מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

- הישגים בהשכלה של בוגרי פנימיות חינוכיות
- הליווי האישי ומשמעותו עבור בוגרי השמות חוץ-ביתיות
- פעילויות פנאי של נוער עם מוגבלויות
- רמת הישגים במתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה
- קומורבידיות בהפרעות אכילה ובהפרעת קשב וריכוז: היבטים רגשיים

טבת תשע"ו – דצמבר 2015
כרך כ"ג • גיליון 42

אשלים שנה 30

מערכת כתב העת
פרופ' יעקב רנד, יו"ר

מערכת מייעצת
פרופ' עליאן אלקרינאווי
אוניברסיטת בן-גוריון
והמכללה האקדמית
אחווה

פרופ' רמי בנבנישתי
אוניברסיטת בר-אילן

פרופ' דב גולדברגר
אוניברסיטת בר-אילן

פרופ' מאיר טייכמן
אוניברסיטת תל-אביב

פרופ' ורד סלונים-נבו
אוניברסיטת בן-גוריון

פרופ' יצחק קשתי
אוניברסיטת תל-אביב

פרופ' עמירם רביב
אוניברסיטת תל-אביב

ד"ר רבקה רייכנברג
מכון מופ"ת

מערכת
פרופ' רבקה איזיקוביץ'
עורכת ראשית
ד"ר חזי אהרוני
פרופ' עמנואל גרופר
ד"ר אמיתי המנחם
ד"ר איתן ישראלי
ד"ר נורית לוי
פרופ' שלמה קניאל
פרופ' גידי רובינשטיין
גב' רחל שרביט

מרים גילת, רכזת המערכת

כתובת המערכת
עמותת "אפשר"
ת"ד 53296, ירושלים 91531
טלפון 02-6728905
פקס 02-6728904
mgilat@efshar.org.il
www.efshar.org.il

הנחיות לכותבים

מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית הנו כתב עת שפיט בין-תחומי, המפרסם מאמרים עיוניים ומחקרים בנושאים הבאים: ילדים ובני נוער בסיכון; אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים; טיפול בפרט ובמשפחה; חינוך וטיפול בקהילה ובמסגרות חוץ-ביתיות; רב-תרבותיות; גישור ודיאלוג; אלימות; לחץ, משבר וטראומה; הדרכת עובדים; חינוך לערכים; חינוך בלתי-פורמלי.

אנו מקבלים מאמרים מחוקרים וכותבים מהתחומים: פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית, חינוך, סוציולוגיה, קרימינולוגיה, אנתרופולוגיה ומדעי ההתנהגות, וכן עבודות תזה ועבודות דוקטורט שעובדו למאמרים וכתיבה משותפת של חברי סגל וסטודנטים. אנו מקבלים גם מאמרים מתורגמים לעברית של כותבים ישראלים שפורסמו בכתבי עת בחוץ לארץ וטרם קיבלו חשיפה בארץ.

המאמרים המוגשים למערכת עוברים תהליך של הערכה ושיפוט אנונימיים על ידי סוקרים מומחים. תהליך ההערכה נמשך כשישה חודשים.

המערכת רואה כברור ומובן שמאמר המוגש לפרסום ב"מפגש" לא נשלח לכתבי עת אחרים בארץ ולא פורסם בהם.

- כתב היד יכיל עד 25 עמודים, ויש להדפיסו בפורמט Word, ברווח כפול (בגופנים דוִד בעברית ו-Times new roman בלועזית ובגודל 12) ולשלחו בדואר אלקטרוני.
- בעמוד נפרד יודפסו שם המחבר, תפקידו ומקום עבודתו, מספרי טלפון (עבודה, בית, סלולרי, פקס) וכתובת דואר אלקטרוני.
- יש לצרף תקצירים בעברית ובאנגלית בהיקף של כ-150 מילים כל אחד ומילות מפתח.

המערכת שומרת לעצמה את הזכות להכניס תיקוני עריכה וסגנון. מאמר שלא יעמוד בכללים יוחזר למחברו, והוא יתבקש להתאימו אליהם.

כותבי המאמרים מקבלים תדפיסים אלקטרוניים של המאמרים.

כתיבת מקורות

- יש להקפיד על רישום המקורות, ממצאים סטטיסטיים ולוחות על פי הנחיות APA.
- שמות מחברים לועזיים הנזכרים בגוף המאמר ייכתבו בעברית, ובסוגריים ייכתבו השמות בלועזית ושנת הפרסום. יש להקפיד על הקלדת כל הסוגריים בטקסט בגופן דוד.
- כל ההפניות במאמר תסודרנה לפי סדר א"ב של שמות המחברים – תחילה בעברית ואחר כך בלועזית – ותצוינה **ברשימת מקורות מלאה**. גם רשימת המקורות תסודר בשיטה הנ"ל.
- אם יש שני מחברים לפריט, שניהם יוזכרו בכל ההפניות. שלושה, ארבעה או חמישה מחברים יוזכרו כולם בהפניה הראשונה, ומן ההפניה השנייה ואילך ייכתב שם המחבר הראשון בתוספת "ועמיתים" (et al.). אם יש שישה מחברים ומעלה, יירשם שם המחבר הראשון בתוספת "ועמיתים" (et al.) כבר בהפניה הראשונה.

להלן דוגמאות לרישום המקורות:

ספר

בן-עזר, ג' (1992). **כמו אור בכד**. ירושלים: ראובן מס.

Folberg, J., & Taylor, A. (1984). *Mediation: A comprehensive guide to resolving conflicts without litigation.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

כתב עת

פרנקנשטיין, ק' (1957). התפתחות האינטליגנציה אצל ילדי עוני. **מגמות, ח**(2), 153–170.

Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1994). Urban poverty and the family context of delinquency: A new look at structure and process in a classic study. *Child Development, 65*(2), 523–540.

פרק בתוך ספר ערוך

גווילי, ר' ואיתמר, ה' (1997). רב-שיח בין חניכים ובוגרים יוצאי אתיופיה. בתוך א' עמיר, א' זהבי ור' פרגאי (עורכים), **שורש אחד וענפים רבים** (עמ' 146–159). ירושלים: מאגנס.

Fry, D. P., & Fry, C. B. (1997). Culture and conflict-resolution models: Exploring alternatives to violence. In D. P. Fry & K. Björkqvist (Eds.), *Cultural variation in conflict resolution* (pp. 9–23). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

מקור מהאינטרנט

Hiltz, R. S. (1997). Impact of college-level course via asynchronous learning networks: Some preliminary results. *JALN, 1*(12). Available at http://www.aln.org/alnweb/journal/issue2/hiltz.htm.

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

כרך כ"ג • גיליון 42
טבת תשע"ו – דצמבר 2015

יוצא לאור על ידי:

אפשר
עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך

בשיתוף עם:

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
International Association of Social Educators – AIEJI
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
עריכת לשון של התקצירים באנגלית: פגי ויינריך
עיצוב: 2w-design.com

ISSN 0792-6820
ירושלים 2015

תוכן העניינים

רשימת משתתפים 5

דבר העורכת – רבקה איזיקוביץ' 7

בוגרי פנימיות חינוכיות של המנהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער:
הישגים בהשכלה – רמי בנבנישתי, ענת זעירא וסופי ארצב 9

הליווי האישי (mentoring) ומשמעותו עבור בוגרי השמות חוץ-ביתיות:
המקרה של תכנית "למרחב" – שלי מאנע-שחם וענת זעירא 35

פעילויות פנאי של נוער עם מוגבלויות בישראל – סקר מקוון
אורית גילור, חגית קליבנסקי ודרורה כפיר 61

מוקד שליטה, ידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה ורמת הישגים במתמטיקה
בקרב תלמידים עם לקויות למידה – סאאיד בשארה ושני קפלן 81

קומורבידיות בהפרעות אכילה ובהפרעת קשב וריכוז: היבטים רגשיים
נועה ישראל, איתן גור ומלכה מרגלית 111

סקירות ספרים

ניהול לתקווה: מהלכה למעשה
מאת: **אבי ורמי בנבנישתי** – יזהר אופלטקה 129

ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל:
כרך ב: קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים בשדה החינוכי-טיפולי
עורכים: **עמנואל גרופר ושלמה רומי** – רבקה איזיקוביץ' 133

Abstracts .... I–IV

קול קורא

לפרסום מאמרים בגיליון מיוחד של **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית** בנושא

זיכרונות ילדות מוקדמים:
נרטיבים מעצבים בדיאלוג בין תאוריה, טיפול ויישום

עורך-אורח: **ד"ר אמיתי המנחם**, פסיכולוג קליני, מרצה בכיר במכללה האקדמית בית ברל.

זיכרונות הילדות המוקדמים הם עולם עשיר ומיוחד בתחומי החינוך והטיפול. אין מדובר בזיכרונות טראומטיים בהכרח, אם כי לא מעטים הם גם כאלה, אלא באירועי חיים מהילדות המוקדמת, אירועים המתארים את הנרטיב האישיותי של המספר ואת סגנון חייו. הזיכרון המוקדם מלווה אותנו משחר ילדותנו ועד זקנתנו. בכל תקופת חיים הוא מקבל מקום מיוחד ואופייני – בתחילה כסיפור התפתחותנו, לאחר מכן כנרטיב אישי ובערוב ימנו כתיאור של זהותנו.

ואולם הזיכרונות אינם רק סיפורנו האינטימי, אלא הם גם כלי השלכתי, אבחוני וטיפולי מיוחד ומרתק, שנדון בגישות פסיכולוגיות שונות כל אחת לעצמה, ללא דיאלוג ממשי ביניהן וללא הפריה הדדית מספקת. למרות העושר הגלום בכלי זה, העבודה עמו בהכשרה ובפרקטיקה של מקצועות העזרה מוכרת מעט יחסית. נוסף על כך, הזיכרונות מופיעים בטקסטים חברתיים, בחקירה הנרטיבית, בתרבות, באמנות, בספרות ובשירה. לפיכך, "מפגש", ככתב עת בין-תחומי, מרחיב את גבולותיו ומציע מרחב הפגשה שינוע בין עולם הטיפול לגווניו לעולם התרבות והאמנות, סביב זיכרונות ילדות מוקדמים.

אנו מזמינים את קהל החוקרים ואנשי המקצוע לשלוח מאמרים, תוך התייחסות לחמישה מוקדים עיקריים:

א. **זיכרונות בעולם הטיפול והקליניקה**: גישה פסיכודינמית, גישה קוגניטיבית וגישה נרטיבית-מטפורית; זיכרונות בטיפול אינדיווידואלי, בעבודה קבוצתית, בטיפול זוגי ובטיפול משפחתי; זיכרון וטראומה – שכחה וזכירה; זיכרונות ילדות ופסיכולוגיה חיובית – חוזקות וכוחות.

ב. **חקר זיכרונות**: בין אמת היסטורית לנרטיבית – זיכרון אמתי, זיכרון כוזב, זיכרון משוחזר וזיכרון מומצא; זיכרון בגיל הילדות, בהתבגרות, בבגרות ובזקנה; זיכרונות וחקר המוח.

ג. **זיכרונות וחברה**: זיכרון קיבוצי, זיכרון אתני וזיכרון תרבותי, זיכרונות הגירה, זכירה חברתית.

ד. **זיכרונות באמנות וטיפול באמצעים יצירתיים**: בשירה, בסיפורת ובאוטוביוגרפיה; בטיפול בהבעה ויצירה, במוסיקה, בתנועה, בפסיכודרמה, בציור ובהיפנוזה.

ה. **זיכרון, מקצוע ותפקיד**: השפעת זיכרונות בבחירה מקצועית ובאופני מילוי תפקיד בארגון, בצוות ובניהול.

בספר "האיש ששכח שאשתו היא כובע", לואי בוניואל אומר: "רק אם תתחיל לאבד את זיכרונך, ולו במנות קטנות, תיווכח שהזיכרון הוא עצם החיים, חיים ללא זיכרון אינם חיים כלל [...] הזיכרון הוא החומר המלכד שלנו, הדעת שלנו, הרגש שלנו, אפילו המעשים שלנו. בלעדיו אין אנו ולא כלום [...] לא נותר לי אלא לחכות לשכחה הסופית, זו שבכוחה למחות חיים שלמים, כפי שעשתה לאימי" (סאקס, 1990).

מקורות

סאקס, א' (1990). **האיש ששכח שאשתו היא כובע**. תל אביב: מחברות לספרות.

מועד אחרון להגשת המאמרים: 31 בדצמבר 2016. המועד המתוכנן להוצאת הגיליון המיוחד: דצמבר 2017.

לקבלת מידע נוסף ניתן לפנות לעורך-האורח ד"ר אמיתי המנחם, דוא"ל amitay.hamenahem@beitberl.ac.il
את המאמרים יש להעביר למרים גילת (מערכת מפגש), דוא"ל mgilat@efshar.org.il

רשימת משתתפים

סופי ארצב, אגף א' חינוך, השכלה וכוחות הוראה, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה

פרופ' רמי בנבנישתי, בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש לואיס וגבי וייספלד, אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר סאאיד בשארה, המכללה האקדמית בית ברל, המכללה האקדמית אלקאסמי והאוניברסיטה הפתוחה

ד"ר איתן גור, מנהל המרכז להפרעות אכילה ומשקל, המרכז הרפואי ע"ש חיים שיבא, תל השומר

ד"ר אורית גילור, המסלול ללימודי חינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל

פרופ' ענת זעירא, בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית, ע"ש פאול ברוואלד, האוניברסיטה העברית בירושלים

נועה ישראל, (M.A) פסיכולוגית, המרכז האקדמי פרס; שירות פסיכולוגי-חינוכי, רעננה

פרופ' דרורה כפיר, הפקולטה לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל

שלי מאנע-שחם, (M.S.W), עובדת סוציאלית

פרופ' מלכה מרגלית, דיקנית בית הספר למדעי ההתנהגות, המרכז האקדמי פרס. פרופ' אמריטה, אוניברסיטת תל אביב

ד"ר חגית קליבנסקי, המסלול ללימודי חינוך בלתי פורמלי, המכללה האקדמית בית ברל

שני קפלן, מאבחנת דידקטית ומומחית ללקויות למידה והוראה מתקנת

סקירות ספרים

פרופ' יזהר אופלטקה, ראש החוג למדיניות ומִנהל בחינוך, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב

פרופ' רבקה איזיקוביץ', פרופ' אמריטה, החוג למנהיגות ומדיניות בחינוך, אוניברסיטת חיפה

דבר העורכת

מבט מהיר בתוכן העניינים של גיליון 42 מעלה את השאלה, מה בין הישגים בהשכלה של בוגרי פנימיות, ליווי אישי של בוגרי השמות חוץ-ביתיות, פעילות פנאי של נוער עם מוגבלויות, הישגים במתמטיקה של תלמידם עם לקויות למידה והיבטים רגשיים של הפרעות אכילה. בהצצה ראשונה – מעט מאוד. בהסתכלות שנייה, המשותף ביניהם צף ועולה – ברובד העמוק יותר, כולם מכוונים לדאגה לרווחתם ולרצונותיהם של אותם נערים ונערות שנקודת הזינוק שלהם במירוץ אל החיים טובה פחות מזו של שאר בני גילם.

בוגרי הפנימיות הם צעירים שהבית לא היה מסוגל לציידם בהון החברתי-תרבותי הדרוש, והם סובלים מחסכים שמקורם בעיקר במעגלים החברתיים – במשפחה ובקהילה. בפני בעלי המוגבלויות, הלקויות וההפרעות הרגשיות השונות ניצבים מחסומים, ובראש וראשונה – מחסומים פנימיים, המעכבים אותם מלהגיע אל היעדים הנשאפים.

כל כותבי המאמרים טרודים בשאלה, כיצד להקל, לשפר ולהנעים את מסלולי קידומם של הצעירים הללו. המוטיב המרכזי הוא חיפוש אחר דרכים למצות עד תום את הפוטנציאל הטמון בכל אדם צעיר. מה מתאים יותר ל״אני מאמין״ של ״מפגש״ מלהתחבט בסוגיה זו, תוך תרגום מושג ההעצמה למונחים אופרטיביים באמצעות המחקרים המרתקים המובאים בגיליון זה.

ניגש אל המאמרים עצמם:

במאמר הראשון, רמי בנבנישתי, ענת זעירא וסופי ארצב מנתחים את ההישגים בהשכלה של בוגרי פנימיות חינוכיות של המנהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער, בהשוואה לשאר הצעירים היהודים בשנתון של ילידי 1981. הממצאים חושפים את העובדה שהישגי בוגרי הפנימיות נמוכים בכל המדדים שנבדקו. בהמלצותיהם המחברים מפרטים את כיווני הפעולה שעל הפנימיות לנקוט לתיקון המצב. במקביל הם מתייחסים להתערבות המבוססת על השקעה ישירה בבוגרים עצמם לשם שיפור הישגיהם.

במאמר השני, שלי מאנע-שחם וענת זעירא מטפלות בסוג ייחודי של התערבות כזו בקרב בוגרי השמות חוץ-ביתיות – הליווי האישי. החוקרות מפתחות מודל להמשגת תפקיד המלווה האישי ועומדות על פוטנציאל התרומה ארוך הטווח של שיטת תמיכה זו.

במאמר הבא מדווחות אורית גילור, חגית קליבנסקי ודרורה כפיר על סקר מקוון ראשון מסוגו שערכו כדי לבדוק את היצע פעילויות הפנאי הקיים לנוער עם מוגבלויות שונות בישראל. הממצאים מלמדים שמעורבות המגזר הציבורי באספקת פעילויות אלה מצומצם ביותר, ושעיקר העשייה היא של ארגוני המגזר השלישי. המחברות מצביעות על הצורך בהבניית מדיניות המטפחת פעילויות פנאי אלה, כדי להביא למיצוי זכויותיה של אוכלוסייה זו.

פן נוסף וממוקד של תפקוד אוכלוסייה עם צרכים מיוחדים, זו של תלמידים לקויי למידה, מספקים סאאיד בשארה ושני קפלן במחקרם על הישגים במתמטיקה של תלמידים אלה כפונקצייה של מוקד שליטה וידע מטה-קוגניטיבי. החוקרים מעלים על נס את הצורך בפיתוח תוכנית התערבות עבורם, כדי לשפר את רמת הישגיהם במתמטיקה, הנמוכים מאלו של חבריהם ללא לקויות למידה; זאת באמצעות הקניית מיומנויות של ידע מטה-קוגניטיבי המותאם לכישוריהם.

במאמר האחרון עוסקים נועה ישראל, איתן גור ומלכה מרגלית בהיבטים הרגשיים של צעירות הסובלות משילוב של שתי הפרעות – הפרעת אכילה והפרעת קשב וריכוז. למחקרם תרומה תאורטית להעמקת ההבנה של בעיה מורכבת זו וחשיבות יישומית לשיפור הטיפול בה.

סקירות על שני ספרים, שאותה רוח הומניסטית שהוזכרה קודם מפעמת בהם, חותמות את הגיליון: יזהר אופלטקה סוקר את ספרם של אבי ורמי בנבנישתי, "ניהול לתקווה – מהלכה למעשה"; הרשומה מטה סוקרת את כרך ב של הספר "ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל: קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים בשדה החינוכי טיפולי", בעריכת עמנואל גרופר ושלמה רומי.

קריאה מהנה,

רבקה איזיקוביץ', עורכת ראשית

בוגרי פנימיות חינוכיות של המנהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער: הישגים בהשכלה

רמי בנבנישתי, ענת זעירא וסופי ארצב

תקציר

המאמר מתאר הישגים בהשכלה של בוגרי פנימיות מנהל החינוך ההתיישבותי (פנימיות חינוכיות וכפרי נוער) ומשווה אותם לאלה של שאר הצעירים בשנתון שלהם. אוכלוסיית המחקר הייתה כלל היהודים בשנתון של ילידי 1981, שהיו בני 26 בעת עריכת המחקר. המחקר התבסס על ניתוח משני של קובצי מידע של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (הלמ"ס). כדי לנטרל במידת האפשר הבדלים בגורמי הרקע בין מי שהתחנכו בפנימיות לעמיתיהם לשנתון, השתמשנו ב-PSM (Propensity Score Matching) לצימוד בין מי שהיו תלמידים בפנימיות החינוכיות לבין דומיהם בקבוצת הביקורת. ההשוואה מגלה כי גם לאחר נטרול ההבדלים במאפייני הרקע יש פערים מובהקים בין שתי הקבוצות, וההישגים של בוגרי הפנימיות החינוכיות בתחום ההשכלה היו נמוכים יותר בכל המדדים שנבדקו. המנבאים החזקים ביותר להמשך להשכלה גבוהה הם, כצפוי, תעודת בגרות והיבחנות בבחינה הפסיכומטרית. הממצאים מאירים את האתגרים העומדים בפני הפנימיות של המנהל לחינוך התיישבותי במסגרת תפקידן החשוב לשיפור מצבם החברתי של צעירים מקבוצות סיכון שונות.

מילות מפתח: השכלה גבוהה, פנימיות חינוכיות, צימוד

מבוא

ילדים ומתבגרים רבים בעולם גדלים הרחק ממשפחותיהם הביולוגיות במסגרת משפחות אומנה או מסגרות חוץ-ביתיות אחרות. המסגרות השונות נבדלות בהיבטים אידאולוגיים, טיפוליים ומנהליים. על אף ההבדלים, כל המסגרות החוץ-ביתיות מיועדות לספק לילדים ולמתבגרים סביבה מיטיבה, הנחוצה להתפתחותם הנפשית והגופנית (UN General Assembly, 2010). סביבה זו אמורה לפצות על היעדר תמיכה בילדים ומתבגרים אלה מהוריהם הביולוגיים. בישראל, האחריות להשמה חוץ-ביתית מתחלקת בין שני משרדים ממשלתיים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים אחראי על השמה של ילדים שנפגעו מהתעללות או הזנחה בדרגות שונות. הילדים מוצאים מבתיהם (בהסכמת ההורים או בצו בית משפט) למסגרות טיפוליות המיועדות לשקמם, שכוללות משפחות אומנה ופנימיות מסוגים שונים; משרד החינוך, באמצעות המנהל לחינוך התיישבותי, אחראי על הפנימיות החינוכיות.

* הדעות והמסקנות במאמר הן של המחברים בלבד ואינן משקפות בהכרח את אלו של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

קשתי, גרופר ושלסקי (2008) סקרו את התפתחותן של הפנימיות החינוכיות במדינת ישראל. "עליית הנוער" נוסדה לפני 75 שנים כתנועת הצלה, על רקע עליית הנאצים לשלטון בגרמניה, והתפתחה כתנועה חינוכית בעלת מאפיינים ייחודיים. החינוך הפנימייתי, כ"סביבה עתירת עצמה" על צורותיה השונות, היה מרכיב מרכזי וחיוני בדרכה החינוכית של תנועה זו. מתחילתה הייתה "עליית הנוער" חלק מן הסוכנות היהודית. ב-1996 היא הוטמעה במשרד החינוך לשם יצירת המנהל לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועליית הנוער. מנהל זה מהווה כיום מסגרת גג לכל הגורמים והגופים המפעילים פנימיות חינוכיות בחסות משרד החינוך. למרות השינויים שחלו לאורך השנים במאפיינים של אוכלוסיית החניכים בכפרי הנוער ושל ההקשר החברתי והנורמות החברתיות שבתוכם הפנימיות פועלות, המודל החינוכי שלהן מבוסס על מספר יסודות קבועים: (א) קליטת בני נוער עולים ביחד עם בני נוער ילידי הארץ שנתקלים בקשיים כתוצאה משוליות תרבותית וחברתית, מבעיות הנובעות מהרקע הסוציו-אקונומי והמשברי של המשפחה ומהזנחה חינוכית; (ב) חינוך קבוצתי הנשען על קבוצת השווים שאינו מקפח את הפרט, אלא תורם להתפתחותו האישית; (ג) הצגת אתגרים חברתיים ואישיים בפני בני הנוער כדרך לשיקום ולהתמודדות עם מצבי משבר ומצוקה; (ד) חינוך המבוסס על האתוס היהודי-פלורליסטי; (ה) הפעלת המנהל לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועליית הנוער כרשת של כפרי נוער ומוסדות פנימייתיים מאפשרת תמיכה ולמידה הדדיות והרחבת טווח הפתרונות החינוכיים שניתן להציע לחניכים. בשנת תשע"א שהו בפנימיות של המנהל לחינוך התיישבותי 19,987 ילדים (ברמן, 2015).

בהשוואה לסטיגמה הנלווית בדרך כלל להשמה במוסדות של משרד הרווחה, ההשמה לפנימיות המנהל היא מרצון וביזמת ההורים. לרוב היא נתפסת כמענה יעיל ולא מתייג לצרכים חינוכיים ואישיים של ילדים רבים מהשוליים החברתיים והגאוגרפיים של ישראל (קשתי, שלסקי ואריאלי, 2000). דגש רב מושם על פיתוח מיומנויות הלמידה וקידום ההישגים החינוכיים; זאת נוסף על המטרה ההיסטורית של הפנימיות החינוכיות לשמש מסגרת קליטה ותמיכה לעולים. גם בימים אלו, שיבוץ לפנימייה חינוכית נתפס פעמים רבות כפתרון למשבר עלייה. זאת הסיבה שחלק ניכר מחניכי פנימיות המנהל לחינוך ההתיישבותי הם עולים, בעיקר מאתיופיה וממדינות שהשתייכו בעבר לברית המועצות.

הישגים חינוכיים של בוגרי מסגרות השמה חוץ-ביתית

מחקרים שהשוו את מצבם של בוגרי מסגרות השמה חוץ-ביתיות לזה של עמיתיהם שלא שהו במסגרות אלו, מצאו שתוצאות החיים שלהם טובות פחות בכלל (Biehal, Clyden, Stein & Wade,1994; Broad, 1999; Courtney, Dworsky, Lee & Raap, 2010; Festinger, 1983; Stein & Munro, 2008) ובתחום ההשכלה בפרט (Biehal, Clyden, Stein & Wade, 1995; Cashmore & Paxman, 2006; Cheung & Heath, 1994; Clare, 2006; Courtney & Dworsky, 2006; Pecora et al., 2005; Stein, 2006). לרכישת השכלה גבוהה שמור תפקיד חשוב בשיפור המעמד החברתי-כלכלי של אנשים צעירים. מספר רב של מחקרים מצביע על השכלה גבוהה כמנוף להישגים כלכליים ואישיים רבים (Baum & Ma, 2007;

(Planty et al., 2007). בשל כך, השתלבות בוגרי מסגרות חוץ-ביתיות בהשכלה גבוהה ויכולתם לרכוש תואר אקדמי מעוררים עניין רב בשנים האחרונות. ככלל, הדיווחים מהעולם מראים שיעורי השתתפות נמוכים יותר בהשכלה גבוהה בקרבם מאשר בקרב בני גילם באוכלוסייה הכללית (Casas & Motserrat, 2010; Jackson & Cameron, 2010). במחקר אורך שערכו קורטני ועמיתיו בארצות הברית נמצא כי לרבע מאלה שגדלו במשפחת אומנה לא הייתה תעודת סיום תיכון, בהשוואה ל-7.3% חסרי תעודת סיום תיכון בקבוצת ההשוואה (Courtney et al., 2010). באנגליה, 8% בלבד מבוגרי ההשמה החוץ-ביתית השיגו ציונים המאפשרים לגשת לבחינות כניסה לאוניברסיטה, בהשוואה לממוצע ארצי העולה על 50% (Jackson, Ajayi & Quigley, 2005).

גם אלה מבוגרי מסגרות ההשמה החוץ-ביתית שמגיעים ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה מתמודדים עם קשיים רבים (Martin & Jackson, 2002). במחקר על 129 בוגרי השמה חוץ-ביתית במהלך לימודיהם באוניברסיטה בארצות הברית נמצא כי כולם חוו קשיים כלכליים משמעותיים במהלך לימודיהם, נאלצו לקחת הלוואות, עבדו במספר מקומות עבודה וחוו קונפליקט בין הצורך לעבוד לרצון לעמוד בדרישות האקדמיות. הם גם חוו קשיים ביצירת קשרים בין-אישיים וכן קשיים לימודיים, בשל פערים בידע או בשל היעדר מיומנויות אקדמיות. חלק מהמרואיינים אף פרשו מלימודיהם, כיוון שקשייהם הכלכליים והלימודיים היו גדולים מדי (Jackson et al., 2005).

מחקר זה התמקד בבחינת מצבם בתחום ההשכלה והישגיהם החינוכיים של בוגרי מסגרות המנהל לחינוך התיישבותי כשמונה שנים לאחר סיום שהותם בפנימייה. בישראל, זכאות לתעודת בגרות מהווה כמעט תמיד תנאי הכרחי להמשך לימודים אקדמיים באוניברסיטאות ובמכללות ואף להמשך לימודים על-תיכוניים לשם קבלת תעודה מקצועית. בדומה לזכאות לתעודת בגרות, בישראל גם לתוצאות הבחינה הפסיכומטרית יש תפקיד בסיכויי הכניסה להשכלה גבוהה. ציון גבוה בבחינה הפסיכומטרית מאפשר לאדם בחירה מגוונת יותר של תחומי לימוד במוסדות אקדמיים רבים יותר, כולל תחומי לימוד מבוקשים יותר. לעומת זאת, ציון נמוך בבחינה הפסיכומטרית מקטין את אפשרויות הבחירה, הן של חוגי הלימוד והן של מוסדות הלימוד. לעתים ציון נמוך במיוחד אף אינו מאפשר המשך להשכלה גבוהה. עם זאת, בעשורים האחרונים יש מכללות המאפשרות קבלה ללימודים גם ללא בחינה פסיכומטרית.

השתלבות בהשכלה גבוהה היא אחד המשתנים המרכזיים שאנו בוחנים, והיא כוללת את המסלול האקדמי הנבחר – אוניברסיטה, מכללה, סמינר או האוניברסיטה הפתוחה. ככלל, לימודים גבוהים באוניברסיטאות משקפים עמידה במבחני סף גבוהים יותר מאשר במסלולים האחרים, והם אף קשורים להישגים כלכליים גבוהים יותר בהמשך. בהקשר של המחקר הנוכחי הייתה חשיבות גם להמשך לימודים במסלול הטכנולוגי-מקצועי. המכון הממשלתי להכשרה בטכנולוגיה ובמדע (מה"ט) הוא הגוף הממלכתי המופקד על הכשרת טכנאים מוסמכים והנדסאים במקצועות הנדסיים-טכנולוגיים, ומעניק לבוגרי המסלול תואר טכנאי מוסמך ותואר הנדסאי. אלה תארים מקצועיים, לא אקדמיים, המאפשרים שילוב בשוק העבודה. המשך ללימודי מה"ט מהווה אינדיקציה

לשאיפה של הפרט להשתלב בשוק העבודה במקצוע ההנדסי-טכנולוגי הנלמד. תנאי קבלה ללימודים אלו הוא בגרות מלאה. אם לפרט אין בגרות מלאה, הוא חייב לעמוד בתנאים אחרים כדי להתקבל. מסיבה זו, כאשר נבחנים שיעורי המשך ללימודי מה"ט, יש צורך לבחון אותם בנפרד עבור בעלי זכאות לבגרות ועבור אלה שאינם זכאים.

חשוב לציין כי כשמדובר בצעירים בוגרי השמות חוץ-ביתיות, רוב המחקרים עוסקים באוכלוסייה של השמה למסגרות רווחה, כלומר צעירים שהוצאו מבתיהם בשל פגיעה או סיכון שהיו חשופים להם. המחקר הנוכחי עסק במסגרת חוץ-ביתית השונה במידה רבה מהמסגרות שנחקרו בעבר – הפנימיות החינוכיות שבאחריות המנהל לחינוך התיישבותי. לפנימיות אלו החניכים מגיעים בדרך כלל ללא מעורבות של רשויות הרווחה ולא עקב הערכה מקצועית שהם סובלים מהזנחה או התעללות. זו המסגרת החוץ-ביתית הגדולה בישראל, ולה רקע ומאפיינים ייחודיים, הן בהשוואה למסגרות השמה אחרות בישראל והן בהשוואה לידוע בעולם על מסגרות דומות. מסיבה זו, יש צורך לסקור ולבחון את המחקרים שנעשו בישראל על אוכלוסייה ספציפית זו של בוגרי פנימיות חינוכיות.

ממצאי מחקרים בישראל מצביעים על כך שלמערכת החינוך הפנימייתית יש בדרך כלל השפעה טובה על חיי בוגריה (גולן-קוק וסבג, 1992). במחקרם של זעירא ובנבנישתי (2008) השתתפו כ-500 בוגרים של פנימיות חינוכיות (כפרי נוער וחניכי נעל"ה). התמונה העולה ממחקרם היא שבטווח של 3–5 שנים מסיום השהות החוץ-ביתית, רוב הבוגרים של כפרי הנוער השתלבו היטב בחברה: לרובם היו תעודת בגרות מלאה, שירות צבאי מלא, מקום מגורים והכנסה קבועים ויחסים אינטימיים ומשפחתיים תקינים. עם זאת, 5%–10% מהצעירים במדגם הראו תוצאות לא טובות בכל תחומי החיים שנבדקו במחקר, ונמצאו הבדלים משמעותיים בין צעירים מארצות מוצא שונות, ובעיקר בלטו תוצאות טובות פחות בקרב צעירים ממוצא אתיופי. מן הראוי לציין, שעל אף תהליכי דגימה מדוקדקים במחקר זה, כפי שתיארה זעירא (Zeira, 2009), היו קשיים באיתור מספר גדול של בוגרים, בעיקר מקרב הבוגרים מהעדה האתיופית, שייתכן שתוצאות חייהם טובות פחות.

שמעוני ובנבנישתי (2012) עקבו – על בסיס מאגרי מידע של הלמ"ס – אחר שנתון של ילדים שטופלו במגוון מסגרות חוץ-ביתיות ובקהילה במהלך 19 שנות חייהם הראשונות. הם בחנו את מאפייני הרקע והמצב של צעירים שטופלו בילדותם במסגרות השונות ואת התוצאות שאליהן הגיעו. נמצא כי ההישגים בבחינות המיצ"ב של משרד החינוך של אלו שנכנסו בשלב מאוחר יותר לפנימיות חינוכיות, היו נמוכים יחסית לשאר ילדי השנתון. בכל המדדים המתארים הישגים וקשיים, הילדים ששהו בפנימיות החינוכיות הפגינו הישגים נמוכים משל כלל הילדים בשנתון, אך גבוהים יותר משל ילדים שהיו בטיפול הרווחה וכן מילדים ששהו במסגרות חוץ-ביתיות של הרווחה (בנבנישתי ושמעוני, 2012).

המחקר הנוכחי שונה ממחקרי מעקב שנעשו בישראל על בוגרי פנימיות חינוכיות במספר מאפיינים; ייחודו בכך שהוא נבנה על בסיס מאגרי מידע אדמיניסטרטיביים,

ובדרך זו הוא מתמודד עם מגבלות מחקרי מעקב אחרים שנערכו בישראל ובעולם. המגבלה העיקרית של מחקרי המעקב נובעת מהקושי לאתר את הבוגרים ולקבל את הסכמתם המודעת להשתתף במחקר (Zeira, 2009). תנאי זה מסנן פעמים רבות אוכלוסייה של בוגרים, שאילו השתתפה, הממצאים שנצפו יכלו אולי להראות דפוס שונה. למשל, סביר מאוד שקשה לאתר דווקא את אותם בוגרים שמצבי החיים שלהם קשים במיוחד, שהם חסרי כתובת קבועה וללא קשרים חברתיים. כמו כן, מחקרים רבים מסתמכים על דיווחים סובייקטיביים של המשתתפים. אמנם דיווחים אלו הם חיוניים כשבוחנים כיצד הם תופסים את מצבם, אך יש להם מגבלות ברורות כשמנסים לאמוד תופעות, כמו: שיעור הבוגרים שקיבלו תעודת בגרות, רמות הכנסה או השתלבות בהשכלה גבוהה. מידע רשמי מבוסס עשוי לתת תמונה מלאה יותר, הנתונה פחות להטיות של המדווח.

מגבלה נוספת של מחקרי אורך אחרים נובעת מכך שהם מבוססים על מדגמים לא גדולים, שבדרך כלל אינם מייצגים. נוסף על היותם של מאגרי מידע אדמיניסטרטיביים מקור מידע אובייקטיבי, שימוש בהם מאפשר התייחסות לכלל האוכלוסייה, ולא רק למדגם. כתוצאה מכך, קבוצת בוגרי פנימיות מנהל החינוך שאותה בחנו במחקר הנוכחי לא היוותה מדגם, אלא הייתה האוכלוסייה בשלמותה (כל ילידי שנת 1981 אשר היו רשומים בשנת הלימודים תשנ"ט בפנימיות מנהל החינוך). יתרה מזו, במחקר נעשה שימוש במידע על נתוני רקע משפחתיים, כפי שתועדו במאגרי מידע של הלמ"ס. יש לציין שגם מחקרם של שמעוני ובנבנישתי (2012), אשר בחן את מאפייניהם ותוצאות החיים של חניכי פנימיות חינוכיות, התבסס על מאגרי מידע אדמיניסטרטיביים של הלמ"ס; אולם מחקרם התייחס לתוצאות חיים עד גיל 19 בלבד ושל בני נוער ששהו אי-פעם בחייהם בפנימייה חינוכית. לעומתו, המחקר הנוכחי עקב אחר שנתון של צעירים שבגיל 17 היו חניכים במסגרות המנהל לחינוך התיישבותי, והנתונים על תוצאות החיים שלהם בתחום ההשכלה תועדו כשמונה שנים מאוחר יותר.

לסיכום, נדגיש שמחקר זה לא נועד להעריך את התרומה של פנימיות החינוכיות לקידום ההשכלה של בוגריהן; זאת משום שלא היה ביכולתנו לזהות את כל ההבדלים ברקע האישי והמשפחתי בין אלו שהיו בפנימיות ואלו שלא היו, ולשלוט בהם סטטיסטית. המחקר נועד להצביע על המצב בתחום ההשכלה של מי שהיו בפנימיות החינוכיות, לבחון עד כמה הוא דומה למצבם של אחרים הדומים להם במאפייני רקע מרכזיים שלא הגיעו לפנימיות כאלה, ולבדוק מי מבין בוגרי הפנימיות החינוכיות מגיע בהמשך חייו להישגים גבוהים יותר בתחום ההשכלה. להשוואה זו עשויה להיות תרומה לזיהוי צרכים בתחום זה ולתכנון מדיניות לקידום השתלבותם בלימודים על-תיכוניים.

שאלות המחקר

המחקר בחן את ההישגים בתחום ההשכלה של ילידי שנתון 1981 בוגרי פנימיות המנהל לחינוך התיישבותי בעת היותם בני 26 והשווה את מצבם בתחום זה לבני גילם שלא היו בפנימיות. שאלות המחקר המרכזיות היו:

א. מה ההבדלים בתוצאות בתחום ההשכלה בין בוגרי פנימיות מנהל לחינוך התיישבותי לבין בני נוער בעלי מאפיינים דומים שלא שהו במסגרת הפנימייה?

ב. מה ההבדלים בתוצאות ההשכלה בין קבוצות שונות של חניכי פנימיות המנהל לחינוך ההתיישבותי? למשל, האם יש הבדלים בתוצאות בין קבוצות מרקע הורי שונה (כגון רקע של עלייה או השכלה) ומאפיינים אישיים שונים (כגון מגדר)?

שיטה

בחירת השנתון ואוכלוסיית המחקר

כדי לזהות את בני ה-17 בשנת הלימודים תשנ"ט (1998/1999), נבחר מתוך קובץ מרשם האוכלוסין השנתון של ילידי 1981. הבחירה בשנתון זה נועדה לאפשר מעקב אחריהם עד להיותם בני 26, בשנת 2007. ההנחה היא שבגיל זה רובם כבר מיצו את התהליכים של סיום תעודת הבגרות וכניסה להשכלה גבוהה, ורק מספר קטן יגיע להישגים אלו בגיל מאוחר יותר.

בקובץ מרשם האוכלוסין נמצאו 112,899 רשומות פעילות של ילידי 1981. מהשנתון הנבחר נגרעו 3,612 שעלו לישראל רק אחרי 1 בספטמבר 1998, זאת כדי לאפשר מעקב בר השוואה אחר כל מי שהיה עשוי ללמוד בשנת הלימודים תשנ"ט. בהיעדר מידע על ההיסטוריה של מי שעלו לישראל במהלך שנת הלימודים הזאת, לא הייתה אפשרות לסווג אותם לקבוצת מעקב תקפה במודל שנבנה. כמו כן נגרעו רשומות שהערכנו כי הן של בני נוער שעזבו את הארץ. בסוף התהליך, אוכלוסיית המעקב כללה 99,609 נבדקים. מכיוון שרוב רובה של אוכלוסיית החניכים במסגרות של המנהל לחינוך התיישבותי היא של יהודים (בשנתון המדובר – 2002 מתוך 2005 פרטים), מסגרת ההתייחסות לצורך השוואה של בוגרי פנימיות אלו עם כלל השנתון היא אוכלוסיית יהודים ואחרים, שכללה 82,342 צעירים.

משתני המחקר

מאפייני הצעירים בילדותם

א. מאפיינים דמוגרפיים: מין, ארץ מוצא, ותק בארץ נכון לתחילת המעקב

ב. מאפיינים חברתיים-כלכליים של הילד וסביבתו: טיפול על ידי משרד הרווחה, אשכול חברתי-כלכלי של יישוב המגורים, פיקוח בית הספר שבו הילד למד, לימודים בבית ספר לחינוך מיוחד

מאפייני ההורים

א. מאפיינים דמוגרפיים: ארץ מוצא האב

ב. מאפיינים חברתיים-כלכליים: השכלת האם, טיפול על ידי שירותי הרווחה, הרשעות פליליות

הישגים בהשכלה

א. זכאות לבגרות

ב. לימודי מה"ט

ג. השתתפות בבחינה פסיכומטרית

ד. לימודים במסגרות של השכלה גבוהה

בניית קובץ הנתונים

המחקר התבסס על מיזוג של כמה קבצים:

א. **קובץ מרשם האוכלוסין**, שנת 2000 – נגזרה אוכלוסיית ילידי 1981 (כפי שתואר למעלה).

ב. **קובץ היורדים העדכני שנבנה בלמ"ס לצורכי מפקד האוכלוסין 2008** – מתוכו זוהו מי שבמהלך המעקב ירדו מהארץ ולא חזרו אליה עד לסוף המעקב.

ג. **קובץ פנימיות של מנהל החינוך**, שנת 1999 – 2021 מבני השנתון, יהודים ואחרים, זוהו כחניכים בפנימיות של מנהל החינוך בשנת הלימודים 1998/1999. חשוב לציין כי על סמך הקובץ הנתון היה אפשר לזהות תלמידים ששהו בפנימייה חינוכית בגיל 18 בלבד וסיימו את הלימודים בה, ולא ניתן היה להסיק מכך על מספרם של אלה שאי-פעם בחייהם שהו בפנימייה חינוכית. לאחר בחינת החפיפה בין אוכלוסיית תלמידי פנימיות מנהל החינוך לאוכלוסיית תלמידי פנימיות רווחה, נמצאו 16 איש בשנתון שזוהו גם כתלמידי פנימיות רווחה וגם כתלמידי פנימיות מנהל החינוך ההתיישבותי. תלמידים אלה נוכו מאוכלוסיית פנימיות מנהל החינוך, וכך מספרם הסופי היה 2005 תלמידים. לאחר הורדת החניכים הערבים, נותרו 2002 בני השנתון שסיימו פנימיות של מנהל החינוך ההתיישבותי.

ד. **קובץ התלמידים של משרד החינוך, שנת הלימודים תשנ"ט**

ה. **נגזרת של קבצי תלמידים לשנים תש"ס–תשס"ז** – למעקב אחרי תלמידים שנשארו כיתה בתקופת המעקב.

ו. **נגזרת מהקובץ הרב שנתי של נבחני פסיכומטרי לשנים 2000–2007** – נשמרה אינדיקציה למועד ההיבחנות הראשון ולציון הגבוה ביותר שהשיג נבחן בתקופה הנבדקת.

ז. **קובץ סטודנטים במסגרת מה"ט – בין השנים 2000–2007**

ח. **רשומות מקובץ הסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה בשנים 2000–2007** – אפשרו לזהות מופע ראשון של סטודנט, שנת מופע ותחומי לימוד.

ט. **קובץ זכאים לתעודת בגרות** – כלל נתונים על זכאים לתעודת בגרות שנגזרו משלוש הסדרות העוסקות בבחינות הבגרות:

1. זכאים אינטרנים, שעמדו בבחינות וקיבלו תעודת בגרות עם סיום לימודיהם בבית הספר התיכון. נכללו מחזורי הלימודים 1997–2004.
2. נבחנים אינטרנים, שהשלימו חובותיהם באמצעות בחינות משנה וקיבלו תעודת בגרות בתוך שמונה שנים מסיום הלימודים בתיכון. נכללו מחזורי הלימודים 1997–2000.
3. זכאים אקסטרנים בשנים 1998–2007.

נוסף על ההבחנה בין שלושת סוגי הזכאים, הקובץ הסופי כלל גם משתנה מסכם של כלל הזכאים לתעודת בגרות בשנתון.

י. **קובץ נתוני יסוד של משרד הרווחה (רב שנתי מצטבר), עד שנת 2005** – נבנה משתנה שזיהה את בני השנתון שהם או הוריהם טופלו בשירותי רווחה.

יא. **קובץ השמות במסגרות רווחה לשנים 1998–1999** – בקובץ זה נעשה שימוש על מנת לזהות בוגרי השמה חוץ-ביתית של משרד הרווחה ולמנוע שיוך אפשרי שלהם לקבוצת ההשוואה מול בוגרי פנימיות המנהל.

קובץ הנתונים למחקר נוצר באמצעות קישור רשומות פרט לפי תעודות זהות, בהתאם לנוהלי העבודה הנהוגים בלמ"ס לשמירה על צנעת הפרט. כל העיבודים הסטטיסטיים נעשו על ידי הלמ"ס, ולא ניתנה גישה לרשומות אישיות.

יצירת קבוצת ההשוואה

שאלת המחקר הראשונה בחנה הבדלים בתוצאות השכלה בין מי שהיו בפנימיות המנהל לבין עמיתיהם מאותו השנתון. לשם כך היה צורך לבודד במידת האפשר את ההבדלים בגורמי הרקע וליצור שתי קבוצות שתהיינה דומות במאפייניהן, אך שונות בטיפול שתקבלנה, כלומר – להבחין בין מי שהתחנכו במסגרת המנהל לחינוך התיישבותי לצעירים דומים להם שהתחנכו בקהילתם. לשם כך השתמשנו בשיטת Propensity Score Matching (PSM) (Guo & Fraser, 2009). שימוש בשיטה זו נפוץ יותר ויותר במחקרים בתחום של מדעי החברה וההתנהגות, כאשר מסיבות אתיות אין אפשרות לתת טיפול לקבוצות ההשוואה או למנוע אותו מהן. בשיטה זו מחושבת באמצעות רגרסיה לוגיסטית (שבה המשתנה התלוי הוא שייכות לקבוצה – ביקורת או טיפול) ההסתברות של כל נבדק במדגם להיות בקבוצת הטיפול, כלומר ציון המראה עד כמה הנבדק המסוים דומה לכלל הנבדקים השייכים לקבוצת הטיפול. הסתברות זו מוגדרת כ-Propensity Score (PS) לקבלת הטיפול. לאחר מכן מזווגים מקבוצת הטיפול ומקבוצת הביקורת נבדקים שיש להם PS דומה, כדי ליצור מדגם חדש המכיל רק את הזוגות המזווגים. בדרך זו, מול כל נבדק השייך לקבוצת הטיפול מזווגים נבדק שאמנם נמצא בקבוצת הביקורת, אך ציון ה-PS שלו מצביע על כך שהיה לו סיכוי דומה להיכלל בקבוצת הטיפול. באופן זה, לכל מי שהיה חניך בפנימייה הטיפולית הותאם צעיר באוכלוסייה הכללית שהיו לו מאפייני

רקע דומים, אך הוא לא שהה בפנימייה חינוכית (ראו פירוט רב יותר אצל ארצב, בנבנישתי וזעירא, 2014).

השיטה שנבחרה לצורך הצימוד במחקר הנוכחי היא "nearest neighbor matching within a caliper" (Guo & Fraser, 2009), שלפיה מחשבים עבור כל נבדק בקבוצת הטיפול את ציון ה-PSM ומחפשים בקבוצת ההשוואה נבדק בעל PSM שהוא בשכנות הקרובה ביותר לזו של הנבדק שבקבוצת הטיפול; זאת, תוך הגדרה של טווח ההסתברויות המתאים עבור כל נבדק כדי שייחשב כשכן קרוב מספיק. הגדרת הטווח להצמדה מאפשרת לפקח על כך ששני הפרטים המוצמדים יהיו דומים בצורה סבירה מבחינת מאפייני הרקע שלהם (ולמנוע מצב שבו נבדק בקבוצת ההשוואה הוא אמנם הקרוב ביותר בציון לנבדק בקבוצת הטיפול, אך ההבדל ביניהם הוא כה גדול, עד שקשה לראותם כדומים). טווח זה נקבע על ידי החוקר, ובדרך כלל מקובל לקבוע אותו כשווה לרבע מסטיית תקן של ההסתברויות בכלל האוכלוסייה הנחקרת (במקרה שלנו בכלל השנתון). במחקר הנוכחי סטיית התקן של ההסתברויות החזויות הייתה 0.07308; אי-לכך הטווח שנקבע היה 0.018, שהיווה רבע מסטיית התקן של ההסתברויות החזויות בשנתון. בתוך טווח זה, הנבדק שנבחר מקבוצת הביקורת היה בעל המרחק המוחלט הנמוך ביותר בהסתברות החזויה בינו לבין הנבדק הנבחר מקבוצת הטיפול (Guo & Fraser, 2009). לאחר יצירת קבוצת ההשוואה הושוו תוצאות השכלה עבור בוגרי פנימיות המנהל וקבוצת הצימוד שלהם.

נציין, שגם לאחר יצירת שתי קבוצות שדמו זו לזו במאפייני רקע רבים, נותרו הבדלים ביניהן במאפייני רקע שלא ניתנו לשליטה במסגרת המחקר, בין היתר משום שלא נמדדו. לכן, בכל זאת ייתכן שההבדלים בתוצאות בין קבוצת המחקר וקבוצת ההשוואה נבעו לא רק מעצם השהות של הראשונים בפנימייה חינוכית, אלא גם מגורמים שלא נשלטו סטטיסטית על ידי החוקרים (למשל הבדלים ברמת התמיכה מההורים, שלא נמדדה, ולכן גם לא נכנסה לחישובים הסטטיסטיים).

כדי לענות על שאלת המחקר השנייה, שנגעה לזיהוי הגורמים המנבאים המשך לימודים בקרב בוגרי פנימיות חינוכיות, ערכנו רגרסיה לוגיסטית רב משתנית בצעדים (Multivariate Hierarchical Logistic Regression). בכל צעד הוכנסה באופן הדרגתי קבוצת משתנים מנבאים נוספת, כדי לבחון את תרומתה מעל ומעבר לשאר המנבאים.

ממצאים

הפרק יציג תחילה את מאפייני הרקע של בוגרי הפנימיות חינוכיות, בהשוואה למאפייני הרקע של שאר ילידי השנתון. בהמשך יוצגו השוואות בין תוצאות ההשכלה של בוגרי פנימיות חינוכיות לבין תוצאות ההשכלה של חברי קבוצת ההשוואה (בשיטת ה-PSM), שהיו, כאמור, בעלי מאפייני רקע דומים, אך לא שהו בפנימייה חינוכית. בחלק האחרון נבחן, מהם הגורמים שניבאו את ההישגים בתחום ההשכלה של מי שהיו חניכים בפנימיות חינוכיות.

השוואה בין *מאפייני* בוגרי פנימיות *מנהל* והוריהם לבין שאר השנתון

בקרב ילידי 1981 היו 2,002 בוגרים של פנימיות מנהל החינוך, שהיוו 2.5% מכלל השנתון. לוח 1 מציג את מאפייני השנתון בשתי קבוצות – בוגרי פנימיות המנהל ושאר עמיתיהם לשנתון (היהודים ואחרים). כפי שנראה, רוב מי שהתחנכו בפנימיות המנהל לחינוך ההתיישבותי הם ילידי חו"ל (60.3%), לעומת 17.3% ילידי חו"ל בשאר השנתון; 37.2% מתוך ילידי חו"ל בוגרי פנימיות המנהל בשנתון נולדו באתיופיה (בהשוואה ל-1.1% בלבד בשאר השנתון). כמו כן, שיעור העולים עם ותק נמוך בישראל (0–2 שנים) גבוה יותר בקרב בוגרי הפנימיות, לעומת שאר השנתון (11.8% לעומת 7.2% בהתאמה). בנקודת תחילת המעקב, שיעור בעלי תיק פלילי ובעלי הרשעות מתוך בוגרי הפנימיות היה 5.5% ו-1.5% בהתאמה, מעט גבוה משיעורם בקרב שאר השנתון (3.9% ו-0.9% בהתאמה). מתוך בוגרי פנימיות המנהל 39.5% טופלו בשירותי רווחה (הילד או לפחות אחד מהוריו), לעומת 10.2% בשאר השנתון. בעוד שבקרב בוגרי הפנימיות החינוכיות שיעור מי שהשכלת אמם הייתה נמוכה (עד שמונה שנות לימוד) היה 54.4%, בקרב שאר ילידי השנתון השיעור היה 26.3%.

לוח 1: מאפייני רקע של ילידי שנתון 1981 לפי כלל השנתון ובוגרי פנימיות חינוכיות

	כלל השנתון*		בוגרי פנימיות חינוכיות	
	N	%	N	%
סך הכול	80,340	100.0	2,002	100.0
ארץ לידה (יהודים ואחרים)				
ישראל	66,444	82.7	795	39.7
אחר	13,896	17.3	1,207	60.3
מתוכם:				
מדינות שהשתייכו בעבר לברית המועצות	10,114	12.6	349	17.4
אתיופיה	865	1.1	745	37.2
אחר	2,917	3.6	113	5.6
ותק עולים				
עד שנתיים	976	7.2	142	11.9
3 עד 5 שנים	2,694	19.9	222	18.6
6 שנים ויותר	9,901	73.0	829	69.5
השכלת אם				
עד 8 שנות לימוד	21,165	26.3	1,089	54.4
בין 9 ל-12 שנות לימוד	33,804	42.1	639	31.9
בין 13 ל-15 שנות לימוד	14,853	18.5	198	9.9
16 שנות לימוד ומעלה	10,518	13.1	76	3.8

לוח 1
(המשך) >>

	כלל השנתון*		בוגרי פנימיות חינוכיות	
	N	%	N	%
להורים היו הרשעות פליליות	1,411	1.8	47	2.3
הילד ו/או הוריו טופלו בשירותי רווחה	8,175	10.2	791	39.5
מתוכם:				
הילד עצמו טופל בשירותי הרווחה	2,762	3.4	189	9.4
הילד למד בבית ספר לחינוך מיוחד	776	1.0	–	0.0
הילד נשאר כיתה	1,135	1.4	198	9.9
לילד היה תיק פלילי אחד לפחות	3,104	3.9	110	5.5
לילד הייתה הרשעה אחת לפחות	754	0.9	31	1.5

* לא כולל פנימיות חינוכיות

השוואת הישגים בתחום ההשכלה בין בוגרי הפנימיות החינוכיות לבין כלל השנתון

בשלב ראשון בחנו את ההישגים החינוכיים של בוגרי הפנימיות החינוכיות בהשוואה לאלה של שאר השנתון. כפי שניתן לראות בלוח 2, היו הבדלים ניכרים בין בוגרי הפנימיות החינוכיות לשאר השנתון במגוון ההישגים שנבחנו: שיעורי זכאות לבגרות בקרב בוגרי הפנימיות החינוכיות היו נמוכים יותר, וחלק קטן יותר מהם נבחן במבחן פסיכומטרי. מבדיקה נוספת עלה שהציון הממוצע של בוגרי הפנימיות החינוכיות בפסיכומטרי (478, ס"ת 107.08) היה נמוך משמעותית משל עמיתיהם לשנתון (557.84, ס"ת 110.22). בעוד ש-43.2% מכלל השנתון המשיכו ללימודים גבוהים, שיעור הממשיכים בקרב בוגרי הפנימיות החינוכיות היה 23.5%. החלק היחסי של ממשיכים להשכלה גבוהה שפנה לאוניברסיטאות היה נמוך יותר בקרב בוגרי הפנימיות החינוכיות. במקביל, נמצא ששיעור גבוה יותר של בוגרי פנימיות חינוכיות – הן זכאים לבגרות והן כאלו שלא היו זכאים לה – פנה ללימודי מה"ט.

