

תוכן העניינים

4 רשימת המשתתפים בגיליון זה

5 דבר העורך – ד"ר אמיתי המנחם

בית הספר – זיכרון ומציאות

עמדות דמוקרטיות, תפיסת מסוגלות הוראה וסגנון התמודדות של מורים
עם בעיות התנהגות של תלמידים עם צרכים מיוחדים

11 ד"ר אורית אלמוג ופרופ' ציפורה שכטמן

החשיבות הפסיכודינמית והחינוכית של זכרונות מבית הספר

33 אסתי ארואס



עזרה ותמיכה באינטרנט

"איך להשתחרר ממלתעות החיים?" שיח מקוון עם מתבגר על

61 התאבדות – ניתוח פנייה לפורום ער"ן – יצחק גילת וד"ר שרה רוזנאו

שיח וירטואלי של חונכים וחניכים עם צרכים מיוחדים

85 ד"ר רדה שרוני



הדיווח התקשורתי בנושא כת השטן והרוק הכבד בישראל

109 ד"ר רויטל סלע-שויביץ וד"ר גבריאל קאבאליון



סקירת ספרים

מסע של תקווה – ייעוץ וחינוך בעידן של אי ודאות בעריכת ד"ר רבקה

137 לזובסקי וד"ר ציפי בר-אל – ד"ר נורית לוי

רודפי צדק: מחקרים בפשיעה ואכיפת חוק בישראל בעריכת ד"ר לוי עדן,

145 ד"ר אראלה שדמי וד"ר ישראל קים – ד"ר אורי תימור

153 מלגות עמותת "אפשר"

I-IV Abstracts of the Articles

רשימת המשתתפים בגיליון זה

כותבי מאמרים

ד"ר אורית אלמוג – מרצה בחוג לחינוך ולחינוך מיוחד, וחוקרת ביחידת המחקר, מכללת בית ברל.

אסתי ארואס – פסיכולוגית קלינית.

יצחק גילת – מנהל שירות האינטרנט של ער"ן ומרצה לפסיכולוגיה במכללת לוינסקי לחינוך.

ד"ר רויטל סלע-שיוביץ – המכון לקרימינולוגיה, האוניברסיטה העברית בירושלים, וראש המכון לחינוך בלתי פורמאלי, המכללה ע"ש דוד ילין.

ד"ר גבריאל קאבאליון – מרצה בבית הספר לעבודה סוציאלית ובחוג לקרימינולוגיה, המכללה האקדמית אשקלון.

ד"ר שרה רוזנאו – מרצה ומדריכה בתכנית לתואר שני ביעוץ חינוכי, מכללת בית ברל.

פרופ' ציפורה שכטמן – מרצה בכירה בחוג לחינוך, המגמה ליעוץ חינוכי ללימודי תואר שני, אוניברסיטת חיפה.

ד"ר ורדה שרוני – יועצת אקדמית בנושא ליקויי למידה במט"ח – מרכז לטכנולוגיה חינוכית, ומנהלת מרכז אבחון והדרכה במכללת בית ברל.

סוקרי ספרים

ד"ר נורית לוי – דקן הסטודנטים ומרצה במסלול לקידום נוער במכללת בית ברל ובמחלקה לעבודה סוציאלית באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

ד"ר אורי תימור – מרצה וחוקר בקרימינולוגיה, המחלקה לקרימינולוגיה, אוניברסיטת בר-אילן.

דבר העורך

כתב העת שלנו מפגיש בין נושאים שעוסקים בתחום החינוכי, הטיפולי והחברתי. העשייה בתחומים אלה מעסיקה בעת האחרונה את רשויות המדינה וכן חוקרים ואנשי שדה רבים. בהיבט החינוכי פעלה ועדת דברת, אשר בחנה את מערכת החינוך לעומקה, דנה בחולייה ובכשלונותיה, ופרסמה ממצאים והמלצות לשינוי פניו של בית הספר ברבדים מקיפים ומהפכניים. ההמלצות גרמו לניעור מערכות, לאתגור של דפוסי חשיבה ותבניות ארגוניות, ולעיון מחודש בתהליכי הוראה והכשרה. יישום הדו"ח, כולו או אף חלקו, יצריך הסתגלות ארוכה ויהיה כרוך במכאובים לא מעטים.

לעומת שידוד המערכות שמסתמן בתחום החינוך, אי-אפשר לא להתרשם מהתנתקותה של מערכת העבודה הסוציאלית מייפוי הכוח שניתן לה בתחום הרווחה החברתית, כפי שעולה מדבריו הנוקבים של פרופ' שמיד, דקן בית הספר לעבודה סוציאלית ורווחה חברתית באוניברסיטה העברית בירושלים. בעוד את תהליך ההפרטה של שירותי הרווחה מתאר פרופ' שמיד כהתנערות של המדינה מאחריותה החברתית, את **התנזרותה** של העבודה הסוציאלית ממעורבות ולחימה חברתיות – במדינה שסועה, מופרטת וקורסת בתחום החברתי – הוא מכנה **מעילה** של העובדים באמונם של המטופלים. אלה מצפים מהעובדים לא רק לטפל בהם, אלא להיאבק עימם ולמענם להשגת משאבי רווחה ולשינוי סביבתם הקהילתית.

מצב החירום החברתי, אליבא דפרופ' שמיד, לא רק שאינו יוצר התגייסות חירום של העבודה הסוציאלית, אלא שהעובדים הסוציאליים נעלמו במאבק החברתי ואינם מפתחים אסטרטגיות חדשות ועדכניות לשינוי חברתי.

ההכשרה בעבודה סוציאלית עוסקת בעיקר בלמידת הטיפול (החשוב כשלעצמו) בנוקקים. כך, למשל, כמעט בכל מוסד אוניברסיטאי נפתחו תוכניות לפסיכותרפיה במסגרת החוגים לעבודה סוציאלית או בשיתוף עם מסגרות פסיכולוגיות, והן מלאות בעובדים סוציאליים.

דומה שנוצר שיתוף אינטרסים נדיר בין המדינה לעבודה הסוציאלית. המדינה מעדיפה את הטיפול, קרי, שיח שקט, לא לוחמני ונסתר מעין התקשורת. והנה גם העבודה הסוציאלית מעלה על נס את השיח הטיפולי: מצד אחד, מתוך רצון כן לסייע, אך מן הצד האחר, מתוך השאיפה לשדרג את מעמדה בקרב מקצועות העזרה על ידי אימוץ מתמשך של דפוסי חשיבה וסגנונות התערבות השאובים מעולם הפסיכולוגיה, בעיקר הקלינית. שני השיקולים האלה מביאים לידי ניצחון מוחץ של **הטיפול החברתי** על **השינוי החברתי** בתפיסת ייעודה של העבודה הסוציאלית, ובזאת היא משחקת לידי הממסד, בהעמידה את עצמה כמקצוע שמטפל בַּתוצאות של עוולות הממסד, ולא כגוף מקצועי הנלחם בעוולות עצמן.

ועתה לגיליון עצמו. חמישה מאמרים עימנו. ארבעה מהם לוקטו לשני מדורים.

המדור הראשון, שקראנו לו **"בית הספר – זיכרון ומציאות"**, כולל שני מאמרים מעולם בית הספר. הראשון מביא עדויות מחקריות ואובייקטיביות, והשני – עדויות אישיות וסובייקטיביות.

המאמר הראשון נכתב על ידי ד"ר אורית אלמוג ופרופ' ציפורה שכטמן. זהו פרק מעבודת דוקטורט עדכנית של הכותבת הראשונה שנעשתה בהנחייתה של הבכירה ממנה, ובהזדמנות זו אנו מברכים את ד"ר אלמוג על קבלת הדוקטורט. עבודות דוקטורט מוצאות לאחרונה במת פרסום אצלנו, ואנו שמחים על כך.

המאמר דן בפער בין עמדותיהם של מורים כלפי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות רגילות לבין יישומן בפועל. מסקנותיהן של החוקרות הן שפער זה, אשר ייתכן בהחלט שקיים גם בהקשר של תלמידים "רגילים", מצריך התמודדות ברמות שונות של מסוגלות המורים.

המאמר השני נכתב על ידי אסתי ארואס, פסיכולוגית קלינית העוסקת בפסיכותרפיה. הכותבת מביאה מדגם של זכרונות מוקדמים לא קלים של מטופליה הבוגרים מתקופת בית הספר, וממפה את תכניהם. לטענתה, הבנתנו ביחס למקומו של בית הספר כמערכת שמשפיעה על אישיותו של הפרט ומעצבת את חייו לוקה בחסר, והיא מבקשת למלא במשהו את החסר הזה באמצעות ניתוח זכרונותיהם של מבוגרים מתקופה זו בעברם. אין ספק שגם נושא זה ראוי לחקירה רחבה ומגוונת, והכותבת אכן מציעה זאת.

המדור השני עוסק ב"**עזרה ותמיכה באינטרנט**", וגם בו שני מאמרים. העזרה הווירטואלית מתפשטת ותופסת בהדרגה מקום נרחב יותר. המאמר הראשון במדור זה, של מנהל ער"ן יצחק גילת ושל ד"ר שרה רוזנאו, דן בסיוע באמצעות שיח אינטרנטי לבני נוער עם מחשבות התאבדות. הכותבים מביאים דוגמה מפורטת, עשירה ומלמדת בעניין זה. המאמר השני, של ד"ר ורדה שרוני, מנתח בגישת מחקר איכותנית יחסים ומוטיבים של עזרה אינטרנטית לבעלי צרכים מיוחדים.

המאמר האחרון בחוברת דן בקשר שבין תופעת כת השטן, הרוק הכבד, תקופת ההתבגרות והתייחסותה של התקשורת. ד"ר רויטל סלע-שיוביץ וד"ר גבריאל קאבאליון פורשים לפנינו כמה תובנות מעניינות בתחומים אלה.

שתי סקירות ספרים חותמות את הגיליון שלפנינו. ד"ר נורית לוי סוקרת את הספר **מסע של תקווה – ייעוץ וחינוך בעידן של אי ודאות**, בעריכתן של ד"ר רבקה לזובסקי וד"ר ציפי בראל. הסקירה השנייה, של ד"ר אורי תימור, דנה בספר **רודפי צדק: מחקרים בפשיעה ואכיפת חוק בישראל**, בעריכתם של ד"ר לוי עדן, ד"ר אראלה שדמי ופרופ' ישראל קיס. בהזדמנות זו אנו מברכים את פרופ' קיס על קבלת הפרופסורה.

בסוף הגיליון מופיע, זו הפעם השנייה, מדור קצר – **מלגות עמותת "אפשר"**, ובו שני תקצירים של עבודות לתואר שני בתחומי פעילותה של העמותה שכותביהן

קיבלו מלגות. עבודה אחת בדקה חוללות עצמית וערכי עבודה בקרב מכורים לאלכוהול הנמצאים בטיפול, והאחרת דנה בקשר בין דחייה, מיומנות שליטה ותוקפנות אצל מתבגרים.

הגיליון הבא, להזכירכם, יוקדש כולו לתיאוריית ההתקשרות וזיקתה לאוכלוסיות בסיכון. שני עורכים-אורחים יערכו את הגיליון הזה: פרופ' מריו מיקולינסר, פרופ' לפסיכולוגיה מהמחלקה לפסיכולוגיה של אוניברסיטת בר-אילן וחוקר בעל שם בתיאוריית ההתקשרות; וד"ר אטי ברנט, ראש המגמה לפסיכולוגיה קלינית של המחלקה לפסיכולוגיה בבר-אילן.

ולפני סיום, אנו מבקשים להביע את צערנו העמוק על פטירתו הפתאומית של **אלי חן ז"ל**, עמית למקצוע ואחד ממייסדיו ומעורכיו של כתב העת לפסיכותרפיה "שיחות". אלי היה מנושאי הדגל של הטיפול קצר-המועד בארץ, ובגיליון 18 של "מפגש", שיצא בדצמבר 2003, אף סקר למעננו ספר בתחום חשוב זה. אנו אבלים עם משפחתו ועם הקהילייה הקלינית בארץ על לכתו בטרם עת.

ולקוראינו אנו מאחלים קריאה מלמדת ומעשירה בגיליון המוגש לכם עתה.

ד"ר אמיתי המנחם
העורך הראשי



|

—

—

|

—

|

בית הספר – זיכרון ומציאות

עמדות דמוקרטיות, תפיסת מסוגלות הוראה
וסגנון התמודדות של מורים עם בעיות התנהגות
של תלמידים עם צרכים מיוחדים

החשיבות הפסיכודינמית והחינוכית
של זכרונות מבית הספר

עמדות דמוקרטייות, תפיסת מסוגלות הוראה וסגנון התמודדות של מורים עם בעיות התנהגות של תלמידים עם צרכים מיוחדים*



אורית אלמוג וציפורה שכטמן

תקציר

מגמת השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות מציבה אתגרים רבים למורים. אחד הקשיים המרכזיים הוא בעיות ההתנהגות של הילדים המשולבים. מטרת המחקר היו לבדוק כיצד מורים מתמודדים בפועל עם בעיות התנהגות של תלמידים משולבים, ומהו הקשר בין סגנון התמודדותם לבין עמדות דמוקרטייות ותפיסת מסוגלות ההוראה. במחקר השתתפו 33 מורים המלמדים בכיתות משולבות א-ג. הנתונים נאספו באמצעות תצפיות שנערכו במשך שנה בכיתות, ראיונות אישיים עם מורים ושאלונים. ממצאי המחקר מעידים על פער בין הידע שמורים מגלים באופן היפותטי לבין יישום ידע זה במצבים אותנטיים. בראיונות נמצא כי מורים נוטים להעדיף גישות מסייעות כפתרון לבעיות התנהגות, אך בפועל, כפי שהשתקף מתצפיות שנערכו בכיתות, הם מגיבים בגישות מגבילות בשכיחות רבה יותר. נוסף על כך נמצאו מתאמים חיוביים בין עמדות דמוקרטייות ותפיסת מסוגלות הוראה לבין סגנון תגובה מסייע בהתמודדות עם בעיות התנהגות שונות. לממצאים אלה יש השלכות יישומיות הנוגעות בתהליכי הכשרת מורים, והדיון כולל המלצות לפיתוח תוכניות לעיצוב עמדות ולהגברת תחושת המסוגלות של המורים בכל הנוגע להתמודדות עם אתגרי השילוב.

מילות מפתח: תלמידים עם צרכים מיוחדים, בעיות התנהגות, עמדות דמוקרטייות, תפיסת מסוגלות הוראה, גישות מסייעות, גישות מגבילות.

* המאמר מבוסס על מחקר שנעשה במסגרת עבודת דוקטורט שנערכה באוניברסיטת חיפה בהנחייתה של פרופ' ציפורה שכטמן.

מבוא

אחד הנושאים המעסיקים כיום את מערכת החינוך הוא בעיות התנהגות של תלמידים בכלל ושל תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתה הרגילה, בפרט. מחקרים העוסקים ביעילות של מורים מצביעים על כך שעמדות, תפיסות ואמונות של מורים משפיעות באופן ישיר על קבלת החלטות ועל התנהגויות בפועל (Pajares, 1992). שאלת הקשר בין עמדותיהם של מורים לבין התנהגותם בהקשר של שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים העסיקה חוקרים רבים בשנות התשעים. במחקרים אלה נבדקו בעיקר עמדות כלליות של מורים כלפי השילוב, אך הללו לא ניבאו התנהגות בפועל, ולפיכך פנו החוקרים לבדיקת עמדות ותפיסות ספציפיות והקשריות יותר. במסגרת זו נחקרו עמדות דמוקרטיות של מורים, המשקפות תפיסת עולם חינוכית-ערכית, וכן תפיסת מסוגלות עצמית בהוראה. הנחת המחקר הייתה שמשתנים אלה ינבאו את התנהגותם בפועל של המורים בהתייחס לתלמידים עם בעיות התנהגות.

עמדות דמוקרטיות

עמדות דמוקרטיות משקפות ערכים כלליים, כגון פתיחות לשוני, שוויון וצדק חברתי (שכטמן, 1997). לעמדות אלה יש השפעה על החלטות שמורים מקבלים בנוגע לאופן ההתמודדות עם צרכים שונים של תלמידים בכיתה (Vavrus, Walton, Kido, Diffendal & King, 1999). פתיחותו ורגישותו של המורה לערכים חברתיים עשויה להשפיע על מידת הנכונות ותחושת המחויבות שלו ליישם את השילוב באופן אחראי, ועל גישתו החינוכית, אשר תבטא במערכת היחסים הבין-אישית שיקיים עם התלמידים המשולבים. ערכים דמוקרטיים, כגון חופש ושוויון, יבואו לידי ביטוי בכיתה בגישה שמעריכה ומכבדת את הפרט, בהתייחסות להבדלים בין-אישיים, במתן ביטוי חינוכי מותאם לצרכים רגשיים והתפתחותיים של תלמידים, ובמתן הזדמנות שווה לכל פרט לממש את עצמו ואת יכולתו בדרך המתאימה לו. מורה בעל גישה דמוקרטית יפעל בכיתה מתוך מודעות לצרכים פסיכולוגיים של ילדים, כגון הצורך בהשתייכות (Gerschel, 1998; Novak, 1994). ניתן להניח שמורים עם גישה דמוקרטית יפעלו לפיתוח אקלים כיתה דמוקרטי, שמשמעותו מערכת יחסים הדדית ומכבדת בין מורים ותלמידים ובין תלמידים לבין עצמם, תוך שיתוף התלמידים בהחלטות ובתפקידים. מורים אלה יפעלו לפיתוח משמעת עצמית המבוססת על הבנה ואמפתיה, ולא על ציות וסמכות שרירותיים או על תגמולים חיצוניים. הם יקנו לתלמידים מיומנויות של פתרון קונפליקטים, יכבדו את זכויות של תלמידים וישמרו עליהן, ויכוננו תרבות של אכפתיות בכיתה. כמו כן הם יראו את מכלול הצרכים של התלמידים ויפעלו למתן מענה הוליסטי לצרכים אלה (Jubala, Bishop & Falvey, 1995).

חוקרים שונים מדווחים על קשרים בין עמדות דמוקרטיות של מורים לבין אקלים כיתה חיובי, שביעות רצון של תלמידים מבית הספר, התייחסות שוויונית ולא סטריאוטיפית, ויחסים בין-אישיים טובים בין מורים ותלמידים (Novak, 1994; Vavrus et al., 1999). מורים עם עמדות דמוקרטיות דיווחו על שימוש רב

יותר באסטרטגיות מסייעות כדרך לטיפול בבעיות התנהגות של תלמידים (Shechtman, 2002). מחקרים אלה מחזקים את חשיבותן של התפיסות הדמוקרטיות בחינוך בכלל ובהקשר של שילוב תלמידים חריגים בפרט. במחקר הנוכחי נבדק הקשר שבין מידת הדמוקרטיה של המורים לבין דפוסי ההתמודדות שלהם עם בעיות התנהגות של תלמידים משולבים. עמדה דמוקרטית, להבדיל מעמדה סמכותנית, מעמידה את טובת הילד ואת צרכיו במרכז, ועל כן ניתן לצפות שמורה דמוקרטי יגלה מידה רבה יותר של גמישות ופתיחות באשר לזכויות, חוקים וכללים, ויפעל למציאת פתרונות לבעיות התנהגות בדרך מסייעת, ולא בדרך של הגבלה, הענשה או הטלת מרות.

תפיסת מסוגלות הוראה

"תפיסת מסוגלות הוראה" מוגדרת כאמונה או תפיסה של מורים לגבי יכולתם להשפיע על הלמידה של תלמידים, גם של כאלה המוגדרים כמתקשים או כחסרי מוטיווציה (Guskey & Passaro, 1994). תפיסה זו משקפת את המידה שבה מורים מאמינים כי הסביבה ניתנת לשליטה ולשינוי. מורים התופסים את עצמם כבעלי מסוגלות גבוהה יתפסו קשיים של תלמידים כניתנים לשינוי (ולא כאינדיקטורים לאי-יכולתם של תלמידים), יאמינו ביכולתם לחולל שינוי חיובי אצל תלמידיהם ויפעלו להשגת שינוי זה. הנחות אלה מתבססות על התיאוריה של בנדורה (Bandura, 1982, 1997), אשר טבע לראשונה את המונח "מסוגלות עצמית" (self-efficacy). בתכונה זו מודגשת תחושת היכולת של האדם לבצע בהצלחה התנהגות (ולא רק להאמין שהיא רצויה), כלומר, זוהי תכונה הקשורה להתנהגות.

תפיסה זו נמצאה קשורה להתנהגויות הוראה של מורים ולהחלטות שהם מקבלים. למשל, מורים עם תפיסת מסוגלות הוראה גבוהה ציינו את הכיתה הרגילה כמסגרת המתאימה ביותר לתלמידים עם בעיות של למידה או התנהגות (Soodak & Podell, 1993). עוד נמצא שמורים עם תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה הרבו לנקוט גישות מסייעות, כגון מתן שבחים וחיזוקים, ונטו לייחס את הבעיה של הילד ליחסי הגומלין שבינו לבין הסביבה. לעומתם, מורים עם תפיסת מסוגלות נמוכה נטו בשכיחות רבה יותר לייחס את הבעיה לתלמיד עצמו, וגילו העדפה לגישות מגבילות יותר, כגון הפניית התלמיד לטיפול מחוץ לכיתה הרגילה (Brophy & McCaslin, 1992; Jordan, Kircaali-Iftar & Diamond, 1993).

משימת השילוב כרוכה בהשקעת מאמץ ובהתמודדות של מורים עם קשיים ועם אתגרים. תפיסת מסוגלות הוראה משפיעה על מידת המאמץ שהמורה יהיה מוכן להשקיע ועל מידת התמדתו במאמציו בעומדו מול קשיים, מכשולים והתנסויות שליליות. ניתן לשער שמורים אשר מאמינים כי למידה מושפעת מהוראה יעילה, ואשר חשים ביטחון לגבי מסוגלות ההוראה שלהם, יאמינו ביכולתם ללמד טווח רחב של תלמידים, ויהיו נכונים להתמודד עם מגוון של בעיות התנהגות של תלמידים משולבים בדרך מסייעת ועקבית ומתוך תחושת אחריות ומחויבות אישית. מכאן הרלוונטיות של משתנה זה לחקר השילוב בכלל ולחקר התמודדותם של מורים עם בעיות התנהגות בפרט.

התמודדות של מורים עם בעיות התנהגות

תלמידים משולבים רבים מגלים קשיים בהסתגלות להתנהגויות הנורמטיביות המקובלות בכיתה. מורים מצביעים על בעיות ההתנהגות של תלמידים משולבים כעל אחד הקשיים העיקריים בשילוב. הספרות העוסקת בתלמידים עם לקויות למידה, למשל, מציינת שכתוצאה מתסכולים ומכשלונות לימודיים שתלמידים אלה חווים עלולות להתפתח התנהגויות לא מסתגלות, כגון התנהגות סבילה, סגירות, בדידות, תחושת יכולת נמוכה, אדישות וחוסר מעורבות, בדידות חברתית, דיכאון או מעורבות בקטטות. תופעות אלה קשורות בחלקן ללקות עצמה (לקות ראשונית), ובחלקן הן תוצאה של הלקות (לקות משנית). לעיתים בעיות ההתנהגות של תלמידים לקויי למידה משמשות מנגנון הגנה שנועד להסתיר את הלקות (למשל, את חוסר היכולת לקרוא) או להימנע מעימות ישיר עם חוסר היכולת לבצע מטלה. לעיתים ההתנהגות הבעייתית פועלת כמנגנון הפעלה או אזעקה שבאמצעותו הילד משדר אותות מצוקה או רצון לתשומת לב ולהתייחסות. כך או כך, קשיים אלה דורשים התייחסות מיוחדת של מורים (Gorman, 1999; Heiman & Margalit, 1998).

בעבודה שלנו התייחסנו לבעיות התנהגות במובן הרחב, הכולל את כל סוגי ההתנהגויות שיוצרים קשיים למורה ואשר מצריכים תגובה או טיפול. גישה זו נשענת על עבודתם של החוקרים ברופי ורוקמפר (Brophy & Rohrkemper, 1981), אשר מצאו, על בסיס עבודות מחקר רבות ובעקבות ראיונות שערכו עם מורים ומומחים, כי ניתן למיין את בעיות ההתנהגות השכיחות בכיתה ל-12 סוגים: תסמונת הכישלון, תת-הישגיות, הישגים נמוכים, ביישנות, ילדותיות, דחייה חברתית, אימפולסיביות, היפראקטיביות, חוסר צייתנות, עוינות ואגרסיביות, פרפקציוניזם ופסיב-אגרסיב. כפי שניתן לראות, סיווג זה מכיל בעיות לימודיות, בעיות חברתיות, בעיות קשב ובעיות משמעת.

החוקרים קנינגהם וסוגווארה (Cunningham & Sugawara, 1989) הציעו למיין את שיטות ההתערבות השונות בבעיות התנהגות לשני סגנונות התמודדות: סגנון מסייע וסגנון מגביל. גישות מסייעות מתאפיינות בשימוש בשיטות המדגישות מעורבות פעילה ואמפתית עם התלמיד, ומטרתן לחולל שינוי לטווח ארוך – למשל: הקניית מיומנויות והתנהגויות חלופיות, פינוי זמן לשיחה אישית עם התלמיד או שינוי בשיטת ההוראה. לגישות מגבילות, לעומת זה, יש אופי מעניש ומגביל, ומטרתן הפסקה מיידית של ההתנהגות הבעייתית תוך שימוש בסמכות – למשל: המלצה על העברת כיתה, שימוש בעונשים או מניעת הנאות. במחקרים שונים דווח (על פי שאלונים לדיווח עצמי) שככלל, מורים מעדיפים שימוש בגישות מסייעות, כגון מתן חיזוקים חיוביים ועידוד, על גישות מגבילות ומענישות כדרך התמודדות עם בעיות התנהגות (Cole, 1998; Sugai & Horner, 2002). הספרות המקצועית מדווחת על מגוון של גישות ושיטות התערבות לטיפול בבעיות התנהגות. למרות זאת, מחקר מועט יחסית עסק בבעיות התנהגות ספציפיות של תלמידים משולבים ובאופן שבו מורים מתמודדים בפועל עם בעיות אלה.

מטרות המחקר הנוכחי היו: (א) לחקור כיצד מורים מתמודדים עם בעיות התנהגות של תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתה הרגילה, ומה מידת האפקטיביות של תגובות אלה; (ב) לחקור את הקשרים שבין עמדות דמוקרטיות ותפיסת מסוגלות הוראה של מורים לבין סגנון ההתמודדות שלהם עם בעיות התנהגות שונות. בהתבסס על ספרות המחקר, המעידה כי מורים מדווחים על העדפה לגישות מסייעות כתגובה על בעיות התנהגות של תלמידים רגילים, שיערנו שיתקבלו ממצאים דומים גם לגבי תלמידים משולבים, וכן שיימצאו קשרים חיוביים בין עמדות ותפיסות של מורים לבין התגובות המסייעות שהם ינקטו במקרים שונים של בעיות התנהגות.

השערות המחקר

1. מורים ינקטו גישות מסוג מסייע כפתרון לבעיות התנהגות של תלמידים משולבים בתכיפות רבה יותר בהשוואה לגישות מסוג מגביל.
2. מורים עם עמדות דמוקרטיות יותר ועם תפיסת מסוגלות הוראה גבוהה יותר יגיבו על בעיות התנהגות בתגובות מסייעות יותר מאשר בתגובות מגבילות, בהשוואה למורים האחרים, ותגובותיהם יהיו אפקטיביות יותר (בעלות השפעה משמעותית לטווח ארוך).

שיטה

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 33 מורים מבתי ספר יסודיים באזור השרון, המלמדים בכיתות א-ג שבהן משולבים תלמידים עם צרכים מיוחדים. כל המורים שהשתתפו במחקר שימשו מורים מאמנים לפרחי הוראה. כל נבדקי המחקר היו מורות (נשים) מוסמכות עם ותק בהוראה של יותר משנתיים. כולן שימשו בתפקיד מחנכות בהיקף של חצי משרה לפחות. כמו כן השתתפו במחקר תלמידים משולבים. תלמיד משולב מוגדר כ"ילד בעל צרכים מיוחדים, הזכאי לחינוך חנים לפי סעיף 6(א) לחוק לימוד חובה, התשי"ט-1949, אשר ועדת שילוב החליטה על זכאותו לתוספת של הוראה ולימוד ולשירותים מיוחדים לפי פרק זה במוסד חינוך רגיל" (מתוך חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 7), התשס"ג-2002). מספר התלמידים המשולבים בכל כיתה נע בין 3 ל-5. גילם נע בין 6 ל-9. כל התלמידים אותרו על ידי ועדת השילוב הבית-ספרית כזכאים לקבלת תמיכה על בסיס פרופיל תפקודי המעיד על קשיים ופערים לימודיים ו/או על קשיים בהסתגלות. כל התלמידים קיבלו סיוע ממורה לחינוך מיוחד על פי תוכנית אישית.

כלי המחקר

◀ **שאלון לבדיקת "עמדות דמוקרטיות"** – שאלון זה, שפותח על ידי שכטמן (1997), מכיל 34 פריטים המתייחסים לשלושת הערכים המרכזיים של הדמוקרטיה: שוויון, חירות וצדק. לדוגמה: "התכונות החשובות ביותר אצל

המורה הן: סמכותיות, ביטחון וכוח" או "הבעת רגשות ודעות אישיות חשובות להתפתחות התלמיד ולכן יש להקצות לכך זמן, גם על חשבון הישגים". התשובות ניתנות על רצף של 1 עד 6. במחקר זה, ציון כולל גבוה בשאלון מעיד על תפיסות דמוקרטיות יותר (במקור הסולם הפוך). המהימנות הפנימית של השאלון, כפי שמדווח במקור, היא $\alpha=.87$, ובמחקר זה – $\alpha=.88$. השאלון עבר תהליך של תיקוף באמצעות ניתוח משווה של ארבע קבוצות מנוגדות (contrasted-group validity), ונמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין כל הקבוצות. ממצאים אלה מעידים על רגישות ההבחנה של הכלי בהבדלים בין קבוצות. כמו כן נמצאו מתאמים בינוניים בין הציון בשאלון והצלחה בהוראה על פי דיווחי מדריכים פדגוגיים ומנהלים (Shechtman, 2002).

◀ **שאלון לבדיקת "תפיסת מסוגלות הוראה"** – תפיסת מסוגלות ההוראה של המורות נמדדה באמצעות שאלון לדיווח עצמי שעובד ותורגם על ידי ריץ' (Rich, Lev & Fischer, 1996). השאלון מבוסס על שאלון שפיתחו גיבסון ודמבו (Gibson & Dembo, 1984) לבדיקת "תפיסת מסוגלות הוראה" בהקשר לימודי. גרסת השאלון שבה השתמשנו כוללת 25 היגדים וסולם ליקרט לדירוג התשובות על רצף מ"מסכים מאוד" (6) ועד "מאוד לא מסכים" (1). השאלון מכיל שלוש קבוצות גורמים: האחת מכילה תשעה פריטים הבודקים "תפיסת מסוגלות הוראה אישית" (personal teaching efficacy – PTE), כלומר, את תפיסת המורים ביחס ליכולתם האישית לחולל שינוי אצל תלמידים (לדוגמה: "אם אני מתאמצת, אני יכולה להגיע לרוב התלמידים המתקשים"). קבוצה שנייה כוללת שבעה פריטים הבודקים "תפיסת מסוגלות הוראה כללית" (teaching efficacy – TE). מדובר בתפיסת המורה לגבי הקשר בין הוראה ולמידה, כלומר, אמונתו באשר למידת יכולתה של ההוראה לשנות את התלמיד למרות השפעותיהם של גורמים נוספים, כגון הסביבה הביתית, רמת האינטליגנציה ועוד (לדוגמה: "רוב המורים שאני מכירה מסוגלים לשפר באופן משמעותי את הישגי תלמידיהם"). ריץ' ועמיתיו (Rich et al., 1996) תרגמו את השאלון לעברית והוסיפו קבוצה שלישית של תשעה פריטים הבודקים את "תפיסת המסוגלות לחולל שינוי בתחום החברתי" (TES) (לדוגמה: "למורה אין השפעה רבה על היחסים החברתיים השוררים בין התלמידים"). מהימנות השאלון (המקורי) נמצאה טובה – $\alpha=.79$. במחקר זה נעשה שימוש בציון הכולל שהתקבל מן השאלון.

◀ **ריאיון אישי על בסיס תיאורי מקרים (Vignette)** – במחקר נעשה שימוש בתשעה "תיאורי מקרים" שנבחרו ותורגמו מתוך האירועים שהוצעו במקור על ידי ברופי ורוקמפר (Brophy & Rohrkemper, 1981). חוקרים אלה זיהו, על בסיס עבודות מחקר רבות וראיונות שערכו עם מורים ועם מומחים, 12 טיפוסים המשקפים את מכלול בעיות ההתנהגות השכיחות בכיתה. לכל אחד מ-12 טיפוסים המקרים הם חיברו שני "תיאורי מקרים" המציגים סיטואציה מחיי כיתה שבה באה לידי ביטוי ההתנהגות הבעייתית. כל אחת מהבעיות מבטאת דפוס התנהגותי שונה במובן זה שסביר להניח שמורים ינקטו אסטרטגיות תגובה שונות בכל מקרה ומקרה. דוגמה לתיאור מקרה של תלמיד

בעל הישגים נמוכים: "דורון אינו מבין את ההוראות שנתת לביצוע משימה, הוא עובד בקצב איטי ואינו מצליח לעמוד בקצב הנלמד. הישגיו נמוכים אף שהוא משתדל ומרבה לשאול שאלות" (אלמוג, 2004).

מאחר שבמחקר זה נבדקו בעיות התנהגות של תלמידים משולבים (במקור נבדקו התנהגויות של תלמידים רגילים בלבד), ניתן השאלון לשלושה מומחים, אשר התבקשו להעריך באיזו מידה ההתנהגויות המתוארות ב"אירועים ההיפותטיים" אכן משקפות בעיות התנהגות של תלמידים משולבים. בעקבות הליך השיפוט נבחרו תשעה "מקרים" שלגביהם הייתה הסכמה מלאה (לא נכללו בריאיון סוגי המקרים הבאים: תת-הישגיות, פרפקציוניזם וילדותיות). אירועים אלה שימשו בסיס לריאיון אישי שנערך עם המורות.

◀ **כלי למיון תגובות לגישות מסייעות מול גישות מגבילות** – החוקרים קנינגהם וסוגוארה (Cunningham & Sugawara, 1988) פיתחו כלי למיון אסטרטגיות תגובה של מורים להתמודדות עם בעיות התנהגות. הכלי כולל 12 היגדים, המתארים סוגי תגובות הניתנים למיון ל"גישות מסייעות" ול"גישות מגבילות". גישות מסייעות הן אסטרטגיות שנשענות על מעורבות פעילה ואמפתית של המורה, ואשר כוללות הבנה של הילד באמצעות הקשבה פעילה, מתן סיוע ותמיכה, חיפוש אחר דרכי תגובה חדשות, התאמה של שיטות הוראה והדרכה וכולי. לאסטרטגיות מגבילות, לעומת זה, יש אופי מגביל ומעניש, והן כוללות הערות מילוליות, הטפות מוסר, איומים ועונשים או מניעה של השתתפות או הנאות. האסטרטגיות נבחרו על ידי החוקרים מתוך עשרות שיטות התערבות שלוקטו מעבודות שונות ומראיונות-עומק שנערכו עם מורים (Cunningham & Sugawara, 1988, 1989). מהימנות הכלי נבדקה באמצעות הליך שיפוט של שלושה שופטים בלתי-תלויים, אשר מיינו כל אחת מהשיטות לשתי קטגוריות: גישות מגבילות או גישות מסייעות. מהימנות המיון לשתי הקטגוריות נמצאה סבירה – $\alpha = .66$ ו- $\alpha = .63$. במקור השתמשו החוקרים בסולם לדיווח עצמי של מורים. במחקר הנוכחי שימש הכלי לצורך מיון וניתוח של התגובות ההיפותטיות והתגובות בפועל של המורות על אירועי התנהגות. הליך זה נעשה על ידי שני שופטים מעריכים, ובמהלכו התקבלה הסכמה לגבי 82% מהמקרים.

◀ **כלי להערכת אפקטיביות התגובות** – האפקטיביות של התגובות הוערכה על בסיס מיון שהציעו ברופי ומקסלין (Brophy & McCaslin, 1992), אשר הגדירו אסטרטגיות אפקטיביות ככאלה שמנסות לטפל בגורם לבעיה או להקנות לילד אסטרטגיית התנהגות יעילה יותר, ואשר מטרתן היא מניעה לטווח ארוך, ולא רק הפסקה מיידית של ההתנהגות הבעייתית. תגובה לא אפקטיבית משקפת הערכה שהבעיה תחמיר או שלא יחול שום שינוי בהתנהגות התלמיד. מידת האפקטיביות המצופה של כל אחת מתגובותיהן של המורות שהתקבלו בראיונות ובתצפיות הוערכה על ידי שני שופטים (מומחים בחינוך מיוחד העוסקים בתחום של טיפול בבעיות התנהגות) על גבי סולם בן חמש דרגות. ציון נמוך מציין הערכה שהתגובה אינה אפקטיבית, וציון

גבוה מבטא הערכה שהתגובה אפקטיבית מאוד. על מנת לבדוק את מהימנות השיפוט חושבו מתאמי פירסון, והתקבלו מתאמים חיוביים הן לגבי המקרים היפותטיים ($r=.87, p<.001$) והן לגבי המקרים היפותטיים ($r=.89, p<.001$). לכל מורה חושב ציון אחד – ממוצע כל ההערכות שקיבל מעבר למקרים.

הליך המחקר

המחקר נערך ב-33 כיתות א-ג. איסוף הנתונים נערך על ידי 66 סטודנטים פרחי הוראה ממכללת "בית ברל", אשר התנסו ב"כיתות משלבות" כחלק מתוכנית ההכשרה המעשית שלהם. הסטודנטים שהו בכיתות בזוגות יום אחד בשבוע לאורך כל שנת הלימודים. במקביל להכשרתם הם השתתפו במחקר כ"תצפיתנים" ותיעדו את אירועי ההתנהגות. כמו כן הם העבירו את שאלוני המחקר וראיינו את המורות.

במטרה לבדוק כיצד המורות מגיבות על בעיות התנהגות, נערכו שני סוגי מדידות: בראיונות האישיים נבדקו תגובותיהן של המורות על אירועים היפותטיים, ובתצפיות תועדו תגובותיהן על אירועים אותנטיים שהתרחשו בכיתה.

מהלך הריאיון – המורה התבקשה להגיב על 9 אירועים היפותטיים שהוצגו לפניה, ולתאר אילו אסטרטגיות נקטה בעבר כאשר אירוע דומה התרחש בכיתה. המראיין ביקש מהמורה להגיב על כל סיטואציה בנפרד, לאחר שקראה אותה, ולאחר מכן לפרט יותר את תגובתה בעזרת שאלות מנחות. כל ריאיון נמשך כשעה, תועד בהקלטה ולאחר מכן הועלה על הכתב על ידי המראיין. בסך הכל נערכו 31 ראיונות, לאחר ששני מורים סירבו להתראיין (אלמוג, 2004).

תצפיות ותיעוד אירועים אותנטיים – במטרה לבדוק כיצד מורים מתמודדים בפועל עם בעיות התנהגות של תלמידים משולבים, נערכו תצפיות על ידי תצפיתנים אשר שהו בכיתות יום בשבוע במשך שנת המחקר. בתצפיות אלה תועדו אירועי התנהגות שתלמידים משולבים היו מעורבים בהם וכן תגובות המורה על אירועים אלה. התצפיתנים עברו הכשרה לזיהוי, תיאור וניתוח של בעיות התנהגות. כל זוג תצפיתנים תיעד 10-15 סוגים שונים של אירועים. לגבי כל אירוע שזוהה על ידי התצפיתן, העריכו לאחר מכן שני שופטים לאיזה מבין 12 "טיפוסי המקרים" הוא מתאים. בבדיקת המהימנות בין השופטים התקבלה הסכמה לגבי 82% מהאירועים. מתוך 350 האירועים שנאספו במחקר נכללו בניתוח הממצאים 287 אירועים. (לא נכללו אירועים שלא הייתה הסכמה של השופטים לגבי זיהויים כבעיות התנהגות. אירועים שחזרו על עצמם יותר מפעם אחת באותה כיתה נספרו כאירוע אחד.)

ממצאים

תגובות של מורים על בעיות התנהגות אותנטיות

לבדיקת ההשערה שמורים יגיבו על בעיות התנהגות של תלמידים משולבים בגישות מסייעות בתכיפות רבה יותר מאשר בתגובות מגבילות, נערכו שני סוגי מדידות: (א) תיעוד אירועים אותנטיים; (ב) ראיונות המבוססים על מקרים היפותטיים. במטרה לבדוק כיצד מורים מגיבים בפועל על בעיות התנהגות של תלמידים, חושבו לגבי כל אחד מסוגי האירועים שיעור התגובות המגבילות ושיעור התגובות המסייעות מתוך כלל התגובות שהתקבלו על אותו סוג אירוע. במטרה לבדוק אם קיימים הבדלים בין השיעורים של שני סוגי התגובות, נערכו ניתוחי חי בריבוע לבדיקת טיב ההתאמה (ראו טבלה 1).

טבלה 1: התפלגות התגובות של המורות על אירועי התנהגות אותנטיים של תלמידים משולבים

χ^2	אחוז התגובות המסייעות	אחוז התגובות המגבילות	סוג האירוע
11.57**	17.9	82.1	חוסר צייתנות
4.57*	21.4	78.6	פסיב-אגרסיב
7.76**	24.1	75.9	עוינות ואגרסיביות
2.13	34.8	65.2	אימפולסיביות
1.80	35.0	65.0	תת-הישגיות
.47	42.1	57.9	הישגים נמוכים
.05	52.6	57.4	תסמונת הכישלון
.04	51.9	48.1	ילדותיות
.67	58.3	41.7	היפראקטיביות
.60	60.0	40.0	פרפקציוניזם
1.00	60.0	40.0	דחייה חברתית
1.14	64.3	35.7	ביישנות

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

כפי שניתן לראות בטבלה 1, הבדלים מובהקים סטטיסטית בין שני סוגי התגובות נמצאו במקרים של עוינות ואגרסיביות, פסיב-אגרסיב וחוסר צייתנות. באירועים אלה שיעור התגובות המגבילות היה גדול משיעור התגובות המסייעות. נבנו שני מדדים המבטאים את מספר התגובות המסייעות ומספר התגובות המגבילות של כל נבדק, כלומר, מדד שהטווח שלו בין 0-12. בנייתוח t test להשוואה בין שני סוגי התגובות על כלל האירועים לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית – $t(1,32) = 1.51, p > .05$ – אף שניתן לראות מהממוצעים כי אחוז התגובות המגבילות ($M=56.95, SD=26.47$) גדול מאחוז התגובות המסייעות ($M=43.0, SD=26.47$).

תגובות של מורים על בעיות התנהגות היפותטיות

כאמור, בראיונות האישיים הוצגו לפני המורות תשעה "תיאורי מקרים". בנייתו חי בריבוע נעשתה השוואה בין שיעור התגובות המסייעות לבין שיעור התגובות המגבילות שהתקבלו לגבי כל סוג אירוע. התפלגות התגובות מוצגת בטבלה 2.

טבלה 2: התפלגות התגובות של המורות על אירועי התנהגות היפותטיים של תלמידים משולבים

χ^2	אחוז התגובות המסייעות	אחוז התגובות המגבילות	סוג האירוע
2.13	36.7	63.3	חוסר צייתנות
.53	41.9	58.1	עוינות ואגרסיביות
.13	53.3	46.7	אימפולסיביות
.81	58.1	41.9	היפראקטיביות
4.84*	72.0	28.0	פסיב-אגרסיב
10.80***	80.0	20.0	הישגים נמוכים
13.33***	83.3	16.7	דחייה חברתית
22.53***	93.3	6.7	ביישנות
27.12***	96.7	3.3	תסמונת הכישלון

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

כפי שניתן לראות בטבלה 2, הבדלים מובהקים סטטיסטית בין שני סוגי התגובות נמצאו במקרים של תסמונת הכישלון וביישנות, שבהם נמצאו ההבדלים הבולטים ביותר, וכן במקרים של דחייה חברתית, הישגים נמוכים ופסיב-אגרסיב. בהתייחס לאירועים אלה, שיעור התגובות המסייעות היה גדול משיעור התגובות המגבילות.

בדומה לניתוח האירועים האותנטיים, לכל נבדק חושבו מספר התגובות המסייעות ומספר התגובות המגבילות מעבר לכל האירועים, ונעשה ניתוח t test לבדיקת ההבדל בין סוגי התגובות. בניתוח זה נמצא הבדל מובהק סטטיסטית – $t = 5.87, df = 30, p < .001$. המורות הגיבו על האירועים ההיפותטיים בתגובות מסייעות ($M = 68.64, SD = 20.11$) יותר מאשר בתגובות מגבילות ($M = 31.36, SD = 20.11$). ממצאים אלה הפוכים מאלה שהתקבלו מניתוח התגובות בפועל. אכן, בניתוח t test להשוואה בין זוגות נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין סך כל התגובות המסייעות שננקטו באירועים האותנטיים לבין סך כל התגובות המסייעות שננקטו באירועים ההיפותטיים – $t = 4.37, df = 30, p < .01$. המורות בחרו בתגובות מסייעות במקרים היפותטיים בשכיחות רבה יותר מאשר במציאות.

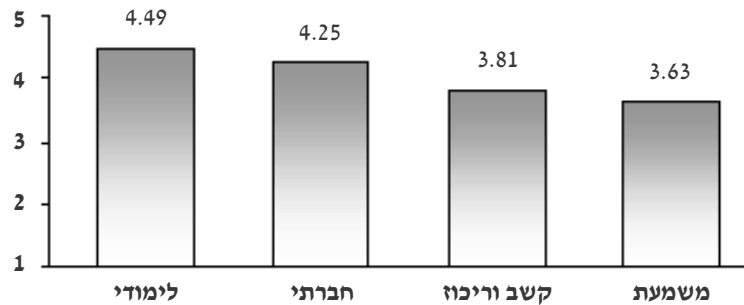
מידת האפקטיביות של התגובות

במטרה להעריך את רמת האפקטיביות של התגובות, התבקשו שני שופטים, כל אחד בנפרד, להעריך את תגובותיהן של המורות (ההיפותטיות והאותנטיות) על פי התוצאה המצופה לאורך זמן, באמצעות סולם בן 5 דרגות שבו 1 מציין "החמרה של הבעיה" ו-5 מציין "שיפור משמעותי לטווח ארוך". ציון גבוה יותר מציין שהתגובה הוערכה כאפקטיבית יותר. במטרה לבדוק אם יש הבדלים ברמת האפקטיביות של התגובות בהתייחס לתחומי הבעיות, קובצו תשעת האירועים לארבע קבוצות:

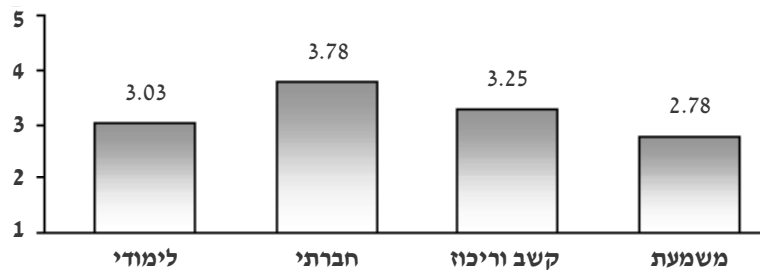
- ◀ בעיות בתחום הלימודי – תסמונת הכישלון והישגים נמוכים;
- ◀ בעיות בתחום החברתי – דחייה חברתית וביישנות;
- ◀ בעיות בתחום הקשב – היפראקטיביות ואימפולסיביות;
- ◀ בעיות בתחום המשמעת – חוסר צייתנות, עוינות ואגרסיביות, ופסיב-אגרסיב.

בכל תחום חושב הממוצע של הערכות השופטים. תרשים 1 מציג את הערכת אפקטיביות התגובות של המורות על פי ארבעת התחומים בהתייחס לאירועים היפותטיים, ותרשים 2 מציג את הערכות לגבי האירועים האותנטיים.

תרשים 1: הערכת אפקטיביות התגובות של המורות על פי ארבעה סוגים של בעיות התנהגות של תלמידים משולבים במקרים היפותטיים



תרשים 2: הערכת אפקטיביות התגובות של המורות על פי ארבעה סוגים של בעיות התנהגות של תלמידים משולבים במקרים אותנטיים



לגבי אפקטיביות התגובות במקרים היפותטיים (תרשים 1), בניתוח שונות עם מדידות חוזרות נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין ארבעת סוגי הבעיות – $F(3,90) = 20.87, p < .001$. בניתוחי השוואה בזוגות נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין התגובות על בעיות לימודיות וחברתיות לבין התגובות על בעיות משמעת וקשב, אך לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין הבעיות הלימודיות והחברתיות ואף לא בין בעיות המשמעת והקשב. כפי שניתן להתרשם מתרשים 1, אפקטיביות התגובות של המורות על בעיות לימודיות וחברתיות הוערכה כגבוהה מהאפקטיביות של תגובותיהן על בעיות משמעת וקשב. כפי שניתן לראות בתרשים 2, אפקטיביות התגובות של המורות במקרים האוטנטיים הוערכה כגבוהה יותר בהקשר של בעיות חברתיות מאשר בהקשר של בעיות לימודיות, בעיות משמעת ובעיות קשב. בניתוחי השוואה בזוגות נמצא הבדל מובהק סטטיסטית רק בין הבעיות החברתיות לבין האחרות – $F(3,92) = 8.21, p < .001$.

במטרה לבדוק אם קיים הבדל בין האפקטיביות של התגובות ההיפותטיות לבין זו של התגובות בפועל נעשו ניתוחי t tset למדגמים תלויים. תוצאות ניתוחים אלה מוצגות בטבלה 3.

טבלה 3: הערכות אפקטיביות התגובה של המורות על בעיות התנהגות במקרים אוטנטיים והיפותטיים (ממוצעים וסטיות תקן)

T	רמת האפקטיביות של התגובות				סוג האירוע
	אותנטיות		היפותטיות		
	SD	M	SD	M	
13.31***	.71	3.00	.48	4.66	תסמונת הכישלון
7.02***	.85	3.06	.70	4.32	הישגים נמוכים
2.79**	.98	3.68	.91	4.35	דחייה חברתית
1.16	.51	3.89	1.03	4.15	ביישנות
1.75	.55	3.00	.93	3.43	היפראקטיביות
3.64**	.58	3.50	.85	4.19	אימפולסיביות
3.41**	.85	2.87	.89	3.58	חוסר צייתנות
2.58*	.91	3.03	.99	3.76	עוינות ואגרסיביות
3.92**	.63	2.44	.73	3.56	פסיב-אגרסיב

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

בטבלה 3 ניתן לראות שבכל סוגי האירועים כמעט (למעט ביישנות והיפראקטיביות) הוערכו התגובות במקרים ההיפותטיים כאפקטיביות יותר מאשר במקרים האוטנטיים באופן מובהק סטטיסטית. התגובות האפקטיביות ביותר במקרים ההיפותטיים היו באירועים של כישלון לימודי, הישגים נמוכים ודחייה חברתית, ואילו במקרים האוטנטיים – באירועים של ביישנות ודחייה חברתית.

לסיכום, ההשערה שמורים ינקטו גישות מסייעות בתכיפות רבה יותר אומתה בנוגע למקרים היפותטיים אך הופרכה בנוגע למקרים אותנטיים. מניתוח הממצאים עולה שבמקרים היפותטיים מורים מדווחים על שימוש בגישות מסייעות בשכיחות רבה יותר מאשר בגישות מגבילות. לעומת זה, במקרים האותנטיים המגמה הפוכה, כלומר, אותם מורים נוקטים תגובות מגבילות בשכיחות רבה יותר מאשר בתגובות מסייעות. האפקטיביות של תגובות המורים על המקרים ההיפותטיים הוערכה בגבוהה יותר ברוב סוגי הבעיות בהשוואה לתגובותיהם על המקרים האותנטיים.

מתאמים בין עמדות דמוקרטיות ותפיסת מסוגלות הוראה לבין דפוסי התמודדות עם בעיות התנהגות של תלמידים משולבים

על מנת לבדוק את ההשערה שמורים עם עמדות דמוקרטיות יותר ותפיסת מסוגלות הוראה גבוהה יותר יגיבו על בעיות התנהגות (היפותטיות ואותנטיות) בגישות מסייעות יותר מן המורים האחרים, חושבו מתאמי פירסון. בניתוח זה נכללו תשעת האירועים שהוצגו למורים בריאיון האישי, ולכל נבדק חושבה שכיחות התגובות המסייעות על פי מדד שהטווח שלו 0-9. מתאמים אלה מוצגים בטבלה 4.

טבלה 4: מתאמי פירסון בין העמדות הדמוקרטיות ותפיסת מסוגלות ההוראה של המורות לבין שכיחות התגובות המסייעות שלהן

סוג האירוע	עמדות דמוקרטיות		תפיסת מסוגלות הוראה	
	היפותטיים	אותנטיים	היפותטיים	אותנטיים
תסמונת הכישלון	.14	.19	-.04	.08
הישגים נמוכים	.13	.23	.52**	.33*
דחייה חברתית	.19	.27	.41**	.37*
ביישנות	.31	.29	.69***	.44*
היפראקטיביות	.30	.30	.46*	.30
אימפולסיביות	.33*	.46*	.45*	.30
חוסר צייתנות	.22	.33*	.38*	.22
עוינות ואגרסיביות	.15	.30	.51**	.20
פסיב-אגרסיב	.40*	.39*	.36*	.45*

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

בטבלה 4 ניתן לראות שבמקרים ההיפותטיים נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים סטטיסטית בין תפיסת מסוגלות ההוראה של המורות לבין תגובות מסייעות בכל סוגי האירועים פרט לתסמונת הכישלון. מתאמים אלה חיוביים כולם, כלומר, ככל שתחושת המסוגלות גבוהה יותר, שכיחות התגובות המסייעות גדולה יותר. במקרים האותנטיים נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים סטטיסטית בין תפיסת מסוגלות ההוראה לבין שכיחות התגובות המסייעות באירועים של פסיב-אגרסיב, ביישנות, דחייה חברתית והישגים נמוכים.

מתאמים חיוביים נמצאו גם בין עמדות דמוקרטיות לבין תגובות מסייעות במקרים היפותטיים, אולם מתאמים אלה מובהקים סטטיסטית רק בהתייחס לפסיב-אגרסיב ולאמפולסיביות. במקרים האוטנטיים נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים סטטיסטית בין עמדות דמוקרטיות לבין תגובות מסייעות באירועים של חוסר צייתנות, פסיב-אגרסיב ואימפולסיביות.

במטרה לבדוק אם קיים מתאם בין עמדות דמוקרטיות ותפיסת מסוגלות הוראה של מורים לבין רמת האפקטיביות של תגובותיהם על בעיות התנהגות, חושבו מתאמי פירסון בין משתנים אלה על פי מיון לסוגי בעיות, ואלה מוצגים בטבלה 5. יש לציין שקשרים אלה נבדקו רק בהתייחס למקרים האוטנטיים במטרה לעמוד על הקשר בין עמדות של מורים לבין התנהגותם בפועל.

טבלה 5: מתאמי פירסון בין העמדות הדמוקרטיות ותפיסת מסוגלות ההוראה של המורות לבין האפקטיביות שלהן בפתרון בעיות התנהגות אותנטיות

משמעת	קשב	חברתיות	לימודיות	
.21	.21	.35*	.29*	תפיסת מסוגלות הוראה
.31*	.41*	.22	.23	עמדות דמוקרטיות

* $p < .05$.

מהטבלה ניתן לראות שנמצאו מתאמים חיוביים בין תפיסת המסוגלות ורמת הדמוקרטיות של המורות לבין מידת האפקטיביות שלהן בפתרון בעיות התנהגות. מבין המתאמים נמצאה מובהקות סטטיסטית לגבי הקשר בין תפיסת מסוגלות הוראה לבין אפקטיביות בפתרון בעיות לימודיות וחברתיות ולגבי הקשר בין עמדות דמוקרטיות לבין פתרון של בעיות משמעת ובעיות קשב. ניתן לומר שככל שתפיסת מסוגלות ההוראה של מורים גבוהה יותר כן רמת האפקטיביות שלהם בפתרון בעיות לימודיות וחברתיות רבה יותר, וככל שהמורה דמוקרטי יותר בתפיסותיו, הוא מוערך כאפקטיבי יותר בפתרון של בעיות משמעת ובעיות קשב.

