי אני יודעת איך לעבוד עם הצוות, איך לנתב את הדברים - עם הסייעות,

- המערכת היא בית הספר, הורים, תלמידים וגורמי חוץ – רווחה, קציני ביקור סדיר, עובדים סוציאליים, מועדוניות ... זה ליצור סביבה שהיא לא סגורה אבל עובדת בשיתוף פעולה, מעודדת, מחזקת, מטפחת, וכולם עובדים בה למען הילדים.

ג. התימה התפקודית

תימה שלישית, שעלתה מניתוח הנתונים, היא התימה התפקודית – "מה עושים". בתימה זו נכללים ההתנהגויות, דפוסי הפעולה וההיבטים הארגוניים והאופרטיביים שקשורים ליעוץ באוריינטציה מערכתית. תימה זו כוללת שלוש קטגוריות ותת-קטגוריות שחלקן מתואר להלן:

1. **תיאור מנגנוני העבודה המערכתית:** מדברי היועצים עולה, כי יצירת מנגנונים אופרטיביים המובנים בתוך מהלך העבודה השוטפת בבית הספר, מהווה נדבך משמעותי מאוד, הן במימד הפרקטי והן במימד הסמלי, בניסיון ליישם את הגישה המערכתית בעבודתם. להלן תיאור המנגנונים השכיחים שתוארו על ידם:

א. **פגישות קבועות:** היועצים מאמינים, כי עבודה מערכתית היא עבודה אשר נעשית בעיקרה במסגרת מובנה וקבועה של מפגשים. במפגש מתוכנן וקבוע מתקיימת בפועל האינטראקציה בין הגורמים המרכיבים את המערכת, ונוצרים תהליכים ברמה המערכתית.

- יש מפגשים קבועים עם מחנכות, טיפוליות, ישיבות פדגוגיות... יש מובנות מערכתית שמאפשרת דיאלוגים...

- יש מסגרות קבועות של צוותים במשך החודש בתוכנית שנתית, ויש פגישות קבועות למחנכות עם הצוות הטיפולי...

ב. **היועצות:** היועצות אינדיבידואליות צוינו כמנגנון המאפיין עבודה מערכתית, שכן היועצים משתמשים בו בשכיחות גבוהה, כפי שמסבירה היועצת הבאה:

- דוגמה לעבודה מערכתית זה קודם כול היועצות – קונסולטציה, מתן ייעוץ למורה או להורה או למנהל או לכל איש צוות אחר שבא להתייעץ כיצד לעזור לתלמיד.

ג. **סדנאות למורים:** מנגנון נוסף שהוצג על ידי מרבית היועצים כמשקף עבודה מערכתית הנו הנחיית סדנאות למורים. תיאור סדנאות המורים מלמד, כי היועצים מתמקדים הן בתוכן, באמצעות יצירת תהליכי למידה, והן בהיבט החברתי של המפגש, פיתוח קשרי גומלין בין המשתתפים ויצירת יחסי שותפות. היועצים סבורים, כי תכלית ההדרכה היא הרחבת תפקידו של המורה, שכן באמצעות הסדנאות הוא נחשף לתכנים טיפוליים ייעוציים ומשמש כמנחה ישיר עבור תלמידיו. יחד עם זאת, היועצים הדגישו, כי עליהם ליצור שינוי עמדות, הבנה וקבלה בקרב המורים, על מנת שישתפו פעולה ויישמו כהלכה את העקרונות והמיומנויות המוקנים בסדנאות אלה:

- צריכה להיות גם הבנה, ובשביל זה צריך תשתית מתאימה – שמורים

יבינו ותהיה קבלה, שיאמינו שזה נכון לעבוד כך וזה מקדם.

2. **תיאור דפוסי העבודה המערכתית:** היועצים תיארו מגוון ההתנהגויות המשקפות את המכוונות שלהם לעבוד בגישה מערכתית. להלן תיאור מספר מהפעולות הנתפסות כמהותיות בכינון תהליכים מערכתיים:

א. **יוזמה ופרואקטיביות:** שלושה מבין 20 היועצים שהשתתפו במחקר אפיינו את עבודתם המערכתית בהנעת שינויים:

- אני כן רואה עצמי כמחוללת שינוי מבפנים במערכת, ושינוי מבחינתי יכול להיות ציפציק.

- אני עוסקת המון בקידום תהליכים בית-ספריים כמו שינוי אקלים.

- חשוב מאוד ליוזם, וזה בעיקר דרוש לשם יצירת אינטגרציה, אחרת הדברים נשארים כפי שהם, ואין לצפות ליוזמה של אחרים שיגיעו דברים.

ב. **אבחון:** יועצים מתארים את תפקידם המערכתי באיתור צרכים. תכלית האבחון באיתור צרכים פרטניים ומערכתיים, חשיפת כוחות וקשיים, התאמת תוכניות טיפוליות ויצירת תהליכי מיפוי:

- מעבר לזה עבודה מערכתית הייתה בלמפות מה יש לנו בבית הספר – את מי לשחרר, למי להוסיף...

- אני מיפית קצת את האנשים, וניסיתי לזהות צרכים פה ושם...

ג. **בקרה וליווי:** פעולה נוספת הקשורה אצל היועצים בעבודה מערכתית היא מעקב וליווי תהליכים. יועצים מסבירים, כי לאחר אבחון מצב ועיצוב תוכנית הטיפול המשותפת עם הגורמים, עליהם להמשיך ללוות את התהליכים – לעקוב ולפקח, להעריך את ההתפתחות ולפעול בהתאם. אחת מהיועצות המשתתפות מדמה את תפקידה למפקחת בחדר בקרה:

- דימוי שלי [של היועצת לתפקיד] הוא של חדר בקרה – אני כמפקחת מהחדר, ודרך ההימצאות שם אני לומדת למה לגשת, מי מאותת...

ד. **גישור:** התנהגות המאפיינת לדעת היועצים את תפקיד היועץ המערכתי היא גישור בין הגורמים במערכת. יועצים מתארים את קשרי הגומלין שבין הגורמים הרבים כרוויים במתחים, קונפליקטים ואי-בהירויות, ומוצאים עצמם כאחראים ליצירת החיבורים המתאימים והבוזים ביניהם על ידי יצירת פשרות, שינוי עמדות, גישור ותיווך בין גורמים:

- חלק מהתפקיד שלי הוא גם להקל על הרכות בקונפליקטים שלה מול ההנהלה... קיימים גם קונפליקטים של רכות מול מחנכת... אז המקום שלי ביניהם ביוזמתי, או שפנו אלי...

- יש לנו נגישות ואנחנו יכולים לעשות משהו – ריכוך עמדה, למשל...

3. **תיאור קשיים ביישום העבודה המערכתית:** היועצים הרבו במהלך הראיונות לתאר את הקשיים הכרוכים בהטמעת האוריינטציה המערכתית. בתיאורים אלה בלטה במיוחד המעמסה הרגשית אותה הם חווים במהלך ההתמודדות עם קשיים אלה, עד כדי "הרמת ידיים" ונקיטת עמדה פסיבית.

א. התנהלות ב"שדה מוקשים": רוב היועצים חזרו והדגישו את הקונפליקטים בין הגורמים והמערכות ואת הצורך לנקוט פעולות זהירות ומושכלות בסבך קשרי הגומלין בו הם פועלים. היועצים מדגישים את הצורך לפעול בתיאום עם כל הגורמים על מנת לקיים יחסי אמון ולשמור על מה שמוגדר בניהם כ"עמדה ניטרלית", שכן הם שואפים ליצור זהות ייעוצית כלל-מערכתית, משתפת ותומכת בין כל מרכיבי המערכת:

- הרבה פעמים הרגשתי קושי בתיאומים הבינאישיים... את חייבת להניע אותם לעשייה משותפת... ועד שנוצרה דינמיקה בין הפונקציות האלה לקח לי המון זמן...

- זו עבודה מאוד קשה ועדינה, כי צריך לפעול למען אותה מטרה מגובשת... ובזמן אפשר ליפול מהר מאוד לקואליציות... כל מיני כאלה שקשורים לעניין וכל אחד מושך לצד אחר, ולא רוצים לאבד אף אחד.

- יש מי שמנסים לגייס אותי לצד שלהם בתככים וחילוקי דעות במערכת. אני לא רוצה להיכנס לזה, ולפעמים זה עולה לי ביוקר, כי אני משלמת על כך שאותו אדם חש שאני לא איתו בעצם. אבל אני חייבת להיות מובחנת ועצמאית, ולא אהיה שותפה לקבוצה מסוימת בבית הספר שהתפתית להיכנס אליה או לקחה אותי כמייצגת אותה כנגד קבוצה או עמדה מנוגדת.

ב. התמודדות עם חוסר שיתוף פעולה והתנגדויות: היועצים הרבו להתייחס לחוסר ההבנה של בעלי התפקידים בבית הספר כלפי משמעות העבודה המערכתית, ולהתנגדותם לשינוי. היועצים מצפים מבעלי התפקידים להיות שותפים לעבודה המערכתית. כאשר בניגוד לציפיותיהם מתגלות, לא אחת, אי-הבנות ואף התנגדויות גלויות וסמויות לשינוי, נוצרות תחושות קושי ובדידות בקרב היועצים:

- גם המנהלת אמרה לי שהיא לא צריכה יועץ ארגוני... אני רוצה שתעשו את הדברים בחדר שלכם...

- אם העבודה השוטפת הייתה מערכתית, אז היינו מתמודדים מערכתית... אם היה לנו מפגש שבועי קבוע, למשל, של צוות ניהול, היינו יכולים ליצור תשתית יותר חזקה לעבודה... זה חבל, כי זו בעיה של בית הספר שאי אפשר עם אף אחד לקיים ישיבות מסודרות...

- את רואה שיש לך שם פול ניכר של מחנכות... בטח קשה להן לשמוע מה יש לי לומר, מקסימום הן יכולות להפיל עלי תיקים, והן מקובעות - איפה הן יכולות להרגיש חידוש? הן בכלל לא רוצות שינוי...

- הקושי העיקרי הוא הצוות. הם דורשים יותר את הייעוץ הפרטני... זה נובע מהתפיסה שהן מורות ואני יועצת, ולכן יש לי את היכולת לטפל בתלמיד...

- ובאמת בבית הספר אין את מי לשתף ועם מי לחלוק, במיוחד שכל אחד

עם התפיסות שלו... ואת צריכה להישאר ככה, לא להגיב... ולשתוק...
 • יש הרבה מחסומים... לומדים לחיות עם זה, בהתחלה ניסיתי להילחם בזה, אבל הבנתי שאני לא יכולה... ואני לא יודעת אם שווה בכלל להילחם...

דיון

מתוך המחקר עולה, כי היועצים החינוכיים מבינים ששינוי התפקיד הייעוצי הכרחי. מדובר, לדידם, ב"צו השעה", אשר קורא להם כסוכנים חברתיים וכאנשי טיפול להיענות לצרכים העכשוויים של התלמידים ושל החברה בכלל. יועצים מתארים תופעות חברתיות מתעצמות, כגון: התמכרויות, התאבדויות, שינויים במוסד המשפחה, מודעות ומכוונות לטיפול בקשיי למידה וכן הלאה, אשר מחייבות את הייעוץ להתאים עצמו לתהליכים שהנם ממאפייני החברה הפוסט-מודרנית (אהרד וקלינגמן, 2004; Gysbers, 2001; Keys & Lockhart, 1999; Klingman & Cohen, 2004).

השינוי הנדרש, על פי היועצים, הוא הרחבת גבולות תפקידם המסורתי ואימוץ דפוסי עבודה מערכתיים. ברוח זו עליהם לכלול בתפקידם התייחסויות טיפוליות וחינוכיות הנוגעות לכל המארג הבית-ספרי - כלל אוכלוסיית התלמידים, הצוות, משפחות ואחרים הלוקחים חלק בעולמם של התלמידים. עליהם להעביר תוכניות רחבות היקף, תוכניות מניעה והתערבות, ולהדריך את חברי הצוות הבית-ספרי כך שאף הם יוכלו לתפקד כסוכנים טיפוליים בבית הספר.

ההסבר המרכזי להתאמה בין עבודה מערכתית לבין הצרכים העכשוויים ניתן על ידי היועצים במונחים של יעילות. ריבוי הבעיות הדורשות מענה נוכח מסגרת קבועה של זמן ומשאבים - מקשה על קיום הייעוץ המסורתי לפרט. על ידי איגום המשאבים, רתימת גורמים בתוך בית הספר ומחוצה לו לטיפול, ובהתייחסות אל מושא טיפול נרחב יותר מהפרט הבודד, מאמינים יועצים כי יוכלו להגיע כמותית למספר רב יותר של לקוחות וצרכים, בשאיפה להשגת תפוקה טיפולית מרבית.

ככלל, הסברי היועצים את הצורך במעבר אל עבודה מערכתית מדגישים את ההכרח בכך: קיומן של נסיבות מסוימות מחייב אימוץ של תפיסת תפקיד אחרת. נראה כי ה"מערכתיות" נקשרת פחות לאידיאל מקצועי שמשרטטים היועצים למקצועם. הבקשה להציג מהו הייעוץ המערכתי האידיאלי מעוררת קושי בקרב היועצים. מקולותיהם מסתמן, כי קיימת הבנה משותפת של ההיבטים הקוגניטיביים המאפיינים את הגישה המערכתית, אולם קיימת אי-בהירות בנוגע להבנת ההשלכות והמשמעות המעשיות שלה.

מבחינה קוגניטיבית יועצים מתארים, כי בתפיסה המערכתית, מסגרת התייחסות למקרים, תופעות ותהליכים היא מורכבת וכוללת. הם מדברים על "הסתכלות-על" אובייקטיבית, אשר מתייחסת לכלל הגורמים המשפיעים על מושא הטיפול ובוחנת את ההשפעות ההדדיות המתקיימות ביניהם. ההתמודדות הייעוצית, לכן, כוללת אבחון והתערבות מערכתית ברמת הפרט, והתבוננות במערכת בהתייחס לצרכיה ולדפוסים ולתהליכים המתקיימים בה.

ולבחון את התנסותם בשינוי התפקיד הייעוצי, נחשף פער בין רצוי למצוי, ועולה ספק לגבי יכולתם ליישם את הנתפס כרצוי.

מחקר זה מלמד על מספר קשיים עמם מתמודדים היועצים במהלך הניסיון לעבור לעבודה מערכתית. קשיים אלה נובעים הן ממקורות חיצוניים להם והן מהיועצים עצמם. הקשיים החיצוניים טמונים, על פי היועצים, בחוסר הבנה של משמעויות העבודה המערכתית מצד בעלי תפקידים בבית הספר ובהתנגדותם לשינוי. מדברי היועצים משתמע, כי מושגים כמו שותפות, היועצות והדדיות נתפסים באופן שונה בקרב בעלי תפקידים, ואינם מאפשרים הבנה ברורה ומשותפת של יסודות העבודה המערכתית. מצב זה, שבו טרם הובנה משמעות העבודה המערכתית על ידי אלה האמורים להפוך לחלק מרכזי ביישומה, תורם לתחושות קושי ובדידות בקרב היועצים האמורים להיות מנהיגי השינוי. בנוסף על אי-ההבנה כלפי השינוי, היועצים מצביעים על קיומה של התנגדות אליו. הם מתארים את הקושי בקבלת גיבוי ותמיכה הדרושים לשם הטמעה וקידום של התפיסה המערכתית. טענתם היא כי עיקר הקושי נמצא בהתנגדויות גלויות וסמויות מצד גורמים דומיננטיים ובעלי השפעה כמו צוות המורים הוותיק ומנהל בית הספר. לראיה מצביעים היועצים על הימנעות מנהלים מלסייע בבניית המנגנונים האופרטיביים הדרושים למעבר זה. מלבד המנהלים מציניים היועצים גם את חוסר שיתוף הפעולה של אנשים בצוות הבית-ספרי, בעיקר מקרב המחנכים, בכל הנוגע להרחבה ולשינוי של גבולות תפקידם המוכר.

כיצד ניתן להבין את ההתנגדויות ואת אי-ההבנות שחווים יועצים מצד גורמים בבית הספר?

ראשית, מדובר בשינוי לא רק בתפקיד היועץ אלא גם אצל בעלי תפקידים רבים. שנית, שינוי כזה אינו עולה בקנה אחד עם נורמות חזקות המושרשות בתרבות הבית-ספרית. מקובל לראות בבית הספר ארגון בעל "חיבורים רופפים" אשר פועל בבידוד בין גורמים ומחלקות, ומעודד עבודה אוטונומית של היחיד (שרן, טהון ופרח, 1987). אם כך, הרי שהעבודה המערכתית, הדורשת שיתוף והדדיות, מערערת את אחד מיסודות התרבות הקיימת, ונתפסת כאיום על המשכיות הארגון. בנוסף, ייתכן שהמעורבות המעטה של מנהלים במעבר אל עבודה מערכתית נובעת מכך שהם משייכים את התהליך ליועצים בלבד. שרן (1990) מצא, כי מעורבות מעטה של מנהלים בתהליכי שינוי אופיינית למצבים בהם הם אינם יוזמי השינוי.

ניתן להתרשם מדברי היועצים, כי מציאות עבודתם רחוקה מן האידיאל ששרטטו לגבי "יועץ מערכתי". ההרמוניה השוררת במערכת, המפגש הבין-מקצועי אשר מתמקד בטיפול ובשיפור, ואשר מהווה חלק מדפוס קבוע ושרתני, מתחלפים בדיסהרמוניה, אי-הבנה ומאבקי כוח בין גורמים ודמויות, מתח בין אינטרסים שונים והשקעת מאמץ בעצם הסדרת המפגש הבין-מקצועי.

מעבר להתמודדות עם סביבה חינוכית מורכבת, עולים מדברי היועצים קשיים נוספים שמקורם ביועצים עצמם. רבים מהיועצים העידו על עצמם כ"בלתי בשלים" להשלים כבר עתה את תהליך השינוי. לדידם, היכולת לאמץ סגנון ייעוצי-מערכתי

מרבית היועצים ציינו את המושג "מערכת", כשכוונתם לבית הספר. עם זאת, מושג זה נמצא כמושג משתנה ונוזל, שכן פעמים רבות יועצים השתמשו בו במובנים שונים ולעיתים מופשטים, כמו: תיאור מערכת החינוך, המערכת המשפחתית של התלמיד וכן הלאה. היועצים מניחים, כי כל גורם אנושי, וכל גורם פיזי, הנם בעלי חשיבות והשפעה על כלל התופעות והמרכיבים האחרים במערכת. לפיכך, בתפיסה המערכתית האידיאלית שלהם, יש להתייחס אל כל הגורמים האפשריים כגורמים המשפיעים על ההתמודדות הייעוצית ומושפעים ממנה. ברוח זו היועצים מתארים את המפגש בין גורמים שונים במערכת הבית-ספרית. במפגש כזה כל משתתף מציג את נקודת ההתייחסות האישית המקצועית שלו, באופן בו סך כל הקולות מאפשר התייחסות שלמה יותר, אשר מאירה ומשפרת את הטיפול בסוגיה.

הבנת היועצים את ההקשר ההוליסטי והדינמי של כלל הגורמים המשפיעים על הפרט, מצביעה על תפיסה קוגניטיבית קרובה לתורת האקולוגיה החברתית, המצביעה על קיומה של דינמיקה בין גורמים במערכת, המשפיעים על הפרט לפי מידת ההתאמה בין הפרט לסביבתו (Fine, 1992; Green & Keys, 2001; Keys & Lockhart, 1999; Lambie & Rokutani, 2002).

כך הבחנו בממצאים, כי בקרב יועצות החינוך המיוחד מסתמנת מגמה לתפיסת תפקיד מערכתית יותר, בעיקר כ"אינטגרטור" של תחומי הטיפול בפרט. כמו כן, מסתמן מהממצאים, כי תפיסת תפקיד מערכתית ויישומה של עבודה בסגנון מערכתי בולטים יותר בקרב שלוש היועצות אשר ממלאות תפקיד נוסף מעבר ליעוץ, למשל סגנות או ריכוז תחום. לעומת זאת, לא הסתמנה הבחנה בין יועצים ותיקים לצעירים. אולם נראה כי יועצים חדשים, אשר סיימו לימודיהם לאחרונה, מכוונים ב"אמונתם הבסיסית" לתפיסת תפקיד מערכתית יותר. יועצים אלה ביטאו יותר ציפייה עצמית לסגל יכולת ראייה רב-מערכתית רחבה, להרחיב ולייחד את תפקידם ואת מידת השפעתם במערכת. מאידך, כגודל הציפייה כך התסכול וביטוי הקשיים היישומיים בהטמעת הסגנון המצופה.

התפיסה המערכתית האידיאלית שואפת לתפקוד שעיקרו כינון יחסי שותפות בין גורמים. לשם כך מאמינים היועצים כי עליהם לאמץ התנהגויות אינטגרטוריות, ולהפוך בעזרתן ל"מנהלי מקרה" הלוקחים חלק באבחון, בליווי ובהנעת הטיפול במקרים. החשיבות, העולה ממחקרים, של מפגש שוויוני ומשתף בין גורמים – תרומתו להעצמה של בעלי תפקידים והנעתם להתגייס לתהליך הטיפולי מתוך תחושת מחויבות ומעורבות – עולה גם מדברי היועצים (Blackman et al., 2002, Keys, Bemak, Carpenter & King-Sears, 1998). היועצים מבקשים להבנות את יחסי הגומלין במערכת על שוויון והדדיות, ולעגנם במנגנונים אופרטיביים דוגמת ישיבות קבועות, היועצויות וסדנאות. עולה, אפוא, כי אידיאל העבודה המערכתית של היועצים מבוסס על קיום הרמוניה בין מרכיבי המערכת, הן בקרב אלה הפועלים בתוך בית הספר והן בינם לבין גורמי החוץ. ברם, האידיאל המערכתי הובא על ידי היועצים בעיקר ברמת ההצהרה, בתיאורם את רציונל הגישה. כאשר היועצים עוברים לשקול את מימוש האידיאל הלכה למעשה,

היא חלק מתהליך התפתחותי, אישי ומקצועי. התפקוד המערכתי נתפס כדורש יכולות השונות במהותן מאלה המסורתיות, ואולי אף גבוהות או מורכבות יותר. לצד תחושת הבוסר של רוב היועצים, עולה חששם לאבד את זהותם המקצועית. לא אחת הם רואים באימוץ דפוסים מערכתיים טשטוש של תחומי תפקידם. מפגשים רחבים עם גורמים מקצועיים יוצרים אצלם הרגשה שהם מאבדים את קולם המקצועי. נראה כי היועצים חשים שהם נבלעים בין הגורמים השונים, ולא ברור להם מהי תרומתם המשמעותית והמובחנת מזו של אנשי מקצוע אחרים (ארהרד וקלינגמן, 2004). על רקע זה סביר להניח, כי מתעוררות התנגדויות למעבר ו/או תחושות תסכול ואי-רצון סביב שאלות כמו "איזה יועץ אני?" ו"איזה יועץ עלי להיות?"

מן הראוינות עולה מקור נוסף לקשיים שחווים היועצים: הבנה עמומה והגדרה מעורפלת של עבודה מערכתית. נושא זה עולה גם במחקרים אחרים (לדוגמה: Burnham & Jackson 2000). השאלה הפותחת בראיונות: "מהי עבודה מערכתית עבורך?" העלתה התחבטויות ותהיות אצל היועצים, ונראה היה כי הראיונות עצמם היוו הזדמנות לחשיבה ולהבנת המושג. המבוכה שהסתמנה בקולות היועצים והתבטאה בשפת הגוף, מעידה כי משמעות הגישה המערכתית והדרכים ליישומה אינם מובנים דיים. סביר להניח, כי עמימות זו פוגעת בתחושת המסוגלות של היועצים ואף חוברת לעמימות סביב הזהות המקצועית ומעצימה אותה.

במאפיינים שהתקבצו תחת "העבודה המערכתית האידיאלית" נחשף שוב הפער בינם לבין "המצוי". היועץ המערכתי האידיאלי הצטייר כמתייחד מכל בעלי התפקידים האחרים בחשיבתו הכוללת ובמבט-העל, כמו גם ביכולתו לשלב ולמזג בין מרכיבים שונים במערכת. ואילו בפועל, אחריות היועץ לשלב ולמזג בין מרכיבי המערכת, מתגלה כאחד הגורמים לתחושה של חוסר מובחנות וייחודיות מקצועית בקרב היועצים. האופן בו תופסים יועצים את "העבודה המערכתית" ואת ההתנסות בה, מעיד על כך שמתחולל שינוי במקצוע הייעוץ, הן ברמה הקוגניטיבית והן ברמה התפקודית. התחושה המרכזית של היועצים כי עליהם להשתנות כדי להתאים לצורכי החברה הפוסט-מודרנית, תואמת את הסברו של סארסון (Sarason, 1982), כי מהלך של שינוי הוא התנסות והחלפה של דפוסי התנהגות קבועים בדפוסי התנהגות שונים וחדשים, שכן מסגרת ההתייחסות הישנה אינה יכולה עוד לתת מענה במציאות החדשה. היועצים אכן תופסים את שני סגנונות הייעוץ – הפרטני והמערכתי, המסורתי והחדשני – כשונים באופן מהותי זה מזה. ניתן לפרש מנגנון תפיסתי זה כדרך התמודדות עם השינוי. קון (1977) גורס, כי במהלך שינוי קיים ניסיון לשמר את שתי הפרדיגמות – הישנה והחדשה – על ידי יצירת השוואה ביניהן. יחד עם זאת, רק יועצים בודדים מזהים עצמם עם אחד מהסגנונות. בולט, כי בד בבד עם תפיסת השוני המהותי בין הסגנונות, מתקיימת תפיסה המכירה ברצף התפתחותי אשר בו היועץ מתקדם ומבשיל מייעוץ הפרטני אל ייעוץ מערכתי. בהתבסס על השלבים ההתפתחותיים שמגדיר לון (1989) בתהליך שינוי, נדמה כי רוב היועצים נמצאים ב"שלב ההפשרה", המאופיין בהתנסות בעקרונות החדשים, תוך היפרדות מהמצב המוכר ומכוונות להטמעת השינוי.

מתוך המחקר עולה כי שלב זה מלווה בהתחבטויות רבות אשר יוצרות אמביוולנטיות רגשית בקרב היועצים: מחד – קיימים מכוונות מערכתית ויישום אפיונים תפקודיים הנובעים מתוך הכרה בצורך בשינוי, ומאידך – מסתמנים בלמים וקשיים אשר מעלים תחושות של חרדה וספק ביחס למסוגלות לחוללו.

הספרות מעלה, כי ההתנגדות אופיינית למצבי שינוי (למשל: Goodlad, 1984; Sarason, 1982). ההסבר המרכזי שניתן לכך הוא כי השינוי נתפס כמצב שמערער את היציבות וההמשכיות הבטוחה של המצב המוכר, וכשולל יכולת לחזות מראש את סופו של התהליך. במקרה של שינוי הייעוץ לקראת עבודה מערכתית – עמימותו, החשש ממנו וההתנגדות לו מופיעים בשני מעגלים: באחד, היועצים עצמם; בשני, בעלי התפקידים בבית הספר והגופים המקצועיים שמחוץ לבית הספר. נתון זה מחדד את העובדה שבפני היועצים התמודדות כפולה: התמודדות עם השינוי שהם מושאו המרכזי, והתמודדות עם השינוי בתוך המערכת שהם היוזם והמוביל שלו. התקדמות השינוי והצלחתו במעגל הייעוץ כרוכה במעגל המערכת, ולהפך. מכאן שיש לפעול בהם ב-זמנית. מחד, המחקר מלמד כי הסיכוי לשינוי טמון ביכולת לחוות שינוי באופן אינטראקטיבי במערכת על כל רבדיה (Huberman & Miles, 1984; Joyce, Hersh & McKibbin, 1983), מכאן שעובדת היותו של המעבר לעבודה מערכתית שינוי הוליסטי דווקא משפרת את סיכוייו להיטמע. מאידך, תחושות אי-ודאות, בלבול, מבוכה ואי-ביטחון מאפיינות שינוי הנוגע לכל הארגון הבית-ספרי (פוקס, 1995). הרושם המצטייר הוא, כי היועצים מתקשים להכיל תחושות אלה. ניתן להסביר זאת על רקע העומס הרב שנוצר על היועץ מהיותו מושא השינוי כמו גם מובילו. אי-ההבנה של העבודה המערכתית בקרב הצוות הבית-ספרי מהווה הד לעמימות הקיימת אצל היועצים עצמם. החשש מטשטוש הזהות התפקידית של מחנכים ומנהלים הוא גם בבואה של חשש היועצים מטשטוש קולם המקצועי. יש להוסיף על זאת את הממצא, כי היועצים מונעים לשנות תפקידם בעיקר מתוך הבנת ההכרח ומתוך ציפייה להתייעלות. האם תחושת ההכרח מספיקה כדי לעמוד מול הקשיים הרבים במהלך השינוי? האם תלותו של היועץ במערכת יכולה להמשיך ולהיתפס כמייעלת את עבודתו? זאת ועוד: עולה ציפייה ברורה כי בעקבות השינוי שחל בתפיסה ובתפקוד של היועץ תשרור במערכת הרמוניה. נראה כי היועצים אינם מודעים לכך שאין די בשינוי שיחול בהם, וכי מתחים ומאבקי כוחות הם מטבעה של המערכת הבית-ספרית ושל יחסי הגומלין שלה עם מערכות אחרות.

השלכות והמלצות

ממצאי המחקר מלמדים, כי היועצים החינוכיים בישראל נמצאים כיום בצומת דרכים של שינוי תפיסתי תפקידם. הם ניצבים בפני בחירה המחדדת את מידת הרצון, המחויבות והמסוגלות שלהם לשינוי. מחד, הגישה המערכתית משמעה תפקיד בעל אפיונים ניהוליים, ארגוניים וכוללניים יותר במידת השפעתם. הטמעה יותר אינטנסיבית של הגישה המערכתית עשויה ליצור שינוי משמעותי במעמדו של היועץ ובקידום ההכרה בייעוץ כפרופסיה משמעותית וחיונית. מאידך, היועצים מגלים חשש להיפרד מדפוסי

הייעוץ הפרטני, ומטילים ספק ביכולתם לעבור את תקופת השינוי ולעמוד בנטל דרישות התפקיד המערכתי. ההקשבה לקולם האוטנטי של יועצים מאפשרת אפוא להצביע על סוגיות שחשוב להמשיך ולתת עליהן את הדעת, המוצגות בהמלצות שלהלן:

1. **הבהרת המושג "עבודה מערכתית"**: יש להמשיך לברר ולהתעכב על מהות המושג ומשמעותיותו במספר מישורים:

א. יש לעבוד על הבהרה ותרגום פרקטי של התפקוד המערכתי בעבודת היועץ, תוך יצירת מיפוי והגדרה ברורה של תחומי התפקיד המערכתי ודרכי הטמעתם.
ב. יש לשקול דימויים פחות הרמוניים למערכת על מרכיביה, וליצור מוכנות להכלה ולהתמודדות עם מתחים וקונפליקטים במערכת במהלך הטמעת השינוי. בנוסף, יש לבחון באופן ביקורתי אפשרות כי תמיד יתקיימו ניגודי אינטרסים בין מרכיבים במערכת ולהראות כי ניתן להמשיך ולתפקד במצבים כאלה תוך דיאלוג מתמיד.

ג. יש לראות בהטמעת הגישה המערכתית שינוי יסוד אשר נוגע לזהות המקצועית-אישית של היועצים. יש לדאוג לכך שיועצים יוכלו לעצב להם זהות מקצועית-אישית הממשיכה ליחד את הייעוץ ממקצועות ובעלי תפקיד אחרים, ואשר תבטא את הייחוד של כל יועץ תוך שהוא מכיר ומשתמש בנקודות החוזק שלו.

2. **משאגי תמיכה וליווי ליועץ**: היועצים שנבדקו במחקר ביקשו מפורשות משאבי ליווי והדרכה, ועל כן יש להניח כי אלה יתקבלו בברכה בקרב היועצים בכלל. אל מול הרצון שעלה מיועצים, כי השינוי בעבודה מערכתית יהיה שינוי חיצוני אשר יוכתב על ידי האדמיניסטרציה החינוכית – על מנגנוני התמיכה המלווים לברר את הכוחות שקיימים אצל היועץ ולהפוך אותם לברורים, כמו גם לעמוד על הכוחות החסרים ליועץ ולבדוק מהיכן הוא יכול לגייסם.

3. **היחלוקת תהליכי השינוי**: על תהליכי השינוי להיתפס כמשותפים לכלל בית הספר. כחוליה מרכזית עולה הצורך בגיוס מנהל בית הספר לתמיכה בעבודה מערכתית – יש חשיבות לכך שיהיה ממובילי השינוי. לצורך כך יש לפתוח בביורור של מהות העבודה המערכתית והצעדים ליישומה במשותף עם כל הנוגעים לשינוי בתוך בית הספר.

4. **כיווני מחקר עתידיים**: את המחקר הנוכחי יש לראות כ"מחקר חלוץ" אשר לו מספר מגבלות: מספר הנבדקים אינו רב וכלל רק יועצות ממרכז הארץ, אשר נענו לפנייתנו והסכימו להשתתף. במחקר עתידי מומלץ לשתף קבוצה גדולה יותר של יועצים הכוללת "מקרים קיצוניים" (כמו יועצות המצהירות כי הן מעדיפות את דגם הייעוץ הפרטני, יועצות בעלות מומחיות בטיפול משפחתי ועוד). המחקר הנוכחי התבצע בנקודת זמן מסוימת באמצעות ריאיון חד-פעמי. הואיל ומטרת המחקר היא ללמוד על תהליך הטרנספורמציה, מומלץ לבצע מחקר אורך מעמיק. בדרך זאת ניתן יהיה לחשוף מצד אחד גורמים מניעים, ומצד שני גורמים המעכבים את תהליך השינוי, כמו גם דפוסי תגובה ודרכי התמודדות עם מכלול הגורמים, ולבחון את תהליך ההתפתחות המקצועי והאישי של תפיסת התפקיד במהלך הקריירה.

מקורות

ארהרד, ר' (1998). **מפקד היועצים החינוכיים – ניתוח הממצאים**. משרד החינוך התרבות והספורט, השרות הפסיכולוגי-יעוצי, היחידה למחקר ולפיתוח. ירושלים. ארהרד, ר', דשבסקי ע' (1999). הייעוץ החינוכי – מהות ומעשה. בתוך: א' פלד. (עורך).

יובל למערכת החינוך בישראל. משרד החינוך התרבות והספורט, ירושלים. ארהרד, ר', הראל, י' (2001). סגנונות תפקוד של יועצים חינוכיים בישראל. **הייעוץ החינוכי**, 10, עמ' 152-171.

ארהרד, ר', קלינגמן, א' (2004). **ייעוץ בבית הספר בחברה משתנה**. תל-אביב: הוצאת רמות.

בן עזרא, ג', זילברמן, ד' (2004). **הייעוץ המערכתי והגישה המערכתית**. משרד החינוך התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי, השרות הפסיכולוגי-יעוצי. ירושלים.

גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר האיכותי. בתוך: נ' צבר בן-יהושע (עורכת). **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**. לוד: הוצאת דביר.

טטר, מ', גוזלן, ע' א' (2000). היקף ההיוועצות והחשיבות המיוחסת לה בקרב יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי ט'1**, עמ' 13-36.

כץ, י' (1990). פעולת היועץ החינוכי: תיאור דילמה. בתוך: ד' בר-טל וא' קלינגמן (עורכים). **סוגיות נבחרות בפסיכולוגיה וייעוץ בחינוך**. ירושלים: השרות הפסיכולוגי-יעוצי, משרד החינוך.

לוין, ק' (1989). **יישוב קונפליקטים ומאמרים בתורת השדה**. עורך מדעי: דוד בן גל. עברית: מרים רון. ירושלים: כתר. סדרת מעו"ף.

לזובסקי, ר' (1998). אוטונומיה וייחודיות בייעוץ החינוכי. בתוך: ר' לזובסקי, ש' פלדמן, (עורכות). **מרחב ונחלה בייעוץ החינוכי**. (עמ' 39-74) הוצאת רכס, מכללת בית ברל.

לזובסקי, ר', בכר, ש' (1999). הצהרה וביצוע בייעוץ חינוכי בבית הספר: בחינה מחודשת של סגנון עבודה מערכתי לעומת סגנון עבודה פרטני. **עיונים בחינוך**, 4 (1). עמ' 33-58.

פוקס, א' (1995). **שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך**. תל-אביב: צ'ריקובר. צבר בן-יהושע, נ' (1990). **המוזקר האיכותי בהזרה ובלמידה**. גבעתיים: הוצאת מודן. קון, ת' ס' (1977). **המבנה של מהפכות מדעיות**. מאנגלית: יהודה מלצר. תל-אביב: מפעלים אוניברסיטאיים להוצאה לאור.

רש, נ', בריינין, א' ואביצור, א' (1989). **המערך המסייע במערכת החינוך – כיצד פועל? למי מסייע?** המכון לחקר הטיפול בחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים. שרן, י' (1990). סדנת מורים לפיתוח מיומנויות הלמידה השיתופית, **עיונים בחינוך**, כרך 52 / 51, עמ' 73-86.

שרן, ש', טהון, ר' ופרח, י' (1987). האם בית הספר הוא ארגון בעל חיבורים רופפים? **עיונים בארגון ובמנהל החינוך**, 14, עמ' 5-26.

- paradigm: Meeting the needs of the 21st century students. . *Professional School Counseling*, 5(2), 84-95.
- Gysbers, N.C. (2001). School guidance and counseling in the 21st century : Remember the past into the future. .*Professional School Counseling*, 5(2), 96-105.
- Hedges, B. (1979). Sampling minority populations: In M.G. Wilson (Ed). *Science and education research in action: a book of readings*. London: Longmen, The open university press, pp 224-261.
- Huberman, M. & Miles, M. (1984). *Innovation up close*, New York: Plenum Publishing Corporation.
- Joyce, B., Hersh, R. & McKibbin, M. (1983). *The structure of school improvement*, New York: Longman.
- Keys, S. & Bemak, F. (1997). School-family —community linked services: A school counseling role for changing times. *The School Counselor*, 44, 255-263.
- Keys, S., Bemak, F., Carpenter, S. & King-Sears, M. (1998). Collaborative consultant: A new role for counselors serving at-risk youths. *Journal of Counseling & Development*. 76, 123-133
- Keys, S.G. & Lockhart, E.J. (1999). The school counselor's role in facilitating multisystemic change. *Professional School Counseling*.3(2), 101-107.
- Klingman, A. & Cohen, E. (2004). *School —Based multisystemic interventions for mass trauma*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Lambie, G.W. & Rokutani, L.J. (2002). A System Approach to Substance Abuse Identification and Intervention for School Counselors. . *Professional School Counseling*, 5, 359-353.
- Osborne, J.L. & Collison, B.B. (1998). School counselors and external providers, conflict or complement. *Professional School Counseling*, 1(4), 7-11.
- Paisley, P.O. & McMahon, G.(2001). School counseling for the 21st century: challenges and opportunities. *Professional School Counseling*, 5(2), 106-115.
- Plas, J.M. (1986). *Systems psychology in schools*. A.P. Goldstien, Syracuse University Leonard Krasner, SUNY at stony Broke.
- Rowley, W.J., Sink, C.A. & MacDonald, G. (2002). An experiential systemic approach used to encourage collaboration and community building. *Professional School Counseling*, 5(5), 360-365.
- Sarason, S. (1982). *The culture of school and the problem of change*. Boston: Allyn and Bacon (2nd edition).
- Adelman, H.S. & Taylor, L. (2002). School counselors and school reform: new directions. *Professional School Counseling*, 5, 235-248.
- Blackman, L., Hayes, R.L., Reeves, P.M. & Paisley, P.O. (2002). Building a Bridge: Counselor Educator-School Counselor Collaboration. *Counselor Education & Supervision*, 41, 243- 256.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burnham, J.J. & Jackson, C.M. (2000). School Counselor Role: Discrepancies between actual practice and existing models. *Professional School Counseling*, 1, 49-41.
- Carpenter, S.L., King-Sears, M.E. & Keys, S.G.(1998). Counselors + Educators + Families as a Transdisciplinary Team = More Effective Inclusion for students with Disabilities. *Professional School Counseling*, 2, 1-9.
- Clandinin, D.J. & Connely, F.M. (1994). Personal experience methods. In K.N. Denzine & S.Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 413-427). Thousand Oaks: Sage.
- Crowson, R.L. (1992). *School — community relations under reform* :Berkeley McCutchan Publishing Corporation.
- Dryfoos, J.G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention* .New-York: Oxford University Press.
- Dryfoos, J.G. (1994). *Full- service schools: A revolution in health and social services for children, youth, and families*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Duhon, G.M. & Manson T.J. (2000). *Preparation, Collaboration, and emphasis on the family in school counseling for the new millennium*. Mellen Studies in education. The Edwin Mellen Press.
- Fine, M. (1992). A system-ecological perspective on home-school intervention, In M. Fine & C. Carlson (Eds.), *The handbook of family-school intervention: A system perspective* (pp.1-17). Boston : Allyn & Bacon.
- Fery, J.H. & Fonttana, A. (1994). Interviewing : The art of science. In N.K. Denzine & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* . (pp. 47-78). Tousand Oaks, C.A: Sage.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Glaser, B. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Goodlad, J. (1984). *The ecology of school renewal*. 86th yearbook of the National Society for the study of education , Chicago: The University of Chicago.
- Green, A. & Keys, S. (2001). Expanding the developmental school counseling

הקשר בין מידת היחשפותן של יועצות חינוכיות לאירועים אובדניים ורמת הידע שלהן בנושא תוכניות מניעה בתחום האובדנות לבין מסוגלותן העצמית

שי חן-גל, ריקי אלמוג ויוכי סימן טוב

תקציר

בשנים האחרונות מושקע מאמץ רב בהכשרת יועצים להתמודדות עם תופעת האובדנות בקרב בני נוער, כאשר חלק נכבד ממאמץ זה מרוכז בהפעלת תוכניות סיוע ומניעה. בהתבסס על תיאוריית הלמידה החברתית של בנדורה (Bandura, 1982), המחקר הנוכחי מציב שתי שאלות מרכזיות בדבר הקשר בין מידת החשיפה של היועצת לניסיונות אובדניים ובין תחושת המסוגלות המקצועית שלה, וכן בין תחושת המסוגלות העצמית של היועצת והידע שלה בנושא תוכניות למניעת אובדנות. במחקר השתתפו 72 יועצות מחטיבות ביניים ובתי ספר תיכוניים מאזור המרכז והצפון. היועצות ענו של שאלון סגור המכיל שני חלקים. החלק הראשון בדק את תחושת המסוגלות המקצועית של היועצת בנושא התמודדות עם תופעת האובדנות, והחלק השני בדק את רמת הידע וההיכרות של היועצת עם מגוון תוכניות למניעת אובדנות הקיימות כיום בשדה. במחקר נמצא, כי יועצות שנחשפו לאירועי אובדנות, הן בחייהן האישיים והן בחייהן המקצועיים, היו בעלות תחושת מסוגלות מקצועית נמוכה יותר בהשוואה ליועצות שכלל לא נחשפו. בנוסף, לא נמצא קשר בין תחושת המסוגלות המקצועית של היועצת ובין רמת הידע שלה בנושא תוכניות למניעת אובדנות. המחקר מצביע על הצורך לאתר את קבוצת היועצות שנחשפו לאירועי אובדנות בחייהן האישיים והמקצועיים, ולהשקיע משאבים בתמיכה ובליוי קבוצה זו. בנוסף, המאמר דן בהשלכות ממצאי המחקר לגבי בניית תוכניות הכשרה והדרכה ליועצים בשדה, ותכנון התערבויות מניעה.

מבוא

בפתיחה לספרו "המיתוס של סיויפוס" כתב אלבר קאמי (1978): "יש רק שאלה פילוסופית רצינית אחת, והיא ההתאבדות. לשפוט אם החיים ראויים או אינם ראויים שנחיה אותם, פירושו לענות על אחת השאלות הבסיסיות של הפילוסופיה". ההתאבדות היא מעין תשובה לדילמה הקיומית, תשובה הבוחרת במוות. אבל האם התאבדות היא בחירה חופשית? שאלה זו משמשת נושא לדיון ציבורי המתנהל בכמה מישורים: משפטי, מוסרי, פילוסופי, תיאולוגי ופסיכולוגי. תשובת אנשי הטיפול ובריאות הנפש לשאלת הבחירה החופשית בהתאבדות היא: לא. ההתאבדות אינה נובעת מבחירה חופשית.

ההתאבדות המתועדת הראשונה בהיסטוריה האנושית היא מלפני כ-4000 שנה – פפירוס מצרי מתאר אדם עייף מהחיים ומיואש, שחש דחוי על ידי החברה ומנסה לשכנע את נפשו למות (Fuse, 1997). סקירה היסטורית מראה, כי לצד שכלולים אדירים בתחום הטכנולוגיה, שינויים והתפתחות עצומה בתנאי החיים ובמבנים

- Shepard-Tew, D. & Creamer, D.A. (1998). Elementary school integrated services teams: applying case-management techniques. *Professional School Counseling*, 2(2), 141-145
- Sink, C.A. (2002). In search of the professional's finest hour: A critique of the four views of the 21st century school counseling. *Professional School Counseling*, 5(3), 156-163.
- Stake, R. (1988), Seeking Sweet Water. In : R.M. Jaeger, (Ed.) *Complementary Methods for Research in Education*, Washington, D.C : A.E.R.A., pp. 253-274.
- Traver-Behring, S. (2002). Chapter nine: School Counseling in the Twenty-First Century: A Systemic Multicultural Approach. In: *Building Stronger school counseling programs: Bringing Futuristic Approches into present*. Opinion Papers. pp.131-141.

החברתיים והתרבותיים, הנפש נשארה כמות שהיא, ורגשות כמו אשמה, בושה, כאב ויאוש מכרסמים ברצון לחיים.

בספרות המקצועית ישנה הבחנה בין שלוש קבוצות עיקריות של התנהגויות אובדניות (אפטר ופרוידנשטיין, 2001): מחשבות אובדניות – מחשבות הנעות ממחשבות חולפות כי לא ראוי לחיות, דרך תוכניות קונקרטיים למות ועד לעיסוק אינטנסיבי במוות; ניסיון התאבדות (Parasuicide) – כאשר האדם פועל מתוך רצון למות ויוזם במתכוון התנהגות המזיקה לעצמו, אך ללא תוצאה של מוות; והתאבדות – מעשה מכוון של האדם אשר גרם למוות. השאלה אם מחשבות אובדניות, ניסיונות התאבדות והתאבדות הן תופעות מובחנות השונות איכותית, מהווה שאלה שנויה במחלוקת בספרות המקצועית (Preffer, Klerman & Hurt 1991).

תקופת גיל ההתבגרות היא התקופה בה ההתנהגויות של הרס עצמי ואובדנות עלולות לפרוץ בעוצמה. לרוב הצעירים מהווה תקופת גיל ההתבגרות תקופה מרגשת ואינטנסיבית, אולם היא כרוכה גם בקשיים רגשיים והתפתחותיים רבים. גיבוש הזהות, מציאת מסלול מקצועי, התעוררות הדחף המיני, הצורך העז באינטימיות ותחילת הפרידה הרגשית מהמשפחה – כל אלו מעוררים חרדות עזות, קונפליקטים, בלבול וסבל. לראשונה מכיר המתבגר בעובדה כי חיים ומוות הם עניין של בחירה. מצד אחד הכרה זו מעניקה תחושת כוח ועוצמה, אך מצד שני היא מעלה למודעות כי בשעת מצוקה קשה קיימת בידיו הבחירה של ויתור על החיים. קשה להבין מדוע מתבגרים בוחרים ליטול את חייהם, וקשה להצביע על סיבה אחת דומיננטית. בספרות המקצועית ישנה הסכמה כי התאבדות היא תופעה אנושית מורכבת ומושפעת מגורמים רבים מערכת החינוך בכלל, ואנשי הטיפול בפרט, מתמודדים אל מול תופעת האובדנות ההולכת וגוברת בשנים האחרונות ולובשת ממדים מדאיגים. יועצת בית הספר היא הגורם הטיפולי המרכזי בבית הספר, האחראי על איתור וטיפול מניעתי ראשוני בתופעה. אחד הכלים המרכזיים העומדים לרשות היועצת כדי להתמודד עם התופעה הוא תוכניות למניעת אובדנות. ישנה חשיבות רבה לגורמים כגון דעותיה ועמדותיה של היועצת כלפי אובדנות, מידת אמונתה בכוחה להתמודד עם התופעה, מידת היכרותה עם התוכניות הקיימות כיום בשטח והקשר האפשרי בין כל הגורמים הללו. המחקר הנוכחי מנסה לענות על חלק משאלות חשובות אלו.

