

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

היעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל
בשיתוף עם:

השירות הפסיכולוגי ייעודי, משרד החינוך התרבות והספורט,
הางף להכשרה ולפיתוח כוח אדם, משרד התעשייה המscatter והתעסוקה,
אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך, המגמה ליעוץ חינוכי



העורכת:

פרופ' ציפורה שכטמן

כלכלה וכלכלה應用經濟學 - דצמבר 2004

היעוץ החינוכי

כתב עת של אגודות היועצים החינוכיים בישראל

בשיתוף עם:

השירות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך התרבות והספורט,
האגף להכשרה ולפיתוח כוח אדם, משרד התעשייה המשחר והתעסוקה,
אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך, המגמה ליעוץ חינוכי

עורכת: פרופ' ציפורה שפטמן

כרך יי'ג

כסלו תשס"ה, נובמבר 2004



אגודות היועצים החינוכיים בישראל

ISRAEL ASSOCIATION OF EDUCATIONAL COUNSELORS

מען למכתבים: רח' מבעע קדש 53, תל אביב, מיקוד 69988

13.6.03

מכללת شأنן
הספרייה

28018-20

תוכן עניינים

5	דבר יושבת ראש אגודות היועצים
7	דבר העורכת
9	רשימת המשתתפים בחוברת
10	הוראות להגשת מאמר לכתבה/העת
מוקדי לחץ, דפוסי התמודדות ותוצאות אדפטיביות בעקבות אירופי הטרור בארכז: לבחינת מודל טרואנסאקטיבי של לחץ משה זיידנר ואורלי חזולוי	
11	השפעות הכתיבה האקספרטיבית בהקשר של פגעי הטרור בישראל
36	דף הדר, הדס ויסמן ומשה זיידנר
63	תקפיך הייעוץ החינוכי בזיקה לתלמידים שהוריהם גורושים טל שمراALKIMS ורחל ארלה
79	השפעתה של קבוצת ייעוץ על הורים ליד בעל לקות במידה עירית גילת וציפורה שכטמן
102	התערבות קבוצתית לצמצום תוקפנות: השוואה של ילדים המטופלים עם הורים ובלעדיהם
116	דליה ביראנינס-סלראדין וציפורה שכטמן
פניות מתבגרים בבקשת תמיכה מהוריהם: תפיסות המתבגרים וההורים לגביה קבלת התמיכה ולגביה נתינה דמית אשראף ומשה טטר	
135	תלמידים-ספורטאים בתבי ספר תיכוניים: מאפיינים, צרכים חינוכיים- פסיכולוגיים והמענה להם סלעית אקסלרד ורוני ליזור
דיאלוג תומך צרכים פסיכולוגיים בין מורים ותלמידים כמקדים רוחה נפשית בבית הספר: המשגה ותוכנית יישומית	
161	חיה קפלן ואבי שעור

סודר והודפס: דפוס 'אהו' ירושלים

עורכת

פרופ' ציפורה שכטמן
אוניברסיטת חיפה, המגמה ליעוץ חינוכי

עוור עורך

אלון גולדברג, יועץ חינוכי

עודות המערכתיות

ד"ר משה טטר
האוניברסיטה העברית, ירושלים, המגמה ליעוץ חינוכי

ד"ר משה ישראלאשווילי
אוניברסיטת תל אביב, המגמה ליעוץ חינוכי

ד"ר רבקה לובטסקי
מכללת בית-ברל, המגמה ליעוץ חינוכי

ד"ר דוד צוקרמן
אוניברסיטת בר-אילן, המגמה ליעוץ חינוכי

ד"ר מוטי שרכר
מכללת בית-ברל, המגמה ליעוץ חינוכי

אבחן קשיי תלמידים בבחירה מסלול הלימודים והשירותות הצבאי באמצעות
האינטרנט

תמר אמר, איתמר גת, טל קלימיון וצחי סמה	189	לימודי תואר שני בייעוץ חינוכי – פשרה ומחייבות למקצוע
רחל ארחדד וudi פישמן	217	סקירת ספרים
יעוץ בבית ספר בחברה משתנה / פרופ' דניאל בריטל עורכים: רחל ארחדד ואביגדור קלינגמן (רמות, 2004)	238	יעוץ בית ספר בחברה משתנה / פרופ' דניאל בריטל עורכות: רבקה לובסקי וצippy בר-אל (רכס, 2003)
המשך	i	המשך
		Abstracts

דבר יי"ר אגודות היועצים החינוכיים בישראל

עם צאתו לאור של כרך יי"ג של ספר "היעוץ החינוכי" אנו חוגגים את שנת ה-40 לייסודה
היעוץ החינוכי בישראל.
הספר מהווה "חלון ראווה" למקצוע היעוץ החינוכי על גוניו ומורכבותו, הנמצא
בזיקה מתמדת לתהליכיים חברתיים, פוליטיים וביטחוניים המאפיינים את החברה
 הישראלית כולה.
כתב עת מקצועי הוא מסימני ההיכר ומאבי היסוד של הפרופסיה. הוא מביא בפני
קוראיו מחקרים ומאמרים עדכניים מתחומי גופי הידע המקצוע באקדמיה ובשדה, על פי
קריטריונים מדעים בין לאומיים.
מקצוע היעוץ הינו בעל אופי התפתחותי העונה על צרכי המשתנים של החברה.
פקיד היעוץ השתנה רבות וסביר להניח שימושו לשינוי להשתנות ומרכזיותו בבייה"ס וגבר
 מאוחר ול尤ץ יש את הידע והקשרים לפועל בתנאים של אי ודאות, שינוי מתמיד
 וראיה מערכותית.

כרך יי"ג מציג מגוון מחקרים המשלבים התערבותיות יעוציות מחדה עם כיווני
התפתחות מקצועיים נוספים ואלה ביחד משקפים את תפיסת הפרופסיה ופקיד היעוץ
 החינוכי בראיה התפתחותית מתמדת.

בספר מוצגים מחקרים המתמחים לקבוצות מובחנות של תלמידים בעלי צרכים
 מיוחדים כגון תלמידים החשופים למצבי לחץ כתוצאה מחשיפתם לטror מתרשם,
 תלמידים להורים גורשים המהווים קבוצה חזקה לתמיכה ארכוכת טווח, תלמידים
 שהם גם ספורטאים מצטיינים בבתי ספר תיכוניים, הזוקים להתיחסות פסיכולוגית
 מתאימה ותלמידים המתקשים בבחירה מסלול לימודים ומסלול לשורות הצבאי.
 מחקרים נוספים ממקדים את אוכלוסיות ההורמים כמקור תמיכה עיקרי לילדיים
 ומתבגרים, בהיבט של מפגשים קבוצתיים כגון השתייכות הורים לתלמידים ליקויי
 למידה בקבוצת יעוץ ומפגשים קבוצתיים של הורים בשיתוף ילדים, המאופיינים ברמת
 תוקפנות גבוהה.
 מהמחקרים עולה כי מעורבות ההורם ושילובם בתחום מנבאת הישגים טובים
 יותר וארכוכת טווח מאשר התערבות הכוללת את הילדים בלבד.

פעילות האגודה להגדלת מחודשת של תפקידו הייעוץ
בעידן זה של שינויים המתרחשים בקצב מהיר מתחדד הצורך להגדלה מחודשת
 ועדכנית של תפקידו הייעוץ החינוכי במערכות החינוך בישראל.
 אגודות היועצים החינוכיים פועלות הרבה כגורם משמעותי ומשמעותי על עיצוב
 המדיניות העתידית של היעוץ החינוכי בישראל, הציגו בפני כוח המשימה הבוןלאומי

של ועדת דוברת את העוגנים הנדרשים ומהווים תנאי לישום הפרסופיה בכל מסגרת חינוכית בישראל:

1. הייעוץ החינוכי הינו תפקיד חובה בכל מסגרת חינוכית בישראל.

2. הגדרה מוחדשת ועדכנית של תפקיד הייעוץ החינוכי.

3. הרחבת התקנים לייעוץ חינוכי לכל מוסדות החינוך החל מגיל הגן (3) עד סוף תיכון (18).

4. הגדלה ניכרת בשעות התקן לפעילויות הייעוץ החינוכי בכל מסגרת חינוכית.

ברוח זו נובש מסמך מתוכנן המפרט את עבותות הייעוץ החינוכי בכל מערכות החינוך במתוכנות החדש.

תחום נוסף שבו פועלת האגודה להגדרה מוחדשת ועדכנית של תפקיד הייעוץ החינוכי במערכת החינוך בישראל הוא חוק הייעוץ החינוכי, הנמצא בשלבי התקדמות מעודדים לאחר גיבוש הנוסח המוסכם על שפם ואגדות היועצים, לקרהת הנשטו לעיוון מכליית ושותת החינוך לקביעת אופן הנשטו לאישור הכנסת.

אנו נמצאים בשלב קרייטי של עיצוב וביסוס הפרסופיה ותפקיד הייעוץ החינוכי בעתיד.

השתייכות לאגודה פרוFESSIONALITAT מהווה את "כרטיס הביקור" שלו, סימן הכר של רמה, אחריות, מעמד ומחובות.

רק יחד, מותק שיקות PROFESSIONALITAT, נוכל למקד את הסוגיות המרכזיות המעסיקות אותנו ולפעול בהתאם. היחד הוא מקור כוחנו וייסוד ההעכמתה האישית והקולקטיבית שלנו.

תוודתנו העומקה לפורי ציפורה שכתמן, מהחוג לחינוך באוניברסיטת חיפה העורכת את כתב העת זו השנה השביעית!!! על עבודה המקבוצות והמסורת, יחד איתה מר אלון גולדברג וכל חברי המערכת העוסקים במלאה במסירות ובהתמדה.

ברצוני להודות לכל השותפים ששייעו לנו בהוצאת הכרך הנוכחי:

שירות הפסיכולוגי ייעודי (שפוי) במשרד החינוך,

האגף להכשרה ולפיתוח כוח אדם במשרד העבודה

והמגמה לייעוץ חינוכי, הפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה.

בברכה,

ברמיית כהן

יouri האגודה

דבר העורכת

כמו הקרים הקודמים, גם הכרך הנוכחי משקף את מגוון העשייה הרחב של היועצים החינוכיים בתחום החקני ובהתחום המחקרי.

אחד הנושאים המרכזיים את המערכת והמחיבים התערבות של היועצים החינוכיים הוא נושא הטror. בעולם המערבי יכול המבויכה בנושא הרבה והשאלה מהו תפקיד של היועצים בתחום זה נותרה עדין שלאלה פתוחה. שני מאמרם בכרך זה עוסקים בנושא הטror. המאמר של זידנער וחוזן מתיחס להערכת המתבגרים את הטror כUMBRELLA. כאמור של הדר, ויסמן וזידנער בחונים התערבות באמצעות כתיבה אקספרטיבית. שני המאמרים מחזקים את הצורך להמשיך ולחזור את התערבות היועצים בנושא הטror. מאמרם של זידנער וחוזן מתחילה מהתאמת עלולה אף להזיק.

לחצים ניכרים אצל תלמידים מסוימים נוספים. שמר ואורה דנוט בתפקיד הייעוץ בזיקה לילדים שהוריהם גורשים ומיליצות על תמייה ארכוטיטות, דבר שאינו מנצחם לרוב בבתיה הספר. גילת ושפטמן מציניות את חשיבות התמייה בהורי תלמידים עם לקוחות למידה. הן מציאות תמייה הומניסטי, ביגוד למקובל בספרות, עם דגש על התנטזות חוויתית של ההורים עצם. ההשלכות של התערבות זו ניכרות במשפחה כולה. אוכלוסייה אחרת, אשר נמצאת בלחץ ומהווה גם מקור לחץ לאחרים היא אוכלוסיית הילדים והמתבגרים בעלי רמת תוקפנות גבוהה. גם במחקר זה של ביראי ושפטמן נמדדה התרומה של התערבות עם הורים אשר הצבעה על הישגים טובים יותר מאשר התערבות עם ילדים בלבד. במקרה, שתי צורות התהערבות היו ייעילות יותר מאייהתערבות – מצאה המחזק ממצאים קודמים ותומך בהתערבות הטיפולית המוצעת.

האם הורים מהווים מקור תמייה? בשאלה זו עוסק המאמר של אשף וטטר. התמונה המתקבלת היא כי הורים נשארים מקור תמייה עיקרי למתבגרים ועל כן יש לשקל הרחבה של עבודות היועצים עם אוכלוסיית הורים. כמובן, מתקשת הרחבה בעבודת הייעוץ עם אוכלוסיות יהודיות, כמו תלמידים ספורטאים. באוכלוסייה יהודית ווועסק המאמר של אקסלרד ולידור.

בנוסף, יועצים רבים ננסים לכיתות, כהשלמה למשרת הייעוץ או כחלק מתפקידו. במאמרים של קפלן ועשור ניתן למצוא מודל מעניין לניהול דיאלוג מורה-תלמידים, אשר יועצים יכולים להשתמש בו בעבודתם הם גם בהדרcit המורים.

יש לתת הרבה יותר מקומות בעבודת הייעוץ, משניתן כיום, לבחירת קריירה מקצועית. נושא זה אמן מן הותיקים בתפקידו הייעוץ, אך חשיבות מחקרים של אמר, גטי, וקלימן הוא בחצעת מכשיר חדשני לאבחן קשי תלמידים בבחירה מסלול הלימודים. בחירת תפקיד הייעוץ הינו נושא שלא נחקר דיין. המאמר של אורחד ופישמן עוסק בחירת מסלול הלימודים לתואר שני. הרושם שמתබבל הינו שלא תמיד זו בחירה

ראשונה, נושא המעורר שאלות לגבי המילון המקובל של המועמדים ליעוץ. בנוסף, מופיעות שתי סקירות של ספרים חדשים ביעוץ: סקירה של פרופ' בריטל על ספרם של ארהרד וקלינגן: "יעוץ בבית-ספר בחברה משתנה" וסקירתה של ד"ר אילנה סבר על מסע של תקוות: "יעוץ וחינוך בעידן של אירادات" אשר נכתב על ידי ד"ר רבקה לוובסקי וד"ר ציפי בר-אילן. שני הספרים מציגים את ההתകדמות והדילמות בעבודת הייעוץ.

לסיכום, בכך זה מציג מגוון של מחקרים המשלבים גם התערבותיות יעוציות. עם זאת, מסתמכים כיוננים רבים נוספים להתפתחות הייעוץ והמחקר בו. אנו מזמינים בזאת את כל המעוניינים ועובדיהם ביעוץ לתורם את תרומתם לחוברת הבאה.

בברכה

ציפי שכטמן

רשימת המשתתפים בחוברת

- אמיר תמר, אוניברסיטת תל אביב
- אקסלרד סלעית, המכלה לחינוך גופני ולספורט — מכון ויינגייט
- ד"ר אהרעד רחל, אוניברסיטת תל אביב
- אשרף דנית, האוניברסיטה העברית בירושלים
- ביראנין-נסריאלציג דלית, אוניברסיטת חיפה
- פרופ' בר-טל דניאל, אוניברסיטת תל אביב
- גילת עירית, אוניברסיטת חיפה
- פרופ' גתי איתמר, האוניברסיטה העברית בירושלים
- תדר צפנה, אוניברסיטת חיפה
- ד"ר יוסמן הדס, אוניברסיטת חיפה
- פרופ' זיידנר משה, אוניברסיטת חיפה
- חן-לי אורלי, אוניברסיטת חיפה
- ד"ר טטר משה, האוניברסיטה העברית בירושלים
- ד"ר ליזורו רוני, אוניברסיטת חיפה
- ד"ר סבר אילנה, אוניברסיטת חיפה
- ד"ר עשור אבי, אוניברסיטת בר-גוריון
- פיישמן עדיה, אוניברסיטת תל אביב
- קליימן טל, האוניברסיטה העברית בירושלים
- ד"ר קפלן חיה, אוניברסיטת בר-גוריון
- פרופ' שכטמן ציפורת, אוניברסיטת חיפה
- שמרי-אלקיים טל, אוניברסיטת תל אביב

מוקדי לחץ, דפוסי התמודדות ותוצאות אדפטיביות בעקבות אירועי הטרור בארץ: לבחינת מודל טראנסאקטיבני של לחץ

משה זידנור ואוריילן חוץ'לו

אוניברסיטת חיפה

תקציר

בעקבות פיגועי הטרור בארץ במהלך אינטיפאדת אל-אקצא, עליה הצורך להבין כיצד בני נוער תופסים את המצב ועד כמה הם מעוניינים אותו מכבר מלחיצים עבורים. כמו כן, ישנו צורך לבדוק באלו אסטרטגיות התמודדות משתמשים בני הנער בענות לחץ של משבר כרוני, והאם יש לכך תוצאות אדפטיביות. המחקר שלפנינו בוחן את מוקדי הלחץ הביטחוני, אסטרטגיות התמודדות עם גורמי לחץ ותוצאות אדפטיביות, וזאת בעקבות גלי הפגיעים בארץ במהלך הריאון של המודל שבסוגנון APA מהדורה חמישית. על המאמר להיות מודפס ברוח כפוף ואורכו לא יעלה על 25 עמודים.

בעמוד הראשון של המאמר יש לרשום בעברית ובאנגלית את שם המחבר, תואר אקדמי ומקום העבודה, כתובת, מספר טלפון ודואר אלקטרוני. המאמר יכול תקצר בארץית עד 150 מילים בעברית ובסוגנית.

הליך הבדיקה

מאמרים שיתקבלו במערכת ישלו להערכת אוניברסיטת, ולאחר מכן יובאו לאישור המערכת. במקרה וידרשו תיקונים יוחזר המאמר לכותב. המערכת שומרת לעצמה את הזכות לעורך תיקוני עריכה קלים.

הגשת המאמר

יש לכתוב את המאמר בסוגנון APA מהדורה חמישית. על המאמר להיות מודפס ברוח כפוף ואורכו לא יעלה על 25 עמודים.

בעמוד הראשון של המאמר יש לרשום בעברית ובאנגלית את שם המחבר, תואר אקדמי ומקום העבודה, כתובת, מספר טלפון ודואר אלקטרוני. המאמר יכול תקצר בארץית עד 150 מילים בעברית ובסוגנית.

הגשת המאמר

רצוי לשולח את המאמר באמצעות דואר אלקטרוני לכתובה – Ziporas@construct.haifa.ac.il. בין אפשרות לשולח מאמר בדואר אלקטרוני יש לשולח את המאמר בשני עותקים וDisket לכתובה –

פרופ' ציפי שכטמן
הchgog@chagog.haifa.ac.il
אוניברסיטת חיפה.

כתב העת יוצא אחת לשנה.
המועד האחרון להגשת מאמרים לכרכר של 2005 הוא סוף ינואר

תחילה נגידר את מושג הלחץ, כפי שהוא בשימוש תפיסות עיקריות, ונעשה אבחנה בין לחץ אקטואלי ולחץ כרוני. לאחר מכן, נסקור בקצרה את אינטיפאדת אל-אקצא ובהמשך נתאר את מוקדי הלחץ שעולים בעקבות המצב הביטחוני בישראל. בנוסף, נתאר כיצד ניתן להעריך לחץ ואסטרטגיות התמודדות שונות עם מוקדי הלחץ. לבסוף נתאר את תוצאות הלחץ ותוצאות האדפטיביות, בתחום הרגשי ובתחום הפיזיולוגי.

א. לחץ

קיימות שלוש תפיסות עיקריות לגבי מושג הלחץ: לחץ כגירוי חיצוני, לחץ כתגובה/arousal ולחץ כאינטראקציה שבין האדם לסביבה. התפיסה הראשונה היא זו הטוענת כי מיקוד הלחץ הינו באירוע החיצוני הגורם לחץ. תפיסה שנייה היא זו הנורסשת כי לחץ הינו מערך של תוצאות פסיכופיזיולוגיות ומוקורה במודל הביולוגי לתגובה לחץ של סליה (Selye, 1993). התפיסה השלישית רואה את הלחץ כאינטראקציה בין האדם ואירוע הלחץ, על פי המודל של לזרוס ופקמן (Lazarus & Folkman, 1984).

הוראות להגשת מאמר לכתב העת

כתב העת "היעוץ החינוכי" מיועד ליווצים חינוכיים להרחבת הדעת וההבנה בתחום פרטסיאנלי זה ולרכישת טיענות וכליים להתערבות יעוצית. יתפרסמו מאמרי עיון ומחקר בתחום הייעוץ; תיאורים של התערבות יעוצית; דוגמאות להפעלות מעניות מהשדה וסקירת ספרות.

הגשת המאמר

יש לכתוב את המאמר בסוגנון APA מהדורה חמישית. על המאמר להיות מודפס ברוח כפוף ואורכו לא יעלה על 25 עמודים.

בעמוד הראשון של המאמר יש לרשום בעברית ובאנגלית את שם המחבר, תואר אקדמי ומקום העבודה, כתובת, מספר טלפון ודואר אלקטרוני. המאמר יכול תקצר בארץית עד 150 מילים בעברית ובסוגנית.

הגשת המאמר

רצוי לשולח את המאמר באמצעות דואר אלקטרוני לכתובה – Ziporas@construct.haifa.ac.il. בין אפשרות לשולח מאמר בדואר אלקטרוני יש לשולח את המאמר בשני עותקים וDisket לכתובה –

פרופ' ציפי שכטמן
הchgog@chagog.haifa.ac.il
אוניברסיטת חיפה.

כתב העת יוצא אחת לשנה.
המועד האחרון להגשת מאמרים לכרכר של 2005 הוא סוף ינואר

ריבונות ירושלים) לשלבים מאוחרים יותר, עד שיבנה האמון המשותף ושיתוף הפעולה (מפקדת קצין חינוך ראשי, 2001).

"ישומה של 'יהוצרת העקרונית'" החל עם חתימתו של הסכם "עזה ואיזור יריחו" בקHIR, בארבעה במאי 1994. הסכם זה קבע הסדרים לכינון מושל עצמי פלשתיני באיזוריהם אלה. אירופים נוספים היו הקמת הרשות הפלשתינית (ויל' 1994), "הסכם הביניים" (28 בספטמבר 1995), הבחירה ברשות הפלשתינית (20 בינואר 1996), אירופה "ספטמבר 1996", הסכם חברון (15 בינואר 1997), מזכר וואי (23 באוקטובר 1998) ומזכר שארם א-שייח' (4 בספטמבר 1999) (מפקדת קצין חינוך ראשי, 2001).

בחמשה ביולי 2000 הוקמה וועדת קמפ-דיוויד, בנוכחות נשיא ארה"ב, ביל קלינטון, ראש ממשלת ישראל, אהוד ברק, ויור' הרשות הפלשתינית, יאסר ערפאת. בפגישה קמפ-דיוויד היה ניסיון להיחדש המשא ומתן על הסכם הקבע בין מדינת ישראל לשות הפלשתינית, במטרה לפטור את נקודות המחלוקת המכريعות ביותר. בין הנושאים שעלו הייתה ריבונות מזרח ירושלים והמקומות הקדושים למוסלמים, ההתחולויות הישראלית, הפליטים הפלשתינים והשתתפות סיועם למדינת פלשתינית בעtid (מפקדת קצין חינוך ראשי, 2001). ב-28 בספטמבר 2000, מנהיג האופוזיציה, אריאל שרון, ביקר בהר הבית שבירושלים. לאחר זה נחשב לאחד המקומות הרוגניים והמורכבים ביותר בירושלים והוא הוביל לשינויים מהונאים בשוקות, במהלך המשא ומתן בתהליך השלום. ביום לאחר מכן הפגינו בהר הבית במחאה על ביקורו של אריאל שרון. המצב הסלים במחירות ונוצרו התנשויות אלימות בין זורקי האבנים הפלשתינים לבני משטרת ישראל. זהה, בעצם, התגובה שבאה החלה אינטיפאדת אל-אקצא. ב-26 באוקטובר 2000, התבצע הפיגוע החבלני הראשון באינטיפאדת אל-אקצא, על ידי מחבל מתאבד מארגון הגיהאד האיסלאמי. במהלך החודשים שלאחר מכן התרחשו מספר רב של פיגועים נוספים, על ידי אירוגני החמאס והגיהאד האיסלאמי, אשר גרמו למאות ולפצעיהם של ישראלים רבים (Youngs, 2001).

מעשי הטרור הינם במעמד של אסון לאומי וטרור באופן מיוחד מהווה בעיה ביטחונית, וכנראה הוא אחד האסונות הכלל עולמיים בתחום המודרנית. התוצאות של פעולות הטרור מכוונות להשיג מגון של מטרות פוליטיות. מטרת הביניים היא ליצור תחושה משתתקת שלפחד, חרדה, ותחושת חוסר אונים על ידי תирיה תחת תחושת הביטחון האישי והקולקטיבי, והחדרת הפחד והטרור (Laqueur, 1999).

לפי נתונים סטטיסטיים שפורסמו על ידי צה"ל, מתחילה אינטיפאדת אל-אקצא ועד לימיים אלו, במהלך שלוש השנים האחרונות, התרחשו 18,787 פיגועים ברחבי הארץ. הפיגועים כללו ירי, הפעלת מטען נפץ, רימונים, תקיפה, דקירה ודרישה (ראה נספח 1). 758 פיגועים התרחשו בשטחי ישראל אשר מוחזק לנבולות הקו הירוק. במהלך שלוש השנים הללו נהרגו 606 אזרחים ו-256 הרוגים מתוך כוחות הביטחון.

לחץ כרוני לעומת לחץ אקוטי

מצב של לחץ כרוני נמשך תקופה ארוכה ואינו מגיע לנקודת בנקודת זמן מסוימת לפני שהוא חולף. השפעתו השילילת של הלחץ הכרוני נובע מأיפוי המותmesh יותר מאשר מתוכנו (ויסטמן, 1988). במצב של לחץ כרוני ישנו נירוי מאיים במשך זמן ארוך יחסית, או בחווות חוותות (Garbarino & Kostelny, 1996). לעומת זאת, מצב של לחץ אקוטי הנה מצב שבו מוגדר בזמן ומוגבطة באירועי חיים (ויסטמן, 1988; ריבר, 1992). מצב לחץ אקוטיים מאופיינים במאורעות פתאומיים וمبודדים בחיים, והשפעתם יכולה להיות קצרה טוח או ארוכת טוח (אהרון, 1994).

קשה למצוא הגדירה בספרות לגבי גבול הזמן המבחן בין מצב אקוטי לבין מצב כרוני, אך נראה כי בתחילת, מצב הטרור בארץ כמעט של משבר אקוטי בשל איפוי החמור ובשל התהוויה כי זהו מצב אשר עומד להסתומים בקרוב. פיגועים מוכלים היכולת של הטורוריסטים לתקוף בכל מקום ובכל זמן. מכיוון שהתקפות הטרור בארץ נמשכות כמעט שלוש שנים, נראה כי המצב הנוכחי הפך כמעט של משבר אקוטי לפחות של משבר כרוני, וכך דרך התמודדות צריכה להיות מול משבר כרוני ולא אקוטי. כאשר האדם יתייחס למצב הטרור בארץ כל משבר כרוני אשר ניתן להתמודד עמו, הוא ילמד כיצד להתמודד עם הדרישות של המצב הקיים, או שיבחר להתמודד בדרך של התעלמות או התרכות.

ב. מוקד לחץ ביטחוני: אינטיפאדה

הכרה בפלשתינים ובזכותם להגדירה עצמית, מקורה בהסכם השלום עם מצרים בקמפ-דיוויד, בשנת 1978. בסוף שנת 1987, פרצה ה"אינטיפאדה" כהתקוממות עממית כנגד השלטון הישראלי. האינטיפאדה באההידי ביטוי בהפרות סדר (הפגנות, זריקת אבנים, הברחת צמיגים, פעילות חבלנית עונית, יידי בקבוקי תבערה ועוד) ובפעליות טרור מאורגנות. במלחמת המפרץ, בראשית 1991, תמכו אנשי אש"ף (ארגון לשחרור פלשתין) בעיראק. דבר זה גירר את הפסקת סיוע מדיניות המפרץ לפלשתינים והביא להחמרה המצב הכלכלי באיזור יהודה ושומרון ובאזור חבל עזה. הפסד עരאק הוביל לפניהו במעט אש"ף. תהליכיים אלו, הובילו לדעיכת האינטיפאדה ולהבנת ראי אש"ף, שהפטרו למצוותם טמון בדרך מדינית (קימרלינג ושמואל-מגדל, 1991).

התהיליך המדיני בין ישראל לפלשתינים החל באופן رسمي עם כינוסה של ועדת מדריד ב-30 באוקטובר 1991. בוועידה זו התנהל משא ומתן עם הפלשתינים במסגרת משלחת יידנית-פלשתינית, במקביל למשא ומתן עם נציגי מדיניות ערבית. בתשעה בספטמבר, 1993, הושגה הכרה הדידית בין מדינת ישראל לבין אש"ף, נציגים של הפלשתינים, לאחר משא ומתן בערזח חזאי שבו נובשה טيوטה להסכם. במסגרת ההכרה הדידית, הוחלפו אינגרות בין ראש ממשלה ישראלי, יצחק רבין, לבין יו"ר אש"ף יאסר ערפאת. בעקבות אינגרת זו, הכרה לראשונה מדינת ישראל באש"ף, כנציג הפלשתינים למשא ומתן. במסגרת התהיליך המדיני, נדחו הטענות הגורליות (משמעות שטחים ושאלות

כגולם פגיעות המשנה אישיותית. (ב). חרדה מצבית הינה חולפת של מצב ריגשי בלתי נעים המופיע בתקופת מתה, דאגה, חשש או נוחות. חרווה זו גורשה לשינויים ברמת האIOS הרלוונטי בזמן נתון. ככל שהמצב הנוכחי נטאף כמלהץ יותר, כך חרדה המצבית גבוהה יותר וחדרה התוכניתית גבוהה יותר (Ben-Zur & Ben-Zur, 1991).

גילת וליבל (1994) בדקו את הקשר שבין אסטרטגיות התמודדות וחדרה תוכניתית כאשר אזרח ישראל היו נתונים להתקפות טילים בזמן מלחמת המפרץ. על פי תוצאות מחקרים, אנשים אשר השתמשו באסטרטגיית התמודדות ממוקדת ברגש בשיכוות גבוהה יותר ואלה שהיו בעלי רמה גבוהה של חרדה תוכניתית במינדים של סכנה פיזית ושל הערכה חברתיות, דווחו על פחדים וסימפטומים רבים יותר בזמן המלחמה. אנדר, אודרדרס וויטלי (Endler, Edwards, & Vitelli, 1991) טוענים כי יש קשר בין חרדה לבין סימפטומים פיזיולוגיים. אנשים אשר דווחו על רמה גבוהה של חרדה, התלוננו על קיומם של סימפטומים פיזיולוגיים כגון קוצר נשימה, הזעה בכף היד, דופק מהיר, מתח שרירים וביעות המערכת העיכול. במחקר זה נסהה לבדוק האם חרדה תוכנית-פיזית תניבא אסטרטגיית התמודדות ממוקדת ברגש.

הבדלי מין
במחקרים רבים נמצא כי בנות מציגות רמות גבוהות יותר של תגובה לחץ מאשר בניים: אייצקוביץ, זידנר וקלינגמן (1994) מצאו במחקרים על תשובות רגשיות של ילדים במלחמות המפרץ כי בנות גילו פחדים ורמת חרדה גבוהה יותר מאשר בניים. השבר אפשרי להבדלים בין חמיינים הוא שהם משקפים הבדלים בסוציאאליזציה לגבי ביתוי רגשות, המותאמים לציפיות תרבותיות (Levy, 1984). לפי לזרוס ופוקמן (& Lazarus, 1985), בנות נוטות לדוח על רמה גבוהה יותר של לחץ מאשר בניים, בעודם בשל מגנוני ההגנה השונים בתגובהיהם לחץ.

במחקר זה נshore אבון דומה כי בנות תזוזנה על תשובות לחץ גבוהות יותר מאשר הבנים, כתגובה למשבר הקיום, וכן על רמות גבוהות יותר של חרדה תוכנית-פיזית. כמו כן, נshore כי בנות תזוזנה על שימוש באסטרטגיית התמודדות ממוקדת ברגש, לעומת בניים אשר דווחו על שימוש באסטרטגיית התמודדות ממוקדת בביטחון ועל הערכה שניונית גבוהה.

קירבה לאדם שנפגע מאירועי טרורו אילון ולהד (2000) צינו כי ישם שני סוגים קירבה שונים המשפיעים על עצמת הלחץ שחרפרט חרווה לאחר אירועי טרור: קירבה פיזית למקום האירוע וקירבה פיסיולוגית, ככלומר היכרות עם הנפגעים. הנפגעים יכולים לכלול בני משפחה, חברים או מכרים, והזדהות עימם בשל דמיון בגיל, במין ובמצב החברתי. הקירבה הרגשית המתאפיינת להיכרות עם הנפגעים היא בעלת אפקט של טראומה של אובדן יקרים,

ישנים מוצבי לחץ הנטאפים אצל אנשים מסוימים כנתונים לשינוי ולאה לתמודדו באופן הממוקד בבעיה, ואילו מוצבי לחץ הנטאפים כלא נשלטים וכלא ניתנים לשינויים גורמו לאדם לפעול באופן הממוקד ברגש (Forsythe & Compas, 1987; Stone & Neal, 1984).

ג. תגובה לחץ ותוצאות אדפטיביות
ניתן לסוג את תשובות לחץ ארבעה סוגים עיקריים: שינויים גופניים – לחץ דם, הולם לב, נשימה מואצת, הזעה מוגברת, הסמקה או חיוורון, התכווצות הקיבה; תשובות רגשיות – לחץ, חרדה, כאס, אשמה, חוסר אונים, דיכאון; תשובות התנהגותיות – תוקפנות, בריחה; ושינויים בחשיבה – בלבול, עיונות בתפיסה, שיפוט לקוי, קושי לקבל החלטות, קשי בפתרון בעיות, אובדן זיכרון (איילון ולהד, 2000; קינן, 1997).

תוצאות הלחץ בתחום הפיזיולוגי
מקורים רבים הראו כי מצב לחץ עשוי לעיתים תשובות משפייע על הבריאות הפיזית (איילון ולהד, 2000; קינן, 1997; Mason, 1975). כאשר אדם חושף למקור מסוים של לחץ ואין מספיק משאבים כדי להתמודד אליו, נוצרת הפרה באיזון הפיזיולוגי (Mason, 1975; Zegans, 1982). טוע כי הסימפטומים הפיזיולוגיים נגרמים בעקבות התמודדות לא יעילה או התמודדות הנמשכת זמן ממושך עם מוקד הלחץ. יש לבחון בין השפעות סומניות (גופניות) קצורות טוח והתקפות של מחלות. המושג פיסיוסטומאני מוגדר כאינטראקציה בין גורמים פסיקיים (נפשיים) ונורמים סומניים (גוףניים), אשר משפיעים זה על זה. לביטויים הסומניים יש אטיאולוגיה קוגניטיבית ואМОציאונלית לפחות חלקית, ככלומר במידה מסוימת הסיבה לסימפטומים הפיזיולוגיים היא פסיכולוגית (ריבר, 1992; Frese, 1986; Cooper, 1988).

משתנים אינדיוידואליים המשפיעים על תשובות לחץ
חרדה תוכניתית חרדה הינה מצב רגשי המורכב מרגשות של חשש ומתח ופעולות מוגברת של מערכת העצבים האוטונומית (Spielberger, 1966). חרדה אשר באה כתגובה זמנית למצב לחץ היא תופעה שכיחה בקרב רוב בני האדם. החרדה מוגדרת כמחלה כאשר היא נעשית תופעת קבועה, המונעת מאדם לנצל אורח חיים תקין (סמידת, 1988). סימניה של החרדה הם חששות ומתחיות, איריכולות להתרכז, לחשוב בהירות או לשון היטוב, חלומות מע비יטים ולפעמים גם סימפטומים פיזיולוגיים האופייניים לפחד, כגון פעומות לב מהירות, הזעה בכפות הידיים, רעד, קושי בבליעה ובעיות קיבה (סמידת, 1988). חרדה ניתן לבחון בשתי קטגוריות של חרדה: חרדה תוכניתית וחרדה מצבית. (א). חרדה תוכניתית היא נטייה אישיותית להגיב בחדרה על מצבים לחץ שונים וنمיצה כמשמעות על התגובה למצבים לחץ (Endler, 1988). אנו נתמקד במחקרנו בחדרה תוכנית-פיזית, על-

אשר חווים חרדה תכונתית-פיזiot, מתלוננים על סימפטומים פיזיולוגיים כגון כאב נשימה, הזעה בכף היד, דופק מהיר, מתח שריריים וביעות במערכת העיכול (Endler et al., 1991).

5. ימצא קשר שלילי בין שימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת לבין לחץ לבני תוצאות של סימפטומים פיזיולוגיים מדויקים וגורמי ריגוש שלילי. ככלומר, נבדקים אשר ידוחו על עשיית פעולה כלשהי על מנת להפחית או להעלם את גורם הלחץ, ידוחו על פחות סימפטומים פיזיים אינטנסיביים וריגושים שליליים.

■ שיטת המחקר

נבדקים

במחקר הנוכחי השתתפו 227 נבדקים בגיל ההתבגרות (110 גברים ; 117 נשים), מכיתות ט'י, בגילאי 15–16 המתוגדרים בצפון הארץ. 59% מהנבדקים צינו כי היכרו באופן אישי אדם אשר נפגע בטרור, 3% מהנבדקים העידו כי מידת הקربה לאדם שנפגע בטרור הייתה משפחתייה, 22% מהנבדקים צינו כי יש להם חבר שנפגע בפעולה טרור ו-34% נבדקים צינו שיש להם מכר אשר נפגע.

כלי המבחן

משתני רקע ומשתני אישיות שאלון נתונים אישיים. חלק הראשון של השאלון נתקשו הנבדקים לענות על שאלות הנוגעות באפיונים אישיים של מין, לאומי, גיל, השכלה. בנוסף, הייתה שאלת שבדקה האם הנבדק מכיר אישית אדם אשר נפגע באירוע טרור ומה מידת הקربה אליו (קרוב משפחה, חבר או מכ).).

שאלון חרדה ממצבים של פגיעה פיזית – EMAS. השתמשנו בסולם EMAS (Endler's Multidimensional Anxiety Scale) שחויבר בידי אנדרס וויטלי (Endler et al., 1991), לשם מדידת חרדה תכונתית-פיזית. סולם זה בודק את הנטיה מראש של הפרט לחות חרדה במצבים של סכנה פיזית. הוא כולל 15 היגדים המתארים מצבים בהם הנבדקים עלולים להיפגע פיזית (לדוגמא: "מחפש חוותות כלאה", "מרגיש מתח", "מרגיש חרד"). הנבדקים נתקשו לדרג בסולם של יחס דרגות את תגובהיהם, בדרך כלל, לגבי אותם מצבים. סכום ניקוד הפריטים יחשב כמדד מוקבץ, כאשר ציון גבוה יעד על רמה גבוהה של חרדה תכונתית-פיזית. מהימנות השאלון נבדקה על ידי מדידת העקבות הפנימית עבור אוכלוסייה של מתבגרים, באמצעות מבחן, ונמצאה מהימנות של .90, ובאמצעות מהימנות מבחר-חוור נמצאה בטוחה שבין .50 ל-.70. במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות גבוהה של אינטנסיביים וריגושים שליליים.

.(α=.

והיכרות כזו עלולה ליצור תוצאות לחץ חריפות לאחר אירוע ביטחוני. סביר להניח כי מתבגרים בעלי היכרות אישית עם אדם אשר נפגע בגין טרור, ידוחו על רמת לחץ ביטחוני גבוהה יותר מאשר כאלו שלא מכירים אדם כזה. השערה זו מבוססת על ממצאים מחקרים בתחום, אשר מצאו כי היכרות אישית עם נפגעים חשובת ומכעית, והיא זו שמשפיעה באופן הקשה ביותר על תוצאות הלחץ (Alion & Ladd, 2000; Pynoos, 1993).

במחקר זה נבדק את הקربה הפסיכולוגית של הנבדקים עם נפגעים כתוצאהם של פעילות טרור, ונשער כי נבדק אשר יהיה בעל קירבה כלשהי לאדם (בן משפחה, חבר או מכר) אשר נפגע כתוצאהם של פעילות טרור, יראה תוצאות לחץ חריפות יותר מאשר אלו ללא קירבה לאדם כזה.

■ מטרת המבחן

המחקר שלפנינו בוחן את הקשר בין מוקדי לחץ סביבתיים, דפוסי התמודדות עם טרור ותוצאות אדפטיביות. במהלך העבודה נבחן את המודל הטראנאקטיבי של לחץ אשר מושם על המודל של זורוס ופקמן (Lazarus & Folkman, 1984).

השuthorות

משתנה תלוי: תוצאות אדפטיביות

1. רמת חרדה תכונתית-פיזית תנبا סימפטומים פיזיים מדויקים וכן מצב רוח שלילי. ככלומר, ככל שרמת החירדה התכונתית-פיזית תהיה גבוהה יותר, נצפה לדיווחים על סימפטומים פיזיים אינטנסיביים וריגושים שליליים.

2. רמת הלחץ מהמצב הביטחוני תנبا סימפטומים פיזיים מדויקים וכן מצב רוח שלילי. ככלומר, ככל שנבדקים ידוחו על רמת לחץ גבוהה יותר, נצפה שידוחו על אינטנסיביות גבוהה יותר של סימפטומים פיזיים, וריגושים שליליים, בהשוואה לאלה שידוחו על רמה נמוכה יותר של לחץ. השערה זו מבוססת על המודל הביוולגי לתוצאות לחץ של סלייה (Selye, 1993), הטוען כי לחץ הינו מערך של תוצאות פיזיולוגיות.

3. נמצא קשר שלילי בין הערכה שניונית לבין דיווחים על סימפטומים פיזיולוגיים זריגושים שליליים. ככלומר, ככל שהמצב יעריך את המצב כניתן לשינוי, הוא ידוח על פחות סימפטומים פיזיים אינטנסיביים וריגושים שליליים.

4. שימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת ברגש תנبا תוצאות של סימפטומים פיזיולוגיים מדויקים וגורמי ריגוש שלילי. ככלומר, נבדקים אשר ידוחו על אווורור רגשות או חיפוש אחר תמייה מוסרית, הבנה ואemptiva אצל אחרים על מנת להפחית או להעלם את גורם הלחץ, ידוחו על יותר סימפטומים פיזיים אינטנסיביים וריגושים שליליים. השערה זו מבוססת על מחקר בו נמצא כי אנשים

בבדיקה המתאימים נמצא קשר שלילי מובהק סטטיסטי בין הערכה שנינוית לבין ריגוש שלילי ($p < .01$; $r = -.35$), ובין הערכה שנינוית לסימפטומים פיזיולוגיים ($p < .01$; $r = -.24$).

ההשערה הרבעית כי שימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת ברגש תńska תוצאות של סימפטומים פיזיולוגיים מדווחים ונורמי ריגוש שלילי, אושה אף היא. ככלומר, נבדקים אשר השתמשו בסגנון התמודדות המבוסס על אווורור גישות או חיפוש אחר תמיכה מוסרית, הבנה ואemptיה אצל אחרים על מנת להפחית או להעלים את גורם הלחץ, דיווחו על סימפטומים פיזיולוגיים אינטנסיביים וריגושים שליליים רבים. בבדיקה המתאימים בין המשתנים נמצא קשר חיובי וחלש בין שימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת ברגש לבין תוצאות של סימפטומים פיזיולוגיים מדווחים ($p < .01$; $r = .25$).

ההשערה החמישית כי שימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת בבעיה תńska באופן שלילי תוצאות של סימפטומים פיזיולוגיים מדווחים ונורמי ריגוש שלילי, לא אושה. בניתוח הרגรสיות לא נמצא ניבוי כלל בין אסטרטגיית התמודדות הממוקדת בבעיה לבין תוצאות שאין אדפטיביות. בבדיקה המתאים בין המשתנים, לא נמצא קשר כל בין שימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת בבעיה לבין תוצאות של סימפטומים פיזיולוגיים מדווחים, אך נמצא קשר חיובי ומובהק סטטיסטי בין שימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת בבעיה לבין גורמי ריגוש שלילי ($p < .01$; $r = .34$).

בדיקה מתאימים בין המשתנים במודל הטראנסאקטיביוני

בבדיקה המשתנים במודל הטראנסאקטיבוני נראה כי ישנה נטייה, אף כי לא מובהקת,קשר חיובי חזק יותר בין רמת הלחץ לבין שימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת ברגש, מאשר בין רמת הלחץ לשימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת בבעיה.

בנוסף, נמצא קשר חיובי חזק בין רמת חרדה תכונתי-פיזית לבין רמת הלחץ ($p < .01$; $r = .51$), כפי שיערנו. כמו כן, ניתן לראות כי נמצא קשר חיובי ביחסוני ($p < .01$; $r = .26$). השערה נוספת שဆשוש היא כי נמצא קשר שלילי בין הערכת המצב כניתן לשינוי, בהערכתה השינויית, לבין רמת הלחץ הביטחוני ($p < .01$; $r = -.28$).

לשנות את המצב, דיווח על רמת לחץ ביטחוני נומוכה. עם זאת, לא נמצא קשר שלילי בין הערכת המצב כניתן לשינוי לבין שימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת ברגש. כמו כן, לא נמצא קשר חיובי בין הערכה שנינוית לבין שימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת בבעיה. בנוסף, בבדיקה הקשר בין סימפטומים פיזיולוגיים מדווחים לבין גורמי ריגוש שלילי נמצא קשר חיובי

כדי לבדוק האם קיימים הבדלים בין בניים לבנות, נערכו מבחני t למדגמים בלתי תלויים.

ניתן לראות כי קיימים הבדלים מובהקים סטטיסטיים בין המינים בחלק מששתני המחקר. קיימים הבדל מובהק סטטיסטי בין בניים לבנות חרדה תכונתי-פיזית ($p < .05$; $t = -5.35$), כך שבנות הראו רמת חרדה תכונתי-פיזית גבוהה יותר ($M = 3.31$, $SD = .60$) מאשר בניים ($M = 3.73$, $SD = .58$). בחישוב גודל האפקט על פי מדד d , נמצא כי ההבדל הוא גבוה ($.71$; $d = .71$).

כמו כן, קיימים הבדל מובהק סטטיסטי בין בניים לבנות באמצעות הלחץ ($p < .05$; $t = -4.13$), כך שבנות הראו רמת לחץ גבוהה יותר ($M = 3.42$, $SD = .84$) מאשר בניים ($M = 2.89$, $SD = 1.08$). בחישוב גודל האפקט על פי מדד d , נמצא כי ההבדל הוא בינוני ($.55$; $d = .55$).

בבדיקה ההבדלים בין המינים בדיווח על סימפטומים פיזיולוגיים, נמצא הבדל מובהק סטטיסטי ($p < .05$; $t = -4.09$), כך שבנות דיווחו על סימפטומים סומאטיים רבים יותר ($M = 23.88$, $SD = 21.62$) מאשר בניים ($M = 37.93$, $SD = 27.38$).

בחישוב גודל האפקט, נמצא כי ההבדל בין הקבוצות הוא בינוני ($.57$; $d = .57$). בנוסף, נמצא הבדל מובהק סטטיסטי בין בניים לבנות בדיווח על ריגושים שלילי ($p < .05$; $t = -5.44$), כך שבנות דיווחו על ריגושים שליליים רבים יותר ($M = 2.69$, $SD = .93$) מאשר בניים ($M = 2.01$, $SD = .96$). בחישוב גודל האפקט, נמצא כי ההבדל הוא גבוה ($.72$; $d = .72$).

בזיקת ההשערות

לפי תוצאות המחקר ניתן לראות שההשערה הראשונה כי רמת חרדה תכונתי-פיזית תńska סימפטומים פיזיים מדווחים וכן מצב רוח שלילי, אושה. ככלומר, אדם בעל רמת חרדה תכונתי-פיזית גבוהה דיווח על סימפטומים פיזיולוגיים אינטנסיביים וריגושים שליליים. בבדיקה המתאים בין המשתנים נמצא קשר חיובי חזק בין חרדה תכונתי-פיזית לבין גורמי ריגוש שלילי ($p < .01$; $r = .52$).

ההשערה השנייה כי רמת הלחץ מהמבחן הביטחוני תńska סימפטומים פיזיים מדווחים וכן מצב רוח שלילי, אושה בחלוקת. ככלומר, ככל שנבדקים דיווחו על רמת חרץ גובהה יותר, הם דיווחו על ריגושים שליליים רבים יותר בהשוואה לאלה שדיווחו על רמה נמוכה יותר, אך לא נמצא ניבוי מובהק סטטיסטי לשימוש באסטרטגיית פיזיולוגיים. בבדיקה המתאים בין רמת הלחץ לבין ריגושים שלילי נמצא קשר חיובי חזק ($p < .01$; $r = .64$).

בבדיקה הקשר בין רמת הלחץ הביטחוני לבין סימפטומים פיזיים מדווחים, נמצא קשר חיובי, אם כי חלש ($p < .01$; $r = .23$).

ההשערה השלישית כי נמצא קשר שלילי בין הערכה שנינוית לבין דיווחים על סימפטומים פיזיולוגיים וריגושים שלילי, אושה. ככלומר, אדם אשר מעירק את המצב כניתן לשינוי, דיווח על פחות סימפטומים פיזיים אינטנסיביים וריגושים שליליים.

■ דיוון ■

מטרת המחקר הנוchar היהת לבודק את הקשר בין מוקדי לחץ סביבתיים, דפוסי התמודדות עם טרור ותוצאות אדפטיביות, בקרב מתבגרים בישראל, המבוסס על המודל הטראנסאקטיבי של לחץ (Lazarus & Folkman, 1984). לנוכח המספר הגדל של אירועי הטror המתורשים במדינת ישראל, מאז תחילת אינטיפאדת אל-אקצא באוקטובר 2000, ניתן להניח שתוחשת הביטחון בקרב אזרחי מדינת ישראל ירדה. האסונות כתוצאה מהפיגועים במדינת ישראל, מהווים לחץ על כל אזרח המדינה, ולא רק ברמה האישית (Zeidner & Ben-Zur, 1994). בני הנוער במדינת ישראל חשופים למתרחש ומחקר זה בודק את אומדן הלחץ, חרדה אישיותית, סגנון ההתמודדות ותוצאות אדפטיביות בקרב מתבגרים בצפון הארץ.

תוצאות המחקר אוששו את השערות המחקר בחילון הגדל, והראו כי ריגוש שלילי וסימפטומיים פיזיולוגיים מנובאים על ידי רמת חרדה תוכנוטיפיזית, רמת הלחץ מהמצב הביטחוני, ושימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת ברגש. נמצא כי תוצאות אדפטיביות מנובאות על ידי הערכת המצב כניתן לשינוי, אך לא על ידי שימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת בבעיה. כמו כן, בבדיקה המתאימים בין המשתנים במודל הטראנסאקטיבי, נמצא קשרים חיוביים בין רמת חרדה תוכנוטיפיזית במודל הלחץ הביטחוני, לשימוש באסטרטגיות התמודדות הממוקדת ברגש. בנוסף, נמצא קשר שלילי בין ההערכה השינויית לבין רמת הלחץ הביטחוני. עם זאת, לא נמצא קשר שלילי בין הריכוז המצביע כניתן לשינוי לבין שימוש שינויית בין שימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת בבעיה. בנוסף, יש לציין כי נמצא קשר חיובי בין סימפטומיים פיזיולוגיים מודוחים לבין גורמי ריגוש שלילי.

הבדלים בין המינים במשתני המחקר

נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטיים בין המינים בחלק ממשתני המחקר. נמצא הבדל סטטיסטי בין בני ובנות באופןן הלחץ, כך שבנות הראו רמת לחץ גבוהה יותר מאשר הבנים. נמצא זה מחוק את הנאמר במרבית המחקרים שבדקו את ההבדל בין המינים בתגובה למצבים שעלולים לעורר לחץ (אהרון, 1994; איצקוביץ, זיידנר וקלינגמן, 1994; לוינסון ועמיתו, 1994; אפעל, 1995).

כמו כן, נמצא כי בנות דיווחו על רמת חרדה תוכנוטיפיזית גבוהה יותר מאשר הבנים. נמצא זה מחוק את מחקרים של איצקוביץ, זיידנר וקלינגמן (1994) אשר בבדיקה של תשובות רגשות של ילדים במהלך המלחמה הפראץ, נמצא כי בנות גילו לחדים ורמת חרדה גבוהה יותר מאשר בני. הסבר אפשרי להבדלים בין המינים הוא שהם משקפים הבדלים בסוציאליותם לגבי ביתוי רגשות, המותאמים לציפיות תרבותיות (Levy, 1984).

בנוסף, נמצא כי בנות דיווחו על ריגושים שליליים רבים יותר מאשר הבנים.

ומובחן סטטיסטית ($p < .01$; $p = .227$). כמו כן, יש לציין כי נמצא קשר חיובי חזק בין אסטרטגיית התמודדות הממוקדת בבעיה לבין אסטרטגיית התמודדות הממוקדת בראש ($p < .01$; $p = .60$; $p = .227$). יש לציין כי על אף המובהקות הסטטיסטיות של הקשרים המצוינים לעיל, רובם אינם חזקים מספיק. יתרון ומספר הנבדקים הרב הוא שגורם למובהקות הקשרים.

בדיקה מתאימים במודל הטראנסאקטיבי – לפי מגן

בשל הבדלים בתהליכי הסוציאלייזציה אשר עברו לבנים ובנות, נראה כי בנות מקבלות לגיטימציה להביע ורשותו בഫתיות, בעוד בני מרגשים זהה לא מקובל (אלליק, גרייבאום וטוביינה, 1994; Levy, 1984). לכן, הנתנו כי יתקיימו הבדלים בחזוק הקשרים שבין המשתנים השונים במודל הטראנסאקטיבי. לפי ממצאי המחקר נראה כי יש נטייה להבדלים, אך הם אינם מובהקים סטטיסטיים.

נראה כי בקרוב הבנות ישנה נטייה, אם כי לא מובהקת סטטיסטית, לקשר חזק יותר בין רמת חרדה תוכנוטיפיזית לשימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת ברגש, מאשר בקרוב הבנים. בנוסף, נמצא נטייה לקשר שלילי חזק יותר בין הערכה שנינויית לסימפטומים פיזיולוגיים בקרוב הבנות, יותר מאשר בקרוב הבנים. בבדיקה תקשيرة בין רמת הלחץ לבין שימוש שינויים בקשר הבנים. כמו כן, נמצא נטייה לקשר חיובי חזק יותר בקשר הבנים מאשר בקשר הבנות. כמו כן, נמצא נטייה לקשר חיובי חזק יותר בקשר הבנים, בין רמת הלחץ להערכת שנינויית מאשר בקשר הבנות.

ניתן לראות כי רמת הלחץ מהמצב הביטחוני מנובאת באופן חיובי שימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת בבעיה ($p = .27$; $p = .2$). יותר מאשר שימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת בבעיה ($p = .38$; $p = .2$), חרדה תוכנוטיפיזית ($p = .27$; $p = .2$) ובאופן חיובי על ידי רמת הלחץ ($p = .16$; $p = .2$), ומונובא באופן שלילי ומובהק סטטיסטי על ידי הערכה שנינויית ($p = .20$; $p = .2$). כל המשתנים הללו מסבירים 51% מהשינויים של הרגוש השילי. כאמור, המידה שבה האדם מעריך את המצב כניתן לשינוי (הערכתה שנינויית), מידת הלחץ שהאדם חווה, מידת הפגיעה האישיותית לחץ (חרדה תוכנוטית) ושימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת ברגש, מנובאים מכך רוח שלילי אצל אותו אדם.

בנוסף, נראה כי סימפטומים פיזיולוגיים מנובאים באופן חיובי על ידי חרדה תוכנוטיפיזית ($p = .22$), שימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת ברגש ($p = .23$; $p = .2$), ומונובאים באופן שלילי על ידי הערכה שנינויית ($p = .20$; $p = .2$). כל המשתנים הללו מסבירים 14% מהשינויים של הסימפטומים הפיזיולוגיים המודוחים. כאמור, אדם בעל פגיעות אישיותית לחזה, בעל נטייה לאסטרטגיות התמודדות הממוקדת ברגש, שאינו מעריך את המצב המלחץ כניתן לשינוי, ידווח על סימפטומים פיזיולוגיים פסיכוסומטיים.

עליה חזה של הורמוני וווררות מוגברת של מערכת העצבים האוטונומית. אם הארגניזם לא מצליח להשתגל לנצח החדש, הוא מתחילה לחוש תשישות גופנית והוא פגוע יותר למחלות, דבר שעלול להתבטא בנזקים פיזיים ואפילו במות.

העורכה ותוצאות אדפטיביות

תוצאות המחקר תומכות בהשערה כי הערכה שנינוית תנבה באופן שלילי דיווחים על סימפטומים פיזיולוגיים וריגושים שלילי. לעומת זאת, ככל שהאדם יעריך את המצב כניטן לשינוי, הוא ידווח על פחות סימפטומים פיזיים אינטנסיביים וריגושים שליליים. תחילה הערכה שנינויו תחיליך קוגניטיבי שבו האדם מעריך את כוחותיו ומשאבותיו לשם התמודדות עם הלחץ גורמי. האדם בודק מהן האפשרויות שעומדות לפניו כדי להתמודד עם הגורם המלחץ, מה הסבירות שככל אפשרות טוביל לתוצאה מסוימת ומה הסבירות להשתמש באפשרות זו באופן יעיל (Lazarus & Folkman, 1984).

יש לציין כי נמצאה נטייה לקשר שלילי חזק יותר בין הערכה שנינוית לסימפטומים פיזיולוגיים בקרב הבנות, יותר מאשר בקרב הבנים. לעומת זאת, ככל שבנות תערוכנה את המצב כבלתי ניתן לשינוי, הן תדוחנה על סימפטומים סומאטיים שכיחים ואינטנסיביים יותר.

אסטרטגיות התמודדות ותוצאות אדפטיביות

תוצאות המחקר תומכות בהשערה כי שימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת ברגש תנבה תוצאות של סימפטומים פיזיולוגיים מודוחים ונורמי ריגושים שלילי. לעומת זאת, נבדקים אשר השתמשו בסגנון התמודדות המבוסס על אוורור רגשות או חיפוש אחר תמייה מסורתית, הבנה ואemptיה אצל אחרים על מנת להפחית או להעלים את גורם הלחץ, דיווחו על סימפטומים פיזיולוגיים אינטנסיביים וריגושים שליליים רבים. לפי בונצ'ר וזיידנר (Ben-Zur & Zeidner, 1995) במהלך משבר או מלחמה, לאנשים יש נטייה להשתמש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת ברגש, משום שהם מסיקים שאין אפשרות של ממש, לשנות את מקור הלחץ.

בבדיקה המתאימים בין המשתנים נמצא קשר חיובי וצנوع בין שימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת ברגש לבין תוצאות של סימפטומים פיזיולוגיים מודוחים. עם זאת, נמצא קשר משמעותי בין שימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת ברגש לבין גורמי ריגושים שלילי.

תוצאות המחקר אין תומכות בהשערה כי שימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת בבעיה תנבה באופן שלילי תוצאות של סימפטומים פיזיולוגיים מודוחים ונורמי ריגושים שלילי. אסטרטגיה זו מתייחסת לפעולות קוגניטיביות או התנהלותיות שמטורנן לצמצם או להפחית את מקור הלחץ, כגון איסוף מידע מוקדם וניתוח לוגי מקדים. סגנון זה ננקט כאשר האדם מעריך כי התנאים המהווים אתגר אוஇום ניתנים לשינוי (Lazarus & Folkman, 1984).

ממצאים אלו מוכיחים את הנאמר בספרות כי יתרן ובנים נוטים להדיחק את רגשותיהם כדי להמשיך בפועלה, בעוד שבנות נוטות לבטא רגשות בצורה פתוחה. בניים מקבלים, כאמור, מסר שונה מהשר הבנות לגבי המגע שלהם עם רגשותיהם, והם מכונים לחות רגשות ברמה שתחית יותר מבנות (ארליך, גריינבאום וטוביאנא, 1994).

בבדיקה ההבדלים בין המינים בדיווח על סימפטומים פיזיולוגיים בעקבות מצב הלחץ, נמצא כי בנות דיווחו על סימפטומים סומטיים רבים יותר מאשר בניים. נמצא זה מוכיח את הנאמר בספרות כי בנות מדווחות על רמות לחץ גבוהות יותר מבנים (אייכקוביץ, זיידנר וקלינגמן, 1994) וכי קיים קשר בין לחץ לבין סימפטומים פיזיולוגיים, כך שמצווי לחץ משפיעים על הבריאות הפיזית (Cooper, 1988; Frese, 1986).

חרדה תוכניתית-физית ותוצאות אדפטיביות

תוצאות המחקר תומכות בהשערה כי רמת חרדה תוכניתית-физית תנבה סימפטומים פיזיים מודוחים וכן מצב רוח שלילי. לעומת זאת, אדם בעל רמת חרדה תוכניתית-физית גבוהה ידווח על סימפטומים פיזיולוגיים אינטנסיביים וריגושים שליליים. נמצא זה תומך בספרות המכירות הטוענת כי אנשים אשר מופיעים כבעלי חרדה תוכניתית-физית, מתלוננים על סימפטומים פיזיולוגיים כגון קוצר נשימה, הזעה בcef, דופק מהיר, מתח שריריים ובעיות במערכת העיכול (Endler et al., 1991). באופן דומה, גילת וליבל (1994) מצאו כי אנשים שאפינוו ברמה גבוהה של חרדה תוכניתית דיווחו על פחדים וסימפטומים רבים.

לחץ ותוצאות אדפטיביות

תוצאות המחקר תומכות בהשערה כי רמת הלחץ מהמצב הביטחוני תנבה מצב רוח שלילי, אך לא תומכות בהשערה כי רמת הלחץ תנבה סימפטומים פיזיולוגיים. בספרות מצבעים על קשר בין לחץ לבין סימפטומים פיזיולוגיים, כך שמצווי לחץ משפיעים על הבריאות הפיזית (Cooper, 1988; Frese, 1986; Lazarus & Folkman, 1984) (Lazarus & Folkman, 1984). לפי לזרוס ופולקמן (Eckenrode, 1984) לחץ למחלה פיזיות הוא ההבנה כי המחלות הקשורות לריגושים השליליים, כמו כאב ופרח.

קיים של קשר חיובי בין המשתנים הללו, מוכיח את הנאמר במחקרו של זגנס (Zegans, 1982) שטען כי האדם עשוי לדוח על רמה גבוהה יותר של סימפטומים פיזיולוגיים, כאשר ישנה התמודדות לא עילית או התמודדות הנמשכת זמן ממושך עם מוקד הלחץ. כאשר האדם מעריך את גורם הלחץ כבעל משמעות עבורו וכגורם לשינוי בפעילותו, בהרגלי ובאופןם הפיזיים של הסביבה, עלול להיווצר שינויי בבריאות הפיזיולוגית שלו. לפי המודל של סלייה (General Adaptation Syndrome, Selye, 1993), כאשר הארגניזם נחשף לנירוי מעורר הלחץ, מתקיימת

לעומת הקשר בין רמת הלחץ לשימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת בעיה. נטייה זו מחזקת את הטענה כי במהלך מלחמה, אנשים נוטים להשתמש בעיקר באסטרטגיית התמודדות הממוקדת ברגש, משום שהם מרגשים שלא ניתן לעשות הרבה על מנת לשנות את המצב המלחיץ (Ben-Zur & Zeidner, 1995). זאת לעומת התמודדות הממוקדת בעיה אשר בה משתמשים בעיקר בלחצים שאנשים חושבים כי הם ניתנים לשינוי ולפיקוח כמו חלק מלאה אשר מופיעים בשגרה היומיומית (Lazarus & Folkman, 1984). התמודדות הממוקדת ברגש כוללת חיפוש אחר תמייחת חברתית רגשית, וחיפוש אחר תמייחת מוסרית, הבנה ואמפטיה אצל אחרים. בנוסף היא כוללת מתן פירוש חדש וחובי לחץ, המאפשר לתיחסות שונה לחץ ויכולת להביא לפתרונות חדשים, קבלת המצב כבלתי ניתן לשינוי, מיקוד ברגש ושחרורו, כך שהאדם חווה את הרגש המתלווה למצב הלחץ, התעלמות ממצב הלחץ או פניה לדת.

כמו כן, ישנה נטייה, אם כי לא מובהקת סטטיסטית,קשר חיובי חזק יותר בקרב בניים, בין רמת הלחץ לבין שימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת בעיה, מאשר בקרב הנשים. נמצא זה מחזק את הנאמר בספרות כי בנים מכוננים פחות מבנות ל兆 עם רשותיהם, ומנסים לעשות מעשה כדי לשנות את מצב הלחץ שהם שרוויים בו (ארליך, גריינבאום וטוביאנא, 1994 ; Fleishman, 1984).

חולזה תוכונית-פיזית ואסטרטגיית התמודדות

תוצאות המחקר תומכות בהשערה כי קיים קשר בין חרדה תוכונית-פיזית לבין שימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת ברגש. תוצאות אלו מוכיחות את הנאמר בספרות כי כאשר אזרח ישראלי היה נתון להתקפות טילים בזמן מלחמת המפרץ, אנשים אשר היו בעלי רמה גבוהה של חרדה תוכונית השתמשו באסטרטגיית התמודדות ממוקדת ברגש בשכיחות גבוהה (גילת ולביל, 1994).

כמו כן, יש לציין כי ישנה נטייה, אם כי לא מובהקת סטטיסטית,קשר חזק יותר בקרב הבנות בין רמת חרדה תוכונית-פיזית לשימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת ברגש, מאשר בקרב הבנים. הספרות מדווחות על חרדה כתופעה אשר שכיחה יותר בקרב הנשים מאשר בקרב הגברים (סמיית, 1988 ; אהרון, 1994 ; איצקוביץ, זידנר וקליגמן, 1994 ; לויינסון, שלמן, פרנבוך וארז, 1994 ; אפאל, 1995). כמו כן, מצוין כי לבנים, יחסית לבנות, עלולים להיות קשיים בקבשת עזרה רגשית אינטימית, או בפתרונות לקבלת עזרה שכזו. לעומת זאת, לעומת לבנות, מבקשות תמייחת אישית מחברים קרובים, ושותות דגש על דבר, שיתוף רגשי וдинמיים על בעיותיהם האישיות (Aukett, Ritchie & Mill, 1988 ; Camarena, Sarigiany & Paterson, 1990).

לחץ והערכת שינוי

תוצאות המחקר תומכות בהשערה כי ניתן למצוא קשר שלילי בין הערכת המצב כניתן לשינוי, בהערכתה השינויית, לבין רמת הלחץ הביטחוני. לעומת זאת, מתגבר אשר דיווח כי

כל בין אסטרטגיית התמודדות הממוקדת בעיה לבין תוצאות שאין אדפטיביות. על אף שנמצא במחקר הנוכחי, כי הערצת המצב כניתן לשינוי מנגנת תוצאות אדפטיביות, לא נמצא כי עשיית פעולה על מנת לשנות ולהפחית את מקור הלחץ, על ידי שימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת בעיה, תובא תוצאות אדפטיביות. הסבר אפשרי לכך יכול להיות שהמתגבר יכול להעריך את המצב המלחיץ, ולהעריך כי ניתן לעשות הרבה את מקור הלחץ. עם זאת, ברגע שמדובר בעשיית פעולה על מנת לשנות ולהפחית את מקור הלחץ, השינויים בתגובהו של משאבי ההתמודדות שלו בהערכתה השינויית, ולהעריך כי ניתן לשנות את מקור הלחץ במצב של טרור, ולא רק בהערכתה, הם מרגשים שלא ניתן לעשות הרבה על מנת לשנות את המצב המלחיץ. לפי ברכزر וזידנר (Ben-Zur & Zeidner, 1995), במהלך מלחמה, אנשים נוטים פחות להשתמש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת בעיה. שימוש באסטרטגייה מסווג זה, מותקם בעיקר מול לחצים שאנשים חושבים כי הם ניתנים לשינוי ולפיקוח כמו חלק מלאה אשר מופיעים בשגרה היומיומית (Lazarus & Folkman, 1984).

בדיקת המתאים בין המשתנים, נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטי בין שימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת בעיה לבין גורמי ויגש שליל. הסבר אפשרי לכך הוא שעשיית פעולה כדי לשנות את המצב, נמצא כאפקטיבית יותר בהפחנת הלחץ (Gal & Lazarus, 1975), ונinan להסביר מכך שיש השפעה חיובית גם על מצב הרוח. עם זאת, לא נמצא קשר כל בין שימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת בעיה לבין תוצאות של סימפטומים פיזיולוגיים מודוחים.

המודל הטראנשאקטיבי

לחץ וחרדה תוכונית-פיזיות תוצאות המחקר תומכות בהשערה כי ניתן למצוא קשר חיובי בין רמת חרדה תוכונית-פיזיות לבין רמת הלחץ הביטחוני. ככלומר, בני נער אשר אופיינו כבעלי פגיעות אישיותית-פיזיות על רמת הלחץ הביטחוני. לעומת זאת, בהשוואה למתבגרים שאינם בעלי חרדה תוכונית-פיזיות. בבדיקה הש�רה זו נמצא קשר חיובי גבוה ומובהק סטטיסטי, בין חרדה תוכונית-פיזית לחץ סביבתי, דבר המוכיח את ההנחה כי חרדה תוכונית-פיזית גבולה יותר לחצים סביבתיים (גילת ולביל, 1994).

לחץ ואסטרטגיות התמודדות

לוזרס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984) הסבירו כי התמודדות מוגדרת כמאיצים קוגניטיביים והתנהגותיים שנocket היחיד, במטרה לטפל בדרישות חיצונית ו/או פנימיות המעורבות מכובידות או גוררות על משאביו. ככלומר, ההתמודדות היא תהליך הסתגלותי המערב מאמץ כדי ליצור שינוי, בשל חוסר האיזון שנוצר בין דרישות הסביבה לבין המשאבים הקיימים אצל האדם.

לפי תוצאות המחקר ישנה נטייה, אם כי לא מובהקת, קשר חזק יותר בין רמת הלחץ מהמצב הביטחוני בארץ לבין שימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת ברגש,

לאחר בדיקות מן הסוג הזה, ניתן יהיה לראות האם עולה צורך בתוכניות התמודדות נוספת בבעלי הספר אשר תשפקנה מענה טוב ומתאים יותר לתלמידים ותלמידה דרכם התמודדות ייעילות ואדפטיביות יותר. ניתן ויישם מתבגרים אשר מכירים רק אסטרטגיית התמודדות אחת להמודדות עם מצב לחץ בכלל ומצב הטror בפרט. מתבגרים אשר ישמשו באסטרטגיית התמודדות שאין מובילה לתוצאות אדפטיביות, יבואו מצב רוח שלילי וסימפטומים פיזיולוגיים. על מנת שהמתבגר יוכל להשתמש באסטרטגיית התמודדות אשר תוביל לתוצאות אדפטיביות, יש למדוד דרכי התמודדות נוספות על הדרכים שהוא מכיר, ולהראות לו שיש אלטרנטיבות אחרות. אלו מנחימים כי ברגע שתבוצע הכהנה לקריאות מצב הלחץ, בקרב התלמידים, יכולות ההתמודדות שלחם תשתרף, תחוות אי הוודאות שלחם תקתן ותחווות הביטחון עשויה להתגבר. כמו כן, ניתן יהיה לאטור אוכלסיות פגיעות ולהיכין תוכניות התערבות עבורן. לאחר העברת שאלון הבודק אסטרטגיית התמודדות עם מצב לחץ בכיתה, ניתן לטפל באופן פרטני בתלמידים אשר יאטורו כפיגיעים ביוטר בשל דרך התמודדות שאינה מובילה לתוצאות אדפטיביות. אפשרות נוספת היא שבקבות השאלה, יושב בית הספר יאטור וייחה קבוצה של מתבגרים המשמשים באסטרטגיית התמודדות שאינה מובילה לתוצאות אדפטיביות במצב לחץ, או קבוצה המשלבת תלמידים המשמשים באסטרטגיית התמודדות שונות. בקבוצות אלו ניתן להראות דרכים אחרות שעשוות לעזור למתבגרים להמודד עם מצב הלחץ כך שיובילו לתוצאות אדפטיביות.

ממצאי המחקר הנוכחי מורים כי קיימת חשיבות רבה לכך שכיווצים, נחיה את צוות המורים לגנות ערגנות למצבים הנפשי והגופני של התלמידים. זאת לאחר ומצברות שלילי, היכול רגשות כמו פחד ובהלה, עשויו להוות אינדיקטור ממשמעותי לקיום של לחץ בקרב מתבגרים. כמו כן, סימפטומים פיזיולוגיים ומצבדרות שלילי עשויים להעיד על נטייה של המתבגר לחדרה התוכניתית, אשר מגבירה את תחוות הלחץ בה נתנו התלמיד וקשורה לתפישתו את המצב כבלתי ניתן לשינוי.

אחד הממצאים החשובים ביותר עבור עבודת היועצים ב"שיטה", הוא הממצא לפיו קיים קשר שלילי בין המידה שבה התלמידים מעריכים את יכולתם לשנות המצב לבין רמת הלחץ עליהם הם מדוחשים. מצא זה מורה כי עליינו, כיווצים, לחזק במיוחד את המשאים האישיים של התלמידים ואת תחוותם כי ביכולתם לשנות את המצב, גם חרדה תוכניתית-פיזית עשויים להשמש בעיקר באסטרטגיית התמודדות הממוקדת ברgesch, ולעתים יש צורך בשימוש של אסטרטגיות התמודדות הממוקדת בבעיה. במידה ותלמידים יכולים לא מעריכים דרך להמודדות, כדי להראות להם אלטרנטיבות נוספות, כך שיוכלו להתאים את אסטרטגיית התמודדות שלהם למצאי פיו התמודדות מוקדת ברגש, קשורה לקיום של סימפטומים פיזיולוגיים ולמצברות שלילי, דואקן לאור העובדה שכיווצים, קיימת חשיבות רבה לקומו של הממד הרגשי בתחום ההמודדות. ניתן כי אופי התמיכה הרגשית שניתנה לתלמידים, היה כזה שלא זאת בלבד שאינו הקל עליהם, אלא רק הגביר את מצב רוחו שלילית ואת שיעור הסימפטומים הפיזיולוגיים שהם חוו. מכאן, שכיווצים, עלינו לספק לתלמידים מקום מכל שבו יוכלו לבטא את תחוותיהם בצורה מלאה, אשר תהווה עבורם פורקו

הוא מעיריך שניתן לשנות את המצב, דיוקן על רמת לחץ ביחסוני נמוכה. לעומת זאת, מתבגר אשר דוחה על פער בין הדרישה לשינוי לבין יכולתו לשנות, חוות רמת לחץ מתחמי גבואה. נמצא זה מחזק את ההנחה כי קיימת אינטראקציה בין החרכה הראשונית והשנונית (Lazarus & Folkman, 1984). כאשר נוצר מצב של חוסר איזון בין דרישת נטפסת לבין יכולת התגובה הנטפסת, נוצר לחץ פסיכולוגי.

העלפה שנויות ואסטרטגיות התמודדות
תוצאות המחקר אין תומכות בהשערות כי ניתן קשר שלילי בין הערכת המצב לבין השימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת ברגש. כמו כן, לא נמצא קשר לשינוי בין שימוש שינויים באסטרטגיית התמודדות הממוקדת בעיה. חיוויי בין הערכה שנינויים לבין שימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת בעיה, צפינו לקשר בהתקבש על ההנחה כי אדם אשר מעריך כי אירוע הלחץ ניתן לשילוטו, השתמש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת בעיה (Forsythe & Compas, 1987) ואילו אדם אשר לא מעריך שהלחץ ניתן לשינוי, השתמש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת רגש (Ben-Zur & Zeidner, 1995). הסבר אפשרי לכך יכול להיות שהמתבגר יכול להעריך את המצב המלחיץ כניתן לשינוי. אך עם זאת, יותר וborgue שהמתבגר צריך לעשות הרבה על מנת לשנות את מקור הלחץ במצב של טרור, הוא מרגיש שלא ניתן לשנות הרבה את המצב המלחיץ. יש לציין כי נמצאה נטייה לקשר מוחק יותר בקרוב הבנים, בין רמת הלחץ להערכת שנינויים מאשר בקרוב הבנות. לשינוי, יותר מהבנייה (Fleishman, 1984).

■ המלצות יישומיות
בקבות פיגועי הטror בארץ עליה הצורך להבין כיצד בני נוערTopics את המצב הביטחוני, באיזו מידה הם מעריכים אותו במצב מלחיץ עבורים, כיצד מתמודדים עם המצב המתמשך וכייזד זה משפיע על התחוות הרגשית והסוציאטיביות שלהם. במידה והמצב בארץ מוחוה גורם לחץ עבור התלמידים, חשוב לבדוק באילו אסטרטגיות התמודדות משתמשים בני הנוער על מנת להפחית את מידת הלחץ. תלמידים בעלי חרדה תוכניתית-פיזית עשויים לשמש בעיקר באסטרטגיית התמודדות הממוקדת ברgesch, ולעתים יש צורך בשימוש של אסטרטגיות התמודדות הממוקדת בבעיה. במידה ותלמידים יכולים לא מעריכים דרך להמודדות, כדי להראות להם אלטרנטיבות נוספות, כך שיוכלו להתאים את אסטרטגיית התמודדות שלהם למצאי פיו התמודדות מוקדת ברגש, על מנת שנitin יהיה להראות לאלה אשר על פניו השטח נראה כי הם לא יכולים רמת לחץ גבוהה במילוי. ממצאים אלה חשובים למטרות דיאגностיות הוביל ולאחר בדיקה עמוקה יותר, של סימפטומים פיזיים אפשריים, ניתן יהיה להזות רמה גבוהה של לחץ אצל תלמידים אלו ובקבות כך לתת להם מענה להפחנת רמת הלחץ ולהשתגלו טובות יותר.

- Press review of psychiatry* (pp. 205–238). Washington DC: American Psychiatric Press.
- Selye, H. (1993). History of the stress concept. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 7–17). New York: The Free Press.
- Spielberger, C. D. (1966). *Anxiety and behavior*. London: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1976). The nature and measurement of anxiety. In C. D. Spielberger & R. Diaz-Guerrero (Eds.). *Cross cultural anxiety* (pp. 3–12). New York: Hemisphere.
- Stone, A. A. & Neal, J. M. (1984). New measure of daily coping: Developmental and preliminary results. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 892–906.
- Youngs, T. (2001). *The Middle East crisis: Camp David, the 'Al-Aqsa Intifada' and the prospects for the peace process*. Great Britain: Parliament.
- Zegans, L. S. (1993). Stress and the development of somatic disorders. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 212–230). New York: The Free Press.
- Zeidner, M. & Ben-Zur, H. (1994). Individual differences in anxiety, coping and post-traumatic stress in the aftermath of the Persian Gulf War. *Personality and Individual Differences*, 16, 459–476.
- Zeidner, M. (2003). *Stress, Anxiety, and Coping with Political Violence: The Israeli Experience*. University of Haifa.
- A two-edged sword. In N. Milgram (Ed.), *Stress and coping in time of war* (pp. 243–56). New York: Brunner/Mazel.
- Gal, R. & Lazarus, R. S. (1975). The role of activity in anticipating and confronting stressful situations. *Journal of Human Stress*, 1, 4–20.
- Garbarino, J. & Kostenly, K. (1996). The effect of political violence on Palestinian childrens behavior problem: A risk accumulation model. *Child Development*, 67, 3–45.
- Hobfoll, S. E. (1988). *The ecology of stress*. Washington, DC: Hemisphere.
- Hoffman, M., Levy-Shiff, R., Solberg, S., & Zarizki, J. (1993). The impact of stress and coping: Developmental changes in the transition to adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 451–470.
- Holmes, T. H. & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213–218.
- Klingman, A., Sagi, A., & Raviv, A. (1993). The effect of war on Israeli children. In L. A. Leavitt & N. A. Fox (Eds.), *Psychological effect of war and violence on children* (pp. 75–92). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and help: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 168–177.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion. A new synthesis*. New York: Springer Publishing Company.
- Laqueur, W. (1999). *The new terrorism*. New York: Oxford.
- Levitt, E. E. (1980). *The psychology of anxiety (2nd edition)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levy, R. I. (1984). Emotion, knowing and culture. In R. A. Shweder & R. A. Levine (Eds.), *Culture theory: Essays on mind, self and emotion* (pp. 214–237). England: Cambridge University Press.
- Mason, J. W. (1975). A historical view of the stress field. *Journal of Human Stress*, 1, 6–12.
- Matthew, K. A., Scheier, M. F., Brunson, B. I., & Carducci, B. (1989). Why do unpredictable events lead to report of physical symptoms? In T. W. Miller (Ed.). *Stressful life events* (pp. 91–104). Madison Connecticut: International University Press Inc.
- Moos, R. H. & Billings, A. G. (1993). Conceptualizing and measuring coping resources and processes. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 212–230). New York: The Free Press.
- Numeroff, R. (1983). *A guide for health professionals*. Rockville, MD: Aspen.
- Pynoos, R. (1993). Traumatic stress and psychopathology in children and adolescents. In J. Oldson, M. Riba, & M. Tasman (Eds.), *American Psychiatric*

מלחיצים, הוגדרו בשורת מחקרים, אשר נערכו ב嚷גן אוכלוסיות. מטרת המחקר שלפניינו הייתה לבחון את השפעתה המידנית של הכתיבה אודורות רגשות המתעדורים עקב המצב הביטחוני בישראל, על היבטים פסיכולוגיים שונים כמו רמת החרדה ועוצמת הרגשות. פרדיגמת הכתיבה של פנבייקר, הינה הליך מעבדתי שנועד להעריך את השפעות החשיפה הרגשית באמצעות כתיבה. בסיס הפרדיגמה, עומדות הנחה כי חשיפה עצמית של רגשות, הינה משמעותית בתוצאות חברתיות עם אירוע טראומטי. חשיפה עצמית מאפשרת לרגשות ולמחשבות האדם ללבוש צורה יותר ממשית (Jourard, 1971), המביאה לעלייה במודעות העצמית וווצרת עבורו הזדמנות להഷת תובנה ולפיכך, מקדמת את יכולתו להימנע מסיטואציות מלחיצות, להסתגל אליהן או לפחות אונתן (Pennebaker, Colder, & Sharp, 1990).

■ חשיפה עצמית של אירוע טראומטי

קיימות הסכמה כי גילוי עצמנו לאחרים בפתחות ובכנות, הינו תהליך בריא ותרפיוטי המביא לשחרור מרגשות וממחשובות מזיקות (Corcoran, 2000), ולהשגת האורה אודורות הנורומיים לקשיים הנובעים מהטראומה, והפטורונוות עבורה. הדף לדבר על חוויה, הינו מופיען של כל חוויה נשית, לאו דוקא טראומטית. תחת נסיבות נורמליות, אנשים נהגים לדבר על חווייתיהם הרגשות המשמעותיות עם קרוביהם, מיד לאחר שהאירוע מתחשש (Rime, 1999). מאוחר ובקביעות טראומטיים, חוותם רוב האנשים מחשבות טורדיות על האירוע, עולה הצורך בשיתוף האחרים בחוויותם (Tait & Silver, 1989). כאשר אדם מדבר עם אחרים על אירוע מלחץ, הוא עשוי לקבל תמיכה חברתית ממי שחווה אירוע דומה שלו. דבר זה, מאפשר לו להכיר ולקבל רגשות בלתי רצויים ביחס לטראומה וכן לחוות סביבה בטוחה, שבה הוא יוכל לעבוד רגשות לא נוחים ולהכחיד את השפעתם המזיקה על תפוקדו (Swann & Pridmore, 1985). למרות שדיבור לאדם אחר הינו דרך נפוצה להתמודדות עם טראומות ולהבטנו, אירועים מלחיצים רבים אינם יכולים להיות נידונים בקלות ואחו ניכר מהם אינו נחלק עם אחרים (Pennebaker & Harber, 1993).

ניתן למןות כמה סיבות מרוכזות שבטעין נמנעים אנשים משיתוף אחרים בחוויותיהם הכאובות וברגשות שחון מעוררות בהם. ראשית, מאוחר ואירועים מוגבלים בנסיבות הכתיבה ובנסיבות שחון לאשמה, פחד, דיכאון או השפה, עלול האדם שחווה אותם להתקשות להתמודד עימם בעצמו או לשוחח עליהם עם אחרים, אפילו בסביבה תומכת. טראומות כמו פיטורין, התעללות מינית או גירושין, אף עלולות להעלות תחושות קשות של אשמה ומבוכה שאדם ירגשי שלא בנווה לחלוק אותן עם אחרים שנית, לעיתים, יש מערכת החיבורית סובלנות (Pennebaker & Beall, 1986). שנית, לעיתים, יש צורך בחשפות חרורות ונישנות, וחרשת במקרה שלחוויות בעיתיות ביותר, יש צורך בחשפות חרורות ונישנות. לאור זאת, כדי החיבורית הרגילה של האדם נשתקת ונעשית לא מקבלת ואף עונית. לאור זאת, כדי לא להסגיר את רגשותיהם האמתיים בקשר לחוויה טראומטית, נטלים אנשים

השפעות הכתיבה האקספרסיבית בהקשר של פיגועי הטror בישראל

דפנה הדר, הדס יסמן ומשה זיידנר
חפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

תקציר

בשלוש השנים האחרונות חשופים אזרחי מדינת ישראל לגיל חסר תקדים של פיגועי טror. בתקופה שכזו, קיימת חשיבות למציאות דרכם יעילות למטען סיועiesel ומועיל לאוכלוסייה הננתונה לאירוע יומיומי. שיטת התערבות אשר זכתה ליותר כבודה בתקני הדריך וטיפולי, בהקשרים שונים, הינה כתיבה לאחורונה להתעניינות מחקרית וטיפולי, על החלטה של הכתיבה האקספרסיבית אקספרסיבית. המחקר הנוכחי בדק את יעלותה של הכתיבה האקספרסיבית לפדגוגיה של פנבייקר, כהתערבות קארט-מועד בהקשר לפיגועי הטror בישראל, באמצעות שני ניסויים. מטרת הניסוי הראשון היה לבחון האם רגשות כתיבה על רגשות הכתיבה היא אכן הראשו בכתיבת רגשות או בעקבות פעולת הכתיבה. 80 הנבדקים בניסוי זה חולקו לשתי קבוצות: קבוצה שנבדקה הונחו לכתוב בלבד רגשות הקשורים במצב הביטחוני וכובצת שנבדקה הונחו לכתוב על שבדות בלבד. הנבדקים בשתי הקבוצות הגיעו לשני מפגשים ומילאו שורה של מדדים פסיכולוגיים (גורמי חרדה וריגוש), לפני כל אחד משניימי הכתיבה ואחריו. הממצא העיקרי תועלה מניסוי זה הינו כי עצם הכתיבה, ללא קשר לאופייתה, הינה גורם המביא לירידה ברמות חרדה הממצבית והרגשות השיליליים. מטרת הניסוי השני הייתה לבדוק האם כתיבה חד-פעמייה, שאינה מוגבלת לרוגשות או עבודות, הינה גורם שעשו אף הוא להבאה לשיפור בגורמי חרדה והריגוש. 62 הנבדקים בניסוי זה הגיעו למפגש אחד ומילאו את אותו המדדים. נמצא כי הלה עליה משמעותית ברמת חרדה הממצבית ומנגד, ירידת ברמת הרוגשות החזוביים. המסקנה העיקרית שעולה מהמחקר היא כי בהקשר להתקפות הטror בישראל, נראה כי הכתיבה האקספרסיבית, כהתערבות חד-פעמייה, שהיא מסקיפה ואף עללה להזיך ולתביא להצפה נשית. כהתערבות דו-פעמייה, שהיא ניתנת הזדמנות לפורקן חלקיים עובדיים ורגשיים היא עשויה להיות אפקטיבית יותר בהורדת רמות חרדה והרגשות השיליליים.

בשלוש השנים האחרונות היו אזרחי מדינת ישראל חסרים לגיל חסר תקדים של פיגועי טror, שהתרחשו באזוריים שונים ברחבי הארץ. אי הוודאות והאIOS הביטחוני המתmesh, מלווים את אזרחי המדינה מאז תחילת אינטיפאדת "אל אקצא" ומעוררים תהיות, חששות, חרדות ופחדים יומיומיים. בתקופה שכזו, קיימת חשיבות למציאת דרכם יעוץ סיועiesel וowell לאוכלוסייה הננתונה לאירוע יומיומי. שיטת התערבות אשר זכתה ליותר כבודה להחזרה להתעניינות מחקרית וטיפולי, בהקשרים שונים, הינה כתיבה אקספרסיבית.

רובה מחקרים אשר בוחנו את מקומה של הכתיבה, עשו שימוש ב"פרדיגמת הכתיבה של פנבייקר" (Pennebaker, 1989) ויתרונות הכרוכים בכתיבה אודור אירועי חיים

מהעבודה (Francis & Pennebaker, 1992). נבדקים שחוות כתיבה על חוויות כאבות, דיווחו באופן עקבי כי הכתיבה מפתחת את השכיחות והשפעה של מחשבות טורדיניות על הטראומה והיא מהוות עבורים חוזיה בעלת ערך. הם סיפרו כי הכתיבה הביאה אותם לחשוב אחרות על הטראומה ושםו כי ניתנה להם אפשרות להשתתף במחקר. בשווה אותה לכאלו שהונחו לכתב על נושאים ניטרליים, הציגו נבדקים שכטבו אודוט רגשות הכרוכים באירוע מליחץ, שימוש מופחת בשירוטי בריאות, דיווחים עצמים על ביריאות טוביה יותר ותפקיד משופר של המערכת החיסונית (Pennebaker, 1989).

במספר מחקרים, נמצא כי כתיבה על אירועים מליחיצים, מובילה לביטוי עליה של רגש, בפרט חרדה, וכי מספר ניכר של משתתפים מדוחים על בכיכו או דיכאון במהלך הכתיבה, נמצא כי בטוח האורך, הביאה הכתיבה לשיפורים במצבי הרוח וברמת הרוחה הנפשית (Seagal, 1999). בעוד, נמצא כי כתיבה על אירועים מליחיצים עשו זאת, ומי יתרכז בטעות הארוך, הביאה הכתיבה לשיפורים במצבי הרוחה, נמצא אף היא קשורה לבריאות משופרת. אולם, בעוד שרבם מהמשתתפים מדוחים על שיפורים בהיבט הפסיכולוגי בעקבות הכתיבה, חלק מהם כלל אינם מדוחים על שינוי, ואחרים אף מדוחים על הרעות (Bucci, 1995).

אחר והכתיבה עשויה לשפר את ההשתgalות לחוויות מליחיצות ובכךקדם את תחילן ההתמודדות עימן (Cameron & Nicholls, 1998), יש חשיבות בבחינת מקומה גם בהקשר של התקפות הטורו הנוכחות הפוקודות את אזרחית מדינת ישראל, ומוכנות "איינטיפאדת אל-אקצא". על מנת לספק מסגרת קונטסטואלית למחקר הנוכחי, נסקור את הקשיים העיקריים אוכלוסייה הנתונה להתקפות טרור.

התקפות עם טורו

פגוני טרור נהנים למצוות עתיר לחץ, והחולדה שלהם חינה אסונות ברמה האישית וברמה התרבותית. האירועים ופוגוני הטורו להם נהנים אזרחי מדינת ישראל בשלוש השנים האחרונות, מעמידים אותם במצב לחץ מתמשך בו הם נתונים בסכנה ממשית ואוים יומיומי על קיוםם הרוגשי והפיזי (ברנע, 2002). אף על-פי שהמהנה מגע לשיאו בominator אירע טרור, מושך הלחץ במשך כל התקופה הנוכחית, בשל חוסר הוודאות והיכולת המצוומצמת למנוע ולשלוט באירועים. לאחר והמצב הנוכחי פרץ באופן פתאומי, בעיצום של תהליכי התהווות השלום, הוא נטהש על-ידי רבים מאזרחי המדינה כבלתי פtier (Klingman, 2002). העמידה מול רצחנותו של אדם אחר, הרואה בקורבנותיו מטרות אנונימיות ולא בני אדם, גורמת לפגיעה פסיכולוגית בתחום "אי הפגיעה".

למרות שתחשוה זו, מלולה את האוכלוסייה הישראלית מזה שניות, המצב הנוכחי, בהיוונו מתמשך ולא וודאי, עלול להשכך וגישה אורכות טווח, כמו גם לפגיעה בתחום הביטחון ולהביא להשכלות וגישה אורכות טווח, כמו גם לפגיעה בתחום הביטחון ולהביא להבנה (איילון ולחד, 1990).

האדם שעולמו ניתן להבנה (איילון ולחד, 1990).

מאמראים שנכתבו על סמך ניסיון-השדה, עולה כי אנשים רבים מגיבים לחץ של עבודה חדשה בקרב אנשים שפוטרו מעבודתם (Spera et al., 1994), שיפור במצב הרוח ושיפור ממוצע ההישגים של סטודנטים חדשים וירידה בשיעור ההיעדרויות

ובדרך שבה אנשים מפרשים את חוויותיהם, עד לרמת המילים אותן בוחרים (Lewis & Bucher, 1992). תרגום החוויה לשפה המותrchש בעת הכתיבה מביל לבנית Pennebaker, 2002). כמובן, הכתיבה על הטראומה מעבר להיותה מספקת פורקן לרגשות שטרם נשפו, מספקת הזדמנות לחזור לחוויה ולהגיע לສגירתה באמצעות השפה.