לוח 2: הישגים בתחום ההשכלה לפי כלל השנתון ובוגרי פנימיות חינוכיות

	כלל השנתון* N = 80,340		חניכי פנימיות חינוכיות N = 2,002	
	N	%	N	%
זכאות לבגרות	45,871	57.1	899	44.9
מה"ט	3,898	4.9	154	7.7
ללא זכאות לבגרות	1468	37.7	50	32.5
עם זכאות לבגרות	2430	62.3	104	67.5
היבחנות בפסיכומטרי	1367	35.1	43	27.9

לוח 2
(המשך) <<

	כלל השנתון* N = 80,340		חניכי פנימיות חינוכיות N = 2,002	
	N	%	N	%
מתוכם המשיכו להשכלה גבוהה	624	45.6	14	32.5
המשך להשכלה גבוהה	34,723	43.2	470	23.4
אוניברסיטאות	15,431	19.2	169	8.4
מכללות	10,388	12.9	147	7.3
סמינרים	2,721	3.4	82	4.1
האוניברסיטה הפתוחה	6,183	7.7	72	3.6

* לא כולל פנימיות חינוכיות

הסתברות חזויה להשתייך לקבוצת בוגרי הפנימיות החינוכיות

כדי להשוות את ההישגים של בוגרי הפנימיות החינוכיות לאלה של צעירים הדומים להם במאפייני הרקע, נטרלנו באמצעות PSM נתוני רקע שונים, ככל שניתן במסגרת המחקר. כדי לחשב את ה-PS בוצעה רגרסיה לוגיסטית לאמידת ההסתברות החזויה להשתייך לקבוצת בוגרי פנימיות חינוכיות. ראשית, מתוך קבוצת ההשוואה של שאר השנתון – שמנתה 80,340 איש – הוצאו 2,333 בוגרי מסגרות חוץ-ביתיות של משרד הרווחה או מי ששהו במוסדות ציבור. פעולה זו נעשתה על מנת למנוע צימוד של בוגר השמה חוץ-ביתית של רווחה לבוגר פנימיית המנהל לחינוך התיישבותי הדומה לו במאפייניו. אם היה נעשה צימוד מסוג זה, הייתה נוצרת הטיה, משום שאז קבוצת הביקורת הייתה כוללת אנשים שקיבלו "טיפול" אחר של השמה חוץ-ביתית. לכן, אף שלא היה באפשרותנו לפקח על סוגי טיפול נוספים להשמה חוץ-ביתית של משרד הרווחה, בקרה על משתנה זה הייתה פעולה הכרחית למניעת הטיה בתוצאות המחקר. בתום שלב זה נותרו בקבוצת ההשוואה 78,007 איש.

בשלב הראשון של התהליך נערכה רגרסיה לוגיסטית, ותוצאותיה מוצגות בלוח 3. המשתנה שאותו מנבאים הוא בינרי (השתייכות לפנימיות החינוכיות – כן או לא) והניבוי נעשה על בסיס מספר משתני רקע. על מנת למנוע מצב של מולטי-קולינריות, נבדקו בשלב מקדים המתאמים בין כל המשתנים הבלתי תלויים שהיו מיועדים להיכנס לרגרסיה, והושארו רק משתנים שהמתאם ביניהם היה 5. או פחות.

לוח 3: רגרסיה לוגיסטית לניבוי שהות בפנימייה חינוכית (בהשוואה לשאר ילדי השנתון, שלא טופלו ברווחה)

המשתנים	קטגוריות	מקדם הרגרסיה	מנת יחס הסיכויים
מין	בן / בת	0.5854***	1.796
הילד יליד אתיופיה	כן / לא	2.4479***	11.564
אב יליד אתיופיה לילד יליד ישראל	כן / לא	2.002***	7.404

לוח 3
(המשך) <<

המשתנים	קטגוריות	מקדם הרגרסיה	מנת יחס הסיכויים
אב יליד ישראל לילד יליד ישראל	כן / לא	***0.4717–	0.624
אב יליד רוסיה	כן / לא	***0.3989–	0.671
עולה חדש – ותק בארץ פחות מ-6 שנים	כן / לא	***1.9113	6.762
עולה ותיק – ותק בארץ בין 6 שנים ל-11 שנה	כן / לא	***0.7496	2.116
בית הספר שבו התלמיד למד בפיקוח ממלכתי-דתי	כן / לא	***1.216	3.374
בית הספר שבו התלמיד למד בפיקוח חרדי	כן / לא	***1.2344–	0.291
השכלת האם	מספר שנות לימוד	***0.0329–	0.968
הרשעות בדין של לפחות אחד ההורים בין השנים 1999–1995	כן / לא	***0.5426	1.720
טיפול ברווחה בילד או בהוריו לפני שנת 1999	כן / לא	***0.7875	2.198
אשכול חברתי כלכלי של יישוב המגורים		***0.1479–	0.863

טיב התאמה – c=0.872, שיעור הניבויים המדויקים – 86.2%
***P<.001

בשל ערכים חסרים באחד או יותר מהמשתנים שהוכנסו לרגרסיה, 553 מבני השנתון לא קיבלו ציון הסתברות מספיק כדי להשתייך לקבוצת הטיפול, ולכן הוצאו מהניתוח. באופן זה גודל קבוצת המחקר (בוגרי פנימיות מנהל) היה 1,971 איש, ושאר השנתון כלל 77,454 איש. מהממצאים בלוח 3 עולה כי היו הבדלים בין בוגרי פנימיות חינוכיות לבוגרים אחרים בשנתון: לילדי אתיופיה ולילידי ישראל שאביהם יליד אתיופיה היה סיכוי גבוה במיוחד להיות בפנימייה חינוכית (מנת יחס הסיכויים היא פי 11.564 מבני השנתון שאינם ילידי אתיופיה ופי 7.404 מבני השנתון שאביהם אינו יליד אתיופיה); גם עובדת היותו של נער עולה חדש (פחות משש שנים בארץ) העלתה באופן משמעותי את הסיכוי להיות בפנימייה חינוכית (מנת יחס הסיכויים היא פי 6.762 מבני השנתון האחרים); לימודים של ילד בבית ספר בפיקוח ממלכתי-דתי העלו אף הם את הסיכוי להיות בפנימייה חינוכית (מנת יחס הסיכויים 3.374). לעומת זאת, אם מישהו למד בבית ספר בפיקוח חרדי, הסיכוי שהוא יהיה בפנימייה חינוכית היה נמוך במיוחד (מנת יחס הסיכויים 0.291).

בשלב הבא נערך ניתוח PSM ובו הוצמדו ל-1,813 מתוך 1,971 בוגרי הפנימיות החינוכיות (קבוצת הטיפול) 1,813 מבני השנתון שהיו בעלי מאפיינים דומים, אך לא היו בוגרים של פנימייה חינוכית (קבוצת ההשוואה). לא נמצא זיווג לשאר בוגרי הפנימיות החינוכיות. רוב הבוגרים שלא נמצא להם זיווג היו ממוצא אתיופי, ולא ניתן היה למצוא להם בני זוג דומים שלא שהו בילדותם בפנימיות החינוכיות. בבדיקה שערכנו בהמשך (תוצאותיה אינן מוצגות כאן, וניתן לקבלן מעורכי המחקר) נמצא שהפרש הממוצעים וסטיות התקן לאחר הצימוד היה אפסי כמעט בכל מאפייני הרקע, דבר המעיד על דמיון רב במאפייני הרקע בין בוגרי הפנימיות החינוכיות לשאר ילידי השנתון שהוצמדו להם. ממצא זה מצביע על צימוד איכותי, המאפשר השוואת ההישגים החינוכיים שאליהם הגיעו בוגרי הפנימיות החינוכיות לאלו שהוצמדו אליהם בקבוצת

השוואה. ההישגים שהושוו היו: זכאות לבגרות, היבחנות בבחינה הפסיכומטרית והמשך לימודים בהשכלה גבוהה.

מצאנו שאחוז הזכאים לבגרות בקרב קבוצת ההשוואה (48.9%) היה גבוה באופן מובהק ($\chi^2(1)=7.634, p<.001$) מזה של בוגרי הפנימיות החינוכיות (44.4%). בדקנו גם את ההבדל בשיעור ההיבחנות בבחינה הפסיכומטרית בין בוגרי פנימיות החינוכיות לקבוצת ההשוואה. חשוב לציין כי עצם ההיבחנות בבחינה הפסיכומטרית נחשב, לצורך המחקר הנוכחי, כהצהרת כוונות להמשיך בהשכלה גבוהה. נמצא שאחוז הנבחנים בבחינה הפסיכומטרית בקרב בוגרי פנימיות חינוכיות (25.6%) היה נמוך באופן מובהק ($\chi^2(1)=29.671, p<.001$) משיעורם בקרב קבוצת ההשוואה של שאר ילידי השנתון (33.9%).

הבחינה הפסיכומטרית היא כלי לחיזוי סיכויי ההצלחה בלימודים במוסדות להשכלה גבוהה ומשמשת את מוסדות הלימוד במיון מועמדיהם לחוגים השונים. הבחינה מאפשרת לדרג את כל המועמדים בסולם הערכה אחיד ובהשוואה לאמצעי מיון אחרים.[1] לכן, נבדקו בכל אחת משתי הקבוצות ממוצעי ציוני הבחינה הפסיכומטרית של הנבחנים. מצאנו הבדל מובהק בממוצע ציון הבחינה הפסיכומטרית בין שתי הקבוצות: הממוצע בקרב בוגרי פנימיות חינוכיות (476, ס"ת 106.4) היה נמוך באופן מובהק ($t(1,078)=3.77, p<.001$) מזה של קבוצת ההשוואה (502, ס"ת 115.41). הפער בין הציונים היה כרבע סטיית תקן.

שיעור הממשיכים ללימודי מה"ט נבדק בנפרד בקרב מי שהיו זכאים לתעודת בגרות ומי שלא היו זכאים לתעודה זו. נמצא כי בקרב התלמידים שלא היו זכאים לתעודת בגרות, לא היה הבדל מובהק במספר הממשיכים ללימודי מה"ט בין בוגרי פנימיות חינוכיות (4.9%) לקבוצת ההשוואה (4.6%). לעומת זאת, בקרב הזכאים לתעודת בגרות, מספר בוגרי הפנימיות החינוכיות שהמשיכו ללימודי מה"ט (12.3%) היה גבוה באופן מובהק ממספר שאר בני השנתון שהמשיכו ללימודים אלו (8.3%) ($\chi^2(1)=7.24, p<.001$).

באשר להמשך לימודים במוסדות להשכלה גבוהה, מצאנו שבקרב התלמידים שלא היו זכאים לתעודת בגרות, שיעור בוגרי הפנימייה שהמשיכו להשכלה גבוהה (4.2%) היה נמוך באופן מובהק ($\chi^2(1)=7.047, p<.001$) משיעור חברי קבוצת ההשוואה שהמשיכו להשכלה גבוהה (6.9%). תמונה דומה נמצאה גם בקרב הזכאים לתעודת בגרות: שיעור הממשיכים להשכלה גבוהה מקבוצת ההשוואה (63.1%) היה גבוה באופן מובהק ($\chi^2(1)=36.65, p<.001$) מזה של בוגרי הפנימיות החינוכיות שהמשיכו להשכלה גבוהה (48.5%).

שיעור נמוך יותר של בוגרי הפנימיות החינוכיות פנה לאוניברסיטאות (36.1%), מאשר שיעור הפונים בקרב קבוצת ההשוואה (43.1%), בעוד שהפונים למכללות אקדמיות או סמינרים מקרב הראשונים היו רבים יותר (48.1%) מאשר עמיתיהם בקבוצת ההשוואה (43.1%). שיעור הפונים לאוניברסיטה הפתוחה בקבוצת בוגרי הפנימיות

1 על הבחינה, ראו באתר
https://www.nite.org.il/index.php/he/tests/psychometric/psychometric-about.html

החינוכיות (15.7%) דמה לשיעור הפונים בקבוצת ההשוואה (14.4%). הבדלים אלו לא היו מובהקים.

גורמים המנבאים המשך לימודים של בוגרי פנימיות חינוכיות במסגרת אקדמית

שאלת המחקר השנייה ביקשה לזהות גורמים המנבאים, מי מקרב חניכי הפנימיות החינוכיות ימשיכו למסגרות של השכלה גבוהה. לשם כך ערכנו בקרב כל מי שהיו בפנימיות החינוכיות רגרסיה לוגיסטית רבת משתנים, שבה המשתנה התלוי היה דיכוטומי (המשיך למסגרות השכלה גבוהה או לא המשיך), והמשתנים המנבאים היו משתני רקע שהיו ידועים על החניכים ומשפחותיהם. הרגרסיה בוצעה בצעדים, כדי לזהות את התרומה היחסית של מספר קבוצות ("בלוקים") של משתנים מנבאים. כפי שניתן לראות בלוח 3, רוב המשתנים המסבירים הם משתנים בינריים, שערכיהם 1 (כן) או 0 (לא), פרט ל"השכלת אם", שהוא משתנה רציף ומתייחס למספר שנות לימוד של האם. לוח 4 מציג את מודל הרגרסיה לניבוי המשך להשכלה גבוהה. בלוח זה הפרמטר "מנת יחס הסיכויים" (odds ratio) עוזר לבחון עד כמה משתנה מסוים מאפשר לנבא את התוצאה (במקרה הנוכחי – המשך לימודים אקדמיים): כשהערך של "מנת יחס הסיכויים" הוא 1, המשמעות היא שהמשתנה אינו מסוגל לנבא כלל המשך לימודים אקדמיים; ערכים שהם גבוהים בהרבה מ-1 משמעם שהסיכוי של קבוצה אחת להמשיך להשכלה גבוהה גבוה בהרבה משל הקבוצה האחרת; ערכים קטנים בהרבה מ-1 משמעם שהסיכוי של קבוצה אחת להמשיך להשכלה גבוהה הוא נמוך בהרבה משל הקבוצה האחרת.

לוח 4: מודל לוגיסטי רב משתני לניבוי המשך להשכלה גבוהה של בוגרי הפנימיות החינוכיות

תחום	המשתנים	מודל 1		מודל 2		מודל 3		מודל 4	
		מקדם רגרסיה	מנת יחס הסיכויים	מקדם רגרסיה	מנת יחס הסיכויים	מקדם רגרסיה	מנת יחס הסיכויים	מקדם רגרסיה	מנת יחס הסיכויים
מגדר	מין	−0.78***	0.46	−0.83***	0.43	−0.84***	0.43	−0.41***	0.66
מוצא	יליד אתיופיה			−0.74***	0.48	−0.33	0.716	−0.49	0.61
	אב יליד אתיופיה לילד יליד ישראל			−1.91	0.15	−1.53	0.22	−1.73	0.18
	אב יליד ישראל לילד יליד ישראל			0.11	1.12	0.06	1.06	−0.06	0.94
	אב יליד רוסיה			0.04	1.04	0.01	1.01	−0.12	0.89
	עולה חדש			−0.04	0.96	−0.12	0.89	−0.54*	0.58
	עולה ותיק			−0.13	0.88	−0.18	0.83	−0.56*	0.58

לוח 4 (המשך) <<

תחום	המשתנים	מודל 1		מודל 2		מודל 3		מודל 4	
		מקדם רגרסיה	מנת יחס הסיכויים	מקדם רגרסיה	מנת יחס הסיכויים	מקדם רגרסיה	מנת יחס הסיכויים	מקדם רגרסיה	מנת יחס הסיכויים
רקע הורי	השכלת אם					0.07***	1.1	0.02	1.02
	הרשעות של שני ההורים או אחד מהם					0.17	1.19	0.3	1.35
	טיפול ברווחה בילד או בהוריו לפני שנת 1999					−0.21	0.81	0.01	1.01
השכלה	תעודת בגרות							2.33***	10.26
	היבחנות במבחן הפסיכומטרי							2.07***	7.94
	מדד C	0.596		0.641		0.666		0.896	

כפי שנראה בלוח 4, בצעד הראשון המגדר הוא בעל כוח ניבוי רב. לבנים היה סיכוי נמוך יותר להמשיך להשכלה גבוהה מאשר לבנות – מנת יחס הסיכויים היא 0.46. טיב ההתאמה של המודל לאחר הצעד הראשון הוא 0.596, ושיעור הניבויים המדויקים הוא 35.2%. בצעד השני, הוספנו את קבוצת המשתנים שאפיינו את מוצא החניך והוריו. על סמך מודל זה ניתן לומר כי בהשוואה לעמיתיהם, לבנים ולילדי אתיופיה היה סיכוי נמוך להגיע להשכלה גבוהה. שאר משתני המוצא במודל זה לא נמצאו מובהקים. טיב ההתאמה של המודל השני גבוה במקצת מזה של המודל הראשון ועומד על 0.641. גם שיעור הניבויים המדויקים עולה ומגיע ל-59.4%. בצעד השלישי הוספנו משתני רקע של ההורים. בצעד זה, "מגדר" עדיין נותר מובהק, ונראה כי לבנים סיכוי נמוך יותר להגיע להשכלה גבוהה לעומת הבנות, גם כשמביאים בחשבון את שאר משתני הרקע האישיים וההוריים. המשתנה "יליד אתיופיה" מאבד את יכולת הניבוי המובהקת שלו, ולעומת זאת, המשתנה "השכלת אם" הוא מנבא מובהק של סיכויי בוגרי פנימיות חינוכיות להמשיך להשכלה גבוהה. מן הראוי לציין שיש מתאם גבוה בין "השכלת אם" למוצא "יליד אתיופיה" (r=-.58), כך שסביר שכוח הניבוי של "השכלת אם" משקף גם את העובדה שרוב האמהות ילידות אתיופיה אינן משכילות. במודל זה טיב ההתאמה הוא 0.666 ושיעור הניבויים המדויקים עולה ומגיע ל-65.7%. בצעד האחרון נוספו לניתוח המשתנים "תעודת בגרות" ו"היבחנות בבחינה הפסיכומטרית". במודל זה, המגדר עדיין מנבא באופן מובהק את ההמשך להשכלה גבוהה, אך תרומת המשתנה "השכלת אם" אינה מובהקת יותר. כמו כן היותו של בוגר הפנימייה עולה (בין אם הוא עולה חדש או עולה ותיק) מקטין את סיכויו להמשיך להשכלה גבוהה, לעומת מי שאינו עולה. גם כאן מן הראוי להזכיר את המתאם הגבוה בין המשתנים "מוצא אתיופי" ו"עולה ותיק" (r=.57). באופן לא מפתיע, בצעד האחרון, המנבאים החזקים ביותר

של המשך להשכלה גבוהה הם תעודת בגרות והיבחנות בבחינה הפסיכומטרית. מדד טיב ההתאמה במודל זה עולה באופן משמעותי ומגיע ל-0.896. גם שיעור הניבויים המדויקים גבוה מאוד ועומד על 89.4%.

דיון

מחקר זה – הראשון מסוגו בישראל – עקב אחר תוצאות השכלה של כל בוגרי פנימיות חינוכיות בשנה נתונה (שנת הלימודים 1998/1999), בהיותם בני 26, באמצעות חיבור קבצים אדמיניסטרטיביים ממשרדי ממשלה שונים. אסטרטגיה זו אפשרה להשוות את מצבם בתחום ההשכלה של בוגרי הפנימיות החינוכיות לבני גילם שלא שהו בפנימיות כלל, ולאלה שמאפייני הרקע שלהם דומים לאלו של בוגרי הפנימיות החינוכיות. התוצאות שנבדקו הן: זכאות לתעודת בגרות, היבחנות בבחינה הפסיכומטרית, ציון בבחינה הפסיכומטרית, המשך ללימודים בהשכלה גבוהה והמשך ללימודי מה"ט.

הפנימייה החינוכית היא מסגרת חוץ-ביתית ייחודית, המציעה לאוכלוסיות נזקקות או לקבוצות שנמצאות במעבר חברתי ותרבותי דרכי חינוך האופייניות לבתי ספר נבחרים (קשתי ועמיתים, 2008). בהתאם, ובדומה לממצאי מחקרם של שמעוני ובנבנישתי (2012), גם לבוגרי הפנימיות החינוכיות במחקר זה היו כמה מאפיינים שונים מאלה של שאר ילידי השנתון: באוכלוסיית הפנימיות החינוכיות היה שיעור גבוה של עולים – למעלה ממחציתם לא נולדו בישראל, בהשוואה לחמישית בקרב שאר ילידי השנתון; יותר מכך, ילידי אתיופיה או מי שהוריהם נולדו באתיופיה היוו יותר ממחצית ילידי חו"ל באוכלוסייה זו. שיעור גבוה זה של עולים בפנימיות חינוכיות אינו מפתיע, מפני שזו אחת מאוכלוסיות היעד של פנימיות חינוכיות (Grupper, 2013). כמו כן, נראה כי מצבם של בוגרי הפנימיות החינוכיות היה טוב פחות מזה של שאר ילידי השנתון גם בתחומים אחרים: הם היו מעורבים יותר בפעילות פלילית, הם או משפחתם היו מטופלים יותר בשירותי רווחה והשכלת האם של כמחציתם הייתה נמוכה משמונה שנות לימוד.

זכאות לתעודת בגרות

תעודת בגרות מלאה היא המפתח להשכלה גבוהה. מצאנו ששיעור הזכאות לבגרות של בוגרי הפנימיות החינוכיות בזמן שסיימו את השהות בפנימייה היה נמוך יותר מזה של שאר בני השנתון. בהינתן התפקיד החינוכי של הפנימיות, ניתן היה לצפות כי דווקא בקרב בוגרי הפנימיות החינוכיות אחוז הזכאים לבגרות יהיה גבוה יותר. אחד ההסברים לכך עשוי להיות הרכב האוכלוסייה, שכאמור רובה עולים, ובהם יותר ממחצית ילידי אתיופיה. בהקשר זה, לילדי אתיופיה ישנם מאפיינים ייחודיים, שיכולים להשליך על תוצאות חיים שונות בכלל ובהיבט של השכלה בפרט: רובם הגיעו לישראל עם השכלה פורמלית מועטה (סבירסקי וקפלה, 2005); שיעור העוני בקרבם גבוה מאוד, במיוחד בהשוואה לשיעור זה בקרב עולים ממדינות שהשתייכו בעבר לברית המועצות וילידי הארץ (חביב, הלבן-אילת ושץ, 2010). אולם נראה שהמוצא מספק רק הסבר חלקי, כי מצאנו שאחוז הזכאים

לבגרות בקרב בוגרי פנימיות חינוכיות היה נמוך באופן מובהק גם מזה של קבוצת ההשוואה, שבה שיעור יוצאי אתיופיה היה דומה לשיעורם בקבוצת החניכים.

יכולות להיות גם סיבות נוספות לשיעור הנמוך יותר של זכאות לבגרות בקרב בוגרי פנימיות חינוכיות. מחד גיסא, מסגרת הפנימייה אמורה לתת מענה לצרכים לימודיים; מאידך גיסא, בהנחה שהפנימיות החינוכיות נותנות את המענה הנדרש, יש גורמים אחדים שלא נבדקו במחקר זה, כתוצאה מהיעדר נתונים אדמיניסטרטיביים זמינים או כתוצאה מהיעדר נתונים על כישורים אישיים שאינם ניתנים למדידה באמצעות מידע אדמיניסטרטיבי. אחת הדוגמאות למידע שיכול היה להאיר על הממצא שתואר לעיל היא מידע על נבדקים שקיבלו בשנת הלימודים 1998/1999 שירותי חינוך מיוחד. ניתן להניח כי גם בקרב בוגרי פנימיות חינוכיות, כמו בכל סוג אוכלוסייה, יהיו כ-10% בעלי לקויות שונות (מרגלית, 1997), ואולי באוכלוסייה ייחודית זו שיעורם יהיה אף גבוה יותר. למרות זאת, שיעור הזכאים לשירותי שילוב בקרב חניכי פנימיות חינוכיות מעולם לא נבדק. סביר כי ללא טיפול או התאמות, תלמידים עם לקויות למידה יחוו קושי להגיע להישגים בתחום הלימודי.

סיבה אפשרית נוספת להבדלים באחוז הזכאות לבגרות בין שתי קבוצות המחקר עשויה להיות הצורך המוגבר של תלמידי הפנימיות בסיוע בהכנה לבגרות. בנבנישתי וזעירא (2008) בחנו עד כמה יש לצעירים על סף סיום השהות במסגרות חוץ-ביתיות כישורים הנדרשים להתמודדות עם חיים עצמאיים לאחר היציאה, עד כמה ניתן לצפות שמשפחותיהם תסייענה להם בעת המעבר מהמסגרות לחיים עצמאיים, ומה צורכיהם לקראת עזיבת מסגרות אלו. מחקרם השווה בין צעירים שנמצאו במסגרות חוץ-ביתיות שונות, והנתונים התקבלו מדיווחים של העובדים הסוציאליים או המדריכים של הצעירים. בתחום הלימודים, העובדים זיהו אצל הצעירים בפנימיות החינוכיות צרכים רבים, גם בהשוואה לצעירים במסגרות חוץ-ביתיות אחרות שנבדקו; למשל, 39.7% מבין חניכי הפנימיות החינוכיות דווחו על ידי המדריכים כנזקקים לסיוע בהכנה לבגרות. ממצא זה יכול להסביר את ההבדל בזכאות לבגרות בין בוגרי פנימיות אלו לקבוצת ההשוואה: שתי הקבוצות אמנם דומות במאפייני רקע, אך בהתבסס על תוצאות המחקר שתואר לעיל, ניתן לשער כי צעירים בפנימיות חינוכיות זקוקים לסיוע רב בהכנה לבגרות. מאידך גיסא, אין לנו מידע על מידת הסיוע בהכנה לבגרות שמקבלת הקבוצה שמתגוררת בבית. עם זאת, ייתכן כי עצם התנאי של מגורים משותפים עם ההורים מאפשר מעורבות יום-יומית של ההורים בצרכים הלימודיים של הילדים. בהקשר זה, יש לתת את הדעת גם על כך שיש הבדל מהותי, שכמובן לא פוקח על ידי הצימוד, בין קבוצת הצעירים ששהו בילדותם בפנימיות ובין אלו שגרו בביתם – מדובר במשפחות שבהן ההורים מצאו לנכון להוציא את הילד לפנימייה, לעומת משפחות דומות להן מבחינת מאפייני הכנסה והשכלה שלא עשו זאת. ייתכן כי הבדל זה בין המשפחות מצביע על כך שמידת התמיכה המשפחתית של בוגרי פנימיות קטנה מזו של עמיתיהם אשר נשארים בבית, שכן אלו ממשיכים לקבל תמיכה הורית, המקלה עליהם את ההתמודדות עם המשך לימודים.

הישגים בבחינה הפסיכומטרית

הבחינה הפסיכומטרית מתווה את האפשרויות ללימודים גבוהים. מצאנו שאחוז הנבחנים בבחינה הפסיכומטרית בקרב בוגרי הפנימיות החינוכיות היה נמוך משמעותית מזה של שאר ילידי השנתון. דביר, מעגן ושפירא (2009) טענו שלמאפייני ההישגים הלימודיים המשקל המשמעותי ביותר בהסבר הסיכוי להיבחן בבחינה הפסיכומטרית, ואילו למאפייני הרקע משקל משני בהסבר זה, והם הציגו את השכלת ההורים כמאפיין הרקע המשמעותי ביותר. נוסף על כך, מאפייני ההישגים של קבוצת השווים הסבירו בצורה משמעותית יותר את שיעור הנבחנים במוסד ואת ממוצע הישגיהם בבחינה. ולכן, בשל השיעור הנמוך של זכאים לבגרות בקרב בוגרי הפנימיות החינוכיות, לעומת קבוצת ההשוואה, גם שיעור ההשתתפות בבחינה הפסיכומטרית היה נמוך יותר.

המשך להשכלה גבוהה

בהשוואה לקבוצת הצימוד, מצאנו שבוגרי פנימיות חינוכיות מעטים יותר המשיכו להשכלה גבוהה. ניתן להסביר זאת הן כהמשך לאחוז הנמוך יותר של זכאים לבגרות והן – לאחוז הנמוך יותר של נבחנים בבחינה הפסיכומטרית. כפי שכבר צוין, תעודת בגרות העומדת בדרישות הסף של האוניברסיטה והיבחנות בבחינה הפסיכומטרית הן תנאים חשובים להמשך להשכלה גבוהה. הסבר זה נתמך על ידי תוצאות הרגרסיה הרב משתנית שבוצעה לצורך ניבוי המשך להשכלה גבוהה. בהקשר זה, כיוון חשוב להמשך הוא בחינת הגורמים המנבאים טיב תעודת בגרות והיבחנות בבחינה הפסיכומטרית בקרב קבוצת בוגרי פנימיות חינוכיות.

מחקרים אחרים בעולם מצביעים על כך שבוגרי מסגרות חוץ-ביתיות אינם פונים להשכלה גבוהה גם בגלל סיבות שאינן קשורות להישגיהם הלימודיים. לעתים, הן בוגרי המסגרות והן בני משפחותיהם אינם רואים את ההשכלה הגבוהה כחלק ממסלול החיים המצופה מהם. בדומה, בנבנישתי, זעירא, רפאלי ומלקמן (2013), שבחנו 1,685 חניכים בפנימיות חינוכיות, מצאו שלרבים מהם לא הייתה ציפייה להמשיך את לימודיהם לאחר סיום הפנימייה. המחברים הצביעו על כך שחלק מהציפיות הנמוכות היו קשורות לרקע משפחתי שבו איש לא ציפה שהחניכים יתמידו בלימודיהם וימשיכו ללימודים גבוהים.

המחקר של בנבנישתי ועמיתיו (2013) גם מיקד את תשומת הלב על הצוות בפנימיות. הערכות החניכים את צוות המורים והמדריכים המלווה היו חיוביות, הן ברמת העזרה הלימודית והן ברמת התמיכה הרגשית שהגישו להם. השוואת ממצאי המחקר לנתוני המיצ"ב מצביעה באופן ברור על כך שהאקלים החברתי והיחסים בין המדריכים לתלמידים בכפרי הנוער היו חיוביים בהרבה מאלו שלהם זכו תלמידים במערכת החינוך הארצית, מחוץ לכפרי הנוער. עם זאת, הערכות החניכים בנוגע למעורבות הצוות בעידוד המחשבה על המשך לימודים לאחר הפנימייה היו נמוכות יותר. יש לתת את הדעת על כך, משום שידוע שלציפיות הצוות החינוכי מהתלמידים יש השפעה

משמעותית על הציפיות שלהם מעצמם ועל המאמצים שהם עשויים להשקיע כדי לממש ציפיות אלו. ייתכן שחלק מחברי הצוות החינוכי אינם מאמינים שהחניכים יוכלו להתמודד עם המשך לימודים לאחר סיום השהות בכפר. על כן, נראה שיש מקום לבירור עמדות וציפיות של הצוות, וייתכן שיש צורך גם במיון, בהדרכה ובהכשרה מתאימים של הצוות, כדי להגביר את יכולת כפרי הנוער לשדר רמה גבוהה של ציפיות לימודיות והתכוונות להמשך לימודים בהשכלה גבוהה. יש לציין ששיעור התלמידים שציינו שלחבר צוות יש השכלה גבוהה היה נמוך למדי (כשליש), וייתכן שלמאפיין זה של הצוות הייתה השפעה בשידור הציפיות מהחניכים. מן הראוי להמשיך ולבדוק אם חברי צוות בעלי השכלה גבוהה נוטים לקדם ציפיות להמשך לימודים, לעומת חברי צוות שאין להם רקע של לימודים גבוהים.

השתלבות בהשכלה גבוהה מחייבת גם התמודדות עם דרישות חומריות ונפשיות לא קלות. צעירים שהם בוגרי מסגרות חוץ-ביתיות, ובעיקר אלו שמשפחתם מתמודדת עם מצבי חיים לא קלים, כמו משפחות החניכים במחקר הנוכחי, מתקשים לעצור את מירוץ ההישרדות ולהתפנות למספר שנים שבהם לא יתרמו לפרנסתם. אמנם התמיכה הכלכלית שהם מקבלים בדמות מלגות היא מבורכת, אולם בדרך כלל הם נדרשים תמורת זאת לתת מזמנם להתנדבות. חלקם נזקקים לזמן זה כדי להתמודד עם הדרישות הלימודיות. ייתכן שחלק מבוגרי הפנימיות החינוכיות שהם בעלי תעודת בגרות (או שיכולים להשלימה במאמץ לא גדול) צופים את הקשיים שעמם יתמודדו, ועל כן אינם מפתחים ציפיות להשכלה גבוהה ואינם משקיעים את המאמץ הנדרש להשתלב בהמשך לימודים.

המשך ללימודי מה"ט

לימודי מה"ט (המכון הממשלתי להכשרה בטכנולוגיה ובמדע) הם לימודים לקראת קבלת תואר של הנדסאי או טכנאי מוסמך. התעודה המקצועית מלימודים אלו מאפשרת השתלבות בשוק העבודה במקצוע הנלמד. המשך ללימודי מה"ט מהווה אינדיקציה לשאיפה של הפרט להשתלב בשוק העבודה במקצוע ההנדסי-טכנולוגי הנלמד. תנאי קבלה ללימודים אלו הם תעודת בגרות או היבחנות במקצועות ספציפיים (מתמטיקה, אנגלית ועברית) וקבלת ציון עובר בהם. בהיעדר תעודת בגרות, ניתן להשתתף במכינה ייחודית, וסיומה בהצלחה מאפשר המשך לימודים במסלול זה. תנאי הקבלה ללימודים אלו נמוכים מהתנאים להמשך לימודים אקדמיים. מצאנו שאחוז בוגרי הפנימיות החינוכיות שהתחילו בלימודי מה"ט בין השנים 2000–2007 היה גבוה יותר מזה של שאר ילידי השנתון, הן לפני הצימוד והן לאחריו. חיזוק לכך נמצא במחקר של בנבנישתי וזעירא (2008), שלפיו אנשי מקצוע בפנימיות חשבו או היו בטוחים כי לכ-85% מהצעירים הייתה יכולת לעשות מאמץ להשתלב ולהצליח בעבודה או יכולת להשתלב בתכניות להכשרה מקצועית.

לימודי מה"ט מכוונים להשתלבות בשוק העבודה, ועצם היותם של אחוז ניכר מבוגרי הפנימיות עולים ממדינות חלשות מבחינה סוציו-אקונומית (למשל יוצאי אתיופיה)

עשוי לדחוף אותם לחפש דרך מהירה להתפרנס באמצעות רכישת מקצוע. אולם זה לבדו אינו בעל כוח הסבר גבוה, משום שקבוצת הצימוד דמתה במאפייניה לקבוצת בוגרי פנימיות מנהל, ובדומה לה, הורכבה ברובה מעולים ובני עולים. נזכיר שוב, שבניגוד למשפחות בקבוצת הצימוד, משפחות החניכים בפנימיות שלחו אותם להתחנך מחוץ לבית. ייתכן שעצם ההוצאה מצביע על קשיים רבים יותר של ההורים, קשיים שלא נבדקו במחקר זה, כגון בעיות בריאותיות, קשיים ביחסים בין ההורים ואחים מתקשים אחרים במשפחה. קשיים אלו מגבירים את הצורך של בוגרי הפנימיות לעזור למשפחתם, ולכן הם גם מכוונים עצמם ביתר שאת למקצוע מכניס בטווח הקצר.

הבדלים בין-תרבותיים

מאפיין משמעותי של חניכי הפנימיות החינוכיות הוא היותם עולים. עלייה והגירה טומנות בתוכן קושי של הסתגלות למדינה חדשה והתמודדות עם קושי זה. קשיי ההסתגלות לסביבה החדשה הם זמניים, ומתגברים עליהם בחלוף הזמן ועם תמיכה מתאימה. עם זאת, הבדלים תרבותיים בין עולים מארצות מוצא שונות עשויים להשפיע על ההתמודדות עם משבר העלייה, על ההסתגלות למדינה החדשה ועל תוצאות החיים. למשל בתחום החינוך יש פערים משמעותיים בין תלמידים ילידי אתיופיה לבין ילידי ישראל, ואף בין הראשונים לבין תלמידים אחרים ילידי חו"ל. לדוגמה, אחוז הזכאים לתעודת בגרות ילדי אתיופיה מנבחני תשס"ג ב-2003 היה 52%, ואחוז הזכאים מביניהם מנבחני תשס"ג ב-2011 היה 58% אחוזים. אחוזים אלה נמוכים הן לעומת כלל ילידי חו"ל (67% ו-74.2% בהתאמה) והן לעומת ילידי ישראל (70.9% ו-78.8% בהתאמה) (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2012, לוח 8.29).

בניגוד לעולים מאתיופיה, עולים ממדינות שהשתייכו בעבר לברית המועצות (להוציא עולים מהרפובליקות האסייתיות) הם בעלי השכלה גבוהה יותר וכישורים התואמים יותר את התרבות הישראלית (Rapoport & Lomsky-Feder, 2002), ויש להם מוטיבציה רבה יותר להצליח במדינתם החדשה (הכהן, 2001). מדיניות הממשלות בנוגע לעולי אתיופיה הייתה לכוון את כל הצעירים למסגרות דתיות של החינוך ההתיישבותי, שם מתקיימות תכניות חינוכיות ייחודיות לאוכלוסייה זו. ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך שחרף ההשקעה, בתחום ההשכלה, הפנימיות החינוכיות אינן מצליחות לסגור את הפערים בין קבוצות המוצא.

מגבלות המחקר

בטרם נדון במשמעות ממצאי המחקר לפיתוח מדיניות, נציין שיש להתייחס אליהם בזהירות הנדרשת בשל מספר מגבלות: המחקר זיהה את בוגרי הפנימיות החינוכיות, אך לא כלל מידע על משך שהותם במסגרת. למשך השהות במסגרת יכולה להיות השפעה על המשתנים התלויים שנבדקו במחקר; במחקר הנוכחי לא הייתה אפשרות לזהות מאפייני רקע נוספים של הבוגרים, מאפיינים שהיו עשויים להשפיע הן על שילובם במסגרת פנימייתית והן על תוצאות החיים שלהם בכלל ועל תוצאות בתחום ההשכלה

בפרט. הקושי לזהות מאפיינים כאלו נבע בחלקו מהיעדר נתונים אדמיניסטרטיביים (כגון מידע על לקויות למידה) ובחלקו – מהיעדר מידע על מאפיינים אישיים (כגון: תחושת מסוגלות עצמית, דימוי עצמי או תמיכה הורית), שיכולים לקדם התקדמות לקראת הישגים במספר תחומים בחיים או לבלום אותה. נזכיר שהמחקר הנוכחי נותן בידינו תמונת מצב המתארת את מצבם של מי ששהו בפנימיות החינוכיות לפני כעשור. איננו יודעים אם המצב בפנימיות כיום השתנה באופן משמעותי. כמו כן, משום שהמחקר התמקד בשנתון אחד, גם לא הייתה בידינו האפשרות לזהות בשינויים לאורך זמן. יש מקום להמשך המחקר והרחבתו, כך שייתן בידינו תמונה מקיפה יותר של השינויים שחלו בפנימיות החינוכיות לאורך השנים.

למרות המגבלות, למחקר תרומה ייחודית שמקורה בכך שנבדקו כל הצעירים ילידי 1981, ונערכו השוואות בין בוגרי הפנימיות החינוכיות ובין שתי קטגוריות אחרות – כלל האוכלוסייה וקבוצת השוואה (קבוצת הצימוד), שדמתה להם במאפיינים רבים, אך משתתפיה לא התחנכו במסגרת חוץ-ביתית.

מסקנות והשלכות לפיתוח מדיניות ותכניות

המחקר הנוכחי מצביע על כך שבוגרי פנימיות חינוכיות מגיעים להישגים נמוכים יותר בבגרות ובכניסה למסגרות ההשכלה הגבוהה. המשמעות עבור המנהל לחינוך התיישבותי היא שלמרות המאמצים וההשקעה הרבה, בוגרי הפנימיות החינוכיות יוצאים מהפנימייה מבלי שהצליחו לסגור את הפער הלימודי בינם לבין בני קבוצת הגיל שלהם מרקע חברתי-כלכלי דומה. פער זה בא לידי ביטוי גם בשיעורי הכניסה שלהם למוסדות ההשכלה הגבוהה. כדי להשיג את היעדים של הפנימיות החינוכיות יש צורך בהשקעה נוספת הן במהלך השהות בפנימייה והן בקרב הבוגרים. בנבנישתי ועמיתיו (2013) הדגישו את החשיבות של יצירת אווירה לימודית וציפיות להשכלה גבוהה עוד במהלך השהות בפנימייה. אולם לא די בכך, ומן הראוי להפנות את תשומת הלב גם לבוגרי הפנימיות.

בוגרי הפנימיות החינוכיות צריכים להיות קהל יעד למאמצי הכוונה להשכלה גבוהה. מן הראוי להביא לידיעתם מידע על האפשרויות העומדות בפניהם ולהציע להם מלגות ותמיכה, כדי שיבחרו במסלול זה למרות ההקרבה הנדרשת מהם לשם כך והוויתור על השתלבות מידית בשוק העבודה. גם בעת היותם בתחילת דרכם במערכת ההשכלה הגבוהה, יש לאתר אותם ואת צורכיהם המיוחדים ולהעמיד לרשותם ליווי ומשאבים משלימים, כדי שלא ינשרו מהלימודים בשל הקשיים שעמם הם מתמודדים.

בשנים האחרונות המודעות לצרכים של בוגרי הפנימיות בדרכם להשכלה גבוהה גדלה, והתרבו התכניות למענם. בין היתר, המנהל לחינוך התיישבותי מזמין בוגרים למפגשים, ובהם נמסר להם מידע על האפשרויות העומדות לרשותם. במפגשים יש גם תהליכי מיון ראשוני, המאפשרים לבוגרים להחליט אם המסלול מתאים להם. כמה עמותות, כגון קרן רש"י-קציר ואייסף, אף נעזרות בסטודנטים בוגרי פנימיות

כדי לקדם את המוטיבציה של חניכים העומדים בפני סיום לימודיהם לשקול המשך לימודים ולהשתלב במסגרות השכלה גבוהה.

נציין שבמקומות אחרים בעולם נעשים מאמצים דומים, וחלקם מערב בצורה משמעותית את המוסדות להשכלה גבוהה. כך למשל, באנגליה יש שיתוף פעולה של מוסדות להשכלה גבוהה (מכללות ואוניברסיטאות) עם עמותה ציבורית המקדמת השכלה לבוגרי השמה. בין היתר העמותה מעניקה "תו תקן" (quality mark) למוסדות להשכלה גבוהה המפגינים דאגה לבוגרי מסגרות חוץ-ביתיות בדרכים שונות, כגון: תמיכה כספית, ליווי מתמשך במהלך הלימודים וסיוע להתמודדות עם קשיים בלימודים.[2] גם בארצות הברית נעשה מאמץ לקדם השכלה בקרב בוגרי מסגרות חוץ-ביתיות (שם הכוונה בעיקר לבוגרי שהות חוץ-ביתית במשפחות אומנה). בין היתר, יש חקיקה המאפשרת להאריך את השהות באומנה עד גיל 21 או 24 עבור בוגרי אומנה שנכנסו למסלול של השכלה גבוהה, ומדינות רבות מעניקות לבוגרי השמה לימודים חינם במסגרות ציבוריות של השכלה גבוהה (לסקירה מעודכנת, ראו בנבנישתי, 2015).

לסיום, המחקר הנוכחי מהווה צעד חשוב בהבנת תמונת המצב של בוגרי פנימיות חינוכיות: הוא נותן תשובות רבות בנוגע לתמונת מצב של בוגרי הפנימיות כשמונה שנים לאחר סיום הלימודים, אך גם מעלה שאלות רבות למחקרי המשך. הנושאים למחקרי המשך בתחום ההשכלה הם רבים ומגוונים; לדוגמה, בדיקת שיעורי לקויות הלמידה בקרב בוגרי פנימיות חינוכיות והקשר בין שיעור זה לזכאות לבגרות והמשך להשכלה גבוהה; זאת גם בהיבטים של קבלת התאמות בבחינות הבגרות ובדיקת הגורמים לניבוי זכאות לבגרות וכן היבחנות בבחינה הפסיכומטרית. מן הראוי להמשיך את המאמצים בתחום המחקר ואת פיתוח תכניות ההתערבות בישראל גם יחד, כדי להרחיב את העידוד והתמיכה להמשך לימודים במערכת ההשכלה הגבוהה בקרב מי שגדלו במסגרות חוץ-ביתיות.

מקורות

ארצב, ס', בנבנישתי, ר' וזעירא, ע' (2014). **משתני רקע ותוצאות חינוכיות ותעסוקתיות של בוגרי פנימיות המנהל לחינוך התיישבותי פנימייתי ועליית הנוער** (סדרת ניירות עבודה, מס' 90). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

בנבנישתי, ר' (2015). **צעירים הבוגרים ממסגרות חוץ-ביתיות: סקירת ספרות.** רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

בנבנישתי, ר' וזעירא, ע' (2008). הערכת מידת השליטה של מתבגרים בהשמה חוץ-ביתית במיומנויות חיים וצורכיהם לקראת עזיבתם את המסגרת. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, **28**, 17–44.

בנבנישתי, ר', זעירא, ע', מלקמן, ע' ורפאלי, ת' (2013). **חניכים בכפרי נוער: אווירה לימודית, ציפיות, תוכניות וצרכים בתחום ההשכלה.** רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

בנבנישתי, ר' ושמעוני, ע' (2012). הישגים בתחום ההשכלה של ילדים ובני נוער בהשמה חוץ-ביתית ובטיפול רשויות הרווחה בקהילה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, **36**, 185–204.

2 ראו לדוגמה באתר http://www.buttleuk.org/pages/financial-support.html

ברמן, צ׳ (עורכת) (2015). ילדים **בישראל שנתון 2015**. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.

גולן-קוק, פ׳ וסבג, ק׳ (1992). **קליטת בני נוער עולים מאתיופיה בכפרי נוער של עליית הנוער**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.

דביר, ק׳, מעגן, ד׳ ושפירא, ל׳ (2009). **הבחינה הפסיכומטרית בישראל 1991–2006**. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

הכהן, ד׳ (2001). עלייה וקליטה. בתוך א׳ יער וז׳ שביט (עורכים), **מגמות בחברה הישראלית**, א (עמ׳ 365–486). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

זעירא, ע׳ ובנבנישתי, ר׳ (2008). בוגרים של פנימיות חינוכיות בישראל: תמונת מצב. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 28**, 95–134.

חביב, ג׳, הלבן-אילת, ח׳ ושץ, א׳ (2010). **פעילות המשרד לקליטת העלייה בעבור האוכלוסייה האתיופית: הדגשים לעומת המגמות בקהילה, בחינת המידע הקיים על אפקטיביות התוכניות והתווית קווים להמשך פיתוחו**. ירושלים: מאיירס-ג׳וינט, מכון ברוקדייל.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2012). **השנתון הסטטיסטי לישראל, מס׳ 63**. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

מרגלית, מ׳ (1997). **דו"ח הוועדה לבחינת מיצוי יכולתם של תלמידים עם ליקויי למידה**. ירושלים: משרד החינוך.

סבירסקי, ב׳ וקפלה, י׳ (2005). **מצב התעסוקה בקרב ישראלים אתיופים**. תל אביב: מרכז אדווה.

קשתי, י׳, גרופר, ע׳ ושלסקי, ש׳ (2008). **החינוך הפנימייתי לקראת העשור הבא: דין וחשבון של הוועדה לתכנון ופיתוח החינוך הפנימייתי לעשור הבא – ועדת העשור**. תל אביב: משרד החינוך.

קשתי, י׳, שלסקי, ש׳ ואריאלי, מ׳ (2000). **קהילות של נוער: עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל**. תל אביב: רמות.

שמעוני, ע׳ ובנבנישתי, ר׳ (2012). **ילדים נפגעי התעללות והזנחה ובמצבי סיכון ומצוקה המטופלים במסגרות חוץ ביתיות ובקהילה: רקע, מצב ותוצאות חינוכיות**. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

Baum, S., & Ma, J. (2007). Education pays: *The benefits of higher education for individuals and society*. Washingtone, DC: College Board.

Biehal, N., Clayden, J., Stein, M., & Wade, J. (1994). Leaving care in England: A research perspective. *Children and Youth Services Review*, *16*(3–4), 231–254.

Biehal, N., Clayden, J., Stein, M., & Wade, J. (1995). *Moving on young people and leaving care schemes*. London: HSMO.

Broad, B. (1999). Young people leaving care: Moving towards "joined up" solutions? *Children and Society*, *13*, 81–93.

Casas, F., & Montserrat, C. B. (2010). Young people from a public care background: Establishing a baseline of attainment and progression beyond compulsory schooling in five EU countries. In S. Jackson & C. Cameron (Eds.), *Young people in public care pathways to education in Europe*. Retrieved June, 17, 2012 from http://tcru.ioe.uk/yippee/

Cashmore, J., & Paxman, M. (2006). Wards leaving care: Follow up five years later. *Children Australia*, *31*(3), 18–25.

Cheung, S. Y., & Heath, A. (1994). After care: The education and occupation of adults who have been in care. *Oxford Review of Education*, *20*(3), 361–375.

Clare, M. (2006). Personal reflections on needs and services for young people leaving care: From local to international to national (1996–2005). *Children Australia*, *31*(3), 11–17.

Courtney, M., & Dworsky, A. (2006). Early outcomes for young adults transitioning from out–of–home care in the USA. *Child and Family Social Work*, *11*, 209–219.

Courtney, M. E., Dworsky, A., Lee, J. S., & Raap, M. (2010). *Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at ages 23 and 24*. Chicago: Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago.

Festinger, T. (1983). *No one ever asked us: A postscript to foster care*. New York: Columbia University Press.

Guo, S. Y., & Fraser, M. W. (2009). *Propensity Score Analysis: Statistical methods and applications (advanced quantitative techniques in the social sciences)*. New York: Sage.

Grupper, E. (2013). The youth village: A multicultural approach to residential education and care for immigrant youth in Israel. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, *2*, 224–244.

Jackson, S., Ajayi, S., & Quigley, M. (2005). *Going to university from care*. London: University of London.

Jackson, S., & Cameron, C. (2010). *Final report of the YIPPEE project WP12: Young people from a public care background: Establishing a baseline of attainment and progression beyond compulsory schooling in five EU countries.* Retrieved June, 17, 2012 from http://tcru.ioe.uk/yippee/

Martin, P. Y., & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: Advice from group of high achievers. *Child and Family Social Work*, *7*, 121–130. DOI: 10.1046/j.1365–2206.2002.00240.x

Pecora, P. J., Kessler, R. C., O'Brien, K., White, C. R., Williams, J., Hiripi, E., et al. (2006). Educational and employment outcomes of adults formerly placed in foster care: Results from the Northwest Foster Care Alumni Study. *Children and Youth Services Review*, *28*(12), 1459–1481.

Planty, M., Provasnik, S., & Daniel, B. (2007). *High school course taking: Findings from the condition of education, 2007 (NCES 2007–065).* Washington, DC: National Center for Education.

Rapoport, T., & Lomsky–Feder, E. (2002). "Intelligentsia" as an ethnic habitus: The inculcation and restructuring of Intelligentsia among Russian Jews. *British Journal of Sociology of Education*, *23*(2), 233–248.

Stein, M. (2006). Research review: Young people leaving care. *Child and Family Social Work*, *11*, 276–279.

Stein, M., & Munro, E. (2008). *Young people's transitions from care to adulthood: International research and practice*. London: Jessica Kingsley.

UN General Assembly (2010). Guidelines for the alternative care of children. Retrieved August 30, 2015 from *http://www.unicef.org/protection/alternative_care_Guidelines–English.pdf*

Zeira, A. (2009). Alumni of educational residential settings in Israel: A cultural perspective. *Children and Youth Services Review*, *31*, 1074–1079.

הליווי האישי (mentoring) ומשמעותו עבור בוגרי השמות חוץ-ביתיות: המקרה של תכנית "למרחב"

שלי מאנע-שחם וענת זעירא

תקציר

אחד המענים המקובלים בעולם לצעירים בוגרי מסגרות השמה חוץ-ביתית הוא **ליווי אישי** (mentoring). הליווי האישי מתבסס על מושג החוסן, שלפיו יכולתו של צעיר להתמודד בהצלחה עם המעבר לחיים עצמאיים תלויה בין היתר בנוכחות דמות בוגרת, קבועה ותומכת. תכנית "למרחב" מציעה ליווי מסוג זה, והמחקר שעליו מתבסס מאמר זה מתאר את חוויית בוגרי התכנית מתהליך הליווי האישי ארוך השנים שקיבלו. המחקר נערך בגישה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית, והשתתפו בו עשרה בוגרי תכנית "למרחב" שקיבלו ליווי מלא. ניתוח הנתונים הניב ארבע תמות מרכזיות: המשגת תפקיד המלווה, תחומי התערבויותיו, טיב מערכת היחסים בין המלווה לצעיר והערכת הליווי האישי כמקדם חוסן. ממצאי המחקר מראים כי הליווי מילא תפקיד מרכזי בגיבוש תפיסת עצמי חיובית יותר בקרב הצעירים. נוסף על כך, המחקר מציע מודל להמשגת תפקיד הליווי האישי. מודל זה מתאר תפקיד מורכב המצריך גמישות בין תחומי התערבות שונים, לפי צורכי הצעיר. תפקידי המלווה משלבים חלופה למשפחה עם פונקציות מקצועיות וטיפוליות. מכאן, שיש מקום לפתח הכשרה לתפקיד כזה, שיהווה תחום התמחות ספציפי ויספק מענה ייחודי לבוגרי מסגרות השמה חוץ-ביתית.