תופעת האובדנות

מאז שנות החמישים שולש שיעור ההתאבדויות של בני נוער בעולם, וכיום מדורגת ההתאבדות כגורם המוות השלישי בחשיבותו בקרב בני 15-24, לאחר תאונות ורציחות (King, 2001). סקירת הספרות מראה, כי מאפייני תופעת ההתאבדות של בני נוער בישראל שונים מאלה שבארצות המערב. שיעור ההתאבדות בישראל הוא 6.6 לכל 100,000 תושבים, לעומת 21.7 לכל 100,000 תושבים בארצות הברית (גלבוץ, 2004). בארץ נעשו בשנים האחרונות שלושה מחקרים מרכזיים שבדקו את היקף התופעה

בקרב בני נוער. המחקר הראשון נערך בקרב כאלפיים בני נוער בכיתה י' ברחבי הארץ (הראל, מולכו וטילינגר, 2005). המחקר מצא, כי 17.4% מהנבדקים דיווחו כי הם חשבו ברצינות להתאבד במהלך השנה האחרונה (15.8% מהבנים ו-18.6% מהבנות), 9.1% מהנבדקים דיווחו כי הכינו בשנה האחרונה תוכנית כיצד ינסו להתאבד (9.5% מהבנים ו-8.7% מהבנות), ו-7.8% מהנבדקים דיווחו כי ניסו להתאבד לפחות פעם אחת במהלך השנה האחרונה (8.6% מהבנים ו-7.1% מהבנות).

המחקר השני נעשה על ידי משרד הבריאות ובדק נתוני התאבדויות וניסיונות אובדניים בין השנים 2001-2003. המחקר מצא כי כ-80 בני נוער (גילאי 15-24) מתאבדים מדי שנה מתוך כ-350 מקרי אובדנות. היחס בין מתבגרים למתבגרות עומד על 6:1. כמו כן, נמצא כי בקרב בני נוער שיעור ההתאבדויות מכלל מקרי המוות עומד על 13% (14% לבנים ו-9% לבנות). מבחינת ניסיונות התאבדות מדווחים (בני נוער שהגיעו לחדר מיון עקב ניסיון אובדני), בשנים 2001-2003 דווח על כ-1,500 ניסיונות התאבדות בממוצע לשנה בקרב בני נוער, מהם כ-900 בנות (64%) ו-500 בנים (36%). כמו כן, נמצא כי בקבוצת הגיל 15-24 שיעור ניסיונות ההתאבדויות היה הגבוה ביותר לעומת קבוצות גיל אחרות (שטיין, חקלאי ואבורבה, 2005). בספרות המקצועית ישנה הסכמה, כי על כל מקרה של ניסיון התאבדות מדווח ישנם עוד כ-10 מקרים של ניסיונות אובדניים לא מדווחים (אפטר ופרוידנשטיין, 2001; Diekstra, 1999).

במחקר השלישי, שנערך על ידי המועצה הלאומית לשלום הילד, נמצא כי בשנת 2004 כ-1000 בני נוער בגילאי 13-18 ניסו להתאבד, מהם כ-80% בנות. מספר ההתאבדויות של ילדים ונוער עד גיל 17 עומד על כ-15 מקרים בשנה. בנוסף נמצא כי 45% מכלל ניסיונות ההתאבדות של בני נוער נעשו באמצעות הרעלה, והשאר באמצעות חיתוך ורידים, תלייה, קפיצה ממקומות גבוהים ועוד (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2005).

ההבדלים בנתוני המחקרים נובעים מכך שתחת ההגדרה "בני נוער" הגדיר כל מחקר טווח גילאים שונה שאותו הוא בדק. יחד עם זאת, כל שלושת המחקרים מצביעים על אחוזים גבוהים של בני נוער שחשבו ברצינות על פגיעה עצמית או ניסו בפועל לפגוע בעצמם.

תוכניות מניעה

מניעה היא מושג השאול מתחום הרפואה ובריאות הציבור. בעשורים האחרונים רווחת המגמה בעולם החינוך להשתמש במודל מניעתי כדי למנוע התפתחות אפשרית של מצוקות ובעיות נפשיות. לצורך מגמה זו פיתח קפלן (Caplan, 1974) מודל התערבות מניעתי. מודל זה בנוי משלוש קטגוריות: **מניעה ראשונית** – מכוונת לכלל האוכלוסייה ומטרתה למנוע נזקים עתידיים; **מניעה שניונית** – מתייחסת לאוכלוסייה שבה התגלה קושי מסוים או מצב פתולוגי, ומטרתה היא למנוע או לצמצם את החרפת המצב או הידרדרותו; ו**מניעה שלישונית** – מתייחסת לאוכלוסייה שכבר נפגעה וטופלה, ומכוונת לשקמה.

התערבות מניעתית בתחום האובדנות, במסגרת מערכת החינוך, מבוססת על הגישה כי התנהגות אובדנית היא תוצאה של מצב מצוקה אישית מתמשכת: בהתחלה מתעוררים קונפליקטים ויש קושי בהתמודדות עמם, בהמשך ישנה החרפת קשיי ההתמודדות, סבל נפשי מתמשך ושדור מסרים של מצוקה אישית גלויים וסמויים, אחר כך מופיעה התנהגות של הרס עצמי, ובסופו של דבר ישנו ביצוע ניסיון התאבדות בפועל (Blumental, 1990). מטרת ההתערבות המניעתית הראשונית הן לחזק את החוסן האישי של התלמידים, לאתר מצוקות אישיות של תלמידים ולמנוע את התפתחותן. התערבות ברמת מניעה ראשונית מתמקדת בהכנת תוכניות כלליות העוסקות במצוקות, ובדרכי התמודדות באמצעות חינוך פסיכולוגי. מדובר בתוכניות המיושמות בבית הספר ומכוונות כלפי כלל התלמידים. האמצעים למניעה ראשונית מכוונים לשינוי עמדותיהם של מתבגרים אשר עלולות להוביל לנטייה להתאבדות (Berman et al., 2006). בארה"ב, שם זוכות תוכניות אלו לפופולריות רבה, יש יותר ממאה תוכניות למניעת אובדנות המופעלות בבתי הספר. תוכניות מניעה ראשונית מתמקדות בנושא מצוקות ילדים ובני נוער האופייניות לגיל, ודרכי התמודדות עם מצבי לחץ. מטרתן המרכזית היא להביא את התלמידים להכיר ולנתח מצבי חיים בפרספקטיבה נכונה, ולהעשיר ולהעצים את רפרטואר תגובות ההתמודדות עם לחצים ומצוקות אישיות, על מנת לחסן את התלמיד בפני השפעת קשיים או מצבי לחץ. לרשות מערכת החינוך עומדות כיום מספר תוכניות למניעת אובדנות, כאשר העיקרון המנחה הוא העיסוק המרכזי בהקניית דרכי התמודדות יעילות ובהגברת החוסן הנפשי של התלמידים (קלינגמן, 1996).

היועץ החינוכי ותוכניות מניעה

תפקידם של היועצים החינוכיים במערכת החינוך רבים ומגוונים. עליהם לדאוג ולעסוק במכלול הצרכים של התלמיד (חינוכיים, אישיים, וחברתיים) ולעודד את מרב ההתפתחות והגדילה האפשריים של כל אחד מן הנועצים. התפקיד החשוב שהיועצים ממלאים בנושא מניעת התאבדויות של מתבגרים מחייב פיתוח מודעות לנושא, והרחבת הידע בנוגע למאפיינים טיפוסיים של מתאבדים, מקורות סיוע וטכניקות התערבות הולמות (Peach & Reddick, 1991). במסמך עמדה, שהוכן על ידי אגודת היועצים החינוכיים, מוגדר טווח עיסוקיו של היועץ בתחום המניעתי כ"הכשרה ואימון הצוות החינוכי בתחום כישורים אישיים וחברתיים... הכשרת מורים להפעלת תוכניות מניעה ראשונית ושינונית... הכשרת הצוות החינוכי בתחום תוכניות התפתחות ומניעה: כישורי חיים, התמודדויות במצבי חירום, מעברים ורצפים, מניעת אלימות..." (קיפניס וכהן, 2004). ליועץ בית הספר תפקיד מרכזי בגיבוש תוכנית התערבות מניעתית בנושא אובדנות: הוא אמור להניע את בית הספר להפעלת תוכניות מניעה העוסקות במצוקות ודרכי התמודדות עמן, ולהכשיר את הסגל החינוכי לזהות תלמידים שבסיכון להתנהגות אובדנית, כאשר תשומת הלב המרכזית שלו כסוכן שינוי צריכה להינתן לפונטנציאל המניעתי שבהפעלת הסגל החינוכי (קלינגמן ואייזון, 1990; Berman et al., 2006).

ניתן לראות כי לאורך השנים חוזרי מנכ"ל משרד החינוך הדנים בנושא של מניעת אובדנות של ילדים ובני נוער (ובניהם: המיוחד תשנ"ב/12; תשס"ה/4(א)) מציינים, כי על יועץ בית הספר, בשיתוף אנשי טיפול נוספים (פסיכולוג, עובד סוציאלי), ליטול את האחריות להדריך את הצוות החינוכי מההיבט המקצועי של בריאות הנפש בכלל ומניעת אובדנות בפרט. בחוזר המנכ"ל למניעת אובדנות תשס"ה/4(א), המחליף את כל החוזרים הקודמים, מצוין כי היועץ, בשיתוף הנהלת ביה"ס, צריך לתכנן או לבחור את התוכנית המניעתית שתועבר לתלמידים: "יועץ ביה"ס יבחן את הצורך בהפעלתן של תוכניות מניעה... היועץ יבחן את צורכי אוכלוסיית התלמידים ויחליט בהתאם על קהל היעד של התוכנית ועל סוג התוכנית שיש להפעיל". סקירת חוזרי מנכ"ל שהתפרסמו לאורך השנים ועוסקים במניעת אובדנות מראה, כי האחריות המרכזית להובלת תוכניות מניעה מונחת על כתפיו של יועץ בית הספר.

תחושת מסוגלות עצמית (Self Efficacy)

הספרות המחקרית מצביעה על כך, שאחד המשתנים המרכזיים המשפיעים על עבודתו של היועץ החינוכי היא תחושת המסוגלות העצמית. המושג מסוגלות עצמית (חוללות עצמית) הנו מושג מרכזי בתיאוריית הלמידה החברתית של בנדורה (Bandura, 1982). מסוגלות עצמית הוגדרה על ידיו כ"אמונתו של הפרט באשר ליכולתו לבצע בהצלחה את ההתנהגויות הנדרשות על מנת להשיג תוצאות במצב מסוים" (Bandura, 1986, p. 14). הכוונה היא למידת האמונה של האדם ביכולתו העצמית להשתמש בצורה גמישה במשאבים הפיזיים, האינטלקטואליים והרגשיים הדרושים להצלחה במצבים משתנים. בנדורה (Bandura, 1986) הדגיש את האבחנה בין יכולות ומיומנויות של האדם בפועל לבין מסוגלות עצמית, שאינה מתייחסת למיומנויות בפועל אלא להערכתו של האדם לגבי מידת יכולתו לבצע את ההתנהגויות הנדרשות. אנשים עם כישורים דומים עשויים להגיע לתוצאות שונות בגלל הבדלים ביניהם בתחושת המסוגלות העצמית (Zimmerman, Bandura & Martinez, 1992). כיוון, שאנשים רואים את תוצאות מעשיהם כקשורות בביצוע שלהם, אזי אנשים בעלי רמת מסוגלות עצמית גבוהה מאמינים ביכולתם להצליח, ולפיכך יצפו לתוצאות חיוביות ממעשיהם. אנשים בעלי מסוגלות עצמית נמוכה, לעומת זאת, אינם מאמינים ביכולתם ומצפים לתוצאות שליליות או לא מספקות ממעשיהם (Bandura, 1986). בנוסף, מסוגלות עצמית קשורה לאמונתו של האדם בדבר יכולתו לארגן ולהוציא לפועל התנהגויות הדרושות להתמודדות עם סיטואציות עתידיות, שבחלקן הן מעורפלות ולא צפויות. תחושת המסוגלות העצמית נרכשת בתהליך הדרגתי של למידה. היא מהווה היבט דינמי של תחושת העצמי ונמצאת באינטראקציה עם הסביבה ועם יכולותיו והישגיו של האדם בפועל (Bandura, 1998).

מחקרים רבים הראו, כי מסוגלות עצמית מהווה תכונה יציבה המשקפת את האמונה של האדם ביכולתו לגרום לתוצאות רצויות במגוון רחב של מצבים (Bandura, 1986; Edén, 1996; Mitchell, Hopper, Daniels, Falvy & James, 1994).

לפי תיאוריית הלמידה החברתית ישנם ארבעה מקורות מידע דרכם מתגבשת תפיסת המסוגלות העצמית (Bandura, 1986):

- הישגים ביצועיים (Performance Accomplishments) – מרכיב זה מבוסס על התנסות ולמידה אישית ומתייחס לחוויות של הצלחה ושליטה. הצלחות חוזרות ונשנות בעבר מביאות לעלייה ברמת המסוגלות העצמית ומובילות להכללה גם לתחומים בהם הפרט לא התנסה באופן ישיר.
- צפייה (Vicarious Experience) – האדם לומד מתוך צפייה בהתנהגותם של אחרים המשמשים כמודל לחיקוי במצבים שונים. על סמך תהליכי היסק והשוואה חברתית, האדם מעריך את יכולתו להתמודד במצבים חדשים.
- שכנוע חברתי (Social Persuasion) – העברת מסרים מילוליים תומכים ומעודדים עשויה להגביר את תחושת המסוגלות העצמית, וזאת כאשר השכנוע המילולי מכוון ישירות לאמונה ולתחושת הביטחון סביב היכולת. מידת ההשפעה תלויה במומחיות הגורמים, אמינותם, האטרקטיביות שלהם ויכולתם להעריך את היכולות של הפרט.
- עוררות פיזיולוגית (Physiological States) – גיבוש תחושת המסוגלות תלויה, בין השאר, במידה ובאופן פירוש האדם את העוררות הפיזיולוגית שהוא חש במצב נתון. עוררות פיזיולוגית שלילית (כגון חרדה) מפורשת בדרך כלל כחולשה או כחוסר יכולת להתמודד, ומשפיעה לרעה על רמת המסוגלות העצמית.

התפתחות תחום המחקר בנושא לחץ ועמידות הביאה בעשורים האחרונים להדגשת חשיבותה של הפרשנות הסובייקטיבית שהאדם מעניק לאירועים, והערכתו הסובייקטיבית לגבי יכולותיו להתמודד עם מצב הלחץ. בהתאם למודל ההתמודדות עם לחץ שהציעו לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984), ניתן לראות בתחושת המסוגלות העצמית גורם המשפיע על תהליך הערכה שניוני, שבו הפרט מעריך את היכולת והמשאבים שלו להתמודד עם מצב הלחץ. במסגרת תהליך הערכה שניוני, יש דגש על החשיבות של ציפיות הפרט לגבי מידת יכולתו להתמודד עם האירוע. ציפיות חיוביות מהוות גורם עמידות המסייע לפרט להתמודד עם מצבי לחץ. כאשר האדם תופס את יכולת השליטה וההתמודדות שלו מול מצבי לחץ כנמוכה, אזי הוא יפגין חרדה, ספקות עצמיים וחוסר ביטחון במשאבי ההתמודדות שלו, וכתוצאה מכך הוא יהיה פגיע יותר להשפעות מצבים אלו (Bandura, 1992, 1998). לעומת זאת, אדם בעל מסוגלות עצמית גבוהה, שבוטח ביכולתו לשלוט ולהתמודד עם מגוון הדרישות הסביבתיות, עשוי לפרש מצבי לחץ יותר כמאתגרים ופחות כמאיימים. כתוצאה מכך תשמש תחושת המסוגלות העצמית שלו משאב הממתן השפעות של חשיפה למצבי לחץ שונים (Eden, 1996; Jerusalem & Schwarzer, 1992).

בספרות המחקרית של השנים האחרונות ניתן למצוא מחקרים רבים שבדקו את תחושת המסוגלות העצמית בקרב יועצים (מור, לוריא, ח'רגל וסימן-טוב, 2005; Bodenhorn & Skaggs, 2005). חלק מהמחקרים בדקו את הגורמים האפשריים

הקשורים לתחושת מסוגלות עצמית גבוהה בקרב יועצים בבית הספר. מחקרים אלו מצאו שורה ארוכה של גורמים הקשורים לתחושת מסוגלות גבוהה, וביניהם: אקלים בית-ספרי ותמיכה צוותית (Sutton & Fall, 1995); תחושת סיפוק מהעבודה (Baggerly & Osborn, 2006); השתתפות בהכשרות מקצועיות (Barbee, Scherer & Combs, 2002; Urban, Smith, Maddux & Smaby, 2003); תכונות אישיותיות (Friedlander, 1998; Keller, Peca-Baker & Olk, 1986; Larson & Daniels, 1998); ומרכיבים שונים הקשורים בהדרגת היועץ (Daniels & Larson, 2001). יחד עם זאת, סקירת הספרות המחקרית מצביעה רק על מחקר אחד שבדק את תחושת המסוגלות של יועצות לגבי תחום ההתמודדות עם אובדנות בני נוער. במחקר נמצא, כי אף שרובם המוחלט של היועצות האמינו כי תפקידן לזהות תלמידים בסיכון לפגיעה עצמית, רק כ-33% מהן דיווחו שהן מסוגלות לזהות ילדים בסיכון לפגיעה עצמית (King, Price, Telljohann & Wahl, 1999). במקביל, לא נמצאו בסקירת הספרות מחקרים שבדקו קשר אפשרי בין חשיפה למחשבות אובדניות וניסיונות אובדניים, לבין תחושת המסוגלות העצמית של יועצים חינוכיים.

ותק בעבודה

יחסית מעט מאוד מחקרים בדקו את הקשר בין ותק בעבודה ובין משתנים אחרים כמו מסוגלות עצמית של אנשי טיפול בכלל ויועצות בפרט. רוב המחקרים שעסקו במשתנה הוותק בדקו את הקשר בינו ובין משתנים אחרים, כגון שביעות רצון בעבודה. מחקרים אלו אינם מראים תמונה קוהרנטית: בעוד שבחלק מהמחקרים נמצא, כי בהשוואה ליועצות חדשות, יועצות ותיקות חשות פחות תסכולים בעבודה (כרייאני ורייטר, 1983), מחקרים אחרים שסקרו עשרות מחקרים קודמים בשיטת מטה-אנליזה לא מצאו קשר בין ותק ושביעות רצון בעבודה (בר, 2003; פרידמן, 2004). לפי תיאוריית הלמידה ההתנהגותית של בנדורה (Bandura, 1982), ותק וניסיון כשלעצמם אינם מהווים משתנה המשפיע על תחושת המסוגלות העצמית, ומה שחשוב יותר זה אופי ההתנסויות (הצלחות לעומת כישלונות) במקום העבודה. לאור הממצאים הסותרים, אחת ממטרות המחקר היא לבדוק את הקשר האפשרי בין ותק בעבודה ובין תחושת המסוגלות העצמית של יועצות.

שאלות המחקר

המחקר הנוכחי בודק שתי שאלות מרכזיות:

- האם יש קשר בין מידת חשיפתן של יועצות חינוכיות לניסיונות אובדניים ולמקרי אובדנות בחייהן האישיים ובחייהן המקצועיים, ובין תחושת המסוגלות העצמית המקצועית שלהן בתחום ההתמודדות עם תופעת האובדנות.
- האם יש קשר בין רמת הידע של יועצות חינוכיות בנושא תוכניות למניעת אובדנות, לבין תחושת המסוגלות המקצועית שלהן בתחום ההתמודדות עם תופעת האובדנות.

בנוסף, בודק המחקר שתי שאלות נוספות:
 א. האם יש קשר בין הוותק המקצועי של היועצות ובין תחושת המסוגלות המקצועית שלהן בהתמודדות עם תופעת האובדנות.
 ב. האם יש קשר בין הוותק המקצועי של היועצות ובין רמת הידע שלהן בנושא תוכניות למניעת אובדנות.

שיטת המחקר

נבדקים

במחקר השתתפו 72 יועצות, כולן נשים, מחטיבות ביניים ובתי ספר תיכוניים מאזור הצפון ומאזור המרכז. היועצות, שלקחו חלק במחקר, נבחרו באקראי מתוך רשימת יועצות משרד החינוך באזור הצפון והמרכז. במחקר לא השתתפו יועצות מבתי הספר היסודיים, כיוון שעל פי נתוני המחקרים מקרי האובדנות וניסיונות אובדניים בקרב ילדים מתחת לגיל 12 הם יחסית נדירים (אפטר ופרוידנשטיין, 2001; שטיין, חקלאי ואבורבה, 2005).

ממוצע שנות הוותק בעבודה הייעוצית של היועצות שהשתתפו במחקר הוא 8.6 שנים, כאשר הטווח נע בין 2 ל-23 שנים.

ממוצע הגילאים של היועצות המשתתפות במחקר הוא 37.1, כאשר טווח הגילאים נע בין 26 ל-58.

לוח 1: התפלגות הנבדקים לפי סוג בית הספר והאזור (n=72)

מחוז צפון	מחוז מרכז	תיכון	חטיבת ביניים
34 נבדקות	10 נבדקות	34 נבדקות	13 נבדקות
15 נבדקות	10 נבדקות	15 נבדקות	10 נבדקות

כלי המחקר

לצורך המחקר הנוכחי הועברו לנבדקות 3 שאלונים. השאלון הראשון מורכב משאלות דמוגרפיות ושאלות הבודקות את מספר המקרים בהם נתקלה היועצת בעברה במקרי אובדנות או בניסיונות אובדניים בחייה האישיים ו/או המקצועיים.

השאלון השני בודק את תחושת המסוגלות המקצועית של היועצת בהתמודדות אל מול תופעת האובדנות. שאלון זה נבנה במיוחד לצורך המחקר הנוכחי, והוא מבוסס על פריטים הלקוחים משני שאלונים: השאלון של גיבסון ודמבו (Gibson & Dembo, 1991, אצל סלע, 2003) הבודק את תחושת המסוגלות של המורה, והשאלון של רביב (2001) הבודק את תחושת המסוגלות העצמית ההורית. השאלון מכיל תשעה היגדים (כגון: "יש לי מספיק כלים להתמודד עם תלמיד בעל נטיות אובדניות"; "יועצת בית הספר יכולה לעשות מעט מאוד למניעת אובדנות בקרב תלמידים"),

כאשר עבור כל היגד הנבדקת מתבקשת לציין עד כמה המשפט נכון לגביה על פני סקאלה הנעה בין 1 (מאוד לא נכון) ל-5 (נכון מאוד). טווח הערכים האפשריים של מדד זה נע בין 9-45.

לאחר בניית השאלון הוא עבר תיקוף תוכן על ידי העברתו לשלושה מומחים בתחום (שתי מדריכות יועצות ופסיכולוג חינוכי) שהעירו הערות. בעקבות הערות השופטים שונו חלק מהניסוחים וכן נפסלו 2 פריטים, שעליהם הייתה תמימות דעים בקרב השופטים כי אינם מתאימים לשאלון. לאחר מכן, נמסר השאלון המתוקן בשנית לשלושה שופטים לתיקוף תוכן, ובסופו של התהליך קיבל השאלון את אישורם של שלושת השופטים ללא חילוקי דעות כלשהם.

במסגרת המחקר הנוכחי נערך מחקר מקדים (Pilot), בו הועבר השאלון ל-42 יועצות ונמצא, כי המהימנות הפנימית (אלפא קרונברך) של השאלון היא 0.65. במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות פנימית של 0.73.

השאלון השלישי נועד לבדוק את רמת הידע של היועצות לגבי תוכניות למניעת אובדנות הקיימות בשטח. בשאלון זה מופיעים שמות שמונה התוכניות הקיימות למניעת אובדנות ושמות מחברייהם, כפי שהופיעו בחוזר מנכ"ל למניעת אובדנות תשס"ה/4(א). עבור כל תוכנית היועצת מתבקשת לציין באיזו מידה היא מכירה את התוכנית על פני סקאלה הנעה בין 1 (כלל לא מכירה) ל-5 (מכירה היטב). טווח הערכים האפשריים של מדד זה נע בין 8-40.

הליך

השאלונים הועברו ליועצות באחת משתי הדרכים הבאות: מפגש שנערך בביה"ס של היועצת (לאחר תיאום מראש) ובו הוסברה מטרת המחקר, הועברו השאלונים והיועצת מילאה אותם שלא בנוכחות החוקר; שליחת השאלונים בדואר ליועצות שהתבקשו למלא ולשלוח בחזרה. לשאלונים שנשלחו לבתי היועצות התלווה מכתב המתאר את מטרת המחקר, וכן מעטפה ריקה ומבוללת עם כתובת החוקר. סה"כ 32 יועצות מילאו את השאלונים בבית ספרן, ו-40 יועצות (מכלל 52 יועצות שהשאלון נשלח לבתייהן) מילאו את השאלון בביתן ושלחו אותו בחזרה.

ממצאים

להלן פירוט של נתוני הממוצעים וסטיות התקן של משתני המחקר המרכזיים, וכן המתאמים בין המשתנים כפי שהתקבלו באמצעות מבחן פירסון.

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן של משתני המחקר המרכזיים (n=72)

משתנה	ממוצע	סטיית תקן
חשיפה לאירועי אובדנות	M=1.08	S.D.=0.55
מסוגלות עצמית	M=16.5	S.D.=2.34
רמת הידע בנושא תוכניות מניעה	M=15.2	S.D.= 1.92

לוח 3 מפרט את מידת היחשפותן של היועצות לאירועים אובדניים במידות שונות של חומרה.

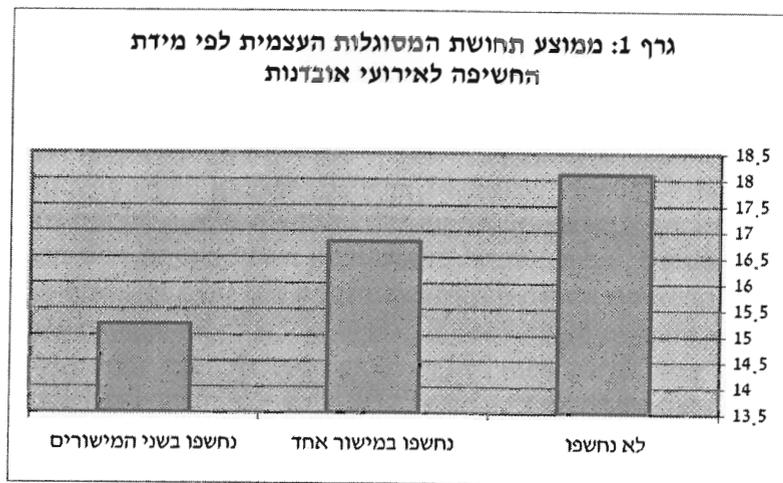
לוח 3: אחוז היועצות שנחשפו לאירועים וניסיונות אובדניים (n=72)

חטיבת ביניים	חשיפה לאירוע אובדנות במסגרת החיים האישיים	אירוע שהסתיים בפגיעה קשה / מוות מתוך כלל אירועי האובדנות בחיים האישיים	חשיפה לאירוע אובדנות במסגרת בית הספר	אירוע שהסתיים בפגיעה קשה / מוות מתוך כלל מקרי האובדנות בבית הספר
חטיבת ביניים	12.6%	9.8%	15.4%	8.4%
תיכון	29.5%	18.3%	52.1%	16.9%
סה"כ	42%	28%	67.6%	25.3%

בנוסף, נמצא כי יועצות העובדות בבתי ספר תיכוניים נחשפו באופן מובהק ליותר אירועי אובדנות (M=1.2, S.D.=0.43) בהשוואה ליועצות העובדות בחטיבות ביניים (M=0.88, S.D.=0.61) $t(70)= 1.94, p<0.05$.

שאלת המחקר הראשונה הייתה לגבי הקשר בין חשיפה של יועצות לאירועי אובדנות ובין תחושת המסוגלות העצמית המקצועית בתחום התמודדות עם תופעת האובדנות. לצורך בדיקת ההשערה הראשונה חולקו היועצות לשלוש קבוצות: קבוצה ראשונה – יועצות שכלל לא נתקלו באירועים אובדניים; קבוצה שנייה – יועצות שנתקלו באירועים אובדניים או בחייהן המקצועיים או בחייהן האישיים; וקבוצה שלישית – יועצות שנתקלו באירועים אובדניים הן בחייהן המקצועיים והן בחייהן האישיים. כדי לחשב אם קיים הבדל מובהק בתחושת המסוגלות המקצועית של שלוש הקבוצות בוצע

מבחן Anova. נמצא הבדל מובהק $F(2,69)=4.4, p<0.05$. ניתוח המשך נעשה באמצעות מבחן Tukey, אשר העלה כי יועצות שכלל לא נתקלו באירועים אובדניים היו בעלות תחושת מסוגלות עצמית מקצועית גבוהה יותר (M=18.1, S.D.= 3.09) בהשוואה ליועצות שנתקלו באירועים אובדניים בשני המישורים: הן בחייהן המקצועיים והן בחייהן האישיים (M=15.02, S.D.= 2.05), $p<0.05$. במקביל, לא נמצא הבדל מובהק בין יועצות שכלל לא נתקלו באירוע אובדני (M=18.1, S.D.= 3.09) לבין יועצות שנתקלו באירועים אובדניים רק במישור אחד (בחייהן המקצועיים או האישיים) (M=16.8, S.D.= 2.08). כמו כן, לא נמצא הבדל מובהק בין יועצות שנתקלו באירועים אובדניים בשני המישורים (M=15.02, S.D.= 2.05) ובין יועצות שנתקלו באירועים אובדניים רק במישור אחד (M=16.8, S.D.= 2.08). הנתונים מוצגים בגרף מס' 1.



שאלות המחקר 2-4 בודקות את הקשר בין המשתנים: תחושת המסוגלות המקצועית של היועצות, רמת הידע בנושא תוכניות למניעת אובדנות וותק. להלן לוח המתאר את המתאמים בין משתני המחקר שבמוקד מחקר זה.

טוח 4: מתאמים (פירסון) בין משתני המחקר המרכזיים ($n=72$)

ותק	רמת הידע בנושא תוכניות מניעה	משוגלות עצמית	חשיפה לאירועי אינדננות	
	$r=-0.05, p>0.05$			חשיפה לאירועי אובדנות
	$r=0.027, p>0.05$			משוגלות עצמית
				רמת הידע בנושא תוכניות מניעה
ותק	$r=0.19, p<0.05$	$r=-0.04, p>0.05$	$r=0.28, p>0.05$	

שאלת המחקר השנייה הייתה לגבי הקשר בין תחושת המסוגלות המקצועית של היועצת ובין רמת הידע שלה בנושא תוכניות למניעת אובדנות. כפי שמוצג בלוח 4, לא נמצא קשר מובהק בין תחושת המסוגלות המקצועית של היועצת ובין רמת הידע שלה בנושא תוכניות למניעת אובדנות ($r=0.027, p>0.05$).

שאלת המחקר השלישית עסקה בקשר בין ותק היועצת ובין תחושת המסוגלות המקצועית שלה לגבי התמודדות עם תופעת האובדנות. גם כאן, כפי שמוצג בלוח 4, לא נמצא קשר מובהק בין ותק היועצת בעבודה ובין תחושת המסוגלות המקצועית שלה ($r=-0.04, p>0.05$).

שאלת המחקר הרביעית עסקה בקשר בין ותק היועצת ורמת הידע שלה בנושא תוכניות למניעת אובדנות. כפי שניתן לראות בלוח 4, נמצא מתאם מובהק ($r=0.19, p<0.05$) בין ותק היועצת בעבודה ובין רמת הידע שלה: ככל שהיועצת בעלת ותק רב יותר בעבודה, כך יש לה ידע רחב יותר בנושא תוכניות למניעת אובדנות.

דין

היועצת ממלאת במסגרת בית הספר את תפקיד הגורם הטיפולי האחראי על הגהות הנפשית של התלמידים. אחת התופעות הקשות והמורכבות ביותר שעמן נאלצת היועצת להתמודד היא תופעת האובדנות בקרב תלמידי בית הספר. המחקר הנוכחי בא לבדוק שני נושאים מרכזיים: הקשר בין מידת החשיפה לאירועי אובדנות ובין תחושת המסוגלות המקצועית שלה, והקשר בין תחושת מסוגלות מקצועית ובין רמת הידע בנושא תוכניות למניעת אובדנות.

ניתוח הנתונים מראה שכ- 42% מהיועצות במחקר נתקלו באירועי אובדנות כלשהם בחייהן האישיים, ומתוכן כ- 28% נתקלו באירוע שהסתיים בפציעה קשה ו/או מוות. במקביל, כ- 67% מהיועצות נתקלו באירוע אובדנות במסגרת עבודתן בבית"ס, ומתוכן כ- 25% נתקלו באירוע שהסתיים בפציעה חמורה ו/או מוות. ניתן לראות, כי אחוזים

גדולים מאוד בקרב היועצות חוו אירועי אובדנות, הן בחייהן האישיים והן במסגרת עבודתן בבית"ס. נתונים אלו מצביעים על כך שיש מקום למחקרים נוספים שיבדקו השפעות אפשריות של החשיפה לאירועים קשים אלו.

בנוסף נמצא, כי יועצות העובדות בבתי ספר תיכוניים נתקלו ביותר אירועי אובדנות בהשוואה ליועצות העובדות בחטיבות הביניים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם נתונים קודמים בדבר התפלגות הגילאים של בני נוער בעלי ניסיונות אובדניים, לפיהם בגילאי 15-18 יש עלייה בשיעור ניסיונות אובדניים בהשוואה לגילאי 12-15 (אפטר ופרוידנשטיין, 2001; שטיין, חקלאי ואבורבה, 2005). ממצאים אלו עולה, כי ייתכן שיש לשקול חלוקת משאבים דיפרנציאלית בין יועצות בתי הספר התיכוניים וחטיבות הביניים בנושא מניעת אובדנות. יחד עם זאת, יש לזכור, כי סביר להניח שחלק משמעותי מהמצוקות שעלולות להוביל לאובדנות מתפתחות כבר בגילאים מוקדמים יותר, וייתכן שהן ניתנות לזיהוי ומניעה כבר בחטיבות הביניים, ואולי אף בבית"ס היסודי.

שאלת המחקר הראשונה עסקה בקשר שבין חשיפה של היועצת לאירועי אובדנות ובין תחושת המסוגלות העצמית שלה. נמצא כי יועצות שחוו אירועי אובדנות, הן בחייהן האישיים והן בחייהן המקצועיים, היו בעלות תחושת מסוגלות עצמית נמוכה יותר בהשוואה ליועצות שכלל לא חוו אירועי אובדנות כלשהם. בספרות המקצועית מתוארות התחושות השכיחות שאנשי טיפול עלולים לחוש בעקבות התאבדות של חבר משפחה, תלמיד או מטופל. תחושות אלו כוללות רגשות אשמה, בושה ומבוכה, המשולבים בתחושת אחריות למוות; רגשות כישלון וחוסר אונים נוכח התחושה שלא נתנו למתאבד את מה שהיה זקוק לו; ותחושה עזה של ספק אם נעשה מספיק כדי למנוע את ההתאבדות (חן-גל, 2003; Hodgkinson, 2003; Farberow, 1968; Figley, 1995). לתחושות אלו יש פוטנציאל להיות איום על תפקודה הנפשי והרגשי של היועצת, ולגרום לתוצאות נפשיות שליליות, כגון: אובדן הערכה עצמית, תחושות חוסר ערך, פגיעה בזהות המקצועית וכדומה. היועצת, מעצם תפקידה, ממונה על נושא של מניעת מצוקה ועל בריאותם הנפשית של התלמידים. גם הגורמים מסביבה: המערכת החינוכית, המנהל, הצוות החינוכי וההורים, רואים ביועצת את הדמות האחראית על שלומם הנפשי של התלמידים. אירועי אובדנות וניסיונות אובדניים עלולים לעורר תחושת אחריות אישית כבדה אצל היועצת, שמקורה באי-עמידה בציפיות של הסביבה ושל עצמה להיות אחראית על הרווחה הנפשית. תחושות קשות אלו עלולות לפגוע בתפיסת המסוגלות העצמית של היועצת בהתמודדות עם אירועי אובדנות.

בנוסף, ייתכן שהמפגש עם ניסיונות אובדניים מעמיד את היועצת בפני סיטואציה קשה הנוגעת לנושא של גבולות היכולת של המטפל וחוסר האונים שלו מול התמודדות עם מקרים קשים. ייתכן, שבעקבות ההיחשפות למקרים הקשים המבליטים את השאלות בדבר גבולות יכולת היועצת לסייע, אי-עמידה בצפיות, אכזבה, תסכול וכו', נוצרת ירידה בתחושת המסוגלות העצמית, מתוך מודעות חדשה למגבלות המציאותיות של יכולתה, מיומנותה וכישוריה להתמודד עם תופעת האובדנות. על רקע ממצאי

המחקר הנוכחי ניתן לשער, כי הפגיעה בתחושות המסוגלות המקצועית יכולה להיות רחבה, מעבר להתמודדות עם תופעת האובדנות, ולהיות מוכללת גם לעמדה הכללית של היועצת לגבי יכולתה לעזור לתלמידים במצוקה כלשהי.

תוצאות המחקר הנוכחי עולות בקנה אחד עם תיאוריית הלמידה החברתית של בנדורה (Bandura, 1982). לפי בנדורה, אחד מארבעת המקורות המרכזיים דרכם מתגבשת תפיסת המסוגלות העצמית הוא הישגים ביצועיים (Performance Accomplishments). מרכיב זה מבוסס על התנסות ולמידה אישית, ומתייחס לחוויות של הצלחה ושליטה. הצלחות חוזרות ונשנות בעבר מביאות לעלייה ברמת המסוגלות העצמית, ומובילות להכללה גם לתחומים בהם הפרט לא התנסה באופן ישיר. כישלונות, לעומת זאת, מובילים לפגיעה בתחושות המסוגלות העצמית. יש מקום לשער, כי יועצות שחו בעברן אירועי אובדנות, חוו התנסות אישית הכרוכה בכישלון וחוסר שליטה, מה שכל הנראה הוביל לירידה בתחושות המסוגלות העצמית שלהן.

לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984) מדגישים את חשיבות ציפיות הפרט לגבי מידת יכולתו להתמודד עם האירוע. כאשר האדם תופס את יכולת השליטה וההתמודדות שלו מול מצבי לחץ כנמוכה, אזי הוא יגבין חרדה, ספקות עצמיים וחוסר ביטחון, וכתוצאה מכך יהיה פגיע יותר להשפעות מצבים אלו. אדם בעל מסוגלות עצמית גבוהה שבוטח ביכולתו, עשוי, לעומת זאת, לפרש מצבים שונים יותר כמאתגרים ופחות כמאיימים. כלומר, ניתן להניח, כי יועצת בעלת תחושת מסוגלות עצמית נמוכה לגבי התמודדות עם תופעת האובדנות, תתקשה להתמודד עם אירועים שונים הקשורים באובדנות (איומים, ניסיונות), תתפוס אותם כמאיימים וכמחוץ לטווח השפעתה, ותהיה פגיעה יותר להשפעות שליליות אפשריות של חשיפה למצבים אלו.

שאלת המחקר השנייה הייתה לגבי הקשר האפשרי בין תחושת המסוגלות המקצועית של היועצת ובין רמת הידע שלה בנושא תוכניות מניעה. לא נמצא קשר בין תחושת המסוגלות המקצועית ובין רמת הידע שלה בנושא תוכניות מניעה אובדנות. סקירת הספרות המקצועית מראה שעד היום לא הוכח קשר בין ידע לתחושת מסוגלות עצמית. לפי תיאוריית הלמידה החברתית של בנדורה (Bandura, 1982), תחושת מסוגלות עצמית מהווה תחושה סובייקטיבית שתלויה בארבעה גורמים, כאשר המרכזי שבהם הוא הצלחות קודמות. לפי תיאוריה זו, ידע תיאורטי אינו משפיע על תחושת המסוגלות העצמית.

תוצאות אלו מדגישות סימני שאלה הקיימים סביב אחד היתרונות המרכזיים המוזכרים בהקשר של הטמעת תוכניות מניעה שונות בקרב אנשי טיפול וחינוך. אחת המטרות המרכזיות המוצהרות של כל תוכנית מניעה כמעט, היא הגברת רמת הידע של המשתתפים בנושא מסוים, כאשר ההנחה הסמויה היא שרמת ידע גבוהה יותר תוביל לתחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר (Klingman & Cohen, 2004). ממצאי המחקר הנוכחי מראים, כי לא כך הדבר, שכן לא נמצא קשר בין שני המשתתפים הללו. ממצאי המחקר הנוכחי עולה, כי לצד החשיבות הרבה של הקניית ידע בתחום מניעת האובדנות, העשוי לשפר את אסטרטגיות ההתמודדות של היועצות, יש לכלול בתוכניות

המניעה גם מרכיבים נוספים שיגבירו את תחושת המסוגלות העצמית של היועצות. שאלת המחקר השלישית הייתה לגבי הקשר האפשרי בין ותק היועצת ובין תחושת המסוגלות המקצועית שלה כלפי התמודדות עם תופעת האובדנות. לא נמצא קשר בין ותק ובין תחושת המסוגלות המקצועית. חוסר הקשר שנמצא במחקר הנוכחי עולה בקנה אחד עם תיאוריית הלמידה החברתית. בהתאם לתיאוריית הלמידה החברתית של בנדורה (Bandura, 1982), המשתנה הקשור לתחושת המסוגלות המקצועית הוא לא הוותק בעבודה, אלא מידת ההצלחות לעומת הכישלונות שחווה היועצת במהלך עבודתה. על פי תיאוריה זו לא אמור להיות קשר בין ותק ובין תחושת מסוגלות.

שאלת המחקר הרביעית הייתה לגבי הקשר האפשרי בין ותק היועצת ובין רמת הידע שלה בנושא תוכניות מניעה אובדנות. נמצא כי קבוצת היועצות הצעירות היו בעלות רמת ידע נמוכה יותר בנושא תוכניות מניעה, בהשוואה לקבוצת היועצות הוותיקות. ניתן להניח, כי יועצות ותיקות יותר השתתפו ביותר השתלמויות, סדנאות והרצאות במהלך עבודתן, ונחשפו ליותר חומרים מקצועיים בתחום, ולכן הן בעלות ידע רחב יותר. ממצא זה מצביע על כך, שיתכן ויש להשקיע משאבים נוספים בנושא הקניית ידע לגבי תוכניות מניעה לקבוצת היועצות הפחות ותיקות. חיזוק לממצא זה ניתן למצוא במחקר שהשווה בין צורכי ההדרכה של יועצות ותיקות וחדשות, והראה שבעוד היועצות החדשות מעדיפות סגנון הוראה-למידה בהדרכה המכיל מרכיבים מובנים של מתן ידע, יועצות ותיקות מעדיפות את המדריך כיועץ, תומך ועוזר (וירצברג ושכטמן, 1997).

המלצות

מספר המלצות עולות מניתוח תוצאות המחקר הנוכחי:

1. קבוצת היועצות שחו אירועי אובדנות, הן בחייהן האישיים והן בחייהן המקצועיים, מהווה קבוצת סיכון המאופיינת בתחושת מסוגלות עצמית נמוכה יותר. יש צורך לתת תשומת לב מיוחדת לקבוצה זו, ולדאוג לליווי ותמיכה על ידי הדרכה אישית וקבוצתית. מטרת ההדרכה תהיה לעבד את החוויות הקשות שעברה היועצת, ולחזק את תחושת המסוגלות שלה בהתמודדות מול תופעת האובדנות.
2. חוסר הקשר שנמצא במחקר הנוכחי בין ידע לתחושת מסוגלות מרמז, כי בבנייה והפעלת תוכניות מניעה יש לשים לב לשני מישורים נפרדים, שכלל הנראה אינם תלויים זה בזה: מתן ידע בנושא אובדנות והגברת תחושת המסוגלות העצמית בהתמודדות עם הנושא. על הסדנאות ותוכניות ההכשרה העוסקות בנושא הכנת אנשי המקצוע למניעת אובדנות לכלול מלבד הקניית ידע תיאורטי, גם חלקים משמעותיים שיחזקו את תחושת המסוגלות של היועץ.
3. המספר הרב של יועצות שנתקלו באירועי אובדנות בביה"ס מחייב השקעת משאבים נוספים בנושא זיהוי, איתור ומניעת תופעת האובדנות.

למחקר הנוכחי מספר מגבלות. ראשית, מגבלה הקשורה בכלי המחקר. לצורך מחקר

זה נבנה שאלון למדידת המסוגלות העצמית של יועצים בתחום ההתמודדות עם אירועים אובדניים. השאלון כולל תשעה פריטים. המהימנות הפנימית שהתקבלה לא הייתה גבוהה. יש לשקול הוספת פריטים נוספים לשאלון, ולהעביר את השאלון לבדיקת מהימנות נוספת בקרב מספר רב יותר של יועצים חינוכיים. שנית, יש מקום לחשש שגורם הרצייה החברתית השפיע על תגובות היועצות, ובייחוד על תגובותיהן של היועצות ששלחו את השאלונים באמצעות הדואר. שלישית, במסגרת המחקר נבדקו יועצות בחטיבות הביניים ובתיכונים. יש מקום להרחיב את מסגרת המחקר גם ליועצות בבתי ספר יסודיים, בעיקר לנוכח עלייה בשיעור מקרי האובדנות בגילאים צעירים (שטיין, חקלאי ואבורבה, 2005). כמו כן, יש מקום לבדוק משתנים נוספים, אישיים, חברתיים ובית-ספריים העשויים להשפיע על תחושת המסוגלות העצמית של יועצות בתחום מניעת האובדנות.

מקורות

- אפטר, א' ופרוידנשטיין, א' (2001). **נוער על סף תהום**. הוצאת דיונון, אוניברסיטת תל-אביב.
- בר, ט' (2003). **הקשר בין ותק וממדים שונים של שביעות רצון בעבודה: מטה-אנאליזה**. עבודת M.A., אוניברסיטת תל-אביב.
- גלבו, ד' (2004). **אובדנות בני נוער בישראל**. הוצאת משרד הבריאות, ירושלים.
- המועצה הלאומית לשלום הילד (2005). **ילדים בישראל: שנתון סטטיסטי 2004**. הראל, י', מולכו, מ' וטילינגר, א' (2005). **נוער בישראל**. רמת גן: הוצאת אוניברסיטת בר-אילן.
- וירצברגר, א' ושכטמן, צ' (1997). צרכים וסגנון הדרכה רצויים ליועצים חינוכיים בדרגות ותק שונות. **הייעוץ החינוכי**, ו', 185-208.
- חן-גל, ש' (2003). **התמודדות בית ספרית עם אירועי טרור ומתח בטחוני מתמשכים**. תל-אביב: הוצאת מ.א.ה.
- כרייאני, מ' ורייטר, ש' (1983). השפעת הוותק על עבודת היועץ. **חזית דעה**, 16, 24-31.
- מור, פ', לוריא, א', חן-גל, ש' וסימן-טוב, י' (2005). **משא הטראומה: התמודדות מהמשנת עם נפגעי לחץ וטראומה בין כותלי בית הספר**. הוצאת משרד החינוך, התרבות והספורט ואשלים-ג'וינט ישראל.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (1992). **מניעת התאבדויות של ילדים ובני נוער**. חוזר מנכ"ל משרד החינוך, המיוחד תשנ"ב/12.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (2005). **אובדנות בקרב ילדים ובני נוער: מניעה והתערבות**. חוזר מנכ"ל משרד החינוך, תשס"ה/4(א').
- סלע, ח' (2003). **סקר תלמידי מנע בתחום הסמים בבתי הספר התיכוניים**. עבודת M.A., הטכניון, חיפה.
- פרידמן, א' (2004). **השפעת ותק וגיל על שביעות רצון גלובלית בעבודה: מטה-אנאליזה**. עבודת M.A., אוניברסיטת תל-אביב, תל-אביב.

קאמי, א' (1978). **המיתוס של סיזיפוס**. תל-אביב: הוצאת עם עובד.

קיפניס, ש' וכהן, כ' (2004). ועדת דוברת: מסמך עמדה שהוגש ע"י אגודת היועצים החינוכיים לחברי ועדת הרצף החינוכי של ועדת דוברת. **אבחנה דקה**, 78, 6-7.

קלינגמן, א' (1996). גישה מניעתית: היבטים יישומיים לאנשי השירותים הפסיכולוגיים חינוכיים ומערך הייעוץ. מתוך ר' ארהרד (עורכת). **מקראה בנושא התנהגות אובדנית של ילדים ובני נוער**. הוצאת השירות הפסיכולוגי הייעוצי, משרד החינוך, התרבות והספורט.

קלינגמן, א' ואייזן, ש' (1990). **ייעוץ פסיכולוגי: עקרונות, גישות ושיטות התערבות**. תל-אביב: הוצאת רמות.

רביב, ע' (2001). **שאלון חוללות עצמית הורית**. אוניברסיטת תל-אביב, תל-אביב.

שטיין, נ' חקלאי, צ' ואבורבה, מ' (2005). **אובדנות בישראל. ירושלים: הוצאת משרד הבריאות**.