הכתיבה היא טיפולית ותורמת להסתגלות לאירוע מליחץ רק כאשר אנשים כתובים על מחשבותיהם ורגשותיהם בדרכים המאפשרות להם להבין את חוויותיהם, ליצור בהן היגיון ולזהות זרכיהם לפחותו כטבויים. דרך השימוש של מחשבה ורגש בכתביה, האדם יכול לבנות ביתר קלות נטיב עקבי של החוויה (Pennebaker & Smyth, 2002). כאשר אנשים מודדים עם חוויות מליחיצות, עליהם למצאו איזון בין ביטוי רגשי מוגום לבין חוסר ביטוי רגשי. הצורך להניח כי כתיבה אקטפרטיבית עשויה לעזור לאנשים להשיג איזון רגשי בכך שהיא מאפשרת תהליך וסודות רגשי, המתרחש באמצעות תחושים שליטה גוברת על התגובה הרגשית (Lepore, Greenberg, Bruno, 1997a). במספר רב של מחקרים נמצא כי כתיבה על טראומה היא טכנית בעלת עצמה רבה המשפיעה על הרוחה האישית האובייקטיבית והטובייקטיבית. אחת הטכnikות הרוחות בתחום הכתיבה על רגשות, הינה "פרדיגמת הכתיבה של פניבקר" (Pennebaker, 1997a).

פרדיגמת הכתיבה של פניבקר

פרדיגמת הכתיבה של פניבקר היא הליק מעבדתי שנועד להעריך את השפעות החשיפה הרגשית באמצעות כתיבה. במשמעותו מושכים המשתתפים באמצעות רנדומלי לקבוצות חשיפה ולקבוצת ביקורת. משתתפי קבוצת החשיפה כתובים על אירוע חיים מליחץ, ומונטארים בפיירות את רגשותיהם. לעומתם, משתתפי קבוצת הביקורת כתובים על נושא טריויאלי, במשך אותו הזמן ובאותה התדירות של קבוצת הניסוי, לרוב 15 או 20 דקות, במספר ימים עוקבים, בדרך כלל, ארבעה. שתי הקבוצות מושות לפני ואחרי החתעבות, במדדי ביריאות שונים (Kelley, Lumley, & Leisen, 1997; Pennebaker, 1997b).

הבטחת הסודיות והאנונימיות הקיימת בפסיכותרפיה, קיימת גם בפרדיגמת הכתיבה של פניבקר, ומקדמת את החשיפה העצמית של המטופל (Stiles, 1995). הפרדיגמה ממחישה כי כאשר ניתן לאנשים ההזדמנות לחושף היבטים אישיים עמוקים בחיהם, הם מוכנים לעשות זאת וכי מגוון נושאי כתיבה, עשוי להביא לשיפורים בראיותם, שמקורם בהטמעת חוויות בעיתיות (Honos-Webb, Harrick, 2000). חשיפה של אירועים מליחיצים דרך כתיבה, קושרה להשתgalות פסיכולוגית משופרת, כולל ירידה במצוקה (Donnelly & Murray, 1991; Stiles, 1987). חשיפה של אירועים מליחיצים דרך כתיבה, כמו הבטחה מהירה שיפור בהישגים האקדמיים, ניהול טוב יותר של שינויים בחיים, שיפור במצבם של עובדים בקרב אנשים שפוטרו מעבודתם (Spera et al., 1994), שיפור במצב הרוח ושיפור ממוצע ההישגים של סטודנטים חדשים וירידה בשיעור ההיעדרויות

ליצור לחץ בקרב הנבדקים, אזוריה ישראל (התקופה בה נאספו הנתונים הייתה תקופה רווית פיגועים בכל המדינה, גם בעיר חיפה, ממנה נדמו הנבדקים לניסויים השונים). העובדה ניסוי I כלל שני מפגשי כתיבה, בעוד ניסוי II כלל מפגש אחד בלבד, אף אפשררת לבחון האם מספר המפגשים הינו גורם משמעותי המשפיע על המידה שבח האדם יותר מהתיבה.

ניסוי I

מטרת הניסוי הינה לבדוק האם משמעות הכתיבה היא בהכרח בכתיבה על רגשות או בעצם פעולת הכתיבה, ללא קשר לאופייה. לפיכך, נערכה חלוקה לשתי קבוצות: קבוצה שנבדקה הונחו לכתוב על רגשות בלבד, וקובוצה שנבדקה הונחו לכתוב רק על עבודות הקשורות במצב החץ המתמשך בישראל. בדיקת גורמי חרדה וריגוש לפני הכתיבה ואחריה, מאפשרת לאמוד את השפעת אופי הכתיבה (רגשות/עבודות) על מידת ייעולתה השערותינו המרכזיות היו:

1. נבדקים שככבו על רגשות ידוחו על ירידה רבה יותר ברמות גורמי חרדה וריגוש בעקבות הכתיבה, בהשוואה לנבדקים שככבו על עבודות.
2. נבדקים שככבו על רגשות יעריכו את חווית הכתיבה שלהם במהלך הניסוי, כעומקה וזרמת יוטר, בהשוואה לנבדקים שככבו על עבודות.

■ שיטת המחקר

מדגם

הדגם הנוכחי הינו מוגן נוחות, המורכב ברובו מציערים יהודים, בגילאי 20–30 ($M = 25.46$, $SD = 7.82$), רובם סטודנטים מאזור חיפה, הלומדים בחוגים שונים ואשר הגיעו למחקר באמצעות מודעות שפוזרו באוניברסיטת חיפה. המדגם כולל כ-80 נבדקים, מהם 41.6% גברים ו-58.4% נשים. הנבדקים חולקו לשתי קבוצות: כ-50 נבדקים בקבוצת הניסוי, וכ-30 נבדקים בקבוצת הביקורת.¹ בנוסף, נעשתה הקפדה על הקצאה שווה על נשים וגברים לכל אחת מהקבוצות, זאת כדי לאפשר שליטה על משתנה המין.

כלי

שאלון חרדה מצבית. שאלון זה הינו חלק מתוך שאלון חרדה מצב'תכונה (– STPI Spielberger et al., State-Trait Personality Inventory State-Trait Personality Inventory, 1979), וטורגם לעברית על ידי זידנר ובנ-צורך (1987). בגרסתו המקוצרת, הוא מונה

¹ החקצאה אינה שוויונית לאחר ובעודה רחבה יותר נבדקו השערות נוספות בקרב הנבדקים שככבו על רגשות בלבד.

בטווח הארוך השפעותיהן עלולות להיות פוגעות (ברמן, 2002). אחת התוצאות האופייניות באחרונה, היא התעלמות של אנשים רבים ומאירועים קשים המתרחשים סבבם כדי לשרוד רגשיהם. ביחד עם ה"הרՃמה" הרגשית, ניתן להזות מתח פני מצבבר הפוך בחרדות, בחשנות, בתקפנות ובאלימות וכן בדיכאון ובהתקנסות בתא המשפטאי.

אנשים רבים הנתונים תחת אימת המצב הנוכחי, חוותים פחדים וחרדות יומיומיות ולפיכך, ניתן כי יחושו צורך לשף בהם אחרים. כאשר כל אזוריה עבור האדם למצוא משא חסיפה בראש החברתי הרגילה. ככלומר, לאחר ורוב האנשים חשופים أيام, ניתן והם יתקשו להכיל קשיים של אדם אחר ויעדיפו שלא לשמעו עליהם, על מנת לא להרגיש בכךם ובכדי לנסת להמשיך "לחיות כרגע". מכאן, עולה הצורך ביצירת מקום חלופי שבו יוכל כל אדם לבטא את קשייו. הכתיבה הינה חוויה אישית, הניתנת להערכה קבוצתית ובניגוד לשיחת מזדוברת, מאפשרת לאדם לחווות מצב בו הוא אינו חושב על תגובת الآخر לדבוריו, ואף חושש ממנו. ניתן אף כי חלק מהאנשים, יעדיפו שלא לחסוף בשיחת קבוצתית את הפחדים שמעורר בהם המצב, לאחר והדבר עלול להוביל להבייא להיווצרות תדמית של חלשים עביני חבריהם ובעיני עצם. הכתיבה, אם כן, עשויה לאפשר לאדם לבטא את פחדיו מהמצב הנוכחי, מבליל להיתקל בתגובה של חוסר סבלנות מצד החברה ובنفس, להוויה חריפה ולא מחייבת עבר האנשים המתנסים בה. ממצאי המחקר הנוכחי, יכולו להוות בסיס לפיתוחם כליל הטעבות ליעיצים ואנשי חינוך, המבקשים למצוא דרך מתאימה להחפת לחיצים וחרדות שמעורר המצב.

■ רצינול ומבנה המחקר הנוכחי

המחקר הנוכחי, מבקש לבחון ייעולתה של פרדיגמת הכתיבה של פנבייקר בהקשר למצב הביטחוני בישראל, והינו החשפה האינטנסיבית של אזוריה המדינה לאירועי טרור ופיגועים. בשונה מחקרים אחרים שהתבססו על פרדיגמת הכתיבה, הנבדקים במחקר זה, מתחבקים לככוב על אירוע שעדיין מתקיים, ולא על טראומה מן העבר, על אירוע מתמשך ולא על אירוע יחיד או חולף, אירוע המשלב בין לחץ כרוני מתמשך לבין לחץ אקוטי, שישומו לא ידוע ושאותותיו רודפים ללא הרף בשגרת היום-יומי. לפיכך, מעניין יהיה לבחון האם ניתן לישם ביעילות את פרדיגמת הכתיבה גם בהקשר ייחודי זה. זאת, כמובן, תוך מודעות לשוני ולהקשר הייחודי שבו ועליו כותבים הנבדקים. בעוד שהפרדיגמה של פנבייקר, כללה לרוב ארבעהימי כתיבה ובחינה את השפעות הכתיבה לטוויה הארוך, הממחקר הנוכחי בוחן את הכתיבה במשך יום או ימים, ומתמקד בהשפעתיה המידיות. בין השיקולים לכך, עמד הרצון לבחון את התאמתה של התערבות הכתיבה האקספרסיבית בתוכניות התערבות קצר-времועד שניתן לישמה כהתערבות חריפה או דריפטנית. בשני הניסויים, התבקשו הנבדקים להתיחס בכתיבותם לנושא הטrror. זאת, מתוך הנחה כי נושא זה מוהווה גורם משותף שעלול

הליך
הנתונים למחקר הנוכחי נאספו במהלך החודשים Mai – יוני 2002, שהיו רוויי התקפות טרור, ذات של הרצון לבחון את מקומה של הכתיבה באמצעות התמודדות עיל, בזמן אמרת". הנבדקים במחקר זה, חולקו לשתי קבוצות:

1. קבוצת ניסוי – נבדקה נתקשו לכתוב אודות רגשות שמעורר בהם המצב הנוכחי.
2. קבוצת ביקורת – נבדקה נתקשו לכתוב אך ורק על עבודות הקשורות במצב.

למעט ההנחות השונות אודות אופי הכתיבה, עברו הנבדקים בשתי הקבוצות הлик דומה, שיפורט להלן: כל נבדק הגיע פערמים למבודה לחקר הבדלים אינדיידואליים בחוג לחינוך באוניברסיטת חיפה, בהפרש בן שלשה ימים עד שבתו. הרצינול לקביעת טוווח זה קשור בהנחה שהפרש מצומצם מדי בין שתי ההצעות, ייצור עומס רגשי על הנבדקים, בעוד הפרש רב מדי ביניהם, לא מאפשר את הרווח הכרוך בכתיבה רצופה על נושא רגשי. מה גם שעלול לעלות קושי בהערכת השפעת הכתיבה על מדים מצביים, במצב בו קיימת תדריות גבואה יחסית של תקריות ופיגועים. הניסוי הועבר בקבוצות קטנות שקיבלו, עם הגעתם למבודה, הסבר קצר על אופי הניסוי ושלביו, ונאמר להם כי מטרתו הינה בוחינת סוגיות המצב הביטחוני הנוכחי במדינה ותשפיעו על תושביה.

כל יום ניסוי כלל שלושה שלבים:

- א. שאלון דיווח עצמי על גורמים מצביים שונים (רמת החרדה, רגשות עצווויות).
- ב. משימת הכתיבה (הנחות לגבי אופי הכתיבה ניתנו בהתאם לסוגה ניסוי/ביקורת).
- לפני הכתיבה, קיבל לידיו כל נבדק גלילון ובו תמונות הקשורות למצב הנוכחי², זאת כדי ליצור גירוי ראשון אחד עבור כל הנבדקים בשתי הקבוצות. למשימת הכתיבה, הוקצבו 25 דקות. ביום הניסוי השני, לא קיבלו הנבדקים תמונות. זאת, מתוך הנחה שהם כבר מכירים את הליק ולא זוקקים לגירוי ראשון אחד.
- ג. שאלון דיווח עצמי על הגורמים המצביים. בנוסף, בתום יום הניסוי השני, מלאו הנבדקים שאלון להערכת חוויות הכתיבה.

לבבדקים הובטה אנוונימיות מלאה ולמעט במשימות הכתיבה, לא הונבלו בזמנן. בתום הניסוי הוצע לנבדקים שחו בכך צורך לשוחח על החוויה שעברו ועל התוצאות שהיא עוררה בהם.

■ ממצאים

הבדלים בגורמי חלדה וריגנוש
ראשית, ביקשנו לבדוק האם נבדקים שכתו על רגשות הקשורים במצב הביטחוני, דיווחו על ירידת משמעותית יותר ברמת החרדה הממצית ובעוצמת התוצאות

חmissה היגדים המודדים את רמת החרדה הממצית של האדם. לגבי כל היגד, מתבקש האדם לצין עד כמה הוא מרגיש כך כתע, בין 1 = כלל לא ל-5 = במידה רבה. לדוגמה: "מרגיש מבהלה". חישוב ממוצע חמשת הרגינדים, מראה ממד אודות רמת החרדה הממצית של האדם. במחקר שנערך בקרב 707 סטודנטים, נמצא מכאן מהימנות עקבות פנימית גבוהה למדי ($\alpha=84$). בבדיקה תוקף המקורי נעשתה באמצעות תוקף מבנה, שבו הוגדרו מראש קבוצות שאמורות לתהנוג אחרות עברו תופעת החרדה הממצית, ואכן נמצא הבדל בין הקבוצות בבדיקה זו.

Mood State שאלון זה מבוסס על שאלון מצבירוח (Matthews, Campbell, Falconer, Joyner, Huggins, Gilliland, & Grier, & Warm, 2002), ומטרתו להעריך את הגשושתיו ותוחשטיו העכשווי של הנבדק. הוא כולל רשימה בת 32 הרגשות חיוביות (לדוגמה: רגוע, נלהב) ושליליות (לדוגמה: חסרי אונים, כועס), שלגביה כל אחת מהן, מתבקש הנבדק לצין עד כמה הוא מרגיש כך כתע, כאשר 1 = בכלל לא ו-5 = במידה רבה. הרגשות הללו חולקו לרשות שליליים (92 = α) ולרגשות חיוביים (65 = α), ועבור כל נבדק חושב ציון ממוצע בכל אחד מהשלומות הללו. סדרת ניתוחי גורמים שנעשתה במסגרת מחקר שנערך בישראל בקרב 707 משתתפים (Zeidner, 2004), הינה פתרון תלכזרומי (רגשות שליליים, רגשות דיאונימיים ורגשות חיוביים) ופתרון דו-גזרומי (רגשות שליליים, רגשות חיוביים), המשבירים 41% ו-37% מתחשנות, בהתאמה. כמו כן, נמצא קשרים משמעותיים בין ממד זה לבין מדים שונים הקשורים להתמודדות עם לחץ פסיכולוגי, בהם חרדה ולחץ.

שאלון להערכת הפגישות. שאלון זה מבוסס על שאלון SEQ (Session Evaluation Questionnaire) (Stiles et al., 1994), אשר נועד לדודד את האופן בו מעריכ מטופל את השפעת הפגישה שעבר ומאפייניה. במחקר הנוכחי, ישנה שימוש בשניים מתוך ארבעת ממדיו השאלון, במטרה ללמידה על הערכת הנבדקים את השפעת חוותית הכתיבה שעברו: עומק (לדוגמה: عمוקה – רדודת) וזרימה (לדוגמה: קשה – קללה, רגועה – מותחת). השאלון כולל רשימה בת 20 זוגות הפקים, כאשר לגבי כל אחד מהם, מתבקש הנבדק לצין על פני רצף, בין 1 ל-6, עד כמה הוא מຕאר נכון את סיטואיציות הכתיבה שעבר. מחקרים שונים שימוש בSEQ הראו כי שני הממדים, עומק וזרימה, חשובים ובלתי נפרדים הן בDIRGOGI המטופלים והן בDIRGOGI המטופלים וקשורים בדרכים מנוגנות למשתני טרום-טיפול (אישיות המטופל, הנסיבות המטופל, תהליכי גלויים וסמיים, הדרכה ופתרונות טיפול).

שאלון פרטים אישיים. כל נבדק הותבקש לצין את פרטי הרקע הבאים:מין, גיל, השכלה – תחום ומספר שנים ומצב משפחתי.

2. התמונות נאספו מכלי התקשות בתקופה רוויית פגועים שבה נערך הניסוי.

חרדה מצבית $F(1, 71) = 1.16$, עבור הרגשות התזוביים $F(1, 75) = 2.06$ ועבור הרגשות השיליליים $F(1, 75) = 2.75$. יש לציין כי ב מבחון χ^2 שערךנו לשם השוואת הרמה החתחלטתית של המשתנים המוצביים, נמצא כי לא קיימים הבדלים מובהקים במשתנים אלה בין נבדקים שככטו על רגשות לבן נבדקים שככטו על עובדות.

לשם בחינת מובהקות הבדלים ברמת חרדה המצבית ובעוצמת הרגשות התזוביים והשליליים נמדדנו באربעת זמנים במהלך הניסוי: לפני הכתיבה ואחריה, בכל אחד משני ימי הניסוי.

בנתח שנות של המדדים לפי הזמנים, עברו כל המדדים, ללא הבחנה בין קבוצות הכתיבה (רגשות או עובדות) נמצאו הבדל מובהק בرمוט המשתנים המוצביים. ניתן לראות כי קיימת ירידיה שפוך ברמת חרדה המצבית וברגשות החזוביים והשליליים בקרב המדגם כולו (לוח 1). זהו ממצא חשוב לפיו עצם הכתיבה על טורו, ללא קשר לאופייה, הינה גורם המביא לירידיה ברמת חרדה המצבית ובעוצמת הרגשות השליליים.

ראשית, עולה כי בקרב הנבדקים שככטו על רגשות חלה ירידיה משמעותית ברמת חרדה המצבית בין המדייה הראשונה ביום הניסוי הראשון לבין המדייה האלבא בתיקון בנפרוני, לפי $F = 0.0083$.

לעתה זאת, דזוקא בקרב הנבדקים אשר כתבו על העובדות, נראית מובהקים. לעומת זאת, דזוקא בקרב הנבדקים אשר כתבו על הרגשות רגשות. לעומת זאת, דזוקא בקרב הנבדקים אשר כתבו על רגשות חלה ירידיה במעט.
 $F = 4.18$, $p < .01$, ובין זמן 1 לזמן 2 ($F = 3.65$, $p < .01$). ככלומר, הנבדקים בקבוצת יוז דיווחו על ירידיה מובהקת ברמת חרדה המצבית במהלך היום הראשון וחזרה מכך, בין תחילת הניסוי לסופו. ככלומר, הירידיה המשמעותית ברמת חרדה המצבית בקרב נבדקים שככטו על רגשות רגשות. הירידיה ימי הניסוי ולפיכך, יותר שחשופעה מגורמים נוספים, ואילו הירידיה חלה בין שני ימי הניסוי ולבסוף, יותר שחשופעה מגורמים נוספים, ואילו הירידיה בשנתנה זה בקרב נבדקים שככטו על עובדות, הייתהבולטת יותר וכנראה, קשורה לניסוי עצמו.

עד עתה כי בקרב נבדקים שככטו על רגשות חלה ירידיה משמעותית ברמת הרגשות החזוביים בין המדייה الأخيرة ביום הניסוי הראשון לבין המדייה האחורונה ביום הניסוי השני ($F = 3.07$, $p < .01$). יותר והבדל זה, נובע מהירידיה שחלה ברמת הרגשות החזוביים במהלך יום הניסוי השני. למורת השינויים ברמת הרגשות החזוביים במהלך שלבים השונים, לא ניתן להצביע על ירידיה כלל. לעומת זאת, בקרב נבדקים שככטו על עובדות, חלה ירידיה ברמת הרגשות החזוביים בין תחילת הניסוי לבין סיומו ($F = 3.01$, $p < .01$). ככלומר, למורת שחלה ירידיה ברמת חרדה המצבית – בקרב נבדקים שככטו על עובדות, ניתן להבחן גם בירידיה ברמת הרגשות החזוביים – דבר שקשר, כנראה, בעצם הכתיבה על טורו. נמצא בולט וחשוב ביותר הינו הממצא פיו חלה ירידיה משמעותית ברמת הרגשות השיליליים בין תחילת הניסוי לסופו, הון בקשר נבדקים שככטו על רגשות ($F = 4.10$, $p < .01$) וכן בקרב נבדקים שככטו על עובדות ($F = 4.60$, $p < .01$). נמצא מעניין נוסף הקשור לבולטות של העליה המובהקת ברמת הרגשות השיליליים בין זמן 3 לזמן 4, בקרב קבוצת הנבדקים שככטו על רגשות ($F = 4.35$, $p < .01$), לעומת הירידות הקיימות בין שאר נקודות המדייה. יותר שחשופעה מגורמים נוספים, ואילו הירידיה ביחס לירידות הקיימות בין שאר נקודות המדייה. לעומת זאת, קשורה זמנית זו, קשורה בעצם המפגש הנוסף של הנבדקים, עם התוצאות הכרוכות במצב הביטחוני.

השליליות, בהשוואה לנבדקים אשר כתבו על עובדות. לשם בדיקת השערה זו, ערכנו ניתוח שנות של מדידות חוזרות (Repeated Measures Analysis of Variance, RMANOVA), כאשר חרדה מצבית ורגשות חזוביים ושליליים שמשו כמדידה תוקן-בבדקי וקובוצת (כתיבה על רגשות לעומת כתיבה על עובדות), כמשתנה בירובודי. כוכור, חרדה ורגשות החזוביים והשליליים נמדדנו באربעת זמנים במהלך הניסוי: לפני הכתיבה ואחריה, בכל אחד משני ימי הניסוי.

בנתח שנות של המדדים לפי הזמנים, עברו כל המדדים, ללא הבחנה בין קבוצות הכתיבה (רגשות או עובדות) נמצאו הבדל מובהק בرمוט המשתנים המוצביים. ניתן לראות כי קיימת ירידיה שפוך ברמת חרדה המצבית וברגשות החזוביים והשליליים בקרב המדגם כולו (לוח 1). זהו ממצא חשוב לפיו עצם הכתיבה על טורו, ללא קשר לאופייה, הינה גורם המביא לירידיה ברמת חרדה המצבית ובעוצמת הרגשות השליליים.

לוח 1
הבדלים ברמת המשתנים המוצביים כפונקציה של זמן המדייה

חרדה מצבית	זמן	כתיבה על עובדות				כתיבה על רגשות			
		זמן				זמן			
		4	3	2	1	4	3	2	1
רגשות חזוביים	ממוצע	1.99	2.11	2.04	2.47	1.89	1.86	1.99	2.21
ס'ית		0.81	0.79	0.76	0.76	0.75	0.68	0.77	0.81
N		27	27	27	27	46	46	46	46
רגשות שליליים	ממוצע	1.57	1.88	1.76	1.96	1.35	1.73	1.62	1.52
ס'ית		0.79	0.77	0.74	0.74	0.71	0.96	0.86	0.82
N		29	29	29	29	48	48	48	48
רגשות שליליים	ממוצע	2.13	1.90	2.47	2.59	1.82	1.37	2.14	2.3
ס'ית		1.1	1.23	1.34	0.98	0.96	1.05	1.01	0.91
N		29	29	29	29	48	48	48	48

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

את הירידיה ברמת הרגשות החזוביים ניתן לשיקע לעצם הנושא עליו כתבו הנבדקים. נראה, אם כן, כי ירידיה ברמת הרגשות השיליליים לא בהכרח מלולה בעלייה ברגשות החזוביים. לעומת זאת, האינטראקציה בין הזמן לבין קבוצת הכתיבה לא נמצא מזאת. לעומת זאת, האינטראקציה בין הזמן לבין קבוצת הכתיבה לא נמצא מזאת. מובהק עבור אף לא אחד מהמדדים: $F(3, 69) = 1.04$ עבור חרדה מצבית, $F(3, 69) = 1.04$ עבור רגשות חזוביים, $F(3, 69) = 1.04$ עבור רגשות שליליים. ככלומר, נמצא כי ההבדלים בין ארבעת זמנים המדייה בקרב מי שכתב על רגשות שונים שונים באופן מובהק, מהבדלים בין ארבעת זמנים המדייה בקרב מי שכתב על עובדות. כמו כן, בנתח שנות של המדדים, לפי אופי הכתיבה (כתיבה על רגשות או כתיבה על עובדות), לא נמצא הבדלים מובהקים בין מי שכתב על רגשות וממי שכתב על עובדות: עבור

בහמשך, יצרנו חלוקה לשתי רמות של זרימת הכתיבה, לפי החציון ($M_d = 3.60$): אנשים במדגם كانوا שחריריכו את כתיבתם כזרמתם לעומת לאו שהחריריכו את כתיבתם כלא זרמתם. מהניתוח עולה כי גם במקרה זה בטלת השפעה של המידה שבה האדם מעריך את כתיבתו כזרמת על רמת החרדת [$F(1, 71) < 0.01$, $p = 0.40$] ועל עצמת הרגשות השליליים [$F(1, 75) < 0.01$, $p = 0.30$] בזמני המדידה השונים. מבדיקת השפעת הערכת חווית הכתיבה על רמות המשתנים המוצבים עליה כי במידה שבה האדם מעריך את כתיבתו עמוקה יותר יש השפעה על רמות המשתנים המוצבים בזמניהם השונים. בעוד שכתיבה לא זרמת מזוהה עם רמה גבוהה של חרדת מצבית ושל רגשות שליליים, כתיבה לא عمוקה מזוהה עם רמות נמוכות יותר של גורמים אלו, ולהיפך.

ניסוי II

מטרת הניסוי השני הייתה לבדוק האם עצם הכתיבה, ללא קשר לאופייה (רגשות/עובדות), הינה גורם עשוי להביא לשיפור בגורמי החרדת והriegוש. לפיכך, בניסוי זה, לא נערכה חלוקה לשתי קבוצות, לפי אופי הכתיבה, והנבדקים לא הוגבלו לכתיבת רשות או עובדות בלבד. בנוסף, הניסוי נמשך יום אחד בלבד בלבד. ביטא שיפורם בוגר יותר של עצם הכתיבה (בימים) מאשר ניסוי זה לניסוי הראשון ואפשר לבדוק האם משך הכתיבה (בימים) משמעותית למידת ההתרומות של הנבדקים מהכתיבה. כאמור, האם כלל שהנבדקים מתנסים בכתיבה, כך הם ידוחו על שיפור משמעותם יותר על פני המודדים הפסיכולוגיים השונים. השערותינו המרכזיות בניסוי זה היו:

1. הנבדקים ידוחו על ירידת רמת החרדת הממצבית וביעומת התהושות השליליות ומנגד, על עלייה בעוממת התהושות החביבות.
2. האfon שב מעריך האדם את חווית הכתיבה, ישפיע על מידת השינוי ברמת גורמי החרדת והriegosh, כך ששלב שהאדם יעריך את חווית הכתיבה עמוקה יותר,כך תרדנה רמות החרדת הממצבית והרגשות השליליים עליון ידוחו.

■ שיטת המחקר

מדגם ומליין

המדגם הנוכחי הינו מדגם נוחות, המורכב ברובו מצעירים יהודים, בגילאי 20–30 ($M = 23.87$, $SD = 3.54$), רובם סטודנטים מחוגים שונים, שהbijעו הסכמתה להשתתף במחקר זה. לנבדקים נאמר כי המחקר קשור במצב הביטחוני הנוכחי במדינת ולאופן התמודדות האוכלוסייה עימיו, וכי הוא מרכיב מיום ניסוי אחד בלבד. המדגם כולל כ-62 נבדקים, 38 נשים (61.3%) ו-24 גברים (38.7%). הנבדקים נתבקשו לכתב על תהושות, מחשבות, הרהורים ודאגות שיש להם ביחס למצב הביטחוני במדינתן. כאמור, בניגוד לניסוי הקודם, אופי הכתיבה לא הוכח מראש. סדר העברת השאלונים היה זהה להעברת הראשונה בניסוי I אלא שהפעם כל נבדק הגיע פעם אחת בלבד למעבדה.

הבדלים בהעכבות חווית הכתיבה

בಹמשך, הנחנו כי נבדקים שכותבו על רגשות הקשורים למצב, יעריכו את חווית הכתיבה עמוקה יותר, בהשוואה לנבדקים שכותבו על עובדות. לשם בדיקת החשערה, ערכנו מבחון t , למדוגמים בלתי תלויים. נמצא כי אופי הכתיבה לא בהכרח קשור לאופן בו מעריך האדם את חווית הכתיבה עמוקה או כזרמתם. גם בחישוב גודל האפקט על-פי מידד d ³, נמצא כי הבדלים בין הקבוצות הינם מזעריים. עוד נמצא כי נבדקים שכותבו על רגשות, דיווחו כי השתתפו אחרים בתכנים הרגשיים עליהם כתבו, בעוד שנדוגמים שכותבו על עובדות דיווחו כי השתתפו פחות בתכנים אינפורטטיביים עליהם כתבו. יש לציין כי בחישוב גודל האפקט על-פי מידד d , נמצא כי ההבדל בין הקבוצות בממד זה הינו ניכר, ונולדו לכך סטייטונטיקו. עובדה זו מלמדת שטרם הניסוי כבר נעשה, כנראה, אעורור של הרגשות, דבר המסביר את השינויים המוצמצמים יחסית שהלו בرمות המשתנים המוצבים בעקבות הכתיבה בקרב נבדקים שכותבו על רגשות. דבר זה, עשוי ללמד כי بعد שיתוף ברגשות הינו רוח יותר וחינוי, שיתוף בעובדות שכיח פחות. האוכלוסייה בארץ נשפט בלאו hei, באופן יומיומי לדיווחים אינפורטטיביים ולכון, יש להנני, נטה יותר לשיתוף ברגשות לצורך אעורור רגשי. עובדה זו, עשוייה אף להשביר את הממצאים ולהציג את הטענה לפייה יתרון כי הטעבות באמצעות כתיבה אקספרסיבית, עשוייה להיות אפקטיבית רק כאשר האדם לא פרק את התוכנים עליהם כתוב בדרכים אחרות.

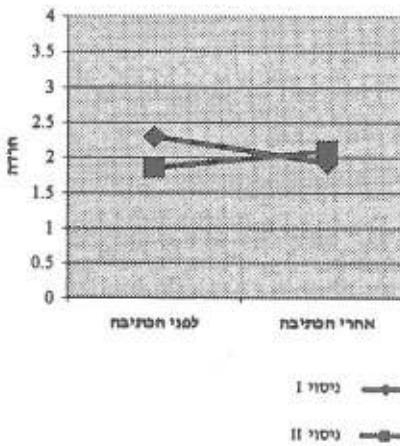
עוד הנחנו כי כאשר האדם יעריך את חווית הכתיבה עמוקה וכזרמתו יותר, הוא יבטא שיפורם במשתנים המוצבים, ללא קשר לאופי הכתיבה (רגשות או עובדות). ראשית, יצרנו חלוקה לשתי רמות של עומק הכתיבה, לפי החציון ($M_d = 3.60$): אנשים במדגם יכולים כתיבתם ללא עומקה ולעומתם, אלו שהחריריכו את כתיבתם עמוקה. בhemesh, ערכנו ניתוחו שונות של מדידות חוזרות (Repeated Measures) $F(1, 75) < 0.01$, $p = 0.40$: כאשר חרדת מצבית ורגשות חיוביים ושליליים שימושו כדייה תוק-نبודיית והקבוצה (חוויות כתיבה עומקה לעומת כתיבה לא עומקה, כמשמעותה בירנבדקי). הבדיקה העלתה כי לא קיימות השפעה מובהקת של האינטראקציה בין עומק הכתיבה לבין הזמן על גורמי חרדת וriegosh. עם זאת, נראה כי המידה שבה החריריכו את כתיבתם עמוקה כBUMKA, השפעה על רמות החרדת $F(1, 75) < 0.01$, $p = 0.40$ וועוצמת הרגשות השליליים בזמניהם השונים [$F(1, 75) = 10.63$, $p < 0.01$]. משמע, שבקרב אנשים שהחריריכו את כתיבתם עמוקה יותר מאשר אלול שלא החריריכו את כתיבתם עמוקה. מאוחר וחווית הכתיבה הוערכה רק בתום הניסוי, המשמעות היא שאנשים שמלכתחילה היו בעלי רמה גבוהה יותר של חרדת ושל רגשות שליליים, היו גם אלו שבסיומו של דבר החריריכו את כתיבתם עמוקה יותר.

$$d = X_a - X_b / \sqrt{\frac{1}{2} (SD_a + SD_b)}$$

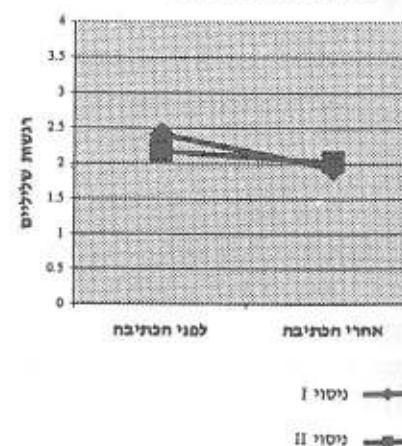
הבדקים לשני ימי כתיבה, בניסוי השני, הם הגיעו ליום כתיבה אחד בלבד. על בסיס התנהה הרווחות, לפיו מספר ימי כתיבה גדול יותר, הינו ערך גבוה לשיפור משמעותו יותר, שיערנו כי נבדקי הניסוי הראשון, ידעו על ירידת משמעותית יותר ברמת החרדה הממצבית וברמת הרגשות השליליים, בהשוואה לנבדקי הניסוי השני. בנוסף, בבדיקה מזוויגים. הממצאים מראים כי בניגוד להשערה, קיימת עלייה משמעותית ברמת החרדה הממצבית [01] < $F(1,60) = 2.92$ ומנגד, ירידת ברמת הרגשות החיוبيים [61] < $F(1,60) = 2.74$, בין תחילת הניסוי לסיומו. לעומת זאת, ברמת הרגשות השליליים לא תל Shinovi. ניתן ליחס תוצאות אלה לעצם העיסוק בנושא הטrror. עיסוק בנושא טעון כל כך באופן חד-פעמי אכן עלול ליצור מצב עוררות, ולזמן, במיוחד ביחס לחרדה מצבית. זאת, בניגוד לניסוי I, שבו חלה ירידת ברמת החרדה המצבית, בקרב נבדקים שכתבו על עובדות, כבר לאחר יום הניסוי הראשון. יתרון כי נטרול המרכיב הרגשי בקרב נבדקים שכתבו על שכתבו על עבודות, אפשר זאת.

הבדלים בرمות גורמי חרדה ויריגש
 בניתוח שונות למדידות חוזרות (Repeated Measures Analysis of Variance), נמצא כי קיימת השפעה מובחנת של סוג הניסוי על מידת השינוי ברמת החרדה המצבית [$F(1,137) = 6.67$, $p < 0.0001$] ובעוצמת הרגשות השליליים [$F(1,137) = 25.77$, $p < 0.0001$]. בניסוי הראשון נראית ירידת מובחנת ברמת החרדה המצבית, בעוד שבניסוי השני הייתה דזוקה עלייה בכך (תרשים 1). בנוסף, בניסוי הראשון, הייתה ירידת בעוצמת הרגשות השליליים, בעוד שבניסוי השני לא חל כל שינוי משמעותי [תרשים 2]. לבסוף, ניכרה ירידת בעוצמת הרגשות החיוביים, בשני הניסויים, כדי לבסס את הממצאים ולוזא שמדובר אכן בהבדלים ראשוניים בין הניסויים, ערכנו ניתוחי שונות (Analysis of Covariance) ביחס המשטנה הבלתי תלוי והוא הפרש ברמת המשטנה המצבי (חרדה מצבית, רגשות שליליים ורגשות חיוביים). תוך שליטה הערכו את כתיבתם עמוקה. המשמעות היה שחוויות כתיבה עמוקה עם רמות גבוהות של חרדה ושל רגשות שליליים. בהמשך, בדקנו באופן דומה את המשטנה של זרימת הכתיבה. לפי החזoon ($Md = 4.00$), חולק המוגם כולל לאנשים שהערכו את כתיבתם ללא זרימת לפחות כלו שהערכו את כתיבתם כזרמת ולאחר מכן, נערך עם ניתוחי שונות של מדידות חוזרות. במקרה זה, נמצא כי קיימת השפעה לאינטראקציה בין זרימת הכתיבה לבין זמן המדידה. במקרה זה, על רמת החרדה המצבית [$F(1,60) = 3.95$, $p < 0.05$]. המשמעות היא שבקerbן אלו שהכתיבה כלל זרמת, חלה עלייה משמעותית יותר ברמת החרדה המצבית בעקבות הכתיבה. בנוסף, בලota השפעה של המדידה שהאדם מעריך את כתיבתו כזרמת, על עוצמת הרגשות השליליים בזמן��. גובהה יותר של רגשות שליליים לפני הכתיבה ואחריה.

תרשים 2
השפעת סוג הניסוי על
רמת החרדה המצבית



תרשים 1
השפעת סוג הניסוי על
עוצמת הרגשות השליליים



■ ממצאים

לשם בדיקות ההשערה לפיה ידוחו הנבדקים על ירידת ברמת החרדה המצבית ובעצמת התהושות השליליות ומנגד, על עלייה בעוצמת התהושות החיוובית ערכנו מבחני 1 ו-2. הממצאים מראים כי בניגוד להשערה, קיימת עלייה משמעותית ברמת החרדה מזוויגים. הממצאים מראים כי בניגוד לשערה, ירידת ברמת הרגשות החיווביים [$F(1,60) = 3.95$, $p < 0.05$] ובניגוד, ירידת ברמת הרגשות השליליים לא חל שניות. ניתן ליחס תוצאות אלה לעצם העיסוק בנושא הטrror. עיסוק בנושא טעון כל כך באופן חד-פעמי אכן עלול ליצור מצב עוררות, ולזמן, במיוחד ביחס לחרדה מצבית. זאת, בניגוד לניסוי I, שבו חלה ירידת ברמת החרדה המצבית, בקרב נבדקים שכתבו על עבודות, כבר לאחר יום הניסוי הראשון. יתרון כי נטרול המרכיב הרגשי בקרב נבדקים שכתבו על כתיבתם כזרמת ולאחר מכן, אפשר זאת.

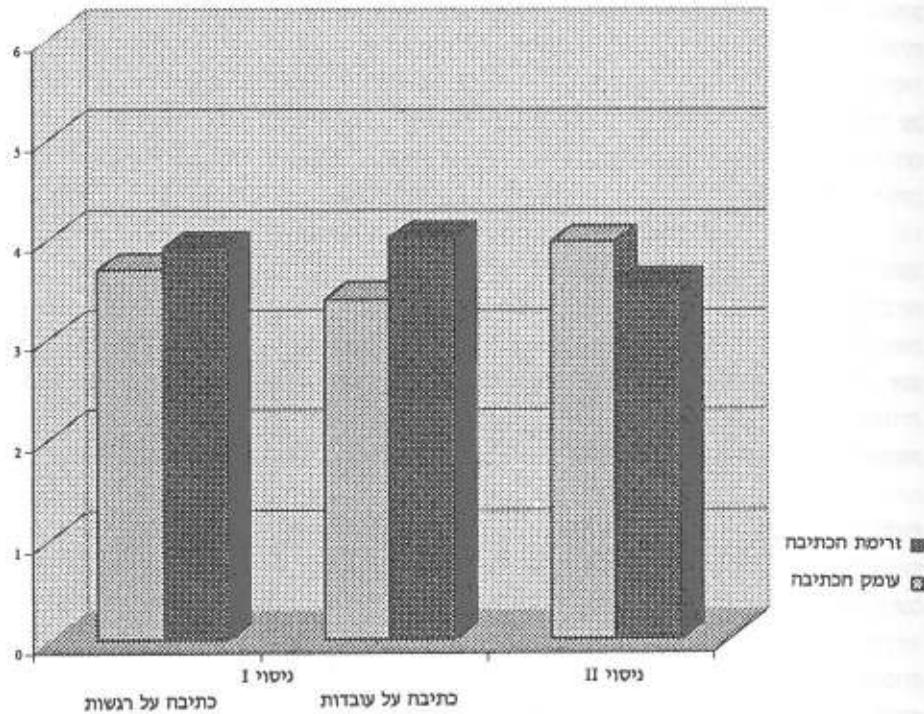
כדי לבדוק את ההשערה כי האופן שבמיעך האדם את חוות הכתיבה ישפיע על מידת השינוי ברמת גורמי החרדה והיריגש,יצרנו תחילה חלוקה לשתי רמות של עומק הכתיבה, לפי החזoon ($Md = 4.00$): אנשים שהערכו את כתיבתם כלל עומקה ולוומת, ככלו שהערכו את כתיבתם עמוקה ולאחר מכן, ערכנו ניתוחי שונות של מדידות חוזרות (Repeated Measures Analysis of Variance), כאשר חרדה מצבית ורגשות חיוביים ושליליים שמשו כמדידה חוזרת והקבוצה (חוויות כתיבה עמוקה לא عمוקה לעומת זאת כתיבתם כזרמת ולאחר מכן, ערכנו ניתוחי שונות של הנבדקים את כתיבתם עמוקה. השפעה על רמת החרדה ובעוצמת הרגשות השליליים בזמינים השונים. קרי, בקרב אנשים שהערכו את כתיבתם עמוקה, היו רמת החרדה המצבית ובעוצמת הרגשות שליליים גבוהות יותר מאשר זמינים המדידה, מכאלו שלא הערכו את כתיבתם עמוקה. המשמעות היה שחוויות כתיבה עמוקה עם רמות גבוהות של חרדה ושל רגשות שליליים. בהמשך, בדקנו באופן דומה את המשטנה של זרימת הכתיבה. לפי החזoon ($Md = 3.60$), חולק המוגם כולל לאנשים שהערכו את כתיבתם ללא זרימת לפחות כלו שהערכו את כתיבתם כזרמת ולאחר מכן, נערך עם ניתוחי שונות של מדידות חוזרות. במקרה זה, נמצא כי קיימת השפעה לאינטראקציה בין זרימת הכתיבה לבין זמן המדידה. במקרה זה, על רמת החרדה המצבית [$F(1,60) = 3.95$, $p < 0.05$]. המשמעות היא שבקרבן אלו שהכתיבה כלל זרמת, חלה עלייה משמעותית יותר ברמת החרדה המצבית בעקבות הכתיבה. בנוסף, בלאה השפעה של המדידה שהאדם מעריך את כתיבתו כזרמת, על עוצמת הרגשות שליליים בזמן��. גובהה יותר של רגשות שליליים לפני הכתיבה ואחריה.

הבדלים בין הניסויים

כאמור, بعد שבניסוי הראשון הגבילו את הנבדקים באופי הכתיבה (רגשות או עבודות), בניסוי השני אפשרנו להם לכתוב ללא מגבלות. בנוסף, בעוד שבניסוי הראשון, הגיעו

תרשים 3

הבדלים בהערכת חווית הכתיבה כפונקציה של משך הכתיבה ואופיה



מול ההבדלים המשמעותיים שנמצאו בין הנבדקים שכתבו על עובדות לבן נבדקו ניסוי II, בלט הייעדר ההבדלים בהערכת חווית הכתיבה בין נבדקים שכתבו על רגשות לבן נבדקים אלו. לעומת זאת, מקור ההבדלים בין נבדקי ניסוי I לבין נבדקי ניסוי II, טמון בחבדל שבין נבדקי קבוצת העובדות לבין נבדקי הניסוי השני.

■ דיוון

המצב הביטחוני המתווך במדינת ישראל מעמיד את האזרחים תחת תחושים איום ביטחוני מתחשכת ולפיכך, מעלה את הצורך במצב דרכי התמודדות עבור האוכלוסייה. בשונה מחקרים אחרים שהתבססו על פרדינמת הכתיבה של פנאייך, הנבדקים במחקר זה, התבקשו להתייחס בכתיבה לתקופה של أيام קיומי ממושך שהਪתרון לו אינו ידוע עדין, ולא לאירוע טראומטי יחיד מן העבר. לפיכך, הממצאים שעלו מהניסויים השונים, הרחיבו את היריעה מעבר לסוגיה "האם זה נכון לכתובי?", עבר סוגיות נוספות כמו, "כמה לכתובי?" ו"על מה?"

ברמה ההתחלית של המשתנה המבצבי ששימש covariate. מהניתנים עולה כי אכן קיים הבדל מובהק בין הניסויים, בהפרשים ברמות החרדה והרגשות השיליליים, כאשר רמותיהם ההתחלתיות של משתנים אלה (לוח 2).

לוח 2
ממוצע, סטיות תקן וניתוחי שונות של המשתנים המבצבים בין ניסוי I לניסוי II

ניסוי מדד/זמן	<i>F</i>	ניסוי II		ניסוי I		טיסוי כתביה הPERSONAL הPRESENT	טיסוי הPERSONAL הPRESENT
		הכתביה הPERSONAL הPRESENT	הPERSONAL הPAST	לפני אחריו	לפני אחריו		
				הPERSONAL הPRESENT	הPERSONAL הPAST		
חרדה מצבית	13.50 **	.24	2.09	1.86	-.37	1.93	2.29
		.64	0.65	0.64	.74	0.77	0.80
				62	62	77	77
רגשות חיובים	.07	-.18	1.25	1.39	-.45	1.43	1.69
		.09	0.70	0.71	.08	0.75	0.81
				62	62	77	77
רגשות שליליים	5.09 **	2.02	2.17		1.94	2.41	
		1.06	0.97		1.02	0.94	
				62	62	77	77
<i>N</i>							

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

לסיום, נפתחה השפעה ברורה של אופי הניסוי על השינויים ברמות המשתנים המבצבים המלמדת כי לניסוי הראשון השפעות חיוביות יותר בהשוואה לניסוי השני.

הבדלים בהערכת הכתיבה (עומק חווימה)
 לשם בדיקת ההבדלים בהערכת חווית הכתיבה בין הניסויים ערכנו תחילה מבחן *t* למדגמים בלתי תלויים על מנת להשוות בין כל נבדקי ניסוי I (לא הבחנה בין נבדקים שכתבו על רגשות לבן נבדקים שכתבו על עובדות) לנבדקי ניסוי II, וממצאו כי בניסוי I הייתה הכתיבה יותר זורמת [$t(129) = 2.64, p < .01$], אם כי פחות עמוקה [בנисוי II היה השינוי בין נבדקי ניסוי II לנבדקי ניסוי I $t(137) = -2.09, p < .05$]. על מנת לבדוק את מקור ההבדלים, הפרדנו את נבדקי ניסוי I לשתי קבוצות ניסוי: כתיבה על רגשות וכתיבה על עובדות. בניתוח שונות (ANOVA) לבדיקת ההבדלים בזורמת הכתיבה ובעומקה, נמצא שנבדקים שכתבו על עובדות דיווחו כי חווית הכתיבה היתה זורמת ועומקה פחות, בהשוואה לנבדקים מניסוי II (תרשים 3). מעניין לציין שנבדקים אלו הם גם הנבדקים שDOIחו על רידיה ברמת החרדה המצבית ובעוצמת הרגשות השיליליים. מכאן שמיון ללימוד כי המידה שבה הכתיבה זורמת, משמעותית לשיפור בగורמי החרדה והרגוש, יותר מאשר המידה שבה הכתיבה עמוקה. יותר מכך, כתיבה עמוקה מזוינה עם עלייה ברמת החרדה המצבית.

בכתיבה, הם התנסו בחשיפה של הרגשות הכרוכים במצבם במסגרת אחרת. עבור הנבדקים שככבו על עבודות, ההתנסות היא חדשה יותר ולכן, כנראה, הייתה גם אפקטיבית יותר. ייתכן כי בעוד שלכתיבה על עבודות עשוי להיות אפקט מרגיע, כתיבה על רגשות מעלה את רמת החרדה.

aicיות תשומת-הלב של האדם לחוויה פנימית, שעשויה לעורב לא רק פן רגשי אלא גם העמקה מודעת ועיבוד של מרכזיים קוגניטיביים רלוונטיים, נחשבת למונא חשוב של שניוי טיפול. לפי גישה זו, המידה שבה חשיפה מביאה לעוררות רגשות וכורכת בתוכנה עיבוד היבטים חדשים של החוויה, תקבע את יעלותה (Lutgendorf & Antoni, 1991; Safran & Greenberg, 1999). ייתכן כי הנבדקים שככבו על עבודות שיתפו גם אחרים ברמה הרגשית ולפיכך, כתיבת העבודות היווותה עבורם חוויה משלימה לשיתוף הרגשי. שילוב שני המרכיבים העובדתי והרגשי עשוי להסביר את הירidea שחלה ברמת החרדה המצבית בקרב נבדקים זו. נבדקי קבוצת הרגשות, לעומת זאת, שבו כתבו אמנים על הפן הרגשי, אך לא השלימו את החוויה דרך כתיבת העבודות.

לפי הסבר זה, הינו מצפים להיווכח בירidea ברמת החרדה המצבית בנייסוי השני, שבו לא הנבלנו את הנבדקים לגבי אופי הכתיבה. על-אף הציפיות, בעוד שבניסוי הראשון נראתה ירידאה מובהקת ברמת החרדה המצבית, בניסוי השני חלה דווקא עלייה במידה זו. בנוסף, בניסוי הראשון, הייתה ירידאה בעוצמת הרגשות החליליים, בעוד שבניסוי השני לא חל כל שינוי משמעותי. כהסבר לנסיבות אלו, ניתן לטעון כי העובדה שניסוי זה נערך רק يوم אחד, לא אפשרה להיווכח בחשיפות הכתיבה. יש להניח כי אם הנבדקים בניסוי היו מגיעים אף הם ביום כתיבה נוסף (כמו בניסוי 1), ניתן היה להיווכח בשיפור ברמה הפסיכולוגית, שכן בנוסף לשילוב בין המרכיב העובדתי למרכיב הרגשי, היה מתווסף גם יתרון מממד הזמן. אכן, נמצא כי ככל שהמחקר משתרע על יותר ימי כתיבה, כך השפעתו ממשמעותית יותר (Smyth, 1998). בהקשר זה, זומר (2003) טוען כי דיבוב פסיכולוגי של מפגש אחד המוגש לאנשים שנחשפו לצורהIGINITY או חמורה לאירוע טראומטי ושלא עברו מוקדם לגורמי סיכון ולהתאמתם להתרעות פעילה, איינו יעיל יותר בהפחחתת תסמיין פוסט-טרואומה. לדבריו, על אף שמדובר מדי לקבוע כי דיבוב פסיכולוגי מזיך לניצולי טראומה, יש די ראיות המצביעות על כך ששימוש בלתי מובהן במפגשי דיבוב ייחדים הוא לא או. בנוסף, נמצא כי כתיבה על אירועים מהחיצים עשויה להוביל לביטוי עולה של רגש, בפרט חרדה, וכי מספר ניכר של משתתפים מדווחים על בכיה או דיכאון במהלך המהלך. עם זאת, נמצא כי בטוחה הארוך, תביעה הכתיבה לשיפורים במצב-ההרוח וברמת הרווחה הנפשית. כמו כן, נטען אף כי חשיפת אירוע טראומטי עלולה להיות קרוכה להשפעות שליליות, בהיעדר טיפול תומך המאפשר אינטגרציה מלאה של החוויה (Honos-Webb, Harrick, Stiles, & Park, 2000). הניסויים הנוכחיים העמידו את הכתיבה כהתערבות עצמאית ולא חלק מטיפול ולכן, ייתכן כי העליה ברמת החרדה בנייסוי השני, הינה תוצאה של השילוב בין נתון זה, מצד אחד, לבן חיד-הפעמיות של הכתיבה.

לפיכך, עלות שתי מסקנות מרכזיות: ראשית, נראה כי יש עדיפות לחוויות כתיבה

חישפת וגשת אל מול חשיפת עובדות
הממצא העיקרי העולה מהניסוי הראשון הוא כי עצם הכתיבה, ללא קשר לאופייה, הינה גורם המביא לירidea ברמת החרדה המצבית ובעצמות הרגשות החליליים. חשוב לציין כי דווקא הנבדקים אשר כתבו על עבודות בלבד דיווחו על ירידאה משמעותית ברמת החרדה המצבית במהלך יום הניסוי הראשון, ועוד מכך בין תחילת הניסוי לסופו. בעוד הירidea המשמעותית ברמת החרדה המצבית בקרב נבדקים שככבו על רגשות חלה בין שני ימי הניסוי ולפיכך, ייתכן שהושפעה מגורמים נוספים, הירidea במשתנה זה בקרב הנבדקים שככבו על עבודות יותר וכןה, היתהבולטת יותר וכנראה, קשורה יותר לניסוי עצמו.

ייתכן כי הכתיבה על עבודות, מאפשרת לנבדקים ליצור טיפוף מובנה יותר של מצב אנושי חסר כל היגיון. מossible להניח כי עצם העברת האירוע לכדי סיפור, עשויה להביא לפישוטו ובכך, להקל על האדם בהקנית מבנה ומשמעות לחוויתו. בכך, גוברת תחושת השליטה של האדם על האירוע, דבר המאפשר לו להרהר בו פחות ולהטיט את מחשבות אודוטיות מהמודעות (Mahoney, 1995). ייתכן שכטיבת העבודות בצורה מובנת יותר מאפשרת לנבדקים לארגן את רצף האירועים להם נחשפו, וכך כך לחוות תחושות שליטה.

נמצא כי הנבדקים שככבו על רגשות דיווחו כי לפני הניסוי שיתפו אחרים בתכנים הרגשיים עליהם כתבו, בעוד הנבדקים שככבו על עבודות דיווחו כי שיתפו פחות בתכנים אינפורטטיבים עליהם כתבו. ממצא זה עולה עם נטייתם הטבעית של אנשים לדבר על חוויותיהם הרגשות המשמעותיות עם קרוביהם, מיד לאחר שהאירוע מתרחש (Rime, 1999). מאוחר ועקב אירועים טראומטיים, חוותם רוב האנשים מחשבות טורדיניות על האירוע, עליה הצורך בשיתוף האחרים בחוויותם. ייתכן ורצף האירועים הטראומטיים שהתרחש בישראל בדמות פיגועים יומיומיים, הולא את הצורך של אזרח המדינה לשתף את האחרים. כאשר אדם מדבר עם אחרים על אירוע מלחץ, הוא עשוי לקבל תמיכה חברתית ממי שחוו אירוע דומה שלו (Valins & Nisbett, 1987). בסיבות הקימות, שיתוף האחרים הופך טבעי במיוחד, לאחר וחוויה טראומטית והדאגה היומיומית משותפות לכלם.

העובדת לפיה טרם הניסוי כבר נעשה אוורור וגשת, מסבירה את השינויים המוצמצמים, יחסית, שהולו ברמת המשתנים המצביעים בעקבות הכתיבה בקרב נבדקים שככבו על רגשות. דבר זה, עשוי ללמד כי بعد שיתוף ברגשות הינו, כנראה, רוחה יותר וחיווני, שיתוף בעבודות שכיה פחותה. האוכלוסייה בארץ נשפטה בלאו היכי, באופן יומיומי, לדיווחים אינפורטטיביים ולכן, יש להניח, זקופה יותר לאוורור וgas. עובדה זו, עשויה אף להציג את הטענה לפיה ייתכן כי התערבות באמצעות כתיבה אקספרסיבית, עשויה להיות אפקטיבית רק כאשר האדם לא פרק את התכנים עליהם כתוב בדרכים אחרות. ייתכן והעובדת שלא נמצאה ירידאה משמעותית ברמת החרדה המצבית בקרב הנבדקים שככבו על רגשות, קשורה בכך שמלכתחילה אופי ההתערבות שהוצע להם בניסוי, הוא כזה שכבר התרנסו בו בעבר. גם אם לא התרנסו ישירות

עובדות בלבד, הוא חווה את הכתיבה כזרמת וכקלת יותר, משום שבמידה מסוימת, הוא מקבל אישור שלא לחשוף היבטים רגשיים – דבר הכרוך בעוררות פסיכולוגיות. העובדה שבניסויים האחרים לא נוטר ממד הכתיבה על רגשות, לא אפשרה את הזירמה. מעבר לכך, כאשר קיימים בכתיבה שני המרכיבים עובדות ורגשות, אך ניתן הזמנות חד-פעמיות לכתיבה, היא נחוות כלא זורמת, אם כי עמוקה ולכנן, אף מזוהה עם עלייה ברמת החדרה הממצבית. לעומת זאת, כאשר ניתן הזדמנות לחווית הכתיבה מתוך הניסויים עולה כי מידי חווית הכתיבה שנבחנו במחקר מזווהים עם השפעות הפוכות על רמות גורמי החדרה והרגשות. לעומת זאת, שכתיבה לא זורמת מזווהה עם רמות גבוחות של חרדה מצבית ושל רגשות שליליים לפניה הכתיבה ואחריה, כתיבה לא عمוקה מזווהה עם רמות נמוכות יותר של גורמים אלו, ולהיפך. לעומת זאת, חווית הכתיבה עמוקה מזווהה עם רמות גבוחות של חרדה ושל רגשות שליליים. המשמעות היא שאנשים שמלכתחילה היו בעלי רמות גבוחות יותר של חרדה ושל רגשות שליליים, היו גם אלו שבסופה של דבר, הערכו את כתיבתם עמוקה יותר וצורות פחות.

מגבילות המתקור וועינונות למחקריהם עתידיים

העובדה שככל אחד מהניסויים נעשו בזמן אחר, על רקע אינטנסיביות משתמשה בכתבות הpigועים, מהויה מקור אפשרי לשונות בתוצאות. מעבר לכך, ניתן שבעת העברת הניסויי השני, האוכלוסייה בארץ, עברה תהליך של הביטואציה, שהפך את התערבותות לפחות רלוונטיות. יחד עם זאת, מגבלה זו טומנת בחובבה גם יתרון, לפיו העברת זמן, מאפשרת לבחון את האפקטיביות של תוכניות התערבות, בהקשרים שונים, בעלי עצומות שונות של חומרה. על מנת לאמוד את השפעות ארכו-תemporיות של הכתיבה. לעומת זאת, ככל שהאדם מעריך את כתיבתו עמוקה, כך תהיה רמת החדרה הממצבית שלו בתום הכתיבה, גבוחה יותר.

mospeut מוגרים נוספים שאינם קשורים ישירות להתערבות. בהתאם למחקריהם קודמים בהם נערך ניתוח תוכן, נמצא כי לתוך הכתיבה ישנה משמעות מכרעת באשר למילודה שבה האדם מרווח מהכתיבה לטוווח הארון (Lutgendorf & Ullrich, 2002). למשל, נמצא כי נבדקים שהשתפרו במילודה הרבה יותר בעקבות הכתיבה, היו אלו שהשתמשו בכמות רבה יותר של מילות רגש שליליות בהשוואה למילות רגש חיוביות ובנוסף, كانوا שולחים התפוחות במשמעות הנרטיב שבעם, לאורך הכתיבה. במחקר הנכני לא הייתה התייחסות ישירה לתכנים, אך במחקר המשך, ניתן היה לנתח את התכנים ולבחון מספר סוגיות: האם אכן התכנים, על מרכיביהם השונים (למשל: מילות רגש חיוביות, שליליות, הארה), משפיעים על המילודה שהאדם נתרם מהכתיבה בטוווח הקצר; מהו המשקל היהודי של מרכיבי התוכן השונים בניבו יעילות הכתיבה; האם הנבדקים אכן מימשו בכתיבה את ההנחיות אותן

המשלבת מרכיב עובדתי ומרכיב רגשי. שנית, על מנת למנוע הצפה רגשית עקב חסיפה לנושה כה טען ואף להביא לתוצאות חיוביות לטוווח הארון יותר, חשוב לאפשר לאדם להתנסות בחוויה ממושחת יותר ולא בחוויה חד-פעמית, על אחת כמה וכמה כאשר אין אפשרות להמשך טיפול.

הקשר בין העורכת הכתיבה לבין גורמי חרדה וריגוש בעקבות הכתיבה

מתוך הניסויים עולה כי מידי חווית הכתיבה שנבחנו במחקר מזווהים עם השפעות הפוכות על רמות גורמי החדרה והרגשות. לעומת זאת, שכתיבה לא זורמת מזווהה עם רמות גבוחות של חרדה מצבית ושל רגשות שליליים לפני הכתיבה ואחריה, כתיבה לא عمוקה מזווהה עם רמות נמוכות יותר של גורמים אלו, ולהיפך. לעומת זאת, חווית הכתיבה עמוקה מזווהה עם רמות גבוחות של חרדה ושל רגשות שליליים. המשמעות היא שאנשים שמלכתחילה היו בעלי רמות גבוחות יותר של חרדה ושל רגשות שליליים, היו גם אלו שבסופה של דבר, הערכו את כתיבתם עמוקה יותר וצורות פחות.

ניתן להעלות כמה הסברים לממצב זה. ראשית, אכן ניתן כי אנשים שמלכתחילה היו חרדים, כתבו יותר עמוק, משום שהיה להם צורך בכך ועוד מכך, משום שהכתיבה היייתה עבורם הזדמנויות לפורקן החדרה. שנית, ניתן כי אנשים חרדים יותר, היו חוויה עמוקה, בשל רמת החדרה הראשונית שלהם. לבסוף, ניתן כי אנשים שהיו חרדים מלכתחילה, העדיפו ליחס משמעות של עומק לכתיבה שלהם, מאחר וכך החדרה מיהמתה לעומק הכתיבה ולא להם עצם. מממצאי המחקר הנכני נראה, אם כן, שמידת העומק שהאדם מיחס לכתיבתו, מנבאת את רמת החדרה הממצבית שלו לאחר הכתיבה. לעומת זאת, ככל שהאדם מעריך את כתיבתו עמוקה, כך תהיה רמת החדרה הממצבית שלו בתום הכתיבה, גבוחה יותר.

בקרוב נבדקים שהערכו את הכתיבה כלל וזורמת, וכתבו באופן חד-פעמי, חלה עלייה משמעותית יותר ברמת החדרה הממצבית בעקבות הכתיבה. לעומת זאת, הקשי לזרום בכתיבה מזווהה עם עלייה ברמת החדרה, כאשר מדובר בחווית כתיבה חד-פעמית. ניתן כי עצם הקשי לכתיב, בלבד מושא הכתיבה, מהויה גורם נוסף, המעלת את רמת החדרה שבה שרוי האדם.

בבוקט השפעת אופי הכתיבה על הערכת חווית הכתיבה כorzמת או عمוקה, לא על הבדלים בין נבדקים שכתבו על רגשות בין נבדקים שכתבו על עובדות. עם זאת, השוואה בין הניסויים השונים העלתה כי בניסוי הראון, הכתיבה הכתיבה יותר זורמת, אם כי נמצא כי המktor להבדלים הללו, טמון בהבדל שבין נבדקים שכתבו על עובדות בלבד לבין נבדקים הניסויים האחרים, כאמור, לא הוגבלו באופן הכתיבה. מעניין לציין שנדקרים אלו הם גם הנבדקים שדיוחו על ריאדה משמעותית ברמת החדרה הממצבית ובוצעות הרגשות שליליים.

ניתן להסביר ממצאים אלו בכמה דרכי. ניתן והמילדה שבה הכתיבה זורמת, קשרורה בנטרול המרכיב הרגשי בכתיבה. לעומת זאת, כאשר האדם מותבקש לכתוב על

מקורות

- איילון, ע. ולחוד, מ. (1990). חיים על הגבול: חיטון ותמודדות במצב לחץ של אלימות וסיכון. חיפה: נרד.
- ברנץ, ת. וזידר, מ. (1987). סולם אישיות מצב-תכונה. מדריך לבוחן. מהדורה ראשונה של הנוסח העברי של סולם אישיות מצב-תכונה (STPI) (State-Trait Personality Inventory). אוניברסיטת חיפה.
- ברנע, א. (2002). טראומה על רקע לאומי, האם ניתן לחיות אותה, עמ'ות נט"ל, 3, 4.
- זומר, א. (2002). דימויות קליניות בתחום התהערבות ראשונית עם אנשים שנחשפו לחץ טראומטי: לדבר או לא לדבר? מתוך הרצאה שניתנית ביום עיון בנושא: "דימויות ייעוציות בעיתות לחץ ושביר" המכללה האקדמית לחינוך – אורנים.
- Breuer, R. J., & Freud, S. (1966). *Studies on hysteria*. New York: Avon.
- Bucci, W. (1995). The power of the narrative: A multiple code account. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 93–125). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cameron, L. D., & Nichols, G. (1998). Expression of stressful experiences through writing: Effects of a self-regulation manipulation for pessimists and optimists. *Health Psychology*, 17, 84–92.
- Corcoran, P. (2000). Therapeutic Self-Disclosure: The talking cure and silence. In P. Corcoran & V. Spencer (Eds), *Disclosures* (pp. 48–118). London: Ashgate.
- Coyne, J. C., Burchill, S. A. L., & Stiles, W. B. (1991). An interactional perspective on depression. In C. R. Snyder & D. O. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* (pp. 327–349). New York: Pergamon.
- Delarga, V. J., Metts, S., Petronio, S., & Margulis, S. T. (1993). *Self-disclosure*. London: Sage publications.
- Donnelly, D. A., & Murray, E. J. (1991). Cognitive and emotional changes in written essays and therapy interviews. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 10, 334–350.
- Esterling, B. A., Antoni, M. H., Flechter, M. A., Margulis, S. & Schneiderman, N. (1994). Emotional disclosure through writing or speaking modulates latent Epstein-Barr virus antibody titers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 130–140.
- Francis, M. E., & Pennebaker, J. W. (1992). Putting stress into words: Writing about personal upheavals and health. *American Journal of Health Promotion*, 6, 280–287.
- Freud, S. (1963). Repression. In *General psychological theory* (pp. 104–115). New York: Collier. (Original work published 1915).
- Honos-Webb, L., Harrick, E. A., Stiles, W. B., & Park, C. L. (2000). Assimilation of traumatic experiences and physical-health outcomes: Cautions for the Pennebaker Paradigm. *Psychotherapy*, 37, 307–314.
- Jourard, S. M. (1971). *Self-disclosure: An experimental analysis of the transparent self*. New York: Wiley.

קיבלו (כתבו רק על רגשות/עובדות). מגבלה נוספת לפיה לא ידוע האם הנבדקים אכן כתבו בהתאם להנחיות שקיבלו. יתרון כי חלק מהנבדקים שהתקבשו לכתוב עלעובדות בלבד, כתבו באופן טבעי על רגשות, ולהיפך.

קיים קושי להשילך את ממצאי המחקר על גילאים שונים וכן, כדאי לבדוק את אפקטיביות התחערבות באמצעות כתיבה בkrab גילאים שונים. לבסוף, מאחר וככיבה אינה דרך התמודדות המתאימה לכלם, יתרון כי יש לבחון את האפקטיביות של דרכי התמודדות נוספות, המשלבות אף הן בתוכן את המרכיב האקספרסיבי.

"שומים" תינוכליים

המצב הביטחוני המעורער במדינת ישראל, הקיים לאורך כל שנות קיומה מעלה צורכי תמידי במציאת דרכי התמודדות אפקטיביות ובבניות תוכניות התרבות בஸגורות חיינוכיות שונות. קיימות חשיבות רבה בבחינה עמוקה של כל אחת מההתרבויות הקיימות שכן, יתרון ויילוון משתנה בסביבות מסוימות ובעור אנשים שונים. הממצאים שעלו במחקר זה, משמעותיים עבור בניית תוכניות התרבות שונות המשלבות בתוכן את המרכיב החבשתי. ראשית, חשוב שהתרבויות המבוססות על כתיבה אקספרסיבית, כולל אייזון בין הפן הקוגניטיבי לבין הפן הרגשי. אייזון זה, מאפשר עבודה של חלקים קוגניטיביים לשם יצירת תחושות שליטה מצד אחד, והעמקה במרכיבים ורגשים, מצד שני. שנית, קיימת חשיבות רבה למשך התרבות. פעמים רבות, נעשית התרבות מידית בעקבות אירוע אוירוע אוירוע. לרוב, לא מרכיב התרבות זו לאורך זמן. בהתאם לממצאי המחקר, דבר זה, לא רק שאינו מסיע, אלא עלול לעיתים, אף ליצור מצב של הצפה ורגשות, הגורם לעלייה ברמת החרדה, ללא אפשרות לפורקה. מאחר והמדובר באורך הזמן מצב מתמשך המורכב מרכיב ארוך של אירועים מלחיצים, חשוב שהמענה יינתן/non בrama המיידית והן לאורך זמן.

העבודה שהמחקר הנוכחי בוחן את פרדיגמת הכתיבה בקשר חדש תוך שינוי פרמטרים שונים, איפשרה לעמוד בוצרה מבוקרת על ממשמעות משך הכתיבה ואופייתה. לפיכך, המסקנה העיקרית שעליה היא כי בהקשר למצב הביטחוני בישראל, נראה כי הכתיבה האקספרסיבית, כהתרבויות וחדר-פעמיות, אינה מספיקה ואף עלולה להזיק. עם זאת, כהתרבויות בת שני מפגשים, שבה ניתנת הזדמנות לפורקן חלקים עובדיתיים ורגשים, היא עשויה להיות אפקטיבית יותר.

- (Eds.), *The (non) expression of emotions in health and disease* (pp. 267–278). Tilburg: Tilburg University Press.
- Pennebaker, J. W. (1997b). *Opening up: The healing power of confiding in others*. New York: Guilford Press.
- Pennebaker, J. W. (2002). What our words can say about us: Toward a broader language psychology. *Psychological Science Agenda*, 15, 8–9.
- Pennebaker, J. W., Barger, S. D., & Tiebout, J. (1989). Disclosure of traumas and health among Holocaust survivors. *Psychosomatic Medicine*, 51, 577–589.
- Pennebaker, J. W. & Beall, S. K. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95, 274–281.
- Pennebaker, J. W., Colder, M., & Sharp L. K. (1990). Accelerating the coping process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 528–537.
- Pennebaker, J. W. & Seagal, J. D. (1999). Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology*, 55, 1243–1254.
- Pennebaker, J. W., Zech, E., & Rime, B. (2001). Disclosing and sharing emotion: Psychological, social and health consequences. In M. S. Stroebe, R. O. Hansson, W. Stroebe, & H. Schut (Eds.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care* (pp. 517–543). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rice, L. N. & Greenberg, L. S. (1984). *Patterns of change*. New York: Guilford Press.
- Rime, B. (1999). Expressing emotion, physical health, and emotional relief: A cognitive-social perspective. *Advances in Mind-Body Medicine*, 15, 175–179.
- Safran, J. D. & Greenberg, L. S. (1991). Affective change processes: A synthesis and critical analysis. In: J. D. Safran & L. S. Greenberg (Eds.), *Emotion, psychotherapy and change* (pp. 339–362). New York: Guilford Press.
- Schwartz, G. E. (1990). Psychobiology of repression and health: A systems approach. In: J. L. Singer (Ed.), *Repression and dissociation* (pp. 405–434). Chicago: University of Chicago Press.
- Silver, R. L., Boon, C., & Stones, M. H. (1983). Searching for meaning in misfortune: Making sense of incest. *Journal of Social Issues*, 39, 81–102.
- Smyth, J. & Greenberg, M. (2000). Scriptotherapy: The effects of writing about traumatic events. In J. Masling & P. Duberstein (Eds.), *Psychodynamic Perspectives on Sickness and Health* (pp. 121–154). American Psychological Association Press: Washington, DC.
- Smyth, J. M. (1998). Written emotional expression: Effect sizes, outcome, types, and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 174–184.
- Spera, S. P., Buhrfeind, E. D., & Pennebaker, J. W. (1994). Expressive writing and coping with job loss. *Academy of Management Journal*, 37, 722–733.
- Spielberger, C. D., Barker, L., Russell, S., Silva De Crane, R., Westberry, L., Kelley, J. E., Lumley, M. A., & Leisen, J. C. (1997). Health effects of emotional disclosure in rheumatoid arthritis patients. *Health Psychology*, 16, 331–340.
- King, L. A., & Emmons, R. A. (1990). Conflict over emotional expression: Psychological and physical correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 864–877.
- Klingman, A. (2002) From supportive-listening to a solution-focused intervention for counselors dealing with political trauma. *British Journal of Guidance and Counseling*, 30, 247–259.
- L'Abate, L. (1991). The use of writing in psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*, 45, 87–98.
- Lepore, S. J., Silver, R. C., Wortman, C. B., & Wayment, H. A. (1996). Social constraints, intrusive thoughts, and depressive symptoms among bereaved mothers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 271–282.
- Lepore, S. J., Greenberg, M. A., Bruno, M., & Smyth, J. M. (2002). Expressive writing and health: Self-regulation of emotion-related experience, physiology, and behavior. In S. J. Lepore, & J. Smyth, (Eds.), *The Writing Cure: How Expressive Writing Influences Health and Well-Being*. Washington, DC: American Psychological Association: APA.
- Lewis, W. A., & Bucher, A. M. (1992). Anger, catharsis, the reformulated frustration-aggression hypothesis, and health consequences. *Psychotherapy*, 29, 385–392.
- Lutgendorf, S. K. & Antoni, M. H. (1999). Emotional and cognitive processing in a trauma disclosure paradigm. *Cognitive Therapy and Research*, 23, 423–440.
- Lutgendorf, S. K. & Ullrich, P. A. (2002). Cognitive processing, disclosure, and health: Psychological and physiological mechanisms. In S. Lepore & J. Smyth (Eds.), *The writing cure* (pp. 177–196). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Mahoney, M. J. (1995). Emotionality and health: Lessons from and for psychotherapy. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 241–253). Washington, DC: American Psychological Association.
- Matthews, G., Campbell, S. E., Falconer, S., Joyner, L. A., Huggins, J., Gilliland, K., Grier, R., & Warm, J. S. (2002). Fundamental dimensions of subjective state in performance settings: Task engagement, distress, and worry. *Emotion*, 2, 315–340.
- Pennebaker, J. W. (1989). Confession, inhibition, and disease. In: L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 211–244). New York: Springer-Verlag.
- Pennebaker, J. W. (1993). Putting stress into words: Health, linguistic, and therapeutic implications. *Behavior Research and Therapy*, 31, 539–548.
- Pennebaker, J. W. (1997a). Health effects of the expression (and non-expression) of emotions through writing. In: A. Vingerhoets, F. van Bussel, & J. Boelhouwer

תפקיד הייעוץ החינוכי בזיקה לתלמידים שהוריהם גrownups

טל שמר-אלקיים ורחל אורחוץ

אוניברסיטת תל אביב

תקציר

מטרות המחקר היו ללמוד על המעורבות של ייעוץ חינוכי¹, התפיסות, העמדות והידע שלchan בזיקה לתלמידים שהוריהם גrownups, ולבדוק את תרומה היחסית של משתנים אלה להסביר השונות בתהנחות-בתפקיד בתפקיד בתחום זה. בפרק כך נושא ניסיון לבחון את הקשר בין התהנחות בתפקיד למאפיינים אישיים-מקצועיים של הייעוץ ומאפיינים מוסדיים של בית הספר. במחקר השתתפות 116 ייעוצות השובדות בבתי ספר ממלכתיים בודגים שונים (יסודי, חטיבת בינוניים ותיכון) במרכז הארץ. המשותפות השיבו על שאלון שנבנה לצורך מחקר זה המורכב מרבעה תחתן: שאלונים: התהנחות בתפקיד הייעוץ החינוכי ותפקיד בזיקה לתלמידים שהוריהם גrownups, תפיסת תפקיד הייעוץ החינוכי ותפקיד בזיקה לתלמידים שהוריהם גrownups, גירושין, והידע על השפעות הגירושין על הילדים. ממצאי המחקר מצביעים כי: א. הייעוצות מעורבות בעיקר בעקבות גירושין הורים ברמת המונע הריאשונית. מעט מאוד זטן מוקדש למעקב ותמיכה בתלמידים בטוחו האזרך (להלן, מעורבות תומכת). ב. ייעוצות בעלות ידע רב יותר על השפעות הגירושין על הילדים תפיסות כי על הייעוץ החינוכי להיות מעורב עם תלמידים שהוריהם גrownups ומעורבות בעקבות גירושין זטן בתדריות גבוהה יותר. ג. המעורבות התומכת מושברת באמצעות המושברת רך על ידי תפיסת תפקידן גם ייחד, ולעומת זאת המעורבות בעקבות גירושין זטן בתדריות גבוהה יותר. ד. אין קשר בין עדות הייעוץ כלפי התופעת הגירושין לתהנחות בתפקיד, לידי ולתפיסת התפקיד. ה. אין קשר בין התהנחות בתפקיד לבין מאפיינים אישיים דמוגרפיים ומאפיינים מוסדיים.

שיעור הגירושין בישראל נמצא במוגמת עלייה. במהלך העשור האחרון נרשמה עלייה של כ-65% במקומות הגירושין במרחב היהודי: מ-5640 מתרגשים בשנת 1990 ל-10,811 בשנת 2001. כיום קרוב ל-120,000 ילדים בישראל חיים במשפחות שבהן ההורים גrownups (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2001)

למרות שכיחות התופעה וההתארשות כי ילדים שהוריהם גrownups אינם חשובים עצם, יוצאי דופן, בעבר, גירושי הורים מהווים שינוי קיצוני בחיי הילד וגוררים בעקבותיהם מגוון רחב של השפעות קצורות וארוכות טווח. שיטות אלו יכולים להיות נקודת צמיחה או משבר עבור ילדים אלו אך בכל מקרה נדרש תהליך של הסתגלות. פרידת ההורים והצורך ללמידה לנוכח את הדרך בין שני בתים, קשה ביותר עבור רוב הילדיים (Emery, 1999; Hetherington, 1993; Leon, 2003; Wallerstein & Lewis, 1998). במקרים רבים הקשר עם ההורה שאינו האפטרופוס אינו יציב ועל פי רוב איכות

- Knight, J., & Marks, E. (1979). *Preliminary Manual for State-Trait Personality Inventory (STPI)*. Tampa, Florida: University of South Florida.
- Stiles, W. B. (1987). I have to talk to somebody: A fever model of disclosure. In: V. S. Derlega & J. H. Berg (Eds.). *Self disclosure: Theory, research and therapy* (pp. 175–201). New York: Plenum Press.
- Stiles, W. B. (1995). Disclosure as a speech act: Is it psychotherapeutic to disclose?. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 71–93). Washington, DC: American Psychological Association.
- Stiles, W. B., Reynolds, S., Hardy, G. E., Rees, A., Barkham, M., & Shapiro, D. A. (1994). Evaluation and description of psychotherapy sessions by clients using the Session Evaluation Questionnaire and the Session Impacts Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 175–185.
- Swann, W. B., & Pridmore, S. C. (1985). Intimates as agents of social support: Sources of consolation or despair? *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1609–1617.
- Tait, R., & Silver, R. C. (1989). Coming to terms with major negative life events. In J. S. Uleman & J. A. Bargh (Eds.), *Unintended thought* (pp. 351–382). New York: Guilford Press.
- Valins, S., & Nisbett, R. E. (1987). Attribution processes in the development and treatment of emotional disorder. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins, & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior* (pp. 137–150). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Wegner, D., Schneider, D., Carter, S., & White, T. (1987). Paradoxical effects of thought suppression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 5–13.
- Wegner, D., Shortt, J., Blake, A., & Page, M. (1990). The suppression of exciting thoughts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 409–418.
- Zeidner, M. (under review). Coping with terror attacks: The Israeli experience.

¹ לאורך כל המאמר ייועצה שימוש בלשון נקבה לנוכח האחו הגובה של נשים במקצתו הייעוץ בישראל.

2000). מטרת המערבות ההתומכת הנה להפחית את השפעת המשבר שחווים התלמידים בעקבות הגירושין, למנעו את הידרדרותם למכב של קשיי הסתגלות ופסיכופאთולוגיה ולהקל על חזרתם של תלמידים, שחוו משבר מתמשך, לתפקיד נורטיבי בבית הספר. הספרות המחקרית מראה מקרים רבים לתיאור התערבותו בית ספר וגורמים מקצועיים מוחז לבית בהנחיית הייעצת החינוכית, פסיכולוג בית הספר וגורמים מקצועיים מוחז לבית Fischer, 1999; Delucia & Gerrity, 2001; (Pedro-Carrol, 1997; Richardson & Rozen, 1999 הספר עם תלמידים שהוריהם התגרשו (Pedro-Carrol, 1997; Richardson & Rozen, 1999 תיאורטיות העומדות לרשות הייעצת בעבודתה עם תלמידים שהוריהם גורושים (אלדר Baker, 2000; Goldman & Beuthin, 1997; 1998; פלשר, 2002; אבידן וברגע, 1997; 1998) ואלה באפשרויות התערבות תיאורטיות העומדות לרשות הייעצת בעבודתה עם תלמידים שהוריהם גורושים (אלדר Baker, 2000; Goldman & Beuthin, 1997; 1998; פלשר, 2002; אבידן וברגע, 1997; 1998) ואלה באפשרויות התערבות תיאורטיות העומדות לרשות הייעצת בעבודתה עם תלמידים שהוריהם גורושים (Allder Baker, 2000; Goldman & Beuthin, 1997; 1998; Flersher, 2002; Avidun & Berg, 1997; 1998) ואלה באפשרויות התערבות תיאורטיות העומדות לרשות הייעצת בעבודתה עם תלמידים שהוריהם גורושים (Gysbers & Henderson, 2000; Neukrug, 1999) ואולם בסקרים ספורות לא עלה בדיינו לאחר מחקרים המדוחים על התנהוגות בתפקיד בפועל של ייעוץ בזיקה לתלמידים שהוריהם גורושים, ולא נמצא תיאורים של שיטות ודרך למעורבות הייעצת החינוכית עם תלמידים שהוריהם גורושים. לעומת, לורות פוטנציאלית התערבותו באמצעות התנהוגות, חסר מידע האם וכמה זמן מקדישה הייעצת להתערבות זו, באלו תחומים היא בוחרת להשיקע את מירב זמנה בחתערבותה עם תלמידים אלו, ולאלו תחומים היא מקדישה זמן מועט בלבד.

麥יוון שתלמידים שהוריהם התגרשו נتفسים כקבוצת סיכון מוגדרת ולאור מקומו של בית הספר בחויל בכלל והייעוץ החינוכי בפרט כמערכות תמיכה המקדישה תשומת לב לצרכי, מטרות המחקר הנוכחי היו לבחון את התנהוגות, העמדות, התפיסות והידע של הייעצת החינוכית בהקשר של תלמידים שהוריהם גורושים. בתוך כך, מעשה ניסיון לבחון האם משתנים אישיים, מקצועיים ומאפיינים מסוימים קשורים למיעורבות הייעצת עם תלמידים שהוריהם גורושים.

במהלך השנים בוצע מספר מועט של מחקרים אשר בחנו את הקשר בין מאפייני הייעצת החינוכית ומאפייני בית הספר לבין התנהוגות בתפקיד בתחוםים ונושאים שונים. מחקרים אלה עולה כי התנהוגות הייעצת קשורה למכלול מאפיינים אישיים ואישיים מקצועיים כמו, ותק ביעוץ, השרה בנושא ספציפי (Αομνσκι, 1998; הראל, 2000), ומאפייני בית הספר כמו דרג ואחרו תלמידים השיכים לאוכלוסייה ספציפית (Αομνσקι, 1998; בראון, 1999; הראל, 2000; Neukug, 1999). על כן גם שערנו כי המשתנים הבאים יתרמו לשינוי בעבודת הייעצת בתפקיד: הטעאות המשפחתי הנוכחי של הייעצת, ושל משפחת המוצא (אם היא בת להורים גורושים), קרבה אישית של הייעצת לאנשים גורושים ועומס שעוט ביעוץ ובהוראה.

בבחינת התנהוגות הייעצת בתפקיד עם תלמידים שהוריהם גורושים נבדק הקשר עם שלושה משתנים:

תפיסת תפקיד הייעוץ בזיקה לתלמידים שהוריהם גורושים
על מנת לבחון את הקשר בין התנהוגות הייעצת בתפקיד לתפיסת תפקידה בזיקה לתלמידים שהוריהם גורושים נעשה שימוש בתיאוריות התנהוגות השוקלה (TPB) של מירב ומיטב הצעדים שסייעו להתארגנות מוחודשת ולהתמודדות עם השינוי (קלינגמן,

יחסי הילד עם הוריו, בעיקר עם אביו, כתוצאה בעקבות הגירושין (Guttman & Rosenberg, 1999; Emery, 1999; Zill et al., 1993; Ozawa & Yoon, 2003) ועממי רבות הגירושין אינם מהווים סיום לסכום בין החורדים, והكونפליקט ביןיהם מוגבר ומתמקד באופן יותר בילדים (Kot & Shoemaker, 1999; Emery, 1999; Zill et al., 1993; Emery, 1999; Amato & Booth, 1991; Clark & Clifford, 1996; Ozawa & Yoon, 2003) ילדים שהוריהם גורושים סיכון. אמונם לא כל ילד נפגע מגירושו הוריו, אולם כקבוצה נצפית עלייה בתגובהם לשינוי הדורשת הסתגלות ממושכת ממקור ניכר לקשיים בתחום הכלכלי וגורמים לירידה ברמת החיים של כל אחד מן ההורים (Emery, 1999; Goodman & Pickens, 2001; Kot & Shoemaker, 1999; Amato & Booth, 1991; Hilton & Desrochers, 1999; Emery, 1999; Neher & Short, 1998; Zill et al., 1993; Dykeman, 2003; Ham, 2003; Kurdek, 2001; Yongmin, 2001; et al., 1995).

בבית הספר התופס מקום מרכזי בחויל התלמיד, יכול לשמש כמקום יציב ובطוחה המספק מקור של תמיכה, איזון, ותחותש המשכיות כאשר סביבת הילד סוערת והומה בשינויים כה רבים. על פי תפיסת תפקיד הייעצת החינוכית והגדתנו, הייעצת אמורה לפעול למען רוחתו הנפשית של התלמיד ולסייע בהבנית סביבה חברותית בטוחה ויציבה עבורו באמצעות פיתוח התערבותו בבית ספרות מגוונות. לייעצת אוטונומיה תפקודית רבה ומגוון רחב של אפשרויות פעולה אשר כולל עבודה ברמת הפרט כמו, הדריכה אישית, ייעוץ פרטני והיוועצות; ברמת הקבוצה, כמו, הדריכה בכיתות וייעוץ בקבוצות קטנות; וברמת המערכת, כמו, הנחיתת מורים והדרכטים, ניהול שירותים לא Baker, 2000; Cobia & Henderson, 2003; Erford, 2003; Gysbers & Henderson, 2000; Neukrug, 1999; Schmidt, 2003 בחרית הייעצת החינוכית בדרך התערבות ספציפית, או בשילוב דרכי התערבותות שונות אמרה להיות מושתתת על ההנחה כי אוכלוסיית התלמידים שהוריהם גורושים הנה טרונגנית בעיתוי השינוי והמשבר בחיהם. על כן עליה לבחין בין מעורבות בעת המשבר, מיד לאחר הגירושין לבין מעורבות תומכת, מאוחרת יותר, קרי, שמירה על קשר מושך וארוך טווח עם תלמידים שהוריהם גורושים. מישורי והתערבות השוניים באים לענות על הצריכים הדיפרנציאליים של התלמידים שהוריהם התגרשו בנסיבות זמניות. המעורבות בעת המשבר מכוננת לתלמידים שהוריהם החלו בהליך הגירושין ואשר אינם מראים בשלב זה קשיי הסתגלות ולתלמידים שמוזהבים כבעלי קשיי הסתגלות ראשוניים ומטרתה לסייע להם בהסתגלות לשינוי הדרמטי בחיהם בעורף מירב ומיטב הצעדים שסייעו להתארגנות מוחודשת ולהתמודדות עם השינוי (קלינגמן,

חינוך דירגו את נושא הגירושין וחיו המשפחה כבעל חשיבות מחקרית רבה מאוד (זורג שני החשוב ביותר מ בין 10 נושאי מחקר) (Bauman et al., 2002). בסקרת הספרות שערךנו לא מצאנו מחקרים אשר בוחנו באופן ספציפי את ידע היועצים בנושא הגירושין, אולם מצאנו מחקר שבחן ידע זה בקרב מורים. Green & Schaefer (1989) מצאו כי מורים אשר עברו השתלמות קצרה נטו להיות מודעים יותר לצרכים היהודיים של תלמידים שחורים גרים בהשוואה למורים שלא עברו השתלמות. הם מודחים כי מורים בעלי ידע על השפעות הגירושין על התלמידים מחזיקים בתפיסה כי בית הספר תפקיד משמעותי במתן סיוע לתלמידים מஸוחות בחוון ההורים גרים וכי לאחריותם להציג לתלמידים אלו עזרה מיוחדת אשר תענה על צרכיהם.

לטיכום, מספרות המחקר עולה כי ילדים שחורים גרים משליכים לקבוצת סיכון בתפתחותם בתנאים שונים, וכי בית הספר בכלל והיועצת החינוכית בפרט עשויים למלא תפקיד חשוב ומשמעותי בליווי ילדים אלו ובמצומם פוטנציאלי הסכנה הטמונה בהשפעות גירושי ההורים. לאור החשיבות האפשרית של שלושת המשותפים שתוארו לעיל להנתנות הייעוץ בתפקיד בזיקה לתלמידים יהודים גרים נסחו שתי השערות מחקר: (א) ניתן קשר בין שלושת המשותפים הבלתי תלויים – עדות, תפיסת תפקיד וידע – יויצות הרוכשות ידע על השפעות הגירושין על הילדים יהווים בכוננות התנתנותיים יישומיות להוות מעורבות באופט פרו אקטיבי עם תלמידים שחורים גרים ובעמדות יותר מקבלות כלפי גירושין (ב) המשותפים הבלתי תלויים: עדות, תפיסת תפקיד וידע יתרמו כל אחד בנפרד להסביר השונות במשותנה התלויה: התנתנות בתפקיד של יויצות חינוכיות בזיקה לתלמידים שחורים גרים.

■ שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 116 יויצות חינוכיות במגזר הממלכתי יהודי: 41 יויצות חטיבות ביניהם (35.3%), 39 יויצות בתני ספר יסודים (33.6%), ו-35 יויצות תיכון (30.2%). היויצות עובדות בממוצע $16.87 (SD = 5.1)$ שעות שבועיות ביעוץ, ו- $4.8 (SD = 4.5)$ שעות בהוראה. היויצות עובדות ממוצע $10.24 (SD = 6.72)$ שנים בייעוץ חינוכי ו- $12.71 (SD = 10.3)$ שנים בהוראה. מרבית היויצות במדגם (78.4%) הן בעלות תואר שני.

מידת ייצוגיות המדגם נבחנה באמצעות השוואת מאפייני רקע לאוכלוסייה משתנה הידוע הקשור בזיקה לתפקידים האדם ולהנתנותו. כך, אומנסקי (1998) מצאה כי התנתנות הייעוץ בתפקיד קשורה לכמות ההשתלמות שאוותן עברה. גם היויצים החינוכיים עצם סבורים כי יש מקום ללמידה ולחקור בנושאים שונים הקשורים לייעוץ החינוכי, ובמיוחד בנושאים הקשורים למשפחות. במחקר שנעשה עניין של יויצים חינוכיים בספרות מקצועית ובמחקר, 74.4% מתוך 129 יויצים

אייזן ופישביין (Ajzen, 1991). על פי תיאוריה זו אחד המשותפים הקובעים את התנתנות האדם הננו כוונתו לעסוק בתחוםו, אשר מייצגות את המוטיבציה של האדם ואת תוכניותיו המודעת להתאמץ על מנת לבצע תוכנית זו. כך, כוונות הייעוץ להיות מעורבת עם תלמידים שחורים גרים מייצגות את המוטיבציה שלה בנושא ואת תוכניתה המודעת להתאמץ ולפעול. תפיסת תפקיד הייעוץ מתקבלת לכוננות התנתנותיות שהכוונות לביצוע התנתנות חזקות יותר עללה הסבירות כי ההנתנות אבן תצא אל הפעול. תפיסת התפקיד כוללת את החכללה האם להעתלים מן הגירושין, אם מתוך כוונה להגן על התלמיד מהתפקידות בנושא ובקשי ולחשיכת ממנה את אבא (אלדר-אבידן וברנע, 2002) ואם מתוך ההנחה כי גרים הוא משבך משפחתי אשר ההתמודדות עמו צריכה להיעשות במסגרת המשפחה בלבד (סימילנסקי, 1990).