דיון

מטרתו של מחקר זה הייתה לבחון כיצד מורים מתמודדים בפועל עם בעיות התנהגות של תלמידים משולבים, ולבדוק אם יש קשר בין עמדות ותפיסות אישיות של מורים לבין סגנון התגובה שלהם על בעיות אלה. עמדות דמוקרטיות משקפות תפיסה חינוכית כללית, ותפיסת מסוגלות הוראה משקפת תפיסה אישית ספציפית יותר לגבי יכולת ההתמודדות עם מצבי קושי בכיתה. תפיסות אלה נקשרו בספרות ובמחקרים קודמים להתנהגויות הוראה מוצלחות.

השערות המחקר היו: (א) שמורים יגיבו על בעיות התנהגות של תלמידים משולבים בגישות מסייעות בשכיחות רבה יותר מאשר בתגובות מגבילות; (ב) שמורים עם עמדות דמוקרטיות יותר ותפיסת מסוגלות הוראה גבוהה יותר יגיבו על בעיות התנהגות בגישות מסייעות יותר ממורים אחרים, ושתגובותיהם יוערכו כאפקטיביות יותר.

ניתן לסכם את ממצאי המחקר העיקריים כך :

◀ בניגוד למצופה, ובשונה מן המדווח בספרות, נמצא שמורים נוטים להגיב בפועל על בעיות התנהגות בגישות מגבילות בשכיחות גבוהה יותר מאשר בגישות מסייעות. לעומת זה, בתגובה על מקרים היפותטיים המורים מגלים העדפה לתגובות מסייעות.

◀ נמצאו מתאמים חיוביים בין עמדות דמוקרטיות לבין סגנון תגובה מסייע, אך בפועל (במקרים האוטנטיים) נמצאו מתאמים אלה מובהקים סטטיסטית רק בתגובות על חוסר צייתנות, פסיב-אגרסיב ואימפולסיביות, ובמקרים ההיפותטיים – רק בהתייחס לפסיב-אגרסיב ואימפולסיביות. נוסף על כך נמצאו מתאמים מובהקים סטטיסטית בין עמדות דמוקרטיות לבין אפקטיביות בפתרון של בעיות משמעת (חוסר צייתנות, עוינות ואגרסיביות, ופסיב-אגרסיב) ושל בעיות קשב (היפראקטיביות ואימפולסיביות).

מתאמים חיוביים נמצאו גם בין תפיסת מסוגלות הוראה לבין סגנון תגובה מסייע. במקרים האוטנטיים היו מתאמים אלה מובהקים סטטיסטית בתגובה על דחייה חברתית, ביישנות, הישגים נמוכים ופסיב-אגרסיב, ובמקרים ההיפותטיים – בכל סוגי הבעיות פרט לתסמונת הכישלון. נוסף על כך נמצאו מתאמים מובהקים סטטיסטית בין תפיסת מסוגלות הוראה לבין אפקטיביות בפתרון בעיות לימודיות וחברתיות.

◀ אפקטיביות התגובות של המורים הוערכה כגבוהה יותר ביחס לפתרון בעיות חברתיות מאשר ביחס לפתרון בעיות משמעת. ברוב המקרים הוערכו התגובות על אירועים היפותטיים כאפקטיביות יותר מאשר התגובות האוטנטיות.

מחקר זה מציג ממצאים ראשוניים וייחודיים הכוללים עדויות לגבי מקרים אוטנטיים שניתן ללמוד מהן על האופן שבו מורים מתמודדים בפועל עם סוגים שונים של בעיות התנהגות המאפיינות תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתה הרגילה. ייחודו של מחקר זה בכך שתגובותיהם של המורים נמדדו גם באמצעות תצפיות ישירות, ולא התבססו רק על דיווח עצמי של מורים, ולפיכך ממצאיו מהימנים יותר.

שתי מסקנות עולות מן הממצאים. האחת נוגעת בכך שמורים נוקטים בפועל גישות מגבילות יותר מאשר גישות מסייעות. לתגובות מגבילות יש אופי מעניש ומגביל, והן כוללות איומים, הטפות מוסר, מניעת הנאות ועונשים. גישות אלה יוצרות ריחוק בין המורה לתלמיד, מגבילות את התקשורת ואת יחסי הגומלין ביניהם, ובוודאי אינן תורמות לשילובו המוצלח של התלמיד בכיתה. שימוש בגישות מגבילות כפתרון לבעיות התנהגות נובע, לדעת חוקרים שונים, מרמה בלתי-מספקת של ידע, ניסיון, מיומנות, זמן או משאבים (Elliot, Witt, Galvin & Peterson, 1984). ממצאי המחקר סותרים את הטענה הנשמעת מפי מורים רבים כי אין להם ידע לגבי טיפול בבעיות התנהגות. מחקר זה מוכיח שלמורים יש ידע בנוגע לגישות מסייעות (כפי שמשקף מניתוח הראיונות) אך ידע זה אינו מיושם בפועל במצבי אמת. במילים אחרות, הממצאים מעידים על פער בין הידע התיאורטי לבין הידע היישומי בנוגע

לבעיות התנהגות. על מנת להמחיש את הפער, נציג דוגמה אחת של תגובת מורה על מקרה היפותטי שהוצג לפניו בריאיון, ותגובתה של אותה מורה על אירוע דומה שהתרחש בפועל בכיתה.

תיאור מקרה 1: "משה אינו מקובל מבחינה חברתית. בהפסקה שיחקו כל הבנים יחד ולא הסכימו לשתפו. הוא התעקש ורב איתם עד שנמאס לו והוא עזב" (דוגמה למקרה של דחייה חברתית). המורה נשאלה בריאיון כיצד הגיבה על מקרה דומה שאירע בכיתה.

תגובת המורה (ציטוט מריאיון): "אני מטפלת במקרים כאלה בשני מישורים – גם עם הכיתה כולה וגם עם הילד הדחוי באופן אישי. עם הכיתה אני משוחחת דרך ספרות שיש בתחום (ויש הרבה), משחקי תפקידים – אני מבקשת מילדים שייכנסו לנעליים של הילד הדחוי, ואחר כך משוחחים על רגשות וחושבים ביחד על פתרונות. אך במקרה כזה אני הייתי משוחחת גם עם הילד עצמו ומנסה להבהיר לו שלפעמים אנחנו רוצים דברים ואי-אפשר להשיג אותם בכוח, אלא צריך לחפש דרך איך להתקרב לילדים ולגרום להם לרצות לשחק איתו. הייתי מציעה לו, למשל, להביא משחק משלו ולהציע לילדים להצטרף אליו..."

אירוע אותנטי (שהתרחש בכיתה של אותה מורה): קבוצה של תלמידים משחקת על השטיח במשחק לימודי. אסף (תלמיד משולב) ניגש ומבקש להצטרף אליהם, אך חברי הקבוצה מסרבים לשתפו בטענה שהתחילו כבר. אסף, בתגובה, לוקח להם את הקוביות ואומר שאם לא ישתפו אותו הוא לא יחזיר את הקוביות ואף אחד לא ישחק. הוא מתרוצץ עם הקוביות בכיתה. הילדים מנסים לקחת ממנו את הקוביות ופונים למורה שעובדת עם קבוצה אחרת בכיתה. המורה קוראת לאסף להחזיר את הקוביות, אך הוא מגיב ואומר שהוא רוצה גם לשחק ולא משתפים אותו. המורה, בהרמת קול, דורשת ממנו להחזיר מייד את הקוביות, וכעונש שוללת ממנו את זכות המשחק למשך שבוע (בכיתה נהוג לשחק משחקים קבוצתיים בסוף כל יום).

כפי שניתן לראות מהדוגמה, בריאיון האישי המורה מדווחת על תגובה מסייעת המשלבת שיחה אישית וכיתתית, ועל ניסיון להקנות לילד כלים חלופיים להתנהגות. לעומת זה, כאשר מקרה דומה התרחש בכיתה של אותה מורה, תגובתה הייתה מגבילה באופייה, וכללה הרמת קול וענישה. באופן דומה, 83% מהמורות שהשתתפו במחקר דיווחו (בראיונות) כי נקטו תגובה מסייעת במקרה של "דחייה חברתית", אך בפועל הגיבו כך רק 60% מהמורות. פערים דומים נמצאו במחקר גם ביחס לאירועי התנהגות אחרים (אלמוג, 2004).

הפער בין הידע שיש למורים על תגובות מסייעות לבין נקיטת תגובות אלה במצבים אותנטיים, וכן הפער בין האפקטיביות של התגובות שהמורים מציעים באופן היפותטי לבין האפקטיביות של התגובות שהם נוקטים בפועל, מעוררים את השאלה מדוע מורים אינם מיישמים את הידע שלהם במצבי אמת. אחד ההסברים לכך עשוי להיות קשור לעובדה שמורים מגיבים על בעיות התנהגות באופן ספונטני ללא קישור לתיאוריות שונות או לידע קודם שנרכש, כלומר, קיים קושי בגישור

בין תיאוריה לפרקטיקה. ייתכן שהסיטואציה הכיתתית, ריבוי בעיות ההתנהגות ומספר התלמידים הרב בכיתה מקשים על המורים ליישם גישות יחידניות יותר באופיין. ייתכן גם שהפער נובע מכך שתשובותיהן של המורות בריאיון הושפעו מתופעה של רצייה חברתית, ועל כן הן הגיבו על השאלות על פי מה שהן תפסו כי מצופה מהן. אף אם הייתה הטיה מסוג זה בתגובות על המקרים ההיפותטיים, ניתן עדיין ללמוד מן התשובות על הידע שיש למורים בנוגע לתגובות מסייעות על בעיות התנהגות שונות.

אחד הממצאים הבולטים שעלו מהתצפיות הוא שמורים רבים נוטים להגיב על בעיות מתוך תחושה של צורך "לכבות שרפות", ועל כן הם נוהגים בחוסר עקביות וללא תוכנית מובנית ושיטתית שמטרתה פיתוח אקלים כיתה ויצירת סביבה חינוכית הולמת תוך ניסיון למנוע היווצרות של בעיות התנהגות. ממצאים אלה מובילים למסקנה כי יש צורך בחשיבה מחודשת על סוג ההכשרה הניתנת למורים בתחום של בעיות התנהגות, וכי יש להגביר את המודעות לחשיבותן של גישות מסייעות ויחידניות. כמו כן יש להציב כיעד מרכזי בהכשרת המורים את הגישור בין תיאוריה למעשה, תוך התייחסות לקשיים ולמגבלות שהמציאות המורכבת של הכיתה יוצרת, ותוך חשיפת שיקולי הדעת בתהליך קבלת ההחלטות של מורים. בספרות המחקרית הדנה בהתפתחות המקצועית של מורים נעשה ניסיון לתת מענה לשאלת הפער שבין הידע התיאורטי לבין יישומו בפועל. ההמלצות העיקריות העולות ממחקרים אלה נוגעות בתהליך ההכשרה של מורים טירונים ושל מורים בפועל, וכוללות הצעות כגון: ללוות מורים באופן מתמשך בתהליך היישום של שיטות הוראה חדשות; לאפשר להם ליטול חלק בקבוצת עמיתים, הכוללת מורים וחוקרים, שבה יהיה ניתן לדון בגורמים הבולמים את יישום השיטות ולסייע בפתרון קונפליקטים שונים המוכתבים על ידי המציאות; ליצור מצבי למידה המזמנים התבוננות ולמידה בדרך של רפלקציה ביקורתית על עשייתם בהוראה, תוך ניתוח של מקרים אותנטיים; ולשלב בהכשרה ובהדרכה של מורים גם גישות המכוונות מהפרקטיקה אל התיאוריה. בהקשר זה יש לראות במורים, לדעת החוקרים, לא רק "צרכני ידע", אלא גם "מחוללי ידע" (Klinger, Ahwee, Pilonieta & Menendez, 2003). במישור התיאורטי מומלץ להמשיך לחקור את טיבו של הפער, את הגורמים לקיומו ואת הדרכים לצמצומו, למשל באמצעות חקר "החשיבה הרפלקטיבית של מורים", ולא רק עשייתם בפועל.

במישור האפקטיביות נמצא במחקר שתגובות המורים אפקטיביות יותר ביחס לבעיות לימודיות וחברתיות ואפקטיביות פחות ביחס לבעיות משמעת וקשב. ממצאים אלה דומים לדיווחים ממחקרים קודמים, המצביעים על קושי מיוחד של מורים בהתמודדות עם בעיות משמעת – חוסר צייתנות ואגרסיביות של תלמידים (Brophy & McCaslin, 1992) – ועל נטייתם לנקוט תגובות שמיועדות להפסיק את ההתנהגות הבעייתית באופן מיידי כאשר סמכותם מאוימת או כאשר נגרמת הפרעה לכלל הכיתה. אף שבטווח הקצר תגובות אלה עשויות להפחית את ההתנהגות הבעייתית ולעיתים אף להפסיקה, יש סיכוי גדול שהתנהגות זו תשוב בעוצמה ובתכיפות גבוהה יותר בעתיד (Sugai & Horner, 2002) ועל כן הן אינן אפקטיביות. מחקר זה מראה תמונה דומה לגבי תלמידים משולבים.

מסקנה נוספת נוגעת בקשרים שבין עמדות דמוקרטיות ותפיסת מסוגלות הוראה לבין דפוסי התמודדות ואפקטיביות בפתרון בעיות התנהגות. במחקר נמצא מתאם חיובי מובהק סטטיסטית בין עמדות דמוקרטיות של מורים לבין בחירתם בתגובה מסייעת במקרים של אימפולסיביות ופסיב-אגרסיב (באירועים היפותטיים) ובמקרים של חוסר צייתנות, פסיב-אגרסיב ואימפולסיביות (באירועים אותנטיים). תגובותיהם של מורים דמוקרטיים יותר הוערכו כאפקטיביות יותר בפתרון בעיות התנהגות מסוג חוסר צייתנות, עוינות ואגרסיביות וכן במקרים של בעיות קשב. ממצאים אלה תומכים בטענה שעמדות ותפישות של מורים משפיעות על התנהגותם בפועל (Pajares, 1992). כמו כן הם תואמים ממצאים קודמים הקושרים עמדות דמוקרטיות להתנהגויות הוראה מוצלחת (Shechtman, 2002), ומחזקים את חשיבותן של התפישות הדמוקרטיות בחינוך בכלל ובהקשר של שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בפרט. ניתן לראות בממצאי מחקר זה עדות לכך שמורים עם תפיסת עולם דמוקרטית – שמשמעותה פתיחות לשונות, סובלנות, גמישות ורגישות לצדק ולשוויון חברתי – מוערכים כאפקטיביים יותר בהתמודדות עם בעיות משמעת של תלמידים משולבים, ונוקטים גישות מסייעות בשכיחות רבה יותר, במיוחד במקרים של חוסר צייתנות ואימפולסיביות, הנחשבים לבעיות ההתנהגות הקשות יותר להתמודדות. ייתכן שההסבר לכך הוא שמורים עם גישה דמוקרטית מדגישים יותר את היחסים הבין-אישיים עם התלמידים, משתפים יותר את התלמידים בהחלטות ונוטים לפתח אצל התלמידים משמעת עצמית המבוססת על הבנה ואכפתיות, ולא על ציות לסמכות או על תגמולים חיצוניים. גישות אלה מוערכות כאפקטיביות יותר וכמניבות תוצאות לטווח ארוך. ניתן להסיק מכך שפרט להקניית ידע, טכניקות ושיטות, יש לעבוד עם המורים על גיבוש תפיסת עולם חינוכית המושתתת על ערכים דמוקרטיים.

מתאמים חיוביים נמצאו במחקר גם בין תפיסת מסוגלות הוראה לבין התנהגות מסייעת ואפקטיביות בפתרון בעיות לימודיות וחברתיות. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאים ממחקרים קודמים, שבהם דווח, למשל, על קשר חיובי בין תפיסת מסוגלות הוראה לבין דיווחי מורים על שימוש באסטרטגיות הוראה מותאמות (Wertheim & Leyser, 2002), על נכונות רבה יותר להוראה בקבוצות קטנות (Gibson & Dembo, 1984), על טיפול בבעיות חברתיות בכיתה (Rich et al., 1996) ועל שימוש באסטרטגיות ניהול כיתה חיוביות (Emmer, 2001). תפיסת מסוגלות הוראה משקפת אמונה שלמידה מושפעת מהוראה יעילה ושבעיות התנהגות מושפעות מיחסי הגומלין בין הילד והסביבה. ממחקר זה ניתן ללמוד שמורים עם תפיסת מסוגלות הוראה גבוהה נוקטים בפועל גישות מסייעות יותר בתגובה על בעיות חברתיות וכן במקרים של הישגים נמוכים, ותגובותיהם מוערכות כאפקטיביות יותר בתחום החברתי והלימודי. ניתן לשער שמורים אלה נותנים מענה טוב יותר לצרכים של תלמידים משולבים, שרבים מהם מתקשים בתחומים אלה.

המחקר מצביע על כך שעמדות דמוקרטיות ותפישות אישיות גבוהות שיש למורים ביחס לעצמם וביחס ליכולת ההוראה שלהם קשורות להתנהגויות המדווחות בספרות כיעילות לגבי תלמידים בכלל ולגבי תלמידים משולבים בפרט.

השאלה שעל מכשירי המורים לשאול את עצמם היא כיצד ניתן לעצב עמדות דמוקרטיות ולפתח תחושת מסוגלות אצל סטודנטים המתכשרים להוראה. מחקרים אמפיריים אחדים מצביעים על יעילותן של תוכניות לפיתוח תפיסת מסוגלות הוראה ולהעצמת תחושת היכולת האישית של פרחי הוראה (Tschannen-Moran, Woolfolk, Hoy & Hoy, 1998) ושל מורים בפועל (Fritz & Miller-Heyl, 1995), וכן על יעילותן של תוכניות התערבות לפיתוח עמדות דמוקרטיות (Novak, 1994; Shechtman & Or, 1996; Vavrus et al., 1999).

ממחקר זה ניתן ללמוד על החשיבות והצורך בפיתוח ובהעצמה של אישיותו של המורה, להבדיל מתפיסות אחרות, המדגישות יותר את הרחבת "ארגז הכלים" של המורה בתהליך ההכשרה. מורים שתהיה להם תפיסת מסוגלות הוראה גבוהה יהיו מורים משלבים טובים יותר, עם תחושת יכולת ומחויבות גבוהה כלפי התלמידים המשולבים, ויתמודדו ביעילות רבה יותר עם בעיות התנהגות. מורים עם תפיסת עולם דמוקרטית יותר יתאפיינו ברגישות גבוהה יותר לערכים כגון צדק חברתי, שוויון וזכויות הפרט, ובגישה פתוחה וגמישה שתבוא לידי ביטוי בעשייתם החינוכית.

עוד עולה מן המחקר שבעיות ההתנהגות של תלמידים משולבים דומות לבעיות ולקשיים שגם תלמידים רגילים בכיתה מציבים. מחקר זה אינו מצביע אומנם על "תרופת פלא" לטיפול בבעיות ההתנהגות הללו, אך הוא מוכיח שבאופן כללי גישות מסייעות תורמות לתפקוד מוצלח יותר מבחינה לימודית וחברתית של תלמידים משולבים (אלמוג, 2004), וכפי שהוכח במחקרים קודמים, יש לגישות אלה השפעה חיובית גם על אקלים הכיתה הכללי ועל קבלת התלמידים המשולבים על ידי התלמידים הרגילים (Vaughn & Schumm, 1994). שילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה מציב קשיים ואתגרים למורים בחינוך הרגיל, אך עם זה הוא עשוי לשמש מנוף לשינוי שעשוי לתרום לכלל התלמידים.

מקורות

אלמוג, א' (2004). **עמדות, תפיסות והתנהגויות הוראה של מורים המשלבים תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות, והקשר שלהם לתפקוד של התלמידים**. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור בפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה.

שכטמן, צ' (1997). הקשר בין תפיסות דמוקרטיות והצלחה ראשונית בהוראה ותיקוף כלי למדידת תפיסות דמוקרטיות. **עיון ומחקר בהכשרת מורים, 4**, 123–114

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122–147.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy – The exercise of control*. New York: W.H. Freeman & Co.

- Brophy, J., & McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *The Elementary School Journal*, *93*, 3–67.
- Brophy, J.E., & Rohrkemper, M.M. (1981). The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students. *Journal of Educational Psychology*, *73*, 295–311.
- Cole, T. (1998). Understanding challenging behavior. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 113–127). London: Routledge.
- Cunningham, B., & Sugawara, A. (1988). Preservice teachers' perceptions of children's problem behaviors. *Journal of Educational Research*, *82*, 34–39.
- Cunningham, B. & Sugawara, A. (1989). Factors contributing to preservice teachers' management of children's problem behaviors. *Psychology in the Schools*, *26*, 370–379.
- Elliot, S., Witt, J., Galvin, G., & Peterson, R. (1984). Acceptability of positive and reductive behavioral interventions: Factors that influence teachers' decisions. *Journal of School Psychology*, *22*, 353–360.
- Emmer, T.E. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, *36*, 103–104.
- Fritz, J.J., & Miller-Heyl, J. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. *Journal of Educational Research*, *88*, 200–214.
- Gerschel, L. (1998). Equal opportunities and special education needs: Equity and inclusion. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 62–78). London: Routledge.
- Gibson, S., & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, *76*, 569–582.
- Gorman, J.C. (1999). Understanding children's heart and minds. *Teaching Exceptional Children*, *31*, 72–78.
- Guskey, T.R., & Passaro, P.D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, *31*, 627–643.
- Heiman, T., & Margalit, M. (1998). Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *Journal of Special Education*, *32*, 154–164.
- Jordan, A., Kircaali-Iftar, G., & Diamond, P. (1993). Who has a problem, the student or the teacher? Differences in teachers' beliefs about their work with at-risk and integrated exceptional students. *International Journal of Disability, Development and Education*, *40*, 45–62.

- Jubala, K.A., Bishop, K.D., & Falvey, M.A. (1995). Creating a supportive classroom environment. In M.A. Falvey (Ed.), *Inclusive and heterogeneous schooling. Assessment, Curriculum, and Instruction* (pp. 111–129). Baltimore: Brookes.
- Klinger, J.K., Ahwee, S., Pilonieta, P., & Menendez, R. (2003). Barriers and facilitators in scaling up researched-based practices. *Exceptional Children, 69*, 411–429.
- Novak, J.M. (Ed.) (1994). *Democratic teacher education: Programs, processes, problems and prospects*. Albany, NY: University of New York Press.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*, 307–332.
- Rich, Y., Lev, S., & Fischer, S. (1996). Extending the concept and assessment of teacher efficacy. *Educational and Psychological Measurement, 56*, 1015–1025.
- Shechtman, Z. (2002). Validation of the Democratic Teacher Belief Scale (DTBS). *Assessment in Education, 9*, 363–377.
- Shechtman, Z., & Or, A. (1996). Applying counseling methods to challenge teacher beliefs with regard to classroom diversity and mainstreaming: An empirical study. *Teaching and Teacher Education, 12*, 137–147.
- Soodak, L.C., & Podell, D.M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education, 27*, 66–81.
- Stanovich, P.J., & Stanovich, K.E. (1997). Research into practice in special education. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 477–482.
- Sugai, G., & Horner, R.H. (2002). Introduction to the special series on positive behavior support in schools. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 10*, 130–136.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, T., Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*, 202–248.
- Vavrus, M., Walton, S., Kido, J., Diffendal, E., & King, P. (1999). Weaving the web of democracy: Confronting conflicting expectations for teachers and schools. *Journal of Teacher Education, 50*, 119–130.
- Vaughn, S., & Schumm, J.S. (1994). Middle school teachers' planning for mainstreamed special education students. *Remedial and Special Education, 15*, 152–161.
- Wertheim, C., & Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *Journal of Educational Research, 96*, 54–64.

החשיבות הפסיכודינמית והחינוכית של זכרונות מבית הספר



אסתי ארואס

תקציר

מאמר זה עוסק בזכרונות בית ספר של מטופלים מבוגרים משתי נקודות מבט – פסיכודינמית ופדגוגית. תוך התייחסות פרטנית לזכרונות משמעותיים, יודגשו היתרונות של זכרונות בית ספר ככלי אבחוני המרחיב את התמונה האישית. זאת, להבדיל מהמסורת האנליטית, שהתמקדה בזכרונות משנים מוקדמות דווקא, הנוגעים בעיקר ביחסים במסגרת המשפחה ובתכנים האינסטינקטואליים הלא-מודעים שלהם. זכרונות מבית הספר משקפים את חשיבותם של התכנים המודעים ואת ההשפעות המעצבות שיש לסביבה ולדמויות החוץ-משפחתיות על האישיות. כמו כן הם מבטאים היבטים אישיותיים נוספים, כגון צרכים מרכזיים, מטרות, דפוסי יחסים מופנמים ועוד. בתחום הפדגוגי תודגש חשיבותם של ההיבטים הרגשיים והבין-אישיים בחוויה הבית-ספרית, כפי שעולה מנקודת מבט רטרוספקטיבית של אנשים מבוגרים, וזאת על רקע התעלמות ממושכת מהיבט זה במחקר החינוכי, אשר התמקד בהישגים הלימודיים. כדי לעמוד על ההשפעות המעצבות של חוויות בית הספר, נערך מיפוי של תגמות רגשיות שכיחות בזכרונות של אנשים בתחילת טיפול פסיכולוגי. נבדקו 176 זכרונות בית ספר, ונמצאה שכיחות גבוהה יותר של זכרונות שליליים, במיוחד של חוויות של דחייה חברתית, פחד, בושה והשפלה. כמו כן נמצאו דגשים תמטיים שונים בעלי משמעות מגדרית. משמעותם של האירועים מבחינת הזכרים, עוצמתם הרגשית ושכיחותם מחדדים את התפיסה שהחוויה הבית-ספרית הינה חוויה כוללנית שאי-אפשר להפריד בין מרכיביה האקדמיים לבין מרכיביה הפסיכודינמיים. הרעיונות שעלו במיפוי ראשוני זה ראויים למחקר מקיף.

מילות מפתח: זכרונות ילדות, זכרונות בית ספר, חוויה מעצבת, תגמות רגשיות של זכרונות ילדות.

פתח דבר

"הייתה בכיתה שלנו ילדה אחת חמודה. באחד השיעורים שלחתי לה פתק. כתבתי בו שהיא מוצאת חן בעיניי והצעתי לה חברות. המורה תפסה את הפתק וקראה אותו בפני הכיתה..."

הפכתי לבדיחת היום. אני זוכר, כאילו זה קרה אתמול, איך צחקו עליי; רציני שהאדמה תבלע אותי. קשה לי לתאר מה אני מרגיש – עד היום – כשאני נזכר באירוע הזה. אני כל כך שונא אותה; הרבה פעמים פינטזתי איך אני פוגש את המורה הזאת ברחוב ופשוט מחטיף לה סטירה."

האם יש קשר בין זיכרון רחוק זה מבית הספר היסודי לבין העובדה שהמטופל שישב מולי, גבר בן 40, מעולם לא יצר זוגיות יציבה (היה נשוי תקופה קצרה מאוד), לא הוליד ילדים ואין לו זהות מקצועית מוגדרת? האם יש בחוויה המשפילה והמסרסת שהוא מתאר בעוצמה רגשית כה רבה כדי להסביר איך גבר אינטליגנטי ומוכשר מתאר את חייו כשרשרת של יוזמות בתחומים חשובים שנכשלות בזו אחר זו?

זו דוגמה אחת מני רבות של זכרונות מבית הספר שכתבו אנשים מבוגרים בשלב התחלתי של פסיכותרפיה. כתיבת זכרונות ילדות בתחילת טיפול הינה כלי אבחוני וטיפולי המשמש הן כמבחן השלכתי לתיאור אישיותי והן ככלי לקביעת המוקד להתערבות הטיפולית. ניתוח הזכרונות, הן מבחינת תוכנם והן מבחינת ניסוחם, יכול לספק תובנות חשובות לתהליך הטיפולי.

המטופלים התבקשו, בתחילת הטיפול, לכתוב בפירוט שישה זכרונות ילדות משמעותיים, תוך הדגשת התחושות הזכורות. אף שהם הונחו לכתוב זכרונות מוקדמים ככל האפשר, ללא הכוונה כלשהי, כ-20% מן הזכרונות היו קשורים לחוויות מבית הספר. חוויות בית ספר, דוגמת זו שתוארה לעיל, נהפכות לעיתים לחוט מקשר מרכזי בטיפול. נראה שהשלכותיהן הנפשיות אינן פחותות מאלה של חוויות ילדות אחרות הקשורות לתכנים המסורתיים (הקשרים המשפחתיים). התרשמות זו, הנתמכת על ידי עוצמת האפקט הנקשר לזכרונות אלה, מעוררת כמה שאלות: מנקודת מבט פסיכודינמית – מהו משקלן של חוויות אלה בעיצוב האישיות המתפתחת? מהו ערכן האבחוני והטיפולי? ומנקודת מבט פדגוגית – מה נחרת בזכרונם של אנשים משנות בית הספר הרבות? מהו חלקו של המרכיב הנפשי בחוויה הבית-ספרית?

השימוש הפסיכולוגי בזכרונות ילדות

"אסור לנו לזלזל בדברים שאדם סבור כי הוא זוכרם מימי ילדותו. שרידי זיכרונות אלה... בדרך כלל טמונות בהם עדויות אשר אין ערוך לחשיבותן למען הבנתם של הקווים החשובים ביותר בהתפתחות הנפשית." (פרויד, תשל"ז [1910])

זכרונות הילדות שלנו הם סיפורים שאנו מספרים על עצמנו ועל חיינו. לרוב מקורם באירועים מסוימים שהתרחשו בילדותנו. רבים ניסו להבין את הקשר שבין אירוע

מן העבר לבין רישומו בזיכרון. המחקר הקוגניטיבי בתחום זה מצביע על נטייתנו לזכור את המובחן, הייחודי ובעל ההשלכות האישיות. האו (Howe, 2000) מאפיין את הזיכרון האוטוביוגרפי כזיכרון אשר מתייחס לעצמי (משהו שקרה לי), מאורגן סביב העצמי, שומר עליו ומשתתף בשינוי תפיסותיו. לפי ברונר (Bruner, 1987), הזכרונות מגדירים את זהותנו (אנו נהפכים למה שאנו מספרים על חיינו) ושומרים על המשכיותה (Bauer, Stennes & Haight, 2003). ברקלי וסמית (Barclay & Smith, 1992) מדגישים את המשמעויות הרגשיות וההתייחסותיות של הזיכרון האוטוביוגרפי. תכונות אלה של זכרונות הילדות הופכות אותם למראָה נפשית שבה משתקפים המבנים הבסיסיים או זרעי העצמי שלנו. מכאן יכולתם לשמש כלי אבחוני המאפשר לבדוק כיצד אנו חיים וכיצד אנו חווים את חיינו.

עד כמה הזיכרון מתאר בנאמנות את ההתרחשויות המקוריות, ויותר מזה, עד כמה הוא מתאר התרחשויות שאכן קרו במציאות – נושא זה נתון בחקירה תיאורטית וקלינית (Ross, 1991), ומעלה את שאלת האמת ההיסטורית מול האמת הנרטיבית (גלדמן, 2001; המנחם, 2004). יש הסכמה על כך שהזיכרון הינו מערכת דינמית ופתוחה, ושהזכרונות אינם קבועים, אלא מהווים הכללות ויצירות מחודשות שמתפתחות באופן תמידי. ההיזכרות מושפעת מגורמים התפתחותיים, קוגניטיביים ורגשיים, ותלויה גם בהקשר שבו היא מתרחשת. לכן לא תמיד ניתן לדעת את טבעה המדויק של החוויה הנזכרת. עם זה, כפי שהכיר בכך גם פרויד, גם בזיכרון שאינו נאמן לחלוטין להתרחשות המקורית יש "גרעין של אמת". בולס (1987) מדגיש, בהתייחסו לסוגיה זו, כי העובדות והדמויות קיימים אומנם בזכרוננו בו-זמנית ומצויים בדיאלקטיקה אינסופית ובלתי-נמנעת, אך דבר זה אינו צריך להרתיע את המטפל מלנסות לברר את אופיין של הדמויות וההתרחשויות הממשיות בחייו של המטופל. גם ברון (Bruhn, 1990) אינו רואה סתירה בין השימוש בזכרונות ילדות ובאופן הבנייתם בזיכרון ככלי השלכתי בטיפול לבין העובדה שהזכרונות אכן מתארים אירועים שהתרחשו במציאות. נוסף על טיעונים אלה ניתן לומר שגם אם מדובר באמת נרטיבית, היא מספרת על תפיסתו הסובייקטיבית של האדם ומלמדת על השקפת עולמו.

זכרונות ילדות אכן משמשים כלי עזר לתיאור ולהבנה של הדינמיקה האישיית ושל הדינמיקה המתפתחת בין המטופל למטפל, וכן מוקד להתערבות טיפולית (המנחם, 1998; Last, 1997; Bruhn, 1984). גישות פסיכולוגיות רבות עשו שימוש בזכרונות ילדות:

◀ **פרויד והפסיכואנליזה** – זכרונות הילדות היו נושא חשוב בחקירתו של פרויד ובעבודתו האנליטית. הוא סבר כי ההתנסויות המוקדמות של האדם קשורות באופן סיבתי להתפתחות אישיותו בהמשך החיים, וראה קשר בין המשמעות הנפשית של החוויה לבין השתמרותה בזיכרון. הזכרונות המוקדמים, על פי גישתו, מסתירים קונפליקטים מטרידים הנוגעים בעיקר בפגיעות מיניות. הוא ייחס לזכרונות תפקיד ממסך של הסתרת תכנים משמעותיים מהעבר. לשיטתו, ניתוח זכרונות הילדות בתהליך הפסיכואנליטי מאפשר ללמוד על הקונפליקטים הנמצאים בבסיס הסימפטומים הנוירוטיים של המטופל (פרויד, תשל"ז [1899]; Bruhn, 1984; Clark, 2002; Ross, 1991).

- ◀ **אדלר והפסיכולוגיה האינדיווידואלית** – גם אדלר סבר כי לסביבה הראשונית של האדם יש השפעה מכרעת על התפתחותו הנפשית. הוא גרס כי הזכרונות המוקדמים יכולים להאיר את מכלול תפקודו של האדם, וכי הם הכרחיים להבנת הדינמיקה האישיותית שלו ודפוסי התנהגותו. אדלר טבע את המושג "סגנון חיים", המשקף את תפיסת עולמו של האדם, את אמונותיו ואת עמדותיו ביחס לחיים, אשר מתחילות להתפתח כבר בילדות המוקדמת. הוא ראה את הזכרונות כתכליתיים, כמשקפים עמדות ומטרות בסיסיות, וכמשמשים מורה דרך התנהגותי לאדם. זכרונות הילדות משמשים מטפורה למצבו ולתפיסת עולמו של האדם בהווה. מתוך גישה זו ניתן להשתמש בזכרונות הילדות כטכניקה השלכתית (Adler, 1937; Bruhn, 1984; Clark, 2002; Clifford, 1996; Ross, 1991).
 - ◀ **ממשיכיו של פרויד מפסיכולוגיית האגו** – הללו ראו את זכרונות הילדות כביטוי של תפקודי אגו, כנסיונות להתמודד עם קונפליקטים עכשוויים ולפתור אותם. נוסף על הדינמיקה התוך-נפשית, הם הדגישו את התמודדות האגו עם השפעות בין-אישיות וסביבתיות. מתוך ראייה זו הם השתמשו בזכרונות הילדות כדי לחשוף את הליקויים בהתפתחות האגו (Bruhn, 1984; Clark, 2002; Ross, 1991; Singer & Salovey, 1993).
 - ◀ **תיאורטיקאים של יחסי אובייקט** – תיאורטיקאים אלה מדגישים עוד יותר את מרכזיותם של היחסים עם אחרים ואת האופן שבו התנסויות בין-אישיות מתגבשות בייצוגים פנימיים של העצמי והאחרים. זכרונות הילדות משמשים אותם להבנת המבנים הפנימיים שנוצרו על מנת לעבוד על שינויים בתהליך הטיפול (המנחם, 1998; Clark, 2002).
 - **פסיכולוגיית העצמי** – גישה זו מתמקדת בתהליכים ההתפתחותיים המעצבים את העצמי, ובעיקר באופן שבו מתפתחת פגיעות מוקדמת בעיצוב העצמי. חקירת הזכרונות המוקדמים משמשת מטפלים מגישה זו ככלי להערכת הדינמיקה הבין-אישית שתרמה להתפתחות העצמי של המטופל (Clark, 2002).
- למרות ההכרה בערכם של זכרונות הילדות על ידי גישות מרכזיות אלה, השימוש בהם נעשה בצורה מוגבלת. השימוש האבחוני והטיפול בזכרונות הילדות, בעיקר על ידי הגישות האנליטיות המסורתיות, החמיץ את הפוטנציאל הפסיכולוגי הטמון בזכרונות מהילדות המאוחרת ומההתבגרות בכלל ובזכרונות מבית הספר בפרט. גישות אלה התמקדו שנים רבות בהיבטים מצומצמים של זכרונות הילדות, כגון גיל מוקדם, חוויות משפחתיות והתכנים הלא-מודעים הקשורים לקונפליקטים אינסטינקטואליים. במקביל, כפי שיפורט בהמשך, גם בתחום הפדגוגי הייתה התעלמות מההיבט הנפשי – החווייתי – של ההתנסות הבית-ספרית, ובמיוחד מנקודת מבטם של התלמידים. אולם בשני העשורים האחרונים חלה התפתחות איטית ביחסם של תיאורטיקאים וחקרי חינוך לנושא.

החשיבות הפסיכודינמית של זכרונות בית הספר

בפסיכולוגיה ההתפתחותית, האישיותית והטיפולית ניתן לראות שינויי דגשים המשפיעים על ההתייחסות התיאורטית והמחקרית העכשווית לזכרונות ילדות. שינויים אלה מצביעים על חשיבותם הפסיכודינמית של זכרונות בית הספר, והם באים לידי ביטוי בארבעה אופנים עיקריים:

1. הסטת הדגש מהתכנים הלא-מודעים של זכרונות הילדות אל הזכרונות המודעים;
2. מעבר מהתמקדות בקונפליקטים אינסטינקטואליים לדגשים אישיותיים אחרים;
3. מעבר מהדגשת הילדות המוקדמת (טרום בית ספר) להתייחסות גם לשנים מאוחרות יותר;
4. מעבר מהתרכזות בקשרים המשפחתיים להתייחסות גם אל הסביבה הרחבה יותר.

1. חשיבותם של הזכרונות המודעים

כאמור, אחד השינויים בפסיכולוגיה העכשווית הוא המעבר מההיבטים הנסתרים והלא-מודעים של הזכרונות אל ההיבטים הגלויים והמודעים שלהם. לפי גרסתו הראשונה של פרויד, הזכירה הרציפה פחות או יותר מתפתחת בגילים 6–8 (בשלב מאוחר יותר הוא דיבר על גיל 5). בתקופה שלפני כן קיימת "אמנזיית ילדות", ולאדם יש ממנה רק קטעי זכרונות, ולפיכך אי-אפשר להתייחס אל הזכירה מהילדות המוקדמת כאל מקור אמין. לדעתו, הילד שוכח בעיקר אירועים גורליים (טראומתיים). פרויד טען כי איננו יכולים לדעת את טבעה המדויק של החוויה המקורית בגלל ההדחקה שהיא עוברת. התוכן המודע של הזכרונות משמש מסך המסתיר את התוכן המקורי, המשמעותי, המודחק. התוכן נשמר בלא-מודע כדי להגן על הילד מפני חרדה. ככל שמדובר בזכרונות מוקדמים יותר כן קשה יותר לפרשם ולהקיש מהם על האישיות, משום שנוסף על ההדחקה הם חשופים גם להשפעות מסלפות. פרויד התרכז דווקא בתוכן שנשכח, וראה את התוכן הנזכר כחסר חשיבות. "עליך לשאול את עצמך מדוע דווקא המשמעותי מדוכא וחסר החשיבות נשמר" (פרויד, תשל"ז [1899], ע' 187). מתוך תפיסה זו נגזרה גם השיטה – התהליך הפסיכואנליטי, שבאמצעותו ניתן להגיע אל התכנים הלא-מודעים האלה ולהעלותם בחזרה אל המודע.

אדלר (Adler, 1937) מייצג גישה שונה. הוא סבר, וכך גם תיאורטיקאים חשובים אחריו, כי אירוע נזכר לא משום שהוא מחפה על זיכרון משמעותי אחר, אלא דווקא משום שהוא חשוב. אדלר כיוון יותר להווה מאשר לעבר, והדגיש את התוכן הגלוי של הזיכרון ואת הקשר שלו לתמות מרכזיות באישיות. הוא מצא שאנשים זוכרים מאורעות, לעיתים שגרתיים, אמיתיים או מדומיינים, שתואמים את סגנון החיים העכשווי שלהם ואשר משקפים דפוס רחב של תפקוד שתואם את תפיסת החיים ואת תוכנית החיים שלהם. אדלר ידוע בהדגשתו את הצד החברתי וההסתגלותי של

החיים. לדידו, הזכרונות המודעים כוללים את התוכן ההשלכתי של האישיות, ולכן אין צורך לחפור כדי למצוא משמעויות סמויות. הזכרונות משקפים, למשל, את האופן שבו אדם רואה את עצמו, את עולמו ואת האנשים שסביבו, וכן את ציפיותיו ומשאלותיו לגביהם (Bruhn, 1984; Clifford, 1996; Singer & Salovey, 1993).

פסיכולוגיית האגו מהווה סינתזה בין הגישה הפרוידיאנית המוקדמת לבין הגישה האדלריאנית. בשנות החמישים החלה גישה זו להתייחס גם לתוכן הגלוי של הזיכרון, וכן לארגון שלו, כאל חלון שדרכו ניתן להשקיף וללמוד על האישיות ועל מנגנוני ההגנה שלה. זכרון הילדות, על פי תפיסה זו, אינו רק מסך. התוכן הגלוי של הזכרונות מאפשר לראות כיצד האגו מתמודד עם התכנים המודחקים. כך פחת גם הצורך בשימוש בטכניקה האנליטית של אסוציאציות חופשיות (Bruhn, 1984). לנגס (Langs) ולוי (Levy) מאסכולה זו פיתחו בשנות השישים, כל אחד בנפרד, מערכת צייון ללימוד היחסים בין הזכרונות המוקדמים של נבדקים לבין תמות מרכזיות באישיותם (Clark, 2002). מיימן (Mayman, 1968) פיתח אף הוא מערכת צייון של זכרונות מוקדמים, אך מתוך גישה של יחסי אובייקט. הוא ראה בחקירה שיטתית של תמות בזכרונות מוקדמים מקור מידע עשיר לתפיסות המתמשכות שיש לאנשים על עצמם ועל יחסיהם עם אחרים.

כך חל מעבר מהתייחסות להיבטים החבויים של הזכרונות להיבטים הגלויים שלהם. ברוך (Bruhn, 1990), שעשה עבודה מקיפה על זכרונות ילדות, טוען כי מה שנשמר בזיכרון הוא החשוב במיוחד. בהירותם של הזכרונות משקפת את חשיבותם ("הם מושכים יותר אנרגייה"). כאדלריאני בתפיסתו, הוא טוען שהזיכרון של האדם הינו הסתגלותי ואינו משמר עמדות נושנות ומידע חסר שימוש, כך שהזכרונות, על תוכנם הגלוי, משקפים נושאים שנותרו אקטואליים למרות הזמן שחלף.

זינגר וסלווי (Singer & Salovey, 1993) מציעים אף הם לתת כבוד מיוחד למחשבה המודעת ולידע העצמי בעיצוב האישיות. הם מכירים בהשפעה המתמשכת של הלא-מודע, אך מאמינים שחלק גדול מהתנהגות האדם מתבטא במטרותיו, בתקוותיו ובפנטזיות המודעות שלו. לטענתם, לאורך תקופה ארוכה התעלמה הפסיכולוגיה מזכרונות מודעים אלה, והם נותרו חומר בעיקר בידם של סופרים וביוגרפים. זינגר וסלווי מציינים תפיסה של זיכרון שרואה בו מאגר של קונפליקטים ותמות מרכזיות של הפרט. זכרונות אוטוביוגרפיים יכולים להעלות תמות רגשיות ודפוסים חוזרים, שקובעים את הנושאים החשובים ביותר לאדם ואת השאלות הלא-פתורות שהוא מתמודד איתן. הם קוראים להם "זכרונות שמגדירים את העצמי" (self-defining memories). זהו אוסף ייחודי של זכרונות אוטוביוגרפיים המייצג את החוויות הרגשיות העיקריות של האדם. הם ניתנים לזיהוי על ידי שלושה גורמים עיקריים: העוצמה הרגשית שלהם, החיות שלהם והמוכרות שלהם לזוכר.

גישה זו – בניגוד לגישות הדינמיות המסורתיות, אשר הדגישו את התוכן הסמוי של הזכרונות – טוענת שאת הדברים החשובים ביותר לגבי האדם ניתן ללמוד דווקא מהזכרונות שנבחרים באופן מודע. אפשר להדגים נקודה זו בשני הזכרונות הבאים:

"הדבר היה בכיתה ד'. בשל הזמן הרב אינני זוכר את כל הפרטים. הייתה לנו מחנכת חדשה בשם א'. מחנכת זו נהגה להשליט שקט וסדר בכיתה באמצעות פטיש עץ, אשר בו השתמשה לעיתים מזומנות מאוד. גם אם אינני זוכר היטב את הסצנות בכיתה עם הפטיש, אני זוכר היטב את תחושתי – פחד. הפחד היה כה רב, שבבקרים הייתי מסרב ללכת לבית הספר בתואנות שונות ומשונות ובשל התחלית מדומה. אמי לקחה אותי לבדיקות בקופת חולים, אך הללו כמובן לא העלו דבר. בסופו של דבר, לאחר לחץ, הודיתי שהסיבה הייתה פחד – פחד מהמורה ופחד מהפטיש שלה."

זהו הראשון מבין ששת זכרונות הילדות המשמעותיים שכתב המטופל. מייד לאחר תיאור האירוע הנזכר הוא הוסיף בכתב, באופן ספונטני, את פרשנותו לזיכרון:

"סיפור זה הוא חשוב עבורי משום שהוא מסמל תו בולט באופיי: חוסר היכולת, או הקושי העצום, להתמודד עם פחד והתרגשות. כאז כן עכשיו, כאשר אני עומד בפני אדם, אתגר או צורך מהותי להוכיח ישירות (זה יכול להיות אפילו עניין שולי), ההתרגשות והפחד מלווים תמיד בכאב בטן, יציאות תכופות, רעד בגוף, בלבול וגמגום, שמגיעים עד חוסר יכולת לתפקד ממש, ברגע האמת, באופן המצופה ממבוגר. אני רואה בזיכרון זה תו מאפיין לאירועים דומים רבים אחרים, הן בעבר והן כיום."

ודוגמה נוספת:

"זיכרון מכיתה א או ב – כשהייתי באחת הכיתות הנמוכות רבתי עם אחד הילדים. אני לא זוכרת אם קיללתי או נתתי לו מכה, אבל המורה לא ראתה את זה בעין יפה, והכריחה אותי לכתוב מאה פעם 'לא אקלל' או משהו כזה. אבל במקום לעשות את זאת, בכיתי במשך שעתיים וחצי והיא ויתרה לי. כשהייתי קטנה, כשמשוהו לא היה הולך בדרך שלי הייתי בוכה, ובכלל הייתי נעלבת מכל דבר ממש. זה כאילו הרגשתי שכל העולם רוצה לפגוע בי, ואם אני אעשה לאנשים רגשות אשם, הם יוותרו לי."

ניתן לראות שמטופלים אלה מודעים לערך הייצוגי של הזיכרון שהעלו, לכך שהוא מייצג נושא חשוב לגביהם – קושי, תכונת אופי, נטייה, צורך מרכזי וכדומה.

2. קונפליקטים אינסטינקטואליים לעומת דגשים אישיותיים אחרים

בנושא זה חל כאמור מעבר מהדגשת קונפליקט אינסטינקטואלי לדגשים אישיותיים אחרים. התיאוריה הפסיכואנליטית שמה דגש בהיבט המיני של החוויות המוקדמות הקריטיות. אחר כך הרחיב פרויד את הדגש גם לחוויות בעלות אפיונים תוקפניים ונרקסיסטיים. הנחתו של פרויד הייתה שמתחת לזיכרון הממסך, כמו גם מאחורי סיפור החלום, יש סדרה סופית וניתנת לזיהוי של קונפליקטים מיניים ותוקפניים (למשל, דחפים אדיפליים, חרדת סירוס, פנטזיות הומוסקסואליות, שאיפות סדו-מזוכיסטיות).

פסיכולוגיית האגו הרחיבה תפיסה זו, והוסיפה להתמקדות הפרוידיאנית בתכנים המיניים והתוקפניים של הדחפים והפנטזיות גם התייחסות להיבטים המבניים של

האישיות, לדרכים הנוספות, פרט להדחקה, שבהן היא מתמודדת עם הדחפים, וכן לתפקידים נוספים של מנגנוני ההגנה בוויסות תגובות רגשיות בהקשרים חברתיים (Bruhn, 1984; Clark, 2002; Ross, 1991). מיימן (Mayman, 1968), למשל, ניתח זכרונות מוקדמים כדי לזהות בהם צרכים חשובים, קונפליקטים מרכזיים, מנגנוני הגנה, דפוסים של פשרה וכן דפוסים של יחסים בין-אישיים.

אדלר (Adler, 1937) התנגד לדגש ששם פרויד במיניות הילדותית, והדגיש את החברות וההסתגלות החברתית. הזכרונות משקפים על פי תפיסתו את מטרותיו של האדם ואת העמדות הבסיסיות שמנחות אותו בחייו. הזכרונות השליליים משמשים לעיתים כנורת אזהרה, ומסמלים את הכשלונות שהאדם רוצה להימנע מהם.

תיאוריות יחסי אובייקט הדגישו את מרכזיותם של היחסים עם אחרים, והתמקדו באופן שבו התנסויות בין-אישיות מתגבשות בייצוגים הנפשיים של העצמי והאחרים. הן התעניינו בדפוסי היחסים הבין-אישיים המופנמים, וסברו כי ניתן לזהותם מתוך זכרונות הילדות (המנחם, 1998; Clark, 2002).

שנות השמונים מייצגות שינוי בולט של דגשים בהתייחסות לאישיות. מרכזיות הדחפים במוטיווציה האנושית פינתה את מקומה לדגשים אחרים. מקום חשוב ניתן לאמוציה ככוח מניע מרכזי בטבע האדם, וכך הודגש גם תפקידה בזכירה האוטוביוגרפית. זינגר וסלווי (Singer & Salovey, 1993) טוענים כי האמוציות הנובעות מאירועים המתרחשים בחייו של אדם הן שקובעות למה ישים לב, מה יקלוט באופן מפורט ומה יזכור שנים אחר כך. דוגמה לכך היא תיאוריית התסריט של טומקינס (Tomkins, 1987). על פי תפיסתו, חוויות דומות מבחינה רגשית (סצנות) יוצרות אצל האדם "תסריט" שמהווה את כללי התפיסה והתגובה שלו ביחס לסיטואציות חיים שונות. האינטראקציות המוקדמות בחייו של האדם קובעות אומנם את הפרמטרים של התסריטים שיווצרו, אך לא די בהן. רק החוויות המתמשכות של חיי האדם – החזרה על דפוסים תמטיים ואפקטיביים דומים – ייצרו את התסריטים הקבועים. זהו תהליך דיאלקטי שבו התרחשויות משמעותיות מבחינה רגשית גם מעצבות סיטואציות חיים חדשות וגם מעוצבות על ידיהן (Nathanson, 1996; Singer & Salovey, 1993). מכאן שלסיטואציות מסוימות בחיים יש הכוח לשנות ולהפך את ציפיות האדם המושלכות על סיטואציות חדשות, ולהביא לידי ארגון מחדש רגשי ותפיסתי.

גם בהקשר זה ראוי להדגיש במיוחד את עבודתו של ברון (Bruhn, 1990), אשר פיתח גישה פרשנית לזכרונות מוקדמים הרואה בהם בעיקר מטפורה למצב הנפשי של הזוכר בהווה. גישתו אינה מתמקדת בדחפים, אלא בצרכים הייחודיים של האדם. גם ברון מייחס חשיבות לזכרונות על פי עוצמת האפקט שהם מעלים. כמו אדלר, הוא מתייחס לזכרונות שליליים במיוחד וחיוביים במיוחד. הזכרונות השליליים במיוחד, שגם מתוארים באופן ברור, נוטים להכיל את הנושא הלא-פתור החשוב ביותר, ומשקפים צרכים לא מסופקים, פגיעות הנובעת ממיומנויות התמודדות חסרות, רגשות מכאיבים הנובעים מכך או אקסיומות שיש לפְרֹט אשר מכשילות אותו.

"הייתי בכיתה והשתתפתי במבחן שהיה קבוצתי, וכל ילד היה צריך ללמוד את הקטע שלו. אני שכחתי את הקטע שלי וסמכתי על כך שחבריי יגלו לי את התשובות, אבל הם לא עשו כך..."

ואילו הזכרונות החיוביים מתארים סיפוק של צרכים חזקים ומרכזיים של האדם.

"אני מציירת פרח, הפרח מורכב מהרבה עלי כותרת צבעוניים. הפרח גדול, ואני ממש גאה בפרח שציירתי. אני קוראת למורה להסתכל בפרח, היא רוכנת מעליי, אני מרגישה הרבה חום ואהבה כשהיא אומרת לי שהפרח מאוד יפה בעיניה. ככשיו, שהיא אמרה לי שהפרח יפה, הפרח יפה יותר בעיניי."

תוארו כאן כמה ציוני דרך במעבר מההדגשה הפרוידיאנית של הקונפליקט האינסטינקטואלי, כמרכזי בתוכם של הזכרונות, להדגשת משתנים דינמיים נוספים: משתנים פנימיים, כגון הגנות, נושאים לא-פתורים, תפיסת עצמי, צרכים מרכזיים, שאיפות ואמונות מתמשכות; וכן משתנים בין-אישיים, כגון תפיסת האחר ודפוסים של יחסים בין-אישיים. האפקט הנלווה לזכרונות עוזר לזהות מוקדים משמעותיים אלה בתכנים הגלויים של הזכרונות.

שינויי דגשים אלה בהתייחסות לתוכן ולמשמעות של הזכרונות מציניים גם את השינוי התפיסתי שחל מהתפיסה הפרוידיאנית, שחיפשה בזיכרון את המידע על ההתרחשויות המציאותיות הקשורות לקונפליקטים האינסטינקטואליים, ועד לתפיסות העכשוויות, כפי שמייצג אותן ברון, הרואות בזיכרון הבניה ייחודית סובייקטיבית של המציאות אשר מעידה על מצבו של הזוכר יותר מאשר על היסטוריית החיים הממשית שלו.

3. הרחבת ההתייחסות אל שנות החיים המשמעותיות

במשך השנים חל כאמור מעבר מהדגשת שנות החיים הראשונות להתייחסות גם אל שנות החיים המאוחרות יותר, והתפתחה הכרה בערך ההתפתחותי והאבחוני. פרויד התייחס אל שנות החיים הראשונות כאל שנים מכריעות בעיצוב נפשו של האדם. "איש אינו מפקפק שחוויות שנות ילדותנו הראשונות הניחו בפנימיות נפשנו עקבות לא-נמחים" (פרויד, תשל"ז [1899], ע' 185). הוא ראה את שנות החיים הראשונות (עד גיל 5) – אותם שלבי התפתחות עד לפתרון הקונפליקט האדיפלי – כגיל שבו מתרחשים האירועים החשובים, ה"טראומתיים", שיש להם השלכות גורליות על המשך החיים. השלב שבו הילד מתחיל לדבר נחשב בעיניו למשמעותי במיוחד. את עיקר הדגש שם פרויד בתקופות מן הלידה עד גיל שנתיים ומגיל שנתיים עד גיל ארבע (Ross, 1991). תפיסת חשיבותם של האירועים משנים אלה מיקדה באופן טבעי את ההתעניינות בזכרונות מתקופה זו. כאמור, אמנזיית הילדות, שאינה מאפשרת זיכרון רציף משנות החיים הראשונות, עוררה קושי בהתייחסות אל הזכירה מגיל מוקדם כאל מקור אמין. נוסף על כך, השינויים והסילופים שזכרונות הילדות עוברים, למשל כאשר הם מתערבבים עם פנטזיות, הקשו עוד יותר על המטפלים ואילצו אותם להשתמש בכלים עקיפים – טכניקות של אסוציאציות חופשיות, ניתוח חלומות וכדומה – ולהפעיל תהליכי הסקה, בין אם דובר בזכרונות משמעותיים ובין אם לאו.