מילות מפתח: צעירים בוגרי מסגרות השמה חוץ-ביתית, יציאה לחיים עצמאיים, ליווי אישי, חוסן, תכנית "למרחב"

בתקופת ה"בגרות הצומחת", במהלך שנות ה-20 לחייהם של אנשים צעירים, מתרחשים תהליכים הדרגתיים לגיבוש וביסוס הזהות שלהם כמבוגרים (Arnett, 2000). בקרב צעירים המסיימים שהות בהשמה חוץ-ביתית תקופת מעבר זו קצרה וחדה יותר. נסיבות חייהם מאלצות אותם להתמודד בו-זמנית עם מספר משימות (Stein, 2006a), ולרבים חסרים כישורי חיים ומיומנויות קונקרטיות (כגון היכולת להכין לבד ארוחה או לנהל תקציב) ואחרות (כגון היכולת ליצור ולשמר יחסים בין-אישיים או לקבל החלטות במצבי לחץ) לצורך התמודדות זאת. מחסור זה עלול להשפיע לרעה על מידת המוכנות שלהם לחיים עצמאיים (Leathers & Testa, 2006). לכן, בוגרי מסגרות השמה

* תודה לגב' שולה מוזס, מייסדת תוכנית "למרחב" ע"ש קרן מוזס-וולפוביץ, אשר פתחה את שערי התוכנית ומפעל חייה בפני מחקר זה. כמו כן, תודה עמוקה לצעירים ולצעירות, משתתפי המחקר, שהקדישו מזמנם ופתחו את ליבם ומחשבותיהם.

חוץ-ביתית נמנים על אחת האוכלוסיות הפגיעות ביותר, ומצבם מתאפיין באי-יציבות ובקשיים מרובים יותר מאשר צעירים אחרים באוכלוסייה (Arnett, 2007; Stein & Munro, 2008); הם חשופים יותר לסיכון של עבריינות (Biehal, Clayden, Stein & Wade, 1994), חוסר בדיור (Reilly, 2003), אבטלה, הורות צעירה ועוד (Stein & Munro, 2008). כמו כן, פעמים רבות לצעירים אלו תמיכה משפחתית וחברתית מועטה, ועבור חלקם הקשרים המשפחתיים והחברתיים בעייתיים יותר מאשר תומכים (בנבנישתי וזעירא, 2008; Collins, 2001; Leathers & Testa, 2006).

מדינות רבות בעולם המערבי זיהו את הקשיים ואת הצרכים הייחודיים לבוגרי מסגרות השמה חוץ-ביתית בהקשר זה ופיתחו עבורם שורת מענים (Stein, 2005). אחריות זו של המדינה כוללת עיצוב מדיניות ומתן שירותים שמטרתם לסייע לצעירים, הן בהכנה לקראת חיים עצמאיים והן בתמיכה כלכלית וחברתית, במהלך השנים הראשונות לאחר סיום השהות במסגרת (Biehal et al., 1994). אחד המענים המקובלים הוא **ליווי אישי** (mentoring), אשר כולל מגוון מערכות יחסים המבוססות על הדרכה וייעוץ על ידי אדם בעל ניסיון ועל קשר חברי עמו. עם זאת אין למונח הגדרה אחידה ומקיפה (Spencer, Collins, Ward & Smashnaya, 2010). כך למשל, קליידן וסטיין (Clayden & Stein, 2005) תיארו את הליווי האישי באמצעות שלוש קטגוריות: (א) מידת הפורמליות של מערכת היחסים; (ב) מספר המשתתפים במערכת היחסים ("אחד על אחד" או ליווי קבוצתי); (ג) המסגרת שבה מתהווים היחסים (מקום עבודה, מיזם קהילתי וכו'). אחרים מתייחסים לליווי האישי על רצף, שלפיו בקצה האחד – הידידות (befriending) – נמצאים הקשר ומערכת היחסים כמטרה בפני עצמה, ובקצה השני – נמצא הליווי (mentoring), המתמקד בהשגת מטרות ספציפיות (Kendrick, Hunter & Cadman, 2005).

את חשיבות הליווי האישי בחייהם של צעירים במצוקה ניתן להבין באמצעות מושג החוסן (Stein, 2006b), המוגדר כיכולתו של הפרט להסתגל באופן חיובי ולממש את רווחתו, אף על פי שחווה מצבי סיכון ומצוקה משמעותיים. זהו תהליך דינמי המתפתח עם הזמן, ובסיסו נעוץ בתכונותיו המולדות של אדם, סביבתו ונסיבות חייו, בהתאם לגיל ולהקשר התרבותי והמגדרי (Rutter, 1999; Schofield, 2001; Stein, 2005, 2006b, 2008; Ungar, 2008; Werner & Smith, 1992, 2001; Zimmerman, Bingenheimer & Notaro; 2002). בתחום ידע זה, תשומת הלב המחקרית מתמקדת בתכונות אישיות ותהליכים פסיכולוגיים נורמטיביים ואף חיוביים, במקום במצבי לחץ וסיכון, הפרעות ומצוקות (Rutter, 1999; Stein, 2006b; Ungar, 2008). מושג החוסן התפתח כמסגרת תאורטית ואמפירית, בין היתר מתוך מחקרים על ילדים לאמהות סכיזופרניות, ובמיוחד במחקר פורץ דרך על ילדים מהוואי, אשר הראו תפקוד תקין וחיובי, אף שהיו חשופים לגורמי סיכון (Stein, 2006b; Werner & Smith, 1992, 2001).

הספרות מזהה שלושה גורמים עיקריים כמקדמי חוסן: תכונות אישיות ומולדות של הפרט (למשל אינטליגנצייה), תכונות המשפחה (למשל מערכת יחסים משפחתית

תומכת ועקיבה או רמה סוציו-אקונומית גבוהה) ומאפייני הסביבה של הפרט (למשל: איכות בית הספר, קשר עם ארגונים קהילתיים או קשר עם דמות בוגרת שאינה מהמשפחה, המהווה מודל חיובי). השימוש במושג החוסן עם בוגרי מסגרות חוץ-ביתיות הניב חלוקה לשלוש קבוצות שונות, בהתאם למצבם: "ממשיכים הלאה", "שורדים" או "קרבנות". ממצאי מחקרים מראים כי ההבדלים בין הקבוצות קשורים בין היתר להיקף התמיכה שקיבלו הצעירים לאחר שעזבו את ההשמה ואיכותה (Stein, 2006b, 2008). עם זאת, רק מחקרים מעטים התמקדו בגורמי התמיכה הסביבתיים בכלל, ובליווי אישי כמקדם חוסן בפרט (Newman & Blackburn, 2002; Rhodes & Lowe, 2008; Rutter, 1999; Stein, 2005, 2006b, 2008; Werner & Smith, 2001).

חוסן מושפע רבות מטיב מערכות יחסים בין-אישיות (Rutter, 1999). מחקרים מראים כי נוכחותה של דמות בוגרת, קבועה ותומכת – חבר, בן משפחה או איש מקצוע – היא אחד הגורמים המרכזיים שמקדמים חוסן בקרב צעירים ונוער בסיכון (DuBois, Holloway, Valentine & Cooper, 2002; Newman & Blackburn, 2002; Philip & Spratt, 2007; Rhodes & Lowe, 2008; Southwick, Morgan, Vythilingam & Charney, 2007; Stein, 2006b). במחקרם של צימרמן ועמיתים רואיינו 770 מתבגרים, ונמצא כי אלו שניהלו קשר עם מלווה "טבעי" (ליווי לא פורמלי) נטו פחות מאחרים לעבריינות ושימוש במריחואנה (Zimmerman et al., 2002). במחקר אחר נמצא שצעירים בסיכון הפיקו מהליווי תועלת רבה יותר מאשר בעלי רקע נורמטיבי, וכי הליווי נמצא כאפקטיבי יותר ככל שמערכת היחסים הייתה ארוכה ומובנית יותר והציפיות במסגרתה היו ברורות יותר (DuBois et al., 2002). על אף הממצאים המעידים על ליווי כמקדם חוסן, מחקרים מעטים התמקדו במערכת יחסים זו, וקיים חוסר בהערכת תכניות הליווי אשר תבדוק את מגוון הגישות הקיימות ויעילותן (Rhodes & Lowe, 2008; Southwick et al., 2007; Stein, 2006b).

בכל הנוגע למקדמי חוסן בקרב בוגרי השמות חוץ-ביתיות, המחקר מועט ביותר (Clayden & Stein, 2005; Spencer et al., 2010), ובפרט בנוגע למענה הליווי האישי עבורם (Stein, 2008). רק מחקרים אמפיריים ספורים בחנו את האפקטיביות שלו, והמסגרת התאורטית דלה (Philip & Spratt, 2007; Stein, 2006b). אחד המחקרים הוא של קליידן וסטיין (Clayden & Stein, 2005), שערכו ראיונות עומק עם 17 צעירים בוגרי השמות אשר קיבלו ליווי אישי במשך חצי שנה עד שלוש שנים. הצעירים דיווחו שבזכות הליווי שקיבלו חל שיפור בהערכתם וביטחונם העצמיים, הם חוו תחושת יציבות ורכשו כישורים לחיים עצמאיים וכישורים חברתיים. מחקר אחר בדק את האפקטיביות של ליווי שנמשך עד שנה בקרב בוגרי אומנה. נמצא כי נוכחות של מלווה בחייו של בוגר אומנה הייתה קשורה באופן מובהק עם תסמינים פחותים של מתח ודיכאון ועם שביעות רצון רבה יותר מהחיים. כמו כן, מי שהיו בקשר עם מלווה במשך זמן ארוך יותר, סבלו פחות מאחרים מתחושת מתח, והסבירות שייפנו לעבריינות הייתה נמוכה יותר (Munson & McMillen, 2009). על אף הממצאים בדבר קשר חיובי בין ליווי בוגרי השמות לבין מצבם הרגשי והחברתי, הדרך למתן תמיכה כזו ברורה פחות (Spencer et al., 2010).

כדי שהליווי יהיה משמעותי ויעיל, על תכניות הליווי להיות מומשגות, מובנות ומעוצבות. נראה שחסרים עדיין סטנדרטים או קווי מדיניות ברורים, ולכן יש צורך בפיתוח ההבנה על אודות הליווי (Rhodes & Lowe, 2008). המחקר שעליו מבוסס המאמר נועד למלא את החוסר הזה ולבחון את תפיסת המשמעות של הליווי האישי בקרב קבוצה של צעירים, בוגרי השמות חוץ-ביתיות, שקיבלו מענה כזה לאורך שנים. המחקר ביקש לעבות את המסגרת התאורטית והאמפירית הדלה בתחום ידע זה ולתרום להבהרתו של תפקיד המלווה האישי כאמצעי התערבות לאוכלוסייה ייחודית זו.

תכנית "למרחב" – מענה לצעירים יוצאי השמה חוץ-ביתית

אחת המסגרות שמעניקה ליווי אישי היא תכנית "למרחב", מיסודה של קרן מוזס-וולפוביץ, שמטרתה לקדם צעירים בוגרי השמות חוץ-ביתיות בעלי כוחות, אך חסרי עורף משפחתי איתן.[1] התכנית מאגדת מענים לצרכים שונים של צעירים, בוגרי מסגרות השמה חוץ-ביתית, וייחודה בליווי אישי ארוך טווח. שהיא מעניקה למשתתפיה. גוטר-שגיא וניסקי (2008) תיארו את התכנית, שפועלת כבר משנת 2000 – מדובר בהתערבות רב ממדית, שקולטת צעירים כבר בכיתה יב או בסמוך לתום השירות הצבאי. איתור הצעירים מתחיל כבר בכיתה יא, והליווי בפועל מתחיל בכיתה יב ונמשך עד חמש שנים לאחר תום השירות הצבאי (או השירות הלאומי). בסך הכול התכנית נותנת מענה לצעירים במשך כתשע שנים. היא מלווה אותם בשנים שלאחר עזיבת המסגרת החוץ-ביתית ובתקופות משמעותיות של מעברים ושינויים, כגון: השתלבות במסגרת הצבא (או השירות הלאומי), שחרור מהשירות ובחירת כיוון בחיים, הן מבחינת השכלה גבוהה והן ברכישת מקצוע.

הצעירים שנבחרים לתכנית הם חסרי תמיכה משפחתית, אך בעלי מיומנויות חברתיות בסיסיות ובעלי כוחות ומוטיבציה להישגים. הם נדרשים לגלות מחויבות לערכים חברתיים ולתרום לקהילה. אחד מתנאי הסף הוא מועמדותם לשירות צבאי או לשירות לאומי. צעירים בעלי רקע פלילי ואלים, התמכרותי או פסיכיאטרי אינם מתקבלים. רוב הצעירים בתכנית מגיעים מפנימיות חינוכיות, ומקצתם – מבתי אומנה או מוסדות רווחה. איתור הצעירים מתחיל על פי רוב באמצעות גורמים מפנים, כגון: פנימיות, עמותות אומנה, רשויות רווחה, בתי ספר וצבא. הצעירים ממלאים טופס מועמדות, ואם הם נמצאים מתאימים, הם מופנים למרכז הערכה, למפגש הכולל תרגילי היכרות, ראיונות אישיים ומבחנים פסיכולוגיים.

לתכנית צוות מקצועי של עובדים סוציאליים ואנשי חינוך, אשר מלווה את הצעירים באמצעות מודל התערבות ייחודי המותאם לצרכיהם הייחודים כחסרי עורף משפחתי. המלווים הם אקדמאים בגילים 25–35, ולכולם ניסיון בעבודה עם נוער וצעירים. נדרשות מהם יכולת הקשבה, אמפתיה, אישיות מעצימה ויכולות להנחיה והדרכה קבוצתית. על אף השונות בין המלווים, המשותף ביניהם הוא היותם דמויות חיוביות לחיקוי עבור הצעירים. הארגון רואה את תפקידו של המלווה כ"מאפשר" (facilitator),

---

1 פרטים נוספים על התכנית, ראו באתר: http://www.Lamerhav.co.il

ולא כמטפל של הצעיר. עם זאת, הליווי עשוי לזמן תהליכים דינמיים, ולכן הוא מחייב ידע מקצועי בתחומי הפסיכולוגיה, העבודה הסוציאלית, הייעוץ החינוכי והאימון האישי. ליווי הצעיר הוא כוללני וארוך טווח, ומשולבים בו גם כלי התערבות נוספים (עבודה קבוצתית, עבודה קהילתית ותמיכה כלכלית), המתפרשים על פני תחומי חיים רבים ומותאמים להעדפותיו של הצעיר ולצרכיו האישיים. התכנית מעודדת את הצעירים לקדם את עצמם ולשאוף למיצוי הפוטנציאל שלהם. נוסף על כך, המטרה היא להוביל את הצעירים להיות סוכני שינוי חברתיים ובעלי יזמות חברתיות, ולא רק להוציא אותם ממעגל המצוקה. ההשתתפות בתכנית נעשית מתוך בחירה ומתאימה למי שמוכנים להתחייב לתהליך ארוך טווח ולעבודה אישית אינטנסיבית, מעמיקה ורציפה (גוטר-שגיא וניסקי, 2008).

מטרת המחקר

כאמור, גוף הידע על ליווי אישי הוא מצומצם, הן בהיבט האמפירי (Clayden & Stein, 2005) והן בהיבט התאורטי (Philip & Spratt, 2007; Stein, 2006b). יתרה מזו, בספרות אין הגדרה מקיפה ואחידה של המונח "ליווי אישי". מטרת מחקר איכותני זה היא לתאר את החוויה של בוגרי תכנית "למרחב" מתהליך הליווי האישי ארוך השנים שעברו בתכנית, כדי לפתח הבנה טובה יותר של משמעות הליווי עבור משתתפיו.

שיטת המחקר

מערך המחקר

המחקר התבסס על הגישה האיכותנית, שמאפשרת הבנה מעמיקה יותר של תופעות חברתיות ומעניקה תמונה מלאה ועשירה יותר של התופעה הנבדקת (Josselson, Lieblich & McAdams, 2003). באופן ספציפי ובהלימה עם מטרת המחקר, נבחרה הגישה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית, שבוחנת תופעות דרך ההתנסות של היחיד המהווה חלק מהתופעה הנבדקת, ומתמקדת בהשמעת קולו (שקדי, 2003).

אוכלוסייה, דגימה ומדגם

אוכלוסיית המחקר הייתה בוגרי תכנית "למרחב". בעת עריכת המחקר היו 70 בוגרים, והמדגם התבסס על דגימה מכוונת מתוכם. הקריטריונים לדגימה היו: צעירים בגיל 20 ומעלה ללא עורף משפחתי איתן, בוגרי מסגרות השמה חוץ-ביתית ומי שקיבלו ליווי מלא בתכנית "למרחב". בחירת המרואיינים נועדה לשקף מגוון של מאפיינים אישיים, כמו: מגדר, גיל והשכלה, וגם טווח זמן מסיום התכנית; זאת באמצעות מרואיינים שסיימו את תכנית הליווי מעל לשנתיים ממועד הריאיון וכאלו שסיימו אותה סמוך למועד הריאיון. גודל המדגם נקבע בסופו של דבר על סמך עושר המידע שהצטבר במהלכו ותחושת הרוויה והמיצוי שהתבססו לאחר עשרה ראיונות. המרואיינים היו חמישה גברים וחמש נשים; חמישה מהם היו ילידי

הארץ; ארבעה היו מרואיינים "בוגרים", והיתר "צעירים", שסיימו את הליווי בסמוך למועד הריאיון. משך זמן הליווי בתכנית היה 8.2 שנים בממוצע – הליווי הארוך ביותר היה עשר שנים, והקצר ביותר – חמש שנים. לארבעה מרואיינים היה מלווה אישי אחד, לחמישה היו שני מלווים, ולאחד היו שלושה מלווים. בעת הריאיון הגיל הממוצע שלהם היה 29 (הצעיר ביותר היה בן 26, והמבוגר ביותר בן 34), שבעה מתוכם הגדירו עצמם חילונים ושלושה מסורתיים, כולם היו בעלי השכלה גבוהה, וכולם עבדו.

הליך איסוף הנתונים

היזמה למחקר הייתה מטעם התכנית. מנהליה יצרו קשר עם הבוגרים, ביקשו את הסכמתם הראשונית להשתתף במחקר והעבירו את השמות לחוקרת. כולם הסכימו להשתתף במחקר. תפיסותיהם של בוגרי תכנית "למרחב" התקבלו באמצעות ראיון עומק מובנה למחצה, פנים מול פנים. שיטה זו נמצאה מתאימה להשגת מידע הנוגע לתפיסות, תחושות והקשרים שונים שעומדים ברקע של פעולות והתנהגויות (Seidman, 2006). מצד אחד המרואיין יכול להציג באופן חופשי את נקודת מבטו, ומצד שני הוא ממוקד בנושאי המחקר ומאפשר למראיין לשאול שאלות הבהרה שונות ולהתעמק בטענות שמעלה המרואיין. הריאיון נערך על פי מתווה של שאלות פתוחות. הוא נפתח בשאלה כללית: "ספר לי על החוויה שלך בתכנית 'למרחב' ועל התהליך שעברת בה", והמשיך בשאלות הכוונה והבהרה נוספות בנושא, לדוגמה: "מה היה המענה המשמעותי ביותר בחוויה שלך"? או "ספר לי על דמות משמעותית בתכנית". בסוף הריאיון שאלה החוקרת אם יש משהו שהמשתתף רוצה להוסיף. הראיונות נערכו בביתם של המרואיינים או במקום אחר לפי בחירתם, הוקלטו במכשיר הקלטה ולאחר מכן תומללו. המשתתפים קיבלו הסבר על מטרת המחקר, מהלך הריאיון והרקע של החוקרת ונתנו הסכמה בכתב להקלטת השיחה.

ניתוח הנתונים

כמקובל במחקר מסוג זה, הניתוח התבצע בכמה שלבים (שקדי, 2003): בשלב ראשון, לאחר שקלוט הראיונות, נעשתה קטגוריזציה – הטקסט פורק ליחידות ניתוח, מוין וקובץ מחדש לקבוצות בעלות משמעות, שמחד גיסא דומות זו לזו, ומאידך גיסא מובחנות מהאחרות. ככלל, לתהליך זה שני כיווני ניתוח אפשריים: אחד הוא "מלמטה למעלה", כלומר הקטגוריות נגזרות מהנתונים, ושני הוא "מלמעלה למטה", כלומר הקטגוריות נגזרות מתוך מסגרת מושגית, או תאורטית. במחקר זה, הניתוח נעשה "מלמטה למעלה", בעיקר בשל הדלות התאורטית בתחום זה, שלא אפשרה התבססות מוקדמת על מסגרת מושגית קיימת. בשלב שני נעשה ניתוח נושאי (thematic analysis), שהניב "עץ" קטגוריות, אשר היווה ייצוג סכמתי של הקטגוריות השונות. בסוף התהליך, הקטגוריות התגבשו לתמות מרכזיות (שקדי, 2003).

הבטחת איכות המחקר

אמת המידה החשובה ביותר לאיכות המחקר היא היותו "ראוי לאמון", ולשם כך ננקטו מספר צעדים, כמו אלו שהוצעו על ידי שקדי (2003): ראשית, הייתה הקפדה על תיעוד מלא של הליך המחקר ושקיפותו; שנית, כל פרשנות ומתן משמעות לנתונים לוו בציטוטים מדבריהם של המשתתפים; שלישית, חוקרת נוספת קראה את עיקרי החומר המנותח, כדי לבחון אם ניתן היה לפרש את הממצאים אחרת; לבסוף, כל מקרה של אי-התאמה נדון בין החוקרות עד שהגיעו להסכמה.

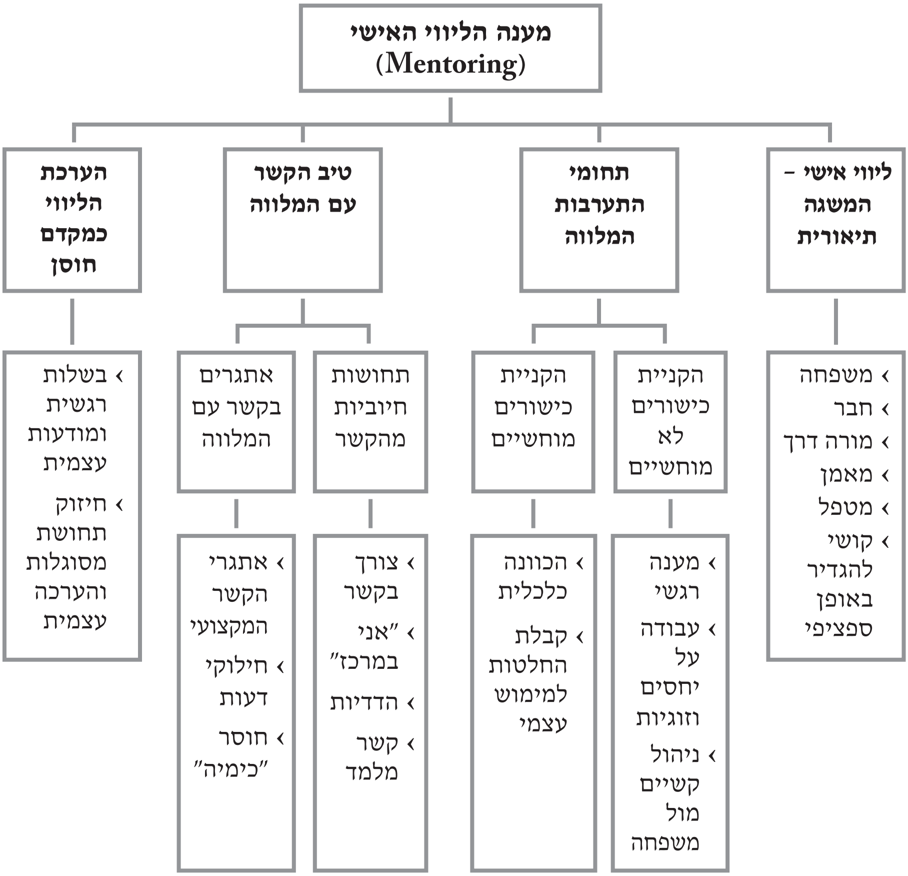
סוגיות אתיות

בכל מחקר יש לשמור על סודיות ואנונימיות המשתתפים, גם באופן שמירת המידע שנאסף וגם בהצגת ממצאי המחקר (Reamer, 2005). במחקר זה היו שתי סוגיות אתיות עיקריות. האחת הייתה הצורך לשמור ולהגן על זהות המרואיינים. תכנית "למרחב" היא קטנה והנפשות הפועלות במסגרתה מכירות היטב זו את זו. על כן היה צורך בשימת לב קפדנית אף יותר, כדי שזהותם של המרואיינים לא תיחשף; למשל, נוסף לשימוש בשמות בדויים, נעשה טשטוש קפדני של פרטים מזהים, ולו הקטנים ביותר. סוגיה נוספת הייתה קשורה בחשש כי במהלך הריאיון ייפתחו נושאים אישיים רגישים, מבלי שתהיה יכולת לעבדם. חשוב לציין, שלמרות ההיערכות למצב כזה, במהלך הראיונות ולאחריהם לא היו קשיים, ולא עלו תכנים רגשיים שדרשו עיבוד או תמיכה מיוחדים.

ממצאים

ניתוח הראיונות הניב ארבע תמות מרכזיות ביחס להערכת מענה הליווי האישי (ראו איור 1): תמה ראשונה הציגה את המשגת תפקיד המלווה האישי, החל מתפיסת המלווה כמשפחה וכלה בתפיסתו כאיש טיפול; תמה שנייה תיארה את תחומי התערבות שבהם עסק הליווי האישי, ונראה שיש בה חלוקה דיכוטומית: מצד אחד הקניית כישורים מוחשיים ומצד שני הקניית כישורים לא מוחשיים; תמה שלישית תיארה את מערכת היחסים וטיב הקשר מלווה–צעיר; התמה הרביעית הציגה את הערכת הליווי האישי כמקדם חוסן, כלומר המשמעות שמייחסים הבוגרים למצבם כיום בעקבות קבלת הליווי לאורך שנים. מעניין לציין שחלק מהמרואיינים סיפרו על העבודה של המלווה האישי, אך השתמשו במילים "המקום" או "התכנית". לכן בחלק מן הציטוטים, אף שהמרואיין ציין את התכנית בכללותה, הכוונה היא לעבודת המלווה האישי. לדוגמה: "[כ]שאני אומר 'המקום', זה באופן כללי, אבל פרטני יותר זה הליווי, אין ספק... בסופו של דבר אתה 'אחד על אחד' מול המלווה שלך בתוך שיחה שבועית, אתה חושף את הכול, השיחה היא מולו. אז הליווי זה בעצם המקום אני אומר" (יאיר).

איור 1: הערכת הליווי האישי



תמה ראשונה: ליווי אישי – המשגה תיאורית

המרואיינים תיארו את תפקיד המלווה האישי (mentor). יאיר הסביר כי לדעתו המילה "מלווה" היא המתארת בצורה הנכונה ביותר את התפקיד:

> זה כל מיני מקומות שהמלווה עוזר לך, זה לא רק להיות אימא ואבא/חבר/קוואוצ'ר, בגלל בחירת המילה הזאת, "ליווי", **"מלווה" היא הכי נכונה בעיניי**. הם תמיד אומרים פה "מלווים". זה באמת המילה הכי מדויקת, [הוא] בעצם מלווה אותך לאורך כל השנים ועוזר לך איפה שאתה, איפה שאתה חלש בהם, אם אתה לא מספיק חזק, עוזר לך לחזק מקומות. זה קצת שונה מהורה, אבל דומה. קצת שונה מקואוצ'ר, אבל דומה. זה תמיד, המילה "ליווי" היא מדויקת.

מדברי המרואיינים עולה רצף של תפקידים הכלולים בליווי האישי: החל ב"משפחה" או חבר וכלה במורה דרך או מטפל.

א. משפחה

יאיר הסביר כי לתפקיד המלווה קיימות פונקציות הוריות עבור הצעיר כתחליף לחוסר תמיכה משפחתית:

> איש חינוך שמלווה אותך לאורך השנים, למה? כי אין לך תמיכה משפחתית חמה ניח... אז אתה מוצא את זה פה, פה זה פחות או יותר האבא והאימא שלך, פה זה המלווים שלך לאורך כל השנים... כי באמת שאין תמיכה, שאין לך תמיכה משפחתית, או איזה דמות דומיננטית במשפחה שיודעת לדחוף אותך למקומות האלה, אז הליווי בא להחליף את זה, הליווי שם בשביל זה.

ב. חבר

בליווי יש גם מרכיב של חברות, שהוא חלק בלתי נפרד מעבודת הליווי. מירב תיארה את הדיאלוג עם המלווה:

> היא פשוט נהדרת, ואם הייתי יכולה אפילו להגדיר אותה כחברה של אחרי "למרחב", הייתי עושה את זה עם חן. זה היה ממש דיאלוג, הרגשתי שאני מדברת עם חברה, כך שיכולתי להיפתח יותר, פתאום דיברתי על דברים שאני מדברת עם החברה הכי טובה שלי, אם היו לי בעיות עם חברה הכי טובה אז יכולתי ממש, אני תקשרתי אתה הרבה יותר פתוח.

ג. מורה דרך–מאמן

תומר הוסיף את המונח "מורה דרך":

> החל מהמקום הרגשי, עד למקום הכי קונקרטי של איך לחיות... זאת אומרת כמו מורה דרך, מורה דרך... אבל בסופו של דבר אני חושב שלמרות שהחלפתי מלווים, כל אחד ואחד מהם ענה לי על הצורך שבו יש מי שמקשיב לך, יש מי שמלווה אותך, יש מי שמוביל אותך, יש מי שמייעץ לך, זה בעיקר אני חושב התפקיד המרכזי שלהם.
>
> דני הסביר את תפקיד המלווה בהשוואה לטיפול הפסיכולוגי וראה בתפקיד הליווי פונקציות מעשיות וקונקרטיות יותר: "זאת אומרת זה היה שני צירים שונים, הייתה מיכל שהיא הייתה ביום [מסוים] והיה את הפסיכולוג שהיה ביום [אחר]... מיכל זה מקום הרבה יותר מעשי ופרגמטי". יאיר הוסיף בהקשר של ניהול תקציב: "הוא בעצם מין קואוצ'ר כזה מבחינה כספית".

ד. מטפל

חלק מהמרואיינים ייחסו לתפקיד המלווה האישי פונקציות טיפוליות. לדוגמה, גבריאלה הסבירה כי ראתה את הקשר עם המלווה האישית כקשר טיפולי לחלוטין, תוך שהיא מתארת תהליך טיפולי ארוך שנים שעברה על ידיה:

אני חושבת שמבחינתי זה היה נטו קשר טיפולי, בעיקר בגלל שחגית היא בן אדם שמאוד מציב גבולות כזה. היא מאוד מאוד בן אדם של גבולות, ואת רואה את זה, ואת מרגישה את זה... אני פתחתי דברים שכאילו לא חשבתי שאני אפתח, אני הגעתי למסקנות ותובנות שלא הבנתי על עצמי, שלא, את לא מודעת להם, כל מיני דברים לגבי החיים, לגבי, איך אני אגיד את זה, הפצעים שיש לי.

יואב הוסיף: "אם את תפרטי מה זה טיפולי, אז זה כן, כן, זה היה קשר טיפולי". גנץ, לעומת זאת, ראה את הקשר עם המלווה כסוג של טיפול, אך עדיין לא כטיפול פסיכולוגי: "ובעצם אפשר להגיד, סוג של טיפול, אפשר להגיד בצורה פשטנית שזה ממש טיפול, אבל עדיין זה לא טיפול פסיכולוגי, אבל עדיין... אבל זה סוג מאוד דומה לטיפול פסיכולוגי..."

ה. קושי להגדיר את התפקיד באופן ספציפי

ליאן ביטאה קושי להגדיר באופן ספציפי את תפקיד המלווה, וראתה אותו כמאגד בתוכו פונקציות שונות: "היא לא אחות גדולה ולא אימא, אני לא יכולה לייחס אותה לאיזה שהיא משבצת של אחות, כי היא לא... יש לנו איזה שהוא קשר חברותי, אבל צריך מאוד מאוד לשים את ההפרדה, כי זו עבודה שלה, היא גם מקום טיפולי, אז זה גם מהכול אני חושבת. לי קשה מאוד להגדיר את זה..."

תמה שנייה: תחומי התערבות המלווה האישי – "החל מהמקום הרגשי, עד למקום הכי קונקרטי..."

המשתתפים העלו שני תחומי תפקיד עיקריים: הקניית כישורים ומיומנויות מוחשיים (למשל כאלה הנוגעים ליכולות קונקרטיות, כמו ניהול תקציב) והקניית כישורים ומיומנויות לא מוחשיים (למשל יכולת ליצירת יחסים בין-אישיים ושמירתם, התמודדות במצבי לחץ).

א. הקניית כישורים ומיומנויות מוחשיים

1. **הכוונה כלכלית:** רבים התייחסו להכוונה הכלכלית שקיבלו מהמלווה, וחלקם הצביעו על התמיכה הרגשית שקיבלו ממנו כבלתי נפרדת מההכוונה הקונקרטית. בחלק זה יוצגו התחומים שבהם הצעירים קיבלו הכוונה ועזרה, החל מקריאת חוזה שכירות וכלה בניהול תקציב.

   יואב תיאר את התמיכה וההכוונה הרחבות והמגוונות שקיבל בנושאים כלכליים: "'למרחב' היה מקום מאוד משמעותי בדברים האלה [ההחלטות בנוגע למגורים ודיור], גם בשיח שנוצר, גם איזה מחירים טוב או שלא טוב, מה עדיף לי, וגם בתמיכה, אם זה מתקשר בכסף, או בבנייה של תקציב, שעבדתי". קרן סיפרה: "באתי בלי כלים, בלי שום דבר, ידעתי את ההישרדות [ה]יום-יומית, אבל לנהל חשבון, המלווה שלי לימדה אותי, לקרוא חוזה שכירות היא לימדה אותי". גבריאלה הוסיפה: "אז גם נגיד בקטע הזה של הצבא, הם נגיד כיוונו אותי. אני הייתי חיילת בודדה בצבא, כי אני

לא גרה עם ההורים שלי מגיל שלוש עשרה, אני כבר יצאתי מהבית. אז הם כיוונו אותי..." תומר התייחס למרכיב הרגשי בליווי האישי ולתקופות שבהם העזרה הייתה משמעותית מאוד: "היו פגישות והיו תקופות שזה היה לי לעזר בצורה משמעותית, זאת אומרת חיכיתי לפגישה, חיכיתי שהפגישה תגיע, שאני אוכל לפרוק את מה שיש לי על הלב... ובהמשך זה היה נושאים פיננסיים ולחצים שיש לי, כל נושא, כל תחום". יאיר הסביר באופן ספציפי על ההכוונה בניהול התקציב: "יש מה שנקרא ניהול תקציב... אחרי צבא... אתה מתחיל לעשות ניהול תקציב עם המלווה, לא חובה, אבל זה חלק מההצעות של המלווה בדרך כלל. אז אתה פשוט יושב אתו ממש עם טבלה, עם המשכורת שלך, עם ההכנסות שלך, הוצאות שלך, איך אתה מתנהל מולם". ליאן התייחסה להכוונה הכלכלית, והסבירה: "עם אורנה [המלווה השנייה] זה היה מאוד מאוד מוצלח. הייתה לנו שפה משותפת, והיא עזרה לי, והיא הבינה אותי, ונתנה לי גם עזרה כלכלית להמשיך וללמוד, לימדה אותי איך לבקש עזרה, להגיד שזה בסדר, אפילו לכתוב את הבקשה למלגה, שלא יכולתי, לא העזתי לכתוב את זה, לא ידעתי איך לכתוב שאני זקוקה לעזרה".

2. **קבלת החלטות למימוש עצמי – לימודים או מקצוע:** מרואיינים רבים התייחסו לעזרה שקיבלו מהמלווה בכל הנוגע לקבלת החלטות למימוש עצמי, ללימודים ולמקצוע בעתיד. הם למדו מהמלווים איך להירשם ללימודים, כיצד להשיג מלגות ועוד. חלקם הדגישו כי החלטות אלה היו מהחשובות והמשמעותיות שאִתן נאלצו להתמודד. יאיר התייחס לקושי להחליט מה ללמוד ולהכוונה שקיבל מהמלווה, נוסף על ייעוץ תעסוקתי: "זה היה קשה [להחליט מה ללמוד], את האמת, המלווה כיוון אותי... בעצם המלווה, חלק מהליווי, לא ידעתי, לא ידעתי שזה קיים אותו זמן, הוא אמר לי: 'יש דבר שנקרא ייעוץ תעסוקתי'". תומר הסביר שהשאלות, "מה אחרי הצבא, ומה ללמוד", עלו הרבה בעבודה מול המלווה, ואלו היו בין השאלות המרכזיות שבהן עסק: "זה משהו שדיברתי עם המלווה שלי... דיברנו על זה, ועשיתי הכוונה מקצועית וכו'. אז בטח, זה היה נושא שטיפלנו בו הרבה. לאן ללכת אחרי הצבא, זה שאלת השאלות".

ב. הקניית כישורים ומיומנויות לא מוחשיים

1. **מענה רגשי:** רבים מהצעירים תיארו את עבודת המלווה האישי באמצעות **דוגמאות מעולם הטיפול. מדבריהם ניכר כי חוו תהליך טיפולי רגשי משמעותי, נהנו מקבלת תמיכה ומענה רגשי ועברו תהליך של התבוננות על דפוסים ומרכיבים אישיותיים. חלקם סיפרו על העזרה המשמעותית שקיבלו מהמלווה, בעיקר על רקע מעברים ומשברים, למשל בתקופה שבין סיום הלימודים הגבוהים ותחילת עבודה. תומר תיאר את העזרה שקיבל בתקופה זו:**

> אני חושב שהתקופה ההיא הייתה תקופה מאוד משמעותית בתכנית [תחילת עבודה לאחר הלימודים הגבוהים]. הייתה תקופה קשה שהייתי חייב לשתף, לשפוך ולהוציא את כל מה שיש על הלב, כי לא היה, בעבודה לא היה לי עם

מי לדבר. זה היה ממש קשה, באמת, זה אחת התקופות הכי קשות שהיו לי, והתכנית הייתה שם, כמו כל תקופה אחרת. התכנית הייתה שם... לא היה להם הרבה פתרונות בשבילי, אבל מספיק שמישהו שומע אותך ומבין אותך, זה אולי פתטי, אבל... אבל זה עוזר.

גם גנץ תיאר חוויה של קבלת עזרה ותמיכה רגשית מהמלווה האישית בעת תקופת מעבר ומשבר:

למעשה, בעקבות הטיפול או בעקבות הליווי ב"למרחב", אנחנו... אני הצלחתי בסיוע של יונתן לעשות את המעבר בצורה חלקה... היה ברדק מאוד גדול, הייתי צריך לעשות המון משימות בשביל מעבר... אז בעצם הצלחנו לעבור את זה ולהגדיר, לעשות איזה שהוא סדר בדברים... כל התקופה הזאת הייתה מאוד טעונה מעמסה רגשית.

קרן סיפרה על הפגישות הפרטניות עם המלווה כמשמעותיות ביותר, וציינה כי היוו בשבילה מקום שהיה רק שלה, לדבר על מה שמטריד אותה ולצאת עם תובנות חדשות:

גם הפגישות הפרטניות זה היה כל עולמי, חיכיתי, באמת למדתי להיעזר בפגישות האלה, בשבילי... כאילו, הייתי באה והייתי יודעת שזה השעה שלי, ופה אני יכולה לשפוך ולדבר על מה שאני, מה שמטריד אותי... זה היה... מדברים על זה, רואים מה אפשר לעשות עם זה, וככה, כל הזמן, כל פעם שהייתי מגיעה לפגישה, הייתי יוצאת עם תובנות חדשות.

גבריאלה דיברה על הקשר ארוך הטווח עם המלווה האישית ועל התובנות המשמעותיות על עצמה שעלו בתהליך הליווי שעברה:

אני, עם חגית, אני פתחתי דברים שכאילו לא חשבתי שאני אפתח, אני הגעתי למסקנות ותובנות שלא הבנתי על עצמי, שלא... את לא מודעת להם, כל מיני דברים לגבי החיים, לגבי... איך אני אגיד את זה, הפצעים שיש לי. זה מאוד עוזר, לעבוד על זה, לפתוח את זה... אני חושבת שמה שבעיקר היה לי משמעותי זה שכאילו פעם ראשונה ב"למרחב" התחלתי לפתוח על עצמי... אני רואה את זה כדבר הכי משמעותי, כי דרך הטיפול, אני הרגשתי שאם לא הייתי עובדת שם על דברים עם עצמי, זה היה פוגע בהמשך שלי, בעתיד שלי. אז זה למה זה מבחינתי היה הכי משמעותי.

2. **עבודה על יחסים בין-אישיים וזוגיות**: צעירים רבים התייחסו לעזרה **שקיבלו בכל הנוגע ליצירה ושמירה של יחסים בין-אישיים בכלל ויחסים זוגיים בפרט. חלק מהם ציין כי עבודה על נושא זה הייתה משמעותית לביסוס רווחתם ואיכות חייהם. גנץ סיפר:**

בתקופה הזאת אני פוגש בחורה. עם כל הקשיים שלי ליצור קשר חברי, שלא לדבר על קשר רומנטי, קשר רגשי מעבר ל"שלום". ובעצם התהליך הזה... הוא

הצליח ללוות אותי ולרכך, ובעצם הוא אפשר לי להיפתח ולהכניס מישהו לחיים שלי. לכן אני אומר [שזה] השלב הכי משמעותי שלי ב"למרחב", במסגרת, וגם יש [לו] תרומה מאוד משמעותית למי שאני היום, לפחות בחלק מהתחומים.

גם קרן התייחסה לעזרה שקיבלה בנושא זוגיות: "בזוגיות בלפתור דברים שאני לא יודעת איך זה במשפחות נורמטיביות, עם מי מדברים, מי מלווה, מי מנחה. אני לא היה לי את זה, והם נתנו לי את המענה לזה". תומר הסביר כי נושא האינטימיות הזוגית הוא נושא רגיש שקשה לדבר עליו, אך משמעותי: "המלווה האחרונה שהייתה לי, ממש כל כך רצתה, ראיתי בעיניים שלה שהיא כל כך רוצה שתהיה לי זוגיות, והיא כמעט כל פגישה, למרות שזה היה נושא שלא אהבתי לדבר עליו, כי זה נושא רגיש, בכל זאת היא התעקשה, כי הבינה שזה נושא חשוב, וזה נושא שלא קל לדבר עליו, אבל מדברים עליו, כי זה נושא משמעותי".

3. **ניהול קשיים מול הורים ומשפחה:** חלק מהמרואיינים סיפרו על העזרה שקיבלו מהמלווה האישי בניהול היחסים עם הוריהם ומשפחתם. יאיר הסביר את חשיבות הליווי והעזרה בתקופה זו:

התנהלות של כל אלה [כישורים מוחשיים] יחד עם קושי, למשל משפחתי, שיש לך, נניח סתם יש לך אימא חולה או אבא, אני לא יודע מה, כל מיני דוגמאות, אז הוא עוזר לך איך להתנהל... אתה הופך להיות בשלב מסוים נגיד בוגר, האימא והאבא של ההורים שלך... אתה צריך להתנהל מולם ולנהל את הבעיות האלה, יחד עם החיים שלך בעצם, אתה צריך ליווי שם, הליווי שם מדרבן, דוחף, עוזר לך להתעסק עם הדברים האלה.

תומר סיפר על העידוד שקיבל באותה תקופה: "ההחלטה לצאת מהבית, זאת אומרת היה... היו עליי לחצים מטורפים באותה תקופה, ומי שעזר לי ונתן לי אומץ לעזוב בזמנו זה המלווה. היא דחפה אותי לשם. היא לא אמרה לי: 'תקשיב, אתה חייב לצאת', אבל היא הובילה אותי לשם, היא צדקה במיליון אחוז".

תמה שלישית: מערכת היחסים וטיב הקשר עם המלווה

לכל המרואיינים היו תחושות חיוביות מאוד מהקשר עם המלווה האישי, ובעיקר מהקשר הארוך או המשמעותי ביותר שחוו (חלק מהמרואיינים לוו על ידי כמה מלווים). עם זאת, חלקם התייחסו גם לאתגרים בקשר מלווה–צעיר ולהתמודדות עם אתגרים אלו.

א. תיאור תחושות חיוביות מהקשר עם המלווה

1. **תחושות של צורך בקשר מלווה–צעיר:** חלק מהצעירים סיפרו כי בתקופות מסוימות הרגישו צורך גדול להיפגש עם המלווה, וכי המפגש היה משמעותי ומרכזי בחייהם. קרן סיפרה: "הייתה לי תקופה שהרגשתי, [ש]כל מה שאני רוצה זה לבוא ולדבר עם המלווה שלי. היה לנו פעמיים פגישה של שעתיים

במהלך השבוע, כאילו לאיזה תקופה". תומר חיזק את דברי קרן: "היו פגישות והיו תקופות שזה היה לי לעזר בצורה משמעותית, זאת אומרת חיכיתי לפגישה, חיכיתי". דני הוסיף: "לי זה היה דבר מאוד מרכזי בחיים. גם אני זוכר שתמיד קבעתי אתה פגישות ליום [מסוים], כי זה היה בדיוק אמצע השבוע, ואני אדם כזה מחושב, אז זה כאילו היה הדבר המרכזי בשבוע".

2. **תחושת "אני במרכז" בתוך הקשר מלווה–צעיר:** הצעירים נתנו דוגמאות למצבים שבהם הרגישו כי הם מקבלים מקום משמעותי בתוך הקשר עם המלווה האישי. מדבריהם עולה תחושה חזקה שהמלווה ראה אותם, "שׂם אותם במרכז", גם אם במחוות קטנות, ונתן להם מקום שהיה רק שלהם. מירב סיפרה:

> היא אפילו באה לסיום תואר שלי, אחרי שכבר סיימתי את התכנית, משהו כמו שנה אחרי... ואז... אני רואה מישהי שנראית בדיוק כמו חן באה ומחבקת אותי... אני אפילו לא האמנתי שכלית שזה באמת קורה, כי אני לא חשבתי שאני משמעותית כמו [ש]בסופו של דבר התגליתי שכן... ואז ודווקא דברים כאלה גורמים לך להבין עד כמה.

תומר תיאר עד כמה המחוות הקטנות היו משמעותיות:

> נוצר קשר עמוק מאוד, חזק מאוד ביני לבין המלווה, אני מדבר אתך על דברים קטנים, כמו להגיד "מזל טוב". אני זוכר שהייתי חייל בצבא, אז שלחו לי משלוח מנות, כיף כזה פתאום לקבל משלוח מנות בדואר, שאף אחד לא מקבל, רק אתה מקבל. וטלפון, הם לא מפספסים להגיד "מזל טוב", ופעם בשבועיים "שלום, מה נשמע מה שלומך, איך הולך, איך מתקדם, אתה צריך משהו?"

ליאן הדגישה בהקשר הזה את התחושה שיש מישהי שהיא כולה בשבילה: "אני חושבת שגם בתוך תוכי חיפשתי איזה שהוא כיוון, לא היה לי כיוון, וזה היה כמו בית. שהייתי באה, שותה קפה, יושבת, מדברת על החיים שלי, מדברת עם מישהי שהיא כל כולה שם בשבילי, שמכוונת אותי, שמייעצת לי".

3. **תחושת הדדיות וחברות בתוך הקשר:** חלק מהמרואיינים התייחסו לתחושה **של קרבה והדדיות בקשר עם המלווה. הם הרגישו פתיחות וכך הצליחו לשתף ולהיפתח. מירב סיפרה:**

> עם חן זה היה ממש דיאלוג, הרגשתי שאני מדברת עם חברה, כך שיכולתי להיפתח יותר. פתאום דיברתי על דברים שאני מדברת עם החברה הכי טובה שלי. אם היו לי בעיות עם חברה הכי טובה, אז יכולתי ממש, אני תקשרתי אִתה הרבה יותר פתוח... הרגשתי יותר בנוח ויותר קרובה לחן, כאילו היה פחות דיסטנס.

יאיר תיאר את תחושת הקשר: "משהו שם מהר תפס אותי, משהו באינטראקצייה הזאת, משהו ב'כימיה'. ממש תפס אותי וזהו. ואז היינו, אנחנו ביחד משהו כמו

תשע שנים הליווי הזה בעצם, תשע או עשר... הליווי אתו היה שונה לגמרי, ממש פתוח, ממש חופשי, שיחה כמו חבר. לא הרגשתי כמו מישהו – איך הם קוראים לזה פה – 'מטופל'".

4. **תחושה של קשר מלמד – "כמו ללמוד ללכת":** חלק מהמרואיינים **התייחסו לדברים שלמדו במסגרת הקשר עם המלווה**. קרן סיפרה: "**זה כמו לבוא וללמוד ללכת. כי באתי בלי כלים, בלי שום דבר... גם היום, [כ]שאני לא בתכנית, זה עבודה עם עצמי כל הזמן, ואין יום שאני לא נזכרת בתכנית, או אם אני צריכה עכשיו לקחת החלטה, אז יש לי את הקול של המלווה שלי, וזהו**". ליאן הוסיפה: "היא עזרה לי, והיא הבינה אותי... **לימדה אותי איך לבקש עזרה, להגיד שזה בסדר, אפילו לכתוב את הבקשה למלגה שלא יכולתי, לא העזתי לכתוב את זה, לא ידעתי איך לכתוב שאני זקוקה לעזרה**".

ב. אתגרים בקשר מלווה–צעיר וההתמודדות אתם לפי תפיסת הבוגרים

אף שהליווי האישי נתפס כמענה העיקרי והמשמעותי ביותר, רבים מהצעירים התייחסו גם לצדדים מורכבים שעולים בתוך הקשר עם המלווה:

1. **אתגרי הקשר המקצועי:** קושי אחד מתייחס **למחויבות להגיע לפגישה השבועית עם המלווה, מחויבות שמובילה אף לתחושת עומס ומאמץ**. תומר הסביר:

> הדבר היחידי שקצת הטריד את כולם זה שצריך להיפגש ברמה שבועית. זה קצת זמן, קצת מאמץ להגיע עד לתכנית ולהיפגש עם המלווה. ואני יודע שהרבה אנשים פשוט נשרו מהתכנית כי לא היה להם סבלנות לדבר הזה... זה להיות עקבי, זאת אומרת למשל יש לך פגישות שלא בא לך עכשיו לבוא אליהם, זאת אומרת לא בא לי עכשיו להיפגש עם המלווה שלי, אין לי עצבים, אני עייף, זה לשבת שנייה עם עצמך, להגיד: "זה חלק, יש לי מחויבות פה, אני צריך לבוא גם שלא בא לי, וזה חלק מהתפקיד שלי בתור צעיר".

חלק מהמרואיינים התייחסו לקושי לנהל קשר מקצועי שכלל בתוכו **גבולות ברורים ואי-שוויון**. יאיר סיפר: "בגדול, השיחה היא עליך, גם תמיד הוא מכוון אותך בשיחות... שם היה קושי לי, הייתי מעלה את זה כל הזמן, שם היה קושי גדול, כי חיפשתי חבר במקום פה, מישהו שאני, שאתה מדבר עם חבר, השיתוף שלך שונה, לא יודע אם הרבה יותר גדול. אבל שונה".

אתגר מרכזי בתהליך הליווי האישי הוא מצב שבו **המלווה עוזב** את הארגון בטרם הצעיר סיים את השהות בתכנית. תומר סיפר על התהליך שעבר בעת פרידות מהמלווים שעזבו:

> זה לא היה פשוט, עם שמרית [מלווה ראשונה] הייתי חמש שנים או ארבע שנים... ואז זה היה לא פשוט, ומלווה אחרי שמרית היה יניב [מלווה שני], שזה היה משהו אחר... ושוב יש את התהליך ההתחלתי שבו לוקח זמן עד

> שאתה נפתח, זה קצת מתיש לספר את כל הסיפור שלך מחדש, דברים שהיו ברורים מאליו לשמרית, ולא הייתי צריך להסביר למה זה ככה, אני צריך לספר הכול מהתחלה... אבל לאט לאט אתה מבין שכדאי לך לעשות את זה כמה שיותר מהר כי זה לטובתך. וכל מלווה יש לו את היתרונות ואת הגישה שלו. מכל אחד לקחתי את הדברים הטובים, זאת אומרת. אבל בסופו של דבר אני חושב שלמרות שהחלפתי מלווים, כל אחד ואחד מהם ענה לי על הצורך שבו יש מי שמקשיב לך, יש מי שמלווה אותך, יש מי שמוביל אותך, יש מי שמייעץ לך.

2. **מצבים של חילוקי דעות:** היו גם מצבים של חילוקי דעות בין הצעירים למלווים בנוגע **לקבלת החלטות** משמעותיות בחייהם. גבריאלה סיפרה: "היא [המלווה] פחות תמכה בנושא הזה שאני רוצה לטוס אחרי הצבא. היא אומרת לי: 'מה עכשיו', לא חסכתי שקל, לקחתי הלוואה מהבנק, ואמרתי: 'לא אכפת לי מה, אני טסה...' אבל בסופו של דבר אני לקחתי את ההחלטה, ואני הסברתי לה למה זה כל כך חשוב לי, ולמה זה וכמה אני רוצה את זה".

חלק מהמרואיינים התייחסו למורכבות שעולה בקשר עם המלווה סביב **הנושאים הכלכליים** – בנוגע להכוונת הצעיר בניהול תקציבו או בנוגע לקבלת תמיכה כלכלית מהארגון. יאיר סיפר:

> לי היה קשה עם העניין הזה בהתחלה, לא מהר, גם הרגשתי שזה חודר לי יותר מדי לכיס, וגם הרגשתי שאני לא בטוח אצליח לעמוד בהתנהלות הזאת, זה פשוט להיות עקבי, זה לשים לב, מה [ה]הוצאות, מה [ה]הכנסות שלך... אז לי זה הציק, לי זה קצת הפריע בהתחלה בקטע הזה... שמשהו כמו שלוש שנים אחרי צבא, חזרתי מחו"ל, ואז התחלנו עם הדברים האלה, עם ההתעסקות של ההתנהלות הכספית בעצם, איך מתנהלים עם כסף.

3. **תחושת חוסר "כימיה" בין מלווה לצעיר:** היו מצבים או תקופות שבהם חלק מהצעירים חוו תחושות חיוביות פחות כלפי הקשר עם המלווה. הם הביעו תחושות של חוסר "כימיה" ותקשורת ביניהם. תחושות אלה הובילו בדרך כלל לחילופי מלווים. יאיר סיפר על מלווה ראשונה שליוותה אותו שנה, ולאחר עזיבתה, קיבל מלווה אחר שליווה אותו במשך כשמונה שנים. הוא תיאר:

> במשך שנה היה נחמד, אבל לא יותר מזה. לא היה כל כך "כימיה" ביני ובין העובדת סוציאלית... יכול מאוד להיות שהגישה שלה, איך שאני רואה את זה, הגישה הזאת, אני נזכר עכשיו גיל 18, של איך הרגשת או מה אתה חושב, הגישה המתייפייפת בעיניי, אז לא הייתי מסתכל על זה ככה, אבל הייתי מרגיש את זה, אז יכול להיות שם היה את ההתנגדות מצדי. אז הייתי בא, והייתי מאוד מופנם, לא הייתי מספר הרבה, לא הייתי מדבר... אחרי שנה היא עזבה. אז הביאו לי את דביר [המלווה השני].

תמה רביעית: הערכת הליווי האישי כמקדם חוסן

תמה זו מתארת כיצד הצעירים תופסים עצמם היום, במבט רטרוספקטיבי, ומה לדעתם קיבלו מהתכנית לחיים. כל הצעירים ציינו כי לתכנית היה תפקיד מרכזי בגיבוש הזהות ותפיסת העצמי שלהם בשני תחומים עיקריים: הקניית מודעות עצמית ובשלות רגשית וחיזוק תחושות ההערכה והמסוגלות העצמיות.