במידה והיועצת מופסת כי ההתערבות בנושא הנה אחת ממטילות התפקיד שלה, ומדוברות אותה בקדימות ביחס למטלות התפקיד האחרות עליה להחליט האם היא נוקטת בעמדת יוזמת או בעמדת סבילה (להמתין לתלמיד, הוריו או מוריו יפנו אליה בבקשתה לעזרה).

עמדות כלפי גירושין

עמדות כלפי גירושין נחקרו בקרב אוכלוסיות מגוונות (ערים וմבגרים, אנשים שהגורשו והתגרשו ואנשים שחורים נושאים, עירוניים וכפריים, מורים ותלמידים, אנשי מקצוע בתחום הטיפול וסטודנטים), ומהיבטים שונים (עמדות כלפי הגירושין עצם, עמדות כלפי האנשים הגרים ועמדות כלפי ילדים גרים) (גוטמן, גפן, 1983; דטנר, 1988; ליסציה, 1999). אולם עד כה לא נבחנו עמדות של יויצות חינוכיות כלפי גירושין. באופן כללי מוסכם כי עמדת שלושה מרכיבים שונים: מרכיב רגשי, מרכיב הכרתי ורכיב פועלתי, אך הינה כוון מדגישה יותר את היבט ההכרתי שבעמדת וטוענת כי העמדת מושפעת ממיערכת האמנות והדעות שיש לאדם (אליס, 1990). העוסק בייעוץ, כמו כל בעל מקצוע טיפולי אחר, מtabטס בעבודתו על מערכת זו וושואב ממנה את החלטותיו על ביצוע ויוזום של פעולות, מטלות ותחומי עסקוק. עדות פחות מקבלות כלפי גירושין והערכתה שלילית של התלמיד שחוריו התרגשו להשפיע ישירות על התנתנות הייעוץ בתפקיד ועקיפות על התנתנות התלמיד, דרכי התמודדותו והסתגלותו (גוטמן, 1990).

ידע על השפעת הגירושין על תלמידים

משתנה הידע קשור בזיקה לתפקידים האדם ולהנתנותו. כך, אומנסקי (1998) מצאה כי התנתנות הייעוץ בתפקיד קשורה לכמות ההשתלמות שאוותן עברה. גם היויצים החינוכיים עצם סבורים כי יש מקום ללמידה ולחקור בנושאים שונים הקשורים לייעוץ החינוכי, ובמיוחד בנושאים הקשורים למשפחות. במחקר שנעשה עניין של יויצים חינוכיים בספרות מקצועית ובמחקר, 74.4% מתוך 129 יויצים

ספר שנות ותק ביעוץ ובחוראה, הרכב המשרה ביעוץ ובחוראה, הכרה ביעוץ, הכרה בחוראה; דרג בית הספר ואחיזו התלמידים הלומדים בבית הספר שהוריהם גrownups.

הליין
השלונים הופכו בכנסים אוזוריים של יועצות חינוכיות לאחר תאים עם יועצות בכירות של כל אזור ובסיוון. בכל מפגש בו הועברו השאלונים ניתן לספר על מה נקבע מפורט במאמר כליה האתיקה המחקרית אליהם אלו מוחייבים, ואופן מילוי השאלה. כל היעוצות שמילאו את השאלה ($N=116$) היו את המדגם שלגביו נערכו הניטוחים הסטטיסטיים.

■ ממצאים

תילה יונטו באופן תיאורי המשתנים הבלתי תלויים – עדות כלפי גירושין, תפיסת תפקיד בזיקה לתלמידים שהוריהם גrownups וידע על השפעות הגירושין על הילדים, והמשנה התלויה – התנהגות בתפקיד בזיקה לתלמידים שהוריהם גrownups. נשים בתיאור הקשר בין שלושת משתנים אלה ונשים בתיאור תרומות שלושת המשתנים הבלתי תלויים לשונות במשתנה התלויה.

A. ממצאים תיאוריים של משתני המתקן

1. תפיסת תפקיד בית הספר בזיקה לתלמידים שהוריהם גrownups
 ממוצע תשובות המשותפות על סולם בן 5 דרגות הם $M=2.76$, $SD=0.72$.
 מכאן שתפיסת תפקיד הייעוצות את תפקיד בית הספר גנוטה להעדר מעורבות פרו-
 אקטיבית עם תלמידים שהוריהם גrownups.

תפיסת תפקיד הייעוץ בזיקה לתלמידים שהוריהם גrownups. ממוצע תשובות המשותפות הנקחי. בשאלון 26 תיאורי התנהלות ופקיד המונחים למעורבות הייעוץ בנושא עם גורמים שונים. הייעוץ התבקשה לעצין על סולם בן חמיש דרגות באיזו תדרות היא מעורבת בפעולות אלו. עשרים וששה היגדים מתחלקים לשני סולמות: (א) מעורבות בעת המשבר – 14 היגדים (לדוגמה: "מפנה את התלמיד לגורמים טיפולים מחוץ לבית הספר") (ב) מעורבות תומכת – 12 היגדים (לדוגמה: "ممפה את צרכי המורים בנושאים הקשורים לנירושין") (א = 86, ב = 82).

2. מוצגים ממוצעים של ההיגדים אשר נבחרו כמייצגים וכRELONUTIYS BIOTER.

כלים
כלי המחקר הנו שאלון המורכב מחמישה תתי-שאלונים:

1. שאלון **תפיסת תפקיד**. השאלון חובר במיוחד לצורך המחקר הנוכחי. הוא כולל ששה עשר היגדים אשר התשובות להם הן על סולם בן חמיש דרגות (1 – אי הסכמה מוחלטת עם המשפט, 5 – הסכמה רבת). חמישה היגדים בוחנים את תפיסת תפקיד בית הספר בזיקה לתלמידים שהוריהם גrownups (לדוגמה: "בית הספר הוא אחד הגורמים החשובים ביותר בסיוון לילדים להורים גrownups" (א = 50)). אחד-עשר פריטים בוחנים את תפיסת תפקיד הייעוץ החינוכי בזיקה לתלמידים שהוריהם גrownups (לדוגמה, "על הייעוץ ליום מפגש עם הורים המתוגשים על מנת ללוות את המשפה בתהיליך הגירושין" (א = 76)). ציון גבוה מייצג תפיסת תפקיד פרוד-אקטיבית בזיקה לתלמידים שהוריהם גrownups.

2. שאלון **עדות כלפי גירושין**. מתוך שאלון העמדות כלפי גירושין של דטר (1988) הכולל 44 היגדים, נבחרו 9 היגדים מתוך העמדות כלפי גירושין (לדוגמה: "כאשר אחד מבני הזוג מרגיש מהין במשפחה כדי שייתגרש"). סולם התשובות זהה לשאלון **תפיסת תפקיד** לעיל. ככל שהציון גבוה יותר הייעוץ היה בעל עמדה מתקבל יותר כלפי גירושין. מהימנות השאלון כפי שנמצאה במחקר הנוכחי (א = 75).

3. שאלון **ידע**. חובר לצורך המחקר הנוכחי. מתוך סקירת מחקרים על השפעת הגירושין על הילדים והיועצות עם מומחים נבחרו שש פרטיה מידע לגביים קיימת בספרות הסכמה רחבה. על הייעוץ היה לציין לגבי כל אחד מהם הוא נכון או לא (לדוגמה: "ילדים בגילאים שונים מגיבים באופן דומה לנירושי הורים"). ככל שהציון גובה יותר רמת הידע של הייעוץ בנושא גבואה יותר (א = 50).

4. שאלון **התנהלות-בתפקיד** בזיקה לתלמידים שהוריהם גrownups. חובר לצורך המחקר התנהלות בזיקה לתלמידים שהוריהם גrownups. הייעוץ התבקשה לעצין על סולם בן חמיש דרגות באיזו תדרות היא מעורבת בעת המשבר – 14 היגדים (לדוגמה: "מפנה את התלמיד לגורמים טיפולים מחוץ לבית הספר") (ב) מעורבות תומכת – 12 היגדים (לדוגמה: "ממפה את צרכי המורים בנושאים הקשורים לנירושין") (א = 82).

5. **מאפיינים אישיים** **מקצועיים** ו**מאפיינים מוסדיים**. הייעוץ התבקשה למלא שאלון הכלל פרטיו רקע אישיים-מקצועיים ושני מאפייני בית הספר: שנת לידה, דתיות, סטאטוס משפחתי של הייעוץ ושל הוריה, קרבה משפחתיות וחברתית לאנשים גrownups, השתלמות בנושא הגירושין ובקשה מהייעוץ לצין האם היא סבורה כי יש ברשותה את מידת הידע הנדרשת בנושא הגירושין והאם הייתה מעוניינת לרכוש ידע נוסף בנושא;

2. מעורבות תומכת. ממוצע תשובות הייעוץ על סולם בן חמישה דרגות הנו $M=2.23$, וסטיית תקן $SD=0.57$. תדריות מעורבות הייעוץ בנושא הנה פחותה מביבונית. הייעוץ עוסקות יותר ביצירת קשר עם גורמי חוץ המטפלים בתלמידים שהוריהם גrownis" ($M=3.11$, $SD=1.02$), ב"קיים מעקב אחר תלמידים שהוריהם גrownis" ($M=3.09$, $SD=1.06$) וב"הדרכת הורים בנגע להשפעות האפשריות של הגירושין על ילדים" ($M=3.00$, $SD=1.07$). הייעוץ ממענות מכך ב"חניכית קבוצות להורים גrownis" ($M=1.15$, $SD=1.15$), ב"הנחיכת סדאות למורים בנושאים הקשורים לנירוחוי הורי התלמידים" ($M=1.41$, $SD=1.41$), וב"יעוץ קבוצתי לתלמידים שהוריהם התגנשו" ($M=1.67$, $SD=0.85$).

על מנת לבחון את ההבדל בין תדריות המעורבות בעת המשבר לתדריות מעורבות תומכת נערך מבחן t -test מזוגג וنمצאו הבדלים מובהקים ($p < .01$) כאשר תדריות המעורבות בעת המשבר ($M=3.58$, $SD=.57$) גבוהות יותר מתדריות המעורבות התומכת ($M=2.23$, $SD=.62$).

אם כן, הייעוץ מעורבות עם תלמידים שהוריהם גrownis בטוחה המיידי עם קבלת המידע על גירושי הורים. בתוך כך, הייעוץ מכוונות להיוועצות עם מתכנים ומורים להנחיה ולשיתוף מידע הדדי. שכיחה פחותה הייעוץ עם התורים גrownis. לעומת זאת הייעוץ היחסית של התהערבות בעת המשבר, התמיכה לאורך זמן שליטה. בטוחה הארוך הייעוץ אינן מרכזת לעסוק בנושא ומסתפקות בעקב אחר התלמיד ובשמירת קשר עם גורמי טיפול מוחוץ לבית הספר.

ב. קשרים בין משתני המחקר

ב.1. הקשר בין שלושת המשתנים הבלתי תלויים – תפיסת תפקיד בזיקה לתלמידים שהוריהם גrownis, עדמות כלפי גירושין וידע על השפעת הגירושין על הלידים. נמצא קשר חיובי מובהק ($p < .001$) בין תפיסת תפקיד הייעוץ החינוכי לתפיסות תפקיד בית הספר כך, ככל שההייעוץ תופסוט כי על הייעוץ החינוכי להיות מעורב באופן פרו-אקטיבי עם תלמידים שהוריהם גrownis כך הוא תופסוט כי על בית הספר להיות מעורב בכך באופן פרו-אקטיבי. כמו כן נמצא קשר חיובי מובהק ($p < .05$) בין תפיסת תפקיד הייעוץ החינוכי לידע שברשות הייעצת כך, ככל שלילוועצת ידע רב יותר על השפעות הגירושין על הלידים כך חן תופסוט כי על הייעוץ החינוכי להיות מעורב בנושא באופן פרו-אקטיבי.

ב.2. הקשר בין ההתנגדות בתפקיד לבין מאפיינים אישיים מקצועיים ומאפיינים מוסדיים לא נמצא קשר מובהק ($p > .05$) בין ההתנגדות בתפקיד – המעורבות התומכת והמעורבות בעת משבר – של הייעוץ לבין משתנים אישיים מקצועיים (חסתאטוס המשפחתי של הייעוץ ושל משפחת המוצא, קרבה אישית של הייעוץ לאנשים גrownis, ותק ביעוץ, עומס שעוט ביעוץ ובהוראה והכשרה בנושא הגירושין) ומשתנים מוסדיים (דרג בית הספר ואחיזה התלמידים להורים גrownis).

התפיסה כי אין מחייבות לפעול בדרך פרו-אקטיבית כל עוד לא הופיעו סימני מצוקה בקרב התלמיד ובין התפיסה כי יש לפנות להורי התלמיד באופן יוזם על מנת למנוע התפתחות בעיות.

א.2. עדמות כלפי גירושין
ממוצע תשובות המשתנהות על סולם בן 5 דרגות הינו $M=3.8$ וסטיית תקן $SD=5.8$. מכאן ניתן לומר כי ליעוץות עמדה המשקפת קבלה חיובית של הגירושין. הייעוץות מקבלות גירושין במגוון מצבים וסבירות כי אין להישאר במסגרת הנישואין בכל מחיר.

א.3. ידע על השפעת הגירושין על הילדים
ממוצע תשובות המשתנהות על סולם ציון בן 5 שדרגות הוא $M=2.71$ וסטיית תקן $SD=1.38$. מכאן ניתן להסיק כי ידע הייעוץות הנה בינווני ומתה. אחוז גבוה של יעוץות חשובו נכוון על היגדים: "ילדים בגילאים שונים מגבים באופן דומה לגירושי הורים" (87.9%), ו"ביטחון האורך תפקוד הילד משתפר ככל שעובר הזמן מאז הגירושין" (64.7%). לעומת זאת מרבית הייעוץות לא השיבו נכון להיגדים: "ב"ד"כ הישגים הלימודים של ילדים להורים גrownis נמכרים בהשוואה להישגים הלימודים של ילדים ממשפחות בחן הורים נשואים" (83.6%), "ניסיונות חדשים של האם הגורשה תורמים לרוחות הנפשית של בנה" (77.6%) ו"יאן קשר בין עברינוות לגירושי הורים" (69%).

הייעוץות מודעות לחסר במידע שלහן. בשאלון המאפיינים הדמוגרפיים מרביתן (59.3%) דוחו כי אין להם את מידת הידע הנדרשת בנושא גירושין או בנושא ילדים שהוריהם גrownis, והbijעו עניין ברכישת ידע נוסף בנושא ילדים (78.1%). הממצאים אינם אמורים להפתיע שכן מרבית הייעוץות (84.3%) ציינו כי מעולם לא עברו השתלמות בנושא גירושין.

א.4. ההתנגדות בתפקיד בזיקה לתלמידים שהוריהם גrownis
1. מעורבות בתפקיד. ממוצע תשובות הייעוץ על סולם בן חמישה דרגות הנו $M=3.58$ עם סטיית תקן $SD=0.62$. תדריות מעורבות הייעוץ מייד כאשר נודע להן כי הורים מתגרשים הנה גבוהה בהרבה באופן יחסי. הייעוץות מרכזות לעסוק ב"הערת מידע למבחן במצוותו המשפחתי של תלמיד" ($M=4.34$, $SD=0.83$), ב"קיים האמצעות עם המבחן במצוותו לתלמיד" ($M=4.14$, $SD=0.88$), ב"מעקב אחר התלמיד באמצעות מידע מהמורים" ($M=4.10$, $SD=0.82$), וב"הצעה למבחן לחזמין את התלמיד לשיחה אישית" ($M=3.91$, $SD=1.09$). הייעוץות מעורבות במידה בינונית ביחסו לתutorship ההורם לשיחה בקשר למבחן של ילדים" ($M=3.18$, $SD=0.84$) (היגד 18) וב"הפנייתם לגורמים מקצועיים מחוץ לבית הספר" ($M=3.17$, $SD=0.94$). הייעוץות מעורבות ב"יצירת קשר בין מורי התלמיד לחורים הגrownis" ($M=2.6$, $SD=1.17$).

■ דיוון

מספרם הרב של הילדים המשפעים מהתערערות מוסד הנישואים הנענין לדאגה ציבורית ומדעית והוא זוכה לחוד ציבורי נרחב ולתשומת לב מצד אנשי משרד החינוך (חוור המנהל הכללי, 2003). המכובד היהודי של תלמידים שהוריהם גrownis דרוש תייחוסות מיוחדת של מערכת בית הספר ובתוך כך, של הייעצת החינוכית האוטונומיה הרבה שבתקפיד הייעצת מאפשרת לה לבחור מתוך מגוון רחב של אפשרויות פעולה מערכתיות, קבוצתיות ופרטניות ולנקוט בעជדים אשר יסייעו לKidoms רוחתו הנפשית של התלמיד ויספקו לו סבבה בטוחה ויציבה הרגישה לצרכי היהודיים.

בחקר התנוגות הייעצות הבחנו בין מעורבות הייעצת בעת שנודע לה כי חורי התלמיד מתגרשים (מעורבות בעת משבר), בין תמיכת הייעצת בתלמיד שהורי התגרשו ובהסתגלותו בטוחה הארוך (מעורבות תומכת). מישורי ההתערערות השונים באים לענות על הצרכים הדפרנציאליים של התלמידים שהוריהם התגרשו בנסיבות זמן שונות.

הממצאים מצביעים כי הייעצות משקיאות מעט מאד זמן במערכות תומכת. מעורבות זו מאופיינת בניהול שירותים לא ישירים לטובת התלמיד (כמו, איסוף מידע מגורי חוץ, תיאום בין בית הספר לסטטניות הקהילה והפנימית התלמיד או חורי לגראמים טיפולים מקצועיים) ובמקבב אחר התלמיד בכך מערצת בית הספר. לעומת זאת הייעצות מעורבות בהתנוגות בעת משבר בתדריות גבוהה יחסית. מעורבות זו מאופיינת ביידוע המהנכים, המורים ושותפי תפקיד רלוונטיים אחרים בתוך בית הספר בגין לשינוי של שיתוף מידע הדדי. הייעצות עוסקת במידה מה גם בהיעוצות ותדרכם אישית להורים והפנימית התלמיד לגראמים טיפולים מחוץ לבית הספר.

המשתנים אשר נמצאו כטורמים באופן המשמעותי ביותר להסביר השונות בתנוגות הייעוץ הנם הידע ותפיסת התפקיד. תפיסת הייעוץ את תפקיד בית הספר הננה חד-משמעות — בית הספר אינו צריך להיות מעורב באופן פרו-אקטיבי עם תלמידים שהוריהם גrownis. לעומת זאת תפיסת הנה דו-משמעות וمشקפת, קרוב לוודאי, את התלבוטות נראית כי הייעוצות מצויות בקונפליקט בין התפיסה כי הייעוץ החינוכי אינם מחובב ליום קשור כל עוד לא הופיעו סימנים של מצוקה על מנת שלא יעורר בעיות שאנו קיימות, ובין התפיסה כי עליו לפנות להורי התלמיד באופן ישיר ויזום למניעת התפתחות בעיות.

כאמור, תפיסת התפקיד נמצאה קשורה להתנוגות. ככל שהיעוצות תפסות כי מתפקידם של הייעוץ החינוכי ושל בית הספר להיות מעורבים פרו-אקטיבית עם תלמידים שהוריהם גrownis כך הן מעורבות בכך עצמן בתכיפות גבוהה יותר. נמצא שתרום לשני סוגים המעורבות הוא: תפיסת תפקיד הייעוץ החינוכי בזיקה לתלמידים שהוריהם גrownis.

ג. **תרומות המשתנים הבלטי תלויים (תפיסת תפקיד, מעמדות וידע) להסביר השונות בתנוגות בתפקיד בזיקה לתלמידים שהוריהם גrownis**

שורר כי המשתנים תפיסת תפקיד הייעצת ובית הספר, מעמדות כלפי גירושין וידע על השפעות הגירושין על הילדים יתרמו להסביר השונות בתנוגות בתפקיד של ייעוצות חינוכיות בזיקה לתלמידים שהוריהם גrownis. לצורך בדיקת השערה זו נערכו שני ניתוחי רגرسיה מרובה לניבוי שני סוגים של מערבות בעת משבר המערבות התומכת באמצעות המשתנים הבלטי תלויים (תפיסת תפקיד, מעמדות וידע). ניתוחי הרגרסיה המרובה מוצגים בלוח 1.

לוח 1
מקדמי רגרסיה מרובה לניבוי התנוגות הייעצת על פי תפיסת תפקיד, מעמדות וידע

משתנה תלויה	המשתנה המסביר	T	B
מעורבות תומכת	תפיסת תפקיד הייעוץ	2.33*	.24
	תפיסת תפקיד בית הספר	1.53	.15
עמדות		.29	.02
ידע		2.03*	.17
	R קבוע		.15
	mobekhot hashowah	F=6.12***	
מעורבות בעת משבר	תפיסת תפקיד הייעוץ	2.49*	.27
	תפיסת תפקיד בית הספר	.36	.03
עמדות		.10	.00
ידע		.02	.00
	R קבוע		.05
	mobekhot hashowah	F=2.67*	

* p < .05 *** p < .001

כפי שנitinן לראות מן הלוח המשתנים הבלטי תלויים מסבירים 15% מהשינוי בתנוגות התומכת ו-5% מהשינוי במערכות בעת משבר. המשתנים התורמים באופן מובהק להסביר השונות במערכות התומכת של הייעצת הם: ידע על השפעת הגירושין על הילדים ותפיסת תפקיד הייעוץ החינוכי בזיקה לתלמידים שהוריהם גrownis. המשתנים תפיסת תפקיד בית הספר בזיקה לתלמידים שהוריהם גrownis ועמדות כלפי גירושין אינם תורמים באופן מובהק להסביר שונות זו.

המשתנה התורם באופן מובהק להסביר השונות במערכות בעת משבר הוא: תפיסת תפקיד הייעוץ החינוכי בזיקה לתלמידים שהוריהם גrownis. המשתנים הבלטי תלויים: ידע על השפעות הגירושין על הילדים, תפיסת תפקיד בית הספר בזיקה לתלמידים שהוריהם גrownis ועמדות כלפי גירושין אינם תורמים לשונות זו. לעומת זאת המשתנה היחיד שתורם לשני סוגים המעורבות הוא: תפיסת תפקיד הייעוץ החינוכי בזיקה לתלמידים שהוריהם גrownis.

■ סיכום

מצאנו כי התנהגות הייעוץ בתפקיד עם תלמידים שהוריהם גrownיסים קשורה למאפיינים אישיים-מקצועיים – תפיסת התפקיד שלحن והידע שברשותן ואינה קשורה למאפיינים אישיים דמוגרפיים ומקצועיים ולמאפיינים מוסדיים. ממצאים אלו הנס מעודדים מכיוון שבוד שמאפיינים כמו דרג בית הספר, מספר התלמידים שהוריהם גrownיסים הלומדים בו, ותק הייעוץ והסתטואס המשפחתי שלה הנם קבועים ואין ברוי שניוי, תפיסת תפקיד וידע ניתנים לשינוי בעזרת השתלמויות, קורסים והקשרה מתאימה. העובדה כי הייעוץ כוון בוחרות להיות מעורבות עם תלמידים שהוריהם גrownיסים מיד עם היוזע דבר הגירושין ואני משקיעות זמן רב בהתרבות תומכת ומתחמצת מתעלמת מן הממצאים המראים כי גירושי ההורים אינם משביר רגעי המגע לשיאו בפריזה, אלא תחילה אורך טוח ורווי משבירים המשפיע על הסתגלות הילדים לאורך כל שלבי התפתחותם ועד לבגרותם (Emery, 1999; Kot & Shoemaker, 1999; Ross & Mirowsky, 1999; Short, 2002; Wallerstein & Lewis, 1998). כל כך מומלץ לפעול לשינוי תפיסת הייעוץ ולעודדן לפעול בדרך פרו-אקטיבית בכל רמות ההתרבות והמניעה. מן הראו כי קבועי המדיניות וכל הנוגעים בדבר יענו לרצון הייעוץ להרחיב את רמת הידע שלhn בנושא, כפי שעלה מחקר זה, על ידי השקעה בפיתוח תוכניות ללימוד הנושא עוד בתקופת ההקשרה למקצוע במקביל לפיתוח השתלמויות ליעוצות ותיקות. ממצאי המחקר בדבר הקשר בין הידע לתפיסת התפקיד ולהתנהגות מעלים את התקווה כי הידע שיירכש בהשתלמויות והקשרות מעין אלו ייחד עם שיקול הדעת של הייעוץ יצרו את האיזון הנכון בין התרבות בעלת אופי משברי להתרבות תומכת ארוכת טוח.

מגבילות המחקר

מחקר זה בוחן את התנהגות הייעוץ בתפקיד ביחס לתלמידים שהוריהם גrownיסים, את תפיסת תפקידן, עמדותיהן והתנהגותן על ידי פניה ישירה אליהן באמצעות דיווח עצמי. בדרך זאת מתאפשרת נקודת מבט אחת בלבד זו של הייעוץ עצמן. בדרך מחקר זו קיימות מספר מגבלות. ראשית, ניתן ואילו התנהגות הייעוץ בתפקיד הייתה נבדקת גם בעזרת שאלן אנשי הוצאות החינוכי האחרים (מורים ומנהלים), ההורים או התלמידים עצם הייתה מתאפשרת תמורה רחבה ומשמעות יותר של עבודות הייעוץ עם תלמידים שהוריהם גrownיסים. בה בעת יש לבחון כיצד הוצאות החינוכי, התלמידים וההורים תופסים את התרבות הייעוצית. שנית, כמו בכל שימוש בשאלון דיווח עצמי, קיימים חשש מהטיה מושם רציה חברתיות ועל כן ניתן וחילק מידעויהן לגבי העבודה או עמדותיהן כלפי גירושין משלקים ניסיון לעמוד בציפיות ובנורמות המקובלות כוון.

התנהגות חזקה יותר עולה הסבירות כי ההתנהגות תצא אל הפועל. כך ראיית הייעוץ את תפקידן במקבב אחר תלמידים שהוריהם גrownיסים ופניה ישירה רק ממידת הצורך מתורגמת להתנהגות בפועל באופן מותםך וארכז טוח ונוננת ביטוייה במקבב אחר תלמידים שהוריהם גrownיסים ושםירה על קשרים הדדיים עם המורים.

بعد שהקשר שנמצא בין תפיסת התפקיד להתנהגות בתפקיד היה צפוי ותואם את הדיווחים בספרות, עצמת הקשר בין ידע להתנהגות ולתפיסת תפקיד היהיטה פחות צפואה. ידע הייעוץ על השפעות הגירושין על הילדים הנז בינווני – נזוק, ותורם לתפיסת התפקיד ולהתרבות תומכת עם תלמידים שהוריהם גrownיסים. כך, הייעוץ אשר להן ידע מודען בנושא נוגאות להשקיע זמן במערכות מתמשכת ובבנקיטת פעולות מנעה שלישונית. עם זאת לא נמצא קשר בין רמת הידע של הייעוץ למעורבות בעת המשבר. נראה כי כאשר הייעוץ מקבלות מידע בנוגע לגירושי ההורים הן פועלות על פי העקרונות הקלסיים של התערבות בעת משבר (Crisis Intervention) (רביב וכצנלאסון, 2003), אשר ישימים לתכני משבר שונים ואינם מבוססים על ידע תיאורטי בתוכן זה או אחר, אלא על מידע עדכני בנוגע לתלמיד מסויים. הייעוץ החינוכיות מצופות בעת משבר לספק שירותים יעוץ לתלמידים ולצאות בהיש"ס, וברשותן יתרmittel כלים' הכול מגוון התרבותיות כמו, יעוץ פרטני וקובוצתי, הייעוץ עם אנשי צוות, הורים ומומחים מן הקהילה ושירותי תואם והפנייה (Riley & McDaniel, 2000; Sandoral, 2002; Schmidt, 2003).

חשיבות הידע שבידי הייעוץ (או המחסור בו) להתנהגותן בנושא מתעצמת לנוכח הקשר שנמצא בין הידע לתפיסת התפקיד. ככל שרמת הידע של הייעוץ גבוהה יותר כך חן וופסות כי על הייעוץ החינוכי להיות מוערב באופן פרו-אקטיבי עם תלמידים שהוריהם גrownיסים. מחקרים של Green & Schaefer (1989) מדווחים בדומה כי מורים אשר להם ידע לגבי השפעות הגירושין על הילדים סבורים כי בבית הספר תפקיד משמעותי בסיווע לתלמידים שהוריהם התגרשו וחשים אחראיות בהגשת עזרה מיוחדת לתלמידים אלו. ניתן להניח כי הידע של הייעוץ בנושא מחזק את תפיסתן כי תלמידים שהוריהם גrownיסים הם בעלי צרכים ייחודיים שיש לתת עליהם את הדעת וכי ידע זה משפיע על הדרך בה הם חושבים, מרגישות ומונעות לפועלה.

הממצאים בדבר הידע הנמוך של הייעוץ יחד עם דיווחן הסובייקטיבי באשר לחסר הקים אצלן בתחום זה והעבדה כי רובן לא השתתפו מעולם בקורס או בהשתלמויות בנושא הנם בעלי משמעות חזקה מאד. פעילות מקצועית בכלל ובמקצוע הייעוץ בפרט אמנורה להיות מבוססת בראש וראשונה על ידע עדכני. העובדה כי מרבית הייעוץ הבינו עניין ללמידה או להשתלם בתחום שימושה כי הייעוץ מודעת לחסר במידע שלhn בתחום זה, ויתכן כי חסר זה מעורר בקרבן אינחת מילויו. ניתן להניח כי השתתפות בהשתלמויות בנושא לאמונתו בנוגע לעילוון העצמי, ליכולתו להציג מטרות, לתכנן דרכי פעולה ולהיות אפקטיביות בהתרבות (Bandura, 1995).

- School counselors interest in professional literature and research. *Professional School Counseling*, 5, 346–352.
- Clark, R., & Clifford, T. (1996). Towards a resources and stressors model: The psychological adjustment of adult children of divorce. *Journal of Divorce and Remarriage*, 25, 105–135.
- Cobia, D. C., & Henderson, D. A. (2003). *Handbook of school counseling*. New Jersey: Merril Prentice Hall.
- Cowen, E. L. (1994). The enhancement of psychological wellness: Challenges and opportunities. *American Journal of Community Psychology*, 22, 149–179.
- DeLucia-Waack, J. L., & Gerrity, D. (2001). Effective group work for elementary school-age children whose parents are divorcing. *Family Journal Counseling and Therapy for Couples and Families*, 9, 273–284.
- Dykeman, B. F. (2003). The effects of family conflict resolution on childrens classroom behavior. *Journal of Instructional Psychology*, 30, 41–46.
- Emery, R. E. (1999). *Marriage, divorce and children adjustment*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Erford, B. T. (2003). *Transforming the school counseling profession*. New Jersey: Merril Prentice Hall.
- Fischer, R. L. (1999). Children in changing families: Results of a pilot study of a program for children of separation and divorce. *Family and Conciliation Courts Review*, 37, 240–256.
- Goldman, R. K., & Beuthin, K. M. (1997). Separation and divorce. In T. N. Fairchild (Ed.), *Crisis intervention strategies for school-based helpers* (pp. 20–59). Springfield: C. C. Thomas.
- Goodman, C., & Pickens, J. (2001). Self-blame and self-esteem in college-aged children from divorced families. *Journal of Divorce and Remarriage*, 34, 119–135.
- Green, V. P., & Schaefer, L. (1989). The effects of teachers selected education experience on perceptions of children of divorce. *Reports-Research*, 143, Florida.
- Guttman, J., & Rosenberg, M. (2003). Emotional intimacy and childrens adjustment: A comparison between single-parent divorced and intact families. *Educational Psychology*, 23, 457–472.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2000). *Developing & managing: Your school guidance program*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Ham, B. D. (2003). The effects of divorce on the academic achievement of high school seniors. *Journal of Divorce and Remarriage*, 38, 167–185.
- Hetherington, E. M. (1993). An overview of the Virginia longitudinal study of divorce and remarriage with a focus on early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 7, 39–56.
- Hilton, J. M., & Desrochers, S. (2002). Children's behavior problems in single-parent and married-parent families: Development of predictive model. *Journal of Divorce and Remarriage*, 37, 13–36.
- Kot, L. A., & Shoemaker, H. M. (1999) Children of divorce: An investigation of the

מקורות

- אומנסקי, ת. (1998). התנהגות הייעוץ החינוכי ועמדותיו בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים והקשר בין לבן אפיוני רקע אישי-מקצועיים של הייעוץ ואפיוני רקע ארגוניים בית ספריים. עבודת גמר לקראת תואר מ.א., אוניברסיטת תל אביב.
- אלדר-אבידן, ד. וברגנו, ח. (2002). *ילדים ונורשין*. ירושלים: משרד החינוך, מחלקת פרטומים.
- אליס, ש. (1990). *פסיכולוגיה חברתית*, מבוא לפסיכולוגיה (יחידה 9). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- ארהרד, ד. (1998) מפקד הייעצים החינוכיים – ניתוח הממצאים. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, שפ"י.
- בראו, ע. (1999). הקשר בין CISORים ביוירטואליים של יעיצים חינוכיים לבן מאפייני רקע אישי-מקצועיים ומאפיינים ארגוניים בית ספריים. עבודת גמר לקראת תואר מ.א., אוניברסיטת תל אביב.
- גפן, ש. (1983). שיפוט ילדים להורים גrownיס על ידי מורים ותלמידים. עבודת גמר לקראת תואר מ.א., אוניברסיטת תל אביב.
- גוטמן, ג. (1990). גירושין, השפעות על ילדים ותפקיד בית הספר בהשתgalותם, בתוץ, בריטל, ד. וקלינגמן, א. (עורכים), *סוגיות נבחנות בפסיכולוגיה ויעוץ בחינוך* (עמ' 159–175). ירושלים: משרד החינוך והתרבות-הזרחות הפסיכולוגית יעוץ.
- דטרן, נ. (1988). עדות של עובדים סוציאליים וסטודנטים לעובדה סוציאלית בישראל כלפי גירושין וככלפי אנשים גrownיס. עבודת גמר לקראת תואר מ.א., אוניברסיטת בר-אילן.
- הראל, ג. (2000). *סגולות תפוקוד של יעיצים בישראל וחוקר למאפיינים אישיים, מקצועיים וארגוניים*. עבודת גמר לקראת תואר מ.א., אוניברסיטת תל אביב.
- חוור המנהל הכללי (2003). משרד החינוך והתרבות, ירושלים.
- לייזיטה, ט. (1999). עדות כלפי גירושין ומשפחות חד-הוריות בקרב יהודים ותיקים, עולים חדשים מחבר העמים ואוכלוסייה חבר העמים בפרנסקיטה השוואתית. עבודת גמר לקראת תואר מ.א., אוניברסיטת תל אביב.
- טמפלנסקי, ש. (1990). *פסיכולוגיה וחינוך של ילדים להורים גrownיס*. תל אביב: ראמ.
- פלשר, ע. (1998). *יעוץ קבוצתי עם ילדים להורים גrownיס*. הייעוץ החינוכי, 7, 284–273.
- קלינגמן, א. (2000). התערבות מרכזית מונעת בעת אשון, בתוץ, קלינגמן, א., רביב, ע., ושתין, ב. (עורכים), *ילדים במערכות חירום ולוחץ: מאפיינים והתערבות פסיכולוגיות*. ירושלים: משרד החינוך, השירותים הפסיכולוגיים הייעודיים.
- רביב, ע. וכצנלוון, ע. (2003). *משבר ושינוי בחיה הילד ומשמעותו*. נתניה: הוצאה עמיחי.
- Amato, P. R. & Booth, A. (1991). The consequences of divorce for attitudes toward divorce and gender roles. *Journal of Family Issues*, 12, 306–322.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organization Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Baker, S. B. (2000). *School counseling for the twenty-first century*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: University press.
- Bauman, S., Siegel, J. T., Davis, A., Falco, L. D., Seabolt, K., & Szymanski, G. (2002).

השפעת קבוצת ייעוץ על הורים לילד בקשר למידה

עירית גילת וציפורה שכטמן

הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

תקציר

מחקר זה עוסק בהשווות ההשפעה של קבוצת ייעוץ לעומת קבוצה חינוכית על התפישות, רמת הלחץ, והשליטה החורית של אב ואם לילד בקשר למידה ביחסו לאחיו שאינו סובל מלקות למידה, כאשר רק האם השתתפה בחתערבותה. קבוצת הניסוי כללה 49 משפחות (קבוצת ייעוץ) וקבוצת הביקורת כללה 46 משפחות (קבוצת חינוכית). התוצאות מצביעות על כך כי אמונות (שהשתתפות בחתערבות) ואבות (שלא השתתף) נתרמו באופן מובהק יותר למקבצות הייעוץ. עבר שני ילדים, אך נתרמו יותר לבני הילד בקשר למידה בחשווה לאחיו. דיווח עצמי של הילדיים ודיווח מורים מוחווים אישור ווסף לתזרעת קבוצת הניסוי.

מבוא

מטרתו של המחקר למדוד את השפעת קבוצת הייעוץ להורים בהשוויה לקבוצה חינוכית להורים, בהתייחס לילד בקשר למידה לעומת אחיו בערך בקשר למידה. המדידות נערכו בנפרד עבור האמהות, שהשתתפה בחתערבותה ועבור האבות שלא לקחו חלק בחתערבותה.

יחס הורה-ילד מושפעים באופן ניכר מצריכיו המשותפים של הילד המתפתח ומהדינמיקה המאפיינת את היחסים המתמשכים האלו (Pedro, 1995). הורים לילדים בעלי לקוחות למידה נדרשים להתייחסות יומיומית לביעויות המגוונות של ילדים: כישלונות אקדמיים, קשיים חברתיים, רגשיים וחתנוגותיים. ילדים בעלי לקוחות למידה מגלים קשיים ביציאן מטלות אקדמיות והם חווים כישלונות חוזרים ונשנים בבית הספר (Blumsack, Lewandowski, & Waterman, 1995). הם גם מתקשים, לעיתים קרובות, בתחום החברתי: חסמים בידידות (Falik, 1995; Margalit, 1998; Margalit, Mioduser, Al-Yagon, & Neuberger, 1997). דוחויים על-ידי בני גילם והמבוגרים (Juvonen, & Bear, 1992; Margalit, 1993; 1998). הם מעורבים בקונפליקטים ביוראיישים במפגשים עם בני גילם, עם דמויות סמכותיות ועם בני משפחה (Margalit, 1993; Stice & Barrera, 1995). לעיתים הם מפגינים הערכה עצמית נמוכה, מצב רוח מתחלפיים, עוררות רגשות וחדרה (McPhail & Danforth, Barkley, & Stokes, 1991; Johnston & Patenaude, 1994; Smith, 2000 מאפיינים אוטם, לעומת מופנות וחתנוגות סבילה.) (Stone, 1995; Silemire, 1994; Stone, 1997). המלotta בשילטה עצמית נמוכה (Spanfford & Grosser, 1993; Stice & Barrera, 1995).

- developmental effects from infancy through adulthood. *Journal of Divorce and Remarriage*, 31, 161–178.
- Kurdek, L. A., Fine, M., & Sinclair, R. J. (1995). School adjustment in sixth graders: Parenting transitions, family climate and peer norm effects. *Child Development*, 66, 430–445.
- Leon, K. (2003). Risk and protective factors in young children's adjustment in parental divorce: A review of the research. *Family Relations: Interdisciplinary Journal of Applied Psychology*, 52, 258–270.
- Mayers, J. E. (1990). Wellness as the paradigm for counseling and development: The possible future. *Counselor Education and Supervision*, 29, 2–10.
- Neher, L. S., & Short, J. L. (1998). Risk and protective factors for children's substance use and antisocial behavior following parental divorce. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68, 154–161.
- Neukrug, N. (1999). *The world of the counselor: An introduction to the counseling profession*. California: Brooks.
- Ozawa, M. N., & Yoon, H. S. (2003). Economic impact of marital disruption on children. *Children and Youth Services Review*, 25, 611–632.
- Pedro-Carroll, J. (1997). The children of divorce intervention program. In G. W. Albee & T. P. Gullotta (Eds), *Primary Prevention Works* (pp. 213–238). California: Sage.
- Richardson, C. D., & Rosen, L. A. (1999). School-based interventions for children of divorce. *Professional School Counseling*, 3, 21–26.
- Riley, P., & McDaniel, J. (2000). Schools violence prevention, intervention and crisis response. *Professional School Counseling*, 4, 120–125.
- Ross, C. E., & Mirowsky, J. (1999). Parental divorce, life-course disruption and adult depression. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 1034–1045.
- Sandoral, J. (2002). *Handbook of crisis counseling, intervention, and prevention in the schools*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Association.
- Schmidt, J. J. (2003). *Counseling in schools: Essential services and comprehensive programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Short, J. L. (2002). The effect of parental divorce during childhood on college students. *Journal of Divorce and Remarriage*, 38, 143–156.
- Wallerstein, J. S., & Lewis, J. (1998). The long-term impact of divorce on children. *Family and Conciliation Courts Review*, 36, 368–383.
- Yongmin, S. (2001). Family environment and adolescent's well being before and after parent's marital disruption: A longitudinal analysis. *Journal of Marriage and Family*, 63, 697–713.
- Zill, N., Morrison, D. R., & Coiro, M. J. (1993). Long-Term effects of parental divorce on parent-child relationships, adjustment, and achievement in young adulthood. *Journal of Family Psychology*, 7, 91–103.

(Stone, 1997), והחוללות ההורית שלם נמוכה לעומת רמות גבוהות של דיכאון (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastonelli, 1996). דוח גם על הבדלים בין אמהות ואבות. בדרך כלל המחקרים נעשו על אמהות לילדים בעלי ליקות למידה, כנראה משום שהן יותר מעורבות בגדול הילד (Falik, 1995). מتوزע מעט המחקרים המשווים בין זוג ההוריות, עולה כי אבות בהשוואה לאמהות מרגישים כי ילדים בעלי ליקות הלמידה פחות בעיתוי, יש להם פחות עימותים אותם והם ממעיטים בעוצמת הבעה (Webster-Stratton, 1998). אמהות חותות יותר בעיות משמעות (Barkley, et al., 1992; Barkley, et al., 1995; Beckman, 1991; Webster-Stratton, 1990) ופחות חוללות עצמית (Beckman, 1991; Webster-Stratton, 1990) מכך שההוריות אלו חשים בדידות נוכחות הקשות שעיליהם להתמודד אתן, ותמייה חברתיות הכרחית לשיפור ההוריות (Bennett, et al., 1996; Valentine, 1996) ומגבירת את התקווה (Smith, et al., 1996). תמייה חברתיות מפחיתה את הבדידות (Atkinson, Purcell, 1992). קבלת ואemptיה מגברים את הערכה העצמית (Atkinson, Smith, Bern, & Hilgard, 1990; Pajares & Miller, 1990) ואת החוללות ההורית (Atkinson, 1994). כמורן היא מחלישה את תחושת הכישלון, את האכזבה ואת תחושת האשמה שרוב ההוריות מרגישים (Seligman, 1993). תמייה כזו המלווה באemptיה ומobilיה לשיפור הערכה עצמית ולחוללות הורית יכולה לשפר את האינטראקטיה הורה-ילד. לאור הבנת חשיבותה של תמייה חברתיות, ניתן להציג להורים לילדים בעלי ליקות למידה התערבות קבוצתית כמענה לצרכיהם. יש סוגים שונים של קבוצות המוכרכות בספרות והטיפולוגיה המקובלת יכולים מונה כמה סוגים קבוצות: חינוכית, ייעוץ, פסיכותרפיה וקבוצות ממשימה (Conyne, Wilson, & Ward, 1997; Gazda, Ginter, & Horne, 2001). מעצם ההגדרת, קבוצות חינוכיות הן קצרות מועד, ואוריינטציה קוגניטיבית-התנהותית, מבוססת על ליקות מודע או אימון התנהגות חדשות. לעומת זאת, קבוצות ייעוץ הן יותר חולísticas (בגישה הומנית) וمتבססות על התהילה הקבוצתי תוך שימוש בתמייה הקבוצתית והאינטרاكتיבית הביקראישית כמנוף להשגת שינוי.

בספרות המקצועית יש מעט מידע על התערבות קבוצתית להורים לילדים בעלי ליקות למידה ואלה המוכרכות הן קבוצות חינוכיות (Anastopoulos & Farley, 2003; Barkley, 1992; Brinkmeyer & Eyberg, 2003; Pfiffner & McBurnett, 1997; Webster-Stratton, 1998). בקבוצות אלו הורים מקבלים מידע מעודכן על הבויות הייחודיות של ילדים בעלי ליקות למידה בכל תחומי התפקוד. בחלק מהקבוצות, הורים ילדים עם בעיות התנהגות מזומנים לaimon במיומנויות ריסון ולתוכניות לעיצוב התנהגות. אך התערבות קבוצתית מסווג זה מתעלמות ממצבם הרגשי של ההוריות (רמות לחץ גבוהות) ומצרכיהם הייחודיים (תמייה רגשית וחברתית).

התערבות בוגנונ הומניסטי המספק מרכיבים חסרים אלו, אין בנמצא במחקר מרורות שנעשה בו שימוש רחב בעבודה קלינית (Cain, 2001). רק לאחרונה התקבלה תמייה במודל עבודה הומניסטי בטיפול פרטני וקבוצת ייעוץ (Elliott, 2001; Page, 1994).

אפיונים מיוחדים אלה משפיעים על יחסיו הורה-ילד במספר דרכים שליליות: הורים לילדים בעלי ליקות למידה מודאגים מסתגלות ילדם בבית הספר, מהקשרים עס בני הגיל, מביעות התנהגות ועתיד הילד Barkley, Anastopoulos, Guevremont, Fletcher, 1992; Basu & Deb, 1996; Bennet, DeLuca, & Allen, 1996; Silemore, 1994; Smith, Majeski, & McClenny, 1996; (1994). הנהלת בית הספר, מורים והורים של בני הכהה או השכונה מתלוננים לעיתים שכיחות על הילד בעל ליקות הלמידה וזה מעיצים את החרדה. כתוצאה לכך, ההוריות מרגישים סבל, כאט, אשם וחוסר אונים (Barkley, Fischer, Edelbrock, & Smallish, 1991; Rueter & Conger, 1995) מוצאים תחת לחץ (Abidin, Jenkins, & McGaughey, 1992), ולייטים מרגישים שאין להם השפעה על התנהגותם לילדים ואבידה להם השליטה, ובפועל לילד שולט על חייהם (Bennett, et al., 1996; Stice & Barrera, 1995).

מחקרים מצבעים על כך שרמות הלחץ אצל הורים לילדים בעלי ליקות למידה Barkley et al., 1991; Fuller & Rankin, 1994; Smith, 2000 (Rankin, 1994; Smith, 2000). במקרים אחרים, אמהות לילדים בעלי ליקות למידה דיווחו על שביעות רצון נמוכה מהתקיד ההורי (Smith, 2000) שביעות רצון נמוכה מהחי הנישואין ושיעור גבוח יותר של גירושין (Johnston, 1996), יותר סכוסכים עם בן הזוג (Reid & Crisafulli, 1990), ותחושות חוללות עצמית נמוכה (Gross, Fogg, & Reid, 1990; Tucker, 1995; Johnston, 1996) לעומת אמהות לילדים ללא ליקות.

תפיסות ורגשות אלו משפיעים באופן ישיר על התנהגותם של ההוריות. הם מגיבים בעינויו וധייה או בחוסר אונים והרמת ידיים, ושתי התגובהות הן הרסניות לגבי חינוך ילדים בעלי ליקות למידה. להורים יש תרומה משמעותית מאוד בצמיחה של ילדיםם במיוחד לאחר התבקע (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). ובעור לילדים בעלי ליקות למידה חוויה של הורות ייעילה חשובת (Ambert, 1997). ילדים בעלי ליקות למידה זקנים להורים תומכים במיוחד (Ambert, 1997). ילדים בעלי ליקות למידה זקנים להורים תומכים, להציב גבולות להתקנות פרועה ועקבים אחר התנהגות הילד. כל אלה צריכים להתקבע תוך אהבה ודאגה החריגת והדרישות המוגברות מונעים מההוריות תנובות ייעילות (Larson & Richards, 1994).

במוקם להיות הורים תומכים הם נהגים בשליטה וסמכויות מוגברת, מותנהגים בקשיחות, משמעת נוקשת ועונשיהם, הם עוינים ודוחים את הילד; או שהם נכעימים בעקבות הקשיים, נוהגים בהגנת יתר, מכחישים את הבויות ומאשימים את העולם החיצון (Ambert, 1997; Barkley, et al., 1995; Gross, et al., 1995).

בחשווה לאמהות לילדים ללא ליקות למידה, אמהות שלידיהן סובליהם מליקות למידה מחות יוטר את ילדיהם, נותנות מושבים שליליים (Steinert, Campbell, & Barkley, et al., 1991; Danforth, 1981), מפעילות יותר סמכות ופחות תמייה (Kiely, 1981; Bryan, Pearl, Zimmerman, & et al., 1991; Matthews, 1982; Lyytinen, Rasku-Puttonen, Poikkeus, Laakso, & Ahonen, 1994). בנוסף, נמצא כי הורים לילדים בעלי ליקות למידה מעיריכים פחות את ילדיםם

שנה כי במסלול לחינוך מיוחד במכלה אקדמית לחינוך. הגיל הממוצע של האמהות בקבוצות הניסוי היה 38.67 (ס"ת 4.69) ובקבוצות הביקורת 36.33 (ס"ת 3.57). הגיל הממוצע של האבות בקבוצת הניסוי היה 40.67 (ס"ת 4.30) ובקבוצת הביקורת 39.76 (ס"ת 3.50). כולם יהודים ורובם ילדי הארץ (75% מהאמהות ו-78% מהאבות). לרובם השכלה על יסודית (58.8%) 53.1% מהאבות), ולכ"י 30% הייתה חשלחה אקדמית. לא נמצאו הבדלים בין החורים בקבוצות ההשואת בכל משתני הרקע. אוכלסיטי המחקר מיצגת את כל השכבות הסוציאו-כלכליות וכן מאפיינת את חתך האוכלוסייה בארץ.

כלים

1. בעיות בייחסי הורה-ילד נמדד באמצעות Index of Parental Attitudes (IPA) (Hudson, 1982). השאלון נועד למדידת עצמת החומרה בעיתיות בייחסי הורה-ילד. השאלון כולל 25 פריטים (חלקים חיוביים וחלקים שליליים), והתשובות ניתנות על רצף של 1–5 (מ"אף פעם" עד "תמיד"). תוצאות נגבותות מעידות על יותר בעיות ואילו תוצאות נמוכות מעידות על העדר בעיות חמורות. דוגמאות לשאלות: "ילדי עולה לי על העצבים"; "אני מכבד את ילדי".
2. המהימנות הפנימית שדוחה בשלושה מחקרים הייתה גבוהה ($\alpha = .89$) בטוחה של ילדים בעיות בייחסים עם ילديם הושווה עם קבוצת אשין להם בעיות, באמצעות שאלון IPA ועוד שני שאלונים. IPA הבחן באופן הטוב ביותר בין הקבוצות IPA (Hudson, Wung, & Borgers, 1980) והדרש. המהימנות הפנימית של השאלון במחקר הנוכחי הייתה גבוהה ($\alpha = .91$).

3. לחץ הורים נמדד באמצעות Parental Stress Index/Short Form (PSI-SF) (Abidin, 1995). השאלון מעריך את החלץ של הורים אינטראקטיבית הורה-ילד. השאלון כולל שלושה מרכיבים: דיכאון הורי, אינטראקטיה דיספונקציונאלית בין הורה-ילד, וילד בעיתוי. השאלון המקוצר כולל 36 פריטים כמו למשל (דוגמה לכל מרכיב): "אני מרגישaldo ביחס למתחובי כהורה"; "לעתים ילדי עושה דברים רעים (באבון דידקט או פסיקולוג) וילד נוסף שאינו סובל מלוקות למידה (49 בקבוצות הניסוי ו-46 בקבוצות הביקורת). גיל הילדים בעלי ליקות הלמידה נע בין 6–12 שנים (ממוצע 8.62 ו-ס"ת 1.43), וגיל אחיהם שאינם סובלים ליקות למידה נע בין 5–16 שנים (ממוצע 9.48 ו-ס"ת 3.71). הגיל הממוצע של הילדים שהוריהם היו בקבוצות הניסוי ובקבוצות הביקורת היה דומה (nisoyi – ממוצע 8.97 ; ביקורת – ממוצע 8.54).
4. לאחר שtatutto בקבוצות ניסוי ובקבוצות ביקורת הייתה אקראית כשלשנה הוקדשה לסגנון הלחקה לקבוצת ניסוי ולקבוצת ביקורת הייתה אקראית כשלשנה הוקדשה לשנה אחרת (שנה אחת ההורים השתתפו בקבוצות ייעוץ ובשנה שלאחריה הורים אחרים השתתפו בקבוצות חינוכיות – כך במשך כל שנות המחקר).

כל המשפחות גרות באזורי חיפה וילדייהם קיבלו עזרה לימודית מטיזוניות (Weiss, & O'Brien, 1999; Clara Hill, 2001; Spiegel & Classen, 2000) מצעיה מודל תלת-שלבי שבו המטופל מתייחס בחקר מחשבותיו ורגשותיו, אחר-כך מגע לתובנות ולבסוף ערך שינויים. מודל זה נחקר בתפקיד פרטנית (Hill, 2001) ולאחרונה גם בטיפול קבוצתי (Shechtman, in press). מצעים מודל של תמייה שבו ביטוי רגשי ותמייה קבוצתית הם הנתיב העיקרי לשיפור התערבות כזו מדגישה את החוויה הרגשית שהגורם העיקרי בתהליך השינוי של הפרט יעוץ בסגנון הומניסטי שיבדק את השפעתו על הורים, לעומת קבוצה חינוכית. בהסתמך על הספרות המקסימלית המדגישה את הקשיים שחווים הורים לילדיים בעלי ליקות למידה, עלות החשערות הבאות:

1. אמהות המשתפות בקבוצות יעוץ תשפרנה את היחסים, רמת הלחץ והשליטה ההורית לגבי שני ילדיםם, אך במיוחד לגבי הילד בעל ליקות הלמידה, לעומת קבוצות הביקורת (קבוצות חינוכיות).
2. אבות, שבנות זוגם השתתפו בקבוצות הייעוץ, ישפרו גם הם את היחסים, רמת הלחץ והשליטה ההורית לגבי שני ילדיםם, אך במיוחד לגבי הילד בעל ליקות הלמידה, לעומת קבוצות הביקורת (קבוצות חינוכיות).
3. ילדים בעלי ליקות למידה שאמהותיהם לקחו חלק בקבוצות יעוץ ישפרו את תפיסתם לגבי היחסים עם כל אחד מההורים, יותר מילדים שאמהותיהם השתתפו בקבוצות הביקורת (קבוצות חינוכיות).
4. ילדים בעלי ליקות למידה שאמהותיהם השתתפו בקבוצות יעוץ ישפרו את הסתגלותם בבית הספר (مبוסט על הערכת מורים) יותר מילדים שאמהותיהם השתתפו בקבוצות הביקורת.

■ שיטת המחקר

אוכלסיטי研究 המתקו

אוכלסיטי研究 המתקו כללה 95 משפחות שאחד מילדייהם אובדן כבעל ליקות למידה (באבון דידקט או פסיקולוג) וילד נוסף סובל מלוקות למידה (49 בקבוצות הניסוי ו-46 בקבוצות הביקורת). גיל הילדים בעלי ליקות הלמידה נע בין 6–12 שנים (ממוצע 8.62 ו-ס"ת 1.43), וגיל אחיהם שאינם סובלים ליקות למידה נע בין 5–16 שנים (ממוצע 9.48 ו-ס"ת 3.71). הגיל הממוצע של הילדים שהוריהם היו בקבוצות הניסוי ובקבוצות הביקורת היה דומה (nisoyi – ממוצע 8.97 ; ביקורת – ממוצע 8.54).

כל המשפחות גרות באזורי חיפה וילדייהם קיבלו עזרה לימודית מטיזוניות

התערבות

קבוצת הניסוי
קבוצת הניסוי השתתפה בקבוצות ייעוץ קצרות מוגע (בין 11–13 מפגשים, שעה וחצי כל מפגש), על-פי המודל של תרפיה באמצעות תמיכה וחוויה רגשית (Piper, et al., 2001; Spiegel & Classen, 2000) על-פי הגישה החומניסטית (Cain, 2001). בקבוצה עודדו את האמהות להעלות את קשייהן, את רגשותיהן ואת דאגותיהן הקשוחים ביחסיהן עם ילדים בעלות הלמידה. החשיפה העצמית והחויה הרגשית (קתרזיס) קודמו בעקבות שימוש פועלות רפואיות כמו גירויים המעודדים הבעה ורגשיותם (שיר, קטע מסרט וко') ומודלינג של המנהה. הורים שחררו כעסים רבים הקשוחים בילדיהם, בבני זוגם, בבית הספר וכו'. גילויים אלה התאפשרו על רקע הרגשות שותפות בקשרים דומים. תחושת האוניברסליות היא זו שהאייצה את הדין והשתורף בניסיון האישי של כל אחד מחברי הקבוצה. תגilio העצמי ותחושת האוניברסליות יליכדה את הקבוצה. הורים גם קיבלו תמיכה באמצעות הדרכה ולמידה מניסיונים של הורים אחרים בקבוצה, כדי להתמודד עם מצבים קשים, כדי ללמידה כיצד לשטוף את האב בחינוך וכייד לבקש עזרה ותמיכה מותסביה הקרוביה.

בשלב ההתחלתי של התפתחות הקבוצה נעשו פעילויות מיזודות על מנת ליצור תחושת אמון, פיתוח יכולת של גילוי עצמי ותמכה הדזית. כל אלה הושגו באמצעות תרגילים לשבירת ה Kerr, שיתוף בעיטה בעובדה בזוגות, דיוון קבוצתי סביר קטע ספרותי הדן בהתנהגות ילדים וכו'. לאחר מכן ניתן夷וד להבעת רגשות המשותפים בכל הקשור הילד בעלות הלמידה, תוך קבלת והבנת הקושי של ההורה ולא ביקורת. בשלב זה גילו המשותפים את האוניברסליות שהגבירה את ההרגשה שהם אינםבודדים עם חבריים ושתקווה ודרכים להתמודדות, תוך למידה מניסיונים של האחרים בקבוצה. כבר בשלב זה המנהות נתנו ידע רלוונטי לנבי אפיוני הילד בעלות הלמידה שתרמו לעיטה שההורה העלה. באוירוח כזו קל לעבור לשלב הבא שבו כל משתתף מעלה את בעיותו הייחודי, את רגשותיו ואת דרכי התמודדותו. השיתור בבעיות העכימאה את הפעולות הדזיות, את העזרה הדזית (אלטרואיזם), ואת הלמידה הביקראישית. בשלב זה ניתן גם עזרה מעשית באמצעות הדרכה ומשחק תפקידים ואלה הגבירו רכישת מיומנויות חדשות. בשלב הסיום סוכמו היחסים בהתנהגות הקבוצתית, הובחרו המטרות החדשנות ביחסים העתידיים עם הילד והעצموا הורים לשימוש בכוחות הטמון בהם. לסייעם, להורים ניתנה הזדמנות לשחרר רגשות כבדים, לפתח ותובנות המבוססות על למידה ביראי-אישית, למרות העובדה שלא נעשו ניסיונות לפרש או לעמota את המשתתפים. המשתתפים למדו לדאות את בעיותם מثبت אחר ולקחת סיכון לעירצת שינויים בהתנהגותם תוך הבנה עמוקה יותר את תופעת לקוחות הלמידה ומה חלקו של ההורה בחינוך ילדו.

קבוצת הביקורת

קבוצת הביקורת התנסתה בהתערבות קבוצתית חינוכית. התערבות בסגנון זה מקובלת

3. שליטה הורית נבדקה באמצעות (PLOC, Parental Locus of Control; Lyman, & Prentice-Dunn, 1986) השאלון מודד חמישة מרכיבים: חוללות הורית, אחריות הורית, שליטת הילד על חייו הורי, אמונות ההורים בגורל ומרקיבות, ושליטת ההורם על התנהגותם ילדים. השאלון כולל 47 פריטים כמו למשל (דוגמת לכל מרכיב): "למעשי יש השפעה מועטה על התנהגות ליידי"; "אין דבר כזה, ילדים טובים או רעים, יש רק הורים טובים או רעים"; "חיי נשלטים בעיקר על ידי ליידי"; "אני רק הורה בר-מזל כי יש לי ילד טוב"; "אני תמיד מרגיש בשליטה בכל הנוגע ביידי". התוצאות ניתנות על רצף של 1–5, כך שתוצאות גבוהות בחוללות הורית, באחריות הורית ובשליטה בהתנהגות הילד מעידות על שליטה הורית גבוהה ואילו תוצאות נמוכות בשילוט הילד על חייו הורי ועל אמונותיהם בגורל מעיד על שליטה הורית נמוכה.

מדוחות מהימניות פנימיות גובהה (.92 = α; בטוחה של .65–.75). דוחות גם על תוקף המבחן והቶוקף המבחן (Campis, Lyman, & Prentice-Dunn, 1986). במחקר הנוכחי, המהימניות הפנימיות הכלולות של השאלון נעה בין .48–.89.. המהימניות הפנימיות הנמוכה הייתה בגין שליטות הילד על חייו הורי, ואילו בכל הגורמים האחרים המהימניות הייתה מעל .60.. השאלון תורגם מאנגלית לעברית בהתאם להליך הנדרש.

4. עמדת הילד כלפי היחסים עם הוריו הוערכה באמצעות (Hudson, 1982) Mother/Father Attitude Toward Child (Hudson, 1982). השאלון בודק את תפיסת הילד לגבייחסים עם אמו ועם אביו (CAF). המבחן זהה לשאלון IPA אלא שהוא מופנה להערכת הילד את היחסים שבינו לבין הוריו. השאלון כולל 25 היגדים כשתתנוגבות על רצף של 1–5 מ"תמיד" ועד "אף פעם". ככל שהמדד גבוה יותר תפיסת היחסים קשה יותר. דוגמה להיגדים: "امي עולה לי על העצבים"; "אני מכבד את אימי". אותן היגדים מופיעים בהתייחס לאב. דוחות על מהימניות גובהה (.95 = α), וגם מהימניות חוזרת גובהה (.96 = α). תוקף הכללי נבחן באמצעות תוקף מבחן (Hudson, Hiramoto, & Wong, 1977; Hudson & Proctor, 1976 a,b). המהימניות במחקר זה היא ..92.

5. התנהגות הילד נמדדה באמצעות (CTRS, Conners Teacher Rating Scale; Conners, 1997). מטרת השאלון להעריך את הביעתיות שבהתנהגות הילד בבית הספר בחמישת תחומיים: התנהגות בלתי הולמת התנהגות, תוקפנות; חולמנות וחוסר קשב; חרדה ודאגה; תנועות יתר; ובריאות. בשאלון 39 פריטים שהמוראה מתאפיינת אליהם על רצף של 0–3 ("בכלל לא" ועד "הרבה"). דוגמאות לחמישת המרכיבים: "נותה מרירות וקטנות"; "חולם בהקץ"; "ובוכה לעיטים קרובות"; "יחסר מנוחה"; "דוחוי על ידי חבריו לכמהה". דוחות על מהימניות גובהה (.94 = α; בטוחה של .61–.95). בטוחה של .72–.91. (Conners, 1969). המבחן נבדק באמצעות החוזרת היהת צפיה ונמצא גובה (.73 = α). המהימניות הפנימיות של המחקר הנוכחי היא בטוחה .87–.91.. השאלון נמצא בשימוש נרחב בארץ ובעולם.

■ ממצאים

השערת הממחקר הייתה כי יימצאו שוניים בגישה/בתפישת הורים, הלחץ והשליטה הורונית כלפי שני ילדים, אך במיוחד כלפי הילד בעל לקות הלמידה, בקבוצות הניסוי יותר מאשר בקבוצת הביקורת. כלומר, מצופה מהמותות (אבות) בקבוצות הניסוי לשפר אתיחסים עם שני ילדים, אך במיוחד עם ילדים בעל לקות הלמידה. הציפייה היא ליחסים פחות עווייטיים, לפחות לחץ ולイトר שליטה אצל אמהות (אבות) בקבוצת הניסוי לעומת אמהות (אבות) בקבוצת הביקורת. בנוסף, יש ציפייה כי הורים בעלי לקות הלמידה שהויריות השתתפו בקבוצת הייעוץ ירגשו שיפור ביחסיהם עם כל אחד מההורים, כמו גם בהתמודדות בבית הספר (על-פי הערכת המורים).

תפישת התהווים (IPA)

סטוות תקן וערכי F עבור האינטראקציה קבוצה × זמן והאינטראקטיבית זמן × זמן × קבוצה מוצגים בלוח 1.

לוח 1
ממוצעים, סטיות תקן וערכי F למדד התפישות של הורים (IPA)

F(1,93)	$F(1,93)$	זמן × ילד	קבוצה × זמן × ילד	קבוצת הניסוי ($N=49$)		קבוצת ביקורת ($N=47$)		קבוצה×	חברים			
				левני		אחריו						
				SD	M	SD	M					
54.38 ***	15.62 ***	אם ריגיל	לקוי למידה	8.29	43.70	8.96	41.67	7.65	37.22	9.14	41.55	3.68 ***
			לאם רניל	6.46	32.67	6.86	32.65	7.90	32.57	9.04	34.45	1.93 ***
73.11 ***	8.69 **	חаб רניל	לקוי למידה	8.68	45.59	9.03	43.93	6.91	37.35	10.13	42.33	1.88 ***
			לאח רניל	6.17	31.59	6.29	31.24	5.93	30.41	8.30	32.53	1.83 ***

סטוות הציון — 25–125. ** $p < .01$, *** $p < .001$.

במבחן MANOVA עם מדידות חוזרות נמצא כי האם והאב תופסים את יחסיהם עם ילדים בעל לקות הלמידה כיוטר עווייטיים מאשר היחסים עם הילד הנושא ללא קשר להתערבות ($F(1,93)=87.05$, $p < .001$; $F(1,93)=159.13$, $p < .001$). (ממצאים אלו אינם מוצגים בטבלה).

האינטרקציה של קבוצה × זמן נמצאה מובהקת עבור האם והאב: עבור האם $F(1,93)=54.38$, עבור אב $F(1,93)=73.11$, עבור אב $F(1,93)=8.69$. במשתנים משבוקים בין קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת עבור האמהות ששהשתתפו בהתערבות ועבור האבות שלא השתתפו בהתערבות, בהתייחס לשני הילדים. בממוצעים של IPA ניתן לראות כי הציון נמגמת יותר לאחר ההתערבות רק בקבוצת הניסוי ואצל שני הילדים, ואיilo בקבוצת הביקורת הציון נמגמת לאחר ההתערבות במוגמת עלייה.

עבור הורים בעלי בעלות למידה (Basu & Deb, 1996; Purcell, 1992; Smith et al., 1996). מטרת קבוצה זו היא בעיקר מונעת מידה על לקויו למידה באמצעות התמודדות. המידע מגיע ממומחים העוסקים בתחום ילדים בעלי לקות למידה, ולא עמוקים בקבוצת הניסוי. הנושאים בהם קיבל הורים מידע מעמיקים בקבוצת הניסוי, כפי שקרה בקבוצת הניסוי. אפיקונים של ילדים עם בעיות חס: הגדרת ליקוט הלמידה, היקף הבעיה והאטיאלוגיה, דיסלקטיה, דיסקלוקליה, בעיות שפה, בעיות למידה, קשיים בהתמודדות בבית, דיסלקטיה, דיסקלוקליה, בעיות שפה, בעיות שפה. קשיי התמודדות בבית הספר וטיפול רפואי (Purcell, 1992; Silmore, 1994). כל הרצתה ניתנה על-ידי האדם המומחה בתחום וניתנה אפשרות לשאלות בסוף הרצאה.

ניתן לסכם את ההבדלים העיקריים בין שני סוגי ההתערבות כך: בקבוצת הביקורת המוקד הינו קוגניטיבי, הורים היו פסיביים בקבלת מידע והאינטראקטיבית בין חברים הקבוצה זרומה דרך המרצה. לעומת זאת, ההתערבות של קבוצת הניסוי הייתה הוליסטית עם מיקוד ברשותן, כשההוריות היו פעילות והאינטראקטיבית התרחשה בעיקר בין חברי הקבוצה.

התהילה

במחקר השתתפו 95 זוגות הורים הקשורים למכללה אקדמית להכשרת מורים בעקבות טיפול פרטוני הנינתן לילדים בעלי בעלות למידה. קבוצת הניסוי מנתה 49 הורים שנחלו או אראי לחםש קבוצות, והונחו על-ידי שתי מנהלות (אחת הננתה שלוש קבוצות והשנייה שתי קבוצות). שתי המנהלות הן בעלות ניסיון בעובודה עם הורים ילדים בעלי בעלות למידה, ושתייהן בעלות תואר שלישי בייעוץ. מספר ההוריות שהשתתפו בכל קבוצה נע בין 8 ל-12, ובכל הקבוצות נע מספר הפגישות בין 11 ל-13 פגישות.

קבוצת הביקורת מנתה 46 הורים, שנחלו או אראי לאربع קבוצות כשבכל קבוצה חיו בין 11 ל-13 הורים. נערכו שמותנאה פגישות כשבכל פגישה ניתנה הרצתה אחרת בנושא לקויו למידה.

את השאלונים מילאו האם והאב בנפרד בשני זמנים: פעם אחת תהייחשו לילדים בעל לקות הלמידה ופעם נוספת תהייחשו לילדים הנוסף שאנו בעל בעלות למידה. השאלונים מולאו לפני ההתערבות ולאחריה. באותו זמני מילאו גם הילדים בעלי מקצועותrépeated Measures) (MANOVA with Repeated Measures) ניתן ללמידה כי אין הבדלים סטטיסטיים מובהקים בין הקבוצות ($MF(9,85)=1.57$; $p > .10$), מלבד אחד במחקר CAF שבו קבוצת הביקורת גדולה מקבוצת הניסוי ($MF(9,85)=8.23$; $p < .05$). مكان ששתי הקבוצות החלו מאותה נקודת מוצא. כמו כן לא נמצאו הבדלים ראשוניים בין המשתתפים בקבוצות של שני המנחים בניתוח MANOVA מסווג שלוש מדידות ($MF(8,40)=0.71$; $p > .05$).

מתבקשת המסקנה, כי קבוצת ייעוץ עדיפה על קבוצה חינוכית בעקבות הכוח של הדינמיקה המרכיבת את העבודה בקבוצת, ולמסקנה זו יש תמייה בספרות הממצואית (Bohart, 1993; Goldfried, 1995; Greenberg & Korman, 1993; Stein, 1995;).

מגבלות המחקר

למחקר זה כמה מגבלות: ראשית, הכללת תוכאות המחקר מוגבלות בגל המדגם הקטן יחסית, המקום הספציפי בו נערכן המחקר, העיר והמדינה. נחוצים מחקרים נוספים לפרטציה של התוצאות. שנית, נדרש מעקב המשך, דבר שלא ניתן לעשות במחקר זה. למרות החשווה לדרך התערבות אחרת ושינוי בין הזוג שלא השתתף בהתערבות, המגבילים דרישת זו, המשך מעקב נחוץ על מנת להוכיח כי השינוי נושא קבוע.

למרות המוגבלות יש למחקר זה כמה יתרונות. ראשית, השוואת שני ילדים בתוך אותה משפחחה הוא מהלך ייחודי, המאפשר לשילוח על מושגים מותרים רבים שהם חלק מחקרים המשווים ילדים משפחות שונות. שנית, שיטוף בzeńego במחקר, למרות שלא השתתף בהתערבות, והתוצאות המרשימות שהתקבלו מדיווחו, מובילים להבנת השפעתה הרחבה של קבוצת ייעוץ. קשה לניסי אבות לטרפה, ובדרך כלל אלו האמינות המתקבלות טיפול. אך השיפור שנמצא אצל האבות מורה על שינוי בכל הדינמיקה של המשפחה כתוצאה מהשתתפות אחד הורים, על כן אסור להתייחס מהימנות אבות לקחת חלק בטיפול. בנוסף, נראכה השוואה בין קבוצת ייעוץ לקבוצת חינוכית ונמצא כי הראשונה עיליה יותר באופן מובהק ביצירות שינוי ביחסו הורה-ילד. נמצא זה מוביל למשמעות חשיבותו, כיוון שהוא שרוב הקבוצות להורים הן חינוכיות. כמו כן יש לכך גם משמעות תיאורטית מיקוד הטיפול בזכריכים הרגשיים של הורים חשוב יותר מאשר אותם במוניות הורים. בקבוצת שבה מודדים אינטראקטיה בין המשתתפים ונוצרת אוירה של "מקום בטוח", התהילה הקבוצתי יוצר תנאים טובים במיוחד לתבנה תוך-אישית ולרצון לעורך שינוי.

המחקר כלל מודל אינטגרטיבי-יהומני לעזרה אשר היה יעל. מטרתו של קבוצה חינוכית לשפר מוניות ולפתור בעיות באמצעות קבלת מידע; לעומת זאת, קבוצת ייעוץ מטרתה לדאוג לבリアות הרגשית (well-being) של הורים. בזמן שאימון במוניות יכול להשפיע רק על האדם המקבל את האימון, לשיפור ברגשות ובתחות המיטביות יש השכלה רחבות יותר כמו שיפור באוירה וביחסים בתוך המשפחה. על כן, ההישגים שהוצעו במחקר זה יכולים אולי להיות רלוונטיים לנושאים וקשיים נוספים העולים במשפחות שעובר למטרת מחקר זה.

חל שני. מכאן ניתן להניח כי חסיפה למידע בלבד איתו מספיק כדי להחזיר להורים את השליטה. בזמן קבלת מידע, המשותפים הינם בתפקיד סביר ואינם מביעים או אינם מתמודדים עם הריגשות העולמים לאור המידע שהם שומעים ומצב כזה עלול להשפיע על שילוח ההורות לאחר אימונו הורים בהתקומות אסטרטגיות, במיוחד לגבי ילדים עם ADHD (ADHD Barkley, 1992; Pfiffner & McBurnett, 1997) המתמקדת בעולם הפנימי של הורים, ובתוחם זה כמעט ואין מחקרים. הטענה היא שטיפול ברגשות הורים באמצעות מקבתת יכול לשינויים בגישתם ורגשותיהם כלפי ילדים בעל לקות הלמידה, וכটואאה מכך יכולו שנויים בהתנהגות הורים ו힐ד. ההוכחה נמצאת בדוחות הילדים על שיפור ביחסיהם עם אימה ואבא בעקבות השתתפות אחד מההורים בקבוצת ייעוץ. רק הילדים שהוריהם השתתפו בקבוצת הייעוץ חשו שיחסיהם עם הורים פחותו בעיניים, ואילו ילדים שהוריהם השתתפו בקבוצת המידע לא רואו שינוי בתפיסהיחסים עם הורים. יתכן ותואאה זו קשורה לשיפור בהרגשות הורים, הפחתת הלחץ ועליה יכולה השילוח ההורי, אך תחושת השיפור של הילדים מוסיפה גם לתוקף של כל התוצאות. מידית הישגים באמצעות יותר מקור אחד של מידע היא הוכחה לרמת מחקר גבואה (Division 17 Special Task Group, 1999). בדרך דומה, גם דוח המורים על שיפור בהתנהגות הילדים בעלי לקות למידה לורים לילדים בעלי לקות למידה. הממציאות על השפעה חיובית של קבוצת הייעוץ על הורים לורים חשובה במיוחד בנסיבות העובדה שהמורים חשו בשינויים שבהתנהגות הילדים חשובה במיוחד, כיוון שהם לא היו קשורים כלל להתנהגות שנעשתה אצל הורים, וכמוון שלא מי מההורים משתף בקבוצת ייעוץומי בקבוצת מידע.

השינויים ברגשות האבות, למרות שלא השתתפו בהתערבות, היא תוצאה מענית במחקר זה. נראה כי השינויים שהולו אצל האמהות משפיעים באופן חיובי גם על האבות. יתכן שכשלאמונות ניתנת התזדמנות לתעל ולעבד את רגשותיהם, האינטראקטיה עם ילדיהם ובן זוגה משתפרת; היא יכולה להפוך ולהיות המגינה על הילד, במקומות "להשתמש" באב כמשליט משמעת בחיי הילד, ובמקומות זאת לאפשר לו להנחות מערכתייחסים בראיה עם ילדו. יתכן וזה גם תוצאה מהמגמה והכוון בקבוצת הניסוי המעודדת את שיתוף האב בחינוך ילדו.

מما נסמן בסקר נגע במחקר לרשותם הזרים יותר שעשו הורים עם ילדים בעלות לקות הלמידה לעומת ילדים הנוסף במשפחה. ניתן להסביר זאת בכך שמדובר בייעוץ בסדר גודל עצום, כך שהייתה יותר אפשרות להגיע לשיפורים. הסבר אחר ניתן במחקר בו נמצאו כי האבות שיפורו בצורה ובנהה לשפר את היחסים עם הילד בעל הביעות. בנוסף, נמצאו כי האבות שיפורו את יחסיהם גם עם ילדים "רגיל". מכיוון שבקבוצות הייעוץ לא התמקדו בשיפור מוניות, השיפור הקשור בחוללות העצמית/הורית, ביכולת השילוח או בשיפור תחושת המיטביות (well-being), שלאחרונה הודהשה מאוד בספרות הפסיכולוגית (Bandura, 1997; Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000).

- Bennett, T., DeLuca, A. D., & Allen, R. W. (1996). Families of children with disabilities: Positive adaptation across the life cycle. *Social Work in Education*, 18(1), 31–44.
- Blumsack, J., Lewandowski, L., & Waterman, B. (1997). Neurodevelopmental precursors to learning disabilities: A preliminary report from a parent survey. *Journal of Learning Disabilities*, 30(2), 228–237.
- Bohart, A. C. (1993). Experiencing: The basis of psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 3, 51–67.
- Brinkmeyer, M. Y. & Eyberg, S. M. (2003). Parent-child interaction therapy for oppositional children. In A. E. Kazdin & J. R. Weisz (Eds.), Evidence-based psychotherapies for children and adolescents (pp. 204–223). New York: Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Heredity, environment, and the question "how?" A first approximation. In R. Plomin and G. E. McClearn (Eds.), *Nature, nurture & psychology* (pp. 313–324). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bryan, T., Pearl, R., Zimmerman, D., & Matthews, F. (1982). Mothers' evaluation of their learning-disabled children. *The Journal of Special Education*, 16, 217–222.
- Cain, D. (2001). Defining characteristics, history, and evolution of humanistic psychotherapies. In D. J. Cain & J. Seeman (Eds.), Humanistic psychotherapies (pp. 3–54). Washington, D.C.: APA.
- Callias, M. (1994). Parent training. In M. Rutter, E. Taylor & L. Hersov (Eds.), *Child and adolescent psychiatry: Modern approaches* (pp. 918–935). Oxford: Blackwell Scientific Publications.
- Campis, L. K., Lyman, R. D., & Prentice-Dunn, S. (1986). The parental locus of control scale: Development and validation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(3), 260–267.
- Chadwick, O., Momcilovic, N., Rossiter, R., Stumbles, E., & Taylor, E. (2001). A randomized trial of brief individual versus group parent training for behaviour problems in children with severe learning disabilities. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 29(2), 151–167. Cambridge University Press.
- Conners, C. K. (1969). A teacher's rating scales for use in drug studies with children. *American Journal of Psychiatry*, 126, 884–888.
- Conners, C. K. (1997). *Manual for Conners rating scales*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Conyne, K., Wilston, F. R., & Ward, D. (1997). *Comprehensive group work: What it means and how to teach it*. Alexandria, VA: ACA.
- Danforth, J. S., Barkley, R. A., & Stokes, T. F. (1991). Observations of parent-child interaction with hyperactive children: Research and clinical implications. *Clinical Psychology Review*, 11(6), 703–727.
- Division 17 Special Task Group, (1999). Principles of empirically supported intervention programs. Paper presented at the APA annual conference (August)

מקורות

- Abidin, R. R. (1995). *Parenting Stress Index: PSI*. Florida: Psychological Assessment Resources.
- Abidin, R. R., Jenkins, C. L., & McGaughey, M. C. (1992). The Relationship of early family variables to children's subsequent behavioral adjustment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(1), 60–69.
- Ambert, A. M. (1997). *Parents, children and adolescents*. New York: The Haworth Press.
- Anastopoulos, A. D., & Farley, S. E. (2003). A cognitive-behavioral training program for parents of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. In A. E. Kazdin, & J. R. Weisz (Eds.), *Evidenced-based psychotherapies for children and adolescents*. New York: Guilford Press.
- Anastopoulos, A. D., Guevremont, D. C., Shelton, T. I., & DuPaul, G. J. (1992). Parenting stress among families of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(5), 503–520.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E., Bern, D., & Hilgard, E. (1990). *Introduction to Psychology*. Orlando: Florida, Harcourt Brace Jovanovich, Pub.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastonelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206–1222.
- Barkley, R. A. (1992). A comparison of 3 family therapy programs for treating family conflicts in adolescents with ADHD. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 60(3), 450–462.
- Barkley, R. A., Fischer, M., Edelbrock, C., & Smallish, L. (1991). The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria 3. Mother-child interactions, family conflicts and maternal psychopathology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 32(2), 233–255.
- Barkley, R. A., Anastopoulos, A. D., Guevremont, D. C., & Fletcher, K. E. (1992). Adolescents with attention deficit hyperactivity disorder: Mother-adolescent interaction, family beliefs and conflicts, and maternal psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(3), 263–288.
- Basu, S., & Deb, A. (1996). Parent training in children with ADHD: An integrated approach for greater effectiveness. *Indian Journal Psychology*, 23(2), 184–191.
- Beckman, P. J. (1991). Comparison of mothers and fathers' perceptions of the effect of young children with and without disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 95, 585–595.
- Bendell, R. D., Stone, W., Field, T., & Goldstein, S. (1998). Children's effects on parenting stress in a low income, minority population. *Topics in Early Childhood Special Education*, 8(4), 58–71.

- learning disabilities in integrated classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 322–330.
- Lamminmaki, T., Ahonen, T., Todd be Barra, H., Tolvanen, A., Michelsson, K., & Lyytinen, H. (1997). Comparing efficacies of neurocognitive treatment and homework assistance programs for children with learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 333–345.
- Larson, R. W., & Richards, M. H. (1994). *Divergent realities: The emotional lives of mothers, fathers, and adolescents*. New York: Basic Books.
- Lyytinen, P., Rasku-Puttonen, H., Poikkeus, A., Laakso, M., & Ahonen, T. (1994). Mother-child teaching strategies and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(3), 186–192.
- Margalit, M. (1993). *Loneliness Sub-Typing for Learning Disabled Students*. Paper Presented at the AERA annual meeting in Atlanta.
- Margalit, M. (1998). Loneliness and coherence among preschool children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 173–180.
- Margalit, M., Mioduser, D., Al-Yagon, M., & Neuberger, S. (1997). Teachers' and peers' perceptions of children with learning disorders: consistency and change. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 225–238.
- McPhail, J. C., & Stone, C. A. (1995). The self-concept of adolescents with learning disabilities: A review of the literature and a call for theoretical elaboration. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavior disorders* (Vol. 9, pp. 193–226). Greenwich, CT: JAI Press.
- Minde, K. K. (1980). Some thoughts on the social ecology of present day Psychopharmacology. *Canadian Journal of Psychiatry*, 25, 201–212.
- Moran, G., Pederson, D. R., Pettit, P., & Krupka, A. (1992). Maternal sensitivity and infant-mother attachment in a developmentally delayed sample. *Infant Behavior and Development*, 15, 427–442.
- Mowder, B. A., Harvey, V. S., Moy, L., & Pedro, M. (1995). Parent role characteristics: Parent views and their implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 32, 27–36.
- Page, R. C., Weiss, J. F., & Lietaer, G. (2001). Humanistic group therapy. In D. J. Cain & J. Seeman (Eds.), *Humanistic psychotherapies* (pp. 339–368). Washington, D.C.: APA.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193–203.
- Pfiffner, L. J., & McBurnett, K. (1997). Social skills training with parent generalization: Treatment effects for children with attention deficit disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(5), 749–757.
- Purcell, N. M. (1992). *Development of a parent support group for parents of learning disabled students in a high school setting*. Ed. D. Practicum Report, Nova University, Dissertations/Theses Practicum Paper.
- Elliott, R. (2001). The effectiveness of humanistic therapies: A meta-analysis. In D. J. Cain & J. Seeman (Eds.), *Humanistic psychotherapies*. Washington, D.C.: APA.
- Falik, L. H. (1995). Family patterns of reaction to a child with a learning disability: A mediational perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 28(6), 335–341.
- Fuller, G. B., & Rankin, R. E. (1994). Differences in levels of parental stress among mothers of learning disabled, emotionally impaired, and regular school children. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 583–592.
- Gazda, G. M., Ginter, E. G., & Horne, A. N. (2001). Group counseling and group psychotherapy. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Goldfried, M. R. (1995). *From cognitive-behavior therapy to psychotherapy integration: An evolving view*. New York: Springer.
- Greenberg, L. S. (2002). Emotion-focused therapy. Washington, D.C.: APA.
- Greenberg, L. S., & Korman, L. (1993). Assimilating emotion into psychotherapy integration. *Journal of Psychotherapy Integration*, 3, 249–265.
- Gross, D., Fogg, L., & Tucker, S. (1995). The efficacy of parent training for promoting positive parent-toddler relationships. *Research in Nursing and Health*, 18(6), 489–499.
- Hill, C. E. (2001). Helping skills: The empirical foundation. Washington, D.C.: APA.
- Hill, C. E., & O'Brien, K. M. (1999). *Helping skills, facilitating exploration, insight, and action*. American psychological association: Washington, D.C.
- Hudson, W. W. (1982). *The clinical measurement package: A field manual*. Homewood, IL: Dorsey Press.
- Hudson, W. W., Hiramoto, J. E., & Wong, S. M. (1977). *Affect disorders in a multiracial school and their relation to academic performance*. Honolulu: University of Hawaii School of Social Work.
- Hudson, W. W., & Proctor, E. K. (1976a). *A short form scale for measuring self-esteem*. Honolulu: University of Hawaii School of Social Work.
- Hudson, W. W., & Proctor, E. K. (1976b). *The assessment of depressive affect in clinical practice*. Honolulu: University of Hawaii School of Social Work.
- Hudson, W. W., Wung, B., & Borges, M. (1980). Parent-child relationship disorders: The parents point of view. *Journal of Social Service Research*, 3(3), 283–294.
- Johnston, C. (1996). Parent characteristics and parent-child interaction in families of nonproblem children and ADHD children with higher and lower levels of oppositional-defiant behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(1), 85–104.
- Johnston, C., & Patenaude, R. (1994). Parent attributions for inattentive overactive and oppositional defiant child behaviors. *Cognitive Therapy and Research*, 18(3), 261–274.
- Juvonen, J., & Bear, G. (1992). Social adjustment of children with and without

- Valentine, D. P. (1993). Children with special needs: Sources of support and stress for families. *Journal of Social Work and Human Sexuality*, 8, 107–127.
- Webster-Stratton, C. (1998). Preventing conduct problems in Head Start Children: Strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Psychology*, 66(5), 715–730.
- Webster-Stratton, C. (1990). Stress: A potential disruptor of parent perceptions and family interactions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(4), 302–312.
- Reid, W. J., & Crisafulli, A. (1990). Marital discord and child behavior problems: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 105–117.
- Rueter, M., & Conger, R. (1995). Interaction style, problem-solving behavior, and family problem-solving effectiveness. *Child Development*, 66(1-2), 98–115.
- Scott, K. H. (1999). *Parenting boys identified as having learning disabilities: A meaning-making perspective*. Thesis for the degree of Doctor of Education, Harvard University.
- Seligman, M. (1993). Group work parents of children with disabilities. *The Journal for Specialists in Group Work*, 18(1), 115–126.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Shechtman, Z. (in press). Client behavior and therapist helping skills in individual and group treatment of aggressive boys. *Journal of Counseling Psychology*.
- Silemore, C. C. (1994). *Implementing a support program for parents of learning disabled students in a rural elementary school*. Dissertations/theses practicum papers. Nova University.
- Smith, G. L. (2000). *Parent involvement and satisfaction in the education of children with specific learning disabilities*. A dissertation for PhD, University of California, Riverside.
- Smith, G. C., Majeski, S. R., & McClenney, B. (1996). Psychoeducational support groups for aging parents: Development and preliminary outcomes. *Mental Retardation*, 34 (3), 172–181.
- Spanfford, C. S., & Grosser, G. S. (1993). The social misperception syndrome in children with learning disabilities: Social causes versus neurological variables. *Journal of Learning Disabilities*, 26(3), 178–189.
- Spiegel, D., & Classen, C. (2000). *Group therapy for cancer patients*. New York: Basic Books.
- Stein, R. S. (1995). The role of affects in the process of change in psychotherapy. *Israel Journal of Psychiatry*, 32, 174–183.
- Steinert, Y., Campbell, S., & Kiely, M. (1981). A comparison of maternal and remedial teacher teaching styles with good and poor readers. *Journal of Learning Disabilities*, 14, 38–42.
- Stice, E., & Barrera, M. (1995). A longitudinal examination of the reciprocal relations between perceived parenting and adolescents' substance use and externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 31(2), 322–334.
- Stone, C. A. (1997). Correspondences among parent, teacher, and student perceptions of adolescents' learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(6), 660–669.
- Trites, R. L., Blouin, A. G., & Laprade, K. (1982). Factor analysis of the Conners Teacher Rating Scale based on a large normative sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 615–623.

מסרים קוגניטיביים המשפיעים על תהליכי עיבוד מידע חברתיים אצל הילד. תהליכי אלו נמצאו לקיים אצל ילדים תוקפניים, המאפיינים בחשיבה נוקשה, ראייה מוגבלת, הערכה של תוקפנות ותגובה תוקפנית. הטיפול בילדים אלו ממוקד בשינוי בתהליך עיבוד המידע. אך הטענה היא שהשגת מקסימום רוחחים אצל ילדים מוגנתית בשיתוף ההורם בתהליך התרפויי (Lochman et al., 1999; Sandhu et al., 2000; Southam-Gerow & Kendall, 1997; Olweus, 1980; Show & Winslow, 1997).

Pettit ושותפיו (2001) מבוחנים בין חורים אוטוריטטיביים (authoritative) לבין חורים מאוחדים, מנהלים ומפקחים על התנהגות הילד, לעומת חורים שתלטניים (authoritarian) החולמים בילד באמצעות טובענות וכוח. אצל חורים בעלי הסגנון האחרון נמצאו ילדים יותר תוקפניים. שימוש בכוח כלפי הילד אינו מאפשר פיתוח אמפטיה אצלם, ולהילופין מפתח בו רמות גבוהות של עיינות (Dodge, 2000). גם מניעת אהבה, דחיה והתעלמות פוגעים בהתפתחות האמפטיה כמורין, נמצא שיפור בתגובה ההורם נושא רק בדיזון הניסוי לעומת הביקורת, ואילו ההבדל בין שתי קבוצות הניסוי נמצא רק בירידת בתגובה מבעלות מצוקה ובירידה בתגובה מעישות אצל ההורם השתתפו בתוכנית ההתערבות.

תקופה אחרת, בדרך כלל על גידול הילדים ונמצאת באינטראקציה בין ההורם, על רמת התוקפנות של הילדים (Patterson et al., 1991; Pettit et al., 2001). מכאן שתוכניות ההתערבות עם ההורם נחוצות בתהליך הטיפול בילדים ובמתבגרים תוקפניים (Southam-Gerow & Kendall, 1997). ואכן תוכניות המשלבות ההורם בתהליך הטיפול הצבעו על ממצאים מובהקים בצמצום התוקפנות Kazdin, Bass, Siegal & Thomas, 1989; Southam-Gerow & Kendall, 1997).

נקודות החתurbation עם ההורם נובעת מן הצורך להרחיב את טווח הגורמים המשפיעים על שינוי התנהגות הילד, וכן על מנת להשפיע על התפקיד החורי עצמו. תומס גורדון (1998) דבר על אימונו התנהגותי של ההורם כדי ליצור אוירה דמוקרטית עדרת כפיגיות, ומכאן להגדיל התנהגות פרו-סוציאלית אצל הילד. גם עומר (2000) בספריו "שיעור והסמכות ההורית" ממליץ על איזון נכון בין תקיפות לשם נוכחות הורית".

פטרסון ו עמיתיו פיתחו תוכנית מקיפה להכשרת ההורם לילדים תוקפניים, הבנויה על עקרונות התנהגותיים (שכר ועונש, תכפיות, ציפיות). מחקרים הצבעו על הצלחתה של התוכנית (Patterson et al., 1991). מחקרים אשר התמקדו בהשווות התוצאות של טיפול בילדים לעומת שתי צורות הטיפול (Kazdin et al., 1992; Webster-Stratton, 1988; Kolpacoff & Hollinsworth, 1988). אם כי בבדיקה לטוויה אורך (לאחר שנה).

