

מכגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

כתב עת • גיליון 34

טבת, תשע"ב – דצמבר 2011

יוצא לאור על ידי:

אפשר

"אפשר" – עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך

בשיתוף עם:

המכללה האקדמית בית ברל
בית הספר לחינוך
החוג לקידום נוער



משרד החינוך
המינהל לחינוך
התיישבותי ועליית הנוער



משרד הרווחה
והשירותים החברתיים
האגף לנוער צעירים ושירותי תקון



כתובת המערכת

מרים גילת, עמותת "אפשר"
ת"ד 53296, ירושלים 91531
טלפון 02-6728905, פקס 02-6728904
דואר אלקטרוני mgilat@efshar.org.il

המערכת אינה אחראית לדעות המובאות במאמרים ובסקירות המתפרסמות בכתב העת, שהינן על דעת המחברים בלבד.

דמי מנוי לשנה (2 גליונות) 80 ש"ח
מחיר לגיליון אחד 40 ש"ח

עמותת "אפשר"

הסניף הישראלי של האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים
AIEJI – International Association of Social Educators
אתר האינטרנט www.efshar.org.il

כל הזכויות שמורות © לעמותת "אפשר"

אין להעתיק ולהפיץ בדפוס, בדואר אלקטרוני, באינטרנט או בצילום
את המאמרים שבכתב העת (כולם או חלקם)
ללא אישור מפורש מהמערכת

עריכת לשון: אורלי צור
עיצוב: 2w-design.com

ISSN 0792-6820
ירושלים 2011

תוכן העניינים

4	רשימת משתתפים
5	דבר העורך – אמיתי המנחם
9	האינטרנט לעזרת מתבגרים בודדים: הערך התרפויטי של כתיבה בבלוג – עזי ברק ומירן בוניאל-נסים
31	עולמו הקר של המחשב, עולמו החם של הספר: תפיסת חומם של השניים על ידי בני נוער – אסיה שרון
51	"ככה נעשיתי שודד ים...": קבוצה להידוק הקשר בדיאדה אם-ילד על פי עקרונות התרפיה בהבעה ויצירה – יהודית ריבקו ודורון פלדמן
69	פניות לעזרה בנושא סמים ואלכוהול: תפיסות תלמידים ואנשי צוות חינוכי במגזר הערבי – יצחק גילת, רחל שגיא, חנה עזר וחוסני אלחטיב שחאדה
89	"הרחק מההמון הסוער": מבט אחר על הפרעות בכיתה – אליעזר יריב, אילה בן סימון ויפעת אביגדור
111	מקום האבחון הפסיכולוגי בזיהוי ליקויי למידה אצל ילדים: מאמר עמדה – ורדה שרוני
	סקירת ספרים
121	מבוך השמירה על סודיות בייעוץ חינוכי: תיאוריה, מחקר ומעשה, מאת רבקה לזובסקי – עמנואל גרופר
124	זהויות ישראליות – יהודים וערבים מול המראה והאחר, מאת יאיר אורון ושני צידי המטבע: עצמאות ונכבה. שני נרטיבים של מלחמת 1948 ושל תוצאותיה, מאת מוטי גולני ועאדל מאנע – אילנה פאול
129	ספרים שהתקבלו במערכת
I-VI	Abstracts

רשימת משתתפים

יפעת אביגדור, מורה בבית ספר יסודי בקריית טבעון

ד"ר חוסני אלח'טיב שחאדה, מרצה במחלקה ללימודי המזרח התיכון באוניברסיטת בן-גוריון בנגב ובבית הספר לחינוך במכללת לוינסקי לחינוך

ד"ר מירן בוניאל-נסיים, מרצה וחוקרת בתחום הפסיכולוגיה של האינטרנט, החוג לייעוץ והתפתחות האדם והחוג להוראה ולמידה, אוניברסיטת חיפה

אילה בן סימון, מורה בבית ספר לחינוך מיוחד בחיפה

פרופ' עזי ברק, מרצה וחוקר בתחום הפסיכולוגיה של האינטרנט, החוג לייעוץ והתפתחות האדם והחוג להוראה ולמידה, אוניברסיטת חיפה

פרופ' יצחק גילת, מרצה לפסיכולוגיה וחוקר ברשות למחקר ופיתוח במכללה האקדמית לוינסקי לחינוך

ד"ר אליעזר יריב, פסיכולוג חינוכי בכיר, מרצה במכללה האקדמית לחינוך גורדון

פרופ' חנה עזר, סגן נשיא למחקר ולפיתוח במכללה האקדמית לוינסקי לחינוך וראש רשות המחקר במכללה

דורון פלדמן, בעל תואר מוסמך, ביבליותרפיסט, מטפל בילדים ובנוער במסגרת משרד החינוך וכן במבוגרים וצעירים בעלי קווים אוטיסטיים ותסמונת אספרגר ובאוכלוסיית הגיל השלישי

ד"ר יהודית ריבקן, מרצה בתכנית לייעוץ חינוכי ובמסלול לחינוך חברתי קהילתי במכלל האקדמית אורנים, מטפלת ומדריכה בפסיכודרמה ואנליטיקאית קבוצתית

ד"ר רחל שגיא, חוקרת ברשות למחקר ופיתוח במכללה האקדמית לוינסקי לחינוך

ד"ר אסיה שרון, מרצה באוניברסיטת חיפה, במכללה האקדמית לוינסקי לחינוך ובמכון מופ"ת, עורכת וראש אסיף, הוצאה לאור ומרכז כתיבה ותרבות

ד"ר ורדה שרונים, ראש התכנית לתואר שני בליקויי למידה: הערכה והתערבות חינוכית וראש מרכז אבחון במכללה האקדמית בית ברל

סקירת ספרים

ד"ר עמנואל גרופר, ראש המסלול לקידום נוער במכללה האקדמית בית ברל, סגן נשיא FICE – הארגון הבין-לאומי לחינוך חוץ-ביתי

ד"ר אילנה פאול, רכזת תכנית מצוינים ומרצה לסוציולוגיה של החברה הישראלית בבית הספר לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל

דבר העורך

בימים אלה ממש, לקראת סגירתו של הגיליון, התבשרנו שהמועצה להשכלה גבוהה אישרה למכללה האקדמית בית ברל את פתיחת לימודי התואר השני, M.Ed, תכנית המוסמך לקידום נוער בסיכון ובמצוקה. תכנית זו היא המשך טבעי לתכנית הבוגר לקידום נוער, הפועלת במכללה זה שנים רבות, ובמרכז הכשרה חינוכית-טיפולית פרטנית וקבוצתית לעבודה עם נוער בסיכון. תכנית הבוגר חגגה לפני שנים אחדות מחצית יובל להיווסדה, ו"מפגש" הוציא גיליון מיוחד לציון אירוע זה, בעריכתה של ד"ר נורית לוי, חברת המערכת שלנו, שהייתה בזמנו ראש המסלול.

תואר המוסמך הוא הקומה השנייה לתואר הבוגר, ובמרכזו הכשרת סגל מנהיגותי בכיר בשני תחומים: ניהול שירותים והנחיית עובדים. הכוונה ללמידת מיומנויות הובלה, ניהול ופיתוח שירותים לנוער בסיכון ולטיפול מיומנויות מקצועיות מתקדמות להדרכת עובדים בראייה פסיכו-חברתית. כל זאת מתוך למידה וחקירה של המרקם החברתי הרב-תרבותי הקיים בארץ (ראו פרסום בעמ' 134).

בראש תכנית המוסמך יעמוד פרופ' מאיר טייכמן, חבר המערכת המייעצת שלנו, שהיה גם ראש צוות הפיתוח שלה. אנו מברכים את מאיר על אישור הפיתוח ומאחלים לו דרך צלחה בהובלת התכנית. חלק מחברי המסלול שפעלו לצדו אף הם חברי מערכת "מפגש" – ד"ר נורית לוי ואנוכי, עורך "מפגש". זאת נוסף על חברים אחרים – פרופ' שלמה רומי, ד"ר חנה חימי וד"ר איברהים מחאג'נה, שהם כותבים ושופטי מאמרים ותיקים של כתב העת. מרקם פרופסיונלי זה אינו מקרי: עמותת "אפשר", שהיא הגוף המוביל בהוצאה לאור של "מפגש", רואה כמרכז ועיקר בתפיסתה ועשייתה את פיתוח הפרופסיה והכשרת כוח אדם ראוי ומקצועי לטיפול בבני נוער בסיכון ובמצוקה. לכן אך טבעי הדבר שהחוג לקידום נוער, שבמרכז זהותו הכשרת עובדים למען נוער ומתבגרים בסיכון, חבר לעמותת "אפשר" ול"מפגש", והוא שותף מעורב בפעילותו ובעיצוב דמותו של כתב העת.

עמותת "אפשר" ו"מפגש" מברכים את פרופ' תמר אריאב, נשיאת מכללת בית ברל, על עשייתה הפעילה והמבורכת לקידום תכנית המוסמך ומוקירים תודה לד"ר אהרון זיידנברג, קודמה של תמר בראשות המכללה, שהחליט בשלהי כהונתו על פיתוח תכנית המוסמך והכריע בעדה. תודה אישית והוקרה מיוחדת לפרופ' דרורה כפיר, שבתפקידה כיו"ר הרשות ללימודים מתקדמים לוותה את הפיתוח בנחרצות ומתוך מחויבות להשגת האישור לתכנית. דרורה הייתה מיוזמי תכנית הבוגר לנוער בסיכון ועמדה בראשה בראשית דרכה. אנו שמחים שזכתה להגשים גם את השגתה של תכנית המוסמך, ומאמינים שההכשרה החדשה תתרום לעשייה עבור נוער בסיכון ותקדם אותה.

ובאשר לשגרת פעילותו של "מפגש": בדצמבר 2011 התקיים במכללה האקדמית נתניה יום עיון בנושא: "נוער לסבי, הומוסקסואלי, טרנסג'נדר וביסקסואלי (להט"ב): התבגרות, זהות וסיכון בתוך חברה הטרוסקסואלית". יום העיון היה פרי שיתוף פעולה בין עמותת "אפשר", המכללה האקדמית נתניה ומערכת כתב העת "מפגש",

והוא התקיים בהמשך לגיליון המיוחד שיצא לאור בנושא זה, בעריכת חבר המערכת שלנו, ד"ר גידי רובינשטיין.

ביום העיון השתתפו אנשי מקצוע מקשת רחבה של מגזרים ושירותים מתחומי הרווחה, החינוך והטיפול, מהשדה ומהאקדמיה. הכנס קצר שבחים רבים מן המשתתפים, הן בשל מגוון הנושאים שהרכיבו את תכניו, והן בשל השילוב בין תכנים תאורטיים מתוך המאמרים שפורסמו בכתב העת ובין הצגת תכניות ושירותים הקיימים לרשותם של בני נוער להט"ב ואנשי המקצוע.

אנו מקווים שהידע המקצועי שהוצג ביום העיון ובגיליון המיוחד של "מפגש" והפעילות הנעשית בנושא בתחומי הטיפול, הייעוץ, ההדרכה והמחקר האקדמי, יקדמו את שלומם ורווחתם של בני נוער לסבי, הומוסקסואלי, טרנסג'נדר וביסקסואלי ומשפחותיהם.

השילוב בין גיליון "מפגש" ייעודי לנושא ובין "מפגש חי" להצגת תכנים ושיח הופך לפעילות שגרתית אצלנו, ואנו שמחים על כך. הדבר מאפשר לנו להפגיש את כותבינו עם קוראינו, כדיאלוג בין המילה הכתובה לנאמרת, ולהעניק חשיפה נוספת לידע המתפרסם בגיליונות השונים.

גיליון הנושא הקרוב אמור לצאת ביוני 2012, בעריכת פרופ' רבקה איזיקוביץ' מאוניברסיטת חיפה, חברת המערכת המייעצת שלנו. נושא: "חיים על הגשר: בין חינוך, הגירה ורב-תרבותיות". גם אותו נלווה ב"מפגש חי".

הגיליון הנוכחי, המוגש לכם בזאת, מכיל בתוכו חמישה מאמרים, מאמר "עמדה" ושתי סקירות ספרים. המאמר הראשון, של פרופ' עזי ברק וד"ר מירן בוניאל-נסים, בודק את השימוש באינטרנט על ידי מתבגרים בודדים ובוחן את הערך התרפויטי של כתיבה בבלוג. ממצאו החשוב של המחקר הוא שכתבה בבלוג על ידי מתבגרים הסובלים מקשיים רגשיים-חברתיים הביאה לירידה במצוקה הרגשית-חברתית שלהם ולעלייה בהתנהגויותיהם החברתיות ובדימויים העצמי.

המאמר השני, של ד"ר אסיה שרון, דן בעולם הקר של המחשב והעולם החם של הספר על פי תפיסתם של בני נוער. תפיסת החום קשורה להיבטים אמוציונליים ומשפיעה על משיכה כלפי אובייקט הנתפס כחם, לעומת רתיעה מאובייקט הנתפס כקר. רתיעה ממחשבים נחשבת לאחד מממדי חרדת מחשבים, והיא עלולה לפגוע בהתפתחות הפרט במהלך חייו המקצועיים והאישיים. המחקר הנוכחי בוחן את ההבדלים בין התפיסות האלה בקרב בני נוער.

מאמרים של ד"ר יהודית ריבקו ודורון פלדמן מתאר ובוחן סדנה טיפולית קבוצתית קצרת מועד בכלים של הבעה ויצירה שהתקיימה בקרב שבע דיאדות: אמהות חד-הוריות מיד לאחר גירושיהן וילדיהן גילאי 4–8. החוקרת מציגה מודל התערבותי בן שלושה צירים המקיימים ביניהם קשרי גומלין. ייחודו של המאמר בשילוב המיוחד שבין ההתערבות היצירתית והמשגתה.

חיפוש עזרה מהווה מרכיב חשוב בהתמודדות עם בעיית הסמים והאלכוהול בקרב מתבגרים. מחקרם של פרופ' יצחק גילת, ד"ר רחל שגיא פרופ' חנה עזר וד"ר חוסני

אלחטיב שחאדה בוחן עמדות של בני נוער ערבים כלפי חיפוש עזרה בנושא סמים ואלכוהול משתי נקודות מבט: זו של התלמידים עצמם וזו של הצוות החינוכי. הממצאים מראים העדפה ברורה של התלמידים לפנות להורים ולחברים על פני מקורות בבית הספר ומקורות מקצועיים. הדיון משלב את ממצאי המחקר הנוכחי עם ממצאים שהתקבלו במחקר דומה שבחן מתבגרים יהודים.

פרופ' יצחק גילת כותב ומפרסם אצלנו זה מספר שנים ואף שופט מאמרים ברוחב לב ובקפדנות. לאחרונה קיבל פרופסורה. עשייתו בולטת בסיוע לבני נוער במצוקה דרך עבודה ארוכת שנים בער"ן, ומחקריו החשובים, שעוסקים בין היתר במצוקות ותהליכי עזרה של בני נוער, תורמים תרומה חדשנית ועדכנית בהבנת יחסי העזרה האלה. מערכת "מפגש" ואנשי מברכים את איציק מעומק הלב על ההכרה האקדמית רבת המשמעות שלה זכה, שמחים מאוד בשמחתו ומאחלים לו עוד שנים רבות של עשייה מקצועית עשירה ותורמת.

המאמר החמישי הוא מחקרם של ד"ר אליעזר יריב, אילה בן סימון ויפעת אביגדור, אשר מביא מבט אחר על הפרעות בכיתה. ממצאיו מעניינים, חשובים ומעוררים למחשבה, שכן הם מפריכים את הדימוי המקובל של התופעה: לא רק תלמידים מפריעים, גם המורים וגורמים נוספים, "חיצוניים", תורמים בין רבע לשליש מכלל השיבושים.

המאמר האחרון הוא מאמר עמדה. ד"ר ורדה שרוני בוחנת את מקומו של האבחון הפסיכולוגי בזיהוי ליקויי למידה אצל ילדים ודנה בשימוש בפער בין אינטליגנציה והישגים כמדד ללקות למידה. החוקרת ממליצה להגדיר ולהבנות מחדש את נושא השימוש בנוסחת הפער ולקבוע נהלים חדשים לאבחון פסיכולוגי של ליקויי למידה. הדיון סביב הקשר בין אינטליגנציה, הישגים ולקות הוא חשוב ורלוונטי למערכות החינוך, ואנו מזמינים תגובות והתייחסויות של חוקרים שעניינם בתחום זה.

לסיום, שתי סקירות ספרים עמנו. ד"ר עמנואל גרופר סוקר את ספרה של פרופ' רבקה לזובסקי "מבוכ השמירה על סודיות בייעוץ חינוכי: תיאוריה, מחקר ומעשה"; ד"ר אילנה פאול מחברת שתי סקירות ליחידת התבוננות אחת ודנה בספרו של פרופ' יאיר אורון "זהויות ישראליות – יהודים וערבים מול המראה והאחר" וב"שני צידי המטבע: עצמאות ונכבה. שני נרטיבים של מלחמת 1948 ושל תוצאותיה", ספרם של פרופ' מוטי גולני וד"ר עאדל מנאע.

על "מפגש" ו"מפגש חי" מנצחת ביד אמונה, מרים, רכזת המערכת שלנו, וזוהי הזדמנות להודות לה שוב בכל לב על העשייה המושקעת והאחראית בנועם שיח וברצינות מקצועית מוקפדת.

בברכת קריאה מהנה לכולם,

ד"ר אמיתי המנחם

העורך הראשי

ספר חדש

עבודה חינוכית-סוציאלית בישראל

בהוצאת עמותת "אפשר"
ואדוואנס (2011) 512 עמודים

עורך: ד"ר חזקיה (חזי) אהרוני

ספר חדש זה מרכז בתוכו מגוון רחב של נושאים אשר דנים בילדים ובנוער בסיכון ומכיל תכנים אקדמיים ויישומיים, ממסד את התיאוריה והעשייה בעבודה החינוכית-סוציאלית ומספק לה מסגרת, מגדיר את מטרותיה, היקפה והכוחות הפועלים בה ומספר על ההיסטוריה שלה; הוא דן באופן מעמיק בזכויות ילדים ובהגנה וסנגור עליהם; באופי העבודה החינוכית-סוציאלית בקהילה ובמסגרות חוץ-ביתיות; בנושאי הכשרה, אתיקה וקידום מקצועי; בעבודה החינוכית-סוציאלית בזירה הבין-לאומית; במניעה וטיפול בנוער נפגע סמים, אלכוהול והימורים ובחשיבות גיבוש ופרסום המידע והידע המקצועיים המצטברים. כמו כן מובאת בספר ביבליוגרפיה מוערת של ספרים, מאמרים ומסמכים. בנספחי הספר מצויים מסמכים משמעותיים לנושא וכן רשימת ארגונים ומשאבים.

תורמי פרקי הספר מבטאים עושר ומגוון של הגדרות, דעות, גישות חינוכיות-טיפוליות והצעות להכשרה ולקידום של אנשי מקצוע הפועלים עם אוכלוסיות בסיכון.

הספר מיועד לסטודנטים המכינים עצמם לעבודה חינוכית-טיפולית עם ילדים ונוער בסיכון במסגרות בקהילה ובמסגרות חוץ-ביתיות; למרצים ולמנחים במסגרות אקדמיות המכינים עובדים עם אוכלוסיות בסיכון; לאנשי ניהול וקובעי מדיניות בתחומי החינוך, הטיפול והרווחה; למשתלמים ולפועלים בשדה.

עורך הספר: ד"ר חזי אהרוני, מרצה בנושאי חינוך ופסיכולוגיה; עוסק בייעוץ ב"אדוואנס – פסיכולוגיה חינוך והתפתחות אנוש" – מכון טיפולי וייעוצי; חבר הנהלת עמותת "אפשר", מתנדב ופעיל קהילתי, עורך ומוציא לאור.

למידע נוסף ולרכישה נא לפנות ל:

עמותת "אפשר",

טל. 02-6728905 | פקס. 02-6728904

דוא"ל: efshar@barak-online.net

האינטרנט לעזרת מתבגרים בודדים: הערך התרפויטי של כתיבה בבלוג

עזי ברק ומירן בוניאל-נסים

תקציר

המחקר הנוכחי בחן את הערך התרפויטי של כתיבה בבלוג על ידי מתבגרים הסובלים מקשיים רגשיים-חברתיים. מתבגרים רבים מוצאים באינטרנט, בשל מאפייניו הייחודיים, סביבה חברתית נוחה ולא מאיימת לתקשורת עם אחרים. נוסף על כך, ספרות המחקר מראה כי לכתיבה עצמה ערך טיפולי. לפיכך, תקשורת טקסטואלית באינטרנט – כדוגמת כתיבה בבלוג – עשויה להקל רגשית ולסייע בהתמודדות עם קשיים חברתיים. כמו כן, מאפייני האישיות מופנמות ומוחצנות נמצאו קשורים למאפייני השימוש באינטרנט. כתיבה בבלוג מזמנת אפוא בחינה אמפירית לבירור מידת השפעתה על הכותב ועל מאפייני האישיותיים.

במחקר, שהתבסס על ניסוי בשדה, נכללו שש קבוצות של מתבגרים (כ-30 נבדקים בכל אחת), אשר הוקצו אליהן אקראית וזוהו כסובלים מקשיים רגשיים-חברתיים באמצעות שאלון רלוונטי: (א) קבוצה שכל אחד מחבריה ניהל בלוג פתוח לתגובות הקוראים בנושא הקושי הרגשי-חברתי ($n=26$); (ב) קבוצה שכל אחד מחבריה ניהל בלוג סגור לתגובות הקוראים בנושא הקושי הרגשי-חברתי ($n=27$); (ג) קבוצה שכל אחד מחבריה ניהל בלוג פתוח לתגובות הקוראים בנושא כללי ($n=28$); (ד) קבוצה שכל אחד מחבריה ניהל בלוג סגור לתגובות הקוראים בנושא כללי ($n=27$); (ה) קבוצה שכל אחד מחבריה ניהל במחשב האישי יומן בנושא הקושי הרגשי-חברתי ($n=26$); (ו) קבוצת ביקורת, ללא התערבות ($n=27$). ההתערבות נמשכה עשרה שבועות, והנבדקים נמדדו לפנייה ואחריה וכן בבדיקת מעקב חודשיים לאחר סיום ההתערבות, באמצעות שאלונים לדיווח עצמי. כמו כן התקיימו ראיונות עם חמישה נבדקים מקבוצות הכתיבה של הבלוגים בנושא הקושי הרגשי-חברתי.

ממצאי המחקר הראו שכתיבה בבלוג פתוח לתגובות בנושא קושי רגשי-חברתי הביאה לירידה במצוקה הרגשית-חברתית ולעלייה בהתנהגויות החברתיות ובדימוי העצמי של הכותב, לעומת הקבוצות אחרות. הישגים אלו הראו יציבות גם בבדיקת מעקב חודשיים לאחר סיום ההתערבות. לא נמצא הבדל בין נבדקים מופנמים ומוחצנים בהשפעת הכתיבה.

מילות מפתח: מרחב אינטרנט (סייברספייס), בלוג, מתבגרים, קשיים רגשיים-חברתיים, מאפייני האישיות מופנמות ומוחצנות, כתיבה תרפויטית

כתיבה בגיל ההתבגרות

תוכן הכתיבה ביומן בגיל ההתבגרות משקף לרוב נורמות וערכים חברתיים אופייניים לגיל הזה. לדוגמה, מחקר אשר ניסה להתחקות במשך שבועיים אחר אופי התנהלותם החברתית של מתבגרים באמצעות תיעוד ביומן, הראה כי כ-30% מהאינטראקציות

היומיות שלהם כוללים עימותים (Jensen-Campbell & Graziano, 2000). הואיל ובכתיבה יש מרכיב של פורקן רגשי וניסיון למציאת פתרונות, סביר שישנה השפעה של הכתיבה על המצב החברתי של הכותב. בניתוח-על שביצע סמית, נמצא כי צעירים (סטודנטים בגיל ממוצע 18) מפיקים תועלת רבה מן הכתיבה, לעומת מבוגרים. עוד נמצא במחקר זה, כי בכתיבתם של הצעירים עלו נושאים המעסיקים אותם בהווה (Smyth, 1998). מכאן, שאפשר כי דווקא הכתיבה על נושא אשר טיפולו נגיש ומידי מעצימה את ההשפעה של הכתיבה ברמה הרגשית. הנושא אשר קיבל את מרב ההתייחסות אצל הצעירים (54% מן המשתתפים) היה קושי חברתי ובדידות. החוקרים מסבירים שכתובה בקרב מתבגרים אינה **תוצאה** של בידוד חברתי או קשיים חברתיים, אלא דרך נוספת **בהתמודדות** עם הקשיים והאתגרים שמציבה תקופה זו, ובתוכה אלו החברתיים (Seiffge-Krenke, 1997).

כתיבה כוללת מרכיב דיאלוגי, ולעתים קרובות – פנייה לנמען (דמיוני או מציאותי), ועל כן יש בה כדי לפתח כישורים בין-אישיים ולשקף את התנהגות הכותב בתוך מערכות יחסים וביחס לנורמות חברתיות. הכתיבה כוללת לרוב תיאור של סיטואציות חברתיות, שבמסגרתן הכותב מתנסה בתיאור עצמו בהקשר חברתי, תוך ייחוס רגשות למפגש בין-אישי. העלאת המודעות לאופן שבו הכותב מתאר את עצמו ואת המושא החברתי שעמו הוא נמצא באינטראקציה, משליכה על התנהגותו החברתית בפועל. ניכר כי הכתיבה תורמת לעיצוב הזהות וליכולת לזהות את הצרכים הרגשיים והחברתיים, ואלו מעוררים מוטיבציה להתנסויות חברתיות. ליומן חשיבות רבה בשחרור לחצים, פורקן וביטוי רגשות משוללי עכבות, הבהרת יחסים עם הזולת ועם העצמי (כהן, 1995). אם כן, יכולת לרפלקציה ותרגום רגשות עזים לכתיבה הם חשובים מאוד בתהליך ההתבגרות התקינה בקרב מתבגרים (Daiute & Buteau, 2002).

גישות פסיכולוגיות שונות זיהו את האיכויות התרפויטיות הגלומות בכתיבה. המחקר בתחום הכתיבה התרפויטית בוחן את השפעת ממדים שונים של הכתיבה על הכותב הנמצא במצוקה. ממצא עקיב בספרות המחקר מראה, כי כתיבה יזומה על רגשות ומחשבות הנרקמים סביב אירועים קשים מפחיתה תחושות שליליות ומגבירה רגשות חיוביים, לעומת כתיבה שאינה עוסקת בקשיים שכאלו (Esterling, L'Abate, Murray, 2007; Pennebaker & Chung, 1999).

כתיבה באינטרנט

התקשורת באינטרנט מתחלקת לזו הסינכרונית, היינו המתרחשת ב"כאן ועכשיו", כדוגמת הצ'אט, ולזו האסינכרונית, המושהית, כדוגמת הדואר האלקטרוני, הפורום והבלוג. כל סוג של תקשורת מזמן כתיבה הייחודית לה. בתקשורת הסינכרונית, הכתיבה מהירה וקלה להסרת עכבות, בשל מהירות התגובה הנדרשת. לעומתה, הכתיבה המושהית מאפשרת התבוננות פנימית ובחינה מעמיקה של הכתוב, כיוון שהיא נעשית בזמנו החופשי של הכותב, ללא לחץ לתגובה מהירה (בוניאל-נסים, 2010).

אחד המרחבים הייחודיים במרחב האינטרנט, המאפשר כתיבה אישית וגם מפגש בין-אישי, הוא הבלוג. הבלוג (blog), כינוי מקוצר ל"יומן רשת" (weblog), הוא אתר אישי המעודכן תדיר על ידי בעליו ("בלוגר") ומתפרסם ברשת, והרשומות מופיעות בצורה כרונולוגית הפוכה (הפרסום האחרון מופיע ראשון) (Gurak & Antonijevic, 2008). המוטיבציה לניהול בלוג מורכבת מגורמים המשלבים את ההשפעה התרפויטית של הכתיבה ואת הממד האינטראקטיבי שבאינטרנט. בסקר שנעשה בקרב 233 בלוגרים, 77% מהם טענו כי המוטיבציה שלהם לכתיבה בבלוג היא היכולת לביטוי עצמי ולשיתוף אחרים בחוויות האישיות שלהם (Lenhart & Fox, 2006). מתבגרים רבים פונים לכתיבה בבלוגים כיוון שהיא מאפשרת להם חיפוש עצמי באופן לא רשמי. מתבגרים אלו נמשכים לכתיבה בבלוג במיוחד בשל התהוות המודעות העצמית וההכרה העצמית המתאפשרת במסגרתה (Scheidt, 2006). העובדה שבבואו לכתוב בבלוג, הכותב אינו צריך לתת את דעתו למראהו או לזהותו האמתית, מאפשרת לו להתרכז יותר בכתיבה עצמה ואף לבטא את עצמו בצורה גלויה ואמתית יותר. אי-הנראות מעוררת בקרב הכותב ביטחון להביע את דעתו, חוויה שעשויה להיות שונה לחלוטין מזו המתרחשת במציאות הפיזית. הוא אינו מחויב לקודים החברתיים הנכונים במפגש עם אדם נוסף (כמו להישיר מבט), אלא יכול למקד את מלוא תשומת לבו בתוכן הכתוב ובעצמו. הכתיבה ההבעתית, המאפשרת התבוננות פנימית, מעודדת חשיפה, שיתוף וכנות. גורמים אלו הם בעלי ערך תרפויטי של הקלה רגשית, אוורור רגשות ושחרור לחצים. פעולת הכתיבה יוצרת בין השאר מפגש ישיר בין הכותב ודבריו, המופיעים מולו בברור. התוצר הטקסטואלי מאפשר קריאה חוזרת, התבוננות מעמיקה וביורור אישי, הגורמים לתחושת הקלה. בעיקר בשל הידיעה כי דבריו יחשפו לעיני אחרים, הפרט חוזר וקורא אותם ומנסה להכניס בהם סדר והיגיון, ובכך הוא יוצר בעצמו תהליך הבראה ומודעות עצמית. נוסף על כך, הנגישות והזמינות של פעולת הכתיבה ושיגור הכתוב לרשת יוצרים תחושת ביטחון ומעודדים את הביטוי בכל רגע נתון, ללא צורך בהשגחה מלאכותית (Barak, 2004, 2007; Murphy & Mitchel, 1998; Suler, 2004b).

מרחב האינטרנט מהווה גם נקודת מפגש בין-אישי עבור משתמשים הרוצים להכיר אחרים, לתמוך בהם ולסייע להם. ישנן עדויות רבות המראות כי אנשים החווים חרדה חברתית, בדידות או קשיים חברתיים מגלים מוטיבציה גבוהה יותר לשימוש באינטרנט. הפעילות באינטרנט תורמת להם להרחבת מעגל החברים, הן באינטרנט עצמו והן במציאות הפיזית, וזאת כיוון שבמרחב האינטרנט המשתמש חש מוגן מפני חשיפה, תיוג ומגע, אשר מאיימים עליו במפגש פנים אל פנים (Bargh, McKenna & Fitzsimons, 2002). יתר על כן, המחקר המצטבר מלמד כי לפעילות החברתית במרחב האינטרנט יש השפעה סיבתית חיובית על הפעילות בסביבה הפיזית (Kuntsche et al., 2009).

עם זאת, בחינה מעמיקה של השפעת הפעילות ברשת על התנהגות חברתית במציאות הפיזית מגלה תמונה מורכבת. ישנם מתבגרים אשר מוצאים במרחב

האינטרנט מקום מפלט. בשל תנאים פיזיים או פסיכולוגיים שהמתבגר מצוי בהם, הדבר עשוי לעתים להוביל אותו להיסחפות למציאות הווירטואלית ושקיעה בה ולהימנעות מאינטראקציות במציאות הפיזית, עד כדי התמכרות ונתק. יישומים מקוונים שונים עשויים למשוך את המתבגר לפעילות שאינה מאוזנת עם הווייתו במציאות הפיזית, כך שתיווצר השפעה לרעה על תפקודו (Bremer, 2005; Subrahmanyam, Greenfield & Tynes, 2004). כמו כן, עצם הפרסום באינטרנט של פרטים אישיים, המצויים מדרך הטבע ביומן אישי, עשוי לפגוע בפרטיות, כמו גם להגיע לעיניים מפקפקות, בעלות אינטרסים שאינם עומדים בקנה אחד עם אלו של בני הנוער (Greenfield & Yan, 2006; Huffaker, 2006). נוסף על כך, במרחבים וירטואליים שבהם יש אינטראקציה בין-אישית, כמו מרחב יומני הרשת (בלוגוספרה), ישנה סכנה אפשרית למשיכה לקבוצות שנויות במחלוקת, המעודדות התנהגויות סיכוניות, כמו: הפרעות אכילה, פציעה עצמית, השתייכות לכתות ועוד (בוניאל-נסים וברק, 2009; Whitlock, Powers & Eckenrode, 2006).

כתיבה באינטרנט ומאפייני האישיות מופנמות ומוחצנות

קושי חברתי הוסבר לא אחת על רקע מאפיין האישיות מופנמות (Ingles, Hidalgo & Mendez, 2005), ומאפיין זה אובחן גם כאחד הממדים שנמצא רלוונטי בהבנת שימושים והתנהגות במרחב האינטרנט (Amichai-Hamburger, 2002). מחקרים אלו ואחרים מעלים את השאלה, מי מהטיפוסים – המוחצן או המופנם – מושפע יותר ומפיק תועלת רבה יותר משימוש באינטרנט. קראוט ועמיתיו (Kraut et al., 2002) הראו כי משתמשים הנוטים למוחצנות ובעלי קשרים חברתיים לא-מקוונים עשירים הציגו מעורבות חברתית גבוהה גם במסגרת הסביבה המקוונת. אף ששני הטיפוסים – המופנמים והמוחצנים – הפיקו תועלת חברתית משימוש באינטרנט, אלו המופנמים בכל זאת הציגו רמות מסוימות של בדידות. קראוט ושותפיו טענו כי ייתכן שמדובר בתופעה שבה "העשיר נעשה עשיר יותר": הטיפוסים המוחצנים, בעלי החברים, הרחיבו את המעגל החברתי שלהם, ואילו הטיפוסים המופנמים נותרו בודדים גם לאחר שימוש באינטרנט וחשיפתם לאינטראקציות בין-אישיות.

מנגד, חוקרים רבים מצאו דווקא את התופעה ההפוכה, שבה "העני מתעשר" בעקבות שימוש באינטרנט (מודל הפיצוי): הטיפוסים המופנמים הרחיבו את המעגל החברתי שלהם בשל התערותם בסביבה החברתית המקוונת. אפשר כי האווירה האנונימית מגנה על המשתמש ומאפשרת לו פתיחות ברמות שאינן שכיחות במציאות הפיזית הלא-מקוונת, ולכן משתמשים מופנמים מגלים שקל ונוח להם להתבטא בחופשיות דווקא במסגרת המקוונת (Amichai-Hamburger, 2005). נמצא כי הטיפוס המופנם, חש שהוא מגיע לכדי חשיפה ממשית של ה"אני האמיתי" במציאות הווירטואלית,

בעוד שהטיפוס המוחצן חש נוח יותר לחשוף את ה"אני האמיתי" שלו במציאות הפיזית. כמו כן, עצם חשיפת ה"אני האמיתי" במסגרת המקוונת מעודדת את מימוש היחסים גם במציאות הפיזית. מכאן שהאינטראקציה בין מאפייני אישיות ושימוש באינטרנט יוצרת השפעות חשובות ברמה החברתית (Amichai-Hamburger, Wainapel & Fox, 2002).

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון, האם מתבגרים בעלי מאפייני אישיות מופנמים או מוחצנים, החווים קשיים רגשיים-חברתיים, אשר ינהלו בלוג ויכתבו בו על קשיים אלו – במידות שונות של אינטראקציה עם קהל הקוראים – יפיקו מכך תועלת שתבטא בהקלה רגשית ובשינוי התנהגותי. כדי להשיג מטרה זו, המחקר בחן כמה ממדים של כתיבה: כתיבה לעומת היעדר כתיבה; השפעת מרחב הכתיבה – בלוג לעומת יומן אישי במחשב; נושא הכתיבה – נושא הקושי הרגשי-חברתי או נושא כללי; מידת האינטראקטיביות – בלוג הפתוח לתגובות או כזה הסגור לתגובות. השערת המחקר התייחסה לתוכן הכתיבה ולאינטראקציה האפשרית עם קהל קוראים. לפיכך, אצל מתבגרים המופנמים באישיותם הסובלים מקשיים רגשיים-חברתיים, כתיבה על **מצוקתם הרגשית-חברתית** בבלוג **הפתוח לתגובות** תקל על תחושת המצוקה, תגביר התנהגויות חברתיות ותחזק את הדימוי העצמי.

שיטת המחקר נבדקים

עוזרי מחקר פנו למתבגרים מרחבי הארץ בבקשה להשתתף במחקר. סך הכול 1365 מתבגרים מרחבי הארץ, בגילים 14–17, מילאו את השאלון "יחסים חברתיים" (Index of Peer Relationship) לצורך זיהוי ראשוני של התפלגות מצבם החברתי. מתוכם, 225 נבדקים אובחנו כסובלים מקושי רגשי-חברתי ולא ניהלו בלוג. אלו היו את אוכלוסיית המטרה של המחקר. מתוכם, 161 נבדקים (124 נערות; 37 נערים) סיימו את ההתערבות, כלומר שיעור נשירה של כ-28% מהנבדקים (מבין הנושרים 17% בנים ו-83% בנות, בדומה להתפלגות המגדר במדגם).

לוח 1 מציג את התפלגות הנבדקים בכל קבוצה מבין שש הקבוצות, בכל שלב במחקר (לפני ההתערבות, אחרי ההתערבות ובדיקת מעקב), וכן את מספר הנושרים בכל קבוצה במהלך ההתערבות. כפי שניתן לראות בלוח 1, שיעור הנשירה היה דומה בכל שש הקבוצות. הבדיקה הסטטיסטית העלתה כי ההבדלים בשיעורי הנשירה בין הקבוצות לפני ההתערבות ולאחריה אינם מובהקים ($\chi^2(5)=1.86, p>.05$), ואף לא ההבדלים בשיעורי הנשירה בין השלב אחרי ההתערבות ובדיקת המעקב ($\chi^2(5)=4.12, p>.05$). כמו כן, נבחנו הבדלים התחלתיים במשתני המחקר בין נבדקים אשר נשרו ($N=64$) לבין נבדקים אשר התמידו ($N=161$). ההבדל נמצא לא מובהק ($F(3,221)=2.63, ns, \eta^2=.034, \text{Hotelling's Trace}=.036, \text{Wilks' Lambda}=.97$).

לוח 1: התפלגות נבדקים

סוג קבוצה	מס' נבדקים בתחילת ההתערבות (pre)	מס' נבדקים בתום ההתערבות (post)	מס' נבדקים בשלב המעקב (FU)	מס' הנבדקים שנשרו במשך ההתערבות	אחוז הנשירה במשך ההתערבות
קושי פתוח	39	26	22	13	33.33
קושי סגור	40	27	20	13	32.50
כללי פתוח	37	28	23	9	24.32
כללי סגור	39	27	19	12	30.77
מחשב	35	26	18	9	25.71
ביקורת	35	27	19	8	22.86
סה"כ	225	161	121	64	28.44

לצורך המניפולציה הניסויית הנבדקים הוקצו אקראית לשש קבוצות:

קבוצה א – חברי הקבוצה ניהלו בלוגים בנושא הקושי הרגשי-חברתי שהיו פתוחים לתגובות הקוראים (4 בנים, 22 בנות, סך הכול 26 נבדקים).

קבוצה ב – חברי הקבוצה ניהלו בלוגים בנושא הקושי הרגשי-חברתי שהיו סגורים לתגובות הקוראים (4 בנים, 23 בנות, סך הכול 27 נבדקים).

קבוצה ג – חברי הקבוצה ניהלו בלוגים בנושאים כלליים שהיו פתוחים לתגובות הקוראים (7 בנים, 21 בנות, סך הכול 28 נבדקים).

קבוצה ד – חברי הקבוצה ניהלו בלוגים בנושאים כלליים שהיו סגורים לתגובות הקוראים (8 בנים, 19 בנות, סך הכול 27 נבדקים).

קבוצה ה – חברי הקבוצה ניהלו יומנים במחשבים האישיים בנושא הקושי הרגשי-חברתי (6 בנים, 20 בנות, סך הכול 26 נבדקים).

קבוצה ו – קבוצת ביקורת, ללא התערבות (8 בנים, 19 בנות, סך הכול 27 נבדקים).

כלי המחקר

שאלון יחסים עם חברים: נעשה שימוש בשאלון Index of Peer Relationship (IPR) (Hudson, 1982) לבדיקת המצוקה הרגשית-חברתית לפני ההתערבות, אחריה ובבדיקת מעקב. השאלון מודד את הרגשת הנבדק בנוגע לאיכות היחסים והמצב החברתי שלו וכולל 25 פריטים בסולם ליקרט של חמש דרגות (1=לעיתים נדירות או אף פעם; 5=כל הזמן או תמיד). טווח הציונים נע מ-25 (יחסים בין-אישיים בעיתיים) ועד 125 (יחסים בין-אישיים טובים). בדיקת המהימנות הפנימית (אלפא של קרונברך) במחקר הנוכחי (לפני ההתערבות) הייתה 0.95.

שאלון התנהגויות חברתיות: על מנת לבדוק את מידת השינוי ההתנהגותי שחלה בהתנהלות החברתית של הנבדק, נבנה לצורך המחקר הנוכחי שאלון אשר הכיל רשימת

התנהגויות חברתיות שכיחות. לדוגמה: "לשמוע מוזיקה עם חברים"; "להתארח בבית חברים". במסגרת בניית השאלון, קבוצה של 35 מתבגרים בני 14–17 נתבקשה להכין רשימה של התנהגויות חברתיות שגרתיות. רשימה זו אורגנה לשאלון שכלל 30 פריטים בסולם ליקרט של ארבע דרגות (1=לעיתים נדירות או אף פעם; 4=כל הזמן או לעיתים קרובות). טווח הציונים נע בין 30 (מיעוט התנהגויות חברתיות) ועד 120 (ריבוי התנהגויות חברתיות). השאלון הועבר במסגרת מחקר גישוש ל-208 נבדקים מקבוצת הגיל של נבדקי המחקר, לבדיקת מהימנות. רמת העקיבות הפנימית של השאלון (אלפא של קרונברך) על נבדקי המחקר החלוץ הייתה 0.93. במסגרת המחקר העיקרי, הנבדקים מילאו את השאלון לפני ההתערבות, אחריה ובבדיקת מעקב. רמת עקיבות הפנימית של השאלון (אלפא של קרונברך) על נבדקי המחקר העיקרי (לפני ההתערבות) הייתה 0.91.

שאלון דימוי עצמי: נעשה שימוש בשאלון Rosenberg Feeling of Inadequacy Scale (Rosenberg, 1965). השאלון מיועד לבדיקת תפיסת הערך העצמי, שביעות הרצון והכבוד שרוכש הפרט כלפי עצמו. הוא הועבר לפני ההתערבות, אחריה ובבדיקת מעקב. השאלון מורכב מעשרה פריטים הנמדדים על סולם ליקרט של ארבע דרגות (1=מסכים מאוד; 4=מאוד לא מסכים). טווח הציונים בשאלון נע מ-10 (דימוי עצמי נמוך מאוד) ועד 40 (דימוי עצמי גבוה מאוד). במחקר הנוכחי (במדידה לפני ההתערבות) המהימנות הפנימית (אלפא של קרונברך) הייתה 0.88.

שאלון מאפייני אישיות: התכונה נמדדה באמצעות שאלון מאפייני אישיות Big-Five NEO-FFI (Costa & McCrae, 1992). רצף המאפיינים מופנמות–מוחצנות הוא אחד מבין חמישה ממדים (סולמות) הנכללים בשאלון. השאלון בכללו במתכונתו המקוצרת, הנמצאת בשימוש בארץ ובעולם, בנוי מ-60 פריטים, וסולם המופנמות–מוחצנות כולל 12 פריטים. לצורך המחקר הנוכחי הועבר השאלון בשלמותו (לפני תחילת ההתערבות), אך צוינן רק הסולם הרלוונטי של מופנמות–מוחצנות. דוגמה לפריט מסולם זה: "אני אוהב שיימצאו סביבי אנשים רבים". הפריטים בשאלון נמדדים בסולם ליקרט של חמש דרגות (1=מסכים מאוד; 5=מתנגד מאוד). טווח הציונים בסולם זה הוא 12–60. רמת המהימנות הפנימית של השאלון (אלפא של קרונברך) על נבדקי המחקר הנוכחי נמצאה 0.94.

ראיונות אישיים: לאחר בדיקת המעקב, כעבור חודשיים, התבקשו עשרה נבדקים שנבחרו באקראי משתי קבוצות הבלוגים שכתבו בנושא הקושי הרגשי-חברתי (חמישה נבדקים מהקבוצה הפתוחה לתגובות וחמישה מזו הסגורה לתגובות) להשתתף בראיון עומק מובנה למחצה. כיוון שספרות המחקר על אודות כתיבה תרפויטית מעידה כי כתיבה בנושא הקושי הרגשי מביאה לשיפור (Pennebaker, & Chung, 2007), וההשערה הייתה שקבוצות ההתערבות האלו הן שתצלחנה במחקר, הנבדקים נבחרו לראיון רק מקבוצות הכתיבה על הקושי, זאת לצורך העמקת ההבנה של השפעת מידת האינטראקטיביות על הכותב, כהשלמה לנתונים הכמותיים. לאחר פנייה לנבדקים, חמש נבדקות הביעו נכונות להשתתף בראיונות – שתיים מהקבוצה הפתוחה לתגובות ושלוש מזו הסגורה לתגובות.

הליך המחקר

בני הנוער הופנו על ידי עוזרי המחקר למלא את השאלונים באתר אינטרנט ייעודי. לנבדקים אשר קיבלו בשאלון "יחסים חברתיים" ציון ברבעון התחתון (נמוך מ-89), נשלח בדואר אלקטרוני מכתב שהזמין אותם להשתתף במחקר. עם נבדקים אשר הביעו נכונות להשתתף במחקר, נערכו שיחות טלפון לצורך אימות הפרטים, וכן נשלחו אליהם מכתבים שהסבירו באופן כללי את מהות המחקר, וכללו גם את פרטי החוקרת וטופסי הסכמת הורים. לאחר קבלת אישור ההורים נשלח לכל נבדק קובץ הסברים והנחיות בהתאם לקבוצה שאלה הוקצה. הקצאת הנבדקים לקבוצות נעשתה באקראיות מוחלטת (נבדק שהעביר את הסכמתו צורף לקבוצה הראשונה, זה שאחריו הוקצה לקבוצה הבאה וכך הלאה). ההנחיות לכל אחת מחמש קבוצות הכתיבה כללו את משך הכתיבה ותכיפותה והסבירו לנבדק, בהתאם להתערבות שאלה הוקצה, פרטים על מהות התכנים שיכתוב (בנושא קשיים חברתיים או בנושאים כלליים) ועל מידת האינטראקטיביות של היומן (פתוח לתגובות או סגור להן או ללא פרסום). לנבדקי קבוצת הביקורת (ללא כל התערבות) נמסר כי יתבקשו בהמשך למלא שאלונים נוספים.

הנבדקים בחמש קבוצות הכתיבה נתבקשו לכתוב לפחות פעמיים בשבוע בכמות שאינה יורדת מ-200 מילה, בנושא הקושי החברתי או בנושא כללי, בהתאם לקבוצה. תנאים אלו גובשו על סמך ספרות המחקר בתחום הכתיבה התרפויטית (Pennebaker, 1999; Pennebaker & Segal, 1999; Pennebaker, Mayne & Francis, 1997; Chung, 2007). במהלך הניסוי, אשר ארך בסך הכול עשרה שבועות, נעשה ניטור יום יומי של כל אחד מהבולגים, לשם בדיקת תוקף המניפולציה הניסויית. אם נבדק סטה מתנאי המחקר, נשלח אליו מכתב בדואר אלקטרוני, לבירור ולתיקון העניין. נבדקים בקבוצה אשר כתבה יומן במחשב קיבלו מדי שלושה שבועות בדואר אלקטרוני תזכורת לעמידה בתנאי המחקר. לאחר סיום ההתערבות הועברו שאלוני הדיווח העצמי בשנית. בדיקת המעקב התקיימה שמונה שבועות לאחר תום הניסוי, במטרה לבדוק את היציבות של השינוי כפי שהוא משתקף במדדי הדיווח העצמי. כמו כן, לאחר בדיקת המעקב, התבקשו עשרה נבדקים, אשר נבחרו באקראי משתי קבוצות הבולגים שכתבו בנושא הקושי הרגשי-חברתי, להשתתף בריאיון האישי.

ממצאים

למרות החלוקה האקראית של הנבדקים לקבוצות, ממוצעי הציונים בבדיקה הראשונית ("לפני") הצביעו על הבדל התחלתי בין הקבוצות: Wilks' $\Lambda = .64$, Hotelling's $Trace = .52$, $F(15,455) = 5.29$, $p < .001$. כיוון שההבדלים התגלו רק לאחר שהמחקר כבר החל, העניין חייב שימוש בניתוחים סטטיסטיים שיקחו בחשבון גורם זה בבדיקת ההבדלים בין הקבוצות לאורך הניסוי. לוח 2 מציג את הממוצעים וסטיות התקן של המשתנים התלויים שנמדדו בעזרת השאלונים – דימוי עצמי, יחסים עם חברים והתנהגויות חברתיות, לפי קבוצה וזמן המדידה.

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן במדדי דימוי עצמי, יחסים עם חברים והתנהגויות חברתיות לפי זמן המדידה (N=161)

מדד קבוצה	דימוי עצמי			יחסים עם חברים			התנהגויות חברתיות		
	לפני	אחרי	מעקב	לפני	אחרי	מעקב	לפני	אחרי	מעקב
בלוג פתוח בנושא הקושי	מס'	26	26	26	26	22	26	26	22
	ממוצע	23.54	27.85	28.23	67.54	73.27	64.65	68.73	64.32
	ס"ת	3.63	4.75	4.26	12.53	14.15	16.23	14.93	15.32
בלוג סגור בנושא הקושי	מס'	27	27	20	27	20	27	27	20
	ממוצע	29.26	32.30	32.30	74.85	79.78	71.81	76.41	78.45
	ס"ת	3.90	4.33	4.16	9.76	10.24	10.48	18.20	16.74
בלוג פתוח בנושא כללי	מס'	28	28	23	28	23	28	28	23
	ממוצע	29.64	32.36	32.35	76.36	80.43	76.46	78.11	77.33
	ס"ת	4.30	4.28	4.14	7.42	6.89	8.27	11.17	12.74
בלוג סגור בנושא כללי	מס'	27	27	19	27	19	27	27	19
	ממוצע	27.37	29.30	27.05	78.85	80.33	70.93	72.26	70.68
	ס"ת	5.32	4.80	5.23	5.53	5.99	6.30	13.84	13.84
יומן אישי במחשב	מס'	26	26	18	26	18	26	26	18
	ממוצע	30.08	30.77	31.22	76.65	77.96	72.42	73.54	77.00
	ס"ת	3.90	4.53	4.18	8.36	7.80	8.06	12.80	9.79
ביקורת (ללא התערבות)	מס'	27	27	19	27	19	27	27	19
	ממוצע	28.89	28.56	29.11	70.48	70.52	69.00	68.37	68.37
	ס"ת	4.56	4.53	5.14	11.82	11.78	9.94	13.19	12.01

עקב ההבדלים ההתחלתיים, הפער בין הציון אחרי ההתערבות לבין הציון לפני ההתערבות הוגדר כ-*adjusted gains*. חישוב זה מגדיר את הפער בין הציון אחרי ההתערבות לבין הציון לפני, תוך פיקוח על הציון ההתחלתי, היינו השינויים נמדדו יחסית לנקודת ההתחלה, ובכך הפערים ההתחלתיים מנוטרלים. לפיכך ניתוחי השונות לא נערכו כניתוחים סטנדרטיים במדידות חוזרות, ניתוחים הכוללים אפקטים עיקריים של זמן וקבוצה וכן אינטראקציה בין זמן לבין קבוצה, אלא כניתוחי שונות עם ציוני ה-*adjusted gains*. כלומר, ההבדל בניתוחים אלו המוצג להלן, נבחן בין שש הקבוצות, ומאחר שהציונים הוגדרו כפונקצייה של הזמן ("לפני" ו"אחרי") הניתוחים מייצגים למעשה בחינה של האינטראקציות בין זמן לקבוצה.

השפעת נושא הכתיבה ומידת האינטראקטיביות בבלוג על המצב הרגשי-חברתי על פי השאלונים

נעשה ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA) לבדיקת ההבדלים בין שש הקבוצות מבחינת השינוי בין השלב שלפני ההתערבות והשלב שאחרי ההתערבות, באמצעות ציוני ה-*adjusted gains*, ונמצא כי קיים הבדל מובהק בין הקבוצות:

שונות חד-משתניים לבדיקת השינויים בין הקבוצות בכל אחד מהמשתנים התלויים, נמצא כי הקבוצות מתנהגות שונה באופן מובהק במשתנים דימוי עצמי, יחסים עם חברים והתנהגויות חברתיות. לוח 3 מציג את ניתוחי השונות החד-המשתניים של השינויים בשלושת המשתנים התלויים האלו בין הקבוצות.

לוח 3: ניתוחי שונות חד-משתניים של השינוי בציוני המדדים דימוי עצמי, יחסים עם חברים והתנהגויות חברתיות בין השלב שלפני ההתערבות והשלב שאחריה (N=161)

η^2	F	df	MSE	
.16	5.78*	5,154	51.17	דימוי עצמי
.32	14.50*	5,154	134.21	יחסים עם חברים
.26	10.96*	5,154	100.33	התנהגויות חברתיות

* $p < .001$

במבחן המשך מסוג Tukey לבדיקת ההבדלים במשתנה **דימוי עצמי** נמצא כי הדימוי העצמי בקבוצת הבלוג הפתוח לתגובות בנושא קושי רגשי-חברתי ($M=1.11$) עלה באופן מובהק ($p < .001$) יותר מקבוצת הביקורת ($M=-2.21$); הדימוי העצמי בקבוצת הבלוג הסגור לתגובות בנושא קושי רגשי-חברתי ($M=1.25$) עלה באופן מובהק ($p < .05$) יותר מקבוצת היומן במחשב ($M=-0.89$) ומקבוצת הביקורת ($M=-2.21$) ($p < .001$); הדימוי העצמי בקבוצת הבלוג הפתוח לתגובות בנושא הכללי ($M=1.02$) עלה באופן מובהק ($p < .01$) יותר מקבוצת הביקורת ($M=-2.21$).

במבחן המשך לבדיקת ההבדלים במשתנה **יחסים עם חברים** נמצא כי קבוצת הבלוג הפתוח לתגובות בנושא קושי רגשי-חברתי ($M=2.57$) עלתה באופן מובהק ($p < .001$) יותר מקבוצת הבלוג הסגור לתגובות בנושא כללי ($M=-1.28$), מקבוצת היומן במחשב ($M=-1.53$) ($p < .001$) ומקבוצת הביקורת ($M=-3.02$) ($p < .001$); קבוצת הבלוג הסגור לתגובות בנושא קושי רגשי-חברתי ($M=2.02$) עלתה באופן מובהק ($p < .001$) יותר מקבוצת הבלוג הסגור לתגובות בנושא כללי ($M=-1.28$), מקבוצת היומן במחשב ($M=-1.53$) ($p < .001$) ומקבוצת הביקורת ($M=-3.02$) ($p < .001$); קבוצת הבלוג הפתוח לתגובות בנושא כללי ($M=1.22$) עלתה באופן מובהק ($p < .05$) יותר מקבוצת הבלוג הסגור לתגובות בנושא כללי ($M=-1.28$), מקבוצת היומן במחשב ($M=-1.53$) ($p < .05$) ומקבוצת הביקורת ($M=-3.02$) ($p < .001$).

במבחן המשך לבדיקת ההבדלים במשתנה **התנהגויות חברתיות** נמצא כי קבוצת הבלוג הפתוח לתגובות בנושא קושי רגשי-חברתי ($M=1.82$) עלתה באופן מובהק ($p < .05$) יותר מקבוצת הבלוג הסגור לתגובות בנושא כללי ($M=-0.67$), מקבוצת היומן במחשב ($M=-0.82$) ($p < .05$) ומקבוצת הביקורת ($M=-2.71$) ($p < .001$); קבוצת הבלוג הסגור לתגובות בנושא קושי רגשי-חברתי ($M=2.63$) עלתה באופן מובהק ($p < .01$) יותר מקבוצת הבלוג הפתוח לתגובות בנושא כללי ($M=-0.21$), מקבוצת הבלוג הסגור לתגובות בנושא כללי ($M=-0.67$) ($p < .001$), מקבוצת היומן במחשב

($p < .001$) ($M = -0.82$) ומקבוצת הביקורת ($p < .001$) ($M = -2.71$); קבוצת הבלוג הפתוח לתגובות בנושא כללי ($M = -0.21$) עלתה באופן מובהק ($p < .05$) יותר מקבוצת הביקורת ($M = -2.71$).

ממצאים אלו תומכים בהשערה המתייחסת ל**נושא הכתיבה**. ניכר כי שתי קבוצות הבלוגים אשר עסקו בקושי הרגשי-חברתי הראו שיפור בשלושת המשתנים התלויים – דימוי עצמי, יחסים עם חברים והתנהגויות חברתיות – בין נקודת הזמן שלפני ההתערבות לבין נקודת הזמן שלאחר ההתערבות, יחסית לארבע הקבוצות האחרות (שתי קבוצות הבלוגים שכתבו בנושא כללי, קבוצת כותבי היומן במחשב וקבוצת הביקורת). כמו כן הממצאים מאששים את ההשערה המתייחסת למרכיב ה**אינטראקטיביות**. קבוצת הבלוג בנושא הקושי הרגשי-חברתי אשר היה פתוח לתגובות, השיגה את השיפור הרב ביותר מבין הקבוצות.