א. מודעות עצמית ובשלות רגשית

גבריאלה סיפרה:

> אני חושבת שמה שבעיקר היה לי משמעותי זה שכאילו פעם ראשונה ב"למרחב" התחלתי לפתוח על עצמי... כאילו, לפני זה, בפנימייה, את יודעת... לא התקרבתי יותר מדי לעובדים סוציאליים... אני רואה את זה [את המפגשים עם חגית] כדבר הכי משמעותי, כי דרך הטיפול, אני הרגשתי שאם לא הייתי עובדת שם על דברים עם עצמי, זה היה פוגע בהמשך שלי, בעתיד שלי. אז זה למה זה מבחינתי היה הכי משמעותי.

קרן תיארה כיצד למדה להתמודד עם הרגשות שלה:

> למשל הפחד הכי גדול שלי בגלל שאני גדלתי בלי הורים, זה להיות הורה בעצמי. כי אין לי מקור לחיקוי... אני גם לא יודעת אם יהיה לי מספיק סבלנות, דברים שבחיים שלי אני לא חושבת שהייתי חושבת עליהם, אם לא הייתי מגיעה למצב של בשלות, כאילו להתמודד עם כל הרגשות, ובגלל שאני יודעת שלי לא היה משפחה נורמטיבית, אז אני לא יודעת איך אני אהיה בתור הורה... כי באתי בלי כלים, בלי שום דבר, ידעתי את ההישרדות [ה]יום-יומית... המלווה שלי לימדה אותי להתמודד עם הרגשות והתפרצויות...

ב. חיזוק תחושת מסוגלות והערכה עצמית

יואב סיפר על תחושת ההעצמה:

> במבט לאחור, זה היה משהו מאוד מעצים... מאוד משמעותי... בואי נגיד כמו ב[... (מגבלה אישית)] שלי, שבהתחלה עבדתי בשטיפת כלים... ועכשיו אני עובד ב[... (עבודה מאתגרת)] זה מאוד פרונט, זה מאוד... זה חלק אחד שאני יותר... יש לי את הביטחון העצמי, וזה משהו אחד. משהו שני, זה בכישורי החיים בכלל, שאני גר לבד, בדירה שכורה, עובד, לא טריוויאלי כל כך. למדתי גם כן, זה לא טריוויאלי שלמדתי... אז יש את השיחות באמת שזה משהו שחסר, להתלבט, של מה טוב יותר, מה פחות טוב, אבל אני חושב שהגיע הזמן שאני אעשה את זה עם עצמי.

ליאן הוסיפה: "[העובדה] שידעתי שאני יכולה לבקש עזרה, ואני יודעת שעוזרים לי, אז זה כן נתן לי 'פוש' להתקדם, וכן להצליח, וכן לסיים בהצטיינות את התואר, וכן לעשות

מה שאני אוהבת, ולא סתם ללכת ללמוד משהו או להתחיל לימודים ולהפסיק אותם באמצע. זה נתן לי המון המון מוטיבציה והקלה".

קרן סיפרה על התהליך שעברה בתכנית:

> מאיפה שהייתי כאילו, משולי [ה]חברה, הייתי הכי לא במקום של "לתת", לא יודעת, כאילו הייתי עם עצמי בהישרדות שלי ביום-יום, לא, לא חשבתי יותר מדי על מה קורה בעולם. ואז, כאילו, גם המלווה שלי ראתה את השינוי הזה, ואני אומרת: "מה, זה בטח איזה כוח עליון, לא יכול להיות שאני ככה פתאום השתניתי". ואז את מסתכלת אחורה ואת מדפדפת כזה בשנים, וזה, כל שנה זה היה כאילו, איזה שהוא תהליך, משהו קרה שם.

דיון

המחקר בחן את חוויית הליווי האישי של בוגרי תכנית "למרחב" ואת המשמעויות שהם מייחסים לו. כפי שהוצג באיור 1, ניתוח הראיונות הניב ארבע תמות: המשגה תיאורית של תפקיד המלווה, תחומי התערבויותיו, טיב מערכת היחסים מלווה–צעיר והערכת הליווי כמקדם חוסן. ממצאי המחקר משרטטים המשגה כוללנית של תפקיד המלווה האישי לבוגרי השמות חוץ-ביתיות. המודל מבוסס על האופן שבו תפסו הצעירים רטרוספקטיבית את הקשר שהיה להם עם המלווה ועל המשמעויות השונות שייחסו למערכת יחסים ייחודית זו.

המלווה האישי – מודל כוללני להמשגת התפקיד

המונח "ליווי אישי" (mentoring) מתאר סוגים שונים של מערכות יחסים, והספרות חסרה תיאור או הגדרה אחידה שלו, בפרט כמענה עבור בוגרי השמות (Spencer et al., 2010). חוסר זה משקף גם את דלות הסטנדרטים בעיצוב תכניות ליווי עבור אוכלוסייה זו (Rhodes & Lowe, 2008). המחקר הנוכחי הציע המשגה כוללנית ומקיפה לליווי ארוך טווח של בוגרי השמות חוץ-ביתיות (ראו איור 2). המודל מבוסס על תפיסותיהם של משתתפי המחקר, ולו שני ממדים: האחד מגדיר את התפקיד על רצף שבין האישי למקצועי – קצה הרצף האישי מבטא את תחושותיו של הצעיר לגבי פונקציות משפחתיות או הוריות חסרות שהמלווה מילא עבורו, ואילו בקצה הרצף המקצועי נמצאות תחושותיו של הצעיר לגבי הפונקציות הטיפוליות והמקצועיות של המלווה; הממד השני מתאר את תחומי ההתערבות של המלווה על פני רצף שבין הקונקרטי לרגשי – קצה הרצף הקונקרטי מבטא את חוויית הצעיר בנוגע לעזרה שקיבל בתחום הכישורים המוחשיים או האינסטרומנטליים, כמו הכוונה כלכלית (למשל עזרה בניהול תקציב, עזרה בנושא הדיור או מיצוי זכויות). בקצה הרצף הרגשי מתוארת חוויית הצעיר בתחומים שנגעו להקניית כישורים ומיומנויות לא מוחשיים (למשל מתן תמיכה, ביסוס הערכה ומודעות עצמית או עיבוד וחשיפת תכנים אישיים-רגשיים).

איור 2: מודל כוללני להמשגת תפקיד המלווה האישי לבוגרי השמות חוץ-ביתיות

ממד 1: הגדרה תיאורית לתפקיד

אישי——משפחה——חבר——מורה דרך——מאמן——מטפל רגשי——**מקצועי**

ממד 2: תחומי התערבות המלווה למילוי צורכי הצעיר

קונקרטי	**הכוונה כלכלית**	**קבלת החלטות**	**יחסים בין-אישיים**	**אישי-רגשי**	**רגשי**
הקניית כישורים מוחשיים	› ניהול תקציב › דיור › מיצוי זכויות	› לימודים › תעסוקה	› סביבה חברתית › סביבה מקצועית › זוגיות › משפחה	› תמיכה › מודעות עצמית › הערכה עצמית › עיבוד תכנים רגשיים	**הקניית כישורים לא מוחשיים**

כפי שעולה מממצאי המחקר, הליווי האישי של בוגרי השמות חוץ-ביתיות כולל תפקידים רבים, המצריכים הן גמישות והן שילוב של פונקציות משפחתיות וחברתיות שחסרות לצעירים עם פונקציות מקצועיות וטיפוליות. משתתפי המחקר סיפרו שהמלווים היו בה בעת חלופה למשפחה ודמויות מקצועיות שניתן להיעזר בהן. לריבוי תפקידי המלווה, כפי שעולה מממצאי המחקר ומוצג במודל, משמעויות שונות: ראשית, ניתן לראות שהמלווה נדרש לגמישות ותנועה בין התפקידים השונים, על פי צרכיו האישיים של הצעיר. חשיבותה של גמישות זו בתפקיד מקבלת חיזוק מהספרות, שממנה עולה כי היכולת של המלווה להתאים את התערבותו לצורכי הצעיר היא אינדיקטור משמעותי ליעילות היחסים (Rhodes & Lowe, 2008); שנית, השילוב בין פונקציות משפחתיות למקצועיות מדגיש את העובדה שהצעירים סובלים מהיעדר כישורים ומיומנויות חיים, אשר בדרך כלל נרכשים במסגרת המשפחה. כך, בניגוד להגדרות אחרות שקיימות בספרות ומדגישות את התפקיד המקצועי של המלווה האישי (ראו לדוגמה Clayden & Stein, 2005; Kendrick et al., 2005), הגדרת התפקיד שעולה מהמחקר הנוכחי מבטאת בתוכה את החוויה הרגשית העמוקה ממערכת היחסים עם המלווה, מעצם היותו דמות הממלאת פונקציות משפחתיות חלופיות.

מאיור 2 עולה כי ככל שתחומי ההתערבות קונקרטיים יותר, תפקיד המלווה הוא אישי יותר, וההפך – ככל שתחומי ההתערבות רגשיים יותר, תפקיד המלווה נוטה להיות מקצועי יותר. לדוגמה, מציאת דיור או ניהול תקציב הם מיומנויות שבדרך כלל נרכשות במסגרת המשפחה; לעומת זאת, תמיכה רגשית מתקבלת לרוב באמצעות קשר עם איש מקצוע, ובמסגרת קשר זה נעשה גם עיבוד תכנים אישיים. במחקר הנוכחי ראינו שגם הקניית מיומנויות מוחשיות במסגרת הליווי האישי (כמו עזרה בקריאת חוזה שכירות, בניהול התקציב, או בקבלת החלטות) מעניקה לצעיר תחושת ביטחון ותחושה שיש לו "עורף" – שהוא אינו לבד. נראה שלהתייחסות לצרכים מוחשיים – שבדרך כלל נעשית במסגרת המעטפת המשפחתית – כחלק מהליווי האישי, הייתה גם משמעות רגשית עבור הצעירים. בדומה, סטיין (Stein, 2008) טען שעזרה קונקרטית

לבוגרי השמות חוץ-ביתיות (כמו במציאת דיור) בשילוב תמיכה אישית ומקצועית היא מכרעת לרווחתם ולבריאותם הנפשית.

ממצאים אלו, המשרטטים את תפקיד המלווה האישי כמענה כוללני, מקבלים חיזוק גם מהספרות על קידום החוסן של בוגרי השמות חוץ-ביתיות. לשם כך יש צורך במתן מענה כוללני ומקיף לאורך חייהם – במהלך ההשמה, במעבר לחיים עצמאיים ולאחר עזיבת ההשמה (Stein, 2008). אם בעבר התמקדה ההכנה לחיים עצמאיים בעיקר במיומנויות פרקטיות, כמו קורסים במשק בית, היום מושם דגש רב יותר על מענה כוללני, המאגד בתוכו הקניית מיומנויות פרקטיות, רגשיות ובין-אישיות (Newman & Blackburn, 2002; Stein, 2006b, 2008). נוסף על כך, הספרות מחדדת את הצורך להבין את החוויה הרגשית העמוקה שנוצרת בתוך מערכת היחסים עם המלווה, שכן אחד ממקדמי החוסן עבור צעירים ונוער בסיכון הוא מערכת יחסים משמעותית עם דמות בוגרת ותומכת הנמשכת לאורך זמן (DuBois et al., 2002; Newman & Blackburn, 2002; Philip & Spratt, 2007; Rhodes & Lowe, 2008; Southwick, et al., 2007; Stein, 2006b).

טיב הקשר מלווה–צעיר

ממצאי מחקרנו מצביעים באופן ברור על קשר רגשי ועמוק שנוצר בין הצעיר למלווה. כל משתתפי המחקר התייחסו למערכת יחסים זו, סיפרו על איכות הקשר וטיבו והביעו תחושות חיוביות מהקשר, ורבים חוו אותו כקרוב ומשמעותי מאוד. נראה שדמות המלווה הייתה עבורם דמות בטוחה ויציבה, שניתן להיעזר בה במגוון תחומי חיים. רבים מהמשתתפים חשו שהמלווה רואה אותם ושם אותם במרכז, ולו במחוות קטנות שמציינות שיש מקום שהוא "רק שלהם", תחושה שהייתה משמעותית מאוד עבורם. נראה שלנוכחותה של דמות בוגרת, קבועה ותומכת – חבר, בן משפחה או איש מקצוע – יש תרומה לחוסן של צעירים בסיכון (DuBois et al., 2002; Newman & Blackburn, 2002; Philip & Spratt, 2007; Rhodes & Lowe, 2008; Southwick et al., 2007; Stein, 2006b). דמות בוגרת מלווה יכולה לספק אמון ותמיכה, להיות שותפה לשיח על ערכים, להקנות ידע וכישורים, להוות מודל והשראה ולסייע בשיפור היכולות הבין-אישיות ובטיפוח ביטחון עצמי (Southwick et al., 2007).

ממצאי מחקרנו מחדדים את הצורך בקשר המבוסס על אמון, ביטחון ויציבות עבור צעירים בוגרי השמות חוץ-ביתיות. הם מעידים על כך שהמסגרת היציבה שכללה תמיכה רגשית חזקה היוותה עבורם בסיס לבגרות ולחיים עצמאיים בטוחים. חיזוק היכולת לבסס אמון במערכות יחסים באמצעות זמינות הדמויות המטפלות ואמינותן עזרה לצעירים לבסס את חוסנם ולצלוח את המעבר לבגרות. מחקרים שבדקו את תועלת הליווי בהקשר של ילדי אומנה (בגילים נמוכים, בעודם במסגרת החוץ-ביתית) מדגישים את חשיבות הקשר הרגשי שנוצר בין המלווה לילד. כפי שעולה גם מהמחקר הנוכחי, החיבור שנוצר בין מלווה לילד נחשב ללב לבו של תהליך הליווי (Spencer et al., 2010).

ביסוס קשר קרוב ומשמעותי בין מלווה לצעיר מצריך מילוי תנאים מסוימים. המחקרים המעטים שבדקו את יעילותן של תכניות ליווי אישי מצביעים על משך זמן

היחסים כגורם מכריע במידת יעילותם. ככל שמערכת היחסים נמשכת זמן רב יותר, כך ההשפעות על מצבם של הצעירים חיוביות יותר (DuBois et al., 2002; Rhodes & Lowe, 2008; Southwick et al., 2007). משך זמן הליווי הממוצע במחקרנו היה 8.2 שנים. פרק זמן ארוך ומשמעותי כזה מאפשר בנייה של מערכת יחסים עמוקה, שבה המלווה נותן לצעיר מענה כוללני ומקיף במגוון תחומי החיים. מערכת יחסים ארוכת שנים כזו עם דמות קבועה ותומכת מאפשרת גם לבסס תחושת אמון וביטחון, ומתאפשרת התאמה של המענים לצרכים המשתנים של הצעיר. בהקשר זה, משך הזמן כגורם יחיד אינו מספיק. הקשר צריך להיות רציף, סדיר וקבוע לאורך זמן, כדי לאפשר את ביסוס תחושת הביטחון וההתקשרות של החניך גם אל המלווה וגם במערכות יחסים אחרות (Rhodes & Lowe, 2008; Southwick et al., 2007). כמו כן, הקשר צריך להיות מאוזן באמצעות מבנה ומטרות ברורים. כך מתחדד הצורך בתפקיד המלווה כבעל מומחיות מקצועית, שיהיה יותר מאשר "חבר טוב" (DuBois et al., 2002; Rhodes & Lowe, 2008).

מנגד, ממצאי המחקר הנוכחי מראים כי האתגרים שעלו ממערכת היחסים עם המלווה היו דווקא כאלו שעלו מתוך הקשר המקצועי: מחויבות, גבולות ופרידה. לדוגמה, צעירים אחדים דיברו על הקושי שמתלווה למחויבות להתמיד בפגישות שבועיות או על הרצון לקשר חברי יותר מאשר מקצועי עם המלווה. עם זאת, הצעירים הצליחו להתמודד עם האתגר ואף להסתגל אליו, וחלקם אף ראה אותו כחיובי ומלמד. נוסף על כך, חלקם זכרו את חוויית הפרידה ממלווה שעוזב לאחר כמה שנים כמתסכלת וקשה, אך גם העידו על חוויה של הצלחה כאשר נקשרו בצורה טובה למלווה החדש; מחד גיסא, פרידה ממלווה אישי היא קשה ומשמעותית, ומאידך גיסא, היא מזמנת לצעיר הזדמנות ללמוד כיצד להתמודד עם פרידות נוספות בחייו. את ההבדלים בין ממצאי המחקר לספרות ניתן אולי להסביר באמצעות מודל המשגת התפקיד המוצע, שלפיו מילוי פונקציות אישיות כרוך במילוי אלה המקצועיות על פני רצף ולפי צרכיו של הצעיר. לכן, שילוב בין הפונקציות השונות הכרחי על מנת לבסס מערכת יחסים אינטימית, קרובה ובטוחה.

הערכת הליווי כמקדם חוסן

תמה זו מתארת במבט לאחור את תפיסת העצמי של הצעירים, לאור הקשר עם המלווה. ה"בגרות הצומחת", שמתרחשת בין שנות החיים 18–25 היא תקופת שינויים משמעותית לגיבוש ובסיסו הזהות של אנשים צעירים. בשלב התפתחותי זה צעירים חווים תהליך של שינוי וחקירת אפשרויות חיים שונות (Arnett, 2000). הממצאים שלנו מראים שהצעירים במחקר חשו שלליווי היה תפקיד מרכזי בגיבוש זהותם ובביסוס תפיסת עצמי חיובית יותר. במבט לאחור, ניכר כי הם תפסו את עצמם בזמן המחקר כבעלי כישורים אישיים, רגשיים וחברתיים טובים יותר, בעיקר בזכות הליווי בתכנית. הספרות שעוסקת בהקניית כישורים ומיומנויות רגשיים מצביעה עליהם כגורמים מקדמי חוסן (Newman & Blackburn, 2002; Stein, 2006b, 2008), והשליטה במיומנויות אלו נותנת לצעיר תחושה של הצלחה ומשמעותית לתפיסתו והערכתו העצמיות (Nollan et al., 2000). ממצא זה

נמצא בהלימה לממצאי אחד המחקרים המעטים שנערכו בנושא, שבו רואיינו צעירים בוגרי השמות אשר לוו במשך חצי שנה עד שלוש שנים. הצעירים דיווחו על שיפור בהערכה העצמית ובביטחון העצמי ובביסוס תחושת יציבות ועל רכישת כישורים לחיים עצמאיים וכישורים חברתיים (Clayden & Stein, 2005).

במחקר הנוכחי, חלק מהצעירים דיווחו כי הבשלות הרגשית והמודעות העצמית שהם חשים כיום הן בזכות הליווי בתכנית בכלל והליווי האישי בפרט. כחלק מתהליך הליווי התמודדו הצעירים עם תהליכי למידה בכל הנוגע להתבוננות עצמית וויסות רגשות ועיבודם. המשתתפים ראו בכלים אלה אמצעי הכרחי להצלחת תהליך המעבר לחיים עצמאיים ולאיכות חיים. לצד תהליכי התבוננות ומודעות עצמית, חלק מהצעירים דיווחו כי הליווי עזר להם לחזק גם את תחושת המסוגלות וההערכה העצמית והאיר את הצדדים החזקים הטמונים בהם. כך למשל, היו מי שסיפרו כי חוו תחושות הערכה עצמית ומסוגלות בעקבות תהליך אישי של קבלה והשלמה עצמית או באמצעות מטרות שהשיגו וכישורים שרכשו. ניכר כי הנרטיב האישי של צעירים אלו דווקא הגביר את תחושת הערך במקרים של הצלחה; עקב נתוני פתיחה נמוכים משל האחרים, ברגעים של צליחת אתגרים והשגת מטרות, תחושות הערך העצמי והמסוגלות התעצמו אף יותר. עזרה לבוגרי השמות בביסוס תחושת זהות חיובית, שכוללת פיתוח מודעות עצמית, הערכה עצמית ותחושת מסוגלות, היא הכרחית ביותר, בשל יכולתה לשפר את חוסנם ולסייע למעבר מיטיב לחיים עצמאיים כאנשים בוגרים (Gilligan, 2001).

מחקרים נוספים שבחנו את הנושא בקרב אוכלוסיות שונות מדגישים אף הם את חשיבות הקשר בין המלווה לחניך. מנסון ומקמילן בדקו את הליווי של בוגרי אומנה ומצאו קשר בין משך הליווי לירידה בתסמינים של דיכאון ומתח ועלייה בתחושת שביעות רצון מהחיים (Munson & McMillen, 2009). קשר רגשי חזק עם דמות בוגרת ויציבה שדואגת ותומכת נמצא קשור גם לתוצאות חיוביות, כמו: שיפור בהישגים לימודיים, תחושת ערך עצמי ושיפור בבעיות בתפקוד הרגשי וההתנהגותי (Southwick et al., 2007; Spencer et al., 2010). ספנסר ועמיתים ציינו כי למרות תמימות הדעים באשר לצורך של בוגרי השמות בעזרה כדי לאפשר מעבר מוצלח לבגרות, הדרך לספק תמיכה זו ברורה פחות (Spencer et al., 2010). ממצאי המחקר הנוכחי תורמים לספרות האמפירית המעטה בתחום זה ומצביעים על מענה הליווי כאפקטיבי ומשמעותי עבור צעירים אלו, מענה היכול אף לשנות חיים.

מגבלות המחקר

למחקר ראשוני זה מספר מגבלות, הנובעות הן מאופיו האיכותני והן מאופייה של תכנית ההתערבות שאותה בחן: ראשית, בדומה לכל מחקר איכותני, לא ניתן להכליל את הממצאים מהמדגם לאוכלוסייה רחבה יותר (שקדי, 2003). מטרת המחקר המרכזית הייתה לבנות המשגה של הליווי האישי, באמצעות קולם של בוגרי מסגרות חוץ-ביתיות שקיבלו מענה כזה; שנית, "למרחב" היא תכנית ייחודית, ומשתתפיה נבחרים בקפידה עוד בהיותם בפנימייה. הקריטריונים למיון מחמירים וכוללים מוטיבציה

גבוהה, יכולות קוגניטיביות טובות וכוחות של הצעיר. צירוף המאפיינים האלה אינו שכיח מאוד בקרב צעירים שגדלו במסגרות חוץ-ביתיות. כמו כן, רבים מצעירי התכנית הם בוגרי פנימיות חינוכיות, ורק מיעוטם מגיע ממסגרות חוץ-ביתיות אחרות, כגון משפחה אומנת או פנימיית רווחה. לכן, אוכלוסיית התכנית ברובה אינה משקפת את בוגרי המסגרות החוץ-ביתיות השונות בישראל. עם זאת, בוגרי התכנית מתמודדים עם קשיים הדומים לכל מי שסיימו מסגרת השמה חוץ-ביתית. בשונה מהאחרים, הם נהנים מתשומות יוצאות דופן בהיקפן ובאיכותן, ובשל כך מתאפשרת הצצה מעמיקה לדרך שעברו מאז סיימו את הפנימייה ועברו אל הבגרות הצעירה.

המלצות ומסקנות

על אף תמימות הדעים על כך שמצבם של בוגרי מסגרות השמה חוץ-ביתית הוא פגיע במיוחד, המענים המוצעים להם מצומצמים ולא מספקים (Arnett, 2007; Leathers & Testa, 2006; Munson & Mcmillen 2009; Nollan et al., 2000). גם בישראל אין עדיין מדיניות אחידה להתמודדות עם צורכי צעירים אלו (בנבנישתי וזעירא, 2008; גוטר-שגיא וניסקי, 2008). למרות השיח המתרחב על אודות הליווי האישי ככלי התערבות עיקרי לאוכלוסייה זו, הספרות לוקה בחסר בדבר הדרכים להוציאו אל הפועל. הסטנדרטים לבניית תכניות ליווי אישי ומדיניות אינם ברורים או אחידים. לכן, כדי לספק לצעירים ליווי מיטיב ועקיב, יש צורך קודם כול בהמשגה של התפקיד והבנה אופרטיבית של המשימות שאותן יש לכלול בו (Rhodes & Lowe, 2008). המחקר הנוכחי מציע מודל להמשגת תפקיד הליווי האישי, המתאר תפקיד מורכב, שכולל תחומי התערבות מגוונים. למלווה האישי תפקידים המשלבים חלופה להורים ולמשפחה עם פונקציות מקצועיות. כמו כן, תחומי ההתערבות של המלווה האישי נעים בין התערבות המקנה מיומנויות קונקרטיות לבין התערבות טיפולית בתחום הרגשי. ממצאי המחקר מציירים תפקיד מגוון, המצריך גמישות ויכולת תנועה בין תפקידים משתנים, לפי צורכי הצעיר. מכאן שיש מקום לפתח הכשרה לתפקיד כזה, שיהווה תחום התמחות ייחודי ושיספק מענה ייחודי לבוגרי מסגרות השמה חוץ-ביתית.

חשוב לזכור שהליווי האישי הוא תהליך ארוך ומתמשך. כפי שמצאנו, משך זמן הליווי ב"למרחב" אינו מבוטל – הוא החל כבר בגיל 18 לערך, והממוצע היה 8.2 שנים. לעתים ביסוס האמון והביטחון בקשר בין הצעירים למלוויהם הוא תהליך הדרגתי ואטי שיכול להימשך שנים אחדות. עם זאת, אורכו של הקשר עם הדמות המלווה חיוני לבניית הביטחון העצמי והחוסן של הצעירים (DuBois et al., 2002; Rhodes & Lowe, 2008; Southwick et al., 2007; Stein, 2006b). לסיום, אף שתכנית "למרחב" היא תכנית קטנה יחסית בהיקפה מצד אחד ועתירת משאבים מצד שני, ניתן לשאוב ממנה תובנות לשיפור המענים לבוגרי מסגרות השמה חוץ-ביתית. כפי שראינו במחקר זה, ליווי כוללני, ארוך שנים, המספק לצעיר מעטפת מענים כתחליף לפונקציות ההוריות החסרות, יחד עם מקצועיות, יוצר חוויה משמעותית, המאפשרת לו לעבור בהצלחה את התקופה המאתגרת של המעבר לבגרות.

מקורות

בנבנישתי, ר' וזעירא, ע' (2008). הערכת מידת השליטה של מתבגרים בהשמה חוץ-ביתית במיומנויות חיים וצורכיהם לקראת עזיבתם את המסגרת. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, **28**, 17–44.

גוטר-שגיא, נ' וניסקי, מ' (2008). תכנית "למרחב" – מענה לצעירים יוצאי השמה חוץ ביתית. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, **28**, 85–94.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה וישום**. תל אביב: רמות.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, *55*(5), 469–480.

Arnett, J. J. (2007). Aging out of care: Toward realizing the possibilities of emerging adulthood. *New Directions for Youth Development*, *113*, 151–161.

Biehal, N., Clayden, J., Stein, M., & Wade, J. (1994). Leaving care in England: A research perspective. *Children and Youth Services Review*, *16*, 231–254.

Clayden, J., & Stein, M. (2005). *Mentoring young people leaving care: Someone for me*. York: Joseph Rowntree Foundation.

Collins, M. E. (2001). Transition to adulthood for vulnerable youths: A review of research and implications for policy. *Social Service Review*, *75*(2), 271–291.

DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta–analytic review. *American Journal of Community Psychology*, *30*(2), 157–197.

Gilligan, R. (2001). *Promoting resilience: A resource guide on working with children in the care system*. London: BAAF.

Josselson, R., Lieblich, A., & McAdams, D. P. (2003). *Up close and personal: The teaching and learning of narrative research*. Washington, DC: American Psychological Association.

Kendrick, A., Hunter, L., & Cadman, M. (2005). *Evaluation of fostering network Scottish care leavers mentoring projects: Final report*. Glasgow: Universities of Strathclyde and Glasgow.

Leathers, S. J., & Testa, M. F. (2006). Foster youth emancipating from care: Caseworkers' reports on needs and services. *Child Welfare*, *85*(3), 463–498.

Munson, M. R., & McMillen, J. C. (2009). Natural mentoring and psychosocial outcomes among older youth transitioning from foster care. *Children and Youth Services Review*, *31*, 104–111.

Newman, T., & Blackburn, S. (2002). *Interchange 78: Transitions in the lives of children and young people: Resilience factors*. Edinburgh: Scottish Executive Education Department.

Nollan, K. A., Wolf, M., Ansell, D., Burns, J., Barr, L., Copeland, W., et al. (2000). Ready or not: Assessing youths' preparedness for independent living. *Child Welfare*, *79*(2), 159–176.

Philip, K., & Spratt, J. (2007). *A synthesis of published research on mentoring and befriending*. Aberdeen: University of Aberdeen.

Reamer, F. J. (2005). Research ethics. In R. M. Grinnell & Y. A. Unrau (Eds.), *Social work research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches* (pp 33–42). New York: Oxford University Press.

Reilly, T. (2003). Transition from care: Status and outcomes of youth who age out of foster care. *Child Welfare*, *82*, 727–746.

Rhodes, J., & Lowe, S. R. (2008). Youth mentoring and resilience: *Implications for practice. Child Care in Practice*, *14*(1), 9–17.

Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, *21*(2), 119–144.

Schofield, G. (2001). Resilience and family placement: A lifespan perspective. *Adoption and Fostering*. *25*(3), 6–19.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social science.* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.

Southwick, S. M., Morgan, C. A., Vythilingam, M., & Charney, D. (2007). Mentors enhance resilience in at–risk children and adolescents. *Psychoanalytic Inquiry*, *26*(4), 577–584.

Spencer, R., Collins, M. E., Ward, R., & Smashnaya, S. (2010). Mentoring for young people leaving foster care: Promise and potential pitfalls. *Social Work 55*(3), 225–234.

Stein, M. (2005). *Resilience and young people leaving care: Overcoming the odds*. York: Joseph Rowntree Foundation.

Stein, M. (2006a). Research review: Young people leaving care. *Child and Family Social Work*, *11*, 276–279.

Stein, M. (2006b). Young people aging out of care: The poverty of theory. *Children Youth Services Review*, *28*, 422–434.

Stein, M. (2008). Resilience and young people leaving care. *Child Care in Practice*, *141*), 35–44.

Stein, M., & Munro, E. (2008). *Young people's transitions from care to adulthood: International research and practice* (Child welfare outcomes series). London: Jessica Kingsley.

Ungar, M. (2008). Putting resilience theory into action: Five principles for intervention. In L. Leidenberg & M. Unger (Eds.), *Resilience in action: Working with youth across cultures and contexts* (pp. 17–36). Toronto: University of Toronto Press.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca and London: Cornell University Press.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Ithaca and New York: Cornell University Press.

Zimmerman, M. A., Bingenheimer, J. B., & Notaro, P. C. (2002). Natural mentors and adolescent resiliency: A study with urban youth. *American Journal of Community Psychology*, *30*(2), 221–243.

פעילויות פנאי של נוער עם מוגבלויות בישראל – סקר מקוון

אורית גילור, חגית קליבנסקי ודרורה כפיר

תקציר

פעילויות פנאי הן חלק בלתי נפרד מחייו של אדם, ומיוחסת להן תרומה משמעותית לאיכות החיים. במאמר זה אנו מבקשות להציג **תמונה ראשונית של המצב הקיים בישראל** באשר לאפשרויות הפנאי העומדות לרשות בני נוער עם מוגבלות, כפי שהדברים משתקפים במרשתת (רשת האינטרנט). סקר מקוון ראשוני בחן את היצע הפעילויות עבור נוער עם סוגי מוגבלות שונים (מגבלות פיזיות, קוגניטיביות ותקשורתיות). בסקר נבחנו מאפיינים של הפעילויות, כגון: תוכני הפעילות (אמנות, ספורט וכדומה), אופי הפעילות (אישי, קבוצתי, משולב עם אוכלוסייה ללא מגבלות), פריסה גאוגרפית ומאפייני הארגון המפעיל. בעזרת הסקר הוערכה גם זמינות המידע על אודות פעילויות פנאי.

הממצאים מלמדים כי ארגוני המגזר השלישי הם האחראים למרבית ההיצע בתחום פעילות הפנאי הללו, ולא המגזר הציבורי. אין בנמצא ארגון-על המונחה על ידי הצרכים ואשר הצטבר בו ידע מדעי כיצד להיענות להם. מקורות המימון מגוונים ואינם תמיד מפורסמים, הגדרות הפעילות אינן תמיד ברורות. אלה ועוד מקשים על הנגישות למידע על הפעילויות הקיימות.

המסקנה היא כי יש להבנות מדיניות המטפחת פעילויות פנאי עבור ילדים ובני נוער עם מוגבלות. מדיניות זו תוסיף נדבך בדרך ליישום חוק זכויות האדם ולהבטחת חברה נאורה.

מילות מפתח: פנאי, נוער עם צרכים מיוחדים, מוגבלות, סקר, מדיניות

מבוא

במחצית השנייה של המאה העשרים, פנאי הפך לנושא משמעותי בחיי אנשים בחברות פוסט-תעשייתיות (Kelly & Goodbey, 1992), מה שהביא לעלייה בחשיבות הפנאי ובכמות הזמן המוקדש לפעילויות פנאי, כמו גם לגידול במגוון דפוסי הפנאי ומיקומם במרחב בהשפעת השינויים הטכנולוגיים (Mokhtarian, Salomon & Handy, 2004). ארגון הבריאות העולמי (World Health Organization), ובעקבותיו מדינות רבות במערב, מתייחסים להשתתפות בפעילות פנאי כמרכיב חיוני לבריאות, לתחושת הרווחה (well-being) ולשיפור איכות החיים. עקב חשיבות הנושא והשינויים בתפיסת הפנאי התפתח גם המחקר בתחום (Hsieh, Spaulding & Riney, 2004).

בספרות הרלוונטית ניתן להצביע על שלוש גישות עיקריות לפנאי: פנאי כזמן, פנאי כפעילות ופנאי כמצב תודעה (Kelly & Freysinger, 2000; Godbey, 1990). אופיו רב הפנים והמשתנה של הפנאי מצריך שימוש במגוון שיטות מחקר. פנאי נחקר מהיבטים שונים, כגון: כלכלי, פסיכולוגי, גאוגרפי, סוציולוגי, היסטורי, אנתרופולוגי, מגדרי,

תרבותי ומן ההיבט של מדעי הסביבה (Mair, 2006). בעבר התמקד המחקר בעיקר בהיבטים כמותיים של פנאי, כגון מספר המשתתפים או משך הזמן המוקדש לעיסוקי הפנאי, לצד משתנים דמוגרפיים, כמו מין וגיל. שינויים בתפיסת הפנאי הובילו גם להרחבת המחקר אל עבר ההקשר החברתי והתמקדות בפרט, באמצעות אימוץ גישת המחקר האיכותנית או שילוב גישות המחקר ובחינת שאלות, כגון מניעים להשתתפות בפעילויות פנאי או הגורמים המשפיעים על בחירת עיסוקי הפנאי ותרומת הפנאי (Bocarro, Greenwood & Henderson, 2008; Coons & Watson, 2013; O'day & Killeen, 2002). מגמות אלו באו לידי ביטוי במחקרי פנאי בהסטת הדגש מיחסי עבודה–פנאי, בעיקר בקרב אוכלוסיות רוב, אל עבר מחקרים שהתמקדו בקבוצות מיעוט, ביניהם אנשים עם מוגבלות, בהתמקדות ביחסים בין פנאי ותרבות (Scraton, 2007).

פנאי נחשב כתחום מרכזי היכול להעניק לאנשים משמעות בחיים (Iwasaki, Messina, Shank & Coyle, 2015). תקופת הנעורים היא זמן שיא של צריכת פנאי, ועבור בני הנוער, עם מוגבלות או בלעדיה, השתתפות בפעילויות פנאי היא גורם חיוני להתפתחות (King et al., 2003; Ullenhag, 2012). מחקרים מלמדים כי פעילויות פנאי הן הזדמנויות לבדיקה ולטיפוח של יכולות פיזיות וחברתיות, לשיפור תחושת רווחה ואיכות חיים (Schreuer, Sachs & Rosenblum, 2014) ולהתפתחות הזהות העצמית (Kelly & Freysinger, 2000). פעילויות אלה מאפשרות לאנשים למצוא משמעות בחיים, והן חשובות במיוחד לאנשים עם מוגבלות (Iwasaki, 2008), כיוון שפעמים רבות ניתנות להם הזדמנויות מצומצמות בלבד להשתתפות פעילה ובעלת משמעות בתחומי החינוך והתעסוקה ובקהילה (Fullagar, 2008). במחקר נמצא כי אנשים עם מוגבלות נוטים להשתתף פחות בפעילויות פנאי, בשל מחסומים אישיים וסביבתיים (Bult, Verschuren, Jongmans, Lindeman & Ketelaar, 2011). ניתן למצוא רק מחקרים בודדים העוסקים בפנאי של נוער עם מוגבלות (כגון Schreuer et al., 2014). בישראל נערכו אך מעט מחקרים בנושא פנאי בכלל ובתחום פנאי של נוער בפרט. לפיכך, מטרת המאמר היא להציג מחקר גישוש ראשוני, שבוצע באמצעות סקר מקוון. סקר זה נועד ללמוד על אפשרויות הפנאי של נוער עם מוגבלות הקיימות בקהילה כיום ועל המשמעויות הנגזרות מממצאיו, הן ביחס למדיניות והן כבסיס למחקרי המשך בתחום.

פעילויות פנאי מה הן?

בני נוער בגיל החינוך הציבורי שותפים לפעילויות במסגרת החינוך הפורמלי, מסגרת שמטרותיה מוצהרות וכוללות קידום שלהם בעיקר במישור האקדמי. עבור בני נוער עם מוגבלות, החינוך הפורמלי (עד גיל 21) מציב מטרות לקידום גם במישור ההתנהגותי, מטרות המכַוונות לתפקוד יעיל בחיי היום-יום. לפעילויות אלה יש כללים ונהלים הידועים לאנשי המקצוע, והם כתובים בתכנית לימודים אישית. פעילויות הפנאי, לעומת זאת, הן הפעילויות הבלתי פורמליות, אלה שמאכלסות את ה"זמן הפנוי", והן יזומות על ידי הילד עצמו או על ידי משפחתו (Law et al., 2006).

בספרות אין הגדרה אחת לפנאי, שכן הוא כולל מגוון רחב של פעילויות מעבר למסגרות החינוך הפורמלי. חוקרים רבים מיינו את הפעילויות על פי קריטריונים שונים. להלן מיפוי פעילויות הפנאי בהתאם לסוגיהן ומאפייניהן:

(א) מיפוי לפי מוּבְנוּת הפעילות. פעילויות הפנאי נחלקות לפעילויות פנאי פורמליות ופעילויות פנאי לא פורמליות. פעילויות הפנאי הפורמליות מובנות, יש להן כללים ברורים, ולרוב הן מאורגנות על ידי מדריך, מנחה או מאמן, כחלק ממועדון או ארגון. כך למשל קבוצות אימון במגוון ענפי הספורט ופעילויות המבוססות על כישורים (נגינה, דרמה וכדומה). פעילויות פנאי לא פורמליות הן ספונטניות מטבען, אינן דורשות תכנון מוקדם או דורשות תכנון מועט, ולרוב הן יזומות על ידי הנער עצמו. הפעילויות הלא פורמליות כוללות תחביבים, משחקי קופסה, משחקים חברתיים, קריאה, צפייה בטלוויזיה וכדומה (King, Petrenchik, Law & Hurley, 2009).

(ב) מיפוי המוסיף להבחנה בין פעילויות מובנות לפעילויות שאינן מובנות את ההתייחסות להיבט החברתי של הפעילות. כך, הבחינו סוליש, פרי ומינס בין שלושה סוגי פעילויות פנאי: האחד, פעילויות חברתיות שבהן יש מפגש לא פורמלי עם קבוצת השווים, כגון: בילוי משותף בקולנוע או משחק באולינג; השני, פעילויות קבוצתיות מובנות שמטרתן שיפור כישורים, כגון קבוצת ספורט ושיעורי נגינה; השלישי, פעילויות פנאי פסיביות, כגון משחקי מחשב וצפייה בטלוויזיה, שאותן מבצע הנער ללא חברה (Solish, Perry & Minnes, 2010).

(ג) מיפוי המתייחס לתרומה של פעילויות הפנאי מעבר להנאה בעת הפעילות עצמה. לכאן מתאימה ההבחנה בין "פנאי מזדמן" לבין "פנאי רציני" (היוש, 2007; Stebbins, 1997, 2007). לדברי החוקרים, השני, בניגוד לראשון, מאפשר הפקת תועלת לאורך זמן, כגון: גיבוש זהות, ביטוי עצמי, תחושת סיפוק מתמשכת ושייכות חברתית. אף שפעמים רבות הפנאי נתפס כמיועד לחוויות שעשוע ובידור, נמצא כי פעילויות "פנאי רציני" במסגרות החינוך הבלתי פורמלי מותירות רישום משמעותי על המשתתפים ומספקות הזדמנות ייחודית לבחינת יכולות ולהתנסות חברתית (יאיר, 2006, עמ' 193–214).

ניתן למצוא בספרות מיפויים וטיפולוגיות רבים נוספים. כך למשל בסקר הפנאי שערכו רז, רטנר, לויטין, קיסר-שיגמן ונוימן (2013) בקרב תלמידים, סווגו פעילויות הפנאי על פי ראיונות וידע אקדמי, לחמש קטגוריות: פעילויות אופייניות לעיסוק בבית, בילוי עם חברים שלא במסגרת מאורגנת, חוגים וספורט, עבודה ופעילות חברתית מאורגנת. מבין הטיפולוגיות של פעילויות פנאי, יש המבוססות על מטרות הפעילות, ואחרות מתייחסות לתוכן הפעילות (Overs, Taylor, Cassell & Chernov, 1977), כגון ספורט, אמנות, התנדבות. מספר סיווגים התייחסו לאופי הפעילות: סטבינס הבחין בין שלושה סוגים של פעילויות הפנאי: פנאי רציני, פנאי ארעי ופנאי מבוסס פרויקט (Stebbins, 2005); פסמור ופרנץ סיווגו לשלוש קטגוריות: פנאי הישגי, פנאי חברתי ופנאי "פסק זמן" (רגיעה) (Passmore & French, 2001); הוורד ופניסטון בחרו במיון לפי סוג הארגון, התפיסה והמטרה (Howard & Peniston, 2002). חלוקה נוספת לשלוש קטגוריות היא של מונסון וסביקס: פעילות הבעה, פעילות רגיעה ופעילות למידה

(Munson & Savickas, 1998). עוד דרך למיון לפי אופי הפעילות מבחינה בין פעילות פסיבית לאקטיבית (Bhat & Lockwood, 2004), ואילו מור וקלף מיינו פעילויות חוץ על פי מאפייניהן האובייקטיביים, כגון משך זמן הפעילות ומיקומה (Mokhtarian et al., 2004). פיצ׳גרלד ועמיתיו בחנו פעילויות פנאי של נוער ופיתחו שש קטגוריות: ספורט, פעילות חוץ, תכניות ל״שמירת כושר״, פעילויות שאינן ספורט, בידור, מחשב או חברים (Fitzgerald, Joseph, Hayes & O'regan, 1995), ואילו ין ניתחה פעילויות פנאי של סטודנטים ומצאה תשעה דפוסים, שאותם דרגה על פי שכיחותם: בילוי חברתי, תקשורת המונים וחינוך, מוזיקה ופעילות חברתית, ספורט, בילוי חוץ, אמנות ותחביבים, משחקים, תרבות נוער (Yen, 1997). עוד נציין את טינסליי ואלדרדג׳, שפיתחו טקסונומיה מבוססת צרכים של פעילויות פנאי והגדירו 12 קבוצות של פעילויות פנאי, כגון: חדשנות, השתייכות, הנאה חושית, ביטוי עצמי, יצירתיות, תחרות, רגיעה ועוד (Tinsley & Eldredge, 1995). עבודתנו זו מבוססת על סיווגים נוספים המתוארים להלן.

ההבחנה בין פנאי כטיפול לבין פנאי כתכלית היא נדבך משמעותי לבחינת פעילויות פנאי עבור נוער עם מוגבלות. למשמעותיות זו מוסיפה התרומה שיש לפעילויות הפנאי בטיפוח יכולות אישיות – חברתיות ורגשיות. אי-לכך, יש הרואים **בפעילויות פנאי אמצעי לטיפול**, דהיינו יש להן תפקיד גם בתהליך הטיפול והשיקום של המשתתף עם המוגבלות (Bult et al., 2011; Meyers, Davis-Jones & Botting, 2011). מתנגדים להם מוריי וכן גודליי ורנזוויק-קול, הטוענים שההגדרה של פנאי היא זמן שבו לא עושים כלום או זמן הפסקה מפעילות (Goodley & Runswick-Cole, 2010; Murray, 2002). הגדרות אלה מבקשות לתת חשיבות למצב של ״להיות״ (being) ולקיחת הפסקה מה״עשייה״ (doing), שכן מטרתו של הפנאי היא ההוויה, ולא ההתקדמות לעבר מטרה. הבחנה זו חשובה במיוחד עבור אנשים עם מוגבלות, שכן הטענה היא שפנאי הופך פעמים רבות ל״עבודת שיקום״ (Goodley & Runswick-Cole, 2010).

בין המחקרים אשר בחנו את אופי פעילויות הפנאי שבהן משתתפים ילדים ונוער עם מוגבלות, היו שהתמקדו בסוג מוגבלות אחד והיו שבחנו כמה סוגי מוגבלות. רמת התפקוד תורמת למידת ההשתתפות בפעילויות הפנאי, אך לא כך בהכרח סוג המוגבלות. על כן הדיון להלן לא יבחין בין סוגי מוגבלות שונים.

התייחסותם של ילדים ונוער עם מוגבלות לפעילויות הפנאי

מחקרים שבחנו את פעילות הפנאי של אנשים עם מוגבלות מצאו כי לרוב ילדים ובני נוער עם מוגבלויות אינם משתתפים ב״פנאי רציני״ (Dattilo, 1991; Stebbins, 1998). פעילויות הפנאי הרציני עבורם הן לרוב מסווה לפעילות טיפולית. כך חוג אמנות הופך לתרפיה באמנות, וחוג מוזיקה הופך לתרפיה במוזיקה. פעילויות הפנאי – פנאי כתכלית – השכיחות ביותר עבורם, מאופיינות בפסיביות ובעלות אופי יחידני, כגון: צפייה בטלוויזיה, הקשבה לרדיו או פעילויות משפחתיות (Buttimer & Tierney, 2005; Solish, et al., 2010). הם כמעט שאינם משחקים עם הילדים בשכונה (Geisthardt,

(Brotherson & Cook, 2002), ויש להם אפשרויות מעטות לפעילות גופנית מותאמת (Rimmer & Rowland, 2008).

נוער עם מוגבלות רואה בהשתלבות בפעילות פנאי שהוא אוהב מידה שווה של חשיבות לאושר והצלחה בחיים (King, Cathers, Miller Polgar, MacKinnon & Havens, 2000). שני דברים מבקשים נערים ונערות עם מוגבלות לעצמם: פעילות חברתית רבה יותר ופעילות פיזית רבה יותר (Bedia, Orgaz, Verdugo & Ullan, 2013). בראש סדר העדיפויות שלהם נמצאות פעילויות שיש בהם מעורבות בקהילה ופעילויות המזמנות יצירת חברויות חדשות (Kampert & Goreczny, 2007). בני נוער אלה מבקשים פעילות פנאי שתספק להם איכות חיים, ועל כן עליה להיות מאתגרת, מרתקת ובעלת היבט חברתי ולהתאפיין בהכלה על ידי המשתתפים האחרים (King et al., 2009). מבוקשם עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים שלפיהם פעילות פנאי תורמת להבנת העצמי והעולם ומאפשרת הזדמנות לשילוב בקהילה (Buttimer & Tierney, 2005).

הערכת השתתפות בפעילויות פנאי

חוקרים רבים מבקשים להעריך את מידת ההשתתפות של אנשים עם מוגבלות בפעילויות פנאי ומפתחים כלי מדידה שונים לשם כך (King et al., 2009). לכל אחד מכלי המדידה הקיימים עד כה יש חסרונות (McConachie, Colver, Forsyth, Jarvis & Parkinson, 2006). מרבית הכלים מתקשים לתשאל את המשתתפים עצמם, ויש קושי למדוד את התלות של המשתתף במשפחתו ואת עצמאותו, לנוכח שינויים המתרחשים עם הגיל.

בסקירת הספרות בתחום לא עלה בידינו למצוא מידע סטטיסטי על היקף ההשתתפות של ילדים ובני נוער עם מוגבלות בפעילויות פנאי, למעט הממצאים על כך שאנשים עם מוגבלות ממעטים להשתתף בפעילויות פנאי, בהשוואה לאחרים בחברה (Dattilo, 1999), השתתפותם היא אינטנסיבית פחות (King et al., 2009) ואינה בהכרח השתתפות פעילה (Perlman, 2007). ממצא מדאיג במיוחד הוא שההשתתפות בפעילות הפנאי בקרב אוכלוסייה זו, המועטה מלכתחילה, הולכת ופוחתת עם העלייה בגיל (Stevenson, Pharoach & Stevenson, 1997). יש להצר על הממצאים בדבר ההשתתפות המעטה של ילדים ונוער עם מוגבלות בפעילויות פנאי בעולם (Dattilo, 1991) ובישראל (רייטר, 2002, 2004).

ילדים ונוער המשתתפים בפעילויות פנאי בקהילה זוכים לעשות זאת בזכות ההורים, המחנכים ונותני השירותים שמאמציהם הופנו לפתיחת הזדמנויות, ובזכות הרצון של החברה סביבם לספק להם את הסיכוי להיות חלק מהקהילה (Solish et al., 2010). כך למשל קנג ועמיתיו דיווחו על הצלחה רבה יותר של שילוב נוער עם שיתוק מוחין בקבוצת השווים במסגרת פעילויות חברתיות כאשר פעילויות אלה אורגנו על ידי צוות מכיל ומלווה וכאשר מידת הקבלה של הפעילות בקהילה הייתה גבוהה (Kang et al., 2010).

דגשים עבור פעילויות פנאי לילדים ונוער עם מוגבלות

ההזדמנויות הניתנות לילדים ונוער עם מוגבלות להשתתף בפעילויות פנאי מאופיינות במספר דגשים המאפשרים השתתפות פעילה ואינטנסיבית. להלן פירוט הדגשים הללו, כפי שנמצאו במחקרים שונים.

פעילויות מובנות ולא מובנות

אחד המאפיינים של פעילויות הפנאי הוא מידת המובנות של הפעילות. ילדים (עד גיל 14) עם מוגבלות פיזית דיווחו על מידת הנאה פחותה מפעילויות מובנות, לעומת ילדים מושווי גיל ללא מוגבלות (King et al., 2009). פעילות פנאי מובנית היא פעילות עם כללים ברורים, מטרה ומנחה או מדריך. על מנת שפעילות זו תהיה פתוחה למשתתפים עם מוגבלות, יש לספק להם תמיכה פיזית ורגשית וכן התאמות (Dieringer & Judge, 2015; Hodge & Runswick-Cole, 2013). קינג ואחרים טענו כי אין זה נכון להעדיף פעילות מובנית עבור אנשים עם מוגבלות. לפעמים לפעילות לא מובנית יש היכולת להעניק יתרונות שאנו מבקשים בפעילות פנאי (King et al., 2009).

מתן אפשרות בחירה

בהתאם לגישת החינוך הבלתי פורמלי ולרעיון הפנאי בכלל, להעדפות הפרט יש מקום משמעותי בבחירת הפעילות. גם בקרב נוער עם מוגבלות, בחירה זו תורמת לטיפוח העצמאות ולשיפור הדימוי העצמי ואיכות החיים. בחירת האדם עם המוגבלות בפעילות הפנאי שבה ישתתף מהווה את אחד הגורמים הישירים המשפיעים על השתתפותו הפעילה (Law et al., 2006). המציאות אינה משאירה מרחב בחירה אמתי לילד ולנער עם המוגבלות, ובכל זאת יש להם העדפות (Kreiner & Flexer, 2009). היעדר בחירה של הילד בפעילות מובילה למוטיבציה פנימית נמוכה ויכולת התמודדות נמוכה עם הקשיים שבהם הוא נתקל (King et al., 2009). אחת הסיבות לחוסר הנאה מפעילות פנאי מובנית היא היעדר בחירה של הפרט בפעילות. כאשר ההורים בוחרים את הפעילות עבור ילדם, השתתפותו הפעילה ומשמעות הפעילות עבורו עלולות להיפגע. לא פעם בחירה זו מסווה פעילות טיפולית, שנועדה להשלים פערים בידע ומיומנויות או שמטרתה לתת להורים הרגשה שילדם מעורה בקהילה כמו האחרים, ובכך לטפח את תחושת העצמי ההורית שלהם (King et al., 2009).

לחוד או יחד?

לילדים ולבני נוער עם מוגבלות יש שתי קבוצות שווים – זו של בני גילם ללא מוגבלות וזו של בני גילם עם מוגבלות. סביר להניח כי ילדים אלה זקוקים למפגש ולפעילות עם שתי הקבוצות, ברמה זו או אחרת.

מבחינת מדיניות חברתית וקהילתית ראוי להבחין בין כמה דגמים אפשריים של פעילות פנאי לילדים עם מוגבלות: פעילות יחידנית, פעילות קבוצתית סגרגטיבית המיועדת רק למשתתפים שיש להם מוגבלות דומה ופעילות קבוצתית אינטגרטיבית

המיועדת לכלל הילדים ובני הנוער. לדגם האחרון הטיפו בחום שליין, סטון ורײדר (Schleien, Stone & Rider, 2005), משום שזו פעילות המעודדת שילוב בקהילה. כאשר יש קושי לשלב משתתף עם מוגבלות בפעילות עם עמיתים בני אותו גיל, פתרון ביניים הוא קיומה של קבוצה נפרדת המשולבת במסגרת פעילות רגילה (החברה למתנ"סים, 2013; קליבנסקי, 2011).

פעילות פנאי סגרגטיבית עונה על הצורך בפעילויות פנאי שונות המותאמות לצורכי ילדים ובני נוער עם מוגבלות, ויש המוצאים בה יתרון בהיבט החברתי. אמנם יש סכנה שפעילויות אלה תיצורנה הפרדה ואפליה דיאגנוסטית (diagnostic apartheid), אך נראה כי בכל זאת גם להן יש מקום; בפעילות פנאי המיועדת רק למשתתפים עם מוגבלות נחסכת מהמשתתפים ההתמודדות עם המוגבלות ועם תפיסות ועמדות של הסביבה (Hodge & Runswick-Cole, 2013). הולט הדגיש כי המקום המופרד הזה מאפשר זמן להבראה ומקום למנוחה ורוגע (Holt, 2007).

פעילות פנאי אינטגרטיבית עונה על הצורך של בני נוער עם מוגבלות להיפגש עם בני גילם ללא מוגבלות ולהתנסות בפעילויות משותפות. הפעילויות האינטגרטיביות מאפשרות גם להפגיש ילדים ונוער ללא מוגבלות עם עמיתיהם המוגבלים, ובכך לחנך את הראשונים להכיל את השונים. זכויותיהם של השונים להיות חלק מהחברה מוסכמות על הכול (רייטר, 1997), וזו הזדמנות לחנך להחלת זכות זו. הספרות המקצועית תומכת בהחלט בקו פעולה זה (ראו למשל Leyser & Cole, 2004; Schleien, Green & Stone, 2003), אלא שראוי לזכור כי רמת התפקוד של הילד או הנער היא משתנה מתערב רב כוח בבחירה בפעילות משלבת, ועל כן נחוץ פתרון הביניים.