הישגים השתמרו טוב יותר בקבוצות ההתערבות של ההורם וילדים. Patterson (1997) תיאר קשיים אחדים בהתערבות עם ההורם, בעיקר התנגדות ההורם לטיפול ושיעורי נשירה גבוהים. לכן, המלצתם שלם הייתה

התערבות קבוצתית לצמצום תוקפנות: השווהה של ילדים המטופלים עם ההורם ובעליהם

דליה ביראני-נסראלדין וציפורה שכטמן הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

תקציר

מחקר זה מתמקד בטיפול בילדים תוקפניים, תוך השווה של שתי קבוצות ניסוי: "ילדים והורים" (25=A) ו"ילדים" (25=B), לקבוצת ביקורת ללא התערבות (A=25=A), בוגזר הדורי בישראל. ההתערבות נעשת על התוכנית של שכטמן אשר עשויה שימושביבליותרפיה, ואשר נחקרה בעבר ונמצאה יعلاה בצמצום תוקפנות. נמצא המחקר מฉบבים על צמצום רמת התוקפנות בשתי קבוצות הניסוי בהשוואה לביקורת, על פי דיווח עצמי מורים והורים, גם בעקבק אחריו שלושה חדשים. אך בין שתי קבוצות הניסוי נמצא בלבד רק בדיזון העצמי של הילדים. כמו כן, נמצא שיפור בתגובה ההורם בשתי קבוצות הניסוי לעומת הביקורת, ואילו ההבדל בין שתי קבוצות הניסוי נמצא רק בירידת בתגובה מבעלות מצוקה ובירידה בתגובה מעישות אצל ההורם השתתפו בתוכנית ההתערבות.

התערבות קבוצתית באמצעותביבליותרפיה נבדקה בסדרה של מחקרים ונמצאה יعلاה בצמצום תוקפנות, בהשוואה לילדים שלא קיבל טיפול (Shechtman, 2003; 2001; 1999). במחקר הנוכחי נוסף טיפול בהורים באמצעות התערבות עם ולא הורים, בהשוואה לקבוצת ביקורת ללא התערבות.

ההורם השפעה מכרעת על רמת התוקפנות של ילדים (Dishion & Patterson, 1997; Dodge, 2002; Patterson, Capaldi & Bank, 1991) וכן הנחנו שניים אצל ההורם ישפיע גם על צמצום התוקפנות של ילדים. תוקפנות מוגדרת כזרה של התנהגות המכונה לפגוע בזולת באופן פיזי או פסיכולוגי והוא יכולת פעילות של התקפה ואיבה (Pettit, 1997). היא מהווה גורם סיכון לפרט עצמו ולהתפתחותו התקינה (Dishion & Patterson, 1997; Lochman, 1999; Sandhue & Aspy, 2000; Fitzgerald & Whidby, 1999), כמו גם לטביבה החברתית (Olweus, 1980).

למאפיינים משפחתיים ולהתנהגות הורית השפעה רבה על רמת התוקפנות של הילדים (Lochman et al., 1999; Patterson et al., 1991; Sandhu & Aspy, 2000). גישות ההורם המתבססות על הבנה, הסבר, הענקת חיבה, חמימות ופיקוח הורי מוחות גורם מרכזי בהבנת הילד מפני התפתחות התנהגות אנטיחברתית (Dishion & Patterson, 1997). לחופין, ילדים לומדים את הסכמה של תוקפנות, בחלוקת, דרך אינטראקציה של איום, דחיה והענשה פיסית על ידי ההורם (Eron, 1997; Dodge, 1997). אינטראקציה של איום, דחיה והענשה פיסית על ידי ההורם משפיעים על תוצאות התנהגות של ילדים הם (2002), מכניםם שבambiguous הורים משפיעים על תוצאות התנהגות של ילדים הם

התערבות עם ה"ילדים" בלבד (25=a) וההתערבות עם "ילדים + הורים" (25=a). בקבוצת ההתערבות השתתפו ילדים נוספים שאינם בעלי התנהוגות תוקפנית. כמו גם בקבוצת ההורים, השתתפו הורים לילדים מוגדרים תוקפניים, וזאת במטרה למנוע תיוג לקבוצה ומכך להתנגדות להשתתף בקבוצה (Ritchie & Huss, 2000).

ילדים אלה ובהתאם לכך גם הורים, לא נבדקו במחקר. ילדים המטופלים ייצגו אוכלוסייה מגוונת של תלמידים מבתי ספר רגילים, משכבות טענות טיפוח, אך גם ילדים ממיעמד סוציאר-אקונומי בינוני. בסך הכל, מרבית המשתתפים במחקר היו בניים (77.3% מכלל הילדים הנחקרים), כפי שמצוין בספרות (למשל, Alpert & Spilmann, 1997). מבחן², שבדק את הממוצע של משתתפה התוקפנות על פי מגדר, מצבע על העדר הבדלים מובהקים בין בניים לבנות על פי דיווח מורה ועכמי לפני ההתערבות. לעומת זאת, נמצא הבדל מובהק בדיווחו הורים לפני ההתערבות, בכך שמדד התוקפנות על פי דיווח הורים היה גבוה יותר בקרב בניים מאשר בנות. וכן מרבית הנבדקים היו משכבות כיתיות ו' (62.7%) והשאר משכבה ה'. מבחן³ שבדק את מדד התוקפנות על פי דיווח ההורים, מורים ועכמי לפני ההתערבות מצבע על העדר הבדלים מובהקים בין היכיותם במדד התוקפנות.

המדגם מתיחס לתלמידים והורים מהחברה הדורוזית בישראל. חברה זו בעיקרה היא שמרנית, מסורתית ופטריארכאלית (דננה, 2000). אולם, לאחר קום המדינה, הגישו לצהיל, והקשר החזוק עם היהודים מחד גיסא ונאמנותם לדת ולמנגנום הדתניים מайдך גיסא, הביאו את החברה הדורוזית לטליק מיוחד של מעבר למודרניות צבאית המשפחתייה, האישה נשאת בנTEL בעבודת הבית וגידול הילדים ואילו הגבר מלא את התפקידים החוץ ביתיים. החלטות מתקבלות בידי הבעל או במשותף ואף פעם לא בידי האישה בלבד.

המשפחה הדורוזית צומחת באוויה של ניגדים, בין דחיפה לכיוון מודרניות צבאית ומשיכה לכיוון שמרנות (חישב, 1997), וכך השכלות על הנישות ההוריות הנעות בין דיסציפילינות נוקשות לבין מתרנות.

משתני המחקר וכלי המדידה

המשתנה הבלתי תלוי

נעשה שימוש בתוכנית ההתערבות מוגנית לצמצום תוקפנות (Shechtman, 1999). התוכנית מושתת מסדרה של סיורים, שירים וסרטים הסובבים סביב רגשות המוביילים לתוקפנות: תשכול, אכזבה, כישלון, פחד, קנאה, שאהה וכו'. רגשות אלה מהווים איום על הפרט, וכטגובה לאוים ילדים מסוימים מגיבים בתוקפנות. התוכנית הותאמת לגיל המשתתפים (כיתות ח' – י') והיצירות תורגמו לעברית (תוכנית אחת לגיל קדם וראשית ההתבגרות ותוכנית שנייה להורים). התוכנית של הילדים בנויה מסדרה של 10 מפגשים חד-שבועיים בני 45 דקות, ואילו של הורים 10 מפגשים חד-שבועיים

להרחיב את ההתערבות מעבר למידת מיומניות, כך שתכלול את הבויות הקיומיות של ההורים ואות כתה-תערבות נפרדת מן הילדים.

ברוח דברים אלו נערך המחקר הנוכחי. בקבוצת ילדים + הורים, קיבלו ההורים טיפול נפרד מהילדים. טיפול זה הוא אינטגרטיבי בעקרו, דהיינו כולל את שלבי החינוי של Prochaska (1995), החל מצירת קשר עם ההורם, דרך פיתוח מודעות לששים שלם ושל ילדים בהקשר לתנהוגות התוקפנית, וכלה במומנויות לשינוי התנהוגות. כמו עם הילדים, גם עם ההורם נעשה שימוש בביבליותרפיה אשר מצמצמת מגנוניה-הגנה והתנהוגות תוקפניות וmourות תהליכי של פיתוח הבנה ותובנה-באמצעות תהליכי השלכה והזדהות (כהן 1990; קובובי 1992; Shechtman, 2002).

שתי ההתערבות – של ילדים ושל ההורם – מותבצות בקבוצה. לקבוצה כוחות תרפואיים ובים המזרים שינוי בפרט בזמן קצר: תחשות האוניברסיטאיות, התקווה, הלכידות הקבוצתית, הלמידה הביראשית, הקטרזיס, וגם הדרכה והميدע, כל אלו תורמים להשגת שינוי בקבוצה (Yalom, 1995). בעבודה עם הורים לילדים תוקפניים, הטובלים אף הם באופן ישיר ועקיף מתחומי הפסיכיה הוכחה במספר מחקרים משמעותית מרבבות. הצלחה של תוכנית ההתערבות הפסיכיאפית הוכחה במספר מחקרים אך עד כה לא הוכחתה התערבות זו עם הורים. מכאן גזירה שאלת המחקר המתധשת להשוות ההישגים במצטום תוקפנות קבוצתית עם ילדים בלבד, לעומת זאת, ב>Showcases קבוצתית עם ילדים והורם (בנפרד).

השערות המחקר היו:

1. ההישגים במצטום תוקפנות יהיו גבוהים יותר בשתי קבוצות ההתערבות ("ילדים" ו"ילדים + הורים"), בהשוואה לקבוצת הביקורת נעדרת הטיפול.
2. ההישגים במצטום תוקפנות יהיו גבוהים יותר בקבוצת של "ילדים + הורים", בהשוואה לקבוצת התערבות של "ילדים" (לא הורים).
3. ההורם המשתתפים בתוכנית ההתערבות, יפתחו גישות תומכות יותר כלפי ילדים, בהשוואה להורים שלא השתתפו בהתערבות (קרי, בקבוצת "הילדים" בלבד ובקבוצת "ביקורת").
4. ימצא קשר בין הישגי הילדים במדד התוקפנות והישגי ההורם במדד התמודדות של ההורם עם ילדים, בקבוצת התערבות של ילדים + הורים.

■ שיטת המחקר

המדגם

המדגם כלל תלמידים מכיתות יסוד (ח' – י') מאורבעה בתיספר דרויזים בכרמל, שהוגדרו כבעלי רמת תוקפנות גבוהה. המדגם כלל 75 ילדים בעלי התנהוגות תוקפנית, שליש מהם היווה קבוצת ביקורת (25=a) והאחרים נחלקו לשתי קבוצות ניסוי:

בדק את רמות התוקפנות בטרם הchallenge (pre), בתום ההתערבות (post) ובבדיקה מעקב אחרי 3 חודשים (Follow-Up).

ג. רמת התוקפנות על פי דיווח הוריהם — CBCL, Achenbach & McConaughay, 1987 Parent Reports — CBCL, Achenbach & McConaughay, 1987. השאלה זהה לזו של התלמידים והמורים אך נשען על הערכת ההורים. מרכיבי השאלה מחולקים לשמונה סקלות: מופנות, בעיות סומאטיות, חרדה ודיכאון, בעיות חברתיות, בעיות חשיבה, עבריות, ריכוז, קשב והתנהגות תוקפנית.

במחקר הנוכחי השתמשנו בשאלון מקוצר הכלול שאלות המתייחסות להתנהגות התוקפנית. השאלון כולל 21 פריטים. דוגמא לשאלון ההורים: "מסתווב עם ילדים המרבבים להסתבך", "תוקף אחרים פיזית" וכו'. המהימנות הפנימית במחקר זה בסקלה של התנהגות התוקפנית הייתה גבוהה ($\alpha = .85$). התשובות ניתנות על סקללה של 0–2, כאשר 0 מציין כי ההיגד לא נכון, 1 – ההיגד נכון לפחות מהר – 2 – ההיגד נכון מאוד או נכון לעתים קרובות.

שאלון זה מולא על ידי ההורם בקבוצות הניסוי והביקורת טרם ההתערבות (pre), בתום ההתערבות (post) ובבדיקה מעקב אחרי 3 חודשים (Follow-Up).

ד. שאלון התמודדות הורים עם רגשות שליליים של ילדייהם — Children's Negative Emotions Scale — CCNES: Fabes, Eisenberg & Bernzweig, 1990. זהו שאלון דיווח עצמי להורים הבודק את תגובותיהם למצבים קשיים רגשיים של ילדיםם. השאלון מציג 12 מצבים המטאוריםחוויות מצוקה או ראש שלילי כמו: חברים מLAGרים על הילד, הילד מפוחד מזריקה, הילד מודאג מאפשרות שיבוק בפומבי. לגבי כל אחד מהמצגים, הורה מתבקש לציין על גבי סולם בו 7 נקודות הנע מפוארים ועד מפוארים אופייני, את הסבירות שבה ישמש בכל אחת מן התגובהות הבאות, ציון הסולם מתקבע על ידי סיקונים ההיגדים המשתייכים לטוטם.

מהימנות כלי זה נעה על ידי השוואת השאלון עם תפקוד חברתי של ילדים (Eisenberg & Fabes, 1994) וקשר נר בין .65 ל-.93. במחקר הנוכחי המהימנות נעה בין .60 ל-.92. השאלון כולל 6 סולמות: תגובה הורים המבאות מצוקה ($\alpha = .60$), תגובה מענישות ($\alpha = .89$), תגובה הממוקדות בתמיכה ($\alpha = .90$), תגובה מעודדות ראש ($\alpha = .82$), תגובה ממקודשת בעיה ($\alpha = .81$) ותגובה צמצום ($\alpha = .81$). שאלון זה מולא על ידי ההורם בקבוצות הניסוי והביקורת טרם הchallenge (pre), בתום ההתערבות (post) ובבדיקה מעקב אחרי 3 חודשים (Follow-Up).

הLINז המתקדם
המחקר נערך באביבה בתיא ספר יסודיים דרוזים בכרמל. בכל כיתה שהייתה אליה

בנוי 90 דקות, שבהם מוצגת יצירה ספרותית המועבדת על פי עקרונות ההוראה הטיפולית של קובובי (1992).

בתוכנית יש התייחסות לגורשות, דיוון בдинמיקות המובילות לתוקפנות והתחברות אישית לחוויות המתקששות לייצור. מחקרים שנעשו בתחום הציבו על השפעתה החיובית במצבת אלימות (למשל, Shechtman, 2002).

מחקר זה יהווה רפלקציה נוספת של הבדיקה הקודמת, אך מטרתו בעיקר לבדוק את תרומת ההורם לצמצום התנהגות תוקפנית אצל ילדיהם ואת השפעת תוכנית התערבות על מידת התקשרות בין הורים ולילדים.

המשתנים התלויים

א. רמת התוקפנות על פי CBCL — Achenbach, 1991 Child Behavior Checklist: Achenbach, 1991. זהו שאלון פופולרי לדיווח עצמי של ילדים עם בעיות הסטגלות המיעוד לילדים בגילאים 4–18 שנים. השאלון מורכב מ-113 פריטים המתייחסים לביעות התנהגו ומחולקים לשמונה סקלות: מופנות, בעיות סומאטיות, חרדה ודיכאון, בעיות חברתיות, בעיות חשיבה, עבריות, ריכוז, קשב והתנהגות תוקפנית.

במחקר זה השתמשנו בשאלון מקוצר הכלול שאלות הנוגעות להתנהגות תוקפנית. השאלון כולל 18 פריטים, דוגמא: "אני תוקף פיזית אחרים", "אני מzik לאחראים" וכו'.

שאלון זה נעשה שימוש גם במחקרנים קודמים (למשל, Shechtman, 2002) המהימנות הפנימית במחקר זה בסקללה של התנהגות התוקפנית הייתה גבוהה ($\alpha = .79$).

התשובות ניתנות על סקללה של 0–2, כאשר 0 מציין כי ההיגד לא נכון, 1 – ההיגד נכון לפחות מהר – 2 – ההיגד נכון מאוד או נכון לעתים קרובות. השאלון מולא על ידי התלמידים בקבוצות הניסוי והביקורת לפני ההתערבות, אחרי ההתערבות ובבדיקה מעקב אחרי 3 חודשים.

ב. רמת התוקפנות על פי TRF — Teacher's Report Form: Achenbach, 1991 Teacher's Report Form: Achenbach, 1991. זה זהה ל-CBCL אך מבוסס על דיווח של מורים. הוא מיועד לילדים בגילאים 4–18 שנים. השאלון מורכב מ-108 פריטים המתייחסים לביעות התנהגות. מרכיב השאלון המתייחס לביעות התנהגות מחולק לשמונה סקלות: מופנות, בעיות סומאטיות, חרדה ודיכאון, בעיות חברתיות, בעיות חשיבה, עבריות, ריכוז, קשב והתנהגות תוקפנית.

במחקר זה השתמשנו בשאלון מקוצר הכלול רק שאלות הנוגעות בהתנהגות תוקפנית. השאלון כולל 18 פריטים, דוגמא: "אכזרי ומzik לאחראים", "הורות חפצים השיכים לו" וכו'. המהימנות הפנימית במחקר זה, בסקללה של התנהגות התוקפנית גבוהה ($\alpha = .94$).

התשובות ניתנות על סקללה של 0–2, כאשר 0 מציין כי ההיגד לא נכון, 1 – ההיגד נכון לפחות מהר – 2 – ההיגד נכון מאוד או נכון לעתים קרובות. שאלון זה

חשיבות המחקר

על אף מגבלותיו, מחקר זה חשוב מכמה טעמים: ראשית, הוא מהווה רפלקציה של מחקרים קודמים התומכים ביעילותה של התכנית הייחודי שפותחה כדי להתמודד עם תוקפנות ילדים באוכולוסייה שונא. שנית, נעשתה ניסיון לשלב הורים בטיפול. גם אם לא נמצא הבדל בין הקבוצות גישה כזו מומלצת, ואולם העובדה שאין הבדל מרימות גם טיפול בילדים עצם הוא חשוב ויעיל. מכאן שהגנישות לאוכולוסייה של הורי ילדים תוקפניים קשה, יש בכך מון המנתם.

מקורות

- גורדון, ת. (1998). *חוורות יعلלה*. תל אביב: חוצאת יבנה.
דנָה, נ. (2000). *הדרוזים*. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
חכש, ע. (1997). *תהליכי שינוי ומודרניזציה במשפחה הערבית*, סקר בכפר ערבי בישראל.
ירושלים: האוניברסיטה העברית, המכון לחקר עבודה ורווחה.
כהן, א. (1990). *ספר הנפש – ביבליוגרפיה הלכתה למשתת*. קריית ביאליק: אה.
עומר, ח. (2000). *שייקום הסמכות החורונית*. הוצאה לאור.
על, ע. (1997). *המשפחה הדרוזית בישראל: חלוקת תפקידים, יחס כוח וaicיות הנישואין*.
עבדות גנבר לקבלה תואר מוסמך, המחלקה לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת חיפה.
קובובי, ד. (1992). *ספרותרפייה*. ירושלים: האוניברסיטה העברית, מאנס.
Alpert, J. E., & M. K. Spillmann. (1997). Psychotherapeutic approaches to aggressive and violent patients. In M. Fava (Ed.), *The psychiatric clinics of North America: Anger, aggression, violence*. Philadelphia, Pa: Saunders Company.
Dishion, T. J., & Patterson, G. R. (1997). The timing and severity of antisocial behavior: Three hypotheses within an ecological framework. In D. M. Stoff, J. Breiling, & J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 205–217). New-York: Wiley.
Dishion, T. J., & McCord, J. (1999). When interventions harm. *American Psychologist*, 54, 755–764.
Dodge, K. A., (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201–215). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Dodge, K. A. (2002). Mediation, moderation and mechanisms in how parenting affects children's aggressive behavior. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey & M. B. Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (pp. 215–229). London: Erlbaum.
Eron, L. D. (1997). The development of antisocial behavior from a learning perspective. In D. M. Stoff, J. Breiling & J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior*, (pp. 140–147). New York: John Wiley.
Kazdin, A. E., Bass, D., Siegal, T., & Thomas C. (1989). Cognitive-behavioral therapy and relationship therapy in the treatment of children referred for

העובדת שהוריהם לא חשו בהבדל יכול להיות מוסבר בעקבות הנמק של האם כסמכות במשפחה בחברה הדרוזית (על, 1997). ממצאים אלו נוגדים את המחקר של Kazdin (1992) אשר מצאו שיפור רב יותר בקבוצה שבה גם הילדיים וגם ההורם קיבלו סיוע, אך יותר מחקר נחוץ בתחום זה באוכולוסייה מגנות יותר.

באשר לדפוסי התמודדות ההורם עם מצוקות ילדיהם, ההשערה הייתה שבעקבות החתערבות ההורם המטופלים יפתחו גישות תומכות יותר ויצמצמו תגובות של מצוקה והענשה. השערה זו התבססה על תפיסת השפעה חד-כיוונית של ההורם על הילד (Olweus, 1980; Rican, 1995) ועל הצורך לצמצם תגובות של דחיה (Eron, 1997; Dodge, 2002) הממצאים והענשה אשר משפיעים על תוקפנות הילד (Rao et al., 1999). הממצאים הראו כי ביחסו מותוך שישה המדרדים בשתי קבוצות החתערבות היה שיפור בהשוויה לקבוצת הביקורת, ואילו הבדל בין שתי קבוצות הניסוי נמצא רק בירידה בתגובהם מזוקה, ובירידה בתגובהם מענישות. מכאן שהשערה זו גם היא נטמכת חלקיים בלבד. השיפור אצל ההורם בהשוויה לקבוצת הביקורת אינו מפתיע, כי הם היו חסופים לטיפול. מה שמשמעותו הוא השיפור אצל ההורם גם בקבוצת הילדים בלבד. מדובר شيء ההורם שלא קיבלו כל טיפול את דפוסי החתנהות שלהם? יתכן שמדובר שירם על השפעה דו-כיוונית בין ילדים תוקפניים להוריהם. כאשר חל שיפור אצל הילדים הדבר משפיע גם על האינטראקציה של ההורם עליהם. תמייקה לגישה זו מצויה בספרות (Patterson et al., 1991; Southam-Gerow & Kendall, 1997) אך נחוץ מחקר המשך.

לבסוף, ההשערה השלישית טענה לקשר בין היחסים ההורם במדד דפוסי החתנהות לבין היחסים התלמידים בזמנים תוקפנות. קשר זה עשוי לספק הסבר לשיפור שנמצא אצל הילדיים בקבוצת שהורם טופל. לא נמצא קשר עלי-פני דיווח ההורם ב涅יגוד לממצפה, אך נמצא מספר קשרים בדיווח של הילדים: בתגובה הוריות המבतאות מצוקה, בתגובהות תמיכה ובתגובהות צמצום.

קשרים כאלה תיאורטיות נתמכו על ידי הספרות (Kazdin et al., 1992; Patterson et al., 1991; Shaw & Winslow, 1997) אך מפלייה שלא נמצא קשר עם רמת הענשה. נראה שיתכן שינוי ברמת התוקפנות גם כאשר רמת הענשה נשמרת. יתרון שבתרבויות הדרוזית הטסמכות הענשה מתקבלת יותר בהבנה ולכך לא קשורה לרמת התוקפנות. בכל מקרה, הממצאים אינם ברורים, בעיקר העובדה שאין קשר בין רמת התוקפנות והשיפור בדפוסי החתנהות עלי-פני ההורם, מה שדורש המשך מחקר.

מגבלות המחקר

המדגים קטן וחסית והעובדה שהאוכולוסייה יהודית מגבלים את האפשרות להכליל את הממצאים. מחקר המקבב נערך שלושה חודשים לאחר סיום החתערבות, זמן זה אינו מספיק לשם קביעה ודאית שהיחסים נשמרים לאחר זמן. במחקר השתתפו רק אימהות. יתרון, שישולב אבות היה ניתן תוצאות טובות יותר, במיוחד בהקשר של האוכולוסייה הייחודייה בה מדובר.

- Shechtman, Z. (1999). Bibliotherapy: An indirect approach to treatment of childhood aggression. *Child Psychiatry and Human Development*, 30(1), 39–53.
- Shechtman, Z. (2002). Cognitive and affective empathy in aggressive boys: Implications for counseling. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 24, 211–222.
- Shechtman, Z., & Ben-David, M. (1999). Individual and group psychotherapy of childhood aggression: A comparison of outcomes and processes. *Group Dynamics: Theory, Research, and practice*, 3(4), 1–12.
- Shechtman, Z., & Nachshol, R. (1996). A school based intervention to reduce aggressive behavior in maladjusted adolescent. *Journal of Applied Development Psychology*, 17, 535–551.
- Southam-Gerow, M. A. & Kendall, P. C. (1997). Parent-Focused and Cognitive-Behavioral Treatments of Antisocial Youth. In D. M. Stoff, J. Breiling & J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior*. (pp. 384–394). New-York: Wiley.
- Webster-Stratton, C., Kolpacoff M., & Hollinsworth, T. (1988). Self-administered videotape therapy for families with conduct problem children: Comparison with two cost-effective treatments and a control group. *Journal of consulting and Clinical Psychology*, 56, 558–566.
- Yalom, I. D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy* (4th Ed.), New York, NY: Basic Books.

- antisocial behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 522–535.
- Kazdin, A. E., Siegal, T. C., & Bass, D. (1992). Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 733–747.
- Lochman, J. E., Fitzgerald, D. P., & Whidby, J. M. (1999). Anger management with aggressive children. In C. E. Schaefer (Ed.), *Short-term Psychotherapy groups for children* (pp. 301–349). London: Aronson.
- Moore, M., & Weiss, S. (1992) Israeli Christian, Druze and Moslem adolescents attitudes toward magazine alcohol advertisements. *The International Journal of the Addictions*, 27, 735–741.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determination of aggressive behavior in adolescent boys: A casual analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644–660.
- Patterson, G. R., Capaldi, D., & Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 139–168). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pettit, G. S. (1997). The developmental course of violence and aggression. In M. Fava (Ed.), *The psychiatric clinics of North America: Anger, aggression, violence* (pp. 283–299). Philadelphia, PA: Saunders Company.
- Pettit, G. S., Laired, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Criss, M. M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*, 72, 583–598.
- Prochaska, J. O. (1995). An eclectic and integrative approach: Transtheoretical therapy. In S. S. Gurman & S. B. Messer, *Essential Psychotherapies: Theory and practice*. New York, NY: The Guilford Press.
- Rican, P. (1995). "Family values may be responsible for bullying". *Studia Psychologica*, 37(1), 31–36.
- Ritchie, M. H., & Huss, S. N. (2000). Recruitment and screening of minors for group counceling. *Journal for Specialists in Group Work*, 25, 146–156.
- Sandhu D. S., & Aspy, C. B. (Eds.). (2000). *Violence in American Schools*. American Counseling Association.
- Sandhu D. S., Underwood, J. R., & Sandhu V. S. (2000). Psychcultural profiles of violent students: prevention and intervention strategies. In D. S. Sandhu & C. B. Aspy (Eds.), *Violence in American Schools*, U.S.A: American Counseling Association.
- Seginer, R., Trommsdorf, G., & Essau, C. (1993). Adolescent control beliefs: Cross-cultural variations of primary and secondary cultural variations of primary and secondary orientations. *The International Journal of Behavioral Development*, 16, 189–201.
- Shaw, D. S., & Winslow, E. B. (1997). Precursors and correlates of antisocial behavior from infancy to preschool. In D. M. Stoff, J. Breiling & J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior*. (pp. 148–158). New-York: John Wiley.

התמודדות עם האתגרים המוצבים בפניו (Coleman & Hendry, 1990). שינוי ממשוני ראשון כזהו המתבטא הוא יכולתו הקוגניטיבית המפתחת המאפשרת לו פרספקטיביות חדשות ויכולות רגשות שלא היה מסוגל להן לפני (Gullotta, 1994; Glendinning, & Coleman, 1992; Adams & Markstrom, 1999; Hacker, 1994). בנוסף, בתחום החברתי, קבוצת העמיטים בני גילו של המתבגר הופכת להיות בעל תפkid מרכז בימי הצעירים הפסיכולוגיים שלו יחסית לבני המשפחה (Blyth & Traeger, 1988). המתבגר הרוצה לצאת משוליטהו ומהשפעתו של המבוגר אל קבוצת בני גילו שבה יש מענה לצורך שלו באינטימיות ושינויו ניוניות (Conger, 1991). מעבר לכך, המתבגר מעניק חשיבות רבה יותר לדמיות שמקורן למשמעותו, שכן אלה מסייעות לו להיפרד מהתלות המשפחתיות (לרובות התלות בחוריהם). יחד עם זאת, המתבגר מחפש להיפרד מהתלות המשפחתיות ולבנות את זהותו העצמאית (Coleman & Hendry, 1990) עדין חסר את היכולות לעצמאות מוחלטת, הוא ממיר את התלות בחוריהם בתלות בחוריו (Galbo, 1986).

אולם השינוי המחוותי בגיל החתגרות הוא המשימה המרכזית העומדת בפני המתבגר על פי Erikson (1968) – גיבוש זהותו העצמית. המתבגר הרוצה לפרוץ לשלב של עצמאות בזותו מחויב לעשות זאת תוך היפרדות מתלות בסיסית בהוויתו, התלות בחוריו. אולם תחושותיו סותרות והוא נע בין רצון להשאיר יلد של ההורים וה צורך "לבעות במוכר" – שוב, כדי ליצור זהות עצמאית.

■ יחסוי הורים – מטבגרים

במהלך ההיפרדות מההורים – מה שהוגדר על ידי Bloss (1967) כ"יתחילה האינדידואיציה השני" – התפתחות הזהות של המתבגר עשויה להעמיק הכרה בדבר תוכנות פוטנציאליות אצל התורה שאינן אהובות או מקובלות עליו. התורה שעדי שבז היא מורה הדרך של הילד, והמקור לבניית תפיסתו לגבי העולם, הופך אף הוא למושא לביקורת והערכה מצד המתבגר. זאת בנוסף לעובדה כי קאב השינוי בחברה המודרנית אינו עובד לטובת הורים – בעיני מטבגריהם. ניסיון הגיל והחברים, שנחקרו לבניה בעבר, כבר אינם נתפסים ככאלה יותר, ומטבגרים רבים מערערים על משמעות ניסיון זה – שאינו הולם לטענתם את המצוינות בה הם גדים (Raviv, 1992; Maddy-Weitzman, & Raviv, 1992). התפיסה האומnipotentית של ההורה נשברת, תחליך עשוי מחד לאפשר למטבגרים לפתח נפרדות (separateness) וניהול עצמי (self-management) (Bloss, 1967), אולם במקביל יכול להיות מלווה בתחשות נחיתות, בושה, אשמה וכעס שיפחותו מעצמת ההישגיות שבאוטונומיה (Frank, et al., 1990).

יחד עם זאת, המטבגרים ממשיכים לראות בחורים את האנשים החשובים בחיותם, גם כאשר הרשות החברתיות שלהם מתרחבות (Hendry, Roberts, 1992; Glendinning, & Coleman, 1992). נראה כי המתבגר הטיפוסי אינו עצמאי ומסתמן על הוריו בקבלה החלטות, בחתימות עם קשיים וביעזוב דעתות (& Hill, Holmbeck, 1986). מעבר לכך, נמצאות עדויות לכך כי מטבגרים עוסקים מאוד

פנויות מטבגרים בבקשת תמיכה מהוריהם: תפיסות המטבגרים וההורם לגבי קבלת התמיכה ולגבי נתינה

דנית אשף ומשה טטר
האוניברסיטה העברית בירושלים

תקציר

המחקר הנוכחי מתמקד בסוגיות פנויות המתבגר לחוריו בבקשת תמיכה. ראשית, נבדקה עצם הפנייה של המתבגר אל הוריו בבקשת תמיכה בשלושה תחומיים מרכזיים בחיזיו – התחום החברתי, התחום הלימודי והתחום האישי. כמו כן, נבחנה הערכת המתבגר כלפיו מתקבלת מהוריו באופן תחומיים, בהתאם לארבעה סוגים של תמיכה – תמיכה רגשית, תמיכה אינטראומנטלית, תמיכה אינפורטטיבית ותמיכה בצוות ליווי. בנוסף, משווה הממחקר בין הערךותיו של המתבגר את התמיכה שהוא מקבל בין הערךותיהם של הוריו את התמיכה שהם מעניקים לו, וזאת על פי אותן תחומיין עניין ואוthon קטגוריות של סוגים של תמיכה. הממחקר משווה בין תפיסות המטבגרים את התמיכה שהם מקבלים מחרוריהם, ופיסות הורים את התמיכה שהם מעניקים לדיי המטבגרים. כאמור, הממחקר מתחייב לתמיכה הנפתחת על ידי המטבגרים ולא לתמיכה המתבלטת הלאה למעשה. במחקר השתתפו 111 מטבגרים והוריהם, וסה"כ 333 משתתפים: 111 מטבגרים, 111 אמהות ו-111 אבות. מצוי הממחקר מרכזיים מראים כי ראשית, רוב המטבגרים אכן פונים להורים לקבלת תמיכה כאשר מטעරות בעיות בשלושת התחומיים הנידונים; רוב המטבגרים פונים אל שני הורים, אולם במקרים שבהם המתבגר פונה רק אל אחד מהם, הוא פונה אל האם. שנית, הן ההורם והן המטבגרים מדווחים באופן כללי על תמיכה גדולה יותר בייעוץ ותמיכה וגישה מאשר בתיכון וקיים גורמי חזק. ושלישית, ההורם נוטים לדוח על הענקת תמיכה ובה יותר מזו המתבלטת לפי דיווחי המטבגרים. למחקר השכלות מעשיות המתויחסות לתפקידו של בית הספר בכלל ולתפקידו היישומי החינוכי בפרט בעבודתם מול הורים.

המחקר הנוכחי בודק דיווחי מטבגרים והוריהם על פניה לעזרה של המטבגרים אל הורים והתמיכה הנינתה על ידי הורים בשלושה תחומיים: התחום החברתי, התחום הלימודי והתחום האישי. מכאן שהמחקר מתייחס לשולש סוגיות מרכזיות: למטבגרים – ככלمر לגיל החתגרות ולמאפייניו, להורים – בעיקר בהתייחסות לאינטראקציה שביניהם לילדיהם המטבגרים, ולפניה לקבלת תמיכה – בהתייחס לסוג התמיכה המטבגרים ומוקור התמיכה.

gil החתגרות מוגדר כתקופה של מעבר והסתגלות שבה האדם הצער נדרש להגיב לכוחות פנימיים וחיצוניים המעציבים את המבוגר שבדרכו. gil זה מאופיין בשינויים התפתחותיים רבים – פיזיים, מינניים, רגשיים, קוגניטיביים וחברתיים. המתבגר נע בסקלה שڪצתויה הес מחד גיסה תחשות אגנרי גדילה והתקפות ומאידך גיסה

בהתיחסות לסוג הבעיה – אישית, לא-אישית וחברתית, נראה כי מותבגרים פונים יותר לחבריהם בעיות אישיות ולהוריהם יותר בעיות לא אישיות (לימודים, קריירה) (Hendry, et al., 1992). מוחקרים עליה כי רוב המותבגרים רואים לפחות אחד מההורים כמקור לתמיכה (Frey & Rothlisberg, 1994; Friedman, 1991) למורת נטיה קלה יותר לכיוון בקשת תמיכה וייעוץ מוחברים בגל ההתבגרות, הרוב אכן פונה (1992). מותבגרים אף נוטים להמשיך להסתמך על הוריהם גם אחרי גיל הה滂גנות להורים לביקש עיטה – נערים ונערות גם יח. Nelson-Le-Gall (1985) מתארת את החיפוש אחר עורה כאחד האמצעים לפיתורן בעיות; מכאן שהמותבגרים פונים להוריהם מכיוון שהם אכן מעריכים כי הוריהם יכולים לסייע בידם למצוא פיתורן בעיה.

בנוסף לכך, בהתיחסות לבחירת מקור התמיכה, יש להתייחס לאבחנה בין שני סוגים תמיכה מרכזיים (Frey & Rothlisberger, 1994; Helgeson, 1993) :

(א) תמיכה בענייני בריאות – health sustaining. תמיכה זו ניתנת כל הזמן בין מבצבי מותח בין בשגרה. כך, מותבגרים המקבלים תמיכה חברתית וחסים אהובים ומטופלים נהנים מסיפוק מחייהם במשך רוב הזמן. תמיכה זו מתוארת כתמיכה שיש לה השפעה קבועה על יכולת ההתמודדות של המותבגר הן בחיי יסודיים והן במצבי משבר או באירועי חיים משמעותיים;

(ב) תמיכה מפוגה/מפחתה מותח stress reducing/buffering – תמיכה זו ניתנת בעת ההתמודדות עם קשיים מסוימים, מבקר ספציפי. תמיכה זו מתוארת כתמיכה ישירה ומגנה (protective) והוא מיועדת ומכוונת לעזרה בשעת חירום – בהתמודדות עם אירוע חיים משמעותיים. המותבגרים פונים להוריהם יותר בעת משבר כאשר מתעוררת בעיה מסוימת הדורשת תמיכה ישירה ומכוונת, וייתר לחבורה בענייני יום יום; תמיכת החברים היא יותר מגוננת מאשר מפחיתה מטה. Helgeson (1993) מצאה כי קיים קשר חיובי בין מבצבי מותח וקבלת תמיכה; הנחתה היא כי ככל שהמצב קשה ומתוח יותר, כך האדם צריך יותר תמיכה וכן הוא מחשש וሞצת יותר תמיכה.

■ סוגים של תמיכה

אבחנה נוספת שמציעים Helgeson (1993) וחוקרים אחרים (Cauce, Reid, Landesman, & Gonzales, 1990; Cohen & Wills, 1985; Dunkel-Schetter, Blasband, Feinstein, & Herbert, 1992) ואשר היוותה בסיס למחקר זה היא האבחנה בין סוגים תאומים. הלגנון מבחינה ארבעה סוגים:

תמיכה רגשית הקשורה באינטימיות, התקשורת, דאגה ואחריות. מתייחסים לקטגוריה זו כאל דאגה רגשית לפרט, קבלה, הבנה וידוד. מעבר לטיוע מעשי, משמעות תמיכה זו היא גם בהכרה של הפרט כי התומך נמצא שם עבורו כאשר יבחר.

תמיכה אינטראומנטלית המתאפיינת בהגשת עזרה וסיוע. ניתן להסביר קטגוריה זו כעזרה בפיתוח משימות, עזרה חמ裏תית – בכיסף ומתנות. מכל שלושה סוגים העדרה, רואים בסוג זה של תמיכה כקרובה ביותר למושג "עזרה" בפסיכולוגיה חברתית.

תמיכה אינפורטמטיבית – ייעוץ, הדראה והענקת מידע רלוונטי. יש המוסיפים

באישור וקובלה מצד הוריהם, אף יותר מאשר מחבריהם, ואף יותר מאשר עוסקים בכך ילדים צעירים יותר (Epperson, 1990). פניות המותבגרים למשפחותם, ובעיקר להוריהם גבורה יותר מאשר פניותם לחבריהם. בתוך התא המשפחתי, ההורים נמצאו כגורם המשמעותי ביותר בחייהם המותבגרים (טטר ומילר, 2001; Tatar, 1998; Hendry et al., 1992). מותבגרים אף נוטים להמשיך להסתמך על הוריהם גם אחרי גיל הה滂גנות (Frank et al., 1990).

מה שמשתנה רק לקרוואט סוף שנות העשרים. יש לציין כי תפיסת המותבגרים את האמחות והאבלות היא שונה; המותבגרים תפיסים את האמחות כ"గרעין הרגשי" ואילו האבות ותפסים כמנחלי מצבים משביר (Frey & Rothlisberger, 1996; Tatar, 1998) Technical crisis managers) האם נוטה יותר לשף ולחולק עם ילדיה (disclose) ומכך, הם משתמשים שבה האם מסייעת למותבגר להבין כיצד הוא נוטש בענייני הסביבה (Hendry et al., 1992; Norrel, 1984). לעומת זאת נוטה מותבגרו כယיר שיפוטי ופחות נוטה לנחל מומי. מול האם מושכת היחסים הסימטרית וההבדית יותר עם האם, האב נוטש כ"מוריה" ומודל לחיקוי (Tatar, 1998).

Hendry et al. (1992) מציעים ש呵护ים כיום, בעיקר האימהות, מערבים יותר בחיה ילדייהם מאשר בעבר. החוקרים מצאו תכונות מנטוריות ביחסים בין ההורם והמותבגרים, אך מציעים כי מעבר להנחה ההורם משמשים מודל לחיקוי גם בחלוקת התפקידים ביניהם, חלוקת הכוח וההשפעה השונה שיש לכל אחד מהם על המותבגר. נקודה נוספת חשובה לדין היא כי הקונפליקט אוטונומיה – תלות של המותבגר הנטקל לעיתים קרובות בנסיבות עם הוריו המתתקשים לקבל את השינוי המתחולל בילדם, שניוי המתרחש לעיתים קרובות במקביל לשינויים שהם עצמים עוברים בגל המעבר (Levinson, 1978; Meyers, 1989). ההורם נדרש על ידי המותבגרים להעביר תחומיים לאחריות ילדייהם אלא שלא לעיתים אינם יודעים לעשות זאת, והם אף עלולים לחושש מהמשמעות של מערכת היחסים החדשה ומהIMPACT של מונט אוטונומיה לילדים (Smilansky, 1989).

■ חיפוש עזרה ותמיכה אצל מותבגרים

המרכיב האחרון בתמונה эта הוא מחקר זה הוא בבקשת תמיכה של מותבגרים מההורם. אל מול אתגרי הה滂גנות של המותבגרים שתוארו לעיל הם זוקקים לתמיכה מאחריהם משמעותית ביחסים. להיות ההורם אחרים מושמעותים עברו המותבגרים מחזק את מקומם כמקור פוטנציאלי לתמיכה עבור ילדיים המותבגרים.

תמיכה מאחרים משפרת את יכולת להתמודד עם מתחי החיים הרגילים ומעלה את רמת הבריאות הנפשית. נראה כי קיימת אצל מותבגרים התנגדות של חיפוש עזרה דרך לה滂גנות עם דאגות ובעיות; מותבגרים פונים לאנשי מקצוע לעיתים מדריכים בלבד, ולגביהם אחרים משמעותיים בחיים – בעיקר הורים וחבריהם – הם מחליטים Biddle, Bank & Marlin, 1980; Boldero & Fallon, 1995; Norrel, 1984; Youniss & Smaller, 1985.

מכיוון שהמתבגר נטפס (ומכאן במידה רבה גם תופס את עצמו) כתלי בהוריו, אנו מצפים ממנו לפנות אליהם כדי לקבל תמיכה. מעבר לכך, המתבגר עדין רואה בהוריו אמצעי לשיעור בפתרונו בעיות ולהשגת מטרות, מה שમוכיח את סבירות פניותם אליהם לקבלת תמיכה.

המחקר גם בודק בבקשת תמיכה במצבים שבהם מתעורר קושי, מצב משברי. סוג התמיכה המתבקש במצב זה הוא תמיכה מפוגת מתח (Stress Reducing Support). מחקרים מראים כי המתבגרים נוטים לפנות להוריהם יותר מאשר לאחיהם לתמיכה מסוג זה (Frey & Rothlisberger, 1994; Helgeson, 1993).

2. המתבגרים פונים בבקשת תמיכה בתחום הלימודי יותר מאשר בתחום החברתי ובתחום האישី. כפי שצווינו קודם, המתבגרים נוטים להיות מושפעים מההוריהם ולפנות אליהם יותר בתחום הלימודים והקרירה. זאת לעומת הנטייה לפנות אל חברים בתחוםים הרגשיים יותר, כמו התחום החברתי והתחום האישី.

3. המתבגרים פונים לקבלת תמיכה יותר אל האימהות, בעיקר בתחום האישី ובבקשת תמיכה וגישה שלשות התחומיים. האם נטפסת בעיני המתבגרים כיותר תומכת ומאמנשת ופוחתת שיפוטית מאשר האב ונראה כי בעניינים הדורשים יותר תמיכה וגישה האם תימצא בעיני המתבגרים כמותאייה יותר. האם גם חולקת יותר עם המתבגר, מה שגורם למתבגר לחלק יותר עמה (disclosure). נראה לנו כי בתחום האישី נטיה זו מתחזקת מושם האופי הרגשי יותר שיש לטרדות בתחום האישី.

■ שיטת המחקר

מטרת

המחקר נערך בבית ספר תיכון מקיף אחד, בקרב תלמידי כיתות יי–ייב. 162 מתבגרים קיבלו בכיתות מעטות למילוי בית – חן על ידיהם וחן על ידי שני ההורים. לאחר מספר תזכורות התקבלו בחזרה 158 מעטות. לצורך ניתוח תוצאות המבחן נכללו רק המעטות שבנהו התקבלו שאלונים מלאים של המתבגר ושל שני הוריו (111). יתר המעטות (47) שהן היו תשובה של המתבגר ורק של אחד ההורים הוסרו מהמagenta. במדגם הסופי השתתפו 111 מתבגרים ושני הורים: 111 אמהות ו-111 אבות (69% מהمدגם המקורי). מבין המתבגרים שנכללו במדגם, 33 (30%) הם בניים ו-78 (70%) בנות.

כליים

הורכו שני שאלונים – האחד להורים והשני למתבגרים.
השאלון להורה כלל:
נתוני רקע. בסעיף זה נשאל מלא השאלה על היותו אב/אם בלבד.

היבט נוסף למידע – מידע על הסביבה ועל הפרט עצמו העשו לסייע בתמודדות עם הבעה.

חברות, ידידות Social Companionship. סוג תמיכה זה, המתבסס על מחקרים אחרים, מתייחס בזמן הבילוי המשותף של ההורים עם ילדיהם ולאפוא שבו הם מבלים זמן זה. תמיכה זו אינה נכללת במחקריהם של Helgeson (1993) ושל Dunkel-Schetter et al. (1992) שהובאו לעיל, אולם הוא נמדד במחקריהם אחרים כמו זה של Cauce, et al. (1990).

■ על המחקר

המחקר הנוכחי בודק כיצד מעריכים מתבגרים את סוג התמיכה שהם מקבלים מההוריהם בשלושה תחומיים – התחום החברתי, התחום הלימודי והתחום האישី – לעומת הוריהם את התמיכה שם מעניקים לילדיהם לילדיהם באופן תחומיים. לעומת הוריהם את התמיכה את התמיכה כאשר מתעוררות בעיות, כמו בבקשת תמיכה מפחיתה מתח (stress-reducing support) ואינו מתייחס פנימה כללית של המתבגרים אל הוריהם (Health sustaining support).

המתבגרים וההוריהם התבקרו להערך את התמיכה שהם מקבלים/מעניקים לפי ארבעה סוגים. שלושת סוגים התמיכה הראשונים מבוססים על אלה המופיעים במחקריהם של הלגנון (1993) ודנקל-שטר (1992) והם: תמיכה רגשית, תמיכה אינפרומנטלית ותמיכה אינסטומנטלית. סוג התמיכה הרביעי שנבדק במחקר זה הוא תמיכה ביצורת ליווי. סוג תמיכה זה התבבס באופן חלקי על סוג התמיכה הרביעי שהוצע על ידי כהן ווילס (1985). הם התיחסו לתמיכה הריביעית – חברות, ידידות (social companionship) כבילוי זמן משותף של ההורים עם ילדיהם. במחקר זה, סוג התמיכה שנבדק קשרו יותר לבילוי ההוראה את המתבגר הקשור בבעיה. הוספה סוג תמיכה זה באה מתווך רצון לבדוק באמ המתבגרים וההוריהם משתפים מחוץ למשפחה בניסיון לפתור את הבעיה – בין אם גורמי חוץ אלה קשורים לבעה עמה מתמודד המתבגר או לא. בנוסף לכך המבחן מבקש לבדוק עד כמה נתפסת תמיכה זו של קשר ושימוש בגורמים מחוץ למשפחה כחוונה ביחס לסוגי תמיכה אחרים.

מחקר זה הוא ייחודי בכך שהוא מושווה בין תשובה המתבגרים לתשובה הוריהם, וגם מכיוון שהוא מאפשר השוואת נדרה ומשמעותית בין תשובה האמהות והאבות, וכמו כן השוואת תשובה ההורם לתשובה המתבגרים.

השלכות המחקר

1. פניות המתבגרים בבקשת תמיכה מההוריהם. בשל העובדה המתבגרים קשורים עדין להוריהם, ובשל העובדה אחרים משמעותיים עבור המתבגרים, השערת המחקר הראשונה היא כי הרוב המוחלט של המתבגרים אכן פונה בבקשת תמיכה מההורם.

ההיגדים זhom לאלה שהופנו להורים מלבד זאת שכן הם מנוטים בצורה של קבלת התמייה ולא הענקתה, והמתבגר מתבקש להעירך בכל היגד את מידת התמייה שהוא מקבל מכל אחד מההורים בנפרד — פעם מאמו ופעם מבאו.

ניתוח סוגי התמייה

כפי שצוין בתיאור כלי הממחקר, השאלה סוגי תמייה שהמתבגרים מקבלים מהורייהם: תמייה רגשית, אינסטורומנטלית, ליווי ומידע. המטרה הייתה לבדוק את התפלגות הננתונים על סמך קטגוריזציה זו ולבחון הבדלים בין סוגי התמייה השונים. יחד עם זאת, בעקבות ניתוח הנתונים שהתקבלו במחקר מקדים שעלו מتبسط מחקר זה (אשרף, 2001) בחרנו לבדוק האם ההיגדים מתארגנים על פי קטגוריות אחרות ולא אלה שהונחו לפני ערכית המחקר.

התחומי החברותי והתחום האישי

ניתוח הוגרמים בוצע פעמיים: פעם לגבי תשובות המתבגרים לגבי פניה לאמהותיהם יחד עם תשובות האמהות, ופעם תשובות המתבגרים לגבי פניה לאבותיהם יחד עם תשובות האבות. בשני תחומים, התחום החברותי והתחום האישי, התקבלו שני גורמים זהים:

גורט 1 – ייעוץ ותמייה רגשיות שככל את ההיגדים הבאים:
אינסטורומנטלי. 1 – אסיע בידו במצב פיטורון מעשי לבעה; מידע. 1 – איעץ לו מה לעשות, 2 – אתן לו מידע שלא היה ברשותו לפני כן, אסיע בפניו נקודות מחשבה נוספת; רגשי. 1 – אنسה בדרכים שונות לעודד את רוחו, 2 – אקשיב, אביע הבנה והזדהות עם תחומיותיו.

תחת גורם זה התאנגו היגדים המתאפייחסים בבקשת מידע מהוריים, בבקשת תמייה רגשית ויעוץ במצב תפירון. ההיגד הראשון הוגדר בبنית השאלון כתמייה אינסטורומנטלית, אלא שהמשיבים על השאלון רואו בו כנראה תמייה יעוצית לחלוין המשלבת תמייה רגשית, מידע והכוונה.

גורט 2 – תיווך וקשר לנורמי חז' שככל את ההיגדים הבאים:
לייווי. 1 – אלך עימו لأن שצריך על מנת לפטור את הבעה, 2 – אלוהו במידה הצורך בגישה לאנשים שיש לשוחח עם על הנושא; אינסטורומנטלי. 2 – אקשר ביניו לבני אנשים היכולים לסייע בפתרון הבעיה.
המשתנה אינסטורומנטלי 2, המתאפייחס לקישור לנורמים חיצוניים היכולים לסייע בפתרון הבעיה, הותאם על ידי המשיבים על השאלון כמשתנה נוספת המתאפייחס לייווי — כמו השניים האחרים באותו גורם.

שאלות לגבי סוגי תמייה שההורה נותן למתבגר. חלק זה כלל שלושה סעיפים הנוגעים כל אחד לתחום עניין מהותי אחר בחיוו של המתבגר: התחום החברתי, התחום הלימודי והתחום האישי. בכל אחד מהסעיפים ניתן הסבר קצר לגבי מידת התחום הנבדק ולאחוריו נשאל ההוראה האם המתבגר פונה אליו בתחום זה (כן/לא); איזה סוג תמייה יתן למתבגר (או נתן בעבר) על פי רשימה בת שמונה היגדים המתארים סוגי תמייה שונים. ההיגדים נסחו על סמך מחקרים שהוזכero בעובדה זו (Cauce et al., 1990; Dunkel-Schetter et al., 1992; Helgeson, 1993) והמניחים קיימים של ארבעה סוגים תמייה מרכזיים שמתבגרים מבקשים מהורייהם ואו שהורייהם מעניקים להם. לגבי כל סוג תמייה נסחו שני היגדים באופן אופרטיבי, כוללם בטיור פעולה שבה ההוראה נוקט כהבעת תמייה במתבגר.

תמייה רגשית. 1) אنسה בדרכים שונות לעודד את רוחו; 2) אקשיב, אביע הבנה והזדהות עם תחומיותיו.

תמייה אינסטורומנטלית. 1) אסיע בידו במצב פיטורון מעשי לבעה;
2) אקשר ביניו ובין אנשים היכולים לסייע בפתרון הבעיה.

תמייה באמצעות ליוו. 1) אלך עימו لأن שצריך על מנת לפטור את הבעה;
2) אלוהו אותו במידת הצורך בגישה לאנשים שיש לשוחח עם על הנושא.

תמייה במתן ייעוץ ומידע. 1) איעץ לו מה לעשות; 2) אתן לו מידע שלא היה ברשותו לפני כן, אסיע בפניו נקודות מחשבה נוספת.

לגביו כל אחד מההיגדים, שפזרו בסדר אקראי, התבקש ההוראה להעירך את המידה שבה הוא מעניק תמייה זו לבני/בתו. הצינונים נעים בין 0 – תמייה זו אינה ניתנת כלל, ועד 5 – הענקת תמייה במידה רבה מאוד.
אמור, ההיגדים מופיעים בניסוח זהה בשלושת פרקי השאלה, כאשר המבדיל בין הסעיפים השונים הוא הסבר קצר המופיע על הסוגייה המופיעה בראשיתו.

השאלון למתבגר כלל:
נתוני רקע. בסעיף זה נשאל מלא השאלון על גילו, מינו ומקוםו במשפחה (הבכור/
אמצעי/הצעיר).

שאלות לגבי סוגי תמייה שהמתבגר מבקש מהוריו. השאלון כלל שלושה סעיפים הנוגעים כל אחד בתחום עניין מהותי אחר בחיוו של המתבגר: התחום החברתי, התחום הלימודי והתחום האישי. בכל אחד מהסעיפים ניתן הסבר קצר לגבי מידת התחום הנבדק ולאחוריו נשאל השאלה האם ההוראה פונה אל אחד מהוריו בתחום זה (כן/לא); למי מהם הואבחר לפנות (אמא/אבא/שניהם); איזה סוג תמייה קיבל לדעתו מכל אחד מהוריו אם יפנה אליהם (או שקיבל בעבר) על פי רשימה בת שמונה היגדים המתארים סוגי תמייה שונים.

לוח 1
דיזיוז המתבגרים על פניותיהם להווים בתחוםים שונים בהשוואה לדיזיוז הוויהם

דיזיוז האבות	התחום							
	דיזיוז המתבגרים		דיזיוז המתבגרים		דיזיוז המתבגרים		דיזיוז המתבגרים	
	%	N	%	N	%	N	%	N
חרתיי	76	79	71	77	85	71	50	45
לימודי	93	103	96	87	94	85	82	74
אישי	70	77	71	71	79	64	41	37

באשר להבדלים בין ההורים נראה שבאופן עקבי כאשר המתבגר בוחר לפנות רק לאחד מהורייו הרי שהוא בוחר לפנות אל האם, אם כי בכל תחומי העניין אחוז גבוה יותר של מתבגרים בוחר לפנות אל שני ההורים אחד. בנוסף לכך, אצל שני ההורים ובכל תחומיים נראה כי הם מעריכים את מידת הפניה של ילדיהם כגדולה מכפי שמתארים אותה המתבגרים. הפער, באופן כללי, מסתמן בגודל יותר אצלם מאשר אצל האמהות, ואצל שניהם הפער גדול יותר בתחוםים החברתי והאישי מאשר בתחום הלימודי.

הבדלים בין תחומיים בפניות המתבגרים לבקשת תמייה מהורייהם
השערת המחקר השנייה כי המתבגרים פונים בבקשת תמייה בתחום הלימודי יותר מאשר בתחום החברתי והתחום האישי.
לפניהם נpective לדיזיון בהבדלים בבקשת תמייה בין שלושת תחומי העניין שנחקרו, נציג התפלגות של ממצעי המחקר שהשפעה על אופן ניתוחם.

לוח 2

ממוצעים וסטיות תקן של תשובות המתבגרים והוויהם
לגביה הגורמים בתחום החברתי ובתחום האישי

התחום	תשובות המתבגרים					
	אתה		ההורים		אתך	
	SD	M	SD	M	SD	M
תחום החברתי						
יעוץ ותמייה רגשית	1.04	3.80	1.08	3.94	1.36	3.04
תיווך וקשרו לגורמי חוץ	1.43	3.30	1.47	3.04	1.33	3.70
תחום האישי						
יעוץ ותמייה רגשית	0.95	4.15	1.41	3.59	1.37	3.81
תיווך וקשרו לגורמי חוץ	1.47	3.04	1.04	3.80	0.55	4.60

מקדמי המהימנות של קרונבק גורם זה בתחום החברתי

גורם 1. **יעוץ ותמייה רגשית** בתשובות המתבגרים על האמהות – $\alpha = 0.84$, בתשובות המתבגרים על האבות – $\alpha = 0.80$; בתשובות האמהות – $\alpha = 0.75$, בתשובות האבות – $\alpha = 0.64$.

גורם 2. **תיווך וקשרו לגורמי חוץ** בתשובות המתבגרים על האמהות – $\alpha = 0.81$, בתשובות המתבגרים על האבות – $\alpha = 0.74$; בתשובות האמהות – $\alpha = 0.88$, בתשובות האבות – $\alpha = 0.77$.

מקדמי המהימנות של קרונבק גורם זה בתחום הארכי

גורם 1. **יעוץ ותמייה רגשית** בתשובות המתבגרים על האמהות – $\alpha = 0.84$, בתשובות המתבגרים על האבות – $\alpha = 0.91$; בתשובות האמהות – $\alpha = 0.85$, בתשובות האבות – $\alpha = 0.84$.

גורם 2. **תיווך וקשרו לגורמי חוץ** בתשובות המתבגרים על האמהות – $\alpha = 0.82$, בתשובות המתבגרים על האבות – $\alpha = 0.80$; בתשובות האמהות – $\alpha = 0.88$, בתשובות האבות – $\alpha = 0.80$.

התחום הלימודי

ניתוח הגורמים לא אפשר לחלק את התשובות לקטגוריות. לאחר בחינה של שמות הגידים בנפרד חתרשmeno שאין שונות בתשובות לפי זיהוי המשיב – אב, אם, מתבגר. כמובן, מתבגרים והוריהם מודיעים בעצם על היעדר הבחנה בין סוג התמייה השונים בתחום זה. על כן נתייחס להיגדים אלה כمبرכבים גורם אחד – **תמייה בתחום הלימודי**.

■ ממצאים

פנויות המתבגרים אל הוילים לקבלת תמייה – אל מי פונים ובאיזה תחום
השערת המחקר הראשונה היא כי הרוב המוחלט של המתבגרים אכן פונה בבקשת תמייה מההורים.

מהנתונים המופיעים בלוח 1 ניתן לראות כי פנויות המתבגרים אל הורים תלויות בתחום שבו מדובר. הרוב המוחלט של המתבגרים (כ-93%) פונים בבקשת תמייה אחד מההורים כאשר מתעוררות מצוקות בתחום הלימודי. אחוז קטן יותר באופן יחסית (כ-76%) פונים אל אחד ההורים בעניינים הקשורים בייחסים חברתיים, ובעניןאים אישיים (כ-70%). יחד עם זאת, למרות הדיפרנציאציה בין תחומי העניין נמצא כי רוב המתבגרים מודיעים על פניה אל אחד ההורים כאשר הם נמצאים במצבה באחד התחומיים שנחקרו במחקר זה.

ניתן להסיק מכך כי שני הצדדים חשים כי בתחום הלימודי ההורים מעוניינים, מעבר לסוגי התמיכה, תמיכה במידה נגבוה יחסית. התחום הלימודי מופיע בתחום בו הפניה יותר מקובלת, זאת לעומת התחומיים האחרים בהם סוג מסוים של תמיכה נמצא באופן מובהק כמועדן יותר מאשר

השוואה בין סוגים של תמיכה
כפי שצווין, הדיוון במתוך תמיכה כתוליה בסוגי תמיכה הנידונים רלוונטי לשניים מבין שלושת התחומיים שנחקקו – התחום החברתי והתחום האישי. כאמור, בתחום הלימודי לא נמצא קשר בין מתן תמיכה וסוג התמיכה הנידון; בתחום זה, התחום המוענקת על ידי ההורים מוערכת בגבהה מאוד, ללא קשר לשוג התמיכה המתבקש. יחד עם זאת, בשני התחומיים האחרים – התחום החברתי והתחום האישי – נמצא התחום המוענקת על ידי ההורים כקשה באופן מובהק לsegue תמיכה הנידון. (רי' לוחות 2 ו-3).

בתחום החברתי ובתחום האישי, המטבגרים מציניטים תמיכה מהסוג הכלול בגורם 1 ('יעוץ ותמיכה') בגבהה יותר מזו שהם מקבלים בתחום הכלולה בגורם 2 – קישור לגורמי חוץ. הדבר נכון הן לגבי תמיכה מהאמחות והן לגבי תמיכה מהאבות. גם ההורים מדוחים על תמיכה גבוהה יותר בתחום היעוץ והתמייקה מאשר בקשרו לגורמי חוץ (רי' לוח 2).

הבדלים בין האמחות והאבות בבקשת תמיכה על ידי המטבגרים.
השיעורת המשקר השילשית הינה כי המטבגרים פונים לקבלת תמיכה יותר אל האמחות, וזאת בעיקר בתחום האיש, ובבקשת תמיכה וגשיש בשילוש התחומיים. נראית כי בהתייחסות לתחום החברתי, המטבגרים מדוחים שאין הבדלים בין ההורים בתמיכה בכלל סוג שהוא – תמיכה וגשיש או תיווך לorzם חוץ. לעומת זאת, בתחום האישி ההבדל בין ההורים הוא מובהק – המטבגרים מדוחים על קבלת תמיכה גודלה יותר מהאמחות בתחום האישי הן מתוך התמייקה הרוגשת והן מתוך גורמי חוץ. בתחום הלימודי לא נמצא פער מובהק בין הערכת המטבגרים את התמייקה שהרים מקבלים מהאמחות לעומת התמייקה שהם מקבלים מהאבות.

■ דיאו

מחקר זה בדק את פניות המטבגרים בבקשת תמיכה מהוריהם. שני המשתתפים המרכזיים המרכיבים את התמונה הם המטבגרים מחוץ והורים מאידן. המטבגרים, עוברים את אחד המעברים המשמעותיים בחיים – גיל ההתבגרות; מולם עומדים הורים שרובם נמצאים לקראות שלב מעבר בחיים או במהלךו, שלב שהוא חשוב לא פחות – מעבר אמצע החיים (Levinson, 1978).

**ЛОח 3
מבחנים β המשוימים בין דיווחי המטבגרים לבין דיווחי הוריהם
לנבי מידת התמיכה המתקבלת והניתנת בתחום החברתי ובתחום האישי**

התרום החברתי יעוץ ותמיכה וגישה תיקוק וקשרו לגורמי חוץ	הערות מטבגרים – אמות ימייך וגשיש תיקוק וקשרו לגורמי חוץ	הפער מטבגרים – אמות לפי המטבגרים
$t(107) = -7.11, p < .001, d = .68$ $t(110) = -6.46, p < .001, d = .61$ $t(107) = -4.55, p < .001, d = .44$ $t(110) = -3.34, p < .001, d = .32$	$t(109) = 1.25, \text{N.S}$ $t(109) = 2.61, \text{N.S}$	
$t(106) = -6.72, p < .001, d = .65$ $t(109) = -5.85, p < .001, d = .56$ $t(107) = -6.53, p < .001, d = .63$ $t(110) = -3.82, p < .001, d = .36$	$t(108) = 4.06, p < .001, d = .39$ $t(109) = 5.10, p < .001, d = .48$	

לצורך ניתוח נתוני לוח 2 ערכנו מבחני β לבדיקת ההפרשיים בין תשוביותיהם של המטבגרים והוריהם בגורמים השונים. ערב ריבוי הבדיקות, הוחלט לקבל מובקיות רק מ- $.01 < p$ לפחות כל הבדיקות.

לפי הוצאות בלוח 3 נראה כי בתחום החברתי והאישי ובאופן עקבי בשני הגורמים (כלומר בכל אחד מסוגי התמיכה) ההורים מעריכים את עצמת התמיקה שהם מעוניינים למטבגרים בגבהה מזו המתווארת על ידי המטבגרים עצם.

בתחום הלימודי ערכנו מבחני β לבדיקת מובקיות ההפרשיים בין המשתנים השונים. בהשואת הממוצעים, נראה כי כמו בתחום אחרים שנבדקו, גם בתחום הלימודי ההורים מעריכים את התמיקה שהם מעוניינים בתחום גבאה יותר מזו שהמטבגרים מדוחים עליה. תשובה המטבגרים על התמיקה ממאותות: $M = 4.13, SD = 0.86$, לעומת זאת דיווחי האמות: $M = 4.53, SD = 0.58$, לעומת זאת דיווחי האמות: $M = 4.39, SD = 0.69$, לעומת זאת דיווחי האבות: $M = 3.83, SD = 1.08$, לעומת זאת דיווחי האבות: $M = 5.76, SD = 5.04, p < .001, d = .48$, לעומת זאת דיווחי האבות: $M = 4.39, SD = 0.69, p < .001, d = .55$.

על מנת התיחסים לאמהות שנבדקו נראה כי בתחום הלימודי המטבגרים מעריכים את התמיקה שהם מקבלים מהאמחות ככל שהוא מזו שהם מקבלים מהאבות ($s.d. = 2.95, n = 108$). בנוסף לכך, לא נמצא פער מובהק בין דיווחי האבות לדיווחי האמות באשר לתמיקה שהם מעוניינים למטבגרים בתחום הלימודי ($s.d. = 1.93, n = 109$).

יש לציין כי בנוסף לעובדה שה坦מיקה המתקבלת והמוענקת בתחום הלימודי אינה מותפלגת על פי סוג תמיקה – בכל קטגוריזציה שנבחנה במחקר זה – התמיקה מוערכת בגבהה מאוד בתחום הלימודי הן על ידי המטבגרים והן על ידי ההורים. מעבר לכך, בתיאור הפניה בבקשת עזרה בתחום הלימודי, נמצא התיחסם הלימודי בתחום שבו אחיזה הפניה של המטבגרים להורים הניתנה ביוטר מבן שלושת התחומיים שנבדקו.

ההשתגלוות מאשר לתפיסה המתקבלת שכן תפיסת התמיכה היא מנבא טוב יותר של הנסיבות על הבריאות הנפשית מאשר הקבלה המעשית של התמיכה. Cohen & Wills (1985) טוענים כי הסיבה לכך היא שהתמיכה הנטאפעת היא קוגניטיבית וכן מפחיתה מהאיום שבטיוטואציה – שהוא גורם מרכזי למתח בתמודדות.

ב. התפלגות תשובות המתבגרים והוריהם בתחוםים שונים על פי סוגי התמיכה בתהייחסות לבחינת הערכות המתבגרים והוריהם את סוגי התמיכה השונים, יש מקום להפריד את ההתייחסות לשני חלקים; החלק הראשון מתיחס לסוגי התמיכה בתחוםים החברתי והאישי, והחלק השני מתיחס לסוגי התמיכה בתחום הלימודי.

התחום החברתי והתחום האישי
תשובות ההורים והמתבגרים התאגדו בתחוםים אלה שלא על פי סוגי התמיכה עליהם התבסס השאלה אלא על פיו שני גורמים מרכזיים שפרטו בטיור研究 המבחן: "יעוץ ותמיכה רגשית" ו"תיווך וקשרו לגורמי חוץ".

באופן כללי, הן המתבגרים והוריהם מדווחים על קבלה ונדרשה של תמיכה מסווג זה המתוואר בגורם הראשון – תמיכה רגשית ויעוץ – כגבולה יותר מזו הכלולה בגורם השני – קשרו והכוונה לנורמים מחוץ למשפחה. ניתן להסביר בכך כי ההורים רואים כאחריותם לכוון את המתבגר ולתמוך בו רגשיות כאשר הוא נמצא במצבה כלשהי. עצם העבודה כי ההורם הראשון כולל בתוכו את רוב ההיגדים המתיחסים לשולשת סוגים התמיכה המופיעים בספרות – תמיכה רגשית, אינפורטטיבית ואינטראומנטלית, מראה כי יותר מכל ההורם והמתבגרים תופסים את חשיבות תפיקדו של ההוראה בתמיכה כללית – ולאו דווקא סוג מסוים של תמיכה. נמצא זה נמצאו מתאים לממצאים של Sarason (1987) כי בחלוקת התמיכה לשוגיה לא נמצאו הבדלים משמעותיים. נמצא כי קיים גרעין משותף של תמיכה המבוסס על המידה בה הפרט חש מקובל, אהוב ונמצא ביחסים בהם התקשרות פתוחה.

הפרש סוג התמיכה הריבועי – תמיכה באמצעות ליווי, מחדדת עבודה זו. תמיכה הושפעה סוג התמיכה שונה במוחותה מסוגי התמיכה האחרים. בבדיקה תוצאות המבחן מתברר כי ההורם והמתבגרים מסוימים על כך כי זהו אינה מגמה שכיחה במערכות היחסים ביניהם ל佗ות את המתבגר באופן פיסי לנורמים מסוימים על מנת לפטור את הבעה – בין אם גורמים אלה קשורים ישירות לבעה (כגון חברים, מורים וכיו"ב בהתאם לתהום בו מדובר) או ככל היכולים לסייע בפתרון הבעיה – כגון אנשי מקצוע. לעובדה זו משמעות רבה מכיוון שלנורמות ההתנגדות בבית השלכות משמעותיות על התנגדות פניה לתמיכה באופן כללי ולא רק לגבי פניה להורם. באם המתבגר אכן פונה לאחרים בבקשת תמיכה פשוט מרגל שלא פנו להורם על מנת לגשת לאוותם אחרים, הרי שלא מוגלה במחקר זה מגמה "מדאגה"; אולם אם הנטייה הכללית היא להימנע מגישה לגורמי חוץ לבקשת תמיכה (וכאן ההתייחסות היא בעיקר לאנשי

ההוראות היא חוויה משמעותית ובשלת השפעה רבה על ההוראה ועל התפתחותו הנפשית. מיירס (Meyers, 1989) מתייחסת להורות כאל שלב התפתחותי הכלול משבך נורטטיבי. כאשר ההוראה עומדת מול ילדו העובר את גיל ההתגברות מתרחש תהליך של גורסאות של ההוראה לתקופה בה הוא היה מותבגר. אם כך, התיחסות לבקשת תמיכה של מתבגרים להוריהם היא מורכבת יותר מבקשת תמיכה מכל אחר ממשוערת בחיים; יותר מאשר בכל אינטראקציה אחרת. רוב ההורמים מצלחים לשלוט בrogrammatic, ומרכז עניינם הוא אכן המתבגר מולם, והם אינם חיים את עצם דרכו. עובדה זו חשובה מאוד ומסבירה חלק מהתוצאות המבחן שיידונו בהמשך.

נדון באربעה ממצאים מרכזיים: (א) עצם פניות המתבגרים בבקשת תמיכה מהורייהם; (ב) התפלגות תשובות המתבגרים והוריהם על פי סוגי התמיכה בשלושת התחומים השונים; (ג) הבדלים בין דיווחי המתבגרים לגבי האמהות והאבות; (ד) הפער בין תפיסות ההוראים את התמיכה שהם נותנים לעומת תפיסות המתבגרים את התמיכה שהם מקבלים.

א. פניות מתבגרים להוריהם בבקשת תמיכה
תוצאות המבחן תומכות בהשערה המבחן הראשונית ובמקקרים אחרים המראים כי רוב המתבגרים פונים אל ההורם בבקשת תמיכה בתמודדות עם בעיות העולות בשולשת התחומים שנבדקו – התחום החברתי, התחום הלימודי והתחום האישי. כמו כן, נמצא כי פניות המתבגרים אכן תלויות בתחום בו מדובר, כאשר התחומים עפ"י שכיחות פניותיהם של המתבגרים הם התחום הלימודי, התחום החברתי והתחום האישי. נמצא זה חשוב במיוחד לאור הסברה כי תפיסת המתבגרים את יחסיהם עם ההורם נמצאה כמשמעות בחזיתם דרכי ההתמודדות עם אתגרי הזוחות (Frank, et al., 1990). מגמה זו בא לידי ביטוי בעיקר בנטיית המתבגרים ל'מחוייבות זהות' (Non reflective identity commitments) שהיו עקבותיהם עם ערךיהם ומטרות ההורם. כאמור, עצם פניות המתבגרים אל ההורם הנבעת מתחושים כי הם אכן יכולים לעשות זאת, תומכת בתהילך עיצוב הזהות שלהם ובמחוייבותם כלפי תהליך זה. מעבר לכך, על פי קאוציה (Cauce et al., 1990), היכולת לקבלת תמיכה שכזו ונועצה ביכולת של הפרט שנרכשה עד בחוזיות יולדות ראשונות, עפ"י איות ההתקשרות שלו עם אמו (Attachment). תחושת הביטחון כי התמיכה המתבקשת אכן תתקבל, מובילת ליכולת המתבגר לקבל תמיכה גם מגורמים אחרים היכולים לסייע לו בהתבגרותו וביצוב זהותו.

המחקר מבוסס על תפיסות המתבגרים את התמיכה שהם מקבלים, ולא על מדידה אופרטיבית של התנגדויות המבויות תמיכה; הבחנה זו היא בין התמיכה הנטאפעת (perceived support) המתיחסת למה שאנשים מאמינים שהם מקבלים, והתמיכה המתקבלת (received support) המתיחסת להתנגדויות ותומכות ספציפיות לגבי כל סוג תמיכה מצאה כי לתמיכה הנטאפעת השפעה גדולה יותר על

מהחרוזים, קיים הבדל משמעותי רק בתחום האיש. נמצא זה אף הוא מחזק את ההשערה השנייה כי בתחום האיש הבדל בין תפיסת תמייחת האבות והאימהות הוא גדול יותר.

ד. הפער בין דיווחי התורמים מדיוחי המתבגרים

ממצא חשוב נוספת העולגה מנתוצאות מחקר זה הוא כי התורמים מעריכים את מידת הפניה של המתבגרים אליהם כגבולה מזו המתווארת על ידי המתבוגרים עצם. הפער מסתמן כגובה יותר אצל האבות מאשר אצל האמהות, ואצל שניהם הפער גדול יותר בתחום האיש והחברתי ופחות בתחום הלימודי. גם בהתייחס לעצמת התמייחת, בכל התחומים ובהתייחסות לכל סוג התמייחת, התורמים מעריכים את התמייחת שלהם נותנים למתבוגרים כגובהה יותר מכפי שהיא נטאסת על ידי המתבוגרים שלהם. נטיה זו של התורמים והמתבוגרים מקבלת תמייחת אצל Coleman & Hendry (1990) שיטיכמו ממצאי פסיכולוגים וכיויב – שנמצאה כנמוכה יחסית בשני התחומים האחרים (לגבי סוג התמייחת הניתנים על ידי המורדים למתבוגרים, ר' גיטקיס וטטר, 2003).

הממצאים תומכים בהשערה השנייה כי המתבוגרים פונים בבקשת תמייחת מחרוזות בתחום הלימודי יותר מאשר בתחוםים האחרים, וזאת מעבר לסוגי התמייחת השונים. יתרה מכך, הן המתבוגרים והتورמים מעריכים את התמייחת הניתנת והמתකבת בתחום הלימודי כגובהה ביותר מעבר לסוגי התמייחת השונים.

מקצוען הרוי שהמתבגר יצא נסיד מגמה זו. מנתוצאות מחקר זה לא ניתן להסיק לגבי הנטייה העומדת מאחוריה התוצאות בהתייחס לנוקודה זו.

התחום הלימודי

בתחום הלימודי התבררה מגמה שונה לעומת חלוטין. תשובות המתבוגרים והוריהם לא התאגדו על פי כל כלל שיטתי שהוא, ומכאן שבתחום זה, בהערכת סוגי התמייחת – המתבקלים על ידי המתבוגרים והнтיננס על ידי ההורם. מעבר לכך, תחום זה מודרך על ידי המתבוגרים וההורם בתחום התמקבלת והניתנת על ידי ההורם היא הגבורה ביותר מבין שלושת התחומים. מכאן, שבתחום הלימודי התורמים מעניקים תמייחת רבה, ואינם "מבוחנים" בין סוגי תמייחת שונים, לרבות תמייחת מסווג קישור ותיקן לגורמים שמקורם משפחחה ופניה לאנשי מקצוע – כגון מורים, יועצים, פסיכולוגים וכיויב – שנמצאה כנמוכה יחסית בשני התחומים האחרים (לגבי סוגי התמייחת הניתנים על ידי המורדים למתבוגרים, ר' גיטקיס וטטר, 2003).

התמיכאים תומכים בהשערה השנייה כי המתבוגרים פונים בבקשת תמייחת מחרוזות בתחום הלימודי יותר מאשר בתחוםים האחרים, וזאת מעבר לסוגי התמייחת השונים. יתרה מכך, הן המתבוגרים והן התורמים מעריכים את התמייחת הניתנת והמתתקבלת בתחום הלימודי כגובהה ביותר מעבר לסוגי התמייחת השונים.

ג. הבדלים בין דיווחי המתבוגרים לגבי האמהות ולגבי האבות

בהתיחסות להבדלים בין פניות המתבוגרים לאמהות ולאבות נמצא כי רוב המתבוגרים בוחרים לפנות לשני ההורם, אולם במרקחה בו פונה המתבגר רק אל אחד ההורם – הוא בוחר לפנות אל האם. מוגמה זו מופיעה גם בספרות הסבר לכך נוץ בעובדה כי האם עצמה נוטה לחלק ולשתוף את ילדיה יותר, והילדים נוטים לשתף יותר את אלה המשתפים אותם חזקה; כך נוצרת מערכת יחסים של תמייחת. סיבה נוספת יכולה להיות הייתה של האם זמינה יותר עברו המתבגר. בנסיבות רבות האם מבלח שעות רבות יותר בבית, בעיקר ביחס לאב, וכך מהוות הדמות אליה המתבגר נחשף יותר – וכן גם פונה יותר אליה (Hendry et al., 1992).

מעבר לכך, בהתייחס לעצמת התמייחת, הן המתבוגרים והן התורמים מזוחים על תמייחת רבה יותר של האם מזו של האב – בתחום האיש (בשני הגורמים) ובתחום החברתי (בגורם השני בלבד). בתחום הלימודי לא נמצא הבדל מובהק בין הערכת המתבוגרים וההורם לבין כל אחד מההורם. אולם שוב, במחקר זה נבדקת תפיסת המתבוגרים וההורם ולא נבדקות התנגדויות בפועל של הענקה וקבלתה של תמייחת; מכאן שהאם נטאסת כתומכת יותר בעיני המתבוגרים בין אם היא אכן תומכת יותר ובין אם לאו.

הממצאים תומכים בהשערה השלישית כי המתבוגרים פונים לקבלת תמייחת יותר אל האמהות מאשר אל האבות, וזאת בשלושת התחומים הנחקרים – אך בעיקר בתחום האיש. בנוסף לכך, בהתייחס להערכת המתבוגרים את התמייחת המתתקבלת בתחום האיש. בנוסף לכך, בהתייחס להערכת המתבוגרים את התמייחת המתתקבלת

מגבלות המחקר והשלכותיו

המחקר נערך בבית ספר תיכון אחד בלבד והוא מייצג רק את אוכלוסיית המתבוגרים הלומדות בבית ספר זה ואת ההורם. לא היה ניסיון למצוא מוגם שייצג סוגים אוכלוסייה שונים על פי נתונים כגון מצב סוציא-אקונומי, השכלה ההורם, עולמים חדשים/ותיקים וכיויב.

הצעה להמשך מחקר יכולה לכלול בדיקת ההבדלים בין התמייחת הנטאסת

- טטר, מ. ומילגרם, א. (2001). פניה לעזרה בקרב מותבגרים. *היעוץ החינוכי*, 10, 91–115.
- סמיילסקי, מ. (1989). יחסית מותבגרים הורים. בתוכה: *אתגר ההתבגרות*, ת"א: רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- סמיילסקי, מ. וצotta נטייש (1988). הিירות וחברות. בתוכה: *אתגר ההתבגרות*, כרך א', ת"א: רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- רוזמן, מ., זלצמן, נ. ופרנקל, ר. (1990). *זהות אישית – עבודה קבוצתית עם מותבגרים*. ת"א: רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- Biddle, J. R., Bank, B. J., & Marlin, M. M. (1980). Parental and peer influence on adolescents. *Social Forces*, 58, 1057–1079.
- Bloss, P. (1962). *On Adolescence: A Psychoanalytic Interpretation*. New York: Free Press.
- Blyth, D. A., Hill, J. P., & Thiel, K. (1982). Early adolescents' significant others: Grade and gender differences in perceived relationships familial and non-familial adults and young children. *Journal of Youth and Adolescents*, 11, 425–450.
- Blyth, D.A., & Traeger, C. (1988). Adolescent self-esteem and perceived relationships with parents and peers. In S. Salzinger, J. Antrobus & M. Hammer (Eds.), *Social networks of children, adolescents, and college students* (pp. 171–194). N. J.: Erlbaum.
- Boldero, J., & Fallon, B. (1995). Adolescent Help-Seeking: What do they get help for and from whom? *Journal of Adolescence*, 18, 193–209.
- Cauce, A.M., Reid, M., Landesman, S., & Gonzales, N. (1990) Social Support in young children: Measurement, structure and behavioral impact. In B. R. Sarason, I. G., Sarason & G. R. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 64–94). New York: John Wiley.
- Coleman, J.C., & Hendry, L. B. (1990). *The nature of adolescence*. London: Routledge.
- Cohen, S., & Wills, T. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310–357.
- Conger, J. J. (1991). *Adolescence and youth: Psychological development in a changing world*. N.Y.: Harper & Row.
- Dunkel-Schetter, C., Blasband, D. E., Feinstein, L. G., & Herbert, T. B. (1992). Elements of supportive interactions: When are attempts to help effective? In S. Spacapan & S. Oskamp (Eds.), *Helping and being helped: Naturalistic studies* (pp. 83–114). Newbury Park: Sage.
- Epperson, D. C. (1990). "A reassessment of indices of parental influence in the adolescent society". *American Sociological Review* 29, 93–96.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton.
- Frank, S. J., Pirsch, L. A., & Wright V. C. (1990). Late Adolescents' perceptions of their relationships with their parents: Relationships among deidealization, autonomy, relatedness and insecurity and implications for adolescent adjustment and ego identity status. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 571–587.

ולכתה למשעה (received support). תמייקה מתקבלת מתייחסת לביטויו התנהגות של תמייקה שאכן התרחשו בין ההורם והמתבגרים. כפי שצוין, לתמייקה הנתפסת חשיבות רבה בהסתגלות וההתמודדות עם מצביו לחץ (Cauce et al., 1990; Helgeson, 1993) וודין יש מקום לדעתנו לחקור את התמייקה הניתנת והמתקבלת בפועל בין המותבגרים והוריהם, וכך לחשות בין שני סוגים התמייקה.

לדעינו יש שתי השלכותמשמעותית במיוחד. הראשונה היא מקומות של ההורם בחצי המותבגרים. הממחקר מראה באופן חד משמעי על מקומות החשוב והמשמעותי של ההורם אצל ילדיהם המותבגרים. על אף הסערות המאפיינות את גיל ההתבגרות והמאבקים על אוטונומיה מול התלות הבלתי נמנעת, עדין מקום של ההורם חשוב והמתבגרים רואים בהם מקור מרכזוי לתמייקה. במקביל, גם ההורם תופסים את תפקידם בתמייקה במותבגרים כמרכזי ומשמעותי. יחד עם זאת, התחששה שמקבלים פעמים רבות מחנכים של מותבגרים היא כי ההורם אינם מודעים להשפעתם הרבה על המותבגרים ולמרכזיותם בחייהם.

לדידנו, בית הספר בכלל והצווות הייעודי בפרט צריכים לפעול להעמתת מקומות של ההורם גם בתוך בית הספר. לחזק את הקשר הקיים, ושנדמה לעיתים כי הצדדים אינם מודעים לו, על מנת לסייע למורה ולהוריו לעبور גיל סוער זה ביותר קלות – וכמוון, עם השלכות חייבותו לעתידו של המתבגר. סוג המעויבות של ההורה שבית הספר צריך לשאוף אליו הוא סוג המשלב את ההורה בתחילת; כמובן, לא רק לעיראותו כאשר ישנה בעיה בתפקידו של המתבגר בתחילת בית הספר – בהתקפותו האישית, החברתית והאקדמית.

נקודה משמעותית נוספת היא תפיסות ההורם והמתבגרים את השימוש בתמייקה מגורמים שמקורם למשפחה. שוב, סוג תמייקה זה מופיע באופן עקבי כפתרונות אינטנסיבי ומשמעותי מתמייקה רגשית וייעצת של ההורם, ומכאן שיש מקום לעבודות יועץ בית הספר לקראות הגברת המודעות בקרב מותבגרים והוריהם לחיבות שבפנייה לאנשי מקצוע בעת הצורך. זאת מותן הנהנה כי גם במשפחה שבוחן המשפחה מהוות מקור התמייקה החשוב והמשמעותי ביותר יש מצבים שבהם איש מקצועי מiomן ואכפתני יכול לסייע כאשר בני המשפחה חסרים את המיומנות להתמודדות.

מקורות

- אשרף, ד. (2001). פניות מותבגרים לתמייקה מהוריהם: תפיסת המותבגרים וההורם את פניות המותבגרים בבקשת התמייקה. *עכוזה סמינרונית* בקורס "הסביבה הייעצת של ילדים מותבגרים", בהנחיית דרי משה טטר, האוניברסיטה העברית ירושלים.
- גיטקיס, ג. וטטר, מ. (2003). פניות של תלמידי תיכון לקבלת תמייקה ממוריהם: ציפויות וקבלת תמייקה בפועל. *היעוץ החינוכי*, 12, 48–67.

תלמידים-ספורטאים בתבי ספר תיכוניים: מאפיינים, צרכים חינוכיים-פסיכולוגיים והמענה להם

שליטה אקסלרד ורוני ליזוּר

המחללה לחינוך גופני ולספורט, מכון וינגייט
הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

תקציר

בעשור האחרון מתרחש בישראל תהליך של העתקת הפעולות הספורטיביות מסטודיות מסורתיות, קרי אגודות ומועדוני ספורט, אל בתוי הספר. לתלמידים העוסקים בספורט מটעם בית הספר יש כפל תפקידים: תלמידים וספורטאים. לעיתים התלמידים מפגינים בלבול בין זהותם אלה כמו גם העדפה של זהות אחת על פני השניה. מכיוון שתהליכי נסיבות הספר בתבי הספר הוא חדש יחסית, עדין לא ברור מי אמרו ליעש לתלמידים-ספורטאים כיצד לשלב בפעולות בין מגוון התפקידים המוטל עליהם. שתי מטרות למחקר זה: (1) לאטסוו מידע על המאפיינים של תלמידים-ספורטאים בענפי ספורט אישיים וקובוצתיים הלומדים בתבי ספר תיכון בישראל ועל צרכיהם החינוכיים-פסיכולוגיים; (2) לאטסוו מידע ממאנים ומיועצות חינוכיות על אופי מדיניות התמיכה שננקטים בתבי הספר עם יעוץ חינוכי התלמידים-ספורטאים ועל הנורמות הפוטנציאליים שאמורים לספק יעוץ חינוכי-ספורטני לאוכלסיות התלמידים-ספורטאים. אוכלסיות המחקר כוללת 71 תלמידים-ספורטאים: 49 כדורךנים (30 ננים ו-19 בנות) ו-22 אתלטים (13 ננים ו-9 בנות) בכיתות י-י בשלווה בתבי ספר תיכון עיוניים מרמצז הארץ. כמו כן המחקר כלל 4 מאננים ו-3 יעוץ חינוכיות. איסוף המידע מהותלמידים-ספורטאים התקבע בעוזרת שאלון חci מובנה שפותחה במיוחד לצורכי מחקר זה והיווה בסיס לשורת שאלות המאמנים והתלמידים-ספורטאים דואינו על בסיס שאלון שככל שאלות עימם. הממצאים נותרו איקוחית וכמוותית. מחקר זה עולה שישנם מאפיינים פתוחותם לתלמידים-ספורטאים הנוטלים חלק בספורט קבוצתי ובספורט אישי. כמו כן תלמידים-ספורטאים מתייעצים בעיקר עם מאמניהם, עם מנהלי הבחרות, עם רכוי הספרט בתבי הספר אך ממעטם לעשות זאת עם הייעצות החינוכיות. בתבי הספר מנטסים אמנים לספק תמכה חינוכית-פסיכולוגית לתלמידים-ספורטאים, אולם מומלץ לשפר את מערכם הייעוץ בבית ספרי לתלמידים-ספורטאים הנתקאים לייעוץ אך לא מקבלים אותו במסגרת הספרטיבית.

"ברגע שהזה נפסק, הוף, יש חלל עצום כזה. והוא מתמלא לאט לאט. זה מפחד אותי. אני בן 27, בלי מCKER, בחחלה היה כף לא לkom בבורק, ואז מנטלית הרגשתי יותר את החלל הזה. הסתכלתי על עצמי ואמרתי, חוץ משחיה מה יש לי להצעע לשלם? ומה אני טוב? בעיה של חות עצמי"

לאין אורבן, "7 ימים", ידיעות אחרונות, 5.12.2003

בעשור האחרון מתרחש בישראל תהליך של העתקת הספר ממסגרות הפעולות המסורתיות, קרי, אגודות ספורט ומועדוני ספורט אל בתוי הספר, בעיקר חטיבות

- Frey, C. U., & Rothlisberger, C. (1994). Social Support in Healthy adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 17-29.
- Friedman, I. S. (1991). Areas of concern and sources of advice for Israeli adolescents. *Adolescence*, 26, 967-976.
- Hacker, D. J. (1994). An existential view of adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 14, 300-327.
- Helgeson, V. S. (1993). Two important distinctions in social support: Kind of support and received and perceived. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 825-845.
- 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.
- Gullotta, T. P., Adams, G. R., & Markstrom, C. A (1999). *The adolescent experience*, New York: Academic Press.
- Hendry, L. B., Roberts, W., Glendinning, A., & Coleman, J. C. (1992). Adolescents' perceptions of significant individuals in their lives. *Journal of Adolescence*, 15, 255-270.
- Hill, J. P., & Holmback, G. N. (1986). Attachment and autonomy during adolescence. *American Child Development*, 3, 145-189.
- Levinson, D. Y. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Marsland, D. (1987). *Education and youth*, London: Falmer Press.
- Meyers, H. (1989). The impact of teenaged children on parents. In Oldham, J. (Ed.), *The middle years: New analytic perspective*, (pp. 75-88). Yale University.
- Nelson-Le-Gal, S. (1985). Help-seeking behavior in learning. In W. Gordon (Ed.), *Review of research in education*, (pp. 55-90). Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Norrel, J. E. (1984). Self-disclosure: Implications for the study of parent-adolescent interaction. *Journal of youth and Adolescence*, 13, 163-177.
- Raviv, A., Maddy-Weitzman E., & Raviv, A. (1992). Parents of adolescents: Help-seeking intentions as a function of help sources and parenting issues. *Journal of Adolescence*, 15, 115-135.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analysis*. New York: Academic Press.
- Silverberg, S. B., & Steinberg, L. (1990). Psychological well-being of parents with early adolescent children. *Development Psychology*, 26, 658-666.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: W. W. Norton.
- Tatar, M. (1998). Significant individuals in adolescence: adolescent and adult perspectives. *Journal of Adolescence*, 21, 692-702.
- Youniss, J., & Smaller, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends* Chicago: The University of Chicago Press.

לאימונו הספרט, למשחקים ולתחרויות כמו גם להקנת שיעורי בית, למידה למבנים ולרכישה של מיומנויות למדיה שישראלו אותו הן במסגרת הבית ספרית והן מחוץ לה. הצורך לטפח יכולות גופניות-ספורטיביות בספורט עלול לאבות מהתלמיד מוחרם גם בתחום החברתי, קרי, הזנה של טיפוח יחסית חברות עם עמיתים לכיתה ולשככת הגיל החברתני, (Lanning, 1982). נוסף, ילדים העוסקים בספרט חסופים, לרגשות תסכול, אכזבה ותובשה. לעיתים קרובות, הם מרגשים שהם אינם עומדים בנסיבות מאמינות, הוריהם ומורהם (Lidor & Lavyan, 2002).