- Baggerly, J. & Osborn, D. (2006). School counselors' career satisfaction and commitment: Correlates and predictors. *Professional School Counseling*, 9(3), 197-205.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive View*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 3-39). New-York: Hemisphere.
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. In G. Adair & D. Belanger (Eds.), *Advances in psychological science* (pp. 51-71). Hove, England: Taylor & Francis.
- Barbee, P.W., Scherer, D. & Combs, D.C. (2003). Prepracticum service learning: Examining the relationship with counselor self efficacy and anxiety. *Counselor Education and supervision*, 43(2), 198-119.
- Berman, A.L., Jobes, D.A. & Silverman, M.M. (2006). *Adolescent suicide: Assessment and intervention*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Blumental, S. (1990) Youth suicide: Risk Factors, Assessment and Treatment of Adolescence and Young Adult Suicidal Patients. *Psychiatric Clinics of North America*, 13, 511-534.
- Bodenhorn, N. & Skaggs, G. (2005). Development of school counselor self-efficacy scale. *Measurement and evaluation in counseling and development*,

- Peach, L. & Reddick, T.L. (1991). Counselors can make difference in preventing suicide. *The School Counselor*, 39, 107-110.
- Preffer, C.R., Klerman, G.L. & Hurt, S.W. (1991). Suicidal children grow up: Demographic and clinical risk factors for adolescent suicide attempts. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30(4), 609-616.
- Stein, D., Apter, A. & Ratzoni, G. (1998). Associations between multiple suicide attempts and negative affects in adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescents Psychiatry*, 37, 488-494.
- Sutton, J.M. & Fall, M. (1995). The relationship of school climate factors to counselor self efficacy. *Journal of Counseling and Development*, 73(3), 331-339.
- Urbani, S., Smith, M.R., Maddux, C.D. & Smaby, M.H. (2002). Skills-based training and counseling self efficacy. *Counselor Education and supervision*, 42(2), 92-106.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A. & Martinez, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Education Research Journal*, 29, 663-676.

- 38(1), 14-28.
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health*. New York: Behavioral publications.
- Daniels, J.A. & Larson, L.M. (2001). The impact of performance feedback on counseling self efficacy and counselor anxiety. *Counselor Education and supervision*, 41(2), 120-130.
- Diekstra, R.F.W. (1999). Suicidal behavior and depressive disorders in adolescents and young adults. *Neuropsychobiology*, 22, 194-207.
- Eden, D. (1996). From self-efficacy to means efficacy: Internal and external sources of general and specific efficacy. *Journal of Applied Psychology*, 78, 352-360.
- Farberow, N.L. (1968). Suicide: Psychological Aspects. *The International Encyclopedia of the Social Science*, 15, 390-396.
- Figley, C.H. (1995). *Compassion Fatigue*. New-York: Brunner-Mazel.
- Friedlander, M.L., Keller, K.E., Peca-Baker, T.A. & Olk, M.E. (1986). Effects of role conflict on counselor trainees' self statement, anxiety level and performance. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 73-77.
- Fuse, T. (1997). *Suicide: Individual and society*. Canadian Scholars Publication.
- Hodgkinson, P. & Shepherd, M. (1994). The impact of disaster support work. *Journal of Traumatic Stress*, 7(4), 136-153.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal process. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195-217). New-York: Hemisphere.
- King, K.A. (2001). Suicidal prevention school program. *Journal of School Health*, 71(4), 132-137.
- King, K.A., Price, J.H., Telljohann, S.K. & Wahl, J. (1999). How confident do high school counselors feel in recognizing students at risk for suicide? *Journal of Health Behavior*, 23(6), 1087-1099.
- Klingman, A. & Cohen, E. (2004). *School-based multisystematic interventions for mass trauma*. New-York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Larson, L.M. & Daniels, J.A. (1998). Review of counseling self efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26, 219-273.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer-Verlag.
- Mitchell, T.R., Hopper, H., Daniels, D., Falvy, J. & James, L.R. (1994). Predicting Self-efficacy and performance during skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 79, 506-517.

וידאו ביתיים כמו Play station ו־X box). בישראל במיוחד, ילדים חשופים לאירועים אלימים במציאות. הם אוכלים ארוחת בוקר כשמוך עיניהם מתרוצצות לעתים תמונות מזעזעות מפיגועים של מחבלים. הם משחקים אחר הצהריים במחשב, ותוך כדי משחק עיניהם מרפרפות במבזקי החדשות המופיעים על המסך לפניהם, והם קוראים דיווחים על נערה שנאנסה באכזריות על ידי נערים בני גילה ו/או על בעל שירה למוות באשתו וכיו"ב. בערב הם שומעים את בני משפחתם דנים בזעזוע על מקרי אלימות בין בני נוער, בין שכנים ועוד.

חמורה יותר היא ההיחשפות של ילדים לאירועים אלימים דמיוניים בטלוויזיה ו/או במשחקי מחשב ווידאו, וזאת ממספר סיבות:

ראשית, בניגוד להיחשפות הפסיבית של ילדים לתכנים אלימים במציאות (למשל, צפייה באירוע אלים בטלוויזיה), היחשפותם של ילדים לתכנים אלימים דמיוניים, במיוחד במשחקי מחשב ווידאו, היא אקטיבית (למשל, הם מבצעים פעולות אלימות במשחק מחשב).

שנית, משחקי מחשב ואינטרנט מכניסים ילדים לעולם בו הגבולות בין אמת לסימולציה לא תמיד ברורים (Subrahmanum, Greenfield & Gross, 2001). במקרים רבים, האירועים האלימים הדמיוניים קרובים מאוד למציאות, הן מבחינת תוכנם והן מבחינת הגרפיקה שלהם (למשל, הדמות האלימה במשחק הווידאו נראית חיה לגמרי, שכן היא תלת־ממדית). חשוב לציין, שגם בסרטי אנימציה תמימים לכאורה, המיועדים לילדים, ניתן למצוא ביטויי אלימות מסוכנים (תדהר, 2000). כך מיטשטש הגבול שבין דמיון לבין מציאות, במיוחד לגבי ילדים צעירים, שאצלם ההבחנה בין דמיון ומציאות חלשה ממילא.

שלישית, וזה העיקר, כמות האירועים האלימים הדמיוניים אליהם נחשפים ילדים, גדולה בהרבה מכמות האירועים האלימים האמיתיים שאליהם הם נחשפים. הישג שנעשה לפני מספר שנים על ידי איגוד הפסיכולוגים האמריקני, הראה שעד שילד מסיים את בית הספר היסודי, הוא צופה בטלוויזיה בממוצע בכ־ 8,000 רציחות ובלמעלה מ־ 100,000 מעשי אלימות אחרים (Harris, 1989). חוקרים אחרים (Berry & Asamen, 1993) טוענים שמספר מעשי הרצח שילדים צופים בהם עד לסיום בית הספר היסודי מגיע אף לכ־ 20,000! האם זה קורה רק שם, בארצות הברית? ממש לא. תלמידי ישראל מובילים בדירוג העולמי במספר השעות המוקדשות לצפייה בטלוויזיה ולמשחקי מחשב ביום: 3.5 שעות לטלוויזיה ולווידאו, ושעה וחצי למשחקי מחשב, כאשר הממוצע העולמי עומד על 2.3 שעות צפייה ביום! אחת הסיבות ל"הצטיינות" זו של תלמידי ישראל היא שיום הלימודים בישראל קצר, ויש להם יותר זמן פנוי בהשוואה לתלמידי העולם, שבדרך כלל יום הלימודים שלהם ארוך יותר. אפשר לשער, אם כך, שהיחשפותם של ילדים בישראל למעשי אלימות דמיוניים אינה פחותה, לצערנו, מזו של ילדים אמריקנים, וייתכן שאף עולה עליהם. בין התוכניות האלימות במיוחד הנצפות בטלוויזיה כיום, באדיקות, על ידי ילדים בישראל, בולטת סדרת ההיאבקות WWE. בסדרה זו המתאבקים מבצעים תרגילים אכזריים במיוחד (למשל, קופצים מגובה רב

היחשפות ילדים ובני נוער לתכנים אלימים בטלוויזיה ובמשחקי מחשב ווידאו – בחינת התופעה והצעת מודל להתערבות יעוצית

חיים עמית

תקציר

ילדים ובני נוער חשופים היום יותר מאי פעם לתכנים אלימים, אמיתיים ודמיוניים, בעיקר בטלוויזיה ובמשחקי מחשב ווידאו. היחשפות כזו מגבירה את הסכנה שילדים ובני נוער יתנהגו באלימות, בילדותם ו/או בבגרותם. שני מנגנונים פסיכולוגיים עיקריים מסבירים מדוע היחשפות לתכנים אלימים מגבירה את ההתנהגות האלימה אצל ילדים. הראשון, דרך החיקוי וההזדהות; והשני, דרך הקהיית סף הרגשות. המאמר מתמקד במקומם של יועצים חינוכיים בהתמודדות עם תופעה מורכבת זו. במאמר מוצעים לבחינה שני תחומים בהם יועצים חינוכיים יכולים לתרום לצמצום נזקי היחשפות התלמידים לתכנים אלימים באמצעי התקשורת ובמשחקים השונים: התחום הראשון, הדרכה של הורים להתמודדות נכונה עם ילדיהם בבית; התחום השני, הדרכה של מורים להתמודדות נכונה עם תלמידיהם בכיתה. במאמר מוצעים רעיונות מעשיים ראשוניים לדרכי התערבות של יועצים חינוכיים בשני תחומים אלה.

מבוא

מאמר זה בא לבחון שני תחומים בעבודת היועצים החינוכיים, שעשויים לתרום לצמצום נזקי היחשפות תלמידים לתכנים אלימים באמצעי התקשורת ובמשחקים השונים: הדרכה של הורים להתמודדות נכונה עם ילדיהם בבית; והדרכה של מורים להתמודדות נכונה עם תלמידיהם בכיתה. רבות מדובר לאחרונה על הנזקים שבהיחשפות ילדים לתכנים אלימים באמצעי התקשורת ובמשחקים. התקשורת הפופולרית, הכתובה והאלקטרונית, מפרסמת לא מעט ידיעות על אלימות של ילדים כתוצאה מצפייה בטלוויזיה ו/או משחק במשחקי מחשב ווידאו. ידיעות אלה מעלות לדיון ציבורי את סוגיית האלימות באמצעי התקשורת והשפעתה על צעירים. גם המחקר האקדמי עוסק רבות, בשלושת העשורים האחרונים, בהיבטים שונים של סוגיה מורכבת זו: הערכת כמות האלימות בטלוויזיה; מידת נטייתם של ילדים לחקות מעשי אלימות בעקבות צפייה בטלוויזיה ומשחק במשחקי מחשב ווידאו ועוד (למיש, 2005). בכל מקרה קיימות עדויות מחקריות רבות התומכות בטענה שצפייה בתוכניות אלימות בטלוויזיה ומשחק במשחקי מחשב ווידאו אלימים, הם גורמים מסייעים בהתפתחות התנהגות אלימה של ילדים, בהווה ובעתיד (Huesmann, Moise-Titus, Podolski & Eron, 2003).

היחשפות ילדים לתכנים אלימים אמיתיים ודמיוניים

ילדים חשופים היום יותר מאי פעם לתכנים אלימים, אמיתיים ודמיוניים, בעיקר בטלוויזיה ובמשחקי מחשב ווידאו (במשחקי וידאו, הכוונה במאמר זה בעיקר למשחקי

על המתאבק האחר השרוע על הרצפה בחוסר אונים, חובטים את ראשו בשולחן, בכיסא ולעתים גם בגרם מדרגות וכיו"ב), ומלווים את פעולותיהם בהתבטאויות מילוליות עוינות וגסות. האלימות בסדרה זו מוצגת כרצויה, מתוגמלת חיובית ונטולת השלכות של ממש, ויש לה פוטנציאל להשפיע על ילדים אלימים ולא אלימים בדרגות שונות (למיש, 1998).

משחקי המחשב והווידאו הביאו את רמת האלימות הדמיונית לשיאים שלא יאומנו. אחד ממשחקי המחשב הידועים, 'מורטל קומבט' (Mortal Combat), שיצא בשנת 1993, הציג אלימות גרפית חסרת תקדים, שכללה קריעות של חוטי שדרה וכריתת איברים. מאז התפתחו משחקי מחשב אלימים אף יותר. אחד הידועים בהם כיום הוא Grand theft auto, או כמו שהחברה קוראים לו GTA. במשחק זה השחקן יכול לנקוט בכל סוג של אלימות שהוא רוצה, כמו: לשלוף נהג ממכונית ולהכות אותו, לחסל שוטרים, להכות מושבעים כדי שלא ירשיעו חבר במאפיה, לחסל שליח פיצה כדי לפגוע בארגון יריב וכיו"ב. המשחקים האחרונים בסדרה זו – מספר ארבע, Vice city, ומספר חמש, San-andreas – ידועים במיוחד לשמצה באלימותם הרבה. למשל, ב"San-andreas, GTA5, כאשר יורים בראשו של מישהו, הראש מתפוצץ ונעלם, ודם פורץ מהצוואר הפעור. משחקים אלימים קיימים גם במשחקי וידאו, כמו 'אל המלחמה' (God of war) ועוד.

האם היחשפות ילדים לתכנים אלימים מגבירה אצלם התנהגות אלימה?

באוגוסט 2005 הורשע דוויין תומפסון, אמריקני בן 18, ברציחתם של שלושה שוטרים. טיעונם המרכזי של עורכי דינו היה, כי המשחק GTA וילדותו הקשה, הם שגרמו לו לבצע את הפשע. חבריו ציינו שלפני הפשע היה מכור למשחקים GTA4 ו-GTA5. זו כמובן השאלה המרכזית: האם ילדים המרבים לצפות במעשי אלימות בטלוויזיה ו/או במשחקי מחשב ווידאו, נוטים להתנהגות אלימה יותר מן הממוצע? או שמא נהפוך הוא? אולי הם אלימים פחות, כתוצאה מתהליך של קתרזיס (פירוק מתחים ולחצים) לנטיות האלימות שלהם? קיימת כמובן גם האפשרות השלישית, התיאורטית, שאין קשר בין צפייה במעשי אלימות בטלוויזיה ו/או במשחקי מחשב ווידאו ובין התנהגות אלימה. להלן אבחן שאלה זו בנפרד.

האם היחשפות ילדים לתכנים אלימים בטלוויזיה מגבירה אצלם התנהגות אלימה?

על פי תיאוריית הקתרזיס (catharsis hypothesis), צפייה באלימות בטלוויזיה נתפסת כאמצעי מקובל להפחתת דחפים אלימים, לפירוק מתחים ולתחושת "זיכוך" או "היטהרות", היא הקתרזיס (Fowles, 1999). תיאוריה זו הייתה מקובלת מאוד בעבר, אך כיום ברור שאין לה הרבה על מה לסמוך (Bushman & Phillips, 2006). מחקרים הראו, בצורה ברורה, כי ככל שילדים צופים יותר באלימות בטלוויזיה ובסרטים, כך הם אלימים יותר בהתנהגותם, וכן מבטאים יותר אמונות המקבלות התנהגות אלימה (Paik & Comstock, 1994). באחד המחקרים הקלאסיים שנעשו בתחום (1963a),

(Bandura, Ross & Ross), נצפו התנהגויות ילדים לאחר שצפו בסרט אלים. בקבוצת ילדים אחת ניתן בסרט תגמול חיובי לאדם המכה, ובקבוצה אחרת ניתן בסרט תגמול שלילי לאדם המכה. בתצפית שנעשתה לאחר שראו הילדים את הסרטים, נמצא שהילדים אשר צפו בהתנהגות אלימה שזכתה לתגמולים חיוביים, נטו לחקות אותה כשהושארו בתצפית, ואילו ילדים שצפו בתגמול השלילי, נמנעו מחיקוי ההתנהגות האלימה. ההתנהגות האלימה החדשה שנלמדה נצפתה גם במחקרי מעקב לאחר יותר מחצי שנה. במחקר אחר של אותה קבוצת חוקרים אף נמצא, שהילדים היו מוכנים לשחזר גם את התנהגות המודל הנענש, לאחר שהם עצמם קיבלו תגמול על כך (Bandura, Ross & Ross, 1963b).

כמו כן, הורים ומחנכים יודעים מניסיונם, שילדים מנסים לחקות בהתנהגותם תוכניות טלוויזיה אלימות שהם רואים. פעמים רבות הם מסתבכים עקב כך. למשל, ילדים מנסים, "בצחוק", לבצע אחד על השני תרגילי היאבקות שראו בטלוויזיה. הם מגלים מהר מאוד, שמה שהחל כמשחק תמים, מאבד את אופיו הידידותי והופך לריב אלים אמיתי.

אפשר לכן לקבוע, שחשיפה פסיבית לאלימות דרך צפייה בטלוויזיה, בדיוק כמו חשיפה פסיבית לעישון, משפיעה ומוזיקה. אף כי החשיפה הפסיבית לתוקפנות היא פחות דרמטית ממצבי תוקפנות שהילדים מעורבים בהם ישירות, הרי השפעתה מקיפה ומסוכנת יותר. זאת כיוון שפעמים רבות מדובר במסרים לא מודעים הנקלטים אצל הילד. מאחר שמדובר במסרים לא מודעים, למבוגרים קשה לפעול כדי לנטרל אותם. יש לסייג ולומר, שהמסקנות לגבי השפעת האלימות בטלוויזיה מורכבות. ברור שאלימות בטלוויזיה היא גורם אחד להתנהגות אלימה, אך ייתכן גם שילדים אלימים מעדיפים לצפות ביותר ויותר אלימות בטלוויזיה. למיש (2005, עמ' 181) מסכמת את הקשר המעגלי בין צפייה באלימות בטלוויזיה לבין התנהגות אלימה בצורה הבאה: "אפשר להתבונן על קשר זה כמעגלי: צפייה באלימות רבה בטלוויזיה מעודדת התנהגות אלימה יותר; וכמו כן, ילדים אלימים נוטים יותר לצפות בתוכניות אלימות. גישה זו מציגה את הצופה לא רק כקורבן סביל (צפייה באלימות גורמת לו להיות אלים), אלא גם כיוזם אקטיבי (ילדים אלימים צופים ביותר אלימות בטלוויזיה)".

האם היחשפות ילדים לתכנים אלימים במשחקי מחשב ווידאו מגבירה אצלם התנהגות אלימה?

בתחום השפעתם של משחקי המחשב והווידאו האלימים על התנהגותם של ילדים קיימים פחות מחקרים, שכן מדובר על תחום חדש יחסית, הממצאים המתקבלים אינם עקביים ויש כלפיהם ביקורת מחקרית רבה (Goldstein, 2001). יחד עם זאת, ניתוח מחקרים שנערכו בנושא הקשר בין אלימות ומשחקי מחשב במשך 20 שנה, מצביע על כך שיש בכוחם של משחקי מחשב אלימים להגביר התנהגות אגרסיבית בקרב בני נוער, בעיקר בנים, ושהשפעת המשחקים עשויה לבוא לידי ביטוי באופן מיידי או במהלך פרק זמן ארוך יותר (Kieffer, 2005). למשל, אחד המחקרים הראה,

שילדים ששיחקו במשחקים אלימים במשך פחות מ-10 דקות, ואז השתתפו במבחן להערכת מצב הרוח שלהם, העידו על עצמם כבעלי מאפיינים אגרסיביים וביצעו פעולות תוקפניות זמן קצר לאחר המשחק (שם).

האם ההשפעות השליליות של היחשפות ילדים לתכנים אלימים נמשכות גם לתקופת הבגרות?

כאמור, מאחר שתחום המחקר על השפעת היחשפות ילדים לתכנים אלימים במשחקי מחשב ומשחקי וידאו הוא חדש יחסית, אין עדיין מספיק מחקרי אורך הבודקים השפעות כאלה לטווח ארוך. לעומת זאת, יש כיום מספר מחקרים איכותיים שבדקו השפעות לטווח ארוך של צפייה באלימות בטלוויזיה. מחקרים אלה מוכיחים, שההשפעות של חשיפה לאלימות בטלוויזיה נמשכות גם לתקופת הבגרות, הן אצל בנים והן אצל בנות (Berkowitz, 1993). למשל, באחד המחקרים המעניינים בתחום (Huesmann et al., 2003), איתרו חוקרים באוניברסיטה של מישיגן, 329 ילדים, כיום בוגרים בשנות העשרים שלהם, מתוך קבוצה מקורית של 557 ילדים באזור שיקגו, שהיו בני 6-9 עת נערך המחקר המקורי על צפייתם באלימות בטלוויזיה. אחרי ששאלו כל אחד מהם על מקרי אלימות ותוקפנות שהיו שותפים פעילים בהם בחייהם הנוכחיים, ולאחר שחיפשו מקרים כאלה במידע חוקי וגלוי, מצאו החוקרים, שהמבוגרים האלימים יותר בשנות העשרים שלהם, היו הילדים שצפו יותר באלימות בטלוויזיה. נמצא שגברים שצפו הרבה באלימות בילדותם, היו אלה שתקפו יותר פיזית את קרוביהם, העליבו אותם, הגיבו בזעם כשנעלבו, היו להם יותר עברות תנועה, וההסתברות שיבצעו פשע בהשוואה לאחרים הייתה גבוהה פי שלושה. נשים שצפו הרבה באלימות בילדותן, נטו יותר להשליך חפצים על קרובים להן, וההסתברות שתפנה או תצקנה למבוגר אחר גם היא הייתה גבוהה פי שלושה מנשים אחרות. חשוב להדגיש, שהשפעת הצפייה בטלוויזיה ניכרה גם לאחר שנוטרלו, באמצעים מחקריים, השפעות של משתנים אחרים, כמו: רמת התוקפנות של הילדים, האינטליגנציה שלהם, רמת התוקפנות של הוריהם, סגנונות ההורות של הוריהם וכיו"ב.

יש לסייג שוב ולומר, שההשפעה של היחשפות לתכנים אלימים אינה אחידה לגבי כל הילדים. מרבית החוקרים בתחום מסכימים, שמלבד חשיפה ממושכת לתכנים אלימים, נחוצים תנאים מוקדמים נוספים: מצוקה כלכלית, ליקויים נוירולוגיים, יחסים חברתיים גרועים, שימוש באלכוהול ובסמים, תקשורת לקויה במשפחה, אלימות פיזית ו/או רגשית וכיו"ב, כדי שתתממש התנהגות אלימה (Huesmann et al., 2003). כמו כן, יש ילדים שצפייה במעשי אלימות דווקא מגבירה אצלם חרדה מתוקפנות, בין היתר בגלל אישיותם הרגישה.

ביצד היחשפות: ילדים לתכנים אלימים מגבירה אצלם התנהגות אלימה?

מהם המנגנונים הפסיכולוגיים המסבירים את התגברות ההתנהגות האלימה אצל ילדים כתוצאה מהיחשפותם לתכנים אלימים? אפשר לזהות שני מנגנונים פסיכולוגיים

כאלה: הראשון, עידוד לאלימות דרך חיקוי והזדהות; והשני, הקהיית סף הרגישות למעשים תוקפניים. אסקור שני מנגנונים חשובים אלה.

עידוד לאלימות דרך חיקוי והזדהות

על פי תיאוריית הלמידה התצפיתית של הפסיכולוג האמריקני המפורסם בנדורה (Bandura), צפייה במודלים תוקפניים מגדילה את ההסתברות למעשים תוקפניים של הצופים בהם דרך תהליכי חיקוי והזדהות (Bandura, 1977). הלמידה התוקפנית מתחזקת כאשר המודלים התוקפניים זוכים באיזשהו חיזוק חיובי. החיזוק יכול להיות בתוך הסרט האלים או המשחק האלים, ו/או לבוא ממי שצופים בסרט או במשחק המחשב. חיזוקים למודלים תוקפניים בתוך סרטים ומשחקים: בחלק גדול מהסרטים בטלוויזיה וברוב סצנות האלימות הממוחשבות, השחקנים שמתנהגים באלימות לא רק שלא נענשים על התנהגותם, אלא להפך, זוכים להערכה. בדרך כלל, הם מצליחים גם להשיג את מטרתם, אף אם במחיר של אלימות. זו עובדה משמעותית מאוד, שכן הצגה של אלימות שאינה גוררת אחריה עונש או השלכה שלילית אחרת, מלמדת את הילדים שאלימות היא אמצעי יעיל לפתרון סכסוכים.

חשוב לזכור שילדים עשויים לפרש אחרת מאיתנו את מה שנראה בעינינו כחיזוק חיובי או שלילי. למשל, ילדים שצופים בעורך דין המשחרר פושעים, לאו דווקא ירצו להפוך לעורכי דין בבגרותם. במקום זאת, הם עלולים ללמוד שאלימות משתלמת.

חיזוקים למודלים תוקפניים ממי שצופים בסרטים ובמשחקים: ילדים מקבלים חיזוקים למודלים תוקפניים דמויוניים דרך קבוצת בני הגיל שלהם. למשל, הם מקבלים חיזוקים כאשר הם משוחחים בהנאה על מעשי אלימות בהם צפו ואף מנסים להתפאר מי מצליח יותר לבצעם במציאות. ואולם, אין ספק שאת החיזוקים החשובים ביותר מקבלים ילדים, במיוחד צעירים, מיחסם של מבוגרים משמעותיים – הורים, גנות, מורים ועוד – אל החומר הנצפה. במחקרים נמצא, שיחס ההורים למשחקים אלימים ולאלימות המופעלת בהם תוך כדי משחקי הוידאו או המחשב, הוא גורם מכריע בעיצוב התנהגותו האלימה או הלא-אלימה בעתיד של הילד. לדוגמא, אם ילד צופה בטלוויזיה במעשה אלימות ואחד ההורים 'זורק' הערה המשבחת את המעשה או את השחקן הגיבור שביצע אותו – האפקט הנוצר אצל הילד דרמטי במיוחד: הוא גם צופה במודל תוקפן וגם לומד מהערת ההורה שזו הדרך הנכונה לנהוג בה.

גורמים עיקריים המשפיעים על התפתחותה של התנהגות אלימה דרך תהליכי חיקוי והזדהות: מחקרים הצליחו לזהות שלושה גורמים עיקריים המשפיעים על התפתחותה של התנהגות אלימה בעקבות צפייה בתכנים אלימים בטלוויזיה בגיל צעיר: הזדהות עם הדמות התוקפנית; תפיסת המעשים האלימים כמוצדקים; ותפיסת התסריטים התוקפניים כמציאותיים (Huesmann et al., 2003).

• הזדהות עם הדמות התוקפנית – ילדים שהזדהו עם דמות הגיבור האלים, או ששמו לב שהדמות האלימה זכתה לחיזוק, היו בעלי הסיכוי הרב ביותר להפוך למבוגרים אלימים.

- **תפיסת המעשים האלימים כמוצדקים** – ילדים שצופים במעשים אלימים או משחקים במשחקים אלימים עלולים להצדיק אותם ("בטח שהוא צריך להרוג אותם. הם עמדו לו בדרך והפריעו לו!"). בהמשך הם עלולים להכליל את תפיסתם את המעשים האלימים כמוצדקים גם לחיים בכלל ("מי שמעז לפגוע בי או במישהו מחברי, יחטוף חזק, כי ככה זה בחיים").
- **תפיסת הוולנטריזם התוקפני כמוציאותיים** – ילדים מאמינים שמה שהם רואים בטלוויזיה זו המציאות. כאשר מגיל צעיר מאוד הם צופים בסרטים מצוירים, בהם האלימות היא חלק שגרתי ונורמלי מאורח החיים (למשל, ה"רעים" שבסרט המצויר "חוטפים" חבטות קשות, "רואים קצת כוכבים", וחוזרים לתפקד כרגיל), כאשר בהמשך, הם צופים בסרטים אלימים שגם בהם גיבורי הסרט פועלים באורח אלים ולא קורה להם דבר, הם מאמינים שמכות ופגיעות הן דבר מובן ומקובל ולא צריך להירתע מהן. להפך, זה חלק ממצאות רצויה.

אני שואל ילדה נבונה בכיתה ג':

"את חושבת שמה שרואים ב-WWE זה אמיתי?"

"בטח, היא עונה."

"כלומר, את חושבת שהם באמת פוצעים קשה אחד את השני?"

"בטח, היא משיבה, "הם שונאים אחד את השני. כולם יודעים את זה."

הקהיית סף הרגישות למעשים תוקפניים

על פי תיאוריית ההדסנסיטיזציה (desensitization), חשיפה חוזרת ונשנית לאלימות מדכאת את התגובות השליליות הטבעיות המתבקשות כלפיה, והצופה נעשה חסר רגישות (Cline, Croft & Courier, 1973). לכן, צפייה חוזרת ונשנית בתכנים אלימים עלולה ליצור אצל ילדים את ההבנה שמציאות = אלימות. מחשיפתם המרובה לגירויים תוקפניים ואלימים, הן בעולם הקרוב להם והן בעולם הרחוק מהם, הם לומדים שכך הדברים צריכים להיות, שתוקפנות היא מנהגו של עולם. הילד מאבד את רגישותו הטבעית לעוול ולתוקפנות. לא רק שהוא לא ידעזע מהעובדה שאירוע תוקפני מסוים התחולל, הוא גם לא יהיה מסוגל לחוש רחמים ולהשתתף בצערו של האחר. הוא יאבד את יכולת האמפתיה הטבעית שלו (עמית, 2006א).

כאשר דרך עיני הילד מורכב העולם ברובו ממעשי תוקפנות, ברור שאמירות חינוכיות של הורים (כמו: "אל תרביץ לאחיך הקטן"), או של מורים (כמו: "אסור להשתמש באלימות, לא בבית ולא בכיתה"), מתגמדות ומאבדות את משמעותן.

כיצד יועצים חינוכיים יבליים לצמצום את הנזקים שההיחשפות למידיה לתכנים אלימים?

להורים פוטנציאל ההשפעה הגדול ביותר לצמצום ואולי אף למניעה של היחשפות ילדים לתכנים אלימים באמצעי התקשורת השונים ובמשחקי מחשב ווידאו. ביכולתם,

לפחות להלכה, לשלוט ולפקח על מידת ההיחשפות של ילדיהם לתכנים אלימים. ואולם, מאחר שהורים רבים מרגישים כיום חוסר אונים בהתמודדות עם מגוון התנהגויות לא נאותות של ילדים כבר בגילאים הצעירים (עמית, 2003), יש חשיבות רבה למעורבותם של אנשי חינוך, ובמיוחד של יועצים חינוכיים, במערכה זו. יועצים חינוכיים יכולים לתרום לצמצום נזקי ההיחשפות של תלמידים לתכנים אלימים באמצעי המדיה השונים, בשני תחומים עיקריים: 1. הדרכה של הורים להתמודדות נכונה עם ילדיהם בבית; 2. הדרכה של מורים להתמודדות נכונה עם תלמידיהם בכיתה. אפרט שתי דרכי פעולה עיקריות אלה.

תפקיד היועץ החינוכי בהדרכת הורים כיצד להתמודד עם היחשפות ילדיהם לתכנים אלימים

הדרכת הורים היא חלק מתפיסה רחבה של תפקיד היועצים החינוכיים בקידום סביבה חברתית-לימודית מיטבית לתלמידים, ובטיפול אווירה של בריאות נפש בבית הספר (מדיניות שפ"י, 2006). יועצים חינוכיים מדריכים את ההורים הן אישית והן בקבוצה (למשל, גילת ושכטמן, 2004; וכן, ביראני-נסראלדין ושכטמן, 2005). ידוע שאחד הגורמים החשובים בכל תוכנית בית-ספרית למניעת אלימות היא עבודה מערכתית, כולל עבודה עם הורים (עמית, 2006ב). לכן, חשוב שיועצים חינוכיים ידריכו את ההורים להתמודד טוב יותר עם ההיחשפות של ילדיהם לתכנים אלימים באמצעי המדיה השונים. הדרכה זו תכוון את ההורים לנקוט באחת או יותר משלוש הדרכים הבאות: להגביל את שעות הצפייה והמשחק של הילדים; לפקח על תכני הצפייה והמשחק של הילדים; להדריך את הילדים להבנה נכונה של מה שהם צופים ומשחקים בו.

- **להגביל את שעות הצפייה והמשחק של הילדים בטלוויזיה, במחשב ובוידאו** – הדרך הקלה ביותר, לכאורה, לצמצם את ההשפעה של התכנים האלימים על ילדים, היא, כמובן, להוריד את רמת החשיפה אליהם, במיוחד בגילאי 2-14. אפשר לעשות זאת על ידי הגבלת שעות הצפייה של הילדים בטלוויזיה, והגבלת שעות המשחק שלהם במחשב ובוידאו. אפשר לקבוע, למשל, שהילד יצפה שעה אחת ביום בטלוויזיה ושעה אחת ביום ישחק במחשב ו/או במשחק וידאו. אפשר להחליט שבבוקר לא מדליקים טלוויזיה (על אף הפיתוי שהילד יאכל היטב בהשפעת ההתמכרות למסך הטלוויזיה), ו/או שבארבע או חמש אחר הצהריים מכבים אותה (על אף הידיעה הברורה שהטלוויזיה היא, לכאורה, ה'בייבי-סיטר' הטוב ביותר בשוק). או, למשל, אפשר להכריז על ימים מסוימים במהלך השבוע כ'ימים נטולי טלוויזיה'. והחשוב מכול: התוכנית נגמרת? מכבים את הטלוויזיה. זה לקח טוב למבוגרים ולא רק לילדים. מובן שאין זה כה פשוט, כיוון שהלחץ החברתי על ילדים לצפות בתכנים אלימים ולשחק במשחקים אלימים, גדול. דווקא משום כך, הורים זקוקים לגיבוי של אנשי מקצוע ולתמיכתם, בהצבת גבולות הגיוניים לילדיהם, גם בתחום זה של היחשפות מוגזמת ומסוכנת לתכנים אלימים (עמית, 1997).

- **לפקח על תבני הצפייה של הילדים בטלוויזיה, ועל תכני המשחק שלהם במחשב ובוידאו** – להורים זכות ואף חובה להתערב בבחירה של ילדיהם בתוכניות טלוויזיה ובמשחקי מחשב ווידאו. ממש כשם שהם בוחרים עם ילד צעיר ספר, כך יש לבחור איתו מראש את התוכניות בהן ייצפה בטלוויזיה ואת משחקי המחשב בהם ישחק. במידת הצורך, הורים צריכים להטיל וטו על תוכניות בעלות תוכן אלים במיוחד, ואף לחסום ערוצים אלימים! הורים יצירתיים יכולים להדביק על הטלוויזיה שלט אזהרה גדול: "זהירות, יותר מדי טלוויזיה גורמת להתנהגות אלימה!"
- **להדריך את הילדים להבין נכון את מה שהם רואים בטלוויזיה ובמשחקי המחשב והוידאו** – מחקרים מצאו, שאפילו לעצם נוכחות ההורים בזמן הצפייה של ילדיהם בטלוויזיה ו/או במשחקי מחשב ווידאו, יש השפעה חיובית על ילדים, על אחת כמה וכמה כאשר הם משוחחים איתם על מה שהם רואים ו/או במה שהם משחקים. הדרך שבה ילדים מפרשים את התייחסותו של ההורה כלפי אלימות בטלוויזיה ובמשחק, היא גורם מנבא חזק של התנהגות אלימה אצלם שנים מאוחר יותר. הורה שמשוחח עם הילד בזמן הצפייה בתכנית ו/או לאחריה, נותן לילד משמעויות נוספות של התוכנית, ועוזר לו לעשות בירור לגבי התכנים שראה: מה מציאותי ומה לא, מה נכון ומה לא, אילו ערכים סמויים מופיעים בתוכנית, ומהם המניעים של יוצריה. צריך לזכור, שילד שצופה שעות רבות בטלוויזיה ללא תיווך נאות של הורים וללא הבנה של הקודים הטלוויזיוניים, יקבל תמונת מציאות מעוותת. אם הוא לא למד שטלנובלה היא 'אגדה מודרנית', ייתכן שהוא יחשוב שבמציאות האהבה קשורה תמיד בתככים ובמזימות, ושהסוף תמיד טוב. אם הוא לא מבין שהפרסומת רוצה למכור לו משהו, הוא יחשוב שכל מה שאומרים בה נכון. אם הוא לא למד שבחדשות מתרכזו מידע סלקטיבי יוצא דופן, הוא יחשוב שהעולם בחוץ מלא אלימות.

התוכניות והמשחקים שלהם ההשפעה השלילית ביותר על התגברות התנהגות אלימה של ילדים אינם תמיד אלה שהמבוגרים תופסים כאלימים ביותר. למעשה, אלא, כאמור, אלה שבהם הילד מזדהה עם העבריין, תופס את התסריטים כמציאותיים, ושבהם הפושע מתוגמל על אלימותו. לפיכך, מעשה אלימות המבוצע על ידי גיבור נערץ, שתוצאתו חיסול פושע וגם תהילה לגיבור, מדאיג יותר מאשר רצח מזוויע המבוצע על ידי עבריין דוחה, המובא למשפט. לכן, חשוב שהיועץ החינוכי ידריך את ההורים להתייחס לשלושת הגורמים האלה אשר פורטו למעלה, ושנמצאו כמשפיעים עיקריים על התפתחות התנהגות אלימה: הזדהות עם הדמות התוקפנית, תפיסת המעשים האלימים כמוצדקים ותפיסת התסריטים התוקפניים כמציאותיים (Huesmann et al., 2003). אבהיר כיצד הורים יכולים להתייחס לגורמים אלה על מנת לבטל, או לפחות לצמצם, את השפעתם השלילית על ילדיהם.

- **הזדהות עם הדמות התוקפנית** – חשוב שהורים יסבירו לילד, המביע הזדהות עם מעשה התוקפנות או עם התוקפן, שיש דרכים רבות להתמודד עם קונפליקטים,

- לפני שמגיעים להרמת ידיים. כמו כן, חשוב שגורם לילד היבטים פחות חיוביים בהתנהגות הגיבור, כמו: המהירות בה הוא נוקט פתרון אלים, חוסר הפרופורציה בין ההתנהגות האלימה לבין האירוע וכיו"ב.
- **תפיסת המעשים האלימים כמוצדקים** – חשוב שהורים לא יישארו אדישים וינקטו עמדה ערכית חד-משמעית כנגד המעשים התוקפניים הנצפים, בין אם הם מציאותיים ובין אם הם דמיוניים. ובמקביל, בחיי היומיום, חשוב שהורים יבינו שהפתרון התוקפני שהם ממליצים לעתים לילדיהם – כמו: "תחזיר לו", "תן לו בשיניים" – אף הוא נוטע בהם לטווח ארוך את הגישה האלימה. גישה אלימה זו עלולה לבוא לידי ביטוי לא רק במצבים שבהם ההורה מעוניין שילדו יהיה תקיף יותר, למשל ביחסים מול ילד שמתקיף אותו, אלא גם ביחסים של הילד עם ההורה עצמו, עם אחיו הקטנים, כלפי המורה בכיתה וכיו"ב. כשמעודדים אצל ילדים אלימות בתחום מסוים, היא עלולה להתפרץ בכל התחומים. לכן, חשוב שההורה ידע לשמור על גישה אחידה ביחסו לסרט ולמשחק האלים וביחסו לאירוע במציאות. רק כך הוא יוכל לתת לילד דוגמא אישית ראויה, להדגים לילד יחס אמיתי לאלימות (עמית, 2004).
- **תפיסת התסריטים התוקפניים כמציאותיים** – חשוב שהורים יבהירו לילדיהם שמדובר בתוכניות טלוויזיה מבוזרות ובסרטים מבוזרים, שהגיבורים הם שחקנים מקצועיים, המתאמנים במיוחד איך לא להיפצע, ושבמציאות הדברים שונים לגמרי ועלולים להיות מסוכנים מאוד.

תפקיד היועץ החינוכי בהדרכת מורים להתמודדות עם היחשפות תלמידיהם לתכנים אלימים באמצעי המדיה השונים

זהו אחד מתפקידיו העיקריים של היועץ החינוכי: להדריך מורים לבצע בכיתה תוכניות התערבות בנושאי בריאות הנפש (Cobia & Henderson, 2003). מורים אמנם אינם יכולים וגם לא צריכים לפקח כמו הורים על היחשפות תלמידיהם לתכנים אלימים, אך הם יכולים וצריכים להדריך תלמידיהם להתמודדות טובה יותר עם המציאות האלימה, האמיתית והדמיונית, בה הם חיים ואליה הם נחשפים.

ברצוני להציע מודל מודולרי, תלת-שלבי להתערבות מיטיבה של מורים בכיתה בנושא זה: בשלב הראשון, הגברת מודעות התלמידים לעוצמת היחשפותם לתכנים אלימים באמצעי המדיה השונים; בשלב השני, הבנת השפעת היחשפות זו על התנהגותם; ולבסוף, בשלב השלישי, זיהוי דרכים להתמודדות יעילה עם תכנים אלימים באמצעי התקשורת ובמשחקי מחשב ווידאו. אציג כאן בקצרה שלבים אלה, שחשוב יהיה להרחיבם ולהעמיקם בהמשך.

שלב ראשון – הגברת המודעות של התלמידים לעוצמת היחשפותם לתכנים אלימים: "הגר בשוק הדגים לא מריח את סירחון הדגים", אומר פתגם ותיק. ילדים שהתרגלו לצפייה מרובה באלימות ולמשחקים אלימים ממושכים, אינם מודעים לכמות התכנים האלימים שאליהם הם נחשפים. לכן, שלב ראשון וחיוני בכל תוכנית מניעה

לילדים ולבני נוער, היא הגברת מודעותם למידת היחשפותם לתכנים אלימים. ניתן לעשות זאת באמצעות התנסויות, תרגולים ודיונים.

אחת ההתנסויות החשובות המומלצות היא דיווח עצמי של תלמידים על אחוז הזמן שבו הם צופים באירועים אלימים בסרטים ובמשחקי המחשב והוידאו שהם משחקים. הדיווח העצמי יכול להתבצע בכמה צורות. למשל, על ידי רישום יומי במשך שבוע-שבועיים של כל תוכנית ו/או משחק עם תכנים אלימים. או למשל, על ידי מילוי 'עוגת זמן' – שרטוט מעגל וחלוקתו לפלחים, בהתאם לכמות הזמן שהתלמיד מקדיש לפעילויות שונות (אכילה, שינה, הכנת שיעורים וכיו"ב), ביניהן צפייה בסרטים עם תכנים אלימים ומשחק במשחקים אלימים. בכל מקרה, עצם ההתבוננות והרישום יגבירו את מודעותם של תלמידים לעוצמת ההיחשפות שלהם לתכנים אלימים. בנוסף לכך, הדיווח העצמי יעזור למורה בשלבים הבאים של הלמידה.

שלב שני – הבנת ההשפעה של היחשפות התלמידים לתכנים אלימים, על התנהגותם: בשלב שני חשוב שתלמידים יבינו כיצד היחשפותם הרבה לתכנים אלימים משפיעה לרעה על התנהגותם. כדאי להתחיל שלב זה בדיון בכיתה על ההשפעות האפשריות של הצפייה באלימות, בלי לכוון ולהטיף מוסר. אפשר להתייחס, באופן כללי, לצפייה באלימות ולמשחק במשחקים אלימים, ואפשר למקד את הדיון לתוכנית מסוימת (למשל, WWE) או למשחק מסוים (למשל, GTA). עצם הדיון, על כל היבטיו, יעזור לתלמידים להבין גם את ההשפעות השליליות האפשריות.

כדאי לכוון את התלמידים, ככל האפשר, לבטא דעות אישיות, אותנטיות, ולהביא דוגמאות מעשיות, יום-יומיות, הן מהתנהגותם שלהם והן מהתנהגות חבריהם. כדאי לעודד תלמידים לדווח גם על הרגשותיהם בעקבות התנהגות אלימה, שלהם ו/או של חבריהם.

דרך התמודדות נוספת יכולה להיות צילום התנהגויות אלימות של תלמידים וניתוחן בכיתה (כמובן, בהסכמת התלמידים). בהעדר אפשרות כזו, ניתן כמובן לצפות ביחד בהתנהגויות אלימות של ילדים מתוך סרטים.

בהמשך יציגו המורים מידע אובייקטיבי בנושא. הם יכולים להיעזר לצורך זה בגורמים העיקריים שפורטו לעיל, המשפיעים על התפתחותה של התנהגות אלימה בעקבות צפייה בתכנים אלימים בטלוויזיה, בגיל צעיר. כמו כן, כדאי להשתמש במידע חדשותי בנושא, המתפרסם באמצעי התקשורת השונים.

שלב שלישי – זיהוי דרכים להתמודדות יעילה עם תכנים אלימים באמצעי התקשורת ובמשחקי מחשב ווידאו: בשלב האחרון, הקשה מכולם, המורים צריכים לעזור לתלמידים לזהות דרכי התמודדות יעילות עם הנוקים האפשריים בעקבות היחשפותם לתכנים אלימים באמצעי התקשורת ובמשחקי מחשב ווידאו. הם יכולים לעשות שימוש בתהליכים קבוצתיים ידועים של סיעור מוחות, חשיבה יצירתית וכיו"ב. דרך התמודדות יעילה שניתן לפתח יחד עם תלמידים היא 'אני אחר': התלמיד יחזור ויזכיר לעצמו במהלך צפייה בתוכניות אלימות או תוך כדי משחק במשחקים אלימים, שהוא שונה מהדמויות האלימות שעל המסך. דרך התמודדות נוספת יכולה להיות 'זו

רק הצגה: התלמיד יחזור ויזכיר לעצמו ולחבריו, שמה שהוא צופה או משחק בו, הוא הצגה ולא מציאות אמיתית. עוד דרך התמודדות היא שימוש בקטעים אמיתיים מצולמים או בקטעים מתוך סרטים, וניתוחם שוב תוך הצעת התנהגויות חלופיות. כמו כן, כדאי לבצע ניתוחי מקרים ואף לשחק משחקי תפקיד בנושא.

סיכום

אחד הגורמים המשמעותיים שהתגלה במחקרים כמשפיע על התפתחות התנהגות אלימה אצל ילדים, בילדות ובגרות, הוא רמת החשיפה הגבוהה שלהם מגיל צעיר לתכנים אלימים באמצעי התקשורת השונים ובמשחקי מחשב ווידאו. סרטים אלימים שילד רואה, ומשחקים אלימים שהוא משחק, מגבירים את הסיכוי שיתנהג באלימות, בהווה או בעתיד, דרך תהליכי חיקוי והזדהות והקהיית סף הרגישות למעשים תוקפניים. התכנים האלימים הנצפים, המשפיעים על התפתחות התנהגות אלימה של ילדים, הם לאו דווקא האלימים ביותר בעיני המבוגרים, אלא אלה שהילד תופס כמוצדקים ומציאותיים, ובעיקר כאשר הוא מזדהה עם הדמות האלימה הנצפית.

יועצים חינוכיים יכולים לתרום לצמצום ו/או למניעת ההשפעה השלילית של היחשפות ילדים לתכנים אלימים בטלוויזיה ובמשחקי מחשב ווידאו, בשני תחומים עיקריים: הדרכה של הורים להתמודדות יעילה בבית עם ילדיהם בנושא זה; והדרכה של מורים להתמודדות חינוכית בכיתה בנושא זה.

מקורות

ביראני-נסראלין, ד' ושכטמן, צ' (2004). התערבות קבוצתית לצמצום תוקפנות: השוואה של ילדים המטופלים עם הוריהם ובלעדיהם. **הייעוץ החינוכי י"ג**, 102-115. גילת, ע' ושכטמן, צ' (2004). השפעתה של קבוצת ייעוץ על הורים לילד בעל לקות למידה. **הייעוץ החינוכי י"ג**, 79-101.

למיש, ד' (2005). **לגדול עם הטלוויזיה: המסך הקטן בחייהם של ילדים ובני-נוער**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

למיש, ד' (1998). בית הספר כזירת האבקות: מקומה של תוכנית הטלוויזיה WWF בחייהם של ילדים בחינוך היסודי. בתוך: ד' כספי וי' לימור (עורכים), **אמצעי תקשורת המונים בישראל** (מקראה). עמ' 557-578. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

מדיניות שפ"י. הוצא ב- 6.5.2006 מתוך: **שפ"ינט**, אתר השירות הפסיכולוגי הייעוצי, <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/units/shefi>

עמית, ח' (2004). דוגמה אישית חוסכת מילים. **הד החינוך**, מרס-אפריל, עמ' 26-27. עמית, ח' (2003). העצמה בהורות, בתוך ר' לזובסקי וצ' בר-אל (עורכות), **מסע של**

תקווה: ייעוץ בעידן של אי ודאות (עמ' 347-375). אבן יהודה: רכס.

עמית, ח' (1997). **הורים כבני אדם**. תל-אביב: ספרית פועלים.

עמית, ח' (2006א). אמפתיה בהורות – על אמפתיה של הורים ושל ילדים. **פסיכולוגיה**

2006, 10(1), 1-12.