לאור חשיבות השתתפותם של בני נוער עם מוגבלות בפעילויות פנאי, תרומתן הפוטנציאלית של פעילויות אלה והדגשים הייחודיים בהקשרן, כמו גם בשל דלות המחקר והספרות המקצועית בנושא זה בישראל, יש צורך בלימוד מעמיק באמצעות מחקרים, שיובילו להבנת התופעה על היבטיה השונים. ספרות ומחקר מהעולם מעשירים את הידע ומהווים בסיס, הן ברמה התאורטית והן ברמה המעשית, אולם מכיוון שהפנאי הוא תלוי תרבות, וניתן להבין את פעילויות הפנאי כמו גם את דפוסי ההשתתפות רק על רקע ההקשר האישי וההקשר החברתי-תרבותי (Dong & Chick, 2005; Stebbins, 2009), נחוץ מחקר שיביא בחשבון את ההקשר המקומי, המעצב באופן משמעותי את פעילות הפנאי. הסקר המוצג כאן הוא בבחינת צעד ראשון להיכרות עם שדה פעילויות הפנאי של נוער עם מוגבלות בישראל.

שיטת המחקר

כנקודת מוצא לבחינת המצב הקיים בישראל ערכנו סקר גישוש אינטרנטי, שבאמצעותו ביקשנו ללמוד על פעילויות פנאי המוצעות לצעירים עם מוגבלות. החיפוש ברשת האינטרנט התמקד באיתור ארגונים המספקים פעילויות פנאי לנוער ובוגרים עם סוגי מוגבלות שונים (מגבלות פיזיות, קוגניטיביות ותקשורתיות). לא נכללו צעירים עם לקות למידה וצעירים המוגדרים כחולים במחלות קשות. החיפוש

המקוון התחקה אחר פרסום הפעילויות המופיע באופנים שונים (כחלק מפעילויות של ארגונים, כפרסומת, ככתבה על אירוע שהתקיים וכדומה).

סקר מקוון

הבחירה בסקר מקוון נבעה בראש ובראשונה מהיעדר ספרות או מקור אחר המכילים מידע מקיף על הנעשה בתחום פעילויות פנאי של נוער עם מוגבלות בישראל. הבחירה התבססה על ההנחה כי בעידן המידע, המרשתת (רשת האינטרנט) היא המאגר הגדול ביותר המספק מידע מעשי בכל תחום ומסוגים רבים, כגון: פרסומים, אתרים ומחקר. הנחנו כי בהיותה נגישה וחסכונית להפצת מידע לקהל הרחב הנחשף לתכניה, המרשתת משמשת מגוון ארגונים, מוסדות ויזמים העוסקים בפעילויות פנאי לאנשים עם מוגבלות בכלל וצעירים בפרט. מנגד, סברנו כי היא מהווה כתובת מרכזית לחיפוש מידע על ידי הורים לילדים עם מוגבלות ואנשים עם מוגבלות בכלל, במיוחד כיוון שהיא מציעה פתרונות להעברת מידע ותקשורת חינם, וזאת תוך הסרת מכשולים המקשים על אוכלוסייה זו.

המידע המובא כאן מבוסס על חיפוש במרשתת באמצעות GOOGLE ואתרי חדשות (כמו YNET). החיפוש נערך בשני אופנים: (א) חיפוש סטנדרטי לפי מילות מפתח רלוונטיות שהיו מוכרות לנו ומילות מפתח מקובלות בספרות האקדמית, כגון "פנאי" ו"מוגבלות", או לפי שמות ארגונים או אתרים שעניינם אוכלוסייה עם מוגבלות, כגון: אקי"ם, המוסד לביטוח לאומי או אתר "מקום מיוחד". לדוגמה, באתר של עמותת איל"ן, בכותרות "חברה" ו"ספורט", ניתן ללמוד על פעילויות הפנאי שמציעה העמותה לאנשים עם נכות פיזית או מוטורית: חוגי ספורט שיקומי וקבוצות ספורט הישגי במגוון רחב של ענפים, מועדונים חברתיים הכוללים הרצאות, טיולים, מסיבות וסופי שבוע, וחוגי העשרה בתחומים שונים, וביניהם: אילוף כלבים, חוגי תאטרון ומקהלות. נוסף על כך, איל"ן מפעילה להקות ריקודים, קייטנות ומחנות נופש וכן מועדוניות שבהן מתקיימות תכניות לפיתוח מיומנויות וכישורים רגשיים וחברתיים. בחלק מהאתרים ניתן היה ללמוד על ארגונים נוספים מתוך המידע על שיתופי פעולה; (ב) חיפוש חופשי, תוך הצלבת מילות המפתח עם סוג הארגון (כגון תנועת נוער או עמותה) או סוג פעילות (כגון חוגים או ספורט ונכים, שילוב ופנאי, טיול וילדים עם צרכים מיוחדים). כך למשל, בחיפוש האקראי, באמצעות הצלבת המילים "עמותה" ו"צרכים מיוחדים", נחשפנו לעמותות שלא ידענו על קיומן קודם לכן, כגון "גיבורים קטנים" ו"שותף".

לסקר המבוסס על המרשתת כמה מגבלות היכולות להשפיע על ממצאיו. ברשת קיים שפע מידע מסוגים וממקורות שונים, אך עם זאת אפשר שישנן פעילויות או ארגונים שאינם מצויים בה, והיות ובשלב זה לא נעשה שימוש באמצעים נוספים לאיתור פעילויות פנאי, הם לא נכללו בסקר. מגבלה אחרת קשורה לשימוש בשפה. ארגונים ועורכי תוכן באתרים אינם מחויבים לדפוס מסוים (כגון ציון תאריך או פירוט קהל היעד) ומשתמשים במילים שונות בהתאם לבחירתם (כגון "ילדים מיוחדים"), ולא לפי

מילות מפתח אחידות, ולכן אפשר שהחיפוש לא יוביל לדפים הרלוונטיים. זאת ועוד, ארגונים וגופים משתמשים במונחים שונים לתיאור פעילויות הפנאי (תכנית, חוג, העשרה, קורס, פרויקט וכדומה). כמו כן, השפה משתנה, וייתכן פער בין המקובל בשפה האקדמית העכשווית לבין מונחים שהיו מקובלים בעבר או לבין השפה השימושית בתחום הנחקר. כך למשל לא מקובל כיום להשתמש במילה "נכים" (אלא ב"אנשים עם מוגבלות") או "פיגור" ("מוגבלות שכלית"). כמו כן, מחד גיסא, מנועי חיפוש אינם שולפים תמיד את התוצאות המעודכנות ביותר, ומאידך גיסא, ארגונים מפעילים שיטות מגוונות להעלאת הדירוג שלהם במנועי חיפוש, וכך עלול להיווצר עיוות בתוצאות שמתקבלות. יתר על כן, דפים שהועלו לרשת בדרך כלל נשארים גם אם חלף זמנם, ולפיכך לא פעם מצאנו שהמידע שניתן היה חלקי ולא מעודכן (ולא תמיד מצוין באתר או בדף תאריך עדכון). זו הייתה מגבלה נוספת של מורכבות השימוש במרשתת עבורנו. אף שאסטרטגיית החיפוש ומילות המפתח תוכננו מראש, יעילות החיפוש מושפעת ממידת ההיכרות עם מנועי חיפוש ושיטות חיפוש.

כל הארגונים והפעילויות שאותרו נרשמו, גם אם המידע שניתן עליהם היה חלקי ולא בהכרח מעודכן. בסיום איסוף המידע, פעילויות הפנאי שנמצאו אופיינו על פי עשרה תבחינים. תבחינים אלה נבנו בעזרת ספרות העוסקת בטיפולוגיות של פעילויות פנאי (Kozakiewicz, 2007; MacKay & Crompton, 1988; Mokhtarian et al., 2004; Sener, Copperman, Pendyala & Bhat, 2008; Stebbins, 1982, 1997, 2005):

א. **אופי פעילות הפנאי** – "פנאי רציני" ו"פנאי מזדמן". "פנאי רציני" הוא עיסוק שיטתי המאפשר רכישה וביטוי של מיומנויות, ניסיון וידע בתחום, ו"פנאי מזדמן" מתייחס בעיקר לפעילות ארעית, קצרה, מהנה, מתגמלת באופן מידי, אשר דורשת הכשרה קצרה או אינה דורשת הכשרה כלל.

ב. **סוג הארגון המפעיל** – שירות ממלכתי (ממשלתי או עירוני), מלכ"ר או עמותה (NGO), גורם עסקי או פרטי.

ג. **מקורות מימון** – מצאנו שלושה גורמי מימון עיקריים: ממלכתי או ציבורי, השתתפות עצמית ותרומות.

ד. **רמת מובנות** – פעילות מובנית, פעילות מובנית בחלקה ופעילות לא מובנית. רמת המובנות מאופיינת במידת התכנון המוקדם של הפעילות, קביעות המטרות, הכללים בפעילות, הנחיית הפעילות והפיקוח עליה.

ה. **מיקום או פריסה גאוגרפית** – פריסה ארצית, פריסה חלקית ופעילות נקודתית: פריסה ארצית פירושה שלוחות ברחבי הארץ (מעל שישה מוקדי פעילות), פריסה חלקית – מספר מוקדים מצומצם, פעילות נקודתית – באזור או יישוב מסוימים (עד שני מוקדי פעילות).

ו. **מגוון הפעילות** – פעילות ממוקדת (תחום תוכן אחד) או פעילות מגוונת (עיסוק ביותר מתחום תוכן אחד, למשל אמנות וספורט).

ז. **גיל** – פעילות לנוער (עד גיל 16), פעילות לבוגרים (מעל גיל 16) ופעילות מעורבת (נוער ובוגרים).

ח. **מטרת פעילות הפנאי** – פעילות פנאי כאמצעי לטיפול או פעילות פנאי כתכלית.

ט. **ממד השילוב החברתי** – פעילות יחידנית או פעילות קבוצתית. פעילות קבוצתית היא פעילות בקבוצת השווים עם מוגבלות או פעילות משולבת של משתתפים עם מוגבלות וללא מוגבלות.

י. **מידת העצמאות של הפרט בפעילות** – פעילות שבה המשתתף עצמאי או פעילות שבה הוא מלווה, אם על ידי אדם מטעמו או על ידי אדם מטעם הארגון.

ממצאים

אותרו 33 ארגונים, המציעים 41 פעילויות לבני נוער ובוגרים עם מוגבלות. בחמישה ארגונים מוצעות כמה פעילויות פנאי המיועדות לקהלי יעד שונים. לוח 1 מציג את פעילויות הפנאי שאותרו, על פי שכיחותן בכל אחד מן התבחינים.

נמצא כי רוב הפעילויות לנוער עם מוגבלות (68%) מוצעות על ידי ארגוני המגזר השלישי (third sector) – מלכ"רים ועמותות, ומרביתן פעילויות מובנות, הן מבחינת התכנית והן מבחינת המועד ומבחינת המקום. מטרות הפעילות מוגדרות, הן מונחות על ידי אדם בוגר ומתקיימות במועדים קבועים. כמחצית מהפעילויות (48%) מתקיימות לפחות פעם בשבוע לאורך תקופה ממושכת ועונות על ההגדרה של "פנאי רציני". עם זאת, כשליש מהארגונים (32%) מציעים פעילויות מזדמנות לצד הפעילויות המתמשכות. מגוון הפעילויות המותאמות למשתתפים עם מוגבלות רחב, אך פריסתן הגאוגרפית מצומצמת, ובפועל יש לפרט מספר מוגבל של אפשרויות. כמו כן, נמצא כי מרבית הפעילויות (76%) מתמקדות בפנאי כתכלית, אך ישנן גם פעילויות הנמצאות על הרצף שבין פעילות חווייתית לבין פעילות בעלת מאפיינים חינוכיים, לימודיים או שיקומיים וטיפוליים, כגון "קבוצת השווים"[1] ועמותת "אתגרים".[2] פעילויות רבות פונות למשתתפים בכל הגילים, אך לרוב הם משובצים לקבוצות על פי גילם. מרבית הפעילויות הן קבוצתיות. חלקן מיועדות למשתתפים עם מוגבלות בלבד (48%), ואחרות מיועדות למשתתפים עם מוגבלות וללא מוגבלות (40%). בכך עולה ערכן של האחרונות כמענה לצורך החברתי, מעבר לתרומתן החינוכית, הלימודית והשיקומית. באשר לקריטריונים של מקורות מימון ומידת העצמאות של הצעיר עם המוגבלות – ברוב המקרים לא נמצא מידע זמין בפרסומי הארגונים, נקודה מעניינת כשלעצמה, שאליה נתייחס בדיון.

1 http://www.kvutzat-hashavim.org/BRPortal/br/P102.jsp?arc=452539

2 http://www.etgarim.org

לוח 1: שכיחות פעילויות הפנאי על פי התבחינים (במספרים ובאחוזים)

תבחין	קטגוריות/קבוצות	שכיחות במספרים	שכיחות באחוזים
אפיון פעילות הפנאי	פנאי רציני	20	48
	פנאי מזדמן	8	20
	מעורב	13	32
סוג הארגון המפעיל	שירות ממלכתי (ממשלתי/עירוני)	8	20
	מלכ"ר/עמותה (NGO)	28	68
	עסקי/פרטי	5	12
מקורות מימון[3]	ממלכתי (משרדי ממשלה, רשויות מקומיות)	4	9
	השתתפות עצמית	12	29
	תרומות וקרנות	17	42
	אין תשובה	8	20
רמת מובנות	פעילות מובנית	24	59
	פעילות מובנית בחלקה	14	34
	פעילות לא מובנית	3	7
מיקום/פריסה גאוגרפית	פריסה ארצית	12	29
	פריסה חלקית	5	12
	פעילות נקודתית	24	59
מגוון הפעילות	פעילות מגוונת	16	40
	פעילות ממוקדת	25	60
גיל	בוגרים (מעל גיל 16)	3	7
	נוער	11	27
	מעורב – נוער ובוגרים	22	54
	אין תשובה	5	12
מטרת פעילות הפנאי	פנאי טיפולי	4	10
	פנאי כתכלית	31	76
	מעורב	6	14
ממד השילוב החברתי	פעילות יחידנית	5	12
	פעילות בקבוצת השווים	20	48
	פעילות בקבוצה משולבת	16	40
מידת העצמאות של הפרט בפעילות	המשתתף עצמאי	24	59
	המשתתף זקוק לסיוע	5	12
	אין תשובה	12	29

3 פעילויות רבות ממומנות על ידי מספר גורמים. סיווג הפעילויות נעשה על פי הגורמים העיקריים שמממנים את הפעילות, כפי שהוצגו בפרסום האינטרנטי.

ממצאים נוספים מתייחסים לתהליך הפקת המידע ואיכות המידע. במהלך ביצוע הסקר האינטרנטי ניתן היה ללמוד על כמה בעיות משמעותיות בנוגע לזמינות המידע ולהשתתפותם של בני נוער ובוגרים עם מוגבלות בפעילויות פנאי בישראל. כפי שנזכר בפרק השיטה, לחיפוש במרשתת ישנן מגבלות, ועל כן סביר להניח שהנגישות למידע של אנשים עם מוגבלות ובני משפחותיהם תהיה כרוכה בקשיים: ראשית, אין כתובת או אתר המרכז מידע בתחום, ולפיכך יש ל"שוטט" ברחבי האינטרנט על מנת לאתר את המידע; יתר על כן, מצאנו כי בחלק מהמקרים יש צורך בידיעת שם הארגון או המקום, ורק דרך הכניסה לאתר ניתן להגיע לתוכן המבוקש בתחום הפנאי, כגון עמותת "אתגרים", "פארק חברים"[4] או "הבית של רונית";[5] השימוש במונחים שונים מקשה על איתור המידע וגוזל זמן רב; ואם לא די בכך, במקרים רבים לא מצוין מועד הפרסום באתר, ואין אפשרות לדעת אם המידע מעודכן ואם הפעילות המתוארת עדיין מתקיימת.[6]

דיון

תכניות פנאי הן משאב העשוי לסייע בשינוי מבנה ההזדמנויות של אנשים עם מוגבלות, על ידי מתן אפשרויות להתפתחות אישית ושייכות חברתית. אולם לצורך מיצוי הפוטנציאל של פעילויות פנאי עבור משתתפים עם מוגבלות, כל המעורבים חייבים לסגל לעצמם דרך חשיבה חדשה, הן בנוגע להנגשת המידע והן בהרחבת מגוון אפשרויות הפנאי המוצעות.

ארגון ויישום

המדיניות בתחום פעילויות הפנאי קשורה למדיניות הכללית בנושא אנשים עם מוגבלות בכל מדינה. במדינות מערביות רבות ניתן למצוא גופים ממלכתיים המסייעים להתוויית מדיניות, אם בייעוץ ואם בהתקנת תקנות, כך למשל באירלנד קיימת רשות לאומית למוגבלות (The National Disability Authority). גם במוסדות להשכלה גבוהה ניתן למצוא מחלקות ומכונים המתמחים בתחום הפנאי והנופש, לצד פיתוח תכניות לימודים והכשרה ייעודיות לאנשי מקצוע בתחום פנאי של אנשים עם מוגבלות ואף התמחות בפנאי משלב, כגון המחלקה לניהול פנאי ופנאי טיפולי באוניברסיטת ויסקונסין (LaCrosse Department of Recreation Management & Therapeutic Recreation). כל אלה מעידים על מודעות גבוהה באשר לחשיבות הנושא ולצרכים, כמו גם על קווי מדיניות ועל הקמתן של מסגרות ופעילויות, בד בבד עם פיתוח מקצועי של העוסקים בתחום. הממצאים במחקר זה מלמדים כי בישראל, ארגוני מגזר שלישי – מגזר לא

4 http://www.raanana.muni.il/RaananaPark/Pages/Accessible%20Garden.aspx

5 http://www.habaitshelronit.org

6 קוראים המעוניינים לצפות בנתונים הגולמיים יכולים לפנות למחברות בדוא"ל: oritg@beitberl.ac.il hagitklib@gmail.com

ממשלתי, אחראים למרבית ההיצע בתחום פעילות הפנאי לנוער עם מוגבלות. ממצא זה עשוי להעיד על חולשת המגזר הציבורי – הממשלתי והמקומי – בנוגע לטיפול בפנאי של אנשים עם מוגבלות. ארגונים לא ממשלתיים אינם מחויבים למדיניות ציבורית מוגדרת, כגון העסקת עובדים בעלי הכשרה או מתן שירות אוניברסלי בתחום פעילותם, ולכן לא ניתן להסתמך עליהם בלבד בטווח הארוך. על כן, חברה נאורה, המבקשת להקפיד על זכויותיהם של כל חבריה, כולל החלשים שבהם, איננה יכולה להסתפק בהטלת האחריות על המשפחה הגרעינית והמורחבת או על ארגוני מתנדבים למיניהם. כמו בנושאים רבים אחרים הנוגעים לזכויות אדם, מן הראוי שהחברה תקבל על עצמה אחריות גם על החלשים ביותר בתוכה ותנהל את המדיניות בתחום, על מנת לוודא את מימוש ערכיה.

עם זאת, במעורבותם של אנשים וארגונים רבים ושונים בהפעלת תכניות פנאי לנוער עם מוגבלות יש יתרון, המתבטא בחדשנות ובמגוון יזמות, הן מבחינת התכנים והן מבחינת דרכי הפעולה. סביר להניח כי התכניות השונות מקורן בגישות שונות של מפעיליהן ובהתייחסותם לקהלים ולצרכים שונים, מה שמרחיב את אפשרויות הבחירה של קהל היעד.

בעולם, ובעיקר במדינות פוסט-תעשייתיות (כגון: אנגליה, אוסטרליה וארצות הברית), ניתן למצוא מגוון של תכניות ופעילויות פנאי מובנות לאנשים עם מוגבלות בכל הגילים, המתייחסות לקבוצות הגיל השונות ולבני נוער בפרט. גופים ממלכתיים שונים פועלים לצד אגודות רבות, ברמה לאומית או מקומית, בדאגה לפנאי של אנשים עם מוגבלות, כמו גם בנושאים הקשורים לשילובם בפעילויות פנאי ובמסגרות נורמטיביות (inclusive leisure). לנוכח מיעוט פעילויות הפנאי הזמינות כיום בישראל לנוער ובוגרים עם מוגבלות, יש צורך במחקר ובפיתוח תכניות נוספות בקהילה. התכניות צריכות לכלול פעילויות מובנות במידה שונה, ייחודיות ומשלבות, ובמגוון שיאפשר בחירה ומתן מענה לצרכים מגוונים.

נגישות למידע

ממצא חשוב הנובע משימוש בסקר מקוון הוא קשיי הנגישות למידע במרשתת. אפשר שהקשיים באיתור המידע ובהערכת איכותו נובעים מהיעדר מודעות מספקת לצרכים, מחוסר מקצועיות או מהיעדר משאבים. היעדר מידע מרוכז בנושא פעילויות הפנאי עלול להקשות על המעוניינים להגיע למידע. ניתן להניח שקהל היעד, בעיקר בני משפחה, מחפשים מידע במרשתת כאשר הם מבקשים להרחיב את אפשרויות הבחירה של ילדיהם ולשפר את איכות חייהם. חשוב לציין כי בעיה זו אינה היחידה, וכי לאחר שתימצא פעילות מתאימה, צפויה התמודדות נוספת, והפעם עם קשיים הכרוכים בעצם ההשתתפות בפעילות (הסעות, תשלום, ליווי וכדומה). ייתכן שהבעייתיות באיתור המידע נובעת בין היתר מכך שבמרבית המקרים מדובר בארגונים הפועלים באופן עצמאי וללא תיאום, כפי שעולה מממצאי הסקר האינטרנטי. בתחום הנגשת המידע, התמונה במדינות שונות שונה מהקיים בישראל. ניתן באמצעות המרשתת

ומספר מצומצם של מילות מפתח באנגלית (כגון: recreation, leisure, disabilities) להיחשף לשפע של מידע מקיף, מפורט, עדכני וזמין באתרי אינטרנט, ביטאונים של ארגונים, מגזינים העוסקים בהיבטים שונים של התחום ועוד. בשל העובדה שרבים מהילדים ובני הנוער עם מוגבלות אינם ערים לאפשרויות הפנאי, מתקשים להביע את רצונותיהם ואינם מסוגלים לחפש את המענים לצרכיהם, יש מקום לצפות כי המוסדות הציבוריים – ממשלתיים ומקומיים – העוסקים באוכלוסייה זו, יראו את הדאגה להפצת המידע בתחום הפנאי ולהרחבת ההיצע ופריסתו הגאוגרפית כחלק מתפקידם. כך למשל, גופים ציבוריים, כגון מחלקות חינוך ורווחה ברשויות המקומיות, הפרוסים ברחבי הארץ ומצויים בקשר עם משפחות של ילדים עם מוגבלות, יכולים לסייע בהנגשת מידע בצורה מרוכזת ובאופן שוטף ועדכני לבעלי העניין.

הגדרת הפעילויות

ממצאי המחקר חסרים פרטים באשר למידת העצמאות של הצעיר הנדרשת לפעילות. ייתכן שהארגונים לא מצאו לנכון לציין הגדרה של קריטריון חד-משמעי באשר למידת העצמאות או התמיכה הנדרשות או המצויות. זאת מכיוון שגם צעירים עם מוגבלות הם אוכלוסייה הטרוגנית, הן מבחינת הגיל והן מבחינת סוג המוגבלות, ואין אלה מעידים בהכרח על רמת התפקוד האינדיווידואלית. כמו כן, ייתכן שהדבר נובע מקוצר ידם של הארגונים לספק תמיכה לכל משתתף, ולפיכך הם נמנעים מהתייחסות לנושא בפרסומיהם.

הנטייה להציע פעילויות מובנות מבחינת התכנים ודרכי הפעולה עולה בקנה אחד עם הגדרה ברורה של מטרות, שכן הפעילות המוצעת אמורה לסייע בהשגת המטרות. נוסף על כך, פעילויות "פנאי רציני", שהן לרוב פעילויות מובנות, המתקיימות במועדים קבועים ולאורך זמן, נחוצות כאשר מדובר בתהליך חינוכי או שיקומי. ייתכן כי אופי זה של הפעילות נובע גם משיקולים ארגוניים או תקציביים.

מקורות מימון

לצד האוטונומיה בתחום הרעיוני, ארגונים לא ממשלתיים עצמאיים גם מבחינה ארגונית ותקציבית. עצמאות זו מאפשרת להם גמישות והתאמה לצרכים ושינויים בזמן קצר יחסית. ארגונים אלה מגייסים משאבים ממקורות שונים ומעסיקים אנשי מקצוע בהתאם לצרכים הנגזרים ממטרותיהם. אולם ארגוני המגזר השלישי מוגבלים לרוב במשאבים, אי-לכך פעילותם מתקיימת במוקדים בודדים, ועל כן זמינותם לאוכלוסייה המקומית מצומצמת. כמו כן, מקורות המימון שלהם אינם מובטחים, והם רשאים לשנות את יעדיהם, ולכן עלולים לצמצם ואף להפסיק את פעילותם בכל עת. ייתכן כי היעדר נתונים ביחס למקורות המימון קשור למצבם הכספי של הארגונים ולתחרות על תקציבים או לכך שמקורות המימון אינם קבועים.

שיתוף פעולה בין גופים ציבוריים וארגוני המגזר השלישי עשוי להבטיח הן את זמינות פעילויות הפנאי והן את יציבותה והמשכיותה, כמו גם לפעול להרחבת השירותים בקהילה.

הרחבת הידע

במדינות שונות ניתן למצוא מקורות מידע רבים ומסוגים שונים, ביניהם מחקרים, סקרים, מאמרים וספרים ואף כתבי עת ייעודיים (כדוגמת כתב העת הקנדי *Journal of Leisurability*), שעניינם, בין היתר, דפוסי פנאי של אוכלוסיות שונות עם מוגבלות ותרומת ההשתתפות ושילוב בפעילויות חינוך בלתי פורמלי בקהילה. נוסף על כך, ארגונים שונים המתמחים באוכלוסיות עם מוגבלות ועוסקים בפעילויות הפנאי של אוכלוסיות אלה משמשים גם כמרכזי מידע בנושאי נופש ופנאי, כדוגמת מרכז מידע ויעץ בנושא אוטיזם באינדיאנה (The Indiana Resource Center for Autism). ממצאי מחקר זה מאירים את דלות מקורות המידע והידע המחקרי על המתרחש בישראל. ראוי כי כיוון מחקר זה יתפתח ויעודד כתיבה ופרסום מידע על הפעילויות הקיימות. אין ספק שחשוב להכיר בתרומה של המשפחה. מן הראוי לספק למשפחה את הכלים והתמיכה לשם מילוי תפקידה החיוני בכל הנוגע להשתתפות ילדים ובני נוער עם מוגבלות בפעילות פנאי. הנגשת המידע וזמינות הפעילויות המיועדות לילדים ובני נוער עם מוגבלות הוא צעד עיקרי לשם כך.

אזרח, כל אזרח, זכאי לחיים, לחופש ולאושר – ומתוך כך הוא זכאי לנגישות שוויונית ולהזדמנויות גם בתחום הפנאי (Schleien et al., 2005). מעל לכל אלה, נחוצה מדיניות ממלכתית בנושא, כזאת שלא תסתפק בהפרחת ססמאות ובהבעת רעיונות נאותים, אלא גם תוביל ביצוע ותיתן עדיפות ותמיכה ליזמות אשר פועלות למילוי זכויותיו של כל פרט בחברה.

מקורות

היוש, ט' (2007). **הלכו לחפש אתונות ומצאו מלוכה: מוטיבציות לצריכה של "פנאי רציני" ומשמעותן בחברה בת-זמננו**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת חיפה.

החברה למתנ"סים (2013). **מגלים נגישות**. מודיעין-מכבים-רעות: מנהל תוכן ופיתוח קהילה. זמין באתר http://www.matnachim.org.il/_Uploads/dbsAttachedFiles/hoveretmahlaka.pdf

יאיר, ג' (2006). **מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמת ההשפעה החינוכית**. בני ברק: ספריית הפועלים-הקיבוץ המאוחד.

קליבנסקי, ח' (2011). החינוך הבלתי פורמלי כזירת שילוב. בתוך ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים), **שילובים: מערכות חיים וחברה** (עמ' 211–241). חיפה: אחוה.

רז ט', רטנר, ד', לויטין, א', קיסר-שיגמן, א' ונוימן, מ' (2013). **פעילויות הפנאי של בני נוער בישראל לאחר שעות הלימודים**. ירושלים: משרד החינוך. זמין באתר http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/HaarachatProjectim/Pnay.htm

רייטר, ש' (1997). **חבר חריג במערכות הרווחה הבריאות והחינוך**. חיפה: אחוה.

רייטר, ש' (2002). מה בין "כישורי חיים" לבין "הכושר לחיות"? **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, **17**(2), 17–36.

רייטר, ש' (2004). **מעגלי אחווה: לשבירת הקשר בין מוגבלות לבדידות**. חיפה: אחווה.

Bedia, M., Orgaz, B. M., Verdugo, M. A., & Ullan, A. M. (2013). Patterns and determinants of leisure participation of youth and adults with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *57*(4), 391–332.

Bhat, C. R., & Lockwood, A. M. (2004). On distinguishing between physically active and physically passive episodes and between travel and activity episodes: An analysis of weekend recreational participation in the San Francisco Bay area. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, *38*(8), 573–592.

Bocarro, J., Greenwood, P. B., & Henderson, K. A. (2008). An integrative review of youth development research in selected United States recreation journals. *Journal of Park and Recreation Administration*, *26*(2), 4–27.

Bult, M. K., Verschuren, O., Jongmans, M. J., Lindeman, E., & Ketelaar, M. (2011). What influences participation in leisure activities of children and youth with physical disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, *32*, 1521–1529. DOI: 10.1016/j.ridd.2011.01.045

Buttimer, J., & Tierney, E. (2005). Patterns of leisure participation among adolescents with a mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, *9*(1), 25–42.

Coons, K. D., & Watson, S. L. (2013). Conducting research with individuals who have intellectual disabilities: Ethical and practical implications for qualitative research. *Journal on Development Disabilities*, *19*(2), 14–24.

Dattilo, J. (1991). Recreation and leisure: A review of the literature and recommendations for future directions. In L. H. Meyer, C. A. Peck & L. Brown (Eds.), *Critical issues in the lives of people with severe disabilities* (pp. 171–193). Baltimore: Paul H. Brookes.

Dattilo, J. (1999). *Leisure education program planning: A systematic approach*. State College, PA: Venture Publishing.

Dieringer, S. T., & Judge, L. W. (2015). Inclusion in extracurricular sport: A how–to guide for implementation strategies. *Physical Educator*, *72*(1), 87–101.

Dong, E., & Chick, G. (May 17–20, 2005). *Culture constraints on leisure through cross–cultural resraech*. Paper Presented at the Eleventh Canadian Congress on Leisure Research. Available at http://lin.ca/sites/default/files/attachments/CCLR11–30.pdf

Fitzgerald, M., Joseph, A. P., Hayes, M., & O'Regan, M., (1995*).* Leisure activities of adolescent schoolchildren. *Journal of Adolescence*, *18*(3), 349–358.

Fullagar, S. (2008). Leisure practices as counter–depressants: Emotion–work and emotion–play within women's recovery from depression. *Leisure Sciences*, *30*(1), 35–52.

Geisthardt, C. L., Brotherson, M. J., & Cook, C. C. (2002). Friendships of children with disabilities in the home environment. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *37*, 235–252.

Godbey, G. (1990). *Leisure in your life: An exploration*. State College, PA: Venture.

Goodley, D., & Runswick–Cole, K. (2010). Emancipating play: Dis/abled children, development and deconstruction. *Disability & Society*, *25*(4), 499–512.

Hodge, N., & Runswick–Cole, K. (2013).“They never pass me the ball”: Exposing ableism through the leisure experiences of disabled children, young people and their families. *Children's Geographies* [serial online], *11*(3), 311–325. DOI: 10.1080/14733285.2013.812275

Holt, L. (2007). Children's sociospatial (re)production of disability within primary school playgrounds. *Environment and Planning D: Society and Space*, *25*(5), 783–802.

Howard, D., & Peniston, L. (2002). *The role of recreation in preventing youth with disabilities from coming into contact with the juvenile justice system and preventing recidivism.* Washington, DC: Center for Effective Collaboration and Practice. Available at http://cecp.air.org/juvenilejustice/docs/Role%20of%20Recreation.pdf

Hsieh, S. C., Spaulding, A., & Riney, M. (2004). A qualitative look at leisure benefits for Taiwanese nursing students. *The Qualitative Report*, *9*(4), 604–629.

Iwasaki, Y. (2008). Pathways to meaning–making through leisure in global contexts. *Journal of Leisure Research*, *40*, 231–249.

Iwasaki, Y., Messina, E., Shank, J., & Coyle, C. (2015). Role of leisure in meaning–making for community–dwelling adults with mental illness: Inspiration for engaged life. *Journal of Leisure Research*, *47*(5), 538–555.

Kampert, A. L., & Goreczny, A. J. (2007). Community involvement and socialization among individuals with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, *28*, 278–286.

Kang, L. J., Palisano, R. J., Orlin, M. N., Chiarello, L. A., King, G. A., & Polansky, M. (2010). Determinants of social participation–with friends and others who are not family members for youths with cerebral palsy. *Physical Therapy*, *90*(12), 1743–1757.

Kelly, J. R., & Godbey, G. (1992). *The sociology of leisure*. State College, PA: Venture.

Kelly, J., & Freysinger, V. (2000). *21st century leisure: Current issues*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

King, G., Cathers, T., Miller Polgar, J., MacKinnon, E., & Havens, L. (2000). Success in life for older adolescents with cerebral palsy. *Qualitative Health Research*, *10*, 734–749.

King, G., Law, M., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M. K., & Young, N. L. (2003). A conceptual model of the factors affecting the recreation and leisure participation of children with disabilities. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, *23*, 63–90. DOI: 10.1300/j006v23n01_05

King, G., Petrenchik, T., Law, M., & Hurley, P. (2009). The enjoyment of formal and informal recreation and leisure activities: A comparison of school–aged children with and without physical disabilities. *International Journal of Disability, Development & Education*, *56*(2), 109–130. DOI: 10.1080/10349120902868558

Kozakiewicz, A. (2007). Present and future leisure activities in Turku: Concise analysis of survey. *Nordia Geographical Publications*, *36*(4), 73–81. Available at https://wiki.oulu.fi/download/attachments/29067463/7.%20Agnieszka%20Kozakiewicz.pdf?version=1&modificationDate=1360839920000&api=v2

Kreiner, J., & Flexer, R. (2009). Assessment of leisure preference for students with severe developmental disabilities and communication difficulties. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *44*(2), 280–288.

Law, M., King, G., King, S., Kertoy, M. M., Hurley, P., Rosenbaum, P., et al. (2006). Patterns of participation in recreational and leisure activities among children with complex physical disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *48*(5), 337–342.

Leyser, Y., & Cole, K. B. (2004). Leisure preferences and leisure communication with peers of elementary students with and without disabilities: Educational implications. *Education*, *124*(4), 595–604. Available at http://journals825.home.mindspring.com/csj/html.

MacKay, K. J., & Crompton, J. L. (1988). Alternative typologies for leisure programs. *Journal of Park and Recreation Administration*, *6*(4). 52–64. Available at http://js.sagamorepub.com/jpra/article/view/1909

Mair, H. (2006). Research reflection: The potential of interdisciplinarity for leisure research. *Leisure Sciences*, *28*, 197–202.

McConachie, H., Colver, A. F., Forsyth, R. J., Jarvis, S. N., & Parkinson, K. N. (2006). Participation of disabled children: How should it be characterised and measured? *Disability & Rehabilitation*, *28*(18), 1157–1164. DOI: 10.1080/09638280500534507

Meyers, L., Davis–Jones, C. S., & Botting, N. (2011). "A place where I can be me": A role for social and leisure provision to support young people with language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, *46*(6), 739–750.

Mokhtarian, P. L., Salomon, I., & Handy, S. L. (2004). *A taxonomy of leisure activities: The role of ICT.* Available at http://www.its.ucdavis.edu/publications/2004/UCD–ITS–RR–04–44.pdf

Munson, W. W., & Savickas, M. L., (1998). Relation between leisure and career development of college students. *Journal of Vocational Behavior*, *53*(2), 243–253.

Murray, P. (2002). *Hello! Are you listening? Disabled teenagers' experience of access to inclusive leisure*. York, UK: Joseph Rowntree Foundation.

O'Day, B., & Killeen, M. (2002). Research on the lives of persons with disabilities: The emerging importance of qualitative research methodologies. *Journal of Disability Policy Studies*, *13*, 9–15.

Overs, R. P., Taylor, S., Cassell, E., & Chernov, M. (1977) *Avocational counseling for the elderly*. Sussex, WI: Avocational Counseling Research.

Passmore, A., & French, D. (2001). Development and administration of a measure to assess adolescents' participation in leisure activities. *Adolescence*, *36*(141), 67–75.

Perlman, D. (2007). The best of times, the worst of times: The place of close relationships in psychology and our daily lives. *Canadian Psychology*, *48*, 7–18.

Rimmer, J., & Rowland, J. L. (2008). Physical activity for youth with disabilities: A critical need in an underserved population. *Developmental Rehabilitation*, *11*(2), 141–148. DOI: 10.1080/17518420701688649

Schleien, S. J., Green, F., & Stone, C. (2003). Making friends within inclusive community recreation programs. *American Journal of Recreation Therapy*, *2*(1), pp. 7–16. Available at http://lin.ca/resource–details/3726

Schleien, S. J., Stone, C. F., & Rider, C. Y. (2005). A paradigm shift in therapeutic recreation: From cure to care. In E. L. Jackson (Ed.), *Constraints to leisure* (pp. 295–309). State College, PA: Venture.

Schreuer, N., Sachs, D., & Rosenblum, S. (2014). Participation in leisure activities: Differences between children with and without physical disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, *35*, 223–233.

Scraton, S. (2007). Leisure. In G. Ritzer (Ed.), *Blackwell encyclopedia of sociology online*. Available at http://www.blackwellreference.com/subscriber/book.html?id=g9781405124331_9781405124331 Doi: 10.1111/b.9781405124331.2007.x

Sener, I. N., Copperman, R. B., Pendyala, R. M., & Bhat C. R. (2008). An analysis of children's leisure activity engagement: Examining the day of week, location, physical activity level, and fixity dimensions. *Transportation*, *35*(5), 673–696. Available at http://www.caee.utexas.edu/prof/bhat/ABSTRACTS/ChildrenLeisureActivity_March31_revised.pdf

Solish, A., Perry, A., & Minnes, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social, recreational and leisure activities. *Journal of Applied Research In Intellectual Disabilities*, *23*(3), 226–236. DOI: 10.1111/j.1468–3148.2009.00525.x

Stebbins, R. A. (1982). Serious leisure: A conceptual statement. *Pacific Sociological Review*, *25*, 251–272.

Stebbins, R. A. (1997). Casual leisure: A conceptual statement. *Leisure Studies*, *16*, 17–25.

Stebbins, R. A. (September, 1998). *Serious leisure for people with disabilities*. Paper presented at the Leisure Education and Populations of Special Needs International Seminar of the World Leisure and Recreation Association Commission of Education, Jerusalem. Available at http://www.geocities.com/CollegePark/Lab/5515/Disable.html

Stebbins, R. A. (2005). Project–based leisure: Theoretical neglect of a common use of free time. *Leisure Studies*, *24*, 1–11.

Stebbins, R. A. (2007). *Serious leisure: A perspective for our time*. New Brunswick, NJ: Transaction.

Stebbins, R. A. (2009). Leisure and its relationship to library and information science: Bridging the gap. *Library trends*, *57*(4), 618–631. Available at https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/13654/57.4.stebbins.pdf?sequence=2

Stevenson, C. J., Pharoach, P. O., & Stevenson, R. (1997). Cerebral palsy – the transition from youth to adulthood. *Developmental Medicine and Child Neurology*, *39*, 336–342.

Tinsley, H. E. A., & Eldredge, B. D. (1995). Psychological benefits of leisure participation: A taxonomy of leisure activities based on their need–gratifying properties. *Journal of Counseling Psychology*, *42*(2), 123–132.

Ullenhag, A. (2012). *Participation in leisure activities of children and youths with and without disabilities*. Stockholm: Karolinska Institutet. Available at https://openarchive.ki.se/xmlui/handle/10616/41257

Yen, M. K. (1997). An exploratory investigation on the leisure participation and leisure constraints among students at normal university/teachers college in Taiwan. *Bulletin of Civic and Moral Education*, *6*, 319–382.

מוקד שליטה, ידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה ורמת הישגים במתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה

סאאיד בשארה ושני קפלן

תקציר

לקות למידה היא מונח רחב, המתייחס למגוון הפרעות בעלות בסיס נוירולוגי אשר מתבטאות בקושי ברכישת מיומנויות אקדמיות בסיסיות בקריאה, בכתיבה ובחשבון. אחד התחומים שבו תלמידים עם לקות למידה חווים כישלונות רבים הוא מקצוע המתמטיקה, זאת בשל היותו תחום דעת המצריך מיומנויות רבות, אשר נרכשות במהלך שנות הלמידה. אוכלוסיית התלמידים עם לקויות למידה בחטיבות הביניים מתקשה בהשגת מיומנויות אלה.

אחד התחומים שנחקר רבות הוא הקשר שבין מיומנויות מטה-קוגניטיביות ובין הצלחה במתמטיקה. במחקרים הוכח כי יכולת מטה-קוגניטיבית היא מרכיב מרכזי בפתרון בעיות במתמטיקה, וכי חסך במיומנויות אלו מנבא לקות למידה בתחום זה.

מטרת מחקר זה הייתה לבחון את הקשר בין מוקד שליטה לבין ידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה ורמת הישגים במתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה. כמו כן, המחקר בדק את דפוס הקשרים המבניים בין שלושת המשתנים הללו, באמצעות מודל שבו ידע מטה-קוגניטיבי מתווך בין מוקד שליטה לבין רמת ההישגים במתמטיקה. לצורך המחקר נבדקו 30 תלמידים עם לקויות למידה מכיתות ח שלמדו בכיתות שילוב בבתי ספר רגילים במרכז הארץ וכן 30 תלמידים מהחינוך הרגיל. משתתפי המחקר נבדקו באמצעות שאלון לבדיקת מוקד שליטה, שאלון לבדיקת מיומנויות מטה-קוגניטיביות במתמטיקה ושאלון הישגים במתמטיקה.

ממצאי המחקר הצביעו על כך שככל שרמת מוקד השליטה הפנימי גבוהה יותר, גובר השימוש בידע מטה-קוגניטיבי. נוסף על כך נמצא כי ככל שרמת מוקד השליטה הפנימי גבוהה יותר וכן ככל שהשימוש בידע מטה-קוגניטיבי גובר, רמת ההישגים במתמטיקה גבוהה יותר. בחינת דפוס הקשרים המבניים בין המשתנים הצביעה על כך שידע מטה-קוגניטיבי משמש כמתווך מובהק בקשר שבין מוקד שליטה פנימי לבין רמת ההישגים במתמטיקה. מנגד, מוקד שליטה חיצוני נמצא קשור ישירות לרמת ההישגים במתמטיקה, ללא תיווכו של הידע המטה-קוגניטיבי. כמו כן נמצא כי בקרב תלמידים עם לקויות למידה רמת מוקד השליטה הפנימי נמוכה יותר, השימוש בידע מטה-קוגניטיבי מועט יותר ורמת ההישגים במתמטיקה נמוכה יותר מאשר בקרב תלמידים ללא לקויות למידה. בהיבט הפדגוגי, מסקנה מרכזית העולה מהמחקר הנוכחי היא נחיצות פיתוחה של תכנית התערבות המותאמת לאוכלוסיית תלמידים עם לקויות למידה אשר תתמקד בהקניית מיומנויות של ידע מטה-קוגניטיבי, ובכך תתרום לשיפור רמת ההישגים במתמטיקה.

מילות מפתח: מוקד שליטה, מטה-קוגניציה, מתמטיקה, לקות למידה

מבוא

השפעת לקות הלמידה על חייו של הלומד נרחבת ומתבטאת בתחומי חיים רבים. עם זאת, ניתן לומר כי בשנות הלימודים במוסדות החינוך הפורמליים הלומד נתקל בקשיים באינטנסיביות רבה במיוחד. אחד התחומים שבו תלמידים עם לקות למידה חווים כישלונות רבים הוא מקצוע המתמטיקה. תלמידים, הורים ומורים מייחסים חשיבות רבה למקצוע זה, והוא נתפס כאחד המקצועות ההכרחיים להצלחה והתקדמות בחיים. עקב זאת חוויות הכישלון שאותן חווים תלמידים עם לקות למידה מועצמות, והם מפתחים חשש ואף חרדה, הגורמים להם להנמכת המוטיבציה עד לכדי פסיביות וייאוש (Miller & Mercer, 1997). המחקר הנוכחי בדק ידע מטה-קוגנטיבי במתמטיקה בקרב תלמידים עם לקות למידה ואת טיב הקשרים של ידע זה למיקום מוקד השליטה. לקשר בין מוקד שליטה לבין תהליכים מטה-קוגניטיביים ישנה חשיבות רבה בקרב אוכלוסיית לקויי הלמידה, שכן תלמידים אלו מייחסים את כישלונם ליכולתם הנמוכה, ואת הצלחתם לגורמים חיצוניים, כמו קלות המטלה (Zimmerman, 2000).

מוקד שליטה

המונח "מוקד שליטה" מתייחס לאופן שבו אדם תופס את יכולתו או את אי-יכולתו לשלוט באירועים. אנשים נבדלים זה מזה בעצמתו של מאפיין אישיותי זה: אדם בעל מוקד שליטה פנימי ברמה גבוהה מאמין שיש לו יכולת לשלוט באירועים ולהשפיע עליהם. לפיכך הוא מאמין כי תוצאות התנהגותו תלויות ביכולתו ובכישוריו, ולכן יתעלם מגורמים חיצוניים, כמו קושי המשימה או השפעתם של האחרים; לעומתו, אדם עם מוקד שליטה חיצוני ברמה גבוהה מאמין כי לגורמים החיצוניים לו (כגון: מזל, גורל, קושי המטלות) יש השפעה על האירועים, ולפיכך הוא מאמין כי תוצאות התנהגותו תלויות באנשים אחרים, במזל ובגורמים החיצוניים לו. על כן הוא יכניס דווקא את הגורמים החיצוניים לתוך מערכת השיקולים שלו ויתעלם מכישוריו האישיים (Abouserie, 1994).

תפיסה מורכבת יותר של מוקד השליטה מציגה שלושה רצפים מקבילים של ממדי מיקוד שליטה, ולא רק רצף אחד: רצף פנימי, ושני רצפים חיצוניים – מזל וסמכות. בניגוד לתפיסה המקורית, אדם יכול להיות בו-זמנית בעל מוקד שליטה פנימי גבוה ומוקד שליטה חיצוני (מזל או סמכות) גבוה או בעל סוג אחד של מוקד שליטה חיצוני ברמה גבוהה וסוג אחר ברמה נמוכה (Abouserie, 1994). על פי גישה זו יש להבדיל בין "חיצוני אמתי", המחזיק בתפיסה קבועה כי גורמים חיצוניים משפיעים על מעשיו, לבין "חיצוני הגנתי" – אדם אשר טוען כי הוא מאמין בהשפעת הגורמים החיצוניים בעיקר כהגנה מפני כישלון צפוי, אבל למעשה בפנימיותו הוא בעל צורך עז להצליח. הבחנה נוספת היא בתוך קבוצת מוקד השליטה הפנימי. ניתן להבחין בין "פנימיים הגנתיים", שהם אנשים המציגים עצמם כבעלי מוקד שליטה פנימי, בעיקר עקב רצייה חברתית גבוהה, לבין "פנימיים אמתיים", אשר תפיסתם כבעלי מוקד שליטה פנימי משקפת תפיסה פנימית אמתית של אחריותם למעשיהם והתנהגותם (פינגר, 2010).

בספרות המחקרית העדכנית מוקד השליטה מיוצג כמשתנה רציף, שבקצהו האחד נמצאים בעלי מוקד שליטה פנימי, ובקצהו השני נמצאים בעלי מוקד השליטה החיצוני. בין הקצוות הללו נמצאים אלו המייחסים חלק מהסיבות לאירועים לעצמם וחלק – לגורמים חיצוניים (משקל-סיני, 2003; פינגר, 2010; Olugbemiro, Rock, May, Jessie & Margaret, 1999).

מוקד השליטה אינו אחיד בכל התחומים, אלא תלוי בסיטואציה או בתחום חיים ספציפי. אדם יכול לראות את עצמו אחראי להצלחותיו וכישלונותיו בתחום אחד (למשל בתחומי עבודה ולימודים), ובמקביל – לייחס לגורם חיצוני את האחריות לתוצאת התנהגותו בתחום אחר (למשל מציאת בת זוג). לכן ניתן יהיה למצוא אצל אותו אדם פרופיל לא אחיד של מיקוד שליטה בשלוש רמות: כללית, תלוית תוכן וספציפית. בדרך כלל ניתן יהיה לנבא את התנהגותו של אדם על פי כיוון מוקד השליטה שלו, אבל בנסיבות מיוחדות ולא שגרתיות, הוא עשוי לחרוג מדגמי ההתנהגות האופייניים לו (להב, 1993; רוזנוולד, 2000).

ניתן להשוות את מוקד השליטה למושג תחושת היכולת, אך עם זאת יש להבדיל ביניהם, כי מושג מוקד השליטה מצומצם יותר; זאת מאחר שהוא מתייחס להערכה עצמית נסיבתית של אנשים ביחס לדרגת היותם בעלי תפקיד סיבתי בקביעת התרחשויות ספציפיות; בעוד שבעל מוקד שליטה פנימי מאשים את עצמו בכישלונותיו וזוקף לזכותו את הצלחותיו, הרי שבעל מוקד שליטה חיצוני אינו מאשים את עצמו בכישלונותיו וגם אינו זוקף את הצלחותיו לזכותו; גישתו של ה"חיצוני" אמנם משמשת כמנגנון הגנה נגד תחושות של בושה, אך היא גם מונעת ממנו את השמחה והסיפוק כאשר הוא אחראי להצלחותיו (רוזנוולד, 2000; Katz, 1994).

מוקד שליטה מתפתח תוך כדי תהליך התגבשות אישיותו של הילד. נמצא כי אצל הילד המתפתח מתרבות האסוציאציות בין התנהגותו לבין השגת מטרותיו, עד לשלב בחייו שבו הוא מסוגל לקבוע לעצמו, באיזו מידה הוא רואה את עצמו השולט או הנשלט. במשך הזמן עמדה זו הופכת למשתנה קבוע ובסיסי בהתנהגותו, והיא יציבה לאורך זמן (Mooney, Sherman & LoPresto, 1991).

התפתחות מוקד השליטה לכיוון פנימי או לכיוון חיצוני היא פונקצייה של ניסיונות מצטברים ממצבי למידה בעבר. עיצוב מוקד שליטה הוא תהליך קוגניטיבי המבוסס על עקרונות למידה, ובו נוצרת "ציפייה מוכללת" בנוגע לקשר שבין התנהגות האדם והתוצאה הסופית; כלומר זוהי דרך נלמדת המקשרת בין סיבות ותוצאות. לאדם יש נטייה לחפש קשרים סיבתיים בין התנהגותו לבין תוצאותיה ולהשליך מהכללות של אירועים בעבר על ציפיותיו מאירועים בעתיד. ציפייה זו שנבנתה בתהליך הלמידה מוכללת ממצב ספציפי למערכת מצבים הנתפסים כקשורים או דומים, ועשויה להתרחב, עד שהיא מתפתחת למשתנה אישיותי המשפיע על התנהגות הפרט במגוון מצבים (פינגר, 2010).

הציפייה בנוגע לקשר שבין התנהגות האדם והתוצאה הסופית נבנית על סמך ציפיות ספציפיות וכלליות. ככל שהמצב דומה יותר למצבים שבהם האדם התנסה

בעבר, כך ניתן להגדיר את הציפיות באופן ספציפי יותר, ולחלופין, ככל שהמצב חדש ומעומעם יותר, הציפייה תיבנה על סמך התנסויות עבר כלליות יותר; כלומר היחס בין הציפיות הספציפיות לאלו הכלליות משתנה בהתאם למקרה.

מאפיינים של בעלי מוקד שליטה פנימי ובעלי מוקד שליטה חיצוני

חוקרים שונים הבחינו בתכונות אישיות שונות המאפיינות בעלי מוקד שליטה פנימי, לעומת בעלי מוקד שליטה חיצוני. נמצא כי אדם בעל מוקד שליטה פנימי מגלה עצמאות, הישגיות, חריצות, יזמה, אי-קונפורמיות ורמות מחויבות ואחריות אישית גבוהות יחסית. לעומתו, אדם בעל מוקד שליטה חיצוני מתאפיין בשמרנות, רמת חרדה גבוהה יחסית, פסיביות, מידת אחריות אישית נמוכה יחסית, קושי בהתמודדות עם הסביבה ונטייה להתגוננות (פינגר, 2010; רוזנוולד, 2000).

עוד נמצא כי אנשים בעלי מוקד שליטה פנימי חושבים לפני שהם מבצעים דברים יותר מאשר אנשים בעלי מוקד שליטה חיצוני, מהירים ויעילים יותר במציאת חלופות וכן מגלים פעילות ויזמה רבות יותר במגמה לשלוט בנסיבות ומשקיעים מאמץ רב יותר כדי לשנות דברים. כמו כן, "פנימיים" נוטים לייחס כישלון או הצלחה למעשיהם. לכן הם נוטים להסיק מסקנות לקראת תפקוד טוב יותר בעתיד (פינגר, 2010).

יש לציין, כי בעלי מוקד שליטה פנימי מסתגלים בדרך כלל טוב יותר מפני שהם מפעילים את הסביבה ומנסים להסתגל מהר והיטב על ידי למידת חוקי המשחק. לעומתם, בעלי מוקד שליטה חיצוני חוששים מקשיי הסביבה ואינם מוכשרים להסתגלות טובה ומהירה. בעלי מוקד שליטה פנימי גם חותרים להשגת יעדים. הם בעלי הישגים טובים יותר מאשר "חיצוניים" בתחומים שונים, כגון קריירה וחינוך, ומשיגים מטרות ארוכות טווח הדורשות יכולת לדחות סיפוק מידי (רוזנוולד, 2000; Mooney et al., 1991).

מוקד שליטה ותפקוד אקדמי

בעלי מוקד שליטה פנימי ובעלי מוקד שליטה חיצוני נבדלים אלו מאלו גם בתפקודם האקדמי. הראשונים מפגינים תהליכי למידה טובים יותר, והם בעלי הישגים טובים יותר מאשר בעלי מוקד שליטה חיצוני. במחקרים נמצא קשר בין מוקד השליטה לבין מגוון התנהגויות המגבירות את ההסתברות להצלחה לימודית וכן קשר בינו לבין הישגים לימודיים גבוהים יותר (מעין, 2000; Anderson, 1990).

פינגר (2010) מצאה קשר חיובי בין מוקד שליטה פנימי והישגים לימודיים: ככל שמיקוד השליטה פנימי יותר, כן ההישגים הלימודיים גבוהים יותר. עוד נמצא כי בעלי מוקד שליטה פנימי חותרים באופן פעיל לחיפוש מידע ומשתמשים בו טוב יותר מאשר בעלי מוקד שליטה חיצוני. נוסף על כך, בקבלת החלטותיהם הם מתייחסים למידע שאספו יותר מאשר ללחץ חברתי. כמו כן, הם לומדים ממשוב פנימי מניסיון קודם יותר מאשר ה"חיצוניים". בעלי מוקד שליטה פנימי מצליחים יותר בפתרון

בעיות ומתאפיינים בעמדות חיוביות יותר כלפי בית הספר וכלפי הישגיהם בלימודים. הם נוטים לגישה מעמיקה ללמידה, תוך שימוש בניהול עצמי של הלמידה ושימוש באסטרטגיות מטה-קוגניטיביות (פינגר, 2010).