גם גישות אנליטיות מאוחרות יותר שימרו את הדגש בשנות החיים המוקדמות. מלאני קליין, למשל, קיבלה בתחום זה את הנחתו הבסיסית של פרויד, ואף הרחיקה לכת בהדגישה את החוויות מן השנתיים הראשונות של החיים, ואפילו מן השבועות הראשונים, כחשובות יותר להתפתחות המנגנון הנפשי מן החוויות המאוחרות יותר (סגל, 1979). אוגדן (1989) מתייחס לחוויות ראשוניות אף יותר מאלה שתיארה קליין.

גם אדלר, שגישתו לניתוח זכרונות ילדות שונה כאמור מזו של פרויד, מדגיש את הילדות המוקדמת. סגנון החיים הייחודי של האדם מתגבש, לתפיסתו, כבר בשנות חייו הראשונות. גם הוא מתייחס לזכרונות המוקדמים ביותר, ומדגיש במיוחד את חשיבותו של הזיכרון הראשון. לנגס (Langs, 1965) מתאר מחקרים רבים שהראו את הפוטנציאל הניבוי של זכרונות ראשוניים לגבי היבטים רבים של האישיות וההתנהגות. אכן, רוב החוקרים שעסקו בנושא מתייחסים לזכרונות המוקדמים ביותר (ראו, למשל: Last, 1997; Saul, Snyder & Sheppard, 1956).

רוניאן (Runyan, 1982) מתאר גישה חדשה יותר, אשר מערערת על חשיבותן המכרעת של חוויות הילדות המוקדמת בכל הנוגע לעיצוב התנהגותו של האדם הבוגר, ומקנה חשיבות גם לחוויות מתקופות מאוחרות יותר. לטענתו, במשך זמן רב שלטה האקסיומה הפסיכואנליטית הקושרת בין קונפליקטים של אנשים מבוגרים לבין קונפליקטים אדיפליים ופך-אדיפליים. רוניאן מתאר גישות חדשות בפסיכולוגיה ההתפתחותית והאישיותית הטוענות שאפקטים של חסך מוקדם יכולים להשתנות באופן משמעותי בעקבות התנסות מאוחרת, ושהתנהגות ואישיות מעוצבות ומשתנות לאורך כל החיים. הוא אינו טוען כמובן שלחוויות הילדות אין השפעות חשובות, אלא שההשפעות של חוויות אלה מתווכות על ידי חוויות מתערבות ומצבי חירום לאורך מעגל החיים כולו. כך, מנקודת מבט קוגניטיבית, תיאוריית התסריט של טומקינס, שהוזכרה לעיל, מערערת על התפיסה של לוחות זמנים התפתחותיים אוניוורסליים. מאחר שחוויות מקבלות משקל על פי החותם הרגשי שהן מטביעות, אין צורך לחזור תמיד לחוויות הילדות המוקדמת כדי להבין את החיים הבוגרים. מכאן שהזכרונות המוקדמים אינם חשובים יותר מהזכרונות מגיל ההתבגרות או מתקופת הבגרות (Carlson, 1988). טענה זו מובילה לצורך לחקור גם זכרונות מתקופות חיים אחרות כדי לגלות את התסריטים הגרעיניים המניעים את האדם ביחסיו עם העולם.

גם ברוין (Bruhn, 1990) רואה את האישיות כגמישה וכמתפתחת לאורך כל החיים, גם מעבר לשנות החיים הראשונות. הוא מתאר מעגל משוב של תפיסה-זיכרון-תפיסה, שמחזק את התפיסות של הפרט ומאפשר להתנסות חדשה לשנות את מסגרת ההתייחסות שדרכה מסוננות חוויות העבר וההווה. רוס (Ross, 1991) טוען שהדגשת הילדות המוקדמת בתיאוריה ובמחקר האנליטיים, המתקשרת גם למושג "גיל החביון", שהינו מושג מרכזי בתיאוריה הפסיכואנליטית, הובילה להזנחת העיסוק בחוויות ובזכרונות המשמעותיים מגיל זה. גילויי זיכרון מתקופה זו לא נתפסו כבעלי חשיבות בתהליך הטיפול. רוס מדגיש את החסר התיאורטי והמחקרי-האמפירי ביחס לזכרונות אוטוביוגרפיים מאמצע הילדות ומהילדות

המאוחרת, אך רואה התפתחות חיובית בכיוון זה, הבאה לידי ביטוי בעובדה שיותר ויותר תיאורי מקרים פסיכואנליטיים נמנעים מלסמן תקופות גיל לזכרונות משמעותיים, ומתייחסים לזכרונות משמעותיים לא רק מן הילדות המוקדמת, אלא גם מהתקופה שבין גיל 5 או 6 עד גיל 11 או 12.

חיזוק מעניין לתפיסות אלה ניתן לראות במחקר אוטוביוגרפי שערך פיצג'רלד (Fitzgerald, 1992). במחקרו נמצא באופן מפתיע כי אנשים מבוגרים תיארו זכרונות משמעותיים רבים מן הצפוי מההתבגרות המאוחרת ומהבגרות הצעירה. מספר הזכרונות המשמעותיים הרב ביותר התקבל מטווח הגילים 11–20, ובמקום השני ניצבו הזכרונות המשמעותיים מגיל 21 עד 30. לעומת זה, עשר השנים הראשונות היו רק במקום השלישי בשכיחות הזכרונות האוטוביוגרפיים המשמעותיים מבחינת הנבדקים המבוגרים. פיצג'רלד מקשר ממצא זה להתפתחות נרטיב העצמי, שנבנה בתוך הקשר חברתי ומופיע בהתבגרות.

4. הרחבת ההתייחסות מהיחסים המשפחתיים גם אל הסביבה החוץ-משפחתית

ההתמקדות בשנות החיים הראשונות מקבילה, באופן הגיוני, להתמקדות בהשפעתם של קשרי המשפחה על ההתפתחות הנפשית. הדגש הפרוידיאני הושם ביחסים האדיפליים, ואילו תיאורים דינמיים מאוחרות יותר התמקדו יותר ביחסים הפך-אדיפליים, בחשיבות הדיאדה אם-ילד (למשל, קליין, ויניקוט, קוהוט ובלס). גישות אלה מיקדו באופן טבעי את ההתייחסות לזכרונות המוקדמים ביותר. בולס, למשל, חוקר את הזיכרון של המבוגר מסביבתו הראשונית ואת ביטוייה הנפשיים בחייו כמבוגר. הוא רואה את מצבי הרוח של האדם כמשמרים בחיים העכשוויים את היסוד הילדי ואת הסביבה ההורית המוקדמת (בולס, 1987). גם קיסן (Kissen, 1986) עסק בזכרונות מוקדמים המשקפים את מערכות היחסים המוקדמות במשפחה. מיימן ופריס (Mayman & Faris, 1960) חקרו זכרונות מוקדמים כדי ללמוד את התמות ההתייחסותיות החבויות בזכרונות של המטופל ושל ההורים שלו. מנה (1982) בדקה את היכולת לנבא משתנים אישיותיים מתוך זכרונות ילדות. היא ביקשה מנבדקיה להעלות זכרונות מוקדמים, ובמיוחד זכרונות הקשורים לאם ולאב.

ניתוח של זכרונות גם משנות הילדות המאוחרות יותר, המאפשר התייחסות גם אל הסביבה והדמויות החוץ-משפחתיות, יוצא מתוך גישה שמוחה נגד בלעדיותו של "הרומן המשפחתי" הפרוידיאני, ואשר מכירה בהשפעתן הנפשית של סביבות ודמויות נוספות על האישיות המתפתחת. הרחבה זו של ההתייחסות אל מעבר לילדות המוקדמת ולקשרים המשפחתיים, אף שהיא אפשרית יותר בשל זמינותם הרבה יותר של זכרונות מודעים, הינה חסרה עדיין מאוד. בולט במיוחד מיעוט תשומת הלב להשפעות הנפשיות ארוכות-הטווח של החוויות מבית הספר ולתפקידן המעצב בהתפתחות האישיות. בנקודה זו עבודתו של ברוך (Bruhn, 1990) הינה ייחודית. בנסיונו להפיק תמונה אישיותית רחבה מזכרונות הילדות, הוא מבקש זכרונות לפי קטגוריות תמטיות, ובכלל זה גם זיכרון מבית הספר. כמו כן בולט

מיעוט המחקר על זכרונות מבית הספר. חיפוש אחר חומר בנושא זה מעלה בעיקר כתיבה אוטוביוגרפית לא פסיכולוגית, ללא אוריינטציה מחקרית ופרשנית. מיעוט ההתייחסות הפסיכולוגית לזכרונות מבית הספר מפתיע עוד יותר לנוכח עוצמתם הרגשית ומרכזיותם בהווה של המטופלים, ומכאן גם יתרונם האבחוני, כפי שניתן לראות בזיכרון הבא:

"בכל פעם שהמורה החזירה מבחנים, הייתי משוּוה את הציין שלי לציין של א'. זה היה מתסכל מאוד כי היא תמיד קיבלה יותר ממני, וגם אם קיבלתי 100 טוב מאוד, א' הייתה מקבלת 100 מעולה. בחלוף השנים שהתקדמו בבית הספר פיתחתי שנאה של ממש לא'. כעסתי עליה, רתחתי עליה, קינאתי בה, רציתי שיקרו לה דברים איומים, שהבנות לא ירצו בקרבתה, שלא יהיו לה חברים, שלא יזמינו אותה למסיבות, שלא ירצו לשבת לידה או לשחק איתה בהפסקות. בכל הזדמנות הסתתי את הילדים נגדה, העללתי עליה עלילות שווא, רקמתי נגדה מזימות, ובמצבים של התקהלות ילדים – בהפסקה או בכניסה לאולם הספורט – ניסיתי לדחוף אותה, לפגוע בה פיזית. פעם טפלתי עליה האשמת שווא, שאותה ניצלתי כדי להרביץ לה. היא הייתה מגודלת קומה. הרבצתי לה, והיא, בעדינותה, לא החזירה. רק בכתה מרה. הרגשתי רע אבל לא יכולתי להפסיק. ידעתי שאני עושה לה עוול, אבל ניצלתי את חולשתה זו וחבטתי בה עוד ועוד, והוצאתי עליה את כל תסכולי הבחינות והציונים. התביישתי בעצמי, אבל הייתי חדורת נקמה עד טירוף. כמו לוחם פרימיטיבי שהדם מכניס אותו לאקסטזה. הייתי מודעת לכל, ולא יכולתי להפסיק. התופעה חזרה על עצמה שוב ושוב, עד שא' למדה לבסוף להחזיר..."

לא היה בזכרונותיה הכתובים של מטופלת זו, או בחומר שעלה במהלך הטיפול שלה, ביטוי ברור ונוקב יותר מזיכרון חד ועוצמתי זה מבית הספר לצרכיה הנרקיסטיים (להיות הכי טובה), לקושי שלה להתמודד עם התסכול הנובע מאי-סיפוק של צורך זה, לקנאה ההרסנית והזעם האקסטטי שמתעוררים אצלה עקב כך, לרגשי האשמה התוקפים אותה ולדפוס היחסים הסדו-מזוכיסטי שהיא יוצרת עם סביבתה. דפוס יחסים זה של פגיעה והיפגעות נמשך ביחסיה הבין-אישיים גם בחייה הבוגרים, הן ביחסיה הזוגיים והן ביחסיה עם אנשים אחרים בסביבתה. מעבר למושגים תיאורטיים ספציפיים, זיכרון זה הינו מראה אישיותית חדה.

לסיכום, ההתייחסות הצרה לזכרונות הילדות גרמה לזניחה של חומר משמעותי מאוד העולה בזכרונותיהם המודעים של אנשים, ולהחמצה של שלבי התפתחות מאוחרים יותר מהילדות המוקדמת ושל היבטים נפשיים ואישיותיים חשובים. ניתוח זכרונות מן הילדות המאוחרת מאפשר חשיפה של מידע אוטוביוגרפי שיטתי ומאורגן יותר הודות לגורמים התפתחותיים קוגניטיביים, כגון היכולת להבחין באופן ברור בין ייצוגים פנימיים לבין אובייקטים חיצוניים, היכולת לארגן את האירועים באופן רציף והיכולת להבינם טוב יותר הודות לנסיון חיים רב יותר. לדעת רוס (Ross, 1991), דיווח עצמי של זיכרון יכול לקבל דפוס נרטיבי אמין רק בשלב האופרציות הקונקרטיות (החל בגיל 7-8). גם אחרים מדגישים את חולשתו של הזיכרון מן הילדות המוקדמת, ומציינים (כפי שפרויד עצמו הדגיש)

שזיכרון מקוטע זה נהפך לזיכרון נרטיבי, הכולל הקשר רחב, רק בסביבות גיל שש (Bruce, Dolan & Phillips, 2000; Howes, Siegel & Brown, 1993; Neisser, 1998). זה הגיל שבו הילדים מתחילים להיחשף לחוויית בית הספר.

זכרונות ילדות מבית הספר בהיבט פדגוגי

"התפתחותם של ילדים רבים נקטעת, במקרה שלא הכשירום חיי המשפחה לחיי בית הספר או במקרה שחיי בית הספר אינם מקיימים את ההבטחות של שלבים קדומים יותר." (אריקסון, 1950)

למחקר על זכרונות מבית הספר יש כאמור היבט פסיכודינמי – היכולת להשתמש בהם לתיאור הדינמיקה האישיותית וכמוקד להתערבות טיפולית, אך יש להם גם היבט פדגוגי חשוב. בית הספר הינו הסביבה החוץ-משפחתית המשמעותית ביותר בחייהם של ילדים, ואישיותם ממשיכה להתעצב במרחב זה. שוורצוולד (1984) מציין את התהליך הדינמי של התגבשות הערך העצמי. שני התהליכים המרכזיים ששותפים בהתגבשותו הם ההערכות שאדם מקבל מאנשים אחרים שבמחיצתם הוא נמצא, וההשוואות החברתיות שהוא עושה בעצמו. בית הספר הינו כר פורה להערכות והשוואות מסוג זה, ועל כן עשוי ליהפך מבחינת הילד למייצג העיקרי של העולם החיצון ולמקומו שלו בעולם זה.

"בבית הספר היסודי כינה אותי פעם ילד 'שחורה' – כינוי שהשפיע עליי באופן כזה שהתרחקתי ממשפחתי של אבי, שהיא ממוצא מזרחי, והתרחקתי ממשפחתי באופן אובססיבי כדי לא להשתזף ולהיות 'שחורה' יותר. עשיתי החלקות בשיער כדי לא להיות מתולתלת. מאז ועד סוף התיכון ניסיתי להבליט את הצד השני שבמוצאי ולהדחיק את הצד המזרחי, בטענה ש'שחורה' זה מגעיל. קיבלתי את צבע עורי כעובדה קיימת, ותסכל אותי שהיא אינה ניתנת לשינוי. כל הזמן ליוותה אותי ההרגשה 'למה זה קרה דווקא לי?'"

בו בזמן בית הספר גם דומה לתא המשפחתי בכמה היבטים: גם בסביבה זו יש דמויות שמחזיקות בעמדה סמכותית וטיפולית כאחד, וגם כאן הן עשויות להפגין התייחסות אכפתית, חמה ותומכת, אך עלולות להפגין גם התייחסות פוגעת ומכאיבה. נוסף על כך, קיימת קבוצה חברתית שחולקת עם הילד אותו מרחב, בדומה ליחסי אחים במרחב המשפחתי. אפיונים אלה יוצרים גם את האפשרות שבית הספר ייהפך לנקודת מפנה בחייהם של ילדים: לחיוב – כאשר הסביבה הבית-ספרית מציעה פיצוי או תיקון על חוויה הורית/משפחתית מתסכלת; או לשלילה – כאשר הוא נהפך לסביבה פוגעת ומתסכלת. בדיקת עולם חווייתי זה מאפשרת שילוב של פרספקטיבה התפתחותית פסיכודינמית עם פרספקטיבה חינוכית.

גם בתחום המחקר החינוכי חלו שינויי דגשים בשני העשורים האחרונים. המדיניות החינוכית התמקדה עד אז בעיקר באיכות ההוראה, שנמדדה על ידי מבחני הישגים (Paul & Smith, 2000). רוב המחקר על הנעשה בכיתה התמקד באחד מארבעת התחומים הבאים או בצירוף כלשהו שלהם: תוכניות לימודים, שיטות לימוד,

משתנים של מורים (כגון אישיות, יחס, מיומנויות וסגנון של אינטראקציה) ומשתנים של תלמידים (כגון אינטליגנציה, התנהגות, מיצב (סטטוס) חברתי-כלכלי וסגנון למידה). חוקרי חינוך ניסו לפתח מדדים תקפים ומהימנים של משתנים אלה, ולייחסם להישגי התלמידים.

אולם עם הזמן החלו יותר ויותר חוקרי חינוך לצאת נגד ההפרדה בין ההיבטים ההוראתיים לבין ההיבטים החברתיים-הרגשיים במערכת החינוכית, והרחיבו את התעניינותם במשתנים פסיכולוגיים וחברתיים במטרה לכלול איכויות נוספות הקיימות באינטראקציות בין תלמידים ומורים בפרט ובמערכות היחסים המתפתחות בבית הספר בכלל (Noddings, 1992; Pianta, 2002; Pillemer, 1996; Picariello, Law & Reichman, 1996). בירץ' ולד (Birch & Ladd, 1996) מדגישים את ההתייחסות הצרה למושג ההסתגלות לבית הספר, שהתבטאה בהדגשה בלעדית כמעט של פיתוח מיומנויות קוגניטיביות ובהתעלמות מגורמים אישיים ומגורמים הקשורים לסביבה הבין-אישית. הם מציעים הרחבה של מושג זה לממדים נוספים, כגון תפיסת הילדים את סביבת בית הספר. לינץ' וציצ'טי (Lynch & Cicchetti, 1992) מדגישים את תפקיד המטפלות (caregiver) של המורה, ואת השפעתן של מערכות היחסים הנוצרות בבית הספר על התפתחות מודלים פנימיים של יחסים אצל התלמידים. חוקרים אלה מתעניינים באתיקה של היחסים ובמשמעויות שתלמידים נותנים לחוויותיהם בכיתה ובבית הספר. נודינגס (Noddings, 1992) מדברת על caring (דאגה, אכפתיות) ומדגישה את הצורך בחוויה הכפולה של being cared ושל caring לאחרים. נודינגס מוחה אף היא נגד ההתרכזות הבלעדית בהתפתחות האינטלקטואלית של התלמידים, תוך זניחת צורכיהם החברתיים, הרגשיים והרוחניים, וטוענת שאי-אפשר להפריד בין מה שהילדים חווים לבין מה שהם לומדים. אכפתיות אינה מושג מופשט בעיניה, אלא מושג התייחסותי שניתן לתרגום התנהגותי. החינוך לכך כולל, על פי תפיסתה, ארבעה מרכיבים: (1) מודלינג – המתייחס לתפקיד המורה כמופת של התייחסות אכפתית, המעניקה את ההצדקה המוסרית למעשיו; (2) דיאלוג – הכולל את המרכיב האמפתי בקשר, שהינו מרכיב הכרחי על מנת להגיב בצורה נכונה כלפי התלמיד; (3) פרקטיקה – המתייחסת לחשיבות ההתנסות של התלמידים כמקבלים וכמעניקים יחס אכפתי כדי שיפנימו אוריינטציה כזו ביחסיהם; (4) אישור – המתייחס לעמדה מעורבת ולא שיפוטית ביחס לתלמיד. פיאנטה (Pianta, 2002) טוען שהיחסים בין מורה לתלמיד מהווים מודל של יחסים בין ילד למבוגר, וככאלה יש להם פוטנציאל ליהפך למשאבים חשובים מבחינת התלמידים. גורם זה נזנח בהערכת יחסי מורים-תלמידים, שנעשתה בדרך כלל מזווית הראייה של המורים.

דוגמה למחקר ששם דגש בהיבט של היחסים במסגרת הקשר שבין תלמידים ומורים הוא מחקרם של פדרסון ושותפיו (Pederson, Faucher & Eaton, 1978). הללו ביקשו ממבוגרים להיזכר בחוויות עם מורה מסוים שהשפיע עליהם, בניסיון לבדוק באופן רטרוספקטיבי את האפיונים של החוויה שהיו קשורים למורה המשפיע. על פי התיאורים שמסרו הנבדקים, המורים המשפיעים גרמו לתלמידים תחושה שהם שווים, תמכו בעצמאותם, הניעו אותם להישגים ותמכו בהם בהתמודדות עם הסביבה. לתלמידים ה"מושפעים" היה יתרון על אחרים במשתנים לימודיים,

התנהגותיים וחברתיים. מתיאורים אלה של דמות המורה ניתן לראות שלמורים יש השפעה כמו-הורית. לדעת החוקרים, מחקר זה מחזק את התפיסה שמורים מתפקדים כדמויות הוריות (יחסי attachment), כמטפלים פיזית (בעיקר בכיתות הנמוכות), כסוכני חברות וכמתווכים של מגעים עם קבוצת הגיל והמורים. אחת ההשלכות של הדבר היא שילדים רואים את ערך עצמם משתקף בעיני המורים, בדבריהם ובפעולותיהם.

ניתן לראות בעבודותיהם של חוקרים אלה צעד משמעותי בכיוון של הרחבת ההבנה של החוויה הבית-ספרית, אך עם זה, הם מצמצמים את התייחסותם למערכת החינוכית ולהסתגלות לבית הספר. חסרה כאן עדיין התייחסות להשפעה הנפשית המתמשכת של מערכות היחסים הנוצרות בבית הספר על דימוים העצמי של התלמידים, על תפיסת עולמם, על דפוסי היחסים שהם לומדים ומפנימים ועוד. נקודת המבט של התלמידים בפרספקטיבה של שנים רבות עשויה להשלים מעט מהחֶסֶר שנבע מהתרכזות בשנים של טרום בית ספר, ובהקשר הפדגוגי היא עשויה להאיר את חוויית הלמידה מההיבטים הלא-פורמליים שלה – הרגשיים והחברתיים.

אכן, חוקרים אחדים השתמשו בזכרונות של אנשים מבוגרים מבית הספר כדי להבין את החוויה החינוכית הבית-ספרית ואת השלכותיה. מחקר מעניין בהקשר זה ערכו פילמר ושותפיו (Pillemer et al., 1996), אשר מצאו אף הם כי התחום טרם נחקר למרות העושר הגלום בו. בנסיונם לבדוק איך אירועים חינוכיים ספציפיים נזכרים ואיך הם משפיעים על המשך חייהם של אנשים, הם בדקו אפיזודות חינוכיות, קרי, אירועים חד-פעמיים שהתרחשו בהקשר חינוכי. ראשית, הם בדקו עד כמה אנשים זוכרים בכלל אירועים כאלה. אחר כך הם בדקו מהו המבנה והתוכן של הזכרונות הללו, איך הם מתפרשים על פני תקופת הלימודים, וכיצד התנסויות ייחודיות ספציפיות אלה משפיעות על עמדותיהם והתנהגויותיהם של אנשים, על הבחירות הלימודיות שלהם ועל האופן שבו הם מתכננים לחיות את חייהם באופן כללי. לבסוף, הם בחנו איזה סוג של אינטראקציות מורה-תלמיד משפיע במיוחד. המחקרים המעטים שנערכו בתחום זה לפני כן היו התרשמותיים בלבד, ולא נתנו תמונה על המבנה והתוכן של הזכרונות ממפגשים משמעותיים בין מורה ותלמיד. ממצאי המחקר של פילמר ושותפיו הראו, בין היתר, נטייה משמעותית של סטודנטים לשעבר לזכור מספר רב יותר של זכרונות לא לימודיים וכאלה הקשורים לתגובה רגשית חזקה. מחקר זה מחזק ממצאים מתחומים אחרים על זיכרון, שהראו כי אנשים נוטים לזכור את החדש והמובחן, ובמיוחד את מה שמעורר אצלם אמוציה חזקה. כדי לבדוק את הרלוונטיות של הממצאים לפרקטיקה החינוכית, הם ערכו ניתוח כמותי של הנתונים וכן ניתוח איכותי של זכרונות נפרדים. אחת ממסקנותיהם היא שאירועים ספציפיים של אינטראקציות מקריות יכולים לקבל איכות סימבולית, לעיתים אפילו מיתית. "המיידיות, האמוציונליות והדרמה של אירוע מסוים שמתואר על ידי תלמיד פגוע משכנעות באופן מיוחד" (שם). הנבדקים ציינו השפעות של אירוע יחיד על חייהם, למשל על בחירת כיוון מקצועי או על אמונה לגבי עצמם או לגבי העולם. החוקרים רואים באירועים הנזכרים נקודות עיגון (חיוביות או שליליות) שיכולות לשמש את האדם בהמשך החיים בהתמודדותו

עם סיטואציות חדשות ומערערות. במחקר נמצאה חלוקה שווה של זכרונות חיוביים, שליליים ומעורבים, והניתוח הכמותי הראה שהזכרונות אינם ייחודיים לגמרי מבחינת המבנה והתוכן שלהם. המגבלה של מחקר זה קשורה לעובדה שהוא נערך רק על זכרונות משנות הלימודים בקולג'.
 עבודה מעניינת עשו פול וסמית (Paul & Smith, 2000) על זכרונות של אנשים מבוגרים מבית הספר. במחקר זה התבקשו הנבדקים – מורים ותלמידי הוראה – להיזכר בחוויות חיוביות ושליליות מבית הספר שהשפיעו בצורה חזקה על חייהם. החוקרים התמקדו במחקר זה בחוויות שמעורבים בהן מורים, והנבדקים התבקשו להעלות את זכרונותיהם בצורת מכתבים שהם כותבים למוריהם. החוקרים בדקו את המרחבים הבין-אישיים שנוצרו בין המורים והתלמידים ואת סוגי הגישות הפדגוגיות הלא-ידועות שנוצרו במרחבים אלה. בזכרונות שנכתבו עלו אל פני השטח תחומים של אמוציות חזקות, בדרך כלל כאלה שהיו "קבורות" זמן רב ונותרו בלתי-פתורות. החוקרים התעניינו גם בהיבטים האתיים של הגישות הפדגוגיות שנחשפו, ובהשלכותיהם על חינוך מורים. טענתם של החוקרים היא שבניסיון להבנות מחדש את החינוך עלינו להעמיד את עצמנו כמשתתפים, ולא כצופים. על ידי זכירה של העמדה כתלמיד ניתן לחזור ולגעת בהשפעות של בית הספר על הדימוי העצמי וההערכה העצמית של האדם. ייחודו של מחקר זה בולט על רקע העובדה שמעט מאוד עבודות נעשו מנקודת מבטם של הילדים, ובדרך כלל השתמשו באותן עבודות בשאלונים ובראיונות. סרסון (Sarason, 1993) ולמפרט (Lampert, 1985) מדגישים את חשיבות השילוב של חקר החוויה הסובייקטיבית של התלמידים עם מחקרים כוללניים. לתפיסתם, להתנסות האישית יש ערך רב בשיפור ההוראה, במיוחד כאשר ניתן למצוא סוגים מסוימים של התנסות אישית שהינם כלליים, בולטים וחשובים. גם פילמר ושותפיו (Pillemer et al., 1996) מציינים את הפוטנציאל החינוכי של הזכרונות מבית הספר, ומדגישים את חשיבות השילוב של ניתוח כמותי וניתוחים פרטניים של זכרונות אלה.

ברוח זו נערך בעבודה הנוכחית ניתוח כמותי בסיסי של הנתונים, כדי לבדוק שכיחות של תמות רגשיות אופייניות בזכרונות בית ספר שהעלו מטופלים בתחילת הטיפול הפסיכולוגי שלהם.

מיפוי תמטי של זכרונות בית ספר

זכרונות בית הספר שנותחו לצורך המיפוי הנוכחי מהווים חלק מזכרונות הילדות שהועלו על ידי מטופלים לצורך ניתוח פרטני ושימוש אבחוני וטיפול. במהלך הטיפול הייתה התייחסות לחומר שעלה בכל זיכרון ולקשר שלו לזכרונות האחרים בפרוטוקול של אותו מטופל. בהקשר של המאמר הנוכחי נערך על החומר גם ניתוח כמותי בסיסי, כדי לבדוק אילו תמות רגשיות שכיחות בחוויותיהם של המטופלים מבית הספר. המטופלים הינם כולם אנשים בוגרים: 67 נשים ו-19 גברים. לא היו ביניהם מטופלים פסיכויטיים או בעלי הפרעות אישיות קשות. בתום הפגישה הראשונה הם התבקשו לכתוב בבית ולהביא לפגישה השנייה שישה זכרונות ילדות מוקדמים שהטביעו חותם רגשי משמעותי על חייהם, ולציין את התחושות הזכורות. הם לא הונחו לכתוב זכרונות מבית הספר.

נבדקו 164 פרוטוקולים, שכללו יחד 914 זכרונות ילדות. 176 מביניהם (18.8%) היו זכרונות מבית הספר. מבין 176 הזכרונות מבית הספר, 143 היו של נשים, ו-33 של גברים. המיפוי נעשה על זכרונות בית ספר בלבד.

בדיקת הזכרונות מעלה שרובם המוחלט עוסקים ביחסים עם מורים או חברים – זכרונות על האופן שבו אחרים התייחסו אליהם והם אל אחרים, ומה הרגישו אז (רק זיכרון אחד עסק בחוויה חושנית שאינה התייחסותית).

בדומה לחלוקה של ברוך (Bruhn, 1990) וכן של פילמר ושותפיו (Pillemer et al., 1996), החלוקה הראשונית של הזכרונות נעשתה לפי אופי האמוציה המלווה אותם – חיובית, שלילית או מעורבת. התוצאות שהתקבלו מתוארות בטבלה 1.

טבלה 1: מספר המטופלים, מספר הזכרונות מבית הספר והתפלגות הזכרונות לפי האמוציה הקיימת (באחוזים)

אמוציה מעורבת	אמוציה חיובית	אמוציה שלילית	מספר זכרונות	מספר מטופלים	
16%	20%	64%	143	76	נשים
9%	21%	70%	33	19	גברים
15%	20%	65%	176	95	סה"כ

ההבדל בין שיעור הזכרונות החיוביים לשיעור הזכרונות השליליים נמצא מובהק סטטיסטית הן בקרב כלל הנבדקים ($Z=8.61, p<0.05$) (להשוואת פרופורציות) והן בתוך כל מגדר בנפרד – בקרב הנשים ($Z=7.66, p<0.05$) ובקרב הגברים ($Z=32.3, p<0.05$). ממצא זה מעיד כי חוויות בית הספר שנבדקים אלה בחרו לתאר הינן שליליות בעיקרן.

בשלב שני נערך מיפוי תמטי של זכרונות בית הספר על פי הרגשות שהתלוו אליהם. התקבלו 14 תמות המתארות חוויה רגשית. בחלק מהזכרונות עלו כמה רגשות, לעיתים רגשות קרובים ולעיתים מנוגדים, והם שויכו לקטגוריות תמטיות שונות. התמות הרגשיות השונות שזוהו בזכרונות בית הספר של כלל הנבדקים מופיעות ברשימה להלן לפי סדר השכיחות שלהן. המספרים מציינים את מספר הזכרונות בכל קטגוריה. במקומות שבהם היה הדבר האפשרי, נעשה מיפוי פנימי בתוך הקטגוריות.

1. דחייה חברתית, חריגות, חוסר השתייכות – 34 ;
2. פחד – 24 (מהם: 8 – ממורה, 5 – מתגובה חברתית, 4 – מנטישה, 3 – מאלימות פיזית, 3 – מתגובת הורים ו-1 – מכישלון);
3. בושה – 23 ;
4. השפלה, עלבון – 20 (13 – מחברים ו-7 – ממורה);
5. שמחה, התרגשות, הנאה – 15 ;
6. כישלון – 12 (8 – בלימודים או בפעילות אחרת, 3 – בספורט ו-1 – בתגרה);
7. קבלת תשומת לב, מחמאה, הכרה – 12 (9 – ממורה ו-3 – מחברים);
8. הצלחה, הישג – 11 (8 – הישג בלימודים או בפעילות בית-ספרית אחרת ו-6 – הצלחה חברתית);

9. בדידות – 8 ;
10. הפליה, קיפוח – 6 (מצד מורה);
11. אכזבה – 6 ;
12. קנאה – 5 ;
13. קרבה עם מורה – 5 ;
14. חוסר אונים – 3.

ניתן לראות שחלק מהתמות הרגשיות קרובות בתוכן. למשל, חוויית הדחיה החברתית קרובה לחוויית הבדידות. לעיתים הן אכן הופיעו באותו זיכרון. החלוקה נעשתה בעיקר על פי האמירות הסובייקטיביות של הנבדקים בתיאור הזיכרון. בכמה זכרונות לא היה ניתן לזהות תמה רגשית ברורה.

במפוי הזכרונות בכל מגדר בנפרד נמצא כי סדר השכיחויות של התמות שונה בשני המגדרים. בשני תחומים נמצאו הבדלים מגדריים מובהקים סטטיסטית. להלן תיאור של התמות העיקריות של כל מגדר והשכיחות היחסית שלהן באחוזים (מתוך כלל הזכרונות של אותו מגדר).

התמה הבולטת ביותר בקרב הנשים הייתה זכרונות הקשורים לחוויות של דחיה חברתית, תחושת חריגות ואי-השתייכות – 20%, לעומת 12% אצל הגברים.

”יום ראשון בבית ספר בארץ, גיל 11. אני מגיעה לבית הספר לבושה בחצאית גיינס ארוכה וחולצת בד צהובה. בחצר כולם כבר מסודרים בטורים על פי הכיתות. כל הבנות עם שיער פזור, נמוכות ורזות, לבושות חולצות טריקו צמוד ומכנסי גיינס קצרים. אני נעמדת על מרצפות הבטון ששוקעות בחול ורוצה להיעלם...”

במקום השני אצל הנשים הופיעו חוויות של בושה – 13%, לעומת 9% אצל הגברים.

”חברה שלי ואני החלטנו לשיר לפני הכיתה. היא התחילה, היא שרה יפה, ואני המשכתי. כנראה שזייפתי או שהבדלי הקול גרמו לכיתה לצחוק. הרגשתי בושה חזקה, ומאז יש לי פחד לעמוד מול כיתה.”

במקום השלישי אצל הנשים עלו שתי תמות באותה שכיחות. האחת הייתה חוויות של השפלה ועלבון – 13%, לעומת 3% בלבד אצל הגברים. הבדל זה בשכיחות בין הנשים לגברים נמצא מובהק סטטיסטית במבחן להשוואת פרופורציות חד-כיווני ($Z=1.654, p<0.05$).

”כיתה ג, אני ועוד שני תלמידים היינו מושא ההשפלות של המורה ר'. היא שנאה אותי מכיוון שהייתי ביישנית ועדינה. היא נהגה להעמיד אותי מול הכיתה, לשאול שאלות וללעוג על שאני מדברת בשקט או עונה לא נכון. המצב הידרדר עד שנהגתי לשכוח את ספר הקריאה או המחברת בבית, עובדה שהגבירה את התעללותה. אני מאוד רצינית שתאהב אותי... היא לא פספסה שום הזדמנות להשפיל אותי ולהוכיח לי שאני חסרת יכולת: במלאכה אני גוזרת עקום, לא כותבת יפה וכו'. כל יום לדעתי היה מסע השפלה כזה, הלב דפק לי כהכנה

לרגע... מאוד פחדתי, פחדתי מצחוק הילדים בכיתה, אותו היא עודדה. מובן שהיו השלכות חברתיות להשפלות הללו... היא כאילו הכריחה את התלמידים להשתתף בהצגה הזו. השנה הזו זכורה לי כהולכת בתוך ערפל, מין חלום בלהה כזה."

התמה השנייה שהופיעה אצל הנשים באותה שכיחות כמו חוויות ההשפלה והעלבון הייתה חוויות הקשורות לתחושת פחד – 13%, לעומת 18% אצל הגברים.

"ההליכה הביתה הייתה ארוכה. הלכתי עם בת דודתי. במשך איזו תקופה היה ילד שהיה יוצא מבית הספר להרביץ לי, וילד אחר שהיה מפחיד אותנו גם בדרך הביתה."

בקרב הגברים, לעומת זה, נמצא כי התמה השכיחה ביותר היא חוויות הקשורות לתחושת פחד – 18%.

"תמיד היה לי קשה בבית הספר. היה לי קשה לקרוא, הייתי משקיע המון כדי למצוא כל מיני טריקים ופנטזים כדי להסתדר. למשל, הייתי שואל חברים בהפסקה ורושם בעברית את המילים בחוברת ערבית, למבחנים הייתי מכין כל מיני שלפים, רושם על סוליות הנעליים, ועוד שיטות כדי להעתיק. בגלל זה כל הזמן פחדתי מהמורה. כל הזמן פחדתי שתתפוס אותי. הייתי עוקב אחריה בעיניים כל הזמן לראות אם היא רואה אותי, ומשגיח כל הזמן אם היא מתקרבת אליי. היו פעמים שהיא תפסה אותי."

במקום השני אצל הגברים עלו חוויות של חריגות ודחייה חברתית – 15%, לעומת 20% אצל הנשים.

"הייתי היוצא-מן-הכלל בכיתה ט'. עברתי אז לבית ספר אחר. חלק מההוראות שקבלנו לקראת השנה החדשה כללו קנייה של תלבושת אחידה ונעלי ספורט מתאימות. אבל הוריי לא רכשו לי את הבגדים האלה. נאלצתי ללבוש חולצה ישנה, הרבה פחות יפה ומודרנית, ונעלי ספורט בכלל לא קנו לי. חשתי שבלבושי אני החריג היחיד, ולא הצלחתי להרגיש חלק מהקבוצה."

במקום השלישי בקרב הגברים בלטו שתי תמות. האחת קשורה לחוויות של קרבה עם המורה – 12%, לעומת 0.7% אצל הנשים. הבדל זה בין הגברים לנשים נמצא מובהק סטטיסטית במבחן להשוואת פרופורציות דו-כיווני ($Z=3.5, p<0.05$).

"בכיתות א-ג למדתי עם אותה מורה. מאוד אהבתי אותה. היה לה יופי אצילי, וכולם השתאו ליופייה. בסוף שלוש השנים הגיעה שעת הפרידה, וכל ילד ניגש ונפרד ממנה, חלק בלחיצת יד וחלק בנשיקה. היא הציעה זאת לפני שנפרדה מכולם אחד אחד. כשהגעתי אליה רציתי לקבל נשיקה אך התביישתי, ולכן הסתפקתי בלחיצת יד. באותו קיץ הלכתי לקייטנה בבית הספר, ופתאום, יום אחד, ראיתי את המורה שהגיעה לבית הספר. אמרתי לה שלום, ואחרי היסוס ביקשתי את הנשיקה החסרה. היא צחקה ונתנה לי נשיקה."

ובאותה שכיחות עלו בקרב הגברים חוויות של כישלון – 12%, לעומת 6% אצל הנשים.

"שני אירועי ספורט כושלים מגיל 13/12. ייצגתי את הכיתה ביום ספורט בתרגיל על מקבילים. הייתי הראשון שביצע את התרגיל. בזמן ביצוע התרגיל נפלתי, נחבלתי בסנטר ואיבדתי את ההכרה לזמן קצר. במעורפל שמעתי תלמידים מגחכים 'הנה הראשון הלך'. תחושה של כישלון צורב. באירוע השני ייצגתי את בית הספר באליפות בתי ספר, והשתתפתי בריצה ל-2,000 מטר. לאורך כל התחרות הובלתי את הריצה. לקראת הסוף המאמן רץ אליי והתחיל להאיץ בי להגביר את הקצב משום שלמתחרה יש פניש מעולה, ובאמת, כשהסתכלתי אחורה, ראיתי אותו מתחיל לצמצם את הפער. ואז, במקום להגביר את הקצב, פשוט נעצרתי וירדתי מהמסלול. תחושה איומה של כישלון בוטה (התחרות הייתה בפני קהל). בסוף המאמן דרש ממני לסיים את המסלול כדי שהקבוצה תזכה בכמה נקודות."

בדיקת התכנים של חוויות הכישלון מעלה הבדל מגדרי מעניין: חוויות הכישלון אצל הנשים היו קשורות כולן לכישלון בלימודים או בפעילות בית-ספרית אחרת, כגון הופעה לפני הכיתה, השתתפות בהצגה וכדומה; ואילו אצל הגברים הכישלון היה קשור לתחרות פיזית – 3 מבין 4 חוויות הכישלון היו קשורות לאירועי ספורט, וחוויה אחת הייתה קשורה לכישלון בתגרה בין ילדים.

סיכום ומסקנות

במשך שנים התעניינו המטפלים והחוקרים בחוויות הילדות מגיל טרום בית ספר יותר מאשר בחוויות מגיל מאוחר יותר. הדגש הושם בזכרונות מגיל מוקדם, וליחסים המשפחתיים יוחסה השפעה מכרעת על ההתפתחות הנפשית. נטייה זו גרמה להחמצה של מידע חשוב בתחום האבחוני והטיפולי מתקופות חיים מאוחרות יותר ומסביבות חוץ-משפחתיות. זכרונות מבית הספר, כפי שראינו, יכולים לשמש כלי השלכתי ולהרחיב את התמונה האישיותית. בזכות היתרונות ההתפתחותיים של גיל בית הספר, ניתן לקבל מתקופה זו זכרונות מפורטים ואמינים יותר. מכיוון שבית הספר מייצג את העולם החיצון, ניתן להתייחס לזכרונות מסביבה זו כאל השתקפות של תפיסת מקומו של הפרט בחברה ושל האופן שבו הוא פועל בתוכה. כך ניתן ללמוד על סגנון חייו, על יחסי עצמי-זולת-עולם שהוא הפנים ועוד. כפי שניתן להתרשם מהדוגמות שהוצגו, זכרונות מבית הספר יכולים להוות חיזוק ותמיכה במישור האבחוני – לשקף צרכים מרכזיים; לחדד קונפליקט לא פתור, דפוסים מופנמים של יחסים בין-אישיים, מטרות לא מושגות וכדומה; וכן להעיד על השפעות משמעותיות ולעיתים מרחיקות לכת של אירועים, חד-פעמיים או חוזרים, שהתרחשו במרחב הבית-ספרי על נפשם של התלמידים, על התנהגותם, על דימוים העצמי, על תפיסת עולמם ועל מערכות היחסים שפיתחו. ככאלה, הם יכולים להעיד על חוויה מכוננת/מעצבת (טראומתית או בונה) או על חוויה שחוללה שינוי או היוותה נקודת מפנה בחיים. העוצמה הרגשית והחיות שבהן תוארו רבים מהזכרונות, למרות השנים הרבות שעברו, מרמזות כי זכרונות אלה עונים על ההגדרה "זכרונות המגדירים את העצמי". משפטי קישור דוגמת "מאותו יום", "מאז אותו מקרה", "מאז קשה לי" וכדומה הופיעו פעמים רבות בזכרונות. ניסוח זה מעיד כי המספרים

עצמם מציינים את האירוע בתודעתם כאירוע משמעותי שעיצב את תפיסתם לשנים רבות. הדבר בולט בחוויות הקשורות לפגיעה נרקסיסטית, בעיקר בסיטואציות של השפלה וכישלון.

המחקר השיטתי בתחום החינוכי צומצם במשך זמן רב להיבט הלימודי, תוך הזנחת ההיבטים הנפשיים. ההתייחסות למשתנים אישיותיים ורגשיים מרחיבה את התמונה של החוויה הבית-ספרית. יותר ויותר חוקרים ואנשי חינוך החלו להתייחס לחוויות הלמידה כאל חוויה כוללת, שבה היבטים קוגניטיביים-אינטלקטואליים קשורים באופן הדוק ובלתי-ניתן להפרדה להיבטים רגשיים ואישיותיים. מעבר לכך, התייחסות להיבטים הרגשיים דרך החוויה הסובייקטיבית הפנומנולוגית של התלמידים, ולא רק מנקודת מבטם של המורים, ובפרט דרך שימוש בזכרונות בית ספר של אנשים מבוגרים, עשויה לתרום רבות לפיתוח פדגוגיה חיובית – לשיפור ההוראה והדינמיקה הבית-ספרית.

המיפוי התמטי העלה שרוב חוויות בית הספר שהוזכרו, הן על ידי הגברים והן על ידי הנשים, היו שליליות. מתוך התמונת הרגשיות שמופו עולה פגיעה בצרכים בסיסיים, כגון השתייכות חברתית, ביטחון, הכרה ותשומת לב (הן מצד מבוגרים והן מצד חברים), יחס מכבד והוגן, וקשר אישי עם המורה.

העובדה שהזכרונות מתוארים בהקשר של אמוציות שליליות מחייבת התייחסות. ממצא זה, אם מקבלים אותו כפשוטו, יש בו אמירה משמעותית מאוד על אופי החוויות של תלמידי בית הספר, אשר יוצרות מוקדי כאב וצלקות רגשיות שהשפעתם ארוכת-שנים. כאמור, חוויות אלה מטלטלות לעיתים את הארגון הנפשי הקיים ומהוות נקודות מפנה בכך שהן יוצרות שינויים תפיסתיים והתנהגותיים בלתי-הפיכים. לממצאים אלה יש השלכות חשובות על הכשרתם של מורים ועל הצורך לחדד את מודעותם לעוצמת ההשפעה המעצבת הנתונה בידיהם ועל תפקידם ההורי-הטיפולי כמגינים, תומכים ומכילים. ניתן לראות כאן, למשל, את תפקיד המערכת החינוכית בהגנה על תלמידים מפני פגיעה, הן פיזית והן נפשית, במתן סיוע לתלמידים בהתמודדות עם כישלון ובהשתלבות חברתית, ובעיקר בהימנעות מתגובות מביישות ומשפילות.

אך האם המשמעות של תוצאות המיפוי היא שזו החוויה הבית-ספרית השלטת? לא בהכרח. הסברים אפשריים לריבוי התמונת השליליות נובעים מכך שהניתוח נעשה על מדגם של אנשים שהגיעו לטיפול פסיכולוגי. הסבר אפשרי אחד הנובע מהסיטואציה הטיפולית הוא שמדובר באנשים שחווים מצוקה עשווית ואשר ממוקדים בכאב שלהם. הסיטואציה הטיפולית, מעצם טבעה, טעונה מאוד מבחינה רגשית. היא מעלה למודעות רגשות כואבים, קונפליקטים לא פתורים, צרכים לא מסופקים, בעיות במערכות יחסים וכדומה. כמו כן, מנקודת מבט אדלריאנית ניתן לטעון שהמטופלים נוטים להתמקד בזכרונות הקשורים לקשיים העכשוויים שהביאו אותם לטיפול, וכך לכוון את הטיפול אל בעיות אלה. לעומת זה ניתן לטעון שהתנסויות מוקדמות אלה הן אחד הגורמים שהביאו אנשים אלה לטיפול מלכתחילה. מכאן, כדי לעמוד על מלוא משמעותם של הממצאים הנוכחיים, חשוב לנתח זכרונות בית ספר של אנשים מבוגרים לא בסיטואציה טיפולית.

הבדלי המגדר בעייתיים יותר לפרשנות, בין היתר משום שהחומר ששימש למיפוי התמטי לא יועד מלכתחילה לביצוע ניתוחים כמותיים (כך, למשל, יש הבדל ניכר בגודל המדגמים), אולם הנתונים מספקים בכל זאת חומר למחשבה. ברוב הקטגוריות התמטיות לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין גברים ונשים. עם זה, עלו במיפוי כמה נקודות מעניינות. אחת מהן היא ריבוי חוויות ההשפלה והעלבון בקרב הנשים, בהשוואה לגברים (אצל הגברים עלתה רק חוויית השפלה אחת; אצל הנשים – 19). האם פירוש הדבר שבנות אכן מושפלות יותר בבית הספר או שהדבר משקף דימוי עצמי נמוך של נשים בשל פגיעותן החברתית, וזכרונות אלה משקפים מיצב אישי-חברתי זה? נקודה נוספת היא שאצל הנשים, לעומת הגברים, נמצא מיעוט בולט של חוויות של קרבה או קשר אישי עם מורה. הבדל נמצא גם בהקשר של חוויות כישלון – אצל הנשים הן מתקשרות למטלות לימודיות, ואילו אצל הגברים הן מתקשרות לסיטואציות של תחרות פיזית. ייתכן שהדבר מבטא התייחסות מגדרית שונה להישגיות ולהצלחה, כאשר אצל הבנים הצלחה או כישלון נתפסים בעיקר בהקשר חברתי-תחרותי, ואילו אצל הבנות הם נתפסים בהקשר תואמני (קונפורמי) יותר – הצורך לכצות את ההורים או את המערכת ולהצליח בלימודים. כאמור, קשה להגיע למסקנות ממדגם זה, אך ההבדלים שנמצאו וההדגשים השונים שעלו מזמינים מחקר נוסף שיבדוק את החותם הרגשי שחוויית בית הספר מטביעה על נשים וגברים.

אך האם ניתן להסיק בכלל מסקנות על המציאות הבית-ספרית ועל השפעתה המעצבת, ואף להמליץ על שינויים מערכתיים, על סמך זכרונות שאולי אינם אלא סיפורים אישיים המבטאים רק דינמיקה נפשית אישית שעלתה בסיטואציה טיפולית?

ברוח גישתם של ברון, פילמר ואחרים שהוזכרו, ניתן לומר שאין סתירה בין היות הזיכרון מטפורה למצב נפשי לבין התרחשותם במציאות של האירועים המתוארים, גם אם הם נחווים ומתוארים כמובן מנקודת מבט סובייקטיבית סלקטיבית. כמו כן היכולת למצוא תמות אופייניות, חוויות שחוזרות על עצמן, מאפשרת זיהוי של תופעות מעבר לחוויה האישית ולמשמעותה הפסיכולוגית. כאן יתרונו של הניתוח הכמותי, שיכול להראות עד כמה הזכרונות – מעבר לפרשנות האישית הנרטיבית שלהם והשימוש בהם כמבחנים השלכתיים – אכן מייצגים מציאות. סרסון (Sarason, 1993) מודע לבעייתיות והיטיב לנסח זאת: "אני מודע לטיעונים נגד שימוש בהתנסות אישית כדי להוכיח משהו כבסיס להמלצות על מדיניות. אך מה אם יש סוגים מסוימים של התנסות אישית שהינם כה כלליים, כה חזקים, כה חשובים, שאי-אפשר לבטלם על בסיס של סובייקטיביות?" (שם, ע' 10).

מתוך תפיסה זו ולנוכח תוצאות המיפוי ניתן לראות את יתרונות השימוש בזכרונות בית ספר ואת החשיבות של מחקר שיטתי של זכרונות כאלה לא רק בסיטואציה טיפולית. מעניין לבדוק עד כמה אנשים רואים חוויות מבית ספר כאירועים שהשפיעו על חייהם בהשוואה לאירועים מתקופות אחרות, ואילו חוויות בית ספר משפיעות באופן מיוחד. זכרונות חוזרים של חוויה חזקה יכולים לשמש מראָה שתשקף את המציאות הבית-ספרית ואת תפקוד המערכת.

נושא זה מקבל משנה חשיבות באווירה הקיימת בארץ בשנים האחרונות בשל הדירוג הבין-לאומי הנמוך של הישגי התלמידים הישראלים. נראה שנתונים אלה יוצרים לחץ על המערכת החינוכית להתמקד בהיבט הלימודי. מבלי להמעיט בחשיבותם של ההישגים הלימודיים, באווירה זו נראה שיש חשיבות מיוחדת להתייחסות להיבטים הרגשיים-החברתיים של התלמידים ושל חוויית בית הספר. כפי שניתן לראות מהזכרונות שנכתבו, מצוקה נפשית, פגיעות ומוטרדות פוגעות בתפקוד הכללי של התלמידים בתקופת הלימודים, ואף שנים רבות אחר כך. חשוב לכן להיזהר ולא לשכוח את האדם שמאחורי התלמיד.

"הייתה בכיתה שלנו ילדה אחת חמודה. באחד השיעורים שלחתי לה פתק. כתבתי בו שהיא מוצאת חן בעיניי והצעת לי לה חברות. המורה לא שמה לב לפתק, או ששמה לב אבל התעלמה. ראיתי שהילדה הציצה בפתק, הסתכלה אליי וחיכה..."

עד כמה היו חייו של גבר זה מתגלגלים אחרת אילו כך הסתיימה יוזמתו?

מקורות

- אוגדן, ת' (1989). **הקצה הפרימיטיבי של החוויה**. תל אביב: עם עובד.
אריקסון, א' (1950). **ילדות וחברה**. ספרית פועלים.
בולס, כ' (1987). **צילו של האובייקט**. דביר.
גלדמן, מ' (2001). האמת בפסיכותרפיה פסיכואנליטית – מבוא. **שיחות, טז(1)**, 63–53.
המנחם, א' (1998). זיכרונות מוקדמים. בתוך: ר' לזובסקי ושי' פלדמן (עורכים), **מרחב ונחלה ביעוץ חינוכי** (ע' 231–259). תל אביב: רכס ומכללת בית ברל.
המנחם, א' (2004). זכרונות ילדות מוקדמים – נארטיב סובייקטיבי בתהליך קבוצתי. **שיחות, יח(2)**, 181–174.
מנה, ר' (1982). **ניבוי משתני אישיות מתוך זיכרונות מוקדמים**. עבודה לשם קבלת תואר שני, החוג לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בר-אילן.
סגל, ח' (1979). **מלאני קליין**. עם עובד, סדרת פסיכואנליזה.
פרויד, ז' (תשל"ז [1899]). על זיכרונות מחפים. בתוך **כתבי זיגמונד פרויד** (כרך רביעי, מסות נבחרות ג, ע' 187–188). תל אביב: דביר.
פרויד, ז' (תשל"ז [1910]). זיכרון ילדות של ליאונרדו דה וינצי. בתוך **כתבי זיגמונד פרויד** (כרך שני, מסות נבחרות א, ע' 128). תל אביב: דביר.
שורצוולד, י' (1984). השתמעויות חברתיות וחינוכיות של ערך העצמי. **פסיכולוגיה ויעוץ בחינוך**, תשמ"ד, 71.
Adler, A. (1937). The significance of early recollections. *International Journal of Individual Psychology*, 3, 283–287.
Barclay, C.R., & Smith, T.S. (1992). Autobiographical remembering: Creating personal culture. In M.A. Conway, D.C. Rubin, H. Spinnler & W.A. Wagenaar (Eds.), *Theoretical perspectives on autobiographical memory* (pp. 75–97). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Bauer, P.J., Stennes, L., & Haight, C. (2003). Representations of the inner self in autobiography. *Memory*, 11(1), 21–47.
- Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment & children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen & K.R. Wentzel (Eds.), *Social motivation – Understanding children's school adjustment* (pp.199–225). Cambridge University Press.
- Bruce, D., Dolan, A., & Phillips, G.K. (2000). On the transition from childhood amnesia to the recall of personal memories. *Psychological Science*, 2(5), 360–364.
- Bruhn, A.R. (1984). Use of early memories as a projective technique. *Advances in Psychological Assessment*, 6, 109–150.
- Bruhn, A.R. (1990). *Earliest childhood memories – Theory and application to clinical practice*. New York: Praeger.
- Bruner, J.S. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54, 11–32.
- Carlson, R. (1988). Exemplary lives: The uses of psychobiography for theory development. In D.P. McAdams & R.L. Ochberg (Eds.), *Psychobiography and Life Narratives* (pp. 105–138). Duke University Press.
- Clark, A.J. (2002). *Early recollections – Theory and practice in counseling and psychotherapy*. New York: Brunner-Routledge.
- Clifford, J. (1996). Adlerian Therapy. In W. Dryden (Ed.), *Individual therapy* (pp.103–120). London: Sage Publications.
- Cooper, C. (1996). Psychodynamic therapy: The Kleinien approach. In W. Dryden (Ed.), *Individual therapy* (pp.40–76). London: Sage Publications.
- Fitzgerald, J.M. (1992). Autobiographical memory and conceptualizations of the self. In M.A. Conway, D.C. Rubin, H. Spinnler & W.A. Wagenaar (Eds.), *Theoretical perspectives on autobiographical memory* (pp. 99–114). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Howe, M.L. (2000). *The fate of early memories: Developmental science and the retention of childhood experience*. American Psychological Association.
- Howes, M., Siegel, M., & Brown, F. (1993). Early childhood memories: Accuracy and affect. *Cognition*, 47, 95–119.
- Kissen, M. (1986). *Assessing object-relations phenomena*. Connecticut: International Universities Press.
- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55, 178–194.
- Langs, R.J. (1965). First memories and characterologic diagnosis. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 141, 318–320.