לבדיקת ההבדלים בין שש הקבוצות בשינוי שבין השלב שאחרי ההתערבות ושלב המעקב נעשה ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA) עם ציוני ה-*adjusted gains*. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הציונים אחרי ההתערבות לבין ציוני המעקב: ($Wilks' \Lambda = .80$, Hotelling's Trace = .23, $F(15, 335) = 1.74$, $\eta^2 = .07$, $p > .05$)

לוח 4 מציג את ניתוחי השונות החד-משתניים של השינויים במשתנים התלויים – דימוי עצמי, יחסים עם חברים והתנהגויות חברתיות – בין השלב שאחרי ההתערבות לבין שלב המעקב (שמונה שבועות לאחר הסיום). בניתוחים אלו נמצא כי אין הבדלים מובהקים בשלושת המשתנים התלויים בין המדידה שנערכה מיד עם תום ההתערבות לבין המדידה בשלב המעקב; כלומר השינוי שנמצא במדדי הדימוי העצמי, הקושי הרגשי-חברתי וההתנהגויות החברתיות בקרב הקבוצות בין השלב שלפני ההתערבות ובין סיומה לא השתנה, והוא נשאר יציב גם בשלב המעקב.

לוח 4: ניתוחי שונות חד-משתניים של השינוי בציוני המדדים דימוי עצמי, קושי רגשי-חברתי והתנהגויות חברתיות בין השלב שאחרי ההתערבות ושלב המעקב (N=121)

η^2	F	df	MSE	
.085	2.14	5,115	8.62	דימוי עצמי
.060	1.46	5,115	6.99	התנהגות עם חברית
.068	1.67	5,115	12.43	התנהגויות חברתיות

אינטראקציה בין מאפייני האישיות מופנמות ומוחצנות, סוג הקבוצה ומידת ההקלה על המצוקה הרגשית

השערתנו הייתה כי נבדקים מופנמים אשר יכתבו בבלוג הפתוח לתגובות בנושא הקושי הרגשי-חברתי, יחוו שיפור במשתנים התלויים ברמה גבוהה יותר מאשר נבדקים מופנמים בקבוצות האחרות, ואף יותר מנבדקים מוחצנים בכל קבוצה אחרת. לבדיקת ההשערה, הנבדקים סווגו כמופנמים או מוחצנים, על פי ציון החציון בסולם הרלוונטי בשאלון מאפייני אישיות ($median = 32$). נבדקים שקיבלו ציון 32 או ציון נמוך ממנו סווגו כמופנמים; נבדקים שקיבלו ציון 33 או ציון גבוה ממנו סווגו כמוחצנים.

ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA) נערך לבדיקת הבדלים התחלתיים באינטראקציה בין סוג הקבוצה לבין מאפייני האישיות מופנמות–מוחצנות, טרם ההתערבות. נמצא כי אין הבדל מובהק לפי אינטראקציה של קבוצה עם מאפייני האישיות מופנמות–מוחצנות:

$$\text{Wilks' Lambda}=.92, \text{Hotelling's Trace}=.09, F(15,437)=0.88, p>.05$$

לבחינת ההשערה, נעשה ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA) שבדק את האינטראקציה המשולשת בין קבוצה, זמן ("לפני" ו"אחרי") ומאפייני האישיות מופנמות ומוחצנות. לא נמצא אפקט של השפעת האינטראקציה, כלומר מידת השינוי בין המדידה לפני ההתערבות לבין המדידה בתום ההתערבות היה זהה בקרב הקבוצות ובקרב הנבדקים – המופנמים והמוחצנים כאחד:

$$\text{Wilks' Lambda}=.92, \text{Hotelling's Trace}=.08, F(15, 434)=0.80, \eta^2=.03 (p>.05)$$

כמו כן, נעשה ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA) לבדיקת האינטראקציה המשולשת בין קבוצה, זמן ("אחרי" ומעקב) ומאפייני האישיות מופנמות–מוחצנות. לא נמצא אפקט של השפעת האינטראקציה, כלומר מידת השינוי בין המדידה לפני ההתערבות לבין המדידה בשלב המעקב היה זהה בקרב הקבוצות ובקרב הנבדקים – המופנמים והמוחצנים כאחד:

$$\text{Wilks' Lambda}=.91, \text{Hotelling's Trace}=.10, F(15, 317)=0.70, \eta^2=.03 (p>.05)$$

אם כן, ניתן לסכם שהשינוי במשתנים התלויים – דימוי עצמי, יחסים עם חברים והתנהגויות חברתיות – הוא תוצר של סוג ההתערבות בקבוצה, וללא אינטראקציה עם מאפייני האישיות מופנמות–מוחצנות.

ממצאים העולים מן הראיונות האישיים

בתום ההתערבות ולאחר בדיקת המעקב, מחצית מהנבדקים שנתבקשו להתראיין הסכימו – שתי בנות מהקבוצה הפתוחה לתגובות ושלוש בנות מהקבוצה הסגורה לתגובות. כללית, ניתן לומר כי כל המרואיינות הביעו שמחה על השתתפותן בפעילות הכתיבה בבלוג ומצאו שהיא תורמת להן. חוויית הכתיבה נתפסה אצלן כהזדמנות לפריקת מתחים ומצוקות: "נהייתי נורא, הכתיבה בבלוג תרמה לי בכך שיכולתי באמת לבחון את עצמי ולבקר את עצמי בעיקר בנושאים החברתיים" (מרואינת א, בלוג פתוח). אף שניהול בלוג הוא מקובל בקרב בני נוער, חלק מהמרואיינות ציינו כי טרם ההשתתפות במחקר לא העריכו שתתנסו בניהול בלוג, ובעקבות חוויית הכתיבה בבלוג שינו את דעתן: "נהייתי לכתוב בבלוג למרות שבהתחלה נרתעתי מעצם המחשבה שאני בכלל אכתוב בלוג, זה נשמע לי מופרך לחלוטין, אבל עם הזמן הרגשתי כמה זה כיף להתבטא ולכתוב מה שבאמת עובר עליי. זה מאוד הקל עליי בהתמודדות עם הקשיים שביום יום, ואחרי שהייתי קוראת את מה שכתבתי הייתי מבינה את הדברים באור קצת אחר" (מרואינת ב, בלוג פתוח).

כאמור, כל חמש המרואיינות השתתפו בשתי ההתערבויות אשר דרשו לכתוב על אודות הקשיים הרגשיים-חברתיים. בהקשר זה הן נתבקשו במהלך הראיון לספר על המצוקה

הרגשית-חברתית שלהן בתקופת הכתיבה בבלוג. שלוש מהמראיינות ראו בכתיבה מקור לשיפור מצבן הרגשי-חברתי: "בקשר לחבר'ה או לחבר, אחרי שכתבתי הרגשתי נקייה הרבה יותר והמחשבות נראות יותר מסודרות, ולא בבלגן גדול כמו שהיו, כי עכשיו הן מסודרות בכתב, ולא מתרוצצות בראש בחופשיות. תוך כדי כתיבה, לפעמים הגעתי למסקנות ולתובנות, דווקא בגלל שהמחשבות נהיו מסודרות יותר, וזה עזר לראות את הדברים בצורה ברורה יותר ולהגיע למחשבות שלא חשבתי קודם. כלומר, אם המסקנה שהגעתי אליה אחרי הפוסט הייתה טובה, אז הרגשתי טוב יותר מבחינה חברתית, ואם המסקנה הייתה שלילית, אז ידעתי שהיא נכונה, ולמרות שהיא מעציבה, עכשיו אני לפחות יודעת שאני יכולה להמשיך הלאה" (מראינת ה, בלוג סגור).

עם זאת, שתי מראיינות ציינו כי הן לא יכולות לקשר ישירות בין השיפור במצב החברתי שלהן לכתיבה בבלוג: "הכתיבה שחררה אותי, יכולתי לחשוב על דברים שקורים לי, אבל אני לא יודעת אם זה באמת יכול לעזור לי עם חברים שלי" (מראינת ג, בלוג סגור). המראיינות ציינו מיזמתן את החוויה של הפורקן ושחרור המתח שבאים עם הכתיבה, אך לא ראו בכך גורם שעשוי לשנות את מצבן הרגשי מעבר להקלת-מה (או שלא היו מודעות לכך).

כאמור, שתי מראיינות השתייכו להתערבות שבה הייתה אפשרות למתן תגובות על הפרסומים בבלוג ושלוש מראיינות השתייכו להתערבות שבה התגובות היו חסומות. לפיכך, נשאלו המראיינות מן הקבוצה הפתוחה לתגובות, האם הייתה לאינטראקטיביות השפעה כלשהי עליהן. שתי המראיינות ציינו כי הבלוג שניהלו לא סחף תגובות רבות. אחת מהן אף ראתה במיעוט התגובות גורם מתסכל: "היה לי די חשוב לקבל תגובות, כי זה אומר שאנשים קוראים את הבלוג שלך, ושהם מתעניינים במה שעובר עלייך. לא קיבלתי תגובות וזה מעט מאכזב והוריד את החשק לעדכן את הבלוג. פעם אחת גולש אחד כתב לי שהוא אהב את הפוסט, וזה נורא נורא שימח אותי" (מראינת ב, בלוג פתוח). המראיינות שהשתתפו בהתערבות של הבלוגים הסגורים לתגובות נשאלו, כיצד חסימת הבלוג לתגובות נחוותה על ידן: "אני חושבת שדי אהבתי את זה אפילו. אהבתי את זה שהבלוג שלי אנונימי ובקושי היו כניסות וגם כשהיו כניסות אנשים לא יכלו להגיב. זה עזר לי. אני לא רוצה שאנשים שאני לא מכירה יגיבו ויעבירו עליי ביקורת. אני חושבת שזה השפיע על הבלוג לטובה, כי הכתיבה הייתה יותר חופשית ולא חששתי מתגובות לא רצויות וביקורתיות" (מראינת ד, בלוג סגור).

על סמך הנאמר בראיונות, ניתן לסכם ולומר כי המראיינות חיזקו את הממצאים באמרו שהכתיבה על אודות הקושי הרגשי-חברתי תרמה להם בשיפור מצבן הרגשי-החברתי, אך לתגובות הקוראים היה חלק קטן בכך.

דין

המפגש בין מאפייני האינטרנט והאיכויות הקיימות בכתיבה בא לידי ביטוי בצורה מרבית בכתיבה בבלוג. הבלוג מספק שילוב ייחודי בין מקום נוח לביטוי עצמי, אינטימי ואוטנטי לבין סביבה חברתית אינטראקטיבית, המקובלת בקרב מתבגרים (Lenhart)

הממצאים מלמדים על כך ששתי קבוצות הכותבים בבלוגים אשר עסקו במכון בקושי הרגשי-חברתי (פתוח או סגור לתגובות) הראו בעקבות שיפור מובהק בכל שלושת המדדים (דימוי עצמי, יחסים עם חברים והתנהגויות חברתיות). ממצא זה נתמך בספרות המחקר, המציגה עדויות חוזרות להשפעתה החיובית של הכתיבה על אודות רגשות קשים. הערך התרפויטי של כתיבה על הקושי מתבטא בהפחתה של תחושות שליליות והעצמת רגשות חיוביים, לעומת כתיבה שאינה עוסקת בקושי (Esterling et al., 1999) ולעומת קבוצת ביקורת ללא כל התערבות (Pennebaker & Chung, 2007). ניתוח-על של סמית הראה כי כתיבה יזומה על אודות קושי רגשי קשורה בירידה מובהקת במצוקה הרגשית (Smyth, 1998). ניתן לומר שלביטוי הרגשות בכתב יש ערך רב בהקלה רגשית. ארגון החוויה הרגשית העצמתית אל תוך תבניות מוגדרות של מלל מאפשר התמודדות טובה יותר. הכותב חש מחוזק ומועצם, מה שמתבטא ברווחה נפשית רבה יותר ועלייה בדימוי העצמי (Pennebaker & Chung, 2007).

ערכה התרפויטי של כתיבה בנושא הקושי הרגשי-חברתי

הממצאים מלמדים על כך ששתי קבוצות הכותבים בבלוגים אשר עסקו במכון בקושי הרגשי-חברתי (פתוח או סגור לתגובות) הראו בעקבות שיפור מובהק בכל שלושת המדדים (דימוי עצמי, יחסים עם חברים והתנהגויות חברתיות). ממצא זה נתמך בספרות המחקר, המציגה עדויות חוזרות להשפעתה החיובית של הכתיבה על אודות רגשות קשים. הערך התרפויטי של כתיבה על הקושי מתבטא בהפחתה של תחושות שליליות והעצמת רגשות חיוביים, לעומת כתיבה שאינה עוסקת בקושי (Esterling et al., 1999) ולעומת קבוצת ביקורת ללא כל התערבות (Pennebaker & Chung, 2007). ניתוח-על של סמית הראה כי כתיבה יזומה על אודות קושי רגשי קשורה בירידה מובהקת במצוקה הרגשית (Smyth, 1998). ניתן לומר שלביטוי הרגשות בכתב יש ערך רב בהקלה רגשית. ארגון החוויה הרגשית העצמתית אל תוך תבניות מוגדרות של מלל מאפשר התמודדות טובה יותר. הכותב חש מחוזק ומועצם, מה שמתבטא ברווחה נפשית רבה יותר ועלייה בדימוי העצמי (Pennebaker & Chung, 2007).

כתיבה באינטרנט והשפעתה על הקושי הרגשי-חברתי

הממצאים הראו כי התערבויות אשר נערכו באינטרנט באמצעות כתיבה בבלוג, הראו שיפור העולה על זה שנמצא בקבוצה שחבריה ניהלו יומן במחשב ובקבוצת הביקורת, אשר לא קיבלה כל התערבות. עדויות חוזרות מראות כי האינטראקציה הבין-אישית באינטרנט משפיעה השפעה חיובית על אוכלוסיית הצעירים (Leung, 2002) ועל אלו המאובחנים כבודדים או הסובלים מחרדה חברתית (Ando & Sakamoto, 2008), בהתמודדותם עם קשיים חברתיים בהרחבת המעגל החברתי שלהם ברשת ומחוצה לה. נוסף על כך, חשיפה עצמית, האופיינית להתנהגות במרחבי האינטרנט, חשובה לבניית יחסים בין-אישיים ולהתמודדות עם בדידות, ובכוחה לעורר נכונות ליצירת קשרים חברתיים (Kraut et al., 2002). בות מצא במחקרו כי נבדקים אשר נמצאו בודדים מבחינה חברתית עשו שימוש תכוף יותר ברשת לבחינת הזהות שלהם, לעומת נבדקים אשר לא אובחנו כבודדים. כיוון שכך, אותם מתבגרים בודדים הפיקו את המרב מאינטראקציות בין-אישיות אלו לרכישת מיומנות חברתית והעצמת המסוגלות החברתית שלהם במציאות הפיזית (Booth, 2008). נראה אפוא כי המפגש הבין-אישית באינטרנט הוא של שווים (Suler, 2004). אדם אשר חש דחוי חברתית במציאות הפיזית, נכנס למרחב וירטואלי שבו הוא מתנהל בשוויון ובתוכו הוא יכול לברוא עצמו מחדש ולהשפיע גם על סביבתו הפיזית (Whitty, 2008a, 2008b).

עדות המחזקת את ההסבר הזה ניתן למצוא במחקר הנוכחי, בדברים אשר עלו במסגרת ריאיון שנעשה עם נבדקת מקבוצת הבלוגים בנושא הקושי הרגשי-חברתי הסגור לתגובות: "יש דברים שפשוט רציתי שאנשים ידעו כדי שיבינו, כדי שידעו שהם לא לבד. דמיינתי לי איך יש מישהו קצת כמוני שקורא את הדברים שלי ואולי מרגיש אחר כך יותר טוב".

השפעת האינטראקטיביות על הכתיבה

הקבוצה אשר כתבה יומן במחשב האישי (שלא לפרסום) בנושא הקושי הרגשי-חברתי, לא השתפרה אף באחד מהמשתנים התלויים, וזאת בניגוד למחקרים קודמים, אשר הראו את השפעתה התרפויטית של הכתיבה האישית בכתב יד (ראו Kerner & Fitzpatrick, 2007; Lago, 2004; Lepore & Greenberg, 2002; Pennebaker & Chung, 2007). ממצא זה מצביע על השפעה אפשרית של סוג המרחב שבמסגרתו מתבצעת הכתיבה. כתיבה הבעתית במהותה נועדה לעיני הכותב בלבד, אולם יש המתארים את תהליך הכתיבה כדיאלוג עם אחר משמעותי, או לחלופין – ככתיבה תוך הצגת משאלה פנימית שהיומן ייחשף ויקרא בפני קהל (Pennebaker & Chung, 2007). משאלה זו מוגשמת בכתיבה בבלוג.

הכתיבה ההבעתית נובעת במקורה מתאוריית העכבות, הגורסת כי אדם החווה טראומה בחייו ילקה בבריאותו אם לא ישתף אחרים במצוקתו. תהליך של יצירת עכבות מעכב כל אפשרות לעיבוד החוויה ברמה הפסיכולוגית. כמו כן, עכבות בקרב אנשים נוטות להעצים ככל שמצוקתם של אלו נוגעת ביתר שאת בתכנים חברתיים המעידים על בעייתיות בסביבה או באופי מערכות היחסים. כתיבה על מצוקה או על קושי רגשי-חברתי מסייעת בשחרור עכבות ומקדמת את הבריאות הנפשית (Pennebaker & Beall, 1986; Pennebaker & Chung, 2007). במקביל, אחד ממאפייניה הבולטים של הכתיבה באינטרנט הוא אפקט הסרת העכבות, שלפיו מאפייני הרשת, כגון: אנונימיות, אי-נראות והיעדר קשר עין, מייצרים סביבה שבה הפרט חש משוחרר יותר לבטא את כל שעולה על לבו (Joinson, 2007). כך, המיזוג בין כתיבה אקספרסיבית על קושי, המעודדת אוורור רגשי, לבין סביבה וירטואלית, המזרזת שחרור עכבות, עשוי להסביר את עליונות ההתערבות באמצעות בלוג על התערבות באמצעות יומן במחשב.

הסבר אפשרי נוסף לממצא זה נשען על ההבחנות בין שלושת הממדים האפשריים לכתיבת יומן: בכתב יד, במחשב האישי ובאינטרנט. בני הנוער של ימינו מורגלים בפעילות מגוונת במרחב האינטרנט; הבלוג מאפשר ממד חזותי של פרסום תמונות והוספת קישורים וסרטונים, ובכך מרחיב את הגדרת הבלוג כיומן מילולי בלבד (Herring, Scheidt, Wright & Bonus, 2005). לעומת הבלוג, הכתיבה במחשב האישי בעזרת מעבד תמלילים חסרה את המרכיב החזותי והאינטראקטיבי. כתיבה במחשב גם חסרה את ממד השרבוט והציור המאפיין לעתים קרובות יומנים הנכתבים בכתב יד; ואמנם, נמצא כי כתיבה הבעתית באמצעות הקלדה במחשב שונה מכתבה ביד ברמת החשיפה של רגשות קשים: נבדקים אשר כתבו ביד נטו לחשוף יותר רגשות קשים

ולהעמיק בהתבוננות הפנימית (Brewin & Lennar, 1999). ייתכן אפוא שהקלדת יומן במחשב חסרה מאפיינים חשובים הקיימים בכתיבה בבלוג כמו גם ביומן בכתב יד, ובכך מזמינה מחקרים נוספים בתחום להבחנה בין כתיבה הבעתית בבלוג לעומת כתיבה הבעתית בכתב יד.

כמו כן, מבין ארבע הקבוצות של כותבי הבלוגים, אלו אשר היו פתוחות לתגובות הציגו הישגים גבוהים מקבוצות הבלוגים הסגורים לתגובות: הישגיה כל אחת מבין הקבוצות האינטראקטיביות עלו בממוצע על הישגי הקבוצה שהקבילה לה בנושא הכתיבה אך הייתה חסומה לתגובות. מכאן, שלמרכיב האינטראקציה עם קהל הקוראים ישנה השפעה משמעותית על הכותב. ניתוח תוכן של 260 בלוגים במחקר אחר (Papacharissi, 2004), במטרה לבחון על אילו צרכים עונה הכתיבה בבלוג, הראה כי ביטוי עצמי ואינטראקציה ישירה עם קהל הקוראים היוו את המוטיבציה המרכזית שהניעה את הבלוגרים להמשיך ולכתוב בבלוג; הבלוג היווה בימה נוחה למילוי צרכים חברתיים. לפיכך, נראה כי למשתנה האינטראקטיביות השפעה משמעותית על המוטיבציה של הכותב להמשיך לכתוב ועל חווייתו את הכתיבה כמשמעותית עבורו.

אם כן, מהות הכתיבה בבלוג היא שיתוף במידע, כלומר המרכיב החברתי טבוע מלכתחילה בפעולה זו (Hsu & Chuan-Chuan Lin, 2008). במסגרת כתיבה הבעתית, הכותב מבטא את עצמו, אולם רק הבלוגר יכול גם "להמציא את עצמו" מחדש בעזרת האינטראקציה עם קהל הקוראים והמגיבים (Gurak & Antonijevic, 2008). אף אם אין תגובות בפועל, עצם הפרסום ברבים מבדיל את הבלוג מיומן בהגדרתו המסורתית. האינטראקציה עם הקוראים, בין אם היא מתממשת באמצעות כתיבת תגובות ובין אם לאו, תורמת לתחושת המחויבות של הבלוגר להמשיך ולנהל את הבלוג (Nardi, Schiano & Gumbrecht, 2004), ובתוך כך גם למחויבות להמשיך ולבחון את הקושי שעמו הוא מתמודד. המרחב הווירטואלי מחבר זירה פרטית וזירה ציבורית יחד. כניסה למרחב וירטואלי הטומן בחובו הזדמנות לאינטראקציה, מעלה את המודעות החברתית, ובכך מאפשרת בחינה של העצמי כחלק ממעגל חברתי, דבר אשר אינו בנמצא ביומן במחשב. ניתן לומר כי היומן האישי המסורתי מוגן במנעול (אם פיזית ואם באמונה כי איש לא יראה אותו), בעוד הבלוג מוגן באנונימיות בלבד, המאפשרת לכותב באמצעותו לבטא במקביל תכנים אישיים וגם לפרסמם ברבים (Sorapure, 2003).

מאפייני האישיות מוכנמות ומוחצנות כמשתנים מתערבים

במחקר הנוכחי, ההשערה כי תמצא אינטראקציה בין רמות המופנמות והמוחצנות לבין סוג הקבוצה בהשפעה על המשתנים התלויים לא אוששה, בכל המדדים. כלומר, שלא בהתאם להשערה, נבדקים מופנמים לא הציגו שיפור רב יותר מנבדקים מוחצנים בעקבות הכתיבה בבלוג: השינוי במשתנים התלויים היה תוצר של סוג ההתערבות בקבוצה, וללא אינטראקציה עם מאפייני האישיות מופנמות–מוחצנות.

להיעדר האינטראקציה עם מופנמות ומוחצנות במחקר הנוכחי ניתן לספק כמה הסברים. ראשית, אפשרי כי מספר הנבדקים בכל תא (כ-13 בממוצע) לא הספיק מבחינה סטטיסטית לבדיקת ההשערה. יתרה מזו, ספרות המחקר המציגה קשרים בין מאפייני אישיות והשפעת השימוש באינטרנט מתייחסת לרוב למשתנה המין כמשתנה מתערב, דבר שלא ניתן היה לעשות במחקר נוכחי, עקב חלוקה אסימטרית בין המינים. עמיחי-המבורגר ובן-ארצי מצאו כי ההבדל בשימושים באינטרנט מוסבר על ידי הבדלים אישיותיים ומגדריים. נשים מוחצנות צורכות שירותים חברתיים מעטים יותר באינטרנט מאשר נשים מופנמות או נזירותיות. לעומתן, גברים מוחצנים צורכים שירותי פנאי ובידור רבים יותר (Amichai-Hamburger & Ben-Artzi, 2000). אם כן, ייתכן שהרחבת גודל התאים במחקר הנוכחי, תוך התחשבות במין הנבדק, הייתה מספקת ממצאים אחרים.

כמו כן, אפשר שמאפייני האישיות הנבחרים – מופנמות ומוחצנות – אינם המאפיינים המשמעותיים בהסבר ההשפעה של הסוג ההתערבות המוצעת על המצוקה הרגשית-חברתית. בחינת מאפייני האישיות של אותם אנשים הפונים לכתיבת בלוג מעלה כי דווקא מאפייני האישיות פתיחות להתנסויות חדשות ונזירותיות מנבאים פתיחות בלוג (Guadagno, Okdie & Eno, 2008). אם כן, ייתכן כי מאפייני אישיות אלו משמעותיים יותר בהסבר השפעת הכתיבה בבלוג על סוגיו. הבחירה בתכונות המוחצנות והמופנמות במחקר הנוכחי הייתה בשל סדרת מחקרים אשר הראו על חשיבותן כמשתנים מתערבים באשר להשפעות שונות של התנהגויות מקוונות, אך ייתכן שחשיבות זו היא פחותה בהקשר המסוים של מחקר זה.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

המחקר הנוכחי התבצע במערך ניסויי בשדה. למרות יתרונותיו של מערך מחקר שכזה, הוא מעלה קשיים ומגבלות במערך המתודולוגי המחייבים התייחסות. כמו כן, התגלתה במחקר בעיה סטטיסטית-מתודולוגית בשל ההבדל הראשוני (לפני ההתערבות) שנמצא בין הקבוצות, ולפיו קבוצת הנבדקים שכתבה בלוגים פתוחים לתגובות בנושא קושי רגשי-חברתי הייתה נמוכה באורח מובהק בציון המצוקה בשאלון "יחסים עם חברים" מהקבוצות האחרות. אף על פי שהחלוקה לקבוצות הייתה אקראית לחלוטין, ואף שנעשתה מניפולציה סטטיסטית שמחקה הבדלים ראשוניים אלו, אין להתעלם ממגבלה זו, ורק שחזור של המחקר יוכל לגלות באיזו מידה הממצאים יציבים גם בקבוצות שבהן הנתונים הראשוניים שווים.

באורח אופייני למחקרי אורך בשדה, במהלך ההתערבות, 64 מתוך 225 נבדקים (28.44%) נשרו, ולא נבדקו שנית לאחריה. לפיכך, ייתכן שהאפקטים שנמצאו אצל המסיימים אינם תקפים באותה מידה אצל הנושרים. כמו כן, ההתפלגות המגדרית מראה כי רוב המסיימים היו בנות (124 נערות; 37 נערים). כיוון שמספר המקרים מכל מגדר בכל קבוצה היה קטן מדי על מנת לבצע ניתוחים סטטיסטיים, לא ניתן להסיק בנוגע להשפעות הקשורות במגדר. בשל העובדה שישנה עדות מחקרית לקשר בין

סוגי התכנים בבלוג ומין הבלוגר (Argamon, Koppel, Pennebaker & Schler, 2007), מעניין לבחון הבדלים בין המינים בהקשר של נושא ספציפי, כלומר ללמוד כיצד בניס ובנות מתמודדים ומביעים בבלוג את רגשותיהם ביחס למצוקה מסוימת. נוסף על כך, ההשערה אשר עסקה באינטראקציה בין מאפייני האישיות מופנמות ומוחצנות וסוג ההתערבות לא העלתה ממצאים מובהקים. גם במקרה זה, אפשרי כי גודלם של התאים בכל קבוצה אשר חולקה למופנמים ומוחצנים, לא הספיקו להעלאת ממצאים חד-משמעיים. הדבר מצביע על כך שישנה חשיבות לבחינת מאפייני אישיות נוספים, וכן לבחינתם באינטראקציה עם מגדר, לשם העמקת ההבנה בהקשר זה.

כזכור, המדגם כלל מתבגרים הסובלים ממצוקה רגשית-חברתית. איתורם נעשה באמצעות שאלון יחסים עם חברים (Index of Peer Relationship (IPR (Hudson, 1982), לדיווח עצמי על הקושי והמצוקה הרגשית והחברתיים. מקריאה של הטקסטים בבלוגים אשר עסקו במצוקה הרגשית-חברתית, ניכר כי הקושי הרגשי-חברתי בא לידי ביטוי במגוון דרכים, וכי הוא נובע מסיבות שונות, כמו: זהות מינית, משבר משפחתי, קושי לימודי, מגבלות פיזיות, מצוקה סוציו-אקונומית, מאפייני אישיות ועוד. אפשר, אם כן, שההטרונגיות הרבה בנסיבות המצוקה וגורמיה התערבו בממצאי המחקר, ושניתן היה ליצור השפעה רבה יותר של הכתיבה בבדיקה של מצוקות ספציפיות יותר. מומלץ שגם נושא זה ייבחן במחקר עתידי. כמו כן, המרכיב האיכותני במחקר היה מוגבל, משום שרק מיעוט קטן של הנבדקים (למעשה, חמש נבדקות) הסכים להשתתף בריאיון אישי. נראה כי יש מקום להרחיב את הפן האיכותני, כדי לקבל תמונה מלאה יותר של השפעות הכתיבה.

השלכות לעבודה הייעוצית-טיפולית

הבלוג מציג מקבילה לתרפיה בדיבור (talking cure) באמצעות התרפיה בכתיבה (writing cure), תוך ניצול מאפייני המרחב הווירטואלי. ניתן להתייחס לסוגה המדוברת ככלי לעזרה עצמית (self-help therapy) בשל איכויות הכתיבה ההבעתית, אשר ידועות בספרות המחקר ובשדה הטיפולי (Tan, 2008). בהסתמך על ממצאי המחקר הנוכחי, ניתן להעצים עוד יותר את הפוטנציאל הגלום בכתיבה שכזו במסגרת ייעוצית-טיפולית או, לכל הפחות, במסגרת מעקב רגיש אחר אופי התכנים, תכיפותם והתגובות מקהל הקוראים (Hoyt & Pasupathi, 2008). אוכלוסיית המטרה במחקר הנוכחי הייתה מתבגרים הסובלים מקשיים רגשיים-חברתיים, המהווה קהל יעד עבור המערך הייעוצי-טיפולי במערכת החינוך (הפורמלית והבלתי פורמלית). במסגרת שכזו ניתן להציע למתבגרים הסובלים מקשיים רגשיים-חברתיים הפעילים באינטרנט ומראים עניין בכתיבה, לפתוח בלוג אשר ייסב סביב נושא הקושי הרגשי-חברתי. קשר שכזה יכול להיעשות במקביל לתהליך ייעוצי פנים אל פנים, או לחלופין – באופן מקוון בלבד. חשיפה לעולמו הרגשי של הנועץ מתוך כתיבתו בבלוג, ובתוך כך גם לעולמו הווירטואלי (באמצעות קישורים, סרטונים, דיאלוג עם מגיבים וכדומה), מספקת מידע רב ערך החיוני לעבודת הייעוץ ולטיפול הנפשי. כמו כן, העובדה שהתכנים מתועדים

מקלה על יכולת האבחון והמעקב של המטפל בתדירות גבוהה; האפשרות לחזור ולקרוא בתכנים, להסב את תשומת לבו של מטופל לתהליך שעבר, לתכנים שהעלה ולתגובות שקיבל, מאפשרת עבודה מדויקת וממוקדת. כמו כן, באמצעות הבלוג, התכנים נגישים וזמינים למעקבו של המטפל. כמו כן הוא יכול לבחון את ההשפעה של ההתערבות במסגרת החינוכית באמצעות תצפיות, שיחות עם אנשי חינוך וטיפול הבאים עמו במגע, הישגיו בלימודים ועוד (בוניאל-נסים וברק, 2008).

עם זאת, בעוד כתיבה מונחית במסגרת ייעוצית-טיפולית מקובלת בגישות שונות, כאשר הדבר נעשה בבלוג, שבו התכנים נחשפים לעיני כול, ישנה חשיבות להיכרות מעמיקה של המטפל עם המרחב הווירטואלי. כדי שתהליך טיפולי יתקיים תוך התחשבות ושמירה על כללי אתיקה מקובלים, על המטפל להכיר את מרחבי האינטרנט, על מאפייניהם והשפעותיהם על המשתמש, ובתוך כך את מרחב יומני הרשת (בלוגוספרה). הדרכה מקצועית ליועץ ומטפל ומעקב זהיר אחר התכנים עשויים להעצים את יתרונות המרחב הווירטואלי ולנצל את ממצאי המחקר הנוכחי ביעילות (בוניאל-נסים וברק, 2008; Nagel & Anthony, 2009).

מקורות

- בוניאל-נסים, מ' (2010). **הערך התרפויטי של כתיבה בבלוג בקרב מתבגרים הסובלים מקשיים וגשיים-חברתיים**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת חיפה.
- בוניאל-נסים, מ' וברק, ע' (2008). הבלוג: כלי חדשני לשימוש היועץ והמטפל. **היועץ החינוכי**, טו, 123–143.
- בוניאל-נסים, מ' וברק, ע' (2009). **פרו-אנה: נערות "עלומות" באינטרנט. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 29, 171–192.
- כהן, א' (1995). **הדף המפוכח: כתיבהתראפיה הלכה למעשה**. תל אביב: אמציה.
- Amichai-Hamburger, Y. (2002). Internet and personality. *Computers in Human Behavior*, 18, 1–10.
- Amichai-Hamburger, Y. (2005). Personality and the internet. In idem (Ed.), *The social net: Human behavior in cyberspace* (pp. 27–55). New York: Oxford University Press.
- Amichai-Hamburger, Y., & Ben-Artzi, E. (2000). The relationship between extraversion and neuroticism and the different uses of the Internet. *Computers in Human Behavior*, 16, 441–449.
- Amichai-Hamburger, Y., Wainapel, G., & Fox, S. (2002). "On the internet no one knows I'm an introvert": Extroversion, neuroticism, and internet interaction. *Cyber Psychology & Behavior*, 5, 125–128.
- Ando, R., & Sakamoto, A. (2008). The effect of cyber-friends on loneliness and social anxiety: Differences between high and low self-evaluated physical attractiveness groups. *Computers in Human Behavior*, 24, 993–1009.
- Argamon, S., Koppel, M., Pennebaker, J. W., & Schler, J. (2007). Mining the blogosphere: Age, gender and the varieties of self-expression. *First Monday*: Peer-reviewed journal on the internet, 12. Available at <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2003/1878>

- Barak, A. (2004). Internet counseling. In C. E. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology* (pp. 369–378). San Diego, CA: Academic Press.
- Barak, A. (2007). Phantom emotions: Psychological determinants of emotional experiences on the internet. In A. Joinson, K. Y. A. McKenna, T. Postmes & U. D. Reips (Eds.), *Oxford handbook of internet psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Bargh, J. A., McKenna, K. Y. A., & Fitzsimons, G. M. (2002). Can you see the real me? Activation and expression of the “true self” on the Internet. *Journal of Social Issues*, 58, 33–48.
- Booth, P. (2008). Rereading fandom: MySpace character personas and narrative identification. *Critical Studies in Media Communication*, 25, 514–536.
- Bremer, J. (2005). The internet and children: Advantages and disadvantages. *Child & Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14, 405–428.
- Brewin, C. R. & Lennard, H. (1999). Effects of mode of writing on emotional narratives. *Journal of Traumatic Stress*, 12, 355–361.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 653–655.
- Daiute, C., & Buteau, E. (2002). Writing for their lives: Children’s narrative supports for physical and psychological well-being. In S. J. Lepore, & J. M. Smyth (Eds.), *The writing cure: How expressive writing promotes health and emotional well-being* (pp. 53–73). Washington, DC: American Psychological Association.
- Esterling, B. A., L’Abate, L., Murray, E. J., & Pennebaker, J. W. (1999). Empirical foundations for writing in prevention and psychotherapy: Mental and physical health outcomes. *Clinical Psychology Review*, 19, 79–96.
- Greenfield, P., & Yan, Z. (2006). Children, adolescents, and the internet: A new field of inquiry in developmental psychology. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 42, 391–394.
- Guadagno, R. E., Okdie, B. M., & Eno, C. A. (2008). Who blogs? Personality predictors of blogging. *Computers in Human Behavior*, 24, 1993–2004.
- Gurak, L. J., & Antonijevic, S. (2008). The psychology of blogging: You, me, and everyone in between. *American Behavioral Scientist*, 52, 60–68.
- Herring, S. C., Scheidt, L. A., Wright, E., & Bonus, S. (2005). Weblogs as a bridging genre. *Information Technology & People*, 18, 142–171.
- Hoyt, T., & Pasupathi, M. (2008). Blogging about trauma: Linguistic markers of apparent recovery. *Electronic Journal of Applied Psychology*, 4, 56–62.
- Hudson, W. W. (1982). *The clinical measurement package: A field manual*. Homewood, IL: Dorsey.
- Huffaker, D. (February 16–19, 2006). *Teen blogs exposed: The private lives of teen made public*. A paper presented at the American Association for the Advancement of Science (AAAS), St. Louis, MO. Available at http://www.davehuffaker.com/papers/Huffaker-2006-AAAS-Teen_Blogs.pdf

- Hsu, C.-L., & Chuan-Chuan Lin, J. (2008). Acceptance of blog usage: The role of technology acceptance, social influence and knowledge sharing motivation. *Information & Management*, 45, 65–74.
- Ingles, C. J., Hidalgo, M. D., & Mendez, F. X. (2005). Interpersonal difficulties in adolescence: A new self-report measure. *European Journal of Psychological Assessment*, 21, 11–22.
- Jensen-Campbell, L. A., & Graziano, W. G. (2000). Beyond the school yard: Relationships as moderators of daily interpersonal conflict. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 923–935.
- Joinson, A. N. (2007). Disinhibition and the internet. In J. Gackenbach (Ed.), *Psychology and the Internet: Intrapersonal, interpersonal, and transpersonal implications* (2nd ed., pp. 76–92). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Kerner, E. A., & Fitzpatric, M. R. (2007). Integrating writing into psychotherapy practice: A matrix of change processes and structural dimensions. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 44, 333–346.
- Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., & Crawford, A. (2002). Internet paradox revisited. *Journal of a Social Issues*, 58, 49–74.
- Kuntsche, E., Simons-Morton, B., ter Bogt, T., Queija, I. S., Tinoco, V. M., de Matos, M. G., et al. (2009). Electronic media communication with friends from 2002 to 2006 and links to face-to-face contacts in adolescence: An HBSC study in 31 European and North American countries and regions. *International Journal of Public Health*, 54, 243–250.
- Lago, C. (2004). “When I write I think”: Personal uses of writing by international students. In G. Bolton, S. Howlett, C. Lago, & J. K. Wright (Eds.), *Writing cures: An introductory handbook of writing in counseling and therapy* (pp. 95–105). New York: Brunner-Routledge.
- Lenhart, A., & Fox, S. (2006). Bloggers: A portrait of the internet’s new storytellers. *PEW Internet & American Life Project*. Available at <http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP%20Bloggers%20Report%20July%2019%202006.pdf>
- Lepore, S., & Greenberg, M. A. (2002). Mending broken hearts: Effects of expressive writing on mood, cognitive processing, social adjustment and health following a relationship breakup. *Psychology and Health*, 17, 547–560.
- Leung, L. (2002). Loneliness, self-disclosure, and ICQ (“I Seek You”) use. *CyberPsychology & Behavior*, 5, 241–251.
- Mazur, H. (2005). Online and writing: Teen blogs as mines of adolescent data. *Teaching of Psychology*, 32, 180–182.
- Murphy, L. J., & Mitchell, D. L. (1998). When writing helps to heal: E-mail as therapy. *British Journal of Guidance and Counseling*, 26, 21–32.
- Nagel, D. M., & Anthony, K. (2009). Writing therapy using new technologies: The art of blogging. *Journal of Poetry Therapy*, 22, 41–45.

- Nardi, B. A., Schiano, D. J., & Gumbrecht, M. (2004). Blogging as social activity, or, would you let 900 million people read your diary? *Computer Supported Cooperative Woke*, 6, 222–231.
- Papacharissi, Z. (2004). *The blogger revolution? Audiences as media producers*. Paper presented in the Communication and Technology Division, International Communication Association, New Orleans, LA.
- Pennebaker, J. W., & Beall, S. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95, 274–281.
- Pennebaker, J. W., & Chung, C. K. (2007). Expressive writing, emotional upheavals, and health. In H. Friedman & R. Silver (Eds.), *Handbook of health psychology* (pp. 263–284). New York: Oxford University Press.
- Pennebaker, J. W., Mayne, T., & Francis, M. (1997). Linguistic predictors of adaptive bereavement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 863–871.
- Pennebaker, J. W., & Seagal, J. D. (1999). Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology*, 55, 1243–1254.
- Rosenberg, (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Scheidt, L. A. (2006). Adolescent dairy weblogs and the unseen audience. In D. Buckingham & R. Willett (Eds.), *Digital generations: Children, young people, and new media* (pp. 193–210). Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seiffge-Krenke, I. (1997). Imaginary companions in adolescence: Sign of deficient or positive development? *Journal of Adolescence*, 20, 137–154.
- Smyth, J. M. (1998). Written emotional expression: Effect size, outcome types and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 174–184.
- Sorapure, M. (2003). Screening moments, scrolling lives: Diary writing on the web. *Biography: An Interdisciplinary Quarterly*, 26, 1–23.
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P. M., & Tynes, B. (2004). Constructing sexuality and identity in an online teen chat room. *Applied Developmental Psychology*, 25, 651–666.
- Suler, J. (2004). The psychology of text relationships. In R. Kraus, J. Zack & G. Stricker (Eds.), *Online counseling: A handbook for mental health professionals* (pp. 19–50). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Tan, L. (2008). Psychotherapy 2.0: MySpace blogging as self-therapy. *American Journal of Psychotherapy*, 62, 143–163.
- Whitlock, J. L., Powers, J. L., & Eckenrode, J. (2006). The virtual cutting edge: The Internet and adolescent self-injury. *Developmental Psychology*, 42, 407–417.
- Whitty, M. T. (2008a). Liberating or debilitating? An examination of romantic relationships, sexual relationships and friendships on the net. *Computers in Human Behavior*, 24, 1837–1850.
- Whitty, M. T. (2008b). Revealing the “real” me, searching for the “actual” you: Presentations of self on an Internet dating site. *Computers in Human Behavior*, 24, 1707–1723.

עולמו הקר של המחשב, עולמו החם של הספר: תפיסת חומם של השניים על ידי בני נוער

אסיה שרון

תקציר

תפיסת החום קשורה להיבטים אמוציונליים וגורמת למשיכה אל אובייקט הנתפס כחם ולרתיעה מאובייקט הנתפס כקר. רתיעה ממחשבים נחשבת לאחד מממדי חרדת מחשבים, והיא עלולה לפגוע בהתפתחות הפרט במהלך חייו המקצועיים והאישיים. במחקר הנוכחי נבחנו ההבדלים בין תפיסת החום של המחשב לבין תפיסת החום של הספר בקרב 213 בני נוער מארבעה בתי ספר תיכוניים. מחציתם נשאלו על הספר, ומחציתם על המחשב. כל נבדק בחר ארבע מתוך ארבעים מטפורות חמות ולא חמות שהוצעו לבחירתו בשאלון מטפורות אסוציאטיביות. במבחן χ^2 נמצא כי שכיחות המטפורות החמות שנבחרו עבור הספר גבוהה משכיחות המטפורות החמות שנבחרו עבור המחשב ($p < .001$), מה שמעיד על תפיסת הספר כחם מהמחשב. הממצא תוקף והוסבר בעזרת 12 ראיונות בשיטת ZMET. כן נמצא בראיונות שהספר והמחשב כאחד נתפסים כעולמות המאפשרים כניסה לתוכם, תוך התנתקות מהעולם החיצוני. הממצאים נדונים תוך התייחסות לעיצוב סביבה ממוחשבת חמה. מוצעות דרכים לפרשנות מטפורות אסוציאטיביות חמות, כלי חדש ויעיל לחשיפת עמדות ותפיסות סמויות.

מילות מפתח: עמדות כלפי ספרים, עמדות כלפי מחשבים, תפיסת החום, תפיסת הספר, תפיסת המחשב, אוריינות, אוריינות מחשבים, מטפורות, שאלון מטפורות, עיצוב סביבות מחשבים, עמדות סמויות, חרדת מחשב

מבוא

מחקרים שעסקו בתפיסת החום הצביעו על קשר בינה לבין היבטים אמוציונליים ועל משיכה כלפי אובייקט הנתפס כחם לעומת רתיעה מאובייקט הנתפס כקר. רתיעה ממחשבים היא תופעה נפוצה למדי, והיא נחקרת לרוב בהקשר של חרדת מחשב וכאחד מממדיה. חרדת מחשבים קיימת גם בקרב צעירים ובני נוער, בעיקר בקרב בעלי ליקויים בכישורי שפה, ובייחוד אלה מביניהם הסובלים מחרדה כללית, וכן בקרב מי שתופסים את השימוש במחשב כקשה (Conti-Ramsden, Durkin & Walker, 2010), אצל בעלי מסוגלות עצמית נמוכה בתחום זה (Tung & Chang, 2007), בקרב בני אדם שהאנגלית שלהם דלה ואצל אלה שלא היה בבעלותם מחשב בגיל צעיר (Korobili, Togia & Malliari, 2010). מטרת מאמר זה היא להציג את ההבדלים בין תפיסת החום של המחשב לבין תפיסת החום של הספר בקרב בני נוער. הרתיעה מן המחשב עלולה לפגוע בקידום הפרט במהלך חייו המקצועיים והאישיים, ולפיכך יש חשיבות מרובה להבנת התופעה.

הספר והמחשב מוזכרים לעתים קרובות זה לצד זה, ופעמים רבות מוצגים כניגודים. בחינת הרתיעה מן המחשב בהשוואה לספר, באמצעות תפיסת החום, עשויה לסייע בהבנת התופעה ובהבנה כיצד נתפסים הן המחשב והן הספר, מנקודת מבט רעננה.

מאחר שהספר והמחשב הם כלים המכילים, מציגים, מארגנים או מעבדים ידע, הם הפכו עם הזמן לסמלים המייצגים ידע ותרבות – הספר כסמל לתרבות העבר, ועל כן הוא מתקשר לדור המבוגרים, והמחשב כסמל לתרבות ההווה והעתיד, ועל כן הוא מתקשר לדור הצעיר. מכאן, שייתכן שבני נוער יימנעו מלהודות – אולי אף בפני עצמם – ברתיעה מהמחשב או במשיכה אל הספר. כדי לחשוף את העמדה הסמויה והלא מודעת של הנבדקים, נעשה במחקר הנוכחי שימוש במטפורות שלהם לספר ולמחשב, שכן המטפורה מסייעת לחשיפת עמדות סמויות ובלתי מודעות. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשאלון מטפורות אסוציאטיביות, כלומר בשאלון המציג כמות גדולה של מטפורות לבחירת הנבדקים. יתרונו של שאלון זה על פני כלים מקובלים לאיסוף מטפורות של נבדקים הוא יכולתו לאסוף כמות גדולה של מטפורות בזמן קצר, ולכן הוא מאפשר השוואה כמותית קלה ומהירה. בשאלון נכללו מטפורות המתקשרות לחום ממשי – מאכלים ומשקאות חמים, בגדים שומרי חום וצבעים חמים – כדי לבדוק כמה מטפורות חמות ייבחרו עבור הספר, לעומת המחשב. ההשערה הייתה שייבחרו מטפורות רבות יותר עבור הספר, בגלל הרתיעה שקיימת לעתים מהמחשב המחקר הנוכחי שונה ממחקרים קודמים בתחום העמדות כלפי מחשבים וכלפי ספרים וקריאת ספרים, משום שמחקרים אלה בדקו לרוב עמדות גלויות בלבד, וכן נערכו לרוב כמחקרים נפרדים, ללא השוואה בין הספר לבין המחשב. כמו כן עד כה לא נערך, ככל הידוע, מחקר המברר את תפיסת החום במטרה לבדוק משיכה מול רתיעה באמצעות בחירת מטפורות חמות.

הספר והמחשב: דומים ושונים

הספר נחשב למייצג תרבות העבר, והוא מזוהה עם הדור המבוגר, ואילו המחשב נחשב למייצג תרבות ההווה והעתיד, והוא מזוהה עם הדור הצעיר. למרות מרכזיותם של הספר ושל המחשב, רבים נמנעים משימוש במחשב או מקריאת ספרים. חרדת מחשבים נחשבת כיום לאחת מהפרעות החרדה המוכרות, בדומה לאימת קהל או לפחד ממקומות סגורים. היא מתבטאת בשינויים פיזיולוגיים כהזעה בכפות הידיים וכעלייה בלחץ הדם ובמהירות הדופק (Ekizoglu & Ozcinar, 2010), ובין הממדים המרכיבים אותה ניתן למצוא היעדר ביטחון בלימוד השימוש במחשב וכן רתיעה ממחשבים והימנעות משימוש בהם (Beckers, Wicherts & Schmidt, 2007). לשימוש דל בספרים ובמחשבים עשויות להיות השלכות מרחיקות לכת על ההתפתחות האישית והתרבותית של הפרט, על אפשרותו להגיע לרמות גבוהות של השכלה ועל האפשרות להתעדכנות שוטפת לשם קידום הקריירה. בשל חשיבות העניין וכדי להבין את שורשי ההימנעות מקריאת ספרים ומשימוש במחשבים, נערכו מחקרים רבים על עמדות כלפי קריאה וכלפי מחשבים, אולם אלה נחקרו לרוב בנפרד.

כאמור, המחשב והספר מוצגים לעתים קרובות כניגודים. כבר בשנות החמישים של המאה העשרים הוצבה שאלת עתידו של הספר במרכז הדיון, בעקבות הופעת המחשב (Asheim, 1955), והשאלה עדיין נשאלת. התשובות מסתמכות על מספר הכותרים המודפסים או מספר קוני הספרים בהשוואה לשנים עברו (אלפון, 2010), או על ההיגיון האומר שהספר כחבילת דפים המחוברת מצדה האחד, הופך למיותר עם הופעת הספר הדיגיטלי (יאיר, 2010). מחקרים המשווים בין האופן שבו המחשב והספר נתפסים החלו להופיע רק בשנים האחרונות (שרון, 2004; Garland & Noyes, 2005). תפיסותיהם של בני הדור הצעיר בנוגע לספר ולמחשב עשויות לתת תשובה מכיוון אחר בנוגע לעתיד הספר. בניגוד למחשב, שהחרדה מפניו היא כאמור תופעה ידועה, חרדת ספרים או חרדת קריאה בשפת האם אינן תופעות מוכרות, אם כי ידוע שבני נוער ממעיטים בקריאת ספרים בהשוואה לבני הדורות הקודמים ובהשוואה לגילאים צעירים יותר (אשל וגלעד, 1997; רז, 1987; National Endowment for the Arts, 2007).

תפיסת החום

חשיבותן של תכונות החום והקור נחשפה לראשונה במחקריו של סלומון אש (Asch, 1946). אש הציב בפני נחקרים רשימת תכונות של אדם היפותטי, ביניהן התכונות "חם" או "קר", ובדק את השפעתן על עיצוב העמדה כלפיו. הממצאים הראו שהחלפת התכונה "חם" ב"קר" גרמה לשינוי גדול בהתרשמות שנוצרה אצל הנחקרים על אישיותו של אותו אדם. למשל, הנחקרים שקיבלו רשימת תכונות עם המילה "חם" תיארו אותו כחכם, ואילו אלה שקיבלו אותה רשימה עם המילה "קר" תיארו אותו כ"מחושב" (נדלר, 1996). ההבדלים בהשפעת שתי תכונות אלו היו כה גדולים, שאש הגדיר אותן כתכונות מרכזיות (Singh, Onglatco, Sriram & Tay, 1997). מחקרי המשך שנערכו על אנשים קונקרטיים הצביעו גם הם על מרכזיותן של תכונות החום והקור בעיצוב העמדה כלפי אדם ואף בהשפעה על ההתנהגות בקשר לאותו אדם – התקרבות לאדם שנתפס כחם, לעומת הימנעות מקשר עם אדם שנתפס כקר (Kelley, 1950; Widmeyer & Loy, 1988).

בתחום החינוך, העיסוק בחום וקור התמקד בעיקר בהורים ובהשפעת יחסם החם או הקר על התפתחות ילדיהם. התנהגות דוחה ועוינת של הורים מתוארת כהתנהגות קרה, והתנהגות נענית ותומכת מתוארת כהתנהגות חמה (Shonk & Repinski, 2002). מחקרי חום וקור במוסדות חינוך נעשו בדרך כלל על מרצים במוסדות אקדמיים. התברר שלתפיסת המרצה כחם או כקר יש השלכות מכריעות מעבר לתפיסת מאפייני האישיות שלו. קלי (Kelley, 1950) בדק את תגובותיהם של סטודנטים שלחלקם נמסר שהמרצה הוא אדם חם, ולחלק אחר – שהוא אדם קר. הוא מצא ש-56% מן הסטודנטים שנמסר להם שהמרצה הוא אדם חם השתתפו באופן פעיל בדיון שנערך בשיעור, לעומת 32% בלבד

מבין אלה שנמסר להם שהמרצה הוא אדם קר. במחקר אחר התברר שמרצה שנתפס כחם נתפס גם כמורה טוב יותר: בעל ידע רב יותר, אינטליגנטי יותר, מתחשב בכיתה ומעניין יותר (Widmeyer & Loy, 1988). מכאן ניתן להסיק, שתפיסת מרצה כחם מעניקה לו עמדת פתיחה טובה יותר להוראה ולהשפעה על תלמידיו, בהשוואה למרצה בעל אפיונים זהים לחלוטין, הנתפס כקר.

מעניין לציין בהקשר זה, שסביבה שבה הטמפרטורה חמימה משפיעה על הרצון לקרבה אנושית (IJzerman & Semin, 2009), בהשוואה לסביבה שהטמפרטורה בה קרה. מחקרים שנערכו לאחרונה הראו שיש קשר בין טמפרטורה ממשית לבין היבטים פסיכולוגיים, כמו נכונות לקרבה חברתית ואמון. בני אדם שחוו חום ממשי באמצעות מגע בחפץ חם (IJzerman & Semin, 2009; Kang, Williams, Clark, Gray & Bargh, 2010) או על ידי שהות בחדר חמים (IJzerman & Semin, 2009), נתנו אמון רב יותר בשותף אנונימי בעת משחק כלכלי שנערך לאחר מכן (Kang et al., 2010) והרגישו קרבה פסיכולוגית רבה יותר לנסיין (IJzerman & Semin, 2009).

למרות ההסכמה בין החוקרים על חשיבות תכונות החום והקור באשר לגיבוש העמדה, המחקרים שנעשו עד כה היו רק בנוגע לגיבוש עמדות כלפי בני אדם, אף שידוע שעמדות יכולות להתגבש כלפי כל דבר שהוא, גם כלפי חפצים דוממים (Eagly & Chaiken, 1998). סביר אפוא שגם לחפצים דוממים ניתן לייחס את תכונות החום או הקור, ושתפיסת החום שלהם עשויה גם היא להשפיע על המשיכה כלפיהם, ולפיכך לסייע ביצירת סביבת עבודה-למידה הנתפסת כחמה, ולכן גם מושכת, מעודדת פתיחות, מעוררת לאינטראקציה פעילה עמה ומאפשרת התפתחות חיובית וצמיחה. באותה מידה, אפשר להניח שתפיסת חפצים כקרים עשויה להשפיע על תפיסת הסביבה כקרה, ולכן כגורמת רתיעה וסגירות ומעכבת גדילה.

מידת עמדות סמויה באמצעות מטפורות אסוציאטיביות

מאחר שהן הספר והן המחשבים נקשרים לתרבות – של העבר או של העתיד – ולקבוצת אוכלוסייה מוגדרת – דור המבוגרים או בני הדור הצעיר, הרי שרתיעה מן הספר או מן המחשב עשויה להיתפס כרתיעה מתרבות מסוימת וכניתוק מקבוצת האוכלוסייה המוגדרת. בדומה לכך, משיכה אל אחד מהם עשויה להיתפס כמשיכה לתרבות מסוימת וכהשתייכות לקבוצת אוכלוסייה מוגדרת. רובדי משמעות אלה של שני האובייקטים עלולים להביא בני נוער להסתרת הרתיעה מהמחשב או המשיכה אל הספר.

מחקרים בתחום העמדות כלפי הספר או המחשב בדקו לרוב עמדות גלויות. כדי לגלות גם עמדות סמויות, נעשה במחקר הנוכחי שימוש במטפורות אסוציאטיביות. מטפורות אסוציאטיביות הן מטפורות המוצעות לנשאלים לבחירה. הן נמצאות מחוץ להם – במקרה שלנו, בשאלון הכולל עשרות מטפורות – והן מתקשרות (associate)

אל הנושא המדובר בתהליך של "מלמטה–למעלה" (bottom-up) (שרון, 2004). שימוש במטפורות המוצגות בשאלון הוא חדש יחסית, שכן בדרך כלל נבדקות מטפורות ספונטניות (למשל Smith, 2009).