גולדברג (Goldberg, 1991) טועה שתלמידים-ספורטאים נוטים לטבול מהערכה עצמית נמוכה והם תלויים, בעיקר, במקרים חיצוניים כמו מאמן, מורה וחבר לקבוצה, לקבלת חיזוקים הקשורים בהתמודדות הספרטטיבית. חלקם מעודפים להזדהות עם הטלויזיה החינוכית. משחקי לגת העל בירושלים, פרצה אל מודעות הציבור בישראל מאז השכילה רשות הספרט להביא לשיתוף פעולה עם בקרב תלמידים, מורים, מנהליים ואוהדי ירושלים (לויין, 1998; שמעוני, 2003). לצורך השתפות בligot תחרויות אלה משקיעים בתיא הספר משבבים רבים בטיפוח של אוכלוסייה תלמידים-ספורטאים הנ בענפי ספרט אישיים כמו אתלטיקה והן בענפי ספרט קבוצתיים כמו ירושלים. תלמידים אלה נדרשים להתמודד עם חיים טובעניים של ספרטאים המשמשים שగיריים של בית הספר, וזאת נסף למחייבותם היומיומית

מתוך ולחץ הן תופעות הטעויות בספרט, הן מעצם ההשתפות בתחרויות והן מהצבת מטרות הישג גבורה, לעתים גם לא ריאליות, מצד אלו הקשורים בתהיליך הטיפוח כמו מאמנים והורי התלמיד-ספורטאי (Anshel & Delany, 2001). התלמיד-ספורטאי מוצא עצמו לא אחת במצבים של אי-ידאות. לדוגמה, כאשר התלמיד-ספורטאי נאלץ לפרוש מההיסוק בספרט עקב יכולת ירודה או עקב פצעה. במצב זה על התלמיד-ספורטאי למצוא אפיקים חדשים לספק ולהצליח מחדש, ולהתמודד עם תדמית חדשהマイיך (Lanning, 1982). אובדן יכולות הגופנית עקב פצעה עלול להעמיד את הספרטאי הצער בפני פרישה כפואה ומוקדמת מהצפי ואובדן הסטטוס החברתי, וזאת ללא הכלים המתאימים שישינו לו להתמודד עם מצב חדש זה (Ferrante et al., 1996).

כדי להקל על התלמיד-ספורטאי הנדרש להתמודד עם מכשולים פסיכולוגיים כמו, אבדן דקות משחק עקב יכולת ירודה או פצעה טורדנית שמנעה ממנו להתאמן ולהתחרות במשך זמן ממושך, עליו לרכוש באימוני הספרט או בஸגורות חינוכיות אחרות בבית הספר, טכניקות מנטליות, שנמצאו בספרות המחברת כמשמעותם בספרט (Cugnon, DeFrancesco & Burke, 1997; Ungerleider & Golding, 1991). ייעץ חינוכי-פסיכולוגי מודרך, המותאם גם לעיסוק בספרט, יחשוף את הנפשית-חברתית של התלמיד-ספורטאי, הדרוש להתפתח, בו זמינות, כתלמיד, ספורטאי ובן אדם (Lidor ו- Shchor, 2002; Ferrante, Etzel, & Lantz, 1996). העומס המוטל על התלמיד-ספורטאי גדול, בדרך כלל, בהשוואה לעומס המוטל על תלמיד שאינו ספורטאי עקב הצורך לשבל בין מטלות אקדמיות וספורטיביות, התמדה באימונים ונסיונות למשחקים ולתחרויות (Andersen, 2002). הצורך להצליח הוא בילדיהם והן בספורט היגיינתי עלול להקשות על תלמידים-ספורטאים בניהול הזמן הדורש

הבינניים ובתי הספר התיכוניים (Lidor ו- Shchor, 2002; פיגון והנגבי, 2004). מטרתו העיקרית של תהליך זה, שהחל בהקמתה של התאחדות הספרט בתבי הספר בשנת 1993, היא לעודד את השתתפות הנער בישראל בספרט היגיינית-חברתית במסגרות מאורגןות היכולות לסייע לו לשלב ביעילות בין לימודים וספורט (מרידן, 1998). מאו תחילת הפעולות של התאחדות הספרט לבתי הספר ניכרת פתיחות לספורט ולהחינוך גופני בקרב רבים ממנהל בית הספר, הכרה בחשיבותם וモוכנות להעניק לפעלויות אלו אמצעים, משאבים ומעמד של מקצועות מרכזיים ומובילים בבית הספר (Lidor, 2004).

הפעולות התחרותית של בתיה הספר, ובוקר זו של ליגת העל בירושלים, פרצה אל

מודעות הציבור בישראל מאז השכילה רשות הספרט להביא לשיתוף פעולה עם הטלויזיה החינוכית. משחקי לגת העל משורדים בשידור ישיר ומעוררים עניין רב בקרב תלמידים, מורים, מנהליים ואוהדי ירושלים (לויין, 1998; שמעוני, 2003). לצורך השתפות בligot תחרויות אלה משקיעים בתיא הספר משבבים רבים בטיפוח של אוכלוסייה תלמידים-ספורטאים הנ בענפי ספרט אישיים כמו אתלטיקה והן בענפי ספרט קבוצתיים כמו ירושלים. תלמידים אלה נדרשים להתמודד עם חיים טובעניים של ספרטאים המשמשים שגיריים של בית הספר, וזאת נסף למחייבותם היומיומית לפעלויות אקדמית הולמת בבית הספר.

אמנם לא רק תלמידים-ספורטאים נדרשים למצוא את האיזון המתאים בין פעילות אקדמית בתיא הספר לבין זו המתקיימת לאחר שעות הלימודים. לא מעט תלמידים מקדישים זמנו רב לפעילויות שונות בחוgi העשרה, בתנועות נוער ובפורומים חברתיים. עם זאת, עקב החשיבות הרבה שמייחס בית הספר לעיסוק בספרט היגיינית-חברתית כמו גם החשיבות שלspiros זה משפחת הספרטאי והציבור בכלל, עomed התלמיד-ספורטאי בפני אתגרים, לחצים ומכתולים, שסביר להניח היו נמנעים ממנה לו בחר לעסוק בתחרبيب אחר. ה"אנרגיה הנפשית" המשקעת בעיסוק הספרטיבי היא רבה, טובענית ושותקת, פיזית ומנטלית כאחד. מכאן, שלאוכלוסיית התלמידים-ספורטאים בבית הספר צרכים חינוכיים-פסיכולוגיים הייחודיים אך ורק להם. הפעולות העוסקות בייעוץ לתלמידים-ספורטאים ולספורטאים צעירים בענפים אישיים וקבוצתיים מודוחת בהרחבה על המאפיינים העיקריים של אוכלוסייה זו ועל צרכיה החינוכיים-פסיכולוגיים.

■ תלמידים-ספורטאים: מאפיינים וצרכים חינוכיים-פסיכולוגיים

השתתפות בספרט היגיינית-חברתית יכולה להשפיע על אורח החיים וההשתפות הנפשית-חברתית של התלמיד-ספורטאי, הדרוש להתפתח, בו זמינות, כתלמיד, ספורטאי ובן אדם (Lidor ו- Shchor, 2002; Ferrante, Etzel, & Lantz, 1996). העומס המוטל על התלמיד-ספורטאי גדול, בדרך כלל, בהשוואה לעומס המוטל על תלמיד שאינו ספורטאי עקב הצורך לשבל בין מטלות אקדמיות וספורטיביות, התמדה באימונים ונסיונות למשחקים ולתחרויות (Andersen, 2002). הצורך להצליח הוא בילדיהם והן בספורט היגיינתי עלול להקשות על תלמידים-ספורטאים בניהול הזמן הדורש

עם ספורטאים צעירים. עליהם להבליט אצל ספורטאים פנימיים לעיסוק בספורט ולפתח מודעות לצרכייהם ההתפתחותיים, הקוגניטיביים והחברתיים. עם זאת, מחקרים שהבנו את ייעולות תהליכי הרכשה של טכניקות מנטליות והשימוש בהן בקרב ספורטאים צעירים העלו כי מעורבותם של מאמנים בתהליכי הרכשה של טכניקות אלו הייתה קתנה מדי (Orlick & Partington, 1988). כך למשל, לסליטוגוד ומרטין (Leslie-Toogood & Martin, 2003) דווחו שלמאמני כזרען ואתלטיקה היה ידע מועט על הטכניקות המנטליות הנדרשות לספורטאים, אם כי המאמנים והספורטאים גם יחד דווחו שטיפוח טכניקות אלו הוא באחריות המאמן. בנוסף, כדי לספק יעוץ חינוכי-פסיכולוגי, אפילו ברמה הבסיסית ביותר, על היושע לעבור הכשרה שתאפשר לו את הידע והמיומנות הדורשים למלאכת הייעוץ. תהליכי ההכשרה שעורבים מאמנים לא בהכרח כוללים קורסים ייחודיים ליעוץ חינוכי ופסיכולוגי (לידור ושור, 2002; שור וlidor, 2004), אך שלמרות הציפייה ממאמן הספורט ליעץ לספורטאי הצעיר, ברוב המקרים הוא חסר את הידע החדשש לכך.

הורים. למעורבותם פעילה של הורים בעיסוק הספורטיבי של הנער יש חשיבות רבה, בעיקר בשלבייה הראשונים של תכנית הטיפוח (lidor, 2004; Weiss & Ebbbeck, 1996). על המשפחה לשמש מקור תמיכה לספורטאים צעירים לא רק בעיסוקם מוטוריות, אלא גם בניסיונותיהם להציג להישגים אקדמיים. בעיסוק הספורטיבי, הספורטיבי אלא גם בניסיונותיהם להציג להישגים אקדמיים: (1) התעניניות בעיסוק הספורטיבי מוגבהת זו יכולה לבוא לידי ביתוי בכמה דרכים: (1) התעניניות בעיסוק הספורטיבי (Côté, 1999), (2) תמיכה פסיכולוגית בתלמיד-ספורטאי, בעיקר, במצבים שבהם הוא מאוכזב מיכולתו, מתוכסכל מהישגיו או מרגיש ירידת יכולות ביצועיו עקב פציעה, (3) תמיכה כספית המאפשרת לספורטאי הצעיר להציג לאמונים יומיומיים, למשחקים ולהתרזויות כמו גם לרכש את ציוד הספורט המתאים (Lidor & Lavyan, 2002).

בית הספר. על בית ספר המפתח נבחרות ספורט יצוגיות להיות ערך למונ羞 שירותי בינויו של הספורט של ילדים יכולת לסייע להם ביצירת חוויה ספורטיבית חיובית, בהגברת ההנהה מהעיסוק בספורט ובתחזת רמת הלוח וחרדתה הספורטיבית חיובית, (Stein, Raedeke, & Glenn, 1999).

התפתחות הייעוץ החינוכי בישראל משקפת את מדיניות משרד החינוך המKENת לחינוך תפkid חברתי (ארהרד ודשבסקי, 1999). מדיניות זו הדגישה במהלך השנים את עיקרונות שוויון ההזדמנויות בחינוך לכל אוכלוסייה התלמידים. תפkid היועצת החינוכית מכווציה לפעול של מדיניות זו, כולל מרכיבים חינוכיים וארגוני ולא רק טיפולים (לובסקי, 1998). זמנה של היועצת החינוכית בבית הספר מתחלק בין יעוץ

מעמידיהם שלא הגיעו למצוות ביצוע גבוזות לא רק ביכולותיהם הגופניות-motorיות, אלא גם ביכולתם המנטלית, קרי, ביכולת לקבל החלטות, לצפות, לעבד מידע ולהגביל מתרחש (DeFrancesco & Burke, 1997; Hall, Rodgers, & Barr, 1990; Orlick & Partington, 1988; Tenenbaum, 2003; Ungerleider & Golding, 1991). אך, על תכנית טיפול יעילה להדריך תלמידים-ספורטאים כיצד לישם טכניקות מנטליות שישמשו להם להתמודד עם אובייקטים, כישלונות ותסכולים המלווים לא פעם את אלן שעוסקים בספורט היגיינורומי. ספורטאי צמרת שוראיינו על ידי אורליק ופרטינגטונו (Orlick & Partington, 1988) דווחו שהם יכולים להגיע להישגים טובים יותר לו היו מטבחים את כישורייהם המנטליים בגיל צער, קרי, כבר בשלבים ראשוניים של העיסוק בספורט.

ኖסף לכך, תלמידים-ספורטאים יכולים להפיק תועלת רבה מקבלת עזרה בניהול זמן, שלא בהכרח תשיעם להם במציאות זמן נוסף בסוגרת לימודיהם ואימוני הספורט שהם עורכים, אלא בניצול עלי יותר של הזמן שעומד לרשותם (Andersen, 2002). פינקני (Pinkney, 1996) טוען שתלמידים-ספורטאים שלוטים אמנים במגוון מיומנויות למידה בתחום האימון הספורטיבי המסייעות להם למדוד ביעילות מיומנויות מוטוריות, אולם עליהם לקבל הכוונה בהעברת מיומנויות אלה לסביבה האקדמית, Petitpas, Brewer, & Van Raalte, (1996) מצינים שהתמודדות נכונה עם מעבריהם בחו"ל הספורטאי, כגון פרישה עקב פציעה, חיבת לקלול גם למדוד של כישורי חיים נוספים, כאשר שירתו את הספורטאי גם מחוץ למסגרת הספורטיבית.

מונ羞 מענה לצרכים החינוכיים-פסיכולוגיים של תלמידים-ספורטאים: על מי מוטלת האחוריות?

שלושת הגורמים המעורבים בטיפוח תלמידים-ספורטאים הם: מאמנים, הורים ובית הספר (lidor, 2004). כל אחד מגורמי טיפול תמכה לתלמיד-ספורטאי בינויו השגורתי לשרפר את איכויות ביצועיו הספורטיביים ולהגיע לرمאות התחרות הגבוזות ביוותר. אחת הסוגיות המעניינות בספרות הפסיכולוגיה של הספורט והמאץ הגוף Andersen, (2002) גורמי טיפול החינוכי-פסיכולוגית המספקת על ידי גורמים אלו פסיכולוגיים של התלמיד-ספורטאי, כל אחד בדרך, מנסה לספק מענה לצרכים החינוכיים-

מאכניים. מונ羞 ראיונות עם ספורטאי עילית אמריקנים עולה שדווקא המאמנים העובדים עם הספורטאים באופן קבוע ופסיכולוגים של ספורטם אלו שנדרשים ללמידה טכניות מנטליות (DeFrancesco & Burke, 1997). לטענותם, אלו, בעיקר המאמנים, מכיריים חיטב את עולם הספורט כמו גם את הספורטאים עצם ולאחר עדיף שהם ידריכו את הספורטאים כיצד להתמודד עם הפן המנטלי של העיסוק בספורט. ממצאים דומים עולים ממחקר רטוספקטיבי שנערך לאחרונה על ספורטאי עילית ישראליים (Lidor & Lavyan, 2002) על מאמנים לשמש יעוצים חינוכיים ופסיכולוגיים בעבודותם

(14) שאלות, כגון: תאריך הלידה, המגדר, ומספר שנות משחיק). חלק זה הייתה גישה נפרדת לכל ענף ספורט; (2) המאפיינים החינוכיים-פסיכולוגיים של התלמידים-ספורטאים והטכניקות המנטליות שבשימוש אוכלוסייה זו (14) שאלות: 7 שגורות ו-7 פתוחות, כגון: תפיסת התלמיד-ספורטאי את כפל תפkidין, מידת התמיהה וסוג התמיהה של ההורם ובית הספר בעיסוק הספורטיבי ומידת השימוש בטכניות מנטליות המשביחות ביצוע בספורט).

השאלון עבר הлик של תיקוף (Dunn, Bouffard, & Rogers, 1999). הוא ניתן לקריאה לחישחה מומחים: שלושה אנשי אקדמיה (פרופסור חבר ושתי מרצהים צרכיטים מיוחדים. מתחומי הייעוץ החינוכי והיעוץ הספורטיבי העובדים במוסדות אקדמיים מובילים בישראל, יוצצת חינוכית העובדת בבית ספר תיכון, בעל ותק של 20 שנה בייעוץ ומשמשת גם מדריכת יועצים, פסיכולוג ספורט בעל תואר שני, המתמחה בייעוץ לתלמידים-ספורטאים בענפי ספורט אישיים וקבוצתיים).

המומחים התבקשו לחוות דעתם על הרלוונטיות, הייצוגיות, הספציפיות והבהירות (Haynes, Richard, & Kubany, 1995) של השאלות השונות הכלולות בשני החלקים של השאלון. המומחים שילטו היטב בשפה העברית וחցו את חוות דעתם באופן ברור. בהתבסס על העור视听节目 של המומחים השונים, שכנתבו כמה פריטים שנכללו בשאלון. במרכז, השאלון ניתן, ככלך קדם מבחן, לתלמיד-ספורטאי בן 17.5 ולתלמידה-ספורטאית בת 17, תלמידי כיתה י"ב, המשתקפים כדורסל בבית ספר תיכון בצפון הארץ. גם חוות דעתם של תלמידים אלה הובאה בחשבון בחיבור גרסתו الأخيرة של השאלון.

שני תלמידים אלו לא נכללו במדגם הטופי של אוכלוסיית התלמידים-ספורטאים. הראיונות עם המאמנים והיוזמות החינוכיות התבפסו על שאלה שכלל 6 שאלות פתוחות. מטרת השאלות הייתה לאסוף מידע על מדיניות התמיהה בבית ספרית באוכלוסיית התלמידים-ספורטאים ועל העצדים הננקטים, אם בכלל, על ידי המאמנים והיוזמות החינוכיות כדי לסייע לתלמידים-ספורטאים להתמודד עם כפל תפkidיהם בבית הספר כמו גם עם קשיים נוספים אותם הם נדרשים להתמודד עקב עיסוקם בספורט.

כדי להקטין, ככל האפשר, את השפעת המראינות על המראיינים, וכדי לצמצם את "שגיאות המדייה" של המראיינת, ננקטו כמה מחלכים קודם לראיינו התלמידים-ספורטאים ובברי התפקדים. כך למשל, ניסוח השאלה בהתאם לשפט הספורטאים" מבחינת השימוש במונחים, בדוגמאות ובמרקמים. המראינות הודרכה לפעול בהתאם לкрיטריונים שהוגדרו מראש, תוך שמירה, עד כמה אפשר, על קודי התנהלות מתאימים (Fowler & Mangione, 1990).

הלי

הפגישות עם התלמידים-ספורטאים והראיונות עם בעלי התפקדים תואמו טלפונית שבוע לפני מועד הפגישה/ראיון. הפגישות עם התלמידים-ספורטאים התקיימו בבית הספר, בדרך כלל, לאחר אימון. הן נמשכו כ-30 דקות. הראיונות, שהוקלטו באמצעות

لتלמידים (בצורה אישית או קבוצתית), להורים, למורים, למחנכים (בצורה אישית או קבוצתית), למנהל ולבעלי תפקידים נוספים בבית הספר. מחברות אלו מדגישות את הצורך בדבר יתר התמקצעות המלווה בהרחבות בסיס הידע התאורטי עליו מושתת הייעוץ החינוכי. לטענתן יש צורך בהגברת גישותו של המקצוע והתאמתו לתהליכי ולצריכים משתנים בבית הספר. המלצות בדבר ה�建ה יוצאים כוללנית יותר ניידן למצוא גם אצל לובסקי (1998). יוסיפון (1998) מצינית כי בית הספר העתידי אמר רספק את צרכיה של אוכלוסיות שונות, כגון לköוי למידה, מחוננים ולומדים עם צרכיטים מיוחדים. שילוב החיריג והשונה בבית הספר הוא מתקידה המז charה של הייעוץ החינוכית. מכאן עולה שיש לבחון כיצד משתמש החינוכיות במרחב הייעוץ שמציע בית הספר לתלמידים-ספורטאים.

עד כה טרם נערך מחקר על אוכלוסיית תלמידים-ספורטאים בישראל. אין אנו יודעים מהם צרכיהם החינוכיים-פסיכולוגיים של תלמידים-ספורטאים הלומדים בבית ספר תיכוניים המפתחים נבחרות ייצוג תחרותיות כפי שהם מדווחים בהתבסס על ניסיונות האקדמי והספורטיבי בבית הספר. לכן, מטרות המחקר הנוכחי הן: (1) לאסוף מידע על המאפיינים של תלמידים-ספורטאים הלומדים בתיכון בישראל ועל צרכיהם החינוכיים-פסיכולוגיים; (2) לאסוף מידע ממאמנים ויוזמות חינוכיות על אופי מדיניות התמיהה שנקוטים בבית הספר עם אוכלוסיית התלמידים-ספורטאים ועל הגורמים הפוטנציאליים שאמורים לספק יעוץ חינוכי-פסיכולוגי לאוכלוסייה זו.

■ שיטת המחקר

נבדקים
שבעים ואחד תלמידים-ספורטאים, כדורסלנים (30 בנים ו-19 בנות; גיל ממוצע= 16.8 שנים. תקן= 0.48) ואתלטים (13 בנים ו-9 בנות; גיל ממוצע= 16.3; ס. תקן= 0.91), הלומדים בשלושה בתים ספר תיכוניים עיוניים במרכז הארץ נטו חלק במחקר זה. בתים ספר אלה נבחרו, אקראיית, מתוך ארבעה בתים ספר שהשתתפו, בשנת הלימודים תש"ג, חן בligtן העל בכדורסל לבנים והוא בligtן העל בכדורסל לבנות.

כמו כן נטו חלק במחקר ארבעה מאמנים (ותק ממוצע= 10.6 שנים; ס. תקן= 1.15), שהדריכו את הספורטאים נבחרות בית הספר ושלוש יוזמות חינוכיות (ותק ממוצע= 8 שנים; ס. תקן= 3.46) שעבדו בחטיבת העליונה בתיכון בית הספר התיכון. ארבעת המאמנים שנבחרו: מאמן אתלטיקה, שני מאמנים כדורסל ומאמנת כדורסל, הם בעלי תעוזת הסמכה באימון.

כליה המתקני

התלמידים-ספורטאים התבחקשו לענות על שאלון חצי מובנה (Robson, 1997; Thomas, 1997) שעבדו בחטיבת העליונה בתיכון בית הספר Nelson, 2001&).

השאלון כלל שני חלקים: (1) נתוני רקע על התלמיד-ספורטאי

תקדים בבית הספר והן על האוף התמיכה שבית הספר מספק להם בשל היותם תלמידים-ספורטאים. כמו כן הם נשאלו אם וכיצד הוריהם תומכים בהם בעיסוקם הספורטיבי.

בבית הספר התלמידים-ספורטאים נשאלו על האוף שבו הם תופסים את עצם כתלמידים בבית הספר, על התמיכה שבית הספר מספק להם כדי שיוכלו לשלב ביעילות בין לימודים וספורט ועל השימוש במערך הייעץ בבית ספרי. מתוך הנitionה הסטטיסטי עולה 35% מהתלמידים-ספורטאים הגדירו את הישגיהם הלימודים כתובים מאוד, 19.7% כתובים, 16.9% כבינויים ו-9.9% כתובנים שיפור. לא נמצא הבדלים בין בניים לבנות ובין אתלטים לכדורסלנים בתפישת התלמידים-ספורטאים את הישגיהם הלימודים. למרות שרק כ-10% מהתלמידים-ספורטאים דיווחו על ציונים נמוכים, רבים מהם דיווחו על מגוון גורמים המקשים עליהם להגעה להישגים טובים בלימודיהם. הגורמים העיקריים לקשיים בלימודים הם "חוסר זמן ללמידה" (58%), "עומס רב מדי בלימודים" (37.1%), "לחץ" (25.8%) ו"קשיים בספורט" (19.3%). רק 24.2% מהתלמידים-ספורטאים ציינו ש"עומס רב מדי בספורט" גורם לקשיים בלימודים.لوح 1 מתרגם את התפלגות הגורמים לקשיים בלימודים כפי שדווח על ידי התלמידים-ספורטאים.

لوح 1
התפלגות הגורמים לקשיים בלימודים אצל תלמידים-ספורטאים

గורם לקשיים	n	%
לקות במידה מאובחנת	6	8
קשהים ביריכוז	14	19.3
עומס רב מדי בלימודים	26	37.1
עומס רב מדי בספורט	17	24.2
לחץ	18	25.8
חוסר זמן ללמידה	41	58
חוסר רצון ללמידה	10	14.5

התלמידים-ספורטאים נשאלו כיצד באה לידי ביתוי התמיכה שבית הספר העניק להם. סוגיה התמוכה הבית ספרית מוצגים בلوح 2 (ניתן היה לסמן יותר מתשובה אחת). התלמידים-ספורטאים דיווחו שבית הספר אפשר להם לדוחות מבחןים ולהגשים עבודות במועדים נוחים יותר (81.1%) וסייעק להם שיעורי עזר והשלמה אם נזקקו לכך (70.3%). עם זאת, רק אחוז קטן מהתלמידים (17.1%) דיווח שבית הספר הד递给 אותם כideal להתמודד עם כפל תפקידיהם כמו ארגון יעיל של הזמן העומד לרשותם.

רשما科尔, עם המאמנים נערכו במתכני האימון של נבחרות בית הספר ואלו עם הייעוץ החינוכיות במשרדן בבית הספר. הראיונות עם בעלי התפקידים נמשכו כ-45 דקות.

נitionה הנתונים

נitionים איקוטיים וכמותיים נערכו על ממצאי השאלהות בהתאם למערך ההנחות המתודולוגיות של קוטה וחבי (Côté, Salmela, Baria, & Russell, 1993). מערכ זה כלל: (1) חלוקת הטקסט לקטעי מידע המורכבים כל אחד מרעיון אחד בעל משמעות; (2) יצירת קטגוריות תונך התבששות על הרעיונות שאටרו בשלב הראשון; (3) קיבוץ קטגוריות לאשכולות. השימוש במערך זה אפשר לחוקרם לאטור אשכולות מידע מרכזים המציגים תמונה מקיפה של התופעה הנבדקת שעלתה מתוך הנתונים שנאספו במהלך הראיונות. נitionה התווך נערכו כאן על הממצאים שהתקבלו מהתלמידים-ספורטאים (התשובות לשאלות הפתוחות בשאלון) והן על הממצאים שדווחו על ידי המאמנים והייעוץ החינוכיות. הנitionה המכוטתי כל מבחני נitionה דודכיאניים (ענף ספורט X מגדר) על מנתנה גיל של התלמידים-ספורטאים ומבחני ² א' שנערך על ממצאי השאלה הסగורות בשאלון במטרה לבחון הבדלים בין: (1) כדורסלנים (ענף ספורט קבועתי) ואתלטים (ענף ספורט אישי), (2) בניים ובנות.

■ ממצאים

ממצאי המחקר מוצגים עבור כל אוכלוסייה בנפרד: תלמידים-ספורטאים, מאמנים וযיעוץ חינוכיות.

תלמידים-ספורטאים

הממצאים הקשורים באוכלוסיית התלמידים-ספורטאים מוצגים בסדר הבא: גיל התלמידים-ספורטאים, חסבינה התומכת בתלמידים-ספורטאים: בית הספר וההורם והטכניקות המנטליות שנמצאות בשימוש התלמידים-ספורטאים: הטכניקות המישומות על ידי התלמידים-ספורטאים לפני, במהלך וללאר הביצוע הספורטיבי וגורמים שסייעו להם לרכוש טכניקות אלו.

נitionה השונות הדודכיאני מצא שני גורמים מובהקים: ענף ספורט ($F(1,67) = 7.04$, $p < .05$) ומגדר ($F(1,67) = 5.31$, $p < .05$). האתלטים היו צעירים יותר מהכדורסלנים והספורטאים הבנים (כדורסלנים ואתלטים) היו מבוגרים יותר מהספורטאים הבנות. האינטראקציה בין שני הגורמים לא נמצאה מובהקת.

סבירה תומכת. דיווחי התלמידים-ספורטאים התמקדו בשני גורמי התמוכה העיקריים בעיסוקם בספורט: בית הספר וההורם. הם נשאלו הן על האוף שבו הם תופסים את

ההורים מבחני² גילו הבדלים בין הcadorselfנים לבין האתלטים רק בשניים מתחומי תשעת הפריטים בשאלון שהתקמדו בסוגיות תמיית ההורים: ההורם של האתלטים מגיעים פחות לצפות בתחרויות בהשווה להוריהם שלcadorselfנים, $\chi^2 = 16.65, df = 2, p < 0.001$. כמו כן הורי האתלטים מעורבים פחות בקניית ציוד ספורטיבי בהשווה להוריcadorselfנים, $\chi^2 = 11.22, df = 2, p < 0.01$. בהשוואה בין המינים נמצא שהוריהם של הבנים הגיעו יותר מהורי הבנות לצפות בתחרויות ובמשחקים, $\chi^2 = 13.77, df = 2, p < 0.01$. כמו כן הרגשים נוח יותר מהבנות לפנות ההורם לעזרה כשהיו נתונים למצוות לחץ, $\chi^2 = 6.99, df = 2, p < 0.05$.

טכnikות מנטליות הנמצאות בשימוש בקרב תלמידים-ספורטאים

התלמידים-ספורטאים נשאלו אם הם משתמשים בטכnikות מנטליות מסוימות להשבחת ביצועיהם הספורטיביים. כמו כן הם נשאלו מי לעתם צריך להדריכם בשימוש בטcnיקות אלו. טכnikות מנטליות.表 4 מציג את הטcnיקות המנטליות הנמצאות בשימוש התלמידים-ספורטאים על פי ענף הספרט. השימוש בטcnיקות מומצג גם על פי עתניי השימוש בהן: לפני הביצוע הספורטיבי, במהלך הביצוע ולהמשך.

表 4

טcnיקות המנטליות הנמצאות בשימוש של התלמידים-ספורטאים על פי ענף הספרט

אתלטיקה % ה	בדורSEL % ה	לפני הביצוע הספורטיבי		במהלך הביצוע הספורטיבי		אחרי הביצוע הספורטיבי		אתלטיקה % ה							
								בדורSEL		בדורSEL		בדורSEL		בדורSEL % ה	
								בדורSEL	בדורSEL % ה	בדורSEL	בדורSEL % ה	בדורSEL	בדורSEL % ה	בדורSEL	בדורSEL % ה
23.8	5	14.3	7	52.4*	11	24.5	12	57.1	12	44.9	22	57.1	12	52.4*	11
33.3	7	18.4	9	9.5*	2	—	—	23.8	5	26.5	13	26.5	13	9.5*	2
4.8	1	12.2	6	23.8	5	32.7	16	57.1*	12	30.6	15	30.6	15	23.8	5
19	4	12.2	6	28.6	6	22.4	11	61.9	13	59.2	29	59.2	29	28.6	6

* $p < 0.05$

מבחני² שנערכו על דיווחי התלמידים-ספורטאים מצאו שהאתלטים משתמשים יותר בהדמיה במהלך הביצוע בהשווה לכadoreselfנים, $\chi^2 = 5.18, df = 1, p < 0.05$. כמו כן האתלטים משתמשים יותר בדיור עצמי לפני הביצוע בהשווה לכadoreselfנים, בテcnיקת הצבת המטרות לאחר הביצוע הספורטיבי בהשווה לבנות, $\chi^2 = 4.37, df = 1, p < 0.05$. בהשוואה בין בניים לבנות נמצא שבניים משתמשים בתchnיקות הדמיה כהשווה לבנות, $\chi^2 = 4.37, df = 1, p < 0.05$. ביחסו יותר בתchnיקות הדמיה בניים לבנות בתוך ענפי הספרט נמצא שcadoreselfנים בניים השתמשו יותר בטcnיקות הדמיה, $\chi^2 = 5.1, df = 1, p < 0.05$ והצבת המטרות ($\chi^2 = 4.33, df = 1, p < 0.05$) לאחר המשחק בהשווה לכadoreselfניות לבנות.

הניתנו הסטטיסטי הعلاה שבתי הספר נבדלו אחד מהשני בשיעורי העזר והשלמה אולם הם מציעים לתלמידים-ספורטאים, $\chi^2 = 7.53, df = 2, p < 0.05$. ב��י ספר "א" ור"ב" תמייה זו נמצאה חזקה יותר בהשוואה לבתי ספר "ג". כמו כן מידת פרום ההישגים הספורטיביים נמצאה שונה בבית הספר "ג". בית הספר "ג" הטופעה בטליה בבית הספר "א" ור"ב", ופחות בבית ספר "ג".

表 2
סוגי התמייה הבית ספרית הניתנת לתלמידים-ספורטאים

בבית ספר "יע"י	בית ספר "א"		בית ספר "ב"		مוצוצע
	%	n	%	n	
81.1	74.3	27	83.3	16	85.7
70.3	51.4*	19	66.7	13	92.9
51.8	22.9**	8	61.1	12	71.4
16.0	17.1	6	16.7	3	14.3

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

בנוסף, התלמידים-ספורטאים נשאלו אם פנו ליעצת החינוכית בבית הספר במהלך השנה האחורונה כדי לשוחח עמה על קשיים שונים המלווים בכיצות הלימוד או באימון הספרט. 表 3 מציג את התפלגות התלמידים-ספורטאים שנעزوו בפועל בייעצת החינוכית לעומת בייעצת החינוכית. הניתנו הסטטיסטי גילה שהבנות (42.8%) נערזו יותר בייעצת החינוכית במידה כלשהי בשנת הלימודים האחורה לעומת העלות הבנים (11.6%), $\chi^2 = 9.1, df = 2, p < 0.05$. כמו כן יותר בנות (78.3%) דיווחו שה היו יכולות להיעזר בייעצת החינוכית לעומת העלות הבנים (44.3%), $\chi^2 = 8.63, df = 2, p < 0.05$.

表 3
התפלגות התלמידים-ספורטאים שנעזו בפועל בייעצת החינוכית לעומת בייעצת החינוכית על השאלת "עד כמה ניתן להיעזר בייעצת החינוכית"

בית ספר "יע"י	עד כמה ניתן להיעזר בייעצת החינוכית										בשנה והאחרונה במידה						
	בשנה והאחרונה במידה										במידה						
	במידה רבתה % ה					במידה מעטה % ה					כל לא % ה	במידה רבתה % ה	במידה מעטה % ה	כל לא % ה	במידה רבתה % ה	במידה מעטה % ה	כל לא % ה
	0	—	28.6	4	71.4	10	0	—	0	—	100	14	0	—	100	14	0
10	2	60	12	30	6	10	2	30	6	—	60	12	0	—	60	12	0
13.5	5	48.6	18	37.8	14	2.7	1	21.6	8	75.7	28	2.7	1	75.7	28	2.7	1

על ידי המאמן, (5) טכניקות מנטליות בשימוש התלמיד-ספורטאי, (6) גורמי תמייה במסגרת הלימודית, (7) הייעצת החינוכית כגורם תמייה, ו(8) נקודות לשיפור תהליכי הטיפוח בבית ספר של תלמידים-ספורטאים. מאפייני כל אחד מהאשכולות מוצגים בקצרה תוך שימוש בדיוחים אוטנטיים של ארבעת המאמנים.

(1) דמות המאמן

המאמים רואים עצם דמותו מנהיגת ומרכזית בחיה תלמידים-ספורטאים. הם מודעים לאחריות המוטלת עליהם בטיפול כישרונות הספורטיבי. הם רואים עצם מחנכים, פורטרי בעיות ומספקים פתרונות לביעיותם המקצועית כמו גם האישיות של התלמידים-ספורטאים. הדיווח הבא של אחד המאמנים, מבטא כיצד תופסים המאמנים את עצמם: "...דמות המאמן במשפט אחד לדעתי זה, הוא צריך להיות המנהיג שגורם לשחקנים שלו לעשות את מה שהוא אומר בצורה ובאופן הטוב ביותר...". (מאמן כדורסל "ב").

(2) דמות הספורטאי

המאמים ערים למאיצים שימושיים הספורטאים באימונים, במשחקים ובתחרויות, והם נאים בהישגים הספורטיביים. הם מאמנים שיש קשר בין הישגים בספורט לבין הישגים בלימודים, ככלומר, שספורטאים טובים הם גם תלמידים טובים. עם זאת, המאמנים ערים לקשיים ולעומס המוטל על התלמידים-ספורטאים. לדעתם, תלמידים-ספורטאים יגעו להישגים אם יקבלו את התמייה המתאימה, בעיקר בבית הספר. כפי שניסת זאת אחד המאמנים: "...בדרך כלל הספורטאים המצטיינים של בית הספר הם גם התלמידים הטובים... בדרכן כללシステム עובדות בצורה נכונה או התלמידים הטובים הם גם הספורטאים הטובים בבית הספר" (מאמן אטלטיקה "ג").

(3) מאפיינים של תלמידים-ספורטאים וצרכיהם המיוחדים לדעת המאמנים, הקושי העיקרי של התלמידים-ספורטאים הוא להתמודד עם העומס הרב המוטל עליהם בבית הספר ובאימוני הספורט. הם מודשים למצואו את האיזון בין העיסוק בספרות לבין העיסוק האקדמי. אולם, חלקם הגדול מתנסה במצביאת איזון זה. כך למשל מדווח אחד ממאני הcadorsel: "...החשש שליהם מכישלון למשל בפן הפגוגי הוא עצום. מכיוון שהם ספורטאים מצטיינים בסופו של דבר, והם רוצים גם להיות בסדר בפן הלימודי וכשהם לא מצליחים להיות בסדר בפן הלימודי, אז יש כאן איזזה חסר התאמאה בין המגרש לבין חז' המגרש. ככלומר, הם מרגשים שהם לא מצליחים במאנה איזזה" (מאמן כדורסל "ב").

לדעת המאמנים, השילוב בין לימודים וספורט עלול לעורר דילמות אצל התלמידים-ספורטאים, כפי שעולה מהציגות הבא: "...או בואי נתחל שבעוד שבעוים יש לנו איזזה טויל גיבוש וכמוון שאני לא מותרת על זה שהן יהיו במשחק וחוץ לא מותרות על

GORAMI SIYU B'RACHISHT TECHNIKOT MENTALIOT
התלמידים-ספורטאים התבקשו, כאמור, לדוח מי סייע להם לרכוש את הטכניקות המנטליות. הם גם נשאלו מי למד אותם כדי להשיג את השימוש בטכניקות אלה. לוח 5 מציג את התפלגות (ב אחוזים) של הגורמים שסייעו לתלמידים-ספורטאים ללמידה את הטכניקות המנטליות לעומת התפלגות המנטליות לעומת התפלגותם של תלמידים-ספורטאים על השאלה: "מי צריך הסייע לך ברכישת טכניקות מנטליות?".

ЛОח 5

הפלגות הגורמים שסייעו לתלמידים-ספורטאים ללמידה את הטכניקות המנטליות לעומת התפלגות תשובהיהם לשאלת "מי צריך הסייע לך ברכישת טכניקות מנטליות?"

הגורם המשיע	מי סייע לך ללמידה את טכניקות המנטליות		מי סייע לך ברכישת טכניקות המנטליות	
	%	n	%	n
מאמן	91.5	65	80	56
חבר לקבוצה	17.1	12	26.7	19
פאסיקולוג ספורט	47	33	16.9	12
משפחה	1.4	1	17	12
סרט הדרכה (VIDAO)	10	7	15.4	11
אני בעצמי	—	—	13.8	10
ספר הדרכה	4.3	3	4.3	3
מחנן הכתה	4.3	3	1.4	1
הייעצת החינוכית בבית הספר	1.4	1	1.4	1

שמוניםacho מהתלמידים-ספורטאים דיווחו שהמאמן הוא זה שחייב ללמד אותם את השימוש בטכניקות מנטליות. נוסף, הם דיווחו (26.7%) שהחבר לקבוצה סייע בידם לרכוש טכניקות אלו. גם פאסיקולוג ספורט שעבד איתם (16.9%) ובני משפחה (17%) סייעו להם לרכוש את הטכניקות המנטליות. רק כאמור אחד מכל התלמידים-ספורטאים נזעב ביעצת החינוכית למטרה זו. בנוסף, התלמידים-ספורטאים דיווחו שהמאמן (91.5%) ופאסיקולוג הספורט (47%) הם אלו שצרכיהם למדו אותם את השימוש בטכניקות מנטליות.

המאמנים
מצאי הראיונות עם המאמנים קובצו לשמונה אשכולות. אשכולות אלו משקפים את עדות המאמנים על היבטים חינוכיים-פאסיקולוגיים של אוכלוסיית התלמידים-ספורטאים. שמות האשכולות הם אלה: (1) דמות המאמן, (2) דמות הספורטאי, (3) מאפיינים של תלמידים-ספורטאים וצרכיהם המיוחדים, (4) הכנה מנטלית הניתנת

בית הספר. לדעת המאמנים, מורים המודעים לצרכים המיחדים של התלמידים-ספורטאים, מוכנים לעמוד לרשותם ולסייע להם, לדוגמה, בהשלמת החומר הנלמד.

(7) הייעצת החינוכית כגורם תמייכה

מידוחוי המאמנים עולה כי הייעצות החינוכית של בית הספר משמשות גורם תמייכה ברגען selber בלבד וזאת רק לתלמידים-ספורטאים בודדים. הן מסייעות לתלמידים-ספורטאים רק כאשר הלו מודוחים על בעיה ספציפית כגון אי-הבנה עם מורה מסוים או כישלון ב מבחן. המאמנים מציינים שהייעצת החינוכית אין לבחירה הראשונה של הספורטאים לקבלת ייעוץ, הדרכה ועזרה. הספורטאים פונים קודם כל אל המאמנים ואל רכזי הספרט ומנהל הנבחנות בבית הספר. רק לאחר מכן הם עשויים לפנות לייעצת החינוכית. היצוט הבא, מפי אחד המאמנים, ממחיש טענות אלו: "ייעצת השכבה מתפלת מטבח הדברים בכל השכבה. השחקנים שלנו לא משתמשים בשירותי הייעצת אלא יותר בשירותים של מנהלת הקבוצה ושלילי" (מאנו כדורסל "יב").

(8) נקודות לשיפור תהליכי הטיפוח בבית ספרי של תלמידים-ספורטאים המאמנים מודוחים שהם היו רוצים לראות אנשי מקצוע נוספים העובדים לצדם. הם מדגימים את הצורך בשיתוף תזונאי, מאן כשור ופסיכולוג ספרט. בנוסף, הם רואים בעילותם עם מצבם לחץ שמקורם בבית הספר, על מגש הספרט ובבית.

הייעצות החינוכית

מצאי הראינוות עם הייעצות החינוכית קובצו לשישה אשכולות: (1) מאפיינים של תלמידים-ספורטאים וצריכיהם המיחדים, (2) התמודדות התלמידים-ספורטאים עם כפל תפוקידיהם, (3) הפתרונות שבית הספר מציע לגביות כפל התפקידים, (4) זミニות המנטלית של תפוקידיהם, (5) מונע פתרונות לצרכי התלמידים-ספורטאים, (6) נקודות לשיפור בעבודת הייעצות החינוכית עם התלמידים-ספורטאים. גם מאפייני כל אחד אשכולות אלו מוצגים בקצרה תוך שימוש בדיונים אונטניים של הייעצות החינוכית.

(1) מאפיינים של תלמידים-ספורטאים וצריכיהם המיחדים

הייעצות החינוכיות דיווחו שהעיסוק בספרט הוא רק אחד מתוך מגוון העיסוקים של תלמידים-ספורטאים. בהיבט זה אין הם שונים מכל אוכלוסייה תלמידים אחרית כמו רקדיונות, נגנים או מדריכים בתנויות נוער, שהיא בעלת עיסוק נוסף מעבר ללימודים בבית הספר. עם זאת, הן מודעות לכך שקיים מאפיינים אחדים המבדילים את התלמידים-ספורטאים מאוכלוסיות אחרות בבית הספר. מונע דיווחי הייעצות החינוכית ניתן להצביע על שלושה מאפיינים ייחודיים של התלמידים-ספורטאים:

זה שכן יהיה בטويل וזה מאוד לגיטימי ואני צריכה למצוא להן את הנקודה איפה אנחנו גם בטويل וגם בorschak" (מאנו כדורסל "ב"). קושי נוסף עליו מעצימים המאמנים הוא ההכרה שהליה מגע הספורטאי כאשר הוא מבין שהוא לא מספיק טוב כדי להמשיך להתרחות ברמות הגבות של הספרט החישי. המאמנים מציינים זאת כנקודת משבך שמופיעה, בעיקר, בכיתה יא.

(4) הכנה מנטלית הניתנת על ידי המאמן המאמנים מודוחים שחוטן מנטלי חשוב להצלחה ספורטיבית. הם מודוחים שההכנה המנטלית היא מורכבת ובעלת כמה ממדים; היא כוללת הדרך כיצד להתמודד עם גורמי לחץ באימון, בשחקן ובתחרויות, מונע סיוע במרקמים של חשות ומצוקות, והעלאת הביטחון העצמי והмотיבציה של התלמידים-ספורטאים. המאמנים מודוחים שטיפוח החושן המנטלי הוא תהליך פשוט לישום עם חלק מהתלמידים-ספורטאים אך ארוך ומורכב עם חלק אחר. כפי שתוען אחד המאמנים: "זה תהליך, לוκח לי לפחות שנים עד שאתה עובר איזה שהוא שהוא מנטלית עד שאתה מגע למשהו. זה עבודה מאוד מאוד קשה, וזה עבודה שאתה באמת כל יום או כל שבוע זו קידמה, כי יש ילדים שאתה בכלל לא צריך לעבוד אתם על הצד המנטלי ויש ילדים שהצד הזה הוא כמעט זו אצלם" (מאנו אטלטיקה "ג").

(5) טכניקות מנטליות בשימוש התלמיד-ספורטאי ממעין העולה מהראיונות עם המאמנים מצבע על כך שהם אמורים מודוחים שהם מותמקדים בהכנה מנטלית אך מתברר גם שהם מתקשים ללמד את אותו טכניקות מנטליות שיכולים לשיער בהשחתת היגייניות. אחד המאמנים הדגיש שהוא משתמש כל בטכניקות מנטליות: "לא משתמש זהה. אני חושב שאלה שמדובר על הדמיה מזנחים את הפעולות הטכניות" (מאנו כדורסל "ג"). טסף, ההכנה המנטלית של המאמנים היא נקודתית. בדרך כלל, המאמנים מקדשים זמן להכנה מנטלית לפני משחקים ואין הם עושים זאת באופן קבוע ושיטתי. כפי שעולה מדיוח אחד המאמנים: "...למשל, يوم לפני השידור היישיר אני מדמה להם את הרעש. זה יכול להיות באופן של רעם פיזי באולם, שנשים קלטות עם רדיו באמצעות מוסביב, שקט כאן מאוד באולם, רק אנחנו, מחר זה יהיה אחרת... אני מנסה ממש למצער את החששות" (מאנו כדורסל "ב").

(6) גורמי תמיכה במסגרת הלימודית המאמנים מציינים מגוון של בעלי תפקידים מסוימים להם בעבודתם השוטפת ב文书. הם מציינים את חשיבות עוזרי המאמן, רכזי הספרט ומנהלי הנבחנות ב文书, הנהלת בית הספר וצוות המורים. לדעתם, רכזי הספרט ומנהלי הנבחנות הם החליה המקשרת בין המאמנים ונבחנות הספרט לבין סגל ההוראה והנהלת

בוקר וחוזרים אליו מאוחר בערב. בתום שעות הלימודים עליהם להשתתף באימונים גופניים מפרכים, כך שהזמן שעומד לרשותם ללימוד הוא מוגבל. כך לדוגמה: "אני לא מבינה איך תלמיד, שעסוק באימונים מהבוקר עד הלילה מספיק גם להתכוון. והם מספרים לי: הם לומדים בהשעה, באוטובוס מבית ספר לאימון, מהאיימון למשחק; בחופשיות האלה תוך כדי נסעה הם מותכוונים למבחנים" (יועצת "א").

(3) הפתرونוגות שבית הספר מציע לבניית כפל התקידים מדיוחי הייעוצות החינוכיות עליה שהוצאות הבית ספרי משתדל לסייע לתלמידים-ספורטאים בתחום האקדמי. לדוגמה, בבתי הספר פועלת מערכת של השמתה שייעורם. כאשר תלמיד-ספורטאי נעדר משיעורים, בית הספר מסיע לו להשלים את החומר החסר. כאשר התלמיד-ספורטאי נתקל בעיה כלשוי הקשורה בלימודיו, הוא פונה למבחן הכיתה: "המבחן אחראי לדאגן שהיה מענה לatomy לתלמידים שלו. והוא זה שודיעו שהם יוצאים לתחינות, הוא זה שודיעו שהם יוצאים לאימון והוא זה שמונווים בין המורים המלמדים בכיתה שלו והם ישלימו לו את החומר הנלמד" (יועצת "א"). לדעת הייעוצות החינוכיות גם המורים המקצועים מנסים לעזור לתלמידים-ספורטאים להשלים חומרו למידה שהתקשו בהם, או שלא למדו אותו עקב השתתפות באימוני הנבחנות, במשחקים ובתחרויות. כפי שעה מונע הריאנות עם המתאמנים, גם לדעת הייעוצות החינוכיות מנהלי הנבחנות ורכזיו הספרטוט בית הספר משתמשים כתובת ראשונה לממן סיוע לתלמידים-ספורטאים, גם כאשר הבעית שמתעוררות הקשורות בתחום האקדמי.

(4) זミニונות הייעוצות החינוכיות לאוכלוסיות התלמידים-ספורטאים הייעוצות החינוכיות מדוחות שדלtan פتوחה עבור תלמידים-ספורטאים כפי שהיא פتوחה עבור כל תלמיד אחר בבית הספר. עם זאת, הן ערות לעובדה שחלק מתלמידים-ספורטאים, כמו גם חלק מהتلמידים שאינם ספורטאים, לא מגיעים אליוון ליעוץ בגלל ה"סתיגמה" המתלווה לתהליכי הייעוץ החינוכי בבית הספר. כפי שציינה אחת מהן: "בין זה שתלמיד יידע שיש לו כתובות לבין זה שהוא יש הרבה גורמים מותכוינים" (יועצת "ג").

(5) מתן פתרונות לצרכי התלמידים-ספורטאים מתוך הריאנות עם הייעוצות החינוכיות עליה שתמכינו בתלמידים-ספורטאים באח לידי ביתו בכמה דרכים. האחת, עזרה בתכנון המערכת האישית של התלמידים-ספורטאי כך שתתאים ליכולתיו ולהעדפותיו; השנייה, מעקב אחר הישגי התלמידים וסיעוע בהשלמת חומרו למידה; השלישיית, הכוונה כיצד לארגן את הזמן העומד לרשות התלמידים-ספורטאים. עם זאת, טענות הייעוצות החינוכיות של התלמידים-ספורטאים לשטרף עימן פעולה כדי להפיק את התוצאות המczופה מתהליכי הייעוץ. הן מבילות את העובדה שחן מנסות להעביר את האחירות למדידה מהמבנה בית הספר. הן מציינות שהتلמידים-ספורטאים יוצאים מביתם מוקדם

סטודנט חברתי, הצורך להתמודד עם כישלונות וה צורך להתמודד עם פרישה מוקדמת מהעסקוק בספרות.

טענות חברתי. הייעוצות מדגישות את התנדבות החיובית שיש לתלמידים-ספורטאים בבית הספר, וביקר לשחקני נבחרות הדרוזל, כפי שמצינת אחת הייעוצות: "...התלמידים שבנבחרת הם הדתמים הדואוד מקובלים בבית הספר וכולם רוצחים לחסות תחת הכנפיים שלהם" (יועצת "א"). לדענן, התלמידים-ספורטאים מהווים, בדרך כלל, קבוצה מוגבשת בתוך בית הספר והם חברים בין עצמם. הן טענות שכיתות הספרט בינם לבין לומדים תלמידים-ספורטאים שימושות להן מסגרת תמייהה הון אקדמית והן חברתיות. הדיווח הבא מעיד על טענה זו: "יש מהחו בתחרות הסוחפת, באווירה, בחברניות שלהם, בדאגה שלהם לשוחפת גם את החלשים. זה בחחלה ותרום לחלים, האוירה שיש בכיתות הספרט. הם יותר ערבים אחד לשני" (יועצת "א").

הចורך להתמודד עם כישלונות. הייעוצות החינוכיות טוענות שמדובר הספרטיבי תלמידים-ספורטאים חזופים, יותר מבני גilm, להתמודדות עם כישלונות. הטענות לכך שכישלון יכול להיות קבוצתי, כאשר הקבוצה לא מצליחה, או אישי, כאשר הספרטאי לא מצליח להגיע להישגים. כך למשל: "...עוד בעיה נפוצה זה התמודדות עם כישלונות ותקופות שבהן הם פחות טובים. מכיוון שהם עוד ילדים ובתהליך החתפתנות הספרטיבית מאוד נפוץ שיש עליות וירידות, זה לא בהכרח מה שנוצר להם ויש איזה ציפייה מהם תמיד יהיה בשיאם..." (יועצת "ג").

הចורך להתמודד עם פרישה מוקדמת מהעסקוק בספרט. הייעוצות החינוכיות מודעות לכך שחלק מהתלמידים-ספורטאים מעסיק עצמו במחשבות על פרישה מוקדמת מהעסקוק בספרט. הן מודעות לכך שרבים יתकשו לשמור על קרירות הספרט ארוכת-שנים. אחת הייעוצות מתארת זאת כך: "זה בדיקת הגיל שלאה שחלמו וחשבו תמיד שהם הגיעו גבהה, מתברר להם שהם לא היו, ואז יש פה דילמה אם להמשיך את זה בשביל ההנאה או אם בגל שזה מתגעש עם הלימודים לפרוש מזה" (יועצת "ג").

(2) התמודדות התלמידים-ספורטאים עם כפל התקידיהם לדעת הייעוצות החינוכיות רוב התלמידים-ספורטאים הם תלמידים טובים. עם זאת, לטענן, הם טובים את עיסוקם קודם כל ספורטאים ורק אחר כך לתלמידים. על אף שהייעוצות החינוכיות מביניות את מניעי התלמידים-ספורטאים לבחירה זו הן מתקשות לקבל אותה. אחת הייעוצות טעונה ש: "אני לא חשבתי שיש הצדקה בגיל הזה לשלים מחריר כל כך כדי בחושר הצלחה בילדים או תעודות בורות לא כל כך טובה בשביב הספרט" (יועצת "א"). חלון אף חושב שהעסקוק בספרט מהווה תירוץ להזנחה העיסוק האקדמי בבית הספר, כפי שמתארת יועצת חינוכית אחרת: "...ואלו שבחורים להתחמק מהנושא הלימודי תמיד שמים את זה על הנושא של הספרט" (יועצת "ב"). הייעוצות החינוכיות ערות לבניית העומס הרב המוטל על אוכלוסיות התלמידים-ספורטאים בבית הספר. הן מציינות שהتلמידים-ספורטאים יוצאים מביתם מוקדם

הספר וההורם יכולים לצפות שתלמידים-ספורטאים לא יזנחו את לימודיהם. תמכה לטענה זו נמצאה גם בדוחים של המאמנים והיועצות החינוכיות. עם זאת, אלו מבין התלמידים-ספורטאים המתקשים בלימודיהם מדוחים על "חוכר זמן ללמידה" ו"עומס רב מדי ללמידה". הם לא מתייחסים לעיסוק בספרט כגורם לקשייהם אלא דווקא מצביעים על גורמים הקשורים ללימודים: חוכר זמן ללמידה ועומס רב מדי. מעתים בלבד מבין התלמידים-ספורטאים מצביעים על העיסוק בספרט בעל הגורם העיקרי המקשה עליהם להגיע להישגים טובים בלימודים. ניתן להסביר מכאן זה בכך שתלמידים-ספורטאים מרגשים מחויבות רבה יותר לתקדים הספורטיבי לעומת תלמידים ולכןו לנטינום עדיפות לעיסוק בספרט (לידור ושותר, 1995, 2002; Greenspan & Anderson, 2002). עדיפות זו נובעת, כאמור, עקב שאיפות התלמידים-ספורטאים להגיע לרמת ההישגים הגבוהה ביותר בספרט (לידור ושותר, 2002). יתכן גם שבנוי משפחתם, ובעיקר הוריהם, של התלמידים-ספורטאים מפירים מהם להגע ולהישגים טובים בספרט מסוימים שהם עד כמה הם משקיעים בעיסוק זה. הרי גם הם כהורים מעורבים בעיסוק הספרטיבי. นอกจากם, גם בית הספר חף בהכרה הציבורית, וציבורת הישגים בספרט היא אחת הדרכים לחשי זה (Goldberg, 1991).

לכן גם המערכת הביתה ספרית מעודדת אותם להשקיע בעיסוק הספרטיבי. המאמנים והיועצות החינוכיות מדווחים שהסתטוס החברתי של התלמידים-ספורטאים בבית הספר הוא גבוה. בשני בתים ספר הישגים הספרטיביים של התלמידים-ספורטאים זוכים לתשומת רב רבה. הישגים מפורטים על雒 המודעות ורבים מתלמידי בית הספר נחשפים למידע זה. על מידת הופופולריות הגבוהה של תלמידים-ספורטאים בבית הספר דוחות גם בעבודות קודמות (פיגין והנגבי, 2004). משום המרכזיות לה זוכה הספרט באותם בתים המפתחים אותו, גם התלמידים-ספורטאים נהנים מתשומת רב רבה.

חן האתלטים והן הcadorslimים שנטלו חלק במחקר זה משתמשים בטכניקות מנטליות שעשוות לסייע להם לשפר את הישגיהם בספרט. הcadorslimים והאתלטים השתמשו במידה שווה, פחות או יותר, בטכניקות מנטליות ואות למורות שהcadorslimים היו מובוגרים מהאתלטים. นอกจากם חן הבנוי דיווח על שימוש דומה, פחות או יותר, בטכניקות אלה. הטכניקה הופופולרית בקרב תלמידים-ספורטאים היא הצבת מטרות. טכניקות יעילות נוספת כמו הדמייה ומיקוד קשב כמעט ולא נמצאות בשימוש אוכלוסייה זו. מתוך הנתונים עולה שלא המאמנים ולא היועצות החינוכיות מדריכים את הספרטאי הצער בשימוש בטכניקות אלו. נינן אףוא להנחי שהשימוש בטכניקות מנטליות היה עיל יותר לו הן היו מתרגולות באופן קבוע וUMBOK במהלך אימוני הספרט או במפגשים קבועים עם היועצת החינוכית. אם טכניקות אלו לא מתרגולות באופן קבוע במהלך אימוני הספרט, המשחקים והתחרויות, קשה, אם לא בלתה, לאפשר, להפיק מהם את התועלות המרבית (Weinberg & Gould, 2003). יתרה מזאת, אם השימוש בטכניקות המנטליות הוא ספונטני ולא מודרך, יתקשה התלמידים-ספורטאי להשתמש בהן גם בסביבות למקה וביצוע שאין קשרות לעיסוקו הספרטיבי כמו

ספרית אל התלמידים-ספורטאים עצם. כפי שעה מודיעוחי אחת הייעצות: "הרבבה מאוד הוא על תכוננו הזמן וכל שהם יותר מעוררים זהה הם רואים שהוא יותר ותס לומדים לבוא ולהגיד איפה זה לא מסתדר, ואיפה זה לא מסתדר בית ספר גמיש ועובד להם, אם זה לדוחות מבחן אם להורייך חומר. האחריות עליהם, זה דבר קשה להם רקחת בהתחלה אבל האחוריות עליהם" (ייעצת "ג").

(6) נקודות לשיפור בעבודת הייעצות החינוכיות עם התלמידים-ספורטאים לדעת הייעצות החינוכיות ניתן לשפר את העבודה עם תלמידים-ספורטאים בכמה דרכים: האחת, להקים שעות יעוץ רבות יותר לכיתות הספרט בהן לומדים רבים התלמידים-ספורטאים; השנייה, לתקן תכניות יעוץ חוליסטית, המערבות את כל הגורמים שבאים ב嚷ע עם תלמידים-ספורטאים בבית הספר ומהוויה לו כמו מורים, מאמנים והורם; השלישי, להבליט את אותן דפוסי התנהגות המקובלים באימוני הספרט שניתנו לישם אותן גם בכיתות הלימוד. אחת הייעצות תיארה כך: "...אני מוצאת את עצמי לא פעם בוועדת משמעת של תלמיד מכיתה הספרט... אני תמיד אומרת לתלמיד שהוא לא נוח, אתה בא מהספרט, מהcadorsel, מהאתלטיקה, אתה תעוז לאחר לאמוּן לא, אז איך אתה מושך לעצמך לאחר כייתה? אתה תעוז לומר משהו ממש למאָן? הגבולות שקיים שם הינו רוזה שגם יהיה קיימים כאן..." (ייעצת "א").

■ דיוון ■

שתי מטרות היו, כאמור, למחקר זה: האחת, לאסוף מידע על המאפיינים של תלמידים-ספורטאים הלומדים בבתי ספר תיכוניים במקומות הבחירהם פסיכולוגיים. השנייה, לאסוף מידע ממאמנים ומיועצאות חינוכיות על אופי מדיניות התמיכה שנוקטים בתים הספרט למן אוכלוסיית התלמידים-ספורטאים ועל הנורומים הפוטנציאליים שאמורים לספק יעוץ חינוכי-פסיכולוגי לאוכלוסייה זו. הדיוון כולל שלושה חלקים. החלק הראשון והשני נתונים במצבים בהתאם לכל אחת ממטרות המחקר. החלק השלישי דן בשילוב הייעצת החינוכית בתהליך הטיפוח של תלמידים-ספורטאים.

תלמידים-ספורטאים בבתי ספר תיכוניים בישראל
רוב התלמידים-ספורטאים שנטלו חלק במחקר זה הביעו שביעות רצון מהישגים הלימודים ודיווחו שהහיסוק בספרט אינם מפריע להם להקים שיחת הדריש להchner שיעורי בית, להגשת עבודות וללמידה למבחן. נמצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקר קודמים (כגון: Settles, Sellers, & Damas, 2002): תלמידים-ספורטאים מסוגלים להציג להישגים טובים בלימודים למורותיהם מקדשים שעוטות הרבה לטיפוח יכולות גופניות-МОטוריות. למורות ההשכלה הרובה בעיסוק בספרט, המורים בבית

חבריהם לקבוצת הספורט. מהמחקר הנוכחי עולה שתלמידים-ספורטאים מעדיפים לפנות לאמנים ולבני תפקדים אחרים בבית הספר, כמו רכזי הספורט ומנהלי הנבחנות, לשם קבלת עזר. במשך השנים קיבלו על עצם רכזי הספורט ומנהלי הנבחנות את תפקיד החוליה המקשרת בין תלמידים, מאמנים, הורים וצוות החוראה בבית הספר. מכיוון שמדובר, בדרך כלל, במורים ותיקים ומוסרכים בבית הספר, הם חוקים על עצם גם את הייעוץ החינוכי-פסיכולוגי לתלמידים-ספורטאים.

המאנסים. רוב התלמידים-ספורטאים רואים באמנים את הגורם המתאים ביותר למד אוטם טכניקות מנטליות וליעץ להם בהיבט הפסיכולוגי של המשחק. נמצא זה עליה בקנה אחד עם ממצאים של דה פרנססקו ובירוק (DeFrancesco & Burke, 1997), שדיוחו שטניסאים נוטים להטיל את האחריות ללימוד טכניקות מנטליות על מאניהם או על פסיכולוגים של הספורט.

מตอน דיווחי המאנסים עולה שגם הם מודעים לחשיבות הייעוץ הפסיכולוגי. לדוגמה, המאנסים מציעים לתלמידים-ספורטאים מתקשים להתמודד ביעילות עם הלחץ המופעל עליהם בעת המשחק, בעיקר, כאשר הוא משודר בטלוויזיה. חשיפה תקשורתית זו יכולה ליצור אצל תלמידים-ספורטאים תחושה של חשיבות עצמית מצד אחד, אך גם חששות מכישלו מצד שני. הקשי בהתמודדות נוכנה עם החשיפה התקשורותית מדוית גם אצל אנדרסון (Andersen, 2002), הטוען שעל תלמידים-ספורטאים למדו כיצד לתקשר עם העיתונות הכתובה והמשודרת על ידי השתפות בסדנאות עם אנשי מקצוע מיומנים שניחנו אותם כיצד לעשות זאת.

עם זאת, נמצאה סטרירה בין דיווחי התלמידים-ספורטאים לבין אלו של המאנסים: בעוד שהتلמידים-ספורטאים דיווחו שהמאנסים הם אלה שעוזרו להם ברכישת טכניקות מנטליות, רוב המאנסים דיווחו שככל לא עסכו בכך. המאנסים דיווחו שהם היו טרודים בהיבטים רבים אחרים הקשורים לטיפוח היכירון בספורט, ולא מצאו את הזמן לייעוץ מסווג זה. הסבר אפשרי לשטריה זו הוא שהמאנסים, בעיקר אלו באטלטיקה, למדו בעקיפין טכניקות מנטליות. לדוגמה, כאשר מאמן אתלטיקה מתודך את האתלט הצעיר כיצד לבצע את הקפיצה לגובה, הוא עשוי שלא במודע, ועור נקטו בכל בתיה הספר. ממצא אחד עלים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים הרטראנספקטיב של לידור ולויאן (Lidor & Lavyan, 2002), שדיוחו שספורטאי עילית בישראל, אשר החלו לעסוק בספורט בגיל מוקדם, השתינו בבית הספר שעודד אותם להמשיך בעיסוקם הספורטיבי וכך אף אפשר להם להיבחן במתדים שתאימו אתلوح Gould, 2003).

שילוב הייעוץ החינוכית בתהליכי הטיפוח של תלמידים-ספורטאים
mdiyoohi ha-talmidim-sporta'im, ha-maansim v-hiyeutzot ha-chinociyot u-olah shashilob bain tefkid ha-talmid la-tefkid ha-sporta'i akon afsheri le-miomosh ba-beti-sfar ha-tikoniim bishreal, 2003) ממלאים על פיתוח של תכניות הקשרה מיוחדות למאמנים שיחספו אותם לעקרונות השימוש בטכניקות מנטליות בספורט האישי והקבוצתי.

כיתת הלימוד. הייעוץ החינוכיות דיוחו במחקר זה שהן היו מעוניינות לראות שימוש בדףסי התנהגות שמקובלים באימוני הספורט ובמיומנויות שלמדו באימונים אלה גם בכיתה הלימוד. ללא דרך מכוונת ועקיבת לא יהיה ניתן לדרוש זאת מהתלמיד-ספורטאי.

גופמי התמיכה בתלמידים-ספורטאים
shloshe gorumi tamicha ulo matzon ha-netavim shanastpo b-machakr zeh: hori ha-talmidim-sporta'im, biet ha-sfar v-hamaansim. chlek zeh b-dion motmekd b-matzais ha-ikirim ha-kosherim bgorumi tamicha alah.

ההורים. מדיווחי התלמידים-ספורטאים, הן האתלטים והן הcadostalim, עולה שההורים מעורבים בעיסוקם הספורטיבי. הם מתעניינים בעשיה באימונים, במשחקים ובתח្វיות ומסייעים להם לקנות ציוד ספורטיבי. חלקם אף מגיע לצפות בפועל במשחקיהם, בעיקר הורי הcadostalim. דיווח זה עולה בקנה אחד עם דיווחים קודמים המופיעים בספרות העוסקת בפסיכולוגיה של הספורט (Côté, 1999), ובטיפול ראשון של ספורטאים צעירים (Lidor & Lavyan, 2002): מעורבות ההורים במידה נוכה, הווה אומר, לא הרבה מדי, כזו הנורמת להתרבויות, ולא מועטה מדי, כזו המשקפת אידישות, בחיי הספורט של ילדים מסייעת לייצור חוויה ספורטיבית חיובית המבוססת לא רק על הישגיות ותחוריות, אלא גם על הנאה מעצם העיסוק בספורט (Stein et al., 1999).

במחקר זה לא דוח על ידי התלמידים-ספורטאים והמאנסים על התערבותות בוטה של ההורים בעיסוק הספורטיבי של ילדים. ממצא זה הוא מעודד שכן ספורטות הפסיכולוגיה של הספורט מדווחות בהרבה על כך שייתר ויתר ההורים מתערבים בעיסוק הספורטיבי של ילדים, בין השאר, על ידי מתן עצות למאמנים והפעלת לחץ Weinberg ; 2002).

בבית הספר. למרות שבתי הספר לא נקבעו מדיניות אחידה של Tamicha b-talmidim-sporta'im, yozmotot camo dchitit muodi mabchinim v-hagashet ubodot v-matan shiurori heshlma. ממצאים אלה עלים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים הרטראנספקטיב של לידור ולויאן (Lidor & Lavyan, 2002), שדיוחו שספורטאי עילית בישראל, אשר החלו לעסוק בספורט בגיל מוקדם, השתינו בבית הספר שעודד אותם להמשיך בעיסוקם הספורטיבי וכך אף אפשר להם להיבחן במתדים שתאימו אתلوح Ferrante, 1996).

מרבית התלמידים-ספורטאים ציינו שהם אינם נוערים בייעוץ החינוכית בבית הספר, אם כי הבנות התייעזו אליה יותר מהבנות. Tamicha lemazia zeh nemazia gam aczel hiyeutzot ha-chinociyot v-hamaansim. בהקשר זה מדווחים פרנטה וחבי (Ferrante, 1996), שתלמידים-ספורטאים בבתי ספר בארץ הבהיר נמנעים מהיעזר בייעוץ החינוכי עקב הסטיגמה של "תלמיד עם בעיות" המתלווה לתהליך הייעוץ בבית ספרי וגם משום שהם מעדיפים לא להיראות "חלשים" בעיני חבריהם לכיתה, ובעיקר

היא שליליות החינוכיות יש את: (1) הידע החדש ביעוץ חינוכי לתלמידים בבית הספר, (2) המודעות והידע הדורשים להבנת צרכיהם החתפותתיים של אוכלוסיית התלמידים-ספורטאים, (3) הנגשה למכלול הננתונים על התלמידים-ספורטאים. גם לidor ושותר (2002) טוענים שהיעצת החינוכית היא בעלת העמלה הטובה ביותר לצידת סביבת טיפוח וייעוץ הולמת לתלמידים-ספורטאים, מכיוון שהיא בעלת ידע וניסיון בחתפותחות תקינה של מתבגרים וביעוץ להם.

עם זאת, כדי להגברת התמיכה של הייעצות החינוכיות באוכלוסיית התלמידים-ספורטאים יש להכשיר אותו למונע ייעוץ לתלמידים-ספורטאים. לidor ושותר (2002) טוענים שhayouthot החינוכיות יכולות לעשות שימוש נרחב בידע שרכש בתרגיל הקשורות ולהתאים אותו לצרכים המיוחדים של התלמידים-ספורטאים. השתפות בסדנאות מתאימות ובקורסים ייחודיים ליעוץ פסיכולוגי בספורט יכולה לספק לחן את הרקע המתאים לעובודה עם תלמידים-ספורטאים. לדוגמה, אחד הנושאים החשובים שיש לדון בו בסדנאות אלה הוא כיצד להכין את התלמידים-ספורטאי לפရישה מוקדמת מהעסקוק בספורט. יש למצוא את הדרכיהם המתאימות לפתח מודעות אצל התלמידים-ספורטאים לכך שיש "חיים גם אחרי הספורט", והם יכולים להיות מעוניינים ומרתקים. גם ארחרד ודשבקי (1999) מדגישות את הצורך בחתפותות וחתמכוות של תחומי הייעוץ החינוכי. לדעתן, יש לדאוג להרחבות בסיס הידע התאורטי שעליו מושתת הייעוץ החינוכי תוך קיום דרישת מתמיד עם האקדמיה. השתפות בקורסים אקדמיים העוסקים בפסיכולוגיה של הספורט ובפסיכולוגיה של הספורט Tessius אף היא לייעצות החינוכיות להבין את המאפיינים הייחודיים של העיסוק בספורט ואת צרכיהם של אוכלוסיית התלמידים-ספורטאים. נספ, עקב קשיים תקציביים של המערכת הבית ספרית להעסיק אנשי מקצוע נוספים בספורט, כגון פסיכולוג ספורט, יכולה הייעצת החינוכית למלא חסר זה בתהליך הטיפוח של תלמידים-ספורטאים בבית הספר.

הנתונים שנאנטו במחקר זה עשויים לספק מידע חינוכי לאנשי חינוך כמו מורים, יועצות חינוכיות, מאנים ומנהלי נבחנות בית הספר, על המאפיינים של תלמידים-ספורטאים בבית הספר ועל צרכיהם החינוכיים-פסיכולוגיים. מידע זה עשוי לשמש להפתח תכניות ייעוץ ותמייה רב-מדנית לתלמידים-ספורטאים שייתבססו על שיתוף פעולה בין תלמידים-ספורטאים והוריהם לבין מורים, יועצות חינוכיות ומנהלי נבחנות הספרט הביתי ספריות. שיתוף פעולה מסווג זה הוא הכרחי בטיפוח ייעול של תלמידים-ספורטאים לא רק בעיסוקם הספורטיבי אלא גם, ובעיקר, בעיסוקם האקדמי. הסיכוי שתלמיד-ספורטאי יגיע לרמות הביצוע הגבוהות בספרט הוא נמוך יותר (פיגני, 2004). لكن הייעוץ החינוכי-פסיכולוגי בבית הספר אמור להכינו לנצח שבו הוא לא יהיה בעיקר ספורטאי אלא בעיקר תלמיד.

מחקר זה התמקד בשלושה גורמים הקשורים בתהליכי הטיפוח של תלמידים-ספורטאים: תלמידים-ספורטאים, מאנים ויעוצות חינוכיות. כדי לקבל תמונה מוקיפה יותר על מאפייניה של אוכלוסייה זו כמו גם על זרכיה החינוכיים-פסיכולוגיים יש לאסוף מידע מגורמים נוספים הקשורים בתהליכי הטיפוח כגון, הוריהם של התלמידים-

המטפסים את הספורט כחלק מהمدنיות הבית ספרית. עם זאת, ממצאי הממחקר מראים שיתן לשפר את מערך התמיכה בבית ספר תוך שימוש הולם באנשי המקצוע המותאמים בבית הספר, כמו הייעצות החינוכיות.

מצד אחד קיימת בבית הספר אוכלוסייה גדולה והולכת של תלמידים-ספורטאים הזוקנים ליעוץ ולתמיכה ומצד שני אנשי המקצוע שהתמחו ביעוץ וחוכשו ליעוץ לכל האוכלוסייה הבית ספרית, עדין לא נרתמו לספק את הייעוץ הדורש לאוכלוסיית התלמידים-ספורטאים. במחקר זה נמצא שתפקידן של הייעצות החינוכיות ביעוץ לאוכלוסיית התלמידים-ספורטאים הוא שלישי בחשיבותו: המאמנים ומנהלי הנבחנות הם שנפתחים בקרב התלמידים-ספורטאים כגורמים המרכזים שמספקים להם ייעוץ חינוכי-פסיכולוגי. עם זאת, ניתן להטיל ספק בייעולו הייעוץ החינוכי-פסיכולוגי שניטן על ידי המאמנים ומנהלי הנבחנות. אין הם עוברים את ההכרשה המתאימה ואין הם מקדישים את הזמן הדורש ליעוץ חינוכי-פסיכולוגי במסגרת אימוני הספורט. הווה אומר, למروת שהتلמידים-ספורטאים מצפים שהמאמן יספק להם את הייעוץ הפסיכולוגי בספורט, אין הדבר מתבצע בפועל. חיזוק לטענה זו עולה גם במידוחם המאמנים.

בהתבסס על ממצאי הממחקר הנוכחי נראה כי הייעצות החינוכיות יכולות לסייע לתלמידים-ספורטאים בשני היבטים עיקריים. אחד, סיוע בארגון זמן יעיל יותר. הייעצות החינוכיות יכולות לסייע לאלו מהتلמידים-ספורטאים המתקשים לארגן את הזמן העומד לרשותם מחוץ לשעות הלימודים, האימונים, המשחקים והתחרויות. הן יכולות לסייע לכל אחד מהמתקשים להרכיב מערכת שעות אישית, שבועית או חודשית, כך שהם יוכל למצוא את האיזון המתאים בין הקדחת זמן ללימודים שוטפים, להכנה ל מבחנים ולבילוי חברתי. השני, סיוע בהתמודדות עם מצבים כמו כישלון. תלמידים רבים בספר חווים הרגשה של כישלון, אם זה מבחן באחד מקצועות הלימוד ואם זה במקצועות ייחודיים עם בני המין השני. הניסיון שהצטבר אצל יועצות חינוכיות המסייעת לחלק מה תלמידים להתמודד עם מצבים אלו יכול לסייע להן ליעוץ גם לתלמידים-ספורטאים החווים הרגשות כישלון בספרט. הן יכולות ליעוץ לספורטאי העציר כיצד לרך את עצמת הכישלון כמו גם כיצד להפיק ממנו תועלות למקרים שיחוווה הרגשה דומה בעtid.

הייעצות החינוכיות דיווחו שחילק מה תלמידים-ספורטאים לא הגיע אליהם ליעוץ עקב ה"טיגנה" המתלווה לתהליכי הייעוץ החינוכי בבית הספר. כדי להתגבר על מכשול זה, הייעצת החינוכית יכולה להיפגש עם התלמידים-ספורטאים כקובוצה ולשוחח עמה על צרכיהם החינוכיים-פסיכולוגיים. סביר להניח שה תלמידים-ספורטאי ירגיש נוח יותר לקבל ייעוץ מהייעצת החינוכית כאשר מסביבו קבוצה של תלמידים-

ספורטאים נוספים הזוקנים אף הם ליעוץ וחדרכה. הטענה המועלית בספרות הפסיכולוגיה של הספרט העוסקת ביעוץ לתלמידים-ספורטאים (כגון: Goldberg & Chandler, 1995), היא שהיעוץ הטוב ביותר ביבו לתלמידים-ספורטאים יינתן מתוך מערך הקיים בבית הספר. הסיבה לכך

- coping strategies of male and female child athletes. *Journal of Sport Behavior*, 24, 329–353.
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist*, 13, 395–417.
- Côté, J., Salmela, J. H., Baria, A., & Russell, S. J. (1993). Organizing and interpreting unstructured qualitative data. *The Sport Psychologist*, 7, 127–137.
- DeFrancesco, C., & Burke, K. L. (1997). Performance enhancement strategies used in a professional tennis tournament. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 185–195.
- Dunn, J. G. H., Bouffard, M., & Rogers, W. T. (1999). Assessing item content-relevance in sport psychology scale-construction research: Issues and recommendations. *Measurements in Physical Education and Exercise Science*, 3, 15–36.
- Ferrante, A. P., Etzel, E., & Lantz, C. (1996). Counseling college student-athletes: The problem, the need. In E. F. Etzel, A. P. Ferrante, & J. W. Pinkney (Eds.), *Counseling college student-athletes: Issues and interventions* (2nd ed.) (pp 3–26). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Fowler, F. J., & Mangione, T. W. (1990). *Standardized survey interviewing: Minimizing interviewer-related errors*. Newbury Park, CA: Sage.
- Goldberg, A. D. (1991). Counseling the high school student-athlete. *The School Counselor*, 38, 332–339.
- Goldberg, A. D., & Chandler, T. (1995). Sports counseling: Enhancing development of the student-athlete. *Journal of Counseling & Development*, 74, 39–44.
- Greenspan, M., & Andersen, M. B. (1995). Providing psychological services to student-athletes: A developmental psychology model. In S. M. Murphy (Ed.), *Sport psychology interventions* (pp. 177–191). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hall, C. R., Rodgers, W. M., & Barr, K. A. (1990). The use of imagery by athletes in selected sports. *The Sport Psychologist*, 4, 1–10.
- Haynes, S. N., Richard, D. C. S., & Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concept and methods. *Psychological Assessment*, 7, 238–247.
- Lanning, W. (1982). The privileged few: Special counseling needs for athletes. *Journal of Sport Psychology*, 4, 19–23.
- Leslie-Toogood, A., & Martin, G. L. (2003). Do coaches know the mental skills of their athletes: Assessment from volleyball and track. *Journal of Sport Behavior*, 26, 56–68.
- Lidor, R., & Lavyan, N. Z. (2002). A retrospective picture of early sport experiences among elite and near-elite Israeli athletes: developmental and psychological perspectives. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 269–289.
- Orlick, T., & Partington, J. (1988). Mental links to excellence. *The Sport Psychologist*, 2, 105–130.
- Orlick, T. D., & Zitzelsberger, L. (1996). Enhancing children's sport experiences. In

ספורטאים, אחיהם ואחיותיהם, מחנכי התיוות שבוחן הם לומדים ומנהלי נבחנות הספורט הבית ספריות. גורמים אלו עשויים לספק מידע רלוונטי שלא התגלה במחקר זה. נוסף, אין להסתפק אך ורק במחקר תיאורי, כמו זה הנוח כי, אלא יש לעזרך מחוקרים התרבותתיים שיבחנו את הייעולות של תכניות התרבותות המועברות על ידי יעצצת חינוכיות במטרה לענות על הצרכים החינוכיים-פסיכולוגיים של תלמידים-ספורטאים בבתי ספר תיכוניים.

מקורות

- ארהרד, ר. ודשבסקי, ע. (1999). *היעוץ החינוכי בישראל במתוך מיגע מקוטב לקוטב: עיונים בחינוך*, 4, 9–31.
- ויספון, מ. (1998). מערכת החינוך בעידן הפוסט מודרני: מגמות בשינוי תפקוד היישוב החינוכי בבית הספר העתידי. בתוך: ר. לובסקי וש. פולדמן (עורכים), מרחב ונחלה ביעוץ החינוכי: *ספר יובל החיני של המגמה ליעוץ חינוכי* (עמ' 143–172). כפר סבא: מכללת בית ברל.
- לוי, ד. (1998). *דוחית ועדת לון לבדיקת מבנה ודרכ פעלתו של הספורט בישראל*. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.
- לובסקי, ר. (1998). *אוטונומיה וייחודיות ביעוץ החינוכי*. בתוך: ר. לובסקי וש. פולדמן (עורכים), מרחב ונחלה ביעוץ החינוכי: *ספר יובל החיני של המגמה ליעוץ חינוכי* (עמ' 74–39). כפר סבא: מכללת בית ברל.
- לידור, ר. (2004). *הקשר החינוכי של הספורט: גישה מערכית*. בתוך: ר. לידור ונ. פיינון (עורכים), *זה רק ספורט!* *הקשר החינוכי של הספורט בבית הספר ובקהילה* (עמ' 267–281). תל אביב: רמות.
- לידור, ר. ושותר, ב. (2002). *"ללכת לאימונו" למדוד למבחן? – עם מי אני יכול לחתייחס?*: *يיחודיות העבודה של היישוב החינוכי עם תלמידים-ספורטאים. היישוב החינוכי*, 1, 47–27.
- מרידן, ק. (1998). *התאחדות הספורט לבתי הספר: מוסכמה לביטוס. החינוך הנופי והספורט*, 3, 14–12.
- פיינון, נ. (2004). *חברות באמצעות ספורט*. בתוך: ר. לידור (עורך), *התנהגות מוטורית: היבטים פסימולוגיים וסוציאולוגיים* (עמ' 147–176). ירושלים: מאגנס.
- פיינון, נ. והנבי, ד. (2004). *תרומות הספורט לבתי הספר ארגונו*. בתוך: ר. לידור ונ. פיינון (עורכים), *זה רק ספורט!* *הקשר החינוכי של הספורט בבית הספר ובקהילה* (עמ' 133–93). תל אביב: רמות.
- שותר, ב. ולידור, ר. (2004). *הגישה החינוכית של מאמנים של ספורטאים צעירים: היבטים תאורטיים ומעשיים*. בתוך: ר. לידור ונ. פיינון (עורכים), *זה רק ספורט!* *הקשר החינוכי של הספורט בבית הספר ובקהילה* (עמ' 197–218). תל אביב: רמות.
- שמעוני, ע. (2003). *התאחדות הספורט לבתי הספר: סיפור הצלחה. החינוך הנופי והספורט*, 48, 43–42.
- Andersen, M. B. (2002). Helping college student-athletes in and out of sport. In J. L. Van Raalte & B. W. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (2nd ed.) (pp. 373–393). Washington, D.C.: American Psychology Association.
- Anshel, M. H., & Delany, J. (2001). Sources of acute stress, cognitive appraisals, and

דיאלוג תומך צרכים פסיקולוגיים בין מורים ותלמידים כמקודם רואה נפשית בבית הספר: המשגה ותוכנית יישומית*

חיה קפלן ואבי עשור
אוניברסיטת בן גוריון בנגב

תקציר

במאמר מוצגת תפיסה של דיאלוג מקדים לצרכים, המבוססת על תיאוריות החקינה העצמית של דסי וראיין (2000), בעיבודו של עשור (עשור, תשס"ד) לתחום החינוך, ועל תפיסת בבר (1960). התפיסה מונחית כי על מנת שדיאלוג מורה-תלמיד יוביל להפתחות אופטימלית של תלמידים, על הדיאלוג להתייחס לשולש קבוצות צרכים פסיקולוגיים בסיסיים: (1) קשר, שיקות וביטחון, (2) משגננות, (3) אוטונומיה. בחותם על התפיסה המוצגת, נזרו אפיוני דיאלוג ספציפיים ופותחה תוכנית יישומית לקידום דיאלוג בין מורים בתלמידים. המאמר מתאר את התוכנית ומביא תוצאות בדיקה ראשונית של תלמידים. המאמר הוכיח כללה 420 תלמידים, אשר מלאו את השאלונים לפני הוחלת השפעותיה. הבדיקה כללה (כיתה ז') ובכיתה השנה השניה להשתנות (כיתה ח'). נמצא כי הייתה עלייה במידה שבה תלמידים תפסו את מורוותיהם כמקומות דיאלוג המכובן להבחורת הרלוונטיות של הלמידה לחינוך. כן הייתה עלייה ברגשות חוויבים של תלמידים בזמן השיעור וירידה באקלמות בכיתה וברגשות שליליים. לא נמצא הבדלים מובהקים ברוב מימי הדיאלוג. פירוש אפשרי (אומטימי) של הממצאים ביחס להיעדר הבדלים על רוב אפיוני הדיאלוג הוא כי התוכנית סייעה לשימור הבדורות בין מורים לתלמידים, וכן מנעה התדרדרות נורמטטיבית לפחות. מוצע כי יש לראות באפיוני הדיאלוג שבמה שבה השיחות בין מורים לתלמידים מותיחסות לצרכים בסיסיים, וכן מקומות דיאלוג משמעותית וסיפוק צרכים בבית הספר.

בעשור האחרון מתרחבת ההשפעה של הגישה הקונסטרוקטיביסטית בתחום החינוך. תהליך זה הוביל במידה רבה לשינוי השפה הבית ספרית. מושגים המדגימים רכישה ובעלות על ידע, כמו: רכישה, צבירה, הקניה, קבלה, השגה, ועוד, פינו את מקומם למושגים המבטים תהליכי תוך- ובি-ריאשיים של בניית ידע, כמו: אוטונטיות, בניית משמעות, רפלקטיביות, קהילתיות לומדים, במידה שיתופית, ומושגים נוספים אחרים תופעת הלמידה, הנפתחת ביום על ידי רוב החוקרים כתהליכי אקטיבי, מעוגן בהקשר, בו הלמידה המשמעותית מאופיינת במכוונות עצמיות. זאת בהבנה מן המודל

* הכותבים מבקשים להודות לצאות שת"ל במחוז דרום – קלרה צלנג, דנה שטרקמן ומיכל חיימן, על שותפות בהובלת גישת שת"ל והמחקר שלולה לתוכנית היישומית; ליוועצות מונחות שת"ל בבית הספר, על עבורתן שנשאה פרי; לאסתר אורנשטיין, על דיאלים מקודמי צמיחה; להנחלת מחוז דרום, ליוועצות הבכירות, למפקחות ובמיוחד למנהל המחו"ז עמירה חיים, על התמיכת

- F. L. Smoll & R. E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective* (pp. 330–337). Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Petitpas, A. J. Brewer, B. W., & Van Raalte, J. L. (1996). Transitions of the student-athlete: Theoretical, empirical and practical perspectives. In E. F. Etzel, A. P. Ferrante & J. W. Pinkney (Eds.), *Counseling college student-athletes: Issues and interventions* (2nd ed.) (pp 137–156). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Pinkney, J. W. (1996). Coaching student-athlete toward academic success. In E. F. Etzel, A. P. Ferrante, & J. W. Pinkney (Eds.), *Counseling college student-athletes: Issues and interventions* (2nd ed.) (pp 309–332). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Robson, C. (1997). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford, UK: Blackwell.
- Settles, I. H., Sellers, R. M., & Damas, A. (2002). One role or two? The function of psychological separation in role conflict. *Journal of Applied Psychology*, 87, 574–582.
- Stein, G. L., Raedeke, T. D., & Glenn, S. D. (1999). Children's perceptions of parent sport involvement: It's not how much, but to what degree that's important. *Journal of Sport Behavior*, 22, 591–601.
- Tenenbaum, G. (2003). An integrated approach to decision making. In J. L. Starkes & K. A. Ericsson (Eds.), *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise* (pp. 191–218). Champaign, IL: Human kinetics.
- Thomas, R. R., & Nelson, J. K. (2001). *Research methods in physical activity* (4th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ungerleider, S., & Golding, J. M. (1991). Mental practice among Olympic athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 1007–1017.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2003). *Foundations of sport and exercise psychology* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M. R., & Ebbeck, V. (1996). Self esteem and perceptions of competence in youth sports: Theory, research and enhancement strategies. In O. Bar-Or (Ed.), *The child and adolescent athlete* (pp. 364–382). Champaign, IL: Human Kinetics.

המושג "דיאלוג" בתפישתו של מרטין בובר – סיכום קצר לצרכי

המחקר הנוכחי

על פי בובר (1960) האדם במהותו הוא ישות דיאלוגית המסוגלת להתmesh באופן משמעותי רך בסיטואציות של מפגשים עם העולם. לעומת זאת, התמימות העצמי נרכמת רק תוך כדי יצירת דיאלוג. לאדם שני יצרים בסיסיים, שהם במהות הדיאלוג: יצר ההתקשרות וייצר לחולל דבר. בובר מונה שני סוגים דיאלוג: דיאלוג "אני–אתה" ודיאלוג "אני–הלו" (בובר, 1960). יחס "אני–אתה" מצינו קשר עמוק, שבו כל אחד מהນמצאים מצוי בקשר התרבות העתיקה. מבייא את הוויתו באופן ספונטני ומתווך בנות, תוך ראיית ריבוי הפנים של الآخر. הי"אני" מתויחס ל"אתה" ביחס אוטנטי, תופס אותו כឱודי ואני מנצלו לצרכיו. אין אני קיים בנפרד ואין אתה קיים בנפרד, אלא קיימת הזיקה אני–אתה. יחס "אני–הלו" מבטא קשר ענייני אינסטורומנטלי, שבו פועל כל אחד מהמשתפים מתוך דאגה לתדמיתו ולדרושים שהוא על الآخر, הוא תופס את الآخر על פי סכבות צורות, מתייחס אליו ביחס חלקי כאל מושא לתצפית ולשימוש תכליתי ונוטה להשתלט על זולתו, עד כדי גנעה אפשרית באוטונומיה שלו. זה דיאלוג טכני ולא משמעותי (פלדמן, 1978; Kortzwiel, 1978).

על ידי מושג "חחיהם הדיאלוגיים" מתקoon בובר לקבע את טיבו של היחס בתחום האנושי. כאשר שורויים בני אדם בדיאלוג, כל אחד מהם מתייחס אל الآخر כאל אדם יהודי ונפרד. דיאלוג, על פי בובר, הוא בעצם מעשה יצירה של שניים. כשותקים דיאלוג נוצר בין השניים דבר חדש, שלא היה קיים קודם לכן. היחס בו נוצרת יצירה חדשה זו והוא היחס הביקראנושי, בהבחנה מתחום התוך אישי, שמתויחס לחחי הנפש הפנימיים של האדם (בובר, 1960; קרון, 1994). על פי בובר, אם כן, הדיאלוג המשמעותי הנה שיחה המתקימות בין שני אנשים ויתר, המאפשרת ביחסים אני–אתה, זאת בהבחנה מדיאלוג אני–הלו או ממונולוג, בו בני האדם מכונים מילים זה זהה, אבל למעשה כל אחד מדבר לעצמו.

תיאוריות ההכוונה העצמית

תיאוריית ההכוונה העצמית (Self Determination Theory) של דסי וראיין (2002, 2000, 1991, 1985; וראה גם Ryan & Deci, 2000) הנה תיאוריה ארגניזמטית הרואה באדם יוצר מפתחה ופועל המעורב בסביבתו בנסיבות הנטיע (Assimilation) אספקטים חשובים ומשמעותיים של הסביבה וגם להתאים (Accommodation) עצמו לסביבה (Blasi, 1976; Ryan, 1993; Deci, Ryan & Williams, 1996).

בבסיס גישת ההכוונה העצמית עומדת הנחה כי לכל אדם שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: הצורך באוטונומיה, הצורך בקומפitenטיות (תחושים מסווגות) וה צורך בתחשות קשר, בשירות ובבטיחו. להלן, הגדרות לכל אחד מצרכים אלו המבוססות על עשור (2001, תשס"ד).

צורך בקשר, בשירות ובבטיחו. הצורך בקשר מתייחס לשאיפה להרגיש שיש בחיק אנשיים קרובים שמחוברים אונן, נהנים מקרבתך, ויכולים להבין אותך ולקבל

המסורתית של העברה או רכישה, לפחות הלומד לנו יכול פסיבי של מידע מן הסביבה (Berry & Sahlberg, 1996; De Corte, 1996).

מושג נוסף שחרד לשפה הבית ספרית ונעsha Urk Chinocchi חשוב בשנים האחרונות הננו המושג "דיאלוג". בגישה שבה הידע הננוтвор הבנייה תוך ובין-אישית, שהמשמעות האישית מקבלת דגש, שהידע נמצא במצבה בתנועה ובהשתנות והוא תלוי הקשר – הדיאלוג הופך לключи מרכז (Cook-Sather, 2002).