- Last, J.M. (1997). The clinical utilization of early childhood memories. *American Journal of Psychotherapy*, 51(3), 376–386.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. *New Directions for Child Development*, 57, 81–108.
- Mayman, M. (1968). Early memories and character structure. *Journal of Projective Techniques & Personality Assessment*, 32, 303–316.
- Mayman, M., & Faris, M. (1960). Early memories as expression of relationship paradigms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 30, 507–520.
- Nathanson, D.L. (1996). What's a Script? *Bulletin of the Tomkins Institute*, 3, 1–4.
- Neisser, U. (1998). Stories, selves and schemata: A review of ecological findings. In M.A Conway, S.E. Gathercole & C. Cornoldi (Eds.), *Theories of memory* (Vol. 2). Psychology Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers College Press.
- Paul, J.L., & Smith, T.J. (2000). *Stories out of school: Memories and reflections on care and cruelty in the classroom*. Ablex Publishing Corporation.
- Pederson, E., Faucher, T.A., & Eaton, W.W. (1978). A new perspective on the effects of first grade teachers on children's subsequent adults status. *Harvard Educational Review*, 48, 1–31.
- Pianta, R.C. (2002). *Enhancing relationships between children and teachers*. The American Psychological Association.
- Pillemer, D.B., Picarielo, M.L., Law, A.B., & Reichman, J.S. (1996). Memories of college: The importance of specific educational episodes. In D. Rubin (Ed.), *Remembering our past: Studies in autobiographical memory*. New York: Cambridge University Press.
- Ross, B.M. (1991). *Remembering the personal past – Descriptions of autobiographical memory*. Oxford University Press.
- Runyan, W.M. (1982). *Life histories and psychobiography*. New York: Oxford University Press.
- Sarason, S.B. (1993). *The case for change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Saul, L.J., Snyder, T.R., & Sheppard, E. (1956). On earliest memories. *Psychoanalytic Quarterly*, 25, 228–237.
- Singer, J.A. & Salovey, P. (1993). *The remembered self – Emotion and memory in personality*. New York: The Free Press.
- Tomkins, S.S. (1987). Script theory. In J. Aranoff, A.I. Rabin & R.A. Zucker (Eds), *The emergence of personality* (pp. 147–216). New York: Springer.



|

—

—

|

—

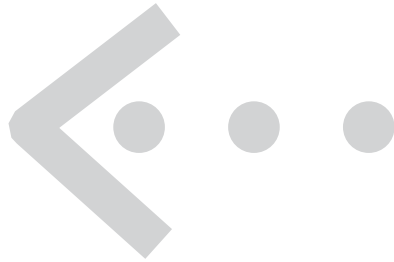
|

עזרה ותמיכה באינטרנט

”איך להשתחרר ממלתעות החיים?”
שיח מקוון עם מתבגר על התאבדות –
ניתוח פנייה לפורום ער”ן

שיח וירטואלי של חונכים וחניכים
עם צרכים מיוחדים

”איך להשתחרר ממלתעות החיים?” שיח מקוון עם מתבגר על התאבדות – ניתוח פנייה לפורום ער”ן*



יצחק גילת ושרה רוזנאו

תקציר

קבוצות תמיכה מקוונות נעשו בעשור האחרון יעד פופולרי של פנייה לעזרה בעת מצוקה, כולל במצבים אובדניים. העבודה הנוכחית התמקדה בתיאור וניתוח של “שיחת התאבדות” לקבוצת תמיכה מקוונת (פורום) של עזרה ראשונה נפשית (ער”ן). הפנייה התקבלה מנער בן חמש-עשרה, אשר שיתף את חברי הקבוצה בלבטיו בנוגע לחוסר הטעם שבחיים, ובמחשבות האובדניות שהתעוררו אצלו כתוצאה מכך. בעקבות הפנייה התפתחה שרשרת של חילופי תגובות בין המשתתפים בפורום – תורני ער”ן ומשתתפים אחרים – לבין הנער. בסופו של התהליך כתב הנער שהתגובות נתנו לו נקודת מבט נוספת על משמעות החיים, והצהיר על כוונתו להמשיך את השיחה עם אנשי מקצוע.

המאמר מציג ומנתח את האסטרטגיות שבהן השתמשו העונים על מנת לשנות את העמדות האובדניות של הנער, ודן בהשפעת המאפיינים של סביבת הייעוץ המקוונת על יעילות ההתערבות במצבים של פניות אובדניות.

מילות מפתח: התאבדות, מתבגרים, ער”ן, שיח מקוון, קבוצת תמיכה, אסטרטגיות התמודדות.

* כותרת המאמר ”איך להשתחרר ממלתעות החיים?” מבוססת על נושא ההודעה כפי שניסח אותה הנער בפנייתו הראשונה לפורום מקוון.

מבוא

הסופר והפילוסוף הצרפתי אלבר קמי טען שהתמודדות עם שאלת ההתאבדות היא הסוגיה החשובה ביותר בפילוסופיה. טענה זאת מעוגנת בגישה הפילוסופית שפיתח בנוגע למשמעות החיים, המבוססת על תפיסת החיים שלנו כאבסורד. הוא מבהיר את גישתו בסיפורו המיתולוגי של סזיפוס, אשר הוענש על ידי האלים ונגזר עליו לגלגל אבן כבדה במעלה ההר. כל אימת שהתקרב עם האבן לפסגה, היא הידרדרה לתחתית ההר והיה עליו לחזור שוב על העבודה חסרת התכלית. לטענתו של קמי, גם חיינו הינם חסרי תכלית וטעם, ואף על פי כן הבחירה בחיים יכולה להעניק להם טעם.

ספק אם הנער בן החמש-עשרה שפנה לקבוצת התמיכה (פורום) של ער"ן באינטרנט, והשאיר את ההודעה שתוצג להלן, קרא את יצירותיו של קמי או שמע על גישתו. אולם תפיסת החיים המשתקפת בהודעה הארוכה והמנומקת תואמת להפליא את גישתו של קמי בדבר האבסורד שבקיום. הוא מעלה את הסוגיה של חוסר הטעם בקיום לנוכח הסופיות הבלתי-נמנעת של החיים: "בסופו של דבר כולם מתים, אז מה זה משנה אם אני אמות קצת יותר מוקדם ממה שהייתי צריך?!". הוא מעלה את שאלת האפסיות של הפרט ביקום: "אחרי הכול, העולם ימשיך לנוע גם אם אני לא אהיה בו, אז מה זה חשוב אם אני אמות או אחיה." הוא גם תוהה אם האהבה (בינו לבין חברתו) אכן מעניקה טעם לחיים: "אני יודע שהיא אוהבת אותי מאד ואני אוהב אותה גם, אבל האם זה מספיק?" ניתן להמשיך בקו מחשבה זה ולתהות אם יעדים אחרים שאנשים חותרים להגיע אליהם – כגון הקמת משפחה, עבודה מעניינת, השפעה, הנאה מפעילויות של שעות פנאי – הינם סיבות שדי בהן לעורר בנו רצון להמשיך לחיות. הנער אינו מעלה שאלות אלה במפורש, אבל הן נגזרות ישירות מן התפיסה שהוא מציג בצורה חדה וברורה כל כך בהודעתו.

תפיסת עולם כזאת מציבה לפני התורנים של ער"ן אתגר מיוחד במינו. ברוב המקרים הפונים מייחסים את כוונתם להתאבד לאובדן של אדם יקר, להפסקה של קשר משמעותי, לאובדן כבוד עצמי, לתחושת בדידות בלתי-נסבלת, למצוקה כלכלית או להגבלה קשה במצב הבריאותי. כל אלה הינם מקורת שהעניקו עד כה משמעות לחיים, אבל מסיבות כלשהן אינם עומדים עוד לרשותו של האדם. בשיחות עם פונים אלה תורני ער"ן מנסים להחזיר להם את תחושת המשמעות שאבדה או התרופפה מאוד. אך כיצד הם יתמודדו עם גישה של אבסורד, אשר מבטלת מראש את המקורות האלה כמצדיקים את המשך החיים?

גם התורנים של ער"ן וגם המשתתפים האחרים בפורום נענו לאתגר והגיבו על הודעתו של הנער. התפתח דיאלוג בינו לבין העונים, שהסתיים בהצלחה, כפי שניתן ללמוד מהאמירה של הנער כי "התגובות בהחלט עזרו לי". פנייתו של הנער, תגובותיהם של המשתתפים והתייחסותו של הנער אל התגובות מתועדות כולן ברשת האינטרנט, בפורום פומבי שפתוח לכל אחד. בעבודה הנוכחית ננתח את השיח שהתפתח בפורום במטרה לזהות אסטרטגיות תגובה שבהן השתמשו העונים כדי לשנות את עמדתו של הנער בשאלת החיים והמוות, וננסה להעריך את יעילותן. נוסף על כך נבחן כיצד השפיעו המאפיינים של הערוץ המקוון על מהלכו ועל תוצאותיו של שיח זה.

רקע תיאורטי

התפתחויות טכנולוגיות בתחום התקשורת הניבו ערוצים חדשניים של טיפול נפשי, אשר הרחיבו את צורות התייחסות הגומלין (אינטראקציה) בין השותפים בתהליכים של ייעוץ וטיפול. כך, למשל, המצאתו של הטלפון אפשרה תקשורת משוחררת מקשר עין בין המטפל למטופל ושמידה על אנונימיות. למרות העובדה שתקשורת כזאת היוותה ניגוד קיצוני לדפוס המוכר כל כך של קשר פנים אל פנים במרחב הטיפולי, נהפך הערוץ הטלפוני למקור פופולרי של עזרה נפשית, הן בשירותי תמיכה פך-מקצועיים והן בשירותים מקצועיים. כניסתה של רשת האינטרנט לזירת התקשורת הובילה תוך זמן קצר ליישום האפשרויות התקשורתיות הגלומות בה לתחום של סיוע נפשי.

לתקשורת המקוונת יש מאפיינים בעלי השלכות פסיכולוגיות על תהליך הסיוע הנפשי. אחד המאפיינים הבולטים ביותר בהקשר זה הוא שהמשתתפים יכולים להישאר אנונימיים אלה ביחס לאלה לאורך כל התהליך. רמת האנונימיות שניתן לשמר בתקשורת מקוונת גבוהה יותר מאשר בשיחת טלפון, שבה קולם של המשווחחים עשוי "להסגיר" משהו מאישיותם. אנונימיות זו יכולה להסיר מעצורים פסיכולוגיים וחברתיים אשר מרסנים ביטויים רגשיים בתקשורת פנים אל פנים. אכן, מחקרים על התקשורת באינטרנט מספקים עדויות להסרת עכבות, המתבטאת בשכיחות גבוהה של ביטויי חיבה וקרבה, מחד גיסא, ומסרים של תוקפנות ואלמות, מאידך גיסא (Huang & Alessi, 1996; Sproul & Kiesler, 1995). האנונימיות מאפשרת למשתתפים גם להשליך את רצונותיהם וצורכיהם הפסיכולוגיים על הדמות שאיתה הם משוחחים. המטופל המקוון יכול לעצב את דמותו של המטפל שאיתו היה רוצה ליצור ברית טיפולית, ולקדם על ידי כך את יצירת הקשר.

מאפיין בולט נוסף של התקשורת המקוונת הוא שהיא מתנהלת בשפה כתובה, השונה באופייה מהשפה הדבורה, שבה מתנהלת התקשורת פנים אל פנים או בטלפון. לשפה הכתובה יכול להיות תפקיד טיפולי בהתייחסויות גומלין מקוונות (Murphy & Mitchell, 1998). השימוש בשפה כתובה עשוי לקדם את איכותו של תהליך התקשורת, שכן הכתיבה מסייעת בארגון טוב יותר ובהצגה בהירה יותר של המסרים בהשוואה לדיבור. מצד אחר, העדר קשר עין וקשר קולי מקשה הבעת מסרים לא-מילוליים בטבעם, כגון רגשות, ומאלץ את המשתתפים בתקשורת הכתובה להסתפק בתחליפים מוגבלים כגון סימני שאלה, סימני קריאה, רווחים, חזרה על מילים, הדגשות, אייקונים ושימוש במטפורות.

האפשרות להשהות את התגובות (בחלק מצורות התקשורת באינטרנט) הינה מאפיין נוסף המאפשר למשתתפים לבקר את תגובתם הראשונית ולשנותה. מאפיין זה עשוי להועיל במיוחד למטפלים בכך שהוא משחרר אותם מן הלחץ להגיב באופן מידי, ומאפשר להם אף להתייעץ במקרה הצורך בטרם יגיבו.

מחקרים על תהליכים בין-אישיים באינטרנט מצביעים על כך שלמרות אופיו המנוכר של ערוץ תקשורת זה, מתפתחת בו מציאות פסיכולוגית משמעותית לא פחות מאשר בתהליכים פנים אל פנים. אחת העדויות לכך היא העובדה שתהליכים קבוצתיים

המוכרים מקבוצות פנים אל פנים, כגון תחרותיות, קונפליקטים, לכידות ואינטימיות, מתפתחים גם באינטרנט (Weinberg, Uken, Schmale & Adamek, 1995). עדות נוספת מגיעה מקבוצות תמיכה, אשר מעניקות למשתתפים בהן התנסויות רגשיות חזקות של קבלה, אהדה והשתתפות (ברק, 2000).

התאבדות הינה אחת התופעות האנושיות המסתוריות ביותר, בהיותה מנוגדת ליצר ההישרדות, והיותה מאז ומתמיד מוקד של התעניינות ומחקר בתחומי דעת שונים של ההתנהגות האנושית. מאמצייהם של אנשי המקצוע בתחום בריאות הנפש ובמדע ההתנהגות העוסקים בהתאבדות פונו לשני יעדים עיקריים: פענוח הסיבות להתאבדות, ופיתוח שיטות התערבות לטיפול בתופעה ולמניעתה. חקר הסיבות להתאבדות הוביל למסקנה שהבנת התופעה מחייבת התייחסות רב-ממדית. החלטתו של הפרט להמית את עצמו מושפעת מצירוף של סיבות פסיכולוגיות פרטניות, ההקשר החברתי-התרבותי שהפרט נמצא בו ונסיבות חיצוניות. בעבודה הנוכחית אנו מתרכזים בעיקר בסיבות הפסיכולוגיות, ולפיכך נציין כאן שלושה מן הגורמים הפסיכולוגיים המרכזיים שנחקרו בהקשר של התאבדות: חוסר תקווה, משמעות החיים ומנגנוני התמודדות.

תחושה של חוסר תקווה, שמשמעותה מבט שלילי ביחס לעתיד, מוגדרת כאחד המרכיבים הבסיסיים של דיכאון, אשר מהווה את החוליה המקשרת בינו לבין ההתאבדות. במילים אחרות, הסיכון שאדם דכאוני ינסה להתאבד עולה כאשר הדיכאון מלווה תחושה של חוסר תקווה (אור-בך, 1987; Edwards & Holden, 1994; Fuse, 2001).

החיפוש אחר משמעות החיים הינו מרכיב מרכזי בתפיסת הבריאות הנפשית של ההשקפה האקזיסטנציאליסטית, ובמיוחד בתורתו של פרנקל (Frankl, 1967). ההגדרה שהוצעה לכך על ידי רקר (Reker, 2000) היא: "הניסיון להבין כיצד אירועים בחיים משתלבים בהקשר רחב יותר. ניסיון זה כרוך בתהליך של יצירה או גילוי של משמעות, אשר מתאפשר על ידי תחושה של קוהרנטיות... ותחושה של מטרה בחיים" (שם, ע' 39). לדעתו של פרנקל, העדר משמעות מעורר תחושה של חוסר תוחלת, שאותה הוא מכנה "ריקנות קיומית". תחושה זאת נחווית על ידי הפרט כמצוקה קשה וכואבת, שעלולה להוביל להחלטה על התאבדות כאמצעי להקלת המצוקה ולהפגת הכאב.

מנגנוני התמודדות מוגדרים על ידי לזרוס ופולקמן כמאמצים קוגניטיביים והתנהגותיים של הפרט לטפל בדרישות הסביבה – החיצונית או הפנימית – שעולות על משאביו (Lazarus & Folkman, 1984). אנדלר ופרקר מבחינים בין שלוש אסטרטגיות של התמודדות: התמקדות בבעיה, אשר מכוונת למצוא דרכים לטפל בבעיה; התמקדות ברגש, אשר מכוונת לווסת את הרגשות שמתעוררים לנוכח הבעיה; והימנעות, אשר מכוונת להסיח את הדעת מהבעיה (Endler & Parker, 1990). מחקרים שבדקו את הקשר בין אסטרטגיות התמודדות לבין התאבדות מצאו שאנשים עם נטיות אובדניות אינם גמישים בהפעלה של מנגנוני התמודדות (Orbach, Bar-Joseph, & Dror, 1990), ומשתמשים יותר בהתמודדות ממוקדת-רגש (Puskar, Hoover, & Miewald, 1992).

התאבדויות בכלל והתאבדויות בקרב בני נוער ומתבגרים בפרט הינן נושא טעון ומעורר חרדה שמזעזע את אמות הסיפים של שגרת היומיום. טיאנו (1997) הגדיר את תקופת ההתבגרות כשלב מכריע בגיבוש תפיסתו של האדם לגבי חיים ומוות. אחת ממטרותיו של גיל ההתבגרות היא המעבר ממעורבות סבילה למעורבות פעילה בהתמודדות עם שאלת החיים והמוות, ובחירה בקבלה או בדחייה של סבילות הגוף.

אור-בך ועמיתיו (Orbach et al., 1989) בדקו ארבע גישות ביחס לחיים ולמוות בהקשר של התנהגות אובדנית בקרב מתבגרים: משיכה לחיים, דחייה מהחיים, משיכה למוות ודחייה מן המוות. בני נוער עם נטיות אובדניות דיווחו כי הדחייה מן החיים שהם חשים גדולה יותר ממשיכתם למוות. הפעולה האובדנית טומנת בחובה מחאה נגד החיים.

מקרי ההתאבדות לפני גיל ההתבגרות נדירים, אך מספרם עולה באופן ניכר החל באמצע שנות העשרה, במיוחד בקרב בנים (אפטר ועופר, 1998). במדינות רבות בעולם ההתאבדות מדורגת כאחד משלושת גורמי המוות העיקריים בטווח הגילים 15–29. יתר על כן, על כל מתאבד יש למנות לפחות עשרה בני אדם שעשו נסיון התאבדות. על פי נתונים רשמיים של משרד הבריאות, בשנת 1993 נעשו בישראל כ-220 נסיונות התאבדות של קטינים מתחת לגיל 18. נתונים אלה נמוכים בהרבה מנתוני סקר שערכה המועצה הלאומית לשלום הילד באותה שנה, שעל פיו מתרחשים בארץ מדי שנה בשנה יותר מ-700 נסיונות התאבדות, כלומר, פי שלושה מהנתונים הרשמיים (ארהרד, 1996).

בהיסטוריה של המאמצים למניעת התאבדות יש מקום מרכזי לשירותי חירום טלפוניים, אשר פותחו במקור למען כלל האוכלוסייה (Lester & Brockop, 1976) אך גם למען מתבגרים באופן ספציפי (אפטר ופרוידנשטיין, 2001). על אף העובדה שמוקדי הסיוע הטלפוניים – דוגמת השירות של ער"ן בישראל – עונים על פניות במגוון רחב מאוד של מצוקות, נותרה מניעת ההתאבדות מטרה מרכזית בפעילותם (גילת וגיל, 1998).

כל התכונות שקידמו את הערוץ הטלפוני כאמצעי לעזרה ראשונה נפשית בכלל, ובמצבי חירום בפרט, באות לידי ביטוי באינטרנט בעוצמה רבה יותר. תכונות אלה, והעובדה שהמודעות לשימוש באינטרנט והנגישות אליו הולכות ומתרחבות, הפכו את הקשר המקוון לערוץ חשוב של תקשורת במגוון מצבים של ייעוץ (ראו פירוט של תכונות אלה אצל ברק, 2004). באשר למקומו של האינטרנט במניעת התאבדויות, הספרות מפרטת כמה תפקידים שהוא יכול למלא. חן-גל ורביב (2001) מציינים שהאינטרנט יכול לסייע במניעה ראשונית של הפרעות, ובכלל זה התאבדויות. ברק (2000) מונה שתי דרכים עיקריות שבהן האינטרנט יכול לסייע בהשגת מטרה זאת: האחת, באמצעות מאגר מידע על התאבדויות המיועד לאנשי מקצוע; והאחרת, באמצעות ערוץ תקשורת לקבלת סיוע נפשי במצבים של מצוקה חריפה. עם זה, חשוב לציין שלאינטרנט יכולה להיות גם השפעה שלילית על המשתמשים בו, לרבות עידוד להתאבדויות (ברק, 2000).

היות שער"ן מציע לכל הציבור עזרה נפשית הן באמצעות הטלפון והן באמצעות האינטרנט, ניתן להשוות בין שני הערוצים האלה באשר לפוטנציאל הגלום בהם כמקור סיוע לאנשים החושבים על התאבדות. סקרים שבדקו את מאפייני הפניות לקווי המצוקה הטלפוניים של ער"ן (גילת וגיל, 1998; לצר, גילת וגולן, 2003) גילו כי שיעור הפניות עם איומים בהתאבדות או מחשבות התאבדות הוא בין 5% ל-7% מכלל הפניות המתקבלות בקווים אלה. סקר על מאפייני הפניות לפורום של ער"ן באינטרנט (גילת, 2003), לעומת זה, הראה כי 20% כמעט מההודעות שהשאירו פונים בפורום כללו איום בהתאבדות או מחשבות על התאבדות. הפער באחוזים יכול לנבוע מריבוי פניות לעזרה של מתבגרים באמצעות האינטרנט, בהשוואה לטלפון (גילת, 2003), וכן מהמאפיינים של הערוץ המקוון, אשר מעודדים איום בהתאבדות (ראו סקירה אצל ברק, 2000). השיעור הגבוה של פניות אובדניות באינטרנט, בהשוואה לשיעוריהן בערוצים המוכרים יותר, מציב לפני תורני ער"ן אתגר מיוחד בבואם לתת מענה לפניות אלה. הידע בנוגע להתערבויות טלפוניות במצבי סיכון הינו עשיר למדי, אך אינו נוגע בהיבטים הייחודיים של ההתערבות המקוונת במצבים אלה. לפיכך יש צורך במחקרים נוספים שיתמקדו בתהליכים הקשורים לפניות לעזרה בערוץ המקוון המגיעות מאנשים השוקלים התאבדות.

המאמר הנוכחי מיועד להרחיב את הידע בנוגע להגשת עזרה ראשונה נפשית במצבי סיכון באמצעות רשת האינטרנט. המאמר בנוי כניתוח מקרה, ומתמקד בהודעה שהתקבלה בפורום של ער"ן מנער מתבגר אשר הציג תפיסת חיים שמובילה לסיומם מתוך בחירה. בעקבות ההודעה הראשונה התפתחה "שיחה" – יחידת תקשורת המכונה "שרשור" בפורום אינטרנטי. השרשור כולל הודעה של הפונה ושרשרת של תגובות בינו לבין תורנים ומשתתפים אחרים שמגיבים על הודעתו. בהודעה האחרונה בשרשור כתב הנער המתבגר שהשיחה הועילה לו. המאמר מתאר את האסטרטגיות שהפעילו משתתפי הפורום בשיחה המקוונת עם הפונה שאיים בהתאבדות, ובוחר את השפעת המאפיינים המיוחדים של הערוץ המקוון בהקשר זה. התיעוד המלא של התייחסות הגומלין מאפשר להעריך את יעילותן של אסטרטגיות אלה לא רק במישור התיאורטי, אלא גם לנוכח תגובתו של הפונה עליהן. להערכה כזאת יש חשיבות יתרה לנוכח התפיסה המוסכמת על פסיכולוגים שלפיה המשמעות שהפונה נותן לאסטרטגיה ותגובתו עליה הן הקובעות את יעילותה, ולא המשמעות ה"אובייקטיבית" שמיוחסת לה על ידי שופטים חיצוניים.

קבוצת התמיכה המקוונת של ער"ן

השירות של ער"ן (עזרה ראשונה נפשית) מהווה מקור ייחודי של הגשת עזרה נפשית על ידי תורנים פְּרָך-מקצועיים שעברו מיון והכשרה במתן מענה לפניות של אנשים במצוקה. הכשרתם של המתנדבים נעשית באמצעות קורס של חצי שנה המקיף היבטים תיאורטיים ויישומיים כאחד. הקורס מתמקד בפיתוח מיומנויות של תקשורת בין-אישית ובלמוד עיוני של תופעות הקשורות למצבי לחץ ומשבר. שירות ער"ן בישראל החל לפעול בשנת 1971, והתרחב מאוד במשך הזמן. בשנת 2003 התקבלו בער"ן כ-120,000 פניות, במגוון רחב של בעיות, כולל התאבדות

(גילת, 2004). עם כניסתה של רשת האינטרנט לזירה של שירותי העזרה הנפשית, הרחיב ער"ן את סוג השירות שלו ופתח קבוצת תמיכה מקוונת (פורום). מבחינה טכנית, המשתתפים בפורום משאירים הודעות כתובות על גבי דף אינטרנט, וכל מי שנכנס לדף זה יכול לקרוא את ההודעות ולהגיב עליהן. ההודעות מצטברות בדף, ולכן התגובות אינן חייבות להינתן – ולרוב גם אינן ניתנות – בזמן אמת, אלא מאוחר יותר, אם כי לרוב במהלך אותו יום (לתיאור מפורט של קבוצות תמיכה מקוונות ראו סקירה אצל ברק ולביא, 1999). הפורום של ער"ן משלב את העקרונות המקובלים ברוב קבוצות התמיכה המקוונות עם העקרונות המסורתיים של ער"ן שהיה אפשר לאמצם בערוץ המקוון.

העקרונות של הפורום הם:

- א. הסיוע הנפשי מוגש לכל המעוניין, ולפיכך הפורום פתוח לכל אדם, ללא צורך בהרשאת כניסה, וכל ההודעות המתקבלות בו הינן ברשות הרבים.
- ב. העזרה מוגבלת להתערבות ראשונית, שיכולה להתבטא בתמיכה רגשית, בעידוד, בחשיבה משותפת על דרכי התמודדות עם הבעיות, במתן מידע ובהפניה לשירותים מקצועיים, תוך הימנעות מהתערבויות בעלות אופי טיפולי מתמשך.
- ג. התקשורת בפורום הינה פומבית וקבוצתית, ולכן כל אחד יכול לקרוא את ההודעות והתגובות עליהן ולהשתתף באופן פעיל. משמעותו של מאפיין זה היא שיכולה להתפתח שרשרת של תגובות של כמה וכמה אנשים על הודעת מצוקה שאדם משאיר בפורום, ובכל תגובה נתונה יש אפשרות להגיב לא רק על ההודעה המקורית, אלא גם על תגובות קודמות עליה.
- ד. זמינות השירות של הפורום אינה מוגבלת לא בזמן ולא במקום.
- ה. המענה לפניית יכול להינתן על ידי תורני ער"ן וכן על ידי משתתפים אחרים בפורום. תגובותיהם של תורני ער"ן ניתנות לזיהוי באמצעות שם משתמש (קוד) מיוחד לתורנים. המשתתפים האחרים מציגים את עצמם באמצעות קוד שהם בוחרים, ואין כל אפשרות לדעת פרטים אישיים שלהם מעבר למה שהם עצמם מציינים בתגובה.
- ו. התקשורת מתנהלת רק באמצעות השפה הכתובה.
- ז. מרכיב הזמן – הדיאלוג מתנהל על פני רצף של זמן, אבל התגובות בכל שלב בשרשור אינן מיידיות, מה שמשחרר את המגיב מן הלחץ להגיב באופן מידי, ומאפשר לו חשיבה ושיקול דעת לפני שיגור התגובה.
- ח. העזרה המוצעת לפונים הינה בעלת אופי ייעוצי, ולא טיפולי, ותואמת את ההגדרות המקובלות בתחום. סטדמן (Stedman, 1995) מגדיר ייעוץ כ"פעילות ויחסיים מקצועיים שבהם אדם אחד משתדל לעזור לאדם אחר להבין ולפתור את בעיות ההסתגלות שלו או שלה, באמצעות השאת עצה, חיווי דעה או מתן הדרכה שמטרתן להנחות את שיפוטו והתנהגותו של האחר".

תיאור וניתוח של ההודעות בפורום

ניתן לחלק את ההודעות המתקבלות בפורום ליחידות תקשורת רחבות יותר, כאשר כל יחידה מורכבת מההודעה המקורית ומכל ההודעות שהתקבלו בתגובה עליה, כולל הודעות שהתקבלו בתגובה על תגובות. להלן תוצג ההודעה המקורית והשרשור שהתפתח בעקבותיה. להודעה המקורית התקבלו שש תגובות, ארבע מהן על ידי תורני ער"ן ושתי תגובות על ידי משתתפים בפורום. ההודעות והתגובות מובאות במלואן, ללא שינויים. לאחר כל הודעה וכל תגובה יוצג הניתוח שלהן.

הודעה ראשונה של הנער – הצגת הבעיה: הדרך היחידה להשתחרר ממלתעות החיים

אני לא יודע איך להתמודד עם הבעיות שיש לי, אז הדבר היחיד שיכולתי לעשות הוא לשחרר לחץ ופשוט לכתוב הכול במקום אחד. אני לא מצפה שמישהו יגלה עניין בהודעה הזו, אבל אני עושה את זה כי זה המקום היחיד בו אני יכול לדבר על הכול באלמוניות.

אני נער בן 15, אני מסתדר טוב עם החברים שלי, יש לי די הרבה חברים ויש לי גם חברה. אבל עדיין לא מצליח למצוא את המקום שלי בעולם. אני לא מבין למה?

יש לי חברים טובים, ציונים טובים כעיקרון יש לי כל מה שבן אדם יכול לרצות בגיל כזה. אבל עדיין משהו חסר. אני לא יודע מה בדיוק, אבל מה שאני כן יודע זה שבזמן האחרון יש לי מחשבות על התאבדות, אני לא מבין את זה. אבל לפני כמה ימים שמעתי בחדשות שזו תופעה די שכיחה בישראל. (התאבדויות של בני נוער). ברגע ששמעתי את זה, מייד התחברתי לרעיון וזה בערך מה שאני חושב עליו בזמן האחרון. לפני כמה ימים טיילתי ופתאום ראיתי משאית משום מה הרגשתי את הצורך לקפוץ לכביש ופשוט לתת למכונית לפגוע בי. אולי עצם זה שהיו איתי עוד אנשים מנע ממני את ביצועו של רעיוני, אבל עדיין מאז המקרה אני כל הזמן חושב על דרכים לעשות את זה. אני יודע שכתבתי שיש לי חברים ואני יודע שאחסר להם אם אני יעשה את זה, אבל לכמה זמן?

אנחנו עדיין צעירים ואני בטח לא כזה חשוב להם בשלב זה בחיים שלהם, ומה עם חברה שלי? האם אני אחסר לה? אני יודע שהיא אוהבת אותי מאד ואני אוהב אותה גם, אבל האם זה מספיק? תמיד שומעים שאהבה לא תמיד מספיקה אז כנראה אין משהו ממשי שצריך להשאיר אותי פה. אחרי הכול, העולם ימשיך לנוע גם אם אני לא אהיה בו. אז מה זה חשוב אם אני אמות או אחיה, בסופו של דבר כולם מתים, אז מה זה משנה אם אני אמות קצת יותר מוקדם ממה שהייתי צריך?!

אני יודע שמי שיקרא את זה יחשוב: "מה, הוא מטורף? מה הוא חושב בכלל על דבר כזה בגיל כזה צעיר, כול החיים לפניו". אני יודע שככה זה נראה, אבל תאמינו לי זה לא כך, אני רואה את החיים באור קצת שונה מאחרים, אני חושב שהחיים זה רק שלב והמוות עוד שלב, אני לא מאמין בחיים שאחרי המוות בכלל

אני מאמין שהחיים תמיד צריכים להיפסק מתישהו. אז נגיד ואני לא מרגיש נוח עכשיו. למה שאני לא אקדים את זמני לעבור לשלב הבא? אחרי הכול, כל החברים שלי יצטרפו אלי מתישהו, אז זה ממש לא חשוב מתי אני ימות.

אני לא מצפה ממישהו להבין אותי, אבל אני מבקש שתחשבו על מה שכתבתי ותנסו להבין אותי ואת ראות עיני, אני בטוח שתבינו אותי ואולי זה ייתן זווית ראייה קצת שונה על החיים ועל מקומו של כל אחד, במקום הזה שאנחנו קוראים לו "כדור הארץ".

פניות ההתאבדות שמתקבלות בער"ן שונות מאוד זו מזו הן בתוכן והן בצורת הביטוי, אבל כוללות ברוב המקרים ביטויים של כאב נפשי בלתי-נסבל שצמח מתוך אירועים שבהם התנסו הפונים. שניידמן (Shneidman, 1996) תיאר כאב נפשי זה כחוליה מקשרת בין דיכאון לבין התאבדות. אור-בך (2000) טוען שכאב נפשי בלתי-נסבל מתפתח כאשר האדם חש מתוסכל עקב אי-מימוש של צורך מרכזי, וכי תהליך כזה עלול להוביל להחלטה על התאבדות. מנקודת מבטו של מקבל הפנייה – תורן ער"ן במקרה שלפנינו – עוצמת הכאב מעניקה לפנייה את מימד הדחיפות, ומהווה תשתית רגשית שדרכה הוא מתחבר לעולמו הפנימי של הפונה בשלב הפותח של השיחה.

ההודעה של הנער שהובאה לעיל חורגת מהדפוס השכיח של פניות אובדניות. מצד אחד, קשה למצוא בה עדויות ישירות לכאב נפשי בלתי-נסבל. הנער מייחס את כוונתו לשים קץ לחייו לתהיות פילוסופיות בדבר מקומו בעולם ובדבר חשיבותם של המקורות המעניקים בדרך כלל משמעות לחיים, כגון חברים ואהבה. מצד אחר, הוא מתאר את עצמו כמי שמחובר להווייה של התאבדות, כמי שנלכד כמעט ברשתה. הכותרת שנתן להודעה מספקת אף היא רמז ברור לתחושת המלכוד הנוראית שהוא נתון בה: הוא רואה את החיים כמלתעות שהיה רוצה להשתחרר מאחיזתם. יתרה מזו, רק נוכחותם של אחרים הפרידה בינו לבין קפיצה אל מתחת לגלגליה של מכונת.

הבדל נוסף בין ההודעה הנוכחית לבין ההודעות האופייניות בפניות לער"ן קשור לציפייה לעזרה. ברוב המקרים התורנים של ער"ן מזהים זעקה לעזרה היוצאת מן הפונה ומכוונת אליהם. בפנייה הנוכחית המרכיב התקשורתי מסובך יותר. בפתח ההודעה הנער מצהיר כי הוא אינו מצפה שמישהו יגלה עניין בהודעה. הוא מנצל למעשה את הבמה שהפורום של ער"ן מספק כדי להשתחרר מהלחץ שהוא נתון בו, ומשתף את המשתתפים במחשבותיו. בפסקה המסיימת של ההודעה חל מפנה בתחילת הפסקה האחרונה הוא מצהיר אומנם "אני לא מצפה ממישהו להבין אותי", אך בהמשך אותו משפט הוא כותב "אני בטוח שתבינו אותי". יתרה מזו, הוא מרחיב את הפנייה מהמישור הרגשי למישור נוסף של שינוי קוגניטיבי: "אולי זה ייתן זווית ראייה קצת שונה על החיים".

תגובה ראשונה (תורנית ער"ן): משמעות החיים

לא, אתה לא מטורף. אתה רק בחור מאד רגיש, אולי יותר מבני גילי, המחפש משמעות לחייו. בחור המחפש משהו, בודק דברים, עד כדי קיצוניות. אולי גם יותר מידי טוב לך ואתה מחפש למתוח את החבל עד תום ולבדוק מה יקרה.

ובכן – כלום לא יקרה – אתה תבזבז הזדמנות שניתנה לך והיא חייב. ההזדמנות לעשות משהו חיובי בחיים האלה. נכון, אהבה לא מספיקה אם כי רבים היו מוכנים להתחלף איתך גם מבחינה חברתית וגם מבחינת ההצלחה שיש לך עם חברה שאתם אוהבים. לו היית קצת יותר מבוגר הייתי ממליצה לך לקרוא את הספר "האדם מחפש משמעות" של הסופר – פסיכולוג ויקטור פרנקל. אתה יכול לקרוא אם כי אני חוששת שיהיו דברים קשים לך. אך ויקטור פרנקל בדק מה נתן לאנשים כוח בזמן השואה, לבחור בחיים למרות כל מה שקרה – ולא להתאבד. אני לא אכתוב לך מה נתן להם את הכוח, את זה אולי בכל זאת תקרא לבד, אך זכור שאנשים במצבים קשים ביותר לא התאבדו וחפשו משמעות לחייהם. גם אתה יכול. תחשוב לא רק אם החברים או החברה יזכרו אותך. תחשוב לא רק מה זה יעשה להוריך, לכל המשפחה – שתתקשה להבין מדוע עשית זאת. אך תחשוב מה אתה עושה לעצמך! במקום לנסות לקפוץ לפני מכונית תחפש דרכים לתת משהו משמעותי לחיים: לעזור לילדים פגועים שאין להם חיי חברה, להתנדב בבתי חולים או מד"א, לחלק מזון לקשישים ויש עוד המון מסגרות הזקוקות נואשות לאנשים רגישים וטובים. נכון – כולנו נמות. השאלה מה אנחנו עושים עם עצמנו עד אז.

אילו אסטרטגיות ניתן לזהות בתגובה?

אמפתיה – המגיבה פותחת את תגובתה במילים "אתה לא מטורף. אתה רק בחור מאד רגיש, אולי יותר מבני גילו, המחפש משמעות לחייו". בניגוד לחששו של הפונה, שיתפסו את דבריו כנובעים מטירוף, המגיבה מקשרת אותם למקום שונה לחלוטין, מקום של רגישות וסקרנות. יש כאן לא רק אמפתיה במובן של חיבור לרגשות הפונה, אלא גם הסטת המשמעות שנתן הנער למחשבותיו, והעמדתן בפרספקטיבה של נורמליות, תוך הדגשת רגישותו הרבה יחסית לבני גילו.

שכנוע – התורנית מגייסת טיעונים במטרה להניע את הפונה לשנות את עמדתו ביחס להתאבדות. נימוק אחד הוא ההשלכה של ההתאבדות על האנשים היקרים לנער – "תחשוב... מה זה יעשה להוריך, לכל המשפחה – שתתקשה להבין מדוע עשית זאת". טיעון זה הינו מן השכיחים במאגר האמצעים שהסביבה, הן המקצועית והן הלא-מקצועית, מפעילה במאמציה למנוע אדם שמאיים להתאבד מלממש את איומו. מבחינה תיאורטית, יעילותו של טיעון זה שנויה במחלוקת. מצד אחד, זוהי תגובה שיפוטית שמאשימה את האדם בגרימת סבל לאנשים קרובים לו. לנוכח המצוקה החריפה שהאדם המאיים להתאבד נתון בה, ולנוכח תחושתו שהסביבה היא שצריכה להעניק לו תמיכה, הבנה והכלה, תגובה שיפוטית כזו עלולה לגרום עלבון, זעם ואובדן אמון של המאיים בהתאבדות. מצד אחר, ידוע – ממכתבי התאבדות, למשל – שאובדן הקשר עם האנשים המשמעותיים הינו אחד הכוחות הפועלים נגד ההחלטה להתאבד. במכתבי התאבדות רבים יש מודעות לסבל ולכאב שייגרם לאנשים הקרובים, ואף בקשת סליחה על המעשה. לפיכך תזכורת בדבר הסבל שההתאבדות עלולה לגרום לסביבה עשויה להיות יעילה בכך שתחזק את הכוחות התומכים בבחירה בחיים. בהמשך ההתכתבות אין התייחסות מפורשת של הנער לטיעון זה, ולכן קשה לדעת כיצד הוא השפיע עליו.

נימוק נוסף שהמגיבה משתמשת בו במאמציה לשכנע את הפונה הוא "[אל] תבזבז הזדמנות שניתנה לך והיא החיים". מובלעת כאן ההנחה שהחיים מהווים הזדמנות שאסור לבזבז אותה, והנחה זאת משקפת כמובן את תפיסתה של התורנית. לטיעון זה יש התייחסות מפורשת בתגובה של הנער, כפי שנראה בהמשך.

נקודת מבט פילוסופית – הנער מציג את מחשבותיו על התאבדות כנובעות מהרהורים פילוסופיים בדבר האבסורד שבחיים. המגיבה מתייחסת גם לנקודת המבט הזאת, ומציגה עמדה שעולה בקנה אחד עם הרעיונות המרכזיים של הגישה האקזיסטנציאליסטית. היא מדברת על חיפוש אחר משמעות כדרך שתסייע לבחור בחיים, גם אם המציאות אבסורדית. נקודת המבט הפילוסופית הינה מרכזית בתגובתה, ושזורה גם באסטרטגיות האחרות שהיא משתמשת בהן. בחירתה של התורנית להגיב בהצגת טיעונים פילוסופיים נראית מובנת מאליה כמעט על רקע האופי הפילוסופי של תוכן הפנייה, אשר "מזמין" התייחסות במישור זה. סביר להניח שהתייחסות במישור הפילוסופי תעניין את הנער ותוביל אולי להמשכת הקשר איתו.

עצות מעשיות – עיון בתגובה מלמד כי התורנית אינה מגבילה את עצמה לדיון עקרוני בתפיסת האבסורד ובהתמודדות עימה, אלא מתרגמת את הטיעון העקרוני לעצות מעשיות – "תחפש דרכים לתת משהו משמעותי לחיים: לעזור לילדים פגועים שאין להם חיי חברה, להתנדב בבתי חולים... לחלק מזון לקשישים". נראה בהמשך כיצד הוא הגיב.

תגובה שנייה (משתתפת בפרום): אולי מצאת את הפתרון בעצמך

קראתי את מה שכתבת... והאמת ראיתי משהו הרבה יותר בוגר... אתה בן 15 ויש לך ראייה מאד שונה על החיים מרוב בני גילך.

אני חושבת שיש לך הרבה סיבות טובות להיות מאושר. בעולם שלנו החיים לא קלים, אנשים מבקרים אותנו מתוך התגוננות עצמית, ולך יש כל כך הרבה אנשים שאוהבים אותך. עצם העובדה שאתה לא התאבדת עד כה כי ראית עד כמה אתה חשוב בעיני הסביבה שלך ועד כמה תחסר להם. אולי זו תקופה שתחלוף, אולי אתה פשוט צריך לשבת עם עצמך ולראות את כל ה"מתנות" שאלוקים נתן לך ולהבין שיש לך הרבה יותר טעם לחיים מלזרוק אותם בגיל כל כך צעיר. אשמח לשמוע ממך.

אילו אסטרטגיות ניתן לזהות בתגובה?

אמפתיה – המגיבה פותחת את תגובתה על הודעתו של הנער בשיפוט עם גוון מחמיא: אתה בוגר, אתה מיוחד ושונה. סביר להניח שהנער אכן מרגיש את עצמו שונה ומיוחד בתפיסת העולם שהציג, והמסר ששלחה אליו המגיבה עשוי להתחבר לתחושה הזאת. גם ההתייחסות אל תפיסתו כמעידה על גישה בוגרת עשויה להיות בעלת משמעות אמפתית, לנוכח המשמעות החיובית של גישה בוגרת בהקשר של בריאות נפשית. למיקום התגובה האמפתית בתחילת השיחה יש חשיבות מיוחדת

מבחינת השפעתה האפשרית על הנער. ניתן ללמוד מהודעתו כי הוא מצפה שהיא תעורר תדהמה – "אני יודע שמי שיקרא את זה יחשוב: 'מה, הוא מטורף?'" – אך במקום זה הוא זוכה בתגובה מקבלת ואף מחמיאה. יכול להתרחש כאן תהליך של הלם חיובי, שיחליף את החשש הראשוני בתחושה של אמון, שתיצור בסיס לבחינה בוגרת ומציאותית של המשך ההודעה.

שכנוע – לאחר הריכוך הרגשי, באמצעות האמפתיה, המגיבה מנסה לשכנע את הנער לדבוק בחיים. היא פותחת אומנם ואומרת שיש לו הרבה סיבות טובות להמשיך לחיות, אך מתמקדת בסיבה אחת – האהבה שהוא מקבל מהסביבה. מעניין מאוד המשפט שבו היא מסבירה לנער מדוע הוא ממשיך לחיות למרות המחשבות על אפסיותם של החיים – "עצם העובדה שאתה לא התאבדת עד כה כי ראית עד כמה אתה חשוב בעיני הסביבה". בתגובה זו מובלעת הטענה שהנער ממשיך לחיות מתוך בחירה. אמירת הדברים בצורה מפורשת עשויה להוביל את הנער לעמדה מודעת של בחירה בחיים. הטענה בדבר הבחירה בחיים למרות האבסורד הטבוע בעצם מהותם משמשת גם את אלבר קמי להסברת העובדה שרוב האנשים אינם מתאבדים.

ההיבט הפילוסופי – היבט זה נעשה מפורש יותר בהמשך התגובה, כאשר המגיבה מציעה לנער לראות את החיים כאוסף של מתנות שניתנו לו ולפענח את טעם החיים הטמון בהן לגביו.

עידוד – ניתן לזהות ניצן של עידוד בתגובה, אף אם שולי מאוד, באמירה "אולי זו תקופה שתחלוף".

הזמנה להמשכת הדיאלוג – "אשמח לשמוע ממך". אף שברור כי אין כל מניעה להמשיך את הדיאלוג, מעצם טבעו של הפורום באינטרנט, יש במשפט זה משום הזמנה מפורשת, הבעה של אכפתיות מצד המגיבה, אשר עשויה להיות משמעותית בהחלטה של הנער להמשיך בדיאלוג.

הודעת-תגובה של הנער: החיים, האם הם כאלה חשובים?

קראתי את התגובות שכתבתם, בשתי ההודעות כתבו שהמתנה של החיים זו המתנה הכי גדולה שאפשר לקבל. כעיקרון אני מסכים. אבל מה אם אני לא מרוצה מהמתנה שניתנה לי?

אני מסכים שהחיים שלי בסדר גמור עכשיו אין לי בעיות רציניות או משהו כזה. אבל עדיין מה אני בעצם עושה עם החיים שלי? אני חי בעולם הזה אבל אני לא תורם דבר להתקדמותו. אני כאדם יחיד, לא יכול להשפיע על משהו חשוב, אז למה לי להיות חלק ממשהו שמשפיע עלי אבל אני לא יכול להשפיע עליו? אני אדם שרוצה להשפיע כמה שיותר, כי אני מאמין שאני יכול להשפיע לטובה, אבל על זה אני לא יכול להשפיע.

אז מה טוב שאני חי? אם כל מה שאני עושה אני עושה רק לעצמי? ולא תורם משהו מעצמי למישהו אחר, או משפיע על מהלך הדברים שקורים סביבי.

הנער פותח את תגובתו בהצהרה כי הוא אינו שותף לקביעתן של שתי המגיבות בנוגע לחיים – הוא אינו מרוצה מהמתנה שניתנה לו. סירובו לראות בחיים מתנה יקרה מערער את מאמצי השכנוע שהפעילו המגיבות, אשר הניחו כי הנער שותף לתפיסתן שהחיים הינם מתנה יקרה. פער זה בין התפיסות הבסיסיות בנוגע לחיים ומשמעותם היה עלול להביא לידי סיומו של הדיאלוג כבר בשלביו הראשונים, ללא כל תוצאות. אולם בהמשך תגובתו של הנער ניתן לזהות כיוון להמשכת הדיאלוג: הוא מקשר את חוסר המשמעות של החיים מבחינתו לאי-יכולתו להשפיע על משהו חשוב. יש כאן התפתחות ביחס להודעה הראשונה, שבה הציג הנער את תפיסת האבסורד שלו באורח כוללני מאוד – "אז מה זה חשוב אם אני אמות או אחיה, בסופו של דבר כולם מתים, אז מה זה משנה אם אני אמות קצת יותר מוקדם ממה שהייתי צריך?!" כאן הוא מתמקד בהיבט מסוים אשר מוביל את התחושה הזו – "אם כל מה שאני עושה אני עושה רק לעצמי", ולא תורם משהו מעצמי למישהו אחר". ההתמקדות הזאת מעניקה למגיבים נקודת אחיזה, ומאפשרת לכוון אליה את הדיאלוג, ואולי גם להפוך אותו לפורה יותר.

תגובה שלישית (תורן ער"ן): חשובים? לא יודע, אבל מעניינים!

מה אתה בעצם עושה עם החיים שלך? אני לא יודע. את זה, רק אתה תוכל לדעת, ואתה עוד קצת צעיר בשביל להחליט. אולי כן תתרום משהו להתקדמות העולם, ואולי כן תשפיע על משהו חשוב. רוב האנשים לא מגיעים לזה, אבל יש כאלו שכן – שמנהלים מדינות, שממציאים דברים, שתורמים רעיון חשוב או ידע חדש. אם באמת אתה רוצה להשפיע יש לך עוד הרבה עבודה, אבל זה לא בלתי אפשרי ואולי תגיע בסוף להבנה שאפשר להשפיע גם בדברים הקטנים. בעזרה לאנשים אחרים כמו שהציעו לך, ביצירה של דברים חדשים בעבודה, בחינוך של אחרים – יש אלף ואחת דרכים להשפיע גם אם אתה לא מנהיג לאומי...

תראה, אתה בחור בן 15, באמת בוגר לגילך, אבל בעצם אתה עסוק במחשבות שאופייניות מאד לגיל שלך. נער בן 15 שחושב על משמעות החיים ומקומו בהם – זה בכלל לא מטורף כמו שאתה חושב, וגם לא קשור לזה שבסך הכול טוב לך בחיים. אז אולי המחשבות שלך קצת מרחיקות לכת ואולי החברים שלך לא בדיוק עוסקים בדברים האלה וזה נראה לך "לא בסדר" שיש לך מחשבות כאלו, אבל תאמין לי – אתה לא הראשון, ובטח לא האחרון. כל אחד חי עם מה שמטריד אותו וכל אחד צריך לפתור את הבעיות האלו בעצמו. היו באמת כבר כאלו בגילך וגם מבוגרים ממך שהסתבכו עם עצמם כל כך והתאבדו. וזה עצוב. זה עצוב כי באמת יש מסביבך חברים ומשפחה שאוהבים אותך ורוצים שתישאר לידם עוד הרבה זמן. ועד כמה שזה נראה לך מוזר, דווקא המוות שלך ישפיע על החיים שלהם – ישנה אותם מאד לרעה...

ויש לי טיפ קטן בשבילך – המחשבות "הפילוסופיות" האלו שלך הן חיידק. חיידק "טוב", אבל כזה שמציק כל הזמן. מי שלא "חולה" בזה לא מבין מה הבעיה בכלל – חיים וזהו!. אבל מי ש"חולה" לא מבין איך אפשר לא להבין עד הסוף. במקום להיכנע לחיידק הזה ולתת לו לנקר בך בלי סוף, תתחיל לקרוא

(הנה, כבר הציעו לך משהו...), תדבר עם אנשים שאתה חושב שאפשר לדבר איתם על המחשבות האלו, תחשוב איזה דברים מעניינים אתה יכול לעשות עם החיים שלך...
החיים מאד מעניינים!!

אילו אסטרטגיות ניתן לזהות בתגובה?

לגיטימציה למחשבות על אודות טעם החיים – בדומה לתגובות קודמות, גם התגובה הזאת משדרת לנער לגיטימציה לגבי עצם העיסוק במחשבות על המוות והאבסורד שבחיים. כזכור, מהודעתו הראשונה של הנער השתמע כי הוא רואה בעיסוק במחשבות אלה עדות להתנהגות חריגה עד כדי טירוף. ייתכן שהנער לא הרבה לשתף אחרים במחשבותיו ואינו יודע עד כמה הן שכיחות בעולמם של מתבגרים. הדימוי העצמי שלו, כחריג עד כדי טירוף, עלול להתחבר עם תוכן המחשבות על האבסורד שבחיים ולהעצים את האמונה שהתאבדות הינה צעד נכון. לפיכך יש חשיבות ללגיטימציה שניתנת לו בתגובה: "נער בן 15 שחושב על משמעות החיים ומקומו בהם – זה בכלל לא מטורף כמו שאתה חושב".

הרחבת משמעות – העונה מכוון את חלקה הראשון של תגובתו לבעיה שבה התמקד הנער בהודעתו האחרונה – חוסר היכולת להשפיע על הסביבה שבה הוא חי. מדבריו של הנער ניתן להבין כי השפעה על העולם מקבלת אצלו משמעות מיתית כמעט, וכי הוא אינו רואה את עצמו מסוגל להשיג יעד כזה. הפער בין הפנטזיה של הנער בנוגע לאופייה של ההשפעה לבין היכולת המוגבלת שמכתיבה המציאות שלו יוצר אצלו את תחושת האבסורד שבחיים. התגובה מרחיבה את המשמעות האפשרית של השפעה על העולם, ופורשת טווח רחב יותר ומאפשר יותר מזה שהנער רואה לנגד עיניו. מסר כזה מתחבר ללבטים הספציפיים של הנער, ולכן סביר להניח שהוא יקרא אותו בעיון. נוסף על כך מוצע לנער כיוון מחשבה שעשוי לפתור את הבעיה שמעיקה עליו, לפחות ברמה הרעיונית.

גישה פרדוקסלית – השימוש במונח "חיידק טוב" עשוי להשפיע באופן פרדוקסלי על המשמעות שהנער מייחס להתלבטות שלו. במקום לראות אותה כעדות לטירוף, שעלולה להוביל להתאבדות, הוא מציע לו להתייחס אליה כאל מקור עוצמה להתמודדות יעילה עם המצב.

שינוי משמעות – אחרי שהנער קיבל לגיטימציה למחשבות על אודות טעם החיים, מוצע לו כיוון נוסף בתחום הקוגניטיבי, והוא שינוי המשמעות של מחשבות אלה. במקום לראות בהן מקור לחיבוטי נפש, עדות לחוסר איזון נפשי, מוצע לראות בהן נכס, עדות לחוזק נפשי: "מי שלא 'חולה' בזה לא מבין מה הבעיה בכלל – חיים וזהו". יתרה מזו, הוא מדרבן את הנער להשתמש במחשבות הפילוסופיות שלו כמקור ללמידה ולהרחבת הדעת, שעשויות להוביל בסופו של דבר לגילוי טעם החיים. מעניין לציין שזה בדיוק התהליך שאותו התחיל הנער בהודעה הראשונה שהשאיר בפורום: "אני מבקש שתחשבו על מה שכתבתי... אולי זה ייתן זווית ראייה קצת שונה על החיים".

עצה מעשית – "תדבר עם אנשים שאתה חושב שאפשר לדבר איתם על המחשבות האלו".

הודעת-תגובה של הנער: דיברתי אבל זה לא ממש עזר

דיברתי על זה עם חברה שלי, אני חושב שהיא האדם היחיד שיכול להבין אותי והיא אולי האדם היחיד שנוח לי לדבר איתו. אבל זה לא ממש עזר, נכון דיברנו אבל בסופו של דבר היא אמרה לי שהיא זקוקה לי ואם אני יעשה את זה היא תעשה את זה גם, כי היא לא יכולה לחיות בלעדי.

עכשיו אני ממש לא יודע מה לעשות, אני עדיין חושב שזה הדבר הנכון לעשות בשבילי, אבל מצד שני אני לא יכול לעשות את זה, כי אם אני יעשה את זה היא גם תעשה את זה, ואני אוהב אותה יותר מדי בשביל לתת לה לעשות משהו כזה בגללי.

אז אני עדיין בדילמה.