בניגוד לשאלה ישירה על אובייקט כלשהו, בחירת מטפורות מתוך מאגר נתון אינה מעוררת חשש אצל הנשאלים אף כאשר הם מתבקשים לבחור את המטפורה שלהם לאובייקט טעון רגשית או שנוי במחלוקת. זאת כיוון שמטפורות, על פי הגדרתן, מתאפיינות בכך שהן לקוחות מתחומי תוכן רחוקים מתחום התוכן של הנושא שבו מדובר (Lakoff & Johnson, 1980). מתברר ששימוש במטפורות אסוציאטיביות עשוי להתגבר על מחסומי מבוכה ורצייה חברתית (social desirability). במחקר שבדק עמדות מורים כלפי תלמידים עם צרכים מיוחדים באמצעות מטפורות אסוציאטיביות, התבקשו כמה מורים ממשותפי המחקר לנמק את בחירת המטפורות, כדי לסייע בפרשנות המטפורות שנבחרו על ידי כלל הנבדקים. התברר שחלק מן המטפורות האסוציאטיביות, שנבחרו בתחילה במהירות וללא צורך בהנמקה, ייצגו ככל הנראה עמדות שליליות באופן קיצוני כלפי תלמידים עם צרכים מיוחדים. כך למשל הוסברה הבחירה בצבע החום כמטפורה לתלמיד עם צרכים מיוחדים: "הוא לא הולך לשום מקום [...] כמו צואה שנמרחת [...] אין לו הרבה ערך" (טלמור, שרון וקיים, 2010, עמ' 16). על פי הערות שהוסיפו כמה מהמורים שרואיינו, נראה שאף להם עצמם היה קושי להכיר בכך שהם מחזיקים בעמדות קיצוניות אלה, וניכר כי הרגישו אי-נוחות בשל הבוטות הבלתי מקובלת שבה ניסחו את נימוקיהם למטפורות. אם כן, המטפורות האסוציאטיביות לא רק מאפשרות חשיפה של עמדות קיצוניות, אלא אף מאפשרות לנשאל עצמו נגישות לעמדות אלה. ההליך של בחירה במטפורות האסוציאטיביות ולאחר מכן הנמקת הבחירה יוצר ככל הנראה אצל הנשאל תהליך דו-שלבי: נגישות לעמדה הבלתי מודעת, ולאחר מכן – ביטוי מילולי של העמדה, תוך התגברות על מחסום הרצייה החברתית (טלמור ועמיתות, 2010). התגברות על מחסום הרצון למצוא חן בעיני המראיין נחוצה במיוחד בחקר עמדות כלפי נושאים רגישים וטעונים.

המטפורות האסוציאטיביות הן כאמור מטפורות שנשאלים בוחרים מתוך מאגר מטפורות המוצע להם, בניגוד למטפורות ספונטניות שהאדם מעלה באופן טבעי, תוך כדי דיבור או כתיבה, ובניגוד למטפורות מוזמנות שנשאלים מתבקשים להעלות לצורך המחקר. כיוון שהנשאלים בוחרים מתוך מאגר נתון, ניתן להציב לבחירתם כמות גדולה של מטפורות, שמתוכן יבחרו את אלה המתקשרות בעיניהם לנושא המדובר (שרון, 2004). על ידי שאלוני מטפורות אסוציאטיביות ניתן לאסוף כמות גדולה של מטפורות מכל נשאל, וכך לברר את תפיסתם מכמה היבטים. שאלונים אלה גם מאפשרים איסוף מטפורות מנשאלים רבים. הכמויות הגדולות של מטפורות הנאספות בזמן קצר יחסית מאפשרות לערוך השוואות בין עמדות כלפי נושאים שונים בקרב אותה קבוצת אוכלוסייה. כך, במחקר הנוכחי, ההשוואה נערכה בין עמדות כלפי שני נושאים –

המחשב והספר – כפי שהם נתפסים באותה אוכלוסייה, אוכלוסיית בני הנוער. ניתן גם להשוות בין עמדות של קבוצות אוכלוסייה שונות כלפי אותו נושא.

ראיונות לשם פירוש הממצאים המתקבלים בשאלון המטפורות האסוציאטיביות ולהעמקת ההבנה של עמדת הנשאלים, אינם חייבים להתמקד בהנמקת המטפורות האסוציאטיביות הנבחרות. במחקר הנוכחי נערכו הראיונות לפירוש הממצאים ולהעמקת ההבנה בשיטה מורכבת יחסית, שיטת ZMET – Zaltman Metaphor Elicitation Technique (Coulter, Zaltman & Coulter, 2001), המתמקדת בהפקת מטפורות מוזמנות ובדיון בהן.

לסיכום, מן הספרות עולה שתפיסת החום מתקשרת לרצון לקרבה ולאינטראקציה, וכן שתפיסת החום עשויה להיות רלוונטית גם לרצון להתקרב לאובייקטים דוממים כספרים וכמחשבים. עוד מתברר מן הספרות שגם בקרב בני הדור הצעיר נוכל למצוא חרדת מחשב ורתיעה ממנו. לפיכך נשאלת השאלה, מהי תפיסת החום של הספר ושל המחשב בעיני בני נוער. תשובה לשאלה זו עשויה לסייע להבנת הרתיעה מן המחשב, ואולי להציע כיוון לטיפול בבעיה זו. מעבר לכך, היא עשויה לסייע לנו להעלות השערה מושכלת באשר לעתיד הספר בעולם הדיגיטלי. על סמך העדויות על חרדת מחשב ועל רתיעה ממנו ומתוך הנחה שכמות המטפורות החמות הנבחרות מצביעה על תחושת קרבה ואמון, או לחלופין – על רתיעה וחרדה, נוכל לשער שייבחרו עבור הספר מטפורות חמות רבות יותר מאשר עבור המחשב.

שיטה

נבדקים

הנבדקים היו 213 תלמידי כיתות יא מארבעה בתי ספר תיכוניים במרכז הארץ. 106 מהם בנות, ו-107 בנים. 105 נבדקים נשאלו על הספר (51 בנות ו-54 בנים), ו-108 – על המחשב (55 בנות ו-53 בנים).

הליך וכלי המחקר

הנבדקים מילאו שאלון מטפורות אסוציאטיביות ולאחר מכן 12 מביניהם רואיינו בשיטת ZMET: 6 נבדקים נשאלו על הספר (3 בנות ו-3 בנים), ו-6 נשאלו על המחשב (3 בנות ו-3 בנים).

שאלון מטפורות אסוציאטיביות

במחקר נעשה שימוש בשאלון מטפורות אסוציאטיביות, המציג לבחירת הנשאלים 80 מטפורות ב-8 שורות, 10 מטפורות בכל שורה. על הנשאלים לבחור מטפורה אחת מכל שורה, המתאימה בעיניהם לנושא הנבדק (הספר או המחשב) (לפירוט, ראו טלמור, שרון וקיים, 2009, 2010). הנשאלים מילאו את השאלון במלואו, כלומר בחרו בסך

הכול 8 מטפורות כל אחד. לצורך בדיקת תפיסת החום נבדקו ארבעה תחומי תוכן (מחצית מהשאלון המלא): פריטי לבוש, מאכלים, משקאות וצבעים (ראו נספח א), שכן רק באלה מופיעות מטפורות שניתן לייחס להן טמפרטורה: מאכלים או משקאות נחשבים לרוב לחמים או לקרים (למשל, קפה נחשב לרוב למשקה חם, אף על פי שיש בנמצא קפה קר) וכך גם מאכלים (עוגה נחשבת לרוב למאכל חם, אף שיש בנמצא עוגות קרות), פריטי לבוש (למשל "בגדים חמים") וצבעים (למשל אדום וכתום, צבעי האש, נחשבים לצבעים חמים). המטפורות יכוננו כאן "מטפורות חמות". בשאלון מופיעות בסך הכול 17 מטפורות חמות: (א) פריטי לבוש – סוודר, צעיף, כפפה; (ב) מאכלים – סטייק, מרק, עוגה, קציצה, צ'יפס, פשטידה; (ג) משקאות – תה, קפה, שוקו; (ד) צבעים – צהוב, כתום, חום, אדום, ורוד.

הפריטים המוצגים בשאלון נחשבים למטפורות, כיוון שתחומי התוכן שהם משויכים אליהם (כאמור, פריטי לבוש, מאכלים, משקאות וצבעים) רחוקים מתחום התוכן של הנושא הנבדק – הספר או המחשב – כפי שמתבקש מהגדרת המטפורה (Lakoff & Johnson, 1980). ההנחה הייתה שבחירה במילים המייצגות חום פיזי כמטפורות למחשב ולספר, מבטאת קרבה רגשית ואמון (על סמך מחקריהם של איזרמן וסמין ושל קנג ועמיתיה על השפעת חום פיזי על היבטים פסיכולוגיים כקרבה ואמון [Ijzerman & Semin, 2009; Kang et al., 2010]). מכאן שבחירה במטפורות חמות תעיד על עמדה חיובית, בעיקר במרכיב הרגשי שלה. העמדה כלפי נושא כלשהו מורכבת ממרכיב רגשי ומרכיב קוגניטיבי, ויש הכוללים גם מרכיב התנהגותי או כוונות להתנהגות (Eagly & Chaiken, 1998). המרכיב הרגשי עמיד בפני שכנוע יותר משני המרכיבים האחרים, ואף עשוי להשפיע עליהם (Bohner, 2001; Eagly & Chaiken, 1998).

הוכנו שני שאלונים מקבילים, האחד עבור המחשב והשני עבור הספר, שהיו זהים בכול, פרט לשמות העצמים הנבדקים (המילים "ספר" או "מחשב"). ההנחה למילוי השאלון הייתה כתובה בדף הראשון: "בדפים הבאים אנא הקיפו את המילה המתאימה ביותר למושג (ספר/מחשב) מבין האפשרויות הרשומות בכל שורה". בכל דף של השאלון הוצגו רק שתי שורות של מטפורות, כדי לאפשר לנשאלים להתרכז בפריטים שלפניהם. כדי למנוע הטיה שמקורה בכלי המחקרי הוכנו חמש גרסאות. בכל גרסה הופיעו תחומי התוכן בסדר שונה, וגם הפריטים בתוך התחומים הופיעו בסדר שונה. הנשאלים חולקו לשתי קבוצות באופן אקראי: קבוצה אחת קיבלה את השאלון על המחשב, והשנייה את השאלון על הספר. הוקפד שקבוצה אחת לא תדע שהקבוצה האחרת נשאלת על מושג אחר. השאלונים של שתי הקבוצות מולאו באותה עת ובאותו מקום כדי לשמור על תנאים זהים בעת מילוי השאלון.

שיטת ZMET: הפקת מטפורות מוזמנות וריאיון

שיטת ZMET (טכניקת זלטמן להפקת מטפורות – Zaltman Metaphor Elicitation Technique) (Coulter et al., 2001) נועדה במקורה לברר עמדות סמויות ובלתי מודעות

על ידי ניתוח מטפורות מוזמנות ומטפורות ספונטניות המופיעות בתוצרים המילוליים והחזותיים שהמרוויינים מפיקים. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשיטה זו כדי לפרש את המטפורות האסוציאטיביות וכדי להעמיק ולהרחיב את הבנתנו בנוגע לתפיסת המרוויינים את הספר ואת המחשב. כל מרואיין התראיין על נושא אחד בלבד – על הספר או על המחשב. כשבועיים לפני הראיון התבקש כל מרואיין להתכונן לקראת הראיון על ידי איסוף תמונות שייצגו את האופן שבו הוא תופס את הספר או את המחשב. הראיון סבב ברובו סביב התמונות שהמרוויינים הביאו, וכלל שישה שלבים: בשלב הראשון המרוויינים נימקו את התמונות שבחרו; לאחר מכן תיאר תמונה שחיפש ולא מצא; הוא התבקש לזווג שתי תמונות מבין שלוש שבחר ולנמק; לבקשת המראיין, הוא הביא מטפורות מוזמנות נוספות מתחומי תוכן של החושים השונים (צבע, צליל, ריח, טעם, מגע); המרוויינים חיברו תסריט קצר המבטא את משמעות הספר או המחשב לגביהם; לבסוף הוא צירף את כל התמונות שהביא לתבנית סיכום והסביר אותה.

עיבוד הנתונים

בכל אחד מארבעת תחומי התוכן חושבה השכיחות באחוזים של המטפורות החמות ושל המטפורות הלא חמות. פעולה זו נעשתה הן עבור המטפורות שנבחרו לספר והן עבור אלו שנבחרו למחשב. מבחן χ^2 חושב במטרה לבחון את הקשר בין נושא העמדה (ספר, מחשב) לבין סוג המטפורה (חמה, לא חמה). המבחן נערך עבור כל תחומי התוכן ביחד ועבור כל אחד מהתחומים בנפרד.

כדי לנסות ולפרש את הממצאים, נבדקה שכיחות הבחירה של כל מטפורה ונבדקו רישומי הראיונות. ברישומי הראיונות סומנו משפטים וקטעי משפטים המתאייחסים לחום ולקור מילולית או באופן מטפורי. למשל, סומנו משפטים המציינים שהמחשב או הספר אנושי או נעים, משום שחום מציין באופן מטפורי אנושיות ונעימות (ראו מבוא), וסומנו מטפורות "בעלות טמפרטורה" שהעלו הנחקרים, כלומר מטפורות של אובייקטים חמים או קרים.

ממצאים

באמצעות שאלון המטפורות האסוציאטיביות, בחר כל נבדק ארבע מטפורות, כל אחת מתחום תוכן אחר. התקבלו 406 מטפורות עבור הספר ו-393 מטפורות עבור המחשב (בתחום פריטי הלבוש, לא נבחרו 3 מטפורות עבור הספר ו-10 מטפורות עבור המחשב; בתחום המאכלים, לא נבחרו 3 ו-13 מטפורות בהתאמה; בתחום המשקאות, 2 ו-6 מטפורות בהתאמה; בתחום הצבעים – 6 ו-10 מטפורות בהתאמה). במטרה לבחון את הקשר בין נושא העמדה (ספר, מחשב) לבין סוג המטפורה (חמה, לא חמה), נערך מבחן χ^2 עבור כל תחומי התוכן ביחד ועבור כל אחד מארבעת התחומים בנפרד. התוצאות שהתקבלו מוצגות בלוח 1.

לוח 1: שכיחות בחירת המטפורות עבור הספר והמחשב (N=213; ספר=105; מחשב=108)

	χ^2	אחוזים			שכיחות				
		סך הכול	לא חמות	חמות	סך הכול	לא חמות	חמות		
כללי	37.7**	100	57	43	406	231	175	ספר	
		100	77	23	393	304	89	מחשב	
פריטי לבוש	5.73*	100	66	34	102	67	35	ספר	
		100	82	18	98	80	18	מחשב	
מאכלים	2.81	100	47	53	102	48	54	ספר	
		100	60	40	95	57	38	מחשב	
משקאות	10.59**	100	57	43	103	59	44	ספר	
		100	76	24	102	81	21	מחשב	
צבעים	22.88**	100	58	42	99	57	42	ספר	
		100	88	12	98	86	15	מחשב	

* $p < .05$; ** $p < .001$

התוצאות המוצגות בלוח מלמדות על קשר מובהק בין שני המשתנים, שמשמעותו היא ששכיחות המטפורות החמות שנבחרו עבור הספר גבוהה יותר מאשר שכיחות המטפורות החמות שנבחרו עבור המחשב. ממצא זה התקבל עבור כלל תחומי תוכן וגם עבור שלושה תחומים מתוך ארבעה שנכללו במחקר – פריטי לבוש, משקאות וצבעים. לא נמצא קשר מובהק עבור תחום התוכן של מאכלים. ממצאים אלה מעידים על כך שהספר נתפס כחם מן המחשב.

לוחות 2–5 שלהלן מציגים את שכיחות הבחירה במטפורות על פי תחומי התוכן – פריטי לבוש, מאכלים, משקאות, צבעים – ובהמשכם קטעים רלוונטיים מרישומי הראיונות.

לוח 2: מטפורות פריטי לבוש: שכיחויות באחוזים של בחירת מטפורות לספר ולמחשב (N=213; ספר=105; מחשב=108)

	סוודר	צעף	כפפה	גרב	חולצה	חצאית	כובע	מכנסיים	נעל	שמלה	סה"כ
ספר	15	10	10	6	12	6	17	10	9	7	100
מחשב	6	3	9	7	17	4	16	18	14	4	100

אם נתבונן במטפורות החמות שבלוח 2, נראה שהמטפורות החמות "צעף" ו"סוודר" נבחרו עבור הספר פעמים רבות יותר מאשר עבור המחשב (10% לספר, לעומת 3% בלבד למחשב; 15% לספר, לעומת 6% בלבד למחשב, בהתאמה). המטפורה החמה "כפפה" היא היחידה בתחום התוכן של פריטי לבוש שנבחרה בשכיחות שווה עבור שניהם (10% לספר, 9% למחשב). בראיונות נוכל למצוא הסבר לבחירה החריגה של הכפפה.

המטפורה "כפפה" הופיעה בדברי אחת המרואיינות כמטפורה ספונטנית לספר: "הכול נורא נעים כשאתה בתוך ספר. אתה מרגיש כמו בתוך כפפה. הכול נעים. בדיוק מושלם לך. קוּזי (cozy) כזה. ועדיין זה בועה [...] העולם שיצרת לך סביב הספר [...] נורא נוח ואטום מבפנים" (מיכלי).¹ מדברים אלה עולה שהכפפה כמטפורה מתארת את הספר כעולם אחר, שונה מעולם המציאות. הקריאה בספר נתפסת ככניסה לתוך אותו עולם, תוך ניתוק מן העולם החיצוני. אולם מעניין שגם בראיונות שנושאים היה המחשב עלתה תפיסה דומה בקשר למחשב: "אתה בעצם בעולם אחר [...] נכנס לעולם אחר" (אירנה); "כי כל אחד, כשהוא במחשב, הוא בעצם בתוך עולם משלו" (עדן). דמיון זה בין תפיסת השימוש בספר (קריאה) לבין תפיסת השימוש במחשב הופיע בכל הראיונות. בדברי המרואיינים משתי הקבוצות – הן המרואיינים על הספר והן המרואיינים על המחשב – הופיעה באופן ספונטני המטפורה "עולם". נראה שהמטפורה "כפפה" נושאת מטען סמנטי של מְכַל שניתן להיכנס לתוכו ולהתנתק מן החוץ, ושמטען זה דומיננטי יותר מאשר המטען של חום. זו ככל הנראה הסיבה שהמטפורה החמה "כפפה" נבחרה בשכילות כמעט זהה הן עבור הספר והן עבור המחשב, ולא בשכילות גבוהה יותר עבור הספר, כפי שניתן היה לצפות על סמך דפוס הבחירה לאורך המחקר.

לוח 3: מטפורות מאכלים: שכילויות באחוזים של בחירת מטפורות לספר ולמחשב
(N=213; ספר=105; מחשב=108)

	סטייק מרק	עוגה	קציצה	צ'יפס	פשטידה סלט	שוקולד	חסה	גלידה	סה"כ
ספר	6	4	20	6	9	9	16	14	9
מחשב	11	0	8	8	9	3	20	20	17

מלוח 3 עולה כי המטפורות החמות "מרק", "עוגה" ו"פשטידה" נבחרו בשכילות גבוהה יותר עבור הספר מאשר עבור המחשב (4% לספר, לעומת 0% למחשב; 20% לספר, לעומת 8% בלבד למחשב; 9% בלבד לספר, לעומת 3% למחשב, בהתאמה). עד כאן דפוס הבחירה תואם את זה שהופיע בשלושת תחומי התוכן האחרים. המטפורה "צ'יפס" נבחרה באותה שכילות הן עבור הספר והן עבור המחשב (9%), ושתי מטפורות חמות מראות דפוס בחירה הפוך: "סטייק" ו"קציצה" נבחרו בשכילות גבוהה יותר עבור המחשב מאשר עבור הספר (אם כי רק במעט – 11% למחשב לעומת 6% לספר; 8% למחשב לעומת 6% לספר, בהתאמה).

המטפורה הקרה-קפואה "גלידה" נבחרה בשכילות גבוהה יותר עבור המחשב (17% למחשב לעומת 9% בלבד לספר). בחירה זו מחזקת את המגמה של בחירת מטפורות חמות רבות יותר עבור הספר גם בתחום המאכלים. מעניין לציין, שהמטפורות ה"מתוקות" – "גלידה", "עוגה" ו"שוקולד", נבחרו בשכילויות גבוהות יחסית ודומות ביותר הן עבור הספר והן עבור המחשב (סך כל המטפורות ה"מתוקות" הוא 43% ו-45%, בהתאמה). אך אם נשווה את שתי המטפורות ה"מתוקות" שהן גם בעלות

1 כל השמות בדויים.

טמפרטורה, "גלידה" ו"עוגה", נוכל לראות שגם אם הספר והמחשב נתפסו שניהם כמתוקים, יש הבדל ביניהם: הספר נתפס כמתוק-חם (עוגה – 20% לספר ורק 8% למחשב), ואילו המחשב כמתוק-קר (גלידה – 17% למחשב, ורק 9% לספר).

לוח 4: מטפורות משקאות: שכיחויות באחוזים של בחירת מטפורות לספר ולמחשב
(N=213; ספר=105; מחשב=108)

	תה	קפה	שוקו	בירה	קולה	מיץ	מים	לימונדה	יין	ברנדי	סה"כ
ספר	13	21	9	2	19	5	5	5	15	7	100
מחשב	2	14	5	12	22	6	19	5	11	6	100

כל המטפורות החמות בתחום המשקאות – תה, קפה ושוקו (לוח 4), נבחרו בשכיחות גבוהה יותר עבור הספר מאשר עבור המחשב (13% לספר, לעומת 2% בלבד למחשב; 21% לספר לעומת 14% בלבד למחשב; 9% לספר לעומת 5% למחשב, בהתאמה).

לוח 5: מטפורות צבעים: שכיחויות באחוזים של בחירת מטפורות לספר ולמחשב
(N=213; ספר=105; מחשב=108)

	צהוב	כתום	חום	אדום	ורוד	שחור	סגול	לבן	כחול	ירוק	סה"כ
ספר	14	3	14	9	2	11	6	16	22	3	100
מחשב	3	1	1	6	4	13	1	36	24	9	100

בתחום הצבעים (לוח 5), ארבעה מתוך חמשת הצבעים החמים – צהוב, כתום, חום ואדום – נבחרו בשכיחות גבוהה יותר עבור הספר (צהוב – 14% לספר, לעומת 3% בלבד למחשב; כתום – 3% לספר, לעומת 1% למחשב; חום – 14% לספר, לעומת 1% בלבד למחשב; אדום – 9% לספר, לעומת 6% למחשב). הצבע הוורוד חריג, משום שנבחר בשכיחות גבוהה במקצת עבור המחשב. קשה לייחס לכך חשיבות רבה, משום שהבחירה בוורוד הייתה נדירה ביותר, הן לגבי הספר והן לגבי המחשב, והפער בין שניהם קטן ביותר (2% ו-4%, בהתאמה). ראוי לציין, שהצבע הכחול, צבע "קר" מובהק, נבחר בשכיחות גבוהה יחסית וכמעט שווה הן עבור הספר והן עבור המחשב (22% ו-24%, בהתאמה). דפוס בחירה זה יוצא דופן ומעורר סימני שאלה, ויידון בפרק הבא.

ההנחה במחקר הייתה שבחירה במטפורות חמות מבטאת קרבה רגשית ואמון, ואכן מרואינים ביטאו עמדה המצביעה על הספר כאנושי וכנעים:

« ספרים מבחינתי זה נורא עומק אנושי" (מיכלי, ריאיון על הספר).

« כל ספר זה ראש של בן אדם" (דניאל, ריאיון על הספר).

« "הדברים היותר פשוטים – זה מה שהספרים מסמלים בשבילי לעומת מחשב" (אוריה, ריאיון על המחשב).

בהמשך לכך, בנוגע למחשב בוטאה בראיונות עמדה הרואה אותו כמנוגד לאנושיות, לקשרי אנוש ולטבע, וְכִמָּה שגורם להרס של אלה:

« "זה [המחשב] הרס [...] את כל מה שאמתי [...]». זה כאילו מוחק לך את התאים האינטלקטואליים" (יונתן, ריאיון על המחשב).

« "ההפך ממחשב [זה]: ים, שמש, זריחה, שקיעה, הרבה יופי. זה פשוט לא מחשב. יש את הטבע שזה לא באמצעות משהו. זה פשוט טבע. זה הכיף של החיים [...] שכל אחד מסתגר [בגלל המחשב] בבית שלו. בגלל שאנשים מסתגרים בבית, הם לא כל כך יודעים להסתדר עם חברים" (עדן, ריאיון על המחשב).

אף שהמחשב נתפס כקר יחסית על ידי רבים מהנשאלים, הנתונים מראים בחירת מטפורות חמות גם עבורו. לפיכך נראה שחלק מבני הנוער תופסים גם את המחשב כמעורר רגשות קרבה ואמון. גם עמדה כזו באה לידי ביטוי בראיונות, אך הייתה נדירה יותר:

« "כי המחשב זה החבר הכי טוב של האדם. אהבה. זאת אהבה למחשב" (אירנה, ריאיון על המחשב).

« "בדרך כלל הוא [המחשב] מאוד ידידותי" (מירי, ריאיון על המחשב).

סיכום ודין

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לברר מהי תפיסת החום של הספר ושל המחשב. הבירור נעשה באמצעות מטפורות אסוציאטיביות. העיסוק באופן שבו נתפסים הספר והמחשב הצריך בירור בדרכים עקיפות בגלל המטען ששני אלה נושאים אתם, כסמליהם של דורות שונים ושל תרבויות שונות. במחקר נמצא שההמצאה הטכנולוגית הוותיקה יותר והמתוחכמת פחות, הספר, נתפסה כחמה מזו החדשה והמשוכללת, המחשב. הפער בתפיסת החום היה גדול ומובהק. בכל אחד מארבעת תחומי התוכן נבחרו מטפורות חמות רבות יותר עבור הספר מאשר עבור המחשב. בשלושה תחומים נבחרו מטפורות חמות עבור הספר פי שניים לפחות מאשר עבור המחשב. בכך אוששה השערת המחקר, שלפיה הספר ימצא כחם מן המחשב.

מן הראוי להדגיש את הנקודות הבאות: (א) שתי קבוצות הנשאלים, הנשאלים על המחשב והנשאלים על הספר, היו קבוצות בלתי תלויות – הנשאלים מקבוצה אחת לא ידעו על מה נבדקת הקבוצה האחרת; (ב) השאלונים על הספר ועל המחשב היו זהים לחלוטין, פרט למושג הנבדק; (ג) התנאים בעת מילוי השאלונים היו זהים לחלוטין; (ד) ההקצאה לקבוצות הייתה אקראית. לכן אפשר להסיק שההבדלים בין הקבוצות אותנטיים, ושהספר אכן נתפס כחם יותר. הממצא של תפיסת המחשב כקר הולם את הידוע מן הספרות על תופעה מתמשכת של חרדת מחשבים ורתיעה משימוש בהם (Ekizoglu & Ozcinar, 2010; Beckers, Wicherts & Schmidt, 2007).

ההנחה במחקר הייתה שבחירה מרובה במטפורות חמות עבור הספר או עבור המחשב תעיד על קרבה רגשית ועל אמון כלפי. הראיונות אישרו הנחה זו. בהתאם לבחירה של מטפורות חמות רבות יותר עבור הספר בשאלונים, המרואיינים תיארו אותו כאובייקט אנושי, פשוט וטבעי, ואילו את המחשב תיארו כמנוגד לאנושיות ולקשרים אנושיים וכגורם להרס שלהם. מרואיינים בודדים בלבד תיארו את המחשב כאנושי וכידידותי, מה שתאם את הבחירה הנמוכה יחסית של המטפורות החמות עבורו. תפיסת החום של הספר על ידי בני הנוער עשויה אפוא להצביע על כך שהספר, שאליו בני הנוער מרגישים קרבה ואמון, ימשיך להתקיים במתכונתו הנוכחית, לצד המחשב, גם בעתיד. במחקר הנוכחי לא נבדקה השאלה, מה בנוגע לספרים דיגיטליים, שמכונים "ספרים", מכילים תכנים של ספרים, ואף מנסים לחקות את הפורמט של הספר, אבל אינם אלא כלים ממוחשבים. האם הספר הדיגיטלי מסוגל להערים על בני הנוער ולספוג גם הוא את תפיסת החום של הספר המסורתי? שאלה ישירה על תפיסת החום של ספרים דיגיטליים לא נשאלה במחקר, ויהיה מעניין לבדוק זאת. אף על פי שהמחשב נתפס כקר יחסית וכמנוגד לאנושיות ולקשרים אנושיים, רוב בני הנוער משתמשים בו לקשרים החברתיים שלהם. נראה אפוא שבני הנוער מבחינים בין קשרים חברתיים בלתי אמצעיים לבין קשרים חברתיים באמצעות המחשב. מעניין לבדוק הבחנה זו ולברר את אופייה ועד כמה היא חדה, וכן אם היא הולכת ומתפוגגת עם הזמן או הולכת ומחריפה.

ארבע מטפורות חמות חרגו מן הדפוס הרגיל של בחירה במטפורות חמות עבור הספר יותר מאשר עבור המחשב. אחת מהן הייתה המטפורה "כפפה", שנבחרה בשכיחות כמעט שווה הן עבור הספר והן עבור המחשב. לפי הסברי מרואיינים, נראה שתכונתה הבולטת היא היותה מעין מכל סגור המנותק מן החוץ ושניתן להיכנס אליו. מטפורה זו הועלתה בספונטניות באחד הראיונות על מנת לתאר את פעולת הקריאה בספר, שתוארה ככניסה לתוך כפפה והתנתקות מן העולם החיצוני. מאחר שגם הספר וגם המחשב תוארו על ידי מרואיינים כעולם שאפשר להיכנס אליו ולהתנתק, ייתכן שזו הסיבה לבחירה בכפפה באותה שכיחות עבור שניהם. נראה שנבדקים בוחרים ממאגר נתון את המטפורה האסוציאטיבית שתכונתה הבולטת תאיר אותו היבט שהם מעוניינים להדגיש בנושא העמדה (במקרה שלנו – ספר או מחשב), כלומר לאותו צורך שעבורו אנשים מעלים מטפורות ספונטניות (Lakoff & Johnson, 1980). במחקר שבדק עמדות מורים כלפי תלמידים עם צרכים מיוחדים לעומת תלמידים "רגילים", ועשה שימוש בשאלון מטפורות אסוציאטיביות זהה לזה ששימש במחקר הנוכחי, לא חרגה המטפורה "כפפה" מן הדפוס הקבוע של הבחירה במטפורות חמות (טלמור ועמיתות, 2009). באותו מחקר בחרו המורים במטפורה זו עבור תלמידים עם צרכים מיוחדים. בחירה זו תאמה את תפיסתם שתלמידים אלה זקוקים לחום, ומכאן שחום הוא אכן אחת מתכונותיה הבולטות של המטפורה "כפפה". מאחר שתכונת הכפפה כמאפשרת כניסה אליה והתנתקות מן החוץ איננה רלוונטית למושג תלמיד, נוטרל כלל הנראה כוחה של תכונה דומיננטית זו בהשפעה על הבחירה, והיא הושפעה מהתכונה השנייה בבולטותה, החום.

הסבר זה מצביע על מגבלת היכולת לתת פרשנות קבועה ואוטומטית לבחירה של מטפורות אסוציאטיביות חמות. החום איננו התכונה הדומיננטית של המטפורות האסוציאטיביות החמות שבהן נעשה שימוש במחקר, אלא רק אחת מתכונותיהן. אי-לכך כשהתכונה הדומיננטית של מטפורה זו או אחרת תהיה רלוונטית לנושא העמדה, הבחירה במטפורה תושפע מהתכונה הדומיננטית יותר מאשר מתכונת החום שלה, ועל כן במקרים אלו תתקשה להעיד על החום של נושא העמדה בעיני הנבדק שבחר באותה מטפורה. מקרים אלו ניתנים לזיהוי על נקלה, שכן מדובר במטפורות בודדות, הנבחרות בדפוס שכיחות שונה באופן ניכר משאר המטפורות החמות.

דוגמה נוספת לעניין זה במחקר הנוכחי נוכל לראות בצבע הוורוד, לכאורה צבע שניתן לשייכו לקבוצת הצבעים החמים, גם אם לא באותה מידה כמו צהוב, אדום, חום וכתום. הצבע הוורוד כמעט שלא נבחר במחקר הנוכחי, לא עבור הספר ולא עבור המחשב. ניתן להסביר זאת בכך שהתכונה הדומיננטית שלו היא היותו מייצג הנאה ריקה, כפי שהסביר מרואיין במחקר חלוץ (שרון, 1999). במחקר זה הציע אחד המרואיינים את המטפורה "ורוד" כמטפורה מוזמנת למחשב בתחום הצבעים,² והסביר זאת בכך שהוא תופס את המחשב כמקום של שעשועים ריקים. מטפורה ספונטנית שהביא כדי להמחיש את אותה תפיסה הייתה "לונה פרק". לפיכך נראה שוורוד נושא משמעות סמנטית של הנאות שטחיות, שהיא דומיננטית מתכונת החום. מכיוון שהמחשב כנראה נתפס כמספק הנאות שטחיות, המטפורה ורוד נבחרה עבורו תוך התעלמות מתכונת החום שלה, שכאמור איננה בולטת במיוחד בהשוואה לצבעים החמים האחרים.

חריגה נוספת מהדפוס של בחירת מטפורות חמות רבות יותר עבור הספר הייתה בבחירת המטפורות "סטייק" ו"קציצה", שנבחרו עבור המחשב פעמים רבות יותר. מאכלי בשר (קציצה נתפסת כנראה כמאכל בשרי, גם אם יש בנמצא קציצות שאינן כוללות בשר) מתקשרים באופן בולט לגבריות (שרון, 1999; Zellner, Garriga-Trillo, 1999; Rohm, Centeno & Parker, 1999). על כן תכונות ה"בשריות" והגבריות דומיננטיות בהם יותר מאשר החום. אישור לכך שהבחירה בסטייק ובקציצה הושפעה מ"גבריותם" של מאכלים אלה אפשר למצוא במחקרים רבים המעידים על תפיסת המחשב כתחום גברי וכתחום המושך בנים וגברים יותר מאשר בנות ונשים (Papastergiou, 2008; Siann, Durndell, Macleod & Glissov, 1988).

בתחום הצבעים, ראינו שהצבע הכחול הקר נבחר בשכיחות גבוהה וכמעט שווה הן עבור הספר והן עבור המחשב. ייתכן שהסיבה לבחירה היא שזהו הצבע המועדף ביותר החל מגיל ההתבגרות (Holmes & Buchanan, 1984; Petty & Wilson, 1996). ואכן המרואיינים שבחרו בכחול נימקו את בחירתם בכך שזה הצבע האהוב עליהם. הבחירה הזו תואמת את הבחירה במטפורות מתוקות – גלידה, עוגה ושוקולד – בשכיחות גבוהה, עבור הספר ועבור המחשב גם יחד. אך חשוב לציין, שעבור הספר נבחרה

2 מטפורה מוזמנת – מטפורה שהנשאל מעלה לבקשת החוקר (ראו בפרק המבוא).

יותר המטפורה המתוקה-חמה (עוגה), ואילו עבור המחשב נבחרה יותר המטפורה המתוקה-קרה (גלידה).

מן הראוי להדגיש את ייחודן של המטפורות האסוציאטיביות בחקר עמדות. שימוש במטפורות לחשיפת עמדות אינו דבר חדש, ובדרך כלל מטפורות ספונטניות נאספות במחקרים איכותניים. אולם שאלון שבו מוצגות עשרות מטפורות אסוציאטיביות הוא כלי חדש, שכוחו רק מתחיל להתגלות. מטפורות אסוציאטיביות מנצלות גם הן את כוחה של המטפורה לחשיפת עמדות סמויות, אך כלי זה הוא היחיד שמאפשר השגת כמויות גדולות של מטפורות בזמן קצר, מה שמאפשר הכללה והשוואות בין עמדות ובין אוכלוסיות. במאמר זה הוצג היבט אחד בלבד של העמדה – תפיסת החום – שחשיפתו התאפשרה על ידי שאלון זה. אולם השאלון מאפשר חשיפה של היבטים נוספים (ראו טלמור ועמיתות, 2010; שרון, 2004), כמו תפיסה מגדרית (גבריות או נשיות) ופעילות (activity) – אחד משלושת ממדי המשמעות שנמצאו על ידי אוסגוד ועמיתיו בחיפושיהם אחר המשמעות הקבועה של המושגים בקוגניציה האנושית (Osgood, Suci & Tennenbaum, 1957). לתפיסת החום, שבה התמקד מאמר זה, חשיבות מיוחדת, משום שהיא חושפת את המרכיב הרגשי שבעמדה, הוא המרכיב הדומיננטי הקובע אם העמדה "חזקה" – יציבה לאורך זמן, עמידה בפני שכנוע ומנבאת את ההתנהגות כלפי נושא העמדה (Bohner, 2001; Eagly & Chaiken, 1998).

מסקנות והמלצות

סביבת מחשבים התאפיינה בשנותיה הראשונות בעיצוב קר: צבעי אפור, לבן ושחור, חומרי זכוכית ומתכת, רצפה חשופה, תאורה לבנה ובוהקת. נראה שהדבר מעיד על כך שהמעצבים ולקוחותיהם תפסו את המחשב כאובייקט קר ואת סביבתו כסביבה טכנולוגית קרה. עוד עשוי הדבר להעיד על רצונם להדגיש את סביבת המחשב כסביבה טכנולוגית צרופה, המייצגת עדכנות ועתידנות. העיצוב הקר תרם ללא ספק להעמקת תפיסה זו בקרב הציבור הרחב. כיום ניתן כבר למצוא מחשבים ואביזרי מחשב צבעוניים, וביניהם כאלו הצבועים בצבעים חמים: אדום, כתום, צהוב, חום וורוד. ניתן אף למצוא אריזות למחשב וכיסויים העשויים מברד רך ונוצתי. אובייקטים ביתיים ומוכרים גורמים לנו לחוש חוויה של חמימות, תחושת בעלות ורגש של אינטימיות (Zajonc & Markus, 1982). ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על הצורך להמשיך בעיצוב בכיוון הביתי והחם גם בסביבות עבודה ולמידה, ולעצב סביבות מחשבים ביתיות בדומה לעיצוב ספריות או מקומות אירוח אינטימיים. לפי לקוף וג'ונסון, למטפורות יש כוח ליצור תפיסת מציאות חדשה, ולא רק לשקף תפיסה קיימת של מציאות (Lakoff & Johnson, 1980). על כן אם מאכלים ומשקאות חמים, בגדים חמים ואפילו צבעים חמים מתקשרים בראשו של אדם כמטפורות לאובייקט כלשהו, ולכן יכולים להעיד על קרבה רגשית ואמון כלפיו, סביר להניח שהם יכולים לפתח בקרבו רגשות כאלה גם

כלפי אובייקט אחר, אם נצליח ליצור בראשו קישור של אובייקט זה לאותם מאכלים, משקאות, צבעים ובגדים חמים.

בבתי ספר רבים נוכל עדיין למצוא סביבת למידה "קרה", ובעיקר חדרי מחשבים המשרדים קור. כדאי אפוא להרבות בצבעים חמים בעיצוב הסביבה – החל מחלקי המחשב עצמם. מומלץ להוסיף וילונות ושטיחים ולהרבות בשימוש בעץ. בהמשך לכך, מומלץ להוסיף מרכיבים המעוררים רגשות חיבה, למשל תמונות של בעלי חיים ביתיים ואהובים, כמו כלבים וחתולים, וכן של בעלי חיים אחרים, כמו סוסים ודולפינים, שנמצאו אהובים על מתבגרים (Bjerke, Kaltenborn, & Ødegardstuen, 2001; Bjerke, Ødegardstuen, & Kaltenborn, 1998; Bjerke & Torbjørn, 2004). אפשר לכלול בעיצוב חדרי המחשבים גם מאכלים ומשקאות חמים – באמצעות תמונות שלהם, אם לא באופן ממשי. בדומה לכך אפשר גם לשלב מרכיבים נוספים של חום, כמו: תמונות של אש, נרות, תאורה צהבהבה ורכה של נורות חשמל ואהילי עור או בד. לאור המחקרים על השפעת טמפרטורה ממשית על רצון לקרבה רגשית ועל נכונות למתן אמון, מוצע לאפשר מגע פיזי עם חום ממשי, כמו שתייה חמה או חימום החדר לטמפרטורה נעימה (בין 22–24 מעלות צלזיוס [לפי IJzerman & Semin, 2009]).

אחד מחוקי התרמודינמיקה מדבר על כך שלא ייתכן תהליך שמעביר חום בספונטניות מעצם קר לעצם חם יותר. גם מבחינה פסיכולוגית נוכל להגיד שנדרשים תנאים מסוימים כדי שתתקיים "הולכת חום". אם יש בסביבת המחשב חפצים חמים או כאלה הנתפסים כחמים (למשל חפצים אדומים, צהובים וחומים או בדים כולאי חום – אלה שמהם עשויים בגדים "חמים", כמו בדי צמר ובדים פרוותיים) הרי שהם עשויים לשמש מוליכי חום פסיכולוגיים טובים, בשל הקשר האסוציאטיבי שהם יוצרים בין הסביבה הכוללת אובייקטים חמים לבין אובייקטים קרים כמו המחשב. כיוון שגם הספר נתפס כחם, טוב לכלול בסביבת המחשב גם ספרים, ולא רק ספרים בנושא המחשב. אולי עדיף שבין הספרים השימושיים על מחשבים, שהגיוני לכלול בסביבה הממוחשבת, יהיו ספרים בנושאים "חמים" יותר, כמו ספרים על כלבים, דולפינים או סוסים, ספרים על בני אדם, כגון ספרי פסיכולוגיה, או ספרות יפה.

דרך אחרת העשויה "לחמם" את המחשב בעיני תלמידים היא להרבות בשימוש ביישומי מחשב הכרוכים בקשרים ישירים עם בני אדם, ואולי בעיקר במקצועות הלימוד ההומניסטיים. כך למשל ניתן לנצל רשתות חברתיות לצרכים לימודיים, כפי שעושה תכנית ההוראה "התנ"ך בפייסבוק", שמטרתה ללמד את התלמידים את מקצוע התנ"ך באמצעות גלישה ברשת החברתית (נתן יולזרי ואבקסיס, 2011). דרך נוספת יכולה להיות למידה שיתופית באמצעות האינטרנט, למשל תכנית הוראה שבמסגרתה תלמידים מבתי ספר שונים מתקשרים זה אל זה באמצעות המחשב (ראו למשל תכנית לקידום כתיבה, אצל Hertz-Lazarowitz & Bar-Natan, 2002).

לסיום, אזכיר שלמרות ההבדל הרב בתפיסת החום בין הספר לבין המחשב, בראיונות התגלה גם דמיון מפתיע בין המחשב לספר, באמצעות מטפורה ספונטנית שחזרה ועלתה בראיונות בנוגע לשניהם, והראתה ששניהם נתפסים גם באופן דומה – כעולם שלם, שניתן להיכנס לתוכו ולהתנתק מהמציאות. אולם למרות זאת, נראה שיש ביניהם הבדל בסיסי: הספר נתפס כעולם חם, ואילו המחשב כעולם קר.

מקורות

- אלפון, ד' (ינואר, 2010). **הספר מול האינטרנט: מי ימות קודם?** הרצאה במסגרת יום העיון "קריאה בעידן דיגיטלי", האוניברסיטה הפתוחה, רעננה.
- אשל, מ' וגלעד, ד' (1997). **סקר הרגלי קריאה להנאה. עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 4, 77–113. טלמור, ר', שרון, א' וקיים, א' (2009). עמדות מורים כלפי תלמידים עם צרכים מיוחדים לעומת עמדותיהם כלפי תלמידים רגילים. **סחיש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב**, 24(2), 21–30. טלמור, ר', שרון, א' וקיים, א' (2010). עמדות מורים כלפי תלמידים עם צרכים מיוחדים לעומת עמדותיהם כלפי תלמידים רגילים: המחקר האיכותני. **סחיש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב**, 25(1), 5–21.
- יאיר, י' (ינואר, 2010). **האמנם נהפוך מ"עם הספר" ל"עם הספר הדיגיטלי"?** הרצאה במסגרת יום העיון "קריאה בעידן דיגיטלי", האוניברסיטה הפתוחה, רעננה.
- נתן יולזרי, ש' ואבקסיס, א' (2011). יש קנקן חדש מלא ישן: התנ"ך בפייסבוק. **ביטאון מכון מופ"ת**, 46, 34–42.
- רז, ה' (1987). הבנת הנקרא או אהבת הקריאה. **מעגלי קריאה**, 15–16, 57–63.
- שרון, א' (1999). **מטפורות מוזמנות לספר ולמחשב בקרב בני נוער**. מחקר שלא פורסם.
- שרון, א' (2004). **עמדות בני נוער כלפי ספר ומחשב: דו-קיום או מהפכה?** עבודת דוקטור. אוניברסיטת תל-אביב.
- Asch, S. E. (1946). Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 258–290.
- Asheim, L. (1955). Introduction: New problems in plotting the future of the book. In L. Asheim (Ed.), *The future of the book: Implications of the newer developments in communication* (pp. 1–12). The University of Chicago.
- Beckers, J. J., Wicherts, J. M., & Schmidt, H. G. (2007). Computer anxiety: "Trait" or "state"? *Computers in Human Behavior*, 23, 2851–2862.
- Bjerke, T., Kaltenborn, B., & Ødegardstuen, T. S. (2001). Animal-related activities and appreciation of animals among children and adolescents. *Anthrozoos*, 14(2), 86–94.
- Bjerke, T., Ødegardstuen, T. S., & Kaltenborn, B. P. (1998). Attitudes toward animals among Norwegian children and adolescents: Species preferences. *Anthrozoos*, 11(4), 227–235.
- Bjerke, T., & Torbjørn, Ø. (2004). Animal-related attitudes and activities. *Anthrozoos*, 17(2), 109–129.
- Bohner, G. (2001). Attitudes and attitude change. In M. Hewstone & W. Stroebe (Eds.), *Introduction to social psychology: A European perspective* (3rd ed., pp. 239–382). Cambridge, MA: Blackwell Publishers.

- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., & Walker, A. J. (2010). Computer anxiety: A comparison of adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Computers & Education*, 54, 136–145.
- Coulter, R. A., Zaltman, G., & Coulter, K. S. (2001). Interpreting consumer perceptions of advertising: An application of the Zaltman Metaphor Elicitation Technique. *Journal of Advertising*, 30(4), 1–21.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., pp. 269–322). New York: McGraw-Hill.
- Ekizoglu, E., & Ozcinar, O. (2010). The relationship between the teacher candidates' computer and internet based anxiety and perceive self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5881–5890.
- Garland, K., & Noyes, J. (2005). Attitudes and confidence towards computers and books as learning tools: A cross-sectional study of student cohorts. *British Journal of Educational Technology*, 36(1), 85–91.
- Hertz-Lazarowitz, R., & Bar-Natan, I. (2002). Writing development of Arab and Jewish students using cooperative learning (CL) and computer-mediated communication (CMC). *Computers and Education*, 39, 19–36.
- Holmes, C. B., & Buchanan, J. A. (1984). Comparison of spontaneous color preference and Luscher Color Test Choice. *Perceptual and Motor Skills*, 58(2), 614.
- IJzerman, H., & Semin, G. R. (2009). The thermometer of social relations: Mapping social proximity on temperature. *Psychological Science*, 20(10), 1214–1220.
- Kang, Y., Williams, L. E., Clark, M., Gray, J. R., & Bargh, J. A. (2010). Physical temperature effects on trust behavior: The role of insula. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(4), 507–515. doi: 10.1093/scan/nsq077
- Kelley, H. H. (1950). The warm-cold variable in first impressions of persons. *Journal of Personality*, 18, 431–439.
- Korobili, S., Togia, A., & Malliari, A. (2010). Computer anxiety and attitudes among undergraduate students in Greece. *Computers in Human Behavior*, 26, 399–405.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- National Endowment for the Arts (2007). *To read or not to read: A question of national consequence, research report*. Available at <http://www.nea.gov/research/ToRead.pdf>
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Champaign, IL: University of Illinois Press.
- Papastergiou, M. (2008). Are computer science and information technology still masculine fields? High school students' perceptions and career choices. *Computers and Education*, 51(2), 594. doi: 10.1016/j.compedu.2007.06.009
- Petty, D., & Wilson, T. (1996). Color research and its application to the design of instructional materials. *Educational Technology Research and Development*, 44(3), 19–35.

- Shonk, S. M., & Repinski, D. J. (2002). Mothers' and fathers' behavior, adolescents' self-representations and adolescents' adjustment: A mediational model. *Journal of Early Adolescence*, 22(4), 357–383.
- Siann, G., Durnell, A., Macleod, H., & Glissov, P. (1988). Stereotyping in relation to the gender gap in participation in computing. *Educational Research*, 30(2), 98–103.
- Singh, R., Onglatco, M. L., Sriram, N., & Tay, A. G. B. (1997). The warm–cold variable in impression formation: Evidence for the positive–negative asymmetry. *British Journal of Social Psychology*, 36, 457–477.
- Smith, T. H. (2009). When experts educate, what do their metaphors say? Complex metaphor structure in the professional conflict resolution literature. *Ibérica*, 17, 175–196.
- Tung, F. C., & Chang, S. C. (2007). Exploring adolescents' intentions regarding the online learning courses in Taiwan. *Cyberpsychology & Behavior*, 10(5). doi: 10.1089/cpb.2007.9960
- Wearden, A., Peters, I., Berry, K., Barrowclough, C., & Liversidge, T. (2008). Adult attachment, parenting experiences, and core beliefs about self and others. *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1246–1257.
- Widmeyer, W. N., & Loy, J. W. (1988). When you're hot, you're hot! Warm–cold effects in first impressions of persons and teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 118–121.
- Zajonc, R. B., & Markus, H. (1982). Affective and cognitive factors in preferences. *Journal of Consumer Research*, 9, 123–131.
- Zellner, D. A., Garriga-Trillo, A., Rohm, E., Centeno, S., & Parker, S. (1999). Food liking and craving: A cross-cultural approach. *Appetite*, 33(1), 61–70.

נספח א: שאלון מטפורות אסוציאטיביות

40 מטפורות מחולקות לארבעה תחומי תוכן: פריטי לבוש, מאכלים, משקאות, צבעים

מחשב/ספר

גרב – חולצה – חצאית – כובע – כפפה – מכנסיים – נעל – סוודר – צעיף – שמלה
גלידה – חסה – מרק – סטייק – סלט – עוגה – צ'יפס – קציצה – פשטידה – שוקולד
שוקו – ברנדי – יין – לימונדה – מים – מיץ – קולה – קפה – בירה – תה
אדום – ורוד – חום – ירוק – כחול – כתום – לבן – סגול – שחור – צהוב

דף מתוך שאלון מטפורות אסוציאטיביות

מ ח ש ב

אדום – ורוד – חום – ירוק – כחול – כתום – לבן – סגול – שחור – צהוב

.....

מ ח ש ב

שוקו – ברנדי – יין – לימונדה – מים – מיץ – קולה – קפה – בירה – תה

"ככה נעשיתי שודד ים": קבוצה להידוק הקשר אם-ילד על פי עקרונות התרפיה בהבעה ויצירה

יהודית ריבקו ודורון פלדמן

"איך בונים ספינה? [...] אוספים אנשים ונוטעים בהם את האהבה והכמיהה לים הגדול, הרחב והאין-סופי"
(אנטואן דה-סנט-אכזופרי, הנסיך הקטן)

תקציר

שבר בתא משפחתי, כמו גירושין, משפיע על כל אחד מבני המשפחה באופנים שונים ובעצמות רגשיות שונות. המאמר סוקר ובוחן סדנה תרפויטית קצרת מועד, על פי עקרונות התרפיה בהבעה ויצירה, שהתקיימה בקרב שבע דיאדות: אמהות חד-הוריות מיד לאחר גירושיהן וילדיהן, גילאי 4–8. הקשיים שהובילו את המשתתפות לקבוצה נבעו בעיקרם משבר פנים-דיאדי שחל כתוצאה מהגירושין. הקשיים התבטאו במיוחד בטשטוש גבולות בין צורכי האמהות לצורכי ילדיהן. הצורך בתמיכה ובהכוונה והרצון להידוק הקשר הדיאדי היוו בסיס לקיום הסדנה. את הסדנה הובילו שני מנחים, כותבי המאמר, בסיוע חמש מתנדבות מטעם ויצ"ו.

התהליך בסדנה ממחיש את הקשר הדיאדי המתחזק, והוא יוצג על פי ציר התפתחות הסיפור "ככה נעשיתי שודד ים" (לונג ושנון, 2003). כמו בסיפור – תחילה הספינה שטה בים סוער ולבסוף מוצאת חוף מבטחים להטמין שם את תיבת האוצר – כך גם בסדנה: בתחילתה בהלה גדולה מפני טביעה, בהמשך תקיעות ללא יכולת תזוזה, ולבסוף תנועה והגעה לחוף מבטחים יציב ואיתן. התקיעות בתהליך השתקפה בהתנגדות האמהות לשוני בתפיסת תפקידן ההורי. המאמר מציג מודל התערבותי בן שלושה צירים המקיימים ביניהם קשרי גומלין ואשר היוו מוטיב מרכזי שנשזר כחוט השני במהלך כל הסדנה: הציר המטפורי-יצירתי; הציר הקונקרטי – הפעילות בסדנה וציר ההמשגה – החזקה, הכלה והזנה. אלה היוו תנאי הכרחי להיחלצות מהתקיעות ביחסי אם-ילד שאפיינה את הקבוצה.

מילות מפתח: אמהות גרושות, ביבליותרפיה, דיאדה, החזקה, הכלה, טיפול קבוצתי, המנחים כזוג הורים, תרפיה בהבעה ויצירה

מבוא

היפערות התהום בדיאדה אם-ילד

תפיסת המשפחה בעבר התבססה על המודל הקלסי – זוג הורים משני המינים המגדלים את ילדיהם הביולוגיים (גודקאר, 2009; לויטה ועמיתים, 1997). כיום, ישנן משפחות שאינן עונות להגדרה זו, כמו למשל משפחות חד-הוריות והורים ממין זהה. המאמר מתמקד באמהות גרושות, עד 18 חודשים לאחר הגירושין, המגדלות את ילדיהן בגפן.

גארנר (Garner, 2008) טבע את המונח "תקופת המשבר" (crisis period), תקופה המתקיימת עד שנתיים לאחר תחילת יישום הגירושין. בתקופה זו מתמודדים בני המשפחה עם האירוע הדרמטי, ורק עם תומה הם מצליחים לסיים את הבנייה המחודשת של התא המשפחתי במתכונתו החדשה, וחיי ההתמודדות הופכים לשגרה.

קרע ביחידת היסוד הסוציאלית כתוצאה מפירוק התא המשפחתי עלול ליצור תהום עמוקה בין האם לילדה (Garner, 2008). השינוי והמעבר לתא משפחתי חד-הורי, המאופיין לפרקים באי-שיתוף פעולה ועוינות מתמשכת בין בני הזוג הפרודים (ליבליך, 2003; Hartnup, 1996; Finley & Schwartz, 2010), מאלץ את האם למלא את החלל שנוצר (Pruett & Pruett, 1998). מצב זה מעמיד בסכנה מוחשית את יכולותיה ההוריות (Forgatch & DeGarmo, 1999).

חוקרים רבים מצאו קשת רחבה של אפיונים התנהגותיים בקרב אמהות גרושות המגדלות את ילדיהן (Amato & Cheadle, 2005; Hetherington & Kelly, 2002; Thompson, 1998). למשל, אבדן "מכל התבונה ההורי" (ויניקוט, 2002) וכשלים באחריות ההורית (Thompson, 1998), המתבטאים בהפרעה בהענקת חיבה או בחוסר עקיבות ובחוסר שליטה בשגרת יומן (Roseby & Johnston, 1998). עקב היעדרות האב כ"סמכות המשמעת העליונה", חלקן הופכות לקשוחות וסמכותיות, והן שמות דגש יתר על אכיפה באמצעים שליליים, כגון ענישה. לעתים, כתוצאה מהרעת המצב הכלכלי, האם נאלצת לצאת לשוק העבודה או להגביר את נפח העבודה, דווקא בעת שבה הילד זקוק לה יותר מכול (Amato & Cheadle, 2005; Roseby & Johnston, 1998). גם עיבוד חוויית האבל על אבדן התא המשפחתי השלם מרחיב את התהום בין האם לילדה (Hetherington & Kelly, 2002). הילד חווה אבדן כפול: הוא מאבד במידה מסוימת את האב (Finley & Schwartz, 2010), וגם את דמות האם שהכיר, בשל התמורות שהיא עוברת. האם נושאת בנטל ההורות לבדה ומתמודדת גם עם אבדנה האישי. לעתים, היא מוצאת זוגיות חדשה, אך הילד אינו יכול ל"השיב" לעצמו את אביו. תחושת ה"בגידה" בקרבו מועצמת והתהום בינו לבין אמו מעמיקה.

מערכת יחסיהם יכולה להתבטא גם בגוון סימביוטי ובטשטוש גבולות בין צורכי הילד לצורכי האם (ויניקוט, 2001). סגל (2005) מציינת כי טשטוש זה נובע מההבדל המושגי בין "אימהות" ("הילד שם בשבילי") ל"אימהיות" ("אני שם בשביל הילד"). כשמופר האיזון בין שתי העמדות, מתעוררת עוינות של האם כלפי הילד ומתבטאת באי-תפקוד אימהי. אם שנוקטת עמדת "אימהות" יוצרת דפוס קבוע ונוקשה, החוסם את מרחב הביטוי החופשי של ילדה. תלותו של הילד באם גדלה, והוא מפתח רגישות גבוהה למצבה הפיזי והנפשי ונוטל תפקידים "הוריים" בניסיון לפצותה (לויטה ועמיתים, 1997). ייתכן שמבחינתו זהו אבדן נוסף, כלומר לאחר אבדן הנוכחות הפיזית של האב ואחריו אבדן האם כפי שהכירה, הילד מאבד גם חלק מ"ילדותו".