ביוונית, פירוש המושג דיאלוג הוא "דו שיח" (Dialogos). הדיאלוג כסוג ספרותי מצוי כבר בתרבות העתיקה. כשהח פילוסופי מקורה של הדיאלוג בסוקרטס, אבל הוא הגיע אלינו באמצעות כתבי אפלטון בספרות היוונית (348–428 לפנה"ס). במרוצת מאות השנים שחלפו פגשו את הדיאלוג בכתביו קיקרו (43–106 לפנה"ס), בכתביו יום (1711–1776), ועוד. במאה העשרים ניתן להצביע על פאולו פרירה (1881, 1885) ממנaggi הזרים הרדיקלי בחינוך, המציב במרכז הלמידה את החינוך הדיאלוגי "חינוך המצביע בעיות", איתנו ניתן להתמודד באמצעות דיאלוג (לסקירה, סייג, 1999).

אחד מאבות החינוך הדיאלוגי בתקופתנו הננו הפילוסוף מרטין בובר (1960). תורתו של בובר יושמה בתחום הטיפול הפסיכולוגי למורות שאין במנציא "טיפול בובראני", זאת בניסיון להבין מהי משמעותם של רגעים ספונטניים, בהם חווים מטפל ומטופל מעין "קפיצה טיפולית", שאין להסבירה בעזרת תיאorias קיימות (קרון, 1994; קרון, וודסברג, 1989).

מהו אותו תהליך ההופך דיבור בין בני אדם ליותר מאשר העברת מידע זה זהה? מה מייחד את אותו רגע בו אדם חש שהוא או לוקח דבר מה משמעותי בעקבות מה שנקרה בלשון פשוטה "שיחחה"? ספציפית בתחום החינוך, נראה כי יש הצדקה לשימוש במושג "דיאלוג" כתחליף חינוכי עמוק ומשמעותי רק אם הוא מוסיף משמעות או רובך חדש למה שמאפיין את השיחה "הריגלית" בין המורה ותלמידיו.

מאמר זה מציג תפיסה יהודית לגבי משמעות הדיאלוג במערכות החינוכיות של ימינו. הדבר יעשה באמצעות שתי פרספקטיב: גישתו הפילוסופית של מרטין בובר (1960) ותיאורית ההכוונה העצמית של דסי וראיין (2002, 2000, 1991, 1991), המיצגת את ההיבט הפסיכולוגי. החלק הראשון של המאמר יציג את הגישה העומדת מאחוריו המושג "דיאלוג מקדם צרכים" ויתאר תוכנית המכוננת לקדם דיאלוג מסוב זה, תוך הדגשת האפיונים הספציפיים של דיאלוג מקדם צרכים. בחלק השני, יוצגו ממצאי מחקר שלילוות תוכנית התערבות שיישמה גישה זו. החלק האחרון יදן במשמעות האפשרויות של התוכנית למתרגמים ולמורים ולעבדות הייעץ.

התפיסה, הרעיון ודרך העבודה, המובאים במאמר זה, מבוססים, בנוסף לתיאוריות שנזכרו לעיל, גם על תפיסת הצמיחה של עשור (1995, 2001, תשס"ד), גישת שתיל (אורשטיין ואחרים, 1991, 1994, 1996), ועל מחקר ביחיד למוטיבציה Alfie, Assor & Katz, 2004; גורון בגב (Assor, Kaplan & Roth, 2001; Assor, Kaplan & Roth, & Deci, 2004).

תיאורית הכוונה העצמית. ראיין (1991) טוען כי בימינו קשרים בין אנשים הנם יותר לא אישיים מאשר אישיים והם מאופיינים בהיעדר הדדיות:

"בני אדם מותיחסים זה לזה כאלו אובייקטים חברתיים, בעודם אישיים, בדרך להישגים והצלחות. להיות קשור לאחר כאלו אובייקט זו הנה כורה מלכובותיה, הסותרת את האוטונומיה של הפרט... רק ביחסים של קשר אמייתי, המואפיין בהדדיות, בשיתוף העולם הפנימי של الآخر (אפטיבית) בהיעדר שליטה, ניתן ביטוי עצמי של העצמי. מדובר במבנה ותשתיות לסביבה התומכת, למעשה, באוטונומיה, בה קיימת קבלה של הערכים, הצריכים והחוויות של الآخر."

על פי ראיין, אוטונומיה במערכות יחסים מותיחסת לאוונטיות של היחסים תוך עירוב העצמי של כל אחד מהבאים בקשר. כל אדם מסוגל להבין ונבק להבין את העולם של הבא עמו בקשר. האחד מכבד את השני, מכיר בחוויותיו וمعدד ביטוי עצמי, תוך קבלת ההגשות, האמונות, הערכים, והמחשבות של الآخر. מדובר ב'הידדיות של אוטונומיה'.

מכאן, עלל פि תיאורית הכוונה העצמית, תמייה באוטונומיה במשמעותה העמוקה, הנה קבלה אמייתית של الآخر. אוטונומיה מותיחסת לפעולות שימושות בתחומיות חופש וновעות מן העצמי. אדם יחווש תחומיות אוטונומיה כאשר יחווה משמעות ותכלית, וכאשר יחווש כי מה שהוא עשו הנה קוחרני ונווער מן העצמי שלו. על מנת לסייע לאחר למשתמש את הצורך באוטונומיה, נחוצה הכרה וקיבלה אמייתית של העצמי של الآخر — הכרת הגורען של נטיות פנימיות שקיים בו, כפי שמשתמע מגישות הומניסטיות (לדוגמא, רוגרס, 1959). כמו כן, חשוב לקבל את המטרות והאידיאלים העצמיים של الآخر — בתנאי שמדובר במטרות ואידיאלים שהתגבשו בתהליך של חיפוש או מיושע עצמי ולא כתוצאה מכפיה. על מנת לסייע לתלמיד להגיע לספק עמוק של הצורך באוטונומיה, יש צורך בהיכרות עמוקה שיקולה להתកדים באמצעות דיאלוג.

בתתיחושים לסוגנון הורות טוуниים Grolnick, Deci, & Ryan (1997) כי קונקטסט המאפיין באקלים אמוציאני חיובי, בכבוד ובקשר, כמו גם בחקרה בפרטפקטיבה וברגשות של الآخر, מהווה תשתיית להפתחות אופטימאלית. בדומה לכך, נראה כי אקלים של אכפתניות ושל אוונטיות במערכות היחסים, המאפשר סיפוק צרכים פסיכולוגיים בסיסיים, נחוץ גם בכיתה.

מודל הכוונה העצמית לא דין ישירות במושג דיאלוג ובאפשרויות הטמוןות בו באמצעות גישתו הפילוסופית של בובר, דרך הפריזמה של תיאורית הכוונה העצמית, מתבקש מיד חיבור לתפיסה השמה דגש על חשיבות ההתייחסות לצרכים פסיכולוגיים בסיסיים. בובר מדגש שני יצרים — היצור להתקשרות, המתחבר בתיאורית הכוונה העצמית לצורך בקשר ושיכון והיצר לחולל דבר, המתחבר עם הצורך במסוגות, ואולי גם באוטונומיה.

אותך כפי שהוא, וכן לרוץ להרגיש שאתה ראוי לאחבה; הצורך בביטחון מתייחס לשאיפה למוגנות בפני איזומים על החיים ועל השלומות הפיזית, וכך רוץ ברצון לדעת כי יש אנשים שיחלו להגנתך; הצורך בשיכות מתייחס לשאיפה להרגיש שינוי קבוצה של אנשים שאתה חלק מהם, והם נתונים לך תחושה של שייכות.

צורך בתחוותمسؤولות. הצורך להווות את עצמן כמסוג למש כוונות ולהשיג תוצאות שלא קל להשיג; הצורך להרגיש כי אתה יכול להשפיע ולהוציא לפועל תוכניות ומטרות.

צורך באוטונומיה. הצורך להרגיש כי בעולות המרכזיות בחיק אתה יכול למש יכולות ונטיות עניין מולדות ולפעול בהתאם לתוכנות הטפרמנט האיש; לבש באופן פעיל ואקסלורטיבי אידיאלים ומטרות, התואמים אתימוש הצרכים בתחוות יכולות וקשר והנטיות המולדות; ולהיות בעל אפשרות בחירה, ובמיוחד — חופשי מכפיה.

המודל של דסי וראיין הנו מודל סיבתי לפיו מוטיבציה פנימית הננת תוצר של שרשרת סיבטית, הכוללת שני מרכיבים עיקריים: א. תהליכי עצמי — מחשבות, אמונה ורגשות הקשורים לספק הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים, ב. גורמים בסביבה (לדוגמא, התנהגויות מורה או תלמידים אחרים) המשפיעים על המידה שבה הסיטואציה נטפסת כמספקת את שלשות הצרכים. בעבודות המתייחסות בתחום החינוך, מတאים דסי ועמיינו אפיונים כליליים של גישה והתנהגות מורה שנמצאו בתומכים בצריכים ובאמצעות במוטיבציה הפנימית (Connell, 1990; Deci & Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier, Grolnick & Ryan, 1991; Skinner & Belmont, 1993; לפירוט בעברית, ראה גם עשור, 2001, תשס"ד; קפלן ודניינו, 2002).

למודל הכוונה העצמית יש תמייה אמפירית משמעותית בתחום החינוך בארץ ובעולם. במחקריהם שונים נמצא כי אפיוני מורה האמורים לקדם את סיפוקם של שלשות הצרכים אכן קשורים לשकעה ללמידה, ולהשתגלוות רגשית טובה בבית הספר (לדוגמא: Connell & Wellborn, 1991; Deci et al., 1991; Deci et al., 1996; Deci & Ryan, 2000; Grolnick, Ryan & Deci, 1991; Skinner & Belmont, 1993). בישראל נמצא כי התנהגויות מורה התומכות באוטונומיה ולמידה, רגשות חיוביים ואף הישגי תלמידים והשקעה ללמידה על פי דיווחי מורים (עשור וקפלן, 2001; Kaplan, Assor, & Roth, 2003).

דיאלוג מקדים צורכים — בין בובר לנגישת הכוונה העצמית

בבחינת גישתו הפילוסופית של בובר, דרך הפריזמה של תיאורית הכוונה העצמית, מתבקש מיד חיבור לתפיסה השמה דגש על חשיבות ההתייחסות לצרכים פסיכולוגיים בסיסיים. בובר מדגש שני יצרים — היצור להתקשרות, המתחבר בתיאורית הכוונה העצמית לצורך בקשר ושיכון והיצר לחולל דבר, המתחבר עם הצורך במסוגות, ואולי גם באוטונומיה.

כתבתו של ראיין (1989, 1991, 1993, 1995) יוצרת גשר בין גישת בובר לבין

תוך השיחה וצובעים אותה, אי ההתייחסות אליה הופכת את הדיאלוג לפחות אוטומטי ולמנורר יותר, ככלומר לדיאלוג אני-הלו, בו חשים התלמידים כי המורה לבש מסכות. כדי שיתקיים דיאלוג אני-אני-אתה משמעוני, על המורה להבהיר את עצמו כאדם לטיטואציה הדיאלוגית, קרי, עליו להיות מודע לצרכיו האישיים, לעמדותיו ולערכיו, וכאשר הדבר מתאים – חשוב שיתיחס לצרכיו ורגשותיו במהלך השיחה עם התלמיד. ובמונחי תיאורית הצרכים, היעדר כל התhydrooth לזרים ולרגשות אישיים, כאשר הלו משפיעים על מהלך השיחה, יגרום לתלמיד לחוש שהשיחה אינה תורמת לתוצאות הקשר והביטחון שלו, שכן הצרכים והרגשות שהוחחשו יוצרים מעין מסך המרחיק את המורה מההתלמיד.

ובבר מתאר גם מצב שלישי, של העדר דיאלוג. כך, קיימת אפשרות כי המורה ינסה לקיים תנאים שישו בספק צרכי התלמיד, אבל יעשה זאת באופן טכני ללא דיאלוג. למשל המורה יוכל לתת בחירה מוגבלת שבסביבה שבסביבה הוא מאפשר היצירתי באוטונומיה, אבל בעצם הבחירה תהווה אקט טכני, שאינו מבטא קבלה אמיתית באוטונומיה, קרן, במידה רבה, בשאיפה למשמש את האידיאלים האישיים שהאדם גיבש. באופן דומה, אם השיחה בין המורה לתלמיד מאפשרת לתלמיד לבטא באופן של זכות הילד לאוטונומיה, ולא תואם כלל לרצונות אוטונומיים של הילד. ודוגמא נוספת – המורה מבין כי חשוב להבנות את תהליכי הלמידה באמצעות תחושים המסؤولות של תלמיד מתקשה, וכך, ישביר לתלמיד באופן מפורט מה לימד וכי-צד. אולם, לאחר שלא קיים שיחה רצינית עם התלמיד, הוא בחר בדוגמאות שהتلמיד איתן מתעניין בהן ואף מעוררות אצלו רגשות שליליים. אנו רואים אפוא כי דיאלוג אני-אני הוא כלפי חיוני לקידום סיפוק צרכי הפסיכולוגיים של התלמיד, וכן להציג את פתרונו אופטימלי במרקמים בהם יש קונפליקט בין צרכי תלמיד ומורה.

עד כה הרأינו כיצד דיאלוג אני אתה יכול לסייע לספק אופטימאלי של צרכי התלמיד והמורה. אולם, על מנת שדבר זה יקרה, חשוב שהמורה המנסה לקיים דיאלוג עם תלמיד, יהיה מודע לאפשרות שבמהלך השיחה שלו עם התלמיד הוא מועלם באופן עקי מעצדים מסוימים של התלמיד או שלו עצמו. כך, למשל, במסגרת תכיפות שקיימו בספר בתיה ספר, מצאנו כי ישנים מורים לא מוכנים להתייחס ברצינות רבה לתוצאות דחיה, חרדה או חוסרمسؤولות של ילד שמקורו בתగבות של תלמידים אחרים אל אותו ילד. אולם, הם אינם מתייחסים כלל לתוצאות מסווג זה שמקורן בהתנהגותם הם או בשיטות ההוראה שלהם, וזאת, גם כאשר הילד נותן רמזים הקורסים גם את התנהגות המורה אל תחושותיו וקשייו. כפי שציינו לעיל, היעדר התhydrooth למסkol של צרכים בסיסיים הופך את הדיאלוג לשטוח, ואני מאפשר לשיחה בין המורה לתלמיד לסייע בהפחתת הפגיעה בצריכי התלמיד.

מתוך האמור לעיל נובע כי תפיסת הצרכים על פי ריאן וודי (2000) מאפשרת לגוזר אפויי דיאלוג מורה–תלמיד ספציפיים, המשקפים דיאלוג המותיחס לצרכים הבסיסיים של התלמיד. מורה המודע לאפויים אלו, יכול להשתמש בהם כמיון עדשה דרך הוא מוחן האם בשיחותינו עם תלמידיו הוא אכן מוכן לנעת בכל הצרכים הבסיסיים או שישנם צרכים מהם הוא נתה להעתלם באופן עקי. דוגמא, שימוש בפריזמות אפויי הדיאלוג כתומך צרכים, יכול לסייע למורה לגלות כי הוא מוכן בהחלט

צרכיו ועל בסיס תשתית יחסים של אכפתויות מקיימים בינויהם דיאלוג ממשמעותי. דיאלוג זה יכול לנوع על פני רצף שיש לו שני קטבים. בקוטב אחד נמצא דיאלוג התורם לספק ניכר של הצרכים הבסיסיים של כל אחד מן המשתתפים. בקוטב השני, נמצא דיאלוג המבהיר את גבולות סיפוק הצרכים ואינו מאפשר סיפוק מיידי רב של צרכים, וזאת במקרים בהם יש התנגדות בין צרכיהם של שני המשתתפים בדיאלוג.

דוגמה של תלמיד התורם לספק ממשמעותי של צרכי התלמיד, היא שיחה בין מורה לתלמיד בחשיבותו שזו שיחה שהוא ראוי להרגיש שהוא ראוי להבהר וכי יש אדם (המורה) הנחנה להיות בקשרתו ואף מבין אותו (ミミョウ ちゆうく に かかわる) (מימוש הצורך בקשר). באותו שיחה המורה אף הוא יכול לחזור סיפוק ממשמעותי של הצורך של קשר מהחר שהוא מרגיש את הקربה הגדולה עם התלמיד. מעבר לכך, אם המורה מחזק באידיאל של יצירת קשר عميق עם תלמידיו וחשוב לו לקדם את תחושת הקשר של תלמידיו, סביר כי השיחה תסייע למורה לספק את הצורך של אוטונומיה. שכן, כזכור, הצורך באוטונומיה, כرون, במידה רבה, בשאיפה למשמש את האידיאלים האישיים שהאדם גיבש. באופן דומה, אם השיחה בין המורה לתלמיד מאפשרת לתלמיד לבטא באופן של זכותו רגשות, ואף עוזרת לו לבש כיווני פעולה והתפתחות אישיים, הרי שהדיאלוג מסייע לתלמיד למשמש את הצורך שלו באוטונומיה. וכמוון, אם טיפול האוטונומיה של התלמיד הוא אידיאל של המורה, הרי שהשיחה הניל סיעיה גם למורה למשם את הצורך שלו באוטונומיה.

אול, אין זה הכרחי שיטוטואה של דיאלוג ממשמעותי תספק באופן מיידי ומלא את צרכיהם של שני המשתתפים בדיאלוג. לאחר ומודובר במפגש בין שניים המבטים באמון אוטונומי את צרכיהם, הרי שיתכן גם מצב של התנגדות בין צרכיהם או אי הסכמה. דיאלוג ממשמעותי מאפשר לכל אחד מן השותפים לבטא גם אי הסכמה. ככלומר, אין מדובר בסיפוק מיידי של צרכי الآخر, אלא בניסיון אמיתי להבינם, תוך הבטחה סਮוייה או גלויה לנסות לספקם במידה ואין הם פוגעים בצריכים של אנשים אחרים. דיאלוג כזה מתרחש באקלים שמאפשר ביטוי רגשות ביורטטיבים, תוך אמפתיה וכבוד לרגשות ולדעתו איש של זולתו ומכך שמדובר בניסיון לטפל באופן בונה במצבים של אי הסכמה או קונפליקט.

המפגש האוטונומי בין שניים הנו אפיון מרכזי של הדיאלוג המשמעותי. על פי בובר, מפגש בין שניים מאפשר יצירה של משמעות חדשה שלא הייתה נוצרת בדרך אחרת. משמעות כזו יכולה להיווצר בשני מצביו הדיאלוג שתוארו.

הדילוג המשמעותי שתואר לעיל, המותיחס לצרכים הבסיסיים של המשתתפים בו, חנו דיאלוג אני-אני. יחד עם זאת, שוויה להתקיים גם סיטואציה שבה המורה מנסה לקיים דיאלוג עם תלמידיו, אבל בדיאלוג זה הוא אינו מערב את האני שלו עצמו. ככלומר, סיטואציה שבה יהיה קיים רק "אתה" התלמיד ללא "אני" המורה. לא מעתים הם המעצבים שבתס המורה מנסה להכיר את התלמידים ולשmeno מהם על רגשותיהם, עללמים הפנימי, וצריכיהם הבסיסיים, אבל זאת ללא התhydrooth לרגשותיו ולצריכיו הבסיסיים שלו עצמו. לאחר שהצריכים הבסיסיים של המורה משתרבבים אל

דיאלוג שונים ועל הקשר של אפיונים אלה לתפקיד התלמידים בבית הספר, הן מבחינה התנהוגותית והן מבחינה רגשית ומוסטיביציונית (Kaplan et al., 2000; וראה גם קפלן, אורנשטיין וצולג, 2000).

פיתוח תוכנית המקדמת דיאלוג תומך צרכים בין מורים לתלמידים ובדיקה ראשונית של השפעות התוכנית
כדי לבדוק את התורמוה האפשרית של דיאלוג תומך צרכים לתפקידם של תלמידים פיתחנו תוכנית להעמקת הדיאלוג בין מורים לתלמידים, ובצענו בדיקה ראשונית של השפעות תוכנית זו על ההתנהגות הדיאלוגית של המורים, על רגשות התלמידים ועל אלימות בכתיבה.

על בסיס התפיסה שהוצגה לעיל, אורנשטיין ואחרים, 1991, 1996; בובר, 1960; עשור, 1995, 2001, תשס"ד; Deci & Ryan, 1985, 1991, 2000, 2002; ועל בסיס מצאי מחקר הגישוש, גיבש צוות "SHIPOR תהליכי לימודי" (שת"ל) במחוז דרום מודל התרבותת לטיפוח דיאלוג תומך צרכים בקרב מורים ותלמידים. המודל יושם ולוח במחקר אורך שנערך במשך שנתיים. כל המחקר אפשרו מעקב אחר תוכנית התרבותת ומtan ששוב לבתי הספר.

מטרות תוכנית התרבותת

- ◆>Create הניטייה והיכולת של המורים לעסוק בדיאלוג המתייחס לצרכי התלמידים בשינויים, מסגרות ואוטונומיה, על פי האפיונים הספציפיים של תמייחת בצריכים, המופיעים במודל התיאורטי של עשור (2001; תשס"ד; וראה גם עשור וקפלן, 2001) וכן ע"פ אפיוני הדיאלוג שנבchner במחקר הגישוש (Kaplan et al., 2000), אפיונים התואמים את גישת בובר ואת גישת ההכוונה העצמית.
- ◆>הפחנת אלימות פיזית ומילולית בכתיבה, הפחחת רגשות שליליים וחיזוק רגשות חיובים בעת הלמידה.
- ◆>חיזוד מודעות המורים לתפקידם ביצירת סביבה חינוכית-רגשית מקדמת צמיחה, תוך גיבוש משותף של דרכים לישום.

דרך התרבותת

תהליך ההכרשה התב�ס על עקרונות שת"ל (אורנשטיין ואחרים, 1991, 1996) וככל שלושה רבדים: 1) התנסות אישית-חווייתית, בתהליכי אינטראופיקציה והדגמת דיאלוג משמעוני (תנאים, CIS, אפיוני דיאלוג, ועוד) בקבוצת המורים; 2) לימוד תיאורטי; 3) תכנון דרכים לישום העקרונות שנלמדו בדיאלוג עם התלמידים. מפגשי המורים התקיימו אחת לשבועיים. בעקבות הסದאות התקיימו תהליכי מקלילים בכתיבה. יישום הדיאלוג התבצע חן במהלך השיעורים הרגילים והן בזמן שייח'ת שיטות ועקרוניות, לנושא הדיאלוג. תכנים ותהליכי, המועדים על פי גישת שת"ל ועקרוניות, מתפתחים בדרך שאינה מבנית מראש ומשתנים על פי נתונים וצריכים תוך בדיקה

להתייחס לנושאים המטוגנות הלימודית, אולם הוא נמנע מהתייחסות לנושא האוטונומיה או לתחושים המוגנות בלמידה.

נסכם חלק זה בהגדירה של דיאלוג משמעוני, המשלבת את גישת ההכוונה העצמית עם גישתו של בובר. דיאלוג משמעוני הנה דיאלוג "אני – אתה" בו כל אחד מן הדברים חש כי الآخر מכבד ומנסה להבין את צרכיו הפסיכולוגיים ואת רגשותיו ויוצר תנאים התומכים בסיפוקם. במצבי קונפליקט, בהם סיפוק צרכים מיידי ומלא של שני המשותפים אינו אפשרי, אופיינו הדיאלוג בביטחון איראהסכמה באופן שאינו פוגע בכבוזו של الآخر ובניסיון לחזור לפשרה אופטימאלית בהווה ולסיפוק מרבי בעתיד. תוכנית הדיאלוג, המתווארת בהמשך, התבססה על הניתוח שהציגו בחלק זה, מנקודת כוונה לחזק את יכולתם ונטייתם של המורים שהשתתפו בה לקים דיאלוג אני – אתה עם תלמידים. זאת, על ידי שימוש בגישת הצריכים ואפיוני הדיאלוג שנוצרו מהתוכנה, באמצעות בבחינת הדיאלוג של המורה עם תלמידיו.

אפיוני דיאלוג תומך צרכים, אשר בהם התמקדה התוכנית נבדקו קודם להפעלת התוכנית במחקר גישוש. אפיונים אלו נגורו מתוך התפיסות התיאורטיות שהוצגהו לעיל, וכן מתוך עבודה קודמת בנושא הדיאלוג (קפלן, אורנשטיין וצולג, 2000; קפלן ועשור, Kaplan, Assor, Orenstien, & Shtarkman, 2000, 2002). להלן תיאור קצר של מחקר הגישוש.

מחקר הגישוש

במחקר הגישוש נבדקו אפיוני דיאלוג ספציפיים, אשר שורר כי יהיו קשורים להיבטים הבאים של תפקיד למידה של תלמידים: מוטיבציה (פנימית, הכרתית), רגשות (חוובים, שליליים), השקעה בלמידה. המודגם כלל 205 תלמידים בכיתות ה' – י' ו- י' – י' (תלמידים בכיתות ט – יא). התלמידים מלאו שאלונים שהעריכו את תפיסותיהם כלפי לאפיוני דיאלוג שונים, המייצגים התנהוגויות מורה שונות התומכות בצרכי תלמיד בסיסיים: תמייחת באוטונומיה – דיאלוג סביר לרבלנטיות הלמידה; דיכוי אוטונומיה – דיאלוג המאפיין בניסיון לרצות את המורה; תמייחת בתחשות המושגים – דיאלוג סביר קשיים. לתיאור תיאורטי של המושגים השונים ראה עשור (2002); שאלוני המחקר הותבשו על מוחקרים אחרים בנושא הצריכים (Assor, 2001; Assor & Kaplan, 2001; Assor, Kaplan & Roth, 2002; Kaplan & Assor, 1998).

b.(a). מהימנות השאלונים בהם נעשה שימוש במחקר זה, נעה בין 70.4% ל- 87%. הממצאים הראו כי לאפיוני דיאלוג מסוימים היה מתאם הוויי מובהק עם מספר משתנים הקשורים לתפקיד מוצלח ולרווחה נפשית, וזאת מעבר לגודם הגיל. כך, בכל חגילאים נמצאו האפקטים הבאים: דיאלוג סביר לרבלנטיות הלמידה היה קשור באופן מובהק וחיובי גם למוטיבציה פנימית ללמידה וגם לרגשות חיובים. דיאלוג המאפיין ביפוי מורה (ניסיון לרצות את המורה) היה קשור באופן מובהק להופעת רגשות שליליים ולהפחנת ההשקשה בלמידה. דיאלוג סביר קשיים היה קשור באופן חיובי ומובהק למוטיבציה הכרתית. הממצאים הצבעו על חשיבות הבדיקה בין אפיוני

דיאלוג על רלבנטיות הלמידה – דיאלוג המאפשר בניסיונות ישירים של המורה לעזר לתלמידים לחות את תחילה הלמידה כרלבנטי וכantomך במטרות, בערכים ובענין האיש שליהם. על מנת לקדם תפיסה חיובית כזו של למידה, יכול המורה לשוחח עם תלמידיו על התרומה או הערך של מטלת הלמידה או הנושא הנלמד למטרות האישיות שלהם, הן בהווה והן בראייה לעתיד.

דיאלוג המאפשר ביטוי ביקורת ומעודד חשיבה עצמאית – היבט זה של הדיאלוג מאפשר לתלמידים לבטא מחשבות ודעות באופן חופשי, כמו גם רגשות וביטויים של חות ואין נתת ביחס לתחילci הוראה-למידה. מדובר בסביבה בה ניתן להביע מחשבות ורגשות באקלים לא שיפוטי (ראה: Assor et al., 1999; Assor et al., 2002).

פסקי זמן לרפלקציה – מדובר בפסקין זמן בתחום ההוראה-למידה, בהם נערכת רפלקציה אודוטת תחילci למידה, רגשות, מחשבות וכו'. תחילcis אלה מאפשרים התבוננות פנימית הן של המורה והן של התלמידים בזיקה לתחילcis המתחללים בכיתה ופיתוח תובנות הנוגעות לעצמי (ראה ירנו, 1996).

דיכוי אוטונומיה (היעדר דיכוי)

דיכוי של ביטוי ביקורת ויעודו ביטוי מרעה – מדובר בדיכוי של חשיבה עצמאית החותר באופן ישיר תחת הצורך של התלמידים בהכוונה עצמית וסבירו עצמי, במיוחד בגל ההתבגרות. בסוג זה תקשורת קיימים מסרים סמליים וגולויים המדכאים ביטוי גלי של מחשבות ויעודם ביטויים המרצים את המורה. למשל – למת את התשובה שלדעת התלמיד המורה רוצה לשמעו ולא מה שהוא חשוב באמת.

תרשים 1 מציג, בחלקו הימני, את אפיוני הדיאלוג תומכי הצללים בהם התמקד תחילc ההכרה. התרשימים גם מדגים את התפיסה העומדת בתיסיס תוכנית הדיאלוג, והוא מבוסס ברובו על העיבוד של עשור ועמיתיו לתיאורית ההכוונה העצמית (ראה: Assor & Kaplan, 2001; Assor et al., 2002; 2001; Kaplan et al., 2003). מדובר במודול סיבתי לפיו אפיוני דיאלוג (סביבה), התומכים בכל אחד מן הצללים משפיעים על תחששות עצמי הנוגעות לספק הצללים ועל תפיסת אוטונומיה בלמידה, המשפיעים מצדדים על תפקיד לימודי ומצב רגשיחברתי של התלמידים.

לשישה מתוך אפיוני הדיאלוג המופיעים בתרשימים 1 יש מדים אשר כבר תוקפו במחקרדים אחרים (Assor et al., 2002; Assor & Kaplan, 2001; Kaplan et al., 2000), ועל כן הם נבדקו במחקר הבוחן את השפעות תוכנית ההתערבות. לשני אפיוני דיאלוג – פסקי זמן לרפלקציה ודיאלוג על קשיים בלמידה – לא קיימים מדים מתוקפים, ועל כן הם לא נבדקו במחקר עליון נדוח בחמשך.

חשוב לציין כי יש לראות בהערכתה המחקרית של השפעות תוכנית הדיאלוג בדיקה ראשונית ומוגבלת. זאת בשל הדר אפשרות להעביר שאלונים בקבוצת ביקורת.

רפלקטיבית. מכאן שימוש עקרונות הדיאלוג בתבי הספר ובכיצות הוביל לתכנים ולתהליכיים ייחודיים, והתוכנית לבשה פנים שונות בבתי ספר שונים, כאשר הציר המרכזי הנה הדיאלוג כתומך בטיפול הצללים הבסיסיים, ובחינוך השיחות בין מורים לתלמידים מהפרט-בקטיבית של אפיוני דיאלוג תומך צרכים. מוקצת הירעה לא תואר במאמר זה תוכנית ההתערבות באופן יותר מפורט. עם זאת, לאור מרכיביהם של אפיוני הדיאלוג תומך הצללים בתוכנית ההתערבות ובהליך הערכתה, נביא פירוט מסוים של אפיונים אלו.

אפיוני דיאלוג תומך צרכים שהוזגשו בתוכנית ההתערבות תוכניות ההתערבות התמקדה באפיוני דיאלוג ספציפיים ביחס לכל אחד מן הצללים הפסיכולוגיים על בסיס תפיסתם של עשור (2001, תשס"ד) ועשור וקפלן (2001). ממדים אלה מתוארים להלן.

תמייחת תחושים קשר ושיכוכת

מספר תחיבת ואכפתית – דיאלוג המפגין את מעורבותו הטעמכת של המורה כלפי התלמיד. מדובר בביטויים של אכפתיות והשכבה אמפתיית, המשדרת ענייןاميיתי בדברים הנאמרים. דיאלוג זה מכובן גם להעמקת תחילci היכרות עם העולם הפנימי של התלמידים והמורה, תוך הדגשת הייחודיות של כל אחד מן הנמצאים בקשר. למשל, ניסיון בן מצד המורה להבין מהן נטיות העניין של התלמידים, מהן השאלות המעוניינות אותם באופן אישי, תחביבים, וכו', וזאת בזיקה גם לתחילci הלמידה בכיתה.

תמייחת תחושים מסוגלות

דיאלוג על קשיים בלמידה – דיאלוג המאפשר העלאת קשיים הקשורים בלמידה וגיבוש מושותף של דרכי להתמודדות עם קשיי (מיקוד הקושי, זיהוי כוחות לצד חולשות, אסטרטגיות להתמודדות לימודית ורגשית, חיזוק התמודדות משפטית, וכו'). מסר מאMESS ומסוגנות – היבט זה של הדיאלוג מתמקד בהבנה של תיאורית ההצלחה בה מחזק התלמיד (Dweck, 1999) וחיבורת מסרים הנוגעים למסוגנות ולאינטלקטואלית כגורם לא קבועים הנחוצים לשיפור, בהבחנה מסוגנות הנטפסת בתוכנה קבועה ובולטת ניתנת לשינוי. מורה החפץ לחזק תפיסת מסוגנות כניתנת לשינוי מעבר מסרים הנוגעים לחשיבות המאמץ בתחום הלמידה, כמו גם מסרים הנוגעים לכיכולת של התלמידים ללמידה ולהצלחה, גם לנוכח קשיים ואי הצלחות.

תמייחת/יעידוד אוטונומיה

דיאלוג עלבחירה – דיאלוג המאפשר לתלמידים לבחור בזיקה למטרות ולענין האיש שלם (מה לומדים), כמו גם דיאלוג סביב תחילci בחירה (איך לומדים). כמובן, דיאלוג המעודד ומאפשר שיתוף בבחירה מטרות למידה, דרכי למידה והערכתה, וכו'.

השערות המתקדר

1. השתתפות של מורות בתוכנית הדיאלוג תביא לתפיסות על ידי תלמידיהן כמקיימות במידה רבה יותר של דיאלוג תומך צרכים בלמידים בהם התמקדה התוכנית, יחסית למורות אחרות או לעצמן לפני התחלת התוכנית.
2. תוכנית הדיאלוג תתרום להפחחת אלימות ורגשות שליליים ולקיים רגשות חיוביים בעת הלימודה בקרב תלמידים.

■ שיטת המחקר

מודגם והלינץ'

בתחילת כיתה ז' (תש"ס) הועברו שאלונים לתלמידים ב-18 כיתות, בשמונה בתים ספר שבחם הופעלה תוכנית הדיאלוג, בשתי ערים מרכזיות בדרום. השאלונים הועברו עם נוספת בסיום כיתה ח' (תשס"א). שלוש כיתות שהשתתפו במחקר בתחילת תש"ס נשרו עקב החלפת המורה שלגביו מולאו השאלונים, ובשל כך התמקד המחקר ב-15 כיתות בלבד, כאשר מספר התלמידים שענו על השאלונים היה 420 (48% מוחמדים בנים ו-52% בנות). שאלוני המחקר הועברו על ידי מנהרות שתייל, באישור ובשיתוף מנהלי בית הספר והפיקוח. נשמרו תנאי העברה זהים (זמנן, מקום, נסח הסבר לתלמידים, שמירת סודיות, ועוד). כל השאלונים מתיחסים למקצוע מסוים ולמורה מסוים, וזאת כדי להבטיח שכך התלמידים מתיחסים לאוותו מורה ב烦恼ותיהם.

כלי המחקר ומשתני המחקר

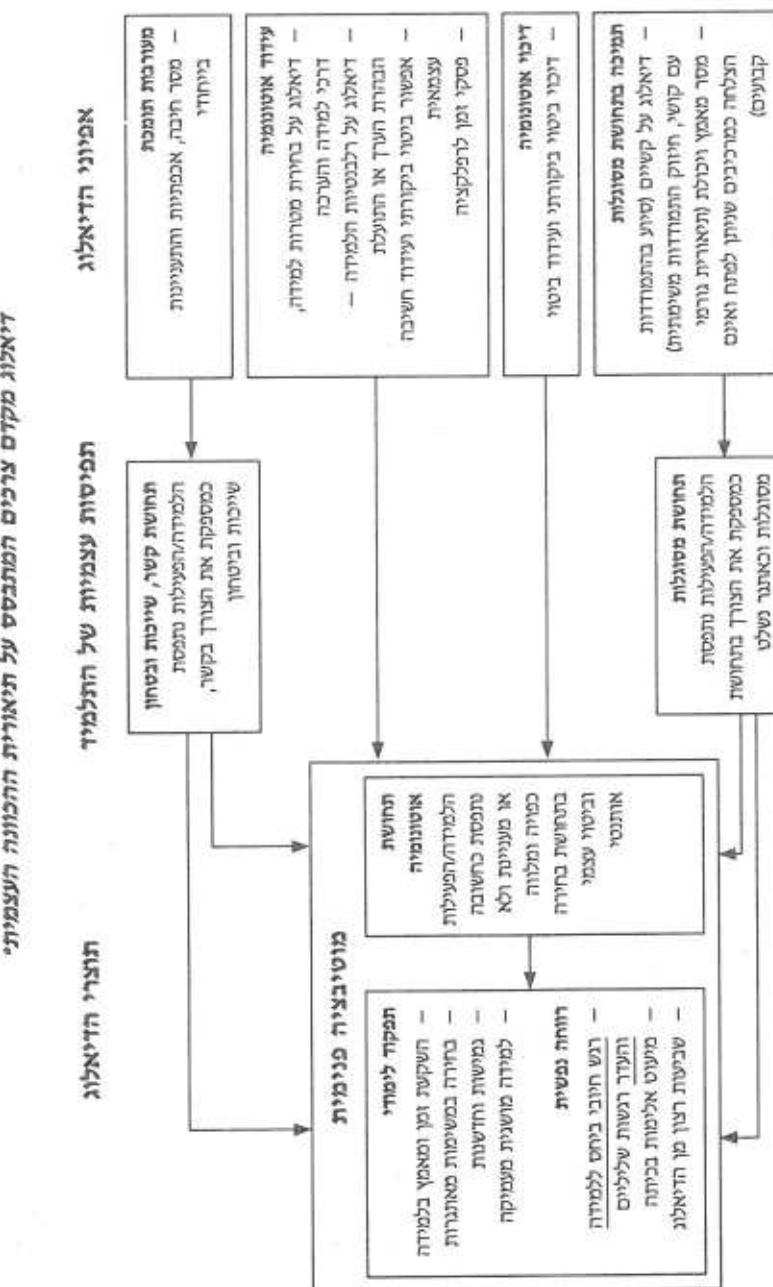
משתני הדיאלוג תומך לצרכים ומשתנים המתיחסים לרוחה נפשית ולאלימות של תלמידים נבדקו באמצעות סולמות דיווח עצמי אשר מולאו על ידי התלמידים. סולמות Kaplan & Assor, 1998a,b; Assor, 2002; Assor & Kaplan, 2001; Assor et al., 2002

עשרה, קפלן ופיינברג (2003) ובמחקר הגישוש (Kaplan et al., 2000). ביחס לכל פריט, התבקשו התלמידים לציין עד כמה הוא או לא נכון לגביים באמצעות סולם בן 4 דרגות. להלן פירוט משתני המחקר, מהימנות כל משתנה ופריט לדוגמא:

תמייחת קשר ושייכות
אכפתיות והתעניינות – משתנה המתיחס לתפיסות התלמידים בנוגע לתמייחת המורה בקשר ושייכות באמצעות דיאלוג. עד כמה המורה מבטא אכפתיות, מתיחס לרגשות התלמיד וainו פוגע בו ורגשתי. משתנה זה נבדק על ידי 3 פריטים. פריט לדוגמא: "מורה אכפת ממנו ולא רק בהקשר ללימודים". מהימנות המשתנה: תש"ס – 0.80; תשס"א – 0.81.

תמייחת בתחוות מסוגולות

מסר ממוץ וمسئוניות – משתנה המתיחס לתפיסות התלמידים בנוגע לתמייחת המורה



בסיום סדרת שאלונות נערך ניתוח סטטיסטי (ANOVA, ANCOVA) וANOVA דו-שלבי (ANOVA 2-way) על מנת לבדוק את השינויים הטעמיים.

(Assor, 2002; 2003) נמצא כי המשותנה אלימוט בכיתה היה במתואם חיובי מובהק ($\alpha = .63$) עם דיווח התלמיד לגבי מספר הפעם של תלמידים אחרים הפעילו אלימוט פיזייתי נגדו בחודש האחרון (לדוגמא: הכו, לקחו חפצים בכוח), מספר הפעם של תלמידים אחרים העלבו או הפיצו שמועות שליליות על התלמיד בחודש האחרון ($\alpha = .37$), וכן היה במתואם שלילי מובהק עם הגבלת אלימוט ע"י מורים ובמתואם חיובי מובהק עם הדגמת אלימוט ע"י מורים.

כל הפריטים הבודקים את משטני המחקר מופיעים בספח 1. מתאמים פירסום בין המשתנים השונים שנכללו בניתוח השנה הראשונה של ההתערבות (תש"ס) ובשנה השגיה של ההתערבות (תש"א, קבוצת ניסוי וקבוצת ביקורת) מוצגים בלוחות 1 ו-2.

לוח 1 מתאמים פירסום בין משתני המבחן לפני תחילת התוכנית

* $p < .05$ ** $p < .01$ נ-א בקבוצת המתעדירות, נ-ב בקבוצות אחרות.

ЛОХ 2

		דיבוכי		רגש חיווי		רגש שלילי		אלימות בכיתה	
		דיבוכי	רגש	על להביע	דיאלוג על	דיאלוג יכולה	מסר אכפתניות	מסר רגש	
		ביתי	חיווי	רלבנטיות ביקורת	בחירה ורcoleת	וחתunnyיות ורcoleת	ואהתunnyיות ורcoleת	מסר מאמץ ויכולת	בחירה
							—	.61 **	
						—	.44 **	.41 **	
					—	.50 **	.57 **	.51 **	
					—	.56 **	.50 *	.60 **	יכולת להשמע ביקורת **
				—	—	—.49 **	—.36 **	—.26 **	דיבוכי ביתי
				—	—	.32 **	.33 **	.30 **	רגש חיווי
—	—	—	—	—.23 **	—	.04	—.10 *	—.18 **	רגש שלילי
.05							—.15 *	—.11 *	אלימות בכיתה
							—.17 **	—.19 **	

* $p < .05$ ** $p < .01$ המודגס כולל תלמידי כיתות ח' בקבוצת ההתערבות ובקבוצת הביקורת $N = 646$

בתיחסות המוסgalות באמצעות דיאלוג. עד כמה המורה מעביר מסרים הנוגעים לחשיבות המאמץ בתהליך הלמידה, כמו גם מסרים הנוגעים ליכולת של התלמיד למדוד ולחיצליה. משתנה זה נבדק על ידי 3 פריטים. פריט לדוגמא: "המורה אומרת שאני יכול להצליח אם רק ארצה". מהימנות המשותפה: תשס"ס – 0.76 – תשס"א – 0.72

תמיינה באוטונומיה וויכוח אוטונומיה
דיילוג על בחירה – עד כמה המורה מאפשר בחירה בתהליכי הלמידה ומשוחח עם התלמידים אודות תהליכי של בחירה. משותנה זה נבדק על ידי 3 פריטים. פריט לדוגמא: "המורה שואלת אותנו איךנו נשא אנקו רוצים ללמידה יותר ואיזה פחות".

מחיינות המשונן: תש"ס – 0.65; תש"א – 0.65. מהימנות המשונן: תש"ס – 0.65; תש"א – 0.67.

יכולת להشمיע ביקורת – עד כמה המורה מאפשר הבעת מחשבות ודעתות באופן חופשי, כמו גם רגשות וביטויים של נחת ואין נחת ביחס לתהליכי הוראה – למידה. משותנה זה נבדק על ידי 4 פריטים. פריט לדוגמא – "המורה מקשיבה לרעיזות ולדעתות של תלמידים בכתבה". מהימנות המשותנה: מש"ס – 0.63; תשס"א – 0.67.

דיכוי ביטוי – דיכוי ביטוי ביקורתית וחשיבה עצמאית ויעוד ביטוי מרצה. משנתנה זה נבדק על ידי 4 פריטים. פריט לדוגמא: "המורה מוכנה לשמעו רק תשובה המתאימה לדעתה". מיהימנות המשנה: תש"ס – 0.67; תש"א – 0.68.

עד כה הוצעו מעתנים הקשורים להתנהגות מורה התומכת (פוגעת) ביצרים הפסיכולוגיים. שלושת המעתנים הבאים מתייחסים לרגשות התלמידים בעת הלמידה ולתחושת ביטחון ב��ת. להלן תיאור המעתנים:

רשות חיוב/רשות שלילי: שני משתנים נפרדים, המתאפיינים ברשות הנלווה למידה בכיוונה. התלמיד נשאל: "עד כמה התכווות הבאות משקפות את מה שאתה מרגיש בשיעור" והוא מותבקש להתייחס לרשות חיוביים, כמו: התלהבות או הנאה; ורשות שליליים, כמו: כעס או דאגה. המשטנה "רשות שלילי" נבדק על ידי 5 פריטים. מהימנות המשטנה: תש"ס – 0.65 ; תש"א – 0.63 . המשטנה "רשות חיובי" נבדק על ידי 5 פריטים. מהימנות המשטנה: תש"ס – 0.70 ; תש"א – 0.70 .

אלימוט בכיתה: משטנה הבודק את תפיסת התלמידים ביחס להתחנחותויות חבריהם בכיתה שכזאת, מרובים או מעליים. משטנה זה נבדק על ידי 2 פריטים. פריט לדוגמא: "בכיתה שלי יש הרבה תלמידים שכזאים ומרובים". מהימנות המשטנה: תש"ס – 0.68; תש"א – 0.74. על אף שמשטנה זה כולל רק שני פריטים הוא נמצא במחקרדים אחרים שעשוו בבעל תוקף מספק. כך, במחקרים אלו עשויו, ספלו ופיינברג,

המתיחסים לרגשות בזמן השיעור. כך, חלה עליה מובהקת ברגש החויבי וירידה מובהקת ברגש השילוי בתקופה שלחלפת. כמו כן, חלה ירידת ברמת האלימות הפיזית והሚולית, עליה מודוחים התלמידים ביחס חברתיים לכיתה. לא נמצא הבדלים מובהקים בשאר המשותנים. יחד עם זאת, ניתן לציין כי בשתי תקופות הזמן נמצאה רמה גבוהה במשותנים הבאים: אכפתיות והתעניינות, מסר מאMESS ויכולת יכולת להשמע ביקורת, ורמה נמוכה יחסית של דיכוי ביטוי, כך שהשגת שיפור במשותנים הללו הינה مهمة קשה. מענין לציין גם כי הרמה של המשותנה דיאלוג על בחירה נמצאה נמוכה מעט מרמות משתני הדיאלוג האחרים.

■ דיוון ■

המצאים העיקריים והמשמעותם

בחינת הממצאים מלמדת כי נראה של תוכנית הדיאלוג היו ארבע השעות: (1) קידום נטייתן של המורות לקיים דיאלוג המבהיר את הרלוונטיות של הנושאים הנלמדים לחיה התלמידים, (2) עליה ברגש החויבי בעת הלמידה (3) ירידת מובהקת ברגש השילוי בעת הלמידה (4) הפחota האלימות המילולית והփיזית בכיתה. עם זאת, ההשווואה על רוב המשותנים הראותה כי השתתפות בתוכנית לא הייתה קשורה בשינויים משמעותיים על רוב משתני הדיאלוג. כך, בהשוואה בין המדידה לפני התוכנית ולאחריה נמצא כי נשמרה רמה יציבה, גבוהה יחסית, במרבית המשותנים המתויחסים לתפיסות תלמידים ביחס לתמיכת המורה בצריכים הפסיכולוגיים באמצעות דיאלוג. כיצד ניתן לפרש ממצאים אלו?

נראה כי לא ניתן להגעה לפירוש חד משמעי של הממצאים. עם זאת, ישנו נתון התפתחותי כללי, אשר התקבל במחקריהם רבים בארץ ובעולם, שיכל לשיער בהבנת הממצאים. כך, נמצא במחקרים שונים כי ביגלי חטיבת הביניים (כיתות ז' עד ט'), תחילת גיל ההתבגרות) ישנה ירידת עקבית במוטיבציה פנימית, וביחס חויבי כלפי בית הספר (Harter, 1981; Skinner & Belmont, 1993; Kaplan & Assor, 1998a). בעקבות ממצאים אלו אפשר להגין כי עשור ועמיהתו, 2000; עשור ואילך, 2001). בקשרו של רעיון של נטיה כללית להתחזקות הגישה השילילית לדמיות סמכות בוגרות ולבית קיומה של נטיה כללית להתחזקות הגישה השילילית לדמיות סמכות בוגרות ולቤת הספר בתחילת גיל ההתבגרות מנסה מכך על השגת שינויים חיוביים בתפיסת המורה, בודאי כאשר מדובר בתוכנית שנשכח פחות מאשר. יתכן, אפוא, כי לנוכח המגמה והתפתחותית השילילית, גם מצב של עצירת הירידה ושימור יחס חויבי למורה הוא הישג.

אישוש ישיר יותר לחסבר המוצע היה מתקבל אילו היו ממצאים בדיקה הכוללת קבוצת ביקורת, ובבקרה צו מראים כי, בניגוד לקבוצת ההתערבות, בקבוצת הביקורת אכן התרחשה ירידת תפיסות המורה ובמוטיבציה. כמו כן, בדיקה צו לא התאפשרה. עם זאת, חשוב לציין כי תוכנית הצמיחה האישית-חברתית של עשור ועמיהתו (et al., 2000; עשור ועמיהתו, 2000a) אכן הראתה שהאפקט העיקרי של תוכנית הצמיחה

עוון במתאמים מלמד כי המשותנים השונים מובגנים זה מהז. עם זאת, המתאים הבינווניים בין מימי הדיאלוג תומך הצרכים (המספרים לעיתים 36 אחוז מהשנות של המשותנים בהם מדבר) מלמדים ש滿די דיאלוג אלו בחלוקת קשרים זה זהה. כך, אנו מוצאים כי מורה הנטאף על ידי תלמידיו כמקיים דיאלוג המאפשר ביקורתית, נטאף גם כמי ששוחח עם תלמידיו על מידת הרלוונטיות של הנושאים הנלמדים לחייהם. קשר זה בין הממדים השונים של תמייה בצריכים צפוי תיאורטי וنمצא גם במחקריהם אחרים (La Guardia, Ryan, Couchman, & Deci, 2000; Deci, Ryan, Leone, Usunov, & Kornazheva, 2001).

■ ממצאים ■

ההשוואה של תוצאות הממצב בתחילת התוכנית ובסוף נערכה ע"י ביצוע מבחן *t* למדגמים תלויים. בכלל ריבוי השוואות, רמת המובהקות שנדרצה הייתה 0.05. הממצאים מוצגים בלוח 3.

לוח 3
תפיסות תלמידים לגבי דיאלוג תומך צרכים, רגשות ואלימות בכיתה בתחילת התוכנית לעומת תפיסות תלמידים לגבי דיאלוג תומך צרכים, רגשות ואלימות בכיתה בסוף השנה השנייה בתוכנית

משתנה	ערך <i>t</i>	モובהקות	ראשי התוכנית		לאfter התוכנית	
			תש"א <i>SD</i>	תש"ס <i>M</i>	תש"א <i>SD</i>	תש"ס <i>M</i>
תפיסות לגבי התנהגות דיאלוגית מומכת של המורה						
מסר אכפתיות והתעניינות	0.63	לא מובהק	0.60	3.15	0.60	3.12
מסר מאMESS ויכולת	1.07	"	0.64	3.35	0.62	3.39
דיאלוג סביר בחירה	1.36	"	0.76	2.61	0.71	2.54
דיאלוג על רלבנטיות	0.004	2.88	0.74	2.91	0.76	2.71
יכולת להשמע ביקורת	0.35	לא מובהק	0.65	3.19	0.57	3.17
דיכוי ביטוי	0.38	"	0.68	1.89	0.60	1.84
מדדי רוחה נפשית ומוגנות						
רגש חויבי	0.000	11.6	0.67	2.86	0.70	1.96
רגש שלילי	0.000	11.9	0.57	2.09	0.53	2.77
אלימות בכיתה	0.000	3.67	0.93	2.03	0.90	2.29

בתוחום של התנהגות מורה דיאלוגית נמצא הבדל מובהק רק במשותנה דיאלוג על רלבנטיות, כאשר הממוצע בסיטום ההתערבות נמצא גבוה יותר מאשר בתחילת ההתערבות. בתחום הקשור לרוחה נפשית של תלמידים, חלו שינויים ניכרים במשותנים

(Eccles & Midgely, 1989) ייחסית למורי בית הספר היסודי. בנוסף לכך, רבים המורים בחטיבת הביניים ובתיicon לא מאפשרים לתלמידים לעסוק באופן משמעותי בשאלות זהות הרלוונטיות ממד גיל זה (Kaplan, Assor, & Kanat-Maymon, 2001; Simmons & Blyth, 1989). נראה כי אי ההתאמה בין הצרכים התפתחותיים של המתבגר ובין ההזדמנויות המוצעות לו בכתיבת ובספר גורמת לירידה במוטיבציה ללמידה משפטית או פנימית ובתפקידים אקדמיים שונים (Eccles et al., 1993; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman & Midgley, 1991).

תוכנית התפתחות שתוארה במאמר זה מדגישה את חשיבות הדיאלוג בין התלמיד למורה ולטסטגרת החינוכית וכן יכולה לשיער במצומצם "חוסר ההתאמה התפתחותית" בין צרכי התלמיד לבין בית הספר. כך, הדיאלוג שהתוכננת תחזק בין התלמיד לצוות החינוכי יכול לשיער במבנה סביבה רגשית-חברתית המתאימה יותר מבחינה התפתחותית לתלמידים.

נראה גם כי תוכניות יכולות לשיער למורים לא מעטם להציג הרבה יותר מאשר בתוכניתם. כך, מורים רבים מרגשים כי אינם מצליחים ליצור קשר ושיח המשמעותי עם תלמידיהם, וזאת למורות שהרצון לקשר מסווג זה היה אחד המניעים המרכזיים לכניותם בתחום ההוראה (ראה: Huberman, 1993). תוכנית המסייעת למורים לפתח דיאלוג המכון לצרכי תלמיד בסיסיים (תוך התיחסות גם לצרכי מורה), עשוייה להביא ליצירות קשר משמעותיות יותר עם תלמידים. סיבה חשובה להיעדר קשר משמעותי בין מורה לתלמיד היא היעדר הקשבה והתייחסות לצרכי תלמיד. תוכנית הדיאלוג ותומך הצרכים מחזקת את נתינותו ויכולתו של המורה לבחון את המידה בה הוא אכן מתיחס לצרכי התלמיד השונים. כך, לדוגמא, ישם מורים אשר בעקבות התוכנית מגלים כי בשיחותיהם עם תלמידים לא הצליחו כל ביקורת, או שלא ניסו להבין האם התלמיד וופס את הנושא שהמורה מלמד כרלוונטי לחיו או לעתידו של התלמיד. ובקשר זה, גם לא היה כל ניסיון מצד המורה להבין כיצד התלמיד רואה את עתידו. השתתפות בתוכנית הדיאלוג סייעה למורים להבין כי דיאלוג ותומך אוטונומיה אינם מסתפק בהצעת בחירה, והוא כולל נכונות לשימוש ביקורת, כמו גם ניסיון להבין את הרלוונטיות של התהליך הלימודי לגבי התלמיד. בעקבות ההבנה זו יש סיכוי תתרחש העמקה של השיח והקשר בין המורה והתלמיד ויתחזקו תחושות הסיפוק המקצועית והמשמעות של המורה.

מגבילות התוכנית וכיווני פיתוח

תוכנית התפתחות בוצעה בקבוצות מורים קטנות יחסית, לרוב מחנכים. בקבוצות אלה לא השתתפו כל המורים המלמדים בכתיבה ובשכבה. כך קרה שפעמים רבים בחירה ולהשפייע יותר. מעבר מבית הספר היסודי לתיכון, בדרך כלל, התלמידים מגיעים לכיתות בהן קיימות אפשרויות מועטות יותר לקבלת החלטות ובחירה, יחסית לבית הספר היסודי, כיתות בהן מלמדים מורים רבים מהם מאמנים פחות במתן אוטונומיה לתלמידים (Midgley, Eccles & Feldlaufer, 1991), ומגנים פחות מעורבות

בקבוצת התרבותות (יחסית לקבוצת הביקורת) היה בעיצירת הירידה בתפיסה המורה כתומך באוטונומיה ובמניעת ירידת במעורבות בלימודים. הממצאים של תוכנית הצעיה תומרים לפירוש הממצאים הנוכחיים, ממשקפים ייעולות של תוכנית הדיאלוג בשימור איכות הדיאלוג והקשר בין מורה לתלמידיו, ובמניעת התדרדרות נורמטיבית בתחום זה. זאת לאחר שגם תוכנית של>User ועמיתיו הتبسطה על תפיסת ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 1991, 2000) ובמקורה של תוכנית זו הייתה קיימת קבוצת ביקורת. עם זאת, יוכל להציג פירוש מבוסס יותר של הממצאים רק במחקר אשר יכול קבוצת ביקורת, אשר בהיעדר תוכנית דיאלוג תראה ירידת משמעותית באיכות הדיאלוג בין מורה לתלמידיו. יתרון, כМОובן שנייה להציג בכל זאת לשינויים חיוביים ממש, אך לצורך זה יש להתחיל בתוכנית בגילאים צעירים יותר, ולישם אותה באופן מكيف וממושך יותר.

ניבור עתה לדין באותם מעתנים בהן חראה ניתוח התוצאות שיוניים חיוביים, נראה כתוצאה מהפעלת התוכנית. לגבי המשטנה של דיאלוג על רלבנטיות, מצאו שעור ועמיתיו (Assor et al., 2002) כי המשטנה של הבהיר הרלוונטיות של הנושאים הנלמדים לחיה התלמיד ולתוכנוינו העתידיות הוא חשוב במיוחד של תמייה באוטונומיה. כך נמצא כי המשטנה של הבהיר רלוונטיות היה בעל קשר יותר חזק מרוב המשטנים האחרים המייצגים תמייה באוטונומיה עם רגשות התלמיד ומעורבותו בלמידה. בתחום של רוחה נשפית בבית הספר, קיימים מחקרים ענף המצביע על כך שלקיים אלומות פיזית ומילולית בכיתה ישן השפעות קשות ביותר, לעתים ארוכות טווח, על תלמידים ועל מורים (Olveus, 1993; Juvonen & Grraham, 2001). העבודה בתוכנית הדיאלוג מצליחה לנראה להשפיע באופן חיוני על שני משתנים מרכזיים אלו מצביע על הפוטנציאלי הטמון בתוכנית זו.

עריכה של תוכנית הדיאלוג מבחינה התפתחותית ומנקודות מבטו של המורה

בכמה מאמרם ובי השפעה, טענו החוקרים אקלס, מידגלי ועמיתיהם (Eccles & Midgley, 1989; Midgley, Eccles & Feldlaufer, 1991) כי בחטיבות ביינים רבות קיימים מצב של חוסר ההתאמה התפתחותי בין צרכי המתבגר לאופיו ומבנהו של בית הספר. כך, בתקופה בה המתבגר מעוניין באוטונומיה הוא מגע למסגרת שבה קיימות אפשרויות מועטות לקבלת החלטות עצמאית ובליטוי עצמי משמעותי (ראה גם שעור ואילו, 2001, בנושא זה).

מהם הצרכים התפתחותיים של תקופה ההתבגרות המוקדמת? בתקופה זו נמצאים התלמידים בשלב בו הם חשים ומבטאים רצון לששלוט בחיהם, הם בעלי יכולת מחשבתיות גבוהה, לרבים מהם יש תחומי עניין משמעותיים והם רוצים לקבל יותר בחירה ולהשפייע יותר. מעבר מבית הספר היסודי לתיכון, בדרך כלל, התלמידים מגיעים לכיתות בהן קיימות אפשרויות מועטות יותר לקבלת החלטות ובחירה, יחסית לבית הספר היסודי, כיתות בהן מלמדים מורים רבים מהם מאמנים פחות במתן אוטונומיה לתלמידים (Midgley, Eccles & Feldlaufer, 1991), ומגנים פחות מעורבות

משמעות לוגי תפקידי הייעש החינוכי

תפקידו הבסיסי של הייעש בגישת ההתערבות המוצעת هنا לפחות צמיחה של מורים, בתהליכי העשויים לשמש דגם לעובדה מקבילה של המורים עם התלמידים. התוכנית מבוססת על הנחתת יסוד לפיה שניי משמעותי המקדם צמיחה תלמידים ותחולל רק אם המורים עצם יקימו דיאלוג מוקדם צרכים עם התלמידים. ניתן להתייחס לתפקידו של הייעש בהקשר זה בתפיסה צרה או בתפיסה רחבה.

בנוסף הצגנו עובדה עם קבוצות קטנות של מורים, לרוב מחנכים. זה מודל עובדה המציג תפיסה צרה יותר של תפקיד הייעש. על פי מודל זה הייעש יעבד כמנחה קבוצות מורים שיורכבו על פי צרכי בית הספר. למשל, ניתן לעבד עם צוות המורים של כיתה אחת לאור צרכים ספציפיים של כיתה זו, למשל, כיתה מב'יר.

בתפיסה רחבה של תפקיד הייעש, יכול הייעש להוות גורם פנימי המקדם ולהיליך צמיחה ושינוי בכלל בית הספר מתוך ראייה מערכתי. כך יכול הייעש, למשל, להיות חבר בצוות שניי בית ספרי המצביע מטרות מערכתיות, ביניהם, קידום תפיסה דיאלוגית בבית הספר. לדוגמא, באחד מבתי הספר שהשתתפו בתוכנית החליטו הציבו המוביל על דבר בזמנו בו מורים ותלמידים יכולים ליזום מפגשים לדיאלוג אישי או קבוצתי. מפגשים אלה מתקיימים על פי העקרונות של דיאלוג מוקדם צרכים. אנו, כמובן, מוגבלים כאן לתפיסה רחבה זו של תפקיד הייעש.

תוכנית ההתערבות המוצעת עשויה להוות כלי מרכזי עבור הייעש החינוכי בתחוםים שונים של עובdot הייעוצית. הייעש יכול לשלב את התפיסה העומדת בסיס תוכנית הדיאלוג ואת המושגים והמיומנויות הנלוויים לה, הן בתחוםים המוכרים של עובdot הייעש והן באמצעות יוזמות חדשות. להלן דוגמאות ממספר תחומיים.

אחד התחומיים החשובים של עובdot הייעש هنا ליווי התלמידים מעבר מבית היישוי לחטיבת הביניים. כזכור, אחד התוצרים האפשרים של תוכנית ההתערבות הנה מנעה של ירידה נורמטיבית במוטיבציה פנימית ובתפישות חיוביות של בית הספר בקרב התלמידים. עובדה של הייעש עם מורי חטיבות הביניים הנה משמעותית בהקשר זה. כמובן, תוכנית דיאלוג מוקדם צרכים יכולה להוות כלי חשוב בעובdotו של הייעש עם המורים והתלמידים בנושא "מעברים".

מועדן חשוב ומרכזי בעובdot הייעוצים בתבונת הספר הוא קידום מיטביות בקרב התלמידים. התוכנית המוצעת יכולה לשמש כאמצעי נוסף לקידום הרוחה הנפשית בקרב תלמידים. מאוחר ומודרך בתהליכי שראשיתם בעובדה עם מורים, הרי שאחד הרוחים הנוטפים שיכולה להיות לעובדה זו של הייעש הנה יצירת שבבה אופטימאלית מספקת צרכים גם עבור המורים. מורים רבים שהשתתפו בסדנאות צינו כי אחד הרוחים שלהם בתוכנית היה השתתפות בקבוצת תמייה המאפשרת יצירת קשרים חברתיים ומקצועיים משמעותיים, דבר שלא התאפשר קודם לכן. כמובן, מדובר בסיפור הចורך בקשר ושicity גם עבור המורים. מכאן שתפקידו של הייעש בהיבט זה מתרחב גם לעובדה בקידום מיטביות של מורים.

וכל בעלי התפקידים, תוך בדיקת הקיום וחיפוש משותף של דרכים שיאפשרו צמיחה לפרט ולמערכת. תוכניתה החערכה, כתוכנית המספקת למערכת מושב,عشוויה לשמש קרש קפיצה לתהיליך שינוי כזה, אך זאת רק אם כל המערכת שותפה לו.

יש לזכור כי התוכנית שתוארה מתמקדת בדיalog ואינה מתרכזת באופן ישיר ועקבי בשינויים ארגוניים, פדגוגיים ותוכניים בכלל בית הספר. נראה כי כדי להגיע להשפעה גדולה יותר של תוכנית הדיאלוג, רצוי לשלהב בתוכניות מערכתיות מקיפות יותר המותבססות על הנחות יסוד דומות. לדוגמה, תוכנית "צמיחה אישית בקהלת אכפתית" בעיר פתוח תקווה (עשור, קפלן, פינברג, שני, בן צוק ונוטע, 2000, 2001; עשור, קפלן, וקנט-מיימון, 2001) ותוכנית הצמיחה האישית-חברתית (עשור, אלף, קפלן, צץ, רוט, קפלן וצולנג, 2000). במסגרת שלוב מעין זה, יכולים תהליכי דיאלוג, בהם התמקדה תוכניתנו, לתרום תרומה משמעותית לקידום שינויים ארגוניים, פדגוגיים ותוכניים בבית הספר. על פי גישת החוכונה העצמית ותפיסות נוספות (לדוגמא, Cook-Sather, 2002), הצלחתם של תהליכי שינוי התורמים לרבות לשיפור צרכי התלמידים בבתי ספר מחייבת שיתוף רב של תלמידים והתייחסות לפרטפקטיבה הייחודית שלהם אודות בית הספר והשינויים הנחוצים בו.

מגבליות המתקו

מגבלה אחת של המחקר כבר הוזכרה, זהה נוגעת להיעדר קבוצת ביקורת. מגבלה נוספת היא השימוש בסולם בן שני פריטים בלבד לצורך מדידת אלימות. בנוסף לתקופות הטסולם (עשור, קפלן ופינברג, 2002, 2003; Assor, 2002), רצוי במחקרים עתידיים להשתמש במסלולים הכוללים מספר רב יותר של פריטים והמתיחסים למספר הפעםים בהם בуча פועלות אלימות ספציפיות. אולם, קיימת גם מגבלה אחרת, שייתכן כי היא מהותית יותר, כאשר מדובר בתוכניות המדגימות את ערך האוטונומיה וمبוססות על גישת שת"ל.

נשאלת השאלה: עד כמה המדים בהם השתמשו היו רגילים לתהליכי השינוי הייחודיים אשר התרחשו בתבונת הספר? על פי עקרונות שת"ל, תפיסת האוטונומיה של ריאן וודי, ותפיסת הדיאלוג הבוריאני, עצבה התוכנית תוך התאמה לצרכי בית הספר ולדיalog שהתקיים בכל בית ספר בתאורה שת"ל, התוכנית התואמת לצרכי בית ההערכה המתיחסת לכל בית ספר בין המנהה למורים. כתוצאה לכך, התהולו בכל בית ספר תהליכי יהודים ותוכניות לבשה פנים או הדגשים שונים. תהליך הערכה המתיחס לכל בית הספר באמצעות כמותיים, עשוי לאבד יהודיות זו. מכאן שעשיותו היה להתקיים השפעות שלא באו לידי ביטוי בתהיליך הערכה זו. עיוון במסמכים המתעדים את העבודה בתבונת הספר ושיחות עם מנהות שת"ל מאשרים כיוון חשיבה זו. לדעת המנהות הממצאים "חווטאים". לתוכנית מאחר ובשנת התהולו תהליכי שהננס מושמעותיים עוד יותר ממה שבא לידי ביטוי במאמר זה. מכאן שתהליכי רגילים חברתיים יש להעריך לא רק במחקר כמוותי, אלא גם באטען איכוטניים כגון ראיונות ותצלפיות.

- בתוך: דנילוב, ג. (עורכת). *תכנון מדיניות החינוך, ניירות עדמה, התשניה-התשנוי*, מחלקת הפרסומים, משרד החינוך, ירושלים.
- ירון, א. (1996). פסק זמן בלמידה, בתוך: א. אורנסטайн (עורכת ואחרים). *בין לומדים ותלמידים, חלק שני, קהילתיות למדמת חקרת, משרד החינוך והתרבות*.
- סידג, א. (1999). הוראה דיאלוגית – דרך חינוכית או אחיזות עיניים? בתוך: ברלב, מ.; גובר, נ.; לנג, י. (עורכים). *עלכום וחינוך לערכיהם, סוגיות בהשתלמות מורים*, ח', משרד החינוך, אוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך.
- עשור, א. (1995, תשנ"ו). *צמיחה וكمילה אישית בבית הספר: ניתוח מוטיבציוני*. בתוך: ג. דנילוב (עורכת). *תכנון מדיניות החינוך: ניירות עדמה תשנ"ז*. ירושלים: משרד החינוך – המזכירות הפדגוגית, מחלקת הפרסומים של משרד החינוך.
- עשור, א. (2001). *טיפוח מוטיבציה פנימית למידה בבית הספר*. בתוך: קפלן, א. ועשור, א. (עורכים), *הנה ללמידה: תפיסות חדשות של מוטיבציה, חינוך החשיבה*, 20, ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- עשור, א. (תשס"ד). *בית ספר התומך ב齋רים נפשיים ומוקדם קשב לעצמי ולאחר*, בתוך: ר. אבירים (עורך), *בית הספר העתידי*. ת"א: מסדה.
- עשור, א. ואילות, ק. (2001). *ערכים של ילדים יהודים בישראל: מדידה, התפתחות והבדלי מגדר, מגמות*, 41, בכרך מיוחד: "הילד בישראל – היבטים היסטוריים וסוגיות בנות ומננו", 179–148.
- עשור, א. ו קופלן, ח. (2001). *נורמים המנגנים מוטיבציה פנימית למידה – מודל ההכוונה העכמית במבט התפתחותי*. דוח מחקר למדענית הראשית של משרד החינוך. דוחית מוסמך.
- עשור, א., קפלן, ח., ו פינברג, ע. (2003). *סיקום תוצאות התערבות בנושא צמיחה בקהילה. דוח מחקר, אוניברסיטת בן גוריון*.
- עשור, א., אלפי, א., קפלן, ח., כץ, ע., רוט, ג., קפלן, א., צולנג, ק. א. (2000, אוקטובר). *שים מש בתיאוריות מוטיבציה עדכניות לקידום וIFORMות מקיפות בבית ספר. סימפוזיוון בכנס האגדה הישראלית למחקר חינוכי (אליליה)*, ת"א.
- עשור, א., קפלן, ח., פינברג, ע., שני, צ., פיקרסקי, ת., ובנ'צוק, ג. (2000). *קידום צמיחה אישית בקהילה אכפיתת. המחלקה לחינוך, ייחודה למוטיבציה וריגש, אוניברסיטת בן גוריון וג' שטייל, משרד החינוך*.
- עשור, א., קפלן, ח., פינברג, ע., שני, צ., פיקרסקי, ת., ובנ'צוק, ג. (2001). *תנאים בסיסיים ומתקדמים ליצירת קהילה אכפיתת תומכת齋רים בבי"ס. סילבוס להשתלמות בתיכון הנפשית של תלמידים*. ממצאים מחקר זה וממחקרים נוספים מצביעים על האפשרות שהתוכנית יכולה לשיער לשימור מידה סבירה של הידירות וקשר בין מורים לתלמידים, ואף למנוע התדרדרות נורמטטיבית לגיל בתחום זה.
- פלדמן, א. (1994). *הדרך, בתוך: הדרכת מורים, אוסף מאמרם, משרד החינוך, התרבות והספורט, לשכת הדרכאה*, ירושלים.
- קפלן, ח., אורנסטайн, א. ו צולנג, ק. (2000). *aicowitzion של דיאלוג ממשמעותי בין מורים ותלמידים בהקשר לשיפור齋רים פסיכולוגיים בסיסיים והשפעתו על מוטיבציה וMITIVOT בקשר התלמידים. מאמר שהוצע בכנס היועצים החינוכיים, הייעוץ בראי התמורה החברתית באלו של תלמידים*.
- קפלן, ח. ו דנינו, מ. (2002). *ראית השונות כלפי תרגום מוקדם צמיחה בבית הספר: טיפוח קהילה אכפיתת למען תלמידים עם יכולות מוגבלות, הייעוץ החינוכי*, יא, 64–87.

אחד הנושאים עליהם אמון הייעץ הנה איתור齋רים התפתחותיים של תלמידים ובניות תוכניות תואמות גיל. ניתן לשלב את עקרונות הדיאלוג מוקדם齋רים בפעולות עם קבוצות גיל שונות תוך התאמת הדיאלוג齋רים התפתחותיים. למשל, בכיתות העיליות ניל שנות של בית הספר העל יסודי ניתן לקיים עם התלמידים דיאלוג הקשור לתהליכיים של אקספלורציה וגיבוש זהות האופייניתים לגיל. כך יכול הדיאלוג לשמש ככלי עבור הייעץ – ובאמצעותו המורה – בלויו התלמידים בתהליכי התפתחות קריירה.

חשוב להציג כי למורות שהשתמשו במושג "תוכנית" אלו רואים בדיאלוג מוקדם齋רים גישה פסיכולוגית בסיסית לעבודת הייעץ והמורה. "התוכנית" שילמדו המורים בתחלת הדרך שווה להפוך בדרך חיים וגישה בעבודתם היום יומית.

■ סיכום

רבים מתנו יכולים להציג על מצבים שבהם חוו דיאלוג ממשמעותי אך לא תמיד אנו יכולים להסביר חוויה זו במילים. השימוש בין גישות הצמיחה וההכוונה העצמית (Assor & Kaplan, 2001; Deci & Ryan, 2000) מחד, והגישה הבוריאנית וגישת שתיל' מאידך (אורנסטайн ועמיתיה, 1991, 1996; בובר, 1960) אשר יצירת תפיסת של דיאלוג "אני – אתה" כמתיחס לשוש קבוצות齋רים נפשיים בסיסיים של תלמיד ומורה "כאן ועכשיו". הבדיקה של הדיאלוג מותוך פרספקטיבת הצרכים המכונת לחיזוד מודעות המורה לצרכי התלמיד ולצריכיו הוא. מודעות זו מאפשרת Ziho של צרכים שלא הייתה הקיימת אליהם, או שההתייחסות אליהם הייתה שטחית ולא מספקת. הגברת המודעות לצרכי התלמיד והמורה אמרה להביא לדיאלוג ממשמעותי, דיאלוג "אני – אתה" של ממש. שאלות רבות נותרו עדין ללא מענה לבני מידת האפקטיביות של תוכנית הדיאלוג. יחד עם זאת, נראה כי התוכנית אכן תורמת לקידום נתיתן של מורות דיאלוג המבahir את הרלוונטיות של הנושאים הנלמורים לחיה התלמידים, להפחנת האלים בគיטה ולהגברת הרווחה הנפשית של תלמידים. ממצאים מחקר זה וממחקרים נוספים מצביעים על האפשרות שהתוכנית יכולה לשיער לשימור מידה סבירה של הידירות וקשר בין מורים לתלמידים, ואף למנוע התדרדרות נורמטטיבית לגיל בתחום זה.

ביבליוגרפיה

- אורנסטайн, א., קאליש, ג., בנימיני, ד., וכץ, ג. (1991). *בין לומדים ותלמידים – מזווית דעתה אחרת, תוכנית לשיפור תהליכי הלמידה, מח' הפרסומים, משרד החינוך*.
- אורנסטайн, א., אופנהיימר, ד., כץ, ג., פلدמן, א., בנימיני, ד., שדמי, ח. (1996). *בין לומדים ומ学生们, חלק שני, קהילתיות למדמת חקרת, משרד החינוך והתרבות*.
- אורנסטайн, א., כץ, ג., פلدמן, א., אופנהיימר, ד. (1994). *על הפיתוח הנוחץ של עבודות החוראה*,

- (Eds.). *Self processes in development: Minnesota Symposium on child psychology* (vol. 23, pp. 43–77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students perspectives: Toward trust, dialogue and change in education. *Educational Researcher*, 31, 3–14.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation, vol. 38. Perspective on Motivation*. (pp. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.), (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of Learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165–183.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930–942.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The Self Determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325–346.
- De Corte, E. (1993). *Learning theory and instructional science*. Paper presented at the Final Planning Workshop of the Esp-Programme, Learning in Humans and Machines. St Gallen, Switzerland.
- De Corte, E. (1996). Chancing views of computer-supported learning environments for the acquisition of knowledge and thinking skills. In S. Vosniadou, E. E. De Corte, R. Glaser, & H. Mandl (Eds.), *International perspective on the design of technology supported learning environments* (pp. 129–145). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education* (Vol. 3, pp. 139–188). San Diego, CA: Academic Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Miller Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90–101.
- Freire, P. (1981). *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New-York.

- קפלן, ח. ועשור, א. (2002). דיאלוג מקדם צמיחה: סיפוק צרכים פסיכולוגיים בסיסיים וטיפוח מוטיבציה פנימית ומיטביות בקרב תלמידים. מאמר שהוצע בכנס "מוות", הכנסת מורים כליה חילוחית חברתית – מפתח לעתיד, הכנסת הרבעי לחכורת מורים, אחווה, מכללה אקדמית לחינוך, 23–27 ביוני.
- קרון, ת. וודסרג, ח. (1989). מפנה בעולם המשותף של המטפל והמטופל – זו שיח עם תורתו של מרtin בובר. *שיחות*, ג(2), 136–130.
- קרון, ת. (1994). תלת שיח: הממד הדיאלוגי ביחסי מטפל–מטפל – מדריך, בתקן: ת. קרון ות. רושלמי (עורכים), *הדרך בפסיכותרפיה*, מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- Alfi, O., Katz, I., & Assor, A. (2004). Supporting teachers willingness to allow temporary, competence-supporting, frustrations. *Journal of Education for Teaching*, 30, 27–41.
- Assor, A. (1999). Value accessibility and teachers ability to encourage independent and critical thought in students. *Social Psychology of Education*, 2, 1–24.
- Assor, A. (2002). Teacher-based, class-based, and self-based determinants of aggression in the classroom. Paper presented at the 2nd International Seminar on Violence and Adolescence. Tel Aviv, Israel.
- Assor, A., & Kaplan, H. (2001). Mapping the domain of autonomy support: Five important ways to enhance or undermine student's experience of autonomy in learning. In: A. Effkides, J. Kuhl, & R. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivational research*. Kluwer Academic Publications.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261–278.
- Assor, A., Alfi, O., Kaplan, H., Roth, G., & Katz, I. (2000, May). The Autonomy-Relatedness-Competence (ARC) program: Goals, implementation principles, description and some results. Paper presented at the 7th workshop on achievement and task motivation, Lueven University, Belgium.
- Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. ((2004). The Emotional Costs of Perceived Parental Conditional Regard: A Self-Determination Theory Analysis. *Journal of Personality*, 72, 47–89.
- Berry, J., & Sahlberg, P. (1996). Investigating pupils ideas of learning, *Learning and Instruction*, 6, 19–36.
- Blasi, A. (1976). Concept of development in personality theory. In J. Loevinger (Ed.), *Ego Development* (pp. 29–53). San Francisco: Jossey-Bass.
- Buber, M. (1960). *I and Thou*. Translated by Smith, R. G. New-York, 2nd Ed. Scribner Paperback.
- Connell, J. P. (1990). Context, self and action: A Motivational analysis of self system processes across the life span. In D. Cicchetti (Ed.), *The Self in transition: from infancy to childhood* (pp. 61–97). Chicago, University of Chicago Press.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. P. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe

- Midgley, C., Eccles, J. S., & Feldlaufer, H. (1991). Classroom environment and the transition to junior high school. In: J. Frase, & H. Walberg (Eds.), *Educational Environments, Evaluation, Antecedents and Consequences*. Pergamon Press.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203–219.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishers Inc.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in the Client-Centered Framework. In Koch, I. S. (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 3, pp. 184–256). New-York: McGraw-Hill.
- Ryan, R. M. (1989). Social ontology and its relevance for psychological theory. *New Ideas in Psychology*, 7, 115–124.
- Ryan, R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. In J. Strauss & G. R. Goethals (Eds.), *The self: Interdisciplinary approaches*, (pp. 208–238). New-York: Springer-Verlag.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Developmental perspectives on motivation* (Vol. 40, pp. 1–56). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness and the self: Their relation to development and psychopathology. In Daute, C. & Cohen, D. *Handbook of Developmental Psychology*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Sfard, A. (1998). On The two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, 4–13.
- Simmons, R. G., and Blyth, D. A. (1987). *Moving into Adolescents: The Impact of Pubertal Change and School Context*. Aldine de Gruyler, Hawthorn.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D.A., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescents: Changes in childrens domain specific self-perceptions and general self esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552–565.
- Freire, P. (1985). *Politics of Education*. Translated by Macedo, D. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Grolnick, W. C., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). The inner resources for school achievement: motivational mediators of childrens perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508–517.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In Grusec, J. E. & Kuczynski, L. (Eds.), *Parenting and Childrens Internalization of Values, A Handbook of Contemporary Theory*, Wiley & Sons, Inc.
- Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and development change. In W. A. Collins (Eds.). *The Minnesota Symposium on Child Psychology* (vol. 14, pp. 215–255). Hillsdal Nj: Erlbaum.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2001). *Peer harassment in school*. New York: The Guilford Press.
- Kaplan, H., & Assor, A. (1998a). Teachers Response to Students needs as a predictor of Internalization of the Value of Learning. Paper presented at the International Research Workshop, Values, Psychological Structure, Behavioral Outcomes and Inter Generalization Transmission, January, 12-16th, 1998, Israel, Science Foundation and Ben Gurion University Maale Hachamisha.
- Kaplan, H., & Assor, A. (1998b). The meaning and consequences of autonomy related teachers-actions for students: A developmental perspective. Paper presented at the 6th international workshop on achievement and task motivation, The Saloniki, Greece.
- Kaplan, H., Assor, A., & Roth, G. (2003). Is Autonomy important for all students? Evidence from a longitudinal study with children of high and low parental education. Paper presented at AERA 2003, 84th Annual Meeting of the American Educational Research Association. April, Chicago, Illinois.
- Kaplan, H., Assor, A., Orenstien, E., & Shtarkman, D. (2000). The call for dialogue: Exploring the qualities of meaningful dialogue between students and teachers concerning needs, satisfaction and its effect on students intrinsic motivation, Paper presented at the 7th WATM, at Lueven University, Belgium.
- Kaplan, H., Assor, A., & Kanat-Maymon, M. (2001). Integrated motivation: the role of future plans and identity development in promoting high quality learning. Paper presented at the annual meeting of the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI), Switzerland.
- Kortzwiel, D. (1978). *Martin Buber and the modern educational thought*, Tel Aviv, Mofet.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A Self-Determination Theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367–384.

אבחן קשיי תלמידים בבחירה מסלול הלימודים והשירות הצבאי באמצעות האינטראקט*

תמר אמיר,* איתמר גוטי, טלי קלימן** וצחי סעדיה****

*אוניברסיטת תל אביב

**האוניברסיטה העברית בירושלים

תקציר

תלמידי תיכון רבים נתקלים בקשישים בבחירה החטיבת העלינה, מגמת הלימוד ומסלול השירות הצבאי המועדף. במחקר הראשוני בבחירה מסלול הלימודים והמקצוע המותאמים לשאלונים לאייתור הקשיים בחיבור מסלול הלימודים ומדוברם אינטראקט (קיוינס לעתיד) למוגברים (גוטי וOTH, 2001), ושולבו ממדור לתלמידי תיכון באתר (http://kivunim.huji.ac.il). תשובותיהם של התלמידים לגרסת האינטראקט של השאלונים ($N=646$) הושוו לממצאי מחקר קודם (גוטי וOTH, 2001), שהתבסס על שאלוני נירר וויפרמן ($N=1835$). נמצא כי קיימות שיקולות בין הגראסאות, במונחי מבנה עשר קטגוריות הקשיים ומהימנותן. במחקר השני יושם מודול ארבע-שלבי ניתוח תגבורת התלמידים לשאלונים באינטראקט ופירוש דפוס הקשיים שלהם (Gati, Amir, & Kleiman, 2004) תוך התיחסות (א) לאמינות דפוס התשובות, (ב) למידת האינפרומטביבות שלו, (ג) לבולטות יחסית של הקשיים השונים, (ד) למידת הביצחון שבו ניתן המשוב, נמצאו כי תשובותיהם של מרבית התלמידים חן אמינות וαιנפרומטביבות. עם זאת, חלק מהם ראוי לסתור את המשוב כ"הסתיגנות" בהתייחס לקריטריונים של האמיןנות, האינפרומטביבות וחישש השוניות בין ובתוך קטגוריות הקשיים. ממצאי המחקר משקפים את האפשרות להפיק משוב אישי מוחשב לתלמידים, לגבי קשייהם בבחירה מסלול הלימודים או השירות הצבאי המועדף, אשר יסייע לעזץ החינוכי ולשם באיתור המקורות לקשיים ויאפשר את הכוונתם למקורות סיוע מתאימים באינטראקט ומהוצה לו.

החליטות קריירה הן בין החלטות החשובות והמרכיבות שאדם נדרש לקבל במהלך חייו. החלטות הקריירה הראשונות מתקבעות כבר בתקופת התיכון, כאשר בני הנעור נדרשים לבחור בבית הספר התיכון ובמנומות הלימוד בהם ילמדו. בנוסף, בפני חלק מהסטודנטים עומדת גם האפשרות לבחור מסלול שירות צבאי מועדף. ככל שלושת מetri ההחלטה הלו ניתנת לתלמידים האפשרות לציין את האלטרנטיבות המועדרות עליהם, אולם ההחלטה הסופית נתונה בידי בית הספר או הצבא הלקחים בחשבון גורמים נוספים שעליהם אין לתלמיד השפעה ישירה. החלטות אלה של המתבגרים השילכות מרוחקות כתת הן על האפשרויות הלימודיות והמקצועיות שיפורחו בפניהם

* מחקר זה נערך בתמיכה כספית של משרד החינוך, התרבות והספורט, במסגרת התחזורות השנתית של המדעת הראשית ושל הקתדרה ע"ש סמואל ואשתור מלוטן לחינוך עלייסודי למחבר השני. אנו מודים לראומה גדי, שיורי טל, ואלה יורלביץ, מעה סקה וענבל רבד על העורתוין לגרסה מוקדמת של מאמר זה.

נספח 1 משתני המחקר והפריטים המרכיבים אותו

תפישת הדיאלוג כתומך בבחירה קשר ושיכוכת מסדר אכפתניות והתעניינות המורה מבינה איך אני מרגש. המורה מעדצת אותי כשאני מתקשה בלימודים. למורה אכפת ממי ולא רק בחקר לlimodim. לא אכפת למורה אם היא מעלהacha או תלמידים אחרים בכיתה (R).

תפישת הדיאלוג כחומרה בבחירה מסוגלות מסדר אמרת שאני יכול להצליח אם רק ארצה. המורה אמרת אותי כשהוא מנסה בלימודים. המורה מעדצת אותי להתאמץ שקשה לי ללמידה. המורה משוחחת אותי בחירה מהו שיחזור משלו.

תפישת הדיאלוג כתומך באוטונומיה דיאלוג על בחירה המורה שואלת אותנו איך גוזא אנחנו רוצים ללמידה יותר ואיזה פchorot. המורה שואלת אותנו אם יש משהו שאנו רוצים לשנות בדרך בה אין לומדים. אנחנו משוחחים עם המורה על דרכים שונות שייעזרו לנו לבחור טוב יותר.

דיאלוג על רלבנטיות המורה משוחחים עם המורה על הקשר בין הלימודים ובין מה שקרה בחיים. אנחנו משוחחים עם המורה למה חשוב ללמידה נושאים מסוימים בבית הספר או בשיעור. המורה משוחחת אותנו על ההרגשה שלו ביום השיעור.

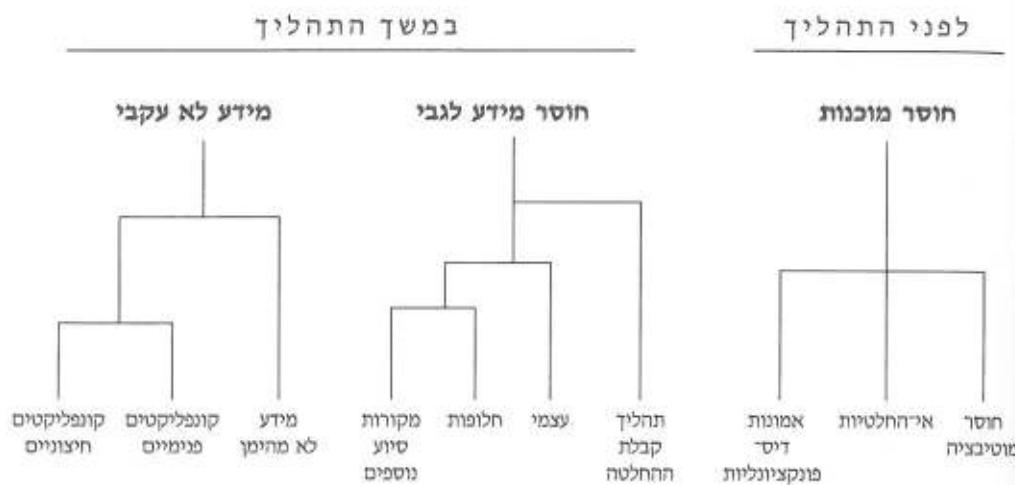
יכולת להשמיע ביקורת המורה משכיבה לרעיונות ולדעתות של תלמידים בכיתה. המורה נותנת לנו לדבר על דברים שאינם מוסכמים אותנו בשיעור. המורה אומרת שאם אנחנו לא מסכימים אתה חשוב לנו את זה. המורה מוכנה לשמעו בקשורת או תלוות של תלמידים ביחס לשיעורים שלה.

תפישת הדיאלוג כמדד אוטונומיה דיכוי ביטוי המורה מוכנה לשמעך רק תשובה המותאמת לדעתה. המורה לא מוכנה להודות בטיעות שלת. המורה מפסיקת אותנו לפני שאנו מסכים להגיד את מה שרציתינו. המורה לא מרצה שתלמידים מותגנים לדעתה.

אלימות בכיתה בכיתה שיש הרבה תלמידים שמעilibים ולעגנים אחד לשני. בכיתה שיש הרבה תלמידים שמציקים ומרביבים.

רגש חיובי / רגש שלילי סמן עד כמה התחזרות הבאות משקפות את מה שהוא מרגש בשיעורים: עניין / כעס / רגיעה / שעמום / שמחה / עצב / התלהבות / בושה / חטא / דאגה.

תוויסט 1
טקסונומית הקשיים בבחירה מסלול לימודים ומקצוע
(Gati, Krausz, & Osipow, 1996)



כדי לבחון את המודל התיאורטי המוצע באופן אמפירי, פיתחו Gati et al. (1996) Questionnaire שאלון הקשיים בבחירה מקצוע (קבי'ם — Career Decision-making Difficulties Questionnaire). בשאלון מיוצגים הקשיים הספציפיים השיכפים לכל אחת מעשר קטגוריות הקשיים (כגון: "בדרכך כלל קשה לי לקבל החלטות"). לבני כל היגדים, מתקבש המתלבט להעריך על סולם רציף עד כמה הקשי המtauור בהיגד מאפיין אותו. ניתוח נתוני התוצאות של מודג' ישראלי ומדגם אמריקאי מצאו Gati et al. (1996) כי המבנה האמפירי של שלוש הקטגוריות הראשיות ועשר הקטגוריות הספציפיות דומה מאוד למבנה התיאורטי המוצע בתרשימים 1. תקופתו ומהימנותו של Albion, Fogarty, 2002; Ami& Gati, 2004; Gati, Osipow, Krausz, & Saka, 2000; Gati & Saka, 2001; Lancaster, Rudolph, Perkins, & Patten, 1999; Mau, 2001; Osipow & Gati, 1998; Tien, 2001).

Gati ו同仁 (2001) בחנו את מבנה הקשיים בבחירה קריירה בקרב מתבגרים ישראלים בשלוש שכבות גיל, בהתאם להקשר ההחלטה הנדרש בכל שכבה: בחירת בית"ס התיכון בכיתה ט', בחירת מגמת הלימוד בכיתה י' ובבחירה מסלול צבא מועדף בכיתות י"א ו-י"ב. במקרים פותחו שלוש גרסאות של שאלון הקבי'ם בהתאם לשבע סוגיות החלטה אלה של מתבגרים. ממצאי המחקר, שהתבסס על מדגם של 1835 תלמידים, תמכו בთוקף המבנה ובתוקף הבזומני של השאלון בכל שלוש שכבות הגיל.

בעתיד, והן על אופן התמודדותם עם החלטות דומות בהמשך חייהם. מחקרים בארץ ובעולם מצאו כי מתבגרים מייחסים חשיבות רבה להחלטות בנושא לימודי ומקצוע, ותהליך קבלת ההחלטה מעסיק אותם רבות (Bibby & Postersky, 1985; Collins & Harper, 1974; Eme, Maisiak & Goodale, 1979; Friedman, 1991; Nicholson & Antill, 1981; Rutter, 1980; Taveira, Silva, Rodriguez & Maia, 1998; Violato & Holden, 1988).

בעוד שחלק מהמתבגרים מקבלים החלטות אלו ללא קושי מיוחד, רבים מהם עלולים להיות נסובים לפני הכניסה לתהילה או במהלךיה. קשיים אלה עלולים להוביל לאחת משלוש אפשרויות: (א) מניעת הכניסה לתהילה (ואף החלטת האחריות לקבלת ההחלטה על מישחו אחר), (ב) לעצירת התהילה ומונעת המתלבט מלהגיע להחלטה, (ג) לקבלת ההחלטה שאינה אופטימלית.