בהודעת-התגובה של הנער ניתן לזהות שני חלקים. בחלקה הראשון הוא מתעלם מהחלק הראשון הארוך יותר של תגובת התורן, שבו העלה התורן מחשבות ורעיונות בנוגע ללבטים של הנער, ומתייחס דווקא לעצה המעשית שניתנה לו בסוף. הוא מציין שהוא דיבר עם חברתו אבל "זה לא ממש עזר". עם זה, בחלקה השני של הודעת-התגובה שלו הוא מציג את הדילמה שממשיכה להטרידו. הדילמה התחזקה בעקבות השיחה עם החברה, שבה התברר לו כי הוא חווה קשר רגשי משמעותי – "אני אוהב אותה יותר מדי בשביל לתת לה לעשות משהו כזה בגללי". הנער מסיים את הודעת-התגובה במשפט "אז אני עדיין בדילמה", הכתוב בשורה נפרדת. ניתן לראות במילים אלה הזמנה להמשכת הדיאלוג.

תגובה רביעית (משתתפת בפורום): למצוא טעם לחיים

אני חושבת שאתה מנסה בדרך עקיפה לבחון את הסביבה שלך... אתה רוצה לדעת שאוהבים אותך ושיפגעו אם תיקח צעד כל כך רציני. אתה בן 15, ויש לך עוד הרבה מה לתרום, תן לעצמך את ההזדמנות לנצל את היכולות שלך. אתה רוצה לשנות כבר מעכשיו? תתנדב ותעזור... זה יתן לך הרבה...

אתה יכול להתייעץ עם היועצת של בית הספר שלך, והיא תכוון אותך.

אל תוותר עד שלא הוכחת את עצמך בחיים!

אילו אסטרטגיות ניתן לזהות בתגובה?

פרשנות פסיכולוגית – המגיבה מציעה הסבר חלופי למחשבות ההתאבדות של הנער: הרצון לבדוק את מידת האהבה של הסביבה כלפיו, ולא לבטים פילוסופיים לגבי חיים ומוות.

עידוד וחיזוק אישיים – המגיבה מתייחסת ליכולות של הנער ומדרבנת אותו לא לוותר.

עצות מעשיות – המגיבה חוזרת על עצה שניתנה לנער באחת התגובות הקודמות: להתנדב ולעזור לזולת. כמו כן היא מציעה לו לפנות ליועצת בית הספר.

הודעת-תגובה של הנער: ממש לא, האדם הבודק גבולות לא יודע אותם

אני לא חושב שאני בודק את הסביבה שלי, הדבר האחרון שאני רוצה לעשות זה להכאיב למישהו דרך מותי. אבל כאמור, אני חושב שאני לא כזה חשוב שזה ישפיע ממש על החיים של מישהו, אז זה לא ממש תופס.

אני מנסה לחיות את הדרך שמתאימה לי, אבל כאמור אני לא יודע מה מתאים לי. אולי מה שהכי מתאים לי עדיין לא נגלה לפניי, בגלל זה אני שואל את השאלות האלה.

הנער פותח את הודעת-התגובה שלו בשלילת ההסבר שהציעה המגיבה האחרונה. הוא טוען כי הוא אינו זקוק לבדיקת היחס של הסביבה אליו דרך ההתאבדות. הוא מייחס עדיין את הלבטים לשאלת ההשפעה שלו על הסביבה. הוא חוזר ומשתף את הפרוסם בהתלבטות ובשאלות על משמעות החיים לגביו. עם זה, ניתן לזהות הפנמה מסוימת של מסרים שנכתבו לו קודם לכן בנושא – "אולי מה שהכי מתאים לי עדיין לא נגלה לפניי". הוא מסיים את הודעת-התגובה בציון העובדה שהוא ממשיך ושואל את השאלות.

תגובה חמישית (תורן ער"ן): שלום רב לך

אני קורא את דבריך, וקודם כל אני רוצה להודות לך שאתה משתף אותנו במועקות הסובבות אותך.

נראה לי שאתה צריך לברר לך כדבר ראשון האם התחושה הזאת של רצון להפסיק לחיות היא תחושה המלווה אותך הרבה שנים, או שהדבר הוא למעשה משבר שהופיע רק בזמן האחרון.

אם כך ואם כך, נדמה לי שיש טעם לגשת למישהו מקצועי (אם אתה תלמיד, אתה יכול לעשות זאת דרך היועצת בבית הספר) ולשמוע מה דעתה בעניין.

אני מאחל לך כל טוב ומקווה שאכן אתה במשבר זמני ותתמודד עם כך.

שלך נ.

אילו אסטרטגיות ניתן לזהות בתגובה?

אמפתיה – העונה פותח את התגובה בהתייחסות אמפתית לא רק בהקשר של המועקות שהנער מעלה, אלא גם בהקשר של עצם השיתוף בפורום.

הרחבת משמעות – המגיב מציע לנער היבט נוסף, שלא עלה בתגובות הקודמות. הוא מציע לו להתייחס למימד הזמן ולבדוק אם המשבר הינו זמני או מתמשך.

עצה מעשית – המגיב מציע פנייה לגורם מקצועי, דוגמת יועצת בית הספר.

התייחסות אישית – ניתן לזהות בתגובה כולה נימה אישית ואכפתית של המגיב.

תגובה שישית (תורן ער"ן): שבת שלום

אני מרגיש את הקשיים העולים מדבריך, וצדקת בכך שלא נשמיע לך קלישאות מקובלות. מצד שני חבל לי שזוהי התחושה שקיימת בך, ונראה לי שבכל זאת

כדאי להיוועץ עם פסיכולוג. אתה יכול לעשות זאת בצורה דיסקרטית, ואין בכך כל בושה. יש אנשים מקצועיים טובים שיוכלו לעזור לך להתמודד עם המצב ולחיות חיים מלאי הנאה. רבים האנשים (וגם אני בתוכם) שחשים מועקות בשלבים מסוימים בחייהם ונעזרים באנשי מקצוע.

ייתכן גם שאם תמצא אוזן קשבת לדבריך, ותדבר עם אנשים מסוימים שאינם מכירים אותך ואתה אינך מכיר אותם, הדבר יוכל לעודד אותך. יש בארץ תחנות רבות של ער"ן שמאוישות 24 שעות ביממה, ואולי בשיחה טלפונית עם תורנים אלה, תמצא יד תומכת. אתה יכול לחייג 1201 ולשוחח עם תורני ער"ן.

שבת שלום והרבה ברכות.

אילו אסטרטגיות ניתן לזהות בתגובה?

אמפתיה – העונה פותח את הודעתו בתגובה אמפתית, שיש בה גם הבנה למצוקה הרגשית של הנער ("אני מרגיש את הקשיים העולים מדבריך") וגם הבנה לגישה הלא-קונוונציונלית שלו ("צדקת בכך שלא נשמיע לך קלישאות מקובלות").

התייחסות אישית – התייחסות זאת מתבטאת בציון התגובה הרגשית של העונה לנוכח מצוקותיו של הנער: "חבל לי שזוהי התחושה שקיימת בך". נוסף על כך הוא מגייס את הניסיון האישי שלו בהתנסות עם קשיים ומועקות.

עצה מעשית – העונה מציע לנער פנייה לסיוע מקצועי כדי להתמודד עם המצוקות שהעלה. ההצעה כוללת מתן לגיטימציה לקבלת סיוע ממקור מקצועי, גם אם הוא אנונימי, והצגת שתי אפשרויות של מקורות סיוע – פסיכולוג או עזרה ראשונה נפשית בטלפון.

הודעת-תגובה של הנער: שבת שלום

תודה על מספר הטלפון, אני חושב שהתגובות בהחלט עזרו לי. אני עדיין לא יודע מה אני יעשה, אבל לפחות עכשיו יש לי נקודת מבט קצת שונה ממה שהייתה לי קודם.

אני כנראה יתקשר למספר של ער"ן, כי אני לא חושב שיהיה לי נוח לדבר על זה עם מישהו פנים אל פנים.

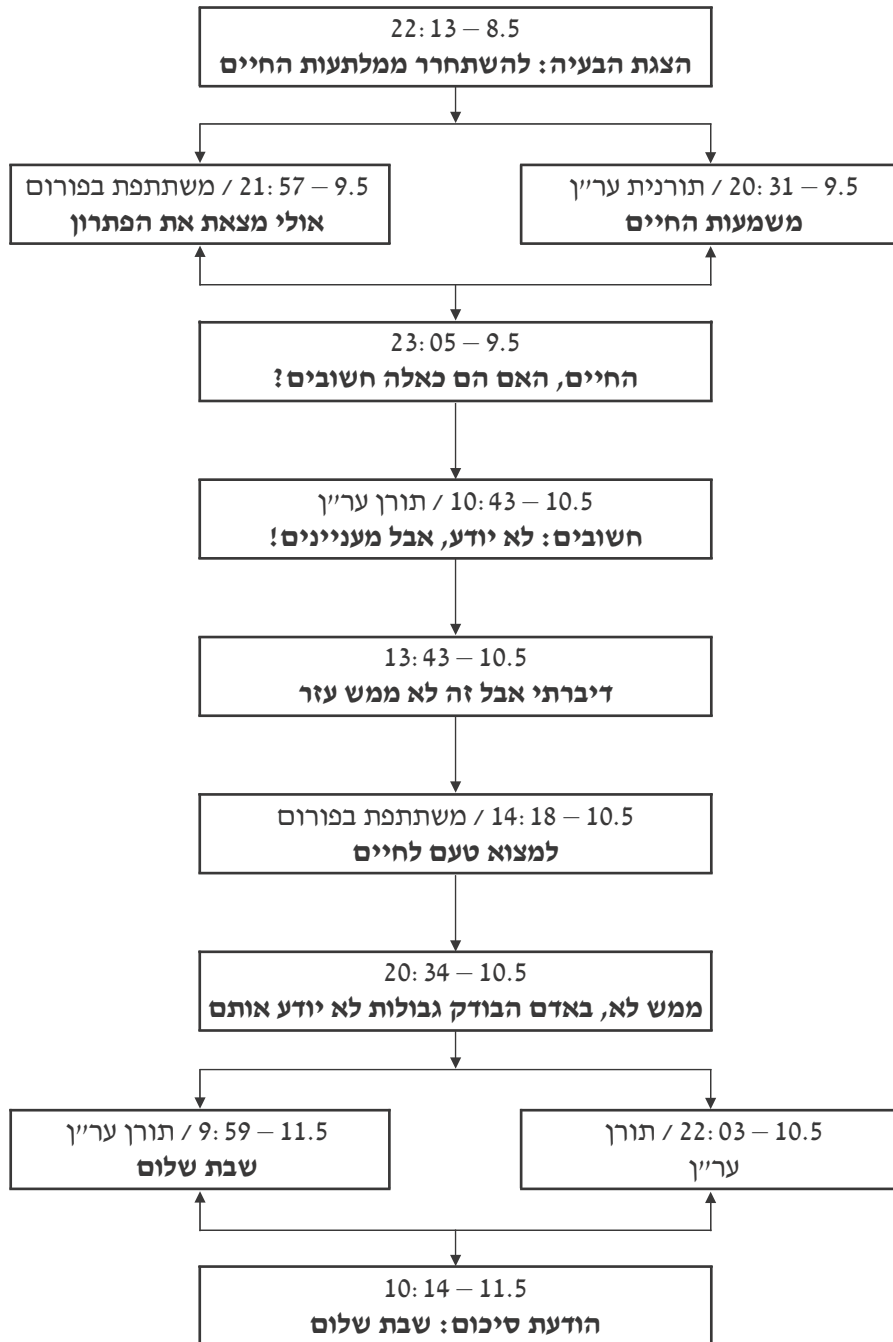
אז אני חושב שהמספר שנתת לי יעזור לי מאד!

תודה.

בתגובה הקצרה של הנער הוא סוגר את המעגל שהתחיל בו בהודעה הראשונה. הוא מעיד כי ההתנסות הקצרה בפורום עזרה לו בשתי דרכים: ראשית, היא נתנה לו נקודת מבט שונה מזאת שהייתה לו לפני כן; שנית, הוא מתכוון להמשיך בדיאלוג עם מקור חיצוני שמגיש עזרה נפשית, ומעדיף את הקשר האנונימי.

תיאור מלא של כל השלבים בתהליך השרשור מוצג בתרשים 1.

תרשים 1: תיאור גרפי של שרשרת ההודעות והתגובות



התרשים ממחיש את התכונות של הפורום המקוון אשר עשויות לקדם את יעילותה של ההתערבות בפניות אובדניות ובמצבים נוספים של משברים חריפים בקרב פונים לער"ן. התערבות בזמן משבר חייבת להיעשות בדחיפות כדי למנוע מעשה אובדני או הידרדרות במצבו של הפונה. כאשר מתקבלת שיחת חירום בקו הטלפוני של ער"ן, התורן חייב לפעול באופן מהיר ובתנאים של ספונטניות. קשה לו להתייעץ עם אחרים תוך כדי ההתערבות, קשה לו לתכנן את המהלכים הבאים ללא לחץ זמן וקשה לו לעשות בקרה על טעויות ולתקן אותן. התרשים מצביע על שני מאפיינים של תהליך ההתערבות בפורום: הוא היה קצר מבחינת טווח הזמן שבו הוא התרחש – החל ב-8.5 בערב עד ל-11.5 בשעות הבוקר; והוא התנהל בכמה שלבים, עם הפסקות קצרות ביניהם. השילוב של שני מאפיינים אלה מאפשר פעולה מהירה, מצד אחד, ותנאים של בקרה, מצד אחר. נראה לנו כי לא רק האפשרות האובייקטיבית לעשות הפסקות בתהליך תורמת להצלחת ההתערבות, אלא עצם הידיעה – הן של הפונה והן של המגיבים – בדבר האפשרות הזאת. להבדיל מהשירות הטלפוני של ער"ן, אשר מהווה יחידה עצמאית, בהתערבות המתנהלת בפורום גם הפונה וגם התורן מודעים לכך שאין הכרח להשלים את התייחסות הגומלין במפגש אחד, אלא ניתן לפרוש אותה. הידיעה הזאת עשויה לנטרל חלק מתחושת הדחיפות והבהלה, ולאפשר גישה אולטימטיבית פחות מצד הפונה וקור רוח מצד התורן.

ריבוי המשתתפים בהתייחסות הגומלין הינו מאפיין נוסף של ההתערבות בפורום שעשוי לקדם את הצלחתה. ראשית, משתתפים שונים מביאים נקודות מבט שונות ומשתמשים באסטרטגיות שונות של תגובה. בדרך זו סביר להניח שתימצא נקודת המבט ויימצאו האסטרטגיות שיתאימו לצרכיו הנפשיים של הפונה. שנית, סביר להניח שעצם ההתגייסות של קבוצה שלמה למען הפונה בונה מבחינתו סביבה רגשית תומכת ואכפתית. סביבה כזאת עשויה לשנות את המצוקה הרגשית החריפה של הפונה, להחליף את הבדידות והניכור בתחושה של השתייכות, ולהגביר את נכונותו להקשיב למסרים נוגדי התאבדות, שקודם לכן אולי חסם את עצמו מפניהם.

דיון

התבוננות על השינוי שחל בעמדתו של הנער בין תחילתו של השיח עם המשתתפים בפורום לבין סופו מאפשרת להעריך את הפנייה שלו לער"ן כיעילה. הוא לא פנה אומנם לפורום במצב של איום בהתאבדות, ויעילות ההתערבות לא התבטאה בהצלת חיים, כפי שקורה לא אחת בשיחות התאבדות שמתקבלות בער"ן (גילת וגיל, 1998; Lester & Brockop, 1976), אולם הנער הציג תפיסה ברורה מאוד של החיים כאבסורד, שיש בה פוטנציאל אובדני. הצגת התפיסה הזאת בפורום של עזרה ראשונה נפשית מעידה כנראה על צורך חזק לקיום דיאלוג על התפיסה והשלכותיה. צורך זה בא לידי ביטוי מפורש בציפיות של הנער בהודעתו הראשונה – "אולי זה ייתן זווית ראייה קצת שונה על החיים ועל מקומו של כל אחד". ניתן ללמוד מהרישא של דבריו כי מצד אחד הוא מרגיש חסר אונים עם המחשבות שמנקרות בו, ומצד אחר הוא לא שיתף בהן אחרים. סביר להניח שמצב כזה יוצר לחץ פסיכולוגי

בלתי-פוסק, ואכן הנער רואה בפנייתו לפרורם של ער"ן אמצעי לשחרור לחץ. אולם הציפייה שלו אינה מוגבלת למטרה זאת, ובהמשכה של ההודעה הראשונה הוא מצהיר על ציפייה נוספת, יומרנית קצת יותר, לקבל זווית ראייה שונה על החיים. הצהרה כזאת מעידה על פתיחות להקשיב לשותפים שלו לשיחה ונכונות לשקול את דבריהם ולבחון את התפיסה שהתגבשה אצלו. ניתן לזהות כאן נכונות, ואולי אף כמיהה, לדיאלוג עם שותף מתאים. בהודעה הסוגרת של הנער מתברר שהדיאלוג ענה על שני הצרכים: ראשית, הוא מעיד כי יצא מהשיח עם נקודת מבט קצת שונה מזו שהייתה לו קודם; ושנית, הוא מצהיר על כוונתו להמשיך בבירור לבטיו עם מקור עזרה חיצוני.

ניתן להתייחס לכמה גורמים שתרמו ליעילות השיחה. על פי מודלים תיאורטיים של ייעוץ, שלושת הגורמים המרכזיים בתהליך הסיוע הם: מאפיינים של הנועץ, כגון תכונות אישיות וגישות כלפי קבלת עזרה; מאפיינים של היועץ, כגון תכונות אישיות ואסטרטגיות של התערבות; ומאפיינים של הסביבה שבה מתרחש התהליך (Nadler, 1992).

עצם ההזדמנות שניתנה לנער (הנועץ) לנהל שיחה על לבטיו ומחשבותיו על אודות החיים ומקומו בהם מהווה אולי את הגורם הראשוני שמסביר את תוצאות השיחה. תהליך של מתן סיוע כרוך בהובלת נועצים להבנה טובה יותר של עצמם ושל העולם שבו הם חיים, על מנת שיהיו מסוגלים להתמודד טוב יותר עם בעיות (Carkhuff, 1973). שיתוף הפעולה של הנועץ הינו תנאי הכרחי לקידום התהליך. בשיח שנידון בעבודה זאת, הנער היה שותף פעיל לאורך כל התהליך, וגילה נכונות עמוקה בנסיונו להבין את הבעיה ולהתמודד איתה.

גורם נוסף שתרם ליעילות השיחה היה השימוש באסטרטגיות שהפעילו העונים בהתייחסותם להודעות של הנער. השילוב של התייחסות אמפתית (התמקדות ברגש) עם התייחסות קוגניטיבית (התמקדות בבעיה) עולה בקנה אחד עם החלוקה המוכרת של לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984). כל אחת מהאסטרטגיות האלה תורמת תובנות חשובות לעיצוב המלא של תהליך הסיוע שהוצע לנער. שני מישורי ההתייחסות האלה עונים על שני הצרכים המרכזיים של אנשים הנתונים במחשבות התאבדות. עומר ואליצור (Omer & Elitzur, 2001) מציינים שני מאפיינים פנומנולוגיים משותפים לאנשים החושבים על התאבדות: המאפיין הראשון הוא תחושת הבדידות והניתוק, הנובעת מן ההכרה שהסבל של המתאבד הינו ייחודי עד כדי כך שאיש לא יוכל להבינו; המאפיין השני של המתאבד הוא צמצום המרחב המנטלי שלו, אשר מתבטא בבלעדיות של התפיסות והאמונות שלו ביחס לעצמו ולחיים, תוך צמצום הפתיחות לתפיסות אחרות. ככל שהאדם נואש יותר כן המרחב המנטלי שלו מצומצם יותר. במקרה הנוכחי גילה הנער פתיחות להכניס למרחב המנטלי שלו תפיסות נוספות ולבחון אותן, אם כי הוא הציג תפיסה מגובשת למדי באשר למהותם האבסורדית של החיים. בתגובות העונים ניתן לזהות התייחסות לבדידות באמצעות הבנה למצבו הרגשי ומתן לגיטימציה לעצם ההתלבטות. סביר להניח שהאמפתיה הכשירה את הקרקע לעיון קוגניטיבי בתפיסות ובהצעות שהציגו המגיבים. בחירתם של חלק מהמגיבים לנהל

דיאלוג פילוסופי על טיבם ומשמעותם של החיים ענתה כנראה על ציפיותיו של הנער והתאימה לסגנון ההתייחסות שלו. המצוקות הפסיכולוגיות שבוטאו במפורש, או שהשתמעו (למשל, תחושת האין-אונות לנוכח חוסר היכולת להשפיע), הוצגו בהקשר של שיח פילוסופי. השילוב של גישה אמפתית עם גישה קוגניטיבית מודגם גם במודל שלושת השלבים במתן סיוע (Hill & O'Brien, 1999). על פי מודל זה, תהליך הסיוע מוביל את הנועץ, באמצעות חקר המצוקה, להבנה טובה יותר של הבעיה, ובעקבותיה לנקיטת פעולה וליצירת שינוי.

הסביבה שבה התנהלה התייחסות הגומלין השפיעה על יעילות התהליך בכמה דרכים. ראשית, היא אפשרה שמירה על אלמוניות מוחלטת, שענתה על הצורך של הפונה. אחת הסיבות שהוא לא ניהל עד כה דיאלוג כזה הייתה רתיעתו מפני שיחה פנים אל פנים. האפשרות הקיימת באינטרנט לשמור על אנונימיות מלאה כנראה תפקיד מרכזי בהחלטתו לפנות לעזרה. שנית, מרווחי הזמן בין התגובות העניקו גם לפונה וגם למגיבים מספיק זמן לחשוב על המסרים שקראו, להעריך את משמעותם ולתכנן את התגובה. שלישית, העובדה שכל התקשורת הייתה מתועדת בכתב באופן מלא מנעה עיוותים הנובעים מזכירה של שיחה בעל-פה, ואפשרה לעיין בה ללא הגבלה.

מאפיין נוסף של התקשורת בפורום, אשר השפיע ככל הנראה על התגובה של הפונה, הוא החשיפה למגוון של תגובות. ההודעות שהשאיר הנער בפורום זיכו אותו בשש תגובות מאנשים שונים, שהיה בהן מן המשותף ומן השונה. בכל התגובות ניתן לאתר מרכיב של אמפתיה וחיבור למורכבות הרגשית בעולמו הפנימי של הנער, אך כל אחת מהן מיקדה את הזרקור של תוכן התגובה להיבט שונה, והציעה לנער כיווני מחשבה ודרכי התמודדות שונים. המאפיין של ריבוי תגובות הינו ייחודי לערוץ של הפורום, שבו כל התקשורת חשופה לכל המשתתפים בפורום. לא רק הפונה קורא את התגובות הנשלחות אליו, אלא גם העונים יכולים לקרוא את התגובות של עמיתיהם ולהתייחס אליהם, ולעורר על ידי כך מעין רב-שיח, שכולו ממוקד בהודעת המצוקה של הפונה ומכוון לסייע לו. אומנם, גם בשירות הטלפוני של ער"ן הפונה זוכה בתגובות ממגוון של תורנים, אם הוא פונה כמה פעמים, אבל התורנים אינם מודעים לתגובות של עמיתיהם, ולכן ההשפעה של החשיפה למגוון תגובות הינה מוגבלת בהשוואה לפורום באינטרנט. הקשר של פונה אחד עם כמה תורנים בטלפון הינו אוסף של התייחסויות גומלין נפרדות, ואילו בפורום נוצר תהליך אחד שיש בו עקביות ולכידות (Weinberg et al., 1995). בפורום העונים מודעים לתגובות של האחרים, ולכן יכולים להתאים את תגובותיהם לתהליך שהתפתח לפני כן בין הפונה לבין העונים האחרים. כך, למשל, העונה האחרון הציע לנער להמשיך את הדיאלוג על לבטיו וקשייו עם מסייעים מקצועיים. הצעה מעין זו מתאימה לשלב הסוגר של תהליך מתן עזרה, והייתה עלולה לקטוע תהליך זה אילו הועלתה בשלבים מוקדמים יותר. העונה היה יכול לכוון תגובה זאת לעיתוי המתאים הודות לכך שהוא היה חשוף לכל התהליך מראשיתו. הפונה לעזרה בפורום יכול ליהנות ממינון מרוכז של תמיכה רגשית מכמה עונים, ותרומותיהם הייחודיות של כל העונים מצטרפות, הודות לחשיפה המוחלטת, לכלל תמונה לכידה אחת.

לתקשורת בפורום יש כמה חסרונות כערוץ לעזרה נפשית בכלל, ובמצבים של איום בהתאבדות בפרט. העובדה שהקשר עם הפונים מוגבל לשפה הכתובה מונעת מהעונים שימוש באמצעים לא-מילוליים, אשר ממלאים תפקיד חשוב בהערכת מצבו הנפשי של הפונה. לרמזים הלא-מילוליים, ובמיוחד לאינטונציה, יש תפקיד חשוב במיוחד בהערכת סכנה אובדנית בשיחות עם פונים בטלפון. אמצעי זה חסר בקשר המקוון, ולכן העונים נאלצים להתמודד עם רמה גבוהה יותר של עמימות, המקשה עליהם להחליט מתי לנקוט פעולה המכוונת להצלת חיים. מגבלה נוספת קשורה למאזן השליטה בין הפונה לבין העונה. הספרות המקצועית מציינת את תחושת השליטה של הפונה כתורמת לאטרקטיביות של הטלפון כערוץ ייעוצי (Rosenbaum & Calhoun, 1977). תחושה של שליטה אצל הפונה באה על חשבון השליטה של התורן, אשר עלול למצוא את עצמו ברגע אחד מנותק מהקשר עם הפונה וחסר אוניס לחלוטין בנוגע לחידושו. הקשר בפורום אינו בזמן אמת, אלא מקוטע בזמן, וההחלטה אם להמשיך אותו ולהגיב על דברי התורן תלויה באופן בלעדי בפונה. גם למגבלה זאת יש משמעות קיצונית יותר בשיחות אובדניות, כאשר איבוד הקשר עם הפונה עלול לקבל משמעות של כישלון בהצלת חיים. נוסף על כך יש לציין את חוסר השליטה של המתנדבים בתגובותיהם של משתתפים אחרים, שעלולות להיות לא-אמפתיות או תוקפניות. עם זה, במקרים קיצוניים תורני ער"ן יכולים למתן את ההשפעה של הודעה כזו באמצעות התייחסות ספציפית.

מחקרים על התפקיד שהאינטרנט ממלא בנושא של התאבדויות מראים שפונים, במיוחד צעירים, מרבים להשתמש בו כערוץ לתקשורת במצבי מצוקה ויאושו הכרוכים במחשבות התאבדות. נראה כי מגבלותיו של האינטרנט מפריעות למגישי העזרה יותר מאשר לזקוקים לה. הללו ימשיכו קרוב לוודאי להעמיד את אנשי המקצוע ואת העונים הלא-מקצועיים באינטרנט לפני אתגר לא פשוט של התמודדות עם איומים בהתאבדות. דרושים מחקרים נוספים בנושא זה על מנת לייעל את הכלים העומדים לרשות העוזרים במצבים אלה.

מקורות

- אור-בך, י' (1987). **ילדים שאינם רוצים לחיות**. אוניברסיטת בר-אילן.
 אור-בך, י' (2000). **כאב עד כלות**. תל אביב: שוקן.
 אפטר, א' ועופר, נ' (1998). **התאבדויות בקרב בני נוער**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
 אפטר, א' ופרוידנשטיין, א' (2001). **נוער על סף תהום – התאבדויות וניסיונות אובדניים בקרב בני נוער**. תל אביב: דיונון.
 ארהרד, ר' (1996). **התנהגות אובדנית של ילדים ובני נוער**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, שפ"י.
 ברק, ע' (2000). האינטרנט והתאבדויות: ביטוי נוסף לשתי הפנים של האינטרנט. **הייעוץ החינוכי, ט**, 111–128.
 ברק, ע' (2004). ייעוץ פסיכולוגי בעזרת האינטרנט: טכנולוגיה ונשמה בחברה משתנה. בתוך: א' קלינגמן ור' ארהרד (עורכים), **ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה** (ע' 367–390). תל אביב: רמות.

- ברק, עי ולביא, שי (1999). קבוצת תמיכה מקוונת: שיטה חדשה להתערבות ייעוצית. **הייעוץ החינוכי**, 8, 68–54.
- גילת, י (2003). **מאפייני פניות לער"ן בשנת 2003** (דו"ח מחקר). ער"ן.
- גילת, י (2004). **מאפייני פניות לפרום של ער"ן באינטרנט** (דו"ח מחקר). ער"ן.
- גילת, י וגיל, צ' (1998). איומים בהתאבדות ומחשבות התאבדות בפניות לער"ן. **הרפואה**, 134, 528–523.
- חן-גל, ש' ורביב, ע' (2001). "פסיכולוגיה ברשת": ייעוץ וטיפול פסיכולוגי באינטרנט. **הייעוץ החינוכי**, י, 171–152.
- טיאנו, ש' (עורך) (1997). **פסיכיאטריה של הילד והמתבגר** (ע' 136–119). תל אביב: דיונון.
- לצר, י, גילת, י וגולן, ג' (2003). מאפייני חיפוש עזרה בקרב פונים לער"ן הסובלים מהפרעות אכילה, **מגמות**, מב(3), 463–452.
- קלינגמן, א', רביב, ע' ושטיין, ב' (עורכים) (2000). **ילדים במצבי חירום ולחץ** (ע' 326–293). ירושלים: משרד החינוך.
- Carkhuff, R.R. (1973). *The art of helping: A guide for developing skills for parents teachers and counselors*. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press.
- Edwards, M.J., & Holden, R.R. (2003). Coping, meaning in life, and suicidal manifestations: Examining gender differences. *Journal of Clinical Psychology*, 59(10), 1133–1150.
- Endler, N.S., & Parker, J.D.A. (1990). State and trait anxiety, depression and coping styles. *Australian Journal of Psychology*, 42, 207–220.
- Frankl, V. (1967). *Psychotherapy and existentialism: Selected papers on logotherapy*. New York: Simon & Schuster.
- Fuse, T. (1994). Hopelessness: Anatomy of despair and suicide. Paper presented at the 13th conference of IFOTES, Jerusalem, 11–15 July.
- Hill, C.E., & O'Brien, K.M. (1999). *Helping skills: Facilitating, exploration, and action*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Huang, M.P., & Alessi, M.P. (1996). The Internet and the future of psychiatry. *American Journal of Psychiatry*, 153, 861–869.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lester, D., & Brockop, G.W. (1976). *Crisis intervention and counseling by telephone*. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas.
- Murphy, L.J. & Mitchell, D.L. (1998). When writing helps to heal: E-mail as therapy. *British Journal of Guidance and Counselling*, 26(1), 21–32.
- Nadler, A. (1992). Help seeking behavior: Psychological costs and instrumental benefits. In M.S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology* (pp. 290–311). Newbury Park, CA: Sage.

- Omer, H., & Elitzur, A. (2001). What would you say to the person on the roof? A suicide prevention text. *Suicide and Life Threatening Behavior, 31*, 129–139.
- Orbach, I., Bar-Joseph, H., & Dror, N. (1990). Styles of problem solving in suicidal individuals. *Suicide and Life Threatening Behavior, 20*, 56–64.
- Orbach, I., Milstein, I., Hareven, D., Epter, A., Tiano, S., & Elitzur, A. (1989). Multi-attitude suicide tendency scale for adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 3*(3), 398–404.
- Puskar, K., Hoover, C., & Miewald, C. (1992). Suicidal and non-suicidal coping methods of adolescents. *Perspectives in Psychiatric Care, 28*, 15–20.
- Reker, G.T. (2000). Theoretical perspectives, dimensions, and measurement of existential meaning. In G.T. Reker & K. Chamberlain (Eds.), *Exploring existential meaning: Optimizing human development across the life span* (pp. 39–55). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rosenbaum, A., & Calhoun, J.F. (1977). The use of telephone hotlines in crisis intervention: A review. *Journal of Community Psychology, 5*, 325–338.
- Shneidman, E.F. (1996). *The suicidal mind*. New York: Oxford University Press.
- Sproul, L., & Kiesler, S. (1995). Computers, networks and work. *Scientific American, 6*, 128–139.
- Stedman, T.L. (1995). *Stedman's Medical Dictionary*. Williams & Wilkins Publishing.
- Weinberg, N., Uken, J.S., Schmale, J., & Adamek, M. (1995). Therapeutic factors: Their presence in computer-mediated support group. *Social Work with Groups, 18*, 57–69.

שיח וירטואלי של חונכים וחניכים עם צרכים מיוחדים



ורדה שרוני

תקציר

מחקר זה עוסק בחונכות וירטואלית, באמצעות האינטרנט, של סטודנטים בוגרים עם מוגבלויות לתלמידים צעירים מהם עם מוגבלויות. אוכלוסיית המחקר כללה 10 חונכים סטודנטים בפועל או כאלה שכבר סיימו תואר ראשון. החניכים היו 23 תלמידים ו-13 תלמידות בבתי ספר לחינוך מיוחד. פעילות החונכות הווירטואלית נבדקה בשני ממדים: ניתוח השיח של החונכים בקבוצת דיון מיוחדת להם, ובדיקה של רמת שביעות הרצון של החונכים והחניכים. הממצאים מוכיחים שקשר החונכות הווירטואלית הינו משמעותי ותורם לחניכים ולחונכים גם יחד. ההיבט הווירטואלי חסך מהשותפים את הסטיגמה שיש במוגבלות. החונכים תפסו את תפקידם כאח בוגר שמטרתו לתמוך בחניך ברמה חברתית ורגשית. החניכים שיתפו את החונכים בתיאורים לגבי תרבות הפנאי שלהם ובהתלבטויותיהם האישיות – נושאים המדגישים את הנורמליות ביחסים בין החונך והחניך. שני השותפים מעידים על שביעות רצון כללית, על הנאה מהכתיבה, על חוויה חיובית של "כיף" ועל קשר ופתיחות אל הזולת. החניכים מדווחים גם על שיפור-מה בהיבטים פורמליים של כתיבה ופעילות במחשב. למרות שביעות הרצון הגבוהה יחסית, יש עדיין מקום לשיפורים בהיבט הטכנולוגי ובתחום של הדרכת החונכים.

מילות מפתח: חונכות וירטואלית, צרכים מיוחדים, תקשורת חונכים-חניכים, שביעות רצון מחונכות.

מבוא

מאמר זה מבוסס על פרויקט ראשוני מסוגו בארץ של חונכות וירטואלית של סטודנטים בוגרים עם מוגבלויות שונות לתלמידים ותלמידות צעירים עם מוגבלויות.¹

חונכות פנים אל פנים הינה תהליך ידוע ומוכר, אך לסטודנטים עם מוגבלויות פיזיות יש קושי להשתתף בחונכות כזו בשל קשיי ניידות ונגישות. לפיכך תוכנן פרויקט חונכות המבוסס על שימוש בטכנולוגיית המחשבים, אשר מאפשר לסטודנטים ולתלמידים עם מוגבלות ליצור תקשורת ביניהם ללא מגבלת זמן ומקום ותוך אפשרות שמירה על אנונימיות.

במאמר נחקרו הנושאים המרכזיים שעלו במהלך החונכות וכן מידת שביעות הרצון של החונכים והחניכים מהתהליך הווירטואלי.

סקירת ספרות

חונכות הינה תהליך שבו אנשים, בדרך כלל כאלה שאינם מקצועיים (non-professionals), מסייעים לאנשים אחרים באמצעות הוראה או הנחיה (Goodlad, 1998). מחקר זה עוסק בחונכות וירטואלית, באמצעות התכתבות דרך האינטרנט, של סטודנטים בוגרים עם מוגבלויות לתלמידים צעירים מהם עם מוגבלויות. הדיון התיאורטי יתמקד בהיבטים רלוונטיים מתוך כלל הספרות, הכוללת מגוון רחב מאוד של מודלים של חונכות.

אופנות החונכות

רוב סוגי החונכות המתוארים בספרות המחקרית הינם חונכות פנים אל פנים בהדגשים שונים: חונכות לימודית של סטודנטים במכללות לעמיתיהם (Falchikov, 1990); חונכות של סטודנטים לעמיתים עם מוגבלויות (Kowalsky & Fresko, 2002); חונכות של סטודנטים בוגרים לתלמידים (Topping, 1996) וכדומה. חונכות בלמידה מרחוק (distant learning) או באמצעות תווך מתוקשב הינה בחיתוליה עדיין (Topping, 1990). על אף ההתפשטות המהירה של השימוש באינטרנט, מחקרים מעטים בלבד בחנו בצורה אמפירית את השפעת השימוש בו על המשתמשים. חלק מהתיאורטיקאים טוענים כי התפשטות האינטרנט תפגע ביחסים הבין-אישיים ותקדם יחסים שטחיים ולא-אישיים, אשר בטווח הארוך עלולים לפגוע ביחסים ה"אמיתיים" וב"אני האמיתי" של האדם (Turkle, 1996). לעומתם, חוקרים אחרים מצביעים על האפשרויות הטמונות בטכנולוגיה זו להרחבת קשרים חברתיים ולהעשרתם באמצעות קהילות וירטואליות המאפשרות תמיכה חברתית ופיתוח קשרי חברות שאינם תלויים בזמן ובמקום (Mesch & Talmud, 2003).

1. הפרויקט נעשה במסגרת מטח – המרכז לטכנולוגיה חינוכית, במימונה של קרן פילנתרופית. ליוזמה זו תרם גם פרי"ח על ידי מתן מלגות אחדות לסטודנטים החונכים.

מחקרים אמפיריים מעטים בלבד העריכו את כמות התמיכה ואיכותה בתהליך המתרחש בין החונכים והחניכים. תומפסון (Thompson, 2000) הפעילה תוכנית חונכות באמצעות דואר אלקטרוני בנושא של עבודה, שבה החונכים היו עובדים מקצועיים והחניכים היו תלמידים עם ליקויי למידה. החוקרת דיווחה על שיפור במיומנויות המחשב של החניכים, בכישוריהם החברתיים ובהערכתם העצמית. קוזמינסקי (2001) דיווחה על פרויקט של חברות וירטואליות, באמצעות התכתבות בדואר אלקטרוני, בין סטודנטים המכשירים את עצמם להוראה לבין תלמידי תיכון עם לקויות למידה, וציינה כי נמצאה תרומה של התקשורת מתווכת-המחשב בארבעה ממדים: מיידיות ונגישות, שקיפות של שיח פתוח, זמן לתכנון התגובה ואחריות משותפת של קהילת החונכים.

מיעוט המחקרים ניכר גם לגבי תרומת השימוש בתווך האינטרנטי בסוגי תקשורת קרובים לאינטראקציה של חונכות, כגון ייעוץ חינוכי וטיפול פסיכולוגי. אף שקיימות קבוצות טיפול וקבוצות תמיכה רבות ברשת האינטרנט, המחקר נמצא עדיין בשלב ראשוני, והידע על קבוצות מקוונות של טיפול ותמיכה מתבסס על דיווחים המושתתים על תיאורי מקרים והתרשמויות של מומחים מנסיונם האישי (ברק, בדפוס). גרין (2001) מתייחס לאפשרות של שימוש בקבוצת דיון וירטואלית למטרות של תמיכה רגשית. לדעתו, קבוצת הדיון "מאפשרת מקום מאורגן, שבו האינטראקציה נשמרת ומאורגנת באופן נוח להתמצאות. כל משתתף יכול לשאול שאלה או לשלוח הודעה למשתתפים אחרים, וכל הודעה נשארת במקומה הקבוע בעץ ההודעות... רוב קבוצות הדיון מתפקדות כקבוצות תמיכה" (שם, ע' 92). בונשטיין (2001) מתייחס אף הוא לאפשרות של טיפול נפשי באינטרנט, ומציע כי יש לראות אותו כנקודה ברצף של טיפול, שכן לטענתו התכתובת באינטרנט מהווה קשר בין-אישי לכל דבר: יש בה סגנון, שפה, תקשורת ויחסי גומלין. תקשורת כזו עונה, לדעתו, על הצורך בקשר תוך התמודדות עם החרדות העולות מקשר כזה. ברק (2000, בדפוס) מציין שהיתרונות הייחודיים הטמונים באינטרנט הם האפשרות לתקשורת נוחה מרחוק או בזמן מושהה, והאפשרות הנוחה להדרכה ולפיקוח.

אחד המשתנים המבדילים בין קבוצה מקוונת לבין קבוצת פנים-אל-פנים הוא האפשרות להישאר אנונימי, בלתי-נראה ובלתי-מזוהה. גרין (2001) טוען כי האנונימיות יכולה לאפשר תהליך תקשורתי בהיר יותר בשל רגיעה יחסית של מנגנוני ההגנה. חוקרים אחרים (ברק, בדפוס; Sassenberg, 2002) מחזקים טענה זו בציינם כי חרף מאפיין האנונימיות והאפשרות לשמירת אלמוניות, נמצא שבקבוצות מקוונות מסוימות התפתחו הזדהות ותחושת השתייכות בקרב חברים בקבוצה.

סקרים (Madden, 2003) מצביעים על אוכלוסיות של ילדים ומבוגרים ששיעור השימוש שלהן באינטרנט נמוך, כגון אוכלוסיות עם מצוקה כלכלית, אוכלוסיות עם רמת השכלה נמוכה, אוכלוסיות עם נכויות ותלמידי החינוך המיוחד. מכאן שהאתגר לגבי אוכלוסיות אלה כפול: לאפשר להם חשיפה לתרבות הנוער, ולעשות זאת באמצעות שימוש באינטרנט. הפרויקט הנחקר כאן משתמש ביתרונות היחסיים של האינטרנט בהיבט של קלות הנגישות של החונכים (המוגבלים פיזית

או תקשורתית) אל החניכים (אשר מוגבלים פיזית אף הם) ובאפשרות לשמירה על אנונימיות שמדיה זו מאפשרת לאנשים שמוגבלותם נראית לעין.

תוכני החונכות

רוב המודלים מתארים חונכות בהיבטים של למידה (ורטהיים, ווגל ופרסקו, 2004; ורטהיים, פרסקו והיישריק-עמוסי, 2003; פרסקו, ורטהיים והיישריק-עמוסי, 2001; Fresko & Kowalsky, 1998; Goodlad, 1990; Topping, 1996; 2001). יש התייחסות גם להיבט החברתי-הרגשי בתהליך החונכות (Fresko & Carmeli, 1990; Kowalsky & Fresko, 2002), אולם היבט זה מתואר בדרך כלל כמשני לתהליך. בפרויקט פרייח (Fresko & Carmeli, 1990) ובפרויקט חונכות במכללה להכשרת מורים (ורטהיים, ווגל ופרסקו, 2004), למשל, מוגדרות מטרות של סיוע לימודי, מעורבות חברתית ותגמול לחונך. קוזמינסקי (2001) מדווחת שבמעקב אחר שיח מתקשב בין סטודנטים לבין תלמידים נמצאו מגוון של תכנים המשקפים היבטים רגשיים וחברתיים של התלמידים, כגון: פרטי מידע אישיים (מראה חיצוני, תאריך לידה, חלומות ושאיפות); שיתוף בחוויות יומיומיות הקשורות לבני המשפחה (כגון פטירת סבתא, מריבות עם ההורים) ולחברים (יום הולדת לחבר, פְּרָדָה מחבר); תחביבים, המלצות על מוזיקה, סרטים, תוכניות בטלוויזיה או אתרים באינטרנט; שיתוף באירועים מבית הספר (יציאה לטיול, מריבה בחצר בית הספר, כעס על מורה ש"לא מבין"); וכן קשיים ולבטים לימודיים וחברתיים (כשלונות במבחנים, בדידות, שימוש בסמים).

בפרויקט הנוכחי היה ההיבט החברתי-הרגשי במוקד החונכות הווירטואלית. החניכים היו מתבגרים עם צרכים מיוחדים, בעיקר כאלה הלומדים במסגרות של חינוך מיוחד. מתבגרים אלה מתמודדים כתוצאה ממוגבלויותיהם עם קשיים רבים בתחומים לימודיים, חברתיים ורגשיים. התמודדות זו נעשית לעיתים בסיועם של מבוגרים מקצועיים, כגון מורים, פסיכולוגים, עובדים סוציאליים, בעלי מקצועות פְּרָ-רפואיים או מבוגרים הקרובים אליהם – הורים, בני משפחה אחרים או חברים. הנחת היסוד בבסיס הפרויקט הייתה שתהליך שבו מבוגר עם צרכים מיוחדים שהתמודד בהצלחה עם קשיים הנובעים ממוגבלויותיו חונך אדם צעיר ממנו עשוי להוסיף לחונכות מימד של תמיכה לא-מקצועית הנובעת מתוך ההתנסות האישית של החונך.

האפקטיביות של תהליך החונכות

מחקרים על חונכות ציינו משתנים אחדים המשפיעים על האפקטיביות של תוכניות החונכות:

◀ **תהליך הכשרת החונכים** – גודלד (Goodlad, 1998) מונה 6 צעדים שיש לנקוט בעת תכנון של תהליך חונכות: (1) הבניית התוכן; (2) הגדרת תפקידים ולוגיסטיקה; (3) תכנון תקציבי; (4) אימון החונכים; (5) תמיכה בחונכים; (6) הערכה. בפרויקט הנוכחי הוחלט מראש ובמודע שרק חלק מצעדים אלה יקוימו. כך, הוחלט לא להבנות את תוכן החונכות, אלא להגדיר אותה באופן

פתוח למדי. אימון החונכים והתמיכה בהם נעשו באמצעות שיח מקוון בקבוצת דיון ייחודית לחונכים, שאליה נשלחו מדי פעם משימות שהוטל על החונכים להתייחס אליהן בשיח. המשימות כללו עריכת היכרות בינם לבין עצמם בהתאם להנחיות שניתנו להם, וכן בקשה להתייחס לדילמות הגלומות בתיאורי מקרה שונים שנשלחו אליהם. נוסף על כך ניתנה הנחיה מתמדת בקבוצת הדיון לגבי התכנים שהעלו החונכים מתוך התנסותם עם החניכים. הצעדים הארגוניים והלוגיסטיים שמנה גודלד אכן נעשו, ובתום השנה נעשתה הערכה לשם הפקת לקחים להמשך הפרויקט. למעשה, לקבוצת הדיון המקוונת של החונכים היו מאפיינים של קבוצת תמיכה לא-טיפולית במהותה (ברק, בדפוס): הייתה בה התערבות מקצועית שנועדה לתת ייעוץ ולהקל על המשתתפים בסוגיות שבהן גילו קושי, היו כללי התכתבות ואתיקה שעליהם התבקשו המשתתפים לשמור, והיא נועדה בעיקרה לתמיכה בין-אישית בין החונכים לבין עצמם.

◀ **עיתוי החונכות** – ברינקרהוף (Brinckerhoff, 1996) מתאר חונכות לילדים עם צרכים מיוחדים בשלבי מעבר מתיכון לחיי תעסוקה ולמסגרות חינוכיות אחרות. שלבי מעבר מהווים לעיתים תקופה קשה לתלמידים, במיוחד לתלמידים עם צרכים מיוחדים, לנכים ולאנשים עם מוגבלויות אחרות. בתקופה זו הם מתחבטים בשאלות כגון: איך המוגבלות שלהם עשויה להשפיע עליהם בסביבה מוגנת פחות מסביבת החינוך המיוחד? ומה יכולותיהם להתמודד עם סביבות חדשות? ברינקרהוף מציין כי לתלמידים עם מוגבלויות יש לעיתים בעיה של דימוי עצמי נמוך, וכי חסרים להם ידע תוכני, אסטרטגיות למידה וכישורי חיים. מימד זה של מעברים הובא בחשבון בבחירת אוכלוסיית החניכים בפרויקט הנוכחי. החניכים היו תלמידים בשלבי מעבר שונים בחייהם: לקראת בחינות הבגרות או לקראת היציאה לחיי עבודה.

◀ **שביעות רצון מתהליך החונכות ותרומת החונכות לחונכים** – מחקרים רבים מדווחים שבבדיקת שביעות הרצון מהחונכות נמצא כי שני הצדדים השותפים מביעים רמות גבוהות של שביעות רצון. קובלסקי ופרסקו (Kowalsky & Fresko, 2002) מצאו בשני מודלים שונים של חונכות (mentoring -I tutoring) רמת שביעות רצון גבוהה של החונכים והחניכים (4.14–4.41 בסולם של 5 נקודות). ממצא דומה נמצא גם אצל ורטהיים, ווגל ופרסקו (2004).

פרסקו, ורטהיים והיישריק-עמוסי (2001) בדקו את נושא ההנחיה מנקודת מבטם של החונכים, וכן את הקשר בין ההנחיה לבין תרומת העיסוק בחונכות להכשרה להוראה. בדיקת תוצרי החונכות, על פי דיווחי הסטודנטים, מלמדת על שביעות רצון רבה במיוחד מעצם חוויית החונכות, מהתרומה לילד ומהתרומה להכשרה להוראה. קובלסקי ופרסקו (Kowalsky & Fresko, 2002) חקרו חונכות עמיתים במוסדות להשכלה גבוהה לשתי אוכלוסיות: סטודנטים עם ליקויי ראייה וסטודנטים עם ליקויי למידה. החונכים דיווחו על שביעות רצון מן ההזדמנות שניתנה להם לסייע לאדם אחר וללמוד על מהות המוגבלות שלו.

בכל המחקרים האלה (פרסקו, ורטהיים והיישריק-עמוסי, 2001; קוזמינסקי, 2001; Kowalsky & Fresko, 2002) נמצא שלתהליך החונכות הייתה גם תרומה

משמעותית לחונכים בהתפתחותם המקצועית. סטודנטים שחנכו תלמידים באופן וירטואלי שימשו "אוזן קשבת ועין קוראת", הביעו התעניינות אמיתית בתלמידים, גילו אמפתיה למצוקותיהם ואף שיתפו אותם בחוויות ובלבטים האישיים שלהם. בהערכת תרומת הפעילות הושם דגש בתרומה להכשרתם כמורים. התרומה הגבוהה ביותר נמצאה בהבנת עולם הילד, בהגברת הרגישות לילד ולקשייו, ובשיפור היכולת להתמודד במצבים קשים.

לגבי סטודנטים עם מוגבלות נמצא כי החונכות מהווה משאב משמעותי ברמה הלימודית, במישור החברתי ובמישור המקצועי. במחקרן של קובלסקי ופרסקו (Kowalsky & Fresko, 2002) צוינו גם כמה קשיים שהיו לחונכים, ובראשם חוסר ידע לגבי הלכות של החניכים. כתוצאה מכך התקשו החונכים בהגדרת צורכי החניכים, והדבר פגע ביעילותה של החונכות ויצר תלות של החניכים בחונכים.

מטרות החונכות שהוצבו בפרויקט המתואר במחקר זה באו לענות על הקשיים הרגשיים-החברתיים של תלמידים מתבגרים עם מוגבלות ועל התלבטויותיהם בנושאים אישיים וחברתיים שונים. תהליך החונכות התרחש באמצעות התכתבות אישית בדואר אלקטרוני בין חונך לחניך. כל החונכים כתבו את המכתבים בזמנם הפרטי ומבתיים. החניכים, לעומת זה, כתבו את המכתבים מבית ספרם, שם היו להם מחשבים מונגשים (מותאמים טכנולוגית לקשייהם) ושם יכלו במידת הצורך גם להיעזר במדריכת מחשבים. כל ההתכתבות הייתה אישית ואינטימית, ונעשתה דרך אתר מוגן (הדורש שם וסיסמה) שנועד במיוחד לפעילות זו. הדרישות מהשותפים היו לכתוב מכתב אחד בשבוע. קבוצת הדיון המקוונת יוחדה אך ורק לחונכים, ובה הם שוחחו ביניהם בהנחיית מנחה מקצועי בעל ידע בפסיכולוגיה ובחינוך מיוחד.

מטרות המחקר ושאלות המחקר

למחקר זה שתי מטרות עיקריות: (א) לבדוק את השיח של החונכים כדי ללמוד ממנו על מידת מעורבותם הרגשית והחברתית של החונכים בתהליך החונכות; (ב) לבדוק היבטים של שביעות רצון של חונכים וחניכים מתהליך החונכות הווירטואלית. על בסיס הידע התיאורטי, ניתן להניח שתימצא שביעות רצון רבה בצד קשיים הקשורים בעיקר להיבטים הטכנולוגיים.

שאלות המחקר הן:

1. מה הם הנושאים העיקריים שמעסיקים את החונכים בתהליך ההתקשרות עם החניכים?
2. האם ניתן לזהות דגמי התפתחות (גידול) בשיח של החונכים בקבוצת הדיון לאורך זמן?
3. האם החונכים דנו בסוגיות הנוגעות במוגבלות שלהם עצמם ובהשלכותיה על חייהם?
4. מה רמת שביעות הרצון מהיבטים שונים של החונכות?

שיטת המחקר

מדגם

חונכים: בפרויקט השתתפו עשרה חונכים, חמישה גברים וחמש נשים. מבין עשרת החונכים, שישה קיבלו מלגת פר"ח תמורת השתתפותם בפרויקט, וארבעה היו מתנדבים. מקבלי מלגת פר"ח היו סטודנטים באוניברסיטה ובמכללה, וארבעת המתנדבים היו סטודנטים בפועל או כאלה שכבר סיימו תואר ראשון. כל החונכים מוגדרים כאנשים עם צרכים מיוחדים: שניים מהם עם ליקויי שמיעה; אחד עם ליקויי למידה; וכל השאר עם מוגבלויות פיזיות כתוצאה מתאונה, שיתוק מוחין או ניוון שרירים. טווח הגילים של החונכים 22–30. תחומי הלימוד של הסטודנטים מגוונים: חינוך, תקשורת, מדעי ההתנהגות, כלכלה ומנהל, מחשבים. כל חונך התכתב עם שלושה או ארבעה חניכים.

חניכים: בפרויקט השתתפו 36 חניכים, 23 בנים ו-13 בנות. החניכים לומדים בשלושה בתי ספר לחינוך מיוחד: בשני בתי ספר לומדים תלמידים עם ליקויי למידה ובעיות הסתגלות שונות, ובשלישי – תלמידים עם שיתוק מוחין. טווח הגילים של החניכים 16–20.

לא הייתה התאמה בין הלקות והמוגבלות של החניך והחונך. הציוות נעשה על ידי מנהל הפרויקט, ללא כל קריטריונים מוגדרים.

כלי המחקר

כלי המחקר היו:

א. שאלוני שביעות רצון לחונכים ולחניכים, שהועברו בסוף חודשי הפעילות. השאלונים כללו שאלות סגורות ושאלות פתוחות. התקבלו בחזרה 9 שאלונים, שבהם ענו החונכים לגבי התכתובת שלהם עם כל חניכיהם. כן נאספו 20 שאלונים מהחניכים בשני בתי ספר – 14 שאלונים מבית ספר אחד ו-6 שאלונים מבית ספר אחר. על השאלונים לחניכים השיבו 6 בנות ו-14 בנים. על המידע שנאסף מהשאלות הפתוחות נערך ניתוח תוכן.

ב. השיח של החונכים בקבוצת הדיון המקוונת. כל ההודעות שכתבו החונכים בקבוצת הדיון נקראו על ידי שני שופטים, באופן בלתי-תלוי, ונותחו על פי המתואר להלן לאורך ציר הזמן (מהחודש הראשון של הפעילות ועד החודש האחרון), על פי סוג התוכן ועל פי מספר ההודעות של כל חונך.

בניית הקריטריונים נעשתה בדרך שגבתון (2001) מתאר כ"ניתוח תוכן לבניית תיאוריה המעוגנת בשדה", ואשר מערך המחקר שלה נקרא "מחקר פעולה" (תיאוריה זו פותחה לפני 35 שנה על ידי גלזר ושראוס: Glaser & Strauss, 1967). בנייה זו נעשתה בשלושה שלבים:

◀ **שלב הקידוד הפתוח** – בשלב זה נקראו ההודעות על ידי שני קוראים (שופטים), אשר ניתחו אותן בדרך אנליטית ואינטואיטיבית לצורך זיהוי הדפוסים החוזרים בשיח של הכותבים.

◀ **שלב הקידוד הצירי** – בשלב זה צורפו יחד כמה היגדים עם תוכן כללי דומה, נקבע להם שם וניתנה להם כותרת בעלת משמעות אשר מיקדה את הממצאים, ונחשפו קריטריונים ראשוניים.