הסתגלותו של הילד למצבו החדש עלולה להתבטא בהתנהגויות אגרסיביות, אימפולסיביות ואנטי-סוציאליות (Amato & Cheadle, 2005; Bryner, 2001; Connolly & Green, 2009) וכן בבעיות בתפיסת העצמי, בעיות ביצירת קשרים חברתיים וירידה בהישגים לימודיים (Lazarus, 2003; Thomas & Gibbons, 2009).

תגובות של ילדים לגירושי הוריהם אובחנו על ידי רוזבי וג'ונסון בהתאם לגילם הכרונולוגי וההתפתחותי (Roseby & Johnston, 1998):

ילדים בני 4-6: מבינים קונקרטיים שההורים נפרדו מסיבות שביניהם, אך עם זאת פוחדים מנטישה ונואשים לשמר את הקשר עם ההורה שנותר עמם, מה שמוביל להתיידלות, רגרסיה והיצמדות.

ילדים בני 6-8: ”משבר לויאליות” – הילדים אוהבים את ההורים באותה מידה ורוצים לזכות באהבתם. אם הוריהם ממשיכים לריב ביניהם גם לאחר הגירושין, הילדים נקלעים למצב של ”נאמנות כפולה”.

במעבר לתא משפחתי חדש, הדיאדה אם-ילד עברה טלטלה (Thomas & Gibbons, 2009), והמכל ההורי ”זקוק” לשיקום. נחוץ לבנות גשר – מכל טיפולי – על מנת לגשר על התהום שנפערה ולחבר ביניהם מחדש. לויטה ועמיתים (1997) וכן קונולי וגרין מצאו כי התערבות של תמיכה קבוצתית טיפולית, מוקדמת ככל האפשר, מסייעת להפחית את הנזק לילד לאורך זמן ומשפרת את התנהגותו בחברה ואת הישגיו הלימודיים (Connolly & Green, 2009).

קבוצה כמכל טיפולי

הדיאדה אם-ילד קיבלה התייחסות נרחבת בתאוריית ההתקשרות (Bowlby, 1988), העוסקת בהשפעת ההיקשרות (attachment) בינקות על התפתחות עתידית של הילד. לטענת בולבי ואף לדעתו של ויניקוט (2001), התינוק זקוק לדמות משמעותית יציבה וקבועה לסיפוק צרכיו הבסיסיים והרגשיים; זאת על מנת שיגבש את העצמי שלו ויפתח את יכולתו לתקשר עם דמות קרובה ולקיים קשר אישי עם אחרים (ויניקוט, 2002; Bowlby, 1988). על מנת להתפתח, הוא זקוק למכל אימהי להחזקת חוויותיו הרגשיות (עופרים, 2002; Bion, 1962, 1967).

השכיחות הגבוהה של הגירושין הביאה לצורך במערכות תמיכה (Ben-Amitay, 2009; Rosental & Toren, 2010; Connolly & Green, 2009). אחת מהן היא הטיפול הדיאדי. בטיפול דיאדי נפגשים הילד וההורה בחדר טיפולים למשחק משותף, במטרה לסייע להורה להבין את קשייו וצרכיו של ילדו ב”זמן אמת”, ובמקביל, להבין את עצמו בתוך הקשר עם ילדו (בן אהרון, 1997). כך נבנית מערכת יחסים משולשת בתוך מכל טיפולי התחום בגבולות של זמן, מערכת יחסים המעניקה הזדמנות לבחון יחסים בתוך הדיאדה (ישי ואורן, 2006).

מערכת תמיכה אחרת היא הקבוצה, המהווה מכל לפרטים שבתוכה (Bion, 1962). נוטקביץ (2003) מרחיב את ההגדרה של ויניקוט ”אם טובה דייה” ל”מכל טוב דיו” (good enough container). קבוצה המדמה מכל אימהי מאפשרת ומקדמת עבודה יצירתית והתפתחות נפשית של כל הפרטים בה (אשל, 2002; בר והרסט, 2010; יאלום ולשץ, 2006; שכטמן, 2010).

ילדים רבים להורים גרושים נמצאים במצב של פגיעות גבוהה, חשופים למנעד רגשות רחב ונעים בו כמו מטוטלת, והם מופנים לטיפול כדי לסייע להם להסתגל למצבם.

ככל שטיפול יהיה חדשני יותר ויגייס לעשייה חווייתית ומשחקית, הילדים יאמצו אותו ביתר רצון. פעילויות יצירתיות בקבוצה, במרחב בטוח, מאפשרות להם לבטא מחשבות ורגשות, במיוחד רגשות כעס (גליק, 2005; דרוסט וביילי, 2004; פאוסט, 2005; Lowenstein, 2006). קבוצת השווים, המורכבת מילדים, מעניקה תחושת שייכות ותמיכה ועשויה לסייע בהפחתת חרדה, בידוד, בדידות וחוסר אונים (פוסטר, 2005; שכטמן, 2010; Ben-Amitay et al., 2010). בדומה, נמצא כי טיפול קבוצתי ותמיכתי בקרב מבוגרים הוא שיטה יעילה להעצמתם (בר והרסט, 2010; סקוט, 2005).

יצירתיות ומשחק כשפה מחברת אם-ילד

המשחק הוא פעילות בעלת חשיבות מרכזית להתפתחות ולהשגת בריאות נפשית, והוא גשר בין מציאות פנימית ומציאות חיצונית. הוא ביטוי לפנטזיות ומשאלות בלתי מודעות ובסיס לכל יצירה אמנותית או אידאית (ויניקוט, 2002; סגל, 2001), פעילות משחררת המסייעת לחזק את כוחות האני ומכינה את הפרט ליצירת קשרים הדדיים עם סביבתו (פרוני, 2002). המשחק הוא מכל אמפתי, פנימי וסמלי, המאפשר מימוש עצמי תוך שמירה על מגע אותנטי עם חלקי העצמי. גם המבוגר, כמו הילד, מחפש אזורי משחק המשמשים להפגת מתחים ולביטוי של צרכיו. הוא זקוק למקום מתוחם בעל משמעות שבו יוכל לחזור וליצור מגע עם חלקי עצמי אבודים, נשכחים ומתהווים (באומן, 2002). זאת ניתן להשיג באמצעות התחברות למעיין הכוחות ומשאבי היצירתיות והמשחק האצורים בכל מטופל. טבילה בו באמצעות היצירה והשימוש בדמיון, מאפשרת התנסות בחוויה של פיצוי ותיקון על ידי בריאת מציאות רצויה, שונה מזו שיצרה את המצוקה (Moreno, 1961).

גם טקס, ריטואל, סיפור או יצירה, מהווים מכל מתוחם שבו מתקיימת חוויה של סדר ואפשרות לטרנספורמציה ביחסים (באומן, 2002). אליצור (1994) מתייחסת לחופש שבתוך המסגרת: מחד גיסא – חירות לדמיון, לרגשות וליצרים ומאידך גיסא – שמירה על גבולות מוגדרים. הטיפול ביצירה והבעה משמש גשר להתחברות רגשית באמצעות השלכה והפקת תוצר. מוצר מוחשי, כמו: מיצג, הצגה, טקסט או ציור, מאפשר התבוננות חוזרת בנושאים המרכזיים שעלו בטיפול, במרחק של זמן ומזוויות ראייה חדשות, ומאפשר למטופל חוויה חיובית של הישג, התפתחות והצלחה.

טיפול הממוקד אך ורק בילדים למשפחות גרושות, ללא מעורבות מלאה של הוריהם, אינו מספק וצריך להינתן כמוצא אחרון. התערבות טיפולית צריכה להיעשות עם התא המשפחתי החדש שמתחיל לקרום עור וגידים (לויטה ועמיתים, 1997). בספרות המקצועית ניתן למצוא תכניות התערבות קבוצתיות מגוונות (שכטמן, 2010; Ben-Amitay et al., 2010), אולם המודל המתואר כאן הוא חדשני ואינו מופיע בה.

מודל העבודה

רציונל

צוות ויצ"ו הגה את התכנית "עוף גוזל", שנועדה לאמהות גרושות וילדיהן, במטרה לסייע להם להתמודד עם מצבם החדש. הרציונל שעמד בבסיס מודל העבודה היה

לדמות תא משפחתי מזין ותומך בן שלושה דורות: מתנדבות כ"סבתות" (סבתא כמסייעת במיתון השלכות שליליות של הורות יחידנית [גודקאר, 2009]), המנחים כזוג הורים והדיאדות כילדיהם.

החלטנו שהדיאדות תכלולנה אמהות וילדים, האחרונים בטווח גילאים קרוב. חשוב היה, לטעמנו, שילדי הקבוצה יהיו בעלי שפה משותפת, כדי להתאים את תוכני הפעילויות של הסדנה. מכיוון שלכל אם היה ילד אחד לפחות בטווח הגילים 4–8, קבענו טווח זה כבסיס לבחירה. הכרזנו שאם החובקת יותר מילד אחד, תגיע לסדנה רק עם הילד העומד בטווח הגילים שנקבע ושהצורך לשקם את הנוכחות והסמכות ההורית מולו גדול בהשוואה לילדיה הנוספים; זאת מתוך תקווה שהאמהות תעשינה שימוש בכלים וביכולות שתרכושנה גם עם ילדיהן האחרים, המבוגרים יותר (גילאי 9–13).

מודל ההתערבות הנוכחי לוקח בחשבון את עקרונות הטיפול הקבוצתי ונשען על עקרונות התרפיה בהבעה ויצירה. תרפיה זו מבוססת על ההנחה כי מחשבותיו ורגשותיו של אדם נובעים מהלא-מודע, ובאים לידי ביטוי בעיקר בשפה האמנותית, באמצעות דימויים בלתי מילוליים, סמלים ומטפורות (Moreno, 1961). ראינו לנכון שהסטינג (setting) יהיה קבוע, על מנת ליצור ביטחון. כדי להגשים רצון זה, יצרנו ריטואל טקסי קבוע שהופיע בכל מפגש. תפקידו של ריטואל טקסי הוא ליצור מרחב מתוחם המאפשר כניסה למצב רגשי, נפשי או רוחני שבו המטופל עובר חוויה והשתנות בנוכחות מישהו אחר (באומן, 2002).

הסיפור "ככה נעשיתי שודד ים" (לונג ושנון, 2003) ליווה את הסדנה החל מהפגישה הרביעית. הסיפור נבחר מתוך אמונתנו כי בכוחו ליצור מרחב שיאפשר סדר וארגון בתוך הסערה שהתחוללה בחייהם של משתתפי הקבוצה, תוך שמירה על חופש היצירה והדמיון, וכי יסייע לנו ליצור מסגרת כללים ברורה. כיוון שהסיפור המדובר היה הגורם המכוון, זה שעלילתו מלווה עקב בצד אגודל את ההתפתחות הטבעית שהתרחשה בתהליך הסדנאי, בחרנו בו לתיאור התהליך.

אוכלוסייה

אוכלוסיית הסדנה כללה אמהות צעירות (29–38) גרושות, מיד לאחר גירושיהן (עד 18 חודשים לאחר הגירושין), וילדיהן, גילאי 4–8: ילד אחד בן 8, ילד בן 7, שתי ילדות בנות 6, ילד וילדה בני 5 וילדה אחת בת 4.

מטרות

מטרות הסדנה היו: (א) לחזק ולהדק את הקשר אם-ילד על ידי שיקום השיח התקשורתי ביניהם; (ב) לטפח הקשבה אמפתית של האמהות לילדיהן; (ג) להעלות את ביטחונן העצמי ומסוגלותן ההורית; (ד) להקנות להן כלי התמודדות שיסייעו בידיהן להציב לילדים גבולות ולאכוף אותם.

סטינג (setting)

בקבוצה השתתפו שבע דיאדות, חמש מתנדבות ושנינו, המנחים – אנליטיקאית קבוצתית ומטפלת בפסיכודרמה וביבליותרפיסט. אנו, המנחים, נפגשנו לפני כל מפגש סדנה, במטרה לנתח את המפגש הקודם, להתבונן בתהליך ולתכנן את המפגש הבא. במהלך

מפגשים אלה, כל אחד מאתנו תרם מתחום מקצועו וניסיונו. בהדרכה ההדדית עלו תכנים הנוגעים לתהליכים מקבילים של "הורה-ילד". הצורך בהקשבה, בקבלה ובתרומה הדדית היוו את בסיס הקשר בינינו והיוו מודל לחיקוי בקרב האמהות. לאחר מכן, ערכנו פגישה עם המתנדבות לעבודת הכנה, תוך כדי הסקת מסקנות מהפגישה הקודמת. המתנדבות לקחו חלק פעיל בהכנת כל מפגש, ליוו את הדיאדות במהלכו והשתתפו באופן פעיל בשיחות סיכום ומשוב שבועיות. המתנדבות צוותו, מוקדו והונחו על ידינו לעבודה עם דיאדות ספציפיות, תוך מתן דגש לנקודות חשובות לפי אופי הפעילות ומטרותיה. הסדנה נמשכה לאורך 13 מפגשים שבועיים, בני שעתיים. במפגשים שמנו דגש על פעילויות יצירה כבסיס לרכישת מיומנות משחקית יצירתית וכשפה מחברת ומשותפת לאמהות ולילדיהן. פעילויות יצירתיות ומגוונות, כמו: סיפור, משחק ואמנות, היוו מענה מתאים למטרה זו.

יצרנו בסדנה טקסים וכללים קבועים: הפגישה נפתחה בפעילות לכלל המשתתפים באמצעות משחק פעיל (למשל, "ים-יבשה"), משולב בדמיון ויצירתיות. לאחר מכן, התכנסנו לישיבה במעגל והקשבה לסיפור. בהמשך כל דיאדה התיישיבה סביב שולחן נפרד, יחד עם מתנדבת קבועה, להמשך פעילות, ולבסוף, התכנסנו למליאה שבה כל דיאדה הציגה את תוצריה וזכתה להכרה מעצימה. בפגישת ההיכרות עם האמהות בלבד, לפני תחילת הסדנה, עלה צורך עז מצדן למרחב שבו תוכלנה לשתף ולקבל תמיכה. כדי לענות על צורך זה, שינינו במעט את התכנית המקורית ויצרנו מבנה שבו מחציתו של כל מפגש שלישי הוקדשה לאותו מרחב, כלומר מפגש שלנו, המנחים, עם האמהות, ללא ילדיהן. בעת מפגש זה, הילדים עסקו בפעילות יצירה עם המתנדבות בחדר סמוך, ובהמשך, תת-הקבוצות התאחדו לפעילות משותפת.

ההתרחשות בסדנה על פי ציר התפתחותו של הסיפור "ככה נעשיתי שודדי ים"

גיבור הספר הוא ג'רמי – ילד הנופש עם משפחתו על שפת הים ומגלה לפתע ספינת שודדי ים. מפקד השודדים מתרשם מכישורי החפירה בחול של ג'רמי ומציע לו להצטרף אליהם להפלגה ולסייע להם לחפור מחבוא לאוצר שמצאו. ג'רמי מסכים בשמחה, וכך הוא יוצא עם השודדים להרפתקת חייו.

בסיפור, הילד ג'רמי מצטרף לספינת שודדי ים כחבר צוות ומגלה שאין בה חוקים וסמכות.

אף אחד לא אמר לנו לגמור את התרד או לאכול את הגזר בפה סגור [...] ואף אחד לא אמר "בבקשה" או "תודה" [...] אף אחד לא אומר לשודדי ים ללכת למיטה, להתרחץ או לצחצח שיניים [...] שודדי ים לא עושים שום דבר שהם לא רוצים לעשות [...] רציתי להיות שודד ים לנצח.

עולם ללא כללים כמו זה שבסיפור הוא כביכול חלומו של כל ילד. אולם גם ג'רמי וגם משתתפי הסדנה היו כמהים לארגון והובלה מצד דמות המבוגר, שיניח עבורם גבולות ברורים אשר באפשרותם ליצור יציבות וסדר בחייהם, ויאכוף אותם, ועל כך עמלנו.

שבועיים לפני ההפלגה לטריטוריה לא מוכרת היינו עסוקים בהכנות.¹ ההפלגה למעמקי הסדנה ותכניה הייתה מסע משותף של אמהות עם ילדיהן, ולכל האמהות הייתה זו התנסות ראשונית בתהליך סדנאי תרפויטי. פגשנו את צוות המתנדבות שתלויה אותנו במסע הזה וקבענו יעדים. המתנדבות בויצ"ו היו בעלות ניסיון בעבודה חינוכית, אך גם להן ההפלגה שהצענו ודרכיה היו חדשות.

שבוע לפני ההפלגה פגשנו את האמהות. בפגישה הזאת, אנו, מנחי הסדנה, קברניטי הספינה, דיברנו על כללים בסיסיים בעולם הספנות ועל הספינה הזאת בפרט, שבה יכולים לשוט רק זוגות של אם וילד. הדרישה שבסדנה תשתתפנה דיאדות קבועות נתקלה בתגובות קשות מצד אמהות שחובקות יותר מילד אחד. הסברנו שהילדים הנוספים יפליגו בספינה סמוכה, בליווי ימאים אחרים. לבסוף, חרף הקושי המופגן, האמהות נענו לבקשתנו ובחרו בילד אחד. גיבשנו דברים שהיה עדיף לדון בהם על היבשה, ולא בלב ים.

הרגע הגיע והכרזנו על יציאה לדרך. הים סער. זוגות זוגות צעדו האמהות וילדיהן אל סיפון הספינה. עוד צעד ועוד אחד אל הלא ידוע. מעולם לא שטו בספינה כזאת, מעולם לא אל היעד הזה. ועכשיו הם היו כאן, והאמהות חיפשו אופק שישא אתו הבטחה למשהו חדש. הן ביקשו שניקח אותן אל היעד, ואנחנו הדגשנו שבספינה הזאת כולם חייבים לעבוד קשה.

במפגש הראשון האמהות וילדיהן נכנסו אל חדר הסדנה, לאחר שהראשונות נפרדו למגנית לבן משאר ילדיהן, ליד הדלת. נוצרה התנגדות של האמהות לכלל של סגירת הדלת, שנקבע על ידינו, המנחים. אנו התעקשנו ליצור חיץ ברור בין חדר הסדנה לשאר המבנה, שבו ישנם חדרים והתרחשויות נוספים, מתוך הסמליות ש"סגירת הדלת היא קריטית לספינה הזאת, ואם הדלת פרוצה, מי הים עלולים להציף אותה ולהטביעה". דומה היה שהאמהות חשו כלואות ועל כן ביקשו להשאיר פתח כלשהו. ההתחלה התאפיינה ביציאות וכניסות בלתי מבוקרות מחלל החדר, קולניות רבה ופיזור פיזי של המשתתפים על סיפון הספינה העמוס באביזרים, פעולות שהשרו אווירה כאוטית. המתנדבות ניסו להבין את תפקידן ולהשתלב, וכתוצאה מכך הן היו שקטות ו"משותקות". הנוכחים בחדר התנהגו כילדים – ניסו להבין מה מותר ומה אסור, ותלו בנו עיניים, כפי שמלחים מחכים להנהגתו של רב-החובל. האמהות, כמו טובע הנאחז בקרש הצלה, באו למפגשים בציפייה לגאולה – התייחסו למפגשים כאל גלגל הצלה, וציפו שהמנחים יטפלו בילדים ויאפשרו להן מעט מרחב נשימה. הצורך שלהן במרחב זה עלה בפגישה שנערכה עמן בלבד (הפגישה השלישית). אחת האמהות אמרה: "אני שולחת את הילדים לישון בשבע בערב למרות שהם מתחננים להישאר ערים עד יותר מאוחר. העיקר שיהיה לי שקט".

המשימה שלנו כמנחים הייתה להגדיר מכל שאליו יוכלו להתנקז הרגשות. כבר בפגישה הראשונה התחלנו בהנחלת ריטואל כמסגרת בטוחה ומוגנת. למפגש הייתה מטרה

1 אנו משתמשים בתיאור הסדנה בדימויים הלקוחים מהסיפור – ספינה, הפלגה, סערות, נמל מבטחים וכדומה. לצורך הזרימה החופשית של הכתוב, החלטנו לוותר על המירכאות הכפולות בעת השימוש בדימויים אלו.

כפולה: האחת – לייצר חיבור ושיתוף פעולה בתוך הדיאדה, והשנייה – ליצור זאת בין הדיאדות.

פתחנו בפעילות לכל המשתתפים, באמצעות משחק פעיל. לאחר מכן, התכנסנו לישיבה במעגל ושיחקנו בכדור. משתתף שאחז בכדור ציין את שמו ובחר בבעל חיים שהוא אוהב ובכזה שמעורר בו פחד. במפגש השני ריטואל המעגל והכדור כבר היווה עוגן. הילדים שמחו לחזור אל המוכר ואף סיפרו על מקרה שקשור לאותו בעל חיים. כשהמקום הפך בטוח, נוצרה אפשרות להעמקה.

לאורך המפגש התרחשה תנועה מתמדת של הילדים אל שולחן הכיבוד ושוב אל המעגל, כמו צוללן שעולה לנשום אוויר, לפני שיצלול חזרה אל תוך המים. אך גם העוגיות המתוקות והמשקה המחמם לא סיפקו את הרעב והכמיהה שלהם להזנה והכלה.

כחלק מרצוננו ליצור מרחב שיאפשר נראות של הילדים בעיני אמותיהם ושל האמהות בעיני עצמן, קיימנו את פעילות "השעון". הכרזנו על נושאי שיחה ועל "שעה" שבה כל דיאדה נפגשת עם אחרת. הפגישות הקצרות התקיימו סביב שולחנות שהיו פזורים בחדר. ליד כל שולחן ישבה מתנדבת ש"חיכתה" לדיאדה, כמו נמל המחכה לספינה שתעגון בו עד שתצא שוב למרחב. הנושאים שהוכרזו לשיחה התמקדו בהיכרות האמהות עם עולמו של ילדן (למשל, "מה אני לא אוהב לעשות?" "איזה אוכל אני אוהב?" "מי החבר הכי טוב שלי?").

מפגש זה ייצג גם את הקשרים בין האמהות. שתיים מהן ניסו לחמוק מפגישה הדדית, לאחר מכן התברר כי ישנו קרע בין השתיים על רקע רומנטי. שתיים נוספות לא זזו משולחנן המקורי ונותרו ישובות בו עד תום מפגשי השעון. אחת האמהות ביקשה להיות רק עם ילדה ולא עם דיאדות אחרות, ואנו חשנו כי היא אומרת לנו: "היו לי להורים, איני רוצה אחים", ומאירה על הקושי של ילדה "לחלוק" את הוריו עם אחיו.

פעילות הקולאז' אפשרה לאמהות לראות את ילדיהן. בפעילות, כל ילד הדביק תמונות נבחרות מכתבי עת, כאלה המייצגות את עצמותיו ואת אהבותיו. הייתה זו הפעם הראשונה שהילדים זכו למחיאיות כפיים מהקבוצה, ומכאן, גם לחוויית נראות, הכלה והזנה. חוויה זו היוותה תיקון לחוויות קודמות של אי-נראות בבית. כך מתבטאת חוויית אי-נראות בסיפור:

רציתי לספר לאבא, אבל הוא בדיוק ניסה להעמיד את שימשיית החוף. ניסיתי לספר לאמא, אבל היא בדיוק מרחתה קרם הגנה על אחותי התינוקת. אז חזרתי לארמון החול שלי אבל שמתי עין על שודדי הים.

כששודדי הים מגיעים אל החוף, סיטואציה שיש בה חרדה, פחד ונזקקות, הוריו של ג'רמי הופכים לבלתי נגישים; ואילו על הספינה שלנו, השתדלנו לגרום לאמהות לראות את הצרכים של ילדיהן, ובו בזמן אנו היינו נגישים עבורן – לספק את צורכיהן ולהכיל את מצוקתן.

במפגשים הראשונים של הסדנה כמה אמהות גילו קושי לשחק. קושי זה הועצם על רקע כמיהת הילדים לשיתוף פעולה. בניסיון לגשר על הפער בין שפתם של הילדים

ובין זו של המבוגרים, יצרנו מרחב שבו כל המשתתפים ישוחחו בשפה אחת, יצירתית ועשירה בדמיון.

לא היה משעמם לרגע בספינה. שוודי הים לימדו אותי להגיד מילים של שוודי ים, כמו "עכבר יבשה" [...] כשהגיעה שעת ארוחת הערב, כבר דיברתי שוודי-ימית מושלמת.

המרחב שיצר את השפה הסמלית בא לידי ביטוי בפגישה עם האמהות. הן כתבו מכתב הנשלח אליהן, כביכול, על ידי ילדיהן. האמהות התרגשו ובכו בעת השמעת המכתבים וההקשבה לתוכנם. המכתבים שיקפו את הצורך האדיר באמפתיה למצוקה ההדדית, הן של הילדים והן שלהן: "קשה לי, קשה לי שאת ואבא רבים כל הזמן ואני לא יכול לראות אותן. קשה לי שאת עובדת כל כך קשה ואת עייפה"; "אני מאוד אוהבת אותך, באמת, אפילו שלפעמים אני אומרת את ההפך או דברים לא יפים", לצד הבקשה, "אל תוותר עליי": "תמיד בסוף את מוותרת לי – ואולי בגלל זה אני קצת יותר מדי רעה". עצם העובדה שכולן השתתפו יצרה לכידות. הן החלו למצוא בקבוצה מקור להכלה. המרחב הסמלי סימן ראשיתה של שפה רגשית ואמפתית, לעצמן ולילדיהן.

בסיפור, שוודי הים מעניקים לג'רמי חוויה ילדית משחקית שרחוקה שנות אור משעמום. שוודי הים נוהגים כילדים ורב-החובל כאביהם. במקביל, בסדנה, האמהות התקשו להיות "שוודי ים" וגם "רב-חובל", מתוך חשש שהסמכות ההורית תיפגם אם תשחקנה ותדברנה בשפת הילדים. האם אפשר להיות שווים במשחק, אך שונים בהגדרות התפקיד הפנים-משפחתיות? ביקשנו ליצור עבור האמהות קרקע שתאפשר שילוב בין השניים – קרבה וסמכות.

טקס הישיבה על המזרנים אפשר לאמהות להיות "בגובה העיניים" עם הילד, לכופף את הגוף ולגלות גמישות – מוכנות לתנועה פיזית, לפני התנועה הנפשית הפנימית. ככל שחלפו המפגשים, האמהות השתתפו יותר ויותר בעולם המשחקי, וניכר היה שהן אף נהנות מכך. השותפות לשפה אחת – "שוודי-ימית" – יצרה אצלן חיבור אל ה"ילדי" – אל הילד שבהן ואל הילד שלהן.

כשהם הגיעו לחוף, ראש שוודי הים יצא מהסירה [...] הסתכל על תעלת המגן ואז צעק [...] "הוא יודע לחפור, הבחורון הזה, יודע לחפור כמו שצריך!"

שוודי הים מעניקים לג'רמי חיזוק חיובי באשר ליכולתו לחפור בחול ונותנים לו מקום של כבוד בצוותם. ג'רמי מוקסם מהצעתם. במקביל, בסדנה, הדגשנו את המשמעות המיטיבה שטמונה בחיזוק חיובי לכוחותיו של האחר.

ראשיתו של הסיפור בבנייה. הילד ג'רמי בונה ארמונות בחול. בניית ארמונות בחול משולה לאשליה. אנו ניסינו להמיר את החול המתפורר לחומר יציב יותר. בפעילות של בניית הבית השתמשנו בחומרים מוצקים (קופסאות קרטון), על מנת ליצור בית יציב שיוכל להכיל את השינויים שהתרחשו בו, ולא ייפול מהרוח המאיימת, כפי שקורה בסיפור "שלושה חזרזירים" של האחים גרים. מסיפור זה עלו שני עיקרים: ראשית, רק בית חזק הבנוי מלבנים עומד בפני הסכנה; שנית, על מנת לבנות בית יציב דיו, יש לעשות מאמץ, ועליו להיעשות לאורך זמן.

הילדים התבקשו ליצור חלוקה פנימית לביתם, לקשטו ולתלות שלט כניסה בנוסח "כאן גרים". כמו כן, היה עליהם לנסח יחד עם האמהות, תוך משא ומתן, את כללי הבית. האמהות התבקשו לתפקד כמוציאות לפועל בלבד. לצד התוצרים המרשימים והחיזוקים ההדדיים, חלקן התקשו לאפשר לילדים להוביל. הורגשה תחרות גלויה וסמויה. אם ובתה התישו אחת את השנייה במאבק בלתי פוסק על עיצוב הבית. כאשר הן התבקשו להציג, האם ביקשה שלא לעשות זאת: "לא הספקנו" ו"לא יצא לנו טוב", ואילו הבת התעקשה להציג וזכתה מהקבוצה למחמאות, שחיזקו גם את האם. הפעילות אפשרה לאמהות מרחב גדול של מתן חיזוקים חיוביים מילוליים לילדיהן.

כשיפורו של ג'רמי הוקרא בסדנה, עלו קולות צחוק רמים מהילדים בכל פעם שסופר על מנהגיהם ה"קלוקלים" של שודדי הים, כמו: "שודדי ים לא לועסים", "לא משכיבים לישון". הילדים ודורון, המנחה, הכינו הצגה המבוססת על הסיפור. התבצעה חלוקת תפקידים להצגה: שתי ילדות בחרו לגלם את האם, אך אף אחד מהילדים לא בחר בדמות האב, שהוצאה לגמרי החוצה. הילדים הציגו וזכו לתגובות חמות מצד הקהל – האמהות והמתנדבות. במקביל, האמהות קיבלו הדרכה מיהודית, המנחה, בנוגע להמשך המפגש יחד עם כלל הילדים, הכנת סעודת ט"ו בשבט. תוכן ההדרכה התמקד בהנחלת ואכיפת כללים וגבולות שיחולו בזמן חיתוך סלט פירות.

במהלך שגרת חיי שודדי הים בספינתם, ג'רמי מוצא כי הוא זקוק לדברים מסוימים שאין ביכולת שודדי הים לספק:

אבל אז גיליתי מה עוד הם לא עושים [ההדגשה של הכותבים] [...] שודדי ים לא משכיבים לישון [...] אפילו לא טרחתי לשאול על נשיקת לילה טוב. לא היה קל להירדם בלי סיפור.

בסדנה עלה במופגן הרצון לקבל הזנה רגשית, שאינה בנמצא בקרב שודדי הים. למעשה נוצרת משוואה, שחום רגשי וכללים חד הם. האמהות אכן הנחו את ילדיהן ואכפו משמעת בנושא הסכנה הטמונה בעבודה עם סכין. הילדים נהנו מהתפקיד הבוגר שהוענק להם – חיתוך סלט כחפירת בור, והאמהות הצליחו לנווט בין דאגה לילדיהן ושמירה קפדנית עליהם לבין הנאה ונתינת חיזוקים חיוביים. סעודת ט"ו בשבט הולידה רגע קסום של מרחב שבו כולם הזינו את כולם. הפעם, לעומת שולחן הכיבוד מהמפגש הראשון, ההזנה המוגדרת, סלט הפירות, הייתה לגיטימית כחלק מטקס.

אף שדמות האב הוצאה קודם לכן לחלוטין מההצגה, עלתה ושבה הכמיהה לדמות שכזו. בזמן הארוחה, התפתח מאבק בין חמישה ילדים "מי ישב ליד המנחה? ומי מולו?" מתוך חיזוקו והתפתחותו של הקשר אם–ילד התאפשר לילדים גם להביע, אולי לראשונה, בקול רם ובנוכחות אחרים, את כאבם מהיעדר אב זמין. לאורך הסדנה, דורון, המנחה שימש כתחליף אב. הוא היה פנוי וקשוב לילדים, שיחק עמם ויצר עמם קרבה באמצעות קריאת סיפורים; זאת לעומת בקשתו של ג'רמי שיקראו לו סיפור לפני השינה, שאינה נענית.

מה שדוחף את ג'רמי חזרה אל חיק הוריו, דחף גם הילדים בסדנה אל חיק אמותיהם:

פרצה סערה. רעמים וברקים וגלים עצומים.

בחציו הראשון של המפגש השישי, שהוקדש לפגישה עם האמהות, פרצה סערה סביב נושא הפגישה – "התנהגות וענישה". מתוך השיח עלה כי כולן חוו ענישה בילדותן, וזו הובילה מצדן להתייחסות חד-ממדית אל שימוש בענישה ככלי היחיד להנחת סמכות. האמהות הביעו תסכול גדול ומתמשך באשר ליכולתן להציב גבולות לילדיהן ולאכוף אותם. השיחה בחדר פרצה את גבולות הזמן, והאמהות הפעילו לחץ להמשיך את הפגישה. קבענו מועד חדש. העובדה שאיחרנו לחצי השני של המפגש יצרה תחושה של סערה בקבוצה כולה, חוסר שקט מצד האמהות והילדים כאחד. כמו ג'רמי, כך גם משתתפי הסדנה חיפשו משהו שיאמר להם שהכול בסדר, שישמור עליהם ויארגן אותם:

לאף אחד לא היה זמן לשבת לידי ולהגיד לי שזה תכף יעבור. אף אחד אפילו לא שם לב אלי. החלטתי שבעצם, אני לא רוצה להיות שווד ים.

במהלך המסע בסיפור פורצת סערה, ושיאה הוא בפגיעת ברק בתורן, דבר המשבית למעשה את יכולת הספינה להמשיך במסעה כפי שתוכנן. הסערה – גורם עליון, מאפשרת לג'רמי להגשים את רצונו ומכריחה את שוודי הים לקבל החלטה מחודשת בנוגע לנתיבם. ג'רמי מנצל זאת ומנווט אותם חזרה לביתו, שם הוא קובר את האוצר.

הסערה המטלטלת דחפה גם אותנו, המנחים. בסדנה, הובלנו את הצורך בבנייה משותפת של ארגון וסידור לוח זמנים פנים-משפחתי בתוך הדיאדות, לוח זמנים שיכיל בתוכו כללים קבועים ומוסכמים בין האמהות לילדיהן. הקבוצה התפצלה לדיאדות שעבדו על כתיבת חוזה בין האם לילד. הדגש בתהליך הזה היה על התקשורת בין האם לילד, ניהול משא ומתן ופתרון קונפליקטים, תוך ראייה משותפת של את המטרה על ידי הדיאדה. הסוגיות שהועלו היו: קימה בבוקר, השכבה מאוחרת, הכנת שיעורי בית, שמירה על סדר וארגון, עמידה בזמנים ויחסי אחים.

כחלק מהתהליך, האמהות והמתנדבות העלו הצגה בפני הילדים. האמהות גילמו את ילדיהן (ובכך גם מימשו את החיבור לחלק הילדי שלהן) והציגו מצבים שנלקחו מתוך החווים שזה עתה נכתבו ונחתמו, כמו: "לא רוצה לקום!" "לא רוצה להכין שיעורים!" המתנדבות גילמו את האמהות. הילדים צפו והגיבו בצחוק ובמבוכה. הם התבקשו על ידי המנחים להתערב ולמצוא פתרונות כדי לפשר בין ה"אם" ל"ילד", ורובם נטלו חלק בפתרון הקונפליקטים שעלו בהצגה. חלקם אף קם והדגים כיצד יש להתנהג ובאיזה מלל צריך להשתמש. באחת הסצנות התעורר ויכוח בין ה"אם" ל"ילד" באשר להגעה לארוחת הערב בזמן. אחד הילדים התערב: "אני חושב שהילד צריך לשחק במחשב רק עד השעה שבע ואז ללכת לאכול". ילד זה סיפק למעשה פתרון לסיטואציה מתוך חייו שלו. הדיאדות התבקשו לבחור דבר אחד או שני דברים מתוך החוזה ולהתחיל ליישם זאת בבית. במהלך שתי הפגישות הבאות הם שיתפו את שאר המשתתפים בתוצאות. בכל דיאדה הייתה לפחות הצלחה אחת.

ממקום של הצלחה ותחושה חיובית שבנו לדיון שחולל את הסערה – ענישה והקושי של האמהות לאכוף גבולות וכללים. הילדים יצרו בובות, והמתנדבות דובבו את הבובה תוך הדגשת תהליך של יצירת דמות בעלת עולם תוכן. חלק גדול מה"בובות" התייחסו לחוקים הנוקשים אצל האם, לעומת ה"כיף" אצל האב (חוסר הגבולות), ונקטו ביטויים של פיצול ורגשות דו-ערכיים כלפי האם. בובה ושמה שימי אמרה: "אני מאד אוהב את אימא, והיא מכינה לי אוכל טעים, אבל אני שונא את אימא כי היא לא נתנה לי ללכת לחבר".

בתחילת פגישה זו, אחד הילדים יצא מהחדר ושהה עם אחיו ואביו, ואילו אמו המשיכה להשתתף בסדנה לבדה. בתום המפגש, המנחה ניגש אל הילד וסיפר לו בקצרה את הסיפור שסופר בסדנה. הוא שיתף אותו, ולא העניש על היעדרותו. בפגישה הבאה הילד כבר השתתף בכל מאודו וציין שהרגיש ש"הפסיד" בכך שלא נכח בפגישה, היות והוא אוהב סיפורים.

"ואם מתישהו תרצה שנעזור לך", הוסיף זקן-צמה, "תניף את דגל שודדי הים בראש העמוד".

לאחר שג'רמי קובר את האוצר בחצר האחורית של ביתו, הוא מקבל משודדי הים דגל. בפגישה האחרונה עם האמהות הכנו תעודות הוקרה ומדליות לילדים, עם דגש על האיכויות והכוחות שלהם, בעיקר הודגשה הצלחת יישום החוזים בבית. במקביל, המתנדבות הכינו עם הילדים מתנה לאמהות. בתום הפגישה עם האמהות הצטרפנו אל הילדים והמתנדבות וערכנו טקס שלוה בצילום חלוקת התעודות והמדליות. התרגשות גדולה אחזה בכולם לנוכח תחושת ההצלחה מההישגים המוחשיים. הסדנה, כמו הספינה, ניוטת במסע שאפשר לידה מחודשת. זוגות זוגות צעדו כל אם וילדה לבמה, התחבקו וצולמו למזכרת. כמו ג'רמי, גם הם יוכלו לזמן לעצמם מתוך עצמם את החיבור שנוצר ביניהם, לאפשר ל"אוצר" שגילו בסדנה להדהד כקול מרגיע המבשר שאמנם ישנן סערות, אך ישנם גם ימים שקטים, ולאמץ לעצמם את העובדה שהעשייה המשותפת והחיבור שהתהדק והתחזק הם שהשיטו אותם לחוף המבטחים.

בהתבוננות רפלקטיבית על התהליך ממרחק של זמן, ניתן לומר, כי האמהות הצליחו לעבד את אבדן התא המשפחתי. מדיווחיהן עלה כי נוצרו מרחבי זמן גדולים ורבים יותר במהלך שגרת יומן שבהם בילו יחד עם ילדיהן. הן הצליחו להשיב לעצמן את הביטחון בתפקודן ההורי ולהוות מכל לילדיהן. מדיווחיהן עלה כי הן הצליחו לכונן בשיתוף ילדיהן סדר יום מאורגן על פי זמנים, שבו כל אחד אחראי ומחויב לכללים שחוקקו יחדיו. רמת שיתוף הפעולה מצד הילדים הייתה גבוהה, וכתוצאה מכך, פחתו מקרים של עימות, כעס ותסכול. הילדים זכו בחיבור מחדש להוויית הילדות: לשחק, להקשיב לסיפור ולזכות בהזנה רגשית מצד האם.

דין

גשר מעל התהום בדיאדה אם-ילד

במוקד הסדנה המתוארת לעיל עמד הצורך לבנות גשר מעל התהום שנפערה ביחסי אמהות-ילדים, ולהבנות מכל בעל יכולת החזקה, הזנה והכלה, שניתן לטפח בו את הדיאדה ולפתח בתוכו דיאלוג חדש. פגשנו בתחילת התהליך תא משפחתי מפורק, ילדים שהתקשו לעכל את גירושי הוריהם, ואמהות גרושות שתפקודן ההורי נפגם. התפקוד ההורי נמצא במצב החמור ביותר שנה לאחר הגירושין (Garner, 2009; Hartnup, 1996). הפרת האיזון שהיה קיים במשפחה מצריך "חיווט" מחודש של מעגלי האינטראקציות בתוך התא המשפחתי (לויטה ועמיתים, 1997). כדי שניתן יהיה לעבוד ביעילות על המשימה (נוטקביץ, 2003) ועל מנת שהעצמי לא יתפרק (נצר,

(2004), יש צורך במכל בעל גבולות מוגדרים. כל צורה סגורה עגולה או סגלגלה היא סמל למכל, המסמל שלמות הכלה אימהית, סבלנית, מגוננת ומאפשרת טרנספורמציה של התפתחות וצמיחת חיים נפשיים (נצר, 2004; עופרים, 2002). בהתאם, המעגל שבו ישבנו בסדנה חבק והכיל את כל המשתתפים. בבסיס העבודה בסדנה עמד עקרון שמירת גבולות ברורים וקבועים במרחב הפיזי והסמלי. הקפדה על דלתות סגורות, על התחלה וסיום בזמנים קבועים ועל סדר וארגון המרחב הפיזי כסמל למרחב הנפשי, יצרו תחום מוגדר של החזקה והכלה מזינה. במקביל, בהלימה לבאומן (2002), יצרנו קרקע של ריטואל טקסי ומשחקי להידוק הקשר אם-ילד. הסדנה כספינה היוותה מקום שבו התאפשרה גדילה הן של האמהות, הן של הילדים והן של היחסים ביניהם.

האמהות הציגו את ציפיותיהן מהסדנה: קבלת כלי התמודדות עם המצוקות שלהן עצמן בבדידותן ועם המצוקות וההתנהגויות של ילדיהן. לטעמנו, האמהות ביקשו החזקה, הכלה והזנה. מרביתן היו ”קפואות” מול הפעילויות שהצענו. האפתיה וחוסר האנרגיות שהפגינו ביטאו אולי את מחסומן הרגשי והיצירתי מול ייאושן מהתהום שנפערה בינן לבין ילדיהן; ”תפקודיו של הורה, אשר נושא עמו מטענים מכבידים של קונפליקטים בלתי פתורים, ייחסמו. חסימה זו סבירה עוד יותר כאשר הזוגיות התפרקה” (ויניקוט, 2002, עמ’ 252). ה”מחסום” כנראה לא אפשר יצירת מפגש גלוי של האמהות עם עצמן, עם הילד ועם חברות הקבוצה. בתחילת התהליך, האמהות כולן הציגו קושי ניכר בשיתוף פעולה עם התנועות שהצענו במרחב המשחקי, אולי פחדו מאבדן סמכותן, אם תשחקנה ו”תתיילדנה”, ואולי היה זה מתוך רצון שיזינו אותן ללא פעולה מצדן, כמו שמזינים ילדים. ייתכן שהן התקשו לעשות מאמץ, להתגייס ולהתמסר לתהליך, מחוסר אונים וגם מחוסר אמון, המאפיין שלב התפתחותי ראשוני בקבוצה (Ben-Amitay et al., 2010).

הקושי במילוי תפקידן ההורי והרצון לשפרו נבע אולי גם מהניסיון לפצות על בדידותן ועל המחסור בשותף לחיים. ייתכן שהן הזמינו את ילדיהן לחלל שנוצר וראו בהם שותפים חליפיים, כמו בסיפור, שבו שוודדי הים מטילים על הילד ג’רמי עבודה ואחריות של מבוגר. האם הייתה זו כמיהתן הסמויה של האמהות שילדיהן יתבגרו במהירות, שלא תצטרכנה להתמודד גם אתם?

לעתים קרובות, כמעט עד אמצע הסדנה, נדמה היה שציפיותיהן מהילדים שיהיו מבוגרים הקשו על חיבורן למרחב המשחקי ומכאן – לילדיהן. אולם בחלון הזמן, נראה כי המרחב המשחקי אפשר לאמהות להתחבר ל”ילד הפנימי” שבהן ולתת לו ביטוי. מצד שני, משחק הוא פעולה שמאפשרת נסיגה, וייתכן שבכך שהתחילו לשחק, הן נכנסו למצב תחרותי, כמו ילדיהן. צפינו במפגשי אם-ילד שהמאפיין הבולט ביניהם היה מאבק כוחות, שהוליד, כדברי ישי ואורן (2006), בלבול בין התפקידים וטשטוש גבולות, ולפיכך עלה גם הקושי באכיפת הגבולות. באחת הפעילויות, שתי אמהות השתלטו על ”בניית הבית”, ולא אפשרו לילדיהן להביע את עצמם. ייתכן שהתנהגותן נבעה מקושי לאבד שליטה, מפחד מכישלון או מהתייחסות רבה מדי למוצר המוגמר. ניתן להסביר קושי זה גם בכך שהן עצמן, כמו ילדות, רצו לעשות סדר בתוך נפשן,

קרי לבנות את ביתן מחדש. חוסר הגבולות רק תרם לתחושת הכאוס, והאמהות נקלעו למצב של איבוד שליטה, נסחפות אל "הים הגועש", מחפשות חבל הצלה.

דרישתנו שבסדנה ישתתפו דיאדות קבועות נתקלה בהתנגדות קשה מצד האמהות שיש להן כמה ילדים. על מנת להגביר את תחושת ההחזקה ובעזרתה גם את ההכלה, עמדנו מול הסערה בנחישות. אנו זיהינו את מצוקת האמהות, אפשרנו להן לשוחח אתנו לאחר תום מועד הפגישה, היינו גמישים ופעלנו במצב של "השהיית גבול". השהיית גבול מאפשרת התפתחות ונביעה יצירתית בנוכחות זולת סובייקטיבי (פטרן, 2001). ביון מדגיש שמפגש טוב בין מכל ומוכל יוצר אובייקט שלישי משותף, המאגד התנסות מיטיבה של ההורה וילדו (Bion, 1967).

הפעילויות היצירתיות בסדנה המחישו את ההקבלה לבדיקת גבולות בתוך התא המשפחתי, השוואה בין המותר אצל האב לבין האסור אצל האם. הנגיעה הרכה וההשלכתית בפעילויות הייתה פועל יוצא של שיח, תקשורת ומשא ומתן, שסייעו לאמהות להיות המכל הקולט ולילד להיות המוכל, כפי שאנו היינו המכל והן מוכלות בתוכו. כך נוצרה מסגרת שהידקה את הקשרים הרגשיים בתוך הדיאדות, בין הדיאדות וביניהן לבין המנחים.

"שני בתים" – הקבוצה כמכל

בפגישה הרביעית התרחשה פריצת דרך בהתגייסות המשתתפים לתהליך. לראשונה הסדנה נחלקה לשתי תת-קבוצות: קבוצת האמהות עם יהודית, המנחה ה"אם", והקבוצה השנייה, הילדים ודורון, המנחה ה"אב". שתי הקבוצות מייצגות את שני הבתים. בקבוצת האמהות, שהתגייסו לתהליך באומץ ובכנות, נוצרה זיקה הולכת וגדלה לקשר עם דמות מזינה ומכילה. השתייכותן לקבוצת שוות אפשרה אמפתיה הדדית. נוצרה קבוצה מלוכדת, שבה נולדה אחווה אמהות התומכות זו בזו. יחד הן יצרו מכל מזין, שכוחו טמון, כדברי הכותבים, בקבוצה (Ben-Amitay et al., 2010).

הפעילויות שהצענו נועדו להפגיש את האמהות עם עולמם הפנימי של ילדיהן וליצור אמפתיה. הפעילויות אפשרו לאמהות לחוות את שני צדי המתנס – הן יכלו להתחבר ל"ילד הפנימי", וכך התעוררה אולי גם חווית ההכלה למצוקת ילדן. המכל התרחב, והיה באפשרותן לקחת אחריות ולחזק את החלק הבוגר שבתוכן. הורים טובים דיים, המצליחים לתמוך בפעולת הדמיון היוצר של ילדם ולהזדהות אתם, מאפשרים לילד לחוות חוויה של נפרדות והכלה (ויניקוט, 2002). החל מפגישה זו, האמהות הפכו לקהל אוהד ונלהב להצגות ולתוצרי ילדיהן. הן הצליחו לנקוט עמדה מאשרת ומחזקת עבור הילדים, ואלו זכו לתשואות ולאישור שכה חסרו להם. הילדים קיבלו והובילו החלטות, זכו ליחס מכבד, להתעניינות בדבריהם, לנראות. נוצר שיח והתפתחה תקשורת הדדית, שאפשרה גדילה מיטיבה בתוך הקרקע המפרה של הדיאדה.

במקביל, בקבוצה השנייה, הילדים הידקו עם המנחה "האב" את הקשר (אולי כפיצוי על דמות האב הנעדר). קשר זה הגביר את היכולת להיפרד מהאם ולהיות קשובים ומרוכזים בפעילות בעלת גוון רגשי. בהלימה לספרות המקצועית (Agazarian, 1994);

(Ben-Amitay et al., 2010), החלוקה לתת-קבוצות דימתה "היפרדות ונפרדות" שבין הורה-ילד. היפרדות מוצלחת דורשת בסיס בטוח (Mahler, 1972). האמהות הצליחו להיפרד מהילד לשעה, וכך לאפשר היפרדות ונפרדות. גם הילדים בתוך קבוצת השווים עברו תהליך, מתוך ידיעה שהמנחה "האב" הוא עוגן עבורם, וגם האם נמצאת בסמיכות. ייתכן שבעזרת הזיקה של המשתתפים למנחים כדמויות "הוריות", גבר והעמיק החיבור בין המשתתפים גם בכל תת-קבוצה (קבוצת האמהות וקבוצת הילדים). החלוקה לתת-קבוצות נמצאה יעילה בהנחת המכל הבטוח, ועמו המסר הסמוי כי ניתן לחיות בשלום עם שני בתים, זה של האב וגם זה של האם, והם מהווים יותר משניים – סינרגיה.

פרידה ולקט ההישגים

כמו בכל תהליך קבוצתי, כתגובה לא מודעת לקראת הפרידה הממשמשת ובאה מתגלים ניצני נסיגה (Brabender & Fallon, 2008). בכל תהליך טיפולי יש הרס הישן – תוך שמירה על הקשר עמו – ובנייה מחודשת, וישנה הפרידה, שכמוה כמוות, והיא דורשת טקס מיוחד משלה. בטקס זה של פרידה, יש לסכם את מה שאירע ולסדר את הדברים על פי חשיבותם, כדי לאפשר הפנמה (באומן, 2002). כפי שאירע בשלב הקיפאון ששרר בתחילת התהליך, כך האמהות נזקקו שוב להזנה, להערכה ולהוקרה, אך הפעם הן נזקקו גם לניפוף מסגרת.

בניית מאגר הכוחות הייתה אחת מהמטרות העיקריות שהיה עלינו לממש. חשוב היה לציין ולהדגיש את יישום הכלים שנרכשו. המפגש האחרון לוה בהתרגשות גדולה. ההישגים היו מוחשיים ומרשימים מאוד, כמו בניית לוח זמנים יומי של כל המשפחה. דיאדה אחת השכילה לנהל משא ומתן מוצלח סביב נושא ההשכבה וההשכמה; בדיאדה אחרת, הושג ניהול נכון ומיטיבי של התמודדות עם כעסים; בדיאדה נוספת נוצר בסיס של קשב מצד האם לצורכי ילדה, וכפועל יוצא – הבנה לצורך של הילד בשהות עם אביו. ההזנה הייתה הדדית. מטרת התכנית הושגה, הקשר אם-ילד התחזק והתהדק, והשיח התקשורתי ביניהם הפך לשיח מכיל מתוך הקשבה אמפתית. האמהות ציינו כי ביטחונן העצמי השתפר ומסוגלותן ההורית עלתה: הן רכשו כלי התמודדות שסייעו להן להציב ולאכוף גבולות עם הילד מתוך אמפתיה ומתוך היכולת להיות גמישות, ובעיקר, למדו לזקוף ראש ולא להתבלבל בין תפקיד המבוגר לתפקיד הילד...

גישתנו מאמצת מסר המדגיש את חשיבותו של המודלינג ההורי, המחזיק, המכיל והמזין. כאישה (55) וגבר (32), היוונו אנו, מנחי הסדנה, מודל של זוג הורים מצד אחד, ומצד שני היוונו כביכול מודל ליחסי דיאדה אם-ילד, בשל פער הגילים הנראה לעין בינינו.

מוקד ההתערבות הטיפולית נע במעגלים כמו אדוות: המעגל החיצוני – הקבוצה שמהווה את המסגרת, שאליה מכוונים תהליכי ההכלה וההזנה ובתוכה הם מתקיימים, הגרעין המרכזי – קשר אם-ילד, וסביבו – מעגל המתנדבות. המתנדבות "הסבתות" יצקו בהשתתפותן בסדנה נוכחות ממתנת, בהלימה לדברי גודקאר (2009), וכך נוצרה יחידה המדמה תא משפחתי בן שלושה דורות.

המשימה שהוטלה עלינו הייתה מורכבת, בשל ריבוי התפקידים שהיה עלינו למלא ובשל והלחצים שהופנו אלינו. להערכתנו, ההדרכה ההדדית והניתוח הרטרופקטיבי שערכנו לאחר כל מפגש, הסקת מסקנות, הצבת יעדים והבניה מחודשת, תרמו להתפתחות והעצמה של הקבוצה ובתוך הדיאדות במסגרת התערבות קצרת מועד. למעשה שחזרנו הצלחות של התערבויות טיפוליות בקבוצות קצרות מועד המתועדות בספרות המקצועית (Ben-Amitay et al., 2010; Toren et al., 2000). נראה כי יעד הסדנה הושג, ואולם אנו סבורים שמן הראוי שההיכרות הבסיסית והראשונית של משתתפי הסדנה עם מצע יצירתי כמקור הכלה והזנה תמשיך, תוך תחזוקה שוטפת, על מנת לשמר ולהפנים לאורך זמן את תוצריה ותוצאותיה, וכדי שתהפוך לחלק בלתי נפרד מחייהן של הדיאדות.

לסיכום, הצגנו מודל של התערבות קבוצתית קצרת מועד המבוססת על עקרונות התרפיה בהבעה ויצירה, תוך הדגשת מושגי ההחזקה, ההכלה וההזנה. אנו כזוג מנחים שימשנו כ"הורים" לקבוצה, כמכל המאפשר לאמהות לממש את הורותן. כאשר נוצר מכל שהחזיק וחיזק את ה"תא המשפחתי" – הקבוצה, התאפשר מרחב מוגן מטפח ומזין לצמיחה ולשינוי גם בתוך הדיאדות. נראה שהתכנית היוותה תשובה שלמה וסינרגטית לבקשת המשתתפות ומענה לציפיותיהן. מאמר זה עשוי לשפוך אור על תרומת הסדנה להעצמה הורית ולהידוק הקשרים ביאדה אם-ילד, ולהוות נדבך נוסף וחשוב למגוון תכניות ההתערבות הקיימות בספרות המקצועית בנושא גירושין והשפעתם על התא המשפחתי.

מקורות

- אליצור, א' (1994). לעשות את העולם לתחוח – הספרות ככלי להעשרת המטפל. **"כן": כתב נפש – רבעון לטיפול וחינוך יצירתי**, 4, 8–18.
- אשל, ע' (2002). מחשבות על הכלה, הזדהות, והאפשרות להיות. **שיחות, טז** (2), 137–144.
- באומן, א' (2002). טקסים ומשחקים ליצירת החלל המקודש. מתוך א' פרוני (עורך), **המשחק** (עמ' 152–162). תל אביב: ידיעות אחרונות.
- בן אהרון, מ' (1997). **מדריך לטיפול דיאדי אם-ילד ואב – ילד: גישה דינמית לטיפול בהפרעות יחסים בילדות**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- בר, ה' והרסט, ל' (2010). **טיפול קבוצתי אנאליטי: מפגש מוחות**. קריית ביאליק: אח.
- גודקאר, א' (2009). **משפחות חדשות בפרספקטיבה פסיכולוגית, חלק א**. זמין באתר פסיכולוגיה עברית: www.hebpsy.net/articles.asp?id=2101
- גליק, א' (2005). כוחות תרפויטיים בקבוצות יעוץ לילדים. **מקבץ: כתב העת הישראלי לטיפול קבוצתי**, 1(10), 38–53.
- דרוסט, ג' וביילי, ס' (2004). **עבודה קבוצתית טיפולית עם ילדים**. קריית ביאליק: אח.
- ויניקוט, ד"ו (2001). **עצמי אמיתי, עצמי כוזב**. תל אביב: עם עובד.
- ויניקוט, ד"ו (2002). **משחק ומציאות**. תל אביב: עם עובד.
- יאלום, א' ולשץ, מ' (2006). **טיפול קבוצתי תיאוריה ומעשה**. ירושלים: כנרת.
- ישי, ר' ואורן, ד' (2006). הורות חסומה והורות ממומשת – הורות כמעשה יצירה ותרומתה של הדרכה דינמית באוריינטציה פסיכואנליטית להורים. **שיחות, כ** (3), 251–263.