מתבגרים מקבלים החלטות בבחירה וחותם ל以习近平 ומקצוע
במהלך גיל החתגרות חלה התפתחות ניכרת ביכולותיו הקוגניטיביות של המתבגר, המשפעה גם על יכולתו לבצע תהילה מושכל ורצינאי של קבלת ההחלטה; פלום, 1995; שלחה, 1985; Keating, 1980; Keating & Bobbit, 1978; Lewis, 1981; Neimark, 1975; Ormond, Luszcz, Mann, & Beswick, 1991; Piaget & Inholder, 1969; Sternberg & Ristkin, 1979; Sternberg & Mann, Harmoni, & Power, 1989; Mann, Harmoni, Power, Beswick, & Ormond, 1988; Silverman & Wells, 1987). לפיכך, מערכת המיעדת לסייע למתבגר בטהילה מושכל, צריכה להתיחס למתבגר כמקבל החלטות אוטונומי, ולסייע לו ביטחון באשר ליכולתו לבצע החלטה עצמאית, מחד גיסא, אך לספק לו את הכוונה והכלים הדרושים לביצוע תהילה קבלת ההחלטה אופטימלי, מנגד גיסא. הצעד הראשון לפיתוח מערכת סיוע כזו, הוא איתור ואבחון הקשיים העומדים בפני המתבגרים בקבלת ההחלטה.

טקסונומית הקשיים בקבלת החלטות קריירה (Gati, Krausz, & Osipow, 1996) טקסונומית הקשיים בקבלת החלטות קריירה שפותחה על ידי Gati, Krausz, & Osipow (1996), שימשה במחקר זה כמסגרת התיאורטית לאבחון הקשיים. הטקסונומיה מסוגגת את הקשיים העולמים להתערור בטהילה קבלת החלטות קריירה לקטגוריות מובחנות, על בסיס השלב בטהילה קבלת ההחלטה בו מופיע כל קושי, הדמיון בין מקורות הקשיים השונים, ואופן השפעתם על תהיליך קבלת ההחלטה, וגורם הסיווע הרלוונטיים לפתרונים. המודל התיאורטי מורכב משבע קטגוריות קשיים ראשיות, המכילות עשרה קטגוריות הראשיות, עשר הקטגוריות הראשיות, עשר הקטגוריות ודפוס הקשיים ביניהן, כפי שהוצעו על ידי Gati et al. (1996), מוצגים בתרשימים 1.

אייהווזאות הכרוכה בבחירה, (ז) הכוונה המתלבט למקורות מידע נוספים, (ז) הכוונה המתלבט ליעוץ בהתאם לצורך. מתוך דרישות אלו, קיים מרכיב של אבחן והערכתה באמצעות ייעוץ והכוונה הוא חיוני, מאחר שהוא מהווה בסיס להכוונה התלמיד למקורות הסיווע המתאימים לקשיי אישיים. כאמור, השלב הראשון בסיווע לתלמיד המתלבט הוא איתור המקורות ליעוץ. לצורך אבחן ראשוני של קשיי התלמיד בבחירת מסלול הלימודים והשירותות חיוניים. לצורך פותחו במחקר של גטי ואחרי (2001) שלושה שאלונים המיועדים לאיתור וסיווג הצבאי פותחו במחקר של גטי ואחרי (2001) שלושה שאלונים המיועדים לבני הנעור: קשיים של תלמידים בשלושת ממצבי הבחירה המרכזיים בהם נתקלים בני הנעור: בחירת תיכון/חטיבת עליונה, בחירת מגמת לימוד ובחרית מסלול שירות צבאי מועדף. במחקר זה נמצא תמיינה בתוקף המבנה ובתוקף הבזיזומי של השאלונים, וכן נמצא כי השאלונים מתאימים ל'הערכת צרכיס' של קבוצות ולצרכי מחקר. אולם, כדי לאפשר אבחן מועיל של קשיי התלמידים באמצעות האינטרנט, יש צורך בפיתוח מסגרת תיאורית שתאפשר מתן משמעות לדפוס תשובותיו של כל תלמיד לשאלון. לכן, מטרת המחקר הנטכיה הייתה, ראשית, בחינת גרסת שאלון הקשיים באינטרנט באמצעות השוואתו לגרסה הנייר והעיפרון, ושנית, יישום המסגרת התיאוריתית לנתחות התשובות, שפותחה על ידי זי' גטי (Gati & Amit, 2004) על נתוני תלמידים שמיילו את שאלוני הקשיים באינטרנט.

יתרונות ההערכתה באינטרנט למערכת החינוך

שימוש באינטרנט לצרכי אבחן והערכתה יש מספר יתרונות ברורים, בעיקר כאשר מדובר באבחן בתוך מערכת החינוך, כאשר נדרש מתן סיוע לאוכלוסייה גדולה של תלמידים ואיסוף נתונים רבים. ראשית, קל ליצור, לשנות, לעדכן ולփיץ שאלונים מהוחשיות, אבחן והערכתם מוחשבים הופכים יותר ויתר נפוצים (Barak & English, 2002), כולל בתחום הכוונה המקצועית (Gati, 1987; Gati & Blumberg, 1991). בהקשר של התלבויות הקשורות בבחירות באינטרנט (Barak & English, 2002), משלול הלימודים והשירותות הצבאי, התלמידים יכולים למלא את השאלון הרלוונטי בשמנם הפניו, במשמעות בית הספר או בפרטאות בิตם. בנוסף, האינטרנט מאפשר גישה למספר גדול של תלמידים, אשר יכולים למלא את השאלון בזמן קצר, וכיינון השאלון נעשה באופן אוטומטי ואחדיך לכל התלמידים (Buchanan & Smith, 1999). יתרון זה משמעותי במיוחד במקרה שבו בקורס בקורס בקורס קשיים של תלמידים רבים מאוד, ובהתחשב בעובדה כי היחס בין מספר התלמידים לשעות הייעוץ בדרך כלל אינו מותיר ליעוץ בית הספר די זמן ומשאים להציג לכל תלמיד ותלמיד. לבסוף, במקרים רבים תמיד נוכח, בעיקר עבור מתבגרים (Turner, Ku, Rogers, Lindberg & Pleck, 1998).

מטרות המחקר הנוכחי

כאמור, ההחלטה הנובעת מהמעברים במהלך הלימודים העל-יסודיים זה מונעת החלטות החשובות העומדות בפני בני נער. הן כוללות בדרך כלל החלטה לגבי בחירת בית"ס התיכון (במעבר בין חטיבת הביניים לחטיבת העליונה), בחירת מגמות

השלב הבא בתהליך פיתוח הכלים לאבחן מקורות הקשיי של התלמיד בקבלת החלטה הוא פיתוח מערכת ממוחשבת לנתחות תשובות התלמיד בשאלוני הקשיים ומונע משוב אישי. המחקר הנוכחי בוחן את האפשרות להתבסס על האינטרנט כմדיום יעיל לאבחן והכוונה בתהליך קבלת החלטות קריירה אצל מתבגרים, ומזהה צעדים הראשונים בדרך לפיתוח מערכת ממוחשבת שתספק סיוע ישיר זה לתלמיד המתלבט, והן ליעוץ החינוכי המלאוה אותו בתהליכי קבלת ההחלטה.

אבחן באמצעות האינטרנט

בפתח המאה ה-21 מוחווה האינטרנט כלכלי אינפורטטיבי ראשון במעלה, הן בשל כמות המידע העצומה הטמונה בו, והן בשל נגישותו ההולכת ונגדלה לאוכלוסייה (Barak, 1999; Gore & Leuwerke, 2000). מספר בני הנעור היגולשים' באינטרנט בזמנים הפנו הולך וגדיל, והם רוכשים את המומנויות הדורשות לצורך שימוש באינטרנט ככלי להשגת מידע, ייעוץ והכוונה (גטי, סקה ומאר, 2000; Oliver & Zack, 1999).

מתבגרים רבים המתלבטים בבחירה החטיבת העליונה או התיכון, מגמת הלימוד או מסלול השירותים הצבאי המועדף, אינם מודעים تماما' לקיום של גורמי סיוע או למקורות להשגת מידע רלוונטי הנדרש לקבלת ההחלטה. לאחר באינטרנט הנה אמצעי סיוע פוטנציאלי בעל יתרונות רבים: הוא מאפשר קבלת סיוע נגיש ומפורט המתעדכן באופן שוטף, הוא מאפשר לכל מתלבט לגשת שירותי אל המידע הנחוץ לו, ולקבל את המידע בזמן ובמקום הנוחים לו, וכן בקצב האישי המותאם לו (Sampson & Lumsden, 2000; Barak & English, 2002). לאחר התפתחותן של טכנולוגיות Barak & English (Gati, 1987; Gati & Blumberg, 1991). בשנים האחרונות נגישות האינטרנט והשימוש הנרחב והנפוץ בו פותחו פתרונות חדשים ויעילים להעברת מבחנים פסיכולוגיים או שאלוני אבחן (Barak, 1999). כיום, קיימים אתרי אינטרנט רבים המציעים מגוון רב של שאלוני אבחן המיעודים למטרות הנוחות החל מביזור לשם וכלה באבחן מקצועית ואיסוף נתונים לצרכי מחקר.

אבחן קשיים באמצעות האינטרנט

אחד המאפיינים הייחודיים ומהותיים של מידע וייעוץ באמצעות האינטרנט הוא שהגישה אליו אינה מボיקרת על ידי הייעוץ האנושי. לכן, כאשר המפגש עם המחשב הוא הצעד הראשון, לא בקרה, תיווך ואו הערכתה ראשונית על ידי ייעוץ אנושי, על מערכת מידע ומקרים, הציגו שורה של מאפיינים הנדרשים ממארגנת "עצמאית" כזו: (א) אבחן הקשיים בבחירה, (ב) מתן הדרישה בתהליכי קבלת ההחלטה, (ג) הצגת מידע רלוונטי, (ד) מתן סיוע בשימוש במידע, (ה) סיוע בהתמודדות עם

שאלה מתחבשת היא, האם הערכה מבוססת אינטרנט נ悲זרת בה המתבצעים הגולשים משיבים על שאלון ללא נוכחות וניטור של איש מקצוע שköולה להערכתה המתבצעת מועדף ממהלך כיתה י"א ור'יב. הנערכות לרוב בפקוח אנשי מקצוע. מחקרים עדכניים הדגימו באמצעות נייר ועיפרון, הנערכות לרוב בפקוח אנשי מקצוע. מחקרים עדכניים הדגימו את השקילות בין הערכות מבוססות אינטרנט והערכות נייר ועיפרון בתחוםים שונים (Epstein, Klinkenberg, Wiley, & McKinley, 2001). באחרונה, השקילות בין הערכות מבוססות אינטרנט והערכות נייר ועיפרון הוגדרה עבור הערכת נתיות מקצועית באינטרנט (Barak & Cohen, 2002), וכן באופן ספציפי עבור גרסת האינטרנט ונייר ועיפרון של שאלון הקשיים בבחירה מקצוע המועד לבוגרים (Gati & Saka, 2001).

השלב הראשון של המחקר הנוכחי כלל פיתוח ותיקוף גרסת אינטרנט לשאלון הקשיים בבחירה מקצוע עבור תלמידי תיכון בשלוש שכבות הגיל ט', י' ו י"א. בשלב הפיתוח יושמו מסקנות מניתוח הממצאים של גרסת הנייר ועיפרון (הוספה פריט לכל אחד מהשאלונים, וכן הוספה שני פריטי תוקף) ופותחו שלוש גרסאות של השאלונים האינטראקטיביים, וכן הוספה של שלושת מצעי ההחלטה הבאים: בחירת בית ספר תיכון או חטיבת עלילונה (בעיקר לתלמידי כיתה ט'), בחירת מגמות לימודים (ויחידות לימוד מוגברות) לתלמיד כיתה י' ובבחירה מסלול השירות הצבאי המועדף לתלמידי כיתה י"א ור'יב. שלושת השאלונים הועלו על האינטרנט ושולבו באתר "כיוונים לעתיד" (<http://kivunim.huji.ac.il>). האתר כיוונים לעתיד פותח על מנת לסייע למתבצעים בבחירה תחומי הלימודים והמקצועים, תוך התבוננות על מודל הבחירה (סינון, חקירה עמוק, ובחירה; גת, 2003 ; Gati & Asher, 2001). לצורך תיקוף גרסת האינטרנט של השאלון הושו תוצאותיהם של בני נוער אשר השיבו על השאלה במהלך ביקורם באתר "כיוונים לעתיד", לנתחים שנאספו במהלך נייר ועיפרון (גת ואת', 2001), ונבחנה תקופות המבנה של גרסת האינטרנט.

■ שיטת המחקר

נבדקים

שש מאות ארבעים ושישה תלמידי תיכון השתתפו במחקר הנוכחי, מתוכם 54 תלמידות ו-26 תלמידים שהשיבו על השאלון המועדף לבחירת תיכון/חטיבה עלילונה (גיל ממוצע 14.59, סטטיסטית תקן 0.50); 174 תלמידות ו-130 תלמידים שהשיבו על השאלון המועדף לאיתור קשיים בבחירה מגמת הלימוד לתלמידי כיתה י' (גיל ממוצע 15.28, סטטיסטית תקן 0.68); ו-132 תלמידות ו-130 תלמידים שהשיבו על השאלון המועדף לאיתור קשיים בבחירה שירות צבאי מועדף לתלמידי כיתה י"א (גיל ממוצע 17.04, סטטיסטית תקן 0.55).

כלי המחקר

הוכנו שלוש גרסאות של שאלון לאיתור הקשיים בבחירה מקצוע (הקב"מ), בהתאם לשילוש סוגיה החלטות הרלוונטיים לבני נוער. השאלונים כללו 36 פריטים עבור הגראסאות של כיתות ט' ור'יב, ו-37 פריטים עבור כיתה י'. עבור כל פריט הותבקש

לימוד (יחידות לימוד מוגברות) במהלך כיתה י', ובבחירה מסלול שירות צבאי (או לאומי) מועדף ממהלך כיתה י"א ור'יב. תלמידי תיכון רבים מודעים לכך שמדובר בחחלות החשובות בעלות השלכות גם לעתיד ורבים מהם מתקשים בקבלתן.

האינטרנטי מהו אמצעי פוטנציאלי נגיש לסטודנטים בחחלות הנוגעות לבחירת מסלול הלימודים והשירותות הצבאי. מכיוון שאחד המאפיינים המרכזיים של האינטרנט הוא האפשרות של התלמיד להיעזר בו ללא בקרה של גורם מקצועי כמו הייעוץ החינוכי, חשובビוטר לפתח מערכת "אוטומטית" שתאפשר מותן מושב לתלמיד המתבסס על ניתוח תשובותיו בשאלון הקשיים הייחודי לו. לשם כך, יש לפתח מסגרת תיאורטית מתאימה, לתרגם לאלגוריתם ממוחשב לבחון את תפקותה של מערכת הייעוץ שנטקבה. תהליך זהה בוצע במחקר של Gati & Amir (2004). המחקר הנוכחי נועד לבחון את אפשרות השימוש של מסקנותיהם לאיתור הקשיים של תלמידי תיכון. במחקר הראשוני המתואר להלן, נבדק תוקף גרסות האינטראקטיביים באינטרנט באמצעות השוואת השוואת הממצאים בין ממצאים מתארים את דפוסי הקשיים של תלמידים בשלושת מצעי ההחלטה כפי שעלו מתגובהיהם בgrading הגראסאות של שלושת השאלונים, בין ממצאים מחקר קודם שהתבסס על שאלוני נייר ועיפרון (גת ואת', 2001). המחקר השני מתאר מודל הכלול ארבעה שלבים, לניתוח ומtentן שימושות לתוצאות לשאלוני הקשיים (Gati & Amir, 2004), ומדווח על ממצאים מיישום המודל לניתוח תוצאותיהם של התלמידים בשלושת הקשרי החחלות, שנאספו במסגרת המחקר הראשוני. לבסוף, נידונו הנסיבות החשולות בתיאוריות של הממצאים ונבחנים יישומיהם אפשריים לגבי דרכי הסיווע לתלמידים באמצעות האינטרנט ביצירת החלטות הנוגעות לבחירת בית הספר, מסלול הלימודים והשירותות הצבאי והלאומי.

■ מחקר 1: קשיים של תלמידי תיכון בבחירה מסלול לימודים ושירות צבאי

מודיען הנמדדים באמצעות האינטרנט

Tinsley, Bowman, & York (1989) הראו כי שאלונים הם אמצעי אובייקטיבי ויעיל להערכת מבנים תיאורתיים רלוונטיים בזמן קצר יחסית. להערכת (assessment) של מבנים שונים באמצעות שאלוני נייר ועיפרון ישנה היסטוריה ארוכה. המעבר לשימוש במחשבים להערכת אוניברסיטאי ור'יב, ולהערכת בתחום בחירת מסלול הלימודים והמקצוע בפרט, הביא לשיפור וscalability העריכאה אף יותר (Harris-Bowlsbey & Sampson, 2001). הדבר נכון במיוחד עבור מטרות מחקרות, משום שתוני המשתתפים נשמרים אוטומטית. הופעת האינטרנט ככליauror עוזר פוטנציאלי להערכת המסתה את התהילה נוח ולגיטימי יותר עבור המשתמשים והחוקרים אחד. אכן, אוחז המשפחות בישראל שיש בתייהן מחשב הולך ועלה, וברובן יש גם חיבור לאינטרנט (סקר "מעריב", 21/12/03, <http://images.maariv.co.il/cache/cachearchive/>, 21122003/NP_o.html). נגישות האינטרנט גם בבתי ספר רבים בארץ.

לוח 1

ממצאים, סטיות תקן וממוצעות קרונבך α של 10 קטגוריות הקשי,
3 קטגוריות הראשיות וציוון הקב"ם הכללי
בעור שלושת האינטנסיטאות של שאלוני הקשיים בשלוש שכבות הגיל

	ממוצעים וסטיות תקן										קטגוריות הקשי	
	ס"י		י"א (N=262)		ס"י (N=304)		י"א (N=304)		ס"י (N=80)			
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M		
.63	.66	.72	0.84	3.30	0.90	3.38	1.04	3.52			חוסר מוכנות	
.62	.58	.62	1.32	2.40	1.38	2.35	1.50	2.50			חוסר מוטיבציה	
.72	.73	.77	1.40	3.47	1.47	3.99	1.58	3.98			אי תחליפות	
.65	.65	.60	1.29	4.03	1.33	3.79	1.38	4.07			אמונות דיספונקציונליות	
.89	.86	.89	1.36	3.67	1.28	3.55	1.54	3.44			חוסר מידע	
.85	.79	.84	1.70	3.79	1.74	3.85	1.79	3.70			על התהילה	
.69	.74	.73	1.43	3.36	1.48	3.76	1.62	3.39			על העצמי	
.81	.69	.61	1.71	4.04	1.67	3.76	2.09	3.59			על חלופות	
.55	.47	.77	1.71	3.47	1.58	2.83	2.06	3.12			על מקורות נספחים	
.83	.81	.88	1.07	2.83	1.14	3.05	1.38	3.07			קשיים בשימוש במידע	
.71	.69	.75	1.40	2.85	1.67	3.27	1.78	3.34			מידע לא מאמין	
.69	.66	.72	1.31	3.49	1.25	3.40	1.56	3.20			קונפליקטים פנימיים	
.70	.71	.70	1.34	2.14	1.57	2.48	1.71	2.66			קונפליקטים חיצוניים	
.89	.88	.92	0.89	3.30	0.90	3.35	1.14	3.36			ציוויליזציונליות	

בחינת התאמות הנתונים האמפיריים שהתקבלו באמצעות האינטרנט למול התיאורטי של טקסונומיה הקשיים (כפי שמצוג בתרשיסי 1), נערכ' ניתוח גורמים מאש (Confirmatory Factor Analysis; CFA) עבור כל אחת משלוש מטריצות המותאמים שהתקבלו עבור שלוש שכבות הגיל. הממצאים בלוח 2, מצביעים על התאמת טובה של דפוס תגובה התלמידים לשאלונים למודל התיאורטי.

לוח 2

ניתוח גורמים מאש (Confirmatory Factor Analysis)
של מטריצות מתאימים קטגוריות הקשיים בעור שלוש שכבות הגיל

RMSEA	TLI	CFI	NFI	GFI	χ^2/df (df=32)	
.090	.89	.92	.83	.88	1.68	(N=80)
.058	.93	.95	.91	.96	2.03	(N=304)
.081	.90	.93	.90	.94	2.71	(N=262)

התלמיד ציין את מידת ההתאמה של הקשי המתואר לגבי, בסולם של 7 דרגות. הציוויליזציונליות נקבע על-פי ממוצע ציוני הפריטים המרכיבים אותה; ציוויליזציונליות נקבע על-פי ממוצע ציוני קטגוריות הקשיים המרכיבות אותה והציוויליזציונליות של הקב"ם הוגדר ממוצע ציוני עשר קטגוריות הקשי.

בנוסף, כל שאלון כולל שני פריטי תוקף שנועדו לבחון את רצינות ואמיןויות תשובה המותלבטים "בדרך כלל אני אוהב לעשות דברים בדרך שלי" ו"אני תמיד עשה מה שאחרים אומרים לי אפילו אם הדבר נגד את רצוני". ניתן לראות את גרסת האינטנסיטאות של השאלונים במדור לתלמידי תיכון באתר "כיוונים לעתיד" (<http://kivunim.huji.ac.il/tichon/int-kbm.htm>); וכן ניתן למצוא מידע נוספת במדור לשאלונים, כולל הרציניות, נתונים פסיכומטריים, מחקרים קודמים ועוד, במדור [לייעזים](http://kivunim.huji.ac.il/counselor/counselor.htm) באתר <http://kivunim.huji.ac.il/counselor/counselor.htm>.

הlixir

התלמידים נכנסו לאתר "כיוונים לעתיד" באינטרנט מיזומת וזמן חופשי. בכינסה לאתר מותבקשים הגולשים להזוהות את עצם מבין כמה קטגוריות אפשריות; אלה שיזיהו את עצם כ"תלמידי תיכון" הופנו למדור המידע לתלמידי תיכון. אחת האפשרויות במדור זה היא למלא "שאלון קשיים בבחירה", העוסק באחת משלוש הסוגיות הבאות: בחירות ביט-ספר ותיקון/חטיבהعلילונה (תלמידי ט'), בחירות מגמה/תחומי לימודי מוגברים (תלמידי יי'), או בחירות השירות הצבאי המועדף (תלמידי יי'). הגולשים בחזרו בשאלון המתאים לשוגיות התלבוטות, ובתום מילויו קיבל כל תלמיד משוב אישי המתאר את תחומי הקשיים שלו. זמן מילוי השאלון עמד על 6.8 דקות בממוצע (סטיית תקן 3.3 דקות, ציוויליזציונליות 4.5 דקות ותחום ביררכובני 8.4 דקות). לא נמצא הבדלים מובהקים סטטיסטיים בין שלוש שכבות הגיל במשך הזמן הממוצע למילוי השאלונים ($F(2, 643) = 1.94$, ns).

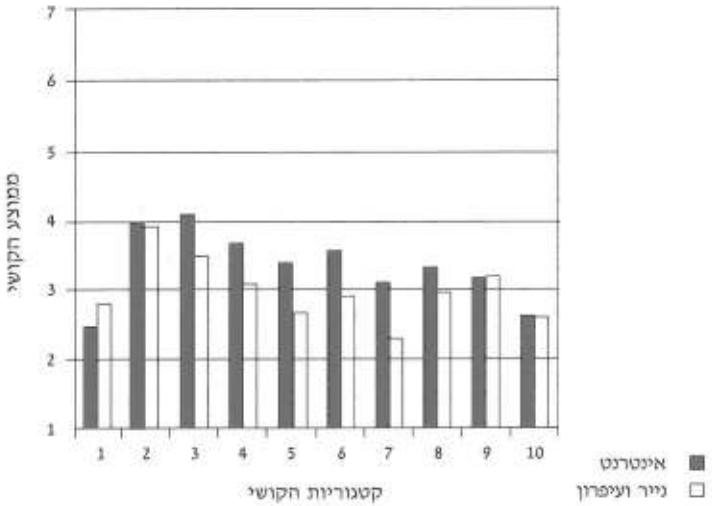
■ ממצאים ■

בדיקות ראשוניות

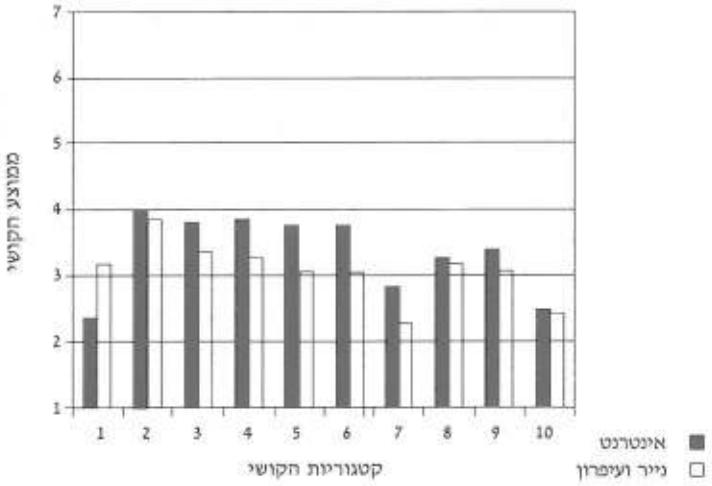
לכל תלמיד חושבו ציוני הקשיים שלו בכל אחת מעשר קטגוריות הקשיים, שלוש קטגוריות הקשיים הראשיות וציוויליזציונליות. ממוצעים, סטיות תקן וממוצעות קרונבך של עשר קטגוריות הקשיים, שלוש הקטגוריות הראשיות וציוויליזציונליות קב"ם הכללי עבור שלוש הגרסאות של שאלוני האינטרנט, מוצגים בלוח 1. ניתן לראות כי ישנה שונות בין ממוצעי הקטגוריות השונות, כאשר קשיים הקשורים לחוסר מוטיבציה וקונפליקטים חיצוניים היו בין הנמוכים, ואילו הקשיים הקשורים לאמונות דיספונקציונליות, חוסר מידע על חלופות ועל תחילה קיבל החלטה היו בין הגבוהים.

תרשים 2א

השוואת 10 קטגוריות הקושי של תלמידי ביתה ט' – אינטרנט (N=80) לעומת נייר וUPIFORON (N=57)

**תרשים 2ב**

השוואת 10 קטגוריות הקושי של תלמידי ביתה י' – אינטרנט (N=304) לעומת נייר וUPIFORON (N=787)



1 – חוסר מוטיבציה, 2 – אי החלטות, 3 – אמונה דיספונקציונלית, 4 – חוסר מידע על התהlikes, 5 – חוסר מידע על העצמי, 6 – חוסר מידע על החלטות, 7 – חוסר מידע על מקורות נוספים למדעי, 8 – מידע לא מוחמן, 9 – קונפליקטים פנימיים, 10 – קונפליקטים חיצוניים.

השוואה בין גרסאות האינטרנט לגשת הנייר והUPIFORON של שאלון הקב"ם

לשם השוואת גרסאות האינטרנט של שאלון הקב"ם (מעבר כל אחת משלש קבוצות הגיל), לגראסאות הנייר וUPIFORON של שאלון זה, התבسطו על נתונים מחקר קודם (גטி ואח', 2001) שהתייחסו לאוthon קבוצות הגיל (N=1835). נערכו שלושה ניתוחים שונים בעריך מערב – אחד עבור כל אחת מקבוצות הגיל. בניתוחים אלה, שימוש משתנה אופן ההערכה (אינטרנט לעומת נייר וUPIFORON) כמשתנה בירובודי, ושרה ציוני קטגוריות הקושי שימושו משתנה תוקן-בדקי.

בנתוני ניתוח ט' נמצא אפקט מובהק של עשר קטגוריות הקושי של הקב"ם ($\eta^2 = .06$, $F(9, 5877) = 43.60$, $p < .001$), אפקט מובהק של גורם אופן ההערכה ($\eta^2 = .01$, $F(1, 653) = 86.75$, $p < .01$), ואפקט אינטראקציה מובהק בין עשר קטגוריות הקושי לאופן ההערכה ($\eta^2 = .01$, $F(9, 653) = 7.87$, $p < .001$).

בנתוני ניתוח י' נמצא אפקט מובהק של עשר קטגוריות הקושי של הקב"ם ($\eta^2 = .12$, $F(9, 9666) = 145.91$, $p < .001$), אפקט מובהק של גורם אופן ההערכה ($\eta^2 = .02$, $F(1, 1074) = 19.32$, $p < .001$), ואפקט אינטראקציה מובהק בין עשר קטגוריות הקושי לאופן ההערכה ($\eta^2 = .03$, $F(9, 9666) = 33.35$, $p < .001$, $\eta^2 = .03$, $F(9, 6597) = 138.01$, $p < .001$).

גם בנתוני ניתוח י"א נמצא אפקט מובהק של עשר קטגוריות הקושי של הקב"ם ($\eta^2 = .16$, $F(9, 6597) = 138.01$, $p < .001$) ואפקט אינטראקציה מובהק בין עשר קטגוריות הקושי לאופן ההערכה ($\eta^2 = .01$, $F(9, 6597) = 9.64$, $p < .01$). בקבוצה זו לא נמצא אפקט מובהק של גורם אופן ההערכה ($\eta^2 = .08$, $F(1, 733) = 3.03$, $p = .08$).

ההשוואות בין גרסאות האינטרנט לגראסאות נייר וUPIFORON מוצגות בתרשימים 2א, 2ב' ו-2ג' עבור ניתוח ט', י' ו-י"א בהתאם. בתרשימים אלה ניתן לראות כי אפקט האינטראקציה המובהק בין עשר קטגוריות הקושי לאופן ההערכה נובע מכך שבכל קטגוריות הקושי, מלבד הקטgorיה "חו索ר מוטיבציה", ממוצע הקשיים של התלמידים שמיילו שאלון באינטרנט גבוה או זהה של התלמידים שהשיבו לגרסת הנייר וUPIFORON של השאלה; לעומת זאת, בקטgorיה הקושי "חו索ר מוטיבציה", ממוצע הקושי של התלמידים שמיילו שאלון נייר וUPIFORON היה גבוה מזו של אלוון האינטרנט. עבור ניתוח י"א, למשיבים באינטרנט ממוצע קושי מזוהה של מלאי גרסאות הנייר וUPIFORON גם בקטgorיה הקושי "קונפליקטים חיצוניים". הסברים אפשריים לממצאים אלה ידועו להלן בדיון.

בחינת הממוצעים מעלה כי בקרב תלמידי ניתוח ט' ציוני הקושי הגבוהים ביותר נמצאו בקטgorיות הקושי אמונה וציפיות דיספונקציונליות, איהחלהויות וחוסר מידע לגבי תחילה' קבלת החלטה; צינוי הקושי הנמוכים ביותר נמצאו בקטgorיות חוסר מוטיבציה וקונפליקטים חיצוניים. בקרב תלמידי ניתוח י' נמצא דפוס קשיים דומה, בנוסף לקושי בולט בקטgorיה חוסר מידע לגבי העצמי. בקרב תלמידי ניתוח י"א, המתלבטים בבחירה מסלול שירותים הצבאי, בלטו צינוי הקושי הגבוהים בקטgorיות אמונה וציפיות דיספונקציונליות, חוסר מידע לגבי תחילה' קבלת ההחלטה, חוסר מידע לגבי החלופות (המסלולים הצבאיים השונים הפתוחים בפנים) וכן קונפליקטים

האוטומטי של הנתונים והציגו האוטומטי (היות שאין צורך בחיבור ידנית של השאלונים או בקידודם) והנותיות שבגיגיותם, אינם באים על חשבון איכות ההערכה. יתרה מכך, היות שהנתונים מקודדים ומציגים באופן אוטומטי, השימוש באינטרנט מצמצם טיעיות. כאמור, להעברת שאלונים באינטרנט ישנים גם יתרונות עבור התלמיד, ביניהם הנגישות הגדולה יותר, הפרטויות המאפשרות מילוי השאלה בבית, הנגישות בקצב מילוי השאלה ועוד. השקילות בין גרסת האינטרנט לגרסה הנייר ועיפרונו חשובה, שכן היא מאפשרת הכללה של הממצאים מחקרים שימושו באמצעות גרסת הנייר ועיפרונו של השאלה גם לגרסה האינטרנט.

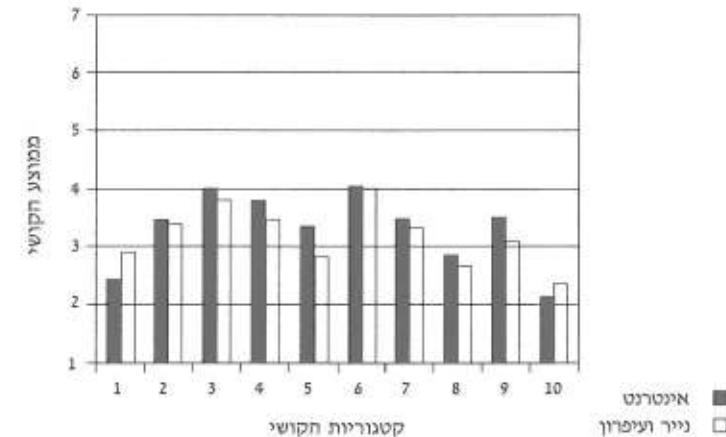
ממצא מעניין העולה מהמחקר הנוכחי נוגע לאינטראקציה בין אופן ההערכה (인터넷) לעומת נייר ועיפרונו לעשר קטגוריות הקשי של הקב"מ: בעוד שההתלמידים שמלאו את גרסת האינטרנט דיווחו על קשיים רבים יותר מאשר אלו שמשלו את גרסת הנייר ועיפרונו בתשע מתוך עשר קטגוריות הקשי, בקטגוריות הקשי "חוסר מוטיבציה" דווקא לתלמידי גרסת האינטרנט היו פחות קשיים. למעשה, ממצא זה אינו מפתיע: כאשר מדובר בשאלוני נייר ועיפרונו, מילוי השאלה בדרך כלל "נכפה" על התלמידים בסוגרת שיעור בבית הספר בו מעביר צוות המחקר את השאלונים. לעומת זאת, כאשר מדובר באינטרנט, תלמידים הולשים באתר "כיוונים לעתיד" וממלאים את שאלוני הקשיים עושים זאת מרצון וביזמתם. קררי, נשא לבחירה מעסיק אותם תחילה, 5 – חוסר מידע על העצמי, 6 – חוסר מידע על הנסיבות, 7 – חוסר מידע על מקורות נוספים למידע, 8 – מידע לא מהימן, 9 – קונפליקטים פנימיים, 10 – קונפליקטים חיצוניים.

■ מבחן 2: יישום המודול לפירוש תగובות התלמידים לשאלוני הקשיים באינטרנט

שאלון הקב"מ המקורי (Gati et al., 1996) ושלושת שאלוני הקב"מ שהותאמו לאבחן קשיים של תלמידי תיכון בקבלה החלטות (גטי ואח', 2001), פותחו ב כדי לבדוק את תקופת המודול התיאורטי לסייע הקשיים. כיוון, הם גם מאפשרים ליום או לתלמיד לקבל פרופיל ציוניים המנסכים ומשקף את תగובות התלמיד באמצעות עשרה ציוני קטגוריות הקשי, שלושה ציוני הקטגוריות הראשיות והציוון הכללי בשאלון. במסגרת מחקר אחר (Gati & Amir, 2004) פותח מודול תיאורטי לניתוח התשובות, שיישומו אפשר לספק מושב אישי אודוט דפוס הקשיים הייחודי לתלמיד. המושב מתיחס לבולטות היחסית של הקשיים השונים והפניה למקורות שבהם ניתן לקבל מענה עליהם (וגםEA של המושב ניתן למצוא ב: <http://kivunim.huji.ac.il/counselor/mashov.jpg>).

ניתוח התשובות נעשה באמצעות מודול ארבע-שלבי לאבחן קשי התלמיד, המתבסס על שני עקרונות: סיווג דפוסי התשובות לפי המידה בה ניתן לחסתמן עליהם לצורך מונע המשוב, ובביעה אילו מבין עשר הקטגוריות מהוות קשי עבור תלמיד מסוים. בפרט, ארבעת שלבי המודול הם: (א) בחינת אמינות התשובות, (ב) בחינת האינפורטטיביות

תרשים 2ג
השוואה 10 קטגוריות הקשי של תלמידי ביתה י"א – אינטרנט (N=282) לעומת נייר ועיפרונו (N=477)



פנימיים. גם בקבוצה זו ציוני הקשי הנמוכים ביותר התקבלו בקטגוריות חוסר מוטיבציה וקונפליקטים חיצוניים.

בחינת אחוז השונות המוסברת (%) על-ידי כל אחד משלוש האפקטים מעלה כי אחוז השונות שմסבירים גורם אופן ההערכה וגורם האינטראקציה זנית יחסית, וכן בין אחוז אחד לשולשה בלבד. נמצא זה תומך בשקלות בין שאלה הנייר ועיפרונו לבין גרסת האינטרנט של שאלה הקב"מ. אחוז גדול יותר של השונות מוסבר על ידי קטגוריות הקשי של הקב"מ, הנע סביבה עשרה אחוזים. מנתוח הנזונות עולה שעיקר השונות נובעת מהבדלים בין אישיים, ופרופיל קשיים אינדיבידואלי ייחודי של כל תלמיד ותלמיד.

■ דיוון

מצאי מחקר זה מחזקים ממצאי מחקרים קודמים שבחנו את תקופות ומהימנותם של שאלונים באינטרנט, ובפרט את שקלותם לשאלוני נייר ועיפרונו מקובלים (Epstein, Klinkenberg, Wiley & McKinley, 2001; Gati & Saka, 2001) החשכות של ממצאים אלה הן שהחיסכון בזמן ובכסף שהאינטרנט מאפשר על ידי האיסוף

המודל הארבע-שלבי לפירוש תשובות התלמידים תורגם לאלגוריתם ממוחשב ותוקף באמצעות השוואת ניתוח הפרופיל בהתבסס על האלגוריתם לשיפוטיהם של מומחים בתחום הייעוץ החינוכי (39 יועצים חינוכיים ותיקים וכן 101 סטודנטים לתואר שני). בפרט, נמצא התאמנה מלאה בין מסקנות האלגוריתם לבין שיפוטי המומחים לגבי מידת האינפורטטיביות של הפרופילים שנבדקו, והתאמנה גבוהה בין מסקנות האלגוריתם לבין שיפוטי השופטים לגבי אבחון קטגוריות הקושי הבולטות והמוגנות של המתבלט. לכן, מסקנתם של Gati & Amir (2004) הייתה כי המודל והאלגוריתמים הנגורים ממנו נמצאו מתאימים למונע משוב המתיחח לניתוח התגבות בשאלוני הקשיים.

במחקר הנוכחי יושם המודל התייאורי הארבע-שלבי על שלושה מדגמים של תלמידי תיכון שהשיבו על שלוש הגרסאות של שאלוני הקשיים באינטרנט. הנתונים של כל אחד מהתלמידים נווחו בהתייחס לכל אחד מארבעת השלבים: בדיקת אמינות התשובות, בדיקת אינפורטטיביות פרופיל הקשיים, איתור קטגוריות הקושי הבולטות של התלמיד ובחינת מידת הביטחון במשוב הנitin. מטרת מחקר זה הייתה לבחון את המידה שבה ניתן לתת משוב משמעותית על נתוני אמת של תלמידים המתלבטים בבחירה בית ספר ותיקון, בבחירה מגמה ובבחירה מסלול שירות צבאי, בהתבסס על המודל הארבע-שלבי שתואר לעיל.

■ שיטת המחקר

הנתונים

מחקר זה התבסס על ניתוח נתוניהם 646 תלמידי תיכון משלוש המדגמים שתוארו במחקר 1.

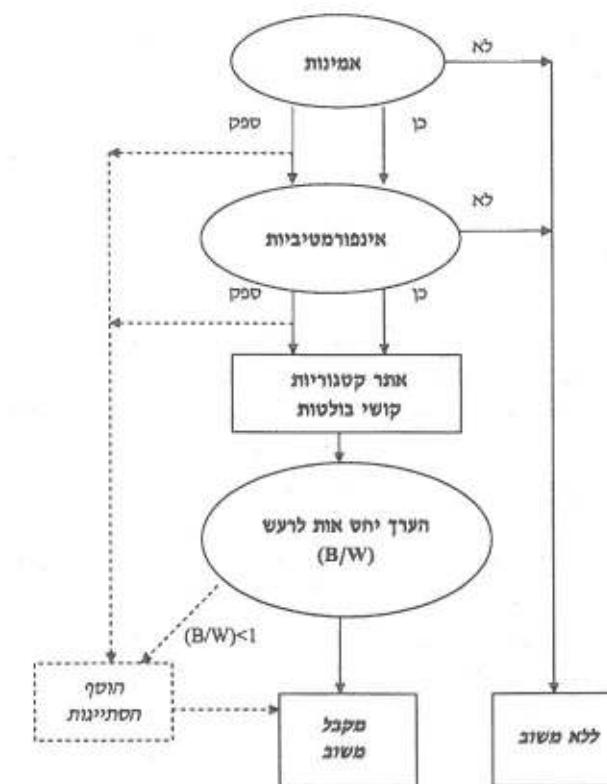
ניתוח הנתוניהם

לכל אחד מארבעת השלבים נקבעו קритריונים לסיווג תשובות התלמידים. בפרט, בדיקת אמינות התשובות נערכה עליידי מונע "nickdoot aminot" עבור עמידה בקריטריונים של פרטיה התוקף ומשך זמן مليוי השאלון עליידי התלמיד. בדיקת האינפורטטיביות נעשתה באמצעות בחינת השונות של ציוני התלמיד בעשר קטגוריות הקושי. על מנת לבדוק את הבולטות של קשיי התלמידים הופעל האלגוריתם שפותח במחקרם של Gati & Amir (2004) לאיתור תחומי הקושי הבולטים של התלמיד. הקритריון למידת הביטחון שבנה ניתן המשוב – משוב רגיל (ללא כל הערת) או משוב בהסתיגות – התבסס על שלשה מרכיבים: השניים הראשונים היו האם באחד החלבים הקודמים (קרי, לגבי "אמינות" ואו "אינפורטטיביות") הייתה הסתיגות, והשלישי היה היחס בין סטיית התקן של עשרה ציוני הקושי לבין ממוצע סטיות התקן בתוך עשר קטגוריות הקושי.

שלهن, (א) בחינת הבולטות היחסית של הקשיים בתחוםים השונים, (ב) קביעת מידת הביטחון שבה ניתן המשוב.

מטרת השלב הראשון היא זיהוי תלמידים שדפוס תגובותיהם לשאלון אינו אמין (למשל, מקרי או חפו), וכך לא ניתן להשתמש בו כבסיס למנון משוב תקף. מטרת השלב השני היא לבחון האם פרופיל הקשיים של התלמידים שדפוס קשייהם אמין הוא גם אינפורטטיבי (כלומר, פרופיל שאותו שווה ושנינו לו הוא אכן אינפורטטיבי) היא יותר מאחרים. מטרת השלב השלישי (בנήהה שהפרופיל הוא אכן אינפורטטיבי) היא לאילו תחומי הקשיים של התלמיד בולטים, באילו תחומי הקשיים מתוונים ובאיזה מידה קשיים אין לו קושי כלל. לבסוף, מטרת השלב הרביעי היא לסוג את המשוב בהתאם למידת הביטחון בה הוא ניתן, על בסיס קритריונים שפותחו במחקר האם המשוב לתלמיד יinentן ב"הסתיגות" או בביטחון. תרשימים 3 מציג את תהליך ניתוח התגבות בשאלון הקשיים.

תרשים 3
ארבעת השלבים בפירוש דפוס הקשיים של התלמיד



בקритריון זה. חלוקת הנקודות עברו קритריון הזמן הייתה דיקוטומית: תלמידים שעמדו בקריטריון קיבלו 2 נקודות, ואילו תלמידים שלא עמדו בקריטריון (כלומר שהשיבו על השאלה "מהר מידי") קיבלו 0.

עבור כל תלמיד סוכם מספר "נקודות האמינות" שלו; מספר זה נע בין 4, כאשר התלמיד עמד בכל הקритירוניים, לבין 0, כאשר תשובות התלמיד לא עמדו אפילו בקריטריון אמינות אחד. התפלגות "נקודות האמינות" עברו כל אחת משלוש שכבות גיל מוצגת בלוח 4. מחלות עליה כי בכל שכבות הגיל, מרבית התלמידים עמדו בקריטריון האמינות. עוד ניתן לראות כי האמינות גבוהה יותר בכיתות י' וו'א לעומת כיתה ט'.

לוח 4

התפלגות (ב אחוזים) של מספר "נקודות האמינות" עבור שלוש שכבות הגיל

כיתה י'	כיתה י'	כיתה ט'	כיתה ט'	"נקודות" אמינות**
(N=263)	(N=304)	(N=80)	(N=80)	
81	84	59	4	
13	9	22	3	
4	3	9	2	
2	3	9	1	
0	1	1	0	

* 0 – התלמיד לא עמד באף קритריון אמינות ע"ד

4 – התלמיד עמד בכל שלוש קритירוני האמינות.

בניתוחים בשלבים הבאים של התהילה נכללו רק תלמידים בעלי 4 "נקודות אמינות" (שנחשבו "אמינים") ובעליהם 3 "נקודות אמינות" (שנחשבו "אמינים בספק"). מבין כלל התלמידים, 81% נכללו בשתי הדרגות הגבוהות של אמינות בכיתה ט', 93% בכיתה י', ו-93% בכיתות יי'א.

שלב שני – אינפורטטיביות

כל תלמיד עבר את קритריון האמינות בשלב הראשון (הינו, סוג "אמין" בספק) חושבה סטיית התקן של ציוני עשר קטגוריות הקשי, ועל-פה נקבע לאיזו שלוש קטגוריות שוויך התלמיד. תלמידים שסטיית התקן של ציוני עשר קטגוריות הקשי שלהם הייתה 0.75 ומעלה, סוגו כבעלי פרופיל קשיים "אינפורטיבי", תלמידים שסטיית התקן של ציוני עשר קטגוריות שלהם הייתה בין 0.5 ל-0.75, סוגו כבעלי פרופיל קשיים "אינפורטיבי בספק", ותלמידים שסטיית התקן של ציוני עשר קטגוריות שלהם הייתה מתחת ל-0.5 (כלומר, הייתה דיפרנציאציה קטנה מאוד בין ציוני קטגוריות הקשי) סוגו כבעלי פרופיל קשיים "לא אינפורטיבי".

■ ממצאים

שלב ראשון – בדיקת אמינות התשובות

ראשית, נערכה בחינה של שני פריטי התקוף עבור כל אחת משלוש שכבות הגיל. התפלגות התשובות בשני פריטי התקוף עברו שלוש שכבות התקן. תשובה אמינה על פריט התקוף הראשון ("בדרך כלל אני אוהב לעשות דברים בדרך שלי") צריכה להיות בדרגות העליונות של סולם התשובה ("4" ומעלה). בכיתות ט' 85% מהתלמידים סימנו "4" ומעלה, בכיתות י' אחוז זה עמד על 90%, ובכיתות יי'א על 93%. ככלומר, הרוב המוחלט של התלמידים הפגינו רציניות בהשיבות על פריט זה. תשובה אמינה על פריט התקוף השני ("אני תמיד עושים מה שאומרים לי גם אם הדבר נוגד את רצוני") צריכה להיות בשלבים התחתונים של סולם התשובה ("4" ומטה). בכיתות ט' 88% מהילדים סימנו "4" ומטה, בכיתות י' אחוז זה עמד על 94%, ובכיתות יי'א על 92%. הרוב המוחלט של התלמידים הביעו רציניות בתשובותיהם גם לפריט זה. חלוקת הנקודות לkritironן האמינות נעשתה כדלקמן: תלמידים שהשיבו תשובה אמינה על שני פריטי התקוף גם יחד קיבלו 2 "נקודות אמינות", תלמידים שהשיבו תשובה אמינה על אחד משני פריטי התקוף בלבד קיבלו 0 נקודות.

לוח 3

התפלגות (ב אחוזים) של שני פריטי התקוף עבור שלוש שכבות הגיל

(1 – "כלל לא מתאים" עד 7 – "מתאים לי מאוד")

(כיתה ט' N=80, כיתה י' N=304, כיתה יי' N=262)

הדרוג בדרך שלי	פריט תוקף 1		פריט תוקף 2		הדרוג בדרך שלי	
	אני תמיד עושים מה שאומרים לי		בדרך כלל אני אוהב לעשות דברים			
	ט'	י'	ט'	י'		
45.4	54.3	40.0	1.1	3.0	6.3	
22.9	20.7	18.8	1.9	1.3	6.3	
15.3	10.9	16.3	4.2	5.3	2.5	
8.0	7.9	12.5	12.6	13.8	16.3	
2.7	3.0	5.0	19.5	15.8	12.5	
3.4	1.3	2.5	27.1	22.4	17.5	
2.3	2.0	5.0	33.6	38.5	38.8	
100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
סה"כ						

קנה המידה השני לאמינות היה משך הזמן למילוי השאלה. לגבי משתנה זה הופעל קריטריון סף של 3 דקות – הזמן המינימאלי נדרש לクリיאת כל הפריטים. 86.3% מהתלמידים כיתות ט', 94.4% מהתלמידים כיתות י', ו-95.0% מהתלמידים כיתות יי'א עמדו מילוי השאלה.

ביוטר היו אירוחטליות כליליות ואמונות דיספונקציונליות. עברו תלמידי י"א היו הקשיים הבולטים אמונות דיספונקציונליות וכן חסור מידע על החלופות. אין זה מפתיע כי תלמידים המתלבטים בנוגע לשירות הצבאי שלהם חשים Koshy רב יותר הנוגע לחסור מידע על החלופות לתלמידי ט' ו-ד', המתלבטים לגבי בחירות בית ספר תיכון או מגמה; כמוות החשש על החלופות הצבאיות קטנה יותר, והקשר הצבאי רחוק ומעומם יותר מהקשר הבינט-ספררי המידי, בו יש לתלמידים היכרות רבה יותר עם החלופות האפשריות.

בנוסף, לכל תלמיד נספרו הקטגוריות שהן קיבלו ציון "1" (כלומר, "קשיי מתוון"), ומספר הקטגוריות שהן קיבלו ציון "2" (כלומר, "קשיי בולט"). האומדן למידה הכללית של "חומרת הקשיים" התקבל על ידי הכפלת המספר הכלול של קטגוריות הקשיים הבולטות ("2") ב-2 והוספת מספר קטגוריות הקשיים שהן היה לתלמיד "קשיי מתוון" ("1"). עברו תלמידי כיתות ט' נع מدد זה של החומרה הכללית של הקשיים בין 1 ל-19, עם ממוצע 8.14 וחציון 7 (ס' 4.80); עברו תלמידי כיתות י' נע מدد החומרה בין 0 ל-20, עם ממוצע 8.41 וחציון 8 (ס' 4.09); ועבור תלמידי כיתות י"א נע מدد החומרה בין 1 ל-19, עם ממוצע 8.20 וחציון 8 (ס' 4.24). ניתוח שנותן חד-גרומי שunnerק לבחינת ההבדל בין שלוש שכבות הגיל במדד החומרה הכללי הראה שאין הבדל משמעותי בין שלוש שכבות הגיל במשתנה זה ($F(2, 514) = 1 > 0$, $p < 0.05$).

שלב רביעי – ביצוחן במושב

המושב לגבי בולטות תחומי הקשיי השונאים ניתן להציג כפשווטו, או בתוספת "הסתיגות". Gati & Amir (2004) הציעו שלושה קритריונים לקביעת תוספת הסתיגות: במתן המשוב (ראה תרשימים 3 לעיל): הкрיטריון הראשון הוא בששלב בדיקת האמינות התਊරר ספק לגבי מידת אמינות התשובות, הקריטריון השני הוא בששלב הערכת מידת האינפורטטיביות התਊער ספק לגבי מידת האינפורטטיביות של הפרופיל, ולבסוף, בקריטריון שלישי נבחר היחס בין "האות" לבין "הרשות" שבתשובות המתלבט, אשר חושב על ידי היחס בין סטיית התקן בין ציוני עשר קטגוריות הקשיי, לבין ממוצע עשר סטיות התקן בתוך הקטגוריות (המשקף את הפערים בין התגובהות להגדרים שאמוראים לייצג את אותו תחום הקשיי). נקבע כי כאשר היחס קטן מ-1 (כלומר, השנות בתוכן הקטגוריות גדולות יחסית לשונות בין הקטגוריות) המשוב ניתן "בהתיגות".

לוח 6 מציג את אחוז התלמידים שבעקבות דפוס תשובותיהם משובם האישי ניתן להם ב"הסתיגות", בגין ספק על בסיס אחד או יותר משלשות הקритריונים למידת הביצוחן בה ניתן המשוב, וכן מצרף של שלושת הקритריונים. מהלך עלה כי מתוך התלמידים שקיבלו משוב, בכיתות ט' 52% קיבלו משוב בהסתיגות (בגלל ספק על-פי אחד או יותר מי"מ"די הספק), 46% בכיתה י' ו-39% בכיתה י"א.

עבור כיתות ט', 94% סובגו בבעלי פרופיל קשיים "איןפורטיבי", 3% סובגו בבעלי פרופיל "איןפורטיבי בספק" ו-3% סובגו בבעלי פרופיל קשיים ש"אינו איןפורטיבי". עבור כיתות י', 94% סובגו בבעלי פרופיל קשיים "איןפורטיבי", 5% סובגו בבעלי פרופיל "איןפורטיבי בספק" ו-1% סובגו בבעלי פרופיל קשיים ש"אינו איןפורטיבי". עבור כיתות י"א, 96% סובגו בבעלי פרופיל קשיים "איןפורטיבי", 3.5% סובגו בבעלי פרופיל "איןפורטיבי בספק" ו-0.5% סובגו בבעלי פרופיל קשיים ש"אינו איןפורטיבי".

שלב שלישי – בולטות

איתור תחומי הקשיים נעשה רק עבור תלמידים שזווחו לא רק בבעלי דפוס תשובות "אמין" ו"אמין בספק", אלא גם בבעלי פרופיל "איןפורטיבי" ו"איןפורטיבי בספק". ככלומר, לא נכללו בניתוח זה תלמידים שדפוס תשובותיהם היה "לא אמין" או "לא איןפורטיבי". לוח 5 מציג את התפלגות מידת הבולטות של הקשיים (יאון קשיי, "קשיי מסוימים" ו"קשיי בולט"), כמו גם את סך שתי הקטגוריות האחרונות (יש קשיי), עבור כל אחת משלוש קטגוריות הקשיי של תלמידי כיתות ט', י' ו-ד' י"א, בהתאם.

ЛОח 5

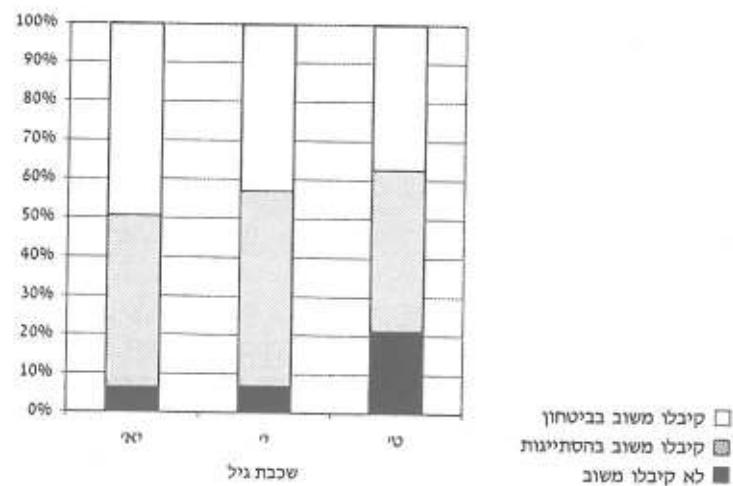
התפלגות בולטות הקשיים (באתרים) עבור 10 קטגוריות הקשיי
של תלמידי כיתות ט' י' ו-ד' י"א שמדו בקריטריוני האמינות והאיןפורטטיביות
(כיתה ט' 63=N, כיתה י' 241=N, כיתה י"א 213=N)

קטגוריות הקשיי	דרגות הקשיי										קיים קשיי "1+2"		
	אין קשיי "0"			קשיי מסוימים "1"			קשיי בולט "2"			קיים קשיי "1+2"			
	ט'	י'	ד'	ט'	י'	ד'	ט'	י'	ד'	ט'	י'	ד'	
חוسر מוטיבציה	30	30	35	6	9	8	24	21	27	70	70	65	יאון קשיי
אי החלטות	65	79	78	21	33	29	44	46	49	35	21	22	амונות דיספונקציונליות
חוسر מידע על התזהליק	83	77	81	36	27	32	47	50	49	17	23	19	חוسر מידע על התזהליק
חוسر מידע על העצמי	69	68	67	39	35	35	31	33	32	31	32	33	חוسر מידע על העצמי
חוسر מידע על התחלפות	64	71	60	19	32	24	45	39	36	36	29	40	חוسر מידע על התחלפות
מידע נושאים	74	71	57	41	30	35	33	41	22	26	29	43	מידע נושאים
מידע לא מהימן	62	47	46	24	16	24	38	31	22	38	53	54	מידע לא מהימן
קונפליקטים פנימיים	49	61	60	11	24	24	38	37	36	51	39	40	קונפליקטים פנימיים
קונפליקטים חיצוניים	70	69	54	24	19	16	46	50	38	30	31	46	קונפליקטים חיצוניים
	25	32	36	5	12	14	20	20	22	75	68	64	

מהלך עלה כי בכל שלוש שכבות הגיל הקשיים היכי פחות בולטים נוגעים לחסור מוטיבציה ולקונפליקטים חיצוניים. עברו תלמידי כיתות ט' ו-ד' הקשיים הבולטים

תרשים 4

התפלגות (באחוזים) של התלמידים שקיבלו משוב בביטחון ובסתיגות וכאלה שלא קיבלו משוב, בשלוש שכבות גיל



שלשות הקייטריוונים) עשויה להצביע על רצינות רבה יותר במילוי השאלונים בקרב בני גילאים מאוחרים יותר, הנובעת כנראה מהתגברות והבנה טובה יותר של מטרות השאלה וחישיבות המשוב.

דיון כללי

במחקר הנוכחי פותחה גרסה אינטרנטית לשאלוני אבחון קשיים בבחינות בית הספר התיכון, מסלול הלימודים או השירות הצבאי, ונבחן היישום האפוארי של מודל ארבע-שלבי לפירוש דפוס הקשיים האינדיוקודואלי של התלמיד המטלטט, באמצעות הפקת משוב אישי ממוחשב. לצורך כך חוסבו והותאמו לאינטרנט שלושה שאלוני קשיים מותלמיים ביצות י"א ו-6 מותלמיים ביצות י"א לא קיבלו משוב כלל. ניתן לראות כי אחוות כיוון שהשאלונים לא קיבלו כלל משוב יורד בהתאם עם העלייה בגיל. עוד ניתן לראות שלרוב, האלגוריתם לפירוש הקשיים מביא להפקת משוב לתלמיד ורק במקרים מסוימים ייחסית לא מסופק לו משוב כלל. מובן כי המטרה אינה מנעה מן התלמידים לקבל משוב, אלא לספק להם משוב מהימן ואמין בכל הנסיבות, וכך תלמיד אשר לא יספק לו משוב, ראוי שיקבל מן המערכת הסבר לסייע לו למלא את השאלה בשנית, הפעם בריצנות הראויה, בכך שיוכל לקבל משוב נכון ויעיל. מעבר לכך, כאשר יש אינדיוקציה לכך שהמשוב מבוסס על דפוס תשובות שאינו ברור ומובהק במידה מסוימת, לשוב מותוספת "הסתיגות" במטרה לידע את התלמיד ואת הייעץ שיש מקום לאיסוף מידע נוספת על מנת לאבחן את מקורות הקשיי בקבלת החלטה של התלמיד. מגמה זו של עלייה באחוות התלמידים שקיבלו משוב בביטחון (קרי, عمדו בכל

ЛОח 6

אחוות התלמידים שעמדו בהסתיגות בכלל אחד משלשות הקייטריוונים¹

למיון הביטחון שבז'ונן המשוב,

וחיון שלושת הקייטריוונים לקבלת אחוות התלמידים שקיבלו משוב בהסתיגות

ציונות ט'	ציונות ט'	ציונות ט'
(N=213)	(N=241)	(N=63)
14	10	27
4	5	3
25	39	30
39	46	52

1 המسلحים ל-100% הוא אחוות התלמידים שעמדו בכלל אחד מהקייטריוונים ללא הסתיגות

2 יחס סטיות התקן – $\frac{SD(B)}{SD(W)}$, כאשר היחס קטן מ-1 המשוב נינו ב'הסתיגות'.

■ דיוון ■

במחקר זה ויושמה הצעתם של Amir & Gati (2004) על נתוניהם של תלמידים משלוח שכבות גיל, שגלו באינטרנט וMillerו את שאלוני הקשיים בזמנם החופשי. הממצאים המובאים בפרק התוצאות מהווים סיכום מעבר לתלמידים בכלל שכבת גיל, ומלמידים על השלכות יישום הקייטריוונים של כל אחד מארבעת השלבים של המודל התיאורטי על תשוביות התלמידים לשאלונים. בחינה זו מעבר לתלמידים היא חשובה לקבלת תמורה כללית, אולם המשוב הנינו לכל תלמיד הוא אישי. התמונה הכלכלית המוצגת בתרשימים 4 מצבעה על כך ש-8% מותלמיים ביצות ט', 43% מותלמיים ביצות י' ו-51% מותלמיים ביצות י"א קיבלו משוב בביטחון; 41% מותלמיים ביצות ט', 50% מותלמיים ביצות י' ו-44% מותלמיים ביצות י"א קיבלו משוב בהסתיגות; 12% מותלמיים ביצות ט', 7% מותלמיים ביצות י' ו-6 מותלמיים ביצות י"א לא קיבלו משוב כלל.

ניתן לראות כי אחוות כיוון שהשאלונים לא קיבלו כלל משוב יורד בהתאם עם העלייה בגיל. עוד ניתן לראות שלרוב, האלגוריתם לפירוש הקשיים מביא להפקת משוב לתלמיד ורק במקרים מסוימים ייחסית לא מסופק לו משוב כלל. מובן כי המטרה אינה מנעה מן התלמידים לקבל משוב, אלא לספק להם משוב מהימן ואמין בכל הנסיבות, וכך תלמיד אשר לא יספק לו משוב, ראוי שיקבל מן המערכת הסבר לסייע לו למלא את השאלה בשנית, הפעם בריצנות הראויה, בכך שיוכל לקבל משוב נכון ויעיל. מעבר לכך, כאשר יש אינדיוקציה לכך שהמשוב מבוסס על דפוס תשובות שאין בו ברור ומובהק במידה מסוימת, לשוב מותוספת "הסתיגות" במטרה לידע את התלמיד ואת הייעץ שיש מקום לאיסוף מידע נוספת על מנת לאבחן את מקורות הקשיי בקבלת ההחלטה של התלמיד. מגמה זו של עלייה באחוות התלמידים שקיבלו משוב בביטחון (קרי, عمדו בכל

באינטרנט, ובפרט את הגורמים המעודדים פניה כזו ואת הגורמים המרתיעים מפניה. סביר להניח שהנקודות לפנות לקבלת סיוע באינטרנט תלויות גם בטיב הבעיה ובקשר הספציפי. ממצאי המחקר הנוכחי (פניה וلونטרית של תלמידים רבים לאתר "כיוונים לעתיד" בצד קבל סיוע והכוונה בחחלוטיהם) מצביעים על כך שתחומי החתבות בבחירה מסלול הלימודים והשירותות הצבאי המעודף הוא בין התחומים לבוגרים כבר יומם קיימת נוכחות לפנות לקבלת סיוע באינטרנט.

השלכות יישומיות ליעצים חינוכיים ולמערכות החינוך – קבלת החלטה היא בדרך כלל תהליך מורכב, רווי קשיים ואי-ידאות. רוב האנשים נתקלים שוב ושוב במהלך חייהם לצורך להתמודד עם הקשיים הכרוכים בקבלה החלטות מסווגים שונים, בייחון חשובות לימודיות ותעסוקתיות. ההחלטה הלימודית המקדמתה ביותר מתקבות החלטות בתחום גיל ההתבגרות, וכולות כאמור את בחירת בית הספר העל-יסודי, את בחירות מקצועות הלימוד המורחבים ואת בחירת מסלול השירות הצבאי. בהקשר זה, קיימות ציפיות מהמתבגרים שיקבלו החלטות אלה בעצמם, ייקחו עליהם אחריות ויגלו מחויבות למימוש (פרידמן, 1986 ; 1989 ; Pryor & Taylor, 1986).

על בסיס המודל התייאורי המותאם לקשיי התלמידים בשלושת מוצבי ההחלטה החסכים בקרב תלמידי תיכון, פותח מודל רב-שלבי על בסיסו ניתן לחתות מושב אישי לתלמיד המלא את השalon באינטרנט (Gati & Amir, 2004). מודל זה מאפשר את האישית שלו. מותן מושב אישי לאחר שיקול הכספי של התלמיד מושג (למשל, והכולל הכוונה למקורות מידע וסיוע באינטרנט, מהווע מענה לצורכי התלמידים לקבל סיוע בחתבותיהם עם קשייו), מושג על החופשות הרלוונטיות בנסיבות האינטרנט וודע). כך, התלמיד משתמש בתהליך אקטיבי ועצמאי של קבלת החלטה, אך בבד עם קבלת הכוונה לתהליכי שיטתי ונכון שיגביר את הסיכוי לבחירה אופטימלית.

בנוסף, ה证实ות עם קשיים המאפיינים קבלת החלטות בהקשר של הלימודים בתיכון מכשילה את התלמיד לקרה קבלת החלטות בעתיד, והיא תסייע לתלמידים להתמודד בצורה טובה יותר עם מגוון החלטות הكريירה אותן יידרשו לקבל בהמשך למגבלותיו. ראשית, במחקר לא הייתה בקרה על זהות המשתפים, כיוון שהשימוש באתר "כיוונים לעתיד" הוא אונימי. עם זאת, נראה היה כי המשותפים היו בעלי מוטיבציה ונניין בנושא, משום שפנו בויזמתם לאתר לקבלת סיוע, ללא כל תמריץ מוחשי. הדמיון לממצאים ניר ועיפרין כמו גם ההבדלים העיקריים שנמצאו בין הקבוצות בשתי הגרסאות, מתקפים טעונה זו. מנגדה נספתח קשרה לכך שהمدגנס של תלמידי כיתות ט' ויחי קטן, דבר המשקף כפי הנראה מודעות נמוכה יותר בקרוב שכבת גיל זו לאפשרות להשתיע באינטרנט בקבלה ההחלטה לגבי בחירת החטיבה העילונה.

השלכות למחקרי המשך – כאמור לעיל, כבר היום תלמידים רבים גולשים באינטרנט לא רק לצורך קבלת מידע בתחוםים שונים, אלא גם על מנת לקבל ייעוץ וסיוע אישיים. חשוב לנו לאר את השיקולים המנחים מתוגרים בפוניותם לקבלת ייעוץ וסיוע להפנות תלמידים המעניינים בקבלה ייעוץ וסיוע באמצעות האינטרנט, במקום או

לאMINOT התשובות שהתבסס על פריטי ה頓וף ועל משך זמן מילוי השאלה. בנוסף, הוגדר מدد כליל למידת הביצוע במושב, שהתבסס על מצבים בהם (א) התעורר ספק לגבי אMINOT התשובות, (ב) התעורר ספק לגבי מידת האינפורטטיביות של התשובות, (ג) כאשר היחס שבין השנות בין צווני עשר קטגוריות הקשיי לבין השנות של התשובות בתוך עשר קטגוריות הקשיי היה נמוך. הממצאים הראו כי ניתן להתייחס לתשובות כאל AMINOT (או AMINOT בסקה) בקרוב מעל 87 אחוז מהתלמידים. מתוך מקרים אלו 98% מהפרfilים של התלמידים היו אינפורטטיבים (או אינפורטטיבים בסקה). לתלמידים אלה, שזו הם אMINOT והם אינפורטטיבים, ניתן היה לתת משוב לגבי תחומי הקשיי הבלתיים: מכל התלמידים שענו על השאלה ממחציתם (56%) ניתן היה לתת משוב ללא הסתיגות (כלומר, בביטחון), בעוד ששאר היה צריך לתת את המשוב ב"סתיגות".

מצאים אלה מעידים על האפשרות ליישם את האלגוריתם שפותח למtan משובמשמעותי לתלמידים לבני קשייהם בבחירה מסלול הלימודים או השירות הצבאי המועדף, מעבר למשוב התיאורי במונחי מוצעי הקשיי בעשר הקטגוריות הקשיים כבר היום (ינואר 2004) באינטרנט. למtan משוב כזה ישנה חשיבות רבה ביותר, בעיקר בהקשר של סיוע באמצעות האינטרנט, בו התלמיד משיב לשalon לא נוכחות יושח חינוכי או גורם מוצעי אחר אשר יכול לסייע לו בהבנת מושגי הכספי של התלמיד במפורש האישית שלו. מותן מושב אישי משמעותי המבליט את מוקדי הקשיי של התלמיד במפורש והכולל הכוונה למקורות מידע וסיוע באינטרנט, מהווע מענה לצורכי התלמידים לקבל סיוע בחתבותיהם השרות במקומות חשובים, שיש להם השלכות על המוטיבציה של התלמידים להשקי ולבן גם על הצלחות בمسגרות בהן ישתלו.

מגבילות המחק

בטרם נדון בהשלכותיו התייאורטיות והיישומיות של המחק, נתייחס בקצרה למגבילותיו. ראשית, במחקר לא הייתה בקרה על זהות המשתפים, כיוון שהשימוש באתר "כיוונים לעתיד" הוא אונימי. עם זאת, נראה היה כי המשותפים היו בעלי מוטיבציה ונניין בנושא, משום שפנו בויזמתם לאתר לקבלת סיוע, ללא כל תמריץ מוחשי. הדמיון לממצאים ניר ועיפרין כמו גם ההבדלים העיקריים שנמצאו בין הקבוצות בשתי הגרסאות, מתקפים טעונה זו. מנגדה נספתח קשרה לכך שהמדגנס של תלמידי כיתות ט' ויחי קטן, דבר המשקף כפי הנראה מודעות נמוכה יותר בקרוב שכבת גיל זו לאפשרות להשתיע באינטרנט בקבלה ההחלטה לגבי בחירת החטיבה העילונה.

השלכות

השלכות למחקרי המשך – כאמור לעיל, כבר היום תלמידים רבים גולשים באינטרנט לא רק לצורך קבלת מידע בתחוםים שונים, אלא גם על מנת לקבל ייעוץ וסיוע אישיים. חשוב לנו לאר את השיקולים המנחים מתוגרים בפוניותם לקבלת ייעוץ וסיוע

- נו, ב. (1994). דבר העורכת. *היעץ החינוכי*, 7, תשנ"ד, 8–7.
- פלום, ח. (1995). התפתחות קריירה והתבגרות. בתק. ח. פלום, (עורך). מתבגרים בישראל: הינטס אישים, משפחתיים וחברתיים. ابن יהודה: RCS.
- פרידמן, י. (1989). מתבגרים מקבל החלטות: דגמי התנהגות ותיכונים. ירושלים: מכון סאלד.
- שילה, ש. (1985). ההתפתחות המקצועית בגיל התבגרות. בתק. א. זיו, (עורך), *הגיל הלא רגיל* 176–205. תל-אביב: פפירוס.
- Albion, M. J., & Fogarty, G. J. (2002). Factors influencing career decision making in adolescents and adults. *Journal of Career Assessment*, 10, 91–126.
- Amir, T., & Gati, I. (2004). Facets of career decision-making difficulties. *Submitted for publication*.
- Barak, A. (1999). Psychological applications on the Internet: A discipline on the threshold of a new millennium. *Applied and Preventive Psychology*, 8, 231–246.
- Barak, A., & Cohen, L. (2002). Empirical examination of an online version of the Self-Directed Search. *Journal of Career Assessment*, 10, 387–400.
- Barak, A., & English, N. (2002). Prospects and limitations of psychological testing on the Internet. *Journal of Technology in Human Services*, 19, 65–89.
- Bibby, R. W., & Postersky, D.C. (1985). *The emerging generation*. Toronto: Irwin.
- Brown, D. (1990). Models of career decision making. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 295–421). San Francisco: Jossey-Bass.
- Buchanan, T., & Smith, J. L. (1999). Using the Internet for psychological research: Personality testing on the World Wide Web. *British Journal of Psychology*, 90, 125–144.
- Campbell, R. E., & Cellini, J. V. (1981). A diagnostic taxonomy of adult career problems. *Journal of Vocational Behavior*, 19, 175–190.
- Collins, J., & Harper, J. (1974). Problems of adolescents in Sydney. *Journal of Genetic Psychology*, 125, 189–194.
- Eme, R., Maisiak, R., & Goodale, W. (1979). Seriousness of adolescent problems. *Adolescence*, 14, 93–194.
- Epstein, J., Klinkenberg, W. D., Wiley, D., & McKinley, L. (2001). Insuring sample equivalence across Internet and paper-and-pencil assessments. *Computers in Human Behaviors*, 17, 339–346.
- Friedman, A. I. (1991). Areas of concern and sources of advice for Israeli adolescents. *Adolescents*, 26, 967–976.
- Friedman, A. I., & Mann, L. (1993). Coping patterns in adolescent decision-making: An Israeli-Australian comparison. *Journal of Adolescence*, 16, 187–199.
- Gati, I. (1987). Description and validation of a procedure for the interpretation of an inventory score profile. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 141–148.
- Gati, I. (1996). Computer-assisted career counseling: Challenges and prospects. In Savickas, M. L., & Walsh, B. W. (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 169–190). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Gati, I., & Amir, T. (2004). Interpreting the decision-making difficulty profile of

בנוסף קיבלת סיוע במסגרת כיתתית או במפגשי פנים אל פנים עם היוזץ. נראה כי כבר היום ניתן לכלול את אתר "כיוונים לעתידי" (<http://kivunim.huji.ac.il>), הכול גם מדור מיוחד ליווצים חינוכיים, בין היתריהם אלהם ניוט להפנותה הן יווצים והן תלמידים המעניינים ביעוץ ובסיוע בתחום בחירת מסלול הלימודים או השירות הצבאי.

אחד החדשויות המרכזיים של המחקר הנוכחי הוא יישום עקרון מתן המשוב בתוספת הסתיגות במקרים בהם אין ביטחון מלא באמינות או אינפורטטיביות התשובות או במקרים בהם קיימת שונות גובאה וחסית בין תוצאות כתוגרות בקושי. בנוסף זאת של "הסתיגות", המופיעה בהערה גם בתדריס האיש, מביאה לתשומת לב היושץ את הצורך בבחינה מקצועית נוספת על ידו, ובוצרך באיסוף מידע נוסף לגבי מקורות הקשיי של התלמיד לקבלת החלטת. לבסוף, מעבר לתרומותו ברמת הפרט, שאלוון הקשיים יכול לשמש גם אמצעי להערכת צרכים ברמת הקייטה/המחזור ובשילוב מותאים גם לצרכים של אוכלוסיות מיוחדות כגון עולים או מוחוננים). העברת השאלה לאוכלוסיית התלמידים מאפשר למרכז הביבליוגרפיה ובתוכה ליעוץ החינוכי, לרכו השכבה, למוחנים ולמנהל, ללמידה על שכיחות הקשיים השונים באותה אוכלוסייה או בחתכים שונים שלא ולהתכן התרבותיות ייחודית לקבוצות שונות של תלמידים, בהתאם לקשיים המרכזיים שלהם. השלכות יישומיות לאתרי סיוע וייעוץ באינטרנט – מתן משוב תיאורי על התשובות לשאלונים הוא שלב ראשוני ובסיסי מעתן סיוע למطالبמים. שלב השני הוא סיוע בפתרון המשוב, וזאת באמצעות מיקוד תשומת הלב של המطالبת לתוצאות הקשיי שלו הרואים להתייחסות מיוחדת. עם זאת, אין להסתפק רק בשני שלבים אלה וחשוב גם לספק משוב "שלישי" שענינו הפניות המתלבט למקומות בהם יוכל לקבל מידע וסיוע ווסףים הרלוונטיים לו, על בסיס המשוב האישי אותו קיבל. חשוב שיווצים חינוכיים יהיו שותפים לא רק בשלב השני של מעתן משימות לדפוס התשובות של המطالبטים באינטרנט, אלא גם בעיצוב ההתערבותיות אותן ניתן להציג למطالبטים, בין אם באינטרנט ובין אם באמצעות שירותים מחוץ לינטרנט, אליהם תהיה הכוונה מתוך האתר עצמו. בנוסף הסתיגות" בניתוח התשובות חשובה ביותר בהעדר ניתור של יוזץ מומחה והפניות התלמיד במרקורים אלה לקבלת סיוע מוצע מומחה מעתן משימות לקשייו.

מקורות

- גתי, א., סקה, נ., ומair, י. (2000). ייעוץ בחירת מסלול לימודים ומקצוע באמצעות האינטרנט: כיוונים לעתידי. *היעץ החינוכי*, 7, תשנ"ס, 88–111.
- גתי, א., סקה, נ., מלכא, מ., שרב, ד., זריהן, מ., ואורנשטיין, ע. (2001). קשיים של תלמידי תיכון בקבלת החלטות לגבי בחירת מסלול הלימודים והשירותות הצבאי. *היעץ החינוכי*, 7, תשנ"א, 11–38.

- Mau, W. C. (2001). Assessing career decision-making difficulties: A cross-cultural study. *Journal of Career Assessment*, 9, 353–364.
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1984). Research on human decision making: Implications for career decision making and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 238–280). New York: Wiley.
- Neimark, E. (1975). Intellectual development during adolescence. In F. Horowitz (Ed.), *Review of Child Development Research* (Vol. 4), University of Chicago Press.
- Nevo, O. (1987). Irrational expectations in career counseling and their confronting arguments. *Career Development Quarterly*, 35, 239–250.
- Nicholson, S. I., & Antill, J. K. (1981). Personal problems of adolescents and their relationship to peer acceptance and sex role identity. *Journal of Youth and Adolescence*, 10, 309–325.
- Oliver, L. W., & Zack, J. S. (1999). Career assessment on the Internet: An exploratory study. *Journal of Career Assessment*, 7, 323–356.
- Ormond, C., Luszcz, M. A., Mann, L., & Beswick, G. (1991). A metacognitive analysis of decision making in adolescence. *Journal of Adolescence*, 14, 275–291.
- Osipow, S. H. (1987). *Manual for the Career Decision Scale*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Osipow, S. H., & Fitzgerald, L. F. (1996). *Theories of career development* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Osipow, S. H., & Gati, I. (1998). Construct and concurrent validity of the career decision-making difficulties questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 6, 347–364.
- Phillips, S. D. (1994). Choice and change: Convergence from the decision-making perspective. In M. L. Savikas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories* (pp. 155–163). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Piaget, J., & Inholder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Pitz, G., & Harren, V. A. (1980). An analysis of career decision making from the point of view of information processing and decision theory. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 320–346.
- Pryor R. G., & Taylor, N. B. (1986). On combining scores from interest and value measures for counseling. *Vocational Guidance Quarterly*, 34, 178–187.
- Rutter, M. (1980). *Changing youth in a changing society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Scott, E. S., Reppucci, N., & Woolard, J. (1995). Evaluating adolescent decision making in legal contexts. *Law and Human Behavior*, 19, 221–244.
- Silverman, B., & Wells, S.M. (1987). Facing the facts regarding teenage pregnancy. *Social Work in Education*, 9, 191–196.
- Gati, I., & Blumberg, D. (1991). Computer versus counselor interpretation of interest inventories: The case of the Self-Directed Search. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 350–366.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510–526.
- Gati, I., Osipow, S. H., Krausz, M., & Saka, N. (2000). Validity of the Career Decision-making Difficulties Questionnaire: Counselor versus career counselor perceptions. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 99–113.
- Gati, I., & Saka, N. (2001). Internet-based versus paper-and-pencil assessment: Measuring career decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 9, 397–416.
- Gore, P. A., Jr., & Leuwerke, W. C. (2000). Information technology for career assessment on the internet. *Journal of Career Assessment*, 8, 3–19.
- Harris-Bowlsbey, J., & Sampson, J. P. (2001). Computer-based career planning systems: Dreams and realities. *Career Developmental Quarterly*, 49, 250–260.
- Jepsen, D. A., & Dilley, J. S. (1974). Vocational decision making models: A review and comparative analysis. *Review of Educational Research*, 44, 331–349.
- Katz, M. R. (1966). A model for guidance for career decision making. *Vocational Guidance Quarterly*, 15, 2–10.
- Keating, D. (1980). Thinking processes in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Keating, D., & Bobbit, B. (1978). Individual and developmental differences in cognitive processing component of ability. *Child Development*, 52, 538–544.
- Lancaster, P. L., Rudolph, C., Perkins, S., & Patten, T. (1999). Difficulties in career decision making: A study of the reliability and validity of the career decision difficulties questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 7, 393–413.
- Larson, M. L., & Majors, M. S. (1998). Application of the Coping with Career Indecision Instrument with adolescents. *Journal of Career Assessment*, 6, 163–179.
- Lewis, C. (1981). How adolescents approach decisions: Changes over grades seven to twelve, and policy implications. *Child Development*, 52, 538–544.
- Mann, L., Harmoni, R., & Power, C. (1989). Adolescent decision making: The development of competence. *Journal of Adolescence*, 12, 265–278.
- Mann, L., Harmoni, R., Power, C., Beswick, G., & Ormond, C. (1988). Effectiveness of the GOFER course in decision making for high school students. *Journal of Behavioral Decision Making*, 1, 159–168.

לימודי תואר שני ביעוץ חינוכי – פשרה ומחויבות למקצוע

רחל ארהרוד ועדי פישמן

בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב

תקציר

מטרת המחקר הייתה לבחון את מרכיבי הפשרה בתהליכי הבחירה בלימודי תואר שני ביעוץ חינוכי. הפשרה בוחנה במונחי חולפות ובמונחי שיקולים (Gati, 1993). כמו כן נבדקה המחויבות למקצוע העיוץ והזיקה בין מרכיב הפשרה. במחקר השתתפו 99 סטודנטיות הלומדות לתואר שני ביעוץ חינוכי, שהשיבו על שאלה שנבנה לצורך המחקר. ממצאים עיקריים: כשליש מהחוקרות אין מדווחות על פשרה בעת הבחירה, ואילו אצל כל השאר (שני שליש) החלטתה ללמידה ייעוץ חינוכי הייתה בראשית מותוך אילוצי מציאות. הפשרה בבחירה לימודי ייעוץ חינוכי בשיקולי הגשמה עצמית ובשיקולי סטטוס היוקרתי. נראה כי המחויבות למקצוע מוכחה: שליש מהמשתתפות אין מתחכונות לעסוק ביעוץ חינוכי כלל; כמצביען מהחויבות למקצוע לטוויה של שנים ספורות (ורבען מתחכונות לעסוק בעתיד בטיפול), פחות חמימות מהן מתחכונת להישאר במקצוע לטוויה הארוך. נמצא מתאם שלילי בין פשרה למחויבות למקצוע: ככל שהפשרה גדולה יותר המחויבות למקצוע פוחתת. לתוצאות המחקר תרומה עיונית לחקר מרכיב הפשרה בתהליכי קבלת החלטות קשורות קריירה, והקשר שלו למחויבות מקצועית. בה בעת לממצאים חשיבות להנenga המקצועית באקדמיה ובדעה, האחראית על עיצוב פרופסיתtee הייעוץ.

מבוא

המחקר הנוכחי עניינו בפשרה המעורבת בתהליכי הבחירה בלימודי תואר שני ביעוץ חינוכי, ובהשלכות עתידיות אפשריות של פשרה זו על הנכונות לעסוק במקצוע העיוץ. בחירה בלימודי תואר שני מהוות נדבן מרכזי בעיצוב הזהות המקצועית, בפרט בתחום הייעוץ החינוכי, בו זהו השלב בו נרכשת תשתיית ההכשרה לעסוק במקצוע. בחירה זו השלכות ישירות על תחושת הערך העצמי, על שביעות הרצון מהעבודה בעתיד ועל תחושת הרוחה הנפשית הכוללת. הייעוץ החינוכי, כמו כל פרופסיה, מבקשת לדעת אילו אנשים בוחרים למדוד את המקצוע, מהם המאפיינים המשותפים להם ומה הניע אותם בעת קבלת החלטה זו. לתשובות לשאלות אלה השלכות משמעותיות, ישירות ועקיפות, על הפרופסיה וההתפתחותה. במחקר זה נבדק כאמור מרכיב הפשרה, בתוך מכלול הגורמים המובילים לבחירה.

הפשרה בתהליכי הבחירה המקצועית

החוקרים בתחום הפסיכולוגיה התעסוקתית עסקו בתהליכי הפשרה, המובנית בקבלה החלטות בכלל, ובתהליכי קבלת ההחלטה למקצועות ומקרווטות בפרט. הם התמקדו בפרט בין מאפייני היחיד וכיישוריו ובין האפשרויות הקיימות (Ginzberg, Ginzburg,

- Sampson, J. P. (1999). Integrating Internet-based distance guidance with services provided in career centers. *Career Development Quarterly*, 47, 243–254.
- Sampson, J. P., & Lumdsen, J. A. (2000). Ethical issues in the design and use of Internet-based career assessment. *Journal of Career Assessment*, 8, 21–35.
- Steinberg, L. (1985). *Adolescence*. New York: Alfred A. Knopf.
- Sternberg, R., & Nigro, G. (1980). Developmental patterns in the solutions of verbal analogies. *Child Development*, 51, 27–38.
- Sternberg, R. & Riskin, B. (1979). The development of analogical reasoning process. *Journal of Experimental Child Psychology*, 27, 195–232.
- Taveira, M. D. C., Silva, M. C., Rodriguez, M. L., & Maia, J. (1998). Individual characteristics and career exploration in adolescents. *British Journal of Counselling and Guidance*, 26, 89–104.
- Tien, S. H. L. (2001). Career decision-making difficulties perceived by college students in Taiwan. *Bulletin of Educational Psychology*, 33, 87–98.
- Tinsley, H. E., Bowman, S. L., & York, D.C. (1989). Career Decision Scale, My Vocational Situation, Vocational Rating Scale, and Decisional Rating Scale: Do they measure the same constructs? *Journal of Counseling Psychology*, 36, 115–120.
- Turner, C. F., Ku, L., Rogers, S. M., Lindberg, L. D., & Pleck, J. H. (1998). Adolescents sexual behavior, drug use, and violence: Increased reporting with computer survey technology. *Science*, 280, 867–873.
- Violato, C., & Holden, W. B. (1988). A confirmatory factor analysis of a four-factor model of adolescent concerns. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 101–112.
- Walsh, W. B., & Osipow, S. H. (Eds.) (1988). *Career decision making*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

של כל שיקול, והיא מותבצעת תוך השוואת מתמדת לחסיבותם של שיקולים אחרים. פשרה במנוחים של חשיבות שיקולים תובוא לידי ביטוי בהערכת החשיבות הראשונית שאדם מיחס לשיקול מסוים, כך שהוא שיקול הופך למשני בחשיבותו בתחום ההחלטה.

המשמעות של פשרה במושגי חלופות ובמושגי שיקולים מייצגות זויות הסתכבות שונות על אותה פשרה (Gati, 1993; Gati et al., 1997; Gati et al., 1998). יתר על כן, באמצעות המשגאות אלה ניתן לבצע הערכה גלוילית של מידת הפשרה המתבצעת ע"י הפרט, ולאופן הסובייקטיבי בו הוא מושג אותה, השפעה מכרעת על תחשוטיו (Gati, 1993).

מידת הפשרה הכלכלית הקשורה ל החלופה אחת היא פונקציה של סכום כל הפשרות שימושו בכל השיקולים הרלוונטיים. פשרה בשיקול מסוים היא הפער בין החשיבות שמייחס הפרט לשיקול ובין המידה בה הוא תופס כי שיקול זה קיים בבחירה המקצועית. כך, ככל שפשרה בשיקול מסוים גדולה יותר וככל שהחשיבות של השיקול גדולת יותר למחייב, הפשרה הכלכלית בגיןו ל החלופה הנבחנת באוטו רגע גדולת יותר.

■ הגורמים המשפיעים על בחירות מקבע

תהליך הבחירה המקצועית מתחילה בילדות, ומתרחש לאורך שנים חייו של הפרט. חוקרים רבים עוסקו במקור להתחפשותו של נתיות מקצועית (Roe, 1972) בתהליכי התפתחותו של דפוס אישיות מסוים המכונן עצמו לאשכול מקצועות מתאים (Holland, 1985), והסבירו את המכנזם המעביר את זהותו המקצועית של הפרט לאורך שנים חייו התנאיות היא כי הפרט מעצב את תפיסתו העצמית תוך כדי חקירה, תהליך של אקספלורציה, התנסות בפעולות שונות וקבלת משוב מסביבתו. במקביל להתחפשות התפיסה העצמית, מתפתחות גם נתיותו המקצועית והכרתו הריאלית באפשרויות העומדות בפניו (Greenhaus, Callanan & Godshalk, 2000).

את הגורמים המשפיעים על בחירת מקבע מוביל לפחות ל: א. גורמים פנימיים הכוללים גורמים נשיים וגופניים של הפרט לעומת גורמים חיצוניים לשביבתו הפרט שבנה מתקבלת החלטת. ב. גורמים מכוניים המניעים את הפרט לפעלויות מסוימות, ואילו זרים המגבילים את הפרט בבחירה ומוגדרים כגורם תוחמים (פלום, 1966).

מכלול הגורמים האישיים והסבירתיים הופיעים בו זמינות בעת תהליך קבלת החלטה על בחירת מקבע בכלל ומסלול לימודים המוביל אליו בפרט, באים לידי ביטוי אצל הפרט במערכות של ערכי עבזה. ערכי העבודה הם למעשה הייצוג המודע, הטעון רצינאי, של תהליכי העיצוב הזהות המקצועית (Rokeach, 1973). בעת שמתיקים מהווים את השיקולים הנלקחים בחשבון (Gati, 1986). ניתן להגדיר ערכי עבודה כתగמולים וטיפוקים, הן פנימיים והן חיצוניים, שהיחיד מזכה להפיק מעובdotno

(Axelrad, & Herma, 1951) ובפרט בין התפיסה העצמית והמציאות (Super, 1953; Gatti, Houminer, & Fassa, 1997) פשרה היא "תהליכי של גישור הפערים בין הרצוי ובין הנינו להשגה" (עמ' 390).

לוכח האופי המורכב של קבלת החלטה על מסלול לימודים, והשיקולים הרבים הנלקחים בחשבון בעת קבלת ההחלטה, מרכיב של פשרה מערוב בכל תהליכי כזה (Amundson, 1995; Gati, 1993; Super, 1993). לתפיסת הפשרה ע"י הפרט, ולאופן הסובייקטיבי בו הוא מושג אותה, השפעה מכרעת על תחשוטיו (Gati, 1993).

הוינו על "החלום המקבעי" לנוכח הצורך להתפרש, והוא בעל השפעות על תהליכי קבלת ההחלטה ועל תוצאותיו. הכרה להסתפק באפשרות שאינה תואמת את החלום עלול להוביל לבלבול, לתסכול ואף למצב של אי החלטה. כך, החלטה שתתקבל במצב זה, עשוייה להיות מלאה בספקות, תהיות ואף חריטה (Gati, 1993). על הקושי שבביצוע פשרה מוסיפה העובדה, כי תהליכי הפשרה יונטו בדרך כלל בלתי הפיך, מכיוון שהחחלהות המתකלות בשלב כלשהו של ההתחפשות ווחמות את הנובלות בתוכם יכולות להתקבל החלטות בשלבים מאוחרים יותר (Ginzberg, 1951). יש להזכיר כי לנוכח המציאות המבוקשת על ידי נשים נבואה אף יותר (יזראלי, 1999) ואז כנראה גדלה אף ההסתברות לשרה.

■ המשגנת פשרה

שלשות המשגנת של המושג פשרה ובמחקר זה עשו שימוש בשתיים מהן מתוךו להלן:

א. פשרה במנוחים של חלופות
בכל תהליכי של קבלת החלטה האדם מחויק, במודע או שלא במודע, בדיםו של חלופה אידיאלית המורכבת מחרומה האופטימלית עבורה בכל אחד מהשיקולים החשובים לו (Gati, 1993; Zakay & Barak, 1984). אולם במצבות בדרך כלל לא קיימת חלופה שתואמת את הדימוי האידיאלי הזה באופן מלא. פשרה במנוחים של חלופות מותיישה, אם כן, להיפosh אחר חלופה ממשית הניתנת למימוש, אשר תהיה קרובה ככל האפשר לאידיאל. לעתים קרובות, גם חלופה אופטימלית זו, הדומה לאידיאל הנשאף, אינה נגישה גם היא בגלל מחסומים מסוימים שונים. וכך נאלץ הפרט לבצע פשרה נוספת ולבחרו בחלופה הדומה ביותר להלופה אופטימלית זו.