- Behavior?* From: <http://culturalpolicy.uchicago.edu/conf2001/papers/goldstein.html>
- Kieffer, K.M. & Nicoll, J. (2005). *Violence in Video Games: A Review of the Empirical Research*. From: <http://www.apa.org/releases/violentvideoC05.html>
- Paik, H. & Comstock, G.A., (1994). The effects of television violence on antisocial behavior: A meta-analysis. *Communication Research*, 21, 516-546
- Subrahmanum, K., Greenfield, P. & Gross, E. (2001). The impact of computer use on children's and adolescents' development. *Applied Developmental Psychology*, 22, pp. -30

- <http://www.hebpsy.net/> : עברית. הוצא ב- 25.5.2006 מהאינטרנט: community.asp?id=27&cat=article&articleid=240
עמית, ח' (2006). מנהיגות חינוכית למניעת אלימות. *פסיכולוגיה עברית*. הוצא ב- 25.5.2006 מהאינטרנט:
<http://www.hamit.co.il/community.asp?id=27&cat=article&articleid=616>
תדהר, ח' (2000). *אלימות בתוכניות טלוויזיה לגיל הרך*. מחקר ניתוחי כמותי. ירושלים: משרד החינוך והתרבות – הממונה לחינוך ולמניעת אלימות והיחידה לשוויון בין המינים.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S.A. (1963a). *Imitation of film-mediated aggressive models*. *J. of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S.A. (1963b). *Vicarious reinforcement and imitative learning*. *J. of Abnormal and Social Psychology*, 67, 601-607.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Berry, G.L. & Asamen, J.K. (1993). *Children and television: Images in a changing sociocultural world*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bushman, B.J. & Phillips, C.M., Catharsis theory and media effects. *Bookrags*. Retrieved: 25 May 2006, from the World Wide Web.
<http://www.bookrage.com/other/communication/catharsis-theory-and-media-effects-eci-01.html>
- Cline, V.B., Croft, R.G. & Courier, S. (1973). Desensitization of children to television violence. *J. of Personality and Social Psychology*, 27, 360-365
- Cobia, D.C. & Henderson, D.A. (2003). *Handbook of school counseling*. New Jersey: Merrill Prentice Hall
- Fowles, J., (1999). *The case for television violence*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Cline, V.B., Croft, R.G. & Courier, S. (1973). Desensitization of children to television violence. *J. of Personality and Social Psychology*, 27, 360-365
- Harris, R.J., (1989). *Cognitive psychology of mass communication*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Huesmann L.R., Moise-Titus J., Podolski C. & Eron L.D. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology*, 2, 201-221
- Goldstein, J. (2001). *Does Playing Violent Video Games Cause Aggressive*

יחסים בקבוצת השווים

ילדים בגיל הגן תלויים במידה רבה במבוגרים סביבם, ומכיוון שכך, עיקר יחסיהם עם הסובבים אותם הם יחסים היררכיים מוגדרים מראש, כמו אלה הנהוגים בקשר שלהם עם הוריהם, אחיהם הבוגרים או הגננות שלהם. מקומה של קבוצת השווים ייחודי בהתפתחותם של ילדי גן, משום שהיחסים בה אינם מאופיינים ביחסים היררכיים. היחסים השוויוניים של ילדי הגן עם בני גילם מספקים להם הזדמנויות חשובות להתנסויות בשיתוף פעולה, כמו גם בתחרות (סרוף, קופר ודהארט, 1998). בהתנסויות בחברת השווים אין מבוגר מתווך, והן דורשות לפיכך מהילד הצעיר להתייחס לנקודת המבט של האחר, לנסות להבין את האחר, ובר-זמן גם להבהיר את עצמו בדרך יעילה. מיומנויות חברתיות אלו מהוות בסיס לתפקוד החברתי בעתיד (Campbell, 2002).

ישנן עדויות לכך שילדים בגיל הגן מבטאים תוקפנות כלפי חבריהם בתדירות גבוהה יותר ובצורה פיזית יותר מילדים בוגרים בגיל בית ספר (קבלסון, 2002). במקביל, דפוסי התנהגות של ביישנות או הימנעות עלולים לפגוע במקובלות בקרב קבוצת השווים (Phillipsen, Bridges, Mclemore & Saponaro, 1999). חוסר הצלחה בניהול יחסים עם ילדים אחרים בקבוצת השווים עלול להוביל למצב של בדידות. מצב זה מוגדר כהתנסות רגשית לא נעימה הנובעת ממודעות של היחיד לפער בין דפוסי היחסים החברתיים הקיימים לבין אלו הרצויים בעיניו (Peplau & Perlman, 1982). בהקשר זה מן הראוי לציין, שנחשפו קשרים בין מידת הקבלה על ידי קבוצת השווים בגיל הגן לבין הסתגלות בבית הספר ואף רווחה נפשית בבגרות (Dong Hwa & Juhu, 2003). נמצא כי ילדים צעירים יכולים ללמוד להשתמש בדרכים יעילות יותר לפתרון מצבי קונפליקט, ולהרחיב את מגוון דפוסי ההתנהגות החברתית שבאמתחתם (Browning, Davis & Resta, 2000). קונפליקטים בגיל הצעיר עשויים להוות הזדמנות לאימון בוויסות עצמי ובאינטראקציה חברתית תקינה. זאת באמצעות נוכחות מבוגר המצייד את הילדים בטכניקות חיוביות של תקשורת, כמו: שיתוף פעולה, רגישות, מודעות עצמית, פתיחות וצמצום ההגנתיות (Chen, 2003; Lawhon & Lawhon, 2000). חשוב להקנות לילדים צעירים דפוסי תקשורת יעילים יותר, והיעוצות החינוכיות בגיל הרך הן שאמורות להוביל מהלך זה, באמצעות הדרכת הגננות. חשיבותם של היחסים בתוך קבוצת השווים מעוררת צורך לבחון לעומק את התפתחות ההבנה החברתית, המהווה בסיס מאפשר ליחסים אלה.

התפתחות הבנה חברתית

ילדים בגיל הגן לומדים להבין סוגיות של צדק, יחסיות ונורמות, ולידע זה יש חשיבות באינטראקציות שהם מקיימים ביניהם (Campbell, 2002). במקביל, הפעילות בקבוצת השווים מגבירה את המודעות של הילד לתהליכים חברתיים, ותורמת להתפתחות בתחום זה. חוקרים מתחום תיאורית המינד (Theory of Mind), גורסים כי כבר בגיל צעיר (3-5) יכולים ילדים להבין את קיומם של רגשות, מחשבות ורצונות שונים אצל

הגן הבטוח: תוכנית לקידום מיומנויות תקשורתיות וחברתיות בקרב ילדי גן

מיה שלק ודורית ארם

תקציר

המאמר מציג מחקר שהעריך תוכנית התערבות לקידום מיומנויות תקשורתיות וחברתיות בקרב ילדי גן חובה. התוכנית אשר פותחה לצורך המחקר הנוכחי – "הגן הבטוח" – מתבססת על עקרונות ה'אימגו', שיטה לטיפול זוגי החותרת לקידום תקשורת יעילה בין בני זוג ובקרב משפחות. במחקר השתתפו 92 ילדי גן חובה מארבעה גנים במרכז הארץ (46 ילדים בשני גני ההתערבות ו-46 ילדים בשני גני השוואה בהם לא הועברה התוכנית). במהלך שנת הלימודים הועברו לילדים בגני ההתערבות 20 מפגשים בקבוצות קטנות. המפגשים הונחו על ידי הגננות ועסקו בנושאי תקשורת המדגישים את הערנות לדפוסי ההתנהגות של היחיד במפגש עם האחר, ובתרגול של דיאלוגים בין ילדים. הילדים בקבוצת ההתערבות הושושו לילדים בקבוצת השוואה לפני הפעלת התוכנית ובסיומה, באמצעות: מבחן סוציומטרי לבדיקת ההתאמה בדפוסי החברות בגן; ריאיון מובנה למיפוי תהליכי עיבוד חברתי; והקלטות אודיו שבהן השתתפו הילדים במשחק תפקידים של דיאלוג בין חברים בקונפליקט. ממצאי המחקר מראים יתרון מובהק לקבוצת ההתערבות במידת ההתאמות בבחירת חברים במבחן הסוציומטרי, ויתרון בהבנה של תהליכים חברתיים בעת קונפליקט, לעומת קבוצת השוואה. בנוסף, הראו הילדים בקבוצת ההתערבות, לאחר השתתפותם בתוכנית, יתרון ביכולת לקיים דיאלוג ארוך יותר, במודעות לעולמו הפנימי של האחר ולמגוון דרכי הפתרון במצבי קונפליקט בעת דיאלוג. לממצאים אלה חשיבות מאחר שהם מצביעים על דרך נוספת לשיפור תקשורת ותפקוד חברתי בין ילדי גן. מחקר ארוך טווח שיכלול הפעלה אינטנסיבית יותר של תוכנית "הגן הבטוח" עשוי לשפוך אור נוסף על הפוטנציאל הגלום בהקניית מיומנויות תקשורתיות וחברתיות לילדי הגן.

מבוא

קיימות עדויות לקשר בין יכולות חברתיות ורגשיות בגיל צעיר לבין יחסים עם בני הגיל בהמשך ההתפתחות (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach- & Major & Queenan, 2003). יתרה מזו, נמצא קשר בין השימוש במיומנויות חברתיות מקובלות של דפוסי תקשורת ומשחק כבר בגיל הרך, לבין השגת יחסים אינטימיים, סגנון חיים בריא, אושר ויציבות לאורך החיים (Lawhon & Lawhon, 2000), ואף הצלחה אקדמית (Hampton & Fantuzzo, 2003). המחקר הנוכחי עוסק בתקשורת וביחסים חברתיים בין ילדי גן, ומטרתו להעריך את יעילותה של תוכנית התערבות ברוח עקרונות ה'אימגו' (הנדריקס, 1988), לקידום מיומנויות אלה בקרב ילדי גן חובה. התוכנית, שנבנתה לצורך המחקר הנוכחי, מקנה לילדים ידע וכלים ליצירת אינטראקציה בטוחה ויעילה יותר בתוך קבוצת השווים.

היכולת לשאול שאלות ולענות תשובות, לנדב מידע ולהגיב ברגישות על דברי האחר. נמצא כי הבדלים בהצלחה התקשורתית היו גדולים יותר בין ילדים בתוך אותה קבוצת גיל מאשר בין קבוצות גיל. כך, למשל, חלק מהנבדקים הבוגרים לא תקשרו טוב יותר מילדים הצעירים מהם בשש שנים.

בישראל, מצאה סלע (2002) כי הפעילות במליאת הגן הנהוגה בגנים כיום בעייתית בכל הנוגע לפיתוח מיומנויות תקשורת. כאשר הילדים מתבקשים לספר במליאה על חוויותיהם או דעותיהם בנושא כלשהו, קשה להגיע למצב שבו הילדים אכן מקשיבים זה לזה. להערכתה, דיאלוג מונחה בין ילדים עשוי להיות כלי יעיל בפיתוח יכולת מילולית, חשיבה ביקורתית ומודעות עצמית. רעיון זה נידון עד כה ברמה התיאורטית, אך לא יושם במסגרת מחקרית כלשהי.

קיימות כיום תוכניות התערבות לקידום כישורים חברתיים בכיתות היסוד. תוכנית מרכזית בתחום זה אשר עובדה לשפות שונות היא "תוכנית דוסו" לפיתוח ההבנה של האני והאחרים (Dinkmeyer, 1970). התוכנית נמצאה יעילה בקידום ההערכה העצמית של ילדים בכיתות ב', ג' ו' ד' ממצבים שונים (Chandler & Hatcher, 1995; Silvestri, 1994).

בישראל מיושמות כמה תוכניות המעודדות אנשי חינוך לקדם יכולות חברתיות ותקשורתיות כבר בגיל הרך. תוכנית "דוסו" (דינקמיר, 2002) ותוכנית "בינת הלב" (לוי, 2002), המתמקדות בהבנה של רגש ובביטוי; תוכנית "מפתחות הקסם" (כהן ואבורמן, 2000) העוסקת בהפחתת התקשורת האלימה; וכן "תוכנית ארי"ה" (אני רוכש יכולת התמודדות) (Israelashvili, 2004) ותוכנית "מעגל הקסם" (בול, 1985) הפועלות לשיפור התפיסה העצמית. ככלל, יש תוכניות מעטות המיועדות לילדים "רגילים" בגיל הרך ועוסקות באופן פעיל בנושא של הבנה חברתית. לא נמצאה תוכנית המתמקדת בהקניה מובנית של מיומנויות תקשורתיות כמו הקשבה, יצירת דיאלוג, הכלת האחר וניסיון להבין את רגשותיו וצרכיו של האחר בגיל הצעיר. לכן, נבנתה במסגרת המחקר הנוכחי תוכנית המתמקדת במיומנויות תקשורתיות ובשיפור ההבנה החברתית בין ילדי גן.

עקרונות ה'אימגו'

התוכנית הנוכחית מתבססת על עקרונות ה'אימגו' (הנדריקס, 1988). 'אימגו' היא שיטה השואפת להביא ליחסים מודעים ולתקשורת יעילה ובטוחה בין בני זוג, הורים וילדים או בכל אינטראקציה בינאישית אחרת. היחסים הראשוניים עם ההורים נתפסים כקריטיים, והם יוצרים את ה'אימגו' ('דימוי' בלטינית) המלווה אותנו כל חיינו. דימוי זה נבנה מתוך הפערים הבלתי נמנעים שבין צרכינו הבסיסיים בילדות לבין הטיפול שזכינו לו בפועל. ההתמודדות עם הפערים היא, למעשה, תהליך של חברות שבו מודחקים חלקים מסוימים באישיותנו על מנת להסתגל לסביבה הקיימת. על פי תיאוריה זו, הדימוי הנוצר גורם לנו לבחור בבגרותנו בני זוג המשחזרים את יחסינו עם ההורים ולכן גם מהווים אפשרות לרפא את פצעי הילדות. מכיוון, שכולנו כמהים

האחר, וכי יכולת זו קשורה לאינטראקציות בין הילדים (Astington & Jenkins 1995; Slomkowski & Dunn, 1996; Sodian, 1991). תיאורית המיינד עוסקת במודעות לעולם הפנימי של האחר, וקידמה רבות את המחקר בתחום הקוגניטיבי-חברתי בקרב ילדים צעירים. במסגרת תיאוריה זו נבדק גם הנושא של הבנה חברתית בקרב בני 3-5, ונמצא בתצפיות ובדיווחי גננות וילדים, כי הוא קשור בקשר חיובי להתנהגות של שיתוף פעולה ועזרה בקרב הילדים (Wright, Stetson, Rourke & Zubernis, 2003). אמפתיה, היכולת להתנסות ברגשותיו של האחר ולהגיב תגובה רגשית התואמת יותר את מצבו של האחר מאשר את מצבו של האני, היא בראש ובראשונה תגובה רגשית, אך כמו תהליכים רגשיים אחרים היא קשורה לרמות שונות של התפתחות קוגניטיבית (סרוף ועמיתיו, 1998). לפי הופמן (Hoffman, 2000), אמפתיה מתפתחת בשלושה שלבים בילדות: מאמפתיה גלובלית דרך אמפתיה אגוצנטרית ועד לאמפתיה לרגשות האחר. בשלב הראשון, במהלך תקופת הינקות, התינוק מראה יכולת פרימיטיבית לאמפתיה. עדות לכך ניתן לראות בהתנהגותו של תינוק בן 24 שעות המגיב בבכי לבכי של תינוקות אחרים. בשלב השני, בתחילת הגיל הרך, הילד נוקט התנהגויות סיוע תכליתיות יותר, אך מבלי להתחשב בצרכיו של האחר. כך, למשל, פעוטות בני 14 חודשים כיוונו את אימם לתינוק בוכה אף שאימו הייתה נוכחת בחדר, או הביאו לו את הצעצועים האהובים עליהם. בשלב השלישי, בתקופת הגן, מתרחבת היכולת להבין את נקודת מבטם של האחרים, וכך גם היכולת להיענות לצורכי אחרים ולהבין את הסיבות לרגשות האחר.

הבנה חברתית נמצאה קשורה גם להבדלים מאוחרים יותר בהתנהגות חברתית בקרב ילדים בגיל 6-7, ולהבדלים ביכולת להבין רגשות בבית הספר היסודי (Maguire, 1997). מעניין לציין, כי ילדים שהוערכו על ידי הגננת וחבריהם כ"מקובלים", מנהיגים וטובים, ביצעו טוב יותר מטלות של הבנה חברתית מילדים שהוערכו כ"בוכים" או "מרבצים" (Barkan, 2003). כאשר אנו מנסים ליצור אינטראקציות חיוביות יותר בין ילדי גן, יש לתת את הדעת לא רק להתפתחות ההבנה החברתית, אלא גם ליכולת להשתמש במיומנויות תקשורת מתאימות.

פיתוח מיומנויות תקשורת

הקושי ביצירת תקשורת יעילה בין ילדים הוא אתגר המוכר לגננות. מיומנויות התקשורת הדרושות כוללות כישורי שפה, המתנה בתור מבלי להתפרץ לדברי אחרים, יכולת ניסוח והרחבה, שאילת שאלות, הקשבה ושיקוף (וולף, 1998). מחקרים שהעריכו כישורי תקשורת של ילדים התייחסו עד כה בעיקר לילדים בגיל בית הספר היסודי. לדוגמה, ג'ונסון וריד (Johnson & Reed, 1996) מצאו במחקר על ילדים בני 6-8, כי התקשורת בין הנבדקים התאפיינה ביכולת נמוכה של הבנה לגבי הפרספקטיבה של האחר, ובצורך בכוח ובשליטה. במחקר אחר, אנדרסון, מולין וקלרק (Anderson, Clark & Mullin, 1994) חקרו התפתחות מיומנויות תקשורת בקרב 140 ילדים בגיל 13-7. במחקר זה הוערך תפקודם של הילדים כצדדים בדיאלוג, כאשר הדגש הושם על

"הגן הבטוח" מתוכניות אחרות בכך שהיא מובנית (מאורגנת כסדרת מפגשים הבנויים במדורג) ומופעלת בקבוצות קטנות. הילדים זוכים להתאמן בתכני התוכנית במסגרת הקבוצה הקטנה (שישה ילדים). שונקוף ומייסלס (Shonkoff & Meisels, 2000) מציינים בפתיחה לספרם 'Handbook of Early Childhood Intervention', כי בעוד היעילות הכללית של תוכניות התערבות בגיל הרך הוכחה, עדיין אין די עדויות מספקות לגבי המרכיבים ההכרחיים ההופכים תוכנית אחת ליעילה יותר מאחרת, ויש להוסיף ולחקור בנושא. עם זאת טוענים הכותבים, כי קיימת תמיכה ביעילות של עבודה שיטתית בקבוצות קטנות בגיל הרך.

התוכנית

בשני גני ההתערבות הופעלה תוכנית בשם "הגן הבטוח" שפותחה לצורך המחקר הנוכחי. תוכנית זו מבוססת על עקרונות שיטת ה'אימגו', העוסקת, כאמור, ביצירת מודעות ותקשורת יעילה בין אנשים בתוך מערכות יחסים. עקרונות ה'אימגו' עובדו בהתאם לעולם המושגים של ילדי גן חובה, על מנת לאפשר את הבנת העקרונות ואת יישומם בתקשורת שבין הילדים. לשם כך, נבנו 20 יחידות לימוד שכללו הצגה תיאורטית של נושאים מרכזיים ב'אימגו', וגם תרגול של הכלי המרכזי ב'אימגו' – הדיאלוג הזוגי. יחידות הלימוד הועברו במשך שנת הלימודים במסגרת מפגשים שבועיים של 20-30 דקות. הפעלת התוכנית נמשכה, אם כן, כחמישה חודשים, מדצמבר עד מאי. מפגשי התוכנית נערכו בקבוצות קבועות של כשישה ילדים, והונחו על ידי הגננות. לכל המפגשים היה מבנה זהה של פתיחה, הצגת נושא תיאורטי, תרגול הדיאלוג וסגירה (ר') דוגמאות לשני מפגשים בנספח א'.

הפתיחה בכל מפגש כללה הרפיה של כשתי דקות, שבוצעה באמצעות דמיון מודרך. בעזרת טקסט שעובד במיוחד למטרה זו ומוזיקה מתאימה, הנחתה הגננת את הילדים כיצד להרפות בהדרגה את כל גופם ולהכין את עצמם לעבודה, כלומר: להיות מוכנים לחלוק את רגשותיהם ומחשבותיהם עם האחרים, ויותר מכך – להיות מוכנים להכיל את דברי חבריהם. במהלך השנה, לאחר שהילדים התוודעו ל"מקום בטוח" (מושג פסיכולוגי מרכזי בגישת ה'אימגו'), הילדים הודרכו במהלך ההרפיה להגיע בדמיונם ל"מקום הבטוח" שלהם, שבו הם מרגישים נינוחים. החלק התיאורטי של כל מפגש ארך כחמש עשרה דקות, ובו הוצגו באמצעים מגוונים נושאים מרכזיים בהבנה רגשית-חברתית על פי רעיונות ה'אימגו'. הנושאים הובאו על פי סדר הגיוני מבחינת דרגת הקושי העולה בהדרגה והרצף הרעיוני: היכרות עם מגוון הרגשות; הבנת התנהגות המוח במצבים בהם האדם חש תחושות של סכנה או ביטחון; התוודעות עם דפוסי ההתנהגות המאפיינים אותנו כאשר אנו חשים בסכנה או בביטחון; הבנת הצרכים שלנו ושל האחרים; היכרות עם מושג ה"הכלה" ומשמעותו; תרומתה של תקשורת תקינה לתפקודנו ועוד. לדוגמא, במפגשים שעסקו בנושא סכנה וביטחון, הגננת קיימה עם הילדים דיון לגבי משמעותם של "סכנה" ו"ביטחון" תוך דגש על ההיבט שאינו פיזי דווקא. הגננת הדגישה, כי מצבי סכנה או ביטחון יכולים לנבוע גם מגורמים

לקשר ומשפיעים זה על זה כל הזמן, יחסים משמעותיים הם ההזדמנות האמיתית לצמיחה, על פי תפיסת ה'אימגו'.

ההנחה הבסיסית של גישת ה'אימגו' היא שבקונפליקטים אנו נקלעים למצבים הנתפסים על ידינו כמאיימים על ההישרדות שלנו. תחושת הסכנה, וכך גם תחושת הביטחון, נגזרות לא רק מאיומים פיזיים ממשיים על קיומנו, אלא גם ממה שנתפס כאיום בעקבות ניסיון החיים הייחודי של כל אחד מאיתנו. גזע המוח והמערכת הלימבית, שהם חלקי המוח האחראיים על תפקוד מערכות החיים של הגוף ועל הרגשות הבסיסיים, בוחנים כל אירוע מאירועי חיינו (הממשיים והפסיכולוגיים) במונחים גסים של "סכנה" או "ביטחון". כדרך הטבע, התגובות האוטומטיות למצבי סכנה מתאפיינות בתקיפה או בבריחה, שתיהן התנהגויות תגובתיות מקובעות ולא יעילות לצורך פתרון קונפליקטים והשגת ביטחון יציב בקשר. גישת ה'אימגו' מבקשת לעודד התמודדות מסתגלת מודעת למניעי ההתנהגות שלנו ושל האחר. התמודדות אשר תתרום ליצירת מרחב בטוח, שבו יוכל כל אחד להתבטא ולקבל מענה לצרכיו. כדי להשיג מטרה חשובה זו מציע ה'אימגו' מודל לדיאלוג בסיסי מובנה. במסגרת הדיאלוג מקבל על עצמו צד אחד את תפקיד ה"שולח", והצד השני הוא ה"מקבל". בשלב הראשון משקף המקבל את דבריו של השולח, מבקש משוב על השיקוף, ומעודד את השולח להמשיך ולדבר עד שאין לו מה להוסיף עוד. בשלב הבא מסכם המקבל את כל מה ששמע, ולאחר שהוא מברר עם השולח שאכן שמע את דבריו, הוא מנסה להבין את השולח לאור הדברים ששמע ממנו. על פי תפיסתו של הנדריקס, חשוב להקפיד על תקשורת מודעת ויעילה אפילו עם ילדים מתחת לגיל שש (הנדריקס והאנט, 1997). הנדריקס מתייחס לכך, שלילדים קטנים אין אוצר מילים רחב או יכולת לבטא רעיונות מופשטים, ועם זאת הוא מצא מניסיון קליני כי ניתן לקיים עמם דרשיה אינטליגנטי הכולל שיקוף ואמפתיה. שיקוף דבריו של הילד ייתן תוקף לדבריו ויעזור לו לפתח את המודעות ואת המיומנויות הדרושות על מנת שיוכל גם הוא לקיים עם סביבתו אינטראקציה בטוחה. בתוכנית ההתערבות במחקר הנוכחי עיבדנו את עקרונות שיטת ה'אימגו' והכלי המרכזי בשיטה, הדיאלוג הזוגי, כך שיותאמו ליכולותיהם ולצורכיהם של ילדי גן.

רציונל המחקר ומטרותיו

התוכנית במחקר הנוכחי ייחודית בכך שהיא עוסקת בפיתוח טווח ההקשבה וההכלה של הילדים בחיי היומיום, ולא דווקא במצבי קונפליקט בולטים. המטרה המרכזית של התוכנית היא לאמן את הילדים בהקשבה ובמסירת דבריהם לאחר בדרך מסודרת. במסגרת התוכנית לומדים הילדים על אופיים של יחסים חברתיים ועל התנהגות תקשורתית, ודנים במגוון של נושאים מתחום זה. מעבר לדיון בתכנים, לומדים הילדים כלים מעשיים ופשוטים לצורך תקשורת, ומתרגלים קבוע את השימוש בהם. התוכנית מאמנת את הילדים בתקשורת יעילה, ומאפשרת להם ללמוד ולהבין את המניעים של עצמם ושל חבריהם להתנהגות תגובתית או להתנהגות מתחשבת. בנוסף, שונה תוכנית

פנימיים, והם משתנים מאדם לאדם. לאחר החלק התיאורטי הוקדשו בכל מפגש כחמש דקות לתרגול מיומנויות של דיאלוג זוגי.

הדיאלוג הזוגי הוא הכלי המרכזי של התוכנית. ברמה הגבוהה ביותר של הדיאלוג ילדים מדברים על מצבי קונפליקט שהם חוו. ילד אחד מספר לילד האחר על התסכול שהיה לו בקשר איתו. הילד המקשיב משקף את דבריו של חברו עד סופם, רעיון אחר רעיון. לאחר מכן, אותו ילד מסכם את דברי חברו ומנסה להבין אותם. הקניית מיומנויות הדיאלוג נעשתה באופן הדרגתי, כאשר במפגשים הראשונים מתבקשים הילדים לשקף צליל או מילה בודדת של האחר, ורק במפגשים המתקדמים נעשה שיקוף של משפטים שלמים במסגרת דיאלוג מלא. תחילה התבצע הדיאלוג בין שני ילדים שהתנדבו לערוך משחק תפקידים בפני הקבוצה, בהנחיה צמודה של הגננת. בשלב מאוחר יותר נערכו בזמן התרגול דיאלוגים של כל ילדי הקבוצה במקביל, כשהגננת עוברת בין הזוגות ועוזרת במקרה הצורך. כל מפגש נסגר במעגל של שיתוף ברגשות או במחשבות. בחלק זה, הנמשך כשתי דקות, עומדים הילדים במעגל ואוחזים ידיים. כל ילד בתורו מתבקש לבטא את עצמו בתחום מוגדר, לרוב כזה הקשור לנושא המפגש. כך, לדוגמא, בתום המפגש בנושא סכנה וביטחון, מתבקש כל ילד לנקוב בשמו של בעל חיים מסוכן.

השערות המחקר

1. יימצאו הבדלים ביכולות התקשורתיות בין קבוצת ההתערבות (ילדים שהשתתפו בתוכנית) לבין קבוצת ההשוואה (ילדים שלא השתתפו בה): ילדי התוכנית יתקדמו יותר במיומנויות של ניהול דיאלוג, הן בתפקיד השולח (זה שמספר על תסכולו) והן בתפקיד המשקף (זה שמקשיב לתסכול של חברו).
2. יימצאו הבדלים ביכולות החברתיות בין קבוצת ההתערבות לקבוצת ההשוואה:
 - הילדים בקבוצת ההתערבות יראו בסוף השנה התאמה גבוהה יותר בבחירת חבריהם לעומת הילדים מקבוצת ההשוואה.
 - הילדים בקבוצת ההתערבות יפגינו בסוף השנה הבנה חברתית טובה יותר מזו של הילדים בקבוצת ההשוואה.

שיטת המחקר

נבדקים

במחקר השתתפו 92 ילדים בני חמש וחצי ($M = 65.18$ חודשים, $SD = 3.17$ חודשים) מארבעה גנים. ארבע הגנות הן בעלות תואר B.A וניסיון של 5 שנים לפחות. כל הגנים לומדים בהתאם לתוכנית הלימודים הרגילה של משרד החינוך, ולא הועברה בהם תוכנית התערבות נוספת. ארבעת הגנים ממוקמים בשכונות המשתייכות למיצב בינוני-גבוה במרכז הארץ (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2001).

תוכנית ההתערבות שתוארה פותחה במיוחד לצורך המחקר הנוכחי, וקיבלה את אישור משרד החינוך והורי הילדים שהשתתפו במחקר. כל הגנות בארבעת הגנים הביעו נכונות להשתתף בתוכנית. שניים מהגנים נבחרו באקראי לשמש כגנים בהם

הופעלה תוכנית ההתערבות, בעוד ששני הגנים האחרים שימשו כקבוצת ההשוואה. מפגשי התוכנית הועברו על ידי הגננות בגני ההתערבות כחלק מתוכנית הלימודים הכוללת הנהוגה בגן.

בטרם הפעלת התוכנית השתלמו הגננות (בקבוצת ההתערבות) בסדנא של שלושה מפגשים בני שעתיים וחצי באוניברסיטה, לצורך למידת התכנים הבסיסיים של ה'אימגו'. הן העלו שאלות לגבי התיאוריה והיישום, והיו שותפות פעילות וחשובות בבניית התוכנית, ובעיקר בהתאמתה לעולמם של ילדי גן. בנוסף, הן קיבלו ספר המבהיר את עקרונות ה'אימגו' עליהם מושתתת התוכנית (הנדריקס, 1988). במהלך שנת הלימודים נערכו פגישות חודשיות עם הגננות המפעילות את התוכנית בגניהן, לצורך הבהרה תיאורטית של תכנים, קבלת משותף על הפעילות, והיוועצות בנושאים שעלו במהלך הפעילות. נערכו עמך גם שיחות טלפון קבועות לצורך מעקב והנחיה. כמו כן, בשני גני ההתערבות נערכה פגישה עם ההורים, ובה ניתן להם הסבר מפורט על התוכנית המופעלת בגן. הפגישה נערכה כחודשיים לאחר התחלת התוכנית, כך שההורים יכלו לדווח על מה שכבר שמעו מן הילדים ולשאול שאלות לאחר הקישור לתיאוריה.

כלי המחקר

הילדים הוערכו לפני ואחרי ההתערבות באמצעות הכלים הבאים:

1. **דיאלוג בין ילדים:** הוקלט ונותח דיאלוג בין זוגות של ילדים במסגרת משחק תפקידים. כל הילדים השתתפו בהקלטות, כך שבכל גן היו 23 זוגות של ילדים. כל ילד הוקלט פעם אחת בעת דיאלוג. המצב שהוצג בפני הילדים לצורך משחק התפקידים הוא – "רן ניגש אל עומרי כי הוא רצה לשחק איתו, אבל עומרי היה עסוק ולא רצה לשחק עם רן. רן נפגע. עכשיו יש לרן ועומרי הזדמנות לדבר על מה שקרה, ורן מתחיל". לטקסט זה שתי גרסאות נוספות המותאמות לדיאלוג בין שני ילדות או בין ילד לילדה. בכל פעם בחרו שני הילדים המוקלטים איזה תפקיד ברצונם למלא. ההנחיה הייתה – "זה מה שקרה בין הילדים, ועכשיו הם רוצים לדבר על מה שהיה ביניהם. תעשו את השיחה הכי טוב שאתם יכולים, וכשתחליטו שאין לכם מה להגיד יותר, נעצור". סמוך ככל האפשר להקלטת הדיאלוג בוצע תעתוק מדויק, כך שהתקבל תמליל בכתב של כל השיחות. מתוך ניתוח הדיאלוגים, הופקו המדדים הבאים:

- א. מספר התורות – נמנו מספר התורות שהילדים החליפו במהלך הדיאלוג, כלומר עד כמה היה הדיאלוג בין הילדים ארוך ומורכב.
- ב. מספר הביטויים הרגשיים – נמנו המילים שבהן נעשה שימוש בדיאלוג ואשר הוגדרו כרגשיות (לדוגמא – להיעלב, לפחד, להרגיש עצוב).
- ג. מספר הביטויים הקוגניטיביים – נמנו המילים שבהן נעשה שימוש בדיאלוג ואשר הוגדרו כקוגניטיביות (לדוגמא – להבין, לשים לב, להבטיח).
- ד. ציון של השולח – מדד שהופק לצורך הערכת התבטאותו של הילד בתפקיד השולח. ההערכה מבוססת על המידה שבה הצליח הדובר להסביר את עצמו.

הסולם נע בין 1 ל- 4: 1 = אין הסבר (השולח לא מדבר על רגשותיו), 2 = הסבר מצומצם מאוד (התייחסות לרגש בלבד, לדוגמא – "זה פגע בי"), 3 = הסבר חלקי (התייחסות לרגש ולסיבה, לדוגמא – "לא היה לי ממש נעים שלא שיתפת אותי במשחק"), 4 = הסבר מלא (התייחסות לרגש, סיבה ומשמעות, לדוגמא – "רציתי לשחק איתך... זה מאוד העליב אותי... זה כאילו את מתעלמת ממני").

ה. ציון של המשקף – מדד שהופק לצורך הערכת התבטאותו של הילד בתפקיד המשקף. ההערכה מבוססת על המידה שבה הצליח הילד לתת מענה לדברי חברו. הסולם נע בין 1 ל- 4: 1 = אין מענה כלל (התעלמות מהסיטואציה או מרגשות השולח), 2 = מענה מצומצם מאוד (מענה ענייני בלבד, לדוגמא – "אני עסוק מדי"), 3 = מענה חלקי (מענה ענייני ורגשי, לדוגמא – "אני מצטער שלא התייחסתי אלייך"), 4 = מענה מלא (אמפתיה או לקיחת אחריות, לדוגמא – "אני הבנתי את זה שפגעת בך").

ו. ציון לרמת הפתרון – מדד שהופק לצורך הערכת רמת הפתרון שאליו הצליחו להגיע המשתתפים בדיאלוג. הסולם נע בין 1 ל- 4: 1 = אין פתרון, 2 = פיצוי או התפייסות בלבד, 3 = התנצלות בלבד, 4 = פיצוי/ התפייסות והתנצלות. הואיל וכלי זה נבנה במיוחד לצורך המחקר הנוכחי, נבדקה מהימנות בין-שופטית. תחילה קודדו על ידי כל אחת משתי החוקרות, לפי המחווך שתואר לעיל, עשרה דיאלוגים שנבחרו באקראי. התקבלו אחוזי הסכמה גבוהים מספיק בכל הקטגוריות – מספר התורות (90%); ביטויים קוגניטיביים (100%); ביטויים רגשיים (100%); ציון לשולח (90%); וציון למשקף (70%).

2. **ריאיון מובנה למיפוי תהליכי עיבוד חברתי:** שאלון לילדים (Tur-Kaspa & Bryan, 1994) שהופק על פי המודל של קריק ודודג' (Crick & Dodge, 1994). הריאיון המובנה נועד לבדוק את קיומם של תהליכי עיבוד מידע חברתי אצל ילדים. הוא כולל התייחסות לארבעה מצבים חברתיים: כניסה לקבוצת בני הגיל; פרובוקציה מכוונת; פרובוקציה עמומה (כוונת המתגרה לא ברורה) כאשר מושא הפעולה הוא הקורבן (התייחסות למצב מנקודת הראות של הקורבן); פרובוקציה עמומה כאשר סוכן הפעולה הוא התוקפן (התייחסות למצב מנקודת הראות של התוקפן). כך, לדוגמא, מוצג בפני הילד מצב של פרובוקציה מכוונת: "עומר מתנדנד בנדנדה בחצר. לפתע בא ילד ודוחף אותו מהנדנדה. הילד עולה בעצמו על הנדנדה ומתחיל להתנדנד". לגבי כל מצב נשאל הילד מספר שאלות קבועות. תחילה עליו לספר את מה שהוא זוכר מהסיפור שהוצג בפניו. אחר כך הוא צריך להסביר מה הבעיה במצב זה ומהי לדעתו הסיבה להתנהגותו של הילד מהסיפור. לאחר מכן, הילד מציג פתרונות למצב, מעריך אותם (טוב, בינוני או רע) ומציין באיזה פתרון היה בוחר בעצמו. לבסוף, מוצגים בפניו חמישה פתרונות מוכנים, הוא מעריך כל אחד מהם כ"טוב", "בינוני" או "רע", ובוחר אחד מהם כיעיל ביותר בעיניו. לצורך המחקר הנוכחי הופקו מהריאיון המדדים הבאים:

א. מספר יחידות המידע – כל אחת מארבע הסיטואציות מחולקת לחמש יחידות

- מידע. במדד זה נמנו מספר יחידות המידע שזכרו מתוך החמש המוגדרות לכל סיטואציה.
- ב. ממוצע מספר הפעמים של התייחסות מודעת לעולם פנימי – בכמה מתוך ארבע הסיטואציות פירש הילד את התנהגות הדמות מתוך מודעות לצרכים, רגשות ושיקוליים אפשריים של אותה דמות.
- ג. מספר הפתרונות – כמה פתרונות בממוצע ניתנו על ידי הילד לכל סיטואציה.
- ד. אחוז הפתרונות היעילים – חושב היחס בין כלל הפתרונות שניתנו על ידי הילד לבין מספר הפתרונות היעילים.
- ה. אחוז הפתרונות הלא-יעילים – חושב היחס בין כלל הפתרונות שניתנו על ידי הילד לבין מספר הפתרונות הלא-יעילים, פתרונות שהוגדרו כתוקפניים, פסיביים או לא יעילים.
- ארבעה שאלונים שנבחרו באקראי קודדו בנפרד על ידי שתי החוקרות ונמצאה רמת הסכמה ממוצעת של 90% בין המעריכות.
3. **מבחן סוציומטרי:** מבחן סוציומטרי נמצא יעיל להערכת הסתגלותם החברתית של ילדים צעירים. כך, לדוגמא, נלסון, רובינסון והרט (Nelson, Robinson & Hart, 2005) מצאו התנהגות אלימה רבה יותר בקרב ילדי גן שדורגו נמוך על ידי חבריהם בגן במבחן סוציומטרי. במחקר הנוכחי מטרת השימוש בכלי זה הייתה לאתר את מידת ההתאמה בבחירת החברים בגן. במטלה זו התבקשו הילדים לציין את שמותיהם של ארבעת חבריהם הטובים ביותר בגן. ההנחיה לילד הייתה – "תגיד לי מי ארבעת החברים הכי טובים שלך בגן". הציון במבחן הסוציומטרי מייצג את מספר ההתאמות בבחירת החברים. עבור כל ילד נספרו הפעמים בהן ציין חבר מהגן שגם הוא בחר בו, כך שהסולם נע בין 0 ל- 4 התאמות. ציון גבוה מעיד על בחירה הדדית גבוהה יותר, כלומר על מידה רבה יותר של התאמה בין הילדים בבחירת החברים.

הליך

ההערכה בארבעת הגנים התבצעה על ידי שתי סטודנטיות לתואר שני לפני הפעלת התוכנית (דצמבר) ולאחריה (יוני), ובכל פעם ארכה כחודש מרגע ההעברה לילד הראשון ועד לילד האחרון באותו גן. המבחן הסוציומטרי והריאיון המובנה למיפוי תהליכי עיבוד חברתי הועברו באופן פרטני לכל אחד מהנבדקים. הכלים הועברו בסדר אקראי (ריאיון מובנה ומבחן סוציומטרי) באותו מפגש עם הילד שארך כחצי שעה בסך-הכול. לגבי הקלטות האודיו, ביקשנו מהגננות, בהתאם להיכרותן עם ילדי הגן, לחלק את הילדים לזוגות של חברים. הקלטות האודיו נערכו גם הן במסגרת שעות הפעילות בגן, כאשר בכל פעם הוקלט זוג ילדים על פי חלוקה של הגננת, שאפשרה דיאלוג בין זוגות של חברים. החלוקה לזוגות הייתה זהה בהקלטות שלפני הפעלת התוכנית ובהקלטות שאחריה. הילדים החליטו בעצמם איזה תפקיד ברצונם לבצע במסגרת משחק התפקידים המוקלט (תפקיד המספר על תסכול או תפקיד המקשיב).

ממצאים

התחום התקשורתי

היכולות התקשורתיות של נבדקי המחקר הוערכו לפני ההתערבות ואחריה באמצעות הכלי של דיאלוג זוגי. במסגרת הדיאלוג השתתפו (לפני ההתערבות ובסיומה) זוגות קבועים של ילדים במשחק תפקידים שבו אחד בחר בתפקיד הנפגע והאחר בתפקיד המשקף. לבדיקת יעילות תוכנית ההתערבות בתחום זה בוצעה סדרה של ניתוחי שונות דור-ממדיים (זמן, זמן X תוכנית) עם מדידות חוזרות. בלוח 1 מוצגים ממוצעים, סטיות תקן, מהימנות והבדלים ביכולות התקשורתיות בין קבוצת ההתערבות וקבוצת ההשוואה, לפני ההתערבות ואחריה.

לוח 1: סטטיסטיקה תיאורית: ממוצע, סטיית תקן, מהימנות והשוואה בין הקבוצות ביכולות התקשורתיות – דיאלוג זוגי (N = 92)

ANOVA	קבוצת השוואה		קבוצת ההתערבות		מספר תורות
	לפני	אחרי	לפני	אחרי	
זמן x קבוצה	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
5.09*	8.12**	6.91 (4.89)	6.57 (4.32)	8.26 (5.76)	5.26 (4.26)
11.61***	40.02***	1.70 (0.46)	1.43 (0.58)	2.57 (0.78)	1.70 (0.55)
5.08*	8.69**	2.48 (1.1)	2.39 (0.88)	3.04 (0.92)	2.39 (1.02)
7.75**	14.89***	1.74 (0.75)	1.52 (0.85)	2.74 (0.91)	1.65 (0.57)
0.20	15.90***	1.96 (0.71)	1.52 (0.59)	2.83 (1.03)	2.05 (0.72)
0.77	0.77	1.65 (0.87)	1.43 (0.58)	2.04 (1.09)	2.04 (0.81)

1. N = 46 (כל ילד היה בתפקיד שולח או משקף ולכן הניתוח נעשה כל פעם עבור חצי קבוצה) $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

מנתוני לוח 1 ניתן ללמוד, כי בשתי הקבוצות חלה התקדמות ביכולות התקשורתיות של הילדים לאורך שנת הלימודים. עם זאת, הילדים בקבוצת ההתערבות התקדמו באופן מובהק יותר מהילדים בקבוצת ההשוואה, במספר התורות בדיאלוג, במספר

הביטויים הרגשיים, מספר הביטויים הקוגניטיביים והציון לשולח. מכאן, שלעומת קבוצת ההשוואה, הילדים בקבוצת ההתערבות למדו כיצד לנהל דיאלוג ארוך יותר ביניהם, הם למדו להשתמש בביטויים רגשיים ובביטויים קוגניטיביים. בנוסף, הילדים בקבוצת ההתערבות למדו להבהיר את עצמם ואת תחושותיהם טוב יותר מהילדים בקבוצת ההשוואה. הם למדו במהלך השנה לתאר בבהירות רבה יותר את הקושי שלהם במצב של פגיעה בהשוואה לקבוצת ההשוואה.

התחום החברתי

המיומנויות החברתיות של הילדים הוערכו לפני ההתערבות ולאחריה באמצעות מבחן סוציומטרי וריאיון מובנה. תחילה יוצגו נתוני המבחן הסוציומטרי. במבחן זה בדקנו את מספר ההתאמות בבחירת חברים עבור כל ילד בקבוצת ההתערבות וההשוואה, לפני ואחרי הפעלת התוכנית. כלומר, מנינו עבור כל ילד כמה מהילדים שהוא בחר כחבריו, בחרו אותו כחברים. יש לזכור, כי מספר התאמות המקסימלי שהמשימה שלנו אפשרה היה ארבע, שכן ביקשנו מכל ילד לתת שמות של ארבעה חברים. יצרנו שלוש קטגוריות:

1 - אפס התאמות, 2 - התאמה או שתיים, 3 - שלוש או ארבע התאמות. בלוח 2 ניתן לראות את התפלגות מספר ההתאמות במבחן הסוציומטרי בשתי הקבוצות.

לוח 2: התפלגות מספר ההתאמות בקבוצת ההתערבות ובקבוצת ההשוואה לפני ההתערבות ואחריה - χ^2 (N = 92)

מספר התאמות	קבוצת ההתערבות		קבוצת ההשוואה	
	לפני	אחרי	לפני	אחרי
0	11	13	11	8
1-2	27	21	26	34
3-4	8	12	9	4

תוצאת מבחן $\chi^2=8.26(2)$, $p < .05$: מעידה על כך, שההבדלים בין הקבוצות מובהקים. לפני ההתערבות התקבלה התפלגות כמעט זהה בשתי הקבוצות. בבדיקה החוזרת בתום ההתערבות, חלה עלייה משמעותית במספר הילדים מקבוצת ההתערבות שהגיעו לשלוש או ארבע התאמות בבחירת החברים, בעוד שבקבוצת ההשוואה נמצאה ירידה במספר ההתאמות הגבוהות. רוב הילדים בקבוצת ההשוואה הגיעו בסוף השנה להתאמה אחת או שתיים, ואילו בקבוצת ההתערבות קטגוריה זו הצטמצמה, בעיקר לטובת הקטגוריה הגבוהה של שלוש וארבע התאמות. כלומר, בקבוצת ההתערבות בסוף השנה יותר ילדים בחרו כחברים אותם ילדים שבחרו בהם מאשר בקבוצת ההשוואה.

כדי לבדוק את מידת ההתקדמות של הילדים משתי הקבוצות ביכולות החברתיות הנוספות שהוערכו באמצעות הריאיון המובנה, נערכו ניתוחי שונות דו-ממדיים (זמן, תוכנית, זמן x תוכנית) עם מדידות חוזרות. בלוח 3 מוצגים ממצאי הריאיון המובנה – הממוצע, סטיית התקן וההבדלים בין קבוצת ההתערבות לבין קבוצת ההשוואה, לפני ההתערבות ואחריה.

לוח 3: ממוצע, סטיית תקן, מהימנות והשוואה בין הקבוצות ביכולות החברתיות (N = 92)

ANOVA		קבוצת השוואה		קבוצת ההתערבות		
זמן x קבוצה	זמן	אחרי M (SD)	לפני M (SD)	אחרי M (SD)	לפני M (SD)	
	0.65	3.29 (0.72)	2.14 (1.1)	3.58 (86.0)	2.62 (1.09)	יחידות מידע
	4.41*	1.65 (0.48)	1.74 (0.57)	2 (0.67)	1.78 (0.55)	התייחסויות לעולם הפנימי
	3.71*	6.52 (2.39)	7.22 (2.82)	9.24 (2.92)	8.56 (2.74)	מספר פתרונות
	0.52	66.43 (27.37)	55.23 (28.13)	66.6 (21.77)	60.26 (24.38)	אחוז הפתרונות היעילים
	0.27	33.57 (27.37)	44.76 (28.13)	33.39 (21.77)	39.74 (24.38)	אחוז הפתרונות הלא-יעילים

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

לוח 3 מראה על התקדמות דומה של הילדים בשתי הקבוצות במהלך שנת הלימודים, במספר קטגוריות של הריאיון המובנה – מספר יחידות מידע, אחוז הפתרונות היעילים ואחוז הפתרונות הלא-יעילים. הילדים בשתי הקבוצות התקדמו ביכולת לשחזר פרטי מידע מסיטואציות חברתיות שהוצגו בפניהם, וביכולת לזהות פתרונות יעילים ולהעדיפם על פני פתרונות לא יעילים. בנוסף, נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בקטגוריות של מספר התייחסויות מודעות ומספר פתרונות בריאיון המובנה. מספר התייחסויות המודעות היה דומה בתחילת השנה בשתי הקבוצות. לאחר הושתתפות בתוכנית עלה מספר זה באופן מובהק בקרב ילדי ההתערבות, בעוד שבקבוצת ההשוואה ניכרת ירידה מסוימת. ממצא זה מעיד על התקדמות בהבנת עולמו הפנימי של האחר בקרב הילדים שהשתתפו בתוכנית ההתערבות. גם בקטגוריה של מספר פתרונות ניתן לראות

עלייה בקבוצת ההתערבות לעומת ירידה בקבוצת ההשוואה. כלומר, בסוף השנה יכלו בוגרי התוכנית להציע מספר רב יותר של פתרונות לקונפליקטים חברתיים. אף שהשערות המחקר הנוכחי לא עסקו בהבדלים בין בני לבנות במשתנים השונים, נערכה סדרה של ניתוחי שונות (זמן x קבוצה x מגדר) לגבי כל המשתנים התלויים שבמחקר. לא נמצאו אינטראקציות מובהקות בין זמן או קבוצה לבין מגדר. בקבוצת ההתערבות וקבוצת ההשוואה לא נמצאו הבדלים בין בני לבנות לפני או אחרי ההתערבות, בין הקבוצות ובתוךן.

דיון

במחקר זה נבדקו יכולות תקשורתיות וחברתיות של ילדים בגן חובה בעקבות תוכנית התערבות לקידום מיומנויות חברתיות. המטרה הייתה לבחון את יעילותה של תוכנית שנבנתה על פי עקרונות ה'אימגו' בקידום מיומנויות של ילדי גן בתחום התקשורתי ובתחום החברתי. המיומנויות התקשורתיות הוערכו באמצעות הדיאלוג הזוגי, והמיומנויות החברתיות הוערכו באמצעות כלים להערכה של מקובלות חברתית (המבחן הסוציומטרי) והבנה חברתית (הריאיון המובנה). השערות המחקר היו, כי הילדים שהשתתפו בתוכנית יראו שיפור גדול יותר ביכולות התקשורתיות והחברתיות בהשוואה לילדים שלא השתתפו בה.