◀ **שלב הקידוד הסלקטיבי** – זה השלב שבו נבנתה מערכת הקריטריונים. בתהליך ניתוח זה ההיגדים שנחשפו (הקטגוריות) עוברים שיפור מתמיד עד לניסוח מדויק של הקריטריון. שמו של הקריטריון מצביע על כל ההתנהגויות שייכללו תחת אותה כותרת (למשל: נושאים מנהליים וטכניים, אמירות אישיות של החונכים ועוד). במידת הצורך המרכיב מחולק לתת-מרכיבים, כלומר, לתבחינים ספציפיים יותר (למשל: את "נושאים מנהליים וטכניים" ניתן לחלק ל"מידע וסיוע טכניים" ול"נהלים וכללי פעילות"; את "אמירות אישיות של החונכים" ניתן לחלק ל"הסיפור האישי שלי" ול"אירוע שקרה לי"). לאחר מכן נערך "זיכוך תבחינים", הכולל ניתוח של מערכת המרכיבים וקביעת התת-מרכיבים. בכל שלב בוחנים שוב את המרכיבים והתת-מרכיבים (התבחינים) בהתאם לנתונים במציאות, ומשכללים אותם.

המהימנות נובעת מהדמיון המתגלה בקווי היסוד של הממצאים בין כמה התבוננויות על התופעה הנחקרת באותה תקופת זמן. התוקף מושג בדרך של תוקף תוכן (פנימי) (צבר בן-יהושע, 1990).

ממצאים

מטרת המחקר הראשונה הייתה לבדוק את השיח של החונכים כדי ללמוד ממנו על מידת מעורבותם הרגשית והחברתית בתהליך החונכות. מעורבות זו נבנתה באמצעות מתן מענה לשלוש שאלות המחקר הראשונות.

שאלת המחקר הראשונה שהעסיקה את החוקרים הייתה: **מה הם הנושאים העיקריים שמעסיקים את החונכים בתהליך ההתקשרות עם החניכים?** להלן נציג את קטגוריות התוכן שהופקו מההודעות בפורום המקוון.

נושאים מנהלים וטכניים

◀ **מידע וסיוע טכני** – החלפת מידע אינפורמטיבי בין החונכים, ובקשות של החונכים מעמיתיהם או מהמנחה של קבוצת הדיון לסייע בקשיים טכניים, כגון כניסה לקבוצת דיון או העברת דואר אלקטרוני לחניך. דוגמות: "מהי כתובת מכוון קרטון?"; "ידוע לי שגנבו לבית הספר של החניכים את המחשבים. מה עושים? איך פותרים את הבעיה?"

◀ **נהלים וכללי פעילות** – למשל: "איך שולחים דו"ח חודשי לפרח?" "כמה מכתבים בשבוע אני צריך לכתוב לחניך?"

אמירות אישיות של החונכים

◀ **הסיפור האישי שלי** – החונכים לא הכירו זה את זה, ולכן המקום לעריכת ההיכרות ביניהם היה בקבוצת הדיון, שבה הם כתבו מידע על עצמם. דוגמות:

"שמי... אני גרה בחדרה, אני אוהבת ספורט (אתגרי ולא אתגרי), מתעניינת ברייקי וכל השאר. סיימתי השנה תואר ראשון במכללת... אני נכה מלידה ויש לי שיתוק מוחין"; "אני לקוי למידה והיה לי מאוד קשה להתמודד עם מטלות בית ספריות כגון קריאה סיכום חומר וכאלה. רק בכיתה ט' התחלתי ללכת למורה להוראה מתקנת, שלימדה אותי בעצם איך ללמוד וכיצד להתייחס לחומר"; "שמי... אני סטודנט להנדסת תוכנה... יש לי חולשת שרירים ואני מונשם, שואף לחיות חיים פשוטים בעצמאות אופטימלית... התחביבים שלי הם מוזיקה אלקטרונית ויש לי משיכה לא קטנה לאסטרונומיה ופיזיקה".

◀ **אירוע שקרה לי או משהו על חיי** – "כאשר סיימתי את בחינות הבגרות שלי, לקחתי חופש מכל מסגרת אפשרית, חיפשתי מלווה ואכן מצאתי אותה. עשינו ביחד חיים משוגעים. בין היתר טסנו ליוון. המלווה, הייתה אז סטודנטית לחינוך מיוחד בין שנה שניה לשלישית. לא יודעת איך ולמה, אבל איכשהו, משהו באופי שלה, משהו בהתנהלות שלה משך אותי להיפתח אליה ולשתף אותה בדברים שלא תמיד שיתפתי אנשים אחרים מלבד אנשי מקצוע – פסיכו-פיסיו ועוד. דיברנו על עצמאות, על הרצון שלי לגור לבד, על הנכות, החיים בכלל ועוד, ואיכשהו דרכה נפגשתי שוב עם חברים טובים שלי שלא הכרתי שנים".

◀ **המוגבלות שלי** – שיח בין החונכים על המוגבלויות האישיות שלהם, על הנכות והלקות שלהם. לדוגמה: "השבוע קלטתי שכדאי לקחת את החיים בקלות לכל בני האדם ובעיקר לנו הנכים. זאת למה, כיוון שדי לנו במגבלה הגופנית, אין צורך להוסיף יתר על המידה; אני חושב שכל מועדון נכים המנוהל על ידי אנשים שאינם נכים, אני לא יכול להיות בו. כיוון שמצב כזה מעמיד אותי בנקודת מוצא נחותה מול המנהלים"; "אני לא חושבת שסוג הנכות הוא חשוב כי נכה הוא נכה בכל מקום ובסופו של דבר לכולנו יש קווים משותפים בגלל הנכות..."; "אני לקוית למידה ויש לי הרבה שגיאות כתיב – מקווה שזה לא מפריע לכם".

◀ **דרכי התמודדות עם המוגבלות** – "אני חושבת שכל התנסות, קושי, אכזבה, או כישלון מחשל ומלמד ועוזר לנו לגדול ולהתפתח"; "גם אני הגעתי למצבי תוך כדי דמעות יזע, מאמץ ועבודה קשה שלי ושל סביבתי. דרך שהייתה רצופה בהרבה רגעים יפים אך גם קשים"; "את רוב ילדותי ביליתי מול מסך מסוג זה או אחר, את לימודי בית הספר יסודי ותיכון עברתי בבית ללא כל קשר כמעט לכיתה אמיתית. המורים היו מגיעים אלי ומלמדים, כמובן אלו שלימדו את הנושאים שעניינו אותי גרמו להשפעה הגדולה ביותר".

תקשורת בין-אישית עם חברים לקבוצת הדיון

◀ **חיזוקים** – מתן חיזוקים זה לזה על פעולות שעשו או על התייחסות לחניכים שדווחה לקבוצת הדיון. דוגמות: "כל הכבוד לתגובתך לאישה"; "אחלה תשובה".

◀ **ביטויי תמיכה ואמפתיה** – תגובות של הזדהות עם האחר ומבעי תמיכה ואמפתיה, כגון: "אני שמחה על חידוש הקשרים עם חלק מהחניכים שלך לפחות. הסבלנות וההתמדה תמיד משתלמות"; "וואהו. פיסת השאלה שלי גררה אחריה דיון שממש נהנית לקרוא".

◀ **יוזמה והניעה (מוטיווציה)** – העלאת סוגיות הקשורות אליהם כסטודנטים עם מוגבלות או כחונכים, ועירור הניעה אצל החברים בקבוצת הדיון. לדוגמה: "הנה באה לה מלחמה חדשה. ככה בקלילות ואדישות ממש. מה הולך פה אין לי מושג. אתם זוכרים את מלחמת המפרץ? כולם פחדו והיה הרבה רעש... וכיום נראה כאילו זה משהו בשגרה... נורמלי. החניכים מתכוננים למלחמה? איך ניתן להרגיע אותם במקרה הצורך?"

היגדים הקשורים לתהליך החונכות עצמו

◀ **ציפיות מהחניכים** – אמירות על הציפיות מהפרויקט או מהחניכים, כתגובה על שאלה ספציפית של מנחה או כתוצאה מהשיח השוטף בקבוצת הדיון. לדוגמה: "עם חניכה התחיל קשר כך שהמצב טוב ואני מקווה שימשיך להתפתח לקשר טוב כמו שיש לך עם אחד החניכים שלך."

◀ **תהליך החונכות** – שיח על תהליך החונכות עצמו. דוגמות: "אם החניך שלי היה משתף אותי באירוע כזה הייתי שואל אותו..." ; "אחרי הרבה זמן של בעיות בתקשורת ביני ובין החניכה שלי קבלתי ממנה מכתב. כתבתי לה קצת על עצמי ושאלתי אותה שאלות על עצמה ועל התחביבים שלה... הפעם כמו בכל פעם סיימתי את המכתב בשאלה"; "אני חושב (לא נכון בהכרח) שצריך לפתוח במשהו קליל כלומר משהו שלכל אחד יהיה קל להתחבר אליו, כמו בדיחות, ספורט, ודברים כאלה. למשל אם אמרת פוליטיקה אז אפשר לשאול על מצב החסה בשטחים או בדיחות אחרות. שוב, כל אחד והכיוון שלו ולא בטוח שזה יעזור אבל זה יכול להתחיל משהו אולי, כי כולם אוהבים לצחוק"; "לדעתי ואם כי זה ישמע נדוש וברור מאלי... עליך להמשיך ולהתמיד בכתיבתך אליהם, להראות להם שלמרות התנאים לא התייאשת ושאתה עדיין שם בשבילם... ובסופו של דבר הם יבינו זאת ויחזרו לכתוב לך. במובן מסוים עליך להרוויח את אמונם מחדש". "אני מסכימה עם כל מילה של... אבל אני הייתי כותבת להם מכתב ושאלת אותם מה המשמעות/המקום של כללים בחייהם וגם להסביר להם שהתכתבות מהסוג הזה עם כל המגבלות שלה יכולה גם להועיל להם. ולהגיד שזה שאתם מתכתבים דרך האתר זה לא מונע מהקשר מלהיות אינטנסיבי." "[אמון] זה נושא חשוב בחברות טובה, ואולי גם הגורם העיקרי לפתיחות. במקרה ויהיה מצב כזה שבו אני נשאל כך, לא אפגע בפרטיות החניך/ה, אבל אנסה להרגיע ולהסביר את הקשר. אני כבר מתוסכל, לא יודע מה לעשות. היה איזה שבוע שענו לי והרגשתי שסוף סוף זה זז... סוף סוף מתחילים להיפתח אלי ולשתף אותי, הרי בשביל זה אני כאן... להיות חבר."

במסגרת ניתוח השיח נמנה מספר ההיגדים בכל קבוצת תוכן. טבלה 1 מציגה את התפלגות ההיגדים לפי קבוצות התוכן.

טבלה 1: התפלגות ההיגדים לפי קטגוריות תוכן וקבוצות תוכן (במספרים ובאחוזים)

קטגוריות התוכן	קבוצות התוכן	מספר ההיגדים	אחוז ההיגדים
נושאים מנהליים וטכניים	מידע וסיוע טכניים	17	3%
	נהלים וכללי פעילות	14	3%
אמירות אישיות של החונכים	הסיפור האישי שלי	54	9%
	אירוע שקרה לי או משהו על חיי	43	8%
	המוגבלות שלי	33	6%
תקשורת בין-אישית עם חברים לקבוצת הדיון	התמודדות עם המוגבלות	23	4%
	חיזוקים	103	18%
תהליך החונכות	תמיכה ואמפתיה	53	9%
	יוזמה והניעה	48	8%
	ציפיות חונכות	50	9%
		133	23%
סה"כ		571	100%

אחוז ההיגדים הנמוך ביותר (6%) היה בשאלות מנהליות וטכניות. לחונכים היה ידע בשימוש במחשב, והאתר שדרכו התכתבו עם החניכים שירת את הפעילות בצורה נאותה. מן הנתונים בקטגוריה של אמירות אישיות עולה כי החונכים הרבו יחסית לספר על עצמם ועל אירועים שקרו להם (17% מההיגדים), ודיברו פחות על המוגבלויות שלהם עצמם ועל דרכי ההתמודדות שלהם איתן (10% מההיגדים). בקטגוריה של תקשורת בין-אישית היה מספר רב יחסית של היגדים (35% מהתגובות): החונכים העלו ביוזמתם אירועים וסוגיות לדיון בקבוצת הדיון; הביעו תמיכה ואמפתיה זה כלפי זה; ובעיקר נתנו מספר רב מאוד של חיזוקים לחבריהם על דברים שכתבו בקבוצת הדיון. גם בקטגוריה שעסקה בתהליך החונכות היה מספר רב של היגדים (32%): החונכים ליבנו עם המנחה ובינם לבין עצמם את המשמעות של תהליך החונכות לגביהם.

קבוצת התוכן של היגדים על חונכות הייתה הגדולה ביותר, ולאחריה, בסדר יורד, היו: חיזוקים, הסיפור האישי, תמיכה ואמפתיה, ציפיות, יוזמה והניעה, אירוע או פרט אישיים, מוגבלות, התמודדות עם המוגבלות, מידע וסיוע טכניים והיבטים מנהליים.

שאלת המחקר השנייה הייתה: האם ניתן לזהות דגמי התפתחות (גידול) בשיח של החונכים בקבוצת הדיון לאורך זמן?

טבלה 2 מציגה את התפלגות התגובות לפי קטגוריה לאורך ציר הזמן, מתחילת הפעילות (בדצמבר 2002) ועד סופה (באפריל 2003).

טבלה 2: מספר ההיגדים בכל קטגוריה על ציר הזמן

סה"כ	דצמבר	ינואר	פברואר	מרס	אפריל	מאי	סה"כ
מנהליים טכניים	3	6	6	4	11	1	31
אמירות אישיות	3	49	33	36	24	8	153
תהליך החונכות	0	41	38	59	34	11	183
תקשורת בין-אישית עם חברים	1	57	24	55	48	19	204
סה"כ	7	153	101	154	117	39	571

בחודש הראשון של החונכות ניכרה פעילות נמוכה. בארבעת חודשי הפעילות העיקריים נשמרה פעילות גבוהה בקבוצת הדיון, ובחודש האחרון נרשמה ירידה. ניתוח על פי הקטגוריות מעלה כי בקטגוריה של היבטים מנהליים-טכניים היו היגדים מעטים בלבד לכל אורך חודשי הפעילות, עם עלייה מסוימת לקראת הסיום. באמירות האישיות היו היגדים רבים מאוד בחודש הפעילות השני, ואחר כך נרשמה ירידה מסוימת אך נשמרה רמה קבועה של אמירות. אותה תופעה נצפתה גם בשתי הקטגוריות האחרות: תהליך החונכות והתקשורת הבין-אישית.

שאלת המחקר השלישית הייתה: האם החונכים דנו בסוגיות הנוגעות במוגבלות שלהם עצמם ובהשלכותיה על חייהם? למעשה, השאלה הייתה אם הם הסתייעו בקבוצת הדיון לשם התמודדות שלהם עצמם עם הקשיים שמוגבלויותיהם מציבות.

הנתונים בטבלה 1 מצביעים על כך שהחונכים אכן קיימו דיון בסוגיית מוגבלותם ובהתמודדות עימה (10% מכלל התגובות). החונכים מתארים את מוגבלותם מבלי לתת הערכה או להעיר הערות שיפוטיות לגביה. הם מתארים את הקשיים שהמוגבלות גורמת להם, משוחחים על דרכים חיוביות להתמודד עימה, ומייעצים לעמיתים בנושאים שונים תוך התייחסות למוגבלות, כגון: ייעוץ לגבי מקומות מונגשים, לגבי ספורט מומלץ וכולי.

מטרת המחקר השנייה הייתה לבדוק היבטים של שביעות רצון אצל החונכים והחונכים מתהליך החונכות הווירטואלית. הממצאים הבאים לענות על שאלת המחקר הרביעית בודקים **שביעות רצון מהיבטים שונים של תהליך החונכות**: תדירות ההתכתבות, תוכני ההתכתבות, קשר עם החונכים/החונכים, הניעה להשתתף פעם נוספת בפרויקט חונכות והמלצות לשינויים בפרויקט.

תדירות ההתכתבות

החניכים: 11 חניכים דיווחו שקיבלו מכתב מהחונך אחת לשבוע, 4 דיווחו שההתכתבות התקיימה אחת לשבועיים, 3 דיווחו על אחת לחודש, ו-2 לא השיבו על שאלה זו. נראה אם כן שמחצית המשיבים דיווחו על מידת התכתבות בהתאם לדרישות הפרויקט, וכשליש מהם דיווחו על התכתבות אינטנסיבית פחות (אחת לשבועיים או לחודש).

החונכים: 3 חונכים דיווחו שההתכתבות נערכה אחת לשבוע, 2 חונכים דיווחו על פעם בשבועיים, 2 על פעם בחודש ו-2 על התכתבות לא סדירה.

מספר המכתבים שנכתבו: מספר המכתבים הכולל שקיבל כל אחד מהחניכים נע בין 2 מכתבים (במצב שבו הופסקה פעילותו של החניך בפרויקט) ועד 196 מכתבים באחד המקרים. 4 חונכים מתוך 6 דיווחו שמספר המכתבים שכתבו נע בין 20 ל-50 מכתבים בסך הכל, בהתאם למצופה מהם בפרויקט.

תוכני ההתכתבות ומטרותיה

שאלה על מטרות הפרויקט הוצגה לחונכים בלבד. תגובות החונכים על השאלה הפתוחה מוצגות בטבלה 3.

טבלה 3: מטרות הפרויקט כפי שהן נתפסות על ידי החונכים

דוגמות	N	מטרות הפרויקט
להיות אוזן קשבת לילדים עם בעיות ומוגבלויות; לספק אוזן קשבת לבעיות שצצות בגיל ההתבגרות; לשמש אוזן קשבת.	3	להיות אוזן קשבת
להיות חבר לילדים שבדרך כלל אין להם קשר מחוץ למסגרת הלימודים בבית הספר; לחנך מישהו ולשמש לו אחות בוגרת, לתת לו את החוויה המתאימה לו; להיות חבר בוגר; לתת גישה חברתית דרך האינטרנט לבני נוער עם צרכים מיוחדים; להיות אח בוגר ולתמוך בחניך מבחינה חברתית.	8	להיות אח/חבר בוגר
ללמד שימוש במחשב.	1	ללמד שימושי מחשב
לתרום לחונכים עצמם ללמוד יותר על עצמם, על נתינה וקבלה, על המוגבלות וכולי.	1	תרומה לחונכים עצמם
"מבחינתי הושגו במידה מאוד מעטה מטרות הפרויקט... ההתכתבות לא הייתה סדירה מבחינתו."	1	לא הושגו המטרות

* N מייצג את מספר התגובות, ולא את מספר המשיבים, שכן כל משיב היה יכול לכתוב כמה תגובות.

נראה שהמטרות העיקריות של החונכות, כפי שהן נתפסות על ידי החונכים, הן להיות אח בוגר המטה אוזן קשבת לחניכים, בעיקר בהיבט החברתי. החונכים התבקשו לדרג את המידה שבה הושגו המטרות על סולם מ-1 (במידה רבה מאוד) עד 5 (כלל לא). חוות הדעת של החונכים היו שונות. ממוצע הדירוג היה 2.49, וסטיית התקן הייתה 1.49. מכאן שבדרך כלל ההערכה היא שמטרות הפרויקט הושגו, אך השונות בין החונכים הינה רבה.

הנושאים העיקריים שעלו בהתכתבות

החונכים והחניכים נשאלו לגבי הנושאים העיקריים שעלו בהתכתבות ביניהם. לא נעשה ניתוח של המכתבים בפועל, והנתונים מבוססים על דיווח מנקודת מבט סובייקטיבית. התפלגות התגובות מוצגת בטבלה 4 על פי סוגי הנושאים ששוחחו עליהם בהתכתבות הווירטואלית.

טבלה 4: התפלגות הנושאים ששוחחו עליהם בהתכתבות הווירטואלית (במספרים ובאחוזים)

חונכים	חניכים	
8 (27%)	17 (27%)	תחביבים
—	14 (22%)	דברים שעושים ביום-יום
4 (13%)	7 (11%)	דברים שלא אוהבים לעשות בחיים
4 (13%)	6 (9%)	התלבטויות אישיות
7 (23%)	6 (9%)	משפחה
2 (7%)	3 (5%)	נושא המוגבלות
—	9 (14%)	שאלות על החונך
2 (7%)	1 (1.5%)	מעברים
3 (10%)	—	חוויות דומות שעבר בגילו
—	1 (1.5%)	אחר
30	64	סה"כ

הנושאים שהעסיקו במידה שווה את החונכים והחניכים היו, בראש וראשונה, תחביבים, דברים שלא אוהבים לעשות ונושא המוגבלות. ביתר הנושאים היו דיווחיהם של החניכים שונים מאלה של החונכים. אצל החניכים נראה שהנושאים השכיחים ביותר בהתכתבות היו נושאים הקשורים לתרבות הפנאי שלהם: תחביבים ודברים שהם עושים ביומיום שלהם. הנושא השני בחשיבותו היה סקרנותם לגבי החונך וחיו. שני נושאים אישיים נוספים שהופיעו ברמת שכיחות גבוהה במכתבי החניכים הם התלבטויות אישיות בתחומים שונים ונושאים הקשורים למשפחתם. מעניין לראות שנושא המוגבלות נידון במכתביהם במידה מועטה מאוד.

מנקודת מבטם של החונכים, נושא ההתכתבות השכיח ביותר היה תחביביהם של החניכים ונושאי פנאי כלליים. כמו כן הרבו החונכים להתייחס לנושאים הקשורים

למשפחתם של החניכים. ברמת שכיחות נמוכה יותר נמצאו נושאים כגון דברים שהחניכים אינם אוהבים לעשות והתלבטויות אישיות שלהם. רק מעט מתגובות החונכים היו קשורות לחוויות דומות שעברו החניך והחונך. נושא המוגבלות ונושא המעברים נידונו בהתכתבות במידה הפחותה ביותר.

הקשר בין החונכים והחניכים

הנבדקים התבקשו לדרג היגדים שונים העוסקים בקשר עם הצד האחר בחונכות. הדירוג היה על סולם 1 עד 5 (1 = במידה רבה מאוד; 5 = כלל לא). טבלה 5 מציגה את ההיגדים השונים ואת ממוצע הדירוג של כל אחד מהם.

טבלה 5: מידת הקשר בין החונכים והחניכים (ממוצעים* וסטיות תקן)

ההיגד	חניכים		חונכים	
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן
ההתכתבות עם החונך/ת הייתה מעניינת.	1.95	1.24	1.25	0.43
ההתכתבות עם החניך/ה הייתה מעניינת.	2.05	1.46	2.63	1.11
הרגשתי פתוח/ה לשתף את החונך/ת בדברים אישיים שלי.	2.37	1.57	2.00	1.41
הרגשתי שהחניך/ה פתוח/ה לשתף אותי בדברים אישיים שלו/ה.	1.80	1.19		
שיתפתי את החונך/ת בדברים אישיים.	2.00	1.50		
החונך/ת נתן/ה לי להרגיש שאכפת לו/ה ממני.	2.45	1.43		
החונך/ת סיפר/ה לי על חוויות דומות שעבר/ה.			2.63	1.22
אהבתי לכתוב על עצמי למישהו לא מוכר.			2.25	1.19
ההתכתבות עם החניך התקדמה לשביעות רצוני מבחינת הנושאים שכתבנו עליהם.			2.13	0.93
הרגשתי שההתכתבות אפשרה לי לעזור לחניך/ה.				
הרגשתי שהייתי לעזר לחניך/ה.				

* ציונים ממוצעים על גבי סולם מ-1 (במידה רבה מאוד) עד 5 (במידה נמוכה מאוד).

קיים דמיון רב בהערכת הקשר בין החונכים והחניכים. שני הצדדים מעריכים ברמה גבוהה יחסית את כל ממדי הקשר: רמת העניין, הפתיחות, היכולת לשתף בדברים אישיים, האכפתיות, הסיוע והתמיכה. התמונה המתקבלת מהערכותיהם של החניכים היא שההתכתבות עם החונכים היוותה לגביהם חוויה תורמת, מעניינת ומשתפת שעוררה בהם תחושה של אכפתיות. באופן כללי נראה שמידת הקשר החברתי-הרגשי עם החונכים הייתה גבוהה, הייתה תחושה של אכפתיות ועניין, והיה שיתוף בחוויות דומות, כולל באירועים ובחוויות אישיים. נראה כי לעובדה שהחונכים לא היה מוכרים לחניכים הייתה חשיבות מסוימת מבחינתם.

תמונה דומה מתקבלת מהערכות החונכים. באופן כללי ניכר שהחונכים היו שבעי רצון מאוד מהפרויקט. ההתכתבות עם החניכים נתנה להם הרגשה שהם עוזרים להם, הם חשו שהחניכים משתפים אותם בדברים אישיים, והם היו שבעי רצון מנושאי ההתכתבות.

שביעות הרצון מהפרויקט בכללותו

החניכים והחונכים התבקשו לדרג היגדים אחדים המעידים על מידת שביעות רצונם מהפרויקט בכללותו. טבלה 6 מציגה את ההיגדים, את ממוצע התגובות ואת סטיות התקן. התגובות דורגו על סולם שנע מ-1 (במידה רבה מאוד) עד 5 (במידה נמוכה מאוד).

טבלה 6: מידת שביעות הרצון מן הפרויקט (ממוצעים* וסטיות תקן)

ההיגד		חניכים		חונכים	
		ממוצע	סטיות תקן	ממוצע	סטיות תקן
לפעמים שנאתי לכתוב מכתבים לחונך. היו פעמים שנמאס לי מהפרויקט.		4.25	1.29	4.63	0.99
אני שמח/ה שהשתתפתי בפרויקט זה.		2.34	1.17	1.13	0.33
בעקבות הפעילות בפרויקט אני מרגיש/ה שהכתיבה שלי השתפרה. בעקבות הפעילות בפרויקט אני משתמש/ת טוב יותר במחשב. נהייתי להתכתב עם החונך/ת.		2.37	1.49		
ההתכתבות הייתה מעמיקה ודנו בנושאים אמיתיים. הרגשתי שהתקשורת הייתה דלה מאוד.		2.75	1.85	2.13	1.27
		3.65	1.42	3.88	1.05

* ציונים ממוצעים על גבי סולם מ-1 (במידה רבה מאוד) עד 5 (במידה נמוכה מאוד).

באופן כללי ניכרה מידה רבה של שביעות רצון מן הפרויקט. ההיגד "לפעמים שנאתי לכתוב מכתבים לחונך" קיבל דירוג מנוגד, אך היגד זה נוסח בצורה שלילית, ולכן משמעות הדירוג היא שהחניכים לא שנאו (ואולי אפילו אהבו) לכתוב מכתבים לחונך שלהם. מרכיב ההנאה מההתכתבות לא קיבל דירוג גבוה. ייתכן שניתן להסביר זאת בצורך שלהם בקשר אישי יותר ובאי-הסתפקותם בהיבט הווירטואלי של התוכנית (כפי שדיווחו בשאלות הפתוחות). מעניין הדירוג הגבוה יחסית של ההיגדים לגבי השיפור במיומנות הכתיבה ובמיומנות השימוש במחשב. שיפור זה התברר כתוצר לוואי משמעותי של הפרויקט, אף שלא היה בין מטרותיו המרכזיות. חשוב לציין שסטיות התקן הינן גבוהות למדי, מה שמצביע על השונות הרבה בהיגדים של החניכים.

אצל החונכים ניכרה שביעות רצון מן הפרויקט, והם סברו כי ההתכתבות הייתה מעמיקה ודנה בנושאים אמיתיים, אותנטיים.

השתתפות עתידית בפרויקט

החניכים והחונכים נשאלו שתי שאלות שמטרתן הייתה לתקף את שביעות רצונם מהפרויקט: האחת הייתה אם הם יהיו מעוניינים להשתתף בפרויקט פעם נוספת, והאחרת הייתה אם ימליצו לחבריהם להשתתף בפרויקט. רוב תגובותיהם של החניכים על שתי השאלות היו חיוביות (17 ו-18 בהתאמה), ורק 2-3 תגובות היו שליליות (לא מעוניינים להשתתף בעתיד, לא ימליצו לחבריהם). המשתתפים התבקשו גם לנמק את המלצתם: "מה היית אומר להם?" (לחברים). טבלה 7 מביאה דוגמות אחדות מתשובותיהם של החניכים והחונכים, כשהן מאורגנות על פי קטגוריות תוכן.

טבלה 7: דוגמות לתגובות של חניכים וחונכים על השאלה מה היו אומרים לחבריהם על הפרויקט

תוכן	חניכים	חונכים
כיף, חוויה חיובית	היה (הייתי) מציע לחברים שגם השתתפו קמוני (ישתתפו כמוני) כי זה מאוד כיף; הייתי אומרת להם שכיף להתכתב עם חברים מבית הספר כי אפשר להתכתב עם אנשים זרים; כידי (כדאי) מאוד לעבוד עם כזה... מעניין.	שמאוד כדאי כי זה כיף; שזה חוויה וחשוב מאוד להשתתף בפרויקט מסוג זה; חוויה מאוד מומלצת, מרגשת ואפילו מאתגרת; זאת חוויה שמלמדת הרבה ויוצאים ממנה עם הרבה הרגשה טובה; חוויה מעניינת.
קשר עם אחרים; תרומה ופתיחות לזולת	הייתי אומר להם שכדאי להם להיכתב עם מישהו שהם לא מכירים בכלל בשביל ההכרות וליצור קשר חדש שיוכל לעזור להם עם אנשים בחיים; שזו דרך נהדרת להכיר אנשים חדשים; הייתי אומר לחברי שכדאי להם להשתתף בפרויקט מכיון שהקשרים שנוצרים בו מאוד נעימים וכיפים; הייתי אומרת להם שכדאי (כדאי) להם להתכתב כי אולי מישהו או מישהו יוכל לעזור במשהו; שזהו פרויקט (ט) מאוד מעניין, מתכתבים בו עם אדם מסוים שמוכן להקשיב לכל נושא שעולה על הדעת.	נותן סיפוק רב בעזרה לילדים עם מוגבלויות; כחבר וירטואלי קל יותר לגשת לאדם שמולי, להיפתח ולעזור; תהיה לך הזדמנות להראות שיש לך יכולת לתת לזולת; בעל נתינה רבה... לאחרים... פרויקט התנדבותי.

תוכן	חניכים	חונכים
תוצאה חיובית מבחינתם	שכדאי להשקיע כי עם ההצלחה קוצרים את הפירות; כדאי לכם להשתתף בפרויקט המחשבים כי זה יפתח לכם (לכם) את ההאבנה (הבנה).	
המלצות שליליות	לא משהו מיוחד; אבל אם הם רוצים שישתתפו; שבמצב כזה כמו שנה שעברה אין טעם שנמשיך מכיון שלי מבחינה אישית זה לא נתן לי כלום.	
תרומה לחונך עצמו		הפרויקט מלמד על תכונות אופי שלי, מגלה אותם, כל פעם מחדש ומלמד שיעור חשוב בסובלנות; ונותן המון באופן אישי לצמיחה אישית; אפשר לקבל מהפרויקט הזה המון כחונכת, את לומדת על עצמך, נחשפת למדיה שלא בהכרח נחשפת קודם (בצורה הזו).

המלצות לשינויים בפרויקט

השאלה האחרונה עסקה בשינויים שהחניכים והחונכים ממליצים לערוך בפרויקט. על שאלה זו השיבו 14 חניכים וכל החונכים. נערך ניתוח תוכן של התגובות, המוצג בטבלה 8 בלוויית דוגמות.

טבלה 8: המלצות של חניכים וחונכים לשינויים בפרויקט

מהות ההמלצה	N*	חניכים		חונכים	
		דוגמות	N	דוגמות	N
לא צריך לשפר	4	לא ניתן לשיפור; אני לא חושב שצריך לשנות משהו; לא כדאי לשנות כלום בפרויקט הזה; שום דבר – כמו שהוא היה.	1	להשאיר כמו שזה.	
לשפר את שכיחות ההתכתבות / מספר המכתבים	3	יותר לעשות מכתבים ברצף כשמיתכתבים עם חבר או חונך או ידיד במקום לחכות כל כך הרבה מאוד זמן למיכתב שצריך להגיע בשבילי מהחבר או החונך שאני מיתכתב איתו; אני רוצה שאני יוכל לכתוב לחונכים (לחונכים) אחרים, לכתוב סתם בלי לחקות (לחכות) שבוע; אתם צריכים להעניק יותר צומת לב (תשומת לב) לילדים תוך כדי שישלחו מכתבים באופן קבוע.			

<p>משימות בוורד – לשנות את סוג המסמך כדי שיפתח בכל מחשב; תמיכה טכנית – היו המון פעמים בעיות כניסה טכנית לקבוצת דיון ולמכתבים; ממליץ להפוך לפחות חלקית למשהו יותר בזמן אמת, למשל צ'אטים; בקבוצת דיון מבחינות טכניות (כתבתי לאורנה במהלך השנה); לגרום לכך שהוא יעבוד יותר מהר ויהיה נגיש... לשלוח הודעות וכו'.</p>	4	<p>להוסיף צ'אט עם חברים אישיים כך שהשיחה תזרום; כמו צ'אט אייתי (הייתי) רוצה להתכתב יותר מאחד; שיהיה אפשר לשלוח תמונות פסיכודאליות.</p>	3	<p>הוספת אלמנטים טכנולוגיים</p>
		<p>אני מיעצת לכם להעלות עוד נושאים בקשר לפרויקט; שיהיה יותר מענין בשעות נוחות ופחות מעיף ומייאש; דבר שני זה אפשר להכיר אנשים חדשים.</p>	3	<p>להוסיף ענין</p>
<p>המורה בביה"ס התיכון יעזור לגבי כל חניך. שתהיה אפשרות לפנות אליה ושהיא תוכל לפנות אלינו. לבדוק אפשרות לעוד מפגש או בהתחלה או באמצע; להדגיש בפני החניכים ומורים ומנהלי בתי ספר כי ההתכתבות היא דו-צדדית, לשמור על קשר חברתי הוא דו-צדדי; להיות בקשר גם עם המורים המלווים בבית הספר וליידע את החונכים מה קורה עם החניך אם יש סיבה יותר רצינית (חוץ מחוסר רצון) לחוסר הקשר.</p>	3			<p>קשר ישיר עם מורה מלווה של החניכים</p>
<p>פגישה עם רכז פרח לפני תחילת החונכות; אולי לבצע יותר פגישות הדרכה על נושאים מסויימים כמו – כיצד להגיע לחניך באופן יותר מקצועי בכל זאת, וכיצד להוביל אותו להיפתח ועוד...</p>	2			<p>יותר הדרכה מקצועית</p>

* N מייצג את מספר התגובות, ולא את מספר המשיבים, שכן כל משיב היה יכול לכתוב כמה תגובות.

דיון

תהליך חונכות הינו בדרך כלל חוויה משותפת של אכפתיות ועניין הדדיים. חוויה זו, שמלווה בדרך כלל חונכות פנים אל פנים (Kowalsky & Fresko, 2002; Thompson, 2000), הייתה גם מנת חלקם של השותפים בחונכות הווירטואלית. היכולת לכתוב מכתבים בתכיפות של אחד לשבוע השתנתה מחניך לחניך. יש חניכים שלא עמדו במשימה זו, אבל רובם עמדו בה, וחלק מהם אף הרבו לכתוב מעל הנדרש באופן פורמלי בפרויקט. עובדה זו הינה חשובה כשלעצמה, שכן קשר וירטואלי עם אדם לא מוכר יכול להיחשב לקשר לא משמעותי לגבי תלמידי חינוך מיוחד. הממצאים כאן מוכיחים שגם קשר כזה עשוי להיות משמעותי לתלמידים אלה. נוסף על כך, הקשר משמעותי ותורם גם לחונכים עצמם.

העובדה שהחונכות וירטואלית באופייה לא פגעה במהות הקשרים ההדדיים בין החונכים והחניכים. יתרה מזו, ייתכן שמימד ה"ווירטואליות" אף העצים את התחושה ההדדית הזאת משום שנחסך מהשותפים ההיבט הסטיגמטי של המוגבלות. היבט זה בולט לעין במפגש פנים אל פנים, ואילו במפגש האינטרנטי הוא נשמר סמוי מן העין ולכן אינו משפיע ישירות על האינטראקציה (Mesch & Talmud, 2003). השיח המועט בין החניכים והחונכים בנושא המוגבלות מחזק מסקנה זו. המוגבלות לא נהפכה לנושא החשוב שיש לשוחח עליו; להפך, רוב השיח עסק בתכנים נורמטיביים של חיי יום-יום ובתחביבים. בשיח זה יש מאפיינים של נורמליזציה ושל תרבות הנוער, שכל כך חשובה לתלמידי חינוך מיוחד, במיוחד לתלמידים עם מוגבלויות נראות לעין (Madden, 2003). ניתן להעלות כמה סיבות אפשריות לכך: לחניכים נדרשת תקופה ארוכה יותר של היכרות וקשר על מנת להיפתח ולהתייעץ עם החונכים בנושא המוגבלות; יש לחניכים אנשי מקצוע או מישוהו מהמשפחה בסביבתם שאיתם הם יכולים להתייעץ בנושא המוגבלות; החניכים רוצים אח בוגר כדי לשתף אותו בנושאים יומיומיים המעניינים בני נוער בכלל.

החונכים אכן תפסו את תפקידם כאח בוגר שמטרתו לתמוך בחניך במה שמתרחש אצלו ביום-יום ברמה החברתית והרגשית. החניכים שיתפו את החונכים בתרבות הפנאי שלהם, בתחביביהם, בדברים שהם עושים ביום-יום שלהם, בדברים שהם אינם אוהבים לעשות, בהתלבטויות אישיות שלהם ובנושאים הקשורים למשפחותיהם. נושאים אלה משותפים לכל בני הנוער באשר הם, ולכן הדגשתם בשיח מבליטה את פן הנורמליזציה ביחסים בין החונך והחניך. גם מנקודת מבטם של החונכים תפסו נושאים אלה מקום מרכזי בשיח. מכאן, שאותם חונכים שתפסו את תפקידם להיות אוזן קשבת, ובעיקר להיות חבר בוגר לתלמידים שבדרך כלל אין להם קשר עם ילדים רגילים בני גילם, הם אלה שתרמו את ההיבט הנורמטיבי של השיח לחניכים.

ההתכתבות מספקת משמעות גם לחונכים: משמעות של נתינה לאחר, לאחר שילדים וכמתבגרים הם חוו רק קבלת סיוע מאחרים בשל מוגבלותם שלהם; ומשמעות של ללמוד משהו על עצמם, על יכולותיהם להתייחס לאחר, לפתח סובלנות לאחר ולצמוח באופן אישי.

באופן כללי ניתן לומר שהתקשורת הווירטואלית בין חונך מבוגר עם צרכים מיוחדים, שהקנה מנסיון חייו למתבגר צעיר ממנו שגם הוא עם צרכים מיוחדים, תורמת לשני השותפים בהתכתבות, ולפיכך הם מביעים שביעות רצון כללית. החניכים והחונכים מדווחים על הנאה מהכתיבה ההדדית, על חוויה חיובית של "כיף" ועל קשר ופתיחות אל הזולת. החניכים מדווחים גם על שיפור-מה בהיבטים פורמליים של כתיבה ופעילות במחשב. שביעות הרצון מובעת הן באמירות חיוביות על הפרויקט עצמו והן בתשובותיהם לשאלה לגבי רצונם להשתתף בעתיד בפרויקט דומה או להמליץ לחבריהם להשתתף בו. מסקנה דומה נמצאה גם במחקרם של קובלסקי ופרסקו (Kowalsky & Fresko, 2002).

למרות שביעות הרצון הגבוהה יחסית, יש עדיין מקום להכניס שיפורים טכנולוגיים (כגון שיח מקוון בזמן אמת) ובעיקר שיפורים בתחום התוכני: הכוונת החונכים להתייחסות מקצועית יותר אל החניכים, וקיום קשר ישיר בין החונך לבין המורה המלווה של התלמיד.

לסיכום, למרות מספרם הנמוך יחסית של המשתתפים במחקר, נראה שקיימת תמימות דעים לגבי משמעותו של הקשר הווירטואלי בין חונכים עם צרכים מיוחדים לבין חניכים צעירים מהם עם צרכים מיוחדים. הקשר הווירטואלי מהווה לעיתים תחליף לקשר פנים אל פנים, שקיים אך מעט אצל מתבגרים עם צרכים מיוחדים, ולעיתים הוא קשר נוסף, שונה במהותו. מעניין לחקור אילו משתנים משפיעים על כמות התקשורת בין החונכים והחניכים ומהי תרומתה של האנונימיות לקשר החונכות. ממדים אלה ניתן לחקור על ידי ניתוח ההתכתבות בין החונכים והחניכים וזיהוי מאפיינים שייחודיים לרמת התכתבות גבוהה בהשוואה לרמת התכתבות נמוכה.

מקורות

- בונשטיין, א' (2001). האם נפגוש את "דניס המתקשרת"? תגובה למאמרו של דרור גרין: כללי היסוד בפסיכותרפיה והטיפול הנפשי באינטרנט. **נפש – רבעון לפסיכולוגיה, לטיפול, לטיפוח רגשי ולחינוך יצירתי**, 9, 78–80.
- ברק, ע' (2000). תמיכה נפשית בקבוצה מקוונת באינטרנט. **נפש – רבעון לפסיכולוגיה, לטיפול, לטיפוח רגשי ולחינוך יצירתי**, 7, 79–81.
- ברק, ע' (בדפוס). מחקר והתנסויות בהתערבויות בקבוצות מקוונות: הזדמנויות ואתגרים לצד קשיים וסיכונים. http://construct.haifa.ac.il/~azy/Online_GroupIntervenrion.htm
- גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי. בתוך: נ' צבר בן-יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (ע' 195–226). הוצאת דביר.
- גרין, ד' (2000). אין חדש תחת השמש: טיפול נפשי באינטרנט. **נפש – רבעון לפסיכולוגיה, לטיפול, לטיפוח רגשי ולחינוך יצירתי**, 5, 87–90.
- גרין, ד' (2001). כללי היסוד של הפסיכותרפיה והטיפול הנפשי באינטרנט. **נפש – רבעון לפסיכולוגיה, לטיפול, לטיפוח רגשי ולחינוך יצירתי**, 8, 89–96.

- ורטהיים, ח', ווגל, ג' ופרסקו, ב' (2004). **חונכים לסטודנטים בעלי ליקויי למידה במסגרת פרויקט פר"ח: תמונת מצב**. דו"ח מחקר, מכללת בית ברל, היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.
- ורטהיים, ח', פרסקו, ב' והיישריק-עמוסי, מ' (2003). **שלושה מודלים של חונכות ילדים במסגרת ההכשרה להוראה: הבדלים בהפעלה, תכנים, הדרכה ותרומת החונכות למתכשר להוראה**. דו"ח מחקר, מכללת בית ברל, היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.
- פרסקו, ב', ורטהיים, ח' והיישריק-עמוסי, מ' (2001). **פרחי הוראה כחונכי פר"ח: מניעים להצטרפות לפרוייקט, קשיים במהלך החונכות, קבלת הנחיה והתרומה לחונכים**. דו"ח מחקר, מכללת בית ברל, היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.
- צבר בן-יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי**. מסדה.
- קוזמינסקי, ל' (2001). חבר וירטואלי: שיח מתוקשב בין סטודנטים להוראה לתלמידים בעלי לקויות למידה. **דפים**, 32, 47–64.
- Brinckerhoff, L.C. (1996). Making the transition to higher education: Opportunities for student empowerment. *Journal of Learning Disabilities*, 29(2), 118–136.
- Falchikov, N. (1990). An experiment in same-age peer tutoring in higher education: Some observations concerning the repeated experience of tutoring or being tutored. In S. Goodlad & B. Hirst, (Eds.), *Explorations in peer tutoring* (Ch. 8, pp. 121–142). Prentice Hall.
- Fresko, B., & Carmeli, A. (1990). PERACH: A nationwide student tutorial programme. In S. Goodlad & B. Hirst (Eds.), *Explorations in peer tutoring* (Ch. 4, pp. 73–81). Prentice Hall.
- Fresko, B., & Kowalsky, R. (1998). Helping high school pupils in the Perach project: A comparison of mentoring and tutoring approaches. In S. Goodlad (Ed.), *Mentoring and tutoring by students* (Ch. 3, pp. 33–48). London: Kogan Page.
- Glaser, B., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Goodlad, S. (1998). Making a student tutoring scheme work. In S. Goodlad (Ed.), *Mentoring and tutoring by students* (Ch. 17, pp. 244–247). London: Kogan Page.
- Kowalsky, R., & Fresko, B. (2002). Peer tutoring for college students with disabilities. *Higher Education Research & Development*, 21(3), 259–271.
- Madden, M. (2003). *America's online pursuits: The changing picture of who is online*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project. www.pewinternet.org.
- Mesch, G.S., & Talmud, I.T. (2003). *The nature of computer-mediated*

- social networks among Israeli youth*. Research Report, Haifa University.
- Sassenberg, K. (2002). Common bond and common identity groups on the internet: Attachment and normative behavior in on-topic and off-topic chats. *Group Dynamics*, 6, 27–37.
- Thompson, A. (2000). A collaborative e-mail mentoring program for elementary school students. *Professional School Counseling*, 4(1), 71–75.
- Topping, K.J. (1990). Peer tutored paired reading: Outcome data from ten projects. In S. Goodlad & B. Hirst (Eds.), *Explorations in peer tutoring* (Ch. 10, pp. 155–167). Prentice Hall.
- Topping, K.J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321–345.
- Turkle, S. (1996). Virtuality and its discontents: Searching for community in Cyberspace. *The American Prospect*, 24, 50–57.

הדיווח התקשורתי בנושא כת השטן והרוק הכבד בישראל

רויטל סלע-שיוביץ וגבריאל קאבאליון

תקציר

מאמר זה דן בדיווח התקשורתי בעיתונות בשנות התשעים בנושא כת השטן והרוק הכבד. בנייתו התוכן נכללו כ-60 כתבות מהעיתונות הישראלית בין השנים 1989–2004. ניתוח הכתבות מראה כי התקשורת אינה משאירה מקום בדיווחיה לפרשנות חלופית לגבי הקשר בין כת השטן לרוק הכבד. הדיווח התקשורתי יצר בדרך כלל הקבלה בין שני הנושאים, והתייחס אליהם כאל שני חלקים של מכלול אחד. נוסף על כך השתמשה התקשורת הכתובה בהקשר זה בטכניקות שונות ומגוונות, כגון: כותרות סנסציוניות, תמונות זועה ותיאורי זועה, שימוש בסממנים פורנוגרפיים, הפצת נתונים סטטיסטיים מנופחים ועוד. טכניקות אלה של סיקור תקשורתי נועדו לעורר את סקרנות הקוראים וליצור תחושה של מסתוריות ושל איום בכל הקשור לסכנות העמונות בכת השטן וברוק הכבד.

אולם למרות הדיווח התקשורתי ופעילותם של "זמים מוסריים" נוספים, כשל הניסיון לייצר פניקה מוסרית רחבת-היקף ולהביא לידי מעורבות שלטונית, שכן לא חל שינוי בשיח הציבורי או במדיניות החקיקה והאכיפה. ייתכן שניתן להסביר את העובדה שלא נוצרה פניקה מוסרית בהיקף רחב באמצעות המודל האובייקטיביסטי – אין דאגה בהיקף רחב בציבור מאחר שאין התנהגות סוטה בהיקף מדאיג. מצד אחר, מתוך הסתכלות קונסטרוקציוניסטית, ניתן לטעון כי פעילותם של "הזמים המוסריים" לא הצליחה מאחר שהיא הייתה סימבולית, ספורדית, לא מאורגנת ולא שיטתית, ומשום שהיא לא זכתה בתמיכה משמעותית של אנשי המקצוע.

מילות מפתח: כת השטן, רוק כבד, דיווח תקשורתי, פניקה מוסרית.

מבוא

המחקר הסוציולוגי העוסק בכיתות ובתגובה החברתית כלפיהן מתאפיין בשתי השקפות תיאורטיות שונות. האחת היא הגישה המסורתית, שהינה אובייקטיביסטית ובדרך כלל פונקציונליסטית. גישה זו מתמקדת בתפיסת הכיתות כעובדה נתונה, ושואלת שאלות לגבי היקף התופעה, הגורמים לה, ההשפעות של קבוצות אלה ומידת התועלת שלהן ושל התגובה החברתית (Forsyth & Olivier, 1990). ההשקפה התיאורטית השנייה היא הגישה הקונסטרוקציוניסטית, המתמקדת בהבניית המושג "כיתות" ובניתוח אופייני, תוך דיון בהשלכות האידיאולוגיות והפוליטיות של הבנייתן כבעיה חברתית בחברה (Victor, 1993).

במאמר זה נעמוד תחילה על המאפיינים של "כת השטן" ושל הרוק הכבד מתוך הסתכלות מסורתית, בהתאם לגישה הפונקציונליסטית, ונבחן את הגורמים להיווצרותם ואת ההשלכות הנפשיות שלהם על קהל המאמינים, ובעיקר על בני הנוער. בחלקו השני של המאמר נבחן את הדיווח התקשורתי ואת תפקידה של התקשורת כיוצרת את תדמיתה של הכת, בהתאם לגישה הקונסטרוקציוניסטית. כמו כן, באמצעות ניתוח הכתבות בתקשורת נעסוק גם בתפקידה של התקשורת ככלי שבאמצעותו הגיבו סוכנים חברתיים נוספים נגד אותן קבוצות, כגון פוליטיקאים, אנשי מקצוע ואנשי דת.

כת השטן

דמות השטן מוכרת ברוב התרבויות למן ראשית האנושות (Forsyth, 1987), אולם שורשיו ההיסטוריים-המודרניים של פולחן השטן נעוצים במועדון המאגיה השחורה ובמסדר השחור בגרמניה של שנות העשרים והשלושים של המאה העשרים, וכן בכנסיית השטן בארצות הברית. מייסדה של כנסייה זו, אנטון לה-ויי (Anton LaVey, 1930–1997), היה הראשון שביטא את הפילוסופיה הדתית התומכת בשטן כסמל של חופש הפרט והאינדיווידואליזם המודרני (Lewis, 2002). מיכאל א' אקווינו (Michael A. Aquino) קידם והרחיב את הרעיונות של כנסיית השטן כניתוח פילוסופי הדומה לארגון פטרנליסטי עם מנהגים אוקולטיים לחברים. שניהם אחראים, לדעת החוקרים, לפריחתה של התנועה הדתית החדשה במערב בעשורים האחרונים. ההערכה היא שכיום פועלים בארצות העולם המערבי אלפי אנשים (כ-5,000) המגדירים את עצמם מאמינים וממלאים אחר מצוות הכנסייה (Introvigne, 1994; La Fontaine, 1988; Richardson, 1997).

האידיאולוגיה של כנסיית השטן מתבססת על הטענה שהדת הנוצרית מתאפיינת במסרים כפולים וסותרים. כך, נטען שעל אף היומרות הצדקניות, הנצרות מעוניינת בשררה, בכוח ובכסף, ומתנהלת בשחיתות. יצוין כי על אף הביקורת כלפי הכנסייה, ההוגים המקוריים של כנסיית השטן לא עודדו מעשים פליליים או פעילויות אנטי-חברתיות (Lyons, 1970; Richardson, 1997).

אולם בשנות השמונים החלו בני נוער "חובבניים" שהתלהבו מרעיונות חתרניים ואנטי-ממסדיים, כגון אלה של כנסיית השטן, לתרגם חלק מהמעשים לעבודה

פולחנית, שכללה גם התעללות בבעלי חיים, הרס ופגיעה ונדלית, כולל השחתת קברים, אורגיות והפצת סמלים של השטן הן באמצעות לבושם והן באמצעות אביזרים נלווים (Clarke, 1995).

בארצות הברית ובמדינות מערביות אחרות הוכר פולחן השטן רשמית כ"כנסייה" לכל דבר, אולם אותם בני נוער "חובבנים" הוגדרו כמשתייכים לכת או לחבורת נערים אשר עוסקות לעיתים בעבריינות (Lyons, 1970).

לעיתים בני נוער "חובבניים" פועלים לבדם בשם השטן. בארצות הברית היו אף מקרים שבהם רוצחים אכזריים הצדיקו את מעשיהם כחלק מפולחן שטני. צ'רלס מנסון, מנהיג כת "המשפחה", וכן דמויות נוספות היוו דגם להערצה ולחיקוי לגבי צעירים חובבי השטן, שהתאפיינו בדרך כלל באי-יציבות נפשית (Jenkins, 1994).

פעילותה של כת השטן בארץ

הסימנים הראשונים לפעילותה של כת השטן בארץ, וכן המודעות הציבורית לתופעה זו, הופיעו בישראל בתחילת שנות התשעים, כעשר שנים לאחר שגל של דאגה פקד כמה מדינות ואזורים במערב אירופה, בארצות הברית, באוסטרליה ובקנדה (Forsyth & Olivier, 1990; La Fontaine, 1998; Lippert, 1990; Richardson, 1997; Richardson, Best & Bromley, 1991).

בישראל אין כנסייה דתית במובן המלא, שכן אין כאן מרכז רוחני של כנסיית השטן, אין מנהיגות ואין מדרג מסודר. בארץ מדובר בעיקר בצעירים, בחבורות מזדמנות או כיחידים, בחלקם עולים חדשים מחבר המדינות ובחלקם בני נוער ילידי הארץ מהמעמד הבינוני-הגבוה. צעירים אלה מאמצים חלק מהדפוסים של הכנסייה הממוסדת, לעיתים ללא ידע והעמקה בנושא (בשן, 2001; חלפון, 2003). אנשי מקצוע שמומחים בתחום של הצטרפות בני נוער לכיתות מדגישים כי מדובר בדרך כלל ב"תרבות פולקלוריסטית" של יחידים שנופחה על ידי התקשורת מעבר לממדיה האמיתיים, או במחאה של בני נוער נגד ההורים והמחנכים שבאה לידי ביטוי בטקסים רדודים (בית-הלחמי וגרין, מצוטטים אצל זהר, 1994). למרות היקפה הקטן, נהפכה כת השטן בישראל, כמו במדינות מערביות אחרות, לקבוצה שמשייכים לה, באופן סטריאוטיפי וגורף, מעשים קיצוניים ובלתי-מקובלים בקרב בני הנוער. פעילותה של קבוצה זו נתפסת ככוללת מגוון של התנהגויות חריגות, גרוטסקיות, ביזריות ואלימות באופן קיצוני (Stevens, 1990; Victor, 1993).

הספרות המחקרית מכנה קבוצות אלה "שטניסטים פראיים", "שטניות תוצרת עצמית" או "שטניות חובבניות" (Lewis, 2002). פעילותן של קבוצות אלה נעשית לעיתים מתוך חיקוי או השפעה של אופנות מערביות, תוכניות טלוויזיה, סרטי קולנוע ודפוסים של התת-תרבות של מוזיקת הרוק הכבד (שם). בחלק מהמקרים, גם בארץ, מדובר בחבורות בני נוער שמבצעים מעשים פליליים ללא כל קשר לכת השטן (בשן, 2001), אך משתמשים בה כתירוץ להצדקת מעשיהם או על מנת לזכות בהילה של אומץ וגבורה (Ellis, 1991).

ראוי לציין כי בישראל, להבדיל ממדינות אחרות, רוב העוסקים בתחום זה הינם בני נוער. כמו כן, בארץ לא הועלו עד כה טענות בדבר התעללות פולחנית בילדים. בארצות מערביות אחרות נוצר חשש מפני פגיעה בילדים רכים על ידי הורים או מטפלים במעונות ילדים, ובעקבות זה נפתחו חקירות מקיפות ואנשים הועמדו לדין. נתן וסנדקר מדווחים כי בארצות הברית, בין השנים 1983–1995, הועמדו לדין 185 מבוגרים באשמת שווא של התעללות בילדים במסגרת פולחנים שטניים (Nathan & Snedeker, 1995). מקרים דומים של האשמה בהתעללות בילדים ללא בסיס ראייתי ועובדתי קרו גם באנגליה (La Fontaine, 1998), בהולנד (Rossen, 1989), באיטליה (Zanin, 2004), ובמזרח הרחוק (Richardson, 1997).

גיל ההתבגרות והתנהגויות של סיכון

קיימת הנחה בקרב חוקרים כי התנהגויות של סיכון בקרב בני נוער מהוות סימפטום של קשיים אופייניים של שלב ההתבגרות. התנהגויות של סיכון אשר בולטות בגיל ההתבגרות הן: שימוש בסמים, צריכת אלכוהול, עבריינות, פגיעה עצמית והתנהגות אובדנית, התנהגות כפייתית והימורים (מוסן, קונגר, קאגאן והסטון, 1998; Arnett, 1994; Bingham & Shope, 2004).