במחקרה של מעין (2000) נמצא כי "פנימיים" יעילים יותר מ"חיצוניים" לאורך כל תהליך הלמידה. ההסבר להבדל זה נעוץ בכך שמוקד שליטה פנימי מחייב איסוף נתונים, מפני שידע מקנה תחושת שליטה ומתווה את הדרך לפתרון. כמו כן, במצב של כישלון, יש צורך בחשיבה סיבתית, כדי לנתח את סיבות הכישלון ולהסיק מה יש לשנות. לאורך זמן, אופן חשיבה זה מביא לניסיון מצטבר בלמידה וכן למיומנויות למידה גבוהות יותר, אשר נשענות על איסוף נתונים וקבלת החלטות החיוניים לשיפור הישגים ולהתייעלות. אם כן, ניתן להניח כי ל"פנימיים" סכמות מורכבות ומפותחות יותר של איסוף מידע, עיבודו ואחסונו, והדבר משפיע על יעילותם. לעומת זאת, סכמות הלמידה של "חיצוניים" אינן מבוססות ומפותחות כמו של ה"פנימיים", ואפילו אם חוו הצלחה, אין ביכולתם לחזור עליה וכן אינם מצליחים להתייעל או להשתפר בעקבות הישג נמוך. ניתן להסביר זאת בראייה פסיבית של האירועים, אשר מונעת חשיבה סיבתית ואינה מאפשרת למידה מן הניסיון והעברה למצבים אחרים. ל"חיצוני" אין צורך להשקיע מאמץ באיסוף נתונים או לבחון את הסיבות להצלחותיו או לכישלונותיו. להשקפתו, אותם גורמים חיצוניים שהשפיעו על תוצאות פעולתו בהווה ישפיעו גם על תוצאות פעולתו בעתיד, בעוד לו עצמו אין חלק בכך (מעין, 2000). אם כן, בעלי מוקד שליטה פנימי מניעים את עצמם ללמידה עצמאית, ואינם מטילים את האחריות לאי-הצלחתם על אחרים. ממחקרים על סטודנטים שניהלו את למידתם באופן עצמאי עולה כי הם בחרו אסטרטגיות מתאימות להשגת מטרותיהם והיו מסוגלים לפתור בעיות שהתעוררו בדרכם למטרה. נוסף על כך, הם התאפיינו במוטיבציה גבוהה ללמידה וביכולת להתמודד עם המשימות הלימודיות שהציבו לעצמם. הלומד העצמאי מאמין שהלמידה היא תהליך שיטתי ונשלט (קניאל, 2006).

הקשר בין מוקד שליטה לבין תפקוד אקדמי העולה מהספרות המחקרית עשוי להיות מוסבר באמצעות הידע המטה-קוגניטיבי של הלומד. המשך סקירת הספרות המחקרית מיועד לבחינתה של הנחה זו.

מטה-קוגניציה

קרמרסקי, ריץ, מברך וליברמן (1997) הגדירו מטה-קוגניציה כידע של האדם על תהליכי הכרתו. ידע זה מורכב מהידע של האדם על עצמו, על המשימה העומדת לפניו ועל האסטרטגיה שיפעיל כדי לבצע משימה זו: ידע על האדם כולל מודעות למשימות שבהן הוא מצליח יותר, לעומת משימות שבהן מצליח פחות; ידע על המשימה הוא המודעות לכך שבכל משימה ישנם מרכיבים ייחודיים שעל הלומד להתחשב בהם כאשר הוא ניגש לביצועה; ידע על האסטרטגיה הוא למידה על אודות אסטרטגיות הכרתיות בעת התהליך המוביל את הלומד להשגת מטרות שונות (Garrett, Mazzocco & Baker, 2006).

משתני הידע של הלומד על עצמו מתייחסים לידע שהוא רוכש על מאפייני אישיותו, לאמונות על יכולותיו בתחומים מסוימים, לעומת מגבלותיו בתחומים אחרים, למוטיבציה שלו בתחומים שונים וכן לידע העולם שצבר. חוסר ידע על העצמי יכול להוות מגבלה ללמידה, ותלמידים שאינם יודעים את נקודות החוזק והחולשה שלהם מסתגלים פחות למצבים שונים ומתקשים לווסת את תהליכי הלמידה שלהם. המודעות של הלומד לחוויות הפנימיות המלוות את הפעולה הקוגניטיבית תורמת לידע המטה-קוגניטיבי ומשפיעה על ההכוונה העצמית שלו (Garrett et al., 2006).

הידע של הלומד על אודות המשימה מתייחס לידע שלו על מאפייני המשימה שהוא אמור לבצע. האדם לומד שמשימות שונות הן ברמות קושי שונות, והן דורשות אסטרטגיות קוגניטיביות שונות (Kramarski & Mizrachi, 2006). לדוגמה, לתלמידים עם קושי בשליפת עובדות מהזיכרון, משימת היזכרות (מבחן פתוח) קשה יותר ממשימת היכר (מבחן רב בְּרֵרתי סגור), מכיוון שבמבחן היזכרות התלמיד נדרש לחפש בזיכרון באופן פעיל מידע רלוונטי, ואילו במשימת היכר התלמיד אינו צריך לחפש את המידע בזיכרון, אלא להבחין בין החלופות ולבחור את התשובה המתאימה.

הידע של הלומד על האסטרטגיה מתייחס לידע שלו על אסטרטגיות קוגניטיביות ומטה-קוגניטיביות היעילות לביצוע משימות. אסטרטגיה מוגדרת כתהליך קוגניטיבי או כתהליך מטה-קוגניטיבי שהלומד נוקט במהלך ביצוע משימה. עליו לדעת את האסטרטגיות, אך נוסף על כך עליו לדעת איך להשתמש בהן, מתי ומדוע, ולכן ידע זה מותנה במשימה ובתנאים השונים שבהם היא מתבצעת (Martini & Shore, 2008).

מרכיב נוסף של המטה-קוגניציה הוא ויסות הקוגניציה, אשר משמעותו ויסות תהליכי החשיבה המופעלים במהלך ביצוע משימה לימודית ופיקוח עליהם. תהליכים אלו כוללים תכנון, שימוש באסטרטגיה והערכת הביצוע. אם כן, תהליכים מטה-קוגניטיביים כוללים הן רכיבי ידע, המהווים "ידיעה על" (knowledge about) ועונים לשאלה "מה?" והן תהליכי ויסות וניהול, המהווים "ידיעה איך" (knowledge how). הפיקוח על הפעולות הקוגניטיביות מתאפשר מתוך הקונטקסטים שבין הידע, החוויות והאסטרטגיות המטה-קוגניטיביות המתקיימים לפני ביצוע המשימה, במהלכה ולאחריה; כלומר האדם בודק את טיב המשימה שמולו ובוחר את האסטרטגיה המתאימה לה (Martini & Shore, 2008). אנדרסון הגדיר זאת כ"ידע מותנה", העונה על השאלות "מתי אסטרטגיות מסוימות הן היעילות ביותר?" ו"מדוע הן היעילות ביותר?" (Anderson, 1990).

חוקרים רבים רואים בוויסות העצמי של התהליכים הקוגניטיביים מאפיין חשוב ומרכזי במטה-קוגניציה. לפי צימרמן, הוויסות העצמי הוא ניהול המחשבות העצמיות, הרגשות והפעולות המתוכננות באופן מחזורי, לשם השגת מטרה (Zimmerman, 2000). צימרמן הוסיף כי הוויסות מופיע בשלושת שלבי הביצוע: לפני המטלה, במהלכה ואחריה. אסטרטגיות ויסות לפני המטלה כוללות בעיקר קביעת מטרות, שבמהלכה התלמיד קובע את המטרות בהתאם למטלה המוצגת לו ובהתאם לרקע האישי שלו (הכולל את גישתו למקצוע); במהלך המטלה, זוהו שלושה סוגי

אסטרטגיות: אסטרטגיות קוגניטיביות, אסטרטגיות מטה-קוגניטיביות (תכנון, ויסות ובקרה) ואסטרטגיות הקשורות ללומד, אשר נחלקות לפנימיות (תכנון זמן והקצאת קשב) וחיצוניות (היעזרות במומחה); לאחר המטלה הלומד מבצע רפלקצייה: הוא מעריך את תוצאות מאמציו ומיישם את מסקנותיו בניסיונות למידה עתידיים (Perels, Dignath & Schmitz, 2009).

על פי צימרמן, גם להיבטים מוטיבציוניים-ריגושיים ישנה השפעה על תהליכים מטה-קוגניטיביים. לדבריו, חרדה גבוהה ותפיסת מסוגלות עצמית נמוכה יכולות להכשיל ולערער את יכולת הלומד להשתמש בתהליכים של שליטה ובקרה עצמית. הדבר נכון במיוחד בקרב תלמידים עם לקויות למידה, אשר מייחסים את כישלונם ליכולתם הנמוכה ואת הצלחתם – לגורמים שמחוץ להם, כמו קלות המטלה.

מטה-קוגניציה והצלחה במשימות אקדמיות

במחקרים רבים נמצא קשר בין יכולת מטה-קוגניטיבית והצלחה בלמידה (Bransford, Brown & Cocking, 1999; Thomas & Barksdale-Ladd, 2000; Veenman, Van Hout-Wolters & Afflebach, 2006). במחקרים אשר בדקו את הקשר בין מטה-קוגניציה וקריאה נמצא כי ידע מטה-קוגניטיבי מאפשר לקורא לתכנן את פעולותיו, לארגן ולהעריך מידע, לבחור אסטרטגיות מתאימות ולשפר את תהליכי הלמידה והזכירה שלו. נמצא גם שקיום אסטרטגיות אלו יכול לפצות על חוסר מיומנות בתחום הקריאה. פרלס ועמיתיו ציינו כי חשוב שהוראת האסטרטגיות המטה-קוגניטיביות תהיה משולבת באופן ישיר בהוראת המקצוע (Abdullateef & Ali, 2008; Martini & Shore, 2008; Perels et al., 2009). עוד נמצא כי השימוש באסטרטגיות מטה-קוגניטיביות היה מנבא חזק של הבנת מקצועות הכימיה, אוריינות מדעית וביצוע מטלות פסיכו-מוטוריות. תלמידים שקיבלו הוראה שעודדה שימוש במיומנויות מטה-קוגניטיביות (כמו: תכנון, פיקוח, הערכה או שימוש באסטרטגיות) לפני ביצוע משימות, במהלכן ואחריהן, שיפרו את הישגיהם בידע הספציפי של התחום ובמודעות המטה-קוגניטיבית, לעומת קבוצת הביקורת, שלמדה ללא הוראה מטה-קוגניטיבית, ולא שיפרה את הישגיה (Michalsky, Mevarech & Haibi, 2009).

שונפלד מצא כי ויסות עצמי ופיקוח על הלמידה הם מיומנויות מטה-קוגניטיביות הכרחיות לפתרון מוצלח של בעיות במתמטיקה, כמו גם בפעילויות אינטלקטואליות אחרות, כגון קריאה וכתיבה. לטענתו, מיומנויות אלו נמצאו חסרות בקרב תלמידים חלשים במתמטיקה (Schonefeld, 1992).

מטה-קוגניציה ומתמטיקה

הקשר בין מטה-קוגניציה והצלחה במתמטיקה נחקר רבות. נמצא כי מיומנות מטה-קוגניטיבית קשורה ליכולת לייצג ולפתור באופן מדויק בעיות (Kramarski & Gutman, 2006). ממצאי מחקרים אשר בחנו את ההשפעה שיש להוראה ישירה של

מיומנויות מטה-קוגניטיביות על שיפור הישגים במתמטיקה, הראו כי חשיפה לגישה מטה-קוגניטיבית ואימון במיומנויות מטה-קוגניטיביות תרמו לפיתוח המוטיבציה הישגית של התלמידים וכן לפיתוח חשיבתם המתמטית והאוריינות המתמטית שלהם (Kramarski & Mizrahi, 2006). בעקבות ההתערבות המטה-קוגניטיבית, התלמידים הראו יכולות טובות בביצוע פרוצדורות, בפתרון בעיות, ביכולת לנמק קשיים אופייניים ולהתמודד עמם וביכולת לבקרה עצמית בלמידה.

קרמרסקי ועמיתיה (1997) מצאו שאימון בוויסות עצמי באמצעות שאילת שאלות עצמיות קידם הישגים במתמטיקה בקרב תלמידי כיתה ג בעלי הישגים נמוכים במקצוע זה, הגביר את יכולתם להשתמש באסטרטגיות מטה-קוגניטיביות ואף סייע להפחתת רמת החרדה שלהם ממתמטיקה. על פי מחקר זה, אימון בהכוונה עצמית בלמידה הכולל מאפיינים קוגניטיביים ומטה-קוגניטיביים, מפתח בתלמיד תחושת מסוגלות עצמית גבוהה, אשר בעזרתה הוא יכול לפקח על חשיבתו, לפתור בעיות מילוליות ולבצע סוגי העברה. שמיץ ופרלס בחנו את הקשר בין הוויסות העצמי ובין הצלחה במתמטיקה. במהלך המחקר, תלמידים התבקשו למלא לפני הכנת שיעורי בית במתמטיקה ואחריה, יומן אשר הכיל שאלות הנוגעות לוויסות ובקרה. ממצאי המחקר הראו כי התלמידים הפגינו עלייה בהישגיהם במבחנים במתמטיקה (Schmitz & Perels, 2011).

פרלס ועמיתיו בחנו קשר זה באמצעות מחקר התערבות, אשר במהלכו ניתנה במהלך שיעורי המתמטיקה הוראה ישירה למטה-קוגניציה וויסות עצמי. נמצא כי התלמידים אשר קיבלו הוראה מטה-קוגניטיבית כללית במהלך שיעורי המתמטיקה הראו עלייה בהישגים במבחן שלאחר הניסוי, לעומת ההישגים במבחן שקדם לו, ואילו תלמידים אשר לא קיבלו הוראה מטה-קוגניטיבית לא הפגינו שיפור דומה (Perels et al., 2009).

המשך הסקירה יוקדש לבחינה של האפיונים הייחודיים של אוכלוסיית התלמידים עם לקות למידה ולאופן שבו אפיונים אלה באים לידי ביטוי בתחום לימוד מקצוע המתמטיקה.

לקות למידה ומתמטיקה

הגדרת לקות למידה היא מורכבת ולעתים אף שנויה במחלוקת, אם כי ישנן כמה הגדרות מקובלות. על פי ה-DSM-4 "אדם מאובחן כבעל לקות למידה כאשר הישגיו במבחנים סטנדרטיים בקריאה, במתמטיקה או בהבעה בכתב המועברים לו באופן אינדיווידואלי נמוכים במידה משמעותית מהמצופה על פי גילו, רמת השכלתו ורמת המשכל שלו, ובעיות הלמידה גורמות להפרעות משמעותיות בהישגיו האקדמיים או בפעילויות יום-יום אחרות הדורשות מיומנויות קריאה, מתמטיקה או כתיבה" (APA, 1994; NJCLD, 1994).

במדריך האבחון הסטטיסטי להפרעות נפשיות DSM-5, אשר יצא לאור בשנת 2013, חלו שינויים מהותיים בהגדרת מושג לקות הלמידה ובקריטריונים לאבחון (Tannock, 2013).

,(

והסוגים הקודמים של הפרעות למידה (דיסלקציה, דיסגרפיה ודיסקלקוליה) אינם משמשים עוד במדריך זה. המונח "הפרעת למידה ספציפית" מתייחס לשלושה תחומים אקדמיים מובחנים: (א) הפרעת למידה ספציפית עם לקות בקריאה; (ב) הפרעת למידה ספציפית עם לקות בהבעה בכתב; (ג) הפרעת למידה ספציפית עם לקות במתמטיקה. על פי ה-DSM-5 אבחון של הפרעת למידה ספציפית עם לקות בקריאה מושתת על קידודן של תת-המיומנויות הבאות: (א) דיוק בקריאת מילים; (ב) קצב הקריאה ושטף הקריאה; (ג) הבנת הנקרא. הפרעת למידה בתחום זה יכולה לבוא לידי ביטוי בחוסר דיוק, אטיות או מאמץ רב בקריאת מילים, לדוגמה: קריאת מילים בקול באופן שגוי או באטיות ובהססנות, לעתים קרובות – ניחוש מילים וקושי בהשמעת מילים בקול או בהגייתן. כמו כן ההפרעה יכולה להתבטא בקושי בהבנת הנקרא, לדוגמה: קריאת המילים מדויקת, אך קיים קושי בהבנת הרצף, היחסים, המסקנות או המשמעות העמוקה של התכנים הנקראים. הפרעת למידה ספציפית עם לקות בהבעה בכתב מתבטאת בכתב יד קשה לקריאה, בקושי ובמאמץ רב הדרוש לכתיבה וקושי בארגון הפסקאות, עם ריבוי בשגיאות כתיב, תחביר או פיסוק. הפרעת למידה ספציפית עם לקות במתמטיקה מתבטאת בקושי בהבנת מספרים, שליפת עובדות או חישובים מתמטיים וקושי משמעותי ביישום מושגים, עובדות או פרוצדורות חשבוניות בפתרון תרגילים (APA, 2013).

נראה אם כן כי ב-DSM-5 השינוי המשמעותי המרכזי הוא החתירה לספציפיות. שינוי זה מופיע כבר בהגדרה החדשה שנוספה – "הפרעת למידה ספציפית" (Specific Learning Disorder). לא די בהגדרת הפרעת למידה באופן כללי; יש צורך לתת הגדרה ממוקדת של הקושי, על פי הפירוט המופיע בקידוד. הדרישה לספציפיות משקפת את ההתקדמות שחלה במחקר בתחום לקויות הלמידה, המתייחס כיום אף הוא ללקויות למידה ממוקדות. הגדרה ספציפית של הלקות מאפשרת גם התערבות ממוקדת (APA, 2013).

אבחנה זו מקובלת על משרד החינוך הישראלי, המגדיר תלמידים עם לקויות למידה על פי שני תנאים: התנאי הראשון הוא קיומו של פער משמעותי ומתמשך בין הישגיו הלימודיים של התלמיד לבין ההישגים המצופים ממנו על פי גילו ורמת כיתתו; התנאי השני הוא קיומו של פער משמעותי בין הישגיו הלימודיים של התלמיד לבין כישוריו האינטלקטואליים כפי שנמצאו במבחני משכל אובייקטיביים (משרד החינוך, 2009).

משילוב של ההגדרות הללו, בבואנו להגדיר לקות למידה, ניתן להתייחס למספר ממדים: ראשית, מקור הלקות הוא ראשוני (נוירולוגי-קוגניטיבי), ולא תוצאה של השפעת הסביבה; שנית, הפרעות חושיות, הפרעות רגשיות, מגבלות פיזיות ופיגור שכלי אינם נחשבים כגורמים ללקות; שלישית, ישנה התייחסות לקיומם של פערים משמעותיים בין מנת המשכל של התלמיד ובין הישגיו הלימודיים (APA, 2013).

כמו כן, ניתן להבחין בין לקות למידה התפתחותית לבין לקות למידה אקדמית. לקויות למידה התפתחותיות מתגלות בגיל הגן וכוללות עיכובים במיומנויות יסוד, כגון: קשב, זיכרון ושפה, לקות תפיסתית, לקות מוטורית וכן הפרעות חשיבה.

לקויות למידה אקדמיות כוללות לקויות במיומנויות הנרכשות בשלבי הלמידה הראשונים בבית הספר: קריאה, כתיבה, כתיב ומתמטיקה (הכנסת, 2008; שרוני-יצחק, 1998; APA, 2013).

מאפיין נוסף של תלמידים עם לקות למידה הוא חסך בתהליכי עיבוד מטה-קוגניטיביים). תלמידים עם לקות למידה משתמשים בחשיבה מטה-קוגניטיבית

והדרכה בלימודים (Abouserie, 1994; Maqsud, 1993; Mooney et al., 1991). לכן, ככל שהתלמיד יגבש תחושות מובנות, שליטה ומשמעות, כן יתמיד יותר במאמציו ויצליח יותר. הלומד היעיל הוא לומד פעיל, בעוד שאסטרטגיות ההתנהגות של תלמידים עם לקויות למידה מאופיינות בלמידה סבילה, באמונות המיוחסות לגורמים חיצוניים ובחוסר אונים נרכש. הן האמונות השגויות והן הגישה הפסיבית פוגעות ביכולתם ללמוד ותורמות לבעיות אקדמיות, לחוללות עצמית נמוכה ולחוסר תקווה וחוסר מוטיבציה (ברוך, 2011; מרגלית, 1996, 2004).

יש הסוברים כי חסך במיומנויות מטה-קוגניטיביות הוא מנבא חזק ללקות למידה. בתחום הקריאה למשל, נמצא כי קוראים חלשים או קוראים עם לקויות למידה ידעו פחות מעמיתיהם על משימות הקריאה, הראו יכולת נמוכה לפקח על ההבנה שלהם במהלך הקריאה והשתמשו ביעילות פחותה מהם באסטרטגיות כדי לפצות על הקושי שלהם בהבנת הנקרא. נוסף על כך, נמצא שגם אם הקורא החלש הכיר אסטרטגיות שונות, הוא לא השתמש בהן לצורך פתרון בעיות (Mokhtari & Reichard, 2002). סוגיית ההתערבות המטה-קוגניטיבית בקרב אוכלוסיית תלמידים עם לקויות למידה נחקרה אף היא, ונמצא כי הוראה ישירה של מיומנויות מטה-קוגניטיביות סייעה לתלמידים אלו להפוך ללומדים עצמאים. נוסף על כך, נמצא כי תלמידים עם לקות למידה שזכו להתערבות ישירה בהוראת מיומנויות מטה-קוגניטיביות העלו את רמת ביצועיהם במתמטיקה (Fuchs, Seethaler, Powell, Fuchs & Hamlett, 2008).

במחקר אשר ביקש לבחון את הקשר בין מוקד שליטה, מטה-קוגניציה וביצועים אקדמיים, נבדקו 712 סטודנטים, אשר נבחרו על פי רמת הישגיהם. הסטודנטים ענו על שאלונים בנוגע להרגלי הלמידה והעדפות הלמידה שלהם. מתוך המחקר נמצא קשר חיובי בין שימוש בתהליכים מטה-קוגניטיביים ומוקד שליטה פנימי בקבוצת בעלי הביצועים הגבוהים וקשר שלילי בין שימוש בתהליכים מטה-קוגניטיביים ומוקד שליטה חיצוני בקבוצת בעלי הביצועים הנמוכים (Olugbemiro et al., 1999). המחקר התמקד באוכלוסיית סטודנטים, ובמסגרת המחקר הנוכחי נבדקה יכולת ההכללה של ממצאיו על אוכלוסיית תלמידים בחטיבות ביניים עם לקויות למידה.

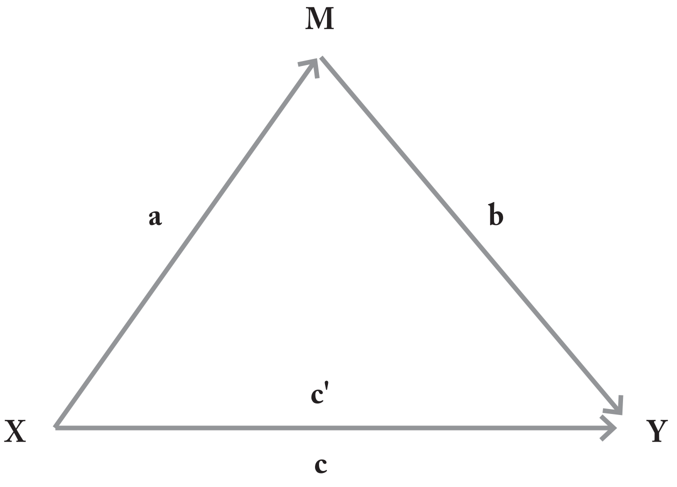
האינטראקצייה בין ידע מטה-קוגניטיבי של הלומד על אודות עצמו ובין הידע על המשימה ועל האסטרטגיה נבנית במהלך השנים, מתוך התנסויותיו הלימודיות של האדם. בהתנסויות אלו האדם יוצר הקשרים סיבתיים בין תפקודו הלימודי לבין הצלחותיו הלימודיות. אם כן, הנחת המחקר הנוכחי הייתה כי לומד בעל מוקד שליטה פנימי ייטה לקשר בין התנהגותו הלימודית לבין הצלחותיו הלימודיות, ובעקבות כך הוא יפתח תהליכים מטה-קוגניטיביים וישתמש בהם. שימוש בתהליכים אלו יעניק לו שליטה מודעת על תהליך הלמידה ותוצאותיו ויהפוך אותו ללומד יעיל ומצליח יותר. לומד בעל מוקד שליטה פנימי מאמין שהוא יכול לשלוט בתוצאות ומתאפיין ברמה גבוהה של קבלת אחריות, המניעה אותו לפעול. לעומתו, לומד בעל מוקד שליטה חיצוני מאופיין בהיבט פסיבי על האירועים, אשר מונע חשיבה סיבתית ואינו מאפשר למידה מן הניסיון והעברה למצבים אחרים. ללומד ה"חיצוני" אין צורך להשקיע באיסוף

נתונים או לבחון את הסיבות להצלחותיו או כישלונותיו. להשקפתו, אותם גורמים חיצוניים שהשפיעו על תוצאות פעולתו בהווה ישפיעו על תוצאות פעולתו גם בעתיד, בעוד לו עצמו אין חלק בכך, ועל כן הוא ימעט להשתמש בתהליכים מטה-קוגניטיביים בזמן למידה (הגלילי-וייל, 2008; קרמרסקי, 2000; רוזנוולד, 2000; Anderson, 1990). הקשר בין מוקד שליטה לבין רמת הישגים במתמטיקה העולה מהספרות המחקרית עשוי להיות מוסבר באמצעות ידע מטה-קוגניטיבי. בספרות המחקרית מודל מסוג זה מכונה "מודל תיווך".

מודל לבדיקת אפקט תיווך

על פי ברון וקני, משתנה פועל כמתווך כאשר הוא מקיים את התנאים הבאים: (א) קיים קשר סטטיסטי בין משתנה בלתי תלוי לבין משתנה תלוי (נתיב c); (ב) קיים קשר סטטיסטי בין משתנה בלתי תלוי לבין משתנה מתווך (נתיב a); (ג) קיים קשר סטטיסטי בין משתנה מתווך לבין משתנה תלוי במודל שבו הוכנס גם המשתנה הבלתי תלוי (נתיב b); (ד) במודל שבו הוכנסו משתנה בלתי תלוי ומשתנה מתווך קיימת ירידה בעצמת הקשר בין משתנה בלתי תלוי למשתנה תלוי (נתיב 'c), כך שבמצב תיווך מלא, הקשר מתאפס ('c>c) (Baron & Kenny, 1986). באיור 1 מוצג מודל סכמטי על פי תאוריה זו – תאוריית ארבעת השלבים לבדיקת מובהקות אפקט התיווך.

איור 1: מודל ברון וקני לבדיקת מובהקות אפקט התיווך



X=משתנה בלתי תלוי, M=משתנה מתווך, Y=משתנה תלוי

שאלת המחקר

האם הקשר בין רמת מוקד שליטה לבין רמת ההישגים במתמטיקה הוא ישיר או שידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה מתווך בקשר זה?

השערות המחקר

מעצם העובדה ששימוש בידע מטה-קוגניטיבי קשור למיקום מוקד שליטה, ובהסתמך על הספרות המחקרית שלפיה בהוראת מקצוע המתמטיקה ישנה חשיבות רבה לתהליכים מטה-קוגניטיביים, משוער כי בקרב תלמידים עם לקויות למידה יתקיימו הקשרים הבאים:

א. יימצא קשר בין רמת מוקד שליטה לבין שימוש בידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה, כך שככל שרמת מוקד השליטה הפנימי תהיה גבוהה יותר, השימוש בידע מטה-קוגניטיבי יגבר, וככל שרמת מוקד השליטה החיצוני תהיה גבוהה יותר, השימוש בידע מטה-קוגניטיבי יפחת.

ב. יימצא קשר בין רמת מוקד שליטה לבין רמת ההישגים במתמטיקה, כך שככל שרמת מוקד השליטה הפנימי תהיה גבוהה יותר, רמת ההישגים במתמטיקה תעלה, וככל שרמת מוקד השליטה החיצוני תהיה גבוהה יותר, רמת ההישגים במתמטיקה תרד.

ג. יימצא קשר בין שימוש בידע קוגניטיבי במתמטיקה לבין רמת ההישגים במתמטיקה, כך שככל שהשימוש בידע מטה-קוגניטיבי יגבר, רמת ההישגים במתמטיקה תעלה.

ד. יימצא הבדל בסוג מוקד השליטה, שימוש בידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה ורמת הישגים במתמטיקה לפי קבוצות המחקר. בהשוואה לתלמידים ללא לקויות למידה, רמת מוקד השליטה החיצוני בקרב תלמידים עם לקויות למידה תהיה גבוהה יותר, רמת מוקד השליטה הפנימי תהיה נמוכה יותר, השימוש בידע מטה-קוגניטיבי יהיה מועט יותר ורמת ההישגים במתמטיקה תהיה נמוכה יותר.

שיטה

נחקרים

במחקר השתתפו 30 תלמידי כיתות ח עם לקויות למידה שלמדו בכיתות שילוב בבתי ספר רגילים ו-30 תלמידי כיתות ח מהחינוך הרגיל. מתוכם היו 34 בנים (56.7%) ו-26 בנות (43.3%).

התפלגות המשתתפים בקבוצות המחקר לפי שיוך מגדרי נמצאה דומה ($\chi^2(1) = .07$, $p = .794$). תלמידים אלה עברו אבחון פסיכולוגי על ידי השירות הפסיכולוגי באזור מגוריהם. במסגרת אבחון זה הפסיכולוג המאבחן קבע את סוג הלקות ואת רמת המשכל של הנבדקים, באמצעות מבחן וכסלר. נוסף על כך, התלמידים עברו אבחון דידקטי על ידי מאבחנים מוסמכים, באמצעות סוללת מבחנים בתחומי הקריאה, הבנת הנקרא, מתמטיקה ואנגלית, וכן מבחנים בתחום ההתפתחות: מיומנויות ויזו-מוטוריות וחזותיות, מיומנויות שמיעתיות, מיומנויות שפתיות, מיומנויות זכירה, מיומנויות חשיבה וקשב וריכוז.

כלי המחקר

איסוף הנתונים נעשה באמצעות שלושה כלים: שאלון לבדיקת מוקד שליטה, שאלון לבדיקת ידע מטה-קוגניטיבי ומבחן הישגים במתמטיקה.

שאלון לבדיקת מוקד שליטה של תלמידים (Katz, 1994)

מטרת הכלי לבחון את עמדות התלמידים בהיבטים התלויים בגורם חיצוני או פנימי. השאלון כולל 24 היגדים, 14 מהם בודקים מוקד שליטה חיצוני (דוגמה: "זה עניין של מזל בלבד, אם דברים נעימים קורים לי"), ועשרה בודקים מוקד שליטה פנימי (דוגמה: "כאשר מישהו מתרגז עליי, בדרך כלל אני יכול לעשות משהו בעניין"). על הנשאל להביע את מידת הסכמתו עם ההיגדים על גבי סולם ליקרט המדורג מ-1 ("בהחלט לא מסכים") עד 5 ("מסכים בהחלט").

הציונים למוקד שליטה פנימי חושבו באמצעות עריכת ממוצע של דירוגי הפריטים – ניקוד גבוה שיקף מוקד שליטה פנימי, ואילו ניקוד נמוך שיקף מוקד שליטה חיצוני. הציונים למוקד שליטה חיצוני חושבו באמצעות עריכת ממוצע של דירוגי הפריטים – ניקוד גבוה שיקף מוקד שליטה חיצוני, ואילו ניקוד נמוך שיקף מוקד שליטה פנימי.

כץ דיווח על מקדם מהימנות גבוה – α=.81 (Katz, 1994). במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות מוקד שליטה פנימי α=.75 ומהימנות מוקד שליטה חיצוני α=.95. יש לציין, כי בסולם מוקד השליטה הפנימי הוצאו פריטים 7 ו-14, שכן הוצאתם הובילה להעלאת מקדם רמת המהימנות.

שאלון לבדיקת ידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה

השאלון פותח על ידי קרמרסקי, ריץ, מברך וליברמן (1997) על בסיס השאלון למדידת השימוש בחשיבה המטה-קוגניטיבית במתמטיקה של מונטגיו ובוס (Montague & Bos, 1990). מטרת השאלון לבדוק ידע מטה-קוגניטיבי כללי של התלמיד בפתרון בעיות מתמטיות. השאלון כולל 29 היגדים העוסקים באמונות ואסטרטגיות בנוגע לפתרון בעיות במתמטיקה באופן כללי. על הנשאל להביע את מידת הסכמתו עם ההיגדים על גבי סולם ליקרט המדורג מ-1 ("מאוד לא מסכים") עד 5 ("מסכים מאוד"). (דוגמה: "אני מחפש תחילה את המבנה המתמטי של הבעיה").

השאלון בודק סוגים שונים של אסטרטגיות ואמונות מטה-קוגניטיביות לפתרון בעיה במתמטיקה: (א) אסטרטגיות לפני פתרון בעיה במתמטיקה (פריטים 1–6, 16). פריט לדוגמה: "אני מדמיין בראש את סיפור הבעיה"; (ב) אסטרטגיות במהלך פתרון הבעיה במתמטיקה (פריטים 7–12, 20). פריט לדוגמה: "אני מארגן את הנתונים בטבלה"; (ג) אסטרטגיות לאחר פתרון הבעיה במתמטיקה (פריטים 13–15, 17, 19). פריט לדוגמה: "כאשר אני מקבל תשובה לא הגיונית, אני מנסה לפתור בדרך אחרת"; (ד) אמונות בפתרון בעיות במתמטיקה (פריטים 18, 21–29). פריט לדוגמה: "לבעיה במתמטיקה יש דרך אחת לפתרון".

הציונים חושבו באמצעות עריכת ממוצע של דירוגי הפריטים. ככל שהציון גבוה יותר, רמת האסטרטגיה או האמונה גבוהה יותר. מהימנות הכלי נבדקה במחקר הנוכחי, ונמצא כי באסטרטגיות לפני פתרון בעיות במתמטיקה המהימנות היא α=.71, באסטרטגיות במהלך פתרון בעיות במתמטיקה המהימנות היא α=.81, באסטרטגיות לאחר פתרון בעיות במתמטיקה המהימנות היא α=.81, ובאמונות בפתרון בעיות במתמטיקה המהימנות היא α=.88. יש לציין, כי לצורך העלאת מקדם המהימנות הוצאו פריטים 17 ו-19.

מבחן הישגים במתמטיקה

נתוני המחקר נאספו באמצעות מבחן שאלות מתמטיות (חדד, 2012). המבחן כולל עשר שאלות שרמתן מתאימה לתכנית הלימודים במתמטיקה של משרד החינוך לכיתה ז. טווח הציונים נע בין 0—10, וככל שהציון גבוה יותר, רמת ההישגים גבוהה יותר.

הליך המחקר

השאלונים הועברו לתלמידים בבתי ספר חטיבת ביניים, לאחר תיאום עם צוות בית הספר. המשתתפים ענו על שני שאלונים – שאלון לבדיקת מוקד שליטה ושאלון לבדיקת ידע מטה-קוגניטיבי, וכן נבחנו במבחן ההישגים במתמטיקה. הוסבר לתלמידים שמילוי השאלונים הוא אנונימי, וכן אין תשובה אחת נכונה, אלא על כל אחד לבחור את התשובה המשקפת ביותר את עמדתו כלפי כל היגד. כל משתתף התבקש לציין את גילו ואת הכיתה שבה הוא לומד, ללא ציון שמו. ההיגדים הוקראו בקול רם, והתלמידים סימנו את תשובותיהם. לאחר מכן הועבר לתלמידים מבחן ההישגים במתמטיקה.

ממצאים

במסגרת ניתוח מקדים נבדקה סטטיסטיקה תיאורית של משתניו המרכזיים של המחקר. בלוח 1 מוצגים הממוצעים וסטיות התקן של מדדי מוקד השליטה, הידע המטה-קוגניטיבי במתמטיקה וציון מבחן ההישגים במתמטיקה בקרב כלל המדגם.

לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן של מדדי מוקד שליטה, ידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה וציון מבחן ההישגים במתמטיקה בקרב כלל המדגם (N=60)

	M	SD
מדדי מוקד שליטה		
פנימי	4.12	0.41
חיצוני	3.05	1.14
מדדי ידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה		
לפני פתרון בעיות במתמטיקה	4.06	0.55
במהלך פתרון בעיות במתמטיקה	3.90	0.62

לוח 1 (המשך) <<

	M	SD
לאחר פתרון בעיות במתמטיקה	3.67	0.85
אמונות בפתרון בעיות במתמטיקה	3.43	0.72
מבחן הישגים במתמטיקה		
ציון מבחן הישגים במתמטיקה	5.27	2.11

טווח ציוני המדדים נע בין 1–5, וטווח ציון מבחן ההישגים במתמטיקה נע בין 0–10. על פי סדר המשתנים המוצגים בלוח, ציון גבוה יותר מצביע על רמה גבוהה של מוקד שליטה, רמה גבוהה של ידע מטה-קוגניטיבי ורמת הישגים גבוהה יותר במתמטיקה.

מהתבוננות בממוצעים המוצגים בלוח 1 עולה כי בקרב כלל המדגם, רמת מוקד שליטה פנימי הייתה למעלה מבינונית (M=4.12, SD=3.05), ורמת מוקד שליטה חיצוני הייתה בינונית (M=3.05, SD=1.14), רמת מדדי ידע מטה-קוגניטיבי הייתה למעלה מבינונית (טווח הממוצעים 3.43–4.06) ורמת מבחן ההישגים במתמטיקה הייתה בינונית (M=5.27, SD=2.11). על פי מדדי ה-Skewnes התפלגות המדדים הייתה נורמלית וסימטרית בקירוב (טווח ערכי Skewnes נע בין 1- ל-1+).

הקשר בין מוקד שליטה לבין שימוש בידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה

לצורך בדיקת השערת המחקר הראשונה חושבו מתאמי פירסון בין מדדי מוקד שליטה (מוקד שליטה פנימי ומוקד שליטה חיצוני) לבין מדדי ידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה בקרב כלל המדגם. המתאמים מוצגים בלוח 2.

לוח 2: מתאמי פירסון בין מדדי מוקד שליטה לבין מדדי ידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה (N=60)

	מדדי ידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה			
	לפני פתרון בעיות במתמטיקה	במהלך פתרון בעיות במתמטיקה	לאחר פתרון בעיות במתמטיקה	אמונות בפתרון בעיות במתמטיקה
מדדי מוקד שליטה				
פנימי	.77***	.75***	.81***	.75***
חיצוני	–.70***	–.92***	–.72***	–.94***

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

מהתבוננות במתאמים המוצגים בלוח 2 עולה כי בהתאם להשערה, נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים בין מדד מוקד שליטה פנימי לבין כל ארבעת מדדי ידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה (טווח המתאמים נע בין .75–.81). כמו כן, בהתאם להשערה, נמצאו מתאמים שליליים מובהקים בין מדד מוקד שליטה חיצוני לבין כל ארבעת מדדי ידע מטה-קוגניטיבי (טווח המתאמים נע בין .94-–.70-).

דפוס הממצאים מצביע על כך שככל שרמת מוקד שליטה פנימי גבוהה יותר, השימוש בידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה גובר, וככל שרמת מוקד שליטה חיצוני גבוהה יותר, השימוש בידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה פוחת.

הקשר בין מוקד שליטה לבין רמת ההישגים במתמטיקה

לצורך בדיקת השערת המחקר השנייה, חושבו מתאמי פירסון בין מדדי מוקד שליטה (מוקד שליטה פנימי ומוקד שליטה חיצוני) לבין ציון מבחן ההישגים במתמטיקה בקרב כלל המדגם. המתאמים מוצגים בלוח 3.

לוח 3: מתאמי פירסון בין מדדי מוקד שליטה לבין ציון מבחן ההישגים במתמטיקה (N=60)

מדדי מוקד שליטה	ציון מבחן הישגים במתמטיקה
פנימי	.67***
חיצוני	–.86***

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

מהתבוננות במתאמים המוצגים בלוח 3 עולה כי בהתאם להשערה, נמצא מתאם חיובי מובהק בין מדד מוקד שליטה פנימי לבין ציון מבחן ההישגים במתמטיקה. כמו כן, בהתאם להשערה, נמצא מתאם שלילי מובהק בין מדד מוקד שליטה חיצוני לבין ציון מבחן ההישגים במתמטיקה. דפוס הממצאים מצביע על כך שככל שרמת מוקד שליטה פנימי גבוהה יותר, רמת ההישגים במתמטיקה עולה, וככל שרמת מוקד שליטה חיצוני גבוהה יותר, רמת ההישגים במתמטיקה יורדת.

הקשר בין ידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה לבין רמת ההישגים במתמטיקה

לצורך בדיקת השערת המחקר השלישית חושבו מתאמי פירסון בין מדדי ידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה לבין ציון מבחן ההישגים במתמטיקה בקרב כלל המדגם. המתאמים מוצגים בלוח 4.

לוח 4: מתאמי פירסון בין מדדי ידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה לבין ציון מבחן ההישגים במתמטיקה (N=60)

מדדי ידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה	ציון מבחן הישגים במתמטיקה
לפני פתרון בעיות במתמטיקה	.69***
במהלך פתרון בעיות במתמטיקה	.83***
לאחר פתרון בעיות במתמטיקה	.69***
אמונות בפתרון בעיות במתמטיקה	.84***

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

מהתבוננות במתאמים המוצגים בלוח 4 עולה כי בהתאם להשערה, נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים בין כל ארבעת מדדי ידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה לבין ציון מבחן ההישגים במתמטיקה (טווח המתאמים נע בין ‎.69–.84‎). דפוס הממצאים מצביע על כך שככל שהשימוש בידע מטה-קוגניטיבי גובר, רמת ההישגים במתמטיקה גבוהה יותר.

הבדלים במוקד שליטה, שימוש בידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה ורמת הישגים במתמטיקה לפי קבוצות המחקר

לצורך בדיקת השערת המחקר הרביעית חושבה סידרת מבחני t למדגמים בלתי תלויים. הממצאים מוצגים בלוח 5.

לוח 5: ממוצעים, סטיות תקן וערכי מבחן t של מדדי מוקד שליטה, מדדי ידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה וציון מבחן ההישגים במתמטיקה, לפי קבוצות המחקר (N=60)

	תלמידים עם לקויות למידה		תלמידים ללא לקויות למידה		
	M	**SD**	**M**	**SD**	**t(58)**
מדדי מוקד שליטה					
פנימי	3.80	0.32	4.44	0.15	9.64***
חיצוני	4.16	0.32	1.94	0.11	35.45***
מדדי ידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה					
לפני פתרון בעיות במתמטיקה	3.63	0.46	4.49	0.15	9.53***
במהלך פתרון בעיות במתמטיקה	3.31	0.24	4.48	0.16	21.83***
לאחר פתרון בעיות במתמטיקה	3.01	0.71	4.33	0.23	9.65***
אמונות בפתרון בעיות במתמטיקה	2.76	0.29	4.09	0.19	20.72***
הישגים במתמטיקה					
ציון מבחן הישגים במתמטיקה	3.43	1.00	7.10	1.06	13.73***

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

טווח ציוני המדדים נע בין 1–5, וטווח ציוני מבחן ההישגים במתמטיקה נע בין 0–10. על פי סדר המשתנים המוצגים בלוח, ככל שהציון גבוה יותר, הוא מצביע על רמות גבוהות יותר של מוקד שליטה ידע מטה-קוגניטיבי ושל הישגים במתמטיקה.

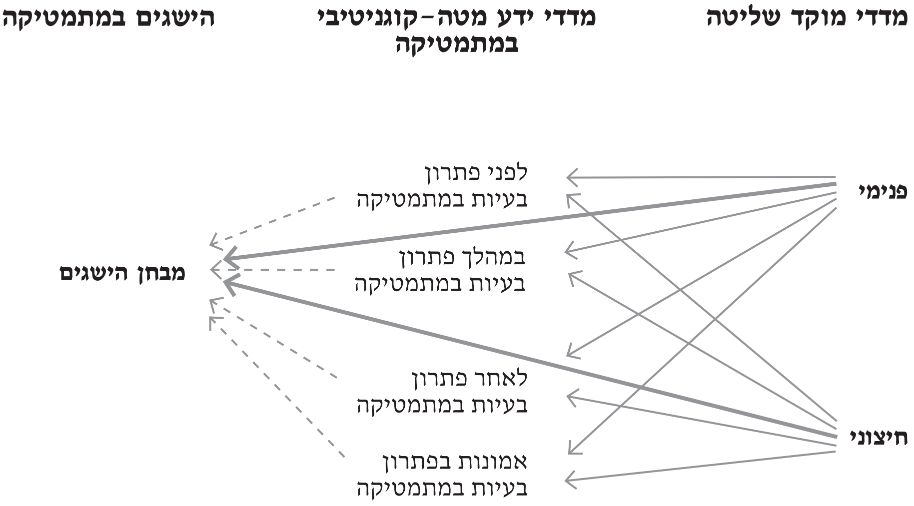
מהתבוננות בערכי מבחן t המוצגים בלוח 5 עולה כי בהשוואה לתלמידים ללא לקויות למידה, בקרב תלמידים עם לקויות למידה ממוצע מדד מוקד שליטה פנימי היה נמוך באופן מובהק, ואילו ממוצע מדד מוקד שליטה חיצוני היה גבוה באופן מובהק, ממוצעי המדדים של ידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה היו נמוכים באופן מובהק וממוצע ציון מבחן ההישגים במתמטיקה היה נמוך באופן מובהק.

בהתאם להשערה, בקרב תלמידים עם לקויות למידה רמת מוקד שליטה חיצוני הייתה גבוהה יותר, רמת מוקד שליטה פנימי נמוכה יותר, השימוש בידע מטה-קוגניטיבי מועט יותר ורמת ההישגים במתמטיקה נמוכה יותר מאשר בקרב תלמידים ללא לקויות למידה.

דפוס הקשרים המבניים בין משתני המחקר

במסגרת המחקר הוחלט לבדוק את דפוס הקשרים המבניים בין משתני המחקר בקרב כלל המדגם, כדי לבחון את מהות הקשר בין מוקד שליטה לבין רמת ההישגים במתמטיקה ואת תפקיד הידע המטה-קוגניטיבי במתמטיקה (מנבא או מתווך). באיור 2 מוצג המודל שנבדק.

איור 2: מודל לתיאור דפוס הקשרים המבניים בין משתני המחקר בקרב כלל המדגם



הנתיבים המודגשים בקו עבה מייצגים את האפקט הישיר (נתיב c'), הנתיבים המודגשים בקו דק מייצגים את נתיב a, והנתיבים בקו מקווקו מייצגים את נתיב b.

בדיקת מובהקות אפקט התיווך

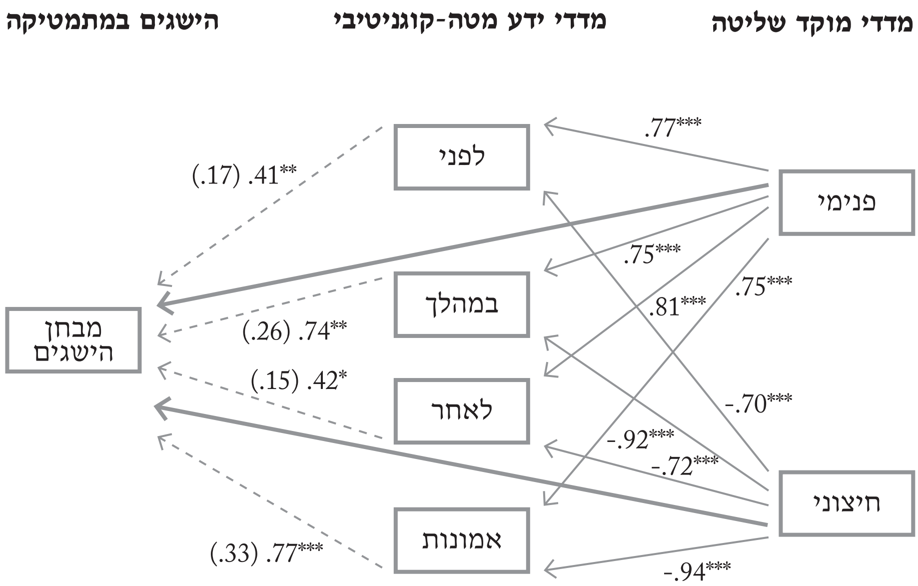
מבחן סובל (Sobel) בוחן את מובהקות אפקט התיווך. המבחן מניח התפלגות נורמלית של המקדמים, הנחה המתקיימת במדגמים גדולים מאוד. עקב מגבלה זו הוחלט לבדוק את מובהקות התיווך גם באמצעות המבחן המבוסס על שיטתם של שני החוקרים פריצ'ר והאייס (Preacher & Hayes, 2008), אשר איננו מבוסס על הנחת ההתפלגות הנורמלית. במבחן זה המובהקות נקבעת על פי רווח הסמך. במצב שבו הערך אפס איננו נכלל ברווח הסמך, הדבר שקול לאפקט מובהק.

בלוח 6 מוצגים ממצאי מבחן סובל (Sobel) ומבחן בוטסטרפ Bootstrap (Preacher & Hayes, 2008) לבדיקת מובהקות אפקט התיווך של מדדי ידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה בקשר שבין מוקד שליטה לבין רמת ההישגים במתמטיקה. נבדקו שמונה אפקטים של תיווך, בהתאם לדפוס הקשרים שבמודל. באיור 3 הממצאים מוצגים באופן גרפי.

לוח 6: ממצאי מבחני סובל (Sobel) ובוטסטרפ (Bootstrap) לבדיקת מובהקות אפקט התיווך של מדדי ידע מטה-קוגניטיבי בקשר שבין מוקד שליטה לבין רמת ההישגים במתמטיקה

משתני המחקר			מקדמי רגרסיה מתוקננים (β) על פי מודל Baron & Kenny (1986)				ממצאי מבחן Sobel				ממצאי מבחן Bootstrap	
משתנה בלתי תלוי	משתנה מתווך	משתנה תלוי	נתיב a	נתיב b	נתיב c	נתיב c'	Effect	SE	Z	P	ערך נמוך	ערך גבוה
מוקד שליטה פנימי	לפני פתרון בעיות במתמטיקה	מבחן הישגים במתמטיקה	.77***	.41**	.67***	.36*	1.63	.59	2.78	.005	0.62	2.92
מוקד שליטה פנימי	במהלך פתרון בעיות במתמטיקה	מבחן הישגים במתמטיקה	.75***	.74***	.67***	.12	2.86	.53	5.35	.001	1.95	3.82
מוקד שליטה פנימי	לאחר פתרון בעיות במתמטיקה	מבחן הישגים במתמטיקה	.81***	.42*	.67***	.34*	1.73	.67	2.57	.01	.17	3.09
מוקד שליטה פנימי	אמונות בפתרון בעיות במתמטיקה	מבחן הישגים במתמטיקה	.75***	.77***	.67***	.10	2.96	.53	5.60	.001	1.91	4.00
מוקד שליטה חיצוני	לפני פתרון בעיות במתמטיקה	מבחן הישגים במתמטיקה	−.70***	.17	−.86***	−.74***	−.22	.12	−1.79	.074	−.51	−.01
מוקד שליטה חיצוני	במהלך פתרון בעיות במתמטיקה	מבחן הישגים במתמטיקה	−.92***	.26	−.86***	−.61***	−.45	.29	−1.57	.117	−1.07	.20
מוקד שליטה חיצוני	לאחר פתרון בעיות במתמטיקה	מבחן הישגים במתמטיקה	−.72***	.15	−.86***	−.75***	−.19	.13	−1.50	.135	−0.52	.02
מוקד שליטה חיצוני	אמונות בפתרון בעיות במתמטיקה	מבחן הישגים במתמטיקה	−.94***	.33	−.86***	−.55**	−.57	.32	−1.78	.076	−1.16	.02

איור 3: ממצאי המודל לבדיקת מובהקות אפקט התיווך לפי תאוריית ארבעת השלבים (Baron & Kenny, 1986)



הערכים בסוגריים מבטאים את מקדמי הרגרסיה המתוקננים במודל תיווך למוקד שליטה חיצוני (נתיב b).
*p<.05, **p<.01, ***p<.001

ממצאי מבחן סובל ומבחן בוטסטרפ הצביעו על כך שנמצאה מובהקות סטטיסטית בתיווך של כל ארבעת האפקטים העקיפים בין מדד מוקד שליטה פנימי לבין ציון מבחן ההישגים במתמטיקה, דרך כל מדדי הידע המטה-קוגניטיבי. מנגד, לא נמצאה מובהקות סטטיסטית (או שנמצאה מובהקות גבולית בלבד) בתיווכם של האפקטים העקיפים בין מדד מוקד שליטה חיצוני לבין ציון מבחן ההישגים במתמטיקה, דרך מדדי הידע המטה-קוגניטיבי. כלומר ידע מטה-קוגניטיבי שימש כמתווך מובהק בקשר שבין מוקד שליטה **פנימי** לבין רמת ההישגים במתמטיקה. מנגד, נמצא שמוקד שליטה **חיצוני** קשור ישירות ובאופן מובהק לרמת ההישגים במתמטיקה, ללא תיווך של ידע מטה-קוגניטיבי (Preacher & Hayes, 2008).

דיון וסיכום

מטרת המחקר הייתה לבחון את הקשר בין מוקד שליטה לבין ידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה ורמת הישגים במתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה. לשם כך נבחנו דפוסי הקשרים הלינאריים בין מוקדי שליטה (חיצוני ופנימי), שימוש בידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה ורמת הישגים במתמטיקה. כמו כן נבחן דפוס הקשרים המבניים בין המשתנים הללו, באמצעות שאלת המחקר שנועדה לבדוק, האם הקשר בין רמת מוקד שליטה לבין רמת ההישגים במתמטיקה הוא ישיר או שידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה מתווך בקשר זה?

הקשר בין מוקד שליטה לבין רמת השימוש בידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה

השערת המחקר הראשונה גרסה כי יימצא קשר בין מוקד שליטה לבין שימוש בידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה, כך שככל שרמת מוקד שליטה פנימי תהיה גבוהה יותר, השימוש בידע מטה-קוגניטיבי יגבר, וככל שרמת מוקד שליטה חיצוני תהיה גבוהה יותר, השימוש בידע מטה-קוגניטיבי יפחת. ממצאי המחקר אישש השערה זו, והם מתיישבים עם ממצאי מחקרים קודמים, שמהם עולה כי קיים קשר בין מוקד שליטה לבין תהליכים מטה-קוגניטיביים.

הסבר אפשרי לקשר החיובי שנמצא במחקרנו בין מוקד שליטה פנימי לבין רמת השימוש בידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה הוא שמוקד שליטה פנימי עשוי להוביל לתחושת אחריות אישית רבה יותר על תהליך הלמידה ותוצאותיו. תחושות המחויבות והאחריות האישית לתהליך הלמידה, המאפיינות את בעלי מוקד השליטה הפנימי, עשויות להגביר שימוש בידע מטה-קוגניטיבי בתהליך הלמידה; זאת משום שידע מטה-קוגניטיבי מאופיין בידע על אודות העצמי, ידע על המשימה וידע על האסטרטגיה המיועדת לביצועה, ועל מנת לרכוש ידע זה, הפרט נדרש לראות עצמו כבעל תפקיד סיבתי בקביעת התרחשויות ספציפיות בתהליך הלמידה (פינגר, 2010). כמו כן, תכונות האישיות המאפיינות את בעלי מוקד השליטה הפנימי הן עצמאות, הישגיות, חריצות יזמה ואי-קונפורמיות (רוזנוולד, 2000). תכונות אישיות אלה עשויות אף הן להגביר שימוש בידע מטה-קוגניטיבי במקצוע המתמטיקה.