לצד התקדמות כללית של כל הילדים (בקבוצת ההתערבות וקבוצת ההשוואה) במהלך השנה, הממצאים אכן מראים כצפוי הבדלים בין הקבוצות. בתחום התקשורתי, הילדים שהשתתפו בתוכנית "הגן הבטוח" ביצעו בסוף השנה דיאלוג ארוך יותר שכלל יותר חילופי תורות בין הצדדים ויותר התייחסויות לרגשות ולמחשבות. אלו מביניהם שבחרו בתפקיד הילד הנפגע, הצליחו לבטא עצמם טוב יותר, כשהם מתייחסים לסיטואציה בצורה המעמיקה ביותר. בהתאם להשערת המחקר בתחום זה, שימוש במתכונת הדיאלוג המונחה של ה'אימגו', אפשר לילדים להזתבטא באריכות וביעילות. בתחום החברתי, הילדים בקבוצת ההתערבות הפגינו יתרון על חבריהם בקבוצת ההשוואה במודעות לעולמו הפנימי של האחר, במגוון דרכי הפתרון במצבי קונפליקט, ובהתאמה בבחירת חברים (המקובלות החברתית).

הממצאים לגבי התקדמות הילדים בתחום התקשורתי בעקבות התוכנית עשויים להיות משמעותיים בכל הקשור להנחיית ילדים צעירים בתקשורת שלהם עם בני גילם. כפי שכבר צוין, היכולת התקשורתית מורכבת ודורשת שליטה במיומנויות מתחומים שונים. בעת שיחה עם אדם אחר יש צורך להבין את נקודת המבט השונה שלו, לעמוד במשימה של המתנה בתור, להקשיב, להגיב לעניין ולהתנסח בבהירות (וולף, 1998). האתגר של יצירת תקשורת יעילה בקרב ילדים מורגש היטב בגן, בעיקר כאשר מנסים לנהל דיון במליאה. בסיטואציה מוכרת זו מתקשים רוב הילדים להתבטא כראוי ולהקשיב לאחרים. למרות זאת, חסרות עדויות לכך שניתן לאמן את היכולות התקשורתיות אצל ילדים. כאמור, במחקר הנוכחי מצאנו כי תוכנית ההתערבות תרמה לשיפור ביכולת לקיים תקשורת יעילה עם חברים בקבוצת השווים אצל ילדי גן בני 5-6. נראה כי שיפור זה

התאפשר בזכות למידת תכני התוכנית והאימון הקבוע בניהול דיאלוג. ייתכן כי המסגרת המובנית והייחודית שמציע הדיאלוג הזוגי של ה'אימגו' סיפקה את התנאים המתאימים לאימון המיומנויות התקשורתיות. אינטראקציה זו, המתאפיינת בשמירה על תחושת ביטחון ועל כללים ברורים, תרמה ליכולת ההתבטאות של הילדים, כפי שחזה הנדריקס כאשר עסק בתקשורת שבין זוגות מבוגרים (הנדריקס והאנט, 1997). ניתן ללמוד ממחקרנו זה, כי יעיל להתחיל באימון מיומנויות תקשורתיות כבר בגיל הגן, וזאת באמצעות כלי מובנה ופשוט ללמידה, הדיאלוג המובנה.

הממצאים לגבי השתפרות הילדים, שהשתתפו בתוכנית, בתחום החברתי מלמדים, כי הם נטו יותר להבין את המניעים הפנימיים של אחרים והצליחו להציע יותר פתרונות לקונפליקטים שהוצגו בפניהם. הם גם הצליחו להגיע ליותר התאמות בבחירת חברים במבחן הסוציומטרי. הממצאים עולים בקנה אחד עם מחקרים קודמים בהם נמצא כי דיון עם ילדים צעירים על אסטרטגיות שונות לפתרון קונפליקטים תרם ליכולתם לחשוב על פתרונות חיוביים לבעיות שהוצגו בפניהם. בראונינג וחבריו (Browning et al., 2000) הציגו תוכנית התערבות בנושא פתרון קונפליקטים אשר הביאה לשיפור בהתנהגות החברתית של ילדי כיתה א'. התוכנית שארכה שמונה שבועות הציגה בפני הילדים מעגל של אפשרויות בחירה במצבי קונפליקט, כמו: לספור עד עשר ולהירגע, להתעלם, לדבר על זה ועוד. במסגרת התוכנית דיברו עם הילדים גם על מתן משווא חיובי, פתרון בעיות ופתרונות מועדפים לקונפליקטים. דיווח של התלמידים ותיעוד של התנהגויות במהלך תקופת ההתערבות העלו, כי הצטמצמו מקרי התוקפנות וכי הילדים התקדמו ביכולתם לחשוב על פתרונות יעילים למצבי קונפליקט, אם כי לרוב לא בזמן אמת.

ההבדלים בין הקבוצות במחקר הנוכחי מעידים כי תוכנית ההתערבות תרמה להבנה החברתית של הילדים שהשתתפו בה. סביר להניח, כי זוהי תוצאה של העבודה במסגרת ההתערבות על אסטרטגיות לפתרון קונפליקטים, שכבר הוכחה בעבר כמגבירה מודעות חברתית. לדוגמה, ג'ונסון וריד (Johnson & Reed, 1996) מצאו, כי ילדים בני 6-8, שהשתתפו בתוכנית המבוססת על שימוש באסטרטגיות תיווך, בלמידה שיתופית ובספרות ילדים, הפגינו התנהגות מודעת ומתחשבת יותר באחר, על פי הדיווח והתיעוד של צוות בית הספר. ממצאי המחקר הנוכחי מחזקים את הטענה, כי אף ילדים צעירים בני 5-6 מסוגלים להתחשב במניעים ובצרכים של האחר, וכי יכולת זו מתחדדת תוך כדי אימון באינטראקציה עם קבוצת השווים.

לגבי ממצאי המבחן הסוציומטרי, העלייה במספר ההתאמות אצל קבוצת ההתערבות מאשרת את השערת המחקר כי הילדים שהשתתפו בתוכנית יראו התאמה גבוהה יותר בבחירות של חברים בסוף השנה בהשוואה לילדים שלא השתתפו בתוכנית. לממצאים אלה חשיבות רבה, לאור העדויות שנמצאו במחקרים קודמים באשר להשפעתה של מקובלות חברתית בגן על הסתגלות, רווחה נפשית ואף הישגים אקדמיים בבית הספר. יש לציין, כי בעבר הוצע מודל לאימון כישורים קוגניטיביים-חברתיים של ילדים על מנת לשפר את המקובלות החברתית שלהם (Dong Hwa & Juhu, 2003). המודל נועד לסייע לילדים ביישום התנהגויות חיוביות שלמדו של בחירת חברים הדדית. ייתכן,

שממצאי המחקר הנוכחי מרמזים על הקשר שבין הבנה חברתית למקובלות, הואיל וילדי ההתערבות פיתחו בשניהם יתרון על קבוצת ההשוואה. במחשבה זו יכול לתמוך מחקר אורך של מגווייר (Maguire, 1997) על בני 3-7 שגילה קשר הדדי בין חברות בקרב ילדים בגיל הצעיר לבין היכולת להבנת מצבים מנטליים ורגשיים בגיל מבוגר יותר. ההדדיות מתבטאת בכך שכישורים חברתיים גבוהים בגיל צעיר עשויים לתרום למקובלות החברתית, ובמקביל – מקובלות חברתית גבוהה בגיל צעיר מקדמת פיתוח כישורים חברתיים. בנוסף, היכולת להשתמש בדפוסי התנהגות יעילים יותר מדפוסים אוטומטיים של תוקפנות או ביישנות נמצאה כתורמת לקבלה על ידי קבוצת השווים בגיל 5-6 (Phillipsen et al., 1999), כך שניתן להסיק כי הקניית האסטרטגיות במסגרת תוכנית ההתערבות הנוכחית השפיעה גם על המקובלות של הילדים הנבדקים.

לסיכום, נמצאו הבדלים בין קבוצת ההתערבות וקבוצת ההשוואה בתחומים שעמדו במוקד התוכנית. כל המדדים, התקשורתיים והחברתיים, שבהם חל שיפור – אורך הדיאלוג, מספר הביטויים הרגשיים והקוגניטיביים, רמת ההתבטאות של השולח, התייחסות מודעת לאחר, פתרון מצבי קונפליקט, התאמות בבחירת חברים – מייצגים למעשה את עקרונותיו של ה'אימגו' אשר שימשו לצורך אימון היכולות התקשורתיות והחברתיות של הילדים בקבוצת ההתערבות. ממצאי המחקר מעידים, כי ניתן לשפר את יכולתם של ילדי גן לבטא את עצמם, להבין את האחר ולהתקבל בקבוצת השווים. כפי שצוין, רק לאחרונה מתעוררת ההכרה בהתפתחות יכולות אלו כבר בגיל הגן (Astington & Jenkins, 1995; Slomkowski & Dunn, 1996; Sodian, 1991). עד כה עסקו מחקרים מעטים יחסית באימון מיומנויות חברתיות-תקשורתיות בקרב ילדי גן רגילים. ייחודו וחשיבותו של המחקר הנוכחי מתחזקים לאור העדויות המתבררות באשר להשפעת יחסים מוקדמים עם קבוצת השווים על הצלחה בתחום החברתי ואף על איכות החיים בגיל מבוגר יותר (Denham et al., 2003; Hampton & Fantuzzo, 2003; Lawhon & Lawhon, 2000). ילדים עם דפוסי תקשורת בעייתיים של תוקפנות או ביישנות הם לרוב ילדים דחויים, ולכן זוכים לפחות אפשרויות להתפתח מתוך התנסויות חברתיות (Phillipsen et al., 1999). מאחר שההתפתחות בגיל הרך מעוצבת, במידה רבה, מתוך האינטראקציה עם קבוצת השווים, ילד שאינו מוזמן להשתתף בפעילויות של חבריו, מועד מראש לקשיים בתחומים החברתיים. קיומם של קשיים בקשרים ראשוניים עם בני הגיל עלול להוביל להתקבעות מצבם של ילדים מסוימים ככלתי חברתיים. לכן יחסים בקבוצת השווים להיות משמעותיים בניבוי בעיות בתחום החברתי (Campbell, 2002). התערבות באינטראקציות שבין ילדים כבר בגיל צעיר היא חיונית, אם כן, לצורך הקניית טכניקות חיוביות של תקשורת ומניעה של היווצרות פתולוגיות בהמשך (Lawhon & Lawhon, 2000).

יש להתייחס, כמובן, לכמה מגבלות של המחקר הנוכחי. מדובר בניסיון ראשון ליישם את השיטה הזוגית של ה'אימגו' על תקשורת בין ילדים. המחקר הנו ראשוני גם בניסיון להעריך תוכנית התערבות המבקשת לשפר מיומנויות בתחום התקשורת

- between children: learning how to make language work in dialogue. *Journal of Child Language*, 21, 439-463.
- Astington, W. & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151-165.
- Barkan, H. (2003). *The effect of preschool children's social cognitive abilities on their peer sociometric status and behavioral evaluations*. M.A. Thesis, Department of Psychology, Bar-Ilan University.
- Browning, L., Davis, B. & Resta, V. (2000). What do you mean "think before I act"? Conflict resolution with choices. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 232-238.
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior Problems in Preschool Children*. New York: The Guilford Press.
- Chandler, G. M. & Hatcher, S. W. (1995). Affectivity assessment device: A reliability study. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 28, 133-138.
- Chen, D. W. (2003). Preventing violence by promoting the development of competent conflict resolution skills: Exploring rules and responsibilities. *Early Childhood Education Journal*, 30, 203-208.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information - processing mechanism in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Denham, S. A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, M. & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74, 238-256.
- Dinkmeyer, D. (1970). Developing understanding of self and others. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Dong Hwa, C. & Juhu, K. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model. *Early Childhood Education Journal*, 31, 41-46.
- Hampton V.R. & Fantuzzo, J. W. (2003). The validity of the Penn Interactive Peer Play Scale with urban, low income kindergarten children. *School Psychology Review*, 32, 77-91.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development*. Cambridge university press.
- Israelashvili, M. (2004). Small kids and big challenges. Paper submitted for publication.
- Johnson, J. & Reed, F. (1996). *Improving students' ability to resolve conflict*.

בגיל הצעיר. ידוע כי קשה להעריך מיומנויות של תקשורת והבנה חברתית אצל ילדי גן. הועלתה כבר הסברה, כי ילדים יודעים הרבה על דרכי התנהגות חברתיות, אך מתקשים לתאר את התהליכים או המניעים שלהם כאשר הם נשאלים על כך בצורה ישירה (Campbell, 2002). במחקר הנוכחי עשינו שימוש בכלים מקובלים בספרות, שלא יועדו להעריך בדיוק את התחומים בהם אימנו את הילדים. ייתכן שבנייה של מבחנים במיוחד לצורך המחקר הנוכחי הייתה מביאה לממצאים ברורים יותר. מגבלה נוספת של המחקר קשורה להערכת התוכנית. התוכנית הוערכה רק בשתי נקודות זמן, לפני הפעלתה ומיד בסיומה. יש מקום להעריך את הילדים בקבוצות ההתערבות וההשוואה כעבור פרק זמן, כדי לבחון אם ההתקדמות של ילדי קבוצת ההתערבות נשארת בתוקף, מתעצמת או אולי נעלמת. בנוסף יש לזכור, כי המחקר בוצע במדגם קטן יחסית (4 גנים) והומוגני (מיצב בינוני). אנו ממליצים, כי מחקרים עתידיים יעקבו אחר קבוצה גדולה ומגוונת יותר של ילדים שישתתפו בתוכנית, ויבחנו לאורך זמן את ההשפעות החשובות שניצניהן נראו במחקר הנוכחי.

הידע הקיים היום לגבי חשיבותם של יחסים עם קבוצת השווים בהתפתחות ילדים מחייב המשך של מחקר ראשוני זה על מנת לנצל את כלי ה'אימגו' לרווחתם של ילדינו. להערכתנו, ניתן כבר בהווה לרתום את תוצאות המחקר לטובת עבודתם של היועצים החינוכיים בגיל הרך, התופסים תפקיד הולך ומתרחב בקידום תוכניות התערבות, ובהדרכת גנות והורים בגיל הצעיר.

מקורות

- בול, ג' (1985). **מעגל הקסם לגן הילדים**. ירושלים: הוצאת משרד החינוך.
- דינקמיר, ד' (1992). **דוסו – תכנית טיפולית לגיל הרך וכיתות בית הספר היסודי**. ירושלים: הוצאת משרד החינוך.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2001). **דירוג רשויות מקומיות לפי רמה חברתית כלכלית**: <http://www.cbs.gov.il/publications/local-authorities/pdf/to1.pdf>.
- הנדריקס, ה' (1988). **לבסוף מוצאים אהבה**. נתניה: אחיאסף.
- הנדריקס, ה' והאנט, ה' (1997). **הורות מודעת**. נתניה: אחיאסף.
- וולף, ד' (1998). אינטראקציה איכותית בכיתה. **הד הגן, ס"ב**, 396-409.
- כהן, א' ואבורמן, ל' (2000). **מפתחות הקסם לתקשורת**. בהוצאת המחברים.
- לוי, י' (2002). **בינת הלב**. אבן יהודה: רכס.
- סלע, ל' (2002). מחשבות על דיאלוג בגן הילדים. בתוך: פ' קליין וד' גבעון (עורכות), **שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך**. (עמ' 233-255). תל אביב: רמות.
- סרוף, א', קופר, ר' ודהארט, ג' (1998). **התפתחות הילד, טבעה ומהלכה**. (עמ' 391-474). תל אביב: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.
- קבלסון, א' (2002). **תכניות התערבות בינקות**. חיפה: הוצאת אוניברסיטת חיפה.
- Anderson, A. H., Clark, A. & Mullin, J. (1994). Interactive communication

נספח א' – דוגמאות לשתי יחידות לימוד מתוכנית "הגן הבטוח"

מפגש מס' 4 – רגש האהבה

פתיחה (2 דקות) – הרפיה באמצעות דמיון מודרך ומוזיקה.

עבודה בנושא רגשות (15 דקות) – הגנת תקריא ותשמיע את השיר "אני אוהב" של יהונתן גפן (הטקסט מצורף למפגש זה והשיר נמצא בסוף קלטת/ דיסק ההרפיה). בעקבות השיר יערך דיון בנושא רגש האהבה על כל גווניו: אהבה לדברים לעומת אהבה לאנשים, הבדלים באהבה לאנשים שונים וחשיבותה של אהבה עצמית.

תרגול דיאלוג (5 דקות) – הילדים יתרגלו שיקוף של משפטים. כל ילד יאמר בתורו משפט קצר וחברו מימין ישקף.

סגירה (3 דקות) – הילדים יעמדו במעגל ויאחזו ידיים. מתנדב יבחר לומר דבר אחד חיובי על חבר בקבוצה. אותו חבר יאמר כעת דבר חיובי לילד שלישי וכך הלאה.

פעילויות המשך אפשריות: ניתן לשלב את תרגיל "ההצפה החיובית" בחגיגות יום הולדת הנערכות בגן. בתרגיל זה ישב בעל יום ההולדת על כיסא, בשעה שילד אחר, או כמה ילדים לפי תור, מסתובבים סביבו ובכל סיבוב מציינים תכונה אחת חיובית שלו. אפשר להתחיל מתכונות היצוניות (יש לך חיוך מקסים, העיניים שלך מקסימות), ואחר כך לעבור לתכונות פנימיות יותר (אתה רוקד יפה, אכפת לך מאחרים). תרגיל "ההצפה החיובית" יכול, כמובן, להתבצע גם בהזדמנויות שאינן קשורות לחגיגת יום הולדת.

מפגש מס' 16 – הכלה

פתיחה (2 דקות) – דמיון מודרך של המקום הבטוח.

עבודה בנושא הכלה (15 דקות) – הגנת תקשר בין נושא ההכלה לבין נושא השיקוף. היא תסביר כי כאשר אנו משקפים את דבריו של האחר, אנו משמשים כמו מכל המקבל לתוכו את הדברים ושומר עליהם. שיקוף כזה של הכלה הוא ההקשבה האמיתית לאחר. אמנות הכלה חשובה ביותר בדיאלוג עם אחרים. אפשר לשאול מה יקרה לדברים מוחשיים כמו מים, קמח, פרח וכו' אם לא יהיה להם מכל, ולקשר לתחושה של אנשים כשהאחר לא "מכיל" אותם. יש לעודד את הילדים לספר על רגשות שונים שמתעוררים כשמקשיבים להם וכשלא מקשיבים להם.

תרגול דיאלוג (5 דקות) – הגנת או הילדים יבחרו סיטואציה מחיי הגן, ועליה יתבסס הדיאלוג. אם ניתן, יסתדרו כל הילדים בזוגות ויעבדו בזוגות, כשהגנת עוברת ביניהם. אם לא, יזגים זוג אחד והשאר יצפו. **מעטה יש לדבר על הכנת המכל לקראת השיקוף.** המשקף "ירוקן" או "יפנה" את ה"מכל" שלו כדי להתכונן להקשבה. יש לשים לב גם למצב הגוף (הילדים יושבים זה מול זה ללא חסימה ושומרים על קשר עין).

סגירה (3 דקות) – הילדים יעמדו במעגל ויאחזו ידיים. כל ילד יתבקש בתורו להשלים את המשפט: "כשאני מקשיב למישהו אחר, אני..." הגנת תתחיל כדי להבהיר את המשימה.

פעילויות המשך אפשריות: שימוש במושגים של שיקוף, הכלה והקשבה בהזדמנויות שונות בגן.

Action research project, Illinois: Saint Xavier University.

Lawhon, T. & Lawhon, D.C. (2000). Promoting social skills in young children. *Early Childhood Education Journal*, 28, 105-110.

Maguire, M. C. (1997). Friendships in early childhood and social understanding. *Psychology Press*, 21, 669-686.

Nelson, D. A., Robinson, C. C. & Hart, C. H. (2005). Relational and physical aggression of preschool-age children: Peer status linkages across informants. *Early Education and Development*, 16, 115-139

Peplau, L.A. & Perlman, D. (1982). Types of loneliness. In L.A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory Research and Therapy*. (pp. 105-119). New York: Wiley.

Phillipsen, L.C., Bridges, S. K., Mclemore, G. T. & Saponaro, L. A. (1999). Perceptions of social behavior and peer acceptance in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 68-77.

Shonkoff, J. P. & Meisels, J. M. (2000). Foreword (pp. XI — XV). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Silverstri, L. (1994). Enhancement of self-esteem in at-risk elementary students. *Journal of Health Education*. 25, 30-36.

Slomkowski, C. & Dunn, J. (1996). Young children's understanding of other people's beliefs and feelings and their connected communications with friends. *Developmental Psychology*, 32, 442-447.

Sodian, B., (1991). The development of deception in young children. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 173-188.

Tur-Kaspa, H. & Bryan, T. (1994). Social information-processing skills of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 9, 12-23.

Wright, K. C., Stetson, R. W., Rourke, M. & Zubernis, L. S. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, 12, 198-221.

מבחינה ארגונית נעשתה במקום השקעה עצומה על ידי ארקדי גאיידמק וצוותו. מחנה האוהלים היה ברמה הגבוהה ביותר האפשרית. תושבי המחנה קיבלו חינוך כמעט את כל צורכיהם: מלינה ועד ארוחות חמות, משירותי כביסה ועד פעילויות לילדים, מטיטולים לתינוקות ועד הופעות בערב. ארגון המקום והמשאבים שהושקעו בו היו מעוררי השתאות. העבודה המופלאה של צוות מדריכי "החוויה הישראלית" יצרה במקום אווירה אישית חמה עם נכונות אין-סופית לעזור ולתמוך באוכלוסייה. במבט ראשון הכפר נראה כמו כפר נופש לכל דבר: עציצים, ירק, מים חמים, ארוחות בסגנון "אכול כפי יכולתך", "מתקנים מתנפחים" לילדים, פינות יצירה, מסיבות קצף, קרייקי, שולחנות פינג-פונג, ביליארד, ארטיק בארבע, קפה בחמש, אולם קולנוע, שני ברים, מגבות, סדינים, שמיות... והכול חינוך. אבל כבר לאחר שהייה של מספר דקות לא ניתן היה להתעלם מתחושת המצוקה שהייתה באוויר. תושבי רחוב דרך הים בחיפה הפכו לדירי אוהל לינה 5 מורן 59 מימין. תושבי רחוב הסיגליות במעלות הפכו לאזרחי המתחם הדרומי. חרדות המלחמה, מצוקות החיים לפני המלחמה, ומצוקות על רקע השהייה במחנה הפליטים, התערבבו אלה באלה ויצרו תמונה קשה של מצוקה שאותה ביטאו רבים:

ההסתגלות הייתה קשה. הרבה אנשים באוהל. אנחנו לא רגילים לזה. חוץ מזה מייאש לעמוד בתור, יש מריבות על מגבות ומאווררים. קשה לראות את כפיות הטובה של האנשים. זה מוציא את כל החשק להיות פה. אבל אני מבין את זה. בסך-הכול יש פה אינטגרציה של 6000 איש. אפשר לראות למי יש יותר סבלנות ולמי לא. החדשות משפיעות. אם יש ריבים, החדשות [הקשות] מחזירות לפרופורציה. מה שהכי קשה זה חוסר המעש, אז אנחנו משתדלים לעשות כמה שיותר, בעיקר לצאת ולטייל.

(מבוגר בעיר האוהלים)

זאת הבעיה. כלום. אין שגרה. אני מרגיש כמו זקן. כל היום ישן. קם בבוקר, מצחצח שיניים, אוכל ארוחת בוקר, אחר כך ארוחת צהריים... זהו. כל היום נמרח כמו לטאה. זה משגע אותי. אני מתחרפן מזה. עוד יומיים במקום הזה ולא נשאר ממני כלום. ניסינו לעשות כמה דברים כמו לארגן מסיבה, אני דיגיי ויש לי כאן את המוזיקה שלי, אבל אין עם מי לדבר. לא מתייחסים כאן לנוער. אף אחד לא מקשיב לנו. יש הרבה פעילויות לילדים, אבל הנוער מטפס על הקירות. זה כאילו שאין בשביל מה לחיות. אין משמעות לכלום במקום הזה. (מתבגר בעיר האוהלים)

אני לא ישן בלילה בגלל ההופעות והרעש שעושים אנשים שכל הזמן עוברים באוהל. כבר בבוקר מוקדם הילדים כבר עושים רעש. אין לי מה לעשות, שוכב באוהל כמו זבאלה. בבית הייתי כל הזמן במחשב. ילד אחד מאוהל אחר אמר

"נוכחות חיה" – מערך ההתערבות הטיפולית במרכז הפינוי ניצנים

שי חן-רגל, פלורה מור ויוכי סימן טוב

תקציר

המאמר הנוכחי מתאר את הקמתו וארגונו של המערך הטיפולי שהוקם במרכז הפינוי ניצנים בזמן מלחמת לבנון השנייה (יולי-אוגוסט, 2006), על ידי שפ"י (שירות פסיכולוגי-ייעוצי), משרד החינוך ועמותת 'אשלים' – העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים ובני נוער בסיכון ומשפחותיהם מיסודו של 'ג'וינט ישראל' ובתמיכתן של ממשלת ישראל והפדרציה היהודית של ניו יורק. המאמר מתאר את בניית המערך הטיפולי, את המצוקות הנפשיות המרכזיות שמהן סבלו תושבי המחנה ושעמן התמודדו הצוות הטיפולי, את סוגי ההתערבויות הטיפוליות שנעשו, פרויקטים טיפוליים מיוחדים שנבנו, ותיאורי מקרים. בנוסף מכיל המאמר מסקנות ולמידות ראשוניות במטרה להפיק ממנו לקחים וללמוד כיצד, ניתן לבנות מערכי טיפול דומים באתרים המרכזים אוכלוסיות מפונים בעקבות מלחמה, רעידת אדמה או אסונות אחרים.

רקע על אתר ניצנים

עיר האוהלים "כפר גאיידמק" בניצנים, הוקמה ב-18.7.2006. המקום יועד תחילה להיות כפר נוער למשך ארבעה ימים, אולם מיד עם פתיחתו החלו לזרום למקום אוטובוסים מלאים במשפחות מהצפון שנמלטו מאימת הקטיושות, וכך הוא הפך למעשה למחנה פליטים ענק על חוף הים. בכל רגע נתון שהו במתחם כ-6,000 תושבי הצפון, מתוכם כ-3,000 ילדים ובני נוער. במשך כל ימי הפעילות של המחנה עברו בו כ-20,000 תושבים, כאשר רוב האוכלוסייה שהגיעה הייתה אוכלוסייה המקבלת סיוע מטעם גורמי הרווחה.

בין התושבים שהגיעו לניצנים ניתן היה למצוא נציגים מכל קשת התרבויות בישראל: עולים חדשים מרוסיה, אתיופיה וארגנטינה, ערבים ואנשי צד"ל לשעבר, כמו גם ילידי הארץ אשר לא יכלו לממן לעצמם שהות בבית-מלון ולא היה להם מקום אחר להתאכסן בו במרכז ובדרום הארץ. רובם ככולם אוכלוסיות מצוקה, וחלקם הגדול טופל כבר, כאמור, בעבר על ידי לשכות הרווחה.

התושבים התגוררו באוהלי ענק ובאוהלים משפחתיים קטנים. בימים הראשונים, כל מי שהגיע באופן עצמאי הוזמן להתארח במקום. לאחר מכן, החלה הפניה מסודרת למקום על ידי מחלקות הרווחה ביישובי הצפון, ששלחו מדי יום אוטובוסים מלאים באוכלוסייה שברחה מאימת הקטיושות. כ-100 מדריכים מטעם ארגון "החוויה הישראלית", ארגון הפועל בקרב בני נוער יהודיים בחו"ל מטעם הסוכנות היהודית, שימשו כרכזי אוהלים ודאגו לרווחת התושבים ולקישור בינם לבין הנהלת המקום.

שהסתלבטתי עליו אז הוא בא להרביץ לי. זה כמו ג'ונגל. והכי מפריע לי זה השירותים, כי אני סטריילי, וחוסר הפרטיות. אני מעדיף להיות בבית רק בשביל השירותים והפרטיות.

(מבוגר בעיר האוהלים)

מיד עם הקמת עיר האוהלים הוקם מערך טיפולי על ידי שפ"י ועמותת 'אשלים', במטרה לספק את צורכי הרווחה הנפשית של המשפחות שהתארחו בניצנים בצל המלחמה. מערך זה התארגן מיידית הודות לשיתוף הפעולה המתמשך של שפ"י ועמותת 'אשלים' סביב הקמת תשתית של אנשי מקצוע מהשירות הפסיכולוגי-היעוצי לטיפול בנפגעי אירועי הטרור והאינתיפאדה.

המערך הטיפולי, שהוקם, 15 עד 20 פסיכולוגים ויועצים מתנדבים, פעל במשך שלושה שבועות, עד סגירת האתר, ונתן מענה לכל אוכלוסיית הכפר, כאשר עיקר הדגש היה על מתן מענה טיפולי לצורכי הילדים, בני הנוער והוריהם.

מטרת המאמר הנוכחי היא לספר על מערך העבודה הטיפולית שנבנה בעיר האוהלים, כדי שניתן יהיה ללמוד מניסיון זה כיצד כדאי לבנות מערכי טיפול דומים באתרים המרכזים אוכלוסיות מפונות בעקבות מלחמה, רעידות אדמה או כל אסון אחר. במסגרת זו נתמקד במערך הטיפולי שהוקם עבור הילדים, בני הנוער והוריהם. תיאור מפורט יותר של הפרויקט בשלמותו יפורסם בקרוב בחוברת הדרכה, פרי שיתוף פעולה של שפ"י, משרד החינוך ו'אשלים'.

רקע תיאורטי

מערך ההתערבות הטיפולית במאהל ניצנים הוקם כדי לסייע למפונים להתמודד עם החוויות הקשות שעברו, הן במחנה עצמו והן בימים שקדמו להגעתם למחנה. חוויות מסוג זה עלולות לפגוע בהתפתחותם התקינה של ילדים ומבוגרים ולגרום לטווח רחב של תגובות, החל מהתנהגויות סיכוניות למיניהן, דרך תגובות הימנעות וכלה בהפרעה פוסט-טראומטית. במצבים כאלה הטרומה משפיעה על האישיות והופכת לגורם מעצב בהתפתחות האישיות. התגובה הטרומטית מתאפיינת בתגובות פסיכולוגיות ופיזיולוגיות ארוכות טווח. התגובה הפסיכולוגית של הילד מהווה ניסיון להתמודד עם ההשפעה של החוויה הטרומטית, ועם זאת מגבילה את התפקוד הרגשי, הקוגניטיבי והחברתי של הילד.

חוויה טראומטית עלולה לגרום לתופעות של:

אובדן הביטחון הבסיסי – חוויה טראומטית עלולה לרסק את החוויה של בסיס הביטחון עליה נשענים חיי הילד. ככל שהילד צעיר יותר כך עלולה להתרחב השפעת החוויה על תחושת בסיס הביטחון שלו. חוויה מסוג זה עלולה לערער באופן עמוק את תחושות הביטחון והזהות ואת ההזנה הרגשית של הילד.

אובדן שליטה – אסון וטראומה גורמים לאדם לחוש חוסר שליטה. האדם חש עד כמה המציאות בלתי צפויה, ומבין שהקיום שלו ושל האהובים עליו אינו ודאי, שדבר

אינו מובן מאליו. תחושת חוסר השליטה על ההתנהגות בזמן האירוע הטרומטית עלולה לרדוף את אלה שניצלו מהאירוע הטרומטית גם לאחריו.

בדידות – מרכיב שכיח בחוויה הסובייקטיבית של הטרומה הוא חוויית הבדידות, הנוצרת כתוצאה מ"מעגל של הימנעות" מצד הסביבה, אשר משאיר את קורבן הטרומה כשהוא לבדו.

מנגד, מערך של התערבות, אשר מספק איכויות של "נוכחות חיה" והזדמנויות ליצירת קשר של הכלה ושל חמלה, עשוי לצמצם את השפעתם המזיקה של האירועים הטרומטיים ולבנות בקרב המפונים את החוסן הדרוש להם כדי לשקם את חייהם ולחזור לחיים של שגרה והתמודדות (מור, לוריא, חן-גל וסימן טוב, 2005).

כדי להבין מהו הקו המנחה בבניית מערך התערבות מסוג זה, חשוב לזכור כי רמת הסיכון הטמונה באירוע טראומטי זה או אחר איננה רק פועל יוצא של סוג האירוע ומאפייניו, אלא גם, ואולי בעיקר, של האופן שבו האדם חווה את האירוע ומפרש אותו, ושל האופן בו מתאימה עצמה הסביבה האנושית הסובבת אותו, לצרכיו הגלויים והסמויים. בנוסף, חשוב לזכור שהשפעת החוויה הטרומטית קשורה גם בהקשר השלם שבו מתרחש המקרה הטרומטי – המאפיינים האישיים ונסיבות החיים של האדם טרם פגיעת האירוע בו. התמודדות נכונה עם מצבי טראומה מחייבת התייחסות לטקסטורה האנושית השלמה של האדם הנפגע טרם היפגעותו, ועם ההקשר הרחב שבו הפגיעה התרחשה. לאור כל אלה, ברצוננו לאפיין את סוג ההשפעה שעשויה לצמצם את הנזק הנלווה לחוויה הטרומטית.

גרברינו, קוסטלני ודרבו (Garbbarino, Kostelny & Durbow, 1991) מספרים בספרם על ילדים המתגוררים במספר אזורי עימות בעולם, ובוחנים כיצד מתמודדים ילדים אלה עם סכנה ומתח מתמשך, וכיצד הם מנצחים אותם. הם מונים מספר גורמים שחוזרים ומתבררים כמשמעותיים במחקרים הבודקים כיצד ילדים מתגברים על נסיבות חיים קשות, גורמים שמקדמים עמידות ומובילים להתנהגות פרו-חברתית והסתגלות בריאה של ילדים החיים באזורי עימות: ניסיון אקטיבי להתמודד עם המתח; יכולת הבנת המציאות ופתרון בעיות; יחסים רגשיים יציבים עם הורה או אדם אחר; אקלים חינוכי פתוח ותומך ותמיכה חברתית מאנשים מחוץ למשפחה.

ברנד (Bernard, 1997) טוענת, שהתפתחות מוצלחת בכל מערכת אנושית תלויה באיכות היחסים וההזדמנויות להגשמה של המשתתפים בה. ברנד מונה מספר מאפיינים שנמצאו עקביים במערכות סביבתיות התומכות בצמיחה והתפתחות, ביניהם: יחסי דאגה-תמיכה אוהבת, נוכחות קבועה ויציבה של המבוגר למען הילד או הנער; מבוגר המבהיר והמכיר בחוויה הקשה של הילד; ציפיות להישגיות ולתפקוד אופטימלי, תוך מתן תמיכה הולמת והזדמנות להשתתפות אקטיבית.

מניסיוננו ומניסיונם של אחרים בעבודה עם ילדים ובני נוער שעברו מצבי טראומה ועם קרוביהם, אנו למדים כי מרבית האנשים המתגברים על מצבי טראומה ומצליחים להתגבר על הטרגדיה ונסיבות החיים עושים זאת בעזרת נוכחותם של אחרים, המאשרים, תומכים ומקלים על התמודדותם. נוכחות זו מייצרת שינוי פנימי אצל

האדם המתמודד עם הטראומה. ניתן לומר, שנוכחות אנושית היא המאפשרת לאדם להמשיך ולהתמודד עם מטלות החיים. בכוחה של נוכחותם של אחרים להביא להחלמה. ההגדרה המילונית למילה "נוכחות" היא: "הימצאות במקום האירוע, מי שמצוי באותו מעמד ומשתתף" (אבן שושן, 2004). ההגדרה מתייחסת לנוכחות חיה, "כאן ועכשיו", בחיים הממשיים, נוכחות שיש בה כדי להקל על מצוקתם של נושאי הטראומה. נוכחות חיה מחייבת את האדם המסייע להמשיך להיות הוא עצמו, סובייקט המחובר לחוויותיו ולצרכיו, החש את ההדהוד הפנימי שמעורר בו סבלו של האחר. פעמים רבות קל יותר למסייע לעמוד מול האדם הנזקק בעמדה מנותקת, וקשה לו עד מאוד להסתכן בביטויים של נוכחות וסובייקטיביות.

קוהוט וויניקוט מתייחסים לסוג זה של פניות בהקשר של צמיחה והתפתחות. קוהוט (אצל Baker & Baker, 1987) מדבר על היכולת לאמפתיה – לתת עצמך בשביל האחר. וויניקוט (ויניקוט, 1971) תבע את המושג "העיסוק ההורי" – האם הנמצאת בדיאלוג עם ילדה, כמצב הטבעי לקיום הילד.

השאלה היא איך האחר יוצר בעצמו את אותה פניות, מעמיק את נוכחותו ומשקיע בקשר המסייע את המהויות שלו והמטענים שהוא מביא לאינטראקציה. איך האחר לא ייהרס, לא יחדל מלהתקיים, לנוכח נטייתו הטבעית של האדם שחוה את האירוע הטראומתי להרחיק כל מגע המאיים להציף אותו בתחושות המזכירות לו את המצב הטראומתי, ולנוכח הפחדים המתעוררים גם בקרב המסייע מעצם מגע זה. אדם הנשאר נוכח על אף הכרוך בכך, זקוק לעזרה ותמיכה גם לעצמו.

מה זה "להיות נוכח"? כיצד אדם מביא עצמו להיות נוכח?

ברצוננו להציע שלוש עדשות המוסיפות ל"דיוק החזותי" של אדם המבקש להיות נוכח ולהתערב אצל אלה שחוו מצבי טראומה. עדשות אלה כוללות: התכוונות לצרכים הסובייקטיביים של הניצל ולהשפעה הקשה של הטראומה על יחסיו הבין-אישיים; תהליכי סנכרון ותרומתם להתמודדות עם המתח והטראומה; ואמנות המעורבות ויצירת נוכחות ומחויבות מתאימה. מושגים אלה מקושרים ביניהם באופן אינהרנטי, מאחר שהם עוסקים בטבעה של אינטראקציה בין-אישית. הם נחקרו ודווחו בהרחבה בספרות המקצועית.

התכוונות לצרכים סובייקטיביים של הפרט נפגע הטראומה

אנשים שעברו מצבי טראומה חווים את השפעתה של מציאות חיצונית אכזרית. אנו חוזרים ושומעים על ילדים ומבוגרים שניצלו מטראומה, ועל הדרך המפרכת שהם נאלצו לעבור כדי לבנות יחסי אמון עם אחרים. דרך זו ייחודית לכל אחד ואחד. אנו שומעים עדויות מנפגעים המתארים כיצד הם למדו לסמוך על מבוגרים שהתנהגו באופן הראוי לאמון, משום שהתעקשו והתמידו להיות נוכחים עבורם במהלך התקופות הקשות. התפתחות של אמון ותחושת ביטחון מהווה בדרך כלל גורם מפתח בתהליך ההחלמה לאחר טראומה.

אנשי מערך ההתערבות הופכים לדמויות הלוקחות חלק פעיל בהתמודדות עם

הגורמים הטראומטיים. מונח מפתח בתפקיד זה הוא "התכוונות לצורכי ניצול הטראומה". תהליך ההתכוונות קשור בהבנה אמפטית של המסייע את הצרכים החבריים של הילד, ושימוש בהבנה זו כדי ליצור אמון, ביטחון, צמיחה רגשית ותפקוד הולך וגדל. על אנשי הטיפול להבין את הצרכים הייחודיים של הילד, תוך כדי שמירה על סביבה "מחזיקה". הילד זקוק לסביבה שתכיר בצורך שלו להחלים מפצעיו.

השפעה על תהליך הטראומה

מבוגרים מתווכים ומשפיעים על התהליכים הפנימיים של ילדים במהלך אירועים טראומטיים. עיקר המחקר בתחום זה בוחן את התהליכים המתרחשים בין ההורה לילד, ומתעד את חשיבות התהליכים הפנימיים המתרחשים בהורה לגבי הסתגלות הילד לאחר האירוע הטראומתי. בחרנו בשימוש שעושים פלדמן, גרינבאום וירמיה (Feldman, Greenbaum & Yirmia, 1999) במושג "סנכרון הורה-ילד", כדי להציג את השפעה של תפקיד ההורה על האופן שבו הילד מעבד את האירוע הטראומתי. פרספקטיבה זו מרחיבה את ההבנה של תגובת ילדים לטראומה. היא בעלת השלכות על הבנת תגובות הילדים לתגובות של ההורים, ומיושמת גם בהדרכת הורים ומבוגרים משמעותיים אחרים, שעשויים להזדקק לעזרה בעיבוד החוויות של הילדים וחרדותיהם שלהם.

למושג של סנכרון הורה-ילד יש השלכות לגבי תפקיד המערך הטיפולי בעיבוד חוויות הילד, או במילים אחרות, יצירת סנכרון מטפל-ילד. לפעולות המערך הטיפולי השפעה מכרעת בהערכה הקוגניטיבית שעושה הילד לאירוע הטראומתי (Festinger, 1957), ועל החוויה הרגשית שהוא חווה ביחס לאירוע (Folkman & Lazarus, 1984). פלדמן ועמיתיה (Feldman et al., 1999) בחנו וניתחו את העיבוד המשותף של הילד וההורה לאירוע הטראומתי, ואת הסיבות העומדות בבסיס הממצאים העקביים למדי, שתחושת המסוגלות העצמית של ההורה קובעת, ברמה משמעותית, את היכולת של הילד להתמודד עם קשיים כלכליים, עם אירועים מלחיצים ועם גורמי סיכון. קיימים שני מודלים יישומיים היוצאים מנקודת ראות קוגניטיבית-ביהיוריסטית: המודל הראשון מתרכז בהשפעה של הדוגמא ההורית על אמונותיהם של הילדים לגבי תחושת המסוגלות העצמית ותפיסת היכולת שלהם לנוכח אסונות ומשברים הפוקדים את חייהם. המודל השני (Folkman & Lazarus, 1984) מתמקד בתיווך ההורי של אירועים חיצוניים. על פי מודל זה, ההערכה הקוגניטיבית ההורית קובעת את ההערכה הקוגניטיבית והחוויה הרגשית של הילד לגבי אירועים מלחיצים. לשני המודלים השלכה יישומית על הדרך בה הורים ואנשי טיפול משפיעים וקובעים את אופן ההתמודדות של הילדים עם אירועים טראומטיים.

אמנות המעורבות בחוויה הטראומתית של הילד

התערבות אצל ניצולי טראומה היא בבחינת אמנות מאתגרת. אמנות זו כרוכה ביכולת לספק תגובה מקורית לצרכים הייחודיים של האדם הספציפי. כמו כל אמנות היא קשורה במחויבות ובפתיחות הרגשית של האדם לתהליך. כמו באמנות הרפואה, ניתן

ללמוד הרבה ממידע מצטבר ומפרוטוקולים של טיפול, לצורך בחירת גישת ההתערבות המתאימה. הרפרטואר המתרחב של המתערב עוזר לו ליצור התאמה לצרכים הפסיכוכיניים של הילד והמתבגר ניצולי הטראומה. ההתאמה צריכה להתבסס הן על תובנות המתפתחות באופן דינמי במפגש הישיר עם נושאי הטראומה, והן על תובנות אשר צמחו מניתוח המהלכים אשר סייעו להחלמתם של נפגעי טראומה. לדוגמה: לילדים שעברו טראומה יש צורך מיוחד במבוגר שיעזור להם ויפנה כלפיהם תשומת לב ודאגה. ההתערבות של המבוגר צריכה להתאים לצרכים הסובייקטיביים (לאו דווקא המוצהרים) של הילד. עליו להכיר בכך שהתנהגות נצפית מסווה צרכים פנימיים, לבטא כבוד למאמצי ההסתגלות של הילד, וללוות אותם מקרוב.

אמנות ההתערבות בקרב ניצולי טראומה היא מורכבת, משום שהיא דורשת מהמבוגר עמדה קונפליקטואלית – מצד אחד כיבוד מאמצי ההסתגלות, ומאידך התעקשות על הצרכים המודחקים. בין הגישות הדיאלקטיות העיקריות שבהן המתערב המבוגר צריך לנקוט, ניתן למנות:

- יציבות ועקביות מול גמישות.
- עמדה של מומחיות מול מעורבות אישית בתהליכי ההתערבות.
- התערבות הנעשית מתוך עקביות ואחריות מול התערבות לא פולשנית התומכת בצורך של הילד בבניית תחושות של שליטה ומסוגלות עצמית.
- התמקדות בתחושות היאוש וחוסר האונים של הילד נושא הטראומה מול התמקדות בניצנים של תקווה והתקדמות.

במצבי משבר מבוגרים עלולים לאבד לזמן-מה את יכולותיהם המגדלות והמגנות. מצב זה דורש, לרוב, מעורבות של גורמים חיצוניים, המסייעים לבני המשפחה לפעול בהלימה גדולה יותר לצורכי הצעירים והמבוגרים כאחד.

העבודה הטיפולית במאהל המפונים התאפיינה בכך שהגורמים הטראומטיים המשיכו עדיין להשפיע את השפעתם המזיקה. מדובר במצב קשה ומלחיץ, גם אם המפונים לא נמצאו עוד בסכנת חיים מיידית. במצבים אלה נדרשים הגורמים המטפלים לעשייה מסוג אחר, עשייה הדורשת התערבות ממשית בחיי המפונים ויצירת קשר בין-אישי בלתי אמצעי, השונה מהותית מן הקשר הטיפולי. במצבים כגון אלה משמשים אנשי הטיפול שחקנים ראשיים במחזה, ולא פרשנים הצופים במחזה בדיעבד. רבים מן החוקים והכללים הטיפוליים אינם רלוונטיים. ההתמודדות עם המציאות מעמידה במבחן, במידה רבה מהרגיל, את חוסנם ועמידותם של אנשי הטיפול. בנסיבות אלה מתחדדת מאוד החשיבות העצומה של עולמו הפנימי של איש הטיפול בהתמודדותו מול האירועים הטראומטיים, ומתעצם הצורך שלו בהדרכה והכוונה לנוכח החוויות עמן הוא מתמודד.

בניית המערך הטיפולי

ב-26.7.2006 החלנו בהקמת המערך הטיפולי בכפר. המשימה הראשונה הייתה להקים שירות טיפולי שיענה על צורכי האוכלוסייה השוהה במקום. המערך הטיפולי שהוקם

כלל פסיכולוג אחראי, שני פסיכולוגים קבועים ומערך מתנדבים של 15 עד 20 יועצים ופסיכולוגים ששהו באתר בהתנדבות למשך מספר ימים.

במקביל לבניית מערך המתנדבים ייסדנו נוהלי עבודה ברמת הטיפול הפרטני והטיפול המערכתי. לכל אוהל הוצמד רכו אחראי אשר תפקידו היה לרכז בכל בוקר את המידע על צורכי הטיפול של האנשים שבאחריותו. המידע התבסס על פניות ישירות של אנשים אשר ביקשו לשוחח עם פסיכולוג, או על הערכה של רכו האוהל עצמו אשר חש כי ישנם באוהל אנשים הנמצאים במצוקה נפשית. בנוסף, בכל אוהל ובלוחות מודעות מרכזיים נתלו כרזות המספרות לתושבים על המערך הטיפולי במתחם, ועל כך שביכולתם להיעזר בו. כמו כן, במערכת הכריזה אשר פעלה בכפר הועברה בכל 30 דקות הודעה על מתחם הטיפולים אשר בו מחכים לתושבי הכפר פסיכולוגים ויועצים אשר ישמחו לסייע להם בנושאי הרדה, מתח נפשי, קשיים בהתמודדות עם ילדיהם וכל נושא אחר.

לאחר קבלת הפניות לסיוע מרכזי האוהלים, הפסיכולוג האחראי על המתחם החל בתהליך מיון המקרים הטיפוליים. המקרים אשר זוהו כדורשים התערבות טיפולית הופנו לצוות המתנדבים בכפר. כל מקרה שטופל על ידי אחד המתנדבים נרשם בטופס דיווח מיוחד שנבנה לצורך העניין. מקרים נוספים בהם דווח על קשיי הורים להעסיק את ילדיהם במשך שעות היום הועברו לאחראית על שירותי החונכות בכפר. מקרים שדרשו התערבות של מחלקת הרווחה הועברו לטיפול עובדי הרווחה, שהצטרפו בשבוע השלישי לפגישה שהתקיימה עם נציגי המחלקה.

דרך נוספת, משמעותית ביותר, שבה נחשפו תושבי הכפר ליכולתם להיעזר בשירותים הטיפוליים הייתה reaching out שביצענו באוהלי הדיירים: בכל יום, בשעות שנמסרו לתושבי האוהלים מראש, נכנס לאוהלים איש טיפול (המזוהה בחולצת פסיכולוג או יועצת) ופנה מיוזמתו לתושבי האוהל, בתחילה בשיחה כדי לברר את שלומם, ובהמשך נעשה ניסיון לברר אם ישנן מצוקות כלשהן לתושבי האוהל.