המשותף להתנהגויות שונות אלה, לדעת החוקרים, הוא הקושי של המתבגר להתמודד בצורה טובה עם המשימה המרכזית של גיל ההתבגרות – עיצוב הזהות האישית והשתלבות חברתית בעולם המבוגרים. אריקסון מכנה את הציר ההתפתחותי המרכזי של גיל ההתבגרות "זהות לעומת בלבול זהות". גיבוש הזהות האישית משמעו אינדיווידואציה, קרי, הרגשת המכלול של הישות העצמית כישות נבדלת, עקבית ויציבה. אולם במצבים של "בלבול זהות" קיימים קשיים ברכישת העצמאות, ועלולה להתפתח התנהגות של סיכון והרס עצמי (מוסן ואחרים, 1998).

התנהגות של סיכון וסטייה בקרב בני נוער קשורה גם למערך של משתנים אישיותיים וחברתיים שקיימת ביניהם אינטראקציה: הרובד הראשון הוא מערך אישיותי הכולל נטיות רגשיות לכעס או לדיכאון וקשיים בגיבוש התפיסה העצמית של הפרט; הרובד השני הוא מערכת היחסים של המתבגר עם ההורים והשפעת קבוצת השווים; והרובד השלישי הוא ההתנהגותי – מידת מעורבותו של הפרט בהתנהגויות של סטייה (Arnett, 1994). יש לציין כי התנהגויות של סיכון יכולות להתפתח גם כתוצאה מתחושה של ניכור ובדידות חברתית או לחלופין כתוצאה מלחץ חברתי של קבוצת השווים על המתבגר (מוסן ואחרים, 1998).

הדיון בקשר של בני הנוער לכת השטן ולרוק הכבד קשור לעיתים להתנהגות של סיכון נוספת, והיא העיסוק במוות והתנהגויות אובדנית. אורבך (1989) מציין שני ממדים מבחינים לגבי העיסוק של ילדים ומתבגרים במוות. המימד הראשון הוא המימד ההתפתחותי, ההכרתי והרגשי. במישור זה, העיסוק במוות הינו זמני לרוב, ובא בדרך כלל לאחר אירוע חיצוני מתאים המעורר תחושות עזות של פחד. מימד אחר הוא המימד הקבוצתי של העיסוק בנושא המוות. עיסוקים קבוצתיים בנושא המוות, כגון סינאסיים או שיחות, הינם תופעה חולפת לרוב, ואינם מעידים

בהכרח על בעיות נפשיות חמורות. לעומת זה, במצבים של התעסקות פתולוגית במוות יש הגזמה כפייתית חזקה, הנושא אינו חדל להטריד, וההתעסקות נמשכת זמן רב. בהקשר זה מדובר בדרך כלל במצבים של אובדן או משברים משפחתיים, וההתעסקות במוות מלווה בעיות נפשיות אחרות, כגון דיכאון, ומתבטאת גם בשינויים התנהגותיים. אורבך (1989) מונה כמה גורמי סיכון מרכזיים להתנהגות אובדנית: אי-היכולת להשלים עם מצבים של אובדן מסיבות שונות, חוויות של תסכול, תחושות של דחייה, לחצים ובעיות משפחתיות.

יש הרואים את ההצטרפות לכיתות מיסטיות בכלל, ולכת השטן בפרט, כחלק מהתנהגויות המרידה האופייניות לגיל ההתבגרות וכחלק מתהליך גיבושה של הזהות העצמית. התנהגויות אלה מאפיינות בעיקר בנים מתבגרים, אשר מתרברים בהן ומציגים אותן כמעשי גבורה (Ellis, 1991).

המניעים העיקריים להצטרפות לכת השטן הם הצורך למרוד במוסכמות החברתיות, סקרנות, חיפוש אחר ריגושים והרצון ליטול סיכונים. ההשתייכות לכת מעניקה לאותם בני נוער קבוצת השתייכות, כוח ומיצב (סטטוס) חברתי, שהיו חסרים להם במסגרת המשפחה או בבית הספר. פעילות במסגרת כת השטן נותנת לאותם בני נוער לגיטימציה להתנהגויות שאינן מקובלות בחברה הרחבה, כגון: שימוש בסמים, הפקרות מינית, פורקן של דחפים אלימים, פגיעה ברכוש ומרד נגד סמכות ההורים והממסד. היא מספקת לחברים גם הזדמנות לצאת מהשיעמום ומחוסר המעש, ונותנת פתרון זמני להעדר מסגרת בחייהם. האידאולוגיה והפעילות של כת השטן מהוות לגביהם דרך ואמצעי לביטוי כעס, ביקורת ומחאה כלפי החברה (Clarke, 1995; Palermo & Del Re, 1999).

אולם לצד ההשקפה הרואה בהצטרפותם של בני נוער לכיתות ביטוי פונקציונלי של גיבוש זהות (Levine, 1984), יש חוקרים המציינים בהקשר זה היבטים פתולוגיים (קאפמן, 1983; Galanter, 1982). קלרק, למשל, טען ששני המאפיינים הבולטים של צעירים המצטרפים לכת השטן הם בעיות של זהות והיעדרות ממשית או רגשית של דמות אב חיובית. כמו כן נמצא שמתבגרים המעורבים בפעילות של הכת מדווחים על תחושות של חוסר אונים, ניכור ובידוד חברתי, דימוי עצמי נמוך, אכזבה מההורים וכעס כלפיהם וכלפי החברה (Clarke, 1995). צעירים אלה מתוארים כבעלי סף תסכול נמוך, כחסרי כבוד לסמכות, כבעלי נטייה לאלימות ולתוקפנות, וכנוטים לעסוק באופן מופרז בדמיונות. כמו כן הם מתקשים להביע רגשות של אמפתיה כלפי הזולת (Bourget, 1988; Burket, 1994; Clarke, 1995).

בשולי הוויכוח בין המצדדים בהיבטים הפונקציונליים של ההצטרפות לכת השטן לבין אלה הרואים בה ביטוי פתולוגי, יש לציין שהמניעים לפעילות במסגרת כת השטן אינם זהים אצל כל בני הנוער. יש להניח שרוב בני הנוער החברים בכת השטן מעורבים בה באופן חלקי בלבד, ואינם חשים מחויבות מוחלטת כלפיה. בני נוער אלה רואים בפעילות בכת התנסות בחוויה ריגושית, והיא מהווה ככל הנראה חלק מהמרדנות הקיימת אצלם גם בהקשרים אחרים ואשר מאפיינת את גיל ההתבגרות. אולם אצל חלקם הפעילות בכת השטן הינה קבועה וכפייתית, בדומה למצבי התמכרויות אחרים (אלכוהול וסמים). במקרים אלה מדובר בדרך כלל בבני

נוער הסובלים מבעיות פסיכולוגיות שקדמו למעורבות בכת. כמו כן, הפעילות מתחילה כמעט תמיד בעקבות אירוע שלילי משמעותי בחייו של המתבגר, והיא מהווה לגביהם כלי להתמודדות עם מצבי לחץ וקשיים רגשיים (Clarke, 1995).

הקשר בין מוזיקת הרוק הכבד לכת השטן

הרוק הכבד (Heavy Metal) כולל מגוון של סוגי מוזיקה והתנהגויות חברתיות-תרבותיות אשר סובבים סביב דימוי, תפיסה ונסיונות של שימוש בכוח. ברוק הכבד נעשה שימוש רב במוטיבים מיתולוגיים ומיסטיים לצד ביטויים של אלימות וכוחניות. סוגה מוזיקלית זו ראשיתה בתחילת שנות השבעים, והיא התפתחה לאורך תקופה של יותר משלושים שנה. היא מגדירה ומציגה לראווה את ה"שונה" המסתתר מאחורי הקבלה החברתית (Hinds, 1992).

המוזיקה של להקות הרוק הכבד קיבלה את עוצמתה בשנות השבעים על ידי סגנון הגשה ייחודי ומורכב בזמן ההופעה. מופעי הרוק נעשו מורכבים, ושולבו בהם טכניקות של עשן, אורות ואפקטים מיוחדים. עובדה זו הובילה ליצירת קהל מעריצים רחב ולצבירת פופולריות בעיקר בקרב בני הנוער הצעירים. בשנות השבעים ניכרה התעלמות חלקית של מבקרי המוזיקה מסגנון מוזיקלי זה, וכלי התקשורת הממוסדים הפגינו הסתייגות ממנו ומיעטו לשדרו ולדווח עליו (Walser, 1993). אולם בשנות השמונים פרח מוזיקת הרוק הכבד, וחל בה פיצול לסגנונות רבים. חלק מהלהקות, דוגמת מטליקה (Metallica), זכו בהצלחה ואף בהערכה רבה לגבי יכולתן הביצועית והאומנותית (רגב, 1995). בשנים אלה חל תהליך התמסדות של הרוק הכבד, והוא נהפך מתופעת שוליים של תת-תרבות ההולכת ונעלמת לסוגה הדומיננטית בארצות הברית ובאירופה. גם קהל המעריצים התרחב והשתנה. סגנון זה, שעד כה זכה בפופולריות בעיקר בקרב בנים מתבגרים מהמעמד הנמוך, הרחיב את קהל אוהדיו גם לקהל מבוגר יותר ומגוון יותר מבחינה חברתית-כלכלית (Walser, 1993).

הקשר בין הרוק הכבד לבין כת השטן הינו דו-סטרי: חלק מלהקות הרוק הכבד קשורות למסרים הדומים לאלה של כת השטן, ובני נוער שפעילים בכת השטן משתמשים במוזיקה של חלק מלהקות הרוק הכבד, כגון Iron Maiden ו-Megadeath, כחלק מהטקסיות והפולחן של הכת (Walser, 1993). דמות השטן או דימויים אחרים הנקשרים אליו מאוזכרים בחלק מהשירים בצורה מרומזת או ישירה, ומשמשים ביטוי לכוחניות ולמיסטיות הקיימות ברוק הכבד. השטן, כמסמל את הכוח, את הרוע וגם את המוות, מופיע על ידי אזכור שמו או על ידי תיאור פולחן לשטן. אחת הדוגמות לכך היא עטיפת התקליט של להקת Iron Maiden, שמופיעים עליה המספרים 666. מוזיקת הרוק הכבד מתאפיינת באמירה ביקורתית כלפי החברה. השירים מבטאים את תחושת הניכור של הדור הצעיר בחברה המודרנית, ועוסקים במשמעות ובמהות של החיים וכן במוות (Gross, 1990; Singer, Levine & Jou, 1993; Stack, 1998; Weinstein, 1991).

השימוש ברמזים ובאזכורים מאגיים של השטן נועד, לדעת מבקרי המוזיקה, ליצירת תחושה של ייחודיות ומסתורין. שימוש זה משחזר לדבריהם מיתוס שרווח

במאות הקודמות, במקום לעצב אמירה ייחודית וחדשה או מציאות חתרנית. ייתכן שהדבר נובע מכמיהה מודרנית למיתוסים עתיקים שאבדו (Campbell, 1988), שכן ההיבט המאגי בשירי הרוק הכבד הינו בדוי, ואינו מהווה אמירה אידיאולוגית או אמונה בשטן כתפיסה רוחנית ודתית מלאה. אזכור השטן ופולחן השטן משמשים לביטוי עצמי של יוצרי המוזיקה, אך מהווים בעיקר רמיזה למיתוס שנועדה ליצור סקרנות ואטרקטיביות בקרב הדור הצעיר לצורך קידום מכירות (Hinds, 1992).

סימני ההיכר של סגנון הלבוש הייחודי של אומני הרוק הכבד ואוהדיו הם הצבע השחור הדומיננטי, חגורות עור עם מתכות ותדפיסים, ואביזרי לבוש דמויי שלד. שילוב של מוטיבים אלה בלבוש מסמל את המסרים העיקריים של תרבות זו – כוח, מיסטיקה של השטן ועיסוק במוות. כמו כן הוא פרובוקטיבי, בולט ומבטא מרדנות ומחאה ביחס למוסכמות החברתיות (סלע-שויביץ, 2000; Arnett, 1991; Singer et al., 1993).

הרוק הכבד והתאבדויות של צעירים

אחת הסיבות המרכזיות לסלידתם של המבוגרים מסגנון הרוק הכבד היא חששם מפני השפעותיה של המוזיקה על הדור הצעיר, בעיקר בהקשר של התנהגות אובדנית. גרין (1995) סבור כי השימוש המרובה של מוזיקת הרוק הכבד בתכנים העוסקים במוות ובאלימות משחרר, על פי התיאוריה הפסיכואנליטית, את דחפי המוות. העיסוק במוות נובע לדעתו משתי סיבות מרכזיות: (1) תכנים אלה מעוררים במתבגר ריגושים מודחקים, בדומה לעוררות מינית, והעיסוק ברגשות אלה יוצר אצלו מעין קתרזיס; (2) באמצעות העיסוק הרב במוות, ההאזנה למוזיקה מקבלת משמעות ונופך של עיסוק באסור, בנושאים שקיים בהם טבו חברתי.

הוויכוח הציבורי לגבי השפעתה של מוזיקת הרוק הכבד על מצבם הנפשי של בני הנוער החל בארצות הברית בשנת 1984, כאשר נער בן 14 התאבד לאחר שנהג להקשיב לשירים של אוסבורן. במקרה אחר, בשנת 1987, התאבדו שני בני נוער מנוודה, ולהקת Judas Priest וחברת CBS נתבעו בטענה שהמסרים המובלעים בשירי הלהקה הם שהניעו את הנערים להתאבד. יש לציין כי במקרה זה, וכן במקרים אחרים שהגיעו לדיון בבית המשפט, נכשלה התביעה ולהקות הרוק זוכו (Richardson et al., 1991; Weinstein, 1991).

טענה נוספת נקשרה למקרה הקיצוני של הרצח ההמוני שבוצע בשנת 1999 בבית הספר Columbine High School שבדנוור, קולורדו. שני הנערים שביצעו את הרצח הקליטו את עצמם לפני המעשה. בהקלטתם הם כינו את יום הרצח "יום הדין", וציטטו משיריו של זמר הרוק מרילין מנסון (Marilyn Manson). בריאיון שנערך עם הזמר לאחר האירוע הוא הביע צער על כך ששיריו היוו השראה למעשה הנורא, והדגיש כי יש לראות בהופעתו ובתפאורתו השטניות ביטוי של זהותו כאומן בלבד.

תמיכה אמפירית בהשפעות פתולוגיות של מוזיקת הרוק הכבד על התנהגותם של בני הנוער נמצאה במחקר שבדק את הקשר בין אוהדי הרוק הכבד לבין שיעורי

ההתאבדות (ונסיונות ההתאבדות) ב-50 מדינות בארצות הברית. במחקר נערכה השוואה בין נתוני המתאבדים מתוך השנתון של משרד הבריאות האמריקאי לבין נתוניהם של אוהדי הרוק הכבד, שהתקבלו באמצעות רשימת המנויים למגזינים של סגנון מוזיקה זה. ממצאי המחקר הראו כי שיעורי ההתאבדות בקרב הצעירים אוהדי הרוק הכבד היו גבוהים בהשוואה לצעירים שאינם אוהדים סגנון זה (Stack, 1994).

במחקר אחר נבדק הקשר בין העדפת סגנונות שונים במוזיקה לבין התנהגות דכאונית ונטיות אובדניות. המחקר נערך באמצעות שאלון אנונימי שהועבר לסטודנטים במכללות. תוצאות המחקר הראו כי קיים קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין נטיות אובדניות לבין העדפת סגנון המוזיקה של הרוק הכבד (Lester & Whipple, 1996).

מתוך כך אפשר לקבל את המסקנה של החוקרים כי המסרים של הרוק הכבד אינם הגורם הישיר להתאבדויות של הצעירים, אולם הם עלולים להשפיע על בני נוער שסובלים מבעיות אישיות ומשפחתיות קודמות, וכן על צעירים שסבלו מנטיות אובדניות עוד לפני שנחשפו למסרים הקיימים במוזיקה זו (Lester & Whipple, 1996; Stack, 1998; Weinstein, 1991).

פניקה מוסרית

לאחר סקירת המאפיינים של כת השטן ומוזיקת הרוק הכבד, ננסה כעת לעמוד על מעמדן בחברה. הדיון בחלק זה יתמקד בעיקר בשאלה כיצד הן נתפסות על ידי התקשורת, בהנחה שזו מהווה גורם מרכזי בעיצוב התפיסה לגבי בעיות חברתיות בכלל ובעיות של נוער בפרט (ראו, למשל: Hall, Critcher, Jefferson, Clarke & Roberts, 1978).

ניתוח הדיווח התקשורתי מלמד כי לצד סיקור העובדות על כת השטן והרוק הכבד נעשה גם ניסיון לייצר פניקה מוסרית בחברה הישראלית לגבי תופעות אלה. כדי להבין את הדיווח התקשורתי בהקשר הנוכחי יש לדון תחילה במשמעותה של הפניקה המוסרית ובחלקה של התקשורת ביצירתה.

המונח "פניקה מוסרית" נטבע לראשונה בשנות השבעים על ידי כהן (Cohen, 1972), ומשמעותו תגובה חברתית המתרחשת כתוצאה מהתנהגויות של קבוצה או אדם שהחברה תופסת אותן כמאיימות על ערכיה. פניקה מוסרית הינה ביטוי לתחושת איום קיצונית של מגזרים מסוימים בציבור מפני קבוצת אנשים המוגדרת כסיכון או כאויב של החברה הרחבה.

בקר (Becker, 1963) טען כי קבוצות חברתיות שהוא מכנה אותן "יזמים מוסריים" מוציאות לפועל "מסעי צלב מוסריים", שמטרתם לגייס ולשכנע את הציבור שקיימות בקרב קבוצות סוטות שיש לפקח עליהן ולהענישן או לגנותן. "מסעי הצלב המוסריים" נעשים תוך שימוש בעיוות ובהגזמה בנוגע לאופי הסוטה של אותן קבוצות, במטרה לעורר בציבור דאגה ולהביא בעקבות כך לידי שינוי בחקיקה או באכיפת החוק, כל זאת מתוך צורך בחיזוק סימבולי של הנורמות המוסריות בהתאם להשקפתם של היזמים.

לפניקה המוסרית יש תפקידים חברתיים, שכן היא יוצרת תחושה של אחדות מוסרית של הקולקטיב כנגד אותו גורם מאיים, ובאמצעותה מוגדרים מחדש הנורמות והקודים החברתיים (Goode & Ben-Yehuda, 1994).

תהליכים אלה נוצרים לרוב מתוך חוסר הסכמה וחוסר סולידריות חברתית. המושג "פניקה מוסרית" מובן יותר אם מקבלים את הנחת היסוד שאין מוסר אחיד ומוסכם בחברה, אלא קיימים "עולמות מוסר" (Moral Universes) אשר מנוגדים לעיתים זה לזה (Berger & Luckman, 1967). מכאן, שקבוצות בעלות כוח פוליטי, דתי, אידיאולוגי או כלכלי מסוגלות להכתיב את המוסר שלהן על שאר החברה באמצעות "היזמים המוסריים".

פניקה מוסרית, כתגובה חברתית נגד התנהגויות דתיות שנתפסו כ"סוטות", התקיימה גם בעבר, במאות הקודמות. היא שימשה בעיקר את הכנסייה ומוסדות דת אחרים, אשר שאפו לחזק את האמונה הדתית ולפעול נגד קבוצות או אנשים כופרים שנתפסו כמאיימים על המבנה והמוסר בחברה. ציד המכשפות בתקופת הרנסנס הינו דוגמה קלאסית לכך (Ben-Yehuda, 1985).

בתקופה המודרנית אנו עדים לפניקה מוסרית גם בחברות חילוניות בנוגע לפולחנים מיסטיים מזרחיים ומערביים כאחד. נהירתם של בני נוער ל"קבוצות דתיות חדשות" (New Religious Movements) ולתנועות לפיתוח העצמי (Human Potential Movements) עוררה בכמה מדינות מערביות תגובה חברתית מצד מגזרים שונים, שכללו את התקשורת, הממסד הכנסייתי, אנשי רפואה, מערכת החוק וארגונים של משפחות מודאגות. יש חוקרים הטוענים כי רדיפתן של קבוצות דתיות, כולל עצם השימוש בכותרת "כיתות" לתיאורן, מהווה גרסה מודרנית של "ציד המכשפות" הקדום (Robbins, 1979; Robbins & Anthony, 1982). ישראל הייתה עדה אף היא לביטויי תגובה דומים (Beit-Hallahmi, 1992).

אפשר לראות את המאבק נגד כת השטן כהמשך של המאבק נגד כיתות מיסטיות. בארצות הברית התגובה החברתית על פעילותה של כת השטן זוכה בהתייחסות ובהכרה רשמית הן מצד חלק מנציגי הממסד הרפואי (Mulhern, 1991) והן מצד המשטרה, שמעבירה סמינריונים בנושא ולא פעם אף פתחה בחקירות גלויות וסמויות (Hicks, 1990). כמו כן, כפי שכבר ציינו, בארצות הברית הועמדו אנשים לדין, וכמה עשרות יושבים עדיין בבית הסוהר בגין השתייכות לכת השטן וקיום פולחנים שטניים, בעיקר נגד קטינים (Nathan & Snedeker, 1995).

פניקה מוסרית בתקשורת

לתקשורת יש תפקיד מרכזי בתהליך ההבניה של בעיות חברתיות וביצירת האקלים הציבורי ביחס לנושאים שונים הקשורים לפרקטיקות של התת-תרבות של בני הנוער (Thompson, 1998). העלאת המודעות הציבורית לנושאים חברתיים מסוימים נעשית על ידי סיקור נרחב שלהם בתקשורת, תוך שימוש בביטויים ויצירת קישורים שונים המגבירים את תחושת האיום בקרב הציבור.

הדיווח התקשורתי נוטה לעיתים לסקר אירועים יחידים ושוליים ולקשר ביניהם על ידי הצגתם בכתבות צמודות תחת כותרת אחת. כך, באמצעות שיטת דיווח זו, אירועים ספורדיים וחסרי חשיבות עיתונאית נהפכים לתופעה או ל"בעיה" (Cohen, 1972). תהליך זה, שכונה *process of signification*, יוצר בציבור רושם של רצף אירועים אשר מתרחשים כ"תופעה" עם אופי ייחודי משלה ועם "המשכיות מוגברת" (Hall et al., 1978).

תהליך ההבניה של בעיות חברתיות נעשה גם על ידי ראיונות שהתקשורת מקיימת עם מומחים באותו נושא. ראיונות אלה מיועדים להוסיף תוקף להבניה באמצעות קבוצה בעלת השפעה וכוח המושתתים על מומחיות מדעית, ובדרך זו להגביר את הפניקה המוסרית. דוגמה לכך ניתן לראות בדיווח התקשורתי הן לגבי התנהגויות חריגות נגד ילדים והן לגבי כיתות סוטרות (Beit-Hallahmi, 1992; Sznajder & Talmud, 1998).

לעיתים הדיווח התקשורתי על שני הנושאים נעשה במקביל, ובכך יוצר העצמה של תחושת האיום החברתי. תהליך זה, של שילוב כמה תופעות חברתיות והגדרתן בתקשורת על ידי כותרת גורפת אחת, ניתן לראות, לדוגמה, במשולש הקבוע של נוער-עוני-אלימות (Hall et al., 1978). באמצעות שימוש בטכניקות סיקור שונות, התקשורת מבנה את התופעה ואת סיבותיה, ובכך גם יוצרת את התחושה שצריך לעשות משהו לגבי ה"בעיה" (Spector & Kitsuse, 1977).

מחקרים שונים עסקו בהשפעת התקשורת על התפיסות החברתיות לגבי כיתות בכלל ולגבי כת השטן בפרט. לתקשורת שוין תפקיד מרכזי בהבניית התדמית השלילית של כיתות (Ellis, 2000; Wallis, 1975). תוצאות המחקר הראו כי לתקשורת היה תפקיד בגילוי התופעה ואף ב"המצאתה", בעיוות המציאות ובהגזמה ברמת הסיכון. התקשורת שייכה לכת השטן אופי סוטה ומסוכן, ובכך הצליחה להסית את דעת הקהל נגדה ולעורר את הפוליטיקאים לפעול נגדה (Ellis, 2000; Victor, 1993).

שיטת הניתוח

מטרת הניתוח במאמר זה היא לבחון את הדיווח התקשורתי בנושא כת השטן והרוק הכבד בישראל. במסגרת הניתוח של הסיקור התקשורתי נבחנו ההיבטים הבאים:

א. הדיווח התקשורתי לגבי כת השטן והרוק הכבד;

ב. התגובה החברתית על הנושא מצד סוכנויות פיקוח אחרות.

ניתוח הסיקור התקשורתי נעשה באמצעות ניתוח תוכן בלשני של הטקסט. בהתאם לשיטה איכותנית זו, נבחנו ההיבטים הבאים: סגנון הכתיבה של הכותרות, אופן הניסוח של הטקסט הכתוב, והדימויים והטענות שהועלו (ניר, 1984). נוסף על כך התייחסנו למסר החזותי בתמונות שצורפו לחלק מהכתבות.

המקורות לעבודה זו היו כתבות שהופיעו בעיתונות הישראלית בנושא כת השטן והרוק הכבד. במחקר נכללו כ-60 כתבות שהתפרסמו בעיתונים הישראלים

השונים: הארץ, ידיעות אחרונות, מעריב, על המשמר, חדשות, לאשה, Jerusalem Post וכן כמה מקומונים מאיזור חיפה והמרכז. ניתוח הכתבות מתייחס לתקופה שבין השנים 1989–2004, וכולל את כל הכתבות שדיווחו על נושאים אלה.

ממצאים

ניתוח הממצאים יוצג על פי חלוקה לסעיפים השונים. טבלה 1 מדגימה כל אחד מההיבטים שיוצגו באמצעות ציטוטים מתוך הכתבות בעיתונות.

טבלה 1: דוגמות מהכתבות בעיתונות לתהליכי ההבניה של תופעת כת השטן והרוק הכבד

התהליך	דוגמות מהעיתונות
1. קישור בין הרוק הכבד וכת השטן, וקישור בינם לבין התנהגות אובדנית	"אלדד השתייך לכת של רוקרים של הרוק הכבד... במסגרת פעילות הכת נעשו מעשי אלימות, התעללות בחתולים ועיסוק פולחני של כת השטן..." (יחזקאלי, 1990) "עד היום אני חי עם המוות והרוע. הרי החיים מכאיבים, וכשאתה מת הכאב נגמר... החיים זה הרי זבל, ויש לי אימא זבל, שאפילו לא חיבקה אותי. פעם אחת בחיים... אז מה הטעם? היום, בצבא, אני מבקש לעשות את הדברים הכי מסוכנים, מתפלל שהכדור יבוא אליי. התמגנתי לסכנות... בחופשות אני הולך על מעקה של גגות ולא מפחד שאפול... לא אכפת לי לעלות על מוקש... רק אז יעשו לי כבוד בבית הקברות הצבאי, יכתבו עליי בעיתון... אני לא מרגיש פחד..." (שחור, 1995, ע' 71)
2. קישור בין אירוע בארץ לבין תופעות מקבילות בעולם המערבי	"להקת רוק כבד נתבעת על התאבדות שני בני נוער מעריצים." (כתב חדשות חוץ, 1990)
3. כותרות סנסציוניות	"קופצים ראש מהקומה השנייה" (מעריב, 10.2.1992); "טרמפ על המוות" (רווח, 1990); "פולחן של אלימות ורוע" (אורן, 1990); "הרוע ינצח" (שחור, 1995); "שטן קטן שלי – שלוש שעות עם הרוקרים" (עין-דור, 1990); "חברי כת השטן מוכרים ערכת רצח" (פרי, 2002, ע' 50); "כת השטן שוחטת חתולים וכלבים בכרמל" (פרי וגרובר, 1999, ע' 29); "כך אדוני השטן" (זהר, 1994, ע' 5); "לוקחים נערה לקברים, מסממים אותה, מורחים עליה דם ואונסים אותה" (אל-חי, 1995); "טקס פולחני בשעת הלילה" (יחזקאלי, 1995 ע' 14).

דוגמות מהעיתונות	התהליך
<p>מתוך ריאיון עם ואס, פרופסור לפסיכולוגיה חינוכית: "אם הילד מאזין לרוק כבד יותר מדי, במיוחד למוסיקה כזו שיש בה מסרים כמו התאבדות – מוטב לראות בזה אזהרה..." (ד' שביט, 1989)</p> <p>בריאיון עם ד"ר ליטוויץ, שטיפלה במשפחה שהייתה מעורבת בפולחן השטן: "מדובר באנשים שעברו טראומות מחרידות וילדים שעברו התעללות מינית קשה ביותר: אונס קבוצתי, אכילת צואה ושתן, הרעבת ילדים במשך שלושה ארבעה ימים, שינה עם גופות בקברים." (מצוטטת אצל זהר, 1994, ע' 5)</p>	<p>4. ביסוס ה"בעיה" באמצעות ראיונות עם מומחים</p>
<p>בתמונות המצורפות לחלק מהכתבות, הדמויות מצולמות מאחור או כשפניהן מאחורי צללית או מסכה (ברדנשטיין, 2004; סייבל, 1994), ולעיתים גם בתנוחה גרוטסקית, כגון לשון מחוץ לפה וחרב או סכין מונחים ליד הגרון, כמעין תמונה של שחיטת קורבן אדם (א' שביט, 1994, ע' 1).</p> <p>"את החבֵרְקָה האלה אתה רואה לפעמים ברחוב ואתה נתקף חלחלה, כי כל צורתם משדרת רוע ואלומות. לבושם שחור, נעליהם כבדות ומסומרות, דמות השטן המבעית נבטת מחולצותיהם, חגורות ניטים מעטרות את גופם... עיניהם לרוב כבויות ומתחתן פס שחור וציור קטן של נשר." (נבו, 1994, ע' 58)</p>	<p>5. תחושת עמימות והעדר זהות ביחס לחברי הכת</p>
<p>"...נפוצה בכל מקום. באמצעות זרועות סודיות היא יכולה להגיע לכל פינה, ובחתרנותה לאיים על התרבות האנושית." (ברונובסקי, 1995)</p>	<p>6. הפצת נתונים סטטיסטיים ללא בסיס</p>
<p>"זהו מסמך אותנטי גועלי ואכזרי, שאינו מומלץ לקורא אנין הטעם... שתיית דם של חתולים... לערוף ראשים של חתולים ולמרוח על הגוף הערום את הדם, ואורגיה על המצבות" (בן-ארי, 1995); "תמונה של כלב או חתול מדממים או מרוסקים" (פרי וגרובר, 1999, ע' 29); "וידויים של מוח מסוכן – שיסף את גרונה של ידידתו כי 'החיוך שלה מעצבן'" (אל-חי, 2003).</p>	<p>7. תיאורים של סנסציה וסטיגמטיזציה</p>
<p>"היו גם אורגיות... כל מי שבא לו לזיין היה ניגש לפינת המזרונים והבת הייתה מחכה לו שם. הבנות היו מחכות על המיטה, ואם בת לא הייתה מסכימה היא הייתה חוטפת מכות." (רזיאל, 1995)</p> <p>"לוקחים נערה לקברים, מסממים אותה, מורחים עליה דם ואונסים אותה." (אל-חי, 1995)</p>	<p>8. שימוש בסמנים פורנוגרפיים</p>

<p>"התארגנות של עשרות מקובלים שניהלו תפילה מיוחדת בירושלים בניסיון לנטרל את ההשפעות של 'כת השטן', ובכך למנוע מבני הנוער ליפול במלכודתה." (סבן, 1995)</p>	<p>9. התגובה החברתית כלפי כת השטן מצד קבוצות של פעילים דתיים-חרדיים</p>
<p>"למזלי, הורי הרגישו בהדרגה שמשוהו קורה לי... אנחנו לא משפחה דתית, אבל הורי פנו לארגון הדתי 'יד לאחים', שם הבנתי לראשונה לאן הגעתי... זה לא היה קל להתנתק... בהדרגה אני חוזר לעצמי, אבל עד עכשיו בלילות יש לי סיוטים. אני חולם על דם, דם, דם." (בן-ארי, 1995)</p>	<p>10. עדויות של חברים לשעבר בכת</p>
<p>"המשטרה מצאה בחקירתה לגבי הרוק הכבד, שמדובר בחיקוי כתות הפועלות בארה"ב, חבריהן מאזינים למוסיקה ועוסקים במאגיה שחורה ופולחן." (יחזקאל, 1990)</p>	<p>11. תגובת המשטרה</p>
<p>"ציץ' הורה ליועץ המשפטי של העירייה, לפעול להוצאת צו סגירה לשני מועדונים, 'פינגוויין' ו'ליקוויד', בהם נהגו לבלות בני נוער אוהדי הרוק הכבד. שלמה להט נימק את החלטתו, בטענה כי הנוער מתמכר להשפעות של מוסיקת הרוק הכבד וכת השטן, וכי קיימות אלימות רבה בזמן הביולי במועדונים אלה." (יחזקאל, 1990)</p>	<p>12. תגובתם של נציגי השלטון המקומי</p>
<p>"חברי כנסת העלו את הטענה שהתופעה הופכת לאיום חדש בישראל, זאת על רקע מקרה של התאבדות של החייל, שנטען כי הושפע על ידי מוטיבים שטניים במוזיקה רוק כבד." (רוה, 1990)</p>	<p>13. תגובתם של חברי כנסת</p>

קישור בין הרוק הכבד וכת השטן, וקישור בינם לבין התאבדות (טבלה 1, סעיף 1)

ניתוח הכתבות הראה כי תחילתו של התהליך היה פרסום של אירוע טרגי, שהיווה זרז (trigger) להתפתחות של מודעות ציבורית ודאגה. בחודש מאי 1990 התאבד חייל אוהד רוק כבד, אסף אלדד מראשון לציון. אולם לצד תיאור נרחב של פעילותו בכת הרוקרים מובלע הסבר חלופי, במשפט אחד, שלפיו אסף היה בדיכאון בתקופה שקדמה למעשה ההתאבדות, בגלל גירושי הוריו.

מעניין שלאורך כל השנים בתקופה שנחקרה נשמרה אותה אקסיומה סיבתית. במקרה האחרון של התאבדות של נער, לכאורה בגין השתייכותו לכת ועיסוקו בנושא השטן, בוטאה הנחה דומה אף שגם במקרה זה אפשר לזהות מצוקה אישית ומשפחתית שקדמה לעיסוק בשטן (ברדנשטיין, 2004).

התבנית התקשורתית של השתייכות לקבוצה כגורם להידרדרות נפשית אינה משאירה מקום להסבר חלופי, הכולל קשר סיבתי הפוך. יש לציין כי קשר סיבתי

הפוך זה מקובל יותר בספרות הפסיכולוגית ובמערכת אכיפת החוק (Forsyth & Olivier, 1990; Lippert, 1990; Richardson et al., 1991).

קישור בין אירוע בארץ לבין תופעות מקבילות בעולם המערבי (טבלה 1, סעיף 2)

מאפיין נוסף בנרטיב התקשורתי הוא קישור בין אירוע יחיד בארץ לבין תופעות מקבילות בעולם המערבי (אמפליפיקציה). הדיווח התקשורתי יוצר קישור אסוציאטיבי בין מעשי התאבדות של בני נוער לבין הרוק הכבד. התקשורת מציגה את המוזיקה כגורם שמטיף או משפיע על הנוער לבצע מעשי התאבדות, ואינה דנה כלל בגורמים אישיותיים, סביבתיים או מתווכים.

כותרות סנסציוניות (טבלה 1, סעיף 3)

הרחבת תחושת האיום נעשית באמצעות שימוש בדימויים ובמסרים מילוליים המרמזים על סכנת חיים או פגיעה בהקשר של כת השטן והרוק הכבד. עיון בכותרות הכתבות מראה כי עיקר הדימויים סובבים סביב אלימות, סמים, התאבדות, מין מופקר ופולחן פראי של השטן.

התקשורת בדיווחיה אינה משאירה מקום לפרשנות חלופית לגבי הקשר בין כת השטן לרוק הכבד. התקשורת מתייחסת לשני הנושאים כאל מכלול אחד, ומציירת השפעה הדדית ביניהם. גם כתבות שעסקו בעיקר בפעילות הקשורה לכאורה לכת השטן אזכרו את מוזיקת הרוק הכבד כחלק מפעילות זו. יצירת הקישור בין שני הנושאים, שבמציאות אינם קשורים תמיד זה לזה, נעשתה גם כאשר לא היה בסיס עובדתי לכך בתיאור האירוע. שיטת דיווח זו, של שני הנושאים במקביל, העצימה את תחושת האיום החברתי. היו אומנם גם כתבות שעסקו בכת השטן ללא קשר לרוק הכבד, אולם גם בכתבות אלה הייתה בכותרת הדגשה של מעשים אלימים.

ביסוס ה"בעיה" באמצעות ראיונות עם מומחים (טבלה 1, סעיף 4)

כחלק מהרחבת הסיקור התקשורתי והגברת תחושת האיום מפני השפעת הרוק הכבד וכת השטן, ראינה התקשורת פסיכולוגים ופסיכיאטרים לגבי השפעותיה של מוזיקת הרוק הכבד על התנהגות אובדנית. אולם ברוב המקרים לא הצטרף הקול הרפואי-הפרופסיונלי לטענות התקשורת, ולהבדיל ממעורבותו ב"מסעות צלבי" אחרים (למשל, נגד כיתות מיסטיות), לא הביע אותות של דאגה. גם כאשר נדרש הקול הרפואי לחוות דעה בנושא, הוא נשמע בדרך כלל זהיר ולא משוכנע שמדובר בבעיה.

תחושת עמימות והעדר זהות ביחס לחברי הכת (טבלה 1, סעיף 5)

עיון בכתבות מלמד כי לחברים בכת השטן או לחברים לשעבר בכת אין שם או יש שם בדוי. הם מופיעים בדיווח התקשורתי ללא זהות. בתמונות המצורפות לחלק מהכתבות בעיתונות, הדמויות מצולמות מאחור או כשפניהן מאחורי צללית או מסכה.

העמימות והעדר הזהות הברורה של חברי הכת יוצרים תחושה של משהו סודי ואפל המתרחש בקבוצה, ומגבירים את תחושת הרגישות והאיום מפני סכנה בקרב הציבור (Cohen, 1972; Schur, 1980). החוקרים סבורים כי ייתכן שדווקא הדרמטיות של דיווחים אלה היא שמושכת בני נוער למעשים של חיקוי מתוך הזדהות עם המסתוריות (Lippert, 1990).

הפצת נתונים סטטיסטיים ללא בסיס (טבלה 1, סעיף 6)

כת השטן מוצגת בעיתונות כנפוצה בכל מקום. הדיווח התקשורתי מעביר לציבור הקוראים את הרושם שהדברים מבוססים על מעקב סטטיסטי רשמי, אולם שום גורם רשמי – לא המשטרה ולא האקדמיה – לא ערך מעקב כזה (לדיון, ראו: Best, 2001). באמצעות טכניקה זו התקשורת מגבירה את תחושת האיום והמסתוריות המחתרנית סביב הנושא, ומעוררת בכך מידה רבה יותר של תשומת לב ועניין בקרב קהל הקוראים.

תיאורים של סנסציה וסטיגמטיזציה (טבלה 1, סעיף 7)

רוב הכתבות בנושא זה שהתפרסמו בעיתונות הכלל-ארצית נכתבו על ידי כתבים בתחום הפילי, ולפיכך אין פלא שהתיאורים המופיעים בכתבות עוסקים רובם ככולם בהתנהגויות של סטייה ופשע. למעט כמה מקרים חריגים, כל המאמרים והכתבות בתקשורת מתארים את כת השטן בצורה שלילית וסנסציונית, ומשתמשים במונחים של סטייה ברמות שונות. רק בארבע כתבות הייתה התייחסות מאוזנת יותר – ניטרלית או ספקנית. עיון בכתבות מראה כי הדיווח התקשורתי קושר לעיתים קרובות מקרים של התעללות בבעלי חיים לפעילות פולחנית של כת השטן, גם כאשר אין לכך ראיות של ממש. הטעם לכך פשוט: פגיעה בבעל חיים יחיד אינה ראויה לסיקור תקשורתי, אולם כאשר מצרפים לכך את ההקשר השטני, הנושא נהפך לחדשות של ממש (פרי וגרובר, 1999). כך, למשל, מעשי ונדליות או פגיעה במקומות קדושים סוקרו כתופעות נפוצות לרוחבה ולאורכה של המדינה כולה. התקשורת נוטה ברוב המקרים לשייך מעשים אלה ל"כת השטן" על סמך הסמלים המצויירים על ידי בני הנוער, כגון כוכב הפנתגרם או כתיבת הספרות 666, או בהסתמך על העובדה שהמעשים הוונדליים נעשו נגד בתי קברות או בתי כנסת (ארבלי, 2001; מילנר, 1999).

שימוש בסממנים פורנוגרפיים (טבלה 1, סעיף 8)

בחלק לא מבוטל של הכתבות נעשה ניסיון למשוך את קהל הקוראים על ידי שימוש בתיאורי מין ובסממנים ארוטיים הגובלים בפורנוגרפיה גסה וגרוטסקית. ניתוח הכתבות מלמד כי המבנה הסנסציוני של הסיפורים נועד למשוך את תשומת הלב של הקוראים. הסיקור התקשורתי בנושא כת השטן מופיע בדרך כלל במקומונים, אך חלק מהסיפורים זוכים בסיקור גם בעיתונות הכלל-ארצית. מאחר שסיפורים אלה מוצגים כ"חדשות קשות", פרסומם בזרם המרכזי של העיתונות הכלל-ארצית נורם ומסייע לכך שהנושא יחדור ויחלחל לתודעת הציבור (ברונובסקי, 1995).

התגובה החברתית מצד סוכנויות אחרות (טבלה 1, סעיף 9)

ניתוח הכתבות בעיתונות מלמד כי במקביל לסיקור התקשורת של פעילותם של חברי כת השטן, סיקרה התקשורת בהרחבה גם את התארגנותם של פעילים שונים בחברה נגד הכת. באמצעות הדיווח על הפעילות נגד הכת, התקשורת מהווה צינור וכלי לביטוי התגובה של אותן קבוצות חברתיות, ומשמשת בכך אמצעי להגברת התגובה החברתית. ניתן לכנות תהליך זה מעגל ספירלי של הזנה והעצמה הדדית.

התגובה החברתית כלפי כת השטן, לפי הסיקור התקשורת, הייתה בעיקרה מצד קבוצות של פעילים דתיים-חרדיים. קבוצות אלה כללו רבנים, פעילים בכת שחזרו בתשובה ופעילים בארגונים אנטי-מיסיונריים, כגון "יד לאחים" או "לב לאחים". סקירת הספרות לגבי ארגונים אלה מלמדת כי הם פועלים על בסיס התנדבותי, ומוגדרים כזרוע של העולם החרדי להצלת הנשמה היהודית (Beit-Hallahmi, 1992). האויבים המרכזיים שארגונים אלה נלחמים בהם הם המיסיון הנוצרי ו"כיתות מיסטיות". הם רואים את תפקידם כשליחים ומרגישים כי הם מצילים את האומה משמד רוחני (לוי, 1989), שהרי הצטרפות לכת הינה המרת דת לכל דבר (Ginsberg, 1997). התגובה העיקרית בקרב החברה הדתית כלפי כת השטן ניכרת בעיקר בפלג של היהדות החרדית. כחלק מהרצון להשפיע על דעת הקהל בחברה הישראלית הרחבה ולעוררה לפעול בנושא, התראיינו פעילים דתיים בתקשורת והזהירו את הציבור מפני הסכנה הטמונה ב"כת השטן" ובשאר הכיתות המיסטיות.

עדויות של חברים לשעבר בכת (טבלה 1, סעיף 10)

הסיקור בתקשורת כלל ראיונות עם חברים לשעבר בכת השטן. למעשה, רוב הראיות והטענות נגד הכת מתבססות על דיווחים של חברים בפועל או חברים לשעבר בכת. נערים אלה מופיעים בדרך כלל בתקשורת בעילום שם, וזהותם מטושטשת. ייתכן בהחלט שבראיונות אלה הם מפיצים סיפורי אימה מומצאים כדרך להתרברבות או בהשפעתם של ארגונים דתיים אנטי-מיסיונריים ובעידודם של עיתונאים.

תגובת המשטרה (טבלה 1, סעיף 11)

התקשורת ערכה גם ראיונות עם קציני משטרה, וביקשה מהם את חוות דעתם לגבי הגורמים לתופעה וכן דיווח לגבי אופן טיפולה של המשטרה בנושא. השימוש בראיונות עם גורמי המשטרה נעשה מתוך רצון להגביר את תחושת האיום ולתת לה תוקף מעשי. יש לציין כי בארץ נשמעו בנושא זה רק קולות ספורים של גורמי אכיפת החוק, והנושא לא זכה בהכרה רשמית מצד שר המשטרה או בהכרה משפטית כלשהי.

תגובתם של נציגי השלטון המקומי (טבלה 1, סעיף 12)

התקשורת ציטטה בכותרות גדולות את תגובתו של ראש עיריית תל אביב דאז שלמה להט, שהורה לפעול להוצאת צו סגירה לשני מועדונים – "פינגוויין" ו"ליקווידי". להט נימק את החלטתו בכך שהנוער מתמכר להשפעות של מוזיקת

הרוק הכבד וכת השטן, ורמת האלימות במועדונים אלה בזמן הבילוי הינה גבוהה (יחזקאלי, 1990). ראש עיריית ראשון לציון, מאיר ניצן, הגיב בריאיון שנערך עימו ודרש לאסור השמעה פומבית של מוזיקת הרוק הכבד, על מנת למנוע היווצרות של תרבות מחתרת שתפתה את הנוער עוד יותר (רווה, 1990).

תגובתם של חברי כנסת (טבלה 1, סעיף 13)

הדאגה מפני ההשפעות של כת השטן והרוק הכבד הועלתה בישיבות המליאה של הכנסת ובוועדת החינוך. יש לציין כי המעורבות הפוליטית לא הייתה רצופה ועקבית. למיטב ידיעתנו, להצהרות הפומביות שניתנו בעקבות אירוע ההתאבדות שהוזכר לא היה כל תרגום מעשי.

הנושא עלה בכנסת בשני גלים נפרדים, בשנת 1990 ובשנת 1995, כתוצאה משני מקרים קיצוניים (התאבדות ורצח) שיוחסו על ידי התקשורת ל"כת השטן". בשנת 1990 הועלה הנושא על ידי חברי הכנסת של אגודת ישראל, שקיבלו מידע מארגון חרדי ("יד לאחים"), ובשנת 1995 דנו בנושא מליאת הכנסת וועדת החינוך בעקבות רציחתו של עמית מולכו. יש לציין כי ההנחה שמקרה הרצח קשור לפולחן "כת השטן" עורערה כבר בשלבים המוקדמים של החקירה המשטרתית. מאוחר יותר הודה הנאשם שהסיבות לרצח היו טריוויאליות: גניבת אופניים (ירקוני, 1996; News Agencies, 1996).

אולם למרות האווירה השלילית והמודאגת בקרב חברי הכנסת, לא הזדרז משה שחל, שר המשטרה דאז, לקבל את טענותיהם. שחל השתכנע, מתוך הסתמכות על דו"חות המודיעין של משטרת ישראל ועל בסיס ראייתי, שאם "כת השטן" קיימת בכלל בארץ, מדובר בקבוצה שולית בלבד. עקב כך הוא דחה את הדרישות להוציא את הכת אל מחוץ לחוק (אלון וזרחיה, 1995א; גריבסקי, 1995). להוציא את שני הדיונים בכנסת, נראה כי הפעילים נגד "כת השטן" לא צברו מספיק כוח וגישה למערכת הפוליטית. הדיונים, על אף ביטויי הדאגה בכל הקשת הפוליטית בכנסת, לא חוללו שינוי באכיפה, במדיניות או בחקיקה (רווה, 1990; שיבי, 1990; Hutman, 1990).

דיון

בחלקו הראשון של המאמר ניתחנו, בהתאם לגישה הפונקציונליסטית, את מאפייניה של "כת השטן" ואת הקשר בין גיל ההתבגרות ומאפייניו לבין מעורבותם של בני נוער בכת השטן. כמו כן דנו בקשר בין מוזיקת הרוק הכבד לכת השטן ובהשפעותיה של המוזיקה על הנוער.

חלקו השני של הניתוח, בהתאם לגישה הקונסטרוקציוניסטית, התמקד בדיווח התקשורתי על כת השטן והרוק הכבד, ובהשפעותיה של התקשורת על יצירת התדמית של אוהדי הרוק הכבד וכת השטן. בחלק זה בחנו את תפקידה של התקשורת ככלי שדרכו סוכנים חברתיים נוספים הגיבו על הפעילות בכת השטן.

ניתוח הדיווח התקשורתי מלמד כי בתחילת שנות התשעים הרבתה התקשורת לדווח על כת השטן ומוזיקת הרוק הכבד. בדיווחיה היא השתמשה בטכניקות שונות ומגוונות, כגון: כותרות סנסציוניות, תמונות זוועה, תמונות שבהן הדמויות מוסוות, סממנים פורנוגרפיים, הפצת נתונים סטטיסטיים ללא בסיס ועוד. טכניקות אלה של סיקור תקשורתי נועדו לגרות את סקרנותם של הקוראים, ליצור הילה של מסתורין סביב כת השטן והרוק הכבד, ולעורר תחושה כי טמונה בהם סכנה.

כת השטן נהפכה לנושא חדש-ישן שקומץ מגויסים בקרב התנועה נגד כיתות ניסו לשמרו בסדר היום הציבורי. אולם למרות פעילותם והדיווח התקשורתי, הניסיון לייצר פניקה מוסרית בישראל לא הצליח.

לנוכח זה נשאלות שתי שאלות מרכזיות: מדוע נעשה ניסיון בתקשורת הישראלית לייצר פניקה מוסרית בנושא כת השטן והרוק הכבד? ומדוע לא חולל התהליך שינוי ברמת השיח הציבורי?

ייתכן שהסיבה לכך שהתקשורת הישראלית ניסתה לייצר פניקה מוסרית קשורה לתהליכים המתרחשים במדינות מערביות אחרות. בשנות השמונים התפתחה בארצות הברית פניקה מוסרית בנושא הרוק הכבד והשפעותיו, בעיקר בהקשר של התאבדויות של בני נוער. הבהלה הציבורית והחששות מהשפעות המוזיקה הביאו לידי כך שקבוצות של הורים הקימו את "מרכז מקורות המוזיקה" בראשות סוזן בייקר, אשת מזכיר המדינה דאז גיימס בייקר. ההורים אף יזמו חקיקת חוק שחייב הדבקת מדבקות אזהרה על גבי תקליטים הנושאים מסרים פרובוקטיביים בנוגע למין או למוות. במקרים שבהם עטיפת התקליט נתפסה כבוטה, חויבה חברת התקליטים לשווק את התקליט בעטיפה אטומה (רוה, 1990). בדיקת הרקע להיווצרות הפניקה מוסרית סביב הרוק הכבד מראה את ההשפעות של התקשורת הזרה על הניסיון לייצר פניקה מוסרית בתקשורת הישראלית. התקשורת הישראלית מרבה לצטט דוגמות מהעיתונות הזרה בדיווחיה לגבי הרוק הכבד וכת השטן. לנוכח זה יש להניח כי התקשורת הישראלית אינה פועלת בחלל ריק. היא מושפעת וניזונה בדיווחיה מסוכני התקשורת בעולם בכל הקשור להבניה של בעיות חברתיות וליצירת האקלים הציבורי סביבן.

ניתוח הניסיון ליצור פניקה מוסרית בתקשורת הינו חשוב, גם אם אין לפניקה זו בסיס עובדתי, מאחר שהוא מהווה ביטוי לתהליכים חברתיים בחברה הישראלית. לפי הגישה הפונקציונליסטית, "מיתוסים ואגדות אינם מיועדים לקישוט אומנותי, ואינם אמצעי בידור בקרב בני האדם. מיתוסים ואגדות מהווים את הליבה של הגוף החברתי" (Szasz, 1970, p. 121). אגדות אלה משקפות תקוות, חששות וחרדות בתקופה שהינה עמומה מבחינה ערכית ומוסרית (Brundvand, 1981). הן מהוות גם ביטוי של אכזבה חוסר ביטחון אישי והתפוררות של מוסדות חברתיים בקרב מגזרים מסוימים בציבור (Victor, 1993).

יש לשער כי הניסיון לייצר פניקה מוסרית בנושא כת השטן קשור גם לתהליכים המתרחשים ברמת המקרו בישראל. בשנות השמונים והתשעים הגיעו לישראל גלי

הגירה גדולים מברית המועצות לשעבר ומאתיופיה. בעשור האחרון, כפי שצוין, התרחשו שני מקרי רצח, והחשודים היו בני נוער עולים מברית המועצות לשעבר שעסקו בפולחן השטן. מכאן, בהתאם לגישה הפונקציונליסטית, ייתכן שהניסיון ליצור פניקה מוסרית נובע מהחשש הקיים בקרב קבוצות מסוימות בישראל מפני השפעותיה של התרבות הזרה – תרבותם של העולים החדשים. תחושת האיום והחששות מפני העולים מברית המועצות לשעבר מהווים חלק ממכלול של דעות קדומות ושנאת זרים הקיימים בחברה כלפי קבוצות של מהגרים. ניתן לראות את הקישור שנעשה בין העולים מברית המועצות לשעבר לבין הפעילות בכת השטן כביטוי נוסף של המתח החברתי-התרבותי ושל השסעים והקונפליקטים החברתיים הקיימים בחברה הישראלית.

עם זה, כת השטן נקשרת גם לפעילות של נוער יליד הארץ. במקרה זה אין ספק שנדרש הסבר סוציולוגי אחר כדי להבין מדוע נעשה ניסיון לייצר פניקה מוסרית בחברה הישראלית. חשוב לציין כי הניסיון לייצר פניקה מוסרית לגבי כת השטן והרוק הכבד אינו הניסיון היחיד שנקשר לדור הצעיר, ובמיוחד לבני נוער משכבות הביניים. באמצע שנות התשעים התרחשה פניקה מוסרית במגזרים מסוימים של החברה הישראלית בעקבות רצח נהג המונית דרק רוט. הרצח עורר גלים בציבור החילוני מאחר שהרוצחים היו מהמעמד הבינוני-הגבוה. רצח זה לא התיישב עם התפיסה הרווחת ששטייה ועבריינות מאפיינים את המעמד הנמוך. ההסבר הסוציולוגי לגבי הפניקה המוסרית שהתרחשה בעקבות הרצח קשור גם לקונפליקט הבין-דורי: הפניקה ביטאה את תחושת החרדה והאיום בקרב ההורים לגבי החברות, הפיקוח החברתי, החינוך ודרך החיים של ילדיהם (Cromer, 2004).

לאחר האירוע התמקד הדיון הציבורי בחיפוש אחר הגורמים לרצח, ונשמעו האשמות שונות, כגון: מתירנות פוסט-ציונית, כישלון של מערכת החינוך וריקנות מוסרית של העולם החילוני. קרומר (Cromer, 2004) מציין כי רוצחיו של דרק רוט מסמלים משהו חשוב הרבה יותר מהמעשה עצמו, שכן הם נגעו בעצבים הרגישים של ציבור רחב, שחש מאוים ומבולבל ממילא כתוצאה מהמעברים והשינויים החברתיים המהירים שהתחוללו באותה תקופה בחברה הישראלית.

ייתכן כי ניתוח זה מתאים גם להסברת הניסיון לייצר פניקה מוסרית סביב כת השטן והרוק הכבד. העיסוק בכת השטן מסמל את חששם של ההורים מפני אובדן שליטה בילדיהם, אשר פועלים יותר ויותר מחוץ למערכות הפיקוח המסורתיות. אין זה מקרי שרוב הפעילויות של הכת מתוארות כמתרחשות באזורים רחוקים מהשליטה המסורתית: לא בבית ולא בבתי הספר, אלא בפארקים חשוכים, במרתפים מעופשים, בין הריסות של בניינים או בפינות נידחות בטבע.

התקשורת מדגישה באופן עקבי בדיווחיה כי הפעילים באים במיוחד מבתים טובים ולומדים בבתי ספר יוקרתיים (אלטמן, 2001; בן-ארי, 1995; חלפון, 2003; נבו, 1994; א' שביט, 1994). מכאן, שהניסיון לייצר פניקה מוסרית בהקשר של הרוק הכבד וכת השטן משקף בחברה הישראלית גם את החשש והחרדה מפני אובדן המוסר והערכים בקרב הדור הצעיר, ובמיוחד בקרב בני הנוער ממעמד הביניים.