ב. פשרה במנוחים של שיקולים
כל אדם שיקולים החשובים לו בעת קבלת החלטות, על פייהם הוא משווה את החלופות השונות על מנת לבחור בינהן. בעת הבחירה, מתקיימת הערכה של חשיבותו

מהעוסקים בו נשים (ארהרדר, 1998) – על מרכיביו הייחודיים טרם נחקר. יחד עם זאת, מספר מחקרים אשר בדקו מניעים וסיפוקים לבחירה במקצוע זה מראים, שהמניעים לבחירה במקצוע היעוץ קשורים בשאייה להגשת ערכי עבודה פנימיים – עזרה, יכולת השפעה, סיפוק, עניין ותחושת משמעות ושליחות (לוובסקי ובער, 1995; גני גון ופישמן, 1999; Guttmann & Daniels, 2001; Ribak Rosenthal, 1994, 1999). לעומת זאת, המרכיבות שבחירתה המבוננת בתהליך זה, עלולה סוגית הקשר בין תהליכי הבחירה למחויבות למקצועות.

■ מהויבות מקצועית

מהויבות מוגדרת כהתנהנות עקבית המשוררת מטריה של היחיד לאורך תקופה מסוימת, ואשר עברורה ידחה התנהנות אלטרנטטיבית אחרת (Becker, 1960). מהויבות מקצועית מוגדרת כעוצמת המוטיבציה של הפרט לעסוק במקצוע אשר בחיר, מידת הנכונות להשיאר בו או לעזוב לעומת חלופות ברות ביצוע אחרות. מהויבות למקצוע נפשת כאחד התוצאות הסופיות של תהליכי הבחירה המקצועית (Amundson, 1995; Downing, Dunlap, Hadley, & Ferrell, 1978; Hall, 1971; Tornton, 1970). תיאוריות המסבירות מהויבות מבחןות בשני מקורות אפשריים לקיומם: 1. העינות בהמשך (Corey & Corey, 1998), 2. הטעינה למצוות מקצוע מסייע – תגמולים כספיים, בטוטוס מקצועי ואפשרויות קידום – גדולים יותר, המחויבות למקצוע תגדל (Becker, 1960; Hrebiniak & Alluto, 1972).

היענות לתגמול פנימי: מהויבות צוות נובעת מזהירות עם המקצוע, עם ערכיו ומאפייניו (Firestone & Pennel, 1993; Hall, 1993; Schneider, & Nygren, 1970). תנאי להתקפות מהויבות הפרט למקצוע מסוים הוא תפיסתו את המקצוע כמשמעותי ואמניטרוניים כאחד.

משתנים רבים נמצאו כמקורות מהויבות: מאפיינים אישיים כמו גיל וותק (Blau, 1985; Chemiss, 1991) מאפיינים ארגוניים כמו אוטונומיה, תחושת שותפות בארגון ועובדות צוות (Firestone & Pennel, 1993; Grossman & Richert, 1996; Mooney, 1994). המהויבות נמצאה קשור בין מהויבות מקצועית לשביעת רצון (Cherniss, 1991; Francis, 1992; Fueyo, 1991; Wolfgang, 1995; Blau & Boal, 1987; Kaldenberg, Becker & Zvonkovic, 1995).

מהויבות מקצועית כמנבאת תחלופה וכמנבאת הידורות (Kushman, 1992; LeCompte & Dworkin, 1991; Rosenholts, 1989). על אף הקשרים שנמצאו בין גורמים הקשורים ב'יכניסה' למקצוע (כמו אופי ההכרה) ובין מהויבות מקצועית, טרם נחקר באופן ישיר הקשר בין תהליכי הבחירה הכרוכה בבחירה המקצועית לרמת המחויבות המקצועית והnocנות ליציאה מהמקצוע. על כן, החלטנו לבדוק הnockות המחויבות למקצוע בקשר

(Greenhaus et al., 2000; Super & Bohn, 1970; Underhill, 1966) קשורין את שני סוגיו התגמולים, הפנימיים והחיצוניים, לרמות הצלדים במודל הצלדים של Maslow (1954): ערך קיום וביטחונן, הבאים על סיפוקם ע"י תגמולים כגון שכר, תנאים פיזיים וקביעות. צרכים חברתיים, הבאים על סיפוקם ע"י תגמולים כגון יוקרה או הכרה על ידי אחרים, וערך האני והנשמה עצמית, הבאים על סיפוקם על ידי תנמולים כגון מציאות עניין וספיק בעבודה ויכולת לבטא את היכシリום. על בסיס תגמולים כוונת עניין וספיק בעבודה ויכולת לבטא את היכシリום. על בסיס הנחה כי בעלי ערך בעבודה וחומיין בוחרים במקצועות בעלי אפיונים דומים, נעשו ניסיונות לאפיין את המשותף לבוחרים במקצועות מסוימים.

■ המנייעים הייחודיים לבחירה במקצוע מסייע

בחירה בלימודי מקצוע מסייע (helping profession) מניעים רבים, מודעים ושאינם מודעים. קיימת הטעינה גורבת בבחירה במקצועות כמו פסיכולוגיה, ייעוץ ועבודה סוציאלית, בניסיונות לייחד אותם מהבוחרים במקצועות אחרים, ובזיהוי הגורמים שהביאו לבחירתם במקצוע (Kottler, 1993). נראה, כי קיימת חשיבות רבה להעמקה בנושא זה עבור העובדים במקצוע ועבור המכשירים אותם. למעשה, מודעות למניעים אלה היא חלק בלתי נפרד מתהליכי ההכשרה בתחלת וההתפתחות המקצועית בהמשך (Corey & Corey, 1998).

מקובל למיין את הגורמים לבחירה במקצוע מסייע ל-3 קטגוריות:

1. הבחירה כטעינה לסייע: הכוונה לסייעים הקשורים בנסיבות הפעולה המשוות, כגון: שאיפה להשဖיע ולשנות, הצורך בדאגה לאחרים, עצמאות, גיוון, Brown & Lent, 1992; Corey & Corey, 1998; Guy, 1987; Martson, 1984).

2. הבחירה כעונה על צרכים פסיכולוגיים: צורך לטפל בקונפליקטים לא פתרומים של המטפל כמניע חזק לבחירה במקצועות הסיווע (Kottler, 1993). במקצועות אלה נמצא המטפל כבעין מצב טיפול מתמיד ובוחן דרך סייפור של המטפל את חייו שלו. כך, מספק העיסוק בטיפול אפשרות לעיסוק בעניות אישיות, לסייע זחפים, סיוף הצורך בשליטה, ועיסוק בנושאי קשר, Guy, 1987; Corey & Corey, 1998; Martson, 1984; Sussman, 1992).

3. הבחירה כקשה לנשיות נובעת ממנה: הבחירה במקצועות שירות וסיעוד המחייבים התייחסות סוציאו-אומצינלית גבוהה, קשורה להפנמת הטריאו-טיפ המני המגדיר נשים בתכונות השיכרות לתחים החברתיים כגון: אכפתות, רגשות, דאגה, ואופתיה לצרכי האחר. על כן נטו נשים נמשכות לעבודה המאפשרת להן לשרת את צרכי הזולת, ועיקר סיוקן המקצועי יכולת להגביר את רווחתו של Brown & Lent, 1992, 1996; פרידמן, 1998; לביא, 1980).

תהליכי הבחירה הפסיכופטי במקצוע היעוץ – מקצוע נשי שכך 92%

היות ו-50% מהסטודנטיות כבר עוסקות בייעוץ חינוכי בפועל, נערכו מבחנים הבודקים הבדלים אפשריים בין העבודות בייעץ בפועל לאלה שאין עוסקות בייעוץ, על פni משטני המקרה הבלתי תלויים פשרה במונחי חלופות ופשרה במונחי שיקולים. הבדיקה העלתה כי לא קיימים הבדלים בין העבודות בייעוץ שאין עוסקות מבחנית משתנים אלה, ועל כן נתייחס אליהן כאל שיקות לאוכלוסייה אחרת.

כלים

שאלון הכלול חמישה חלקים שהוקן על ידי:

1. **שאלון בחירת מקצועית במונחי חלופות.** השאלון כולל 9 שאלות שבוחן נבדקה הפשרה לימודיים האקדמיים: מה היה החוג אותו בקשה המשיבה ללמידה ברמת תואר ראשון, ומה למדת. ברמת התואר השני. במידה ולא במידה בחוג אותו רצתה, היא נתבקשה להשיב מדויק העדפתה הראשונה לא התמשחה. בהמשך הופיעו אותן שאלות לגבי התואר השני. בנוסף, נשאלת הסטודנטית מהו החלום המקצועית שלו (בנהנזה שאין בפניה אילוצים).

במטרה לבנות משתנה המודד את תפיסת הפשרה במונחי חלופות, סוגה כל נחקרת לאחרת מארבע הקבוצות הבאות:

1. אין פשרה. הנחקרת מודיעות כי היא במידה את המסלול שחפיצה בו בעדיפות ראשונה, גם ברמת התואר הראשון וגם ברמת התואר השני.
2. פשרה בתואר ראשון. קיימת פשרה לימודי התואר הראשון, ולימודי תואר שני בייעוץ חינוכי היו עדיפות ראשונה.
3. פשרה בתואר שני. קיימת פשרה לימודי התואר השני בייעוץ חינוכי, בעוד שברמת התואר הראשון לא נעשתה פשרה.
4. פשרה במסלול הלימודים גם ברמת התואר הראשון וגם ברמת התואר השני.

2. **שאלון בחירת מקצועית במונחי שיקולים.** בשאלון זה הוצאה רשימה של 34 שיקולים המשפיעים על בחירה מקצועית, והסטודנטית התבקשה לצין על גבי סולם ליקרט הנע בין 1 (כלל לא חשוב) ל-5 (חשיבות רבה מאוד) את החשיבות שהיא מייחסת לכל אחד מהם. דוגמאות לשיקולים: עניין, עזרה לאנשים, יוקרה וسطטוס. רישימת השיקולים מתבססת על ראיונות عمוק (גנרגונן ופיישמן, 1999) ועל תיקוף מחומר תיאורטי ומחקרית בתחום (לדוגמה: אלבק, 1980; 1980; Super & Bohn, 1970). לשם בניית משתנה המודד את תפיסת המצב הרצוי על פni השיקולים הקיימים בבחירה מקצוע, נערכן ניתוח גורמים PAF עם רוטציה OBLIMIN.

הניתוח הראה שלושה גורמים: הגורם הראשון – "שיקולי הגשמה עצמית". מבטא שיקולים כגון סיפוק, עניין ואפשרות לבטא יצירתיות. מהימנותו של גורם זה הינה 0.62;

תלמידי תואר שני בייעוץ חינוכי, ואת הקשר בין הפשרה המתבצעת בעת תחיליך הבחירה במסלול לימודים זה לבין מחויבות למקצוע.

■ שאלות המחק

1. מהו מרכיב הפשרה בהחלטה ללמידה ייעוץ חינוכי: האם לימוד הייעוץ היו בעדיפות ראשונה? אם לא, מהי העדיפות הראשונה? (המשגת הפשרה במונחי חלופות); מהו הפרע בין השיקולים (ערכי העבודה) החשובים לסטודנטיות ליעוץ חינוכי ובין תפיסתן את מקצוע הייעוץ כמשמעות שיקולים אלה? (המשגת הפשרה במונחי שיקולים).

2. מה הקשר בין תפיסת הפשרה במונחי חלופות, לתפיסת הפשרה במונחי שיקולים? אנו משערות כי ניתן למצוא קשר בין תפיסת הפשרה במונחי חלופות לבין תפיסת הפשרה במונחי שיקולים: המתאפשרות פעמיים על חלופות (בתואר ראשון ושני), יהיו בעלות פשרה גבוהה יותר במונחי שיקולים מהמתאפשרות פעמיים אחד (בתואר ראשון או בתואר שני), והמתאפשרות פעמיים אחד יהיה בעלות פשרה גבוהה יותר במונחי שיקולים מהלא מתאפשרות כלל.

3. מה הקשר בין תפיסת הפשרה לבין מחויבות לעיסוק במקצוע ייעוץ חינוכי? אנו משערות כי ניתן למצוא קשר בין תפיסת הפשרה במונחי חלופות למחויבות למקצוע: המתאפשרות פעמיים יהיו בעלות מחויבות נמוכה מהמתאפשרות פעמיים אחד, והמתאפשרות פעמיים אחד יהיו בעלות מחויבות גבוהה מהלא מתאפשרות כלל. בדומה, ניתן למצוא קשר בין תפיסת הפשרה במונחי שיקולים למחויבות למקצוע: ככל שהפשרה גבוהה יותר, כך תפתח המחויבות למקצוע.

■ שיטות המחק

נבדקים

99 סטודנטיות לתואר שני בייעוץ חינוכי (7 גברים, ו-6 נחקרות שניכן עולה על 36 חוץאו מהמדובר). גיל הנחקרות נע בין 24 ל-36. רובן (80.6%) בגיל שבין 24 ל-29. מכב משפחתי: 59% נשואות (Mahon 60% עם ילדים ו-40% ללא ילדים). השאר (38.9%) רווקות, כמעט שתיים מהן גראשוות. 50.6% מהסטודנטיות עוסקות בייעוץ חינוכי בפועל. 12% עוסקות במסלול החלו את לימודי התואר השני והיתר החלו לעסוק במקצועו תוך כדי לימודיהם. 29% עוסקות בעבודה טיפולית, והשאר (14.5%) עוסקות בעבודה מוסგ אחר. 5.9% מוסגים דיווחו כי הן עוסקות בעבודה טיפולית, והשאר (16.8%) מוסגים אחר. 56.8% – רובן – בשנת הלימודים השנייה; 18.9% בשנת הלימודים השלישי; ו-7.4% בשנה הרביעית ללימודייהם.

■ ממצאים

נציג תחילה את מעתני הממחקר בرمמה התיאורית ולאחר מכן את הקשרים ביניהם, בהתיחס לשערות הממחקר.

המחויבות למקצוע

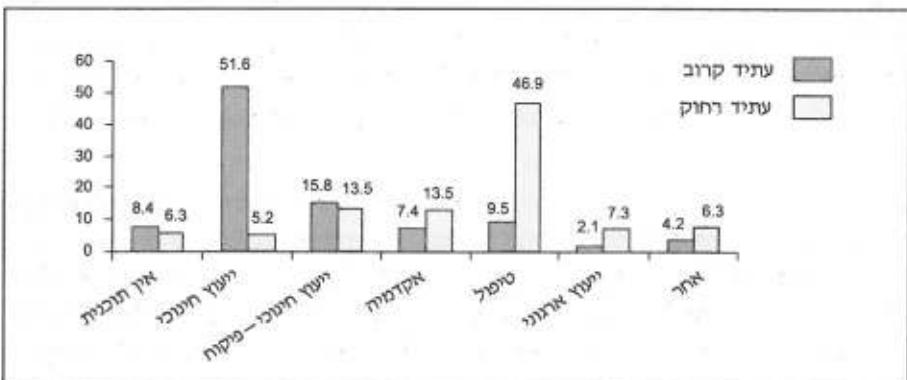
מחויבות הסטודנטיות לייעוץ חינוכי לעסוק במקצוע זה עם סיום הלימודים מתפלגת כמו צג בלוח 1:

לוח 1
התפלגות המשנה "מחויבות"

	%	N	רמת המחויבות
אין מחויבות	35.4	35	
מחויבות לטוויה קצר	47.5	47	
מחויבות לטוויה ארוך	17.2	17	
סה"כ	100	99	

ניתן לראות כי שליש מהסטודנטיות לתואר שני בייעוץ חינוכי אין מתכוונות לעסוק במקצוע זה. מחcitת הנחקרות מחויבות למקצוע לטוויה הקצר בלבד, ופחות מחמישית מצהירות על מחויבות לטוויה הארוך. התפלגות התוכניות המקצועיות-תעסוקתיות של הסטודנטיות שנבדקו תוך הבחנה בין הטוויה הקצר לטוויה הארוך, מוצגת בתרשימים 1:

תרשים 1
התפלגות של תוכניות מקצועיות (ב אחוזים)



הגורם השני – "שיעור יוקרה וכסף" קשור בשיקולים הקשורים בתגמולו יוקרה וכסף, סימבוליים ואינטראומנטליים, ומופיעים בו פריטים כמו "הכנסה כספית גבוהה" ו"סטודנט גובה". מהימנותו: 0.7. הגורם השלישי, "שיעור נוחות" כולל פריטים כמו "שיעור עבודה נוחות" ו"קרבה לבית". מהימנותו: 0.67.

3. שאלון **תפישת מאפייני מקצוע הייעוץ החינוכי**. שאלון זה זהה בפריטיו לשאלון השיקולים. הפעם הותבקשה הסטודנטית לדרג את המידה שבה קיימים מאפיינים אלה במקצוע הייעוץ החינוכי. האפשרויות היו בין 1 (כלל לא מאפיין) ל-5 (מאפיין במידה רבה מאד). על מנת למנוע דפוס תשובה חוזרת על עצמו (Response Set) הופיעו הפריטים בשני השאלונים בסדר שונה, והם הופרדו ביניהם על ידי שאלוני הממחקר האחרים. הגורמים בשאלון זה זהים לגורמים בשאלון השיקולים עם המהימנות הראוות: מאפייני הנשמה עצמית ($\alpha=.83$), מאפייני יוקרה וכסף ($\alpha=.61$) ומאפייני נוחות ($\alpha=.66$). ציון פשרה במונחי שיקולים חושב על פני כל אחד משלושת הגורמים – שיקולי הנשמה עצמית, שיקולי יוקרה וכסף ושיקולי נוחות. ציון פשרה הוא ההפרש בין ציון בשאלון השיקולים (עד כמה שיקולים אלה חשובים לנוחרת – המצביע הרצוי, הנשאף) והציון המקביל לו בשאלון המאפיינים (עד כמה הסטודנטיות תופסות כי מאפיינים אלה קיימים במקצוע הייעוץ החינוכי – המכוב המצוין הנitin להשגה). ציון פשרה כולל במונחי שיקולים הוא סכום שלושת ציונים אלה.

4. שאלון **מחויבות למקצוע הייעוץ**. שאלון זה בדק את תוכנוניותה לעתיד של הסטודנטית לטוויה הקצר (חמש השנים הקרובות) ולטוויה הארוך (מעל חמיש שנים). לגבי שני פרקי זמן אלה הסטודנטית הותבקשה לדוח על תוכנונيتها בהתחשב לרשותה הבאה: אין תוכנית ברורה; יועצת חינוכית בבית ספר; יועצת חינוכית בתפקידי הדרכתה ופיקוח, מחקך והוראה באקדמיה, טיפול, ייעוץ ארגוני או אפשרות אחרות.

במטרה לבנות משתנה המודד את מידת המחויבות למקצוע, השתתפות סוגו שלוש קבוצות: אין מחויבות – אין כוונה לעסוק בייעוץ חינוכי; מחויבות לטוויה קצר; הכוונה לעסוק בייעוץ חינוכי לטוויה של חמיש השנים הקרובות ובעתיד הרחוק לעבור לעסוק אחר. מחויבות לטוויה ארוך: לעסוק בייעוץ חינוכי גם בטוויה הקצר וגם בטוויה הארוך.

5. שאלון **פרטים אישיים**. השאלון כולל פרטיים דמוגרפיים.

חלי
השאלונים הועברו בכיתות לימוד בעת שיעורים במסגרת לימודי התואר השני בייעוץ חינוכי בחמש אוניברסיטאות הממחקר.

ЛОח 3

**ממצאים וסטיות תקן של השיקולים החשובים בבחירה מקרים
ושל תפיסת מאפייני מקרים ייעוץ חינוכי**

תפיסת מאפייני מקרים ייעוץ	השיקולים		בחירה מקרים בבחירה מקרים
	SD	M	
הגשמה עצמית	0.47	4.27	0.39
יוקרה וכסף	0.65	2.43	0.70
נוחות	0.74	3.56	3.64

מלוח 3 עולה כי קיים פער משמעותי בגורמים יוקרה וכסף: תגמולי יוקרה וכסף דורגו כшиקולים בעלי חשיבות ביןונית ומעלה בעט בחירת מקרים, ואילו הייעוץ החינוכי נטפס כמספק במידה מעטה בלבד של תגמולים אלה. פער זה הינו מובהק: $p < .001$, $t = 12.75$.

גורם ההגשמה עצמית נתפס על ידי הסטודנטיות לייעוץ חשוב ביותר בעט בחירת מקרים. הייעוץ החינוכי אمنס נתפס בעיניו כמקצוע המאופיין במידה רבה ביכולת להגשמה עצמית, אך הפער בין "המצוין" ל"רצוי" מובחן: $t = 4.28$, $p < .001$. הנקודות מיחסות חשיבות ביןונית לשיקולי נוחות בעט בחירת מקרים, וטופסת את מקרים הייעוץ כמספק תגמולים אלה בהתאם מידת (הפער בין שיקולים למאפיינים בגורם זה אינו מובהק). לסיום, הבחירה לימודי ייעוץ חינוכי מערבת פשרה בשיקולי יוקרה וכסף ובشكולי הגשמה עצמית, ואינה מערבת פשרה בשיקולי נוחות.

השערה מס' 1: הקשר בין תפיסת פשרה במונחי שיקולים לתפיסות פשרה במונחי חלופות

ההשערה הייתה כי קיים קשר בין תפיסת הפשרה במונחי חלופות לבין תפיסת הפשרה במונחי שיקולים. ההשערה נבדקה באמצעות ניתוח שונות חד כיווני. תחילה נבדקו ההבדלים בציוני תפיסת הפשרה במונחי שיקולים על פני ארבע קבוצות הפשרה במונחי חלופות. בהמשך נבדקו הבדלים בין הקבוצות כמפורט בלוחות 4 ו-5.

מהלוחות ניתן לראות כי השערה זו אושחה וכיים הבדלים מובהקים ($p = 0.05$) בין ממוצעי הקבוצות: $\chi^2 = 12.6\%$ בולטים נספרו, 8% מהשנות של משתנה הפשרה במונחי שיקולים מוסברת על ידי המשנה הבלתי תלוייפשרה במונחי חלופות. על מנת למצוין אלו קבוצות אחרות להבדל בוצע ניתוח Kontorstein. על פי ניתוח זה מקור השונות הוא בקונטרסט בין קבוצת הפשרה בתואר ראשון לבין קבוצות הפשרה בתואר שני והפרשה בשני התארים ($p = 0.05$, $t = -1.87$).

ניתן גם להסביר, כי סטודנטיות שהתפשו פערם, בתואר שני (ובתואר ראשון

מעיוון בתרשימים ניכר רצון של מחצית מהנקורות (45.9%) לעסוק בהמשך דרכן המקרים בטיפול. מעניין לראות כי רוב הנקרות המצהירות על מחויבות למקרה בטוחה קצר, מתכונות לעסוק בטיפול בהמשך דרכן.

מרכיב הפשרה – המשגה במונחי חלופות

משתנה זה בודק את מרכיב הפשרה "בהיסטוריה הלימודית" של הסטודנטית ברמת התואר הראשון וברמת התואר השני: האם הסטודנטית לומדת את המקצוע ש党校ה בו, האם עשתה פשרה ומתי.

מלוח 2 עולה כי שלוש מהנקורות למדו לתואר הראשון ולומדות עתה לתואר שני את חוג הלימודים אותו העדיפו ושבו בהרו. אצל כל השאר, שני שלישי, הייתה מעורבת פשרה בהחלטה ללימוד ייעוץ חינוכי.

ЛОח 2

התפלגות המשנה "תפיסת פשרה במונחי חלופות"

	%	N
אין פשרה	34.7	33
שרה ברמת התואר הראשון	20.0	19
שרה ברמת התואר השני	25.3	24
שרה בשני התארים	20.0	19
לא השיבו	—	4
סה"כ	100	99

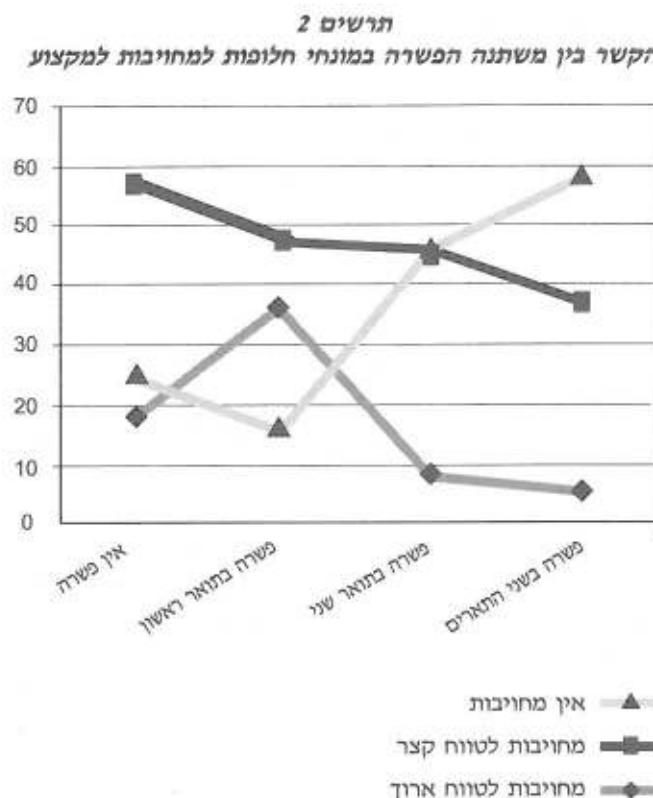
לעכש הזיקה שבין בחירת חוגי הלימודים באוניברסיטה לבין החלום המקצועי, נתקשו הנקרות לצוין את הי"ודה" המקצועי הנבחר שלהם. בנוסף, נשאלו הנקרות בשאלת פתוחה מהו חלומן המקצועי, בהנחה שמדובר במקרה קל. 49.4% – מהוצאות הנקרות – ענו כי חלומן המקצועי הוא פסיכולוגית קלינית או תרפה. 20% ענו כי חלומן המקצועי מתמקד בתחום החינוך השונים, 17% ציינו שדה מקצועי אחר לחלופותן, ואילו 12.6% בלבד ענו כי חלומן המקצועי הוא ייעוץ חינוכי.

מרכיב הפresa – המשגה במונחי שיקולים

שרה במונחי שיקולים מוגדרת, כפי שתואר לעיל, כפער בין השיקולים החשובים לסטודנטית בבואה לבוחר מסלול לימודים המוביל למקרה לבני תפיסת קיומם של מאפיינים אלה במקצוע ייעוץ חינוכי. בלוח 3 מוצגים מצד אחד חישבות השיקולים בבחירה מקרים בעניין הנקרות, ומצד שני תפיסתן עד כמה מאפיינים אלה קיימים במקצוע ייעוץ חינוכי.

מלות 6 עולה כי ההשערה אושווה – קיים קשר בין משתנה הפשרה במונחי חלופות לבין המחויבות למקצוע. ניתוח קוונטיטטיבים מלמד שמקור ההבדלים הוא בהבדל בין קבוצת הפשרה בתואר ראשון לבין קבוצות הפשרה בתואר שני ($\chi^2 = 11.32, p < .001$). הסיכוי של קבוצת הפשרה בתואר ראשון למחויבות למקצוע גדול פי 17 מזוהה של קבוצות הפשרה האחרות.

ניתן לומר כי שתי הקבוצות הראשונות – "אין פשרה" ו"פשרה בתואר ראשון", מאופיינות במחויבות גבוהה לעומת שתי הקבוצות האחרות – "פשרה בתואר שני" ו"פשרה בשני התארים", המאפיינות במחויבות נמוכה.



השערה מס' 3: קשר בין תפיסת הפשרה במונחי שיקולים ובין המחויבות למקצוע. שיערנו כי ככל שעולה תפיסת הפשרה במונחי שיקולים כך תפחית המחויבות למקצוע. השערה זו נבדקה באמצעות מקדים מתאימים ספרירמן. נמצא מותאם שלילי מובהק בין שני המשתנים: ($r_s = -0.35, p < .0001$).

ושני תופסות את מאפייני מקצועי הייעוץ חינוכי כרוחקים יותר מהמצב אליו שאפו, ככלומר השיקולים החשובים להן, לעומת סטודנטיות שלא התאפשרו או שהתאפשרו רק ברמת התואר הראשון.

ЛОח 4
ממוצע וסטיות תקן של ציוני פשרה במונחי שיקולים
על פני פשרה במונחי חלופות

	SD	M
אין פשרה	0.9	1.55
פשרה בתואר ראשון	1.16	1.52
פשרה בתואר שני	1.18	1.82
פשרה בשני התארים	1.27	2.38

ЛОח 5
ניתוח שונות חד-כיווני של ציוני הפשרה במונחי שיקולים
על פני תפיסת הפשרה במונחי חלופות

מקור השונות	p	F	ms	df	Ss
בין הקבוצות	0.05	2.66	3.27	3	9.82
בתוך הקבוצות	–	–	1.22	91	111.62

השערה מס' 2: הקשר בין פשרה במונחי חלופות לבין המחויבות למקצוע ההשערה, שנבדקה באמצעות מבחני χ^2 , הייתה שימצא קשר בין תפיסת הפשרה במונחי חלופות למחויבות למקצוע.

ЛОח 6
 מבחני χ^2 לבדיקת קשר בין פשרה במונחי חלופות למחויבות למקצוע

סה"כ	פשרה בתואר ראשון		פשרה בתואר שני		אין פשרה					
	מחויבות	%	N	%	N	%	N			
		מחויבות	%	מחויבות	%	מחויבות	%			
אין מחויבות	34.7	33	57.9	11	45.8	11	15.8	3	24.2	8
מחויבות לטוווח קצר	48.4	46	36.8	7	45.8	11	47.4	9	57.6	19
מחויבות לטוווח ארוך	16.8	16	5.3	1	8.3	2	36.8	7	18.2	6
סה"כ	100	95	20	19	25.3	24	20	19	34.7	33

$$\chi^2 = 14.73, p < .01$$

הסוציאלייזציה הפסיכולוגית במקצוע הייעוץ החינוכי: ברמת התואר השני הוכחשה הינה לקראת מקצוע ספציפי, בעוד שתואר ראשון היהו תשתיית בלבד, ומאפשר בחירות נוספות ומגוונות בעתיד. יש לזכור כי בחירה בלימודי תואר שני הינה שלב מבחן ובורר בעיצוב הקריירה, המנוגבת את הבוחר למסלול מסוים ומיצה את טווח הבחירה האפשרות בעתיד. לימודים אלה, שהקבלת אליהם סלקטיבית ורק שער קטן מבין הנושאים מתאפשר, משמעם השקעת מושבים רבים ביוטר מצד הסטודנט ומצד האוניברסיטאות, התופסים את לימודי התואר השני כהכרשת עתודה מקצועית.

פשרה היא תהליכי נורמטיבי וטובי בחירות מסלול לימודים בפרט, והוא מעורבת בכל תהליך של קבלת החלטה מקצועית בכלל (Ginzberg, 1951; Super, 1953). יחד עם זאת, לפשרה בתהליכי הבחירה בלימודי ייעוץ חינוכי יש השלוות אפשרויות שונות. אחת מהן, אשר נבדקה במחקר זה, היא המחויבות של תלמידי תואר שני בייעוץ חינוכי לעסוק בעתיד במקצוע. מן הממצאים משתבר כי שליש מהנחהרות אין מתחומות כלל וכלל לעסוק בייעוץ חינוכי. כמחצית מהנחהרות מחויבות למקצוע לטוויה של שנים ספורות בלבד, ורוכן מתחומות לעסוק בעתיד בטיפול או בתרפיה מסווג כלשהו. פחות ממחמישת מהנחהרות מתחומות להישאר במקצוע לטוויה הארוך.

אמנם, התפתחות קריירה בעולם המשנה שאנו חיים בו כולל מעברים בין מקצוע ומתקף לתפקיד. העוסקים בתחום פיתוח קריירה (Sheey, 1995; Super, 1990) מתראים מעגלים בחוי הפרט שבhem לאחר התבששות והתחזקות במקצוע מסויים ולאחר מכן מיצא את כיסרו במקצוע מסוים מגע שלב של דעיכה. תכופות חל אז מעבר לתפקיד או עיסוק אחר, המתאים יותר לשלב ההפתחותי של הפרט באותו זמן. ותהליך זה חל בדרך כלל בסוף הבגרות המוקדמת, עת נבחן העבר תוך התווית שאיפות חדשות. נראה, כי תהליכי אלה מהווים חלק ממוחלך הפתחותי כהם מופיעים לאחר התבששות והתחזקות במקצוע, המכירה את הפרט לחתקדם לידיים חדש בחוי. הממצא שאחת מכל שלוש סטודנטיות ליעוץ חינוכי אינה מתחومة לעסוק במקצוע עוד במהלך לימודיה, ומהцитת מהסטודנטיות מצהירות על מחויבות למקצוע לטוויה של חמישה שנים בלבד, רמזים על מרכבות נוספות, מעבר לתהליכי המצופה של התרבות מקצועית. נראה כי "תמונה מצבי" זאת משתעה בין השאר כי המקצוע נتفس "כתהנה זמנית" בלבד: לנוכח הדיווחים כי החלום המקצועי של מחצית מהסטודנטיות הוא טיפול וترפיה, וכי מחצית מהסטודנטיות אכן מתחנות לעסוק בתחום זה בעתיד, נראה כי עברו רוב הסטודנטיות הבחירה מטעם "קורס קפיצה" המאפשר להגיע באמצעותו למקצוע אחר, נחשק יותר. אולם, ניתן כי בסופו של דבר, מסיבות שונות, אחוז העובדות בפועל בייעוץ יהיה גבוה יותר. יהד עם זאת, מחקרים אשר בדקו הצהורות מחויבות לעומת נשירה בפועל אכן נמצא קשר בין שני המשתנים (Steers, 1977; Kaldenberg et al., 1995; Blau & Boal, 1987). בכלל מקרה, גם אם לא כל המצהירות על מחויבות נוכחה אכן בפועל, עצם ההצהרה בשלב ההכרה על מחויבות נוכחה מהווה ממשמעות.

פשרה בעת תהליכי בחירת מסלול הלימודים קשורה על פי ההשערה שהעלינו

כל שsstודנטית תפסת את הפער בין השיקולים החשובים לה בבחירה מקצוע למאפייני מקצוע הייעוץ החינוכי כגדול יותר, כך פחות מחויבותה למקצוע.

■ 3.2 ■

מטרת המחקר הייתה לבחון את מרכיב הפשרה בתהליכי הבחירה בלימודי תואר שני בייעוץ חינוכי, את רמת המחויבות למקצוע בקשר המושגים עצמן לקרוatan, ואת הזיקה בין הפשרה למחויבות למקצוע הייעוץ. המחקר התבסס על המודל של Gati בנוסח פשרה בחירה מקצועית.

ממצאי המחקר עולה כי הבחירה בלימודי ייעוץ חינוכי ברמת תואר שני היא מצרף של גורמים מכונים וגורמים תוחמים (פלום, 1966). הגורמים המכונים באו לידי ביטוי במערכות של ערכי עבודה ושיקולים הקשורים בהגשמה עצמית, סיוע לזרת ונתינה, אשר דורך על ידי הנחקרות בשיקולים בעלי חשיבות גבוהה. בה בעת, בחירה בלימודי ייעוץ מעורבים גורמים תוחמים רבים, אשר פורטו על ידי הנחקרות בمعنى שלאלה מדוע לא מושך החלום המקצועי: אי קבלה לחוג לימודים מועדף, אי עמידה בסיפוי הקבלה לחוג הלימודים המבוקש, אילוצים אישיים, כלכליים ומשפחתיים שונים, אשר תחמו את טווח אפשרויותיהם של רוב הנחקרות ואילצו אותן לותר על חלופות מודפסות. רק שליש מהחקרות לא התפשרו כלל (חן בשלב התואר הראשון והן בשלב התואר השני), ואילו כל היתר התפשרו לבואן לחוג בלימודי ייעוץ, בשלב התואר הראשון, התואר השני או שניהם. יתר על כן, מהממצאים עולה כי רוב הנחקרות (87%) מושתoras למשמעותו על חלומו המקצועי האמתי מעמס בחירותן בלימודי ייעוץ חינוכי, וכי החלום המקצועי של רוב הנחקרות הוא פסיקולוגיה קלינית או תרפיה.

אין בידינו נתונים המאפשרים לנו להשוות נתונים אלה עם שיעור המתאפשרים בקרב הבוחרים במקצועות אחרים. עם זאת, נראה לנו כי אחוז המתאפשרים בקרב הסטודנטיות ליעוץ גבוה, והפresa וטופסת מקום מושמעותי בתהליכי הבחירה, עד כי אפשר להעריך בזהירות כי קיים אכן דפוס ייחודי לבחירה בלימודי ייעוץ.

עיקריות: קבועה אחת כוללת את הסטודנטיות שהתפזרו בלימודי שני התארים או בלימודי התואר השני, וממוצע הפשרה שלתן במונחי שיקולים הוא גבוה יחסית; קבועה שנייה כוללת את אלה שהתפזרו רק בתואר ראשון או שלא התפזרו בכלל, וממוצע הפשרה שלתן במונחי שיקולים נמוך יחסית. נראה, כי לפשרה בתואר שני משמעות נוספת, שכן המתאפשרות בתואר השני (ובשני התארים) توفסות את מאפייני מקצוע הייעוץ החינוכי כרוחקים יותר מהאידיאל הרצוי לחן – ככלומר, השיקולים החשובים לחן. נראה שפresa בתואר ראשון היא חלק מתהליכי של בורר ובחירה, והמודעות לקיומה יוצרת תסכול, בעוד שפresa ברמת התואר השני הינה פשרה מסוג אחר, ומלווה בתוצאות של פער מתסלל בין רצוי למצוי לפני המקצוע הנבחר. אנו נוטות להניח כי ההבדל בין שתי הקבועות מסקף את המבנה הנוכחי של

המקצועית לבין מחויבות מקצועית, וועסקים באופן ישיר ומוקד בבחירה הספציפית בלימודי ייעוץ חינוכי. הממחקר תורם לשרטוט תמונת מצב של הגורמים המובילים לבחירה בלימודי ייעוץ חינוכי, השרה הכרוכה בבחירה זו והמחויבות למקצוע, בקרב סטודנטיות המכשרות עצמן לעסוק בו. בנסוף, הממחקר כולל פיתוח שאלון העוסק בגורמים לבחירה בלימודי ייעוץ, במחויבות למקצוע ובמדידת עצמתה השרה על פי המודל של Gati. על אף המגבלת של התמקדות במקצוע אחד בלבד, מצוי הממחקר מחדד את ההבדל בין קבוצות השרה בתואר ראשון לפשרה בתואר שני ואת העובדה שקיים הבדל איקוני בין סוג השרה בכל אחת מהקבוצות: השרה בתואר שני היא משמעותית יותר וקשורה למחויבות נמוכה למקצוע. נראה, כי בעת שקיימת פשרה והמקצוע הנבחר בסופו של דבר הינו ברירת המחדל, ממשיכה העדיפויות הראשונה – החלום המקצוע – להוות חופה עבור הבוחרת שאינה מותרת על חלומה הראשון. כפי שראינו, חלום המקצוע של רוב הבוחרות בלימודי ייעוץ הוא טיפול פרטני. חלום טיפול נבע לרוב מרכיבים פנימיים עמוקים ומונע על ידם (Corey & Corey, 1998; Guttmann & Daniels, 2001; Guy, 1987; Martson, 1984; Sussman, 1992). צרכיהם אלה הם חזקים, לא תמיד מודעים, וקשריהם בתהליכיים נפשיים מורכבים. על כן, הוויטר על חלום מקצועי הנבע מרכיבים אלה הוא מורכב, ולא נעלם בכלל קיומם של אלוצים חיצוניים. בזמן שהחקרות מתפרשות על ה cholophe הנחשכת – החלום המקצועי שלהם – הן מתרשות גם על שיקולים ותגמולים חשובים: במחקר זה נמצא פשרה בשיקולי יוקרה בכיס ובסיקולי הנשמה עצמית. נמצא זה מסביר אף הוא את המחויבות הנמוכה, שכן שיקולים אלה נמצאו כיווצרי מחויבות (Becker, 1960; Firestone & Pennel, 1993; Hall et al., 1970; Hrebiniaik & Alluto, 1972). נראה כי ה cholophe המועדף – פסיכולוגיה קלינית או רפואי – מספקת יותר מקצועי הייעוץ החינוכי הן את צורכי היוקרה והכיס והן את הצורך והרצון של הנחקרות לעסוק בטיפול.

لتוצאות הממחקר מעורבות עיינות ומעשרות להנאה המקצועית האחראית על עיצוב הפרופסיה, תהליכי הקבלה להכרה במקצוע, ויצוב הזוהות המקצועית של העובדים בו. סוגיות אחותות העולות ממצאי הממחקר נוגעות לשאלת, האם שרה בקשר לבחירות בלימודי המקצוע, ומחויבות נמוכה לעסוק בו פוגעת במעמד הייעוץ החינוכי כפרופסיה. הייעוץ החינוכי, מאז שהוקם כעיסוק שונה להוראה, נאבק ללא הרף על הפיכתו מעיסוק למקצוע (Arherad וDeshbuki, 1999; Magen, 1993; Baker, 1996). הממצא כי רוב הנחקרות הגיעו ללימודי הייעוץ החינוכי עקב אילוץ כלשהו מרמז על קיומה של סלקציה שלילית למקצוע. גם חוסר המחויבות למקצוע הייעוץ עשוי לפחות במעטם הפרופסיה, בין אם מדובר ברמה הצהרתית, ובוודאי אם בפועל שיעור ניכר מהיעזרים החינוכיים פורשים בשלב מוקדם מן המקצוע. נראה, כי הבעת מחויבות של עובדים למקצועם מהווה מدد חשוב למשמעותה של הבחירה החדשת המקצועית.

כמו כן, תפיסת שרה גבוהה ומחויבות נמוכה עלולים לבוא לידי ביתוי גם במתוך העבודה: מחויבות מקצועית נמוכה כקשה למשתנים רבים הקשורים לאיכות העבודה המתבצעת ולרווחת הפרט העובד. אם אכן המחויבות הנמוכה משפיעה לאחרר מכון על גורמים כגון שביעות רצון, מוטיבציה וביצוע, יש בכך השכלות משמעותיות עבור הפרט העובד במקצוע, עבור הפרופסיה ועבור הארגון בתוכו עובדת היועצת. כאמור,

מחויבות נמוכה לעסוק במקצוע בעtid. התוצאות איששו השערה זו, ונמצא קשר מובהק בין מידת השרה למחויבות למקצוע, הן במונחי שיקולים (כל שציוו השרה הכלול גובה יותר מהחויבות נמוכה יותר) והן במונחי חלופות – סטודנטיות שהתפשו בתואר שני היבעו מהחויבות נמוכה יותר למקצוע, בעוד השרה הייתה יותר למקצוע. השאלה או שהתפשו בתואר ראשון היבעו מהחויבות גבוהה יותר למקצוע, נמצא מזאת זה מחדד את ההבדל בין קבוצות השרה בתואר ראשון לפשרה בתואר שני ואת העובדה שקיים הבדל איקוני בין סוג השרה בכל אחת מהקבוצות: השרה בתואר שני היא משמעותית יותר וקשורה למחויבות נמוכה למקצוע. נראה, כי בעת שקיימת פשרה והמקצוע הנבחר בסופו של דבר הינו ברירת המחדל, ממשיכה העדיפויות הראשונה – החלום המקצועי – להוות חופה עבור הבוחרת שאינה מותרת על חלומה הראשון. כפי שראינו, חלום המקצועי של רוב הבוחרות בלימודי ייעוץ הוא טיפול פרטני. חלום טיפול נבע לרוב מרכיבים פנימיים עמוקים ומונע על ידם (Corey & Corey, 1998; Guttmann & Daniels, 2001; Guy, 1987; Martson, 1984; Sussman, 1992). צרכיהם אלה הם חזקים, לא תמיד מודעים, וקשריהם בתהליכיים נפשיים מורכבים. על כן, הוויטר על חלום מקצועי הנבע מרכיבים אלה הוא מורכב, ולא נעלם בכלל קיומם של אלוצים חיצוניים. בזמן שהחקרות מתפרשות על ה cholophe הנחשכת – החלום המקצועי שלהם – הן מתרשות גם על שיקולים ותגמולים חשובים: במחקר זה נמצא פשרה בשיקולי יוקרה בכיס ובסיקולי הנשמה עצמית. נמצא זה מסביר אף הוא את המחויבות הנמוכה, שכן שיקולים אלה נמצאו כיווצרי מחויבות (Becker, 1960; Firestone & Pennel, 1993; Hall et al., 1970; Hrebiniaik & Alluto, 1972). נראה כי ה cholophe המועדף – פסיכולוגיה קלינית או רפואי – מספקת יותר מקצועי הייעוץ החינוכי הן את צורכי היוקרה והכיס והן את תפיסת כמוסquitio הייעוץ החינוכי הן את צורכי היוקרה והכיס והן את

הចורך והרצון של הנחקרות לעסוק בטיפול. מכיוון שלימודי תואר שני בייעוץ חינוכי אפשרים בפועל התפתחות בכיוון זה, למשל על ידי התמחות בטיפול משפחתי, רואות כנראה הנחקרות את לימודי התואר השני בייעוץ חינוכי כ"קריש קפיציה" אשר יכול להן להתפתח בכיוון.

לטיסכים, האפשרות המשמשת לממש בסופו של דבר את החלום המקצועי, בצד הקושי הפסיכולוגי הפנימי בויתר עליון, מוביילים לכך שבמידה ולימודי ייעוץ חינוכי לא עמדו בעדיפות ראשונה, אלא נלמדו בעקבות אילוץ מסווג כלשהו, קיים סיכון נמוך וחסית למחויבות למקצוע.

מצאי הממחקר מצבעים אפוא על מקום מרכזי שתופסת השרה בתהליך הבחירה בלימודי ייעוץ חינוכי לתואר שני, ועל קיומה של מחויבות נמוכה למקצוע בקרב רוב הסטודנטיות, כמו גם על קשר מובהק בין שני המשתנים.

השתממוויות עיינות ומעשיות
תורМОטו של מחקר זה הינה במשמעות התיאורטי והמעשי אחד. במישור התייאורטי, מחקר זה הינו מהראשונים בכלל העוסק בקשר בין מרכיב השרה בתהליך הבחירה

- מגן, כ. (1993). היעוץ החינוכי: מעיסוק למקצועה. ביטאון אגודה היעצים החינוכיים בישראל, 2-1, 36.
- פלום, ג. (1966). הצעה לשינוי הנורמים הקובעים בחירות מקצוע. *מגמות*, יי"ד, 228-225.
- פרידמן, א. (1996). באה אהבה, אינטימיות וכח בוחות נשאות, קו אדום. *הוצאת הקיבוץ המאוחד*.
- Amundson, M. E. (1995). A Centric Career Counseling Model. ERIC Digest.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32-40.
- Blau, G. J. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 277-288.
- Blau, G. J., & Boal, K. (1987). Conceptualizing how job involvement and organizational commitment affect turnover and absenteeism. *Academy of Management Journal*, 35, 115-127.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (1992). *Handbook of Counseling Psychology*. New York: Wiley.
- Cherniss, C. (1991). Career commitment in Human Service professionals: A biographical study. *Human Relations*, 44, 419-436.
- Corey, M. S., & Corey, G. (1998). *Becoming a Helper*. Pacific Grove CA: Brooks/Cole.
- Downing, P., Dunlap, M., Hadley, B., & Ferrell, L. (1978). *Work Attitudes and Performance Questionnaire*. San Francisco: School of Nursing, University of California.
- Firestone, W. A., & Pennel, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63, 89-525.
- Firestone, W. A., & Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(4), 285-299.
- Fitzgerald, F. & Harmon, L. W. (2001). Women's career development: A postmodern update. In F. T. L. Leong, & A. Barak (Eds.), *Contemporary Models in Vocational Psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Francis, R. W. (1992). Issues in Establishing Rural Professional Development Schools. Paper Presented at the Annual Rural and Small Schools Conference. West Virginia.
- Fueyo, V. (1991). Implementing a field based elementary teacher training program. *Education and Treatment of Children*, 14, 280-298.
- Gati, I. (1986). Making career decisions: A sequential elimination approach. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 408-417.
- Gati, I. (1993). Career compromises. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 416-424.
- Gati, I., Houminer, D., & Fassa, N. (1997). Framing of career compromises: How career counselors can help. *Career Development Quarterly*, 45, 390-399.
- Gati, I., Houminer, D., & Aviram, T. (1998). Career compromises: Framing and Their Implication. *Journal of Counseling Psychology*, 45(4), 505-514.

מחקר זה לא בדק השלכות אפשריות אלה, וראוי לבחון במחקר עתידי את הקשר בין מוחיבותים לגורמים הקשורים באיכות העבודה הייעצת. יתרון גם, כי איות העבודה לא תיפגע, וזאת יהבידל בין מוחיבות מקצועית למוחיבות ללקוח (Fireston & Pennel, 1993). במקביל, נוכח החלום הטיפולי של רוב הסטודנטיות ליעוץ, יש לבדוק האם ועד כמה נוצרת אי הילמה בין דרישות המקצוע לבין דפוסי ביצוע התפקוד. יש לבדוק להיכן מנתבות הייעצות החינוכיות העוסקות במקצועות העסוקן לעסוק בטיפול (ארהריך, 1997; הראל ואהריך, 2001, 2001).

בנוסף, מעלה המחקר שאלות כגון: אילו מחלכים עשויים לשנות את תפיסות המקצוע בעקבות יריד ותגמולים כספיים נומכיס? כיצד ניתן לחדר את הזחות יתרונו היחסי של המקצוע ולהבדילו מהמקצועות הטיפוליים? מהו תפקיד האוניברסיטאות המכשירות לעסוק בעיצוב זהות המקצועית, ובהתיחסות לחולמות הטיפוליים של הפונות ללימודים ייעוץ? האם וכייז ניתן לקחת בחשבון את ממצאי המחקר בעת מיוון וקיבלה מועמדים למקצוע?

דיון עמוקיק בסוגיות העולות מממצאי מחקר יתרום לדעתנו לכך שפחות ופחות סטודנטיים יראו במקצוע קרש קפיצה בלבד וישאפו להתבסס בו לתקופות ממושכות.

מקורות

- אלבק, ש. (1980). בחירת מקצוע העבודה הסוציאלית. עבודת דוקטורט, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
- ארהריך, ר. (1997). מפקד ארצי של הייעצים החינוכיים. משרד החינוך, התרבות והספורט, ירושלים.
- ארהריך, ר. ודשבסקי, ע. (1999). היעוץ החינוכי בישראל – במסע מיניינן מוקוטב לקוטב. *עינויים*, 31-9, 4.
- ארץ, מ. ורים, ג. (1975). הנעה לעבודה: מהנדסים ומדעניים בתעשייה. *מגמות*, כ"א, 179.
- גניגון, א. ופשמן, ע. (1999). הבחירה במקצוע היעוץ החינוכי בקרב נשים צעירות – הנורומים המשפיעים על תחילה הבחירה וההמעצבים אותה. עבודה סמינרונית, המגמה ליעוץ חינוכי, אוניברסיטת תל אביב.
- הראל, ג. ואהריך, ר. (2001). סגנונות תפקוד של יועצים חינוכיים בישראל. *היעוץ החינוכי*, 2, 171-152.
- ירעאלי, ד. (1999) המיגדור בעולם העבודה. בתוך ירושלי, ד., פרידמן, א., דהאנ-כלב, ה., הרציג, ח., חסן, מ., נוה, ח., פוגלביז'יאו, ס. (עורכים), *מין, מגדר, פוליטיקה* (216-167).
- תל אביב: חקיבוץ המאוחד.
- לביא, ח. (1998). ניהול ופיתוח קריריות באמצעות השנת החיים. הוצאה לאור עט.
- לובסקי, ר. ובר, ש. (1995). המוחיבות למקצוע היעוץ החינוכי: השתלבות, התמדדה בעסוק ושביעות רצון מן העבודה. *היעוץ החינוכי*, 7, 97-122.

- LeCompte, M. D., & Dworkin, A. G. (1991). *Giving up on school: Student dropout and teacher burnout*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Martson, A. R. (1984). What make therapist run? A model for analysis of motivational styles. *Psychotherapy*, 21, 456–459.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Ribak-Rosenthal, N. (1994). Reasons individuals become school administrators, school counselors and teachers. *The School Counselor*, 41, 158–169.
- Roe, A. (1972). Perspectives in vocational development. In J. M. Whiteley, & Resnikoff (Eds.), *Perspectives On Vocational Development*. Washington D.C: American Personal and guidance association.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers workplace: The social organizations of schools*. New York: Longman.
- Sheey, G. (1995). *New passages: Mapping your life across time*. New-York: Random House.
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22, 46–56.
- Steers, L. W., & Porter L. W. (1991). Employee attachment to organization .In L. W. Steers & L. W. Porter (Eds.), *Motivation and Work Behavior*. (Fifth Ed) New York: McGraw Hill Book Company, 288–317.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185–190.
- Super, D. E., & Bohn, J. B. (1970). *Occupational Psychology*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company .
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, I. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sussman, M. B. (1992). (Curious Calling). Unconscious Motivation for practicing Psychotherapy. Jason Aronson Inc.
- Thornton, R. (1970). Organizational involvement and commitment to organization profession. *Administrative Science Quarterly*, 15, 417–426.
- Underhill, R. (1966). Values and post college career change. *American Journal of Sociology*, 7, 101–172.
- Wolfgang, A. P. (1995). Job stress, coworker social support and career commitment: A comparison of female and male pharmacists. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, 149–160.
- Zakay, D., & Barak, A. (1984). Meaning and career decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, 24, 1–14.
- Gati, I., & Asher, I. (2001). The PIC model for career desicion making: Prescreening, in-depth exploration, and choice. In F. T. L. Leong, & A. Barak (Eds.), *Contemporary Models in Vocational Psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. I. (1951). *Occupational Choice: An Approach To a General Theory*. New York: Colombia University Press.
- Greenhaus, H. J., Gerard A. C., Veronika M. G. (2000). *Career Management*. Orlando: Harcourt College Publishers.
- Grossman, P., & Richert, A. E. (1996). Building capacity and commitment for leadership in presevice teacher education. *Journal of School Leadership*, 6, 202–210.
- Guttmann, J., & Daniels, S. (2001). What do school counsellors gain from their role as psychotherapists?. *Educational Psychology*, 21, 203–218.
- Guy, J. D. (1987). *The Personal Life of The Psychotherapist*. New York: Willey & Sons.
- Hall, D. T., Schneider, B., & Nygren, H. (1970). Personal factors in organizational identification, *Administrative Science Quarterly*, 15, 176–190.
- Hall, D. (1971). A theoretical model of career subidentity development in organizational settings. *Organizational Behavior and Human Performance*, 6, 50–76.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, NG: Prentice Hall.
- Hrebiniak, L. G., & Alluto, J. A. (1972). Personal and role related factors in the development of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 17(4), 555–573.
- Kaldenberg, O. D., Becker, B. W., & Zvonkovic, A. (1995). Work and commitment among young professionals: A study of male and female dentists. *Human Relations*, 48, 1355–1376.
- Kottler, J. A. (1993). *On Being a Therapist*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Krumboltz, J. D. (1979). A social learning theory of career decision making. In A. M. Mitchel, G. B. Jones, & J. D. Krumboltz (Eds.), *Social Learning and Career Decision making*. Cranston, RI: Carroll Press.
- Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28, 5–42.
- Mooney, T. (1994). Teachers as Leaders: Hope for The Future. Opinion Papers, Illinois.
- Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28, 5–42.

אחד מארבעת הפרקים בשער זה מתבונן במבנה החינוך מנוקדות מבט שונה ויחידה. העורכים בחרו באספקלרויות שונות ומשמעות המשלימות אחת את האחת – של פילוסוף, של סוציולוג, של משפטן ושל מומחה מנהל וארגון. הנושאים המוועלים בפרקם אלה מرمזים על הזיקה של הייעוץ לשוגיות מכריעות מדיניות החינוך. הויאל והכותבים בחלק הזה כמעט ולא התייחסו לשירות למקצוע הייעוץ, יש לקוות שכל קורא ישכיל לראות כי לדברים שנכתבו ממשמעות ישירה לאידיאולוגיה ולמדיניות של הפרופסיה, ולתפקיד היועצים בבית הספר.

בשער השני "אגנורים נבחרים לייעוץ בבית הספר" באוט לידי ביתוי במלוא הבחרות התפיסות החברתיות של העורכים. לתפיסתם הייעוץ בבית הספר, נדרש כוון לעול בtier עצמה במישור החברתי בנושאים של צדק חברתי, הוננות ושווון, הזרמוויות. הם תופסים את הסיגור והاكتיביזם החברתי כמטרות תפkid מרכזיות. הם תומכים בחזקה בעמדה כי על היועצים לשמש פה לקבוצות המקופחות שколן אינו נשמע. נראה לעורכים כי בישראל בזכות העמלה המרכזית שתופס הייעוץ בבית הספר, והעמלה של השירות הפסיכולוגי-הייעוצי במשרד החינוך, יכול הייעוץ להוות מנהיגות חברתית אחריות הפעלת למען קידום צדק חברתי על כל הביטוי. אין העורכים יוצאים בקריאה ליועצים החינוכיים לשאת דגל מהפכה או "לעלות על בריקדות", אלא מבחריהם כי על היועצים לפעול כמנהיגות מקצועית נבונה העשויה שימוש מושכל בשילוב תיאוריות וגישות מתוך הפסיכולוגיה של הפרט, סוציאולוגיה של ארגונים, הובלת תהליכי שינוי בארגונים וייעוץ רבת-תרבות, כדי להאייך ולמצאות תהליכי המובילים לכך שבית הספר יהיה לתלמידיו דגם חיובי לערכי הרבת-תרבות של העידן הפוסט מודרני.

כל פרק בשער זה יוחד לשוגיה חברתית אשר לדעת העורכים אמורה לקבל בולטות רבה יותר בסדר היום המקצועי של הייעוץ בבית ספר. נושא הפרקים הטמעת האמונה בדבר זכויות הילד; משמעויות המגדר בתהליך הייעוץ; הכנת מתבגרים לשילוב בין תפkid חיים; הייעוץ לילדים ובני נער בעלי אורינותchia הומוסקסואלית, לسبית, ביסקסואלית או טרנסקסואלית; הייעוץ בקשרות חינוכיות קולטות עלייה; הייעוץ בחברה רבת-תרבות; שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים במבנה החינוך משקפים את פסיפס השינויים בתפיסות לגבי ערכיהם, נורמות התנהגות ועמדות כלפי קבוצות חברותיות שונות.

שער זה מקייף נושאים רבים וחשובים, אך חסורה בו התייחסות ישירה לכמה בעיות מרכזיות אתם מתמודדות החברה הישראלית ועל כן הייעוץ חייב להתיחס אליהם בעבודתו. בעיה ראשונה הינה תוכאה של היונטו חברה החיה בצללו של קוונפליקט בלתי נשלט שהחरיף בשנים האחרונות. עננה כבדה שורה בחברה בקשר לכיבוש ותכניות שונות לפטור בעיה קרדינאלית זאת. מציאות זאת משפיעה על כל תחומי החיים של החברה, כולל התלמידים והמורים. בעיה שנייה נוגעת לשינויים מבניים חברותיים כלכליים שעוברות החברה הישראלית במהלך הרבה. העוני גדל למינדים מפחדים, הפער הכלכלי הולך ושובר שיאים עולמיים והבטלה לא רק שהינה גזולה,

סיכום ספרים

ייעוץ בבית ספר בחברה משתנה

מאת: פרופ' דניאל בר-טל

בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב

עורכים: רחל ארהריך ואביגדור קלינגמן (רמות, 2004)

הספר "ייעוץ בבית ספר בחברה משתנה" אינו מותיר את איש המקצוע הקורא בו בשולות נפש. נחפק הוא. עורכי הספר, ד"ר רחל ארהריך ופרופ' אביגדור קלינגמן, מציינים בפני קהילת הייעוץ אתגר קשה שכן הם מרכיבים מפורשת כי יש לבחון מחדש את מקומו ותורומו של הייעוץ בבית הספר במצבות הקשה והמורכבות של ישראל. הם מציעים זאת לא בשל תחשות של עימות, מבוכה או חוסר מקצועות של עמיתיהם היועצים, אלא להפוך – המודעות ליחסים הגומלין החדוקים שבין המקצוע לבין מרכיב המערוכות בהן הוא פועל, היא שמנעה אותם.

יפהuso עורכי הספר, שאינם יוצאים ידי חובותם בהזמנת קהילת הייעוץ ל" לבדוק בית", אלא מציעים יישורות כי תחילה זה יעשה באמצעות הפרדיגמה הרב-מערכית. לשם כך בפרק המבואה "ייעוץ בבית ספר אקדמי מקצועי", מהפרקים היוטר חשובים בספר לדעת, מוצגים בצורה תמציתית וממצע השינויים המתרחשים בכל אחת מהמערכות האקדמיות בהן הייעוץ פועל. תחילתה מובאת סקירה על החברה הפוסט מודרנית הכלכלית, על אפיוניה הרובים, במסגרתה פועלת החברה הישראלית והמהווה את המקור-יסיטם של הייעוץ. בהמשך מתוארים השינויים המתרחשים בחברה בישראל שהינה האקס-יסיטם עברו המקצועי. סקירת השינויים במבנה החינוך בישראל הרמה המאוזו-יסיטית – מהוווה את מעגל התיאור הבא. לסיום הפרק מוצגות בפני הייעוצי המהווה את המיקור-יסיטם, מספר דילמות ואגנורים מהותיים הנוגעים למעמד המבני מקצועי של הייעוץ בבית הספר; הוא מזמין לבחון את "מחריר" צבירת מטלות תפkid רבות וטשטוש גבולות התפקיד; הוא נקרא לשאוף להטמעת מחקר, הureכה ואחריות; והוא נשאל האם יש לראות בייעוצים סוכנים של שינוי חברתי; וכן נדרש לחשב על מהות המנהיגות המקצועית.

הפרדיגמה הרב-מערכית מנהה את העורכים במבנה הספר ובעיקר במסרים שהם מבקשים להבהיר באמצעותו. יריעת הספר רחבה והוא מאורגן באربעה שערים המכילים עשרים פרקים.

בשער הראשון "מבנה החינוך בישראל מبعد לאספקלרויות שונות" מבקשים העורכים להפנות את תשומת הלב לקשר ההדוק שבין השינויים במדיניות החינוך לבין השנתנות הייעוץ. לשם כך מובא תיאור של מערכת החינוך בישראל בעבר, בהווה ובעתיד מבחינת המבנה והתהליכי, מבחינה ערכית וניהולית, מבחינה תיאורטיבית ויישומית. כל

ב. מוצעת הטענת המושג "אוריגיניות מקצועית מותמדת", שמשמעותה כי ההתקפות של היישן נשכחת לאורך כל החיים המקצועיים. בקשר זה מופיעים שני פרקים הבאים העוסקים באימון סטודנטים-מתמחים בייעוץ ובהדרכה והתקפות מקצועית של יועצים; ג. הפרק בו מוצגים כיווני התקפות בייעוץ החינוכי בגל הרך מדגים נתיב נוסף של פיתוח תחומי מומחיות יהודיות ליעוץ החינוכי הנובעים מתחומי ה欽וך בחברה המשנה כמו גם מותך פיתוח ידע רלבנטי חדש. נקודה כי הקוראים יראו את נתיבי ההתמקצעות המוצגים כאן כדוגמאות בלבד, שתמשנה כ"מנוף" לחשיבה ופיתוח יצירתיים.

רחל אורה רד ואביגדור קלינגמן מבקרים כי בקשר לעלות בספר מקטן מן הדילמות המהוויות ביוטר המעסיקות את הייעוץ, שנבעות בעיקר מ其它问题ים בסביבות בהן הוא פועל. הם בחרו להשאירו בשאלות פתוחות גם משום שאין בהם הכרח תשובה ברורות ומוסכמת, אך בעיקר משום שכונתם כי הצגת הדילמות תשמש כי"זורי" להעמידן לבחינה עמוקה ומתחשבת בקהלת המקצועית. בה בעת הם מביעים את דעתם כי ליעוץ החינוכי בישראל אמרה להיות מכונת חברתיות החברתיות מוצקרים כי מחויבותם הראשונית של הייעצים לתלמידים מהקבוצות החברתיות וחולשות. השיטות הן בחזקת אמצעי בלבד, ועל כן הם מזכירים כי רק שימוש מושכל בהן המבוסס על רכישת המומחיות הנדרשת, יוביל להשגת מטרות הייעוץ בבית הספר. לנוכח הגישה הריב-מערכתית עליה מושתת הספר מותבקשות היו בשער זה התמייחויות ישירות יותר לתחומים של ההיועצות (קונסולטציה) ועובדות צוות. יצירת חיבורים וקשרים עם גורמים בתחום בית הספר ומהווים לו מוגילה את הסיכון שהשינויים המיויכלים אליהם מכון הספר אכן יתרחשו. בניות העדכניות של הייעוץ והיועצות מתוק גישת העצמה טמונה פוטנציאלית רב להשגת מטרות הייעוץ, ועל כן נקודה כי חן תושמנה על ידי המקצוע.

בשער הרביעי "הייעוץ בבית הספר כיוונים להתמקצעות ולהתמכחות" מוצגות בפני היועצים שאלות נוקבות כמו: במה ייחודם? ומה הם תורמים לשיפור מערכת החינוך, לאיכות בית הספר, להתקפותו של התלמיד בתחום בקהלת העורכים מאנשי המקצוע האחרים הפעילים בתחום בית הספר ובשירותים בקהלת העורכים מודעים כי אין לשאלות אלה תשיבות פשוטות עלייה לזכות ההתקפות המואצת של מערכ השירותים לילדים ובני נוער בישראל. למקטעות "הסמכים" ליעוץ תפיסה מקיפה של סוג הביעות הנכללות בטוחה עיסוקם והם ננסים לזרות מעורבות חדשות המסייעו לייעוץ. עורכי הספר רחל אורה רד ואביגדור קלינגמן בדעה כי על הייעוץ להיחלץ מהסתטואטוס הסמי-פרופטיוטאלי שלו, ולביסס את מעמדו כמקצוע העומד בזכות עצמו ומוכבחן ממקצועות הסיע הטמכים. בפרק הראשו מוצגת האמונה כי הטמעת נתיבים למכוונות פרופסיאונליות זאת: א. בפרק הראשו מוצגת האמונה כי האוריינטציה של מחקר, העריכה ואחריות תאפשר לגבות את הטיעונים על ייעילות ההתרבות הייעוציות בערכות מקיימות על כך, תסייע ליעוצים לשפר את השירותים הניתן על ידם לאוכלוסיות נועצים מגוונות, תתרום מעתה מענה רלוונטי לצרכים המורכבים ומשתנים של המערכאות, ותוביל לבנייתו של גוף ייעוצי יהודי;

בת קריית הספר נידמו עייני רחל ואביגדור לזוג הורים אשר אהבם עד בילדי את "הדור הבא". בה בעת כהורם אחראים הם מביעים דאגה רבה להתקפות המיטבית של ילדיהם, ועשיהם ככל שעלה בידיים מציגים מערכת ציפיות גבוהה תוך כדי

אלא גם כרונית אצל שכבות מסוימות. בעיה שלישית נוגעת למוקם השטוע של החברה הישראלית: בין ערבים ויהודים, בין דתיים וחילוניים, ובין קבוצות אתניות בחברה היהודית. אין שום ספק שלכל הביעות שהזכרתי יש השפעות רבות מאד על הנעשה בבית הספר וכן יש להם משמעות רבה לעובדות היישן.

בשער השלישי "גישות בייעוץ בבית הספר" מביעים העורכים חשש כי השיח הייעוצי עוסק עדין ב"ימה" יותר מאשר ב"אייך", ומאתגרים את היועצים לאמץ, לנוכח השינויים המתרחשים בייעוץ ובנסיבות המקצועית, שיטות התרבות חדשות ו מגוונות מלאה המצויות באמצעותם. בשער זה מוצגות מספר גישות התרבות עדכניות הרלבנטיות למציאות המשנה: בשני פרקים נוספים מושגים ליעוץ הפרטני והמשפחתי המוגבל שניתן לשעות במסגרת הריב-מערכתי, להרחבת מעגלי התרבות של הייעוץ אל בית ספר כמערכת, ואל הורי התלמידים; הפרק שנושאו ייעוץ בעוזת האינטרנט מצבע על התרבות עתידית של "יעוץ ללא גבולות". העורכים טורחים להציג כי לכל אחת מшибוט התרבות המוצגים בשער יתרונות וחסרונות, וחוקים וחולשות. השיטות הן בחזקת אמצעי בלבד, ועל כן הם מזכירים כי רק שימוש מושכל בהן המבוסס על רכישת המומחיות הנדרשת, יוביל להשגת מטרות הייעוץ בבית הספר. לנוכח הגישה הריב-מערכתית עליה מושתת הספר מותבקשות היו בשער זה התמייחויות ישירות יותר לתחומים של ההיועצות (קונסולטציה) ועובדות צוות. יצירת חיבורים וקשרים עם גורמים בתחום בית הספר ומהווים לו מוגילה את הסיכון שהשינויים המיויכלים אליהם מכון הספר אכן יתרחשו. בניות העדכניות של הייעוץ והיועצות מתוק גישת העצמה טמונה פוטנציאלית רב להשגת מטרות הייעוץ, ועל כן נקודה כי חן תושמנה על ידי המקצוע.

בשער הרביעי "הייעוץ בבית הספר כיוונים להתמקצעות ולהתמכחות" מוצגות בפני היועצים שאלות נוקבות כמו: במה ייחודם? ומה הם תורמים לשיפור מערכת החינוך, לאיכות בית הספר, להתקפותו של התלמיד בתחום בקהלת העורכים מאנשי המקצוע האחרים הפעילים בתחום בית הספר ובשירותים בקהלת העורכים מודעים כי אין לשאלות אלה תשיבות פשוטות עלייה לזכות ההתקפות המואצת של מערכ השירותים לילדים ובני נוער בישראל. למקטעות "הסמכים" ליעוץ תפיסה מקיפה של סוג הביעות הנכללות בטוחה עיסוקם והם ננסים לזרות מעורבות חדשות המסייעו לייעוץ. עורכי הספר רחל אורה רד ואביגדור קלינגמן בדעה כי על הייעוץ להיחלץ מהסתטואטוס הסמי-פרופטיוטאלי שלו, ולביסס את מעמדו כמקצוע העומד בזכות עצמו ומוכבחן ממקצועות הסיע הטמכים. בפרק הראשו מוצגת האמונה כי הטמעת נתיבים למכוונות פרופסיאונליות זאת: א. בפרק הראשו מוצגת האמונה כי האוריינטציה של מחקר, העריכה ואחריות תאפשר לגבות את הטיעונים על ייעילות ההתרבות הייעוציות בערכות מקיימות על כך, תסייע ליעוצים לשפר את השירותים הניתן על ידם לאוכלוסיות נועצים מגוונות, תתרום מעתה מענה רלוונטי לצרכים המורכבים ומשתנים של המערכאות, ותוביל לבנייתו של גוף ייעוצי יהודי;

מסע של תקווה: ייעוץ וחינוך בעידן של איזואות

מאת: ד"ר אילנה סבר

הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

עורכות: רבקה לובסקי וצippy בר-אל (רכס, 2003)

לפנינו ספרה השני של המגמה ליעוץ חינוכי במכללת בית-ברל בדומה לקודמו ("מרחב ונחלה ביעוץ החינוכי", 1998) גם בספר זהה מעשי ועמוק את עולם המקצוע של היועצים החינוכיים בהציג מגוון נושאים מעניינים וchosובים בעבודה הייעוצית. התרומה הייחודית של הספר היא בבחינה מעמיקה של הייעוץ בתמודדות עם המציאות המורכבת בה אנו חיים. עורכות הספר, ד"ר רבקה לובסקי, ראש המגמה ליעוץ במכללת בית-ברל וד"ר צippy בר-אל, מרצה בכירה במגמה, יחד עם מיטב החוקרים ביעוץ ובתחומים נלווים לו בארץ, פורשים פרספקטיביה רחבה של סוגיות פילוסופיות, טיפוליות, אתניות, פוליטיות, חברתיות ומערכות המשקפות את החשיבות והעשרה המרבות בתחום.

בספר 18 מאמרים המחולקים לחמשה שערים. הואפתח במאמר פרי עטה של הדסה אשdot: "בין האחר לעצמי: מסע של זהות ותקווה בעידן של אי וDAO". הכתיבה הנוגעת והPhiוטית של המחברת – יעצצת בכירה לשעבר, פסיכולוגית וטופרת – לוקחת אותנו למחוזות העומקים של מהות הטיפול, למערכת היחסים המיוחדת הנרכמת בין ה"עצממי" המסייע לבין ה"אי אחריו" המבקש עזרה. בתוך הקשר המורכב והמשמעותי הזה, המחברת מעלה שאלות המתיחסות למרחב הטיפול, לתבנית האישיותית של הייעוץ וליכולתו להבנות, בתקופה של משברים, נרטיב חדש ואופטימי עבור הנוצע.

בעידן פוסט-מודרני בו שלוטים חוסר ודאות, הבלבול וטשטוש אמיתות מוצקות, יש צורך למaza אבוי דרך שישינו לנו ב"גינויו מוצלח". שלושת המאמרים המרכזיים את השער הראשון בספר מיטיבים להשיג מטרת זו. ד"ר אלי כהרגיור, ד"ר יצחק עוזו ודר' רבקה לובסקי, מתמקדים בהיבטים תיאורתיים, פילוסופיים ו��תים הנוגעים לתפקיד הייעוץ החינוכי בתקופתנו רצופת המשברים. ד"ר כהרגיור מציין לחזק את פנימיות הנועצים ולהעצים פרספקטיביה של צמיחה ואנתגר בתמודדות אל מול תחושות של איזואות. ד"ר עוזו סבר שכאשר נכיר קיומם של איזואות ושל היעדר אמיתות מוחלטת חלק מקיומו, נוכל לחזור מנקודת "חירות", שהוא תנאי לקיים מוסריי". ד"ר רבקה לובסקי חותמת את השער הראשון במאמרה הדן בסוגיות אתניות בעבודתנו. ד"ר לובסקי מוביילה את הפצטו של קוד האתיקה של היועצים בארץ ובכך מקדמת ו"משדרגת" את הפרופסיה. המאמר מציע מודל מקיף וrinteractiveyi לקבלת החלטות אתניות ביעוץ.

בנוסף לעבודה במישור הפילוסופיאתי, היועצים גם נדרשים לסייע לפרט בתמודדותו עם משברים התפתחותיים בכלל. בעידן של איזואות, בו הפרט נתון

מתן תמיכת והכוונה מתאימה לסייע להתפתחותם. אני רואה כהישג שניים מעמודי התוווך של הייעוץ חברו יחד לעריכת ספר עשיר וערוך בקפידה שכזה. אני מקווה שייעודו של הספר יושג ובאמצעותו יואץ השיח הייעוצי ויועלו לסדר היום המקצועי מקצת מן השאלות, הדילמות והקונפליקטים המועלמים בספר ונוגעים בנסיבות הייעוץ בבית הספר. ספר זה הוא חובה לאנשי שדה ו academia כאחד.

הילדים ואת מודעותם לערכיהם הבסיסיים של חברה דמוקרטית המגנה על איקות החיים של הפרט והקהילה. איקות חיים כזו אמורה להתקיים – ואולי להתחיל – במשפחה, וגם כאן יועצים יכולים לעזור להורים לשקס את סמכותם. המאמר של חיים עmittel דן בקשישים של הורים להפעיל סמכות מיטיבה ומציע כיונינים מעניינים המבוססים על הגברת ההשכלה החורית דרך העצמת ילדיהם. בהמשך, המאמר של ד"ר רינה ברקוב חותם שער זה ועסוק במינדים שונים של ייעוץ מערכתי, ובשותפות בין תפkid הייעוץ הארגוני והייעוץ החינוכי. המאמר מלמד עד כמה מערכת היחסים יועץ מנהל קריטית בתפקודו של הייעוץ החינוכי בבית הספר.

השער החמישי והאחרון בספר פותח במאמר העוסק באחד התפקידים החשובים של הייעוץ: התערבותיות מעריכתיות. ד"ר דורותה כפיר מתמקדת בוצרך בבחינה מדויקת של עילויות התוכניות המועברות בבית הספר ומדגישה את חשיבותה היתריה ללווי תוכניות אלה במרקם הערכה מסודר.

בהמשך, שלושת המאמרים הנוספים מיישמים את העקרונות של הערכת תוכניות התערבות וдинם בעולם תוקן שהפוך לחינוכי ומרכזי במציאות שלנו בארץ: חינוך לדין קיום ודמוקרטיה. ד"ר ברברה פרסקו וזחה בונדרובסקי מציגות תוכנית מעניינת ומודוגרת להקניית ערכים דמוקרטיים, המשלבת פעילות חוויתית ועינונית ומלואה במחקר הערכה. ד"ר רבקה לובסקי ושרה שנית מתארות את התוכנית "ילדים מלמדים ילדים" לעידוד הדיאלוג בין בני נוער יהודים וערבים בארץ. שתי התוכניות הנ"ל מהוות דוגמה חיובית הרואה להמשך.

המאמר שחותם את ה"המשך" שייך לשני יועצים בכירים, עמיili ענבר וחסן עיד, ונותע בנו תקווה לעתיד טוב יותר. המחברים מתארים תוכנית לפיתוח חוסן נפשי חברתי לאומי שהיא חלק מפעילות רבת היקף של הוועדה לגישור רבת-תרבות לאומי בשפהyi. המחברים משרטים מודל תיאורטי ויישומי דרך הטמעת הגישה הנרטיבית, במטרה לסייע למערכת בחתומות הדעת עם שאלות קשות וטעונות. יש בהתארוגנות זו, וגם בתוכנית, חזון שבו הדיאלוג והכבד ההודי יגברו על התוקפנות. אין דרך טובה יותר להגיע לסוף המשע.

אני מזמין בחום את ציבור היועצים להצטרף ל"המשך של תקווה". הספר הנוכחי מkip את תחומי העבודה של הייעוץ החינוכי בכל הרמות, מרחיב את היריעה המקצועית שלנו ומציע אותנו קידמה.

במצבי לחץ מתמשכים, טראומאות לאומיות ומשברים בלתי צפויים מתווספים לאלה התפתחותיים והנורמטיביים. השער השני בספר מתייחס לתפקיד הסיווע, ומציג ארבעה מאמרים הדנים במשברים התפתחותיים, מציבי לחץ וטרואומה.

ד"ר שבתאי נוי פותח שער זה ומתמקד באחיזון, טיפול ומניעה של "מצבי לחץ" ו"משבר", תוך הבנתה של שני המושגים הללו ודרך הטיפול בהם בכלל שלב. בהמשך, ד"ר יעקב בריזוהר דן בחתומות הדעת עם מציבי לחץ המוכרים היטב לתלמידים, דהיינו, מבחנים – מבחני בית ספר ו מבחני החינוך – בארבעה זירות שונות: הזירה המיתולוגית, מלכת החלום, בית הספר וensus החיים. ניתוח מקיף ומעניין, ד"ר בר-זהור מבהיר בין הזירות ומציג היבטים יישומיים העשויים לעודד חוותית שיא של התלמידים ולמזרע את החישוכן.

בהמשך, ד"רبني מיר עוסק בהשפעותיה של טראומה נפשית מוקדמת על מבנה האישיות של הפרט, ומציג דרכי התערבות וטיפול. מפרשפטיביה אחרת, ד"ר דבורה מילר-פלורסהיים חותמת את השער השני בדיון על שותפות הגורל בין המטפל והמטופל במציאות הישראלית. זהו מאמר חשוב, שכן אנחנו עוסקים לרוב בטיפול בפגיעה של الآخر, הנשען, ופחות מדי בחוויה של הייעוץ והמטפל.

היעוץ הפרטני והקבוצתי וכמו כן גם ההכוון המקוצעי ננים בין התחומים המסורתיים ובעלוי ה"וותק" הרוב ביוטר בין תפקידי הייעוץ בבית הספר. השער השלישי פורש לפניינו מודלים עדכניים לחתומות הדעת עם מცבים של אי-זואות הגורמים לחץ. ומשבר בגין החתוגיות, בהם חשוב להבהיר את הפניה של המתבגרים לקבלת עצה. בפתח שער זה, ד"ר משה טטר מציג מודל תיאורטי אינטגרטיבי להבנה עמוקה של תהליכי הפניה לעוזה של מתבגרים, אשר חשוב לנו כיעוצים ללמידה, על מנת להרחב את המעגל של הפונים אלינו. בהמשך, פרופ' איתמר גתி מציע מודל לסייע מתבגרים בדילמה הקשורה לבחירת מסלול לימודים ומקצוע. מאמרה המקיף של ד"ר ציפי בר-אל מתאר מודל ייעוצי פרטני קצרים-וד המוקד בפתרון, על יתרונותיו ומכבלותיו. המודל מבוסס על גישה פרקטית ופרגמטית, ומאד מתאים לניסיונות המקצועיות בהן מתפקיד הייעוץ החינוכי בבית הספר. המאמר האחרון בשער זה מתייחס להתמודדות עם מცבים של אי-זואות במיצוג של הנחיה קבוצתית. ד"ר אמיתי המנכחים סביר שמדובר שמליטות הינס חקל מהמציאות היום-יומיות והם אימנטנים לעובdotו של הייעוץ. אי כך, מוצע שהחכרת היועצים תכלול מתוודה טיפולית של התמודדות, החושף את הסטודנטים לאירועי קשיי כ"פעולות חיסון, הכנה, הדמיה ואימון למציבי אמת בשדה".

בית הספר, משפחה וקהילה, הנושא של השער הרביעי, הם מסגרות המשלימות זו את זו ואמורויות לכון את מאמציהם לרוחותם ובתוונו של התלמיד. שלושת המאמרים בשער זה מתיחסים למערכת הבית ספרית, המשפחתיות והקהילתית מזוויות שונות. ד"ר ישראל קים וד"ר רינה ברקוב מציגים מודל של "בית ספר בטוח" בו מתקיימים שיתופ פעולה בין המשטרת והקהילה, בוגל חרב, ובין הייעצת החינוכית לבין השוטר הקהילתי, בתוך בית הספר. שיתופ פעולה כזה יכול להסביר את ההגנה על

competence, and autonomy. The article describes a program aimed at promoting dialogue and its preliminary assessment. 420 students completed questionnaires at the beginning of the program (seventh grade) and again at the end of the second year of the program (eighth grade). Results showed an increase in students' perceptions of teachers as conducting dialogue on the relevance of studies to students lives, an increase in positive students' feelings and a decrease in classroom violence and negative students feelings. There were no significant differences on most of the dialogue attributes. It is proposed that the dialogue attributes on which the program focuses can be viewed as "conceptual lenses" that enhance teachers' awareness of the extent to which their conversations with students address students' needs and their own needs, thereby promoting basic need satisfaction at school.

Using the Internet to Diagnose High School Students Career-Related Decision-Making Difficulties

Tamar Amir Itamar Gati and Tali Kleiman. Tel Aviv University, The Hebrew University of Jerusalem

Many high school students in Israel face difficulties choosing a high school, high-school elective courses, and a preferred military service. In the present research we examined the Internet versions of three questionnaires developed to measure such difficulties (Gati et al., 2001), and the possibility of providing individualized feedback for each student. In Study 1 Internet versions of the questionnaires were developed and embedded in the Future Directions Internet site (<http://kivunim.huji.ac.il>). The Internet ($N=646$) and paper-and-pencil ($N=1835$) versions of the questionnaires were equivalent in terms of both reliability and structure of the ten difficulty categories. In Study 2 a four-stage model for analyzing and interpreting the patterns of students' responses (Gati, Amir, & Kleiman, 2004) was implemented. The four stages included: (a) credibility of the responses, (b) informativeness of the responses, (c) relative salience of the various difficulties, and (d) the degree of confidence with which the feedback can be provided. It was found that most students' responses were credible and informative. However, for some of the students the feedback should be given with "reservation", based on the criteria of credibility, informativeness, and the ratio of the variance between and within categories. These findings reflect the possibility of providing high school students with a computerized personal feedback that may assist both students and

counselors in locating the sources of difficulties and guiding students to potential help resources.

Studying school counseling – compromise and commitment

Rachel Erhard & Adi Fishman, School of Education, Tel Aviv University

The aim of this study was to explore the element of compromise involved in the decision to graduate in school counseling. Compromise is studied in terms of alternatives and in terms of relative importance of aspects (Gati, 1993). Likewise, the level of professional commitment was studied and the relationship between compromise and professional commitment was explored. The sample consisted of 99 female graduate students of school counseling who completed a questionnaire composed especially for this study. Main Results: One third of the subjects did not report making a compromise while making their choice. The rest (two third) reported a compromise when choosing their studies. The decision to study school counseling involved compromises in self-actualization, economic rewards and social status. The professional commitment is low: One third of the subjects do not plan to work as school counselors, about half plan to work in the profession only few years, (most of them wish to work as therapists). Less than one fifth of the subject's long-term plans are to work in educational counseling. A negative relationship was found between professional commitment and compromise: Higher the compromise lower the commitment. The findings of this study bear theoretical contribution in exploring the element of compromise and its relationship to professional commitment, as well as for the professional leadership pertaining to the formation of the profession.

The intervention is based on Shechtman's Bibliotherapy program, which was already found effective in reducing aggression. Results indicated reduced aggression in both experimental groups compared to control, by self, teacher, and parent reports. Gains sustained after three months. However, between the two experimental groups only one difference was found, on self-report. In addition, parental responses improved in the two experimental groups compared to control, with higher gains in the parent-child treatment group, on two dimensions: stress and punishment.

Adolescents Seeking Support from Their Parents: Perceptions of the Adolescents and their Parents regarding the Kinds of Support Received / Given

Danit Ashraf & Moshe Tatar, The Hebrew University of Jerusalem

The present study focused on parents' support to their adolescent children. This study was aimed at understanding whether adolescents turn to their parents for support in three major fields in their lives the social domain, the scholastic domain and the personal one. Moreover, the study examined what kind of support (emotional, instrumental, informational and accompanying support) do adolescents receive from their parents in the three domains. The study also compared the adolescents' perceptions of the support they receive from their parents to parents' perceptions of the support they provide. The research deals with perceived support (received and given) rather than with actual support. 111 senior-high school students and their parents (mothers and fathers) participated in the study. Findings show that the majority of the teenagers do turn to their parents for support in cases where problems occur in the three aspects examined in the study. Moreover, most of the teenagers turn to both parents, but in cases where the teenagers approach only one of the parents, they usually turn to the mother. Both the parents and the adolescents report, in general, greater support in terms of counseling and emotional support as compared to referral to external sources of support. Finally, the parents tend to report that they provide greater support than what is perceived by their teenagers. The research has important practical implications in relation to the role of the school system in general, and to the school counselor in particular – regarding their work with parents.

Student-athletes in high schools: Characteristics, educational-psychological needs, and the support for these needs

Salit Axelard & Ronnie Lidor, Haifa University

During the last years, Israel has been undergoing a process of transferring athletic activity from its traditional framework, namely the sport associations and federations, to the public high schools. As a result, the number of student-athletes has been increased dramatically during this period of time. So far, no data have been collected on this population. Therefore, the purpose of the study was to examine the unique characteristics of student-athletes enrolled in high schools in Israel as well as their educational and psychological needs. Seventy-one student-athletes (basketball players and track and field athletes) participated in the study. In addition, four coaches and 3 educational counselors took part in the study. The student-athletes were interviewed based on a semi-closed questionnaire. Oral interviews were conducted with the coaches and educational counselors. Qualitative and quantitative analyses were conducted on the data. Two main findings were revealed: (1) the basketball players and the track and field athletes shared similar characteristics, and (2) the student-athletes preferred to approach their coaches and team managers to seek for advice related to their educational and psychological needs. However, they did not discuss their needs with the educational counselors. It was concluded that the educational counselors should be much more involved with student-athletes. They are the only ones in school who have the background as well as the knowledge to provide the student-athletes with appropriate educational and psychological support.

Need Supporting Dialogue among Teachers and Students can Enhance Well-being in School: A Conceptualization and an Implementation Program

Haya Kaplan & Avi Assor, Ben-Gurion University

This article presents a conceptualization of growth supporting dialogue that is based on Self-Determination theory (Deci & Ryan, 2000), Assor's (2001, 2003) education oriented interpretation of that theory, and Bubers (1960) philosophy. We assume that dialogue between teachers and students would lead to optimal student development only to the extent that it addresses three basic types of psychological needs: relatedness/belongingness/security,

living under daily threat of terror attacks. One intervention program that attracted both research and therapeutic interests lately is expressive writing. The current research sought to investigate the efficiency of expressive writing according to Pennebaker's writing paradigm, as a short-term intervention, in the context of the terror attacks, by conducting two experiments. The aim of the first experiment was to test whether the effect of the writing is inherent in the writing being about emotions. The sample included 80 subjects that were divided into two groups: One was requested to write only about emotions that are evoked in relation to the ongoing stressful security situation, while the other was instructed to write only about facts. Subjects in both groups participated in two sessions, and completed a series of psychological measurements before and after each of the two writing days. The main finding of this experiment was that the writing itself lead to a decrease in state anxiety and in the intensity of negative emotions. The purpose of the second experiment was to test whether a one-time writing session may improve the emotion and anxiety of the subjects without limiting the writing to either emotions or facts. The 62 participants completed the one-day writing session and were assessed using the same measures. A significant increase in state anxiety was found suggesting that a one-session intervention, is not sufficient as an intervention in the context of ongoing terror attacks and might even be harmful and cause emotional flooding. Nevertheless, a two-session intervention of expressive writing that involves an opportunity for the discharge of factual and emotional aspects may be effective in reducing anxiety and negative emotions.

The School Counselor and The Students of Divorce Parents

Tal Shemer-Elkayam & Rachel Erhard, School of Education, Tel Aviv University

The aim of the study was to examine the behavior of school counselors, their perceptions, attitudes and knowledge regarding students of divorced parents, and to examine the relative contribution of these characteristics to the variance in their behavior. In addition we examined the relationships between these characteristics and the personal-professional characteristics of the school counselors, as well as the organizational characteristics of the school. 116 counselors participated in the study. The participants had positions in public schools of different levels (primary, middle school and high school) in the center of Israel. These counselors filled out a questionnaire developed for this study. The findings show: (a) the counselors

invest relatively a lot of their time in a crisis intervention during the divorce process. Very little time is invested in follow up activities and in the provision of long-term support for the students. (b) Counselors, who had more knowledge regarding the effect that divorce might have on students, believed that their role involve helping these students, and as a result they increased the frequency of crisis and ongoing intervention. (c) The long-term interventions were explained by the counselor's knowledge and role perception. Crisis intervention was explained by role perception only. (d) No definite relationship was found between behavior, role perception, attitudes and knowledge, and between both the personal, demographic and professional characteristics of the counselor and the characteristics of the school.

The Effect of Group Counseling on Parents of a Child with Learning Disabilities (LD) as Compared With an NLD Sibling

Irit Gilat & Zipora Shechtman, Faculty of Education, Haifa University

This study investigated the impact of counseling groups (compared to educational groups) on attitudes, level of stress, and sense of control among parents of a child with LD, as compared to an NLD sibling. It also examined group process, in an attempt to understand the effects. Conducted in one learning center in Israel, the study comprised 49 families in the experimental (counseling) group and 46 families in the control (educational) group. Results indicated significantly higher gains in the counseling groups for both mothers (who participated in the intervention) and fathers (who did not) with respect to both children, with gains higher for the LD child than the NLD sibling. Childrens self reports and teacher reports confirmed these gains. Process variables, including therapeutic factors, and the Client Behavior System suggested useful clues for understanding the outcomes.

Group Intervention to Reduce Aggression: A Comparison of child treatment versus Parent and Child Treatment

Dalia Byrani-Nasar Aladin & Zipora Shechtman, Faculty of Education, Haifa University

This study focused on treatment of child aggression. It compared between two experimental groups: child treatment versus child and parent treatment, both further compared with a non-treatment group, in a Druze population.

Abstracts

Stress, Coping, and Adaptive Outcomes in a Community Disaster Situation: A Transactional Model

Moshe Zeidner & Orly Hazan-Levy, Haifa University

The purpose of this study is to examine the relation between environmental stress, coping strategies, and adaptive outcomes in a grave community disaster situation. This study examines a Transactional Model based on the work of Lazarus & Folkman (1984). Data were gathered via structured questionnaires in the midst of the El-Aqsa Intifada on a sample of 227 adolescents participants aged 15–16. Students were drawn from the 9th–10th grades of schools in Northern Israel. According to the research hypotheses, negative emotional and somatic symptoms were positively predicted by level of trait anxiety, environmental stress, and emotion-focused coping strategies. In addition, adaptive outcomes were positively predicted by secondary appraisal, but not by problem-focused coping strategies. Furthermore, levels of trait anxiety positively correlate with level of environmental stress, and with emotion-focused coping strategies. In addition, we found that level of environmental stress negatively correlate with secondary appraisal. The data suggest that the terror situation in Israel constitutes a chronic environmental stress for Israeli adolescents, and adolescents use a mixture of problem-focused and emotion-focused strategies in coping with this grave environmental stress. Also, adolescents high on trait anxiety and females are particularly vulnerable.

Is It Right to Write? Expressive Writing Effects in the Context of Terror Attacks in Israel

Dafna Hadar, Hadas Wiseman & Moshe Zeidner, Faculty of Education, Haifa University

During the last three years, Israeli citizens have been exposed to an unprecedented wave of terror attacks. In a time like this it is important to attempt to find efficient ways of providing effective help to a population