- לויטה, ז', עציון, ז', ויטלי, פ', אברמוביץ, א', קוטלר, פ' וניר, מ' (1997). סרבנות קשר – קונפליקט ביחסי הורה-ילד במצבי פרידה וגירושין. **שיחות**, יא(2), 55–62.
- לונג, מ' ושנון, ד' (2003). **ככה נעשיתי שווד ים**. תל אביב: הוצאת מטר.
- ליבליך, ע' (2003). **סדר נשים: סיפורי נשים במשפחה החדשה בישראל**. תל אביב: שוקן.
- נוטקביץ, א' (2003). **המכל והמוכל: מרחב למפגש של התיאוריה הפסיכואנליטית ותיאוריית המערכות**. זמין באתר: www.hebpsy.net
- נצר, ר' (2004). **המסע אל העצמי: אלכימית הנפש – סמלים ומיתוסים**. בן שמן: מודן.
- סגל, ח' (2001). **מלאני קליין**. תל אביב: עם עובד.
- סגל, י' (2005). שנאת אם-ילד כביטוי של הפרעה נרקסיסטית. **שיחות**, כ(1), 55–62.
- סקוט, ס"פ (2005). **מבוא לתרפיה קבוצתית: מדריך מעשי**. קריית ביאליק: אח.
- עופרים, י' (2002). ההקשבה בהורות ובטיפול כמכל מחיה וכהכנה ליכולת לשחק. מתוך א' פרוני (עורך), **המשחק** (עמ' 52–63). תל אביב: ידיעות אחרונות.
- פאוסט, צ' (2000). פרויקט נע"ן (נוער עונה לנוער): העצמה פרטנית, קבוצתית וקהלית מניתוק לשילוב. **יוזמות ומחשבות: במה לעובדי קדום נער בישראל**, 10, 66–72.
- פטרן, מ' (2001). תפיסת הגבול במשנתו של ויניקוט. **שיחות**, טו(2), 115–126.
- פרוני, א' (עורך) (2002). **המשחק**. תל אביב: ידיעות אחרונות.
- פוסטר, ר' (2005). קבוצות ייעוץ קוגניטיביות והומניסטיות להתערבות עם תלמידים לקויי למידה. **מקבץ**, 10(1), 9–37.
- שכטמן, צ' (2010). **ייעוץ וטיפול קבוצתי בילדים ומתבגרים: תיאוריה מחקר וטיפול**. מכללת עמק יזרעאל: הוצאת ספרים אקדמית יזרעאל.
- Agazarian, Y. M. (1994). The phases of group development and the systems-centered group. In V. L. Schermer & M. Pines (Ed.), *Ring of fire: Primitive affects and object relations in group psychotherapy* (pp. 36–85). New York: Routledge.
- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for children and adults. *Journal of Marriage and the Family*, 62(4), 1269–1287.
- Amato, P. R., & Cheadle, J. (2005). The long reach of divorce: Tracking marital dissolution and child well-being across three generations. *Journal of Marriage and Family*, 67, 191–206.
- Ben-Amitay, G., Rosental, B., & Toren, P. (2010). Brief parent-child group therapy for childhood anxiety disorders: A developmental perspective on cognitive-behavioral group treatment. *Journal of Group Psychotherapy*, 60(3), 389–406.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical application of attachment theory*. London: Routledge.
- Bion, W. R. (1962). *Learning from experience*. London: Karnac.
- Bion, W. R. (1967). *Second thoughts (a theory of thinking)*. New York: J. Aronson.
- Brabender, V., & Fallon, A. (2009). Theoretical history of group development in its application to psychotherapy groups. In A. Fallon (Ed.), *Group development in practice: Guidance for clinicians and researchers on stages and dynamics of change*. (pp. 27–62). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bryner, C. (2001). Children of divorce. *Journal of the American Board of Family Medicine*, 14(3), 201–210.

- Connolly, M. E., & Green, E. J. (2009). Evidence-based counseling interventions with children of divorce: Implications for elementary school counselors. *Journal of School Counseling*, 7(26), 1–37.
- Finley, G. E., & Schwartz, S. J. (2010). The divided world of the child: Divorce and long-term psychosocial adjustment. *Family Court Review*, 48(3), 516–527.
- Forgatch, M. S., & DeGarmo, D. S. (1999). Parenting through change: An effective prevention program for single mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(5), 711–724.
- Garner, C. N. (2008). *The reality of divorce: A study of the effects of divorce on parents and their children*. Lynchburg, VA: Liberty university. Available at www.fortifiedmarriages.com
- Hartnup, T. (1996). Divorce and marital strife and their effects on children: Archives of disease in childhood. *The Journal of The British Paediatric Association*, 75(4), 1–8.
- Hetherington, E. M., & Kelly, J. (2002). *For better or for worse: Divorce reconsidered*. New York: W. Norton & Company.
- Lazarus, S. (2003). *The effects of divorce on children*. Littleton, CO: MDIC.
- Lowenstein, L. (2006). *Creative interventions for children of divorce*. Toronto: Champion Press.
- Mahler, S. M. (1972). On the first three subphases of the separation-individuation process. *International Journal of Psycho-Analysis*, 53, 333–338.
- Moreno, J. L. (1946–1961). *Psychodrama* (Vols. I–III). New York: Beacon House.
- Pruett, M. K., & Pruett, K. D. (1998). Fathers, divorce, and their children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 7(8), 389–407.
- Roseby, V., & Johnston, J. R. (1998). Children of Armageddon: Common developmental threats in high-conflict divorcing families. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 7(10), 295–309.
- Thomas, D. A., & Gibbons, M. M. (2009). Narrative theory: A career counseling approach for adolescents of divorce. *Professional School Counseling*, 12, 223–229.
- Thompson, P. (1998). Adolescents from families of divorce, vulnerability to physiological and psychological disturbances. *Journal of Psychosocial Nursing & Mental Health Serv*, 36(3), 34–39.
- Toren, P., Wolmer, L., Rosental, B., Eldar, S., Koren, S., Weizman, R., et al. (2000). Case series: Brief parent-child group therapy for childhood anxiety disorders: Outcome study of a new manual-based cognitive-behavioral technique. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 1309–1312.

פניות לעזרה בנושא סמים ואלכוהול: תפיסות תלמידים ואנשי צוות חינוכי במגזר הערבי

יצחק גילת, רחל שגיא, חנה עזר וחוסני אלחטיב שחאדה

תקציר

חיפוש עזרה מהווה מרכיב חשוב בהתמודדות עם בעיית הסמים והאלכוהול בקרב מתבגרים, אך הידע המחקרי בנושא זה מצומצם ביותר. המחקר הנוכחי בחן עמדות של בני נוער ערבים כלפי חיפוש עזרה בנושא סמים ואלכוהול משתי נקודות מבט: זו של התלמידים עצמם וזו של הצוות החינוכי! כמו כן, נבחנה הזיקה של העמדות אל מאפיינים אישיים של התלמידים ואל השתתפות בתכנית מניעה.

883 תלמידים בכיתות ט ויא ו-263 אנשי צוות חינוכי – מורים ויועצים – כולם מהאוכלוסייה הערבית בישראל, מילאו שאלון עמדות כלפי חיפוש עזרה בנושא סמים ואלכוהול ושאלון רווחה נפשית סובייקטיבית. השאלונים הועברו בשפת האם – השפה הערבית.

הממצאים הראו העדפה ברורה של התלמידים לפנות להורים ולחברים על פני פנייה למקורות בבית הספר ומקורות מקצועיים. הנכונות לפנות לעזרת האם הייתה גבוהה יותר מאשר אל כל המקורות האחרים. נמצא פער ניכר בין עמדות התלמידים לבין הערכות הצוות בנוגע לעמדות אלה. נוסף על כך, נמצא שהשתתפות בתכנית התערבות היא המנבא הטוב ביותר לנכונות לפנות לעזרה.

הדיון משלב את ממצאי המחקר הנוכחי עם ממצאים שהתקבלו במחקר דומה שבחן מתבגרים יהודים, והוא מצביע על מאפיינים חוצי תרבות ומאפיינים תלויי תרבות של חיפוש עזרה בנושא סמים ואלכוהול.

מילות מפתח: סמים ואלכוהול, חיפוש עזרה, מתבגרים, ערבים בישראל

מבוא

השימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים (סמים ואלכוהול) נתפס בעשורים האחרונים כבעיה מרכזית בעלת השלכות בריאותיות, כלכליות וחברתיות. תופעה זו קיימת באוכלוסייה של מתבגרים במידה רבה יותר מאשר באוכלוסיות אחרות, והיא מוסברת בכך שצריכת סמים היא מנגנון התמודדות עם מצבי לחץ ומצוקה, השכיחים בתקופת ההתבגרות (Dumont & Provost, 1999; Howard & Medway, 2004). מאמצים רבים מושקעים בהתמודדות עם בעיית הסמים והאלכוהול באמצעות הרשות למלחמה בסמים, משרד החינוך, היוזם תכניות מניעה שמועברות בבתי ספר, עמותות שמסייעות בטיפול ובמניעה וארגונים התנדבותיים. מרכיב משותף לכל הפעולות של הגופים הללו הוא המסר המעודד פנייה לעזרה אל מקורות בלתי פורמליים ופורמליים בעת מצוקה

1 המחקר המוצג כאן נערך בשיתוף ובמימון לשכת המדען הראשי ברשות הלאומית למלחמה בסמים ואלכוהול.

שנובעת משימוש בסמים או אלכוהול. על אף העובדה שקיים ידע לא מבוטל בנושא הכללי של חיפוש עזרה בקרב צעירים, יש ידע מחקרי מועט מאוד בתחום של סמים ואלכוהול. המחקר הנוכחי מהווה צעד לקראת השלמת החסר בנושא זה. המחקר התמקד בעמדות בני נוער ערבים בישראל כלפי חיפוש עזרה ובחן אותן משתי נקודות מבט: זו של התלמידים עצמם וזו של הצוות החינוכי. עבודה זו מהווה המשך למחקר שנערך לאחרונה בקרב בני נוער יהודים ובחן שאלות דומות (גילת, שגיא, ראובני, עזר ובר-המבורגר, 2011). ניתוח הממצאים שהתקבלו בשני המחקרים מאפשר יצירת תשתית ידע בנוגע לנכונות של בני נוער לחפש עזרה בנושא סמים ואלכוהול והארת ההקשר התרבותי של תופעה זו.

שימוש בסמים באוכלוסייה הערבית בישראל

תופעת השימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים באוכלוסייה הערבית בישראל התפשטה החל משנות השבעים של המאה העשרים, והיא מיוחסת על ידי חוקרים לשינויים שחלו בחברה הערבית בישראל, אשר התבטאו במעבר מחברה מסורתית לחברה חילונית מודרנית (דגני, 1992; וייס, סאוה, אבדין וינאי, 2000).

נתונים אפידמיולוגיים על היקף השימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים בקרב האוכלוסייה הערבית בישראל נאספים החל משנות התשעים, עם הקמתה של הרשות למלחמה בסמים. במחקרים אלה, שנערכו בשני העשורים האחרונים, 10% מהנשאלים מדווחים על שימוש בסמים לא חוקיים, כ-30% מהם מדווחים על צריכת אלכוהול, וכ-50% מדווחים על עישון סיגריות או נרגילה (בר-המבורגר, 2006; הראל-פיש, קורן, פוגל-גרינולד, בן-דוד ונוה, 2006; עזאיזה ואבו-עסבה, 2004; עזאיזה, בר-המבורגר ומורן, 2007; רהב, טייכמן, גיל, רוזנבלום ובר-המבורגר, 2002).

לעומת מחקרים קודמים, במחקר חדש (עזאיזה, שהם, בר-המבורגר ואבו-עסבה, 2010) נמצא כי מבחינות מסוימות, אין הבדל בולט בין האוכלוסייה היהודית לאוכלוסייה הערבית במאפייני השימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים ובדפוסי השימוש. עם זאת, יש הבדלים בשיעורי השימוש בחומרים השונים וכן בקשר של כמה משתנים מאלה שנבדקו במחקר החדש. כמו כן, במחקר החדש נמצא כי לבני הנוער הערבים יש עמדות חיוביות כלפי סמים, עמדות התורמות להגדלת הסיכוי להשתמש בהם. לממצא זה חשיבות רבה, נוכח העובדה ששינוי עמדות הוא יעד מרכזי במספר ניכר של תכניות מניעה (ברנע, רהב וטייכמן, 1990), והוא מלמד כי חשוב להשתמש בתכניות אלה כבסיס להתערבות ומניעה גם בקרב תלמידים ערבים.

הקשר בין שימוש בסמים ואלכוהול לבין מאפיינים אישיים של בני נוער

מחקרים על אודות צריכת חומרים פסיכו-אקטיביים מצביעים על כך שתופעה זו קשורה לכמה קבוצות של משתנים: מאפיינים סוציו-דמוגרפיים, מאפיינים קוגניטיביים, קשרים

בין-אישיים ומשפחתיים ורווחה נפשית. באשר למאפיינים הסוציו-דמוגרפיים, נמצא כי בני השתמשו בחומרים פסיכו-אקטיביים בשיעורים גבוהים יותר מאשר בנות, הן בקרב נוער יהודי והן בקרב נוער ערבי (עזאיזה, בר-המבורגר ומורן, 2007). הקשר בין גיל המתבגרים לבין השימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים אינו עקיב, וממצאים מצביעים על עלייה בשימוש עם העלייה בגיל (בר-המבורגר, 2001), לעומת דיווחים על קשר מורכב יותר עם הגיל בקרב מתבגרים ערבים בישראל (עזאיזה ועמיתים, 2007). שני המאפיינים הקוגניטיביים העיקריים שהספרות מדווחת עליהם כקשורים בצריכת חומרים פסיכו-אקטיביים הם ידע על סמים ועמדות כלפי השימוש בהם. נמצא כי מתבגרים אשר התנסו בסמים ואלכוהול גילו רמת ידע גבוהה עליהם מזו של מתבגרים שלא התנסו, ואף נמצאו בעלי עמדות חיוביות כלפי ההתנסות (ברנע, 1990). אשר לקשרים הבין-אישיים, נמצא כי למשפחה יש השפעה על השימוש בסמים – תפיסת המשפחה כמלוכדת נמצאה קשורה בשימוש נמוך יותר בסמים (רהב ועמיתים, 2002). כמו כן, נמצאה השפעה של עמדות ההורים על עמדות ילדיהם ועל ההסתברות להתנסות בסמים על ידם. ככל שעמדות ההורים חיוביות יותר, כך עולה ההסתברות שילדיהם ייטו להתנסות בסמים או אלכוהול (ברנע, רהב וטייכמן, 1990). רווחה נפשית נמוכה, אשר באה לידי ביטוי בתסמינים של חרדה ודיכאון, נמצאה קשורה בשימוש גבוה בחומרים פסיכו-אקטיביים (ברנע ועמיתים, 1990).

חיפוש עזרה על ידי בני נוער בעת מצוקה

אחת מדרכי ההתמודדות עם בעיית הסמים והאלכוהול בקרב בני נוער היא פנייה לעזרה אל מקורות פורמליים ובלתי פורמליים. חלק מן המקורות הללו מיועדים להגשת עזרה ספציפית בנושא סמים ואלכוהול, כמו הקו של הרשות למלחמה בסמים והקו שמפעילה אגודת "אל-סם", ומקורות אחרים מהווים חלק בלתי נפרד מרשת התמיכה החברתית, כמו הורים, חברים, מורים ויועצים, שזמינים למתבגרים בכל הנושאים המעסיקים אותם ואשר דורשים עזרה. עיון בספרות המקצועית גילה ידע אמפירי מועט מאוד בנושא עמדות כלפי פנייה לעזרה והתנהגות של חיפוש עזרה בקרב מתבגרים בהקשר של צריכת חומרים פסיכו-אקטיביים, ולפיכך יש חשיבות באיסוף ידע כזה ובעיגונו במסגרת הידע הקיים בתחום חיפוש עזרה בקרב מתבגרים.

הספרות המקצועית בנושא פניית מתבגרים לעזרה מעלה שלושה גורמים אשר יש להם זיקה לנכונות לפנות לעזרה ולפנייה בפועל: מאפיינים של העוזר, מאפיינים של הנעזר ומאפיינים של הצורך בעזרה (Nadler, 1992). במחקר הנוכחי נתמקד בזהותו של מקור העזרה ובשלושה מאפיינים של הנעזר – מין, גיל ורווחה נפשית סובייקטיבית. לפיכך נציג תחילה את הידע שמופיע בספרות בנוגע למאפיינים אלה בהקשר של פניית מתבגרים לעזרה.

בחינת הקשר בין הנכונות לפנות לעזרה לבין אופיו של המקור העלתה ממצאים עקיבים בארצות שונות, אשר מצביעים על כך שמתבגרים מגלים נכונות גבוהה הרבה יותר לפנות לעזרה בלתי פורמלית – הורים וחברים – מאשר לעזרה פורמלית – יועצים,

מורים, פסיכולוגים וקווי סיוע טלפוניים (Boldero & Fallon, 1995; Offer, Howard, 1991; Schonert & Ostrov, 1991). גם בני נוער בישראל מעדיפים בביורר לפנות להורים ולחברים מאשר למקורות בית ספריים ולאנשי מקצוע בתחום בריאות הנפש (גילת, 1993; Tishby et al., 2001). הנימוקים השכיחים ביותר שניתנו על ידי מתבגרים להימנעות מפנייה אל מקורות בבית הספר ומקורות פורמליים היו: היעדר תחושת קרבה רגשית למקור העזרה, חוסר יעילות של המקור בפתרון הבעיה וחשש מאי-שמירת סודיות (גילת, עזר ושגיא, 2011). מחקרים שבחנו את הנכונות לפנות לעזרה בקרב בני נוער ערבים בישראל מדווחים גם הם על העדפה ברורה של הורים וחברים על פני מקורות פורמליים (Grinstein-Weiss, Fishman & Eisikovits, 2005; Sherer, 2007). עם זאת, הנכונות של המתבגרים הערבים לפנות לעזרה של יועצים ומורים הייתה גבוהה מזו של עמיתיהם היהודים (Gilat, Ezer & Sagee, 2010). במחקר הנוכחי נבחנו גם העמדות כלפי שימוש באינטרנט כמקור סיוע, וזאת עקב הפופולריות הגוברת של מקורות התמיכה המקוונים, בעיקר עבור בני נוער, פופולריות המוסברת בספרות באפשרות לשמור על אנונימיות, שמעניקה הגנה רגשית למשתתפים, ובשימוש בתקשורת כתובה, שמקדמת פתיחות וחשיפה אישית (King et al., 2006; Suler, 2004).

מחקרים שבחנו את הזיקה בין מין המתבגרים לבין הנכונות לפנות לעזרה הניבו ממצאים עקיבים, אשר הצביעו על רמה גבוהה יותר של נכונות לפנות ושל פנייה בפועל אצל מתבגרות (Copeland & Hess, 1995; Garland & Zigler, 1994). הבדל זה נמצא גם בקרב בני נוער בישראל (גילת, 1993; Tishby et al., 2001), אם כי אצל מתבגרים ערבים בישראל לא התקבלו ממצאים עקיבים: במחקר אחד לא נמצאו הבדלים בין בנים לבין בנות (Grinstein-Weiss et al., 2005), ובמחקר אחר נמצאו שבנים גילו נכונות גבוהה יותר מאשר בנות לפנות לעזרה של חבר (Gilat et al., 2010). אשר להשפעת הגיל על הנכונות לפנות לעזרה, נמצא כי בתחילת ההתבגרות, ההורים מהווים מקור אטרקטיבי יותר מאשר חברים, ובסיומו של גיל ההתבגרות, החברים מהווים את המקור המועדף לפנייה לעזרה בעת מצוקה. דפוס זה נמצא הן בקרב מתבגרים יהודים (Tishby et al., 2001) והן בקרב מתבגרים ערבים בישראל (Grinstein-Weiss et al., 2005).

גורם נוסף בעל חשיבות הקשור לנכונות לפנות לעזרה הוא תפיסת הרווחה הנפשית. נמצא כי תלמידים בעלי תחושת רווחה גבוהה מגלים נכונות גבוהה יותר לפנות לעזרת ההורים, בהשוואה לתלמידים בעלי תחושת רווחה נמוכה (גילת ועמיתים, 2011). סביר להניח, שהנכונות המועטה יותר של תלמידים בעלי תחושת רווחה נפשית נמוכה לפנות לעזרה אינה מעידה על צורך מועט יותר בקבלת עזרה, אלא נובעת ממקורות אחרים. ייתכן, שהרווחה הנפשית הנמוכה היא פועל יוצא של גורמים אישיותיים או נסיבות משפחתיות-חברתיות אשר מובילים לדימוי עצמי נמוך ולהישגיות נמוכה, ופוגעים בכושר ההתמודדות וברצון לעשות שינוי. מצב קיומי זה מוביל לתת-שימוש במקורות עזרה חיצוניים שיכולים לסייע לתלמידים להתמודד.

המחקר הנוכחי

המחקר הנוכחי בחן עמדות של בני נוער ערבים בישראל כלפי פנייה לעזרה בנושא סמים ואלכוהול ותפיסות של הצוות החינוכי בבית הספר בנוגע לעמדות התלמידים. בדיקת תפיסותיהם של אנשי הצוות החינוכי חשובה בשל התפקיד שהם ממלאים במסגרת המאמץ למניעת שימוש בסמים ואלכוהול, במיוחד בהנחיית תכניות התערבות של משרד החינוך בנושא זה. כאמור, מחקר זה מהווה המשך למחקר שנערך לאחרונה בקרב תלמידים יהודים בחטיבות ביניים ובבתי ספר תיכוניים (גילת, שגיא ועמיתים, 2011). ממצאי המחקר הצביעו על נכונות גבוהה של המתבגרים לפנות לחברים ולמקורות המקוונים ועל מידה גבוהה של פנייה בפועל אל מקורות אלה. נמצאו נכונות מועטה לפנות אל יועצות חינוכיות, מורים ופסיכולוגים וכן שיעור נמוך של פנייה בפועל אליהם. אשר להורים, התקבל פער בין הנכונות לפנות לעזרתם, שנמצאה גבוהה, לבין הפנייה בפועל, שדווחה כנמוכה. המתבגרים הסבירו את הרתיעה מפנייה אל מקורות בית ספריים בריחוק רגשי ואת הרתיעה מפנייה להורים בחשש מפני תגובה שיפוטית וביקורתית. נוסף על כך, נמצא כי מורים ויועצות העריכו את נכונות התלמידים לפנות לעזרה ואת מידת הפנייה בפועל כגבוהים הרבה יותר מאלה שדווחו על ידי התלמידים. ממצאי המחקר עשויים לסייע בהעלאת המודעות של הצוות החינוכי ושל ההורים לתפקידם כמקורות סיוע ובהגברת הפנייה של בני נוער לעזרה בעת מצוקה הקשורה בסמים או אלכוהול.

מלבד ההשלכות היישומיות האפשריות של ממצאי המחקר באשר למניעת שימוש בסמים ואלכוהול בקרב מתבגרים, עשויה להיות להם גם תרומה תאורטית בתחום של חיפוש עזרה בקרב מתבגרים. בחינה השוואתית של הממצאים באוכלוסייה הערבית ובאוכלוסייה היהודית תאפשר להעמיק את הידע על השלכות ההקשר התרבותי שבו פועלים המתבגרים על דפוסי חיפוש עזרה בעת מצוקה. מחקרים קודמים, שלא התמקדו בתחום מסוים של מצוקות, הצביעו הן על מאפיינים משותפים של בני נוער יהודים וערבים בנוגע לחיפוש עזרה והן על מאפיינים נבדלים שלהם (Gilat et al., 2010; Sherer, 2007). הממצאים הצביעו על כך שהעדפת המקורות הבלתי פורמליים על פני המקורות הפורמליים היא חוצת תרבויות, אם כי המתבגרים הערבים גילו נכונות גבוהה יותר לפנות למקורות פורמליים, בהשוואה לעמיתיהם היהודים. השפעת הגיל והרווחה הנפשית היא חוצת תרבויות, בעוד השפעת מין המתבגרים היא תלוית תרבות. המחקר הנוכחי בחן, האם השפעת ההקשר התרבותי על פנייה לעזרה תלויה גם בתחום המצוקה. ביתר פירוט, המחקר בחן את השאלות הבאות:

א. מהן עמדות תלמידים מתבגרים ערבים כלפי פנייה לעזרה של מקורות שונים במצוקות הקשורות לסמים ואלכוהול?

ב. מהם הקשרים בין עמדות התלמידים כלפי פנייה לעזרה לבין מאפיינים אישיים (מין, גיל ורווחה נפשית) והשתתפות בתכנית התערבות?

ג. מהי מידת ההלימה בין עמדות התלמידים כלפי פנייה לעזרה לבין תפיסות הצוות החינוכי בנוגע לעמדות אלה?

שיטת המחקר

מערך המחקר

המחקר נערך במתודולוגיה כמותית והתבסס על שאלון מובנה. השאלון הועבר בקרב מדגם של תלמידים מתבגרים בבתי ספר ערבים בישראל ואנשי צוות חינוכי – מורים ויועצים העובדים בבתי ספר ערבים בישראל. השאלון שהועבר לשתי הקבוצות היה דומה מאוד, על מנת שניתן יהיה לערוך השוואה בין הממצאים. התלמידים התבקשו להביע את דעתם בנוגע להיבטים של חיפוש עזרה אשר נכללו בשאלון, ואנשי הצוות החינוכי התבקשו להביע דעתם על עמדות התלמידים בנוגע להיבטים אלה.

משתתפים

תלמידים: המדגם כלל 883 תלמידים ערבים אשר למדו ב-13 בתי ספר ברחבי הארץ בשנת תשע"א. הדגימה נעשתה כך שיהיה ייצוג למאפיינים הבאים: מין, קבוצת גיל (כיתה ט וכיתה יא), דת או קבוצה אתנית (מוסלמים, נוצרים, דרוזים ובדווים) אזור גאוגרפי (צפון, מרכז, דרום), סוג עיר (ערבית, מעורבת). כל התלמידים שהתבקשו להשתתף במחקר מילאו את השאלונים. חמישה שאלונים נפסלו בגלל ריבוי נתונים חסרים. להלן מוצגת חלוקת המדגם על פי המאפיינים האלה: מין – 55% בנות ו-45% בנים; כיתה – 57% בכיתה ט ו-43% בכיתה יא; השתייכות דתית או אתנית – 63% מוסלמים, 6% נוצרים, 11% דרוזים, 19% בדווים, 1% אחרים; אזור גאוגרפי – 51% התגוררו בצפון, 38% במרכז, ו-11% בדרום; סוג העיר – 92% התגוררו בעיר ערבית ו-8% בעיר מעורבת. 52% דיווחו על השתתפות בתכנית התערבות בנושא שימוש לרעה בסמים ואלכוהול, שהועברה בית הספר. 48% טענו שלא השתתפו בתכנית או שאינם יודעים עליה.

צוות חינוכי: המדגם כלל 263 אנשי צוות חינוכי (202 מורים ו-61 יועצים חינוכיים) העובדים ב-40 בתי ספר על יסודיים ותיכונים במגזר הערבי באזור הצפון, אזור המרכז ואזור הדרום. כל המורים והיועצים שהתבקשו להשתתף במחקר מילאו את השאלונים. התפלגות לפי מין מראה ש-66% מן המורים ו-97% מן היועצים הם נשים. התפלגות לפי השכלה מראה שבקרב המורים 27% הם בעלי תואר מורה בכיר, 35% בעלי תואר בוגר בחינוך, 28% בעלי תואר בוגר ו-10% בעלי תואר מוסמך. בקרב היועצים, 80% הם בעלי תואר מוסמך והשאר בעלי תואר בוגר. הוותק הממוצע בעבודה של המורים הוא 10.1 שנים (ס"ת 7.8) ושל היועצים – 11.4 שנים (ס"ת 8.3).

כלי המחקר

שאלון חיפוש עזרה בנושא סמים ואלכוהול

הנתונים הנוגעים להיבטים השונים של חיפוש עזרה נאספו באמצעות שאלון שפותח לצורך המחקר על חיפוש עזרה בנושא סמים ואלכוהול בקרב מתבגרים יהודים בישראל

(גילת ועמיתים, 2011). השאלון תורגם לערבית, שהיא שפת האם של המשתתפים במחקר. מלבד התרגום, לא נעשו שינויים בגרסה העברית, כדי ליצור בסיס תקף להשוואה בין שני המחקרים. תרגום השאלון מעברית לערבית נעשה על ידי איש מקצוע בתחום בריאות הנפש שדובר ערבית כשפת אם. לצורך בדיקת איכותו של התרגום, נעשה שימוש בהליך של תרגום חוזר לעברית על ידי מרצה במכללה, הדובר ערבית. הגרסה המתורגמת נבחנה על ידי המתאם לאוכלוסייה הערבית מטעם הרשות למלחמה בסמים. השאלון כולל שלושה חלקים – עמדות כלפי פנייה לעזרה, פנייה לעזרה בעבר ופרטים אישיים.

א. **עמדות כלפי פנייה לעזרה:** בחלק זה הוצגה למשתתפים רשימה של מקורות שאליהם ניתן לפנות לעזרה, והם התבקשו להעריך את מידת הנכונות שלהם לפנות אל כל אחד מן המקורות במצוקות הקשורות בסמים או אלכוהול, על פני סולם שנע בין 1 ("לא מוכן כלל") ל-5 ("מוכן במידה רבה"). מקורות העזרה הכלולים בשאלון הם: אם, אב, חברים, מורים, מחנכים, יועצים חינוכיים, פסיכולוג, קווים חמים שמציעים סיוע בנושא סמים ואלכוהול (להלן קווים חמים) ומקורות סיוע באינטרנט (להלן אינטרנט). כמו כן, המשיבים התבקשו לבחור את המקור המועדף ביותר ואת המקור המועדף פחות מבין המקורות, ולנמק את שתי הבחירות. הנימוקים ניתנו בשאלה פתוחה.

כדי לזהות קטגוריות של מקורות עזרה, נעשה ניתוח גורמים בשיטת Varimax עם רוטציה אורתוגונלית לציונים של הנכונות לפנות אל כל אחד מהמקורות. נערכו ניתוחים נפרדים לתלמידים ולאנשי הצוות החינוכי. הניתוחים הניבו ארבעה גורמים דומים מבחינת הרכבם, בשתי האוכלוסיות (אם כי מדרג הגורמים על פי אחוזי השונות המוסברת היה שונה בשתי הקבוצות), והם הסבירו יחד כ-73% מהשונות בקרב התלמידים וכ-82% מהשונות בקרב הצוות החינוכי. פירוט הגורמים והטעינויות מוצג בלוח 1.

לוח 1: תוצאות ניתוח גורמים של עמדות כלפי פנייה אל שמונה מקורות עזרה: טעינויות ואחוז השונות המוסברת

מקור העזרה	תלמידים		צוות חינוכי				גורם	
	גורם ראשון	גורם שני	גורם שלישי	גורם רביעי	גורם ראשון	גורם שני	גורם שלישי	גורם רביעי
פסיכולוג	.77				.65			
אינטרנט	.74				.91			
קווים חמים	.78				.77			
מורה		.85				.80		
מחנך		.80				.86		
יועצת		.63				.85		
אם			.88				.91	
אב			.87				.90	
חבר				.94				.98
% שונות מוסברת	23	21	18	11	17	30	22	13

כפי שאפשר לראות בלוח 1, ארבעת הגורמים של מקורות העזרה בהקשר של סמים ואלכוהול הם אלה: מקורות בית ספריים-חינוכיים (מורה, מחנך ויועצת חינוכית), מקורות מקצועיים (פסיכולוג, קווים חמים ואינטרנט), הורים וחבר. על סמך תוצאות הניתוח חושבו ארבעה מדדים של נכונות לפנות לעזרה בנושא סמים ואלכוהול, על ידי ממוצעי מידת הנכונות לפנות אל המקורות הכלולים בכל גורם. טווח הציונים בכל מדד נע בין 1 (נכונות נמוכה) ל-5 (נכונות גבוהה).

ב. **פנייה לעזרה בעבר:** בחלק זה הוצגה למשתתפים רשימה של מקורות עזרה בנושא סמים ואלכוהול, והם התבקשו לציין לגבי כל אחד מהם, האם פנו אליו בעבר. הרשימה כללה את המקורות שצינו בחלק שבחן עמדות (ראו לעיל) וכן קווים חמים ייעודיים בנושא סמים ואלכוהול המוצעים על ידי הרשות למלחמה בסמים, משרד החינוך ועמותת "אל-סם".

ג. **פרטים אישיים:** השאלון כלל מאפיינים סוציו-דמוגרפיים של המשיבים וכן שאלות על השתתפות בתכנית התערבות בנושא שימוש לרעה בסמים ואלכוהול, שמועברת בבתי ספר על ידי יועצים או מורים, בהנחיית משרד החינוך.

שאלון לבחינת תחושת הרווחה הנפשית: השאלון לבחינת הרווחה הנפשית פותח כדי לבחון תחושה כללית של שביעות רצון בחיים (Huebner, 1991). בשאלון שבעה היגדים: "הולך לי טוב בחיים", "החיים שלי בדיוק כמו שצריך", "הייתי רוצה לשנות דברים רבים בחיי", "הלואי והיו לי חיים אחרים מסוג אחר", "יש לי חיים טובים", "יש לי כל מה שאני רוצה בחיים", "החיים שלי טובים יותר מאשר של רוב הילדים". המשיבים מתבקשים להעריך באיזו מידה היגדים אלה נכונים עבורם, באמצעות סולם שערכיו הם מ-1 ("אף פעם לא מתאים") עד 4 ("כמעט תמיד מתאים"). במחקר קודם, השאלון נמצא בעל מהימנות פנימית גבוהה אצל מתבגרים ערבים ($\alpha=.88$) ומתבגרים יהודים ($\alpha=.90$) בישראל (Gilat et al., 2010). במחקר הנוכחי נמצא מקדם מהימנות $\alpha=.83$. נבנה מדד כללי המבוסס על ממוצע הציונים שנתן המשיב לכל שבעת ההיגדים. טווח הציונים במדד הוא 1 עד 4, וערך המדד מורה על תחושה גבוהה של רווחה נפשית. בציון הכולל ברווחה נפשית סובייקטיבית נמצאו ממוצע של 2.88 וסטיית תקן של 0.64. התפלגות השכיחויות של הציון הכולל, המקובץ לארבע קבוצות בעלות טווח שווה (1–1.75; 1.76–2.50; 2.51–3.25; 3.26–4), מראה ש-4.5% מן המשיבים הם ברמת רווחה נפשית נמוכה, 22% ברמה בינונית-נמוכה, 41% ברמה בינונית-גבוהה ו-32.5% ברמה גבוהה של רווחה נפשית. הגרסה העברית של השאלון לבדיקת רווחה נפשית סובייקטיבית תורגמה לערבית על ידי איש מקצוע בתחום בריאות הנפש שערבית היא שפת אמו, ובדיקת איכותו של התרגום נעשתה על ידי מרצה במכללה הדובר ערבית.

ממצאים

עמדות כלפי פנייה לעזרה אל מקורות שונים

שאלת המחקר הראשונה התמקדה בעמדות התלמידים המתבגרים כלפי פנייה לעזרה במצוקות הקשורות בסמים ואלכוהול. כדי לענות על שאלה זו חושבו ממוצעים, סטיות

תקן והתפלגויות השכיחויות של מידת הנכונות לפנות לעזרה אל כל אחד משמונת המקורות. התוצאות שהתקבלו מוצגות בלוח 2. לצורך הצגת תוצאות ההתפלגויות נעשה קיבוץ של סולם התשובות לשלוש דרגות: נכונות נמוכה (1 ו-2 בסולם המקורי) נכונות בינונית (3 בסולם המקורי) ונכונות גבוהה (4 ו-5 בסולם המקורי).

לוח 2: סטטיסטיקה תיאורית של מידת הנכונות לפנות לעזרה של שמונה מקורות (N=883)

המקור	ממוצע	סטיית תקן	אחוז המוכנים לפנות במידה בינונית במידה רבה
אם	3.50	1.62	12
חבר	3.22	1.51	19
אב	3.16	1.61	13
פסיכולוג	2.69	1.61	16
קווים חמים בנושא סמים	2.59	1.50	19
אתרים באינטרנט בנושא סמים	2.56	1.55	15
יועצת חינוכית	2.50	1.47	17
מחנך	2.12	1.34	16
מורה מקצועי	1.94	1.24	14

הנתונים המוצגים בלוח מראים ששלושת המקורות המועדפים על המתבגרים הם שני ההורים והחבר, אם כי הנכונות לפנות אליהם אינה גבוהה מאוד, וחלק ניכר מן המשיבים – 40%–50%, אינו מגלה נכונות גבוהה לפנות למקורות אלה. הנכונות לפנות לפסיכולוג, ליועצת, לקווים חמים בנושא סמים ואלכוהול ולמקורות מקוונים נמוכה יותר ומקיפה כ-30% מן המשיבים, ומידת הנכונות לפנות למורה ולמחנך נמוכה אף יותר.

במטרה לקבל תמונה חדה יותר של תפיסת הנכונות להיעזר במאגר המקורות העומדים לרשות המתבגרים, חושב ציון כולל על ידי ממוצע מידת הנכונות לפנות לכל המקורות שהוצגו. הציון במדד זה נע בין 1 (נכונות מועטה ביותר) ל-5 (נכונות גבוהה ביותר). חושבה התפלגות שכיחויות של הציון הכולל, והיא מראה ש-25% מן המשיבים גילו נכונות נמוכה (ממוצע 1–2), 40% גילו נכונות בינונית-נמוכה (ממוצע 2–3), 28% גילו נכונות בינונית-גבוהה (ממוצע 3–4) ו-7% גילו נכונות גבוהה (ממוצע 4–5).

במטרה להגיע להבנה מעמיקה יותר של עמדות התלמידים כלפי פנייה לעזרה, נותחו התשובות לשאלות הפתוחות. בשאלות אלה התבקשו המשיבים לבחור את המקור הנוח ביותר לפנייה לעזרה ואת המקור הנוח פחות ולנמק את שתי הבחירות. ניתוח הנימוקים נערך בשני שלבים: תחילה נערך ניתוח תוכן בגישה של תאוריה מעוגנת בשדה, אשר מנחה את החוקר לחפש באופן חופשי קטגוריות של תוכן העולות מתוך הנתונים, ולא לחפש אישור בנתונים לקטגוריות מוגדרות מראש. ניתוח התוכן העלה חמש קטגוריות של נימוקים לבחירה במקור הנוח ביותר, שניתן

לראותם כגורמים המעודדים פנייה לעזרה, וחמש קטגוריות של נימוקים לבחירה במקור הנוח פחות, שניתן לראות בהם גורמים המעכבים פנייה לעזרה. בשלב השני נערך קידוד של הנימוקים על פי רשימת הגורמים המעודדים והגורמים המעכבים וחושבו התפלגויות שכיחויות של כל אחד משני סוגי הגורמים. התוצאות שהתקבלו בשני סוגי הניתוחים מוצגות בלוח 3.

לוח 3: גורמים המעודדים פנייה לעזרה וגורמים המעכבים אותה – קטגוריות שעלו בניתוח תוכן ושכיחותן

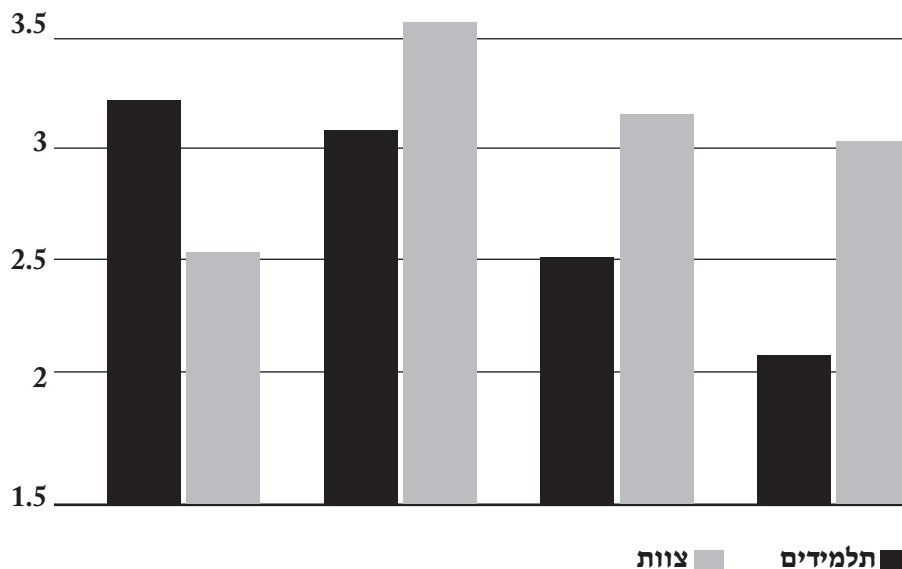
הנימוק	דוגמאות	נימוקים להחלטה לפנות לעזרה (N=434)	שכיחות באחוזים
קרבה רגשית	הם הכי קרובים אליי ותמיד יעזרו מרגיש בנוח לדבר אתם	48	
יעילות העזרה / מקצועיות	יודע לטפל בבעיות אלו מהידע שלו כי היא מסוגלת להבין את הנושא ולהדריך אותי לדרך הנכונה	23	
ציפייה להבנה	היא מרגישה שאימא יותר מחברה והיא היחידה שהיא מבינה אותה הוא בגילי והוא יבין אותי	20	
שמירת אנונימיות	שומר על הסוד שלי	5	
התמודדות עצמאית	בוטח בעצמי ויכול לפתור את בעייתי מעדיף להתמודד לבד כדי לא לספוג עלבונות מאחרים	4	
סך הכול		100	

הנימוק	דוגמאות	נימוקים להחלטה להימנע מפנייה לעזרה (N=346)	שכיחות באחוזים
היעדר קרבה רגשית	לא קרוב אליי לא נוח לי אתו	39	
חוסר יעילות / חוסר מקצועיות	אין להם מספיק ידע	24	
חשש משיפוט או מאי-הבנה	ישפוט אותי ולא יבין אותי כי הוא יתרשם שאני תלמיד כושל	16	
חוסר אמון	הוא עלול להלשין; לא סומך עליו	18	
אחר	ייאוש מקבלת עזרה; התמודדות עצמאית	3	
סך הכול		100	

התוצאות שהתקבלו בניתוחים מעידות על כך שבין הנימוקים לפנות לעזרה לבין הנימוקים להימנע מפנייה קימת הקבלה, המתבטאת הן במהות הנימוקים והן בשכיחותם היחסית. ניתן לראות בנימוקים אלה גורמים אשר קיומם מעודד פנייה לעזרה בעת מצוקה הקשורה בסמים או אלכוהול, והיעדרם מעכב פנייה לעזרה כזו. הגורם השכיח ביותר הוא תחושה של קרבה רגשית למקור העזרה, אשר קיומה מקנה את הביטחון הדרוש להחלטה לפנות לעזרה, והיעדרה יוצר תחושה של אי-נוחות פסיכולוגית. הגורם השני בשכיחותו הוא תפיסת יכולתו של מקור העזרה להביא לתוצאות הרצויות בהתמודדות עם הבעיה. הגורם השלישי מתבטא בציפייה לזכות בהבנה, או בחשש מפני תגובה שיפוטית, לנוכח פנייה לקבלת עזרה. הגורם הרביעי הוא תחושת אמון בשמירת סודיות הפנייה לעזרה, והיפוכו הוא החשש מפני הפרת הסודיות.

במטרה לבחון, האם קיימת הלימה בין מידת הנכונות של תלמידים לפנות לעזרה לבין תפיסות המורים והיועצים את נכונות התלמידים, נערך ניתוח שונות דו-כיווני עם מדידות חוזרות (4×2): אוכלוסייה (תלמידים, צוות חינוכי) X מקור העזרה (הורים, חבר, בית ספרי, מקצועי), ובמשתנה מקור העזרה יש מדידות חוזרות. המשתנה התלוי היה מידת הנכונות לפנות לעזרה במצוקות הקשורות בסמים ואלכוהול. הממוצעים של מידת הנכונות על פי אוכלוסייה וסוג מקור מוצגים באיור 1.

איור 1: ממוצעי הנכונות לפנות לעזרה של ארבעה סוגי מקורות על פי תפיסות התלמידים והצוות החינוכי



נמצא אפקט עיקרי מובהק של אוכלוסייה ($F(1,976)=32.14, p<.01$), אשר נובע מכך שהצוות החינוכי תופס את נכונות התלמידים לפנות לעזרה ($M=3.17$ $SD=0.65$)

גבוהה יותר מאשר התלמידים מעידים על עצמם ($M=2.84$ $SD=0.92$). כמו כן, נמצא אפקט עיקרי מובהק של סוג המקור ($F(3,2928)=61.29, p<.01$), ונמצא אפקט מובהק של אינטראקציה בין אוכלוסייה לסוג המקור ($F(3,2928)=79.77, p<.01$). כדי לפרש את האינטראקציה נערכו מבחני קונטרסט אשר השוו בין שתי האוכלוסיות באשר לכל אחד מארבעת סוגי המקורות. תוצאות המבחנים והממוצעים המוצגים באיור 1 מלמדים שהתלמידים מגלים נכונות גבוהה יותר לפנות לעזרת ההורים מהערכת הצוות החינוכי בנוגע לנכונותם זו ($F(1,976)=44.81, p<.01$) והם מגלים נכונות נמוכה יותר, בהשוואה להערכת הצוות, לפנות לעזרת חברים ($F(1,976)=19.74, p<.01$), לעזרת מקורות בית ספריים ($F(1,976)=54.24, p<.01$) ולעזרת מקורות מקצועיים ($F(1,976)=152.10, p<.01$).

הקשר בין הנכונות לפנות לעזרה לבין פנייה בפועל בעבר

על מנת לקבל מדד התנהגותי של פנייה לעזרה בפועל, הוצגה לתלמידים רשימה של מקורות סיוע (ראו המקורות המפורטים בלוח 2), והם התבקשו לציין, בנוגע לכל אחד מהם, האם פנו אליו. המדד ההתנהגותי חושב באופן דיכוטומי על ידי אחוז התלמידים אשר דיווחו שפנו לפחות אל אחד מן המקורות. התפלגות המשיבים במדד זה מראה ש-26% מבין כל המשיבים פנו בעבר לעזרה בנושא של סמים או אלכוהול. המקור השכיח ביותר שאליו פנו לעזרה היה האינטרנט – 80% מהתלמידים שדיווחו על פנייה לעזרה בעבר נעזרו בו באמצעות חיפוש מידע, השתתפות בפורומים או שיחות אישיות עם גולשים ברשת. במטרה לבחון את הקשר בין עמדות להתנהגות, נערך ניתוח שונות רב-משתני אשר השווה בין קבוצת התלמידים שפנו לעזרה לקבוצת התלמידים שלא פנו לעזרה, בנוגע לנכונות לפנות לכל אחד מארבעת סוגי מקורות העזרה – הורים, חבר, צוות בית הספר ומקורות מקצועיים. ניתוח התקבל אפקט מובהק של הפנייה בעבר ($F(4,729)=3.60, p<.01$). ניתוחים חד-משתניים הראו הבדל מובהק רק לגבי צוות בית הספר ($F(1,729)=15.64, p<.001$). הנכונות לפנות לצוות בית הספר גבוהה יותר בקרב תלמידים שפנו בעבר לעזרה (ממוצע=2.43, ס"ת=1.22) מאשר בקרב תלמידים שלא פנו בעבר (ממוצע=2.09, ס"ת=1.10). הפנייה לעזרה בעבר לא נמצאה קשורה להשתתפות בתכנית התערבות, כפי שהראה מבחן χ^2 ($\chi^2(1)=0.12, p>0.05$).

ניבוי הנכונות לפנות לעזרה על פי מאפיינים של התלמידים

במטרה לבחון את הקשר בין הנכונות לפנות לעזרה לבין מאפיינים אישיים של התלמידים, נערכו ארבעה ניתוחי רגרסיה מרובה. בכל ניתוח נבדק הניבוי של הנכונות לפנות לעזרה אל אחד מארבעת המקורות: הורים, חבר, צוות בית הספר ומקורות מקצועיים. המשתנים המנבאים בכל אחד מן הניתוחים היו: פנייה לעזרה בעבר, רווחה נפשית סובייקטיבית, מין, כיתה והשתתפות בתכנית התערבות. התוצאות שהתקבלו מוצגות בלוח 4.

לוח 4: ניתוחי רגרסיה מרובה לניבוי מידת הנכונות לפנות לעזרה (N=883)

המנבא	הורים	חבר	בית ספר	מקצועי	
	β	t	β	t	β
מין	0.09	1.21	-0.05	1.69	0.6
כיתה	-0.08	1.87	-0.07	1.52	-0.06
רווחה נפשית	0.22	5.88**	-0.07	-1.96*	-0.07
תכנית התערבות	0.13	3.20**	0.11	3.82**	0.15
פנייה בעבר	0.06	1.71	0.08	3.07**	0.12
R ²	0.29**	0.17*	0.22**	0.15*	

למנבאים שנבחנו הייתה תרומה מובהקת, אם כי לא גבוהה בעצמתה, לניבוי כל אחד מארבעת סוגי מקורות העזרה: השתתפות התלמידים בתכנית התערבות למניעת השימוש בסמים ואלכוהול תרמה לניבוי כל אחד מארבעת המקורות. כיוון התרומה היה אחיד בכל המקורות – תלמידים שהשתתפו בתכנית גילו נכונות גבוהה יותר לפנות לעזרה מאשר תלמידים שלא השתתפו בתכנית; פנייה לעזרה בעבר תרמה במובהק לניבוי הנכונות לפנות לחבר ולמקורות בבית הספר, כך שתלמידים אשר פנו לעזרה אל מקור כלשהו בעבר גילו נכונות גבוהה יותר מאשר תלמידים שלא פנו בעבר; מין התלמיד תרם במובהק לניבוי הנכונות לפנות לעזרת הורים וגורמים מקצועיים – בנות גילו נכונות גבוהה יותר לפנות לעזרה מאשר בנים; קבוצת גיל (כיתה) תרמה במובהק לניבוי הנכונות לפנות לעזרת ההורים – תלמידים בכיתה ט גילו נכונות גבוהה יותר מאשר תלמידים בכיתה יא; רווחה נפשית סובייקטיבית תרמה במובהק לניבוי הנכונות לפנות להורים ולמקורות בבית הספר, אם כי כיוון הקשר אינו אחיד: תלמידים בעלי רמה נמוכה של רווחה נפשית גילו נכונות מועטה לפנות להורים ונכונות רבה לפנות למורים ויועצים, בהשוואה לתלמידים בעלי רמה גבוהה של רווחה נפשית סובייקטיבית.

דין

המחקר הנוכחי בחן עמדות כלפי חיפוש עזרה בנושא סמים ואלכוהול בקרב בני נוער ערבים בישראל, כפי שהן עולות משתי נקודות מבט: זו של תלמידים מתבגרים וזו של אנשי הצוות החינוכי – מורים ויועצים. עמדות בני הנוער נבחנו בזיקה למאפיינים אישיים ולמאפיינים סביבתיים.

המקורות המועדפים ביותר על ידי התלמידים ככתובות לסיוע בנושא סמים ואלכוהול הם הורים וחברים, בעוד המקורות המועדפים פחות הם מורים, מחנכים ויועצים חינוכיים. דפוס דומה של נכונות לפנות לעזרה בנושא סמים ואלכוהול נמצא בקרב התלמידים היהודים (גילת ועמיתים, 2011). ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם תופעה כללית יותר, המתבטאת בהעדפתם של בני נוער במצוקה מקורות בלתי פורמליים על

פני מקורות פורמליים כמקורות סיוע (Bolderro & Fallon, 1995; Gilat et al., 2010; Grinstein-Weiss et al., 2005), ומרחיבים את טווח ההכללה של תופעה זו גם למצוקות הקשורות בצריכת סמים ואלכוהול. העדפת הורים וחברים כמקורות סיוע קשורה ככל הנראה לתהליכים פסיכולוגיים-חברתיים חוצי תרבות. ניתן להסביר את העדפת האם כמקור עזרה בקרבה הרגשית הטבעית שמרגישים ילדים כלפי אמותיהם, אשר מקנה להם את הביטחון הדרוש לפנות לעזרה, התנהגות שעלולה להתפרש כעדות לחולשה או תלות. הסבר זה זוכה לתמיכה בממצאי המחקר הנוכחי, בכך שהנימוק השכיח ביותר להחלטה לפנות לעזרה הוא קרבה רגשית למקור העזרה. הנכונות הגבוהה לפנות לעזרת חבר יכולה להיות מוסברת באמצעות החשיבות של החברים בתקופת גיל ההתבגרות, אשר מובילה לחשיפה אישית ושיתוף בבעיות.

עם זאת, השוואה בין ממצאי המחקר הנוכחי לאלה של המחקר המקביל שנערך באוכלוסייה היהודית, מראים שחשיבותה של האם כמקור עזרה גבוהה יותר בקרב המתבגרים הערבים מאשר בקרב עמיתיהם היהודים. ניתן לפרש ממצא זה כעדות למרכזיותה של האם כמקור תמיכה רגשית בתוך המשפחה הערבית. ייתכן שהאם ממלאת תפקיד זה בזכות גישה מקבלת יותר ושיפוטית פחות מאשר האב, אשר מסייעת ליצירת קרבה רגשית בינה לבין הילדים. קרבה זו יוצרת תשתית מתאימה להיעזר באם בעת מצוקה. גם בתפקידו של החבר כמקור עזרה נמצא הבדל בין שתי האוכלוסיות, המתבטא בכך שחשיבותו נמוכה יותר אצל הערבים. במחקר על היהודים, החבר נמצא כמקור המועדף ביותר, וכמעט 70% הביעו נכונות גבוהה לפנות אליו, בעוד שאצל הערבים נמצא החבר במקום השני (אחרי האם), ורק כ-50% הביעו נכונות גבוהה לפנות אליו לעזרה. נוסף על כך, כאשר התבקשו התלמידים לבחור את המקור הנוח ביותר לפנייה לעזרה מבין כל המקורות, החבר נמצא במקום השני באוכלוסייה הערבית ובמקום הראשון באוכלוסייה היהודית. עדות נוספת למגבלה של העדפת החבר כמקור סיוע אצל התלמידים הערבים התקבלה בניתוח הנימוקים לפנייה לעזרה. אחד הנימוקים השכיחים ביותר שהוזכר על ידי התלמידים היה תחושה של הבנה על ידי החבר כתוצאה ממכנה משותף. גורם זה כמעט לא הופיע בנימוקים שנתנו התלמידים הערבים.

מקורות העזרה בבית הספר – מורים, מחנכים ויועצים – נמצאו בתחתית סולם העדיפויות של נכונות התלמידים לפנות לעזרה. אמנם הנכונות לפנות ליועצת החינוכית גבוהה בהרבה מאשר הנכונות לפנות למחנכים ולמורים, אבל בכל זאת, היא הייתה מוגבלת ל-30% מן התלמידים. ממצאים אלה מצביעים על חלל בזמינותם של מקורות עזרה מיומנים בנושא סמים ואלכוהול. הורים וחברים, אשר נתפסו כמקורות המועדפים, מוגבלים ביכולת להושיט סיוע יעיל, הן בגלל היעדר כישורים בתחום והן בשל מעורבות רגשית גבוהה מדי (בעיקר של ההורים). אחת הדרכים להתמודד עם קושי זה היא קידום הנכונות של התלמידים להיעזר ביועצת או באנשי מקצוע אחרים. דרך מעניינת להשיג מטרה זו היא גיוס התלמידים עצמם

כסוכנים המעודדים את חבריהם לפנות לעזרה מקצועית. דרך זו מדווחת במחקר שהראה את יעילותה של תכנית התערבות בית ספרית שהתמקדה בנושא של פניות לעזרה (Berridge, Hall, Dillon, Hides & Lubman, 2011). התלמידים שנחשפו לתכנית למדו על משמעות הפנייה לעזרה ועל מחסומים המעכבים פנייה לעזרה ורכשו מיומנות של הפניית חבר במצוקה למקורות מתאימים של סיוע. עדות נוספת ליעילותה של תכנית התערבות התקבלה במחקר שנערך לאחרונה בישראל על תכנית "אופ"י" למניעת שימוש בסמים ואלכוהול. נמצא כי רמת הנכונות לפנות ליועצת לעזרה בבעיות הקשורות לסמים ואלכוהול בקרב תלמידים יהודים וערבים אשר השתתפו בתכנית, הייתה גבוהה יותר מאשר בקרב תלמידים בקבוצת הביקורת, שלא השתתפו בה (שגיא, ראובני ועזר, 2010).

תפקידו של האינטרנט כמקור סיוע בנושא צריכת סמים ואלכוהול בא לידי ביטוי בבדיקת הפנייה לעזרה בפועל. הממצאים מראים שרוב התלמידים אשר פנו לעזרה עשו זאת בסביבה המקוונת, באמצעות חיפוש מידע, השתתפות בקבוצות מקוונות (פורומים) או שיחות אישיות עם גולשים אחרים. האטרקטיביות של הרשת לחיפוש עזרה יכולה להיות מוסברת באמצעות המאפיינים התקשורתיים שלה, ובמיוחד האפשרות להישאר אנונימיים והתקשורת באמצעות טקסטים כתובים. מאפיינים אלה מעניקים לגולשים ביטחון רגשי ומעודדים פתיחות וחשיפה אישית (Suler, 2004). למאפייני הרשת הללו יכולה להיות חשיבות מיוחדת, אם הנושא שבו זקוקים לעזרה כרוך בחששות מפני שיפוט וביקורת, כמו צריכת חמרים פסיכו-אקטיביים.

נקודת המבט של המורים והיועצים שונה משמעותית מזו שהתקבלה בתשובות התלמידים, והשוני נמצא בנוגע לכל מקורות הסיוע. נכונותם של התלמידים לפנות ליועצת החינוכית ולמורה הוערכה על ידי המורים והיועצים כגבוהה הרבה יותר מאשר על ידי התלמידים עצמם. פער זה יכול להיות מוסבר בכך שהיועצים מעריכים את מידת הנכונות לפנות אליהם על סמך המפגש עם התלמידים הפונים. לפיכך, הערכתם מושפעת מ"הטיית הזמינות", שלפיה שיפוט במצב של אי-ודאות מבוסס על זמינות התופעה המוערכת, שלא בהכרח מייצגת את השכיחות האמתית של קיום התופעה. כמו כן, התלמידים תפסו את החבר כאטרקטיבי פחות ממה שסברו אנשי הצוות. מתברר אם כך, שהצוות החינוכי מעריך את התמיכה החברתית והבית ספרית יותר משהיא מוערכת במציאות על ידי התלמידים. ייתכן שעקב הערכה זו, המורים והיועצים אינם נוקטים אמצעים פעילים מספיקים במטרה לזהות מצוקות אצל תלמידים ולהציע להם סיוע, שכן הם מאמינים כי אם אלו יזדקקו לסיוע, הם יחפשו אותו אצלם או אצל חבריהם.