בסיומו של כל יום עבודה נערך מפגש של הפסיכולוג האחראי עם אחראי המתחמים בכפר, ובו דווחו כל המקרים בהם טיפלנו באותו יום, מהות הפניות וההתערבות שבוצעה, והועלו הצעות ליעול לקראת היום הבא. בנוסף, נמסרה לרכזי האוהלים רשימה בה פורטו שעות ביקורי הפסיכולוגים והיועצים של יום המחרת באוהלים, וזאת כדי ליידע את דיירי האוהלים על כך שבשעות מסוימות יגיע איש טיפול לאוהל וניתן יהיה לפנות אליו ישירות.

המצוקות הנפשיות המרכזיות

לאורך העבודה בכפר התמודד הצוות הטיפולי עם שורה ארוכה של סימפטומים שביטאו את תחושות החרדה שחוו הילדים ובני הנוער. להלן תיאור המצוקות השכיחות ביותר עמן התמודד הצוות:

רגרסיבות

התנהגות רגרסיבית נצפתה במספר רמות: חזרה למציצת אצבע, היצמדות להורים, פחד מחושך, חשש ללכת לבד למקלחות וכד'.

הרטבות לילה

ילדים רבים שרכשו הרגלי ניקיון שנים קודם לכן, חזרו להרטיב בלילה. כתוצאה מכך הופיעו תגובות של כעס, אשמה, בושה בקרב הילדים וחשש חברתי כי דבר ההרטבה יתגלה לשאר תושבי האוהל, שאינם בני המשפחה. כמו כן, התעוררו צרכים לוגיסטיים כגון צורך תכוף בהחלפת מצעים ומזרנים, צורך שלא תמיד ניתן לו מענה על ידי הנהלת הכפר.

אנקופריזיס (הטלת צואה)

בנוסף להרטבת הלילה היו ילדים בכפר אשר סבלו מעצירות שהובילה להטלת הצואה בתחתונים, בדרך כלל בשעות הלילה. כתוצאה מכך חשו הילדים אי-נעימות. הטלת הצואה בתחתונים הובילה לעתים לתגובות כעס של ההורים, לתחושות אשמה ולדחייה חברתית עקב הלכלוך שהיא מעוררת והריח הלא-נעים בסביבת האוהל. הטיפולים בילדים אלו כללו הרפיית מתחים, הסבר להורים על התופעה והרפיית מתחים אישית שלהם, עידוד להליכה יזומה לשירותים והפחתת תחושות האשמה של הילד.

סיוטי לילה

הורים רבים דיווחו שילדיהם סובלים מסיוטי לילה. הם דיווחו שילדיהם מגיבים בזמן השינה בצרחות ובכי נוראיים, בעיניים פקוחות או לטושות ולעתים אינם מתעוררים כלל מכך. לעתים הצרחות והבכי היו מלווים בהזעה ובנשימות מהירות.

דיכאון (אפתיות)

סימפטומים דיכאוניים הופיעו בקרב הילדים במספר רמות: חשש לצאת מן האוהל, תחושת חוסר אנרגיה, חוסר רצון להשתתף בפעילויות משחק מחוץ לאוהל, חוסר תיאבון, קשיי שינה.

חשש מרעשים

אחת מתגובות החרדה הנפוצות היו חשש מרעשים: כל רעש של מטוס חולף גרם לסובלים מתופעה זו לעלייה בדופק, קשיי נשימה, עלייה בלחץ הדם, חשש שהקטיושות חוזרות ויגיעו גם לכפר ניצנים.

כאבים סומטיים

מספר ילדים דיווחו על מיחושים גופניים מרובים כגון כאבי ראש, בחילות וכאבי בטן

ללא ממצאים רפואיים כלשהם. כאבים אלו עשויים לנבוע מחרדות שמהן סבלו הילדים ושביטוין הנו סומטי.

אלימות

תופעה נוספת שראינו בכפר בהרחבה היא אלימות של בני נוער, הן כלפי בני נוער אחרים והן כלפי הוריהם. ביטויי האלימות כללו ביטויים מילוליים (קללות, גסויות) וגם אלמנטים פיזיים (נשיכות ובעיטות). ההורים הביעו פליאה על השנינויים שחלו בילדיהם בעקבות המגורים בכפר. האלימות נבעה ממגוון רחב של גורמים: תסכולים מהשהות הממושכת בכפר, חוסר מעש, לחצים מהשהות באוהלים ללא פרטיות, וכן כתוצאה מכעס אישי על ההורים, על שהרחיקו את הילד מביתו, למשל.

הפרעות אכילה

מספר הורים דיווחו כי בתם פסקה מלאכול או שהיא אוכלת מעט בהשוואה לעבר. חלק מהפרעות האכילה שדווחו היו תגובה נורמלית לחוסר הרב במקום, שהוביל פעמים רבות לירידה בתיאבון. אולם בחלק משמעותי מהמקרים שדווחו דובר על סימפטומים של אנורקסיה נברוזה שהופיעו לראשונה בכפר, הכוללים דימוי גוף מעוות, פחד קיצוני מהשמנה תוך מחשבות רבות על אוכל וכדומה.

ההתערבויות הטיפוליות

עבודת הפסיכולוגים והיועצים בכפר ניצנים הייתה שונה מן העבודה הנהוגה בעתות שגרה. מדובר בכפר שהוקם על חוף הים, ותושביו, כאמור, התגוררו באוהלים – setting טיפולי שונה מזה שאליו מורגלים אנשי טיפול. ההתערבות הטיפולית התקיימה בתנאי שדה: לעתים התקיים המפגש בין המטפל והמטופל בתוך האוהל, כשהמטפל והמטופל יושבים על מזרנים וסביבם דיירי אוהל אחרים. לעתים התקיים המפגש במהלך ארוחת הצהריים או הערב, לעתים הוא התקיים במתחם הטיפולים בפנינה אינטימית שאפשרה למטופל ולמטפל להתרחק מן ההמולה, ולעתים התקיימו המפגשים מחוץ לאוהל הטיפולים, כשהמטופל והמטפל יושבים על כיסאות בחוף הים. מסגרת הטיפול דרשה גמישות רבה, הן מצד המטפלים והן מצד המטופלים, והבנה כי ההתערבות תהיה קצרת-מועד ולעתים אף חד-פעמית, ובשל כך המענה הניתן למטופל צריך להיות מיידי ככל האפשר. מיותר כמעט לציין, כי מרבית אנשי הטיפול מעולם לא עבדו בתנאי שדה אלא בקליניקות ממוזגות, והמעבר לתנאי שדה היה חדש ולעתים אף קשה עבורם. יחד עם זאת, מרבית המתנדבים שיתפו פעולה בצורה מלאה, וגילו גמישות ויכולת התאמה לתנאי המציאות, באופן ראוי להערכה. להלן מובא פירוט השירותים הטיפוליים שניתנו לקבוצות הגיל השונות:

שירותים טיפוליים לילדים עד גיל 7

טיפול במשחק (play therapy): במתחם הטיפולים הוקצה אגף מיוחד לטיפול במשחק.

הוקם מתחם עם בובות, לגו, פלסטלינה, דפים וצבעים מסוגים שונים, דמויות צבאיות וכלי נשק, ערכת עזרה ראשונה ובית בובות. במקום הייתה נוכחות קבועה של פסיכולוג בעל ניסיון בטיפול במשחק עם ילדים. דרך הטיפול במשחק התאפשר לילדים לעבד את חרדותיהם ופחדיהם, ולעשות שימוש במשאבי דמיון ויצירתיות כדי להקל על מצוקותיהם הרגשיות. באמצעות הדמויות הצבאיות וכלי הנשק המיניאטוריים יכלו הילדים לדמות מלחמה בין צה"ל לחיזבאללה. ראינו ילדים שמשחקם מאופיין ברצינות רבה; ילדים שהמשחק שלהם לא הסתיים והחיזבאללה שיגר במשחקם שוב ושוב קטיושות לעבר הבית – מאפיינים המופיעים בספרות המחקרית כמאפיינים של ילדים פוסט-טראומתיים; ילדים אשר משקיעים מרץ רב עד למציאת אסטרטגיה באמצעותה יוכלו לנצח את האויב; ילדים המתבוננים במשחקם של אחרים בקשב רב ואף מצטרפים אליהם בצעדים זהירים.

הדרכת הורים: לכל הורה שפנה לעזרה עקב מצוקות רגשיות של ילדיו, נערך אינטייק בו נעשה בירור אם הקשיים הנם חדשים או שמא יש להם היסטוריה עוד לפני המלחמה. לאחר קיום האינטייק עם ההורים וזיהוי הקושי עמו מתמודד הילד, התקיימו פגישות הדרכה להורים. הדרכת ההורים היוותה חלק בלתי נפרד מן הטיפול בילדים במתחם, מתוך אמונה בסיסית כי הילד הוא חלק ממערכת משפחתית. פעמים רבות ראינו כי תלונת ההורים על חרדות ילדיהם מהווה השלכה אישית של חרדותיהם שלהם. הילד הופך "למושא החרדה" כשלמעשה התלונה על חרדות הילד הנה סימפטום ראשוני בלבד לחרדות ההורים.

העברויות של פסיכולוגים בוג: בנוסף לעבודה הפרטנית עם הילדים נפתחו שני גנים לגילאי 1-4 ושני גנים נוספים לגילאי 4-8. לגני הילדים הצטרף בכל יום פעילות איש המערך הפסיכולוגי או הייעוצי המתמחה בטיפול בגיל הרך. איש המקצוע קיבל את פני האמהות בבוקר, ערך להן ריאיון קצר לגבי הקשיים והמצוקות של ילדיהן, וביצע מדי יום ביומו התערבויות טיפוליות, פרטניות וקבוצתיות, במתחם הגן.

ביבליותרפיה: בכל יום התבצעה במתחם פעילות ביבליותרפיה על ידי אחד מאנשי הצוות הטיפולי. על קיומה של פעילות זו הוכרז במערכת הכריזה שבכפר. קבוצות הביבליותרפיה נערכו בחלוקה לגילאים שונים: קבוצה לגילאי 2-7 וקבוצה לגילאי 8-12, כשלכל קבוצת גיל הותאמו סיפורים שונים. בחירת הסיפורים התבצעה תוך התייעצות עם אחראי מתחם הטיפולים, בהתאם למקרים הטיפוליים השכיחים בהם נתקלנו בגילאים אלו.

טיפול קבוצתי באמנות וביצירה: מערך הצוות הטיפולי כלל מטפלות שמתמחות בטיפול באמנות ויצירה. באזור הסמוך למתחם הטיפולים הוקצה מקום לטיפול ביצירה, כאשר גם כאן הייתה חלוקה של קבוצות היצירה על פי גיל: עד גילאי 7 ומגיל 8 ומעלה. קבוצות היצירה השתמשו במגוון צבעים (גואש, פנדה, טושים), באמצעי הדבקה, בתמונות, בפלקטים ובעץ, כאשר הילדים התבקשו להביע בעזרתם את מאווייהם בצל המלחמה, הפינוי מבתיים ומגוריהם במאהל. לאחר מכן, התבקשו המשתתפים לחלוק את רגשותיהם עם חבריהם לקבוצה ולספר על היצירות שיצרו.

שירותים טיפוליים לגילאי 8-18

מעטים מבני הנוער הגיעו למתחם הטיפולים בכוחות עצמם או פנו לאחראי האוהל כדי לקבל סיוע טיפולי. ועל כן העבודה העיקרית עם בני הנוער התבססה על reaching out. אנשי הטיפול אשר הגיעו לאוהלים הקפידו לתת תשומת לב מרבית לחבורות בני נוער הנמצאות באוהל, ולשוחח עם רכזי האוהלים כדי לנסות ולקבל מידע על בני נוער הנמצאים במצוקה נפשית. פסיכולוגים ויועצים אשר הגיעו לאוהלים איתרו חבורות בני נוער שישבו יחד וניסו ליצור איתם קשר ראשוני (כמה זמן אתם פה? מהיכן הגעתם? הייתם עדים לנפילת קטיושות? איך הרגשתם?). בדרך זו נוצרו קבוצות תמיכה ספונטניות: לבני הנוער ניתנה לגיטימציה להביע את רגשותיהם בנוגע למלחמה בצפון, את חרדותיהם האישיות בעקבות הלחימה, ואת הקונפליקטים הבין-אישיים אשר התעוררו עם הוריהם ובני משפחתם, ולהסתייע באיש מקצוע כדי להבנות בצורה אדפטיבית את סיפור ההתמודדות עם הלחימה בצפון ועם השהות בכפר הפליטים.

ביבליותרפיה: כהמשך לטיפול הביבליותרפי לגילאי 2-7, הוקמו קבוצות ביבליותרפיה לגילאי 8-12. בקבוצה זו הושם דגש על בחירת סיפורים ברמה גבוהה יותר העוסקים בתכנים מגוונים המעסיקים גילאים אלו, כגון מתחים בין הורים וילדים ומתחים בין חברים.

טיפול קבוצתי ביצירה: הטיפול הקבוצתי ביצירה בגילאים הבוגרים יותר עסק ביצירה בחומרים מורכבים, כגון עץ וקולאז'ים, ששימשו ככלי להשלכת עולמם הרגשי. בסיום פעילות היצירה התבקשו המשתתפים לספר לחבריהם לקבוצה מה יצרו, מה ניסו להביע ביצירה, ומדוע השתמשו בחומרים ספציפיים ולא בחומרים אחרים.

הדרכת הורים: בהדרכת הורים למתבגרים הוצע להרחיב את מעגלי האחריות האישית של המתבגרים, הן בכפר והן בהמשך – בסביבה הביתית, כדי לקדם את התבגרותם ואת שאיפותיהם הלגיטימיות לאוטונומיה. יחד עם זאת, הוצע לקיים מסגרת משפחתית כלשהי בכפר, כגון ארוחות משותפות בהן יהיו נוכחים כל בני המשפחה, או פעילות יומית משותפת כמו נסיעה לעיר וכדומה. בדרך זו יכלו ההורים לחזק את המעגל המשפחתי גם בתנאים הקשים שנכפו עליהם בכפר.

טיפולים פרטניים בציור והבעה: בטיפול בילדים ובני נוער נעשה ניסיון מתמיד, בנוסף לשיחות ההדרכה עם ההורים, להוסיף מימד של יכולת הבעה אישית לא רבבית. לשם כך צוידו צוות הפסיכולוגים שישב במתחם הטיפולים וצוות הפסיכולוגים שסייר בין האוהלים, בערכות המכילות דפי ציור, טושים וצבעי פנדה, שאפשרו לילדים במצוקה דרך הבעה לא רבבית.

מקרה לדוגמא: לימור, נערה בת 14 מחיפה, סיפרה לפסיכולוגית שהגיעה לסיור באוהל כי היא חולמת בלילות חלום מפחיד בו היא שומעת קטיושות מתפוצצות ורואה מפלצות אדומות. הפסיכולוגית הציעה ללימור לצייר את המפלצות ואת הקטיושה. לאחר מכן, הוצע ללימור להוסיף לציור פרטים אשר יהפכו אותו לציור לא מפחיד ויפה. לימור הוסיפה לציור פרחים, ציפורים ואף קישטה את המפלצת האדומה בשרשרת וכובע. לאחר מכן אמרה, "עכשיו המפלצת חמודה". בדרך זו ניטל ה"עוקץ"

מן הפחד המרכזי. לימור הבינה, כי המפלצת יכולה להפוך לדמות לא מאיימת, הקטיושות הפכו לדמות שולית בציר, והפחד המרכזי נמוג. בנוסף, הוצע ללימור לדמיין לקראת השינה קולות נעימים שהיא אוהבת (לימור בחרה בציוץ ציפורים), ולדמיין מראות יפים (לימור בחרה בטווס). למחרת, בפגישה עם אמה של לימור היא סיפרה, כי באופן יוצא דופן לימור ישנה כל הלילה ולא התעוררה אפילו פעם אחת.

התערבויות בקרב צוות המדריכים

אחד מיסודות התפיסה שהתפתחה במשך השנים בעבודה המשותפת של שפ"י ו'אשלים' הוא הדגשת חשיבות העולם הפנימי ותחושות המצוקה האפשריות של אנשי הצוות עצמם. איש צוות שחש מוצף חרדה, אינו יכול לספק את העזרה המיטבית לילדים ובני נוער. על רקע תפיסה זו הושקעו מאמצים רבים בתמיכה וליווי של צוות המדריכים. הליווי כלל הדרכות קבוצתיות כל יומיים, וכן פגישות פרטניות בהתאם לצורך, הן עם המדריכים עצמם והן עם הממונים עליהם. בעבודה מול המדריכים התגלו מקרים קשים של מדריכים שחוו התקפי חרדה, פאניקה ודיסוציאציה. חלק מהמדריכים התקשו להמשיך בעבודה וחזרו לביתם. ההנחה הייתה כי מתן עזרה למדריכים עצמם להתמודד אל מול הקשיים ומול החרדות שלהם תאפשר להם להיות זמינים ונוכחים יותר עבור האוכלוסייה. המדריכים אכן ניצלו את האפשרות להיפגש עם אנשי הצוות הטיפולי לשיחות ייעוץ ועזרה.

פרויקטים טיפוליים מיוחדים

לצד ההתערבויות והטיפוליים השוטפים נערכו בכפר בניצנים מספר פרויקטים טיפוליים מיוחדים, שנבנו במיוחד לצורך האוכלוסייה ותנאי המקום. כדי לוודא שכל פרויקט התערבות יתבצע במלואו, הוקם צוות מיוחד לכל פרויקט, שהתרכז בביצוע ההתערבות המסוימת. צוות זה כלל ברובו סטודנטים מתנדבים שסיימו תואר שני במגמה הקלינית של הילד באוניברסיטת תל-אביב. הם עבדו בנפרד מהפעילות השוטפת של שאר הצוות הטיפולי, וקיבלו הדרכה שוטפת.

להלן תיאור שני פרויקטים: התערבות "חיבוקי" המיועדת לגילאי 2-5; ותוכנית "חוסן" המיועדת לגילאי 3-9.

התערבות "חיבוקי"

כחלק ממערך ההתערבויות הטיפוליות שפותחו בניצנים על ידי שפ"י ו'אשלים', פותחה בשיתוף עם פרופ' אבי שדה מאוניברסיטת תל-אביב טכניקת התערבות לילדים בגילאי 3-6 הסובלים מחרדות וקשיים על רקע המלחמה.

ההתערבות מבוססת על העיקרון שהתמודדות אקטיבית של ילדים במצבי לחץ יוצרת הסתגלות ותפקוד טובים יותר, מונעת מצוקה, וגורמת לעלייה בתחושת הערך העצמי. התערבות "חיבוקי" מבוססת על פיתוח התמודדות פעילה והעברת אחריות לילד כמטפל בבובה, במטרה לשנות את תפיסתו העצמית – מילד שנמצא במצוקה,

לילד שאחראי ומטפל בבובת "חיבוקי" הניתנת לו במתנה. ההתערבות מעבירה את התמקדות הילד במצוקות שלו להתמקדות במצוקות של "חיבוקי", שבו הוא מטפל ואיתו הוא יכול להזדהות, ובכך מסייעת לו לטפל בעקיפין בעצמו.

במהלך ההתערבות קיבל כל ילד בובת "חיבוקי" שהיא בובת פרווה בעלת זרועות ארוכות עם סקוטש, שיכולה לחבק את הילד בכל מיני צורות. השימוש בבובה מבוסס על עקרון ההחזקה (holding) של ויניקוט (1971).

במקביל קיבלו הורי הילדים הדרכה לגבי דרכי התמודדות יעילות עם פחדים וחרדות של ילדים, לפי העקרונות הבאים:

- ליצור סדר יום שגרתי שבו יש פעילויות סדירות, כולל עזרה אפשרית של הילד להורים במטלות שונות.
- להימנע מחשיפת יתר של הילד לחדשות ו/או לשיחות מבוגרים (בנוכחות או בטלפון) על נושאים מפחידים.
- לעודד את הילד לדבר ולבטא את מה שמטריד אותו במשחק או בציר, מבלי ללחוץ עליו לעשות זאת.
- להעביר לילדים מסרים מרגיעים ולהימנע מהבעה של דאגה, חרדה ופסימיות בנוכחות הילד.
- לספק תגובה והסבר מרגיע לכל שאלה וחשש שהילד מעלה. אין צורך שהילד הצעיר יכיר את כל המציאות המדאגה. יחד עם זאת, חשוב לא להתעלם מן הדאגות של הילד או לבטל אותן בזלזול, במיוחד אם הן קשורות למציאות המפחידה שהוא הכיר.
- כאשר חוזרים הביתה יש להימנע, במידת האפשר, מחשיפה של הילד למראות של מקומות פגועים והרוסים, במיוחד כאלה שמוכרים לו היטב.
- כדאי למצוא זמן ביום לפעילות מרגיעה עם הילד, כגון אמבטיה עם משחקים או טיול משותף שבו מדברים על עניינים משמחים וחוויות חיוביות.
- במידה שהילד ממשיך לגלות סימני חרדה ומצוקה בולטים גם לאחר החזרה לשגרה, יש לפנות לעזרה מקצועית דרך יועצת בית הספר, שירותי הרווחה או קופות החולים.

תוכנית "חוסן"

תוכנית "חוסן" נבנתה עבור ילדים בגילאי 3-9, כיוון שראינו כי קבוצת גילאים זו סובלת מהמצוקה הגדולה ביותר. תוכנית חוסן מתבססת על תוכנית התערבותית שנוסחה בעבר בהצלחה בקרב ילדים בזמן המלחמה ביוגוסלביה. התוכנית נבנתה בשיתוף ד"ר מישל סלואן, מהחוג לפסיכולוגיה באוניברסיטת תל-אביב, שגייסה צוות של סטודנטים לצורך ביצוע ההתערבות. ההתערבות כוללת מספר שלבים:

- א. בשלב הראשון מתקיים ריאיון מובנה עם האם והילד במטרה לאתר מצוקות וקשיים.
- ב. בשלב השני הילד מתבקש לצייר ציור השלכתי של איש בגשם, וזאת כדי לבדוק עד כמה הילד מרגיש כי יש לו כלים להתמודד עם הלחצים שמסביבו. לאחר סיום

הציוור מתקיימת שיחה בין הפסיכולוג ובין הילד על הציוור (האם לאיש שבציוור יש מטרייה, האם הוא נרטב, מה קורה לו, איך הוא מרגיש וכדומה).

ג. בשלב השלישי מתבצע נרמול המצבים הרגשיים, ההתנהגותיים והחברתיים שעלו במהלך הריאיון.

ד. בשלב הרביעי מתקיימת הדרכה פרטנית להורים לגבי דרכי התערבות יעילות להפחתת החרדות אצל הילד, כולל מתן טכניקות הרגעה והרפיה.

ה. בשלב החמישי הילד מתבקש לצייר את הגורם שעוזר לו להתמודד מול לחצים, את ה"שריון" שלו. לאחר סיום הציוור מתקיימת שיחה בין הפסיכולוג לילד על דרכי התמודדות אפשריות.

תיאור מקרה – תמיכה באם וילדיה בעקבות מות האב מנפילת קטיושה

זה היה היום הקשה ביותר בלחימה בצפון. אזרחים נהרגו במטחים של עשרות רקטות שנחתו על יישובי הצפון, וגם חיילים נהרגו בקרבות המרים שבלבנון.

בשעות אחר הצהריים החלו להגיע שמועות שבעלה של לאה (שם בדוי), שנקרא לשירות מילואים בצו 8, נפגע בלחימה. לאה שהתה בכפר ניצנים זה כשבועיים, והגיעה לשם עם בתה בת ה-4 ובניה בני ה-6 ו-8. תחילה אמרה השמועה כי הבעל נפצע ומצבו לא ידוע. לאה ניסתה להשיג טלפונית את בני משפחתה, והם עדכנו אותה כי בעלה מאושפז בבית החולים. במקביל, נמסר לצוות הטיפול באתר על כך שבעלה של לאה נפגע ומצבו לא ידוע. פסיכולוגית מטעם הצוות באתר פנתה ללאה כדי להציע תמיכה, אולם בשלב זה לאה נתמכה על ידי שכנותיה האוהל וטענה כי אינה מעוניינת בעזרה נוספת. אחראית האוהל הונחתה על ידי הפסיכולוגית להמשיך במעקב אחר לאה ולהודיע לצוות הפסיכולוגי על כל שינוי במצבה.

ככל שחלפו השעות, השמועות בדבר המספר הרב של החיילים שנפגעו החלו לזרום ממהדורות החדשות, ובסביבות השעה 23:00 קרובי משפחתה של לאה התקשרו ומסרו לה את הבשורה המרה על כך שבעלה נהרג. לאה נשברה לחלוטין, בכתה ללא הפסקה, ולא ניתן היה להרגיעה. צוות המדריכים באתר ומנהל האתר שהו כל הזמן בקרבתה וניסו להרגיעה.

הצוות הטיפולי שנשאר באותו לילה באתר כלל יועצת ופסיכולוגית. לכל אורך הלילה התקיימו התייעצויות טלפוניות, וכאשר נודע כי הבעל נהרג, הוזעק לאתר גם הצוות הטיפולי הקבוע כדי לסייע בהתמודדות.

במהלך הלילה הוחלט להפריד את ילדיה של לאה מאמם על מנת להקל עליהם את הלילה, תוך ליווי שלהם על ידי חונכים באתר, שאותם הכירו במהלך שהותם במחנה. מנהלי האתר הקצו ללאה חדר אישי להעביר בו את הלילה. לאה לא הפסיקה לבכות ולא ידעה כיצד להתמודד עם ילדיה: האם לספר להם כי אביהם נפטר? האם לחזור לצפון למחרת? כיצד לדאוג לסידורי הלוויה?

בשעות הראשונות לאה לא הייתה מסוגלת לספר לילדיה את הבשורה המרה, ועלתה השאלה אם כדאי שאחד מאנשי הצוות הטיפולי ייקח זאת על עצמו. בהתייעצות

שקיים הצוות הטיפולי הוחלט לנסות ולחכות מספר שעות עד שלא תרגיש שהיא מסוגלת לספר בעצמה לילדיה על מות אביהם. בנוסף, הוצע ללאה כי ילדיה יועברו להשגחת חונכים למשך שעות הלילה, ויחברו אליה בבוקר. הפרדה נועדה לפנות לה זמן לעיבוד רגשי ראשוני של האירוע ולספק לה זמן לגבש החלטות לגבי המשך. לאה הסכימה לכך, וילדיה הועברו להשגחת החונכים ששיחקו עם הילדים עד לכתם לישון ודאגו ליצור עבורם אווירה שמחה ותומכת.

במשך כל הלילה הוצמדו ללאה פסיכולוגית, יועצת ואחת המדריכות. צוות זה נתן ללאה תמיכה בלתי פוסקת לאורך הלילה. היא לא הפסיקה לבכות, והתלבטה כיצד לספר לילדיה כי אביהם נפטר. הוצע לה לספר להם בבוקר כי אביהם נפגע במהלך המלחמה, וביחד איתה החליטו על נוסח הודעה שהילדים יבינו.

בנוסף, התלבטה לאה אם לנסוע בבוקר למשפחתה שבצפון או להישאר בניצנים. מנהלי האתר אמרו ללאה, כי היא תוכל לבחור אם להישאר או לא, ובאם תחליט לחזור תוכל לעשות זאת במונית בחינם. לאחר התייעצות עם הצוות הטיפולי הוחלט כי עדיף שלא יילדיה ישהו עם בני משפחתם שבצפון. עלתה גם המחשבה, כי קיום השבעה בניצנים עלול להשפיע לרעה על שאר התושבים במתחם.

בשעה 8:00 בבוקר, לאחר לילה טרוף שינה, נפגשה לאה עם ילדיה, ובמקום אינטימי, בנוכחות ובתמיכת הפסיכולוגית והיועצת שליוו אותה לכל אורך הלילה, סיפרה להם כי אביהם נפגע במלחמה וכי הוא לא ישוב עוד. הילדים שאלו, "אבא עכשיו מלאך?" לאה פרצה בבכי וענתה "כן, אבא עכשיו מלאך". ילדיה של לאה התקשו להבין את משמעות האירוע, וביקשו מהחונכים שליוו אותם להמשיך ולשחק. בזמן זה לאה חזרה לשוחח עם בני משפחתה לגבי פרוצדורות הלוויה, והחליטה לחזור באותו יום לצפון כדי להיערך להלוויה ולשבעה.

חברי הצוות הפסיכולוגי והחונכים עזרו ללאה באיסוף חפציה, ובשעה 12:00 הגיעה המונית לאתר כדי לאסוף את לאה ואת ילדיה. למונית הצטרפו שני חונכים אשר סיפקו להם ליווי צמוד עד להגעתה לצפון, שם חברה לבני משפחתה.

במקביל יצר הצוות הטיפולי קשר עם מחלקת הרווחה שבצפון, עדכן אותם במה שאירע, וביקש מהם לקבל את בני המשפחה, להיות איתם ולעזור להם במידת הצורך. היועצת והפסיכולוגית שליוו את לאה והילדים לכל אורך הלילה הקשה נסעו אליה לצפון במהלך השבעה, והמשיכו ללוות את המשפחה ואת הילדים עד לסיום השבעה. אז נוצר הקשר עם עובדת סוציאלית תושבת המקום, שלקחה על עצמה את המשך ליווי המשפחה.

האירוע הקשה השפיע על כולם: על צוות המדריכים, על שאר התושבים באוהל שבו לאה שהתה, ועל הצוות הטיפולי עצמו, ובעיקר על הצוות שליווה באופן צמוד את לאה וילדיה, שלאחר מעל 24 שעות קשות של ליווי המשפחה, ללא שינה, הרגיש מותש ומוצף בתחושות עזות. באותו יום נערכה ישיבה של הצוות הטיפולי שליווה את האירוע. ביום שלמחרת גויסו מתנדבים נוספים לצוות הטיפולי והוחלט על קיום שיחות קבוצתיות ופרטניות עם כל מי שהיה מעורב באירוע, כולל מדריכים, אנשי צוות נוספים,

דיירי האוהל והצוות הטיפולי עצמו, על מנת לפרוק את הרגשות ולעשות עיבוד ראשוני. התמיכה הרבה, תהליך העיבוד הרגשי ועומס העבודה באתר, אפשרו לצוות המדריכים ולצוות הטיפולי לחזור לתפקוד מלא תוך זמן קצר. היה צורך לטפל במקרים חדשים, כואבים לא פחות, תושבים חדשים הגיעו למחנה עם מצוקות וחרדות. יחד עם זאת, במבט לאחור, ההתמודדות המשותפת עם האירוע הקשה יצרה תחושות שותפות וקרבה שלא היו עד כה, בין צוות המדריכים ומנהל האתר ובין הצוות הטיפולי. בעקבות האירוע, הפסיכולוגית שליוותה את המשפחה מונתה באופן רשמי על ידי מנהל האתר לאחראית על צוות המדריכים במתחם הצפוני, מה שסייע רבות בהמשך לעשייה הטיפולית באתר.

סיכום

במהלך שהות המשפחות בעיר האוהלים בניצנים נעשו התערבויות שונות בקרב ילדים ובני נוער במטרה לסייע להם להתמודד עם קשיים מיוחדים שהתעוררו לנוכח עזיבת בתיהם, לאחר תקופה קשה של טראומה בעקבות הפצצות טילים מסיביות, אובדנים ופגיעות שונות, פיזיות ונפשיות, כמו גם קשיי הסתגלות לחיים של פליטים בתנאים לא קלים. הסיוע כלל התערבויות שונות בקרב ילדים בגילאים שונים ובקרב הוריהם. ההתנסות הייתה יעילה ומיידית, אך למרות זאת, יש להפיק עדיין לקחים ומסקנות כדי לשפר התערבויות דומות בעתיד.

למדנו עד כה, כי בניית מערך טיפול המותאם לתנאי שדה הייתה חיונית ביותר לנוכח המצב הביטחוני הסבוך ומצבי הלחץ והחרדה שבהם היו שרויים התושבים בעיר האוהלים כתוצאה מפינוי שלא מרצון מהבית וישיבה ממושכת עם זרים בתנאים של צפיפות ושל אובדן האינטימיות והפרטיות. התמודדות מערך המטפלים עם התופעות השכיחות הנגרמות כתוצאה מחשיפה מתמשכת למצבי לחץ וחרדה, הביאה להקלה של ממש ואף להתמודדות בונה עם המציאות שנכפתה על תושבי הצפון.

עוד למדנו על הנדרש מן המטפלים והמדריכים בעתות חירום ומשבר:

- **תפקוד מקצועי יעיל** – מטרות הטיפול: לשמש גורם מאזן ומגן המאפשר למציאות המלחמה לחזור פנימה אך דואג למניעת תחושות קשות של אובדן שליטה והעדר ביטחון; לשמור על תפקוד מקצועי ויעיל גם כאשר אין זמן להתארגנות, על ידי יצירת מרחב המאפשר התמודדות טובה בתקופה בה כולם מבלבלים ומעורערים; ניהול משברים; הכוונת הילדים המתבגרים והוריהם. כדי להשיג מטרות אלה יש ליצור אווירה המאפשרת להיענות לצרכים הנפשיים, לאתר את צרכי האוכלוסייה מדי יום ביומו, ולתת תוקף ומשמעות לחוויות של כל אדם. באווירה מעין זו מתאפשר תהליך אישי, משפחתי וקבוצתי לאלה המבקשים סיוע. תהליך זה כולל: עיבוד רגשי וקוגניטיבי; בירור עמדות רגשיות, פוליטיות, חברתיות וערכיות אל מול המצב; בחינת היכולת לעמוד מול מצבים קשים בעבר ובהווה; הרחבת הנגישות לעולם הרגשי והחוויתי; המשגה של המשאבים האישיים, החברתיים והמשפחתיים.
- **תמיכה במטפלים** – ליצור מערך תומך במטפלים ובדמויות המפתח הנושאים

בעול האחריות, כדי שאף איש טיפול וניהול לא יישא לבדו בנטל ההתמודדות עם המצב.

- **שמירה על שגרה, המשכיות וקביעות** – במצבים טראומטיים לא שגרתיים חשוב לשמור עד כמה שאפשר על שגרה, המשכיות וקביעות, כדי ליצור מרחבים מוגנים ובטוחים. במסגרת חיי השגרה המטפל אמור לתווך ולסייע לעבד את ההתרחשויות הלא-שגרתיות, באופן המשמר את יכולות התפקוד, מספק משמעות לאירועים ומצביע על דרכי התמודדות אפשרויות.
- **בניית פרספקטיבה עתידית** – להיאבק בתופעות של הדוניזם, הנאות מיידיות ואובדן הפרספקטיבה של העתיד, ולהשתמש במצבים ובאירועים המתרחשים "כאן ועכשיו", שאותם יש לקלוט ולעבד כדי להבטיח המשך טיפול בעתיד על ידי המטפלים הקבועים.
- **ניתוב הפחד** – לנתב את הפחד לטובת עשייה מועילה למען הכלל, הנובעת מהזדהות עם הזון או אידיאל שכדאי להשקיע למענו; ליצור לכידות חברתית המבוססת על הזדהות עם המאבק הלאומי ועל עשייה תורמת.
- **התמודדות עם התנהגות סיכנית** – לזהות את מקרי ההתנתקות וההתנהגות הסיכנית של ילדים ומתבגרים, ולתת להם תחושה של היותם ראויים להתייחסות מכבדת ומחבקת, בד בבד עם מתן סיוע בהתמודדות עם תביעותיהם הפסיכולוגיות להגנה ולביטחון.

לסיום ברצוננו להדגיש, כי כל העבודה המבורכת שנעשתה לא הייתה יכולה להיעשות ללא צוות נפלא ומדהים של מתנדבים, פסיכולוגים, יועצים חינוכיים, עובדים סוציאליים ופסיכותרפיסטים, שהתגייסו בתנאים קשים ביותר, השקיעו ימים כלילות, ועשו עבודת קודש. שיתוף הפעולה עם הארגונים השונים, הגיבוי המלא שקיבלנו מהנהלת האתר, והנוכחות החיה והאוונטנית של הצוות הטיפולי, יצרו את האפשרות לסייע ולתת מענה למצוקות ולצרכים של האוכלוסייה באתר, ולהקל על סבלה. אירועים קשים זכו להתערבות מיידית, ובכך נחסכה עוגמת נפש רבה מאוכלוסייה שגם כך שילמה מחיר כבד במלחמה.

מקורות

- אבן שושן, א' (2004). מלון אבן שושן. ירושלים: קרית ספר.
- ויניקוט, ד' ו' (1971). **משחק ומציאות**. תל-אביב: עם עובד.
- מור, פ', לוריא, א', ח'רגל, ש' וסימן טוב, י' (2005). **משא הטראומה: התמודדות מתמשכת עם נפגעי לחץ וטראומה בין כותלי ביה"ס**. הוצאת משרד החינוך ואשלים-ג'וינט ישראל.

Baker, H. S. & Baker, M. N. (1987). Heints Kohut's "Self Psychology: An Overview". *American Journal of Psychiatry*, 144, 1-28.

ייעוץ מערכתי לצוות החינוכי העוסק בנוער בסיכון – פורום למידה עירוני של היועצות החינוכיות באשדוד

דיתי אבניאלי, מירי סנדרוביץ' ושולמית קליינבורט

תקציר

המאמר בא לתאר פורום למידה עירוני של יועצות חינוכיות באשדוד, אשר פעל במשך שנתיים בשיתוף הרשות העירונית, משרד החינוך ו'ג'וינט ישראל'. פורום זה, שכלל 25 יועצות, צמח מתוך תהליך התערבות בבתי ספר תיכוניים, במסגרת תוכנית "סביבת חינוך חדשה", אשר עסקה בשינוי עבודת הצוות החינוכי עם נוער בסיכון. תהליך העבודה כלל: 10 מפגשים תיאורטיים אשר עסקו בבניית קבוצת עבודה של יועצות חינוכיות המתמחות בעבודה מערכתית ובלמידת המאפיינים של נוער בסיכון ודרכי התמודדות; 6-8 מפגשים פרטניים בבתי הספר, בין מנחת הפרקטיקום ליועצות אשר עסקו ביישום הפרקטי של ההבנות התיאורטיות. בשנה השנייה פעלה סדנה קבוצתית אשר עסקה בגיבוש צוות היועצות העירוני וביישום נושאים מרכזיים במסגרת בית הספר, כמו: אלימות, מניעת נשירה, צמצום פערים לימודיים. התובנות והמסקנות: האחריות לטיפול בנוער בסיכון מוטלת על כלל צוות בית הספר; עבודת צוות היועצות העירוני בבית הספר משמעותית להמשך ההתפתחות המקצועית של היועצות; התפתחות עבודת הצוות בין הרשות העירונית למערכת החינוך מהווה תהליך מקביל לעבודת הצוות המתפתחת בין היועצות לצוות החינוכי בבית הספר. השנינו: תובנות הרשות העירונית הביאו לשינוי. נבנו מנגנונים להמשך טיפול עירוני בסוגיית נוער בסיכון.

רציונל ומטרות פורום הלמידה ליועצות

המציאות בארץ בשנים האחרונות מטילה משימות רבות על מערכת החינוך העל-יסודי. ביניהן בולטות שתי משימות משמעותיות: שיפור הישגי הבגרות וטיפול מצוינות; מניעת נשירה, גלויה וסמויה. משימות אלו, המשמעותיות כל כך לסוגיית נוער בסיכון, היוו מוקד להתמודדות של מערכת החינוך באשדוד באמצעות תוכנית סח"ח (סביבה חינוכית חדשה), ובהמשכה בפורום למידה של יועצות. במהלך שש שנים התקיים תהליך התערבות עירוני ברוב התיכונים המקיפים ומרכזי החינוך באשדוד, במסגרת תוכנית "סביבת חינוך חדשה", אשר פותחה ב'ג'וינט ישראל' בשיתוף משרד החינוך / אגף שח"ר (שירותי חינוך ורווחה) ועמותת 'אשלים'. התוכנית התרכזה בעבודת צוותי חינוך עם נוער בסיכון במסגרת בית הספר, וליוותה את השינויים המערכתיים והאישיים בתפיסת תפקידי ההנהלה, המורים והיועצות. הנחת העבודה בתוכנית סח"ח הייתה כי למורים בבתי הספר יש יכולת ואחריות להשפיע על התקדמותם והצלחתם של תלמידים הבאים מרקע חברתי-כלכלי נמוך, ומצויים בסכנת נשירה (סולימני, 2002). אחד ממרכיבי תוכנית סח"ח היה פיתוח עבודת צוות, וכן פיתוח מיומנויות

- Bernard, B. (1997). *From Research to Practice: The Foundations of the Resiliency Paradigm*. Rio Rancho, NM.
- Feldman, R., Greenbaum, C.W. & Yirmia, N. (1999). Mother-infant affect synchrony as an antecedent of the emergence of self-control. *Developmental Psychology*, 35, 223-231.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston, IL: Row, Perterson & Company.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Garbbarino, J., Kostelny K. & Durbow, N. (1991). *No place to be a child, growing up in war zone*. Lexington books, Toronto.

מקצועיות אשר ליועצת החינוכית תפקיד מרכזי בהנחלתן. פיתוח עבודת צוות משמעו, כי כל חבר בצוות תורם תרומה ייחודית להתאמת התוכנית החינוכית לפרט ולקבוצה. תרומתו של כל חבר בצוות מתבטאת בחשיבה, יצירה, תכנון ויישום של התוכנית הנקבעת. תכלית השיח המתמשך בין חברי הצוות היא איתור צרכים, זיהוי מכשולים וקשיים קוגניטיביים המעכבים את העשייה החינוכית, וחיפוש דרכים לפתרונם. היועצת בתוכנית הייתה שותפה בגיבוש תפיסת העבודה המתפתחת, ובהטמעת מיומנויות מקצועיות בקרב המורים, מיומנויות כמו: דיאלוג, יצירת קשר עם אחר, הקשבה, נוכחות, תמיכה והכלה. היועצת הייתה גם אחראית לשינויים ארגוניים, כמו: יצירת מסגרות זמן ללמידה וחשיבה, פיתוח ישיבות פדגוגיות מתואמות, פיתוח מיומנויות אבחוניות (מיפוי תלמיד, מיפוי כיתה), שימוש בכלי של ניתוחי מקרה באופן מעמיק ושיטתי, וחיזוק הקשר עם הורים מתוך הבנה כי אלו השותפים המשמעותיים להצלחת התלמיד בבית הספר (מור ולוריא, 2005).

עם סיום התוכנית התברר, כי מעורבות היועצות בתוכנית הייתה חלקית, ונגעה רק ליועצות העובדות עם כיתות אתגר במקיפים ובמרכזי חינוך (כיתות אתגר מיועדות לתלמידים שמסיבות שונות לא הצליחו להשתלב במסגרות המובילות לתעודת בגרות, מרביתם באים מרקע סוציאקונומי נמוך ובעלי הישגים לימודיים נמוכים). היועצות האחרות לא היו מעורבות בתהליכי השינוי והמשיכו לתפקד בגישה ה"מסורתית". לאור זאת, עמדה היועצת הבכירה על הצורך בהתערבות ממוקדת אצל כלל היועצות ברמה העירונית, במטרה לחשוף אותן לידע שהצטבר בעבודה מערכתית עם נוער בסיכון במסגרת בית הספר התיכון, ולגבש את היועצות החינוכיות כקבוצת עבודה מקצועית ומשמעותית אשר תפעל בעיר לקידום הנושא באופן מערכתי.

התארגנות מערכתית לפיתוח התוכנית ויישומה

לצורך ההשתלמות הוקמו צוותי היגוי ברמת-על, ברמה עירונית וברמה בית-ספרית. **ועדת היגוי-על** נפגשה כארבע פעמים בשנה, וכללה נציגים מעיריית אשדוד; משרד החינוך; שפ"י (שירות פסיכולוגי-יעוצי) ואגף ש"ר (שירותי חינוך ורווחה); ג'וינט ישראל; ו'מכון סאמיט' המתמחה בעבודה טיפולית-שיקומית עם נוער וצעירים. ועדה זו עיצבה את פורום הלמידה באופן המשלב בוזמנית הקניית ידע תיאורטי עם עבודה מעשית בשדה, בפורום קבוצתי ופרטני. ועדת היגוי זו עסקה בגיבוש האג'נדה המשותפת של:

1. ג'וינט ישראל' - שלו תוכניות התערבות מתוך תפיסה פסיכו-חברתית אשר מטרתה פיתוח עבודת צוות, פיתוח יכולות אישיות ומקצועיות של מורי בית הספר, על מנת שיצליחו ליצור מענים חינוכיים מותאמים ליכולות הגלויות והסמויות של תלמידים הפגיעים לסיכון.
2. משרד החינוך - עם תפיסתו את תפקיד היועצת החינוכית שמגמתה הרחבת התפקיד מההיבט הפרטני להיבט המערכתי, בשילוב עם גישתו של אגף ש"ר - האחראי על תלמידים תת-משיגים במערכת החינוך - הדוגל בגישה של "כל תלמיד

יכול" וגורס, כי על המערכת האחראית להביא את התלמיד למיצוי יכולותיו בבית הספר.

3. 'מכון סאמיט' - שלו ניסיון טיפולי ושיקומי של מכון המתמחה בעבודה עם בני נוער וצעירים בגישה יונגיאנית ופסיכואנליטית ובהשפעת תהליכים מודעים ובלתי מודעים על עבודת איש החינוך.

4. עיריית אשדוד - שהייתה בעיצומו של שינוי מבני-ארגוני של מערכת החינוך העירונית, ועסקה בארגון מחדש של בית הספר התיכון השש-שנתי והקמת מנגנונים למניעת נשירה וטיפול ישיר בנוער בסיכון.

ועדת היגוי עירונית פעלה כצוות ביצוע ויצרה את החיבור בין היעדים החינוכיים של העיר בסוגיית הנשירה ושיפור הישגים בבחינות הבגרות, עם מגמת משרד החינוך ביחס לתלמידים תת-משיגים ("כל תלמיד יכול"). ועדה זו נפגשה בעירייה אחת לחודשיים בהשתתפות הממונה על מערכת החינוך העל-יסודי, היועצת הבכירה ומנהלת תוכנית סח"ח באזור המרכז. ועדה זו עסקה בניהול השוטף של פורום הלמידה, בחיזוק הקשר בין הפיקוח, היועצות ומנהלי בתי הספר סביב סוגיית נוער בסיכון. הנושאים המרכזיים שעלו בפורום זה נגעו לקשיי היועצות במימוש עבודה מערכתית בבית הספר, בהתנגדות חלק מהמנהלים לשינוי, ובחיזוק הקשר בין הגורמים המקצועיים העובדים בעיר עם נוער בסיכון, לבין היועצות והצוות החינוכי בבית הספר.

ועדת היגוי בית-ספרית של יועצות עסקה בגיבוש עבודת צוות מערכתית, ביישום ההבנות במפגשים התיאורטיים והפיכתם לתוכניות עבודה בשדה, תוך שיתוף ההנהלה והמחנכים.

ההבניה מחדש של בית הספר המקיף השש-שנתי, הייתה אחד הנושאים המרכזיים בו עסקו מובילי החינוך בעיריית אשדוד, וליוותה את דיוני קבוצת היועצות לאורך השנה. המפגשים נבנו סביב הסוגיות הארגוניות של עבודתן והצורך לארגון מחדש של בית הספר לשלוש חטיבות גיל. כמו כן, הועלו דילמות וסוגיות מרכזיות בעבודתן עם הצוות החינוכי בבית ספר סביב סוגיית הנשירה ושיפור הישגים לימודיים של נוער תת-משיג. מפגשים אלו התקיימו אחת לחודש במרכז פסג"ה (פיתוח סגלי הוראה) במשך 3 שעות. יש לציין, כי ועדות ההיגוי ברמות השונות היו מבנים מקבילים של עבודת צוות, אשר יצרו זרימה של תקשורת בין בית הספר לרמת-העל וחזרה, והיועצת הבכירה שימשה כמתכללת של הגורמים והשותפים המתערבים.

מסגרות הלמידה

פורום הלמידה התקיים במשך שנתיים. בשנה הראשונה התקיים פורום למידה של 10 מפגשים תיאורטיים בהנחיית צוות 'מכון סאמיט'. מפגשים אלו התקיימו אחת לשבועיים במרכז פסג"ה באשדוד במשך 4 שעות. כמו כן, התקיימו 6-8 מפגשים אישיים וקבוצתיים של היועצות בבית הספר ליישום תוכנית בית-ספרית בהנחיית מנחה מטעם ג'וינט ישראל'. מפגשים אלו התקיימו בבית הספר אחת לחודש במשך כשעתיים. בסוף השנה נדרש צוות היועצות ליישם את הנלמד בפורום הלמידה, בהפעלת תוכנית מערכתית המיועדת לתלמידים בסיכון ומופעלת על ידי הצוות החינוכי בהנחיית היועצות.

בשנה השנייה התקיימה סדנה קבוצתית שנתית אשר עסקה בתהליכי ההטמעה של הנלמד בשנה הקודמת, ובהתרחבות העבודה המערכתית בבית הספר סביב סוגיית נוער בסיכון. מפגשים אלו היו בהנחיית אנשי מקצוע מ'ג'זינט ישראל' והיועצת הבכירה. הפעלת התוכנית בכל בתי הספר הייתה באחריות היועצת הבכירה ובהתאם לבשלות ולהתפתחות של הצוות החינוכי בכל בית ספר.

משתתפי הפרויקט

השתתפו בפרויקט 25 יועצות מ-8 בתי ספר מקיפים ממלכתיים, ממלכתיים-דתיים, חטיבות ביניים, מרכז טכנולוגי של רשת 'עמל' ו'מפתן'. ליועצות שהשתתפו בתוכנית היה ותק של לפחות שנתיים ביעוץ.