במחקר אשר ביקש לבחון את הקשר בין מוקד שליטה, מטה-קוגניציה וביצועים אקדמיים, נבדקו 712 סטודנטים, אשר נבחרו על פי רמת הישגיהם. מן המחקר עולה קשר חיובי בין שימוש בתהליכים מטה-קוגניטיביים ומוקד שליטה פנימי בקבוצת בעלי הביצועים הגבוהים, וקשר שלילי בין שימוש בתהליכים מטה-קוגניטיביים ומוקד שליטה חיצוני בקבוצת בעלי הביצועים הנמוכים (Olugbemiro et al., 1999).

על פי צימרמן, גם להיבטים מוטיבציוניים-ריגושיים ישנה השפעה על תהליכים מטה-קוגניטיביים. לדבריו, חרדה ותפיסת מסוגלות עצמית נמוכה עלולות להכשיל ולערער את יכולת הלומד להשתמש בתהליכים של שליטה ובקרה עצמית. הדבר נכון במיוחד לגבי תלמידים עם לקויות למידה, אשר מייחסים את כישלונם ליכולתם הנמוכה, ואת הצלחתם – לגורמים שמחוץ להם, כמו קלות המטלה.

הקשר בין מוקד שליטה לבין רמת ההישגים במתמטיקה

השערת המחקר השנייה גרסה כי יימצא קשר בין מוקד שליטה לבין רמת ההישגים במתמטיקה, כך שככל שרמת מוקד השליטה הפנימי תהיה גבוהה יותר, רמת ההישגים במתמטיקה תעלה, וככל שרמת מוקד השליטה החיצוני תהיה גבוהה יותר, רמת ההישגים במתמטיקה תרד.

ממצאי המחקר אישרו את ההשערה. הסבר אפשרי לקשר החיובי שנמצא במחקרנו בין מוקד שליטה פנימי לבין רמת ההישגים במתמטיקה הוא שבעלי מוקד שליטה פנימי נוטים לבחור אסטרטגיות מתאימות להשגת מטרותיהם ומסוגלים לפתור בעיות המתעוררות בדרכם למטרה. נוסף על כך, הם מאופיינים במוטיבציה גבוהה ללמידה וביכולת להתמודד עם המשימות הלימודיות שהם מציבים לעצמם. הלומד העצמאי מאמין שהלמידה היא תהליך שיטתי ונשלט (קניאל, 2006). כמו כן, ייתכן שבעלי מוקד שליטה פנימי מפתחים סכמות מורכבות ומפותחות יותר של איסוף מידע, עיבודו ואחסונו, דבר המשפיע על יעילות תהליך הלמידה. מנגד, ייתכן שסכמות הלמידה של בעלי מוקד שליטה חיצוני אינן מבוססות ומפותחות מספיק, ואם נחווית הצלחה, אין אפשרות לחזור עליה ואף לא להתייעל או להשתפר בעקבות הישג נמוך (מעין, 2000). ממצאים אלה מתיישבים עם ממצאי מחקרים קודמים, שמהם עלה כי בעלי מוקד שליטה פנימי מפגינים תהליכי למידה טובים יותר והם בעלי הישגים טובים יותר מאשר בעלי מוקד שליטה חיצוני. במחקרים נמצא קשר בין מוקד שליטה לבין מגוון התנהגויות המגבירות את ההסתברות להצלחה לימודית, וכן קשר להישגים לימודיים גבוהים יותר במקצועות הלימוד השונים ובמתמטיקה (מעין, 2000; Anderson, 1990). מחקרים נוספים הראו שמוקד שליטה פנימי והערכה עצמית גבוהה קשורים ביכולת רבה יותר לעמוד במצבי לחץ לימודיים, בהתמדה במשימות ובמידת הנכונות לקבל סיוע והדרכה בלימודים (Abouserie, 1994; Maqsud, 1993; Mooney et al., 1991). לכן, ככל שהתלמיד יגבש תחושות מובנות, שליטה ומשמעות גבוהות יותר, כן יתמיד במאמציו ויצליח יותר.

הקשר בין ידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה לבין רמת ההישגים במתמטיקה

השערת המחקר השלישית גרסה כי יימצא קשר בין שימוש בידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה לבין רמת ההישגים במתמטיקה, כך שככל שהשימוש בידע מטה-קוגניטיבי יגבר, רמת ההישגים במתמטיקה תהיה גבוהה יותר.

ממצאי המחקר אישרו השערה זו. הסבר אפשרי לקשר החיובי שנמצא במחקרנו בין ידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה לבין רמת ההישגים במתמטיקה הוא שידע על אודות העצמי יכול לסייע ללמידה באמצעות הבנת נקודות החוזק והחולשה, וכן לוויסות עצמי של תהליכי הלמידה. המודעות של הלומד לחוויות הפנימיות המלוות את הפעילות הקוגניטיביות תורמת לידע המטה-קוגניטיבי ועשויה להוביל להגברת ההכוונה העצמית בלמידה (Garrett et al., 2006). הגברת ההכוונה העצמית עשויה להוביל לפיתוח מיומנויות מתמטיות ולשיפור תהליך הלמידה של מקצוע המתמטיקה. נוסף על כך, העמקת הידע של הלומד על מאפייני המשימה ועל האסטרטגיות הקוגניטיביות והמטה-קוגניטיביות הנדרשות לביצוע המשימה עשויה אף היא להוביל לשיפור ברמת הישגי התלמידים במקצוע המתמטיקה. ממצאי המחקר מתיישבים עם ממצאי מחקרים

אשר בחנו את ההשפעה שיש להוראה ישירה של מיומנויות מטה-קוגניטיביות על שיפור הישגים במתמטיקה. ממחקרים אלה עלה כי חשיפה לגישה מטה-קוגניטיבית ואימון במיומנויות מטה-קוגניטיביות תרמו לפיתוח המוטיבציה ההישגית של התלמידים והחשיבה והאוריינות המתמטיות שלהם (Kramarski & Mizrahi, 2006). בעקבות ההתערבות המטה-קוגניטיבית, התלמידים הראו יכולות טובות בביצוע פרוצדורות, בפתרון בעיות, ביכולת לנמק ולהתמודד עם קשיים אופייניים וביכולת לבקרה עצמית בלמידה.

ממצאי מחקרים נוספים הצביעו על כך שחסך במיומנויות מטה-קוגניטיביות הוא מנבא חזק ללקות למידה, וכי ישנו קשר בין מיומנויות מטה-קוגנטיביות ובין הצלחה במקצוע המתמטיקה (Kramarski & Gutman, 2006, Kramarski & Mizrahi, 2006).

שמיץ ופרלס בחנו את הקשר בין הוויסות העצמי ובין הצלחה במתמטיקה. במהלך המחקר תלמידים התבקשו למלא יומן אשר הכיל שאלות הנוגעות לוויסות ובקרה, לפני הכנת שיעורי בית במתמטיקה ואחריה. ממצאי המחקר הראו כי התלמידים הפגינו עלייה בהישגיהם במבחנים במתמטיקה (Schmitz & Perels, 2011).

החוקרים פרלס ועמיתיו בחנו קשר זה באמצעות מחקר התערבות, אשר במהלכו ניתנה הוראה ישירה למטה-קוגניציה וויסות עצמי במהלך שיעורי המתמטיקה. נמצא כי התלמידים אשר קיבלו הוראה מטה-קוגניטיבית כללית במהלך שיעורי המתמטיקה הראו עלייה בהישגים במבחן מתמטיקה שלאחרי ההוראה הישירה, לעומת המבחן שקדם לה. ואילו תלמידים אשר לא קיבלו הוראה מטה-קוגניטיבית, לא הפגינו שיפור דומה (Perels et al., 2009).

הבדלים במוקד שליטה, שימוש בידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה ורמת הישגים במתמטיקה לפי קבוצות המחקר

השערת המחקר הרביעית גרסה כי יימצא הבדל במוקד שליטה, שימוש בידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה ורמת הישגים במתמטיקה לפי קבוצות המחקר: בקרב תלמידים עם לקויות למידה רמת מוקד שליטה חיצוני תהיה גבוהה יותר מאשר בקרב תלמידים ללא לקויות למידה, רמת מוקד שליטה פנימי תהיה נמוכה יותר, השימוש בידע מטה-קוגניטיבי יהיה מועט יותר ורמת ההישגים במתמטיקה תהיה נמוכה יותר.

ממצאי המחקר הנוכחי אישׁשו השערה זו. ממצאים אלה מתיישבים עם ממצאי מחקרים אחרים, שמהם עלה כי בקרב תלמידים עם לקות למידה קיים חסך בתהליכי עיבוד מטה-קוגניטיביים (Miller & Mercer, 1997). הם נוטים להשתמש בחשיבה מטה-קוגניטיבית לצורך פתרון בעיות פחות מאשר תלמידים בעלי תפקוד תקין. לתלמידים עם לקות למידה יש חסך בתכנון, בדיקה, פיקוח והערכה עצמית של עבודתם (Montague, 2005). כמו כן, נמצא כי קושי במיומנויות מטה-קוגניטיביות הוא מנבא חזק ללקות למידה (Garrett et al., 2006).

דפוס הקשרים המבניים בין משתני המחקר

ממצאי המחקר הנוכחי הראו כי ידע מטה-קוגניטיבי שימש כמתווך מובהק בקשר שבין מוקד שליטה פנימי לבין רמת ההישגים במתמטיקה. מנגד, נמצא שמוקד שליטה חיצוני קשור ישירות ובאופן מובהק לרמת ההישגים במתמטיקה, ללא תיווך של ידע מטה-קוגניטיבי. הסבר אפשרי לממצא זה הוא שמוקד שליטה פנימי, המאופיין ביכולת שליטה והשפעה על האירועים, מערב פיתוח של ידע מטה-קוגניטיבי, ודרך ידע זה התלמידים מגיעים לרמת הישגים גבוהה במתמטיקה. מנגד, למוקד שליטה חיצוני, המאופיין על ידי גורמים חיצוניים, כמו מזל וגורל, יש השפעה על האירועים, ועל כן איננו מערב פיתוח של ידע מטה-קוגניטיבי; אי-לכך רמת ההישגים של התלמידים במתמטיקה איננה מוסברת באמצעות משתנה הידע המטה-קוגניטיבי.

בעלי מוקד שליטה פנימי ובעלי מוקד שליטה חיצוני נבדלים אלו מאלו גם בתפקודם האקדמי. בעלי מוקד שליטה פנימי מפגינים תהליכי למידה טובים יותר מאשר בעלי מוקד שליטה חיצוני, והם בעלי הישגים טובים יותר. במחקרים קודמים נמצא קשר בין מוקד שליטה לבין מגוון התנהגויות המגבירות את ההסתברות להצלחה לימודית וכן קשר להישגים לימודיים גבוהים יותר (מעין, 2000; Anderson. 1990).

פינגר (2010) מצאה קשר חיובי בין מוקד שליטה פנימי והישגים לימודיים: ככל שמיקוד השליטה היה פנימי יותר, כן ההישגים הלימודיים היו גבוהים יותר. עוד נמצא כי בעלי מוקד שליטה פנימי חותרים באופן אקטיבי לחיפוש מידע ומשתמשים בו טוב יותר מאשר בעלי מוקד שליטה חיצוני. בעלי מוקד שליטה פנימי נוטים לגישה מעמיקה ללמידה, תוך שימוש בניהול עצמי של הלמידה ושימוש באסטרטגיות מטה-קוגניטיביות (קניאל, 2010).

לסיכום, ממצאי מחקר זה תורמים לידע התאורטי הקיים על סוגים שונים של מוקדי שליטה ועל הקשרים בינם לבין מאפייני ידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה ורמת הישגים במתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה ובקרב תלמידים ללא לקויות למידה, ומרחיבים ידע זה. ממצאי המחקר מצביעים על כך שמוקד שליטה פנימי עשוי לתרום לפיתוח ידע מטה-קוגניטיבי, וכתוצאה מכך – לרמת הישגים גבוהה יותר במקצוע המתמטיקה. כמו כן, מהמחקר הנוכחי עולה כי אוכלוסיית התלמידים עם לקויות למידה מאופיינת ברמה גבוהה יותר של מוקד שליטה חיצוני מאשר תלמידים ללא לקויות למידה . ייתכן שכתוצאה מכך נמצאה בקרב התלמידים עם לקויות למידה רמה נמוכה של ידע מטה-קוגניטיבי, ואף ייתכן שרמת הידע הנמוכה פגמה ביכולתם של התלמידים הללו להגיע לרמת הישגים גבוהה במקצוע המתמטיקה.

למחקר ישנה תרומה תאורטית ותרומה מעשית. מבחינה תאורטית, תרומתו מתבטאת בכך שהוא עשוי לסייע להעמקת הידע והבנת דפוסי הקשרים המבניים בין מוקד שליטה, ידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה ורמת ההישגים במתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה. ממצאי המחקר מאפשרים זיהוי של מודל שבו ידע מטה-קוגניטיבי במתמטיקה משמש מתווך בקשר שבין מוקד שליטה פנימי לבין רמת ההישגים

במתמטיקה. בכך, המחקר עשוי לתרום להרחבת נקודות המבט של השיח המדעי והמחקרי בתחום הוראת המתמטיקה.

מבחינה מעשית, תרומת המחקר מתבטאת בכך שהוא מעודד שימוש בידע מטה-קוגניטיבי כמסייע בקידום ההבנה המתמטית של הלומד, ומאפשר הכוונה של מורים לעשות שימוש בידע זה בכיתותיהם במסגרת שיעורי המתמטיקה. כמו כן, בהיבט הפדגוגי, מומלץ לפתח תכנית התערבות מותאמת לאוכלוסיית התלמידים עם לקויות למידה, אשר תתמקד בהקניית מיומנויות של ידע מטה-קוגניטיבי, ובכך תתרום לשיפור רמת ההישגים במתמטיקה.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

במחקר זה, בדומה למחקרים רבים אחרים מסוגו, קיימות מגבלות שונות. המחקר בדק את דפוס הקשרים בין מוקד שליטה, ידע מטה-קוגניטיבי ומבחן הישגים במתמטיקה. מעניין לבדוק את דפוסי הקשר בין המשתנים הללו לבין משתנים נוספים, כגון כישורים ניהוליים, אינהיביציה ועוד.

המחקר התמקד בחקר תלמידים בלבד. לא נבדקו גורמים נוספים במערכת החינוך, כגון: מדריכים ומפקחים, מנהלי מחלקות חינוך ברשויות המקומיות או הורים, כדי לבדוק אם יש השפעה לגורמים נוספים על התפתחות מוקד שליטה ורמת הידע של מטה-קוגניטיבית במתמטיקה.

השיטה העיקרית ששימשה במחקר הנוכחי היא כמותית. על כן יש צורך בעירוב שיטת מחקר איכותנית, כגון ראיונות עם תלמידים ומוריהם, שתאפשר ראייה מקיפה יותר ותתרום לתיקוף הממצאים העולים ממחקרנו בנוגע לקשר בין מוקד שליטה, רמת ידע מטה-קוגניטיבי והישגים במתמטיקה.

מקורות

ברוך, ד' (2011). **השפעת פעילות עם ספר אלקטרוני חינוכי המלווה בהכוונה מטה קוגנטיבית על המוכנות למתמטיקה של ילדי גן בסיכון ללקות למידה**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.

בשארה, ס' (2005). **מאפיינים של בית הספר ושיפור בהישגים בתחומי למידה בסיסיים בהבנת הנקרא ובמתמטיקה של תלמידים בחינוך המיוחד במגזר היהודי והערבי**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בר-אילן.

הגלילי-וייל, ש' (2008). **הקשר בין סגנון קוגנטיבי, מודעות מטה קוגנטיבית והישגים בקרב לקויי למידה**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.

הכנסת (2008). **חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים**. ירושלים: כנסת ישראל.

להב, צ' (1993). סמכותנות. בתוך נ' וייס (עורכת הסדרה) ור' בייט-מרום (עורכת הכרך), **אישיות, תיאוריה ומחקר**, ג, יחידה 6 (מחקר האישיות) (עמ' 151–116). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

מעין, צ' (2000). **הקשר בין יעילות למידה, שיפוטי ביטחון ותחושת ידיעה לבין מוקד שליטה כללי ואקדמי והערכה עצמית**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.

מרכז חדד (2012). **סוללת מבחנים במתמטיקה**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

משקל-סיני, מ' (2003). **הבדלים במאפיינים אישיותיים בין "מנהיגים" ל"לא מנהיגים": בחינת ההבדלים במסוגלות העצמית כללית, מוקד שליטה, חרדה תכונתית, סגנון התקשרות ואופטימיות.** עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.

מרגלית, מ' (1996). מגמות פיתוח בחינוך המיוחד: קידום התמודדות עם בדידות, קשרי חברות ותחושת קוהרנטיות. בתוך ד' חן (עורך), **החינוך לקראת המאה העשרים ואחת** (עמ' 489–501). תל אביב: רמות.

מרגלית, מ' (5 בדצמבר, 2004). **חקר התקווה, המאמץ והמוטיבציה בלקות למידה**. הרצאה שניתנה במסגרת יום עיון באגודת ניצן, "'עשה שאדע' – ההתמודדות והתקווה". תל אביב.

פינגר, ר' (2010). **הקשר בין מיקוד שליטה ומשמעותיות המורה לבין הישגים לימודיים – השוואה של תלמידים ישראלים בני העדה האתיופית ותלמידים אחרים**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.

קניאל, ש' (2006). **ספר האסטרטגיות ללמידה: ללמוד איך ללמוד**. תל אביב: מטח – המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

קניאל, ש' (2010). **האומץ להחליט ולפעול: קבלת החלטות אצל היחיד והקבוצה**. תל אביב: רמות.

קרמרסקי, ב' (2000). מטה-קוגניציה ופיתוח היכולת לפתור בעיות מתמטיות המוצגות בסיטואציה מוחשית ובסיטואציה מופשטת. **מגמות**, **40**(4), 660–685.

קרמרסקי, ב', ריץ, י', מברך, ז' וליברמן, א' (1997). **השפעת תהליכים מטה-קוגניטיביים על המוטיבציה ההישגית וחשיבה מתמטית אצל תלמידים בחט"ב**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

רוזנוולד, מ' (2000). **הקשר בין מסגרת חינוכית חטיבה צעירה במגזר הערבי, לבין משתנים אישיותיים של התלמיד: מוקד שליטה פנימי, דימוי עצמי (חברתי ולימודי), רמת חרדה מצבית**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.

שרוני-יצחק, ו' (1998). **מדריך נבוכים למחנכים והורים של הילד בעל ליקוי למידה**. אבן יהודה: רכס.

Abdullateef, H., & Ali, K. (2008). Emiratii high school students' understandings of stoichiometry and the influence of metacognition on their understanding. *Research in science & technologicalEducation*, *26*(2), 215–237.

Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self esteem in university students. *Educational Psychologhy*, *14*(3), 323–330.

Anderson, J. R. (1990). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Freeman.

APA (1994). DSM–IV– *A diagnostic and statistical manual of mental disorder* (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

APA (2013). DSM–V– *A diagnostic and statistical manual of mental disorder* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 1173–1182.

Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school.* Washington, DC: National Academy Press.

Fuchs, L. S., Seethaler, P. M., Powell, S. R., Fuchs, D., & Hamlett, J. M. (2008). Effects of preventative tutoring on the mathematical problem solving of third grade students with math and reading difficulties. *Exceptional Children*, *74*(2), 155–173.

Garrett, J. A., Mazzocco, M. M. M., & Baker, L. (2006). Development of metacognitive skills of prediction and evaluation in children with or without math disability. *Learning DisabilitiesResearch & Practice*, *21*(2), 77–88.

Katz, Y. (1994). Self image, locus of control and computer related attitude. In R. Lewis & P. Mendelsohn (Eds.), *Lessons from learning* (pp. 105–109). Amsterdam: Else vier Science Publishers.

Kramarski, B., & Gutman, M. (2006). How can self–regulated learning be supported in mathematical environments? *Journal of Computer–Assisted Learning*, *22*, 24–33.

Kramarski, B., & Mizrachi, N. (2006). Online discussion and self–regulated learning: Effects of instructional methods on mathematical literacy. *The Journal of Educational Research*, *99*(4), 218–231.

Maqsud, M. (1993). Relationships of some personality variables to academic attainment of secondary school pupils. *Educational Psychology*, *13*(1), 11–18.

Martini, R., & Shore, B. M. (2008). Pointing to parallels in ability–related differences in the use of metacognition in academic and psychomotor task. *Learning and Individual Differences*, *18*(2), 237–247.

Michalsky, T., Mevarech, Z. R., & Haibi, L. (2009). Elementary school children reading scientific textx: Effects of metacognitive instruction. *The Journal of Educational research*, *102*(5), 363–376.

Miller, S. P., & Mercer, C. D. (1993). Using data to learn about concrete– semiconcrete–abstract instruction for students with math disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *8*, 89–96.

Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awerness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, *94*(2), 249–259.

Montague, M. (2005). *Math problem solving for primary elementary students with disabilities.* Washington, DC: The access center.

Montague, M., & Bos, C. S. (1990). Cognitive and metacognitive characteristics of eight grade students' mathematical problem solving. *Learning and individual differences*, *2*(3), 371–388.

Mooney, S. P., Sherman, M. F., & LoPresto, C. T. (1991). Academic locus of control, self–esteem, and perceived distance from home as predictors of college adjustment. *Journal of Counseling and Development*, *69*(5), 445–448.

National Joint Committee on Learning Disabilities (1994). *Learning disabilities issues on definition: Collective perspective on issues affecting learning disabilities.* Austin, TX: PRO–ED.

Olugbemiro, J., Rock, Y. K. F., May, S. C. C., Jessie, Y., & Margaret, T. (1999). *Locus of control and meta cognition in open and distance learning: A comperative study of low and high achievers*. Hong Kong: The open university of Hong Kong.

Perels, F., Dignath, C., & Schmitz, B. (2009). Is it possible to improve mathematical achievement by means of self regulation strategies? Evaluation of an intervention in regular math classes. *European Journal of Psychology of Education*, *24*(1), 17–31.

Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, *40*, 879–891.

Schmitz, B., & Perels, F. (2011). Self monitoring of self regulation during math homework behaviour using standardized diaries. *Metacognition learning*, *6*, 255–273.

Schonefeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In: D. Grouws (ed). *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334-370). New York: Macmillan.

Tannocck, R. (2013). Specific learning disabilities in DSM–5: Are the changees for better or worse? *The International Journal for Research in Learning Disabilities*, *1*(2), 2–30.

Thomas, K. F., & Barksdale–Ladd, M. A. (2000). Metacognitive processes: Teaching strategies in literacy education courses. *Reading Psychology*, *21*(1), 67–84.

Veenman, M. V. J., Van Hout–Wolters, B. H. A. M., & Afflebach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning, 1*(1), 3–14.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self–regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self–regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.

קומורבידיות בהפרעות אכילה ובהפרעת קשב וריכוז: היבטים רגשיים

נועה ישראל, איתן גור ומלכה מרגלית

תקציר

מטרת המחקר לבחון את האפיונים הרגשיים של צעירות עם הפרעות אכילה והפרעת קשב וריכוז, תוך התייחסות לקומורבידיות של שני סוגי ההפרעות ובחינה של תחושת הקוהרנטיות, הבדידות והרומינציה (מחשבות טורדניות) של הצעירות. במחקר השתתפו 60 נשים שהיו מאושפזות במחלקת הפרעות אכילה מבוגרים במרכז הרפואי ע"ש שיבא, והן חולקו לשתי קבוצות: 25 נשים המאובחנות עם הפרעות אכילה, ו-35 נשים המאובחנות עם הפרעות אכילה והפרעת קשב וריכוז. השאלונים כללו את שאלון תחושת הקוהרנטיות, שאלון בדידות ושאלון רומינציה. ההבחנה בין הקבוצות התבססה על שאלון הבוחן הפרעת קשב וריכוז. התוצאות הראו כי לנשים עם הפרעות אכילה והפרעת קשב וריכוז היו תחושת קוהרנטיות נמוכה, יחסית לקבוצת ההשוואה, ורמות בדידות גבוהות יותר. נוסף על כך, היו להן גילויי רומינציה רבים יותר מאשר לקבוצת הנשים עם הפרעות אכילה בלבד. כמו כן, לתחושת קוהרנטיות היה תפקיד חשוב כגורם מתווך בין בדידות, רומינציה והפרעת קשב וריכוז. נשים עם קומורבידיות של הפרעות אכילה והפרעת קשב וריכוז אך עם רמה גבוהה של תחושת קוהרנטיות, נטו להיות בודדות פחות ועם גילויי רומינציה פחותים. לתוצאות המחקר יש חשיבות תאורטית להבנת הקומורבידיות וכן חשיבות טיפולית, בהצביעה על התרומה של תחושת הקוהרנטיות כמשאב התמודדות מפני בדידות ורומינציה.

מילות מפתח: הפרעת קשב וריכוז, הפרעות אכילה, תחושת קוהרנטיות, בדידות, רומינציה

בחברה המערבית כיום יש עדויות לעלייה משמעותית במספר המאובחנים בהפרעת קשב וריכוז עם היפראקטיביות, מ-5% ל-10%, ובקרב תלמידי תיכון מגיעה שכיחות האבחון אף ל-15%–20% (Getahum, Jacobsen, Fassett, Demissie & Rhoads, 2013). במקביל לכך, מחקרים אפידמיולוגיים עדכניים בחברה המערבית, בעיקר בקרב צעירות בגילים 15–24, מצביעים על עלייה בבעיות אכילה שעלולות להוביל להפרעות חמורות, כגון אנורקסיה (כץ, 2013). אומדן שכיחות בעיות האכילה החמורות בקרב נערות ונשים נע בין 0.3%–3%, ובקרב סטודנטיות שיעור הפרעות האכילה מגיע עד 5% (Anstine & Grineko, 2000; Guarda & Redgrave, 2004). העלייה בשכיחותן של הפרעות האכילה והפרעת הקשב והריכוז עם היפראקטיביות בעולם המערבי בעשורים האחרונים ממקדת את הצורך המחקרי לבחון את הקשרים שבין ההפרעות.

* **קומורבידיות** – תחלואה נלווית. מושג ברפואה המתאר קיומן בו-זמנית של מחלות והפרעות שונות.

אף שנמצא קשר בין אכילה לא סדירה בילדות להפרעת קשב וריכוז (Nazar et al., 2008; Ptacek, Kuzelova, Papezova & Stepankova, 2010), כמעט שלא נבדק הקשר בין הפרעות אכילה והפרעת קשב וריכוז. המחקרים שבחנו קשר זה מצאו מאפיינים דומים בשתי הקבוצות: נשים שאובחנו עם הפרעות אכילה ואלו שאובחנו עם הפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות גילו קשיים, כגון: אימפולסיביות, דימוי עצמי נמוך, קשיים בקשב וליקויים בתפקודים ניהוליים (Nazar et al., 2008; Ptacek et al., 2010). עם זאת, המאפיינים הרגשיים, כגון: תחושת קוהרנטיות, בדידות ורומינציה, לא נבדקו. על מנת להעמיק את הבנת התפקודים הרגשיים שבקומורבידיות של הפרעות האכילה והפרעת הקשב והריכוז, נבדקו מאפיינים אלו במחקר הנוכחי, לצד בדיקת התרומה הייחודית של כל הפרעה. זיהוי האפיונים יאפשר לפתח מודל להבנת גורמי הסיכון שבקומורבידיות ההפרעות.

הפרעת קשב וריכוז

הפרעת קשב וריכוז (ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder) מוגדרת על פי המדריך הדיאגנוסטי הסטטיסטי (DSM-5), כתסמונת של הפרעת קשב ו/או היפראקטיביות-אימפולסיביות ששכיחותן ועצמתן גבוהות משמעותית יחסית מאלו הקיימות אצל אחרים הנמצאים באותו שלב התפתחותי. התסמינים חייבים להופיע לפני גיל 12, להתבטא בפגיעה משמעותית לפחות בשניים מתוך תחומי החיים, כגון: החברתי, הלימודי או התעסוקתי, ולהיות כאלו שלא ניתן להסבירם על ידי הפרעות פסיכיאטריות אחרות (APA, 2013). על המאובחן לענות לפחות על שישה מהתיאורים של מאפייני הפרעת הקשב הבאים: נכשל במתן תשומת לב לפרטים, מתקשה להתרכז במשימה או משחק לאורך זמן, נראה שאינו מקשיב כשפונים אליו, איננו עוקב אחר ההוראות ומתקשה לסיים משימות לימודיות, מתקשה בהתארגנות, נמנע מהשתתפות בפעילויות הדורשות מאמץ חשיבתי, מאבד חפצים, מוסח בקלות ומגלה שכחנות בפעילות יום-יומית, ו/או על לפחות שישה תיאורים של היפראקטיביות ואימפולסיביות: קם ממקומו ומסתובב כאשר הוא אמור לשבת, מתנועע בכיסא, רץ ומטפס בסיטואציות לא מתאימות, מתקשה להשתתף בפעילות ספורט או במשחק בשקט, נראה כאילו מופעל על ידי מנוע, מדבר דיבור יתר, עונה לפני ששמע את כל השאלה, מתקשה לחכות לתורו, מתפרץ לדברי אחרים ומציק (APA, 2013). אף שהפרעה זו ידועה כהפרעה האופיינית לילדים, הסימפטומים שלה מופיעים אצל כ-50% מהאנשים גם בבגרות (Barkley, 2003; Rmos-Quiroga et al., 2006). פעמים רבות מתוארת הפרעת הקשב יחד עם הפרעות פסיכיאטריות נוספות, כגון הפרעות מצב רוח, התמכרות לסמים והפרעה בשליטה בדחפים (Nazar et al., 2008). במחקר נמצא כי ילדות ונערות עם ADHD נמצאות בקבוצת הסיכון לפתח הפרעות אכילה (Biederman et al., 2006; Bleck, & DeBate, 2013), והן מאופיינות בהרגלי אכילה לקויים (Steadman & Knouse, In press), וכן דווח על דימוי גוף בעייתי (Mikami, Hinshaw, Patterson & Lee, 2008).

הפרעות אכילה

הפרעות אכילה נחשבות להפרעות פסיכוסומטיות מסכנות חיים ובעלות השלכות גופניות, קוגניטיביות ואפקטיביות (טרביס, שטנגר וגור, 2013). הן כוללות אנורקסייה נרבוזה, בולימיה נרבוזה, הפרעת אכילה כפייתית והפרעת אכילה בלתי ספציפית (FEDNEC). על פי ה-DSM-5, אנורקסייה נרבוזה מתאפיינת בהרעבה עצמית המובילה לאבדן מסיבי של משקל גוף עד למצב שבו המשקל אינו תקין ביחס לגיל ולגובה, פחד מעלייה במשקל ודימוי גוף הרסני (APA, 2013). בולימיה נרבוזה כוללת אפיזודות של בולמוסי אכילה והתנהגויות מפצות בתגובה, כדוגמת: הקאות, נטילת משלשלים, פעילות ספורטיבית כפייתית וכו׳. אכילה כפייתית כוללת את בולמוסי האכילה ללא התגובה של התנהגויות מפצות. הפרעת אכילה בלתי ספציפית כוללת הפרעות אכילה שאינן עונות במדויק על הקריטריונים אף של אחת מהפרעות האכילה המאובחנות (APA, 2013). בסקר שנערך בשנת 2002 במרכז הרפואי ע״ש חיים שיבא בתל השומר, במחלקה להפרעות אכילה ומשקל, נמצא, בדומה לממצאי סקרים בין-לאומיים אחרים בתחום זה, כי מרבית הפונות הן נשים צעירות, רווקות ותלויות מבחינה כלכלית ורגשית בהוריהן (טרביס ועמיתים, 2013). בחינת משאבי האישיות וגורמי הסיכון תורמת להבנת הדינמיקה של התסמונות.

תחושת הקוהרנטיות

תחושת הקוהרנטיות משקפת את המשאבים הפנימיים של האדם בהתמודדותו עם לחצים ואתגרים במהלך חייו (Antonovsky, 1987). תחושה זו היא משאב אישיותי מרכזי, המשתקף בדרך שבה אדם תופס ומפרש מצבים שונים בחייו. עקיבות ויציבות בשלבי ההתפתחות עשויות לתרום להתפתחותה של תחושת קוהרנטיות חזקה, ולעומת זאת, מצבי לחץ משמעותיים עלולים לפגוע בה. במחקר שבו נבדקו קשרים בין פרפקציוניזם הקשור להפרעות אכילה ותחושת הקוהרנטיות, נמצאו קשרים הפוכים בין הפרעות אכילה ותחושת הקוהרנטיות (Petersson, Perseius & Johnsson, 2014). במחקר שבוצע בישראל ובחן את הקשרים בין תחושת הקוהרנטיות לבין פתולוגיה באכילה ודימוי גוף, נמצאו קשרים שליליים בין תחושת הקוהרנטיות לבין פתולוגיה הקשורה באכילה. ככל שתחושת הקוהרנטיות הייתה נמוכה יותר, כך הפתולוגיה הקשורה באכילה הייתה גבוהה יותר. כמו כן, קשר חיובי מובהק נמצא בין דימוי גוף ותחושת הקוהרנטיות – ככל שתחושת הקוהרנטיות הייתה גבוהה יותר, כך דימוי הגוף היה חיובי יותר (לצר, ספיבק וצ׳ישינסקי, 2013).

בהפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות מאובחנים ליקויים בתפקודים הניהוליים, המתבטאים בין השאר בקושי בתכנון תהליכים, בקבלת החלטות, בגמישות מחשבתית ובהסקת מסקנות (Pennington & Ozonoff, 1996). לכן לא מפתיע כי רמת הפרעת קשב שנמדדה בגיל 16 ניבאה את רמתה בגיל 21. נוסף על כך נמצא כי תחושת הקוהרנטיות הייתה גורם הגנה, וככל שתחושת הקוהרנטיות של צעירים אלו הייתה נמוכה יותר, כך הקשרים בין רמת הפרעת הקשב והריכוז בגיל ההתבגרות עם רמת ההפרעה בגיל הבגרות

היו חזקים יותר (Edbom, Malmberg, Lichtenstein, Granlund & Larsson, 2010). במצבים שבהם האדם נדרש להתמודד עם כמות רבה של גירויים המגיעים אל המערכת המנטלית בו-זמנית, ללא יכולת יעילה לסנן אותם ולארגנם, עלולה להיווצר מצוקה (Geurts, Broeders & Nieuwland, 2010). ילדים עם הפרעת קשב וריכוז זקוקים, כבר מהיותם תינוקות, לתיווך רב של המציאות הפנימית והחיצונית, כדי שיוכלו לפתח משאבי אישיות עם מנגנוני הגנה אשר יאפשרו התארגנות אל מול שטף הגירויים (Geurts et al., 2010; Martin & McDonald, 2003). להקטנת הסיכון ההתפתחותי הנגרם על ידי הפרעת הקשב, יש חשיבות מיוחדת לתיווך קבוע ומותאם הניתן על ידי דמויות קבועות בשלבי ההתפתחות הראשוניים. בהיעדר תיווך מותאם של המציאות בשלבי התפתחות מוקדמים, עלולה להיווצר חוויה פנימית לא מאורגנת. חוויה זו עלולה להשפיע על התפיסה העצמית ועל תפיסת מצבי חיים שונים, במיוחד על מצבים בין-אישיים מורכבים, לפגוע בתחושת הקוהרנטיות, ולגרור בעקבותיה התגברות של חרדה, התפרצויות זעם, התבודדות ומצוקות נפשיות (Donno, Parker, Gilmour & Skuse, 2010).

רומינציה

רומינציה היא עיסוק טורדני כפייתי במחשבות ותחושות שליליות המתמקדות בנושא מעורר חרד ובסיבות וההשלכות האפשריות לו (Selby, Anestis & Joiner, 2008). הרומינציה משמשת כאסטרטגיה לוויסות רגשי-קוגניטיבי, במטרה להפחית את התחושות השליליות (Gordon, Holm-Denoma, Troop-Gordon & Sand, 2012). הפרעות בתוכן החשיבה, שפעמים רבות נובעות מחשיבה רומינטיבית, כוללות ליקויים בתפיסה, כמו: עיוות בעצמת גירוי, עיוות בקליטת גירוי ועיוות בדימוי גוף, האופייניים להפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות (Dygdon & Dienes, 2013) ולהפרעות אכילה.

בהפרעות אכילה, הרומינציה מתבטאת בהתמקדות בגורמים פיזיים קונקרטיים הקשורים לאוכל ועיוותם (Gordon et al., 2012). במחקר שבחן מתבגרות עם בולימיה נרבוזה נמצא כי תחושת כשירות בנוגע למראה חיצוני היא גורם מתווך בין רומינציה ובין סימפטומים בולימיים (Holm-Denoma & Hankin, 2010). תוצאות המחקר הראו כי לרומינציה יש תפקיד חשוב באטיולוגיה של התפתחות סימפטומים בולימיים, במיוחד עבור מתבגרות בעלות תחושת כשירות נמוכה וחוסר אמון בתקינות המראה החיצוני שלהן. הרומינציה מופיעה לעתים יחד עם תחושת מצוקה חברתית ובדידות.

בדידות

הבדידות של צעירות המאובחנות עם הפרעת אכילה קשורה במידה רבה לאי-שביעות הרצון שלהן מגופן ומחשש שאינן מקובלות מבחינה חברתית. הן מפרשות בצורה מוטעית את המציאות, כגון תפיסת גוף מעוותת ופרשנות שגויה של אינטראקציות חברתיות, חברות ובדידות (Levine, 2012). הרגשת הבדידות אמנם עשויה לשקף מצב מציאותי של קשיים וניתוק חברתי, אך גם השלכה רגשית של המצוקה הנפשית (Levine, 2012). פעמים רבות תפיסת העצמי נובעת מההשוואה המתמשכת שהיחיד

עושה בינו לבין אחרים משמעותיים בעיניו. המתבגרות, שמעריכות את הפער בין תפיסת העצמי הרֵאלי והאידאלי, עלולות לפתח דימוי גוף שלילי, התרחקות חברתית ובדידות (כץ, 2013).

במקביל נמצא במחקר קשר בין ליקויים בקשב לבין ליקויים בהבנה חברתית (Uekermann et al., 2009). הליקויים בהבנה החברתית עלולים להתבטא בקשיים בהבנת מצבים מורכבים בין-אישיים, שבהם האדם נדרש להבחין בין רמזים חברתיים שונים, על מנת לארגנם באופן רציף וקוהרנטי וליצור משמעויות (Uekermann et al., 2009).

ילדים עם הפרעת קשב וריכוז מתנסים פעמים רבות בכישלונות, וקשיי ההשתלבות החברתית והתפקוד החינוכי שלהם מחזקים בהם את תחושת הכישלון; כך, בשל הפרעת קשב וריכוז, חוסר ההצלחה עלול לגרום לתסכול ולתחושת כעס, המלווים לעתים בהתפרצויות זעם, תחושת ייאוש ובדידות. כל אלו פוגעים בתחושת הערך העצמי, שהיא בסיסית בבניית הדימוי העצמי והאמון ביכולת להצליח. נוסף על כך, עלולה להתפתח פגיעה במוטיבציה להמשיך לנסות להשתלב בחברה ולפעול לקראת הצלחה, משימות שנראות לילד עם הפרעת קשב וריכוז כמושא רחוק ובלתי מושג (Hay, Hudson & Liang, 2010). כמו כן, נמצא כי הדחייה החברתית של אנשים עם הפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות עלולה להיגרם בגלל התנהגותם הבלתי מרוסנת וסגנון האינטראקצייה שלהם עם הזולת, המאופיין בשתלטנות, אימפולסיביות והיפראקטיביות (Bollmer, Milich, Harris & Maras, 2005). יתר על כן, לאנשים עם הפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות יש לעתים קרובות מודעות חברתית נמוכה, התורמת לתחזוק ושימור הליקויים החברתיים והרגשת הבדידות (Marton, Wiener, Rogers, Moore & Tannock, 2009).

לסיכום, סקר הספרות המחקרית מדגיש כי שתי הקבוצות – אנשים עם הפרעות אכילה ואלו עם הפרעת קשב – נמצאות בסיכון לפתח תחושת קוהרנטיות נמוכה ודימוי עצמי ודימוי גוף פגועים. החשיבה הרומינטיבית, הכוללת הפרעות בתפיסה ועיוות בדימוי גוף, שכיחה בהפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות וכן בהפרעת אכילה. נוסף על כך, תחושת הבדידות הנגרמת כתוצאה מבושה, התרחקות חברתית ופרשנויות מוטעות היא סיכון שכיח בהתפתחות צעירים עם הפרעות אכילה ועם הפרעת קשב וריכוז גם יחד. לכן מטרת המחקר היא לבחון, האם לקומורבידיות של שני סוגי ההפרעות – הפרעות אכילה והפרעת קשב וריכוז – יש ביטויים מוגברים במשאבי האישיות – בתחושת הקוהרנטיות, ובגורמי הסיכון – רומינציה ותחושת בדידות.

השערות המחקר

א. נשים שאובחנו עם הפרעות אכילה והפרעת קשב וריכוז תדווחנה על תחושת קוהרנטיות נמוכה, בדידות גבוהה ורומינציה רבה יותר מאשר נשים שאובחנו עם הפרעות אכילה בלבד.

ב. הפרעות אכילה והפרעת קשב וריכוז תנבאנה תחושת בדידות ורומינציה.

ג. תחושת הקוהרנטיות תימצא כגורם מתווך בין ההפרעות הקומורבידיות לבין תחושת הבדידות והרומינציה.

שיטה

משתתפים

במחקר השתתפו 60 נשים בטווח גילים בין 18 ל-55 שנה (M=25.7, SD=7.96). מתוכן היו 85% רווקות, 10% נשואות ו-5% גרושות. מבחינה דתית: 55% הגדירו את עצמן כחילוניות, 21.7% כמסורתיות ו-23.3% כדתיות. שנות השכלה היו 10–19 שנים (M=12.80, SD=1.74). על מנת לבחון, האם ישנם הבדלים בגיל ובשנות השכלה בין נשים עם הפרעות אכילה לבין נשים עם הפרעות אכילה והפרעת קשב וריכוז, חושבו מבחני t למדגמים בלתי תלויים, ולא נמצאו הבדלים מובהקים (השוואת גיל: $t(58df)=0.38, p=.71$; השוואת שנות השכלה: $t(58df)=0.76, p=.45$) (ממוצעים וסטיות תקן מוצגים בלוח 1). על מנת לבחון, האם ישנם הבדלים בשכיחויות ברמת דתיות ובמצב משפחתי בין נשים עם הפרעות אכילה לבין נשים עם הפרעות אכילה והפרעת קשב וריכוז, חושבו מבחני χ^2, ולא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות (השוואת דתיות: χ^2 (2df)=0.07, p=.97, Eta=.071; השוואת מצב משפחתי: χ^2 (2df) =0.30, p=.86, Eta=.071) (שכיחויות מוצגות בלוח 1).

לוח 1: נתוני רקע

	קבוצה עם הפרעות אכילה והפרעות קשב	קבוצת השוואה
גיל	18–55 שנים (M=26.03, SD=9.5)	19–40 שנים (M=25.24, SD=5.27)
רמת דתיות	54.3% חילוניות 22.9% מסורתיות 22.9% דתיות	56% חילוניות 20% מסורתיות 24% דתיות
מצב משפחתי	82.9% רווקות 11.4% נשואות 5.7% גרושות	88% רווקות 8% נשואות 4% גרושות
שנות השכלה	12–19 שנים (M=12.8, SD=1.74)	10–17 שנים (M=12.48, SD=1.38)

כל המשתתפות במחקר אובחנו עם הפרעות אכילה והיו מאושפזות במחלקת הפרעות אכילה מבוגרים במרכז הרפואי ע"ש שיבא. המשתתפות חולקו לשתי קבוצות מחקר: 35 נשים עם קומורבידיות של הפרעות אכילה והפרעות קשב וקבוצת השוואה, שכללה 25 משתתפות עם הפרעות אכילה. המחקר בוצע רק לאחר מתן הסבר על המחקר, כולל שמירת האנונימיות של המשתתפות במחקר וקבלת הסכמתן על גבי טופס הסכמה מדעת. כל מידע שהתקבל שימש לצורכי מחקר בלבד.

שאלונים

שאלון תחושת הקוהרנטיות Sense of Coherence Scale (SOC) (Antonovsky, 1987)

שאלון תחושת הקוהרנטיות הוא שאלון דיווח עצמי המעריך את מידת הביטחון של אנשים בעצמם ובעולם, את תחושת המסוגלות שלהם ואת מידת יכולתם להבין את המציאות שבה הם חיים. במחקר זה השתמשנו בגרסה הקצרה של השאלון, הכוללת 14 פריטים. אלו מדורגים בסולם ליקרט מ-1 עד 7 ונעים על רצף מ"אף פעם" (1) ועד "תמיד" (7). נוסף על 13 הפריטים בגרסה המקוצרת שהציע אנטונובסקי, בגרסה הנוכחית יש שאלה נוספת: "עד כמה אתה מרגיש עייף?" שאנו משתמשים בה במרבית המחקרים שלנו (ציון גבוה מצביע על רמה גבוהה של תחושת קוהרנטיות). ציוני אלפא קרונבך לבדיקת מהימנות במחקרים קודמים נעים בין .70–.92 (Eriksson & Lindstrom, 2006). ציוני המתאמים לבדיקת מהימנות באמצעות מבחן ומבחן חוזר נעים בין .72–.95. לאחר שנה, .64. לאחר 3 שנים, .42–.45. לאחר 4 שנים ו-.54. לאחר עשר שנים (Eriksson & Lindstrom, 2006). במחקר הנוכחי נמצא מדד מהימנות דומה (α=.87). דוגמאות לפריטים: "האם קורה שיש לך רגשות פנימיים שהייתי מעדיף לא להרגיש?" "האם יש לך הרגשה שאין הרבה משמעות בדברים שאתה עושה בחיי היום-יום?"

שאלון בדידות למבוגרים (De Jong Gierveld & Van Tilburg, 2006)

שאלון זה הוא דיווח עצמי, הכולל תשעה היגדים אשר מתארים את תחושת הבדידות הרגשית (פריטים 3, 4, 8) ואת תחושת הבדידות החברתית (פריטים 1, 2, 5, 6, 7, 9). ציון הבדידות מחושב על ידי סיכום ממוצע התשובות לפריטים המודדים תחושת בדידות (לאחר היפוך הפריטים המתאימים). ציון גבוה יותר משקף רמה גבוהה יותר של תחושת בדידות. מדד המהימנות (אלפא קרונבך) שנמצא במחקרים קודמים הוא .71., ובמחקר הנוכחי הוא α=.85. דוגמאות לפריטים: "חסר לי שאין לי חבר קרוב, אמיתי", "אני חש דחוי לעתים קרובות".

שאלון רומינציה למבוגרים (RRQ) (Trapnell & Campbell, 1999)

שאלון הרומינציה הוא שאלון דיווח עצמי, הכולל 24 היגדים אשר מדורגים בסולם ליקרט מ-1 עד 5 ונעים על רצף מ"בהחלט לא מסכים" (0) ועד "מסכים בהחלט" (4). ציון גבוה מצביע על רומינציה גבוהה. מדד המהימנות (אלפא קרונבך) שנמצא במחקר הנוכחי הוא α=.92. דוגמאות לפריטים: "לעתים קשה לי להפסיק לחשוב מחשבות על עצמי", "לעתים קרובות אני חושב על אירועים בחיי שלא רצוי שאעסיק בהם את עצמי".

שאלון דיווח עצמי של ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) למבוגרים (ASRS) (Zohar & Konfortes, 2010)

באמצעות שאלון זה חולקו המשתתפות לשתי הקבוצות: קבוצת הנשים שאובחנו עם הפרעות אכילה ועם הפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות וקבוצת השוואה – נשים שאובחנו עם הפרעות אכילה בלבד. זהו שאלון דיווח עצמי הכולל רשימה של

סימפטומים שמורכבים מ-18 הקריטריונים של ה-DSM. שש מתוך 18 השאלות נמצאו כמנבאות הטובות ביותר בקביעת סימפטומים של ADHD. שש השאלות הללו הן חלק א ברשימת הסימפטומים; חלק ב מרשימת הסימפטומים כולל את 12 השאלות הנותרות. השאלות מדורגות בסולם ליקרט מ-1 עד 5 ונעות על רצף מ"אף פעם לא" (1) ועד "לעתים תכופות מאוד" (5). קיים ויכוח תאורטי, האם נקודת החיתוך תיקבע על פי ששת הפריטים או על פי 18 הפריטים. בחלק מהמחקרים מסתמכים על ששת הפריטים (ציון 14+) כנקודת חיתוך (Das, Cherbuin, Butterworth, Anstey & Easteal, 2012; Ettinger et al. 2015; Kesser et al., 2007), חוקרים שבחנו את התרגום לעברית מצאו כי סכום הציונים הגולמיים של 18 הפריטים הוא האינדיקציה הטובה ביותר להמשך בירור של ADHD, ובפרט אם הסכום הוא 51 ומעלה (Zohar & Konfortes, 2010). במחקר הנוכחי השתמשנו ב-18 הפריטים ובנקודת החיתוך המומלצת (51). דוגמאות לפריטים: "באיזה תכיפות אתה מתקשה להשלים את הפרטים הקטנים של פרויקט מהרגע שבו החלקים המאתגרים הסתיימו?" "באיזה תכיפות אתה מרגיש פעיל יתר על המידה או מרגיש צורך לעשות דברים כאילו אתה פועל על ידי מנוע?" מדד המהימנות (אלפא קרונבך) שנמצא במחקר הנוכחי הוא α=.91.

הליך

על מנת לבצע את המחקר, התקבל אישור למחקר על ידי ועדת הלסינקי המוסדית – הוועדה לאישור ניסויים קליניים במרכז רפואי ע"ש שיבא בתל השומר. לאחר קבלת האישור, העבירה המחברת הראשונה שאלונים במחלקת הפרעות אכילה מבוגרים, במפגש יחיד עם כל אחת מהמשתתפות. במפגש זה חתמה כל משתתפת על טופס הסכמה מדעת ולאחר מכן מילאה את השאלונים. החלוקה לשתי קבוצות (הפרעות אכילה עם הפרעת קשב והפרעות אכילה ללא הפרעת קשב) בוצעה באמצעות הציון בשאלון לדיווח העצמי ASRS.

תוצאות

על מנת לבחון, האם קיימים הבדלים בהיבטים הרגשיים בין הקבוצה המוגדרת עם הפרעות אכילה לבין הקבוצה המוגדרת עם הפרעות אכילה והפרעת קשב וריכוז, חושבו ניתוחי שונות רב משתניים (MANOVA). המשתנים התלויים היו רמות הבדידות, הרומינציה ותחושת הקוהרנטיות, והמשתנה הבלתי תלוי היה השייכות לקבוצה. נמצא אפקט מרכזי לקבוצה ($F(3,56)=7.26$, $p<.001$, $\eta^2=.28$). בניתוחי השונות החד-משתניים (ANOVAs) נמצאו הבדלים מובהקים בין המשתנים השונים. כפי שמוצג בלוח 2, נמצא כי נשים עם הפרעות אכילה והפרעת קשב וריכוז בודדות יותר מנשים שאין להן הפרעת קשב וריכוז ($F(1,58)=9.74$, $p<.01$, $\eta^2=.14$) ומגלות רמות גבוהות יותר של חשיבה רומינטיבית מקבוצת ההשוואה ($F(1,58)=13.22$, $p<.01$, $\eta^2=.19$) ורמות נמוכות של תחושת הקוהרנטיות יחסית לקבוצת ההשוואה ($F(1,58)=18.96$, $p<.01$, $\eta^2=.25$).

לוח 2: השוואת ממוצעים, סטיות תקן וערכי – של המדדים בקרב שתי קבוצות המחקר

בריאות נפשית	הפרעות אכילה ו-ADHD		קבוצת השוואה – הפרעות אכילה			
	M	SD	M	SD	F(1,58)	η^2
בדידות	2.35	0.49	1.96	0.47	9.74**	.14
רומינציה	3.97	0.54	3.35	0.79	13.22**	.19
תחושת קוהרנטיות	2.75	0.84	3.78	0.98	18.96**	.25
ADHD	3.63	0.62	2.34	0.37	86.34**	.60

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

על מנת לבחון את הקשרים בין המשתנים הרגשיים לבין הפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות (ADHD), חושבו מתאמי פירסון. ממצאי המתאמים הראו על קיום הקשרים החיוביים הבאים: קשר חיובי מובהק בין בדידות ורומינציה – ככל שרמת הבדידות עולה, רמת הרומינציה עולה; קשר חיובי מובהק בין בדידות ו-ADHD – ככל שרמת ה-ADHD עולה, רמת הבדידות עולה; קשר חיובי מובהק בין רומינציה ו-ADHD – ככל שרמת ה-ADHD עולה, רמת הרומינציה עולה. כמו כן נמצאו הקשרים השליליים הבאים: קשר שלילי מובהק בין בדידות ותחושת הקוהרנטיות – ככל שרמת הבדידות עולה, תחושת הקוהרנטיות יורדת; קשר שלילי מובהק בין רומינציה ותחושת קוהרנטיות – ככל שרמת הרומינציה עולה, תחושת הקוהרנטיות יורדת; קשר שלילי מובהק בין תחושת הקוהרנטיות ו-ADHD – ככל שרמת ה-ADHD עולה, תחושת הקוהרנטיות יורדת (ראו לוח 3).

לוח 3: מתאמי פירסון בין ADHD, בדידות, רומינציה ותחושת קוהרנטיות

משתנים	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**
בדידות	–	.36**	-.71**	.58**
רומינציה		–	-.58**	.53**
תחושת קוהרנטיות			–	-.62**
ADHD				–

*p<.05, **p<.01

על מנת לבחון את המשתנים המנבאים את רמת הבדידות, בוצע ניתוח רגרסיה הירכית רב משתנית, שבו הוכנסה בצעד הראשון רמת ADHD ובצעד השני תחושת הקוהרנטיות. הניתוח העלה כי בצעד הראשון הייתה לרמת ה-ADHD תרומה מובהקת בניבוי בדידות (R^2=.33, Adjusted R^2=.32, F(1,58)=28.774, P<.01), אולם בצעד שני, כשהוכנסה תחושת הקוהרנטיות, תרומת ה-ADHD הפכה להיות לא מובהקת, בעוד

שהתרומה של תחושת הקוהרנטיות לניבוי בדידות נמצאה מובהקת (R^2=.54, Adjusted R^2=.52, F(2,57)=33.34, P<.001) (מקדמי הרגרסיה מוצגים בלוח 4).