ההבדלים בין שתי האוכלוסיות בנוגע להורים התבטאו בכך שהתלמידים ראו את ההורים (ובמיוחד את האם) כמקור העיקרי של הסיוע בנושא סמים ואלכוהול, בעוד המורים והיועצים סברו שנכונות התלמידים לפנות לעזרת ההורים היא הנמוכה ביותר.

הערכת המורים והיועצים נובעת ככל הנראה מכך שהם מייחסים להורים שילדיהם משתפים אותם בבעיה הקשורה לסמים ואלכוהול, תגובה שיפוטית ומענישה. סימוכין להסבר זה מתקבלים מניתוח הנימוקים של המורים והיועצים להימנעות התלמידים מפנייה לעזרה. מעניין לציין שגם במחקר שנערך באוכלוסייה היהודית (גילת ועמיתים, 2011) התקבל ממצא דומה, אשר הראה שמורים ויועצים מייחסים לתלמידים נכונות נמוכה לפנות להורים ונכונות גבוהה לפנות ליועצים. ייתכן שעמדה זו מבוססת על תפיסות סטראוטיפיות של הורים, וייתכן שהיא התגבשה דווקא בעקבות מפגשים עם הורי תלמידים שצרכו סמים או אלכוהול שבהם נחשפו היועצות לתגובות שיפוטיות של ההורים כלפי הילדים. הסברים נוספים לפער בין התלמידים לצוות בנוגע להורים יכול להתקבל במחקר אשר יביא לידי ביטוי את קולותיהם של ההורים, קולות החסרים במחקר הנוכחי.

עמדות התלמידים כלפי פנייה לעזרה נבחנו בזיקה לארבעה מאפיינים אישיים – מין, גיל, השתייכות דתית או אתנית ורווחה נפשית סובייקטיבית וכן בזיקה להשתתפות בתכנית מניעה לשימוש בסמים ואלכוהול. הנכונות לפנות לעזרה נמצאה קשורה לכל ארבעת המאפיינים האישיים, אם כי הקשרים אינם גורפים ונמצאו בחלק ממקורות העזרה בלבד. אשר למין, נמצאה נכונות גבוהה יותר של בנות לפנות לעזרת ההורים ולעזרה של מקורות מקצועיים. גם במחקר על תלמידים יהודים נמצאה נכונות גבוהה יותר של בנות מאשר בנים, אם כי ההבדל נמצא בקשר לפנייה לחברים. מעניין לציין, שבמחקר שבחן עמדות בני נוער ערבים בישראל בנוגע לפנייה לעזרה במצוקות רגשיות כלליות (Gilat et al., 2010), נמצא שבנות גילו נכונות נמוכה יותר מאשר בנים לפנות לעזרת חברים. ייתכן שבנות ערביות נפגשות עם חברות פחות מאשר בנים נפגשים עם חבריהם, וייתכן שלבנות חשוב להסתיר את הצורך בעזרה מפני חברותיהן, בעוד הן בוטחות יותר בהורים ובגורמים המקצועיים. אשר לגיל, נמצא שתלמידים בכיתה ט הביעו נכונות גבוהה יותר לפנות להורים מאשר תלמידים בכיתה יא, ממצא שניתן להסביר בכך שאצל מתבגרים צעירים הזיקה להורים חזקה יותר, והיא מתרופפת בהמשך גיל ההתבגרות. עם זאת, הנכונות לפנות לחבר לא נמצאה גבוהה יותר בקרב תלמידי יא כפי שניתן לצפות מהגברת הזיקה עם החברים בגיל ההתבגרות. ממצא זה מצטרף לממצאים אחרים המביעים נכונות מסויגת להיעזר בחברים במצוקות הקשורות בסמים ואלכוהול. אשר להשתייכות דתית או אתנית, היא כמעט אינה קשורה לנכונות לפנות לעזרה.

בדיקת הקשר בין רווחה נפשית סובייקטיבית לבין העמדות כלפי פנייה לעזרה העלתה תופעה דומה לזו שהתקבלה במחקר על תלמידים יהודים בנוגע להסתיעות בהורים (גילת ועמיתים, 2011). בשתי האוכלוסיות, תלמידים שדיווחו על רמה נמוכה של רווחה נפשית הביעו נכונות נמוכה יותר לפנות לעזרת ההורים מאשר תלמידים שדיווחו על רמה גבוהה של רווחה נפשית. ניתן להסביר תופעה זו באמצעות ההנחה שרווחה נפשית נמוכה מאפיינת משפחות שבהן הקשר בין המתבגר להוריו אינו תקין

ומלווה במתחים וקונפליקטים. כתוצאה מכך לא מתפתחים התנאים המתאימים לפנייה לעזרת ההורים. בשונה מהמחקר על המתבגרים היהודים, המחקר הנוכחי הראה שמתבגרים שדיווחו על רווחה נפשית נמוכה גילו נכונות גבוהה יותר לפנות לעזרה של מקורות בבית הספר מאשר עמיתיהם שדיווחו על רווחה נפשית גבוהה. סביר להניח שהרתיעה מפנייה לעזרת ההורים מותירה למתבגרים בעלי תחושת הרווחה הנמוכה חלל בזמינות מקורות העזרה, ומתברר שהצוות החינוכי נתפס בעיני המתבגרים הערבים כראוי למלא חלל זה, בעוד שאצל התלמידים היהודים האינטרנט ממלא חלק מהצורך בסיוע. ייתכן שהעמדה החיובית יותר של התלמידים הערבים כלפי הפנייה לצוות החינוכי, בהשוואה לתלמידים היהודים, מעידה על אמון רב יותר כלפי הצוות, והיא שמסבירה את הנכונות לפנות לעזרתם. עדות נוספת לחשיבותו של הצוות החינוכי התקבלה מבדיקת הקשר בין העמדות לבין ההתנהגות, אשר העלתה שהנכונות לפנות למורים וליועצים קשורה להתנהגות בפועל – פנייה לעזרה בעבר, בעוד שהנכונות לפנות למקורות עזרה אחרים אינה קשורה לפנייה בעבר.

השתתפות תלמידים בתכנית התערבות בבית הספר היא הגורם היחיד המנבא באופן מובהק את הנכונות לפנות לכל אחד מארבעת סוגי המקורות – הורים, חברים, גורמים בבית הספר וגורמים מקצועיים. ממצא זה מרמז על השפעתה הגורפת של התכנית בנוגע לעמדה כלפי פנייה לעזרה, שמוקרנת לכל המקורות העומדים לרשות התלמידים, ומוביל להמלצה בדבר הרחבת היישום של התכנית לכל בתי הספר. המחקר הנוכחי בחן את ההשפעה של עצם ההשתתפות בתכנית התערבות, אך לא התייחס לתכניות התערבות שונות המופעלות במערכת החינוך. עקב העדות המחקרית בדבר השפעת החשיפה לתכנית התערבות, מן הראוי להרחיב ולהעמיק את בחינתו של נושא זה ולהעריך את ההשפעות הייחודיות של תכניות שונות ואת תרומתם של מרכיבים בתכניות אלה להתמודדות תלמידים עם נושא הצריכה של חומרים פסיכו-אקטיביים.

העבודה הנוכחית התמקדה בבחינת עמדות כלפי פנייה לעזרה בנושא סמים ואלכוהול. על אף חשיבותן של עמדות כמנבאות התנהגות בפועל, יש צורך לבחון במחקר עתידי את ההתנהגות עצמה, על מנת להגיע לידע מלא יותר על חיפוש עזרה בנושא סמים ואלכוהול בקרב בני נוער ערבים בישראל. מחקר כזה יבחן את היקף הפנייה בפועל, העדפה של מקורות ואת הקשר בין הפנייה לבין מאפיינים אישיים ומאפיינים חברתיים וסביבתיים של בני הנוער.

ההשלכות התאורטיות של המחקר הנוכחי מתבטאות בהרחבת הידע על השפעת ההקשר התרבותי על חיפוש עזרה בקרב מתבגרים. מתוך השוואת מחקר זה למחקר המקביל שנערך על מתבגרים יהודים, ניתן ללמוד על מאפיינים חוצי תרבות, כגון העדפת המקורות הבלתי פורמליים, ומאפיינים תלויי תרבות, כגון תחושת הרווחה הנפשית. ההשלכות היישומיות נוגעות בעיקר למערכת החינוך ומצביעות על הצורך לעצב בקרב התלמידים תפיסה שונה של המורים והיועצים כמקור סיוע, אשר תתבסס על יצירת סביבה רגשית מקבלת ותומכת. לסביבה כזו יש חשיבות מכרעת בהקשר

של נושא רגיש כצריכת סמים ואלכוהול. כמו כן מן הראוי לשלב את הנושא של פנייה לעזרה בתכניות המניעה, תוך התייחסות לגורמים המקדמים פנייה למקורות פורמליים ובלתי פורמליים ולגורמים המעכבים פנייה כזו, כפי שעלו במחקר הנוכחי. במיוחד חשוב להדגיש את תפקידה של האם כמקור סיוע מתאים. כמו כן כדאי היה לשלב במרכזי למידה של הורים סדנאות שבהן תובא למודעותם החשיבות הייחודית שלהם, ובעיקר של האם, כמקור סיוע בעיני המתבגרים, וייתנו להם כלים לסייע בהתמודדות עם צריכת חמרים פסיכו-אקטיביים.

מקורות

- בר-המבורגר, ר' (2001). שיעור השימוש בסמים בעשור האחרון 1990–2000 בקרב בני נוער בגיל 12–18: תמורות לאורך זמן. **סמים דגש, יוני**, 30–33.
- בר-המבורגר, ר' (2006). **השימוש בסמים פסיכואקטיביים במדינת ישראל: תמונת מצב החל מתחילת שנות התשעים ועד היום**. ירושלים: הרשות למלחמה בסמים. זמין באתר www.antidrugs.gov
- ברנע, צ' (1990). האפידמיולוגיה של שימוש לרעה בסמים ובאלכוהול בישראל: הסתום והידוע. **חברה ורווחה, י**, 319–341.
- ברנע, צ', רהב, ג' וטייכמן, מ' (1990). הסבר לשימוש בסמים ואלכוהול בקרב מתבגרים: מחקר אורך. **מגמות, לג**(1), 5–28.
- גילת, י' (1993). פניות מתבגרים לשירותי תמיכה טלפוניים – עמדות והתנהגות. **חברה ורווחה, יג**, 339–350.
- גילת, י', עזר ח' ושגיא, ר' (2011). חיפוש עזרה בקרב מתבגרים: עמדות כלפי פנייה אל מקורות מקוונים ומקורות מסורתיים. **מגמות, מז**(3–4), 616–640.
- גילת, י', שגיא, ר', ראובני, ת', עזר, ח' ובר-המבורגר, ר' (2011). חיפוש עזרה בנושא חומרים פסיכו-אקטיביים. בתוך ח' עזר, י' גילת ור' שגיא (עורכים), **"אני מרגיש לגמרי לבד בסיפור הזה" – התמודדות צעירים בישראל עם מצבי לחץ ומצוקה** (עמ' 111–134). תל אביב: מכון מופ"ת.
- דגני, א' (1992). **השימוש בסמים בתל אביב יפו: ניתוח כמותי ומרחבי חברתי במערכת החינוך ובקהילת המבוגרים**. תל אביב: הרשות העירונית למלחמה בסמים.
- הראל-פיש, י', קורן, ל', פוגל-גרינולד, ח', בן-דוד, י' ונוה, ש' (2006). **נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית ודפוסי התנהגויות סיכון – סיכום ממצאי המחקר הארצי החמישי, ניתוח מגמות בין השנים 1994–2006 והשוואה בינלאומית**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- וייס, ש', סאווה, ג', אבדין, ר' וינאי, י' (2000). מחקרים בתחום השימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים ואמצעי מניעה בשנות התשעים במגזר הערבי בישראל, בקרב הפלשתינאים ובירדן: סקירת ספרות. **חברה ורווחה, כ**(3), 317–338.
- עזאיה, פ' ואבו-עסבה, ח' (2004). **השימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים של תלמידים ונושאים בקרב האוכלוסייה הערבית והדרוזית במדינת ישראל**. דוח מחקר. הוגש לרשות הלאומית למלחמה בסמים ואלכוהול.

עזאיזה, פ', בר-המבורגר, ר' ומורן, מ' (2007). השימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים בקרב מתבגרים מהאוכלוסייה הערבית בישראל אשר נשרו מלימודים. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 26, 46–25.

עזאיזה, פ', בר-המבורגר, ר' ומורן, מ' (2007). השימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים בקרב תלמידים ערבים בישראל: מחקר אפידמיולוגי. **חברה ורווחה**, כז, 377–401.

עזאיזה, פ', שהם, מ', בר-המבורגר, ר' ואבו-עסבה, ח' (2010). שימוש בסמים ובאלכוהול בקרב תלמידי החינוך הערבי העל-יסודי בישראל: דפוסים ומגמות. **מגמות**, מז(2), 213–235.

רהב, ג', טייכמן, מ', גיל, ר', רוזנבלום, י' ובר-המבורגר, ר' (2002). **השימוש בסמים ובאלכוהול בקרב תושבי מדינת ישראל 2001: מחקר אפידמיולוגי V**. ירושלים: הרשות למלחמה בסמים.

שגיא, ר', ראובני, ת' ועזר, ח' (2010). **גורמים מקדמים ומעכבים את הפעלת קבוצת אופ"י בבתי הספר: "קוראים לזה אופ"י לא סתם, כי זה באמת מחייב אופ"י"**. דוח מחקר של רשות המחקר, ההערכה והפיתוח, מכללת לוינסקי לחינוך. הוגש לרשות הלאומית למלחמה בסמים ובאלכוהול.

Berridge, B. J., Hall, K., Dillon, P., Hides, L., & Lubman, D. I. (2011). MAKINGtheLINK: a school-based health promotion programme to increase help-seeking for cannabis and mental health issues among adolescents. *Early Intervention in Psychiatry*, 5, 81–88.

Boldero, J., & Fallon, B. (1995). Adolescent help-seeking: What do they get help for and from whom? *Journal of Adolescence*, 18, 193–209.

Copeland, E. P., & Hess, R. S. (1995). Differences in young adolescents' coping strategies based on ethnicity and gender. *Journal of early adolescence*, 15, 203–215.

Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-Esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 343–363.

Garland, A. F., & Zigler, E. F. (1994). Psychological correlates of help seeking attitudes among children and adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64, 586–593.

Gilat, I., Ezer, H., & Sagee, R. (2010). Help-seeking attitudes among Arab and Jewish adolescents in Israel. *British Journal of Guidance and Counselling*, 38(2), 205–218.

Grinstein-Weiss, M., Fishman, G., & Eisikovits, Z. (2005). Gender and ethnic differences in formal and informal help seeking among Israeli adolescents. *Journal of Adolescence*, 28, 765–779.

Howard, M. S., & Medway, F. J. (2004). Adolescents' attachment and coping with stress. *Psychology in the School*, 41, 391–402.

Huebner, E. S. (1991). Initial development of the Students' Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231–243.

- King, R., Bambling, M., Lloyd, C., Gomurra, R., Smith, S., Reid, W., et al. (2006). Online counseling: The motives and experiences of young people who choose the Internet instead of face to face or telephone counseling. *Counselling and Psychotherapy Research*, 6(3), 169–174.
- Nadler, A. (1992). Help seeking behavior: Psychological costs and instrumental benefits. In M. S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology* (pp. 290–311). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Offer, D., Howard, H. I., Schonert, K. A., & Ostrov, E. (1991). To whom do adolescents turn to help: Differences between disturbed and non-disturbed adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 623–630.
- Sherer, M. (2007). Advice and help-seeking intentions among youth in Israel: Ethnic and gender differences. *Journal of Sociology & Social Welfare*, 3, 53–76.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyber Psychology & Behavior*, 7, 321–326.
- Tishby, M., Turel, M., Gumpel, O., Pinus, U., Ben Lavy, S., Winokour, M., et al. (2001). Help-seeking attitudes among Israeli Adolescents. *Adolescence*, 36, 249–264.

"הרחק מההמון הסוער": מבט אחר על הפרעות בכיתה

אליעזר יריב, אילה בן סימון ויפעת אביגדור

תקציר

הפרעות בכיתה מעכבות למידה ומשבשות את ההוראה. כדי להבין את התופעה השכיחה הזו, שלרוב נחקרת בגישה פוזיטיביסטית ובאופן שמנציח את "אשמתם" של התלמידים, נערכו שני סבבים של מחקר שדה, שבחנו את כל הגורמים שמעורבים בהפרעות, גם כאלה שלא נהוג לחקור אותם (כגון המורים). בסבב הראשון נערכו תצפיות על 24 שיעורים שלימדו סטודנטים להוראה, ובסבב המחקר השני נערכו תצפיות על 32 שיעורים שלימדו מורים בשמונה בתי ספר רגילים. הממצאים מפריכים את הדימוי המקובל של התופעה: לא רק תלמידים מפריעים; המורים וכן גורמים נוספים, "חיצוניים", אחראים לרבע עד שליש מכלל השיבושים. מרבית ההפרעות אינן חמורות, ואירועים אלימים בכיתה נדירים. מרבית ההפרעות אינן תוצר של התנגדות תלמידים, אלא פרי של ההתרחשות תקינה בכיתה, מעין "רעש תפקודי". ישנן הפרעות (כינו אותן "הכרוזות") המצביעות על תפקוד חיובי, והן נובעות מביטוי לגיטימי של צרכים. מרבית ההפרעות עוברות ללא תגובה של המורים. בדיון, אנו מציעים לזנוח מונחים מתייגים, כגון "בעיות משמעת", ולאמץ הגדרות ניטרליות (כגון "הפרעה"), שתאפשרנה לפתח גישות חדשות למחקר ולהכשרת המורים בהתמודדות עם הרעשים הרבים בכיתה.

מילות מפתח: הפרעה, בית ספר, מורה, שיעור, תצפית

מבוא

מהי הפרעה?

עולמם של אנשי מקצוע רווי בתקלות ושיבושים שמקשים עליהם את השגת יעדיהם – נהג המשאית נתקע בפקק תנועה, והרופא מתמודד עם סיבוכים שמתרחשים במהלך הניתוח. השיבושים כרוכים בנזקים כלכליים, תפעוליים ונפשיים, לעתים עד כדי סיכון חיים, למשל תחנות רדיו פירטיות המשבשות את התשדורת בין מגדל הפיקוח לטייס שעומד לנחות, או אחיות הנדרשות להפסיק באחת את חלוקת התרופות ולעבור בדחיפות לעבודה אחרת (Biron, Lavoie-Tremblay & Loiselle, 2009). "הפרעה" מוגדרת במילונים כפעולה של מניעה ושימת מכשול (אבן-שושן), פגיעה במהלך התקין של פעולה (מילון ההווה), ובאנגלית (disruption) – שיבוש בזרימה וברצף של הפעילות, אקט מתמשך של חוסר סדר (Wikipedia).¹ זוהר מגדיר אותה כהופעה של גורם חיצוני הקוטע פעילות מסוימת; אם לא ניתן לספק לגורם החיצוני מענה מידי, מתרחשת הפרעה, ולפיכך אי-אפשר להמשיך בפעילות כמתוכנן

*כותבי המאמר הם שתיים מבין ארבע החוקרות שהשתתפו במחקר והמנחה שלהן לעבודת הגמר לתואר שני בחינוך.

1 זמין באתר www.wikipedia.org

(Zohar, 1999). בהקשר הבית ספרי, שבו עוסק מחקר זה, סמילנסקי קובע שלא ההתרחשויות בכיתה הן שקובעת את חומרת ההפרעה, אלא השפעתן המזיקה של התרחשויות אלה (סמילנסקי, 1987). לדעת יריב, חומרת ההפרעה אינה נקבעת על ידי ההתנהגות עצמה או על סמך השפעתה המזיקה, אלא אופני ההכרזה והתגובה על ההפרעה הם המסמנים את מהותה, את חומרתה, מי מעורב בה, ומי אחראי להיווצרותה וגם לאופן שבו היא תטופל: "כל עוד אין מכריזים או לא מגיבים ההפרעה אינה קיימת" (יריב, 2010, עמ' 57). הפרעה לדעתו היא מושג יחסי, שתלוי בנקודת מבטו של כל פרט ובהקשר שבו היא מתרחשת. אפשר שאותו גירוי, שבנסיבות אחדות ייתפס כנורמטיבי (ואפילו רצוי), למשל כשתלמיד שואל שאלה, עלולה בנסיבות אחרות להיתפס כמטרד (כשהוא שואל בפעם השנייה שאלה שהמורה כבר השיב עליה) ואפילו כהתרסה (כשהוא שואל שוב ושוב ואינו מאפשר למורה להמשיך בשיעור). בהקשר הנוכחי, הפרעה היא כל אירוע שמתרחש במהלך השיעור ומשבש את תפקודם השוטף של יחידים או רבים. אירוע כזה יכול להיגרם בתוך הכיתה או מחוצה לה (צעקות במסדרון), על ידי בני אדם או גורמים אחרים (רעמים וגשם חזק, טלפון נייד שמצלצל, מטוס חולף שמרעיש). את השיבוש נוכל להגדיר באמצעות דיווח של מי שמעורב (זה שמפריעים לו) או על ידי תצפית שמתעדת סמיכות בזמנים בין מקור הפרעה לבין שינוי בתפקוד של אנשים שנוכחים בקרבה מידית. לפיכך, כל עוד האנשים לא הגיבו באופן שמאותת על הפגיעה, נניח שהאירוע לא הפך (מבחינתם) להפרעה. ההגדרה הזו אינה כוללת פעילות נורמטיבית הקשורה למטרות השיעור (כגון מורה החוזר על הכללים בעוד התלמידים ממלאים את המשימה שנתן להם).

המחקר על הפרעות בבתי הספר

הפרעות בכיתה הן תופעה שכיחה, ומורים נתקלים מדי יום בפטפוט, הסתובבות בכיתה, הערות חצופות והצקות של תלמידים לחבריהם. ההפרעות האלה הופכות לעתים להטרדה ולפגיעה של ממש, מילולית ופיזית. שיבושים במהלך השיעור מטרידים במיוחד מורים חדשים, שטרם רכשו כלים וניסיון כיצד לטפל בהן (Chaplain, 2008). מורים ותיקים מציינים שחלה החמרה בתחום הזה בשני העשורים האחרונים, והדבר מהווה גורם עיקרי ללחץ, לשחיקה מקצועית ולפרישה מוקדמת (Cochran-Smith, 2004). עוד מתברר, שחלק משמעותי מהשיעור מוקדש לטיפול בבעיות משמעת ולארגון הכיתה, בעוד שהזמן המוקדש ללמידה נטו הוא לעתים רק שליש מיום הלימודים (Jones, 1996). הקשיים האלה מגיעים לידיעת ההורים בדיווחים של ילדיהם, והציבור הרחב לומד עליהם באמצעות התקשורת. כתבות בעיתונות ובטלוויזיה על הורה שתקף מנהלת בית ספר או על תלמידים שהשליכו שקית מים על מורה, מעוררות את הרושם שבתי הספר הפכו לזירת התגוששות. הידיעות המרעישות מגבירות את הבולטות הציבורית של הנושא ומביאות אותו לשולחנם של מעצבי ההחלטות. מאז שנות השמונים של המאה העשרים גברה המודעת לנזקים של האלימות בבתי הספר, ומשרד החינוך משקיע מאמצים רבים לצמצם את היקפה (ארהרד וברוש, 2008). בשנת 2010 עדכן המשרד את המדיניות בתחום והנחה את

המנהלים להחמיר את הפיקוח והענישה. כדי לשפר את המשמעת, המשרד הורה לתלמידים להגיע לבית הספר בתלבושת אחידה (משרד החינוך, 2010). מדיניות זו נשענת, בין השאר, על ממצאי מחקרים וסקרים שמתעדים את רמת האלימות בבתי הספר של שנות האלפיים. המחקר הנוכחי מתמקד בהפרעות ה"קלות". בשונה מהמידע הרב על בריונות ואלימות, ידוע פחות מה קורה בכיתות, אילו שיבושים מתרחשים, האם רק התלמידים מפריעים (ואולי יש גם למורים חלק), ובכלל מהי הפרעה. הידע הזה חיוני לא רק למקבלי ההחלטות, והוא עשוי לתרום למורים בשטח ולמכללות להוראה להפקת תובנות וכלים לשיפור איכות ניהול השיעור.

מרבית המחקר הקיים על הפרעות בבתי ספר מתעד התנהגות אלימה וקיצונית ועוסק פחות בהתנהגויות השגרתיות בכיתות. לדוגמה, משרד החינוך האמריקני מדווח שבשנת הלימודים 2008–2009 התרחשו מדי יום אירועים חריגים רבים בבתי הספר הציבוריים (Neiman, DeVoe & Chandler, 2010). מנהליהם של עשירית מהמוסדות האלה דיווחו כי התלמידים אינם מכבדים מורים; בארבעה אחוזים מבתי הספר שורר חוסר סדר מוחלט בכיתות, ובחמישית מהם פועלות כנופיות. מחקרים שבדקו את ההתנהלות בכיתות מצאו שמרבית ההפרעות מינוריות באופיין (Bru, 2009; Infantino, & Little, 2010). במחקר מקיף שערך ג'ונס בבתי ספר בקליפורניה נמצא שמרבית ההפרעות היו פעוטות: פטפוט ודיבור ללא רשות, הסתובבות, יציאה מהכיתה. עוד התברר שבכיתות שנוהלו כהלכה התרחשה הפרעה כל שתי דקות, בעוד שבכיתות שנוהלו ללא נהלים ברורים, ללא סדר ובלי אכיפה של כללים, התרחשו בממוצע 2.5 הפרעות בדקה (Jones, 1987). כמעט כל ההפרעות האלה (99%), גם בבתי הספר המצויים בשכונות עוני, הן פעוטות, אבל גורמות לבזבז זמן רב ויקר. ממצאים דומים עולים ממחקר מקיף שנערך באוסטרליה (Johnson, Oswald & Adey, 1993), ובו 39% מהמורים דיווחו על כך שמדי יום תלמידים יחידים בכיתתם מפריעים לאחרים בעבודתם; 30% ציינו שתלמידים מדברים בכיתותיהם ללא רשות; 25% מהנשאלים דיווחו שתלמידים מפריים את כללי הכיתה: מגיעים לכיתה באיחור (25.2%), משמיעים קולות (25.2%), קמים ללא צורך ורשות מהכיסא (22.7%), פוגעים בתלמידים אחרים (19.6%), פוגעים פיזית בחבריהם (19.4%) וגם משחיתים רכוש (3.9%); עם זאת, 80% מהמורים ציינו שבעיות המשמעת בכיתותיהן הן קלות, שלרוב הם מצליחים לטפל בהן, ורק מיעוט קטן של תלמידים גורם למרבית הבעיות. פסונדר מצאה שמורים ותלמידים בסלובניה מדווחים על שכיחות גבוהה של הפרעות פעוטות והתנהגויות אחרות שאינן מפרות את הכללים. יחס גרוע לתלמידים, השחתת רכוש וחוסר כבוד למורים דורגו הן על ידי התלמידים והן על ידי המורים כהתנהגויות פוגעות ומפריעות. עם זאת, למרות ההסכמה בקביעת הדירוג, התלמידים ייחסו חומרה פחותה מזו של המורים לאותן תופעות. לדוגמה, "יחס גרוע לחברים" דורג על ידי המורים כמפריע מאוד (2 בסולם של 0–2) ודי מפריע (1.33) על ידי התלמידים (Psunder, 2005).

גם המחקרים בישראל מתמקדים בבעיות החמורות בבית הספר, בעיקר אלימות ויחס פוגע (בנבנישתי, חורי-כסאברי ואסטור, 2006; הראל, קני ורהב, 1997;

(Khoury-Kssabri, Astor & Benbenishty, 2009; Smith-Khuri et al., 2004), ומתעלמים מההפרעות הקלות. בין השאר נבדקת לא רק האלימות של תלמידים בינם לבין עצמם, אלא גם כלפי המורים (דיין, 2004), וכן אלימות של מורים כלפי תלמידים (חורי-כסאברי, 2006). בסקרים שנתיים שעורך משרד החינוך בקרב למעלה מ-200,000 תלמידים בכיתות ה-ו-ח, נמצא שרק 32 אחוזים מהתלמידים דיווחו על התנהגות נאותה של התלמידים בכיתה (בלר, 2009). תלמידים רבים מרעישים (78%), מתחצפים (72%) ואינם מתייחסים בכבוד למורים (48%), והמורים נאלצים להמתין זמן רב לתחילת השיעור (71%). ממצאים דומים עלו גם במדגם מייצג של תלמידי חטיבות הביניים והחטיבות העליונות בארץ. מחצית מהתלמידים דיווחו שבכיתה שורר רעש לעתים קרובות, חמישית סיפרו שקיללו אחד מהמורים, ופחות משליש הודו שבכיתה יש חוקים ברורים. החוקרת מציינת שקרוב למחצית מהתלמידים חווים את בית הספר כמסגרת כאוטית (מייזלס, 2009).

מכשלות בחקר הפרעות

השימוש הנרחב במתודולוגיה כמותית, כגון סקרים, מסייע להבין מה באמת מתרחש בכיתה, מה טיבן של ההפרעות, מי מפריע ובאילו נסיבות. במחקרים אלה ההפרעות מוגדרות לרוב כ"בעיות משמעת", "התנהגות לקויה" (misbehavior) או "בעיות התנהגות" (Robinson & Ricord-Greisemer, 2006). ההנחה המובלעת בתיגו הזה היא חד-צדדית ומתייחסת לתלמידים כ"אשמים", אלה שהתנהגותם מפריעה למורים לחנך אותם. המורים והמנהלים, הנמצאים בצמרת המערכת ההיררכית, חפים לכאורה מכל אחריות. אבל גם כשצופים בהתנהלות בכיתה, אין זה פשוט להבין את ההתרחשויות; קל לאתר הפרעה כשבוחנים אדם יחיד שעבודתו מופרעת על ידי צלצול טלפון או על ידי דואר אלקטרוני שמגיע למחשב שלו (הפרעות שנבדקו במחקריו של זוהר [Zohar, 1999]). בסיטואציות כאלה גם קל יותר לבדוק את מידת השיבוש שעליה הצביע סמילנסקי (1987). אבל בכיתה נוכחים אנשים רבים, ומרבית הפעולות שהם עושים כרוכות בתנועה ובדיבור. למעשה, טרם נערכו מחקרים שבוחנים מה מפריע לתלמידים, וגם לא נמדדה ההשפעה המתגלגלת של הפרעות על תפקודם של כל הנוכחים. היעדר מחקרים איכותניים לא אפשרה לברר עד כמה את המשמעות האידיוסינקרטית של הפרעות בכיתה.

כדי לבחון את התופעה במתכונת שאינה נשענת על הצדקת הסדר החברתי ובגישה המאפשרת מבט מאוזן יותר, לא שיפוטי, של תופעות שלרוב מתייחסים אליהם כאל סטייה חברתית, הוחלט להיעזר במתכונת נטורליסטית של תצפית לא משתתפת על ההתנהלות בכיתה. הגדרת ההפרעה נעשית משתי נקודות מבט – זו של הצופה, וזו שמסיקים אותה מדבריהם של אחרים (כגון המורה שמעירה לתלמיד על פטפוט). משיקולים מתודולוגיים ותקציביים, נמנענו מתשאול של התלמידים והמורים על אודות ההפרעות שהיו מעורבים בהן. התצפיות כללו תיעוד לא מובנה של ההתרחשויות בכיתה, כאלה שאפשרו לפרש את הממצאים, וכן נכלל בהן קידוד של

מקצת ההתרחשויות, פי קטגוריות שהוכנו מראש. שילוב של ממצאים כמותיים אפשר להכליל מתוך הממצאים למציאות הקיימת במערכת החינוך.

שאלות המחקר הן:

- ◀ מי מגדיר את ההפרעה?
- ◀ מי הגורם המפריע? פנים-כיתתי (מורה, תלמידים) או חוץ-כיתתי (כגון רעש במסדרון).
- ◀ אילו סוגי הפרעות מתרחשים בכיתה? מה שכיחותם? מה מאפיין אותם?
- ◀ כיצד המשתתפים מגיבים להפרעות? על מה מגיבים? מה ההבדלים בין המגיבים? האם יש תגובות שמחוללות הפרעה?
- ◀ האם ישנם הבדלים בהתרחשות של הפרעות בשיעורים של מורים מן המניין לבין שיעורים שמלמדים סטודנטים להוראה במסגרת ההתנסות שלהם?

שיטה

כדי לתעד את ההפרעות בחרנו להיעזר במתכונת של מחקר משולב (mixed method), ואיסוף הנתונים נעשה באמצעות תצפית (Denzin & Lincoln, 2005). לתצפית כמה יתרונות: ראשית, מתכונת זו מאפשרת לתעד הפרעות במהלך התרחשותן, תוך התייחסות להקשר שבו הן מתרחשות, לרצף האירועים שהוליד אותן ולאופיין. מידע מתצפית נסמך על שחזור אירועים מהזיכרון פחות מאשר ריאיון או שאלון; שנית, תצפית מובנית עם קידוד שהוכן מראש מאפשרת לנטר את שכיחות ההפרעות, למיין את סוגיהן, לדרג את מידת חומרתן ולאתר את הגורם המפריע; שלישית, התייעוד מאפשר לנתח בגישה פרשנית את הממצאים ולעמוד על המאפיינים המיוחדים לסיטואציות שונות (שקדי, 2003).

המחקר הנוכחי משלב ממצאים מעבודתן של שתי קבוצות מחקר שפעלו במכללה להוראה, בכל אחת מהן ארבע סטודנטיות לתואר שני, שהכינו עבודות גמר בהנחיית יריב, ממחברי המאמר. הקבוצה הראשונה, שכללה את בן סימון, שותפה נוספת לכתובת המאמר, בחנה כיצד ניתנת הדרכה פדגוגית על תקלות, הפרעות, בעיות משמעת וטעויות שהתרחשו במהלך שיעור אשר הועבר על ידי סטודנט. שיעורים אלה הם חלק שגורתי בהכשרת מורים, החל מהשנה השנייה ללימודים במכללה (זילברשטיין, בן פרץ וגרינפלד, 2006). את ההתנסות הסטודנטים עורכים בכיתתה של "מורה מאמנת". הם צופים בשיעוריה ומלמדים את מקצת השיעורים בהדרכתה. פעמיים – שלוש בשנה מגיעה לכיתה "מדריכה פדגוגית", הצופה בשיעור לדוגמה, ולאחר מכן עורכת שיחת משוב עם הסטודנט. כדי לבחון את ההדרכה הפדגוגית, קבוצת המחקר ערכה תצפיות על שיעורים שהועברו על ידי הסטודנטים, תיעדה שיחות משוב וערכה ראיונות עם כל אחד מהמשתתפים בנפרד. איסוף הנתונים התייחס להפרעות בהגדרתן הרחבה (כל אירוע שנתפס על ידי הצופה כ"הפרעה"),

ובתום עיבוד הנתונים הוחלט לערוך סבב נוסף, שיבחן רק הפרעות שנגרמות על ידי תלמידים, ורק את אלה שמתרחשות בכיתות רגילות, תוך בדיקה כיצד המורים ומנהלי בתי ספר מתמודדים עמן. המטרה הייתה לבחון את התופעה בהקשר שמייצג את המציאות במערכת החינוך. חברות קבוצת המחקר השנייה, ובהן אביגדור, השותפה השלישית לכתבת המאמר, ערכו תצפיות בשיעורים שהתקיימו בשמונה בתי ספר, ובעקבותיהן ערכו ראיונות עם המורים.

מדגם

בסבב הראשון בחרנו בדגימת נוחות 12 מדריכות פדגוגיות שמלמדות בשלושה מסלולים (חינוך מיוחד, מורות-גננות ומורות לבית הספר היסודי) בשתי מכללות להוראה בצפון הארץ. הבחירה בשתי מכללות ומגוון מסלולים נועדה להרחיב את מידת הייצוגיות של המדגם. על פי הרשימות של המדריכות, נעשתה פנייה לסטודנטים שלומדים אצלן, ובסך הכול נדגמו 24 סטודנטים (23 סטודנטיות וסטודנט אחד) שנמצאו בשנה השלישית ללימודיהם ולימדו בבתי ספר יסודיים. נערכו אפוא 24 תצפיות בשעות שונות של היום ובימים שונים בשבוע. בשיעוריהם של הסטודנטים הייתה נוכחת, נוסף על הסטודנט והמדריכה, גם המורה. בסך הכול נדגמו 18 מורות, חלקן אימנו יותר מסטודנט אחד. בסבב השני, בדגימת נוחות, אותרו שמונה בתי ספר ממלכתיים יהודיים בצפון הארץ, מהם שבעה בתי ספר יסודיים ותיכון מקיף אחד. בכל בית ספר אותרו כ-4–6 אנשי צוות שהסכימו להשתתף במחקר. בסך הכול נערכו 32 תצפיות על 24 מורים (23 מורות ומורה גבר יחיד). כל המורים היו בעלי תואר ראשון, וחמישה מהם – בעלי תואר שני. ממוצע הוותק היה 10.7 שנים, בטווח פיזור רחב ($SD=10.2$) – בין שנת ותק אחת לשלושים שנות ותק. כדי לבדוק את מידת היציבות בממצאי התצפיות, נערכו שמונה תצפיות חוזרות. בכל אחד משני הסבבים הנתונים נאספו על ידי ארבע חוקרות, כולן עובדות הוראה ותיקות, בעלות ותק של 15 שנים ויותר, שעומדות לסיים לימודי תואר מתקדם במכללה.

כלים

בכל שיעור ישבה חוקרת שצפתה בו ותייעדה את ההפרעות. לצורך התצפית נבנה לוח ובו שלושה טורים: (א) מדידת הזמן ההפרעה (ביחידות של חמש דקות); (ב) פעולות ההוראה של הסטודנטית (או המורה); (ג) תיעוד ההפרעות שהתרחשו במקביל להוראה. ההפרעות מוינו לשלושה מקורות: (א) "הפרעות תלמידים" – אירועים שמפריעים למהלך השיעור ונגרמים על ידי התלמידים, כגון: פטפוט, יציאה ללא רשות מהכיתה, התפרצות לדברי המורה וכיוצא באלה; (ב) "הפרעות מורים" – אירועים שמפריעים למהלך השיעור ומשבשים אותו, בעקבות התנהגות של המורה. למשל כשהמורה מעיר לתלמיד שהתנהגותו לא הפריעה עד אותו רגע, ובעקבות זאת מתפתח ויכוח שעוצר את מהלך השיעור; (ג) "הפרעות אחרות" – הפרעות שמקורן אינו בתלמידים או במורה, אלא בגורמים אחרים, למשל: כניסה של זרים לכיתה,

רעש חיצוני, הודעות בכריזה של בית הספר או התערבויות של המורה המאמנת והמדריכה שקוטעות ומשבשות את ההוראה של המורה. כיוון ששתי הקטגוריות "הפרעת מורה" ו"הפרעה אחרת" לא נחקרו בעבר, אומצה גישה חופשית יותר לתיעוד שלהן. ההנחיה לצופות בקבוצת המחקר הראשונה הייתה לרשום כל אירוע שלדעתן יצר הפרעה, גם בהקשר שנחשב תקין ותפקודי. הצופה רשמה את האירועים, ותוך כדי כך גם מיינה כל הפרעה לסוג שאליו השתייכה. כללנו כל אירוע, קטן כגדול, שהצופה חשבה שהוא שיבוש. נוסף על כך, הצופות רשמו גם הערות על ההתרחשויות בשיעור והעריכו את רמת המשמעת בכיתה על פי סולם בן ארבע דרגות (1 – גרועה: הפרעות רבות וחוסר סדר; 2 – בינונית: שיעור די מאורגן, מעט הפרעות; 3 – גבוהה: שיעור מאורגן עם הקשבה וסדר וכמעט ללא הפרעות; 4 – גבוהה מאוד: שיעור מסודר, מאורגן וללא כל הפרעות). בקבוצת המחקר השנייה הצופות התמקדו רק באירועים שבהם המורים הגיבו להפרעות שהתרחשו בכיתה. בסבב זה כל הצופות תיעדו רק את האירועים שהמורים הגיבו עליהם.

מהלך המחקר

מתכונת פעולתן של שתי קבוצות המחקר הייתה דומה למדי. לאחר שנבנה לוח שעליו התבססה התצפית, נערך פיילוט שבחן את השימוש בו. כיוון שהקידוד נערך תוך כדי רישום ההתרחשויות בכיתה, ולא עם סיומן, נפגשו כל השותפות בקבוצת המחקר פעמיים כדי לבחון את הרישומים מהתצפית וכדי להגיע לאחידות גבוהה יותר בהגדרות ובמיון. זאת הייתה הדרך לשפר את המהימנות בין השופטים. התצפיות בכיתות נערכו לאחר קבלת אישור מלשכת המדען הראשי של משרד החינוך ולאחר תהליך יסודי של יצירת קשר עם כל משתתף (מדריכה, סטודנט ומורה), הסבר על מהות המחקר וקבלת הסכמה. איסוף הנתונים נעשה במהלך כמה חודשים של שנת הלימודים, ובתקופה זו נמשכו המפגשים של צוות המחקר, כדי לבחון את הממצאים ואת משמעותם. גם סבב המחקר השני דמה לראשון באופן ניהולו, ויצירת הקשר החלה במנהל, שהתבקש, נוסף על מתן הסכמה עקרונית לביצוע המחקר בבית ספרו, גם לאתר את המורים שעמם תיפגשנה החוקרות ובכיתותיהם תערוכנה את התצפיות.

עיבוד הנתונים

החלק הכמותי נעשה באמצעות ספירה של כל הפרעה (שכיחות X סוג). על מנת לקבל מושג כללי יותר על מהות ההפרעות, מעבר לפרשנות הסובייקטיבית של הנחקרים או הצופה, נעזרנו במיון של צ'רלס (Charles, 1996): (א) **שוטטות והתנהגות חסרת מטרה** – חולמנות, עיסוק בדבר אחר באמצע השיעור, אי-מילוי מטלות (שלא כפעולת התנגדות); (ב) **הפרעות בכיתה** – התנהגויות של חוסר הקשבה, פטפוט ובדיחות בשיעור, התפרצות לדברי המורה; (ג) **התמרדות כלפי סמכות** – התעלמות מדברי המורה, אי-הכנת שיעורי בית, סירוב, לעתים עוין, של תלמיד למלא בקשות של המורה; (ד) **התנהגות לא מוסרית** – מעשים כמו גנבה או שקר (שלא אותרו במחקר הנוכחי);

(ה) **אלימות של תלמידים** – תקיפה פיזית ותקיפה מילולית של תלמידים אחרים או של מורים. לצורך מיון וקביעת סוג תגובות המורים לאותן הפרעות, נעזרנו בהגדרות של גוד וברופי על דפוסי תגובות שונות (Good & Brophy, 2000). הממצאים עובדו באמצעות סטטיסטיקה תיאורית (ממוצעים וסטיות תקן) ובדיקת מתאמים. עיבוד הממצאים האיכותניים נעשה באמצעות ניתוח תוכן.

ממצאים

היבטים כמותיים

בסבב הראשון, במהלך 24 השיעורים של פרחי ההוראה בכיתות בתי הספר, נצפו 1027 הפרעות שמקורן היה בתלמידים, ממוצע של 32.1 הפרעות לשיעור (סטיות תקן 8.1); ממוצע של 3.9 הפרעות לשיעור שמקורן היה במורה ($SD=2.67$), וממוצע של 6.2 הפרעות לשיעור שמקורן היה אחר ($SD=2.7$). מרבית ההפרעות היו קלות וכללו התפרצויות, פטפוטים והפרעה לתלמיד או לקבוצת תלמידים. הצופות נתקלו רק ב-11 מקרים של הפרעות שהוגדרו על פי צ'רלס כחמורות, לרוב אירועי אלימות. פיזור ההפרעות השתנה משיעור לשיעור, וטווח הפרעות מורה נע בין 2 ל-11. הפרעות שאינן נגרמות על ידי התלמידים היו אפוא בין רבע לשליש מכלל השיבושים, ובממוצע התרחשה הפרעה כלשהי כמעט מדי דקה. רק שליש מההפרעות של התלמידים (34.3%) זכו לתגובה, ממוצע של 11.1 התרחשויות שטופלו – טיפול רב יותר על ידי המורה המאמנת (62%) וטיפול פחות על ידי הסטודנט (38%). ההפרעות החמורות המעטות שהתרחשו טופלו לרוב על ידי המורה המאמנת. שכיחויות ההפרעות ותגובות פרחי ההוראה היו נמוכות מאלה שמצאה גל (2004) בשיעורים שבהם לימדו סטודנטים.

בסבב השני נערכו 32 תצפיות על מורות, שלימדו בסך הכול 784 תלמידים מכיתה א ועד כיתה ח, ממוצע של 24.5 תלמידים לתצפית (הטווח 14–32). התצפיות התמקדו בהפרעות תלמידים בלבד, ובסך הכול נצפו 1337 הפרעות ($M=41.8$; $SD=12.6$), ועל 304 מהן המורים הגיבו – ממוצע של 9.5 התרחשויות בכל שיעור שזכו לתגובה. רמת הפיזור של ההפרעות שעליהן המורים הגיבו הייתה גבוהה למדי ($SD=6.7$), בטווח בין 6 ל-21. מיון סוגי הבעיות מצביע על כך שרובן היו מינוריות. מבין ההפרעות שהמורים הגיבו עליהם, 134 אירועים כללו שוטטות והתנהגות חסרת מטר – הדרגה הראשונה על פי המיון של צ'רלס, ו-160 מקרים של הדרגה השנייה במיון – הפרעות בכיתה: התנהגויות של חוסר הקשבה, פטפוט והתפרצות לדברי המורה (Charles, 1996). שיעור האירועים החמורים היה זניח – שני מקרים של התמרדות כלפי סמכות – התעלמות מדברי המורה ואי-הכנת שיעורי בית, וכן שמונה מקרים של אלימות במהלך השיעור. נתונים אלה דומים לממצאיו של ג'ונס (1987) על כמות ההפרעות בכיתות שמנוהלות היטב.

באשר לסוג התגובות של המורים, על פי המיון שערך גוד וברופי (Good & Brophy, 2000), בסבב הראשון רוב התגובות הן של התעלמות מכוונת (71%), ומיעוטן (22%) – של הערה מילולית; איום בעונש היה נדיר (2%). בסבב השני, רוב המורים נטו להגיב

להפרעת משמעת לא קשה בהערה מילולית (58%) או להתעלם (22%), וזאת בעיקר כדי לא לבזבז זמן יקר מהשיעור ובניסיון שלא להעצים את ההפרעה ולתת במה למפריע. עוד נמצא, שמורים איימו בעונש רק אם הבעיה או ההפרעה חזרו כמה פעמים בשיעור (6%), והם הענישו רק במקרים שההפרעות נשנו (7%). כל שאר התגובות בשני הסבבים נעשו במינון נמוך הרבה יותר. כדאי לציין שכמה מהתגובות שעליהם מצביעים ברופי וגוד כלל לא נצפו בשני הסבבים, כגון שבח לתלמיד על התנהגותו הטובה.

ממצאים אלה מצביעים על כמה הבדלים בין שתי הקבוצות: בשיעורים של הסטודנטים היו הפרעות מעטות יותר. התלמידים ידעו שצופים בהם והתנהגו היטב, והסטודנט והמורה המאמנת השתדלו לספוג ולהכיל את ההפרעות הפעוטות ולהגיב פחות. בשיעורים "הרגילים" שבהם צפינו היו הפרעות רבות יותר, והן גם נתקלו בתגובות רבות יותר מצד המורים, אבל גם כאן סגנון התגובה היה מתון למדי.

היבטים איכותניים

כדי להתוודע להיבטים איכותניים של הפרעות בשיעור, נציג את רישום ההתרחשויות בשיעור יחיד (שהוא אופייני למדי לשיעורים שצפינו בהם, ואשר התרחשו בו 24 הפרעות). הנסיבות, כאמור, אינן שגרתיות – את הכיתה לימדה י', סטודנטית, בנוכחות שלוש בוגרות – מורה מחליפה, מדריכה פדגוגית וחוקרת. מצאנו כי נוכחות מסיבית כזאת מקטינה את אירועי המשמעת.

לוח 1: תיעוד התרחשויות בשיעור

זמן	ניהול השיעור	הפרעות ותגובות עליהן
5	י' פותחת ב"בוקר טוב, איך היה לכם בשיעור מוזיקה?" (השיעור הקודם)	ה – ילדה יושבת על השולחן, י' אומרת את שמה, והיא מתיישבת על הכיסא.
	מודיעה שהמחנכת לא תהיה היום כי בתה חולה.	
	עוברת על מערכת השעות הכתובה על הלוח, מתחילה בשאלה שילדה שאלה לפני החג – למה יש לנו עור על הגוף, ושואלת איך היא יכולה למצוא תשובה. הילדים אומרים: "אינטרנט", "לשאל את המורה למדעים", ומנסים לענות על השאלה.	ת – הדלת נפתחת, מורה מסמנת לילדה לצאת, וזאת יוצאת מהכיתה.
		ה – ילד מתפרץ, י' אומרת לו: "בלי התפרצויות, אתם מפריעים אחד לשני".
		ה – ילד מתלונן על הפרעה מתמשכת של ילד אחר. י': "תדבר אתו". הילד אומר: "אמרתי למורה, והיא לא העבירה אותי מקום". י': "נדבר על זה בהפסקה".
		ת – דלת נפתחת וסטודנטית נוספת נכנסת לכיתה ומתיישבת מאחורי הילדים.
		ת – סטודנטית נוספת נכנסת לכיתה.

<<<

זמן	ניהול השיעור	הפרעות ותגובות עליהן
10	מראה ספרים שהביאה בנושא העור, מסבירה שהם יושארו בכיתה ומודה לילדה על השאלה ששאלה. מבקשת להוציא קלמרים לקראת שיעור חשבון, כותבת תרגיל חיבור על הלוח: $2+4=6$ ומבקשת לספר סיפורים חשבוניים לתרגיל. פונה לילדה שלא מצביעה ושואלת, אם היא רוצה להשתתף. זאת עונה בשלילה, והיא נותנת את רשות הדיבור לילדים שמצביעים. ילדה מספרת: "היו לי 2 עוגיות, אימא נתנה לי עוד 4 ועכשיו יש לי 6". שואלת: "רוצה לבוא לצייר את זה על הלוח?" הילדה מסרבת, והיא מציירת בעצמה.	ט – הכתיבה עם הטוש על הלוח אינה חזקה מספיק, המדריכה: "תדגישי את ה-+". כותבת "+", ילדים: "זה כפלו!" מוחקת את הקו התחתון ויוצרת סימן חיבור (פלוס) תיקני.
20	נותנת משימה – "כל אחד יצייר סיפור חשבוני של חיבור או חיסור, ואז נעשה עם זה משהו". מסבירה באופן אישי לאחד הילדים מה צריך לעשות. ילד שואל באיזה צבעים לעבוד. י' עונה: "באיזה שאתה רוצה". עוברת בין הילדים העובדים.	ט – מראה את הדף שעליו צריך לעבוד, וקשה לראות מרחוק מה יש בו. ת – המורה המחליפה ניגשת לי' ואומרת שהיא יוצאת ותחזור לארוחת עשר ויוצאת מהכיתה.
25	הילדים עובדים ומתייעצים ביניהם, י' עוברת בין השולחנות ועוזרת. בודקת עם ילדה שאמרה קודם שאין לה רעיון, אם היא התחילה לעבוד, ורואה שכן.	ה – אחד הילדים נשען על השולחן ועובד בעמידה.
30	נותנת הוראה להחליף ציורים, כל אחד עם מי שיושב על ידו, ולכתוב תרגיל שמתאים לציור. עוברת בין הילדים העובדים.	ה – "אני יכול לרוקן את המחודד?" י': "כן". הילד ניגש לפח וחוזר למקומו. ה – ילד מוציא חוברת שלא קשורה ללימודים ומראה לילדי הקבוצה, י' ניגשת אליו ונוגעת בו, הילד מכניס את החוברת לילקוט. ת – הדלת נפתחת, נאמרים לי' כמה משפטים, והיא נסגרת חזרה.
35	מבקשת מהכיתה שקט ושואלת, האם יש מישהו שרוצה להראות לכולם מה הוא עשה. אחת הבנות באה ועומדת על ידה, י' מניחה את ידה על כתפה, והילדה מראה את הציור ומספרת. י': "איך היה לך לעבוד ולעמוד מול הכיתה?" ילדה נוספת מביאה את הציור, אבל מבקשת שי' תסביר. שואלת: "האם היה לכם קשה להתחלף בציורים?"	ט – י' ממשיכה לדבר, ולא שומעים את דברי הילדה שמספרת על הציור. ה – הילד שהוציא קודם את החוברת חובש עכשיו כובע על הפנים. ה – ילד צועק: "לא שומעים!" ה – ילד קם, ניגש לילד מקבוצה אחרת, מדבר אתו ואחר כך חוזר למקומו. ה – שתי בנות מדברות, י' ניגשת אליהן, והן מפסיקות.
40	י' מספרת על פינת משחקים חשבוניים שהיא רוצה לבנות בכיתה. מראה ומחלקת דף תרגילים בתוך צורה, מבקשת לפתור, ואז היא תיתן מפתח צבעים לכל קבוצה, לצביעה. הילדים עובדים, והיא עוברת ביניהם.	ה – ילדים מדברים אחד עם השני. ה – ילד אומר בקול רם: "אני יודע איזה ציור יצא לנו".
45	י' מחלקת את מפתח הצבעים, אחד לכל שולחן. צלצול י' מבקשת להכניס את הדפים למגירות ומבטיחה להמשיך אחר כך. מבקשת שאת הדפים עם הסיפורים החשבוניים שציירו במשימה הראשונה יתנו לה (לבקשת המדריכה).	ת – המדריכה עוברת בין הילדים העובדים, מפנה את תשומת לבו של י' לציור של אחד הילדים ומתחילה לשוחח עליו. ת – צלצול קוטע את העבודה. ה – הילדים מתחילים לצעוק ולהסתובב בכיתה.

מקרה: ה – הפרעה של תלמידים; ט – הפרעה של המורה; ת – הפרעה של מקור אחר

הפרוטוקול מאפשר התודעות למהלך השיעור, לתזמון של התרחשות הפרעות ולתגובות המורה. כמו כן הרישום משקף את פעולתה של הצופה – מתכונת רישום התצפיות, התכנים שרשמה, אופן מיון סוגי ההפרעות ומקורן. כדאי לציין שההנחיות לצופות על מהות ההפרעות היו רחבות ("כל אירוע שמשבש את תפקודם של יחידים או קבוצות"). ברוב המקרים, האירועים המסווגים כהפרעות עונים על ההגדרות המקובלות (למשל כשילד מתפרץ באמצע השיעור), אבל מקצתם, כגון: כשהמורה מראה ציור, והוא קטן מדי, או כשתלמיד מצייר ופתאום קולט לאן המורה חותרת ואומר זאת בקול רם – משקפים את הנסיבות ואת נקודת המבט הסובייקטיבית של הצופה, שכן אירועים מסוימים עשויים להיראות למשקיף מהצד פעוטים ואפילו כאלה התורמים לשיעור, ולא דווקא מפריעים למהלכו. נציג כמה תובנות על הפרעות:

◀ **השיעור כאירוע מורכב** – השיעור שתיעדנו הוא רצף של התרחשויות רב-ממדיות, אינטנסיביות, בו-זמניות, בלתי צפויות, שמושפעת מגורמים ותהליכים אישיים וחברתיים (Doyle, 1986). התצפית ממחישה עד כמה עבודת המורה מורכבת – עליו לשלב בין הוראה וניהול השיעור, לשקול בכל רגע ורגע את מעשיו, להוציא אותם לפועל, ובו-זמנית לסנכרן ולהתאים את תגובותיו להתרחשויות בכיתה. כאשר המורה בתצפית הנוכחית מבקשת מהתלמידים להמציא סיפורים חשבוניים, התלמידים עושים זאת בשקידה ותוך שיתוף פעולה, אבל כאשר היא מבקשת מהם לצייר את הסיפורים, הפעילות הזו מעוררת הפרעות רבות יותר, והמורה נאלצת להגיב עליהן כדי שהשיעור יתנהל כהלכה. משמעות הדבר היא שבזמן שהמורה מנהל את השיעור, הוא קשוב לעצמו ולתכנית שהכין, אבל הוא קשוב גם לתלמידים ומסיק מהתנהגותם, האם הם אכן לומדים, והאם התנהגות זו מאפשרת לנהל את השיעור כהלכה.

◀ **מאפיינים של ההפרעות** – רוב האירועים שסומנו כהפרעות היו קצרי טווח ונמשכו שניות ספורות. הם היו בלתי צפויים ותלויי הקשר. כך מקרה התלמיד שניגש לשוחח עם תלמיד מקבוצה אחרת, או זה של הילד שאמר בקול רם: "אני יודע איזה ציור יצא לנו". לרוב מדובר באירוע בודד, אבל לעתים הוא מתרחב, והתגובה שהוא מעורר מולידה אירוע נוסף. דוגמה שהתרחשה בשיעור אחר: תלמיד הפריע, והסטודנטית רצתה להוריד לו מדבקה, אבל המורה המאמנת התערבה ואמרה לה להימנע מכך. במקרה נוסף שתועד בשיעור אחר, הילדים בכיתת חינוך מיוחד היו חסרי סבלנות והתקשו לשבת על הכיסאות. לפתע נשמע צלצול ארוך בפעמון הדלת. הסייעת צעקה: "מי זה?" וניגשה לדלת. הילדים נבהלו מהצעקה שלה (הפרעה), ואחד מהם רץ אחריה לראות מי הגיע. הדלת נפתחה, והסייעת אמרה לילד שעמד בפתח: "שלמה, ממי, מה קרה לך?"