תהליך העבודה

מפגשי למידה תיאורטיים

מטרת מפגשי הלמידה התיאורטיים הייתה ליצור קבוצת עבודה של יועצות המתמחות בעבודה מערכתית, באמצעות למידת המאפיינים של נוער בסיכון ודרכי ההתמודדות המערכתית בסוגיה זו.

המפגשים התקיימו אחת לשבועיים במהלך השנה הראשונה לתוכנית, במרכז פסג"ה באשדוד, בשתי קבוצות למידה מקבילות מלוות במנחים מטעם 'מכון סאמיט', ובנוסף – מפגשי מליאה לסיכום נושא או דיון מורחב. במחצית הראשונה של השנה עסקו המפגשים בלמידת מושגים תיאורטיים המחזקים את ההבנות לגבי תפקיד היועצת במערכת. במחצית השנייה של השנה עסקו המפגשים בגיל ההתבגרות הנורמטיבי, בנוער בסיכון, ובהתמודדות המערכתית של היועצת. המפגשים כללו ניתוח מאמרים מתוך מקראה ייחודית שחוברה לפרויקט זה, דיונים וניתוחי מקרה מהשדה, תוך ניסיון מתמיד להבין מצבים ותהליכים על פי הגישה הפסיכואנליטית.

החוויה הראשונית של היועצות הייתה שנלמדים מושגים תיאורטיים תלושים מן השדה, ושמותרחשת למידה מן הכתוב שלא התחברה בהתחלה להתמודדות היומיומית שלהן. המנחים לימדו באמצעות טקסטים מושגים מרכזיים בתפיסתו של וגה (Vega, 1994): גבול, תפקיד ומשימה מרכזית, וכן מושגים מרכזיים בעבודתו של ווילפרד ביון (אצל Rioch, 1970) על קבוצות: קבוצת עבודה וקבוצת ההנחה הבסיסית.

המשימה המרכזית שהוגדרה הייתה ליצור קבוצת עבודה של יועצות המתמחות בעבודה עם נוער בסיכון. לצורך כך, נדרשו היועצות, כבעלות תפקיד משמעותי בבית הספר, להיות מחויבות לאותה משימה שהוגדרה להן. כדי להבין את תפקידן כיועצות לנוער בסיכון הן נדרשו להגדיר את המשימה המרכזית שלהן בבתי הספר בהתמודדותן עם בני הנוער. היועצות הבינו שמשימה מרכזית של שיפור הישגים היא מצומצמת ואינה עונה על צורכי כל בני הנוער, היות שהיא עוסקת רק בתחום הלמידה. לפיכך, גיבשו היועצות הצעה למשימה מרכזית עירונית מורחבת ורב-ממדית: "לאפשר הזדמנויות להתפתחות התלמיד במשורים הבאים: לימודי, חברתי, רגשי ומשפחתי,

למגוון צורכי הנוער בבתי הספר". משמעות הדבר היא שמדד ההצלחה לא יהיה רק הצלחה בבחינות הבגרות, אלא גם: מספר התלמידים המתגייסים לצבא; הצטיינות בתחומים אחרים כמו מעורבות חברתית ותרומה לקהילה; ייצוג בית הספר במוזיקה, ספורט וכדומה. לאור המשימה המרכזית הזאת משתנה תפקיד היועצת בבית הספר לעבודה מערכתית, כמו: ללוות ולהדריך את הצוות החינוכי בקשר בין מורה ותלמיד, בתהליכים חברתיים בכיתה ובקשר עם הורים וקהילה; לשמש כמתאמת ומתווכת בין גורמים מקצועיים חיצוניים לצוות בית הספר.

הקבוצה אף למדה ברמה התיאורטית על מאפיינים של נוער בסיכון, ועסקה בשתי גישות המתייחסות לגיל ההתבגרות הנורמטיבי: גיל ההתבגרות כשלב התפתחותי, לעומת גיל ההתבגרות כמשבר התפתחותי. באמצעות קריאת הספר "מישהו לרוץ איתו" (גרוסמן, 2000) וניתוח הדמויות, התחדדה ההבנה של מורכבות הסיכון בגיל ההתבגרות. הקבוצה עסקה בבדיקת תפקידה של היועצת כאיש בריאות הנפש בבית הספר, ובתפקידו של הצוות החינוכי בהתייחס למאפיינים ולצרכים של מתבגר בסיכון. ויניקוט (1995) מציע לבחון את ההתנהגות האנטי-נורמטיבית כהזדמנות לדיאלוג אחר עם הנער. פיתוח הדיאלוג איתו צריך להיות כיוון של חיפוש דרך לקשר, התקרבות והיכרות אמיתית עם עולמו של הנער. משמעות הדבר היא שצריך להגדיר מחדש בבית הספר: מי הוא תלמיד בסיכון; מה הם צרכיו; מה תפקידו של הצוות החינוכי; ואיך לפתח הורות צוותית עבורו.

חויית ה"הורות" שהמנחים ורכזת הקורס יצרו עבור קבוצת היועצות יכולה להוות מודל להורות לנוער בסיכון בבית הספר. במובן הסטריאוטיפי לקחו מנחי 'מכון סאמיט' את תפקיד האב של הקבוצה, דהיינו: יצגו את מקום הגבולות, הסמכות ודרישות המציאות, ואילו רכזת הקורס ששימשה גם כמנחה בפרקטיקום, לקחה את תפקיד האם, במובן של הכלה ותמיכה. הורות זו אפשרה ליועצות בקבוצה להתפתח ולצמוח.

הפרקטיקום

א. פיתוח עבודת צוות היועצות בבית הספר: במקביל לקיום המפגשים התיאורטיים התקיימו מפגשים אישיים וקבוצתיים של קבוצת היועצות הבית-ספרית עם מנחת הפרקטיקום. המפגשים התקיימו בין כותלי בית הספר אחת לחודש, ונבנו על פי הצרכים של היועצות ובתיאום עמן. המפגש הראשון הוקדש לשיחות פרטניות במטרה לרתום את היועצות לתהליך בניית הצוות הייעוצי הבית-ספרי. במפגשים הללו התרחש דיאלוג שנסב על יחסי העבודה בין משתתפות הקבוצה. נבדקו שאלות כמו: האם וכיצד מתנהלת שותפות ותמיכה מקצועית ביניהן? האם היו רוצות לשנות/ לשפר את מערכת היחסים המקצועית? האם וכיצד עבודת הצוות ביניהן משפיעה ומהווה מודל לעבודת הצוות החינוכי בבית הספר? במפגשים האחרונים גיבש כל צוות יועצות תוכנית הנחיה מערכתית עבור הצוות החינוכי בבית הספר לעבודה עם נוער בסיכון. מטרת התוכנית שנבנתה על ידן הייתה לגבש את צוות היועצות סביב משימה קונקרטית של כתיבה ומימוש הלכה למעשה של תוכניתן.

לצורך בניית תוכנית זו זיהו היועצות חולשות מערכתיות בבית ספרן – בנוגע לעבודה עם נוער בסיכון – שהן מעוניינות להתמודד עמן. היועצות נדרשו לתכנן ולהוביל במשותף תהליך מערכתי שיביא לידי ביטוי את מקצועיותן ויהווה מודל לעבודת צוות.

ב. השינוי בעבודת היועצות: היועצות נתבקשו לערוך רפלקציה על תהליך פיתוח עבודת הצוות הייעוצי, וכן לבחון את הקשר בין מפגשי הלמידה התיאורטיים לבין מפגשי הפרקטיקום. להלן רפלקציה של יועצות באחד מבתי הספר, המיטיבה לתאר את הקושי בגיבוש עבודת הצוות:

הקושי שלנו היה שלמרות שבמשך שנים אנו עובדות יחד, לא התגבשה עבודת-צוות. מדי שנה קבענו יום ושעה המתאימים לכולנו, אך לא הצלחנו להתמיד ולהיפגש. כשכבר נפגשנו, היינו כל כך מוצפות, שכל אחת הובילה את הדיון למקום אחר, לא היה נושא מקשר, ולכן תמיד יצאנו עם תחושה של החמצה וחוסר סיפוק, שעם הזמן הכילה גם תחושות כעס, פגיעות, וחוסר סבלנות וקבלה האחת של השנייה. מתוך הכרה בחשיבות עבודת הצוות, נעשו מספר ניסיונות במהלך השנים במטרה לשנות את המצב, אך ללא הצלחה... העובדה שלא התקיימה עבודת צוות שנים רבות, וכל אחת מאיתנו, מוכשרת ככל שתהיה, עבדה לבד, מנעה הפריה הדדית, עזרה, תמיכה... היינו זקוקות לגורם חיצוני ניטרלי, שייצור את המסגרת המחייבת שתושיב אותנו יחד ולא תאפשר לנו לברוח שוב מהתמודדות באמתלות שונות. מירי אפשרה לזה להתקיים.

על התפתחות התהליך הן רשמו:

בהמשך התהליך חל שינוי באופן קיום המפגשים: המפגשים התקיימו ברצף, הנוכחות הייתה גבוהה, רמת הפתיחות השתפרה, האווירה הייתה נינוחה יותר, רמת היעילות עלתה. לראשונה שיתפנו זו את זו, בצורה שיטתית, בדרך העבודה של כל אחת, עם כל השונות שבה. ניסינו לגבש תוכנית מערכתית שתשלב ותכלול בתוכה את כל המרכיבים שהועלו. תוך כדי שיחה צמחו רעיונות חדשים משותפים.

בבית ספר אחר תיארה אחת היועצות את הקשר בין מפגשי הלמידה התיאורטיים לפרקטיקום באופן הבא:

ההשתלמות בכללותה תרמה מאוד לגיבוש צוות הייעוץ בבית הספר מבודדים לקבוצה, וברמה האישית הקבוצה עזרה לי מאוד בגיבוש זהותי המקצועית. מושג ה"גבול" קיבל משמעות חדשה, שימת הדגש עליו עזרה לי לערוך סדר התנהלות בתפקיד, ומצאתי שמושג זה מחבר בין שני החלקים של הקורס: התיאורטי והמעשי.

יועצת באחד מבתי הספר תיארה את התפתחות עבודת הצוות הייעוצי הבית-ספרי, במקביל להתקדמות מפגשי הפרקטיקום באופן הבא:

מפגש ראשון – פגישת היכרות ותיאום ציפיות. במפגש הזה נכחו רק המנחה ואני. המנחה בדקה יחד איתי מה יהיה הרכב היועצות במפגשים הבאים איתה, זה היה ברור לשתינו שהחלוקה צריכה להיות חטיבה עליונה וחטיבת ביניים... מפגש זה תרם לי בעריכת רפלקציה על העשייה הייעוצית שלי, זיהיתי נקודות חוזק בעבודתי, מה שעודד מאוד להמשך הדרך. במפגש השני נכחו יועצות חטיבת הביניים. עדיין מתגבשות בינינו כקבוצה, ומגבשות יחד את הנושא שנעסוק בו. המפגש הרביעי והחמישי כבר התקיים עם יועצות החטיבה העליונה, ועם יועצת נוספת שלא לקחה חלק בקורס אך הצטרפה לחשיבה משותפת על הסדנאות למורים. כך קרה שמבודדים במערכת חברנו לקבוצות בתוך צוות הייעוץ, ולבסוף התגבשנו לקבוצה אחת בעלת מטרה ברורה ומשותפת, קבוצה תומכת, שהפרטים בה חשים שייכים.

יועצת בבית ספר נוסף, שבו התגלתה התנגדות קשה לתהליך ונוצר ערפול רב לאורך המפגשים, היטיבה לתאר את המתרחש:

יותר מדי סחבת, ברברת, התפלספות בלי תכלס... בדיעבד, הסתבר לי, שכל הדיבורים הללו אכן הובילו אותנו לעבודה... באופן כללי אני מרגישה שהמפגשים עסקו לא רק בנוער בסיכון אלא בנו – היועצות, ואני בהחלט חושבת שהיה ויש צורך בעבודה כזאת... ברגע שהתחלנו לעבוד [לתכנן את עבודת ההנחיה], הרגשתי שאנו עובדות יחד, לא רק בעצם הישיבה הטכנית אלא גם בחשיבה משותפת שתוביל לעשייה משותפת.

ג. תוכניות העבודה: להלן דוגמה לתוכנית עבודה מערכתית שבנה צוות היועצות

באחד מבתי הספר. היועצות זיהו, כי המענה הניתן בבית ספרן לבעיות משמעת קשות אינו מספק, וניסחו הצעה אלטרנטיבית. בבית הספר פעלה עד כה ועדה הקרויה "ועדת משמעת". תפקיד הוועדה לשמש כתובת למחנכים ומורים עבור בעיות משמעת קשות שלא הצליחו לפתור. נקודת המוצא של הוועדה לטיפול בבעיות משמעת, מעשי אלימות או אי-ציות לכללי בית הספר הייתה הילד "העברייני", ובהתאם לכך עסקו רוב ההחלטות בטיב העונש שזה יקבל ובדרכי אכיפה. בפועל, לא הצליחה הוועדה לתת מענה הולם ואמיתי לבעיות המשמעת והאלימות של בית הספר.

היועצות החליטו להציע מודל אחר של עבודה – מעבר ממיקוד בבעיה של הילד, למיקוד בכיתה, בשכבה או במערכת כולה. מטרת המודל החדש הייתה להפוך את עבודת הוועדה למובנית ומסודרת, ולהשפיע על אופי הדיון, מתוך שאיפה לתת לה צביון של ועדה חושבת. הגישה היא משתפת, כשהאחריות על פתרון הבעיה וקבלת ההחלטות היא של כל הנוגעים בדבר.

תוכנית הפעולה:

- שינוי שם הוועדה ל"ועדה בית-ספרית להיוועצות חינוכית".
 - מיסוד המקום והמסגרת - לא בחדר סגן המנהל אלא בספרייה או בחדר ישיבות.
 - תדירות מפגשים - הוועדה תתכנס באופן קבוע ומסודר.
 - הוועדה תכלול את סגן המנהל, רכז שכבה, יועצת שכבה, נציג מורים, נציג מועצת התלמידים וגם גורמים נוספים לפי הצורך, כמו: פסיכולוגית בית הספר, מגשרת לעולים, גורמים טיפוליים מהקהילה כגון: עובדת סוציאלית, קצין ביקור סדיר וכד'.
- המקרים שיידונו בוועדה יהיו בקשות של כל אחד מחברי הצוות החינוכי, בנוהל מסודר של מילוי טופס (שפנו היועצות), הנותן אינפורמציה רחבה על התלמיד, יכולותיו וחולשותיו.
- היועצות סיכמו את העבודה באופן שמייצג את תחושתן של רבות מהיועצות:
- אנו מודעות לקשיים שעברנו ועדיין מצפים לנו. לא ננקל מכניסים שינוי למערכת. לאנשים קשה לעשות שינוי, הן ברמה האישית, והן ברמה הכללית.

יצאות העבודה עם כורים הלמיזה העירוני

תהליך ההתערבות ברמה העירונית וברמה הבית-ספרית הביא לשינוי בתפיסת העבודה ברוב בתי הספר המקיפים בעיר, תוך שיתוף מלא של הרשות והיועצת הבכירה. התחדד הצורך בקבלת הדרכה פנים-בית-ספרית, בשיתוף המנהלים ובקיום מסגרת קבוצתית קבועה ומובנית של מפגשי יועצות. מודל העבודה שהתפתח יצר מעגלי השפעה הדדיים רב-תחומיים, העוסקים בממשק החינוכי/טיפולי/ ארגוני, ויצר מערך של עבודת צוות פנים-בית-ספרית - בין היועצות למורים, וחוף-בית-ספרית - בין בתי הספר לבין עצמם, ובינם למערכת העירונית, המקצועית והארגונית.

מערך כולל זה הביא לתחושה של "יחד" והיכרות מעמיקה, וחזק את שיתוף הפעולה בין כל הגורמים.

תחושת היחד במימה הנית-ספרית

במפגשי הלמידה והפרקטיקום עלתה החוויה של בדידות היועצות בבית הספר. עלה הצורך והרצון ללמוד וליישם תהליכים צוותיים, לפתח "דיאלוג אחר" עם הנוער, בשיתוף המנהל וצוות בית הספר. התברר כי הרחבת מעגל השותפים לתהליך הנו שלב הכרחי להבטחת המשך התפתחות עבודת הצוות והגישה המערכתית הרב-ממדית, תחת הובלתה של היועצת. שינוי זה הביא לכך כי שנה אחר כך, הורחבו צוותי הייעוץ ברוב בתי הספר, התחזק מקומה של היועצת, והיא משתפת כיום בצוותים המובילים, ושותפה בצוותי ההנהלה בכל בתי הספר בעיר. על פי הערכת היועצת הבכירה, ניתן לומר שרוב היועצות התפתחו מבחינה אישית ומקצועית, במיוחד בתחום מיומנויות של היועצות, תיאום ותיעוד, והתרחב הידע ביחס לנוער בסיכון.

תחושת היחד בקבוצת היועצות

מפגשי היועצות ברמה העירונית הביאו לכך שהקבוצה הפכה ל"קבוצת התייחסות". נוצרה לכידות בין המשתתפות, שאפשרה ליועצות תמיכה, היוועצות ולמידה, ובכך התחזקה תחושת ה"יחד", לעומת הבדידות שאפיינה את עבודת היועצות קודם לכן.

תחושת היחד ברמה העירונית

התפתחו תהליכים מקבילים בין גיבוש צוות היועצות בבית הספר לבין השותפים ברמת ועדת ההיגוי העירונית. התקבלה תמונה של שביעות רצון מהתהליך. תוכניות העבודה היישומיות של היועצות שיקפו את התרחבות הראייה המערכתית. חוויית הנתק בין התהליכים והגורמים השונים התחלפה בחוויה של חיבור ואינטגרציה בין הרכיבים במערכת. נדמה שהמערכת העירונית והמערכת הבית-ספרית למדה לצרוך את המשאב המקצועי של הייעוץ החינוכי, מרמת הייעוץ הבכיר ועד היועצת בשדה. תובנות מרכזיות לגבי הייעוץ הן כי עבודת צוות היועצות ברמה העירונית והדרכה קבועה בבית הספר הן קריטיות להמשך ההתפתחות האישית והמקצועית של כל יועצת. כמו כן, עלה כי הרחבת ההסתכלות המערכתית בבית הספר ובעיר בסוגיית נוער בסיכון, נמצאת בזיקה להמשך ההתמקצעות של צוות היועצות העירוני. לאור זאת, הוחלט כי תתגבש קבוצת המשך לשנה ג' בהנחיית היועצת הבכירה ובסיוע יועצות ותיקות, שתעסוק בייעוץ ארגוני, בנייתוחי מקרה וביישום הנלמד באופן קונקרטי. עבודת הצוות העירוני הובילה, על פי הערכת היועצת הבכירה, לתפוקות משמעותיות כמו הגדרה מחודשת של תפקיד היועצות בעבודתן עם תלמידים בסיכון. כמו כן התגבשה עבודת צוות מערכתית עירונית בין היועצת הבכירה לבעלי תפקידים מרכזיים בעיר כמו: הפיקוח הכולל, קצין ביקור סדיר, קידום נוער, אגף לחינוך על-יסודי ושירותי הרווחה. העיסוק המתמשך בנושא מיקד את תשומת הלב הציבורית, העמיד את הנוער וצרכיו ב"קדמת הבמה", וסייע למובילי העיר לעשות שימוש מערכתי בתוכניות מניעה קיימות בבית הספר, כמו גם לפתח מענים נוספים בתוך ומחוץ לבית הספר, כגון: קבוצות התמדה (למניעת נשירה); תלמידים משולבים (בעלי צרכים מיוחדים); הקמת מרכז של הפוך על הפוך (עמותת על"ם).

רמת התלמידים

תוכנית זו לא עסקה במכוון ובאופן ישיר בתלמידים, אלא ביועצות ובתהליך של למידה והתבוננות בצורכי נוער בסיכון במסגרת בית הספר התיכון. לכן, בטווח הקצר, התפוקות שנצפו היו שינויים משמעותיים שחלו בעבודת היועצות. נדמה לנו שרק בטווח הארוך אפשר יהיה למדוד ולהעריך את השינויים שחלו בתפקוד התלמידים בבית הספר, וזהו כבר עניינו של מחקר/ פרויקט אחר. יחד עם זאת, בבירור עם מובילי מערכת החינוך בעיר, עולה כי חלה עלייה בזכאות לבגרות וכן ירידה משמעותית באירועי אלימות ונשירה. על אף הישגים מרשימים אלו קשה לבודד ולומר מה היה חלקו של פורום הלמידה של היועצות בתוך המהלך הכולל שהתפתח בעיר.

לסיכום

ניתן לומר, שההכרה כי נוער בסיכון נמצא ב־main stream, בתוך בית הספר התיכון, הביאה להעברת האחריות לנושא, מחדרה של היועצת לכלל הצוות החינוכי, ובכך נוצר מערך ארגוני ומקצועי מותאם ברמה מערכתית בית-ספרית ועירונית. אנו תקווה כי ניסיון זה של עבודה מערכתית עם נוער בסיכון במערכת החינוך, יביא בהמשך התערבויות מערכתיות נוספות, כמו גם מחקרים עתידיים שיבדקו זאת באופן מבוקר.

מקורות

- גרוסמן, ד' (2000). **מישהו לרוץ איתו**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ויניקוט, ד' ו' (1995). **הכל מתחיל בבית**. תל-אביב: דביר.
- סולימני, ר' (2002). **הזבלת שינוי מתוכנן בבתי ספר באמצעות תכנית התערבות חינוכית. תאור מקרה – סביבת חינוכית חדשה (סח"ח)**. עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- מור, פ' ולוריא, א' (2005). **בין הפרט למערכת. התפתחות הדדית במפגש בין תלמידים בסיכון ומורים**. ירושלים: אשלים הוצאה לאור.
- Rioch, N.J. (1970). The work of W. Bion on groups, *Psychiatry* 33, 56-66.
- Vega, Z.R. (1994). The organization of work: Contributions from open systems theory. In O. Anton & Z.R.Vega (Eds), *Unconscious at Work: Individual and Organizational Stress in the Human Services* (pp. 28-38). New York: Routledge.

סקירת ספרים

שם הספר: משא הטראומה – התמודדות מתמשכת עם נפגעי לחץ וטראומה בין כותלי בית הספר

מור פלורה, לוריא איתמר, חן-גל שי וסימן טוב יוכי,
הוצאת משרד החינוך והתרבות, 2005
הסוקרת: הדסה אשדות

בעת כתיבת שורות אלה מתרחשת מלחמה קשה בצפון, וגם הנגב המערבי ממשיך לספוג טילים. משא הטראומה כבד. אוכלוסייה אזרחית מותקפת בטילי החיזבאללה, ולוחמים צעירים נהרגים בקרבות ומותירים עשרות משפחות שכולות נוספות. משפחות מהצפון נודדות כפליטים חסרי בית; אלה שנאלצו להישאר, כי לא היה להם לאן לברוח מפני אימת האזעקות והטילים הנופלים, שוהים במקלטים לאורך שבועות ארוכים, בתחושת איום ומצוקה נוראה. משני עברי הגבול הרס וחורבן. השגרה נהרסה, משפחות התערערו, מרקם חברתי מתפורר בעורף שכוחותיו כלים. מבוגרים משמעותיים, הורים ומנהיגי קהילה אינם יכולים למלא את תפקידם המצופה מהם ולהכיל את כל האובדנים והמצוקה, כי הם עצמם נתונים בחרדה קיומית עמוקה, המשודרת לילדים. מעגלי הפגיעה רבים מספור. האזעקות התכופות, ה"בומים" של הטילים הנופלים, הבתים ההרוסים, התחושה שאין לאן לחזור, מטעי פרי שננטשים לצד מקומות עבודה שנסגרים, אובדן מקורות כלכליים יציבים של משפחות שלמות – כל אלו יש להם השפעה של טראומה מתמשכת על ילדים ומבוגרים, שחומתם לא יפוג גם עם שוך הקרבות, כשהארץ לכאורה תשקוט.

טראומת המלחמה עשויה לפגוע בהתפתחותם התקינה של ילדים, ועלולה להתבטא בטווח רחב של סימפטומים: תחושת איום וחרדה בלתי פוסקת שמשפיעה על טווח התנהגויות יום-יומיות, נובעת אצל ילדים החשים שאינם מוגנים ושגם מבוגרים משמעותיים לא יכולים להושיע אותם. זוהי תחושת חוסר שליטה וחוסר אונים קיומית, שעלולה ליצור תגובות הימנעות, בעיות שינה ואכילה ותופעות פסיכוסומטיות שונות, התנהגויות סיכוניות למיניהן והפרעות פוסט-טראומתיות שרישומן לטווח ארוך. מכאן חשיבותו של הספר **משא הטראומה**, העוסק בתפקיד בית הספר בכלל והיועצים בפרט, בנושא זה. בדברי ההקדמה לספר נאמר, כי ההתמחות וההתמקצעות שחלו בשנים האחרונות במערכת החינוך בארץ, מהוות הישג חסר תקדים בהשוואה למערכות חינוכיות אחרות בעולם. ואכן, לנוכח האיומים והאירועים הקשים, המערכת החינוכית כולה והיועצים החינוכיים בפרט, הפגינו התגייסות מהירה והשקעה אישית ומקצועית עצומה, עם הרבה תושייה ומקוריות.

הנושאים השונים המועלים בספר בנושא טראומה מתמשכת, מציגים קשיים נפוצים, שאולי נידונו כבר בחלקם, אך לא באופן מספק, הן בשדה החינוכי והן בספרות המקצועית. הספר נותן עליהם את הדעת מתוך רצון לקדם ולייעל את העבודה הטיפולית-חינוכית של היועץ ובית הספר, באמצעות מתן קווים מנחים והדרכה נכונה. הספר מתבסס על ניסיון רב שנצבר בהתמודדות מתמשכת עם אירועי אסון ועם נפגעי טראומה ולחץ. בשירות הפסיכולוגי-ייעוצי הושקעו משאבים רבים בנושא היערכות לקראת אירועים שכאלה. פסיכולוגים ויועצים חינוכיים השתלמו בתוכניות שפותחו בעקבות התמודדות עם מציאות שנוצרה.

קיצוץ היכולת וההתמודדות של עובדי חינוך, טיפול ורווחה עם נפגעי טראומה, התעללות והזנחה, אמור להפוך את בית הספר למוסד המטפח עמידות וחוסן בקרב תלמידיו הפגועים או הנתונים בסיכון. מחזוריים של יועצים חינוכיים הוכשרו לטפל בילדים ונוער החשופים לסיכון, בין כותלי בית הספר ובקהילה.

אמנם רבים מהמבוגרים, אנשי החינוך והטיפול, שייכים למעגלי הפגיעה וחווים בעצמם את החוויה הטראומטית, אך בהיות בית הספר בהגדרתו בעל יכולת של מנהיגות חינוכית ותמיכה חברתית, הם מהווים גורמים משמעותיים מאוד בתהליך המניעה המטרים והמרפא של הטראומה. לפיכך, כפי שנאמר בספר, "בידי אנשי המקצוע היכולת והאפשרות, לא רק להפחית נזקים, אלא גם לבנות חוסן ועמידות, ולהפוך את בית הספר למשמעותי עבור ילדים ונוער החשופים לסיכון."

הגורם המרכזי המסוגל לחולל שינוי, כותבים ד"ר בלהה נוי ורפי סולמני בהקדמה לספר, הוא "פיתוח עולמו הפנימי של איש המקצוע, כאשר כלי הטיפול המרכזי הוא אישיותו של המטפל על כל רבדיה, חוויותיו האישיות והמקצועיות, אמונותיו, ערכיו, הידע התיאורטי שלו והנגישות העצמית לעולמו הפנימי – כל זה הוא תנאי הכרחי ליכולתו להשפיע על יחידים ועל מערכות." ולכך מוקדש בספר פרק חשוב ומשמעותי. קיומם של משברים בקהילה ובבית הספר עשוי ליצר הזדמנות לגדילה ולצמיחה של המערכת בכלל ושל אנשי הצוות בפרט. זוהי הזדמנות לפיתוח ולהרחבה של האופן שבו בעלי התפקידים השונים בבית הספר תופסים את תפקידם ופועלים להבניית סביבה חינוכית שתבטיח את הגדילה והצמיחה של הילדים, גם כאשר מדובר בחשיפה למצבי לחץ וטראומה מתמשכים העשויים לאיים על התפתחותם התקינה.

היועץ החינוכי נתפס בספר זה כמנהיג בתחום בריאות הנפש לגבי הצוות החינוכי, התלמידים ומשפחותיהם. בהנחה שהוא "עבד על עצמו באופן שהוא מכיר את עצמו, את עולמו הפנימי, ואישיותו היא בעלת איכויות מנהיגותיות, מסוגל ליצור קשר משמעותי ומצמיח עם ילדים ומתבגרים, תוך שיתוף פעולה עם גורמי טיפול נוספים בביה"ס ומחוצה לו, עם משפחתו של הילד, המכירים את הילד או הנער מקרוב". הספר מזהה פנים רבות של עוצמה, כוח נפשי וידע רב בתפקידו המקצועי של היועץ החינוכי, ומועיד לו תפקיד מנהיגותי מרכזי מאוד במצבי לחץ וטראומה, אך יודע גם לזהות מכשולים אפשריים, מערכתיים-ארגוניים, כמו גם מכשולים רגשיים-אישיותיים, אשר יקשו עליו בתפקידו. הספר מזהה גם את כוחה ומגבלותיה של המערכת החינוכית,

שבתוכה אמור היועץ החינוכי, על כוחו ומגבלותיו שלו, להוות מנהיג מרכזי בתחום בריאות הנפש.

שלושה פרקים מרכזיים מתייחסים למיקומו של היועץ החינוכי בעולם בית הספר, כמי שאמור להוביל את מערך בריאות הנפש תוך שיתוף מלא של אנשי צוות ומחנכים בתוך ומחוץ למערכת. פרק ראשון מתמקד במפגש הפנימי של היועץ, בין עולמו הפרטי לעולם בית הספר, הכולל התמודדות מול מכשולים מערכתיים-ארגוניים: מפגש עם מנהל בעל מודעות לא מספקת; עם הימנעות ושחיקה של צוות חינוכי; מידור בעבודתו וצמצום סמכותו של היועץ מול דמויות סמכות במערכת; כמו גם קושי אישי שלו לזהות ולהוביל תהליך בזיקה לצרכים הרגשיים במערכת. ההתמודדות בכל אלה מלווה גם במכשולים אישיים-רגשיים של היועץ: ניסיון חייו; מצבים פוסט-טראומטיים שחווה; חשש מודע ולא מודע ממגע מכאיב במפגש עם אובדן; נטייה להימנע ממצבים עמומים מתוך קושי להתמודד עם דברים שאינם חד-משמעיים. מכשולים אלה נוגעים בנושא ההעברה-הנגדית וההשלכות האישיות של היועץ על טראומות קשות של תלמידים, אם מתוך הזדהות-יתר ואם מתוך חשש מפגיעה ב"עצמי".

תחושה של אי-מיומנות מקצועית דורשת השקעה אישית גדולה, לעתים גדולה מדי עבור היועץ, במפגש עם אובדנים כואבים המהווים איום, בתהליך המורכב של התמודדות עם מצבי לחץ מתמשכים בתוך מארג החיים האישי של היועץ ושל בית הספר בו הוא עובד.

הפרק השני מתמקד בשני היבטים נוספים של התמודדות בית הספר עם נפגעי טראומה מתמשכת: בית הספר כאחד המשאבים העיקריים העומדים לרשות ילדים ובני-נוער, כחלק ממסלול ההתפתחות שלהם, וכגורם מן המקדם עמידות. כאן מציג הספר את ה"טיפולוגיה", העשויה לסייע ככלי הבחנתי למצבו של תלמיד. כלי זה מציג אבות-טיפוס מרכזיים של ילדים בסיכון, ואת האופן שבו יש להיענות לצורכיהם. הוא שולל אבחונים נקודתיים מקובלים, ורואה אותם כ"צרים" ולא מכילים את "הילד השלם". זוהי תפיסה הוליסטית, המתייחסת לתהליכי סיכון והתנתקות על רקע של כישלון לימודי, מצוקה רגשית-קיומית וחוסר יכולת של הילד להפנים סמכות, גבולות ומוסר, מצב שמביא בעקבותיו התנהגות אנטי-סוציאלית.

בספר מובאים תיאורי מקרים הממחישים יכולת התייחסות רלוונטית של גורמי טיפול בבית הספר, יכולת הכלה ואי-הכלה של תלמידים נזקקים, תוך זיהוי סיבות לאי-הכלה המתרחשת בתפקוד המערך החינוכי-טיפולי. חלק מהמקרים המובאים בספר מציגים יכולת שיקום של ילדים בסיכון, כאשר המערכת כולה מתגייסת לנושא, החל מדמויות סמכות (מנהל ואחרים), המשך בשילוב נכון של מחנכים ובהדרכת אנשי הטיפול – יועץ חינוכי ופסיכולוג בית הספר – וכמובן תוך היכרות עם משפחת הילד וקשר נכון איתה. בטיפול מערכתי נכון, מכיל, בעל ראייה הוליסטית, ישנו סיכוי סביר למנוע נשירה סמויה וגלויה ולחבר תלמיד לכוחותיו החיוביים. בתפקוד מערכתי כושל, לעומת זאת, כאשר המערכת בבית הספר אינה מתייחסת אל הילד השלם על כל היבטיו ותוך זיהוי צרכיו האוטנטיים, אנחנו עלולים "לאבד" את התלמיד, לגרום לו

לאיבוד תקווה ולנשירתו מהמערכת.

הפרק השלישי מקיף בקצרה ובתמציתיות את עולמות הידע המרכזיים הקשורים להתמודדות עם אירועי אסון ועם מצבי מתח ביטחוני מתמשך, כאשר לכל עולם ידע מצורפת רשימת מקורות המכילה מאמרים, ספרים ואתרי אינטרנט רלוונטיים. עולמות הידע קשורים לשלושה תחומים: לעולם התלמידים; לתחום ההתמודדות המערכתית; ולהתמודדות איש הטיפול עצמו עם אירועי טראומה ומתח ביטחוני.

הספר מדגיש את תפקיד בית הספר והמערכת החינוכית בקידום עמידות בקרב ילדים ובני נוער החווים מצבי לחץ מתמשכים, כאשר אלימות אנושית מכוונת נתפסת כגרועה יותר מפגיעה הנגרמת על ידי אסון טבע או תאונה, ועלולה לגרום לחוסר ביטחון ושליטה. גורמי סיכון אצל ילד או נער יכולים להיות גורמים אישיותיים הקשורים בבעיות התפתחות, חוסר יציבות רגשית או קשיים ביצירת קשר חברתי; גורמים משפחתיים כמו: עוני, תפקוד הורי לקוי או מצבי אובדן ופרידה; וגורמים קהילתיים, כאלה הקשורים בבית הספר, מנכרים לילד החווה כישלון לימודי, נשירה, סמים ועבריינות, ואינם יוצרים הזדמנות להצלחה. כל אלו הם גורמים מתמשכים שהשפעתם מורכבת ומצטברת, והם מעכבים גדילה ויכולת עמידות של נער.

עבור הילד והנער, בית הספר מהווה את אחד המשאבים העיקריים העומדים לרשותו, כחלק ממסלול ההתפתחות שלו. גדילתו והתפתחותו הראויות נמנעות כשקיימים גורמי סיכון מן הסוג המוזכר לעיל וכשהמערכת החינוכית אינה מתגייסת כראוי למענו. היועץ החינוכי, כפי שהכותבים בספר תופסים אותו, הנו חלק טבעי מסביבתו של הילד והמתבגר בבית הספר. באינטימיות של חדר היועץ עשוי להתרחש החיבור האמיתי בין צורכי גדילה נורמטיביים של נער לבין צרכים ייחודיים הנובעים ממסלול חיים אישי או משפחתי של תלמיד או מאירועים טראומתיים שחווה.

עבודה עם מתבגרים במסגרת ייעוצית מאפשרת ליועץ קומפוטנטי ליצור קשר מגדל עם תלמידים, תוך כדי שיתוף וגיוס גורמים נוספים בבית הספר ומחוצה לו, המכירים את הילד או הנער ויכולים לסייע בזיהוי צרכים אותנטיים ולהיטיב עמו. קשר עם משפחות של תלמידים שעברו טראומה הוא משמעותי ביותר, מה שדורש מיועץ חינוכי להבין איך פועלת מערכת משפחתית. עם הדרכה ייעוצית מיומנת, המתאימה למשפחה מתוך ידע נלמד של המשפחה כמערכת, יש סיכוי סביר שהמשפחה תוכל לשנות את נהגיה למען הילד – הרלוונטיות והלגיטימיות של המשפחה מרכזיות בחיזוק עמידות הילד או הנער. מכאן שהיועץ יכול לסייע, למנוע לא פעם נשירה סמויה או גלויה, ולקבוע את גורלו של תלמיד ואת עתידו.

זוהי ראייה הוליסטית פסיכו-חברתית, המכוונת מערכות חינוך להתמודד נכון עם תלמידים בסיכון. מכאן שיש להרחיב את היריעה ולכוון אנשי חינוך, קרי: מורים, מחנכים ואנשי סמכות במערכת, לפתח את יכולתם האישית והמקצועית תוך למידה את עצמם והכרה עצמית עמוקה, ולא בהכרח בתחום הידע האקדמי, המובן מאלי, שרבים מן המורים והמחנכים נתפסים בו כקריטריון יחיד ומובהק בלמידה הבית-ספרית.

התפיסה הפסיכו-חברתית שהספר מדגיש בנויה על גישה אקזיסטנציאליסטית ואינטר-סובייקטיבית. היא חווה את האדם כ"סובייקט" ולא כאובייקט. גישה הוליסטית ולא גישה אטומית, כאשר כבוד האדם, תלמיד כמורה, הוא ערך עליון.

לסביבה חינוכית המטפחת עמדות אלו, כאשר המורה-המחנך מהווה כלי מרכזי ליצירת התפתחות חיובית של התלמיד, יש ערך מרפא. המחנך הופך לכלי מרכזי בהתמודדות עם ילדים בסיכון ובטראומה, כאשר הוא לומד את עצמו ואישיותו, מכיר במגבלותיו הרגשיים והאישיותיים ומסוגל להיעזר לצורך העניין ביועץ החינוכי ואז ב"עצמי" שלו הבשל והמבוסס, כאשר לו הידע האישי על התלמיד והיכרות מלאה עם הסביבה הבית-ספרית, כאשר הוא מכיל, תומך ואמפתי כלפי כאביו של תלמיד והקשיים בהתנהגותו, ומסוגל ליחסי קרבה אופטימליים. היועץ החינוכי ישמש למחנך כזה גב ומשענת אישית ומקצועית.

תרומתו של המחנך המתבססת על החוויה וההתנסות האישית, עולה, לדברי הספר, על כל ידע תיאורטי, ומהווה אידיאל צמיחה עבור מורים ותלמידים כאחד.

היכולת להדריך צוותי מורים ואנשי חינוך בבית הספר להכרת ה"עצמי" שלהם, אמורה כאמור להסתייע ביועץ החינוכי, מתוך הנחה שאף הוא עבר תהליך דומה של הכרת ה"עצמי" שלו, כוחותיו, מגבלותיו ותחומי החוסן שלו. כדי לעמוד מול דמויות סמכות, מול מכשולים מערכתיים-ארגוניים, מול הימנעות של אנשי צוות מלגעת ברגשותיהם, מול התמודדות עם מצבי טראומה מתמשכים וכאשר שאיפת בית הספר היא, בדרך כלל, לחזור לשגרה בכל מחיר, חייב היועץ להגיע לבשלות מקצועית גבוהה וליכולת להכיל ולהעצים את עצמו. על כן, בולט בספר תיאורו של היועץ החינוכי כאיש בריאות הנפש בבית הספר, כלומר: דמות הממלאת תפקיד טיפולי מובהק. תפקיד זה הופך אותו למרכזי בהתמודדות עם מצבי לחץ וטראומה לטווח קצר וארוך. יחד עם זאת, במצבים הביטחוניים המאיימים על כולנו, גם היועץ הוא חלק מהקהילה המאוימת, ויכולת הפרדה שלו היא לעתים קשה ביותר, אלא אם כן נעשתה עבודה מטרימה, עם חלקים שונים באישיותו של היועץ. עליו לדעת לראות את המימד האנושי בלי להתייחס להגדרות פורמליות נוקשות, כדי להימנע מלפעול בצורה מכניסטית-אוטומטית. עליו לנסות לזהות ולאפיין את מגבלות תפקידו ומגבלות המערכת בה הוא עובד, כמו גם את המגבלות האנושיות שלו עצמו.

היועץ אמור להציב אתגר רגשי ותפקודי לכל מרכיבי המערכת: תלמידים, צוותי חינוך, הנהלה והורים. עליו להיות מסוגל לקחת תפקיד מנהיגותי, תוך הדרכה ותמיכה באנשי הצוות והמחנכים, איתור תלמידים שתגובתם מעוררת דאגה, מתן עזרה ישירה או עקיפה לתלמידים הנמצאים במעגלי פגיעה, ויצירת קשר עם תלמידים נפגעים ומשפחותיהם. זהו תפקיד תובעני ומורכב, הדורש התמודדות עם מכשולים רבים, מערכתיים-ארגוניים ואישיים-רגשיים הקשורים בפצעים פנימיים שאולי לא עובדו.

יועץ שהוא בעצמו פוסט-טראומתי, אשר חווה אובדן, עלול לנסות, בהיתקלות עם תלמידים שחווים טראומות, לחסום ולמנוע מהם מגע עם חוויות האובדן והטראומה.

הוא עלול גם להימנע ממעורבות וקשר עם תלמידים אלה לשם ניתוק חלקים רגשיים וכוואבים מה"עצמי" האישי שלו.

לחיבור שני העולמות – עולמו הפנימי של היועץ במצב של דחק עם עולם בית הספר הנתון במצב של דחק – עשויה להיות השפעה על העשייה המקצועית של היועץ בהתמודדות עם מצבי דחק וטראומה. על כן היועץ החינוכי, שאמור להיות מוביל, מנהיג מקצועי בתחומו, אמור להיות מוכן גם להיוועץ ולהיעזר בגורמי הדרכה מתאימים, כמו יועץ בכיר או פסיכולוג בית הספר, כדי לקבל כוחות ולהיות מסוגל להדריך מחנכים וקרובים לתלמידים הטראומטיים, על מנת שיוכלו לקחת חלק משמעותי בטיפול. כך הוא מאפשר לאנשי הצוות החינוכי את צמיחתם, תוך מעורבות נכונה והתמודדות עם הימנעות.

יועץ חינוכי עשוי, לא פעם, בניסיון לכאורה להגן על כלל אתי מרכזי, להשתמש בעיקרון של "שמירה על סודיות" מול אנשי הצוות, בכל הקשור לתלמיד מסוים, וזאת מתוך חשש לציפיות מוגזמות או ביקורת מצדם. עבודת היועץ, במקרים שכאלה, הופכת "לחשאית ומסתורית", נמנעת משיתוף פעולה עם אנשי צוות ומחנכים, ופוגעת במטרות העבודה הייעוצית.

בשל קשיים שהוזכרו לעיל, יימנעו חלק מאנשי הצוות ממגע עם תלמידים פגועים במצבי לחץ וטראומה. גם הורים יתקשו במצבים כאלה לתפקד כתומכים ומסייעים לילדיהם ולעצמם. לאור זאת, יכולתו של היועץ להתייחס לצרכים או מגבלות, הן המקצועיים והן האישיים, של הדמויות המובילות ודמויות הסמכות במערכת, היא מפתח לתפקידו כמסייע בתוך המערכת.

אירועים אישיים קשים שהיועץ חווה, כמו גם חוויות של בדידות וחוסר ביטחון קיומי, יוצרים, כאמור, חשש, מודע או לא מודע, לגעת בכאב בעולמו הפנימי, ונטייה עקב כך לצמצם חשיפה לפגיעות ולמצבי אבל ואובדן אישיים במגעיו המקצועיים, תוך הימנעות ממצבים עמומים המסכנים את תחושת הקומפוטנטיות המקצועית שלו. גם אצל יועץ שחש חסר ידע וכישורי התערבות במצבי טראומה וחירום, נוצרת תחושה של אי-ביטחון בהכשרה המקצועית שלו. לתחושה זו השלכה על יכולת העזרה שלו לתלמידים ולאנשי הצוות במצבים דומים. מכאן באה המלצה מפורשת בספר על הצורך במערכת תמיכה למטפל, ביחס לקשיים פנימיים המתעוררים בו מול כאב, אובדן ובדידות קיומית. לסיכום, מדובר במורכבות רבת פנים של תפקיד היועץ במערכת החינוכית. זוהי מלאכה לא פשוטה, בלשון המעטה, הנדרשת ממנו, לפי ספר זה, ודורשת ממנו מיומנויות רבות והכשרה מקצועית ארוכת טווח ורבת ידע במסגרת האקדמיה: מחד – הידע להעניק טיפול אינדיבידואלי, ומאידך – הידע לאבחן מערכות חינוכיות ולהעביר להן ידע רלוונטי המאפשר למורים ומחנכים להתמודד בצורה נכונה ואפקטיבית עם קשיים וטראומות של תלמידים. גם עם סיום לימודיו האקדמיים נותר היועץ "בתול" עדיין מבחינת ניסיונו האישי ואבחון המערכת החינוכית, והוא זקוק להזדרכה מתמשכת של יועץ בכיר או מדריך יועצים מנוסה, המאומן ומוכשר לתת הדרכה מקיפה, טיפולית-אישית ולא רק מערכתית, כתהליך מכיל ומגדל.

להלן כמה מההיבטים המרכזיים שחשוב ליועץ לעבד עם עצמו בסיוע של הדרכה צמודה:

- א. הכרת ה"עצמי" האישי והפרופסיונלי, כאביו, פחדיו, מגבלותיו וכוחותיו.
- ב. הכרת מערך בית-ספרי, יכולת לעמוד בלי להיבלע מול דמויות סמכות כמו מנהל, צוות חינוכי והורים.
- ג. יכולת לשנות עמדות בתוך מערכת חינוכית, מתוך הכרה עמוקה של מגבלות הכוח שלו ושל המערכת.
- ד. יכולת להדריך צוות חינוכי בתחום בריאות הנפש של תלמידים, בדרך אמפתית ומקבלת היודעת לזהות הימנעות מתוך פחדים.
- ה. ידע ויכולת זיהוי והבחנה בתחום בריאות הנפש של הפרט, ויכולת הצמחה של צוות בתוך מצבים של אובדן וכאב.
- ו. הכרת המערכת המשפחתית והדינמיקות הפועלות בה, יכולת להבין תהליכים, להתמודד עם התנגדות ובורות, ולהצמיח הורים.

שורה של שאלות עולה מיד למקרא רשימה זו: האם מכלול המטלות והמשימות הללו הוא ריאלי? האין זו ראייה אוטופית של מסוגלות? האם איננה מורכבת מדי ותובענית מדי? האם ההכשרה המטרימה באקדמיה אמנם מכינה אותו לכל הקשיים הנפוצים בשדה החינוכי, בזיקה לתפקיד היועץ במערכת, כולל יכולת ההתמודדות שלו עם הקשיים הללו? האם מספקים הליווי וההדרכה שיועץ מקבל, גם אם מתוך תמיכה מלאה, האם ניחן אכן ביכולת ומיומנות מורכבת כל כך כדי להעביר את הידע הנדרש? מנהיגות חינוכית איננה בהכרח דבר נלמד. יועץ בעל אישיות רכה ומכילה חסר לא פעם את העוצמות הנדרשות, ולא פעם קשה ליועץ לעמוד כמנהיג מקצועי מול המנהל המקציב לו את שעות הייעוץ ויוצר אצלו תלות והכרת תודה, ולשנות עמדות שאינן משרתות את המערכת החינוכית.

אין ספק שתפיסה חיובית כל כך של תפקידי היועץ, כזו המתוארת בספר, יוצרת ציפיות גבוהות מאוד מן היועץ במילוי שלל תפקידיו, ובכללן הציפייה שיועצים הוכנו לנדרש מהם במצבי לחץ וטראומה.

הספר מדבר על תפיסה הוליסטית אידיאלית של תפקיד היועץ החינוכי, תפיסה מעצימה ומעודדת עמידות. אין ספק שבית הספר הוא המקום הנכון לסיוע מהסוג המתואר, אין ספק שהתלמידים זקוקים לעזרתו של צוות חינוכי סינרגטי המתגייס למשימה בהכוונת יועץ שניחן ביכולת הכלה, בידע ובאמפתיה מרבית.

זהו, מכל מקום, ספר הדרכה ליועץ החינוכי ולמערכת החינוכית כולה, הפורס בדיוניו ובמקרים לדוגמא המובאים בו את כל האספקטים הקיימים במערך החינוכי, על כוחו ועל חולשותיו, בהתמודדות עם מצבי לחץ וטראומה מתמשכים. ניתנים בו עולמות ידע, הן תיאורטיים והן קונקרטיים, המאפשרים אבחון נכון של תלמיד באמצעות טיפולוגיה. הספר תורם גם ידע ביבליוגרפי להרחבת הדעת בכל התחומים המובאים בו.