לוח 4: רגרסיה היררכית לבדיקת השונות של הבדידות

משתנים	β	B	SE.B	R^2	ΔR^2
צעד ראשון				.33	.32
ADHD	.576***	0.36	0.07		
צעד שני				.54	.52
ADHD	.22	0.14	0.07		
תחושת קוהרנטיות	-.58***	-0.29	0.06		

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

על מנת לבחון את המשתנים המנבאים את רמת הרומינציה בוצע ניתוח רגרסיה היררכית רב משתנית, שבו הוכנסה בצעד הראשון רמת ADHD ובצעד השני תחושת הקוהרנטיות. הניתוח העלה כי בצעד הראשון הייתה לרמת ה-ADHD תרומה מובהקת לניבוי רומינציה (R^2=.28, Adjusted R^2=.26, F(1,58)=22.15, P<.001). אולם בצעד שני, כשהוכנסה תחושת הקוהרנטיות, מובהקות ה-ADHD אמנם נשארה, אך היא פחתה (R^2=.38, Adjusted R^2=.36 ,F(2,57)=17.57, P<.05), והתרומה של תחושת הקוהרנטיות לניבוי רומינציה נמצאה מובהקת (R^2=.38, Adjusted R^2=.36, F(2,57)=17.57, P<.001) (מקדמי הרגרסיה מוצגים בלוח 5).

לוח 5: רגרסיה היררכית לבדיקת השונות של רומינציה

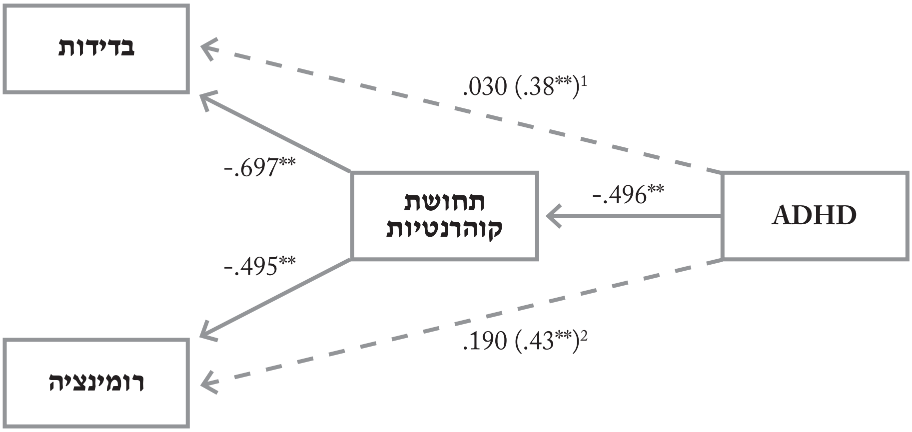
משתנים	β	B	SE.B	R^2	ΔR^2
צעד ראשון				.28	.26
ADHD	.53***	0.46	0.09		
צעד שני				.38	.36
ADHD	.27*	0.23	0.12		
תחושת קוהרנטיות	-.41**	-0.29	0.09		

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

במסגרת המחקר נבדקו מסלולי תיווך בהתבסס על גישתו של הייס (Hayes, 2013), גישה שיתרונה בכך שהיא מאפשרת בחינה של קשרים מתווכים עקיפים גם כאשר אין קשר בין המשתנה התלוי והבלתי תלוי. נמצא שהקשר ביןADHD ובדידות הוא קשר חיובי עקיף. בדומה לכך, גם בין ADHD ורומינציה נמצא קשר חיובי עקיף. אף שמתאמי פירסון בין כל המשתנים נמצאו מובהקים (ראו לוח 2), מניתוח מסלולי התיווך עולה כי תחושת קוהרנטיות מהווה משתנה המתווך בין בדידות, רומינציה ו-ADHD; כלומר לא מתקיימים קשרים מובהקים ישירים בין בדידות, רומינציה

לבין ADHD, אלא הקשרים מתווכים במלואם על ידי תחושת הקוהרנטיות. לוח 5 מציג את תוצאות הניתוח הסטטיסטי. לוח זה מציג את הנתיבים שנמצאו מובהקים בין בדידות, רומינציה וקוהרנטיות לבין ADHD. איור 1 מציג גם הוא את הנתיבים שנמצאו מובהקים עם ערכי ביתא, ולוח 6 הוא מקרא להבנת הנתיבים.

איור 1: מודל התיווך בין ADHDלבין בדידות ורומינציה (הגורם המתווך – תחושת הקוהרנטיות)



**p<.01

באיור 1 מוצגים הממצאים הבאים:

1. התיווך גורם לקשר המובהק בין ADHD לבדידות (**38.-) לאבד את המובהקות (03.-).
2. התיווך גורם לקשר המובהק בין ADHD לרומינציה (**43.-) לאבד את המובהקות (19.-).

לוח 6: הנתיבים שנמצאו מובהקים בין בדידות, רומינציה, תחושת קוהרנטיות ו-ADHD

נתיב	B	SE.B	$t_{(197)}$	רווח בר סמך (95%) גבול תחתון	גבול עליון
ADHD – תחושת קוהרנטיות	−0.77	0.13	−5.96***	−1.03	0.51
תחושת קוהרנטיות – בדידות	−0.29	0.06	−5.07***	−0.40	−0.17
תחושת קוהרנטיות – רומינציה	−0.29	0.09	−3.11**	−0.47	−0.10

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

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את האפיונים הרגשיים בהפרעות אכילה ובהפרעת קשב וריכוז, תוך התמקדות בתחושות הקוהרנטיות, הבדידות והרומינציה.

בתרבות המערבית אנו עדים בעשורים האחרונים לעלייה בשכיחותם של שני סוגי ההפרעות – הפרעות אכילה והפרעת קשב וריכוז – גם יחד (Anstine & Grineko, 2000; Getahum et al., 2013; Guarda & Redgrave, 2004). עלייה זו מחייבת בחינה מעמיקה של מאפייני ההפרעות, תוך התייחסות לקומורבידיות ולקשרים שביניהן. מחקרים שעסקו בבדיקת ההיבטים הרגשיים בהפרעת קשב וריכוז מצאו קשרים בין הפרעה זו לתחושת קוהרנטיות נמוכה (Van Lambalgen & Hamm, 2004; Van Lambalgen & Van Kruistum, 2008), להפרעות בחשיבה (Dygdon & Dienes, 2013) ולתחושת בדידות (Bollmer et al., 2005). מחקרים שהתמקדו בבחינת ההיבטים הרגשיים של הפרעות אכילה דיווחו על קיום קשרים בין דימוי גוף והפרעות אכילה לבין תחושת הקוהרנטיות (Lopez, Tchanturia, Stahl & Treasure, 2008), רומינציה (Gordon et al., 2012) והרגשת בדידות (Levine, 2012). עם זאת, טרם נבדקה קומורבידיות בין הפרעות אכילה והפרעת קשב וריכוז, תוך התמקדות באפיונים הרגשיים. תוצאות המחקר תתרומנה להעמקת ההבנה של התפקודים הרגשיים בקרב נשים עם הפרעות אכילה והפרעת קשב ריכוז, בצד הבנת התרומה הייחודית של כל הפרעה.

במחקר הנוכחי אוששו השערות המחקר ונמצא כי קבוצת הנשים עם הפרעות אכילה והפרעת קשב וריכוז דיווחו על רמות נמוכות של תחושת קוהרנטיות. הן חשו בדידות ודיווחו על רומינציה ברמות גבוהות, בהשוואה לקבוצת הנשים עם הפרעות אכילה בלבד. כמו כן נמצא כי הפרעות אכילה והפרעת קשב וריכוז ניבאו רומינציה ובדידות, אולם תחושת הקוהרנטיות היוותה משתנה שתיווך בין הבדידות והרומינציה להפרעת קשב וריכוז; כלומר לא התקיימו קשרים ישירים בין בדידות, רומינציה והפרעת קשב וריכוז, אלא הם תווכו במלואם על ידי תחושת הקוהרנטיות. תוצאות המחקר ממקדות את תשומת הלב בחשיבותה הרבה של תחושת הקוהרנטיות, מחזקות ממצאי מחקרים קודמים על הקשר החזק בינה לבין בריאות נפשית (Ebert, Tucker & Roth, 2002) ומוסיפות עליהם, כפי שיפורט בהמשך.

תפיסת העצמי היא מערכת פסיכולוגית המארגנת את פעולות היחיד ומחשבותיו בהווה ובעתיד; כלומר כשהיחיד חושב על עצמו, הסכמות הקוגנטיביות המצויות בעצמי משמשות לו כתמרורי דרך. מושג העצמי, כולו או חלקו, הוא תוצר של קשרי גומלין בחברה. באמצעות החברה היחיד מקבל משוב המתייחס להתנהגותו ולתכונותיו מהאחרים המשמעותיים בחייו, כמו משפחה וחברים. מהתייחסות זו הוא לומד על עצמו ועל הציפיות של החברה ממנו, ולפיה הוא מעצב את תפיסתו העצמית. המידע על העצמי מתקבל בדרכים שונות, כגון השגת מידע באמצעות הערכות הסביבה והשוואת העצמי עם אחרים (כץ, 2013). בחברתנו יש הערכה רבה לאידאל הרזון ולמשקל נמוך (Prince, 1985). אידאל זה מעוצב במידה רבה באמצעות תיאור זוהר של מודלים של גוף רזה, והיחיד עלול לפתח דימוי גוף שלילי שהשפעותיו תהיינה פתולוגיות (כץ, 2013).

יחידים עם הפרעת קשב מתקשים לעמוד בדרישות החינוכיות, מאחר שהם מתקשים לווסת את הקלט החושי שלהם. הם קולטים גירויים מאורגנים פחות, מושפעים משיקופים חברתיים ביקורתיים, ומתקשים ליצור חוויה רציפה וקוהרנטית (Geurts et

al., 2010; Martin & McDonald, 2003). תחושת המצוקה שלהם משקפת תפיסת עצמי לא שלמה.

לסיכום, התפיסה העצמית של היחיד משקפת את קשריו עם הסביבה. הכמיהה למראה חיצוני אידאלי ולהצלחה בתפקודים לימודיים וקשביים חושפת פערים שתורמים למצוקה, חרדה, פתולוגיות באכילה, בדידות ורומינציה. ניתן לצפות שככל שהפערים יהיו גדולים יותר ויופיעו בתחומים רבים יותר בחייו של הפרט, כך תגבר מצוקתו. נוסף על גורמי הסיכון שצוינו, יש לזכור כי לבחינת גורמי החוסן, כגון תחושת הקוהרנטיות, יש תרומה חשובה להבנת סגנונות ההתמודדות של האדם עם אתגרי חייו. ככל שרמות התפיסה העצמית ותחושת הקוהרנטיות נמוכות יותר (ובמחקר הנוכחי מדד זה נמצא נמוך אצל נשים עם הפרעות אכילה והפרעת קשב וריכוז, לעומת קבוצת ההשוואה), כך ההיבטים הרגשיים – בדידות ורומינציה – הופכים לדומיננטיים וחזקים יותר. מכאן החשיבות בחיזוק תחושת הקוהרנטיות כמשאב התמודדות במפגש עם אתגרים בין-אישיים (בדידות) ואישיים (רומינציה).

תרומה תאורטית ויישומית

תרומתו התאורטית העיקרית של המחקר היא בהעמקת ההבנה של גורמי הסיכון הרגשיים וגורמי ההגנה בקומורבידיות של הפרעות אכילה. על פי המודל הסלוטוגני, המדגיש את קידום הבריאות (Antonovsky, 1987), לאנשים עם רמות גבוהות של תחושת קוהרנטיות יש יכולת טובה להתמודד עם גורמי סיכון ואתגרים ורווחתם הנפשית גבוהה יותר (Pallant & Lea, 2002). הבנת הקשר בין תחושת קוהרנטיות גבוהה לבין התמודדות עם לחצים חברתיים ותרבותיים היא מהותית בהבנת גורמי החוסן בקרב צעירים (לצר ועמיתים, 2013). תרומה תאורטית נוספת היא בהעמקת ההבנה לקומורבידיות של קבוצת הסיכון להפרעות אכילה עם הפרעת קשב וריכוז. יש צורך במחקרים נוספים שיבחנו את סגנונות האכילה של קבוצות צעירים עם הפרעת קשב וריכוז וישוו בין שלוש הקבוצות: צעירים עם הפרעות אכילה, צעירים עם הפרעת קשב וריכוז וצעירים עם קומורבידיות של שני סוגי ההפרעות.

לתוצאות המחקר יש השלכות טיפוליות: יש צורך בתכניות פסיכולוגיות וחינוכיות לפיתוח תחושת ערך עצמי מבוסס ומגובש בגיל ההתבגרות ולחיזוק ההתפתחות של תחושת הקוהרנטיות. מאחר שתחושת הקוהרנטיות מתקבעת בגיל הבגרות הצעירה (Antonovsky, 1987), יש חשיבות רבה להתערבות שתתמקד בחיזוק תחושת הקוהרנטיות בקרב צעירים ותהווה גורם מגן בפני הפרעות אכילה, באמצעות גיבוש דימוי עצמי יציב שיכלול את תפיסת הגוף ופיתוח כישורי למידה יעילים. תכנית מניעה במסגרות חינוכיות תוכל לסייע לקבוצת צעירים בסיכון להפרעות אכילה, עם הפרעת קשב וריכוז ובלעדיה.

תרומה נוספת נוגעת לתהליכי האבחון של צעירים עם הפרעת קשב וריכוז. תוצאות המחקר מחזקות את הצורך לבדוק בעת אבחון של הפרעת קשב וריכוז היבטים המתייחסים למשאבים האישיים ולוויסות הרגלי אכילה, על מנת לאתר בצד גורמי

סיכון להפרעות אכילה, את גורמי ההגנה והמשאבים הרגשיים (Donno et al., 2010). כמו כן יש צורך לפתח גישות טיפוליות המדגישות העצמה אישית ותורמות לחיזוק תפיסת האני. גישות אלו תתמקדנה בהגברת היכולות הרגשיות וההבנה החברתית, ובכך תתרומנה להפחתת קשיים רגשיים והתנהגותיים.

מגבלות המחקר

למחקר יש מספר מגבלות. אוכלוסיית המחקר היא הומוגנית – משתתפות המחקר היו נשים מאזור מרכז הארץ, שאושפזו במחלקת הפרעות אכילה מבוגרים בתל השומר. לכן לא ניתן להכליל ממצאים אלו על כלל האוכלוסייה, ללא מחקרי המשך שיבחנו אוכלוסיות שונות עם טווח פתולוגיה רחב ומאזורי מגורים נוספים. מגבלה נוספת היא גודל המדגם. מחקרי המשך שיבחנו מדגמים גדולים יאפשרו הכללה של התוצאות. מגבלה נוספת מתייחסת לאופיו הקורלטיבי של המחקר. יש חשיבות למחקרי אורך על מנת לקבוע את תהליכי ההתפתחות וכיוון ההשפעה.

מחקר זה השתמש בשאלוני דיווח עצמי, המספקים מידע סובייקטיבי. יש צורך במחקרי המשך שיכללו דיאגנוזה פורמלית של הפרעת הקשב וכן ראיונות ותצפיות, שיתרמו להגברת התקפות של התוצאות ולהבנה מעמיקה של משמעותם.

במחקר הנוכחי נקבעה הפרעת הקשב באמצעות נקודת חיתוך המוצעת במחקר בדיווח עצמי בשאלון ASRS. מחלוקות בין החוקרים עוסקות בשאלה, איזו משתי הגרסאות של השאלון מספקת נקודת חיתוך תקפה – האם ההחלטה תקבע על פי שישה פריטים, כמקובל במחקרים רבים (Das et al., 2012; Ettinger et al. 2015; Kesser et al.,), או על פי שימוש ב-18 הפריטים (Zohar & Konfortes, 2010). בחלק מהמחקרים

מקורות

טרביס, ג׳, שטנגר, ו׳ וגור, א׳ (2013). סוגיות בטיפול בהפרעות אכילה בישראל. **חברה ורווחה**, **33**, 140–121.

כץ, ב׳ (2013). התנהגות אכילה וסיכון להפרעות אכילה בקרב מתבגרים בישראל. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, **38**, 9–30.

לצר, י׳, ספיבק, ז׳ וצ׳ישינסקי, א׳ (2013). הקשר בין תחושת קוהרנטיות לבין פתולוגיה הקשורה באכילה ודימוי גוף בקרב מתבגרות. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, **38**, 31–54.

Anstine, D., & Grineko, D. (2000). Rapid screening of disordered eating in college aged females in the primary care setting. *Journal of Adolescent Health*, *26*, 338–342.

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well.* San Francisco: Jossey–Bass.

APA (American Psychiatric Association) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.

Barkley, R. A. (2003). Attention-deficit/hyperactivity disorder. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (2nd ed., pp. 75–143). New York: Guilford.

Biederman, J., Monuteaux, M. C., Mick, E., Spencer, T., Wilens, T. E., Klein, K. L., et al. (2006). Psychopathology in females with attention-deficit/hyperactivity disorder: A controlled, five-year prospective study. *Biological Psychiatry*, *60*(10), 1098–1105.

Bleck, J., & DeBate, R. D. (2013). Exploring the co-morbidity of attention–deficit/ hyperactivity disorder with eating disorders and disordered eating behaviors in a nationally representative community-based sample. *Eating Behaviors*, *14*, 390–393.

Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005). A friend in need: the role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal Interpersonal Violence*, *20*, 701–712.

Das, D., Cherbuin, N., Butterworth, P., Anstey, K. J., & Easteal, S. (2012). A population–based study of attention deficit/hyperactivity disorder symptoms and associated impairment in middle-aged adults. *PLoS ONE*, *7*(2), 31501–31509.

De Jong Gierveld, J., & Van Tilburg, T. (2006). A 6-Item scale for overall, emotional, and social loneliness confirmatory tests on survey data. *Research on Aging*, *28*(5), 582–598.

Dias, G., Segenreich, D., Nazar, B., & Coutinho, G. (2007). Diagnosticando o TDAH em adultos na prática clínica. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, *56*, 9–13. Available at http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852007000500003&nrm=iso

Donno, R., Parker, G., Gilmour, J., & Skuse, D. H. (2010). Social communication deficits in disruptive primary-school children. *The British Journal of Psychiatry*, *196*(4), 282–289.

Dygdo, J. A., & Dienes, K. A. (2013). Behavioral excesses in depression: A lerning theory hypothesis. *Depression and Anxiety*, *30*, 598–605.

Ebert, S. A., Tucker, D. C., & Roth, D. L. (2002). Psychological resistance factors as predictors of general healt status and physical symptom reporting. *Psychology, Health & Medicine*, *7*, 363–375.

Edbom, T., Malmberg, K., Lichtenstein, P., Granlund, M., & Larsson, J. O. (2010). High sense of coherence in adolescence is a protective factor in the longitudinal development of ADHD symptoms. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, *24*(3) 541–547.

Eriksson, M., & Lindstrom, B. (2006). Validity of Antonovsky's Sense of Coherence Scale: A systematic review. *Epidemiologic Community Health*, *59*, 460–466.

Ettinger, A. B., Ottman, R., Lipton, R. B., Cramer, J. A., Fanning, K. M., & Reed, M. L. (2015). Attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms in adults with self–reported epilepsy: Results from a national epidemiologic survey of epilepsy. *Epilepsia*, *56*(2), 218–224.

Getahum, D., Jacobsen, S. J., Fassett, M., J., Demissie, W. C, & Rhoads, G. G. (2013). Recent trends in childhood attention-deficit/hyperactivity disorder. *JAMA Pediatrics* (formerly *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*), *167*(3), 282–288.

Geurts, H. M., Broeders, M., & Nieuwland, M. S. (2010). Thinking outside the executive functions box: Theory of mind and pragmatic abilities in attention deficit/hyperactivity disorder. *European Journal of Developmental Psychology*, *7*(1), 135–151.

Gjervan, B., Torgersen, T., Rasmussen, K., & Nordahl, H. M. (2014). ADHD symptoms are differentially related to specific aspects of quality of life. *Journal of Attention Disorders*, *18*(7), 598–606.

Gordon, K. H., Holm-Denoma, J. M., Troop-Gordon, W., & Sand, E. (2012). Rumination and body dissatisfaction interact to predict concurrent binge eating. *Body Image*, *9*, 352–357.

Guarda, A. S., & Redgrave, G. W. (2004). Eating disorders: Detection, assment and treatment in primary care. *Advanced Studies in Medicine*, *4*(9), 468–475.

Hay, D. F., Hudson, K., & Liang, W. (2010). Links between preschool children' pro social skills and aggressive conduct problems: The contribution of ADHD symptoms. *Early Childhood Research Quarterly*, *25*(4), 493–501.

Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (methodology in the social sciences).* New York: Guilford.

Holm-Denoma, J. M., & Hankin, B. L.(2010). Perceived physical appearance mediates the rumination and bulimic symptomm link in adolescent girls. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *39*, 537–544.

Kessler, R. C., Adler, L., Gruber, M. J., Sarawate, C. A., Spencer, T., & Van Brunt, D. L. (2007). Validity of the World Health Organization Adult ADHD Self-Report Scale (ASRS) Screener in a representative sample of health plan members. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, *16*(2), 52–65.

Levine, M. (2012). Loneliness and eating disorders. *Journal of Psychology*, *146*(1–2), 243–257.

Lopez, C., Tchanturia, K., Stahl, D., & Treasure, J. (2008). Central coherence in eating disorders: A systematic review. *Psychological Medicine*, *38*, 1393–1404.

Martin, I., & McDonald, S. (2003). Weak coherence, no theory of mind, or executive dysfunction? Solving the puzzle of pragmatic language disorders. *Brain and Language*, *85*(3), 451–466.

Mikami, A. Y., Hinshaw, S. P., Patterson, K. A., & Lee, J. C. (2008). Eating pathology among adolescent girls with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, *117*(1), 225–235.

Marton, I., Wiener, J., Rogers, M., Moore, C., & Tannock, R. (2009). Empathy and social perspective taking in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *37*, 107–118.

Nazar, B. P., Pinna, C. M. S., Coutinho, G., Segenreich, D., Duchesne, M., Applinario, J. C., et al. (2008). Review of literature of attention–deficit/ hyperactivity disorder with comorbid eating disorders. *Revista Brasileria de Psiquiatria*, *30*(4), 384–389.

Pallant, J. F., & Lea, L. (2002). Sense of coherence, well–being, coping and personality factors: Further evaluation of the sense of coherence scale. *Personality and Individual Differences*, *33*, 39–48.

Pennington, B. F., & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child and Psychiatry*, *37*, 51–87.

Petersson, S., Perseius, K. I., & Johnsson, P. (2014). Perfectionism and sense of coherence among patients with eating disorders. *Nordic Journal of Psychiatry*, *68*(6), 409–415.

Prince, R. (1985). The concept of culture-bound syndromes: Anorexia nervosa and brain-fag. *Social Science and Medicine*, *21*, 197–203.

Ptacek, R., Kuzelova, H., Papezova, H., & Stepankova, T. (2010). Attention deficit hyperactivity disorder and eating disorder. *Prague Medical report Journal*, *111*(3), 175–181.

Rmos-Quiroga, J. A., Bosch-Munso, R., Castells-Cervello, X., Nogueira-Morais, M., Garcia-Gimenez, E., & Casas-Brugue, M. (2006). Attention deficit hyperactivity disorder in adults: A clinical and therapeutic characterization. *Revue Neurologigue Journal*, *42*(10), 600–606.

Selby, E. A., Anestis, M. D., & Joiner, T. E. (2008). Understanding the relationship between emotional and behavioral dysregulation: Emotional cascades. *Behaviour Research Therapy*, *46*, 593–611.

Steadman, K. M., & Knouse, L. E. (In press). Is the relationship between ADHD symptoms and binge eating mediated by impulsivity? *Journal of Attention Disorders*.

Trapnell, P. D., & Campbell, J. D. (1999). Private self–consciouseness and the Five–Factor Model of Personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*(2), 284–304.

Uekermann, J., Kraemer, M., Abdel–Hamid, M., Schimmelmann, B.G., Hebebrand, J., & Daum, I. (2009). Social cognition in attention–deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *34*, 734–743.

Van Lambalgen, M., & Hamm, F. (2004). *The proper treatment of events*. Oxford and Boston: Blackwell.

Van Lambalgen, M., & Van Kruistum, C. (2008). Discourse processing in Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of Logic, Language and Computation*, *17*, 467–487.

Zohar, A., & Konfortes, H. (2010). Diagnosing ADHD in Israeli adults: The psychometric properties of the Adult ADHD Self Report Scale (ASRS) in Hebrew. *Israel Journal of Psychiatry & Related Sciences*, *47*, 308–315.

סקירות ספרים

ניהול לתקווה: מהלכה למעשה

מאת: אבי ורמי בנבנישתי

ירושלים: גפן, 2015 (164 עמודים)

יזהר אופלטקה

ספרים ומאמרים רבים נכתבו ברחבי העולם על מנהיגותו החינוכית של מנהל בית הספר, ובכלל זה – על מודלים שונים למנהיגות אפקטיבית בתקופתנו, כמודל המנהיגות הפדגוגית, מודל המנהיגות לצדק חברתי ועוד. ברם מרבית הספרים הללו נכתבו על ידי חוקרי תחום המחקר המכונה בשם "מִנהל ומנהיגות בחינוך", אשר הקדישו מזמנם רבות לחקר התופעה הארגונית הנערצת על ידי אנשים רבים – מנהיגות; אולם בעשותם כן פעלו כמי שבאו מחוץ למערכת, וחלקם אף לא כיהנו מעולם בתפקיד מנהל בית הספר, שעליו כתבו שנים רבות. ספרם של האחים בנבנישתי יוצא דופן (לטובה), היות והוא תוצאה של שילוב בין איש שטח רב פעלים לבין איש אקדמיה רב מחקרים – הראשון ניהל שני בתי ספר על-יסודיים ומשמש כיום כראש אגף חינוך בעיריית הרצליה, והשני פרופסור מהאקדמיה העוסק שנים רבות בחקר אקלים בית הספר ומדידתו.

הספר מורכב משמונה פרקים, נוסף על פתח דבר (שנכתב על ידי הגב' דלית שטראובר, מנכ"לית משרד החינוך לשעבר), ומתוארת בו כניסתו של אבי לניהול בית ספר שני בחייו, בית הספר עירוני ט, הממוקם במזרחה של תל אביב ומשרת את ילדי דרום מזרח העיר, והשתלבותו בו. הפרק הראשון מחבר בין תקופות הניהול של אבי ונפתח בניסיון שלו עצמו (בגוף מדבר) להבין את פשר הצלחתו בבית הספר "שבח מופת", שאותו ניהל שנים מספר; זאת תוך שהוא מציג את שאלתם של המקטרגים: האם היו אלה התלמידים והוריהם, חדורי המוטיבציה והמשמעת העצמית, שהיו מקור ההצלחה, או המורים שהגיעו ברובם ממדינות שהשתייכו בעבר לברית המועצות ונחשבים אינטליגנטים ומסורים מאוד לעבודה? למותר לציין כי כאשר מקור ההצלחה הוא בשותפי התפקיד של המנהל, תרומתו של המנהל להצלחת בית הספר מתגמדת מאוד. משם אבי עובר לתאר את כישלונו בתפקיד ניהולי שאותו נטל על עצמו לאחר שסיים עבודתו כמנהל בית הספר "שבח מופת", כישלון שדחף אותו כדבריו "לבדוק פעם נוספת, ולהוכיח לעצמי, וכמובן לאחרים, שהתורה בה האמנתי 'ניהול לתקווה' היא אמיתית וה'פניצילין החינוכי' שפיתחתי הוא דרך ניהולית סדורה ושיטתית" (עמ' 8). הפרק נחתם בתיאור המפגש הקשה שהיה למנהל החדש של עירוני ט עם הורי התלמידים ובהבנתו כי המשימה שנטל על עצמו מורכבת מאוד.

בפרק השני המחברים מתארים את מודל הניהול "ניהול לתקווה", המבוסס על ניסיונו רב השנים של אבי כמנהל בתי ספר ואשר פותח על ידי שני המחברים. עיקריו של מודל ניהולי זה הם: (א) חזון חינוכי ברור, אשר גם מתווה יעדים ודרכים שיטתיות להשגתו; (ב) האמונה כי המנהל הוא המנהיג המעצים והמקדם את כל השותפים לעשייה החינוכית בבית הספר; (ג) ההנחה כי העצמת מורים היא ציר מרכזי במימוש החזון הבית ספרי; (ד) בניית אמון וקידום אקלים חברתי; (ו) טיפוח הסביבה הפיזית; (ז) שימוש מושכל במידע. בעקבות מודל זה המחברים מדגישים כי עבודת הניהול החינוכי מושתתת על איזונים עדינים בין עקרונות, הנתפסים לעתים כמנוגדים זה לזה ומכילים גם סתירות פנימיות שיש לתת עליהן את הדעת, כגון: איזון בין סמכות המנהל לבין העצמת הצוות, איזון בין העצמת אנשים וצוותים שונים, תחרותיות ועבודה בהרמוניה, איזון בין אהבה לתלמידים לבין הפעלת סמכות ועוד. המעניין הוא כי המחברים שוזרים בתוך הדיון התאורטי על האיזונים דוגמאות חיות מניסיונו של אבי ומסכמים את הדיון בתיאורו על הדרך שבה הוא מגיע להחלטות ולדרכי פעולה המבוססות על שקיפות וניתוח אירועים.

לאחר שתיארו את מודל הניהול שלהם, בפרק השלישי המחברים עוברים לעיסוק בכניסה לעבודת הניהול בבית הספר בכלל, ובכניסתו של אבי לניהול עירוני ט בפרט. הפרק מתאר את הצעדים שנקט אבי כמנהל חדש בהתמודדותו עם כניסה לתפקיד של מנהל בית ספר, מתוך מודעות לשוני בקושי הנסיבתי האפשרי בין בתי הספר שניהל. בין הצעדים המעניינים שנקט המנהל החדש היה איסוף מידע רב על בית ספרו החדש טרם כניסתו לתפקיד. בדרך זו הכיר בכך שבבית הספר שלטת תרבות של "חוסר תקווה", והחליט להתבסס על תחושות הצוות בעיצוב חזון בית ספרי ולנסות לשנות את הגישה הפסימית ששלטה בחדר המורים. בדומה לתיאורים בספר על בית הספר "שבח מופת", אבי מביע בצורה ברורה וקלילה את התחושות שחש בעת שסייר בבית הספר החדש ואת הצעדים שנקט להתנעתו של שינוי בו. תיאור חיזוקו של תחום הספורט בבית הספר כמנוף לשיפור מעמדו של האחרון חותם את הפרק ומעלה את חשיבות ההישענות על הכוחות הפנימיים בבית הספר להצלחתו של זה.

אך מה בעצם היו מטרותיו של המנהל החדש? הפרקים הבאים בספר מתארים את מימושן של המטרות הללו בשנות העבודה הבאות של אבי. כך, בפרק הרביעי המחברים עוסקים בדרך להעלאתם של הישגי התלמידים. הפרק נפתח במכתבם המרגש של הורים לילד שסיים בגרות מלאה, ובו הם מודים לאבי על כך שהציב רף גבוה לבוגרים עם כניסתו לתפקיד המנהל. ואכן, בפרק המחברים מדגישים עד כמה ההישגים הלימודיים חשובים דווקא לתלמידים מקבוצות חברתיות חלשות ואת ההשפעה המכרעת של המרכיב האנושי של הצוות על הישגים אלו. הם מתארים כיצד הפך חזון בית הספר לשיפור הישגים לימודיים למציאות הבית ספרית; זאת באמצעות נטילת אחריות וקביעת יעדים, העצמתם של רכזי המקצוע בבית הספר והפיכתם ל"מנהלי המקצוע" שלהם, יצירת רשת פדגוגית צפופה המותאמת לצורכי התלמידים ומאפייניהם השונים בכל קבוצה וקבוצה, איתור תלמידים מתקשים, מעקב שיטתי

אחר התלמידים ועוד. במיוחד תפסה את עיניי נכונותם של המורים בעירוני ט לקיים יותר מבחינת מגן אחת במקצועות מסוימים ולנתח עם כל תלמיד ותלמיד את הסיבות לכישלונו במבחן המגן הראשון. הייתה זו קרוב לוודאי תוצאה של שינוי אקלים בית ספרי, בניצוחו של המנהל החדש-ישן.

ואכן, בפרק החמישי המחברים מתארים כיצד התמקד אבי בשיפור האקלים הבית ספרי; הוא החליט על העברת הטיפול באקלים זה מהיועצות לצוות הפדגוגי והתמקד בהפחתת האלימות הפיזית בין התלמידים והקפדה על נוכחות סדירה והגעה בזמן לבית הספר. למען השגת יעדיו, ניסחו המנהל וצוותו עקרונות יסוד (למשל "יש להתייחס בשלילה לכל מגוון מעשי האלימות", "יש להכין את הסגל לפעולה מתואמת להתמודדות עם מעשי אלימות"), הקפידו על נוכחות משמעותית של המורים והמנהל בעת הגעתם של התלמידים לבית הספר, בהפסקות ובסיום יום הלימודים ועיצבו מחדש את הסביבה הפיזית של בית הספר, כגון בניית גדר שמנעה גישה לאחד מהמקומות בשולי בית הספר שבו רבו מעשי האלימות בין התלמידים. אבי מספר כי עם הזמן האקלים החברתי השתפר, ונוכחותם הסדירה של התלמידים בבית הספר גברה. ייתכן כי הדבר נבע מכך שאיכות עבודתו של כל בעל תפקיד בבית הספר נמדדה באחוז האיחורים והחיסורים של תלמידיו, שהתקיימה בקרה תמידית של מעשי התלמידים בבית הספר, ושמנהל בית הספר ערך בקרב התלמידים, הצוות וההורים סקרים קבועים, שסיפקו מידע אמין על אקלים בית הספר.

אחת הסוגיות המעסיקות ביותר את מורי ישראל בימינו נוגעת למעורבותם (יש שיגידו התערבותם) של הורי התלמידים בנעשה בכיתה ובבית הספר. בפרק מרתק (הפרק השישי) המחברים מנתחים את מקומם של ההורים בבית הספר ומצביעים על הסתירות הרבות שבקשרי בית ספר–קהילה. ללא כחל וסרק, אבי מכריז כי "יחד עם הדגש על המנהל כמקור סמכות [...] אני רואה בהורים גורם מרכזי וחשוב בחיי בית הספר ואיני מסכים עם אלו מעמיתיי הרואים בהורים גורם מפריע, מעכב, שיש צורך לנטרל אותו ממידע ולהרחיק אותו ככל האפשר מחיי בית הספר" (עמ' 110). ברוח זו אבי מספר כיצד בנה מחדש את היחסים עם ועד ההורים המוסדי, על הדרכים שבהן פעל לשנות את גישת הצוות החינוכי כלפי ההורים, ואיך הפך יום ההורים לאמצעי להעברת מסר התקווה לכל קהילת בית הספר.

הפרק השביעי עוסק בשיווק בית הספר, משימה ניהולית משמעותית בעיר תל אביב, שבה בחירת בית הספר העל-יסודי פתוחה לתלמידים והוריהם, אך המחברים מוסיפים לה אף את ממד החזון הבית ספרי. בעייתו של אבי כמנהל חדש הסתכמה בהיעדר ביקוש לבית ספרו, קרי מיעוט של תלמידים שבחרו בעירוני ט, לעומת מספר תלמידים גדול כמעט פי ארבעה שבחר בבית הספר הצמוד לו – אורט סינגלובסקי. שאר חלקי הפרק מתארים את האסטרטגיה השיווקית שעיצבו אבי וצוותו, המסרים השיווקיים החדשים (כגון: סביבת למידה ברמה גבוהה, מיצוי הפוטנציאל של כל תלמיד, שותפות ההורים), אמצעים שיווקיים (למשל התקשרויות טלפוניות של הורי תלמידי בית הספר להורים של מסיימי כיתות ו) ועוד.

כאן פונים המחברים לפרק הסיכום: תהליך עזיבת הניהול החינוכי. מתי צריך לעזוב את תפקיד המנהל, המחברים שואלים, והם עונים: בדרך כלל במצבים של שחיקה ומיצוי עצמי, אבל במקרה של אבי הסיבה הייתה אחרת.

אף על פי שהספרות על מנהיגות חינוכית וניהול בית ספר מספרת לנו רבות על התנסויותיהם של מנהלים חדשים ועל דרכי הניהול שעליהן סיפרו המחברים בספרם, הרי ייחודיותו של ספר זה היא קודם כול במחברו הראשון – מנהל בית ספר שחרג משתיקתם של מנהלים ומורים, שאינם מרבים לכתוב על חוויותיהם, ומספר בצורה קולחת ומרתקת את חוויותיו כמנהל בית ספר על-יסודי בתל אביב. אשר לי – חוקר חייהם המקצועיים של מנהלי בתי ספר – ספרם של האחים לבית בנבנישתי זיכה אותי בהזדמנות לשמוע ממקור ראשון את הנעשה בנבכי הניהול החינוכי וללמוד מכך. אין בלבי ספק שמורים רבים המייעדים עצמם לניהול בית ספר ברבות הימים ילמדו מספר זה רבות על הקשיים והאתגרים המלווים את מנהל בית הספר בימינו ועל דרכי ההתמודדות עמם.

עם זאת, צריך לזכור כי הספר נכתב מתוך נקודת מבטו של אבי כמנהל, הקשורה קשר רב לנסיבות החברתיות והארגוניות שבהן הוא פעל. מכאן, שעל הקורא להיזהר מחיקוי דרכי עבודתו ללא ביקורת עצמית ובלי שבדק תחילה עד כמה הנסיבות בסיפורו של אבי דומות לאלו שבהן הוא עצמו פועל. לי אישית חסר היה פרק מסכם המשווה בין סיפורו של אבי לבין הספרות על מנהלים חדשים של בתי ספר והספרות על מנהיגות חינוכית. השוואה מעין זו הייתה מחזקת את הספר ומרחיבה את המקרה המתואר בספר להקשרים רחבים יותר מאשר חקר המקרה – עירוני ט – המתואר בספר.

ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל כרך ב: קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים בשדה החינוכי-טיפולי

עורכים: עמנואל גרופר ושלמה רומי

תל אביב: מכון מופ"ת 2015 (514 עמודים)

רבקה איזיקוביץ'

סקירת הכרך השני של קובץ המאמרים בעריכת עמנואל גרופר ושלמה רומי כרוכה בקושי מובנה, שכן העורכים מגדירים את החלוקה של גוף הידע הרחב הזה לשני חלקים כ"צעד טכני" בלבד ורואים את אוסף המאמרים כ"יצירה מקפת אחת". אפנה לסקירה עצמה, ואתייחס להיבטים הטכניים בהמשך.

הכרך מחולק לשלושה שערים, וכל אחד מהם מתמקד בפן אחר של הנושא. השער הרביעי (הראשון בכרך ב) עוסק בשאלות הנוגעות ישירות לאפיון אוכלוסיית בני הנוער במצבי סיכון ולדפוסי פעולתה.

השער החמישי (השני בכרך ב) מוקדש לשיטות עבודה והתערבות חינוכיות-טיפוליות עם מתבגרים בסיכון.

השער השישי (השלישי בכרך ב) מנתח סוגיות בהכשרה, זהות ותפקוד של העובדים בשדה החינוכי-טיפולי.

השער הרביעי משרטט את מצבם הקיומי של המתבגרים. הפרק הראשון, שנכתב בידי ענת פסטה-שוברט, עוסק בבוגרי השמות חוץ-ביתיות, המושלים ל"פליטים בעלי כורחם". הוא מביא את דבריהם של בני נוער במצבי סיכון, שהעורכים רואים בהם בצדק ציבור שזקוק להזדמנות להשמיע את קולו; הפרק השני נכתב בידי יעקב ב' יבלון ובוחן את הקשר של הורים להסתגלותם של ילדים בגילים הצעירים במוסדות קלט חירום; בפרק השלישי זאב קאים דן בדפוסים של חיפוש עזרה לפי המודל "איום על הערך העצמי"; בפרק הרביעי דוד פסיג מתאר את השימוש של בני הנוער בתקשורת מתווכת מחשב לצורך תמיכה חברתית, ובפרק החמישי גילה זלכה מציגה מבט רב כיווני על הערכת כשירות עצמית על ידי הילדים עצמם ועל ידי צוותי בתי הספר, צוותי המועדוניות וחונכים אישיים.

השער החמישי פותח צוהר לדרכי עבודה עם נוער במצבי סיכון. שני הפרקים הראשונים עוסקים בתכניות ייחודיות לאוכלוסיות עולים: הראשון, שנכתב בידי ליאת יכניץ', מתמקד בעבודה קבוצתית עם הורים יוצאי חבר העמים, למניעת התנהגויות

סיכון בקרב מתבגרים בני הדור השני לעלייה, והשני, פרי עטן של בליינש יצחק-מקונן ואביגיל ינון, בודק את השפעת התכנית "מורשת יהדות אתיופיה" על תחומי הסתגלות שונים של נערים מהעדה האתיופית בחינוך הפנימייתי.

עניינם של הפרקים הבאים בשער זה הוא חשיפה למבחר כיוונים טיפוליים: הפרק השלישי, שנכתב בידי חנה חימי, חושף את הקורא לגישה האקזיסטנציאליסטית ולגישה האינטר-סובייקטיבית; בפרק הרביעי דליה מאיר מציגה שילוב דמיון מודרך בטיפול באמנות; בפרק החמישי נורית לוי עוסקת במשחקי תפקידים במשפחה; בפרק השישי שלי נתן ומירב סלקובסקי מציגות שילוב של הקוד הבלתי פורמלי בסביבה טיפולית, ובפרק האחרון אירית מירו-יפה וטליה קונסטנטין דנות בחשיבות ההתערבות המניעתית בגיל הרך.

השער האחרון מפנה את הזרקור אל שלבי הקריירה של העובד החינוכי-טיפולי: מאמרם של עמנואל גרופר ושלמה רומי מתמקד באפיוני ההכשרה; הפרק הבא הוא רב-שיח בנושא זה, בהנחיית העורכים ומירב סלקובסקי; בפרק השלישי סלקובסקי דנה בזהות המקצועית; המאמר של רויטל סלע-שיוביץ עוסק בתפיסת המסוגלות העצמית והסיפוק המקצועי, ומאמריהם של שמחה גתהון ושל סאמי מחאג'נה ואברהים מחאג'נה עוסקים בהשפעת הגורם האתני-תרבותי. הפרק האחרון, שנכתב בידי אביטל קאי-צדוק, מרים גולן וטלי מאור, דן בתפקוד קבוצה מיוחדת של מתערבות – "נערות כמנטוריות" – נערות אשר חוו מצוקה והצליחו להיחלץ ממנה נרתמות לסייע לבנות גילן הנמצאות במצוקה.

העורכים מסבים את תשומת לבו של הקורא להיותו של התחום אקלקטי ולכך שמקורות הידע מצויים בתחומי ידע רבים. אינני רואה בכך קושי או מכשלה. אין מצב זה שונה מטבעו של הידע בתחומים יישומיים אחרים, כמו חינוך, עבודה סוציאלית או קרימינולוגיה. אקלקטיות יכולה להוות משאב לאפשרויות פעולה ולהקנות לעוסק בתחום מגוון אופציות התנהלות. באשר להשלכות האקלקטיות על ההכשרה – אופיו הרב תחומי והבין-תחומי של סגל ההוראה והמחקר המתחייב מכך, נושאים בחובם פוטנציאל ליצירתיות והעשרה הדדיים והזדמנויות לרבי שיח הֶאוּריסטיים מקדמים, ואילו בפני הלומדים, השילובים האלה פותחים ערוצי חשיבה מקוריים וחדשניים.

רב הזוויתיות של התחום, המוזכרת לא אחת כחלק ממורכבותו וגורמת אולי לבעייתיות בהתפתחותו, יכולה להיתפס גם היא כאתגר חיובי לעובדים, בתנאי שקיימת הסכמה בסיסית על עקרונות פעולה ושהעשייה מושתתת על ערכים מקצועיים משותפים.

ברצוני לציין שמסלול התקדמותם של מקצועות אחרים בשירות האדם היה דומה. ההכרה הממסדית באה לאחר התבססות מצב הידע והתארגנות העובדים ובעקבותיהן. צפוי ורצוי שזה יהיה גם תסריט העתיד של העבודה החינוכית-טיפולית.

הטענה שחזרה במספר עבודות, שהיעדר הכרה חוקית בקיומו של התחום מונעת את התפתחותו, איננה במקום. הכיוון הוא כאמור הפוך – התארגנות מקצועית מסיבית, ניסוח קוד אתי והפצת הידע המקצועי והטמעתו הם תנאים מוקדמים למינופו

ולהכרה הממסדית המיוחלת בו, על התנאים המתלווים אליה. להשגת מטרה זו, אוסף המאמרים המקיף שלפנינו הוא בעל חשיבות עליונה. הוא מהווה הוכחה לקיומו של תחום דעת נרחב ומסד לקידומו של המקצוע.

כולי תקווה שתצאנה לאור מהדורות נוספות של הקובץ, כדי שיהיה זמין לקהל מעוניינים רחב ככל האפשר. במהדורות אלה ניתן יהיה לכלול, לטובת קהל הקוראים, כמה מן ההצעות הטכניות שלהלן:

- ראשית, רצוי לכלול בתוכן העניינים של כל אחד משני הכרכים את רשימת כל הפרקים, כדי שאכן תתקבל תמונה מלאה של "יצירה מקפת אחת" (כלשון העורכים).
- רציונל לסדר הבאת הדברים וסיכום אינטגרטיבי בסוף כל שער ייטיבו להדגיש את המסרים העיקריים.
- מספור הפרקים יסייע להתמצאות בעושר המידע המוצג.
- ניתן יהיה לגרום לניצול מיטבי של מגוון סוּגוֹת המידע על ידי אזכור קטגוריזציות אפשריות נוספות של החומר. כך למשל, ניתן יהיה להפנות את הקוראים למאמרים האמפיריים, העיוניים, הפדגוגיים או הקליניים – על פי בחירתם (כאמור בסעיף הקודם, מספור המאמרים הוא תנאי מוקדם לגישה קלה יותר לחומרים).

לבסוף, לא נותר לי אלא לברך את עמנואל גרופר ושלמה רומי על תרומתם המשמעותית לקידומו של תחום העבודה החינוכית-טיפולית בפרסום אוסף מעשיר זה.

MIFGASH

JOURNAL OF
SOCIAL-EDUCATIONAL WORK

Vol. 23, no. 42 • December 2015

Published by:

EFSHAR – The Association for the Development
of Social & Educational Services

In cooperation with:

Ministry of Social Affairs
Division of Correctional Services

EFSHAR – The Association for the Development of
Social & Educational Services

The Israeli Branch of AIEJI – International Association of
Social Educators

© EFSHAR Association, 2015. All rights reserved

Address of Editorial Board:

EFSHAR Association
P.O. Box 53296, Jerusalem 91531, Israel
Tel: +972-2-6728905; Fax: +972-2-6728904
E-mail: mgilat@efshar.org.il
www.efshar.org.il

ISSN 0792-6820
Jerusalem 2015

Annual subscription fee: 80 NIS
Price for a single copy: 40 NIS

CONTENTS

Educational achievements of alumni of educational residential facilities
Rami Benbenishty, Anat Zeira & Sofi Arzav 9

Mentoring care leavers: The case of "Lamerhav" program
Shelly Mana-Shacham & Anat Zeira 35

Leisure activities of youth with disabilities in Israel – Online survey
Orit Gilor, Hagit Klibanski & Drora Kfir. 61

Locus of control, meta-cognitive knowledge of math and math achievements among pupils with learning disabilities
Saied Bishara & Shani Kaplan 81

Comorbidity of eating disorders and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Emotional aspects
Noa Israel, Eitan Gur & Malka Margalit 111

Book reviews 129

English abstracts ....I–IV

ABSTRACTS

Educational achievements of alumni of educational residential facilities

Rami Benbenishty, Ph.D., Professor, Louis and Gabi Weisfeld School of Social Work, Bar Ilan University, Israel

Anat Zeira, Ph.D., Professor, School of Social Work and Social Welfare, The Hebrew University, Jerusalem; Head of Research and Evaluation, Haruv Institute, Israel

Sofi Arzav, Central Bureau of Statistics, Educational Department, Jerusalem, Israel

Abstract

This study examines educational achievements of alumni of educational residential facilities, in comparison to the achievement of those of the rest of their cohort. The population includes the cohort of Jewish individuals that were born in 1981 and were 26 years old at the time of the study. It is based on secondary analyses of several administrative data bases that were integrated by the Israeli Central Bureau of Statistics (CBS). We used Propensity Score Matching (PSM) for control of background variables and to match young people who were educated in residential facilities with a similar group who remained at home. Our findings reveal that after controlling background variables, there are significant differences between the groups where the educational achievements of the young people who grew up in residential settings are lower. The strongest predictors for continuing with higher education were having a matriculation diploma and having taken a psychometric test. The findings highlight the challenges of the educational residential system as well as their essential role in improving the social status of different risk populations.

Keywords: higher education, residential facilities

Mentoring care leavers: The case of "Lamerhav" program

Shelly Mana-Shacham, M.S.W, Social Worker

Anat Zeira, Ph.D., Professor, School of Social Work and Social Welfare, The Hebrew University, Jerusalem; Head of Research and Evaluation, Haruv Institute, Israel

Mentoring is a common form of support for young people aging out of public care. Based on the perspective of resilience, the presence of a mature, supportive and steady figure promotes successful transition to independent living of young people who have aged out of care. The “Lamerhav” program offers such support and this article describes the long-term mentoring experiences ten alumni of the program received. The research used a qualitative-constructivist approach which yielded four main themes: conceptualization of the mentor’s role; the mentor’s functions; the quality of the relationship between the mentor and the young people; and assessment of the mentoring as promoting resilience. The findings emphasize the importance of mentoring on young people's identity formation and self-perception. Additionally, the study offers a model for conceptualizing the role of the mentor as a distinct role that requires flexibility between various interventions. Therefore, it is imperative to develop mentoring as an area of expertise which will provide a unique response to care leavers.

Keywords: youths leaving out-of-home care, transition to independent living, mentoring, resilience, "Lamerhav" program

Leisure activities of youth with disabilities in Israel - Online survey

Orit Gilor, Ph.D., Special Education Program, Beit Berl College, Israel

Hagit Klibanski, Ph.D., Informal Education Program, Beit Berl College, Israel

Drora Kfir, Ph.D., Professor, Faculty of Education, Beit Berl College, Israel

Leisure activities contribute to the quality of life. In this paper, we present an initial picture of the current situation in Israel regarding leisure opportunities available for youth with special needs, as reflected in the Internet. An online survey examined the activities available for children and youth with different types of disabilities and the characteristics of the proposed activities. The survey also assessed the availability of information about the leisure activities.

The findings indicate that third sector organizations, not the public sector, are the main suppliers of leisure activities for youth with disabilities.

The sources of funding are varied and not always known. The activity definitions are not always clear. These along with other factors make the access to information on existing activities difficult.

The conclusion is that there is a need to formulate a policy that fosters leisure activities for people with disabilities. This policy will be an additional step toward the implementation of the human rights law and to ensure a progressive society.

Keywords: leisure activities, youth with special needs, disability, survey, policy

Locus of control, meta-cognitive knowledge of math and math achievements among pupils with learning disabilities

Saied Bishara, Ph.D, Beit Berl College; Alqasemi College; Open University, Israel

Shani Kaplan, Didactic Diagnostic and Expert on Learning Disabilities and Remedial, Israel

Learning disability is an extensive term relating to a variety of neurologically based disorders evidenced by difficulties in acquiring basic academic skills such as reading, writing and math. One of the disciplines where LD pupils repeatedly experience failure is math because it requires the application of multiple skills acquired during their years of study.

One of the areas that has been profoundly investigated is the correlation between meta-cognitive skills and success in math. Relevant research indicates that meta-cognitive abilities are a central component in solving math problems and a lack thereof will predict a learning disability in the discipline.

The purpose of the research was to examine the correlation between locus of control and meta-cognitive knowledge in math and math achievements among students with learning disabilities. The research also examined the pattern of the structural correlations among these three variables using a model in which meta-cognitive knowledge is the mediating agent between locus of control and the level of math achievements. We examined 30, eighth grade LD pupils who were part of a heterogeneous class at a standard school in the central part of the country, and 30 pupils who receive standard education. The research participants were examined using a questionnaire designed to study the locus of control, a questionnaire designed to investigate meta-cognitive knowledge and a third questionnaire to measure math achievements.

The research findings indicate that the higher the level of internal locus of control, the more the use of meta-cognitive knowledge. Furthermore, a higher level of internal locus of control and more use of meta-cognitive knowledge resulted in an increase in math achievements. An examination of the pattern of structural correlations between the three variables revealed that meta-cognitive knowledge acts as a significant mediating agent between internal locus of control and math achievement levels. From the pedagogical perspective, the main conclusion of this research is the need to develop an intervention program adjusted to the LD pupil population that will focus on the acquisition of meta-cognitive knowledge and thus contribute to the improvement of math achievements.

Key Words: locus of control, meta-cognition, math, learning disability

Comorbidity of eating disorders and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Emotional aspects

Noa Israel, M.A., Psychologist, Psycho-Educational Services of Raanana, Israel

Eitan Gur, MD, Director of the Eating Disorder Dept. Sheba Medical Center, Tel Hashomer, Israel

Malka Margalit, Ph.D., Professor and Dean, School of Behavioral Sciences, Peres Academic Center, and Prof. Emeritus Tel Aviv University, Israel

The current study examined the emotional aspects of eating disorders and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), with focus on: Sense of Coherence (SOC), loneliness and rumination. The sample consisted of 60 women, who were hospitalized in the Department of Eating Disorders at the Tel Hashomer Medical Center. The questionnaires assessed the following emotional aspects: SOC, loneliness and rumination. The ADHD questionnaire was used to identify individuals with a comorbidity of ADHD and eating disorders. The results demonstrated that women with a comorbidity of eating disorders and ADHD reported lower levels of SOC, higher levels of loneliness and rumination compared to a group of women with only eating disorders. In addition, the SOC mediated the relations between ADHD levels and loneliness, and between ADHD levels and rumination. The group of women with eating disorders and ADHD, who reported lower levels of SOC, was lonelier and demonstrated more rumination. Thus, the importance of the SOC as a personal resource and protective factor was demonstrated.

Keywords: ADHD, eating disorders, Sense of Coherence, loneliness, rumination

Editorial Board
Prof. Yaacov Rand, Ph.D. – Chair

Editorial Advisory Board
Prof. Alean Al-Krenawi, Ben-Gurion University and Achva Academic College
Prof. Rami Benbenishty, Bar-Ilan University
Prof. Dov Goldberger, Bar-Ilan University
Prof. Yitzhak Kashti, Tel Aviv University
Prof. Amiram Raviv, Tel Aviv University
Dr. Rivka Reichenberg, Mofet Institute
Prof. Vered Slonim-Nevo, Ben-Gurion University
Prof. Meir Teichman, Tel Aviv University

Editorial staff
Prof. Rivka Eisikovits — Editor-in-Chief
Dr. Hezi Aharoni
Prof. Emmanuel Grupper
Dr. Amitai Hamenachem
Dr. Eitan Israeli
Prof. Shlomo Kaniel
Dr. Nurit Levi
Prof. Gidi Rubinstein
Rachel Sharvit

Miriam Gilat, Coordinator

Address of Editorial Board:
EFSHAR Association
P.O. Box 53296,
Jerusalem 91531, Israel
Tel: +972-2-6728905
Fax: +972-2-6728904
mgilat@efshar.org.il
www.efshar.org.il

MIFGASH

JOURNAL OF SOCIAL-EDUCATIONAL WORK

- Educational achievements of alumni of educational residential facilities
- Mentoring care leavers
- Leisure activities of youth with disabilities
- Math achievements among pupils with learning disabilities
- Comorbidity of eating disorders and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Emotional aspects

Vol. 23, No. 42 • December 2015