◀ **דמות ורקע** – בכל התרחשויות ישנו אדם שמעורר את הרעש וישנם אלה הסובבים אותו, שמעצם היותם נוכחים במקום, נחשפים להפרעה ומושפעים ממנה. בשיעור הנוכחי, הקהל מיעט להגיב ומרבית ההפרעות נבלעו חיש מהר בשטף ההתנהלות של השיעור. עם זאת, במקרה אחד התרחש אירוע של "הדבקה" (Barsade, 2002),

שבה אירוע יחיד גורר אחריו גל הפרעות. לקראת סוף השיעור, הסטודנטית ביקשה מהתלמידים להכניס את הדפים למגירות ולמסור לה את דפי העבודה, אבל אז נשמע צלצול, וכל התלמידים קמו ממקומם, צעקו זה לזה והתחילו לצאת החוצה. הצלצול, בעצמת קולו המטלטלת, שיבש את פעילותם של התלמידים, שאולי לנוכח סממן בולט פחות, היו ממשיכים במעשיהם עד לסיומם.

◀ **כוונות חיוביות** – מרבית התקלות וההפרעות התרחשו בנסיבות שניתן להגדירן כתוצרים צפויים ותקינים של התנהלות השיעור. דוגמה שכיחה היא של תלמיד שמתפרץ כדי להשיב על שאלת המורה. עצם ההשתתפות שלו היא פעולה תקינה ורצויה, אבל הוא עושה זאת בניגוד להנחיה לדבר ברשות. הפרעות מסוג אחר ניתן להגדיר כ"תקלות", למשל כשהמורה מגלה שחסרים מגשים, והיא ניגשת לארון הגדול לקחת אחדים, או כשהמורה מראה לתלמידים את הדף שעליו צריך לעבוד ממרחק רב מדי, והם מתקשים לראות ומעירים בקול. עד כמה שניתן לשפוט מהתיעוד, כוונתם של מרבית הילדים והמבוגרים שמפריעים היא טובה (או לפחות אינה שלילית); למשל כשאחת המורות נכנסת להוציא תלמיד מהשיעור; התנהגותה פונקציונלית למטרות בית הספר, אף שכניסתה גורמת לכך שכל הנוכחים מסבים את מבטם אליה, ובכך היא מפריעה למהלך התקין של השיעור.

◀ **גם המורים מפריעים** – ההתרחשויות בכיתה כוללות "רעשים" רבים, רובם מילוליים ואחרים לא מילוליים. במהלך השיעור תועדו בממוצע שבע הפרעות "חיצוניות" בכל שיעור – לרוב כניסת אנשים לכיתה במהלך השיעור, ועוד שלוש הפרעות של המורה – לרוב טעויות, ששיבשו את מהלך ההוראה ואת הלמידה. מקרים אחרים שתיעדנו: המורה מחפשת באוגדן את הסיפור שבחרה לספר. החיפוש אורך כמה דקות, ובינתיים הילדים אינם רגועים, אבל היא עסוקה בחיפוש; הטלפון הנייד מצלצל בזמן הפעילות, והמורה המאמנת עונה ומשוחחת בקול; המורה פונה בקול לילד (שהצופה התרשמה שהוא יושב בשקט) וטוענת שהוא מפריע; המורה מנסה ליצור קבוצה מבלי להסביר לתלמידים את כוונותיה. משתררת מהומה, והתלמידים מתחילים להתלונן.

◀ **טשטוש בין התנהגות משימתית לבין התנהגות מפריעה** – כשאחד הילדים קם וניגש לילדה מקבוצה אחרת, דיבר אתה ואחר כך חזר למקומו, לא ניכר שהתנהגותו הפריעה לאחרים, זולת אותה ילדה שהופרעה מעיסוקיה. כך גם במקרה של התלמיד ששיתף את חבריו בקולי קולות בהתלהבותו מהציור הנאה שצייר וגרם להם להסב אליו לזמן קצר את מבטם, אך אז הם חזרו למעשיהם. במקרים רבים היה פער בין האופן שבו אנשים שונים תפסו את משמעותו של אותו אירוע; למשל התלמידה שיושבת על השולחן בתחילת השיעור, והמורה מעירה לה – התלמידה יודעת בוודאי מהי ההתנהגות המקובלת בשיעור (לשבת על כיסא). ייתכן שגם לאחר הישמע הצלצול וכניסת המורה לכיתה, היא עדיין לא הפנימה שההפסקה הסתיימה ועדיין חשה שמותר לה להתנהג על פי מוסכמות ההתנהגות של ההפסקה.

הפרעות ותגובות שרשרת

על פי הגדרותיהם של זוהר ושל יריב, ההפרעה הופכת גלויה אם מישהו מאותת על התרחשותה (יריב, 2010; Zohar, 1999). איתות מצביע על מכשול בתפקוד הרצוי, והתגובה נועדה להסיר את המכשול. בשיעור שנסקר בלוח 1, תיעדה הצופה לא פחות מ-24 הפרעות, אך רק על שש מהן היו איתותים ותגובות מצד הנוכחים. מתוך השש, בשלושה מקרים האיתות ניתן על ידי המורה הסטודנטית, שאמרה לתלמידים מפורשות או סימנה להם ברמזים לא מילוליים, שהם מפריעים. בשני מקרים האיתות ניתן על ידי תלמידים, כמו למשל במקרה שאחד מהם מחה על הרעש שהשתרר וצעק: "לא שומעים!" ובמקרה אחר הייתה זו המדריכה, שאותתה לסטודנטית שהכתיבה שלה אינה חזקה דייה. את התגובות אנו מסיקים מתוך רישום ההתרחשויות בשיעורים, ולתגובה נחשב כל איתות במעשים או במילים של יחיד שהתנהגות של מישהו אחר מפריעה לו. מקצת השיעורים התנהלו על מי מנוחות, ובדיווחים של הצופות צוין שלא התרחשה בהם כל הפרעה, ולעומתם היו שיעורים סוערים, שבהם התלמידים והמורים נלכדו במעגלים של הפרעות ותגובות שכנגד. שכיחות התגובות הייתה 40% בערך מכלל ההפרעות. עם זאת, גם כאן השונות הייתה גדולה מאוד ($M=8.0$ $SD=7.9$), כלומר במקצת השיעורים התלמידים ישבו בשקט, ובשיעורים אחרים הם הרבו להתלונן ולהצביע על קשיים שהם חווים בלימוד החומר או ביחסיהם עם חבריהם. בלטה במיוחד כמות ההפרעות שהתרחשה בשיעור בכיתת חינוך מיוחד. התלמידים המעטים בכיתה התקשו להבין את החומר הנלמד ופנו פעם אחר פעם (בקולניות) אל הסטודנטית-המורה, המורה המאמנת ושתי הסייעות שהיו נוכחות במקום. מקצת הסטודנטים-המורים היו פעילים והגיבו יותר מאשר עמיתיהם, וכך גם המדריכות והמורות המאמנות. למרות השונות הגדולה בין השיעורים, ניכר דפוס ברור, שלפיו ככל שמספר ההפרעות גדל, מספר התגובות גדל בהתאם, והמתאם הסטטיסטי חיובי וגבוה מאוד ($r=.88$). המשמעות היא שכאשר התלמידים (או המורים) מתלוננים על הפרעה, התגובה הזו משתלטת על המרחב הציבורי של הכיתה ומסיטה את תשומת לבם של כל הנוכחים. כלומר מי שמגדיר את ההפרעה, במיוחד אם הוא עושה זאת בבוטות, יוצר הפרעה בעצמו.

הכרזה על הפרעות

באחדות מהתגובות שתיעדנו הייתה הכרזה מילולית על היווצרות הפרעה; זאת כשהילד צעק בשיעור: "לא שומעים". במקרה זה הוא ביקש להבין מה נאמר ואותת שלא הצליח בכך. ההפרעה, מבחינתו, הייתה בדיבור הלא ברור של המורה. המורה עצמה לא הייתה מודעת כנראה לקושי הזה, והפניה שלו אליה, שיצרה בעצמה הפרעה למהלך השיעור, המחשיה לה במה מדובר ומה נדרש ממנה לעשות. הכרזה מתרחשת גם כאשר ילד מתפרץ, והמורה מבקשת ממנו שלא יתפרץ, כי הוא מפריע לחברו לשולחן. כאן המורה מכריזה על מהות ההפרעה (התפרצות) וגם מפרטת את נזקה. ייתכן שהתלמיד שדיבר ללא רשות לא היה מודע (או לא ייחס חשיבות) למידת ההפרעה בהתפרצותו,

אולי משום שהיה נחוש להוכיח את ידיעותיו, ללא קשר לטובתם וכוונותיהם של שאר באי הכיתה. הכרזה אינה חייבת בהכרח לתאר ישירות את הפעילות המפריעה, למשל אם מורה מבקשת מתלמיד לדבר ברשות, אופן הניסוח, במקרה זה כ"בקשה", מספק לתלמיד איתות בהיר דיו על כך שעד אותו רגע הוא דיבר ללא רשות. כדאי לציין שהכרזה חלה גם על דברים חיוביים, למשל אחת המורות אמרה: "תראו איך מורן [שם בדוי] לוקח אחריות ומסדר".

דיון

הפרעות אינן מנותקות מההקשר המקצועי ומההקשר המעשי שבהם הן מתרחשות: אחיות עובדות עם אנשים חולים ששוכבים במיטה ומבקשים עזרה. קרוביהם באים לבקר פעמיים–שלוש ביום, והם מפריעים לאחיות לבצע פעולות רפואיות שגרתיות. לעתים המבקרים מגיעים בשעות שבהן אין קבלת קהל, והצוות נאלץ לפנותם; מתכנתים עובדים בסביבה ממוחשבת עם אנשים מעטים סביבם. בסביבה השקטה הזו ההפרעות מגיעות ממכשירים אלקטרוניים – טלפונים ותשדורות של מסרים ברשת; סביבת העבודה של המורים היא שיעורים המתקיימים במתכונת קבוצתית, וקבוצה מיצרת רעש גדול לאין שיעור ממפגש של אנשים מעטים. לורטי מציין שמתכונת הפעילות הקבוצתית נתפסת כהתרחשות מובנת מאליה, שאין מתייחסים להשלכותיה (Lortie, 1975). מאמצי המורה לחנך כל תלמיד בנפרד מושפעים מתהליכים קבוצתיים שאת חלקם הוא אינו מכיר ועל רובם אינו שולט. למעשה, המורים אינם מלמדים תלמידים יחידים, אלא מנסחים כמה כללים להתנהגות קבוצתית ומפקחים שהכול ימלאו אותם. בשיעורים שבהם צפינו, הפיקוח נעשה באמצעות פנייה לתלמידים יחידים (או זוגות) שהפרו את ההנחיות, ולא לכלל התלמידים. במצב כזה, אותן תגובות פרטניות שמתבצעות בנוכחות קהל שצופה בהן, הופכות חיש מהר לדוגמה שמאותתת גם לשאר הנוכחים מה נדרש מהם. הדפוס הזה של תגובת המורים כלפי תלמידים יחידים בולט בהשוואה למיעוט ההתייחסות להפרעות של הכיתה כולה וגם לחוסר תגובה כלפי אנשים אחרים שהפריעו (כגון המורה המאמנת שמתקשרת בטלפון, מורה מסייעת שבאה לקחת תלמיד, קבוצת תלמידים שעוברת ליד הכיתה ומעוררת רעש וכיוצא באלה).

הפרעות כרעש תפקודי

בכיתה, זירה מצומצמת שמרכזת בתוכה עשרות ילדים ומורה, המבצעים משימה משותפת שנעשית באמצעות דיבור, נוצר מדרך הטבע רעש רב למדי. לא קל לסנן בין הקולות ה"תקינים" לבין אלה שמהווים הפרעה, ונקודת המבט של הצופה שונה בוודאי מזו של התלמידים והמורה. במציאות כזו הנתונים הכמותיים אינם מצליחים לחשוף את המציאות החברתית המורכבת.

הממצאים שעולים מהמחקר זורים אור חדש על ההפרעות בשיעורים. ראשית, לרוב אין מדובר ב"בעיות התנהגות" ו"הפרות משמעת" במשמעות הבוטה של התנהגות המכוונת לשבש את עבודת המורה, אלא בהתרחשויות שהן תוצאה טבעית

של התנהלות השיעור. הכיתה היא מקום סואן וצפוף שמתרחשות בו אין-ספור אינטראקציות, והמספרים שציירנו משקפים רק את קצה הקרחון של המבטים, חילופי מלים, ההסתובבות בשיעור, החלימה בהקיץ ופעולות רבות מספור שמורים ותלמידים עורכים מדי יום. זהו החלק הגלוי, הנצפה, של השיעור.

רוב ההפרעות שנצפו בשיעורים היו מינוריות באופיין. ממצא זה מאשש מחקרים שנערכו בארצות אחרות. עם זאת, בלטו שונות גבוהות של ההפרעות ושל תגובות המורים. מרבית ההפרעות היו בלתי צפויות, והתרשמנו שגם לא הסתמנה תבנית כלשהי שהייתה יכולה לאפשר למורה להתכונן אליה (כגון הפרעות רבות יותר בתחילת השיעור). המשמעות מנקודת מבטו של המורה היא שבהיכנסו לכיתה, הוא לעולם אינו בטוח מה עומד לקרות; מחד גיסא, הוא עשוי ללמד שיעור שלם ברוגע ובנחת, ומאידך גיסא, הוא עלול להיתקל בסדרה בלתי פוסקת של הפרעות. מורים, וגם חוקרים שבוחנים את ההתרחשויות בכיתה, מחפשים הסברים לעצם ההתרחשויות, אבל התצפיות שלנו המחישו שהייתה מידה רבה של אקראיות, וכמעט לא ניתן היה לנבא מי יפריע ומתי.

האם המורים בכיתות הרגילות הגיבו פעמים רבות יותר מהסטודנטים? בהיותם חסרי כלים וניסיון וגם נתפסים כחסרי סמכות בנוכחות המורה המאמנת שהיא "בעלת הבית", הסטודנטים מיעטו להגיב להפרעות. אבל גם אם מצרפים את תגובות המורות המאמנות והמדריכות, ממוצע התגובות שלהן היה נמוך משמעותית מזה של מורים בכיתות רגילות. הסיבה העיקרית לכך היא כנראה מיעוט ההפרעות בשיעור ההתנסות. התלמידים וגם שלושת המבוגרים שנוכחים בחדר מתייחסים לשיעור כאל מדד לשמם הטוב. משום כך התלמידים משתפים פעולה, והמורים עושים את המיטב כדי שהשיעור יתנהל כהלכה. לעומת זאת, בהיעדר תנאים מיוחדים יש הפרעות רבות יותר, ולכן גם תגובות המורים רבות יותר.

רוב ההפרעות ורוב התגובות התרחשו בהקשר תפקודי, גם כשהן עוררו רעש ושיבוש. נוסף על כך, רוב ההפרעות שתיעדנו היו כאמור מינוריות באופיין. ממצאים אלו מאששים מחקרים שנערכו בארצות אחרות (Johnson et al. 1993; Jones, 1987; Psunder, 2005), והם תואמים את מהות הרעש ה"תפקודי" ששורר בכיתה. הם מנוגדים לתדמית שמצטיירת בתקשורת, שלפיה הכיתה היא זירת קרב בין המורים לבין תלמידיהם. כמו כן, אף שאת מרבית ההפרעות מחוללים התלמידים, גם למורים ולגורמים נוספים יש בכך חלק, והוא מגיע לעתים לרבע עד שליש מכלל השיבושים הנצפים. במיוחד כדאי לשים לב להתערבויות של המורים שיצרו שיבוש, וכן לכניסתם של אנשים זרים לכיתה במהלך השיעור, לרוב כדי למסור הודעות או כדי להוציא תלמיד לשיעור אחר. נכון שמעשים אלה בוצעו במסגרת תפקידם של אותם מבוגרים, אבל התרומה שלהם לרעש בכיתה אינה ניתנת להכחשה. ממצא הזה סותר את הנחות היסוד של חוקרים ומחנכים שלפיהן המורים מנסים ללמד, ואילו התלמידים מסרבים ללמוד ומשבשים את השיעורים. המשמעות היא שכל דיבור והתנהגות, במיוחד אם הם תופסים מקום מרכזי על הבמה הציבורית, יכולים להיחשב גם כהפרעה. בגלל

מעמדו ותפקידו הדומיננטיים של המורה, לפעולות שהוא עושה יש השפעה בולטת על ההתרחשויות בכיתה, ונוכחנו לדעת כי חלקן מהוות הפרעה.

הפרעות כביטוי לצרכים

מבין התגובות של הנוכחים להפרעות, אנו מבחינים בדפוס שכיח למדי – **הכרזה**. את מרבית ההכרזות מבצעים המורים, הן בפנייה לתלמיד (או לכיתה כולה), תוך הערה על התנהגות מפריעה שלו, והן במתן הנחיה (כגון "תמשיך לעבוד"), שממנה משתמע מה לא בסדר בהתנהגותו. סוג אחר מתבצע כאשר תלמיד מעיר למורה על כך שהסבריה לא בהירים או שתלמידים אחרים מציקים לו. בספרו "רעש", בורק (2009) מתאר סוגים שונים של רעשים, חלקם "חיצוניים" – למשל שאון התלמידים שעולה מהמסדרון והחצר, ואחרים "פנימיים" – למשל זיכרונות קשים, דאגות, בלבול. כאשר תלמיד חווה "רעש" פנימי (הוא אינו מבין את ההסברים), ההערה שלו מאותתת על קושי שהמורה כלל לא היה מודע לו עד אותו רגע. מנקודת מבטו של המורה, ההערה של התלמיד היא התרחשות לא צפויה (הגם שבהחלט אפשרית), שעליו לפענחה ולהגיב עליה. אם הערת התלמיד קולנית ובוטה, היא ודאי תיחשב כהפרעה, ואולי כחוצפה. אם המורה קלט את המצוקה, הוא עשוי להתגבר על התסכול והכעס שבהפרעה, ולסייע לתלמיד. אם הוא מתייחס רק לסגנון, הוא יגיב בכעס. התגובה הכועסת נועדה לטפל בהפרעה (להשתיק אותה) וגם לאותתת לתלמיד שהפר את כללי הכבוד (deference) המקובלים בבתי ספר. התגובה הכועסת של המורה, במיוחד אם היא נעשית בקולניות ובבוטות, מגבירה את ה"רעש" בכיתה, אינה עונה על מצוקת התלמיד ומשדרת לו מסר של דחייה. מסר כזה מעורר תסכול ועלול להסלים את העימות בין השניים.

ההכרזה, בשונה ממה שמקובל להגדיר, אינה הפרעה במובן המקובל, אלא ביטוי אותנטי ורלוונטי של התלמיד (או של המורה), איתות לכך שהוא מתקשה לתפקד. מדובר בפעולה לגיטימית ואפילו רצויה, שמאפשרת למורה לדעת מי מתלמידיו זקוק לעזרה. המידע הזה מסייע למורה לנהל את השיעור, אבל בו-זמנית הוא גם משבש פעולות אחרות שהוא מבקש לבצע. במקביל, הכרזה של המורה גם היא מאותתת על קשייו וצרכיו; היא מסייעת לתלמידים לדעת מה נדרש מהם ולשתף פעולה.

הפרעות מנקודות מבט שונות

מתכונת איסוף הנתונים קובעת לא רק את אופיים של הממצאים, אלא משקפת גם את השקפת עולמם של החוקרים על אודות חקירה מדעית ועל התופעה שהם מבקשים לברר (Denzin, 2010). כך הדבר גם עם האופן שבו כל משתתף תופס את האירועים בכיתה ומפרש אותם. ריבוי הפנים לאותם אירועים מחייב להתייחס אליו כאל תופעה מורכבת, רב-ממדית, שכדי להבינה כדאי לבחון אותה הן מנקודת מבט קונסטרוקטיביסטית והן באופן ניטרלי, לא שיפוטי, ובתוך ההקשר שבו היא מתרחשת. הבחירה במילה "הפרעה" במקום "בעיית משמעת" נועדה לצמצם את התיגו שכרוך באפיון התופעה הזו. ההגדרה גם מבטלת את הטענה שמורים אינם גורמים בעצמם

לשיבושים ואפילו לבעיות משמעת; למשל כשמורים נותנים הוראות לא עקיבות או משחררים את הרסן בכיתה. הבחירה להיעזר בתצפיות נתנה משקל גדול לקולן של הצופות כגורם ניטרלי, לא מעורב ואובייקטיבי, ככל שחוקרים יכולים להיות נטולי פניות, אבל השמיטה את נקודת המבט של המורים והתלמידים באשר לתפיסת ההתרחשויות בכיתה. מחקרים שבחנו את האופן שבו בעלי תפקידים שונים בבית הספר מגדירים הפרעות, מצאו שמורים נוטים להדגיש את חומרתן של ההפרעות, בהשוואה לתלמידים, שמקלים בהן ראש (Erdogan et al., 2010; Marias & Meier, 2010; Romi, & Fruend, 1999). עוד עולה, שכל צד נוטה להדגיש את החשיבות של גורמים אחרים להיווצרות אותן ההפרעות. לרוב נוטה כל צד למזער את תרומתו שלו ולהדגיש את תרומת השותפים האחרים. המורים מייחסים את ההפרעות למוטיבציה נמוכה ו"עצלנות" של התלמידים, והתלמידים מייחסים אותן לשעמום ולחוסר העניין בשיעור. יש גם מורים שרואים בהפרעות בדיקת גבולות, אי-מסוגלות של הילדים לשלוט בגופם (חוסר שקט מוטורי), שעמום או תגובה למשימות שהן קשות מדי.

הדיון הנוכחי ממחיש את הקושי ביצירת תיאור שלם והוליסטי של ההתנהגות האנושית, פעוטה ככל שתהיה; הוא גם מציב סימן שאלה בנוגע למידת האובייקטיביות של המחקרים שבחנו את התנהגותם המפריעה של תלמידים בכיתה. זאת ועוד, המורכבות של תיאור וניתוח ההתרחשויות בכיתה, בהימסרם על ידי הנפשות הפועלות או על ידי המתבונן, חושפת את התלות הבלתי נמנעת של הצופה בשיטת הפרשנות המתועדת כמתודולוגיה שמגדירה הבנה חברתית. במסגרת המחקר האתנו-מתודולוגי הזה, בחרנו להתמקד בהתנהגויות פעוטות, תוך ניסיון לבחון את משמעותן ביחסים שבין המורים והתלמידים. ביקשנו לדעת כיצד כל צד מקנה משמעות לעולמם המשותף, כיצד הם מתקשרים ומראים הבנה זו לאחרים, ואיך הם מייצרים הדדית את הסדר החברתי המשותף להם. הממצאים מראים שמדובר באירועים שכל צד תופס באופן שונה. הכרזה של תלמיד או מורה ממחישה שאותו צד חש פגיעה ובחר להכריז עליה, בעוד שהצד שמואשם בהפרעה עשוי לפרש אותה כהיטפלות לא מוצדקת, ואפילו כהתנהגות מפריעה בפני עצמה. היתרון האתנו-מתודולוגי של ייצוג זוויות המבט הרבות נמהל בחיסרון מתודולוגי גדול לא פחות – פגיעה במהימנות הממצאים ובתוקף שלהם.

היבטים תאורטיים ומעשיים

הפרעה היא תופעה אוניברסלית, לא רצויה ולעתים קרובות בלתי צפויה. היא מתרחשת בכל מקום שבו נמצאים אנשים: בבית הספר, במשרד, בבית, ברחוב. ההפרעה אינה מוגבלת למצבים שבהם מתקיימת נוכחות פיזית של אחרים, וגם מסרון מאדם אחר או אזעקת רכב באמצע הלילה מחוללים אותה (Zohar, 1999). בגלל היותה אוניברסלית ובשל השפעתה הממשית על ההתנהלות היום יומית (למשל הנהג שנדחק לפנינו בכביש), היא ראויה למחקר, ובעיקר להמשגה תאורטית. כמו כן ראוי להתייחס גם לצדדים המעשיים של ההפרעה, אלה שנחשפו במחקר זה.

רוב ההפרעות שתיעדנו הן פשוטות ושגרתיות, קצרות טווח, בלתי צפויות ותלויות בהקשר. רובן נפתרות בקלות ובזמן קצר. רק בעיות מעטות היו מורכבות ובלתי צפויות, והתאפיינו ברמה גבוהה של אי-ודאות, בחוסר יציבות ובמידע שממשיך לזרום ומשנה את אופן הבנת הדברים (סרג'ובאני, 2002; Wiig, 2003). היכולת לטפל בבעיות (situation-handling) היא מרכיב חיוני בתפקוד התקין של כל בעל מקצוע. לעתים קרובות הטיפול בבעיות מורכבות, במיוחד בנוכחות קהל של עשרות תלמידים, כרוך בתחושות דחיפות ולחץ, הנובעות משיבוש תהליכים ומהאיום על תפקוד המורה. מטיבם, מצבים של לחץ מצמצמים את טווח הקשב ומגבירים את הנטייה לפתור דברים במהירות, בתקיפות. במקום לאסוף מידע ולשקול באופן יסודי, שיטתי (ואפילו יצירתי), המורה עלול לנסות "לקצר תהליכים" ולפעול בתוקפנות וחוסר סבלנות. ייתכן שבמצבים כאלה, פתרונות פשוטים וגישה טכנית רציונלית לא יספיקו (Leithwood, Steinbach & Raun, 1993). ייתכן שתידרש התערבות ממושכת ומורכבת יותר, שמעורבים בה אנשים רבים ואשר גוזלת זמן ואנרגיה. את כל המיומנויות האלה של ניהול שיעור וטיפול בהפרעות נחוץ להקנות למורים בהכשרה האקדמית ובמהלך עבודתם בבתי הספר.

בהיכנס המורה לשיעור, הוא כאמור אינו בטוח מה עומד להתרחש. ההפרעות הן חלק מובנה ממהלך השיעור, אבל בהיותן כה בלתי צפויות, הן מחייבות אותו להתארגן במהירות ולפעול בדרך שונה. לעתים ההפרעות אינן מאפשרות לו לממש את תכניתו המקורית. כאשר הוא מכריז שנוצרה הפרעה, הוא יוצר הפרעה חדשה במו פיו. הכרזה כזו מכוונת את תשומת לב הנוכחים להפרעה הקודמת (שאוילי חלקם לא שמו לב אליה) ומגבירה את ה"רעש" בכיתה. אם ההערה נאמרת בחריפות ובקול רם, היא מגבירה את תחושת הלחץ של כלל התלמידים. משום כך, תצפית והתבוננות בהפרעות ובתגובות עליהן, כפי שערכנו במחקר זה, עשויות להקנות תובנות על אודות הבנתם ושיקוליהם של המורים בהתמודדות עם הקשיים. ג'קסון טוענת שמורים שואפים שההוראה תהיה מתוכננת לעילא, שהם ישלטו במתרחש בכל רגע ורגע, שהשיעור יהיה "נקי" מכל שיבוש והפרעה. לדעתה (שנתמכת גם בממצאים הנוכחיים), זוהי שאיפה לא מציאותית, ועל המורים להכיר בכך ששליטתם אינה מוחלטת. במקום לתכנן שיעור בן 45 דקות כך שתידחס לתוכו פעילות של 50 דקות, מוטב להניח שרק 30 דקות ינוצלו על פי מטרותיו של המורה. ג'קסון סבורה שבשאר הזמן, על המורים לפנות מרחב לתלמידים לכוון את השיעור ולהיות מעורבים בהתנהלותו. במקום להתייחס להפרעות שלהם כסממן של עצלות והתנגדות, מוטב לראות בהן משאלה של התלמידים ללמוד בדרך שלהם, לאו דווקא על פי תכתיבי המורה (Jackson, 2010).

הגדרת הפרעות כהתנהגות "בעייתית" עלולה, על פי תאוריית האינטראקציה הסימבולית, להפוך אותן בעיני התלמיד והמורה ל"סטיה ראשונית", חריגה מהנורמות המקובלות, שלרוב תגובת הסביבה עליה קלת ערך. למרט ווינטר ציינו שהסכנה בתיוג חוזר ומתמשך היא בכך שהתלמיד ישתכנע שהתנהגותו היא בעצם קו אופי, וכך ימשיך למעוד ("סטיה משנית") (Lemert & Winter, 2000). הדרך להימנע מתיוג

מחייבת הגדרה מחדש של ההפרעות. במקום להתייחס אליהן בהקשר של תפקידו המחברת של בית הספר, שמנסח מערכת חוקים ותקנות שהתלמידים נדרשים לציית להם (Koutselini, 2005), או כמערכת בירוקרטית כוחנית שנועדה להנציח את הסדר החברתי הקיים (Millei, Griffiths & Parkes, 2010), ניתן לבחון את הרעשים בכיתה ובבית הספר בהקשרים ניטריים יותר. גוד וברופי טוענים שהתנהגות בעייתית מוחצנת "היא רק סימפטום של בעיה רצינית יותר שמסתתרת מתחת לפני השטח, וההתנהגות המפריעה עצמה אינה כה חשובה כמו הגורמים שהולידו אותה" (Good & Brophy, 2000, p. 197). ייתכן שהקשיים וההפרעות אינם נעלמים, משום שאיננו שואלים את השאלה הנכונה – במקום לברר מה גרוע באישיותו של הילד ובהתנהגותו, עלינו לברר מה השתבש בסביבה הלימודית, כדברי סלגרן: "כל מי שמנהל עסק יודע שאם יאשים את הלקוחות, במקום לשפר את איכות השירות, יאלץ חיש מהר לסגור את החנות" (Sellgren, 2010). לפיכך, במקום להתייחס להפרעות כאל פעולות תוקפניות שמכוונות נגד המורה ומשבשות את מאמציו, ניתן לראות בהן, למשל, ביטוי לצרכים האישיים של התלמידים. ייתכן שמקצת הצרכים קשורים ישירות לאיכות ההוראה ולהתנהלות של המורה בכיתה, ואילו אחרים קשורים לסקרנות, כוח ותחרות ותחושת השתייכות (Marais & Meier, 2010). גישה עניינית ובלתי מאשימה מסירה מההפרעה את התווית השלילית ועשויה להפוך את ניהול השיעור למלאכה מקצוענית, חפה מההתייחסות תוקפנית וממורמרת של המורה. זהו כמובן אתגר לא פשוט בתוך סיר הלחץ הכיתתי, אבל גישה כזו, שמדגישה את יחסי הגומלין וההשפעות ההדדיות של התלמידים והמורה, עשויה לרכז מתחים רבים שנוצרים בשיעור. גישה כזו תדגיש את תהליך קבלת ההחלטות של המורה ותשנה את ציפיותיו. עליו להכיר בכך שחלק משמעותי מעבודתו כרוך בהיענות להפרעות התכופות, ולהיות מתורגל ודרוך להופעת אירוע שישבש את מהלך השיעור. כאשר מופיע אירוע כזה, עליו להתבונן להרף עין, לשקול האם מדובר בהפרעה חמורה דייה שמחייבת תגובה, ואז לממש את ההבנה שאלה הגיע. כדי לשכלל את כושרם של המורים להבין את ההפרעות בהקשר הכיתתי, נחוץ להקנות להם כלים לאיסוף מידע ולקבלת החלטות מושכלות יותר, שיסייעו להם לנווט את השיעור. במיוחד חיוני שהנושאים האלה יילמדו ויתורגלו במכללות להוראה.

מסר חשוב נוסף שעולה מהמחקר הוא הצורך לשנות את יחסם של כל מורה ומנהל בית ספר למדיניות המשמעת, בעיקר במקומות שבהם רווחת גישה "אפס סובלנות", המטילה את מלוא האחריות לאקלים הכיתה על התלמיד. אם צוות המורים יהיו מודע לתרומתו לרעשים בבית הספר (כגון הודעות בכריזה או כניסה ויציאה של מבוגרים לכיתות באמצע שיעורים), אם ההכרזות של המורים במהלך השיעור תהיינה מדודות ושקטות יותר (כגון באמצעות תקשורת לא מילולית), אם המורים יתייחסו להפרעות תלמידים כאיתות שנחוץ לפענח ולהגיב עליו באופן הולם, כי אז כל אנשי הסגל יתרמו לצמצום הרעשים וההפרעות.

המחקר לא היה נקי ממגבלות: השימוש שערכנו בתצפיות כרוך במגבלות ניכרות של תוקף ומהימנות (Cohen, Manion & Morisson, 2011, pp. 209–210) – בתצפית לא משתתפת הצופות לא היו מודעות לנקודת המבט של האנשים הנצפים; הן לא היו מודעות לאירועים שקדמו לתצפית והשפיעו עליה; ייתכן שהקידוד של אירוע כלשהו כ"הפרעה" לא נתפס ככזה על ידי חלק מהמשתתפים או על ידי כולם, ותיתכן כמובן הטיה בתיאורים ובפרשנות. ההחלטה לנקוט גישה כמותית מבלי שנערכה בדיקה סטטיסטית של מהימנות בין שופטים, וגם ההחלטה להשתמש בשני מדגמים כה שונים, שאחד מהם – השיעורים שהסטודנטים לימדו – שונה באופן מובהק מהשיעורים הרגילים במערכת החינוך, מחייבות התייחסות זהירה למידת הייצוגיות של הממצאים.

לסיכום, המחקר הנוכחי מאיר תופעה שכיחה – הפרעות בכיתה – באור חדש. הממצאים מראים שמדובר בהתנהגות מורכבת בין התלמידים למורה. לכל תלמיד ותלמיד בכיתה צרכים ואינטרסים, שלעיתים אינם עולים בקנה אחד עם אלה של המורה ושל בית הספר. ההפרעות מתרחשות כתוצאה מהפעילות בכיתה ומחוסר ההתאמה בינה לבין צרכים של יחידים וקבוצות. המחקר מתעד את מהות ההפרעות ואת התגובות עליהן ומדגיש במיוחד את תופעת ההכרזה. זוהי נקודת מפנה באיתות על בעיות שכבר נוצרו ובאפשרות להיווצרות של בעיות חדשות. ממצאים אלו קוראים לעיון מחודש בדרך שבה מורים מפענחים הפרעות ובאופן שבו מכשירים מורים חדשים לטפל בהן. החזון שמחקר זה מכון אליו הוא צמצום התייחסות מתייגת מצד מורים וחוקרים, תוך חיפוש כלים להתייחסות עניינית המתמקדת בפתרון בעיות. לחיפוש אחר מענה שינמיך את כמות ההפרעות ישנה חשיבות רבה, הן בשיפור איכות חייו המקצועיים של המורה וצמצום השחיקה שלו והן ביצירת אקלים המעודד למידה.

מקורות

- אבן-שושן, א' (1977). **המילון העברי המרוכז**, עמ' 162.
- ארהרד, ר. וברוש, ז' (2008). מ"אין בעיה" ל"חליפה מיוחדת": התמודדות מערכת החינוך עם אלימות תלמידים. **דפים**, 46, 62–92.
- בורק, י' (2009). **רעש**. תל אביב: כנרת זמורה ביתן.
- בלר, מ' (2009). **מיצ"ב תשס"ט: נתונים אקלים וסביבה פדגוגית**. ירושלים: ראמ"ה.
- בנבנישתי, ר', חורי כסאברי, מ' ואסטור, ר"א (2006). ממצאים מסקר אלימות ארצי – תשס"ה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 23, 13–40.
- גל, נ' (2004). התייחסות להתנהגות תלמידים בשיעורים של פרחי הוראה. **דפים**, 38, 166–192.
- דיין, א' (2004). חשופים בכיתה, **הד החינוך**, עח, 20–25.
- הראל, י', קני, ד' ורהב, ג' (1997). **נוער בישראל. רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי**. רמת גן: ג'וינט – מכון ברוקדייל ואוניברסיטת בר-אילן.
- זילברשטיין, מ', בן פרץ, מ' וגרינפלד, נ' (2006). **מגמה חדשה בתכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות**. תל אביב: מכון מופת.
- חורי-כסאברי, מ' (2006). אלימות צוות כלפי תלמידים בבתי ספר בישראל. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 23, 132–145.
- יריב, א' (2010). **יש לי עיניים בגב: טיפול בבעיות התנהגות בבית-הספר**. אבן יהודה: רכס.

- מייזלס, ע' (15.2.2009). "הערכים הסמויים" של תרבות שיעורי הבית. יום עיון בנושא "מה לשיעורים ולבית? בדק בית לשיעורי בית", מכון מופ"ת, תל אביב.
- מילון ההווה: **מילון שימושי לעברית תקנית** (1995). עמ' 128.
- משרד החינוך (כ"ג בניסן תש"ע), **חוזר מנכ"ל תשע"א/8**.
- סמילנסקי, י' (1987). שיקול דעת פסיכולוגי בטיפול בבעיות משמעת בכיתה, בתוך א' לסט (עורך), **עבודה פסיכולוגית בבית-הספר** (עמ' 223–242). ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- סרג'יובאני, ת' (2002). **ניהול בית ספר: היבטים עיוניים ומעשיים**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- סקדי, א' (2003). **מלים שמנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. תל אביב: רמות.
- Barsade, S. (2002). The ripple effect: Emotional contagion and influence on group behavior. *Administrative Science Quarterly*, 47, 644–675.
- Biron, A. D., Lavoie-Tremblay, M., & Loiselle, C. G. (2009). Work interruptions and their contribution to medication administration errors: An evidence review. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 6, 70–86.
- Bru, E. (2009). Academic outcomes in school classes with markedly disruptive pupils. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 12, 461–479.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28, 195–209.
- Charles, C. M. (1996). *Building classroom discipline* (5th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Cochran-Smith, C. (2004). Stayers, leavers, lovers, and dreamers: Insights about teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 387–392.
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). London: Routledge.
- Denzin, N. K. (2010). Moments, mixed methods and paradigm dialogs. *Qualitative Inquiry*, 16, 419–427.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2005). *The handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management, In M. Wittrock (Ed.), *Handbook research on teaching* (3rd ed., pp. 392–431). New York: Macmillan.
- Erdogan, M., Kursun, E., Sisman, G. T., Saltan, F., Gok, A., & Yildiz, I. (2010). A qualitative study on classroom management and classroom discipline problems, reasons, and solutions: A case of information technologies class. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10, 881–891.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms* (8th ed.). New York: Longman.
- Infantino, J., & Little, E. (2005). Students' perceptions of classroom behavior problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational Psychology*, 25(5), 491–508.
- Jackson, R. (2010). *Never work harder than your students*. Alexandria, VA: ASCD.
- Johnson, B., Oswald, M. & Adey, K. (1993). Discipline in South Australian primary schools. *Educational Studies*, 19(3), 289–305.

- Jones, F., (1987). *Positive classroom instruction*. New York: McGraw-Hill.
- Jones, V. (1996). Classroom management. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 342–367). New York: Macmillan.
- Khoury-Kssabri, M., Astor, R., & Benbenishty, R. (2009). Middle Eastern adolescents' perpetration of school violence against peers and teachers: A cross-cultural and ecological analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(1), 159–182.
- Koutselini, M. (2005). The “problem” of discipline in the light of modern-postmodern discourse. *Education and Society*, 23(1), 25–41.
- Leithwood, K., Steinbach, R., & Raun, T. (1993). Superintendents' group problem-solving processes. *Educational Administration Quarterly*, 29(3), 364–391.
- Lemert, C. C., & Winter, M. F. (2000). *Crime and deviance: Essays and innovations of Edwin Lemert*. Oxford: Rowman and Littlefield.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marias, P., & Meier, C. (2010). Disruptive behavior in the foundation phase of schooling. *South Africa Journal of Education*, 30, 41–57.
- Millei, Z., Griffiths, T., & Parkes, R. (Eds.) (2010). *Re-theorizing discipline in education: Problems, politics, and possibilities*. New York: Peter Lang.
- Neiman, S., DeVoe, J. F., & Chandler, K. (2010). *Crime, violence, discipline, and safety in U.S. public schools*. Washington, DC: US Education Department.
- Psunder, M. (2005). Identification of discipline violations and its role in planning corrective and preventive discipline in school. *Educational Studies*, 31, 335–343.
- Robinson, S. L., & Ricord-Greisemer, S. M. (2006). Helping individual students with problem behavior. In C. Evertson and C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 787–802). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Romi, S., & Fruend, M. (1999). Teachers', students' and parents' attitudes toward disruptive behavior problems in high school: A case study. *Educational Psychology*, 19(1), 53–71.
- Sellgren, K. (13.10.2010). Teachers “need more training” on classroom management. Available at bbc.co.uk/news/education-11531261
- Smith-Khuri, E., Lachan, R., Scheidt, P., Overpack, M., Gabhainn, S. N., Pickett, W., et al. (2004). A cross-national study of violence-related behaviors in adolescents. *Archive of Pediatric Adolescence Medicine*, 158, 539–544.
- Wiig, K. M. (2003). A knowledge model for situation-handling. *Journal of Knowledge Management*, 7(5), 6–25.
- Zohar, D. (1999). When things go wrong: The effect of daily work hassles on effort exertion and negative mood. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 265–283.

מקום האבחון הפסיכולוגי בזיהוי ליקוי למידה אצל ילדים: מאמר עמדה

ורדה שרוני

תקציר

מאמר עמדה זה מתמקד בסוגיה אחת מני רבות העוסקות באבחון של לקויות למידה בארץ: מהותו של האבחון הפסיכו-קוגניטיבי. במסגרתו נסרקות עמדות חוקרים בנושא זה ובאה לידי ביטוי המחלוקת בשימוש בפער בין אינטליגנציה והישגים כמדד ללקות למידה. כמו כן, מובעת עמדת הכותבת בסוגיה זו ומומלץ להגדיר ולהבנות מחדש את נושא השימוש בנוסחת הפער הזו ולקבוע נהלים חדשים לאבחון פסיכולוגי של ליקוי למידה.

מילות מפתח: ליקוי למידה, אבחון, אבחון פסיכו-קוגניטיבי, פער בין אינטליגנציה להישגים

מבוא

מאז שנות השמונים של המאה העשרים ועד היום חלו תמורות בכל הנוגע לתחום לקויות הלמידה בארץ ובעולם. התמורות חלו בידע מחקרי מצטבר באבחון, טיפול וחינוך, בנוירולוגיה וגנטיקה ובהתפתחויות טכנולוגיות התומכות במחקר וטיפול. כמו כן, על רקע התפתחות הידע ובעקבות שינויים של תפיסות ומערכי כוחות בציבור ובהנהגתו, התפתחה אף חקיקה. התמורות מחייבות היערכות מחודשת בכל הנוגע להגדרות מדויקות של מהות אבחון ליקוי למידה, הכשרת המאבחנים והקשר בין אבחון ותהליכי התערבות חינוכית.

התמורות שחלו בעולם נדונות בספרים ומאמרים מקצועיים רבים. בהקדמה לספרו, *Diagnosing learning disorders*, פנינגטון משתמש במונח "הפרעות בלמידה" (שאותו מציעה גם טיוטת מדריך ה-DSM-V)¹ ומציין שב-30 השנים האחרונות חל בארצות הברית שינוי משמעותי בתחום. לדבריו, לפני כ-30 שנה היה ספק אם כמה מהפרעות הלמידה אכן קיימות (למשל: דיסלקסיה והפרעות קשב וריכוז), ואילו כיום לא רק שהן שרירות וברורות, אלא שיש להן בסיס מדעי ונוירולוגי מוצק. נוסף על כך הוא מציין ש"לפרקטיקה מבוססת אמפירית יש השפעה רבה על הדרך שבה אנחנו מאבחנים ומטפלים בהפרעות אלו" (Pennington, 2009, p.VII). עם זאת, בספרות

המקצועית עדיין ניתן למצוא תהיות על סוגיות רבות בתחום ליקויי למידה, שעליהן אין הסכמות בקרב חוקרים ואנשי שדה (קלינאים) בארצות הברית ואף בקרב אנשי ממשל ופוליטיקה, האחראים על החקיקה. במאמר ביקורת נוקב, ליון ועמיתיו מצינים כמה תחומים של אי-הסכמות: הגדרה וסיווגים; הקריטריונים הדיאגנוסטיים לקביעת לקות למידה; תוכן ההוראה המתקנת הנדרשת, האינטנסיביות שלה ומשכה; המדיניות והדרישות החוקתיות (Lyon et al., 2001). במאמר זה ברצוני להתמקד באחת מן הסוגיות העוסקות באבחון של לקויות למידה בארץ, והיא קשורה למהותו של האבחון הפסיכו-קוגניטיבי, המהווה על פי הנחית מנכ"ל משרד החינוך חלק מאבחון משולב פסיכו-דידקטי (משרד החינוך, 2003). בהמשך אסקור בקצרה את עיקרי הממצאים העיוניים והמחקריים בנושא זה, ואציג את עמדתי בנושא תפקידו של אבחון זה במערך הכולל של אבחון של ליקויי למידה.

עמדתי המקצועית מבוססת על הידע העיוני והמחקרי המצטבר בארץ ובעולם, על ההתנסות הקלינית שלי באבחון פסיכולוגי ואבחון של ליקויי למידה ועל מעורבותי, מאז שנות השמונים, בהוראת תחום האבחון והפרקטיקה הקלינית שלו בארץ למורים ולפסיכולוגים.

מקום האבחון הפסיכולוגי בזיהוי ליקויי למידה

נקודת המוצא לאבחון של לקות למידה היא הגדרת המונח הנדון. ללקות למידה הגדרות רבות המשקפות את המסגרת התאורטית ואת הצטברות הידע המדעי בתחום. במסגרת מאמר זה לא אוכל לדון בכל ההגדרות, אך אציין רק את הרלוונטיות למסגרת ההתייחסות שלנו. כיוון שמטרתו של המאמר היא התבוננות ביקורתית בנעשה בארץ, מן הדין להתייחס להגדרות המקובלות רשמית על הרשויות החוקיות, והכוונה היא בעיקר למשרד החינוך.

שתי הגדרות של המונח "לקות למידה" מופיעות בחוזר מנכ"ל תשס"ד (משרד החינוך, 2003). הראשונה תואמת את ההגדרה המופיעה בחוק האמריקני (Hammill, Leigh, 1988), והשנייה תואמת את הגדרת המדריך לפסיכולוגים ופסיכיאטרים בארצות הברית (APA, 1994):

ליקויי למידה הוא מונח כללי שמתייחס לקבוצת הפרעות הטרוגנית, המתבטאת בקשיים משמעותיים ברכישת הקשבה, דיבור, קריאה, כתיבה, המשגה ו/או יכולות מתימטיות ובשימוש בהם. הפרעות אלה הן פנימיות לפרט, ומניחים שהן נובעות מדיספונקציה נוירולוגית מרכזית. הן עשויות להופיע בכל שלב לאורך מעגלי החיים.

הפרעות למידה מאובחנות כאשר הישגי היחיד במבחנים סטנדרטיים בקריאה, במתימטיקה או בהבעה בכתב, המועברים באופן אינדיבידואלי, פחותים במידה משמעותית מן המצופה מתלמיד בן גילו, מלימודיו ומרמת המשכל שלו. ליקויי הלמידה מפריעים במידה מובהקת להישגים האקדמיים, או לפעולות החיים היומיומיות המחייבות כישורי קריאה, מתימטיקה או כתיבה.

אף שבהגדרה הראשונה לא מוזכר פער צפוי בין יכולת והישגים, זוהי אחת מאמות המידה הנדרשות בחוזר זה לשם זיהוי של לקות למידה אצל ילדים. היכולת נחשבת כאינטליגנציה של הפרט, והמדד האופרטיבי להעריכה הוא מנת המשכל (IQ), שהוא הציון הכללי של מבחן האינטליגנציה.

בהתייחס לכך, יש הבדלים בין החקיקה האמריקנית ובין התקנות בישראל. בארץ, המסמך הרלוונטי הנכון להיום והקביל מבחינה משפטית העוסק בסוג האבחון שנדרש לשם זיהוי של לקות למידה אצל ילדים, הוא חוזר מנכ"ל תשס"ד המוזכר לעיל (משרד החינוך, 2003). בחוזר זה מצוין הצורך בהוכחת הפער בין יכולת והישגים לשם קביעת אבחנה של לקות למידה, וכן נקבע שהאבחון שיידרש יהיה אבחון משולב פסיכו-דידקטי ושהחלק הפסיכולוגי-קוגניטיבי ייעשה על ידי פסיכולוג חינוכי מומחה.

בארצות הברית, לעומת זאת, נוסף תיקון לחוק IDEA, המסיר במפורש את חובת השימוש בפער בין יכולת והישגים כאמת מידה לקביעת לקות למידה, כמצוטט להלן:

A state [...] must not require the use of a severe discrepancy between intellectual ability and achievement for determining whether a child has a specific learning disability, as defined in 34 CFR 300.8(c)(10) (IDEA, 2004, p.1).

תיקון זה נובע, בין היתר מהתרחבות הידע ומריבוי המאמרים המדעיים שהתפרסמו על אודות גישת ה"תגובה להתערבות" (RTI – Response to intervention). גישה זו לזיהוי לקות למידה מתבססת על הוראה ועל תהליכי איתור וזיהוי באמצעים המבוססים על תכניות הלימודים (CBM – Curriculum Based Measures), שמטרתם היא מניעה ("טיפול לפני כישלון") (Fuchs & Fuchs, 2007; Kovalski, 2003). המפגש עם לומדים המגלים הפרעות וקשיים בלמידה מחייב איתור וטיפול מוקדמים ומעקב אחר ההתפתחות – מגיל הגן, דרך השלבים הראשונים של כניסה למערכת הבית ספרית ועד לסיומה. זהו הליך חקר רצוף, הכולל מעקב אחר השתנות מול המצופה בנורמה הגילית (Torgesen, 2002). ההתערבות החינוכית כוללת בתוכה זיהוי ואיתור, המקדימים את שלב האבחון (Fuchs & Fuchs, 2007).

עולה, אם כן, השאלה, האומנם קיימת סתירה בין ההתייחסות בארצות הברית וההתייחסות בארץ לקריטריון הפער בין הישגים ויכולת? כדי לענות על השאלה, אסקור תחילה עמדות של אנשי מקצוע וחוקרים שונים בסוגיה זו בארץ ובעולם.

ביקורת רבה נכתבה בספרות המקצועית כנגד השימוש במדד האינטליגנציה לצורך הגדרת לקות למידה, והיא הוצגה על ידי כמה חוקרים השוללים את השימוש במבחן האינטליגנציה כמדד מאבחן. ביקורת זו נוגעת הן לבעיות תאורטיות ופסיכומטריות שמעורר מודל הפער אינטליגנציה-הישגים, והן להשלכות החינוכיות הנובעות ממודל זה (Aaron, 1997; Fletcher et al., 1994; Fletcher, Coulter, Reschley & Vaughn, 2004; Francis, Fletcher, Stuebing & Lyon, 2005; Stuebing, Barth, Molfese, Weiss, & Fletcher, 2009; Vellutino, Scanlon & Lyon, 2000).

ההנמקות לשלילה הן רבות: סיגל, למשל, טוענת שהאבחון הפסיכולוגי אינו רלוונטי משתי סיבות עיקריות: ראשית, אותן מיומנויות שהן ליבת הליקוי (כגון מיומנויות שפתיות) הן גם המיומנויות הנבדקות במבחן האינטליגנציה (אוצר מילים, יכולת המשגה [צד שווה]), כך שלמעשה, ציון האינטליגנציה מושפע מהלקות; שנית – מבחן האינטליגנציה אינו בודק את ליבת הליקוי (core deficit), למשל הוא אינו בודק מיומנויות פונולוגיות, שהן בבסיס הדיסלקסיה, או מיומנויות של עיבוד סדרתי מתמטי, שהן בבסיס לקות במתמטיקה (Siegel, 1989, 2003).

כמו כן נשמעת טענה שמבחן האינטליגנציה המקובל (מבחן וכסלר) אינו מעניק חשיבות מספקת לממדים קוגניטיביים שהקשר שלהם לליקוי למידה נחקר בשנים האחרונות, כמו למשל זיכרון עבודה, שנחשב כבעל מתאם גבוה עם למידה בכלל ועם ליקוי למידה בפרט (Dehn, 2008). עם זאת, בגרסה העדכנית שמשתמשים בה בעולם ואשר תוקנה לאחרונה בארץ (WISC IV HEB, 2010), יש אמנם מבדקים רבים יותר של זיכרון עובד, אך נמצא שהתפקוד הנמוך בהם משפיע על הורדת הציון הכללי של המשכל אצל נבדקים עם ליקוי למידה, וכתוצאה מכך – לא נמצא פער בין הישגים ויכולת, וילדים אלה אינם מסווגים כבעלי ליקוי למידה (Dehn, 2008), כלומר השימוש בנוסחת הפער אינו יעיל לזיהויים.

טענה אחרת היא תלותו של מבחן האינטליגנציה בשפה ובתרבות והיותו לא מהימן לבדיקתן של אוכלוסיות שאינן שולטות בשפת האם ובתרבות האם. על פי טיעון זה, קביעת לקות למידה על פי מבחן האינטליגנציה מפלה לרעה אוכלוסיות אתניות שתרבותן שונה מהתרבות השלטת (Donovan & Cross, 2002; Warner, Dede, Garvan & Conway, 2002).

טענה נוספת היא שמבחן האינטליגנציה מתבסס על נוירולוגיה פסידו-מדעית, שחדרה לתחום בשנות השבעים של המאה העשרים, ושאבחון באמצעותו של "דיספונקציה של מערכת העצבים המרכזית", כנדרש בהגדרה, הוא רק לכאורה (Stanovich, 1999). גם בסקירות ספרותיות עדכניות יותר (Hiscock & Kinsbourne, 2001; Kaufman, 2008; Lyon, et al., 2008), המכירות בהתקדמות הידע בנושא הקשר בין תפקודים נוירולוגיים של המוח וליקויים בקריאה ובמתמטיקה, מסקנות החוקרים עדיין אינן חד-משמעיות. התרומה של מדעי המוח לאבחון של ליקוי למידה כללית ועקיפה. הם יכולים לתת את התשתית התאורטית לאבחנה מבדלת בין ליקוי למידה לבין מצבי חריגות אחרים, כגון אלה על רקע רגשי או על רקע סביבה שאינה מעודדת למידה. מומחה לליקוי למידה יכול להיות בעל ידע רחב בהתפתחות התקינה של המוח או בזו הבלתי תקינה, אך ידע זה אינו מוביל להערכה ולזיהוי טובים יותר של ילדים עם ליקוי למידה. כמו כן, הישענות על מודלים פסיכולוגיים ופסיכו-נוירולוגיים בלבד אינה יכולה לתת מענה מקיף לדרישות היסוד של אבחון של ליקוי למידה – דיאגנוזה וטיפול. ניתן לקבל מידע על הפער בין יכולת להישגים ולספק דיאגנוזה מדויקת יותר על סוג הלקות (כגון דיסלקסיה, דיסגרפיה) תוך התבססות על ידע מתוך מדעי המוח, אולם המודלים הנוירו-פסיכולוגיים אינם מספקים את הדרישה למתן תכנית

התערבות חינוכית מותאמת לצורכי הנבדק. בשל יעילותם במתן דיאגנוזה, קיימת נטייה שתוצאותיהם של אבחונים פסיכולוגיים ופסיכו-נוירולוגיים ישימו את הדגש על התאמות בדרכי היבחנות הנובעות מדיאגנוזה (ראו גם משרד החינוך, 2003), ולא על התאמות בדרכי הוראה. הסטת הדגש להיבחנות מביאה גם למצב של זיהוי יתר (עקב פניות רבות של אנשים שרוצים להפיק תועלת מההתאמות, גם אם אינם עומדים באמות המידה המדויקות של ליקויי למידה) וגם למתן משקל פחות להתאמת דרכי הוראה לצרכי הייחודיים של התלמיד בעל ליקויי הלמידה. המודלים הפסיכולוגיים והנוירו-פסיכולוגיים הם מודלים של אבחון "סטטי" בעיקרו (שני ונבו, 2006), מודל שאפיונו הם סטנדרטיזציה בדרכי העברה ובדרכי צינור וקיומם של נורמות גיליות. במודלים אלה מושווה ציונו של היחיד לציונים הנורמטיביים של בני גילו. בשימוש באבחון כזה הולך לאיבוד "קולו" הייחודי של הנבדק (בעיקר הנבדק הבוגר), שיכול להפעיל תהליכים מטה-קוגניטיביים על התפקוד שלו באבחון. המודלים הפסיכולוגיים והנוירו-פסיכולוגיים עשויים במקרים מסוימים, ובעיקר באבחון של מבוגרים, לצמצם את ההבנה של הנבדק. נבדקים מבוגרים עברו תהליכי פיצוי ועקיפה של קשיים וליקויים, והתנסויותיהם בלמידה בבית הספר וכן התנהלותם בצבא ובחיים המקצועיים עשויים להשפיע על תוצאות המבחנים שלהם כך שלא ניתן לזהות בבהירות, אם הבסיס לקשייהם הוא נוירו-פסיכולוגי או שהוא תוצאה של ניסיון החיים שלהם.

סטנוביץ מציג גם טיעון בעל אופי סטטיסטי ומתודולוגי, האומר שמוטעה להשתמש בפער בין אינטליגנציה והישגים, משום שהוא כולל הנחה סמויה בדבר קשר סיבתי ביניהם, תוך התעלמות מההבדל בין מתאם לסיבתיות (Stanovich, 1999).