אירוועי המקרים המובאים בו, מתארים, כאמור, באופן ברור התמודדויות "נכונות" של הצוות במערך הבית-ספרי, שמצליחות להרים תלמיד ממצב של אי-תפקוד בעקבות רקע אישי משפחתי וטראומות עכשוויות, אך גם התמודדויות "לא נכונות", הפוגעות בתלמיד ומובילות לנשירה, בשל צוות מנוכר שאינו יודע כיצד לפעול לאורך זמן בטרואמה מתמשכת, ונמנע מלגעת בכאב האישי של התלמיד.

זהו ספר חובה לכל איש חינוך. הכתיבה בהירה ומובנת, ומעבירה את תחומי הידע הפסיכולוגי תוך אדפטציה לצוות חינוכי שיועץ חינוכי מכיל ותומך עומד מאחוריו. הגישות הפסיכולוגיות המומלצות נובעות מפילוסופיה חינוכית הולמת לעידן בו אנו חיים ולאירוועים הקשים שאנו חווים, ומעניקות תקווה לתיקון ושינוי באמצעות המערכת החינוכית.

שם הספר: אינטליגנציה רגשית, תיאוריה ויישום

טל קלוזי, הוצאת מכון מופת והוצאת אה, 2005

הסוקרת: שרה רוזנאו

הספר "אינטליגנציה רגשית – תיאוריה ויישום" מאת ד"ר קלוזי טל, מציג היבטים אקדמיים ויישומיים של רגשות, תפקוד רגשי והשלכותיהם על מערכת החינוך. הספר מעלה על נס את תרומתה של הפצת תיאוריית האינטליגנציה הרגשית, להגברת המודעות, בקרב הציבור בכלל ובקרב אנשי חינוך בפרט, לצורך בטיפול התחום הרגשי. לתחום הרגשי, שנתפס בדרך כלל כספונטני, פשוט ומובן מאליו, יש השפעה רבה על קידום הסתגלות חברתית, הצלחה בבית הספר ותפקוד בחיים.

הטבעת המושג 'אינטליגנציה רגשית' בשנות התשעים של המאה העשרים הפקיעה את בלעדיות המושג אינטליגנציה קלאסית מהתחום הקוגניטיבי, וזרקור המודעות הציבורית הופנה לחשיבות של ההיבטים הרגשיים בתחום האישי והבין-אישי. הטיפול ברגשות עלה לסדר היום: היכולת לעקוב אחר רגשות, לפתח אמפתיה לצורכי תקשורת עם האחר, היכולת להיעזר ברגשות בפתרון בעיות, בקבלת החלטות וביחסים בין-אישיים.

הדיון בספר שלפנינו בוחן את קשרי הגומלין שבין המערכת הרגשית למערכת הקוגניטיבית, את השילוב המתחייב בין רגש לחשיבה, ואת האופן שבו החשיבה הרציונלית מגויסת לפתרון בעיות רגשיות ובין-אישיות. המושג 'אינטליגנציה רגשית' במשמעותו הרחבה כולל בתוכו מספר היבטים: היבטים רגשיים, דוגמת הבעת רגשות והתחברות לרגשות חיוביים ושלייליים כאחד; היבטים קוגניטיביים, כגון הבנת רגשות של הפרט עצמו ושל הזולת, ושיפוט במצבים שבהם מעורבים רגשות; היבטים התנהגותיים, הכוללים יכולת של ויסות עצמי וניווט של רגשות במצבי חיים שונים ומשתנים; והיבטים אינטראקטיביים, בהם מתקיים שילוב ויישום ההיבטים השונים. לאינטגרציה שבין רגשות, קוגניציות, התנהגויות של פרטים וקשרים בין אנשים השלכות חשובות בנושאי חינוך, הן בתחום הלימודי, והן בתחום החברתי והרגשי.

הספר מחולק לשני חלקים מרכזיים: החלק הראשון כולל סקירה תיאורטית רחבה של המושג 'אינטליגנציה רגשית', ובו ארבעה פרקים. הפרק הראשון והשני מוקדשים לבדיקת ריבוי התפיסות שנקשרו לאינטליגנציה רגשית ולהצגת תיאוריית האינטליגנציה הרגשית, מרכיביה ומשמעותה. כיום ניתן להבחין בשלוש מגמות עיקריות המוצגות בספרות המתמקדת באינטליגנציה רגשית: 1. מגמה פופולרית – המיוצגת באופן בולט בספרו של גולמן **אינטליגנציה רגשית** (בהוצאת מטר, 2005), ותרומתה העיקרית היא בחשיפת הנושא לציבור הרחב ובהגברת המודעות לחשיבותם של היבטים רגשיים וחברתיים לתפקודם של אנשים. מבקריה, לעומת זאת, גורסים, שלטענות התיאורטיות

המוצגות בספר אין גיבוי של מחקרים מדעיים. 2. מגמה מחקרית – המתמקדת בפיתוח המושג 'אינטליגנציה רגשית' ובעיצוב כלים למדידת האינטליגנציה הרגשית ולבדיקת השפעתה על תחומי חיים שונים. 3. מגמה ביקורתית – השוללת לגמרי את קיומה הייחודי של האינטליגנציה הרגשית ומטילה ספק בתוקף ובמהימנות הכלים שנבנו כדי למדוד אותה. הספר שלפנינו דבק בהגדרה המחקרית המדגישה קיומן של ארבע יכולות בסיסיות, שכל אחת מהן מחייבת שילוב בין היבטים רגשיים וקוגניטיביים: יכולת להבחין ברגשות של עצמנו ושל זולתנו; יכולת להטמיע את הרגשות בתוך התהליכים התפיסתיים והקוגניטיביים של עצמנו ולהבין את השפעת הרגשות על אותם תהליכים; יכולת להבין ולנתח רגשות מורכבים; ויכולת לנהל או לוות רגשות לטיפול גדילה רגשית וקוגניטיבית.

הפרק השלישי מתמקד ברגשות, הגדרה ומאפיינים של תפקוד רגשי, והשפעותיו על החשיבה והתפקוד האקדמי. המרכיב הבולט ברגשות הוא התחושה הסובייקטיבית שהביטוי שלה יכול להיות פיזיולוגי (שינוי בדופק, הזעה), התנהגותי (הבעת פנים, התקרבות או התרחקות), קוגניטיבי (הבנה, מודעות), ולשוני (כינויים לשוניים של רגשות). בשנים האחרונות גברה המודעות להשפעה שיש לרגשות על חשיבה, שיפוט וקבלת החלטות, ובעקבות זאת על התפקוד בכלל ועל התפקוד החברתי בפרט.

הפרק הרביעי מציג מודלים תיאורטיים מקבילים לאינטליגנציה הרגשית, שיש להם השפעות על שדה החינוך: התמודדות (coping) – תהליכי הערכה (אסטרטגיות) הננקטים במצבי לחץ; ויסות עצמי (self-regulation) – מתמקד בקשר בין תהליכים קוגניטיביים ואסטרטגיות למידה לבין מוטיבציה ומטה-קוגניציה; ומסוגלות רגשית (emotional competence) – מודל בעל דמיון רב למודל האינטליגנציה הרגשית, המדגיש את היכולת להשתמש בתגובות הרגשיות של עצמך ושל האחר להנחיית ההתמודדות במצבים בין-אישיים.

החלק השני של הספר מתמקד בפן היישומי הנגזר מתיאוריית האינטליגנציה הרגשית והמושגים הקרובים לה במשמעותם, וגם בו ארבעה פרקים: הפרק הראשון מוקדש לפיתוח ובנייה של תוכניות התערבות בקרב תלמידים ותוכניות להכשרת מחנכים לקידום כישורים של אינטליגנציה רגשית. הפרק השני מוקדש לטיפול כישורים של פתרון בעיות בקרב מחנכים. הגישה מתמקדת בשיפור היכולת של המחנך לפתור בעיות מקצועיות, תוך פיתוח מודעות לכך שהמחשבות והרגשות של המבוגר משפיעים על דרכי תגובתו ועל דרכי התגובה של הילדים. הפרק השלישי מוקדש להכשרת מחנכים להתמודדות יעילה עם כעס (שלהם ושל תלמידיהם). התמודדות עם רגש הכעס קובעת את יעילות התקשורת הבין-אישית. הפרק הרביעי והאחרון חושף את המחנכים לשימוש בכתביה נרטיבית ככלי לשיפור ההתמודדות עם מצבי לחץ. הכלי המוצג בפרק זה מבוסס על ממצאי מחקר, שעל פיו כתיבה נרטיבית עשויה לתרום לארגון הרגשי-קוגניטיבי של הוויות, ובעקבות כך לגרום לשיפור התפקוד היום-יומי ולשיפור בתחושת הרווחה הכללית.

הספר מזמין את קוראיו למסע מורכב, מעניין ומאתגר של רגישות ותבונה. ראשיתו של המסע בלימוד שיטתי של המושג עצמו ושל נושאים ומחקרים הקשורים לתחום, והמשכו במסע של צמיחה אישית, תוך התנסות והתמודדות בפיתוח מיומנויות וכישורים רגשיים וחברתיים. לכל אורכו "מגייס" הספר את קוראיו למעורבות פעילה במהלך קריאתו. הקוראים מוזמנים להרהר לפני קריאת הטקסט במושגים המרכזיים המוצגים בספר, וכך לבדוק את תפיסותיהם וידיעותיהם בתחום. לאחר קריאת הטקסט מוצעת לקוראים פעילות מונחית בעקבות קריאתם. בחלק היישומי, הספר מאפשר לקוראיו להתנסות בפיתוח היבטים שונים של אינטליגנציה רגשית באמצעות הנחיות מובנות ומכוונות.

תרומתו הסגולית של הספר היא בתרגום העקרונות התיאורטיים הכלולים בתיאוריית האינטליגנציה הרגשית, לעבודה בשדה החינוך ברוח האתגרים שמציבה המאה העשרים ואחת. מחברת הספר מזמינה אנשי חינוך, מורים ומחנכים, מורי מורים, מתכשרים להוראה והורים, למסע אל נבכי האינטליגנציה הרגשית, מתוך הנחה שהעוסקים בחינוך יכולים וחייבים לשפר כישורים הכלולים באינטליגנציה הרגשית, להפנים אותם ולהפוך אותם לדרך חיים שתשמש כבסיס לטיפול מיומנויות, כישורי הסתגלות ופתרון בעיות בעבודתם עם תלמידים ועם עמיתים. הספר מתמקד לא רק בחשיבותה של האינטליגנציה הרגשית, אלא מדגיש גם את חלקם המכריע של מחנכים בפיתוח המודעות לקיומה, ומצייד אותם בכלים לטיפול בה.

ובנימה אישית, כמי שעוסקת בתחום הייעוץ שנים רבות, נהניתי ונשכרתי מאוד מקריאת הספר על שני חלקיו. אינטליגנציה רגשית משולבת היטב במגרש המקצועי של היועץ החינוכי האמון על מיטביות הפרט ורווחתו. ספר זה מהווה עבור היועצים מקור מושכל להרחבה ולהעמקה של היריעה המקצועית בכל תחומי פעילותם.

שם הספר: רגשות הרסניים – איך נוכל להתגבר עליהם?

דניאל גולמן, מאנגלית: ברוך גפן, הוצאת מודן, 2005
הסוקרת: ציפי בר-אל

בפתח ההקדמה לספר, כותב טנזין גיאטסו, הלא הוא הדאלאי למה הארבעה עשר: "סבל אנושי רב נובע מרגשות הרסניים, שכן שנאה מולידה אלימות, ותאוה מזינה התמכרות. אחת מחובותינו הבסיסיות ביותר כאנשים אכפתיים, היא להפחית את המחיר שבני אנוש משלמים על רגשות בלתי נשלטים שכאלה. אני מרגיש שהבודהיזם והמדע עשויים לתרום רבות לטובת משימה זו". ואכן, אחת השאלות החשובות שיועצים מתמודדים עמן לנוכח התגברות האלימות בבתי הספר, היא: איך להתמודד עם רגשות הרסניים, משמע, איך להפחיתם ויתר על כן – להמירם ברגשות חיוביים.

הספר מתעד שיתוף פעולה בין הדאלאי למה לבין קבוצה של מדענים, שיוחד להבנת רגשות הרסניים ולהתמודדות עמם. אנשי מדע ואנשי רוח מקשת רחבה של תחומים שונים נטלו חלק במפגש, ביניהם אלאן ואלאס – חוקר בודהיזם ופילוסוף, אוון פלאנגן – פילוסוף של התודעה, מתיה ריקאר – נזיר בודהיסטי, פול אקמן – פסיכולוג החוקר הבעות פנים כחלק מביטוי של רגשות, ריצ'רד דייווידסון – נוירולוג רגשי, ג'ין טסאי – פסיכולוגית החוקרת רבת-תרבותיות ברגשות, מארק גרינברג – פסיכולוג החוקר תוכניות ללמידה חברתית ורגשית, והמכובד קוסאלאציטו – נזיר ומרצה באוניברסיטה בתאילנד. המפגש בין כל אלה נערך מטעם 'המכון לתודעה וחיים בארה"ב', והוא מתועד בספר זה – השביעי במספר במסגרת הסדרה "התודעה והחיים". גם הספרים הקודמים הם פרי מפגשים בין אנשי מדע ורוח בנושאים שונים. המפגש הראשון התקיים בשנת 1987, והמפגש הנוכחי, שמיני במספר, התקיים בניו דלהי. למפגש זה הוצבו שלוש מטרות: ליידע בנושא רגשות הרסניים, לקיים דיאלוג בין המדע לבודהיזם, וליצור שיתוף פעולה ביניהם.

כשדניאל גולמן, מחבר הספר, פגש את המורה הטיבטי צ'וניגיאם טרונגפה בשנת 1974, הוא אמר לו: "הבודהיזם יגיע למערב כפסיכולוגיה". ואכן, בשנים האחרונות אנו עדים להתעניינות גוברת והולכת בתיאוריות פסיכולוגיות מן המזרח, ולשילובן בפסיכותרפיה (לדוגמה, ספרו של דויד סרוואן-שרייבר, **ללא פרויד, ללא פרוואק: דרכים חדשות ויעילות לטיפול במצבי לחץ, הידה וזיכאון**, בהוצאת מטר, 2004). במערב משתמשים בתרופות כדי לטפל ברגשות הרסניים וכדי לשנות את מצב הרוח. במזרח, לעומת זאת, משתמשים יותר בשיטות אלטרנטיביות כמו מדיטציה, להשגת אותה מטרה. חקר מודטים (אנשים העוסקים במדיטציה, בדרך כלל נזירים בודהיסטים) מלמד שבאמצעות המדיטציה אפשר ליצור שינויים חיוביים ברגשות. אחת השאלות המרכזיות המועלות בספר היא: האם אפשר לכלול את אימוני המדיטציה כחלק מתוכנית הלימודים בבית הספר, או במילים אחרות, האם אפשר ללמד איך לנהל

רגשות בצורה אפקטיבית ולהפוך רגשות שליליים לחיוביים: שאלה זו רלבנטית ליועצים, ולכן אתמקד בה בסקירה זו, ואזכיר אך בקצרה נושאים אחרים שהספר דן בהם. היום הראשון של המפגש נפתח בסקירה פילוסופית על מהותם של רגשות הרסניים, מנקודת המבט המערבית והבודהיסטית. הדיון מעלה את הקושי להגדיר מהם רגשות הרסניים. הגישה המערבית מגדירה רגשות הרסניים כרגשות הפוגעים באדם שחש אותם או באחרים. הגדרה זו נמנעת למעשה מהתמודדות אמיתית עם השאלה מהו רגש הרסני, ומחליפה את המושג "הרסני" במושג "פוגע", מבלי להתייחס לשאלה מהו רגש פוגע. הבודהיזם, לעומת זאת, תופס רגשות הרסניים לא רק כרגשות הגורמים לנוק גלוי, אלא כרגשות הגורמים לנוק עדין יותר ומעוותים את תפיסת המציאות, כלומר מפריעים לתודעה לזהות את המציאות כפי שהיא. למשל, היאחזות מוגזמת, כמו תשוקה, לא תאפשר לנו לראות את האיוון שבין האיכויות הנעימות והבלתי נעימות של משהו או מישהו אחר ולכן נראה אותו כמושלם. בקצה השני נמצאת הסלידה, המסתירה מעינינו כמה מאיכויותיו החיוביות של הדבר וגורמת לנו לפתח יחס שלילי לחלוטין כלפיו. מצבי רגש כאלה פוגמים בכושר השיפוט של האדם ולכן גם מגבילים את החופש שלו.

השונות הקיימת בין תפיסות מזרח ומערב באשר למהותם של רגשות הרסניים מורגשת לאורך כל הספר. למשל, ביום השני של המפגש הוסיף הדאלאי למה תפיסה לפיה רגשות נעשים הרסניים ברגע שהם מפריעים את איוון התודעה. ברגע שעולים רגשות הרסניים, כמו: כעס, שנאה, תאוה, פחד וקנאה, מופרת השלווה והרגיעה. לעומת זאת, רגשות חיוביים אינם מפריעים את ההרגשה הטובה שקדמה להם, אלא משפרים אותה. גם ביום הרביעי, במסגרת הדיון על הדרכים להתמודדות עם רגשות הרסניים, עולה השוני בתפיסות בין מזרח ומערב. לפי המערב כל הרגשות הם "כחונים", במובן זה שהם טבעיים ומהווים חלק בלתי נפרד מאיתנו. ואילו לפי המזרח יש רגשות שליליים שיש לשאוף להפחיתם, כמו למשל כעס ושנאה, ויש רגשות חיוביים, כמו חמלה, שיש לשאוף להגבירם. הבדלי התפיסות שבין מזרח למערב באשר לרגשות הרסניים מקשים במידת-מה על ההידברות במפגש, שכן נדמה לעתים ששני ה"צדדים" מדברים בשפות שונות, אך הם גם אלה ההופכים את המפגשים למעניינים.

נושאו של היום השני היה רגשות בחיי היומיום. מבין הנושאים הרבים שעלו באותו יום, אדווה על ממצא מעניין שנמצא במחקריו של פול אקמן, חוקר רגשות נודע, המצביע על כך שבני אדם, מתרבויות שונות, מפרשים הבעות פנים באופן דומה, כלומר: משייכים את אותם רגשות לאותן הבעות פנים. מכאן שקיימים רגשות משותפים לכל בני האדם. אקמן מתאר משפחות של רגשות, ובכך שופך אור על אופיים וסיווגם. בדיוני אותו יום הועלו גם דרכים מדיטטיביות שבאמצעותן אפשר לחסום רגשות הרסניים, כמו מיקוד הקשב באובייקטים חיזוניים ובנשימות.

ביום השלישי נערכה סקירה על הבסיס המוחי של הרגשות ההרסניים, תוך התמקדות בנושא הגמישות הנוירונית, קרי: מידת השינוי שניתן לחולל בתגובות המוח באמצעות הניסיון. מתברר, לפי מחקרים אחרונים, שגם בגיל מבוגר ניתן ליצור שינוי

מוחי-נוירולוגי. בשנת 1998 גילו נוירולוגים שנוירוניים חדשים נוצרים ללא הרף גם במוחו של אדם בוגר. ממצא זה מעורר את התקווה שניתן באמצעות למידה ליצור שינויים באזורים הקשורים לרגשות במוחו של האדם הבוגר, ולא רק במוחו של ילד. במילים אחרות, ההנחה היא שהתמרת רגשות הרסניים לחיוביים תבוא לידי ביטוי בשינויים מוחיים יציבים, בכל גיל.

ביום הרביעי דווח על האופן שבו תרבויות שונות מעצבות דרכים ייחודיות לחוויות ולהבעת רגשות. למרות ממצאיו של אקמן לגבי הדמיון ברגשותיהם של בני אדם, מדווחת ג'ין טסאי, חוקרת הקשר שבין תרבות ורגשות, על קיומם של הבדלים באופן ביטוי הרגשות בתרבויות שונות, החל מגיל הינקות. הרצאתה מאלפת ורלוונטית לתחום הייעוץ החינוכי, במיוחד לאור ההתעניינות הגוברת והולכת בנושא הרב-תרבותיות והקשריו לייעוץ.

בהמשך אותו יום דן מארק גרינברג לעומק בשאלה שהוא חוקר שנים רבות, והיא: כיצד מעצבות חוויות הילדות את תגובותינו האישיות. הוא דיווח על תוכניות חינוך חדשות המלמדות ילדים להגיב לרגשות ביעילות כבר בשנות הלימודים הראשונות. בשל הרלוונטיות של דיון זה לייעוץ החינוכי, אפרט בנושא זה, המוצג בפרק 11 ("חינוך טוב הלב", עמודים 331-359).

תוכנית החינוך שפיתח גרינברג, PATHS – Promoting Alternative Thinking Strategies, מופעלת כעשרים שנה בבתי ספר בכמה מחוזות בארה"ב, וגם בארצות אחרות כגון: הולנד, אוסטרליה ואנגליה. מדובר בתוכנית מניעה המתמקדת בהוראת כישורי חיים רגשיים וחברתיים, וליתר דיוק – בניהול רגשות הרסניים. רציונל התוכנית מבוסס על מחקרים רלוונטיים ומעניינים המפורטים בתחילת הפרק. אחד מהם, למשל, מראה שכאשר הורים מכירים ברגשות השליליים של ילדיהם ועוזרים להם להתמודד עם רגשות אלה, מפתחים הילדים עם הזמן יכולת לווסת פיזיולוגית את הרגשות שלהם ולגלות התנהגות חיובית יותר. מחקר אחר מראה שמחסור חברתי ורגשי משפיע על התפתחות המוח ורמות גמישותו. הנתונים המחקריים מדגישים את חשיבות פיתוחן של האונות הקדמיות לצורך עיצוב מערכת רגשית בריאה אצל ילדים. אונות אלה ממשיכות לגדול עד אמצע שנות העשרים. לאור זאת, ניתן להניח, שתוכנית אימון רגשי עשויה להשפיע במידה רבה על המוח המתעצב. האונות הקדמיות של המוח, האחראיות על תכנון ושליטה בדחפים, מתעצבות לא רק בשנים הרכות אלא גם בגיל ההתבגרות, ולכן יש חשיבות לפיתוח תוכניות כאלה לא רק עבור ילדים קטנים אלא גם עבור מתבגרים.

עדויות מדעיות מראות שבעזרת שניים עד חמישה שיעורים בשבוע של תוכנית הלימודים PATHS, הצליחו מיישמי התוכנית לשפר את איכות חייהם של הילדים. המורים, שעברו הכשרה מתאימה, מלמדים את הילדים ארבעה רעיונות, או עקרונות, עיקריים: **העיקרון הראשון** הוא שרגשות הם אותות המספקים לנו מידע חשוב על עצמנו ועל אחרים. לכן עלינו להיות מודעים להם כדי לקבל החלטות נבונות לגביהם. **העיקרון השני** הוא הפרדת הרגש מההתנהגות. מלמדים את הילדים לראות את הרגשות

כחלק טבעי מאיתנו וכנוניים (במובן של לגיטימיים). התנהגות, לעומת זאת, יכולה להיות נכונה או לא נכונה. קשה מאוד, למשל, להשתלט על תחושת קנאה, אבל אנחנו יכולים להחליט איך להתנהג כשזו מתעוררת (בהקשר זה מן הראוי להזכיר שהבודדים מאמין שזהו רגש שלילי ולא נכון ושאפשר לחנך את עצמנו לחוש אותו פחות). **העיקרון השלישי** הוא "אתה לא מסוגל לחשוב לפני שאתה נרגע". מלמדים את הילדים שהרגש מעוות את התודעה ולכן חשוב להירגע לפני שמחליטים כיצד לנהוג. הילדים מתאמנים בשיטות הרגעה ("שיטת הצב" לילדים הקטנים ו"שיטת הרמזור" לגדולים, שתיהן מפורטות בספר). לא מבקשים מהילדים להיפטר מהרגש, אלא להתנהג בתבונה (לפי תפיסת הבודהיסטים עצם האימון לרגיעה מפחית רגשות הרסניים). **העיקרון הרביעי** הוא "התנהג אל אחרים כמו שהיית רוצה שיתנהגו אליך", כלומר, ללמד את הילדים לראות דברים מזווית הראייה של האחר.

מטרה נוספת של התוכנית היא ללמד ילדים על רגשות, ולהבחין בין "רגשות נוחים" לבין "רגשות לא נוחים". דנים בכל רגש נלמד ומדגימים אותו בחיי היומיום. הילדים מקבלים "פרצופי רגש" הנאגרים אט-אט למאגר המשמש אותם כדי להביע את הרגש שאותו הם חשים. כך הם נעשים מודעים יותר לרגשותיהם ולרגשות האחרים. הם לומדים גם שעצם הדיבור על רגשות יכול לפתור את הבעיה.

אכן, חשוב ללמד ילדים ומתבגרים כישורים רגשיים יעילים. קל הרבה יותר לעשות זאת כל עוד המעגלים החשמליים במוח מתפתחים, מאשר לנסות לשנות דפוסים אצל מבוגרים: "עשרה גרם של מניעה שווים קילו של תרופה, שנים של פסיכותרפיה, גמילה מסמים או אפילו שנות כלא" (עמ' 352). השאלה הנשאלת היא, אם אכן יש תוצאות חיוביות לתוכנית זו. לדבריו של גרינברג, מבדקים מדעיים מראים, כי ילדים שלומדים את התוכנית מיטיבים לדבר על רגשותיהם ולהבין איך ילדים אחרים מרגישים. אצל ילדים שלמדו את השיטה ניכרת כמעט מיד ירידה בדיווחים על תופעות כמו דיכאון או עצב. כמו כן, חלה אצלם עם הזמן ירידה ברמת האלימות והתוקפנות. שינויים אלה, לטענת גרינברג, אינם דרמטיים, אבל הם משמעותיים ומופיעים שוב ושוב במבדקים רבים ושונים. אף שממצאים אלה מעודדים, יש לדעתי להמשיך לבדוק את ההשפעות קצרות הטווח אך גם ארוכות הטווח של תוכנית זו.

ממצא חשוב נוסף הוא שכאשר המורים לא מדגימים בהתנהגותם את הדברים שהם מלמדים, הילדים לא משתמשים ביכולות שלמדו. ממצא זה מלמד, שתוכנית אימון, טובה ככל שתהיה, אינה יכולה להצליח אם אינה מיושמת הלכה למעשה בסביבתו של הילד.

אחת הביקורות שגרינברג מעלה לגבי התוכנית היא שאין בה התייחסות לפיתוח רגשות חיוביים, אלא בעיקר להתמודדות עם רגשות הרסניים. רק בשנים האחרונות החלו מעצבי התוכנית לתקן בכיוון זה. ואכן, הדאלאי למה מדגיח את הצורך לחשוף ילדים בעקביות לאווירה של אהבה וחמלה אמיתית בבית ובבית הספר, באמצעות מורים שמגלים דאגה אמיתית לטובתם של הילדים: "קשה מאוד ללמד ילדים את ערכה וחשיבותה של חמלה באמצעות מילים בלבד. מעשים נשמעים ברור וחזק יותר

ממילים" (עמ' 358). אמירה זו מדגישה את חשיבותו של אקלים חיובי בבית הספר, כגורם ראשון במעלה ליישומה של כל תוכנית לאימון רגשי, חברתי וגם קוגניטיבי (אם ניתן בכלל להפריד בין תחומים אלה).

ביום האחרון הוצגו ממצאים חדשים ומלהיבים על המוח ועל השפעותיה המבריקות של מדיטציית הקשב (סוג מסוים של מדיטציה המתוארת בספר בין סוגים אחרים של מדיטציה). בהמשך אותו יום נסקרו שיטות חדשניות לשילוב הידע הבודהיסטי הניסיוני עם מתודולוגיות מדעיות מערביות לצורך חקירת המודעות והרגשות.

לסיכום, הספר מעלה כמה נושאים חשובים ורלוונטיים לתחום הייעוץ החינוכי. יחד עם זאת, חוששתני, שדניאל גולמן, כאשף של יחסי ציבור, יוצר ציפיות גבוהות בכותבו בתחתית הכריכה הראשית "דיאלוג מדעי עם הדאלאי למה". במרבית המפגשים הדאלאי למה הקשיב לדיווחיהם של אנשי המערב על ממצאים מחקרניים עדכניים בתחום הרגשות, כשהוא שואל מדי פעם שאלות חכמות ומאתגרות. מעט מאוד פעמים הוא הביע את דעתו או פירט את השקפת עולמו בנושאים שנידונו במפגשים.

למרות הערה זו, זהו ספר מעניין בעל נגיעה לתחום הייעוץ החינוכי, המעלה שאלות חשובות בנושא רגשות הרסניים, ואף שהתשובות עדיין אינן מספקות ונדרש המשך מחקר ודיון בנושא זה, הרי שיש לו תרומה בעצם העלאת השאלות ובסלילת הדרך להמשך הדיון בהן. גישות אלטרנטיביות, המתחילות כיום לתפוס מקום של כבוד בטיפולים פסיכולוגיים, יתפשטו וייושמו ככל הנראה בעתיד גם במסגרת הייעוץ החינוכי בבתי הספר.

הנחיות לכתיבת מאמר לכתב העת "הייעוץ החינוכי"

אלול תשס"ז, אוגוסט 2007

על הכותבים לצרף למאמרים קובץ ובו שם המאמר ופרטים אישיים הכוללים שמות מלאים, כתובת, טלפונים (בבית, בעבודה וטלפון נייד) ודוא"ל. את המאמר יש לשלוח בדואר אלקטרוני לעורכת כתב העת, ד"ר ציפי בר-אל: zbarel@bezeqint.net

הנחיות לכתיבת המאמר:

א. כללי

- האורך הרצוי של מאמר הוא עד 20 עמודים (כולל רשימת מקורות).
- יש לכתוב תקציר בהיקף של עד 150 מלים בעברית ובאנגלית וכן תאריכים (מילות מפתח). כותרת התקציר בצד בפונט 12 עבה. התקציר עצמו בפונט 10.
- יש להקפיד על עברית תקינה, 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, תוך הפניה ממוספרת אליהן. לדוגמה: "ר' הערה 1 בסוף המאמר."

ב. אפיוני עמוד (A4)

- גופן: David בגודל 12 (פרט למקרים שיפורטו בהמשך)
- רווח בין שורות: כפול
- רווח שוליים: 3 ס"מ מצד ימין ומצד שמאל
- יישור שורות: בשני הצדדים
- פסקה חדשה: לאחר כותרת לא נדרשת כניסה של תחילת הפסקה, אך פרט לכך בכל פסקה חדשה נדרשת כניסה של 3 מקומות וכתובה במקום הרביעי (ניתן לעשות זאת כך: first line → special → paragraph → format או בעברית: עיצוב ← פסקה ← מיוחד ← שורה ראשונה
- מספור עמודים: למטה במרכז, כולל עמוד ראשון.

ג. כותרות

- שם המאמר בגודל 16, מודגש, במרכז
- כותרת ראשית בגודל 14, מודגשת, בצד
- כותרת משנית בגודל 12, מודגשת, בצד
- כותרת בדרגה שלישית בגודל 12, מודגשת, בצד ואחריה נקודתיים, מתחילה את הפסקה.

מינוחי הכותרות למחקר אמפירי הם:

מבוא (כותרת ראשית), המציג את נושא המחקר, חשיבותו ומטרותיו. לאחר המבוא יבוא הפרק התיאורטי עם הכותרות הענייניות שלו (כותרת ראשית, משנית וכו').

בעברית: כפיר, פרסקו ופאול, 2005 בפעם הראשונה, ואילו בפעם השנייה: כפיר ועמיתיה, 2005.

- **כאשר יש מספר מקורות באותם סוגיים**, יש לרשום אותם לפי סדר אלפביתי. כאשר יש הפניה למספר מקורות של אותו מחבר, יש לרשום לפי סדר כרונולוגי החל מהמוקדם ביותר. כאשר יש כמה מקורות של אותו מחבר מאותה שנה יש להוסיף אותיות משנה. לדוגמה: סגל, 1990א, 1990ב. ברשימת המקורות יש לרשום אותם גם עם האותיות.
- בעניין של **ציטוט**, יש להוסיף מספר עמוד.
- **הפניה 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 אצל. לדוגמה: מחקרו של סגל (אצל לוי, 1996).
- **טקסט אנגלי בסוגיים בתוך טקסט עברי** – כאשר מוסיפים כיתוב אנגלי בתוך סוגיים בתוך טקסט עברי, לדוגמה: (Levinson, 2004), יש לפתוח סוגיים בעברית, לעבור לאנגלית, לכתוב את הרצוי ואז לעבור שוב לעברית ולסגור סוגיים. הליך זה מונע שיבושים החלים בזמן עריכה, כשהסוגיים נכתבים באנגלית.

1. רשימת מקורות

- שורה ראשונה של מקור מתחילה במקום הראשון בשורה, אך השורות הבאות של אותו מקור מתחילות במקום הרביעי בכל שורה. ראה דוגמאות בהמשך. ניתן לעשות זאת כך: $format \rightarrow paragraph \rightarrow special \rightarrow hanging$ ובעברית: 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 כרונולוגית ולסמן כל אחד באותיות (כמו באזכורים בתוך גוף המאמר).
- יש לרשום את המקורות בעברית לפי הסגנון הבא:
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' 264-237). אבן יהודה: רכס.
- טטר, מ' (2002). משמעותיות המורים עבור תלמידיהם: תפיסות מורים והשלכות לייעוץ. **הייעוץ החינוכי** יא, 88-122.
- ענבר, ד' (2000). **ניהול שונות: האתגר החינוכי**. קדימה: רכס.
- צדקה, י' (1974). **משלימי הפעול בעברית החדשה**. עבודת דוקטור שלא פורסמה, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- היוש, ט', פרסקו, ב' ואיילון, ח' (2002, פברואר). **הישגים השכלתיים של בוגרי מכינה קדם-אקדמית: המקרה של מכללה להכשרת מורים**. עבודה שהוצגה בכנס של אגודת הסוציולוגים, אוניברסיטת חיפה.

שאלות/השערות המחקר (כותרת ראשית).

שיטת המחקר (כותרת ראשית) הכוללת: **נבדקים, כלי המחקר, הליך** (כותרת משנית).

ממצאים (כותרת ראשית).

דיון (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. יחד עם זאת, לאור אופיו המיוחד של מאמר מסוג זה, עליו להיות בנוי מהחלקים הבאים: א. מבוא קצר המתאר את חשיבות ההתערבות, מהו החידוש שבה ומה מטרתה. ב. רקע תיאורטי רלבנטי לנושא המאמר. לדוגמה: אם יושמה תוכנית בנושא הפחתת האלימות בבית הספר, יש לכלול ברקע התיאורטי התייחסות לנושא האלימות בבית-הספר, כולל תוכניות התערבות קיימות בנושא זה בעולם, ובייחוד בארץ. ג. תיאור ההתערבות: מטרתיה, 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/התרשים. לדוגמה:
תגובות הסטודנטים לקורס מוצגות בלוח 1.

לוח 1 לכאן

עיון בלוח 1 מלמד.....

- הכותרת של הלוח/התרשים ממורכזת ומודגשת בעובי, לדוגמה:

לוח/תרשים 1: התפלגות התלמידים לפי ציוניהם

ה. הפניה למקורות בתוך הטקסט

- **שם משפחה של המחבר(ים) ושנה** בשפת המקור (Boler, 1999)
- **כשמזכירים שם מחבר שכתב בלועזית**, יש לציין את שמו בטקסט בתעתיק עברי. לדוגמה: בולר (Boler, 1999) מצא כי.....
- **כאשר יש שני מחברים** הרישום כנ"ל. במקרה של **שלושה מחברים או יותר**, יש לציין את כולם בפעם הראשונה שהמקור מוזכר ולאחר מכן רק השם של המחבר הראשון ולהוסיף "עמיתיו". לדוגמה:
בפעם הראשונה: Segal, Lowel, White & Kerr, 2003 ובפעם השנייה: Segal et al., 2003

• יש לרשום את המקורות בלועזית לפי הסגנון הבא:

- Creswell, J.W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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). Greenwich, CO: Information Age.
- Topping, K., & Whiteley, M. (1990). Participant evaluation of parent-tutored and peer-tutored projects in reading. *Educational Research*, 32(3), 14-27.
- Devins, G.M. (1981). *Helplessness, depression, and mood in end-stage renal disease*. Unpublished doctoral dissertation, McGill University, Montreal.
- National Commission on Teaching and America's Future (2003). *No dream denied: A pledge to America's children. Summary report*. Retrieved June 3, 2004, from http://documents.nctaf.achieve3000.com/summary_report.pdf
- Crowther, D.T., & Cannon, J.R. (2002). Professional development models: A comparison of duration and effect. *Proceedings of the Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED465639).
- McLymont, E.F. & da Costa, J.L. (1998, April). *Cognitive coaching the vehicle for professional development and teacher collaboration*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

“Live company” — Therapeutic intervention in the Nitzanim refuge camp

Shai Hen-Gal, Division of Psychological and Counseling Services, Ministry of Education; Ashalim; *Flora Mor*, Psychotherapist, Ashalim; *Yochi Siman-Tov*, division of Psychological and Counseling Services, Ministry of Education

The present article describes the establishment and organization of the Mental Health Unit that operated in the refuge camp at Nitzanim during the Second Lebanon War (July — August 2006). The Mental Health Unit was established by SHEFI — Ministry of Education and Ashalim Organization. The article details the main psychological difficulties that the refugees faced, the variety of treatment offered by the psychological staff, and special projects that took place at the camp during the war.

In addition, the article discusses results and conclusions in order to ameliorate interventions in other civilian assemblages, followed by earthquakes or other disasters

Systemic consulting for educational staff working with children and youth at risk - Citywide learning forum for guidance counselors in Ashdod

Diti Avnieli, director of at-risk youth programs, Ashalim; Joint Israel; *Miri Senderovich*, Coordinator of educational programs for at-risk youth, Joint Israel; *Shulamit Kleinbort*, counselor supervisor, Division of Psychological and Counseling Services

This article describes a citywide learning forum of guidance counselors in Ashdod that operated for two years in cooperation with the local authority, the Ministry of Education and JDC-Israel. This forum developed as part of an intervention process in the city's high schools, whereby the “New Educational Environments” program was introduced to affect change in the work of educational staff with youth at risk. Twenty five guidance counselors participated in the forum. The work process included: 10 theoretical sessions that focused on creating guidance counselors' working groups, learning about the characteristics of youth at risk and about ways of addressing the needs of at-risk students within the school system; 6-8 one-on-one sessions in the schools,

between the practicum advisor and the guidance counselor, that dealt with practical application of the theoretical knowledge; a group workshop during the second year that focused on unifying the city's guidance counselors and on implementing changes relating to central issues such as violence prevention, dropout prevention and narrowing academic gaps within the school framework.

The conclusions and recommendations include: The school staff, collectively, is responsible for the care of youth at risk; The city-wide forum of school guidance counselors proved significant in the individual professional development of the guidance counselors; The development of joint work processes between the local authority and the educational system should occur in parallel with the development of joint work processes between the guidance counselors and the school's staff.

The change: The insights of the local authority brought about changes, including new mechanisms that were developed for continued city-wide care of youth at risk.

The relation between the level of exposure of school counselors to suicide attempts, their amount of knowledge about suicide prevention programs and their self-efficacy

Shai Hen-Gal, Division of Psychological and Counseling Services, Ministry of Education; Riki Almog, Beit-Berl college; Yochi Siman Tov, Division of Psychological and Counseling Services, Ministry of Education

In recent years, a large amount of both efforts and resources have been invested in programs that train counselors to deal with teenage suicide. Prevention programs form a part of the general training programs. Based on behavioral learning theory (Bandura, 1982), this research suggests two main hypotheses: The first investigates the relation between counselors' amount of exposure to suicidal acts and counselor's self efficacy. The second investigated the relation between self-efficacy and the level of knowledge of the suicide prevention programs. 72 junior and high school counselors, from different districts in both north and central Israel, participated in the study. The counselors answered a closed questionnaire that contained two main parts. The first part measured the counselors' professional self-efficacy while dealing with suicide. The second part measured the level of knowledge of prevention programs. The findings show that counselors who were exposed to suicide acts, both in their personal and professional life, were distinguished by their lower self-competence when compared to other counselors. In addition, no connection was found between self-efficacy and knowledge of suicide prevention programs. The research points out the need to trace this group of counselors and to support and accompany them. In addition, the article discusses the contributions of developing prevention and training programs.

The exposure of children and youth to violent material on television, video and in computer games — phenomenon examination and a proposal for counseling intervention

Haim Amit, Kibbutz Ein Hahoresht

Children today, more than ever, are exposed to violent material, real and imaginary, mainly on television, video and in computer games. Such exposure

increases the danger of violent behavior, both in childhood and adulthood. Two main psychological mechanisms explain why the exposure to violent material increases violent behavior in children. The first is through imitation and identification, and the second is through desensitization. This paper focuses on the role of the educational counselor in dealing with this complicated phenomenon. We are describing here two areas, in which the educational counselor can contribute to minimize the damage caused to pupils by their exposure to violent material in the media and in various games. The first area is training parents to cope appropriately with their children at home; the second is training teachers to cope appropriately with their pupils at school. In this paper we are proposing various practical ideas for intervention by educational counselors.

“The safe kindergarten”: Assessing an intervention program for promoting efficient communication among kindergartners

Maya Shlak & Dorit Aram, School of Education, Tel Aviv University

This study presents an intervention for promoting safe and efficient interactions between kindergartners. The “Safe Kindergarten” is based on the principles of “Imago” - a method of marriage and family counseling that aims to create safe and efficient communication between spouses. The participants in the study were 92 kindergartner, 46 served as the intervention group and 46 as a control group. The children in the intervention group attended 20 small group meetings guided by their teacher. These meetings dealt with communication issues among children. The children regularly practiced efficient dialogues between themselves. All the participants were evaluated before and after the intervention. The findings show clear advantage of the intervention group in the ability to engage in a longer and more profound dialogue; the awareness of the other's inner world; various conflict resolution strategies; and social acceptance. These findings are important since they reveal an alternative new way of improving the quality of young children's social skills and the communication between them.

The components of the on-site mentor counselor role — contribution to school counseling interns

Aviva Shimoni & Rivka Lazovsky, Beit Berl College

The following study has examined the contribution of on-site mentor role-components to counseling interns during their school-based internship as perceived by mentor-counselors ($N=159$) and school counseling interns ($N=171$). The study has also examined the on-site mentor role behaviors perceived as being very important to the training of counselors. Four main role-components of the on-site mentor were examined: teacher, counselor, consultant and sponsor (Bernard, 1997; Tentoni, 1995). The results indicate that the mentors and the interns identify all four roles behaviors, although in each role some kinds of behavior have appeared that were more salient than others. Overall, the results show that the contribution of mentors to interns in individual counseling and reactive work has been perceived to be higher than in group counseling and systemic or proactive work; the mentor functioned as a sponsor inside the school but not beyond it. Differences in emphasis between mentors, and in referring the role behavior in which the actual mentors' performance was perceived to have the highest contribution vis-à-vis the role behavior perceived as being most important to the training process, were found. The contribution of this study lies in the examination of the relationship between the actual mentor's role performance and theoretical models, as well as in practical implications for designing a more balanced and varied mentoring process, and a theory based framework for the training of mentors and the preparation of counselors.

Behind the closed door: "Personal Theory" of school counselors regarding individual counseling

Idit Boner-Seter & Rachel Erhard, School of Education, Tel Aviv University

This research aims to explore the dynamics of individual counseling sessions, by identifying "Personal Theories" of school counselors.

Research data was collected from fifteen school counselors working in high

schools and junior high schools in Israel. Two instruments were used to collect the data: observations of counseling sessions held by the school counselors, and reflective interviews, during which each counselor was asked about her attitudes, perceptions and feelings in regard to the observed session, and to counseling sessions in general.

Three themes that were underlined in the research (behavioral, theoretical and perceptual) were used to classify the counselors into three groups: The "Coherent Pro-activity" group, the "Diffused Activity" group, and the "Passive Reactivity" group.

The contribution of this research is, primarily, in showing that the perceptions of counselors regarding the importance of individual counseling, and the counselors' role in implementing change, are central to their personal theory.

The research findings have direct implications for training programs for new and practicing counselors.

Systemic work from the point of view of school counselors

Liora Simcha & Rachel Erhard, School of Education, Tel Aviv University

This research examines the attributions of school counselors toward the systemic approach in counseling. Analysis of 20 in-depth interviews indicates that school counselors are currently in the process of change, in which traditional models of individual counseling are becoming less common, while new models of the systemic paradigm are being slowly adopted.

Analysis of the findings show that the change process occurs in two interdependent circles: the counselor himself as the object of change and the educational system in which the counselor plays the role of a change agent.

The study reveals a wide discrepancy between counselors' belief in the need to adopt a systemic approach, and their ability to implement it. External and internal difficulties hinder the process of change. Despite the counselors' readiness to implement the systemic approach, many perceive themselves, and/or the system, as yet not "ripe" for it.

The contribution of this study lies in the mapping of school counselors' use of information and guidance sources in ethical decision making, and in the enlargement of knowledge about the reasons for their preferences. The results have practical implications for school counseling practitioners, counselor educators and policy makers, and for leaders of the counseling profession in general.

Maintaining confidentiality at any rate? Factors influencing school counselors' decision to maintain or breach confidentiality

Rivka Lazovsky, Beit Berl College

Maintaining client's confidentiality is one of the central ethical issues in school counseling, critical in establishing a relationship of trust, and in ensuring the success of the counseling process. Most counselors are faced with ethical dilemmas related to confidentiality; when the client is both a student and a minor, the situation is far more complex. This study has examined the perception of school counselors in regard to their decision of maintaining or breaching confidentiality in a variety of counseling situations, as well as the degree of difficulty and the reasons for making these decisions. The 195 respondents who answered to the specially designed questionnaire were presented with short scenarios representing 18 ethical dilemmas in 3 categories. The category of risk behavior (sub-category risk situation) included the three dilemmas that elicited the highest number of respondents willing to breach confidentiality: concern regarding child abuse in the family, an HIV positive student engaging in unprotected sex with multiple partners, and a student threatening to run away from home after a fight with parents. In the category of unlawful actions, many counselors would breach confidentiality in a case involving possible damage to a teacher's vehicle. On the other hand, in the category of personal and family information, very few counselors chose to breach confidentiality in the case of a girl from a religious home sneaking out to meet her boyfriend behind her parents' back. Significant differences were found in the distribution of "yes" or "no" to confidentiality with regard to the degree of difficulty experienced in decision making in 7 dilemmas. However, in some cases, the more difficult the process of decision making, the higher the number of counselors who chose to

breach confidentiality, while in other cases, the more difficult the process of decision making, the more confidentiality was maintained. Significant differences were found in the reasons given for each decision, although in some cases the same reason was given by those counselors who chose to breach confidentiality as by those who chose to maintain it. The findings are discussed with reference to the need to exercise careful, sound and informed professional judgment in dealing with ethical dilemmas connected with confidentiality.

Students' perceptions of their significant teachers: The effects of parental attachment and alienation from school

Eynat Kesler & Moshe Tatar, the Hebrew University of Jerusalem

This study has examined students' perception of their significant teachers. The report describes the psychological and demographic characteristics of the significant teachers chosen by the students. We analyzed students' perception according to their background variables (gender, socio-economic status), and their psychological characteristics (quality of attachment with their parents, and feelings of alienation from school). Questionnaires were distributed among 360 students in various Israeli high schools. We have found that the majority of the students chose at least one teacher as a significant individual for them. No significant relationships were found between the students' socioeconomic background or gender and the number of significant teachers chosen by them. For most students, the significant teacher was a female, one with whom they meet at least five hours a week at their homeroom class. Students characterized their significant teachers, primarily, as those persons that emotionally motivate them. The choice of a teacher as a significant individual by the students was positively related to the quality of students' relationships with their parents, and negatively related to their feelings of alienation from school. We are discussing here the implications of the study for the roles of teachers and mental-health workers in schools vis-à-vis their students.

Abstracts

Compass and conscience: The use of information and guidance sources in ethical decision making in school counseling

Rivka Lazovsky, Beit Berl College

During the process of exercising professional judgment in the many and complex ethical issues that school counselors encounter in their work, they have the need and the obligation to apply to different sources of information and guidance for assisting them in reaching a balanced, informed and sound decision. The purpose of this study was to identify and characterize the information and guidance sources used by school counselors during ethical decision making, and examine the reasons for using sources perceived as being most useful.

Data was gathered by means of a research questionnaire, which 195 school counselors answered. The results indicate that the participants declare the average and more than average use of 14 sources of information. Factor analysis show that these sources can be grouped into four main domains: 1) official and/or written sources of authority in the area of school counseling; 2) role partners from within the school, and/or who work with the counselor; 3) colleagues from the counseling profession; 4) general rules and procedures. The rating revealed from the participants' answers point at the following sources in the first five places: guidelines of the Ministry of Education's General Director; school counselors' supervisors; colleagues from the counseling profession in school; colleagues from other helping professions; the State's laws. The use of the professional Code of Ethics was rated in the tenth place. Content analysis indicates the following reasons for preferring the use of certain sources: a. sources for consultation from within the counseling profession; b. official, and/or written authority (the State's laws, the General Director's guidelines, the Code of Ethics); c. availability/accessibility of the source; d. administrative/professional authority of people in charge (school principal, counselors' supervisors); e. sources that are in keeping with the social-cultural environment of the counselor.