חוקרים אחרים, כדוגמת ארון וכן פלטשר ועמיתיו אמנם אינם שוללים את הקשר בין אינטליגנציה והישגים, אך הם טוענים שקשר זה אינו חד-כיווני, כי אם דו-כיווני ומעגלי (Aaron, 1997; Fletcher et al., 2004). כשם שהאינטליגנציה משפיעה על ההישגים, כך גם הקריאה משפיעה על האינטליגנציה, ולכן נבדק שרמת קריאתו נמוכה בשל ליקוי קריאה יציג ציון משכל נמוך (ארנרייך, 2010). לאחרונה, שוב התגברה הקריאה לא לכלול את מנת המשכל בהגדרות ובתהליך האבחון, שכן, בין היתר, מבחן האינטליגנציה אינו מבחין בין בעלי יכולת נמוכה לבין ליקויי למידה (Aaron, Joshi, Gooden & Bentum, 2008; O'Malley, Francis, Foorman, Fletcher & Swank, 2002).

במחקרים אחדים נעשתה בחינה סטטיסטית של מודל הפער מקו הניבוי (discrepancy from regression line model) לאבחון ליקויי למידה. מסקנות החוקרים היו דומות לאלו שבדקו את מודל הפער ברמה הקונצפטואלית (פונו, 2008; קאהן, תשמ"ז). במסקנתם הם מאששים את הביקורת המתייחסת לחוסר התוקף של המודל בהבחנה בין בעלי לקויות למידה לבין בעלי הישגים נמוכים ללא ליקוי כלשהו (Fletcher et al., 1994; Hoskyn & Swanson, 2000; Stanovich & Siegel, 1994; Stuebing et al., 2009).

עמדות מתונות יותר הוצגו על ידי חוקרים אחרים, אשר טענו שמבחני האינטליגנציה אמנם אינם משמעותיים בדיאגנוזה של ליקויי למידה ספציפיים, אך עם זאת אין

לוותר עליהם לחלוטין, כיוון שניתן להפיק מהם תובנות בנוגע לתגובות ההתנהגותיות והרגשיות של הילד נוכח כישלונותיו (Vellutino et al., 2000). גם קאופמן וקאופמן מציגים מסקנות שונות; לדעתם, הסרת הפער בין מנת משכל והישגים אינה בהכרח הסרת מבחני האינטליגנציה מההערכה של ליקויי למידה ספציפיים; הם מציינים שסולם האינטליגנציה של וכסלר אינו המבחן היחיד שניתן להשתמש בו, וכי יש מבחני אינטליגנציה אחרים המבוססים על מודלים אחרים ואשר מייצגים גישה שונה מהגישה של הישות הכללית (g) בבסיס האינטליגנציה, למשל המודל של קטל והורן (Kaufman & Kaufman, 2001). מבחנים אלו מציגים גישה אבחונית בשם "הערכה מוצלבת" (cross-battery-assessment), המבוססת על מודל תלת-שלבי של האינטליגנציה, על שימוש במספר רב של סדרות (בטריות) אבחון הבודקות תפקודים קוגניטיביים רבים ומשוות ביניהם (Horn & Hofer, 1992; Das & Naglieri, 1997).

ניתן לראות אם כן שהספרות המקצועית אינה מציגה עמדה אחידה ומגובשת בדבר השימוש במבחן האינטליגנציה כמדד משמעותי בקביעת לקות הלמידה. למעשה, גם המתנגדים החריפים מתפשרים עם שימוש מוגבל במבחן לצד שימוש בכלים נוספים, פסיכו-נוירולוגיים או חינוכיים, לשם קביעת האבחנה (Siegel, 1989).

אם נחזור אפוא לשאלת הסתירה בין החקיקה האמריקנית לחקיקה הישראלית, עמדתי בסוגיה זו היא שניתן להוכיח שהסתירה היא רק לכאורה, ולא למעשה. החוק האמריקני התכוון שאין להשתמש במדד מנת המשכל (IQ) בנוסחת הפער בין אינטליגנציה והישגים, אך ניתן להשתמש בפרשנות אחרת של מבחן האינטליגנציה. הניסיון הקליני והידע המחקרי על מודלים אחרים של פרשנות מבחני האינטליגנציה אכן מותירים מקום לשימוש במבחנים שונים לשם אבחנת לקות למידה, אך לא לשימוש בפער בין אינטליגנציה והישגים. המודלים האחרים יכולים להיות מבחני אינטליגנציה אחרים המבוססים על בסיסים תאורטיים שונים. אם מדובר בילדים, שאבחנתם דורשת ניבוי בנוגע לרכישת הקריאה או רכישת החשבון, נמצא שמבחן הבנוי על הבחנה בין יכולות סימולטניות-הוליסטיות בצד יכולות סדרתיות ובצד מבחני הישגים, כמו למשל מבחן K-ABC (Kaufman & Kaufman, 2001), יכולים להועיל במידה רבה יותר, הן לניבוי קושי והן לקביעת תכנית התערבות. על פי ניסיון הקליני, מבחן זה מספק לנו מידע רב על הקשר בין רכישת מיומנויות הקריאה והחשבון ומוביל אותנו לתכניות התערבות מבוססות מודל תאורטי, בעיקר אצל ילדים צעירים בכיתות בית הספר היסודי. ראוי לבדוק בהקשר זה גם את השימוש במבחנים המבוססים על תאוריית ה-PASS (Planning, Attention, Simultaneous, Successive) (Luit, Kroesbergen & Nageilieri, 2005).

אפשרות אחרת היא לשים את הדגש על קריטריון הפער התוך-אישי, המתגלה בתפקוד הנבדק במבחן האינטליגנציה של וכסלר או במבחני אינטליגנציה אחרים. הפרשנויות העדכניות יותר מתייחסות לשימוש בפערים בין האינדקסים השונים (הבנה מילולית, היסק תפיסתי, מהירות עיבוד, זיכרון עובד) המרכיבים את מבחן האינטליגנציה של וכסלר, והקשר שלהם אל מיומנויות בבסיס רכישת הקריאה החשבון. מבחני

וכסלר לילדים שנמצאו בשימוש עד כה בארץ, לא כללו את השימוש באינדקסים. גרסת WISC IV, המקובלת בעולם, ואשר כאמור יצאה לאור רק לאחרונה בגרסה מתוקנת בארץ (WISC IV HEB, 2010), כוללת ניתוח על פי ארבעת האינדקסים שלהם מתאמים עם לקות למידה. פרשנות על פי הפערים בין האינדקסים עדיין צריכה להיבדק מחקרית בגרסתה הישראלית, אך היא נכונה יותר מבחינה קלינית ותואמת את הידע בתחום ליקויי הלמידה.

נוסף על כך, יש להשתמש במגוון של כלים נוספים המותאמים לגיל הילד ולסיבת ההפניה שלו לאבחון. הכלים הנוספים בתחומי הקריאה, הכתיבה והמתמטיקה הם דידקטיים במהותם (חלקם סטנדרטיים ומתוקננים, למשל "מא ועד ת", בקריאה (שני, לחמן, בהט וזיגר, 2007), וחלקם לא פורמליים, כדוגמת ערכת האבחון הרב-גילית במתמטיקה (בן-יהודה ושרוני, 2009). אבחון כולל כזה יאפשר לא רק מתן דיאגנוזה של ליקוי למידה או הפרעת למידה, אלא גם גזירת תכניות התערבות התואמות את פרופיל הילד עם ליקויי הלמידה. גם במדריך למבחן WISC IV HEB מצוין במפורש הצורך להרחיב את האבחון הפסיכולוגי לתחומים נוספים: על מנת לבדוק לקות למידה "כחלק מאיסוף המידע הנוסף על תפקודו של הפרט, ניתן להעביר לו אבחונים אשר משלימים את ההערכה המתבצעת באמצעותו" (WISC IV HEB, 2010 [מדריך למבחן, עמ' 6]).

המסקנה המתבקשת אם כך היא שנדרשת חשיבה ייחודית לאבחון של ליקויי למידה לילדים, שתתחשב בכך שאין די בדיאגנוזה של ליקויי למידה או הפרעות בלמידה, אלא יש להפיק גם תכנית התערבות חינוכית מותאמת לצורכיהם, על בסיס ההערכה הפסיכו-קוגניטיבית.

בהתפתחות של נושא זה בארץ טמונה תקווה שבצדה סיכונים שונים: מצד אחד, מסתמנות הקפדה, עקיבות ושיטתיות בשימוש בגישות אבחון מקובלות בעולם ומבוססות מחקר, ישנה תמיכה לכך בחקיקה ומושקעים משאבים בפיתוח כלי אבחון מתאימים (סטנדרטיים ומתוקננים); מצד שני, קיימת סכנה של התמקדות יתרה בהיבטים הדיאגנוסטיים באבחון ובהתאמות בדרכי היבחנות והזנחת ההיבט של קביעת תכנית התערבות הולמת.

המסקנות המשתמעות מכך, לדעתי, הן: (א) יש צורך לשנות בתקנות החוק העוסק באבחון של לקויות למידה את הקביעה על פער בין יכולת והישגים (כפי שנעשה ב-2004 בתיקון החוק האמריקני IDEA), ולהתאימה לידע המקצועי של שימוש במבחן האינטליגנציה למתן פרשנות לדפוסי הפרופיל של הנבדק. לאחרונה, מתפרסמת כאמור באינטרנט טיוטת ה-DSM-V, וגם היא מקבלת את תיקון החוק הנ"ל ומציעה את שינוי ההתייחסות לקריטריון הפער, כדלקמן: "אמות המידה הדיאגנוסטיות אינן תלויות בהשוואות עם מנת המשכל הכללית והן הולכות בקנה אחד עם התיקונים שנעשו בחוק IDEA"; (ב) יש לצרף להערכות הפסיכו-קוגניטיביות והנירו-פסיכולוגיות את הערכת מיומנויות הלמידה (קריאה, כתיבה, מתמטיקה), שתיעשה על ידי מי שיש לו כישורים מוכחים בתהליכי למידה-הוראה, כדי להגיע

לאבחנה מדויקת של לקות הלמידה ולקביעת תכנית התערבות מותאמת. גם בהצעת ה-DSM-V נאמר שיש להשתמש במדדים שונים ורבים להערכה, ושהערכה אישית וסטנדרטית מבוססת פסיכומטרית (כדוגמת מבחן האינטליגנציה) היא רק רכיב אחד מתוך ההערכה הכוללת של ליקויי למידה.

לאחרונה פורסם בארצות הברית נייר עמדה שנחתם על ידי חוקרים רבים המובילים בתחום, וגם בו מתייחסים החוקרים לגישות השונות בזיהוי ואבחון ליקויי למידה וטוענים כי יש לדחות גישות פשטניות וחד-ממדיות (Hale, et al., 2010). לדעתם, לא הגישה התומכת בעקרון הפער בין יכולת לקשיים לבדה, ואף לא העיקרון העוסק בהיעדר תגובה מצופה להתערבות חינוכית (RTI) בלבד מספיקים לאבחון ליקויי למידה. הם מציעים דרך שלישית, שלפיה יש הכרח בגישה רב-ממדית שתתמקד בניית תהליכי עיבוד מידע, תוך התייחסות הן לתחומי קושי והן לתחומי חוזק ולקשר של שני אלו לקשיים בהישגים לימודיים. הם מדגישים כי התלמידים זקוקים לגישות התערבות שתהיינה מתואמות עם הצרכים המאובחנים, ולא להתערבות אינטנסיבית גלובלית המתאימה לתלמידים באופן כללי. לכן לדעת כותבי המסמך, יש חשיבות מרובה להערכה חינוכית ולאבחון קוגניטיבי ונירו-פסיכולוגי לא רק עבור תהליכי הזיהוי והאבחון, אלא גם לתכנון הטיפול בתלמיד המאובחן. אני סבורה כי עלינו להוביל למסקנה דומה שגם בארץ.

מקורות

- בן-יהודה, מ', ושרונה, ו' (2009). **אח"ד מי יודע? אבחון חשבון דיקטטי: תיאוריה ומעשה**. חולון: יסוד.
- משרד החינוך (2003). חוזר מנכ"ל תשס"ד/4 (ב). **התאמות בדרכי היבחנות לתלמידים עם ליקויי למידה אינטרניים ואקסטרניים**. ירושלים: משרד החינוך.
- פנוני, ד' (2008). **מודל הפער מקו הניבוי לאבחון לקויות למידה: בחינה בקורתית**. עבודה סמינריונית. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- קאהן, ס' (תשמ"ז). ניתוח פרופיל תפקודים במבחני משכל: בעיות ומגבלות, בתוך א' לסט (עורך), **עבודה פסיכולוגית בבית הספר** (עמ' 72–99). ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- שני, ד' ונבו, ב' (2006). סוגיות מרכזיות באבחון פסיכולוגי של לקויי למידה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 24, 59–87.
- שני, מ', לחמן, ד', בהט, א' וזיגר, ט' (2007). **מא עד ת, ערכה לבדיקת מיומנויות יסוד בקריאה**. חולון: יסוד.
- Aaron, P. G. (1997). The impending demise of the discrepancy formula. *Review of Educational Research*, 67, 461–502.
- Aaron, P. G., Joshi, R. M., Gooden, R., & Bentum, K. E. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading: An alternative to the discrepancy model of LD. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 67–84.
- APA (American Psychiatric Association) (1994). *DSM-IV: Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC: APA.
- Das, J. P., & Naglieri, J. A. (1997). *Cognitive assessment system*. Itasca, IL: Riverside.

- Dehn, M. J. (2008). *Working memory and academic learning, assessment and intervention*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Donovan, S., & Cross, C. (2002). *Minority students in special education and gifted education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Fletcher, J. M., Coulter, W. A., Reschley, D. J., & Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: Some questions and answers. *Annals of Dyslexia*, 54, 304–332.
- Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P., Liberman, I.Y., Stuebing, K. K., Francis, D. J., et al. (1994). Cognitive profiles of reading disability: Comparison of discrepancy and low achievement definition. *Journal of Educational Psychology*, 86, 6–23.
- Francis, D. J., Fletcher, J. M., Stuebing, K. K. & Lyon, R. (2005). Psychometric approaches to the identification of LD: IQ and achievement scores are not sufficient. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 98–108.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 14–20.
- Hale, J. B., Alfonso, V., Berninger, V., Bracken, B., Christo, C., Clark, E., et al. (2010). Critical issues in response-to-intervention, comprehensive evaluation, and specific learning disabilities identification and intervention: An expert White Paper Consensus. *Learning Disability Quarterly*, 33(3), 1–14.
- Hammill, D. D., Leigh, J. E., McNutt, G., & Larsen, S. C. (1988). A new definition of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 11(3), 217–223.
- Hiscock, M., & Kinsbourne, M. (2008). The education empire strikes back: Will RTI displace neuropsychology and neuroscience from the realm of learning disabilities. In E. L. Fletcher-Janzen & C. R. Reynolds (Eds.), *Learning disabilities in the era of RTI* (pp. 54–65). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Horn, J. L., & Hofer, S. M. (1992). Major abilities and development in the adult period. In R. J. Sternberg & C. A. Berg (Eds.), *Intellectual development* (pp. 44–99). New York: Cambridge University Press.
- Hoskyn, M., & Swanson, H. L. (2000). Cognitive processing of low achievers and children with reading disabilities: A selective meta-analytic review of the published literature. *School Psychology Review*, 29, 102–119.
- IDEA (Individuals with Disabilities Education Improvement Act) (2004). Public Law 108–446, 20 USC §§1400 et seq. Available at <http://idea.ed.gov/explore/view>
- Kaufman, A. S. (2008). Neuropsychology and specific learning disabilities: Lessons from the past as a guide to present controversies and future clinical practice, In E. L. Fletcher-Janzen & C. R. Reynolds (Eds.), *Learning disabilities in the era of RTI* (pp. 1–13). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2001). Assessment of specific learning disabilities in the new millennium: Issues, conflicts, and controversies. In idem (Eds.), *Specific learning disabilities and difficulties in children and adolescents* (pp. 433–461). New York: Cambridge University Press.

- Kovalsky, J. F. (2003). *The three tier model of identifying learning disabilities: Critical program features and system issues*. Paper presented at the National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness-To-Intervention Symposium, Kansas City, Mo.
- Luit, J. E. H., Kroesbergen, E. H., & Naglieri, J. (2005). Utility of the PASS theory and cognitive assessment system for Dutch children with and without ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 434–439.
- Lyon, R. G., Fletcher, J. M., Shaywitz, B. A., Shaywitz, J. K., Torgesen, F. B., Wood, A. S., et al. (2001). *Rethinking learning disabilities* (pp. 259–287). New York: Progressive Policy Institute, Thomas B. Fordham Foundation.
- O'Malley, K. J. Francis, D. J., Foorman, B. R., Fletcher, J. M., & Swank, P. R. (2002). Growth in precursor reading skills: Do low-achieving and IQ-discrepant readers develop differently? *Learning Disability Research and Practice*, 17, 19–34.
- Pennington, B. F. (2009). *Diagnosing learning disorders: A neuropsychological framework*. New York: The Guilford Press.
- Siegel, L. S. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal of learning Disabilities*, 22(8), 469–478.
- Siegel, L. S. (2003). IQ-discrepancy definitions and the diagnosis of LD: Introduction to the special issue. *Journal of Learning Disabilities*, 36(1), 2–4.
- Stanovich, K. E., (1999). The sociopsychometric of learning disabilities. *Journal of learning Disabilities*, 32, 350–361.
- Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression test of the phonological-core variable-performance model. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 24–53.
- Stuebing, K. K., Barth, A. E., Molfese, P. J., Weiss, B., & Fletcher, J. M. (2009). IQ is not strongly related to response to reading instruction: A meta-analytic interpretation. *Exceptional Children*, 76, 31–53.
- Torgesen, J. K. (2002). Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weaknesses. In R. Bradley, L. Danielson & D. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 565–650). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M. & Lyon, G. R. (2000). Differentiating between difficult-to-remediate and readily poor readers: More evidence against the IQ-achievement discrepancy definition of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 223–236.
- Warner, T. D., Dede, D. E., Garvan, C. W & Conway, T. W. (2002). One size still not fit all in specific learning disabilities assessment across ethnic groups. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 501–509.
- WISC-IV HEB (2010). מבחן וקסלר לילדים (גרסה רביעית). ירושלים: סייקטק.

סקירת ספרים

מבוך השמירה על סודיות בייעוץ חינוכי:
תיאוריה, מחקר ומעשה

מאת: רבקה לזובסקי

תל אביב: מכון מופת, 2010 (293 עמודים)

עמנואל גרופר

ספרה של פרופסור רבקה לזובסקי מהמכללה האקדמית בית ברל תורם תרומה חשובה להבנת המורכבות הקשורה באתיקה המקצועית של אנשי המקצועות העוסקים בסיוע אנושי (helping professions). כאשר דנים בקודים אתיים של העוסקים במקצועות כמו ייעוץ חינוכי, פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית, קידום נוער בסיכון, הוראה, סיעוד ועוד, אין מדובר בסודיות מקצועית בלבד. הקוד האתי מתייחס בדרך כלל למגוון תחומי המחויבות של העובד. עם זאת, לזובסקי בחרה במודע להקדיש ספר שלם לסוגיית השמירה על סודיות, כדי להבליט את חשיבותו ומרכזיותו של מרכיב זה באתיקה המקצועית ובתפקוד של בעלי המקצועות המסייעים בכלל ושל היועצים החינוכיים בפרט.

החשיבות המיוחדת של השמירה על סודיות נובעת מעקרונות הליבה המוסריים שזוהו על ידי קיטשנר (Kitchener, 1984). אלה אבני היסוד לכל הקודים האתיים בייעוץ החינוכי במדינות שונות. עקרונות אלה כוללים את המרכיבים הבאים:

- ◀ אוטונומיה
- ◀ עשיית הטוב
- ◀ הימנעות מגרימת נזק
- ◀ צדק
- ◀ נאמנות

עקרונות אלה חייבים אפוא להיות הבסיס למודל הרצוי שיוצג בהמשך.

כדי להבליט את מורכבות סוגיית השמירה על סודיות בייעוץ החינוכי, לזובסקי בוחרת להתחיל בהצגת הדוגמה של מקצוע הרפואה. "שבועת הרופא", המהווה את ליבת הקוד האתי במקצוע הרפואה, מתבססת על המקור הקדום של "שבועת היפוקרטס" (הד, 1989), ובה נאמר: "כל מה שאראה או אשמע הנוגע לחיי אדם, בטפלי בחולים או אף מחוץ לעבודתי, ואשר אין להשמיעו בחוץ, לא אגלה אותו והוא יחשב לי לסוד מקודש".

אני רואה זאת כקצה הרצף של שמירה על סודיות בעבודת איש המקצוע, מפני שהשמירה על סודיות במקצועות הרפואה היא עיקרון מקודש, אשר מעטים ונדירים הם המקרים שבהם מרשים לעצמם רופאים לחרוג ממנו. בניגוד לכך, במקצועות הסיוע האנושי, והייעוץ החינוכי בפרט, הנושא הוא מורכב יותר. לזובסקי מיטיבה להסביר לאורך פרקיו השונים של הספר מורכבות זו, על פניה השונים.

לצורך הדיון בסוגיה זו עומדת המחברת על הצורך להבחין בין שלושה מושגי מפתח, שיש להבדיל ביניהם בכל דיון על שמירת סודיות:

1. סודיות מקצועית (confidentiality)
2. פרטיות (privacy)
3. חסיון המידע (privileged communication)

סודיות מקצועית בייעוץ חינוכי מוגדרת כהבטחה מקצועית או חוזה מקצועי לכבד את הפרטיות של הנועצים על ידי אי-חשיפת מידע שהתגלה תוך כדי התהליך הייעוצי, להוציא מקרים שהוסכם עליהם מראש.

לעומת זאת, הזכות לפרטיות היא רחבה יותר. זכותם של בני אדם להחליט בעצמם, איזה מידע על עצמם יעבור לאחרים או יוחזק אצלם ואצל היועץ שעמו חלקו את המידע. חוקרים שונים, כמו בושאן וצ'ילדרס, הגדירו פרטיות כמתן אפשרות לנועצים להגביל את הגישה למידע על עצמם (Beauchamp & Childress, 2001).

המושג השלישי, חיסיון, שייך לעולם המשפט, והוא מכוון לפטור שניתן לאיש המקצוע מהחובה הקבועה בחוק למסור מידע, אם במסגרת חקירה ואם במסגרת עדות בבית משפט, בית דין או רשות המוסמכת לגבות ראיות. במסגרת עבודתם של היועצים החינוכיים, מונח זה הוא הביטוי המשפטי לזכות שלא לגלות מידע על הנועץ למי שמוסמך על פי החוק לקבלו.

הספר מדגיש את העובדה כי ישנה מורכבות מיוחדת בעבודת היועץ החינוכי, לאור העובדה שהלקוחות שעמם הוא עובד הם ילדים. זאת, מפני שילדים נוהגים לתת אמון במבוגר, ולכן אינם מפעילים תהליכי סינון מידע. מכאן, שאחריותו של היועץ כלפיהם היא בעלת משקל גדול במיוחד.

מצד שני, לצד זכויות הילדים ישנן זכויות גם להורים, בגין היותם האחראים על ילדים אלה. שניות זו מציבה ליועץ החינוכי אתגר מיוחד בתפקידו, בגלל הצורך לאזן בין שמירת הסודיות לבין החובה להזהיר את הקהיליה המקצועית ולהגן על הילדים כאחד.

המחברת מציגה בצורה בהירה, חדה ושיטתית את מגוון הדילמות שבהן עשוי להתקל היועץ החינוכי בעבודתו, ואת המודלים השונים המופעלים לשם קבלת החלטות אתיות. היא מסבירה היטב את התשתית הפילוסופית שעליה מבוססת השמירה על הפרטיות, והפרק הראשון מסתיים בהצגת מודלים רציונליים רצויים לפתרון קונפליקטים מורכבים אלה.

החלק השני של הספר, מתחיל בפרק החמישי, ובו מוצגים ממצאי מחקרים כמותיים ואיכותיים שערכה המחברת על עמדות היועצים החינוכיים בנוגע לקשיים בהתמודדות עם דילמות אתיות אמיתיות, וכן פירוט שיקולי הדעת שהנחו אותם בקבלת החלטה כזו או אחרת.

בסיס הנתונים נשען על תשובותיהם של 185 יועצים לשאלון שנשלח אליהם, ושהוצגו בו 18 מצבי דילמה. הם התבקשו לציין בנוגע לכל אחת מן הדילמות, האם היו שומרים בה על סודיות או מפרים אותה.

לזובסקי מציגה את התפלגות התשובות, ובהמשך – את ההנמקות. מובן שהרקע לדיון כולו הוא רמת המחויבות של היועצים החינוכיים לקוד אתיקה מקצועי מוגדר ומחייב. היא טוענת, ובצדק רב להערכת, כי עצם עיגונם של סטנדרטים מקצועיים בקוד אתי הנו סימן מובהק לבגרותו ולבשלוותו של כל עיסוק מקצועי, ובמקרה דנן, של העיסוק בייעוץ חינוכי בבתי ספר.

אני סבור כי ספר זה תורם תרומה חשובה ביותר ליצירת מודעות בקרב אנשי המקצוע לסוגיית הסודיות. הוא עשוי לקדם את הכנסת נושא האתיקה למסגרת ההכשרה של יועצים חינוכיים, ולהדרכה של אלה שכבר מתפקדים בשדה ובפרקטיקה של כלל העוסקים במקצוע חשוב ומתפתח זה. היא מציעה להפוך את העיסוק המתמיד בתרגול פתרון דילמות אתיות ורפלקציה עליהן לחלק בלתי נפרד מתהליכי ההכשרה למקצוע, לפני הכניסה לתפקיד, ושל תהליכי ההכשרה תוך כדי עבודה (on-the-job) לאלה שכבר ממלאים את התפקיד בפועל.

לסיכום, המחברת מציינת כי בשל מורכבותה המיוחדת של השמירה על סודיות, אפשר לראות בסוגיה זו אבן בוחן להתנהגותם האתית של היועצים החינוכיים, למקצועיותם ולזהותם המקצועית המובחנת.

כאמור, הספר כתוב בפירוט רב וביסודיות, ומבנהו שיטתי, בהיר והגיוני. הוא כולל ביבליוגרפיה עשירה ועדכנית ומציג את הסוגיה באופן הרחב ביותר. אני סבור כי הספר תורם תרומה חשובה וייחודית לסוגיית הקודים האתיים במקצועות הסיוע האנושי בכלל ובייעוץ החינוכי בפרט.

מקורות

- הד, ד' (1989). **אתיקה ורפואה**. תל אביב: משרד הביטחון.
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2001). *Principles of biomedical ethics*. New York: Oxford University Press.
- Kitchener, K. S. (1984). Intuition, critical evaluation and ethical principles: The foundation for ethical decision in counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 12(3), 43–55.

זהויות ישראליות – יהודים וערבים מול המראה והאחר

מאת: יאיר אורון

תל אביב: רסלינג, 2010 (359 עמודים)

שני צידי המטבע: עצמאות ונכבה: שני נרטיבים של מלחמת 1948 ושל תוצאותיה

מאת: מוטי גולני ועادل מנאע

Netherlands: The Hague: Institute for Historical Justice and Reconciliation, 2011

(121 עמודים בעברית ו-197 עמודים באנגלית)

אילנה פאול

אחת מהשאלות השכיחות בחברה הישראלית היא השאלה, מהי ישראליות ומיהו ישראלי. נדמה שהעיסוק האובססיבי בשאלת הזהות הישראלית הוא אחד ממאפייניה של הישראליות. הניסיון הבלתי פוסק לפענח את הצופן הגנטי של הישראליות הוליד עשרות רבות של מאמרים ומחקרים המתחבטים בסוגיה זו. המחקרים האמפיריים והדיונים התאורטיים נעשים מפרספקטיבות דיסציפלינריות מגוונות: חינוך, פילוסופיה, סוציולוגיה, פסיכולוגיה ועוד. כל מחקר מוסיף או משמיט אוכלוסייה נחקרת ומתמקד ברכיב זה או אחר של הזהות.

בספר "זהויות ישראליות: יהודים וערבים מול המראה והאחר", בחר פרופ' יאיר אורון, להתמקד בחקר זהותם הישראלית של סטודנטים להוראה, יהודים וערבים, בשתי נקודות זמן – 1990 ו-2008. מחקר אמפירי זה כולל נתונים עשירים ומרתקים, שמהם אנו למדים על דמותה של החברה הישראלית דרך ידיעותיהם ועמדותיהם של מורי העתיד, שיהיו אמונים על חינוך הדור הצעיר.

אורון סוקר את גלגוליה של הזהות היהודית החל מהמאה התשע עשרה ועד ימינו. המוטיב המרכזי ששב ועולה בנקודות הציון השונות הוא מוטיב העמידה בפני פרשת דרכים, פרשת דרכים שבה החברה מתמודדת עם הגדרת זהותה ועם בחירת דרכה. סקירתו של אורון היא מסע זהות ישראלי מרתק, שמוביל את הקורא בדרכים מרכזיות לצד שבילים צדדיים: זהות יהודית בגולה, ציונות כבסיס לריבונות לאומית, מתח שבין יהדות לציונות, מעבריות לכנעניות ומגולה לצבריות. לצד מתחים אידאולוגיים וערכיים, מוזכרות המלחמות, בעיקר מלחמת ששת הימים ומלחמת יום כיפור, כאירועים משמעותיים, רחבי היקף, שהתחילו את משבר הזהות הישראלי.

כתיבה על זהות ישראלית היא משימה מורכבת ורבת-פנים, קל וחומר כאשר עומדת בפנינו המשימה לחקרה באופן אמפירי. אורון משווה בין נתונים שנאספו בשנת 1990 ובין אלה שנאספו בשנת 2008, ומארגן אותם בכמה מעגלי זהות: "העם שלי

ואני", "השוואה ואני", "הנכבה ואני", "האני והאחר", "מדינת ישראל ואני" ו"הדת והאני".

בפרק "העם שלי ואני" אורון דן בנושאים הבאים: מרכזיות וערכיות הישראליות והיהודיות במובן הרגשי וכביטוי רצון להשתייך לזהויות אלה, יחס לתקופות שונות בהיסטוריה היהודית, יחס לקהילות יהודיות בתפוצות ושאלת יחסי ישראל והתפוצות ויחס לעלייה ולהתבוללות. כמו כן, הפרק דן במדינת ישראל, בעם היהודי ובדת היהודית כרכיבים בזהותם של הצעירים. פרק זה כולל גם דיווח על יחס הסטודנטים הערבים לשאלת זהותם הלאומית. בפרק "השוואה ואני", אורון עוסק בתפיסת לקחי השואה והדרכים להוראתה בעיני הסטודנטים הישראלים ובבחינת ידיעותיהם בנושא השואה. ממצאי המחקר נעים בין זיכרון ולקחים אוניברסליים לבין זיכרון שואה ייחודי. מרבית הסטודנטים מבטאים בעמדותיהם בנושא הוראת השואה ומקומה במדינה, בחינוך ובזהות היהודית את עמדות הממסד החינוכי והפוליטי. בפרק "הנכבה ואני" נבדק יחסם של הסטודנטים היהודים והערבים לנכבה ולהוראתה במערכת החינוך ובפרק "האני והאחר" נבדקו עמדות הדדיות של יהודים כלפי ערבים ולהפך. בפרק מדווחים נתונים רבים המלמדים על מציאות עגומה, שמבטאת ניכור וחשש הדדי. היחס העוין והמנוכר ביותר כלפי ערבים מצוי בקרב האוכלוסייה הדתית. הפרק "מדינת ישראל ואני" עוסק ביחס לצינונות ולמדינת ישראל, והפרק האחרון, "הדת ואני", דן במורכבות הקשר שבין דת ולאום, במיקומה של הדת בזהות היהודית וביחסם של שני אלו לזרמים השונים. ניתוח תשובות הנבדקים היהודים נעשה על פי ארבע קטגוריות: חילונית לא דתית, מסורתית, דתית לאומית וחרדית, לצד הקבוצה הערבית.

אורון מגיע למסקנה שאפשר לנבא את עמדות הנבדקים בסוגיות הנדונות על פי רמת דתיותם. משתנה הדתיות מתגלה כגורם המשמעותי ביותר, והשפעתו על עמדות הנבדקים גדולה מכל יתר המשתנים האחרים. עוד נמצא שהמרכיבים היהודיים בזהות הולכים ומתחזקים לעומת היחלשות תחושת הישראליות. אורון מתקשה לקבוע, אם הצעיר הישראלי היום הוא יותר יהודי רק משום שהוא פחות ישראלי, או שיהודיותו התחזקה כשלעצמה.

מקומה של הדת היהודית בזהות הישראלית מורכב. מצד אחד, אורון מביע חשש מהפוטנציאל הלאומני הגלום בלאומיות, במיוחד בקרב אזרחים דתיים, ומצד שני, הוא חושש לגורלה של היהדות בקרב החילונים. הוא מדגיש את חשיבותה של היהדות כבסיס וכשורשים הכרחיים למדינה היהודית. אורון מנסה למצוא את שביל הזהב בחיבור שבין ישראליות ליהדות ולראות ביהדות מקור השראה, מסורת ושורשים תרבותיים, ולא מכשיר להדרת האחר.

ממצאי המחקר מלמדים שהשוואה היא הגורם המשמעותי המשותף לכל תת-הזהויות היהודיות. השוואה הפכה להיות המאורע ההיסטורי המוזכר ביותר, הן כמאורע בעל משמעות כללית לעם היהודי והן כמאורע הנוגע לנשאלים ולגורלם באופן אישי. לדברי אורון, השוואה משמשת כמכנה המרכזי שמלכד בין כל תת-הזהויות, והיא מוגדרת על ידו כ"דת אזרחית". מקומה של השוואה בזהות היהודית הולך ומתחזק, אך הלקחים

האוניברסליים הולכים ומצטמצמים. גם בקרב הצעירים הערבים, המכנה המשותף המלכד הוא אסונם הלאומי – הנכבה. הממצא המלמד כי רכיב מרכזי ומלכד בזהותם של הצעירים היהודים והערבים הוא אסון לאומי שהתרחש בעבר, מעורר סימני שאלה מדאיגים באשר לעתיד. לא זו בלבד שרכיב מרכזי בזהותם הוא אסון לאומי, אלא מסקנותיהם באשר להווה ולעתיד מתאפיינות בתחושה קרבנית, בהסתגרות ובהתרחקות משמיעת קולו של הצד השני. אורון רומז בניתוחו, שאסון לאומי כמעצב זהות קולקטיבית מהווה חסם המונע ביקורת עצמית ופתיחות לאחר.

אם נחבר את התפתחותה של הזהות הקרבנית של הערבים והיהודים להיחלשות הישראליות והתגברות היהודיות, נראה כי נפער פער גדול בין שני המגזרים, משום שבעוד הזהות הישראלית יכולה להכיל את אזרחותם של הערבים, זהות יהודית כזהות אקסקלוסיבית אתנו-לאומית אינה מאפשרת קבלת האחר.

העיסוק בזהות הישראלית הוא עיסוק במסע אל עצמנו כחברה, הוא התבוננות במראה והתבוננות באחר. אולם אין די בהתבוננות, אלא יש צורך באיתור הדרכים ליצירת חברה טובה יותר, סובלנית, דמוקרטית ורב-תרבותית. ממצאי מחקרו של אורון מאפשרים לנו התבוננות עצמית בפרטי פרטיה של הזהות, בדומה לשימוש בזכויות מגדלת, שמאפשרת מבט קרוב בכל רכיב ורכיב. יתרונו של הספר ניכר גם ביכולתו לנתח את הזהות הישראלית מעבר לפרטי פרטיה, לראות מהלכים רחבים בפרספקטיבה של זמן ולקשור את נושא הזהות בקשר ברור ואמיץ למעשה החינוכי. אורון רואה את הפוטנציאל הגלום בחינוך כדי לחולל שינוי חברתי, להוביל להכרה ברבגוניות הקיימת בחברה הישראלית ולחנך לסובלנות הדדית.

הספר השני בסקירה זו הוא ספר היסטוריה, שנכתב על ידי שני היסטוריונים ישראלים, פרופ' מוטי גולני היהודי וד"ר עאדל מנאע הפלסטיני. יחד חיברו את הספר "שני צידי המטבע: עצמאות ונכבה: שני נרטיבים של מלחמת 1948 ושל תוצאותיה". הספר, שנכתב במקור בעברית, יצא לאור בו-זמנית בשני סוגי ספרים – האחד בעברית ובאנגלית והשני בערבית ובאנגלית. מטרת הכותבים להציג חוויה קולקטיבית של ישראלים ופלסטינים כפי שהיא מתבטאת בשני נרטיבים המתארים את המלחמה ב-1948. הספר פותח בסקירה שיטתית ומלומדת על מהות הנרטיב ההיסטורי, על תרומתו לפשרה היסטורית בין עמים ועל היותו בסיס פורה לדיון על זהות קולקטיבית עכשווית.

אפשר לראות בספרם של גולני ומנאע חלק ממגמה דו-קוטבית המתרחשת בחברה הישראלית והפלסטינית – לצד תהליכי עוינות והסתגרות, מתרחשים תהליכי היפתחות לנרטיב של האחר ורצון להתמודד עם סיפורו של האחר, שאינו עולה בקנה אחד עם הסיפור הקנוני.

סגנונית ראשונה בתהליך ההיכרות עם הנרטיב של האחר הייתה בדמותו של ספר הלימוד של ד"ר דן בר-און ז"ל ושל עמיתו הפלסטיני ד"ר סמי עדואן, "ללמוד את הנרטיב ההיסטורי של האחר" (בר-און ועדואן, 2009). רבות נכתב על הקשיים והאתגרים

שבלימוד היסטוריה דו-נרטיבית, ואף התפתח פולמוס ציבורי סביב השאלות, האם נכון ללמד את ההיסטוריה של האחר, והאם נכון לעשות זאת בניגוד להוראת משרד החינוך, שאסר לרכוש ספר זה כחלק מספרי הלימוד במערכת החינוך. האם איננו גורמים נזק בחינוך ילדינו? שאלות רבות, המעידות על הכאב והחשש שבנגיעה בעצבים החשופים של הסכסוך הישראלי-פלסטיני.

הספר של גולני ומנאע מספר שני נרטיבים – הציוני-יהודי לצד הפלסטיני. כתיבת שני נרטיבים היא דרך שונה מכתובת נרטיב אחד מגשר לשני העמים, נרטיב שאולי ניתן יהיה לכתבו שנים רבות לאחר סיום הסכסוך. בשלב זה מתפתחים דגמים שונים של כתיבה משותפת. אולם בניגוד לספר של בר-און ועדואן, שבו כל נרטיב קיבל עמוד נפרד, בספרם של גולני ומנאע כל עמוד מכיל את שני הנרטיבים, ועל הקורא להבין תוך כדי קריאה, מי כתב כל פסקה ואת מי היא מייצגת.

קריאת הספר "שני צידי המטבע" סוחפת ומרגשת, וכתבתם של שני ההיסטוריונים דומה לריקוד של זוג, שלעתים אוחז ידיים ולעתים שמטם. בזמן הריקוד, בני הזוג צועדים זה לצד זה ולעתים עומדים זה מול זה, ושוב חוזרים שלובי ידיים. זו הייתה תחושת בעת קריאת הספר. הסבר לתחושה זו נמצא בעמוד 22:

הטקסטים יובאו יחד, מעורבים זה בזה, פלסטיני וישראלי לפי התקופה שבדיון, כדי לאפשר להם לשוחח האחד עם האחר ולקורא להביא אל השיחה הזו הקשרים כרצונו. [...] לא תמיד ברור איזה נרטיב מדבר. כמו במציאות, הם סותרים בדרך כלל אך לא תמיד. [...] אין צורך לזהות מקורו של כל נרטיב, הקורא יבחין עד מהרה מי הוא מי.

בזמן קריאת הספר נשמע בפסקאות מסוימות קולו של גולני, ובפסקאות אחרות נשמע קולו של מנאע, ולעתים שומעים את שניהם יחד יוצרים טקסט משותף. גם עיצוב הפסקאות בכל עמוד ועמוד מלמד על ה"ריקוד" הזה, שמשתנה מפרשייה לפרשייה. זו סוגיה מעניינת למחקר אחר, על אופן העריכה ועל השימוש של כל אחד מהכותבים במילים אמפתיות לעומת מילים מתריסות בפסקה שלו.

היסטוריה וכתובה נרטיבית של היסטוריה אינן עוסקות בעבר בלבד, אלא בהווה ואף בעתיד המשותף, ולכן לא ניתן לנתק את ההיסטוריה וכתבתה מתפקידו של איש החינוך. פרופ' צבי לם ז"ל, איש חינוך שעסק במחשבת החינוך ובמעשה החינוכי, כתב על הדרכים לחינוך רב-תרבותי בחברה מרובת תרבויות. הוא שאל, כיצד נקדם חינוך רב-תרבותי? האם בהרחבת הידע על הקבוצה האחרת? או אולי במפגשים אינטנסיביים עם בני הקבוצה האחרת על בסיס תאוריות המגע? לם טען שחינוך לרב-תרבותיות ייעשה באמצעות טיפוח היכולת של היחיד להתייחס אל תרבותו ביחס כפול. בדרך הראשונה, עליו לראות בה דרך חיים פרטיקולרית שהוא חי בה וחש הזדהות עמה, ובדרך השנייה, עליו להשקיף עליה מבחוץ כאילו זו תרבותו של האחר. לבסוף הוא יוצא בקביעה, שמי שאינם מסוגלים לפתח יחס ביקורתי כלפי התרבות שבה הם חיים, אינם מסוגלים לפתח יחס סובלני כלפי תרבות זולתם.

לספר של גולני ומנאע עשויה להיות תרומה לפיתוח יחס ביקורתי זה. זו פעם ראשונה שעמוד אחד מכיל טקסט המבטא נרטיב אחד לצדו של נרטיב שני שסותר אותו או מוסיף לו פן אחר, המלמד על מציאות מורכבת. הטקסט השני גורם לקורא לחזור שוב לנרטיב שלו ולקרוא אותו קריאה מחודשת, קריאה מעוררת שאלות.

החיבור בין ספרו של יאיר אורון, העוסק בזהויות ישראליות של יהודים וערבים לבין ספרם של גולני ומנאע, שמבוסס על נרטיבים היסטוריים של יהודים וערבים, הוא המעשה החינוכי. אחת מהשאלות שהופנו לצעירים היהודים בספרו של אורון עסקה בלימוד הנכבה. באופן מפתיע, שיעור גבוה של סטודנטים יהודים מסורתיים ולא דתיים תמכו בלימוד הנכבה, ואילו בקרב הדתיים אחוז התומכים היה נמוך בהרבה. תמיכה זו של הסטודנטים המתכשרים להוראה לא זו בלבד שאינה עולה בקנה אחד עם מדיניות משרד החינוך, אלא היא מערערת עליה, בהציגה גישה חתרנית המנסה לקדם היכרות עם הנרטיב הפלסטיני.

השדה החינוכי הוא השדה המתאים להכיר את הנרטיב של האחר, לחזור ולפענח את הנרטיב שלנו ושוב לחזור לנרטיב של האחר, לדלג בין נרטיבים ובין זהויות, ודרכם לפלס דרך להכרה הדדית. על כך מסכים אורון, וכך ביטאו רעיון זה גולני ומנאע בעמוד האחרון של ספרם:

לימוד מלא של הנרטיבים של שני הצדדים על מלחמת 1948 עשוי להביא כל אחד מן הצדדים להבין טוב יותר את מאווייו, את כאביו, את רגישותו, את עלבונו ואת פחדיו של האחר, אין ספק שהכרה של הנרטיב שלך עצמך, לצד הכרה והוקרה את זה של האחר, עשויים לעשות את הנרטיב הזה לא כלי להעצמת הסכסוך, כפי שקורה לצערנו בדרך כלל, אלא גם ובעיקר לכלי המעצים פשרה הדדית, היכולת לקדם קיום הדדי, שווה ומכבד לשני הצדדים. כל אפשרות אחרת תוליך לאסון.

מקורות

בר-און, ד' ועדואן, ס' (2009). **ללמוד את הנרטיב ההיסטורי של האחר**. בית ג'אלא: פריים – מכון לחקר השלום במזרח התיכון.

ספרים שהתקבלו במערכת

בשם הילדים
סיפורי חיים ותובנות של ילדי גירושין

מאת: דורית אלדר-אבידן

תל אביב: עם עובד, 2011 (315 עמודים)

הספר מבוסס על מחקר איכותני, הבוחן תפיסות אישיות באמצעות ראיונות עומק. סיפורי החיים של 23 צעירות וצעירים בני 20–25 שהוריהם התגרשו בילדותם, משקפים את הבנותיהם בנוגע להשלכות הגירושין על חייהם מילדותם ועד הבגרות הצעירה. הם מתארים את מהלך חייהם לפני הגירושין ואחריהם, את היחסים המשתנים עם כל אחד מהוריהם ובני משפחתם ואת המשפחות החדשות שנוצרו. הם מספרים על תפיסת הגירושין כבוגרים המתמודדים בעצמם עם שאלת בחירת בני זוג והקמת משפחה, ומציעים פרשנות חדשנית וייחודית של השלכת הגירושין על חיי ילדים. לצד סיפוריהם, משולבים בספר ניסיונה האישי והמקצועי של המחברת וידע עיוני וטיפול ערכני בתחום הגירושין והשלכותיהם.

הספר מיועד לילדיהם הבוגרים של הורים גרושים, להורים העומדים בפני גירושין או נמצאים במהלכם או אחריהם, לבני משפחה אחרים ולכל מי שהגירושין נגעו בחייו. כמו כן הוא מיועד לאנשי מקצוע בתחומי העבודה הסוציאלית, הפסיכולוגיה, החינוך, הבריאות ועוד.

דיאלוג חשוף
יהודים וערבים במפגש

מאת: מיה כהנוב

באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, תש"ע (252 עמודים)

הספר, העוסק באפשרויות של יצירת דו-שיח במצב של קונפליקט טעון, עוקב אחר קבוצת סטודנטים ישראלים – ערבים ויהודים – שנפגשו במשך שנה ושוחחו ביניהם. כהנוב מתעדת ומפרשת את השיחות בקבוצה ואת השיחות הפנימיות של כל צד. היא חושפת את המחסומים בדרך להכרה ומראה כי התשובה לשאלה, "האם יש עם מי לדבר?" היא מורכבת ואינה מצויה בהכרח על פני השטח, וכי הפוטנציאל לשינוי מצוי לאו דווקא במה שנאמר, אלא בערעור פנימי, בסדקים הנוצרים בגבולות הזהות, אשר דרכם מחלחלים פנימה דברי האחר.

הצד האפל של השמש סטייה ופיקוח חברתי במוסדות כוללניים

מאת: אפרת שהם

באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, 2009 (220 עמודים)

הספר דן במושגים של לכידות וסטייה, של טוב ורע, של ענישה ושל פיקוח, באמצעות שתי גישות תאורטיות מנוגדות לכאורה: הפונקציונליזם הדירקטיבימאני ומנגנוני המשמעת-ידע-כוח הפוקיאניים. מקורן של הסטייה והאלימות המתוארות בספר הוא בידי אלה שהם בעלי הנגישות לידע. הפיקוח שבו משתמשים אנשי הדעת כדי לנרמל ולמשמע הנו פיקוח כפול: האחד – פיקוח מדכא, גופני, אכזרי, והאחר – פיקוח סמוי וחודרני. ניתוח מנגנוני הפיקוח הפועלים בסוגים שונים של מוסדות כוללניים באופן סמוי מן העין, מאפשר לקוראים לבחון את הפעלתה של מערכת הכוח במוקדים שונים המיועדים להגן על העולם הסמלי הקיים ועל תחושת הביטחון והנורמליות בקרב אלו המשתייכים אליו ופועלים לאורו.

הספר מחולק לחמישה שערים: סטייה ופיקוח חברתי במוסדות כוללניים; טיפול מוסדי בתשושי נפש; טיפול מוסדי בקשישים; פיקוח וסטייה בקרב אוכלוסיות חלשות בבתי כלא; מאבקי כוח בין שולטים ונשלטים בבית הכלא. בין השערים השונים מקשר כחוט השני ציר של יחסי ידע-כוח, העומד מאחורי הצורות השונות של האלימות המוסדית המופעלת כלפי חוסים במוסדות כוללניים, הרחק מאורה החושף של השמש.

וחי אחיך עמך היחס לאנשים בעלי צרכים ייחודיים ושילובם בחברה (כנסי עמדו"ת: עם-מדינה-תורה)

עורך: משה רחימי

אלקנה: מכללת אורות, תשע"א (254 עמודים)

תכניו של ספר זה מאירים את יחס היהדות לנושא המוגבלות. מאמר בולט ואיכותי בקובץ – "כל איש אשר בו מום לא יקרב?" – מציג סקירה של רוב הסוגיות האפשריות במפגש הטעון הזה שבין היהדות לבין אנשים עם מוגבלות. כותב המאמר, אביעד הכהן, פורס בסכין חדה כל סוגיה בנפרד, נובר בקרביה ומגיש אותה לקורא בצורה ברורה וידידותית, כל זאת מבלי לאבד את ההקשר הכולל שבו נאמרים הדברים. מאמר זה תורם רבות לתפיסת המוגבלות, ובעיקר לתפיסת גבולותיה.

במאמרים נוספים יש התייחסות להקלות כביכול שנותנת ההלכה למוגבלים ובזה גורמת להדרתם מהציבור (למשל לעיוור, הפטור מכל המצוות שבתורה); המעמד החוקי וההלכתי של נישואי זוגות עם מוגבלות; "ממדי הפילוסופיה הדיאלוגית בעבודה חינוכית עם בעלי קשיי תקשורת" – נושא המוכר רק למעטים מן המחנכים

והפילוסופים החינוכיים ועשוי לשמש חומר לימוד מצוין לאנשי המקצוע העוסקים בתקשורת בין בני אדם.

ספר מעניין וברובו מעמיק, המאפשר הסתכלות על אחת הסוגיות הרגישות בדת היהודית ובחברה היהודית הדתית והתמודדות עמה.

טיפול בעברייני מין בישראל אתגרים בזיהוי, באפיון ובמענה טיפולי

עורכים: מלי שחורי, שרה בן דוד ומאיר חובב

ירושלים: קשת – קידום שירותי תקון וכרמל, 2010 (326 עמודים)

הטיפול בעברייני מין התפתח במסגרת מערכת המשפט הפלילי, שבה ההגנה על הציבור וההגנה על הפרט תופסות מקום מרכזי. התגובה החברתית המקובלת בעולם וגם בישראל לסוגיה זו, היא באמצעות מערכות אכיפת החוק, והיא כוללת טיפול מיוחד בעברייני המין.

בספר זה הקורא נחשף למורכבות הרבה של תחום הטיפול בעברייני מין. זו הפעם הראשונה שבה קובצו מאמרים מהיבטים שונים, רב-מערכתיים ורב-מקצועיים, המציבים את התשתית להמשך העבודה ולהתחלה של דו-שיח בנושאים מקצועיים ואתיים הקשורים בטיפול בעברייני מין.

מנושאי הספר: אבחון והערכת מסוכנות; פסיכופתיה ומיניות; טיפול בעברייני מין בראייה מערכתית, תוך התייחסות לטיפול הניתן במסגרת הכלא, במרכז לבריאות הנפש, במסגרת שירות מבחן למבוגרים ובמרכז יום לטיפול בקהילה.

דגש מיוחד הושם על טיפול באוכלוסיות ייחודיות, כגון נשים עברייניות מין, אקסהיביציוניסטים, סכיזופרנים ועוד. לצד הפרקים העוסקים במגוון הנושאים הקשורים בטיפול בעברייני מין, יוחד מקום גם לתיאור מעורבותם של בני משפחה ובני זוג בהליך הטיפולי. בשער נפרד מציג הספר את החקיקה בישראל בנושא.

כשהדרך מתמשכת התערבויות טיפוליות חינוכיות בהקשר לתכנית ההתנתקות

עורכים: ד"ר שי חן גל ויוכי סימן טוב

ירושלים: משרד החינוך, תשס"ט (358 עמודים)

הספר מחולק לשני חלקים עיקריים: בחלקו הראשון מובאים היבטים תאורטיים הקשורים לנושא פינוי ישובים; בחלקו השני מתוארות פרקטיקות שונות של התערבות טיפולית, מערכתית ופרטנית עם אוכלוסיות שונות: ילדים, הורים, צוותי חינוך וקהילה, תוך בחינת ההיבטים התאורטיים והטיפוליים של התערבויות אלו בהקשר המיוחד של תכנית ההתנתקות.

מישהו להתנדב אתו התנדבות ובני נוער מתנדבים במאה ה-21

עורכים: משה גרומב, ציפורה מגן ורמי סטויצקי

כפר סבא: נדב ספרים, 2011 (409 עמודים)

אנשי תאוריה ואנשי שטח חברו יחדיו כדי להציג מגוון עשיר של מסגרות, גישות ותובנות, המשקפות עשייה התנדבותית מבורכת ודרכים לפיתוח התחום, למקצועו ולהנחלתו לרבים.

זהו הספר הראשון בישראל המשלב, מצד אחד, תיאור מקצועי ואנושי של ההתנדבות בישראל, ומצד שני, מאפשר לקובעי מדיניות ולאנשי מקצוע להתעדכן בתהליכים ובשינויים הרבים החלים בעולם התנדבות בשנים האחרונות. במסגרת נעשה ניסיון להציג את עולם ההתנדבות לא בצורה מתודית וכוללנית, אלא באמצעות הצגת רעיונות, מסגרות, גישות ותובנות, המייצגים פניות מבורכות בעשייה ההתנדבותית הענפה המתקיימת בישראל; אך הספר אינו מסתפק בכך, והוא מערער על כמה עקרונות השולטים היום בעשייה ההתנדבותית ומציג מודלים חדשים לפיתוח ולמקצוע תחום ההתנדבות. מאמרי הספר מקובצים בארבעה שערים: (א) על ההתנדבות – היבטים תאורטיים ומחקריים; (ב) התנדבות במרחב החברתי התלת-מגזרי; (ג) בני נוער וצעירים מתנדבים: מודלים ותכניות; (ד) ניהול ההתנדבות.

דבריהם של סוקרי הספר מעידים על חשיבותו הרבה:

ספר זה מלמד, שאם התנדבות נעשית לא מתוך חובה אלא מתוך הבנה ושיתוף בני הנוער, היא יכולה לסייע להם להגשים חלק מהזכויות המוקנות להם, המנוסחות ב"אמנה בדבר זכויות הילד 1989": הזכות לכבוד, הזכות להתפתחות והזכות להשתתפות (סבינה רוטלוי, שופטת בדימוס – יו"ר הוועדה ליישום "האמנה בדבר זכויות הילד").

הצגת התנדבות בני הנוער בישראל, השוואתה לנעשה בעולם והארתם של מיזמים שונים על ממדיהם הארגוניים, הקהילתיים, החינוכיים והאישיים הם תרומה כבירה שספר זה תורם לארון הספרים ולמדפי הספריות בישראל ובעולם (ד"ר נדיר צור, מכון טרומן, האוניברסיטה העברית בירושלים).

ניתוח נתונים במחקר איכותני

עורכות: לאה קסן ומיכל קרומר נבו

באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, תש"ע (502 עמודים)

הספר מציע מגוון רחב של שיטות לניתוח נתונים שאינם כמותיים. חלק מהשיטות ידועות יותר, חלקן פותחו או עוצבו מחדש על ידי הכותבים. השער הראשון עוסק בניתוח נרטיבים, השני – בניתוח שיח, השלישי – בשיטות משולבות לניתוח נתונים

מגוונים והרביעי דן ביצירת תאוריה מנתונים. הספר מאפשר לחוקרים להתעמק בשיטות השונות ולבחור את אלה המתאימות לנתונים שצברו; הם יכולים לבחור שיטה אחת בשלמותה, ליצור צירוף של שיטות או לקבל גיבוי לעיצוב שיטה המשלבת שיטה קיימת עם חידוש משלהם. ספר עשיר ומעניין.

רטורנו – קהילה טיפולית יהודית לטיפול בהתמכרויות

מאת: נתי רונאל, גילה חן, אורי תימור ואתי אלישע

רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, 2011 (212 עמודים)

ספר זה מתאר את סיפורה של "רטורנו" (בספרדית: שיבה – כסמל לחזרה לחיים), וזאת בהתבסס על מחקר אורך מעמיק שנערך במסגרת המחלקה לקרימינולוגיה באוניברסיטת בר-אילן.

"רטורנו", הקהילה הטיפולית היהודית-דתית היחידה מסוגה, שמטפלת לא רק בדתיים, מציעה תשובה ייחודית להתמודדות עם פלישת ההתמכרויות לחברות שנחשבו סגורות בפניהן – משפחות מבוססות ומשכילות, חברות דתיות וחרדיות ועוד. בספר מוצגות הדרכים המסייעות למכורים לחזור מההתמכרות לחיים עם טעם ועשייה, דרך ומשמעות, על ידי מסע אישי מרתק ועשייה שנוגעת בכל מישורי ההתמכרות – ההתנהגותי, הנפשי והרוחני.

הספר מציג את מחקר ההערכה שנערך ואת דרכי הטיפול בקהילה ומרחיב להתבוננות על יחסם של ההורים לילדיהם המכורים ותפיסתם את הקהילה הטיפולית. שני פרקים מוקדשים לשני היבטים חשובים ומרחיבי ידע: האחד מתאר ומנתח את סוגיית הנושאים מהטיפול ומביא אף ראיונות עמם, והאחר מביא ביקורת והמלצות לשיפור.



תואר שני מנצח

הנהלת המכללה האקדמית בית ברל גאה
להודיע על פתיחת הרשמה לתכנית חדשה
וייחודית לתואר שני בבית הספר לחינוך:

M.Ed. בקידום נוער בסיכון ובמצוקה*

התכנית מיועדת למעצבי מדיניות,
למנהלי יחידות, למנחים ולכל העוסקים
בקידום נוער בסיכון ובמצוקה ובשיקומו
במערכות החינוך והרווחה הפורמאליות
והבלתי-פורמאליות.

*הענקת התואר מותנית באישור המועצה להשכלה גבוהה