השאלה השנייה שהעלינו היא מדוע, למרות דיווחי התקשורת ופעילותם של היזמים המוסריים, כשל הניסיון לייצר פניקה מוסרית בהיקף נרחב בחברה הישראלית. בנושא זה קיימות כמה השערות. ראשית, ניתן להסביר זאת באמצעות המודל האובייקטיביסטי – אין דאגה בהיקף רחב בציבור מאחר שאין התנהגות סוטה בהיקף מדאיג. העובדה שהמשטרה לא מצאה ראיות של ממש מעידה כי פעילות הנוער בכת השטן אינה רחבה ואולי אף אינה קיימת כמעט.

אפשר גם לטעון, מנקודת מבט הקשרית רחבה יותר, כי בישראל אין קרקע תרבותית מתאימה לייבוא הסיפורים על כת השטן, שכן במסורת היהודית אין אזכור רב לנושא השטן כמו במסורת הנוצרית. יתר על כן, דווקא היהודים, לאורך ההיסטוריה הגלותית, נתפסו כהתגלמות הרוע השטני (Trachtenberg, 1966).

נוסף על כך, ייתכן כי עצם הקישור שנעשה בחלק מהמקרים בין הפעילות בכת לבין העולים מברית המועצות לשעבר הפחית את תחושת הדאגה והחשש מפני נושאים אלה בקרב מגזרים מסוימים בציבור הישראלי. ההתייחסות לנושא הייתה לפיכך כאל בעיה מקומית ושולית יותר הקשורה לעולים, ולא כאל בעיה חברתית המאיימת על כלל בני הנוער.

מצד אחר, מנקודת מבט קונסטרוקציוניסטית, ניתן לטעון כי הסיבה לכישלון בהבניית בעיה חברתית בהקשר של כת השטן היא שפעילותם של "היזמים המוסריים", ובעיקר של הפעילים הדתיים, הייתה סימבולית ולא שיטתית, ולא הסתייעה בתמיכה של אנשי מקצוע.

תרומת המחקר הנוכחי באה לידי ביטוי בניתוח ההתרחשות והפעילות החברתית שליבתה את הדיון הציבורי בתקשורת לגבי הרוק הכבד וכת השטן. הרחבת המחקר בעתיד לגבי הדיווח התקשורתי בנושאים אחרים של סטייה בקרב בני נוער תאפשר הבנה מעמיקה יותר של התהליכים והשינויים החברתיים המתרחשים בחברה הישראלית.

מקורות

- אורבך, י' (1989). **ילדים שאינם רוצים לחיות**. רמת גן: הוצאת בר-אילן.
- אורן, ע' (1990). פולחן של אלימות ורוע. **ידיעות אחרונות**, 14.5.1990, ע' 1.
- אלון, ג' וזרחיה, צ' (1995א). שחל דחה דרישת ח"כים דתיים להוציא את "כת השטן" אל מחוץ לחוק. **הארץ**, 29.6.1995.
- אלון, ג' וזרחיה, צ' (1995ב). ח"כים מוועדת החינוך קראו למשטרה למנוע את פעילות "כת השטן". **הארץ online**, 4.7.1995, כתבה מס' 94376.
- אל-חי, ל' (1995). לוקחים נערה לקברים, מסממים אותה, מורחים עליה דם ואונסים אותה. **ידיעות אחרונות**, 25.6.1995, ע' 6.
- אל-חי, ל' (2003). וידויים של מוח מסוכן – שיסוף את גרונה של ידידתו כי "החינוך שלה מעצבן". **ידיעות אחרונות**, 8.12.2003, ע' 21.
- אלטמן, א' (2001). בעלי חיים. **מראות המשטרה**, 182, 1.
- ארבלי, ע' (2001). שלוש מצבות חוללו בבית הקברות באשקלון. **הארץ online**, 4.5.2001, כתבה מס' 718113.

- בן-ארי, די (1995). כת השטן: "ביום היינו נערים רגילים, בלילה הפכנו חיות-אדם".
לאשה, 3.7.1995, ע' 7–9, 104.
- ברדנשטיין, אי (2004). הנער שהתאבד היה חבר בכת השטן. **מעריב**, 10.5.2001, ע' 1.
ברונובסקי, יי (1995). השטן שב לגבולו. **הארץ**, 30.6.1995, ע' 5.
בשן, ע' (2001). סיפור הפרברים. **מראות המשטרה**, 185, 8–11.
גריבסקי, מ' (1995). חברי כת השטן עמדו לבצע התאבדות המונית. **ידיעות אחרונות**, 4.7.1997, ע' 19.
- גרין, ד' (1995). מוסיקת הרוק ואלמות. בתוך ע' עינת (עורך), **כן-לא, שחור-לבן** (ע' 121–125). תל אביב: אחיתאב.
- זהר, ג' (1994). "כן, אדוני השטן". **הארץ**, 14.12.1994, ע' 2.
חלפון, א' (2003). "האם חברים בכת השטן מתעללים בחתולים?" **ידיעות אחרונות**, 22.1.2003.
- יחזקאלי, יי (1990). אנחנו לא כת השטן. **ידיעות אחרונות**, 14.5.1990, ע' 8.
יחזקאלי, יי (1995). טקס פולחני בשעת לילה. **ידיעות אחרונות**, 26.6.1995, ע' 14.
יחזקאלי, יי ורוזוליו, מ' (1990). ציץ': לסגור את המועדונים לנוער – פינגווין וליקוויד. **ידיעות אחרונות**, 5.11.1990, ע' 1.
- ירקוני, יי (1996). 16 שנים לקטין מכת השטן שרצח את הנער עמית מלכו. **ידיעות אחרונות**, 9.5.1996, ע' 15.
- כתב חדשות חוץ (1990). להקת רוק כבד נתבעת על התאבדות שני בני נוער מעריצים. **ידיעות אחרונות**, 18.7.1990, ע' 8.
- לוי, א' (1989). **החרדים**. ירושלים: הוצאת כתר.
- מדינת ישראל (1987). **דו"ח הוועדה הבין משרדית לבדיקת נושא הכתות (קבוצות חדשות) בישראל**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- מוסן, ה', קונגר, ג', קאגאן, ג' והסטון, א' (1998). **התפתחות הילד ואישיותו**. תל אביב: לדורי.
- מילנר, א' (1999). לא אנרכיה ולא שטן. **הארץ online**, 22.10.1999, מאמר מס' 562092.
- נבו, ע' (1994). הייתי שתול בכת השטן. **ידיעות אחרונות**, 2.9.1994, ע' 56–58, 80.
ניר, ר' (1984). **לשון, מדיום ומסר**. ירושלים: פוזנר ובניו.
- סבן, א' (1995). פולחן כת השטן: בת 19 שרפה את רגליה. **מעריב**, 22.10.1995.
סייבל, ט' (1994). כ-50 בני נוער מהכרמל הקימו כת הסוגדת לשטן. **כלבו**, 9.12.1994.
- סלע-שויביץ, ר' (2000). **תפיסת בני הנוער לגבי השפעת מוסיקת הרוק על התנהגות אלימה בקרב בני נוער**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, הפקולטה למשפטים, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- עין-דור, יי (1990). שטן קטן שלי – שלוש שעות עם הרוקרים. **ידיעות אחרונות**, עין-דור, 20.5.1990, ע' 10.
- פרי, ל' (2002). חברי כת השטן מוכרים ערכת רצח. **ידיעות חיפה**, 8.11.2002, ע' 50.
- פרי, ל' וגרובר, מ' (1999). כת השטן שוחטת כלבים וחתולים בכרמל. **ידיעות חיפה**, 27.8.1999.

- קאפמן, מ' (1983). דרכים להתמודדות עם דרכי הפיתוי של הכתות. **אגרת לחינוך**, מאי 1983.
- רגב, מ' (1995). **רוק מוסיקה ותרבות**. תל אביב: דביר.
- רוה, י' (1990). טרמפ על המוות. **חדשות**, 17.9.1990, ע' 8.
- רזיאל, ש' (1995). הורי נערות שהוכו בטקסי כת השטן עומדים להתלונן במשטרה. **ידיעות חיפה**, 30.6.1995, ע' 41–51.
- שביט, א' (1994). השטן סבבא. **תדר – עיתון הנוער של חיפה**, 12.1994, ע' 1, 3.
- שביט, ד' (1989). רוק מזעזע. **ידיעות אחרונות**, 8.2.1989, ע' 4–5.
- שחור, ס' (1995). הרוע ינצח. **ידיעות אחרונות**, מוסף 7 ימים, 7.7.1999, ע' 16–17, 71.
- שיבי, ח' (1990). שטן על שולחן הכנסת. **ידיעות אחרונות**, 22.11.1990, ע' 1.
- Arnett, J. (1991). Heavy metal music and reckless behavior among adolescents. *Journal of Youth and Adolescents*, 20, 573–592.
- Arnett, J. (1994). Sensation seeking: A new conceptualization and a new scale. *Personality Individual Differences*, 16, 289–296.
- Becker, H.S. (1963). *Outsiders*. New York: The Free Press.
- Beit-Hallahmi, B. (1992). *Despair and deliverance: Private salvation in contemporary Israel*. Albany: SUNY.
- Ben-Yehuda, N. (1985). *Deviance and moral boundaries: Witchcraft, the occult, science fiction, deviant sciences and scientists*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Berger P., & Luckman, T. (1967). *The social construction of reality*. New York: Doubleday.
- Best, J. (2001). *Damned lies and statistics: Untangling numbers from the media, politicians, and activists*. Berkeley: University of California Press.
- Bingham, C.R., & Shope, J.T. (2004). Adolescent problem behavior and problem driving in young adulthood. *Journal of Adolescent Research*, 19(2), 205–223.
- Bourget, D. (1988). Satanism in a psychiatric adolescent population. *Canadian Journal of Psychiatry*, 33, 197–202.
- Brundvand, J.H. (1981). *The vanishing hitchhiker: American urban legends and their meanings*. New York: Norton & Company.
- Burket, R. (1994). Emotional and behavior disturbances in adolescents involved in witchcraft and Satanism. *Journal of Adolescence*, 17, 41–45.
- Campbell, J. (1988). *The power of myth*. New York: Doubleday.
- Clarke, G. (1995). Defending ski-jumpers: A critique of theories of youth subcultures. In B. Longhurst (Ed.), *Popular music and society* (pp. 221–222). Cambridge: Polity.

- Cohen, S. (1972). *Folk devil and moral panics: The creation of the Mods and Rockers*. London: Mac-Gibbon and Kee.
- Cromer, G. (2004). Children from good homes – moral panics about middle class delinquency. *British Journal Criminology*, 44, 391–400.
- Ellis, B. (1991). Legend-trips and Satanism: Adolescents' ostensive traditions as 'Cult' activities. In J. Richardson, J.L. Best & D. Bromley (Eds.), *The Satanism scare* (pp. 3–12). New York: Aldine de Gruyter.
- Ellis, B. (2000). *Raising the devil: Satanism, new religions and the media*. Lexington: University of Kentucky.
- Erikson, K. (1966). *Wayward puritans: A study of the sociology of deviance*. New York: Wiley.
- Forsyth, C., & Olivier, M. (1990). The theoretical framing of a social problem: Some conceptual notes on Satanic Cults. *Deviant Behavior*, 11, 281–292.
- Forsyth, N. (1987). *The old enemy: Satan and the combat myth*. Princeton: Princeton University Press.
- Galanter, M. (1982). Charismatic religious sects and psychiatry: An overview. *American Journal of Psychiatry*, 132, 1539–1548.
- Ginsberg, R. (1997). Cults in Israel: Danger from within. *The Jewish Homemaker*, December.
- Goode, E., & Ben-Yehuda, N. (1994). *Moral panics: The social construction of deviance*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Gross, R. (1990). Heavy metal music: A new subculture in American society. *Journal of Popular Culture*, 24, 119–130.
- Hall, S., Critcher, C., Jefferson, T., Clarke J., & Roberts, B. (1978). *Policing the crisis: Mugging, the state, and law and order*. London: Macmillan.
- Hicks, R. (1990). Police pursuit of satanic crime. *Skeptical Inquirer*, 14, 276–286.
- Hinds, E.W. (1992). The devil sings the blues: Heavy metal, gothic fiction and "Postmodern" discourse. *Journal of Popular Culture*, 26, 151–165.
- Hutman, B. (1990). Teenagers performing satanic rites on beach, mk are told. *Jerusalem Post*, 22.11.1990, p. 10.
- Introvigne, M. (1994). *Indagine sul satanismo*. Milano: Mondadori. (Italian)
- Jenkins, P. (1994). *Using murder: The social construction of serial homicide*. New York: Aldine De Gruyter.
- La Fontaine, J. (1998). *Speak of the devil: Tales of satanic abuse in contemporary England*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lester, D., & Whipple, B.A. (1996). Music preference, depression, suicidal preoccupation, and personality: Comment on Stack and Gundlach's papers. *Suicide & life*, 26, 68–71.
- Levine, S. (1984). *Radical departures*. New York: Harcour.
- Lewis, J. (2002). Diabolic authority, Anton LaVey, the satanic bible and the satanic tradition. *Marburg Journal of Religion*, 7, 1–14.
- Lippert, R. (1990). The construction of Satanism as a social problem in Canada. *Canadian Journal of Sociology*, 15, 417–439.
- Lyons, A. (1970). *The second coming: Satanism in America*. Dodd, Mead & Company.
- Mulhern, S. (1991). Satanism and psychotherapy: A rumor in search of an inquisition. In J. Richardson, J. Best & D. Bromley (Eds.), *The Satanism scare* (pp. 145–172). New York: Aldine de Gruyter.
- Nathan, D., & Snedeker, M. (1995). *Satan's silence*. New York: Basic Books.
- News Agencies (1996). Youth Gets 16 Years for Murdering Friend. *Jerusalem Post*, 9.5.1996, p. 1.
- Palermo, G., & Del Re, M. (1999). *Satanism, psychiatric and legal views*. Springfield, Ill.: Charles C. Tomas.
- Richardson, J. (1997). The social construction of Satanism: Understanding an international social problem. *Australian Journal of Social Issues*, 32, 61–86.
- Richardson, J., Best, J., & Bromley, D. (1991). Satanism as a social problem. In J. Richardson, J. Best & D. Bromley (Eds.), *The Satanism scare* (pp. 3–12). New York: Aldine de Gruyter.
- Robbins, T. (1979). Cults and the therapeutic state. *Social Policy*, 30(10), 42–46.
- Robbins, T., & Anthony, D. (1982). Deprogramming, brainwashing and the medicalization of deviant religious groups. *Social Problems*, 29(3), 290–291.
- Rossen, B. (1989). Mass hysteria in Oude Pekela. *Institute for Psychological Therapies (IPT-internet)*, 1.
- Schur, E. (1980). *The politics of deviance: Stigma contests and the uses of power*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Singer, S., Levine, M., & Jou, S. (1993). Heavy metal music preference, delinquent friends, social control and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 30, 317–329.
- Spector, M., & Kitsuse, J.I. (1977). *Constructing Social Problems*. California: Cumming.
- Stack, S. (1994). The heavy metal subculture and suicide. *Suicide & Life-*

- Threatening Behavior*, 24, 15–26.
- Stack, S. (1998). Heavy-metal, religiosity, and suicide acceptability. *Suicide & Life-Threatening Behavior*, 4, 388–394.
- Stevens, P. (1990). New legends: Some perspective for anthropology. *Western Folklore*, 49, 121–133.
- Szasz, T. (1970). *The manufacture of madness*. New York: Delta Books.
- Sznaider, N., & Talmud, I. (1998). Moral sentiments and the social organization of public compassion: The case of child abuse in Israel. *International Journal of Contemporary Sociology*, 35, 14–27.
- Thompson, K. (1998). *Moral panics*. London: Routledge.
- Trachtenberg, J. (1966). *The devil and the Jews: The medieval conception of the Jew and its relation to modern antisemitism*. New York: Harper & Row.
- Victor, J. (1993). *Satanic panic: The creation of a contemporary legend*. Chicago: Open Court.
- Wallis, R. (1975). Societal reaction to scientology: A study in the sociology of deviant religion. In R. Wallis (Ed.), *Sectarianism: Analysis of religious and non-religious sects* (pp. 86–116). New York: Halsted Press.
- Walser, R. (1993). *Running with the devil: Power, gender and madness in heavy metal music*. England, Hanover: University Press.
- Weinstein, D. (1991). *Heavy metal: A cultural sociology*. New York: Lexington Books.
- Zanin, S. (2004). *Rappresentazione e Amplificazione della Devianza nel Caso dei Bambini di Satana*. Doctoral dissertation, The Faculty of Law, Bologna. (Italian)



סקירת ספרים

מסע של תקווה – ייעוץ וחינוך
בעידן של אי ודאות

רודפי צדק : מחקרים בפשיעה
ואכיפת חוק בישראל

מסע של תקווה –

ייעוץ וחינוך בעידן של אי ודאות¹

**עורכות: רבקה לזובסקי וציפי בר-אל (2003)
אבן יהודה: רכס, הוצאה לאור לפרוייקטים
חינוכיים בע"מ ומכללת בית ברל (482 עמודים)**

נורית לוי

נקודת המוצא של ספרה החדש של התוכנית לייעוץ חינוכי בבית הספר לחינוך של מכללת בית ברל עוסק בהגדרת תפקידו, מעמדו והכשרתו של היועץ החינוכי, ומציג את מקומו כחוליה מקשרת בין כלל אנשי הצוות הבית-ספרי. הדיון בנושאים אלה מעלה, בין היתר, את הלבטים שבית הספר מתמודד עימם כמוסד חינוכי בעל תפקידים חברתיים, וכן את הקשיים, הדאגות, החששות והתסכולים המלווים את עבודתו של הסגל בכלל ואת זו של היועץ החינוכי בפרט.

ניכר שהעורכות מתייחסות לתפקיד היועץ מנקודת מבט רחבה, הרואה את המערך המסייע כתת-מערכת מובחנת בתוך בית הספר, שכן המאמרים המאתגרים ביותר, לטעמי, עוסקים בהיבטים שונים של טיפול, ומציעים את המסקנות והתובנות שלהם כיישום אפשרי לתחום הייעוץ החינוכי. הם מחייבים את הקורא – היועץ החינוכי – לבדוק את תפיסתו לגבי גבולות ייפוי הכוח המקצועי שלו ולגבי הנורמות האתיות שאמורות להנחותו, וכן להגדיר את גבולות תפקידו הייחודי במערך של בית הספר. המאמרים מציגים באופן ברור את מטרות עבודתו של היועץ החינוכי הן על פי הגישה המסורתית המצומצמת, שגובשה בשנותיו הראשונות של המקצוע (באמצע המאה שעברה) ואשר ממוקדת בראייה פרטנית ובהכוון מקצועי, והן על פי תפיסות עדכניות יותר, הבאות לענות על צרכים מערכתיים משתנים. חלק מן המאמרים יוצאים מתוך עבודת היועץ – מסבירים, מנתחים ומעריכים היבט מסוים שלה – ואילו אחרים משקיפים עליה מתוך תחומי ידע אחרים, ומציעים ליישם עקרונות וכלים מאותם תחומים כדי לשפר ולייעל את עבודת היועץ. חלקם עוסקים בתיאוריה, וחלקם מעריכים את העשייה על סמך מחקר. בכולם ימצא המתעניין רעיונות ודרכי חשיבה חדשניים, מחד גיסא, ותורה מגובשת ונהירה, מאידך גיסא.

שני צירים מרכזיים משרטטים את מרחב המחיה של עבודת היועץ על פי ספר זה: הציר שבין הרצוי למצוי, אשר עומד, כנראה לא במקרה, במרכזם של המאמרים

1. סקירת הספר פורסמה לראשונה בכתב-עת **מצב העניינים** 21, המכללה האקדמית בית ברל, סיוון תשס"ד, יוני 2004.

הפותרים והנועלים את הספר; והציר שבין העיסוק בתורה – בפילוסופיה, בתיאוריה – לבין העיסוק בחומר, כלומר, בעצם העשייה. דווקא לנוכח המתח שבין הפוטנציאל לבין הביצוע בפועל, חסר לטעמי "קולו של הריבון": חבל שאין בספר ולו מאמר אחד המייצג את עמדות משרד החינוך ואת תפיסתו בנוגע לתפקיד היועץ, או לפחות מאמר הדן באופן ביקורתי במדיניות הזאת.

השער הראשון מגלם את העקרונות ואת ה"אני מאמין" ההומניסטי-המקצועי, ומציע חומר רב למחשבה ולביקורת עצמית. יפה עשו העורכות כאשר הציבו את מאמרו של אלי כהן-גיוור ("ייעוץ בעידן של אי ודאות") בתחילת הספר. לטעמי, הוא אכן מפיח תקווה בכך שהוא מזכיר וחוזר ומדגיש את מטרתו המקורית של החינוך, דהיינו: "ללוות את מאמצי האדם בחיפושיו אחר פשר חייו כפרט ומשמעות החיים בכלל" (ע' 40). חינוך, הוראה וייעוץ אמורים להיות מסע של גילוי עצמי – חיפוש מתמשך שאינו נרתע מסימני שאלה, אלא מוצא בהם אישור לצדקת הדרך ושואב מהם כוח להמשך.

לשיטתו של כהן-גיוור, שאני מזדהה איתה בכל ליבי, קולו של היועץ אמור ללוות את ההלך הצעיר בדרכו ולעודד אותו לראות את תלאות המסע כאתגר, ולא כמכשול, ואת ההצלחות כאות מדרבן להמשך ולהעזה. בעיניי, מאמר זה ראוי להיות פריט חובה לכל מי שמכשיר את עצמו לעסוק בחינוך. בית הספר אמור להיות מסגרת שמציעה אפשרויות להתנסויות מגוונות. התנהלותו של היועץ החינוכי, כמו זו של כל המערכת, אמורה לבטא אמון בכוחם של התלמידים ונחישות לעזור לכל אחד מהם למצות את הפוטנציאל האישי שלו. זאת זכותם של בני הדור הצעיר וזאת חובתם של המבוגרים.

לכך בדיוק מכוון המאמר הבא בספר – מאמרו של יצחק עזוז ("חירות ומוסריות – הצעה להתמודדות עם משברים חברתיים וערכיים בעידן פוסט-מודרני"). הדיון של עזוז בתפיסת המוסר בעידן הפוסט-מודרניסטי הינו מרתק, ושיאו בהצגת חלופה שהינה עדכנית אך בו בזמן נצחית, אשר נוגעת בעיקרה באחריות האישית: בכל רגע נתון חייב אדם לבדוק מחדש את מדרג הערכים האישי שלו, להיות אמיץ דיו לשנותם לפי הנסיבות, ולהיות מוכן להתייטר למענם. זו תמציתו של המושג accountability (שתרגומו העברי הלא-רשמי – אחריותיות – הינו מסורבל ולא קליט).

זהו מאמר אמיץ. הוא מתריס נגד תפיסות מקובעות המייצגות אמיתות מוחלטות; הוא מציב כערך את הבחירה – של המחנך והמתחנך כאחד – ומצהיר, בניגוד לרבים, כי מסורות נוקשות וטוב "עליון" קבוע ומוחלט הופכים מושגים כגון פלורליזם וסובלנות למס שפתיים. אמירה חשובה זאת ראויה לדיון גם בחדר המורים וגם מחוץ לו.

כדי לשדר מסר אקזיסטנציאליסטי ואופטימי כמו זה של כהן ועזוז, וגם לחיות לאורו, חיוני שהיועץ עצמו יהיה חדור אמונה, ושזו תתבטא לא רק במלל, אלא גם במעשה.

בהקשר זה כדאי לפנות למאמרה של רבקה לזובסקי ("אתיקה מקצועית בייעוץ חינוכי: מדריך לקבלת החלטות"), שכן אתיקה ומוסר כרוכים זה בזה. כללי האתיקה המקצועית הינם אחד הנדבכים המרכזיים שעבודה מקצועית-מוסרית מושתתת

עליהם, והם אמורים לשמש נר לרגליו של היועץ החינוכי, בבואו ליצור סביבה בריאה ומאפשרת הנחוצה למעשה החינוכי המיטבי. הרעיון המצוין להציג דילמה אופיינית מחיי היועץ מאפשר לכל קורא להעמיד את עצמו במבחן. המסקנה המצומצמת של המאמר היא "סוף מעשה במחשבה תחילה", והמסקנה הרחבה יותר מובילה להרהורים על אודות הפערים בין מודלים עיוניים לבין ביצועם בפועל. נראה כי לצורך הפנמת דרכי עבודה מובנות ומוקפדות, במיוחד בהיבט האתי, יש צורך בהרבה יותר הדרכה, פיקוח וייעוץ מכפי שיועץ ממוצע זוכה לקבל במדינת ישראל.

השער השני עוסק באקטואליה: לחץ, משבר וטראומה באופן כללי, כפי שהם באים לידי ביטוי בעבודה החינוכית-הטיפולית בימים של חוסר ודאות. מאמרו המצוין של שבתאי נוי ("ייעוץ במצבי לחץ ומשבר") עושה סדר בסל הגדול של מושגים דומים אך שונים. יש הבדל מהותי בין משברים התפתחותיים לבין מצבי טראומה ולחץ הגורמים למשבר. "משברים התפתחותיים", שיש המגדירים אותם "מעברים", הינם חלק מצמיחתו הטבעית של האדם. שינויים בכל תחומי החוויה, היכולת, ההבנה וההתנהגות מפרים את האיזון הפנימי של האדם, ועלולים לגרום ללחץ או אף למשבר, בעיקר כתוצאה מהתנהגות נוקשה, פחד משינוי וקושי להסתגל. אלה הם משברים נורמטיביים וצפויים. טראומה, לעומתם, הינה פתאומית ומפתיעה תמיד, ולחץ בעקבות טראומה מתמשכת יוצר קשיים שאומנם דומים לעיתים באופן ביטויים לקשיים של המעברים ההתפתחותיים, אך מקורם האטיולוגי שונה בתכלית. מכאן שאופן הטיפול חייב להיות שונה אף הוא.

המאמר מציג באופן מפורט ומסודר את ההבדלים בין תופעות הנראות דומות, מדגיש את ההבדלים המאפשרים אבחנה מבדלת, ומציע דרכי מניעה וטיפול המתבססות על זיהוי נכון של התסמינים. זאת, תוך התייחסות לתופעות אופייניות במציאות הישראלית בהווה, כגון: מלחמת המפרץ, תרחיש דמיוני של מלחמה ביולוגית, טיפול בחיילים, התאבדות של חבר בכיתה, חיים בצל איומי טרור. המאמר מציע דרכי התערבות והתמודדות, פעולות של מניעה ראשונית ומניעה שניונית, וכן טיפול במצבים פוסט-טראומטיים, כולל בהיבט החברתי-הקהילתי. מאמר זה רלוונטי לפיכך לכל מי שתפקידו מטיל עליו מפעם לפעם להגיש עזרה לפרט או לקהילה שנפגעו.

מאמרו של בני מור ("טראומה נפשית מוקדמת – זיהוי אותות מצוקה ודרכי טיפול") סוקר את הספרות – הקלסית והעדכנית כאחד – העוסקת בטראומה נפשית. מור מיטיב להסביר את משמעותה של החוויה הטראומטית, ומדגים את ביטויי התופעה אצל ילדים ובני נוער, תוך תיאור מפורט של התסמינים האופייניים. הוא מתייחס באופן ישיר לעבודת היועץ החינוכי, ומתווה דרכי התערבות שמתאימות למסגרת יחסיו עם התלמיד. המאמר תמציתי, כתוב היטב, ומצליח לתאר ולהסביר באופן ברור ביותר תהליכים נפשיים סמויים ולתת פירוש מושכל להתנהגויות אנושיות מורכבות.

יעקב בר-זהר ("מבחנים ומצבי מבחן בזירה המיתולוגית, בממלכת החלום, במערך הבית-ספרי ובמסע החיים") עוסק באחת מנקודות התורפה האנושיות האוניוורסליות: מצבי מבחן, כפי שהם מצטיירים בסיפורי המיתולוגיה, בתת-מודע

ובחיים האמיתיים. בכנות ובחושפנות מרעננת, בחוכמה וביצירתיות, הוא מותח קווים מקבילים בין מצבי חיים שונים הנחווים על ידי האדם זה דורות כמבחן, על כל המשתמע מכך: "...המבחן מאפשר הקרנת מעלות הנבחן וגדולתו, או את חשיפתו עירום ועריה, על חולשותיו, מגבלותיו ורפיסותו, ומשמש מראה המייצגת את הטווח הרחב של הכישורים הגנוזים במבחן..." (ע' 132). על סמך סקירה תיאורטית רחבה ומגוונת הוא מציב את המבחן במערך הבית-ספרי כחלק מן הנורמות המאפיינות את תקופתנו, וכאתגר שעל המורים ללמוד להתייחס למשמעויותיו, מעבר למדידה ולהערכה. גישתו מבוססת על תיאוריה התנהגותית-קוגניטיבית, ומציעה תזה מזוקקת וברורה של התערבות חינוכית-טיפולית אשר רלוונטית מאוד לעבודתו של היועץ החינוכי.

במאמרה של דבורה מילר-פלורסהיים ("על הגבול הדק שבין מטפל ומטופל בעתות של טראומה לאומית") יש צוהר לעולמו של המטפל כאדם. כחבר באותה קהילה שבה חברים גם מטופליו, הוא נהפך לשותף-חוויה שלהם, ומתנסה כמותם, גם אם בדרך שונה, באותם נסיונות שהחיים במדינת ישראל מציבים לפנינו: מתח בלתי פוסק, חרדה מפני אירועי טרור, התמודדות עם אובדנים, וכתוצאה מכל אלה – צורך מובן בתמיכה, בעזרה ובטיפול. כתיבתה של מילר-פלורסהיים מתאפיינת באמפתיה ובראייה מעשית ומקצועית אחראית. המסר שלה הוא שתפקידה כמטפלת להפוך משבר לאתגר. מבלי להתכחש לקשיים ולמגבלות האנושיות, המטפלת שבה רואה זאת כחובתה וכשליחותה המקצועית להפוך את "חדר הטיפול" ל"מרחב מוגן" לה ולמטופליה.

השער השלישי כולל ארבעה מאמרים העוסקים במלאכת היעוץ עצמה, למעט מאמרו של אמיתי המנחם ("הקריעה והקריאה": התמודדות עם מצבי לחץ ואי ודאות בהדרכה קבוצתית – היבטים פוסט-מודרניים"), המכוון את דבריו לתהליך ההכשרה. במאמר מורכב, מעניין ומאתגר הוא מזכיר שתי נקודות אשר מובנות לכאורה מאליהן עד כדי כך שהן נשכחות לעיתים קרובות מדי: הנקודה האחת היא שאת התלמיד יש לראות בו בזמן כפרט, כחבר בקבוצת השווים, כתלמיד, כבן משפחה וכחבר בקהילה, ושאת הכתה יש לראות מנקודת מבט קבוצתית, מערכתית, חברתית וארגונית; והנקודה האחרת היא שתהליך ההכשרה של היועץ החינוכי – כך שיהיה מסוגל להכיל את כל הזוויות האלה ולעמוד במתח, בלחץ, בנאמנויות החצויות ובמצבי העמימות האינהרנטיים לתפקידו – אינו מסתיים לעולם.

הצורך בהדרכה מסודרת ובקבוצת עמיתים שבה ניתן להתלבט, להתנסות, להיתמך ולהיעזר הינו עניין שהמערכת נוטה להזניח, ובכך היא מותירה לעיתים קרובות את היועץ בודד מול קשת חובותיו, ואינה מגינה עליו מפני השחיקה אשר בסופו של דבר פוגעת בכולם. מאמרו של המנחם עוסק בעניין זה ממש אך מהיבט שונה. הדוגמות המגוונות המובאות מתוך עבודתן של קבוצות שונות, אופן ההתמודדות של המנחה/המנהיג והקישור התיאורטי של האירועים על רקע הטיעונים הפוסט-מודרניים – כל אלה מייצגים דרך של ניתוח אירועים לשם למידה משותפת והתמודדות עתירת תובנות עם מצבים מבלבלים, מתסכלים ומאכזבים, שהינם מנת חלקו של כל איש

מקצוע. נראה שהמודל המוצע במאמר ישים ומתאים להכשרתם ול"תחזוקתם" של יועצים חינוכיים כאנשי מקצוע ערניים, מודעים ואפקטיביים.

מה שמאפיין את מאמריהם של משה טטר ("פניית מתבגרים לקבלת עזרה: לקראת מודל תאורטי אינטגרטיבי"), איתמר גתי ("הסחל"ב – מודל לסיוע בבחירת מסלול לימודים ומקצוע") וציפי בר-אל ("ייעוץ פרטני קצר מועד הממוקד בפתרון") הוא הסתמכותם על מודלים עיוניים מובנים וברורים. המאמרים מציעים סקירה מפורטת של אמות מידה; שלבים, משתנים ומדדים של הערכה; וכן רשימה ביבליוגרפית עשירה. מדובר במאמרים ספציפיים הממוקדים בתפיסת היועץ החינוכי כסוכן המפנה תלמידים לגורם המתאים לצורך קבלת עזרה (טטר), כמומחה לטיפול קצר-מועד וממוקד-בעיה (בר-אל) וכיועץ בבחירת מסלול לימודי מקצועי (נתן). מיקוד זה הינו מעלתם של המאמרים – היותם לעזר רב ליועצים בבואם ליישם את אחת משלוש התפיסות בעבודתם – אך גם חולשתם היחסית.

המאמרים בשער הרביעי מתייחסים לבית הספר בעיניים מערכתיות. את מאמרם של ישראל קים ורינה ברקול ("בית הספר הבטוח") ניתן לתאר כהצגת הבעיה, ואת מאמרו של חיים עמית ("העצמה בהורות") – כפתרונה. הראשון מציג את הבעיה של אובדן הסמכות בכלל (ההורית, המורית, המנהלית, הממסדית והייעוצית) ואובדן המנהיגות, ואת התוצאה הנובעת מכך – ההתגברות המבהילה של האלימות והסטייה החברתית בגילאים צעירים יותר ויותר. המאמר גם מציע מודל לפתרון הבעיה, בדמות הצבת שוטרים במדים בבית הספר, אך העובדה שצעד זה נראה לכל הנוגעים בדבר טבעי, ואף הכרחי, מצביעה בעצם על אוזלת היד ואובדן הדרך החינוכית. המאמר מדגיש אומנם כי הדברים נבדקו רק מנקודת המבט של בעלי התפקידים – שוטרים, מורים, מנהלים ויועצים – ולא נשמע קולם של התלמידים וההורים, אך גם כך הדבר מעורר מחשבות נוגות על מעמד המוסרי וכוח השפעתם של המחנכים.

גם אם הרעיון אכן יוכיח את עצמו ויפחית את האלימות בבית הספר, העובדה שהוא אינו מעורר הרהורי ביקורת הינה מבעיתה. אם רק הייצוג של שוטר במדים ממחיש את קיומו של החוק, אם השוטר במדים נהפך ל"מדריך ומורה בתחומי התמחותו המקצועיים, מה שאף אחד בבית הספר לא יודע ולא מוסמך לעשות" (ע' 338), אזי אין זאת אלא הכרזת כניעה של צוות בית הספר והפקעת החינוך מידי לטובת נציגי החוק. מאמר זה מטריד את מנוחתי במיוחד, שכן שלוש המטפורות המעטרות אותו – "הכספת", "המקל" ו"הצינור" – מייצגות במקרה הטוב תפיסה מוטעית, ואולי משובשת, של תפקידם, חובותיהם ודרכי פעולתם הרצויות של היועצים בפרט ושל הצוות החינוכי בכלל; ובמקרה הגרוע זאת הבעת אי-אמון מוחלט של המחנכים במערכת שבה הם עובדים. מטפורות אלה באות להמחיש את אופיים השונה של סוגי התפקידים הקיימים במערכת: "הכספת" מתייחסת לסודיות ולחיסיון המצופים מן היועצת; "המקל" מייצג את הסמכות, האסרטיביות והפעילות בשם החוק המאפיינת את תפקודו של השוטר; ואילו "הצינור" מבטא את מקומו של השוטר כמי שהמידע המגיע אליו עשוי לעבור דרכו אל שלטונות בית הספר, אל ההורים או אל המשטרה, שירות המבחן ובית המשפט.

מובן שיועצת הנתפסת כלא-אמינה מאבדת את מכשיר העבודה החשוב ביותר שלה ואינה ראויה להמשיך בעיסוקה. אם אין במערכת בית הספר, המונה עשרות מבוגרים, ולו דמות אחת הזוכה באמון התלמידים – מה זכותם להיקרא מחנכים? האמון דרוש לילד ולמתבגר לא רק כדי להיוועץ ולחשוף סודות, אלא גם כדי להיות פתוח ללמידה ולהתנסות. האמון חיוני כדי להקנות לתלמיד את הביטחון שיאפשר לו ללמוד, קרי: לטעות, לבקש עזרה, לשאול, להתווכח ולבקר.

הקביעה שהיועצת היא "דיסקרטית כלפי חוץ אך פומבית כלפי פנים" (ע' 340) הינה בעייתית לא פחות: החוק מחייב כידוע כל אזרח – ובמיוחד בעלי תפקידים כגון מורה, מחנך או מדריך – לדווח על עבירות הנעשות כלפי קטינים, בין שהן נעשות על ידי קטינים אחרים ובין שהן נעשות על ידי מבוגרים. ביטויים של סטייה חברתית בקרב קטינים (אלימות, צריכת סמים ואלכוהול) הינם אות למצוקה, ולפיכך התעלמות מהם משולה להזנחה פושעת. לכן כל היודע על קיומם חייב לפעול, ולא בסתר.

מטפורת ה"מקל" מקבלת משנה תוקף בדבריהם של בעלי התפקידים הסבורים כי "התפקיד החינוכי של השוטר הוא בחשיפת התלמיד למציאות... שיש לו לא רק זכויות אלא גם חובות" (ע' 341), וכן ש"השוטר מביא את הפן החוקי שהוא פומבי ומחייב. החוק מחייב להתייחס לדברים ושם להם גבולות... צורה שונה מתפקודם של גורמים אחרים בבית הספר..." (ע' 337). ועוד: "היועצת מדברת, היועצת תעשה מעשה" (ע' 339). אוזלת היד הנשמעת מציטוטים אלה, הלקוחים מדבריהם של שוטרים ושל הסגל החינוכי, חייבת לעורר את כל הגורמים הנוגעים בדבר לשידוד מערכות רציני.

מאמרו של עמית מציע בעצם פתרון עמוק ונכון יותר לבעיה שבגללה הובאו השוטרים לחצר בית הספר. בתקופה מבולבלת ומבלבלת של אי-ודאות יש כנראה צורך במתן הדרכה והנחיה חיצונית להורים, כמו גם למורים ולמחנכים. הדור הנוכחי של ההורים והמחנכים, אשר טועה ומבלבל בין דמוקרטיה לבין העדר היררכיה, יצר חלל כאוטי, נטש את תפקידי המנהיגות, איבד את הדרך וגם את אחד מכישוריו החינוכיים הטבעיים – הסמכות. מאמרו של עמית מדגים, מסביר וממחיש את הדרך שבה ניתן להחזיר להורים, למורים ולמחנכים את הכלים היחידים שבאמצעותם יחזרו למלא את תפקידם – להיות דמויות מיטיבות משמעותיות הזוכות באמונו של הדור הצעיר. העצמתם של הורים ומחנכים הינה כיום צו השעה. תפקידם של היועצים החינוכיים הינו מרכזי שכן אליהם מגיעות מצוקותיהם של הצעירים ותמיהותיהם של המבוגרים, ובידם להשפיע על כיווני ההתערבות הנכונים.

מאמרה של רינה ברקול ("בין יועץ ארגוני ליועץ חינוכי בבית הספר") משווה בין ייעוץ ארגוני לייעוץ חינוכי. שני העיסוקים מבוססים על גישה מערכתית, הרואה כל יחידה, ישות או ארגון כתת-מערכת של מבנה גדול יותר. כל התת-מערכות מצטרפות לשלם בעל משמעות. לכאורה, כאשר מתעוררים קשיים בתוך אחת התת-מערכות בבית הספר – בחדר המורים, בשכבה מסוימת, בכיתה או במסלול – הם מובאים לפני היועץ החינוכי. אולם כאשר הארגון כולו (כולל היועץ החינוכי) נתקל בקשיים,

יש צורך ביועץ ארגוני חיצוני. לצורך בהתייעלות בעידן של ארגון מחדש קשה למצוא מענה הולם מבפנים, שכן נדרשת פרספקטיבה שחסרה לחברי הארגון מעצם היותם מעורבים. זו אומנם תזה משכנעת, אך מבחינה מסוימת היא נראית כמו "עוד מאותו דבר" (ווצלאבק, פושי וויקלנד). משאבים הולמים, אוטונומיה המאפשרת תפקוד גמיש ויצירתי וכן הדרכה מלווה היו חוסכים את הכנסתם של היועצים הארגוניים ושל הוועדות הממלכתיות הציבוריות אל המערכת. במצב הנוכחי של אי-ודאות כלכלית וערכית ושל מדיניות של הנחיה מרחוק מרכזית, נוקשה וכוחנית, המצוקה במערכת מובילה לפנייה למומחים חיצוניים, תוך השקעה – ואולי בזבוז – של משאבים יקרים.

טענה חמורה אף יותר של ברקול, המתבססת על ממצאי מחקר שערכה, היא שמעמדו של היועץ החינוכי כמומחה מערכתי אינו נקבע על פי שיקולים ענייניים מערכתיים, אלא על פי מידת קרבתו אל המנהל, כלומר – בדיוק ההפך מן הנדרש. ראוי שמאמר זה ידיר שינה מעיניהם של אלה המכשירים היועצים, של אלה המסמיכים אותם ושל הממסד החינוכי כולו, המאפשר כיום להירדם בשמירה בחסות המנהל.

השער החמישי, והאחרון, מדגים הלכה למעשה את דרכי היישום של כמה מן העקרונות העומדים בבסיסו של החינוך: שוויון ודמוקרטיה, דו-קיום בין ערבים ויהודים, והידברות כדרך לפתרון קונפליקטים.

המאמר הפותח של דרורה כפיר ("תכניות בית-ספריות והערכתן: פן נוסף בתפקידו המערכתי של היועץ החינוכי"), העוסק בהערכתן של תוכניות חינוכיות, מהווה בעיניי גשר אל המאמרים הראשונים, העוסקים באתיקה של החינוך, שכן תוכנית התערבות הינה למעשה מחקר פעולה בזעיר אנפין – אם אין קובעים לגביה אמות מידה להערכה "לפני" ו"אחרי", היא אינה אתית. אם אין מפקים ממנה לקחים, איך נלמד ממנה ואיך נלמד אותה לאחריים? איך נימנע מהמצאת הגלגל ומעידוד גחמות מזדמנות? כיצד נוכל להפוך כל תוכנית לנכס מערכתי מצטבר?

הערכת תוצאות הינה חלק מהיושרה ומה-accountability שבהן פתחנו. בהעדר הערכה שיטתית עלולות לפרוח תוכניות לא מעוגנות. כפיר מצביעה על עיקרון חיוני שנוגע לדעתי באתיקה – שיתוף הלקוחות: "גישה זו הופכת את הארגון לקהילה לומדת ומשתפרת" (ע' 402), ולקוחות מעורבים מממשים עקרונות של בחירה, אוטונומיה ואחריות אישית.

המאמרים הבאים של ברברה פרסקו וזהבה בונדורבסקי ("מחנכים לדמוקרטיה: בחינת תכנית בית-ספרית ייחודית"), של רבקה לזובסקי ושרה שניט ("חינוך לדו-קיום: התכנית 'ילדים מלמדים ילדים' לעידוד המפגש והדיאלוג בין בני נוער יהודים וערבים בישראל") ושל עמילי ענבר וחסין עיד ("הטמעת הגישה הנרטיבית בתהליכי ייעוץ בגישור רב-תרבותי ורב-לאומי: תכנית לפיתוח חוסן נפשי-חברתי-לאומי") מייצגים את תפקידו של היועץ המביא איתו "ראש גדול", הבוחר לעסוק גם בפיתוח יוזמות ובהשפעה פעילה על מכלול האירועים, ההתרחשויות והפעילות

החברתית-החינוכית בבית הספר. שלושתם סוקרים פעילויות ייחודיות המושתתות על עקרונות הומניסטיים – לכאורה הבסיס החינוכי העמוק והמובן מאליו, אך בנסיבות חיינו מנת חלקם של מתי מעט. שלוש הפעילויות הנסקרות הן: דיאלוג כאמצעי ליישוב קונפליקטים רוויי רגשות; דמוקרטיה – ולא רק כנושא בבחינת הבגרות באזרחות; ומפגשים בין בני נוער יהודים וערבים. המאמרים מתארים את ההתערבויות האלה על שלביהן ולבטיהן. לדעתי, ראוי לתמוך בהן ולו רק כדי להמשיך ללא חת "במסע של תקווה".

רודפי צדק: מחקרים בפשיעה ואכיפת חוק בישראל

עורכים: לוי עדן, אראלה שדמי וישראל קים (2004)
תל אביב: מכללת בית ברל וצ'ריקובר (534 עמודים)

אורי תימור

בשנים האחרונות התברכנו בשני ספרי תיאוריה ומחקר המציגים מפירותיו של המחקר הקרימינולוגי התיאורטי והאמפירי הנערך בישראל.¹ הספר החדש **רודפי צדק: מחקרים בפשיעה ואכיפת חוק בישראל** הינו צעד נוסף בכיוון זה.

הספר גדוש מאמרים רבים במגוון רחב של נושאים, חלקם בתחומים שטרם זכו בארץ בהתייחסות מחקרית הולמת, כגון רצח על ידי בני נוער, הימורים, אלימות בירוקרטית ועוד. גם ברשימת הכותבים יש חידוש מרענן שכן היא מצביעה על תוספת נכבדה של חוקרים צעירים ומיומנים המרחיבים את תחומי המחקר והידע בתחומים כגון אפיוני הפשיעה בארץ, אמצעי ההתמודדות עימה, אפיוני הגופים המופקדים על אכיפת החוק, היחס אל הקורבנות ואופי הטיפול בהם ועוד. ההתרחבות במחקר הקרימינולוגי בארץ, ואולי גם בעניין הכללי בתחום, באה לידי ביטוי לא רק בעלייה גדולה במספרם של בעלי התארים השני והשלישי החדשים, אלא גם במספר ההולך וגדל של סטודנטים שבחרים בשנים האחרונות בלימודי קרימינולוגיה באוניברסיטות ובמכללות (יותר מאלף מדי שנה). במקביל ניכר גם שיפור ברמות ההשכלה והידע של אלה העוסקים בתחומים השונים של אכיפת חוק ותקון.

לפני שאתיחס למאמרים השונים בספר, אני חייב להעיר על העריכה הלשונית הכושלת או אולי חוסר העריכה של הספר. הספר גדוש במגוון רחב של שגיאות, החל בשגיאות כתיב ופיסוק, כולל שגיאה בשם הספר באנגלית (**Law Enforament** במקום **Law Enforcement**) ובאיות שם המחבר של אחד המאמרים (ע' 241 – גולדפרד במקום גולדפרב), וכלה בשגיאות היגיון (ע' 504 – "...היבטים רבים בתהליך **דומים לשיטות ולגישות** טיפול..."). לעיתים השגיאות מעוותות לחלוטין תכנים במאמרים (לדוגמה: "דו"ח ועדת החקירה הפרלמנטרית בישראל לבדיקת רצח נשים בידי **בן זוגן ברשות** חברות הכנסת ליבנת ודיין מצא..." [ע' 144] – האם

1. אדד, מי וולף, י' (2002). **עבריינות וסטייה חברתית – תיאוריה ויישום**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן; חובב, מ', סבה, ל' ואמיר, מ' (2003). **מגמות בקרימינולוגיה: תיאוריה, מדיניות ויישום**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.

חברות הכנסת הנ"ל נותנות היתר לרצח נשים? האם לכל הנרצחות יש בן זוג משותף אחד? וכן "במאמר זה הוצגו ההוראות והפקודות של משטרת ישראל לגבי פתיחת **חיקויים בשוליים** וסגירתם..." [ע' 56] – מה זה?). עורכי הספר מתכוונים להציג "תמונה אפשרית אחת [?] של סטייה חברתית ומערכת האכיפה בישראל" (כך בעיני הצגה כזו, ברמה אקדמית מקובלת וסבירה, אמורה לשמש סטודנטים ובעלי עניין נוספים לצורך לימוד, הרחבת ידע והעמקתו. ריבוי שגיאות לשון והיגיון עלול לא רק לחבל במטרות אלה, אלא אף לעודד רשלנות מחשבתית ושטחיות.

המאמרים השונים בספר עוסקים כאמור במגוון נושאים, המקובצים בחמישה שערים על פי המכנים המשותפים להם: אכיפה ושוויון; אלימות ומגדר; מוסדות וביורוקרטיה; משטרה וקהילה; ופשיעה, מניעה ושיקום. למעשה, שליש מהמאמרים בספר עוסקים בהיבטים שונים של פעילות המשטרה. מעניין אם למגמה זו יש קשר להתגברות התפיסות האכיפתיות וההרתעתיות על חשבון תפיסות טיפוליות-שיקומיות.

המאמר הפותח, של לוי עדן ומאיר חובב, עוסק במדיניות המשטרה בנוגע להעמדת בני נוער למשפט. המחברים מציגים את ההוראות המשטרה לגבי פתיחת תיקים פליליים לבני נוער ולגבי סגירתם, ובודקים – על סמך 6 מחקרים ודו"ח מבקר המדינה – את מידת יישומן של ההוראות אלה ואת מידת יעילותן במניעת עבריינות חוזרת. המחקרים מצביעים על ליקויים ביישום ההוראות, ואינם מגיעים לכלל מסקנה ברורה לגבי יעילותה של מדיניות אי-התביעה וסגירת התיקים במניעת עבריינות חוזרת של קטינים. המחברים ממליצים למשטרה, בין היתר, לקבוע מדיניות ברורה ולפרסמה כהוראה אחת, כדי למנוע ליקויים ביישום ההוראות וכדי להטמיע את המדיניות בקרב אנשי המשטרה המטפלים בעבריינות נוער. אכן, בשל חשיבות הנושא היה נכון לפתוח את הקובץ במאמר זה, שכן טיפול נכון של המשטרה בנוער עבריין עשוי לצמצם את האוכלוסייה המבוגרת של העבריינים בעתיד.

מאמרו של מנחם הורוויץ (מס' 2) עוסק במדיניות הנכונה לגבי עברייני מין לאחר שחרורם ממאסר. לנוכח המספר הזעום של מחקרי הערכה שעסקו בהשפעות של יידוע הציבור על עברייני מין משוחררים, המחבר ממליץ ללמוד מנסיוןן של מדינות אחרות, לשמור על איזון נכון בין זכות החברה להגן על עצמה לבין זכות העבריין לשיקום, ולהימנע מחקיקה פופוליסטית (שחברי כנסת מסוימים מנסים לקדם). עיקרון חשוב זה של לימוד מנסיוןן של מדינות אחרות, שהמחבר ממליץ עליו, היה ראוי שינחה אותנו בתחומים נוספים.

מאמרו של מרדכי ירושלמי ושירה בר יוסף-ירושלמי (מס' 11) מציג דוגמה לחוסר לימוד מנסיונם של אחרים. המאמר מבקר את התוכנית להפרטת בתי סוהר בארץ (אשר התקבלה בינתיים כחוק על ידי הכנסת). המחברים בודקים את המסקנות מהפרטות בתי סוהר בארצות הברית, תוך שהם מסתמכים בעיקר על כתבות בעיתונות. להערכתם, הפרטת בתי סוהר בארץ תניב אולי תועלת כלכלית לזכיינים, אך לא תחסוך הוצאות למדינה. במקביל היא תפגע בזכויותיהם של האסירים ותרחיב את ממדי הכליאה. במקום הפרטה, המחברים מציעים לגבש מדיניות חברתית מניעתית, שתכלול טיפול מטפח באזורי מצוקה, הקמת מוסדות טיפול

לאלימים במשפחה ולעברייני מין, פיתוח מסגרות מסובסדות לשיקום אסירים וכולי. אלה, לדעתם, יצמצמו בהדרגה את ממדי הכליאה, וממילא לא יהיה עוד צורך בהוספת בתי כלא פרטיים. חבל שהמאמר אינו מתבסס על הספרות המחקרית הרבה העוסקת בנושא זה.²

מאמרו של השופט טלגס ז"ל (מס' 3) קשור ישירות לאחת מיוזמותיו – פיתוח מצגת ענישה אשר תסייע לשופט המתלבט לגבי העונש המתאים לנאשם, ותצמצם בכך את פערי הענישה בין שופטים שונים. המאמר עומד על הסיבות לפערים בענישה, ומציג את הפוטנציאל לצמצום פערים אלה הגלום בשימוש בתוכנות מחשב. מצגת הענישה פרי יוזמתו של המחבר, שמתוארת במאמר, אמורה לאפשר לשופטים לעיין בגזרי דין שהוטלו בגין עברות שונות על פי שלוש אמות מידה: רמת המועדות של הנאשם, חומרת מעשהו ומטרתו של השופט בגזירת העונש על הנאשם (גמול, הרתעה, שיקום וכולי). יש לקוות שפיתוחה של תוכנת המצגת יושלם בהקדם, ושהיא אכן תשמש שופטים לקביעת גזרי דין. אז יהיה ניתן גם להיווכח אם אכן יש בכוחה להביא לידי אחידות רבה יותר בענישה.

מאמרם של אריה רטנר וגדעון פישמן (מס' 4), שפורסם כבר על ידי אוניברסיטת חיפה כדו"ח מחקר, מספק עדות מבוססת לאי-השוויון בין יהודים וערבים במערכת המשפט בישראל, ולקיפוחם של הערבים במסגרתה. מחקר זה מתייחד בהתייחסות למספר רב של משתני רקע ובהתבססות על מדגם נבדקים גדול מאוד (43,644). הממצאים מצביעים על פערים בין יהודים וערבים בשלושה שלבים של קבלת החלטות – לגבי סגירת תיקים, לגבי הרשעות ולגבי הטלת עונשי מאסר, והפערים הם תמיד לרעת הערבים. לדעתי, חשוב להביא מידע זה לידיעתם של שופטים רבים ככל האפשר, אולי באמצעות פרסומו בכתב עת הנקרא על ידי שופטים. או אז תהיה לו אולי השפעה מעשית מסוימת על פסיקותיהם.

אורית קמיר חורגת במאמרה (מס' 5) הן ממסגרת הנושאים מתחום הקרימינולוגיה הקלאסית והן ממסגרת הכלים המשמשים את שאר הכותבים, העושים שימוש מבוקר בעיקר בתיאוריות ובניתוחים סוציולוגיים ופסיכולוגיים. היא מפליגה לשאלות בדבר הקשר שבין האומנות לבין המציאות החברתית, כגון השאלה אם האומנות מבנה מציאויות חברתיות ספציפיות דוגמת סובלנות וסלחנות ביחס להטרדה מאיימת של גברים כלפי נשים. לצורך זה היא משתמשת בדוגמות ממחוזות השירה והקולנוע. זו ללא ספק חריגה מעניינת ומרעננת, אך עולה כאן השאלה אם בספר המנסה להציג הסברים וניתוחים אובייקטיביים למגוון רחב של תופעות מתחום הסטייה החברתית יש מקום למאמר התרשמותי-סובייקטיבי הבוחר באופן בְּרִירָנִי דוגמות המתאימות לטענותיו, ומתעלם במקביל מדוגמות רבות שאינן עולות בקנה אחד עימן ואשר ניתן להסיק מהן מסקנות הפוכות.

2. החוקר הבולט בנושא של הפרטת בתי סוהר הוא הישראלי לשעבר דוד שיחור מאוניברסיטת קליפורניה, שבין שלל פרסומיו בנושא ניתן למצוא את הספר המקיף:
Shichor, D. (1995). *Punishment for Profit: Public Prisons, Private Concerns*. Thousand Oaks, CA: Sage.

מאמרה של אפרת שהם (מס' 6) עוסק בדימוי של מערכת אכיפת החוק בעיני נשים מוכות, ובמידת האמון שלהן בה ובעיקר במשטרה. אף שהמשטרה שינתה במהלך עשר השנים האחרונות את מדיניותה בטיפול בתלונות של נשים, ועברה ממדיניות של בורות למדיניות של אכיפה, מסתבר שנשים אלה חשות עדיין מידה מסוימת של אי-אמון כלפי השוטרים בשל השוני במכוונות ובציפיות של שני הצדדים. הנשים מעוניינות בעיקר בתמיכה ובאמפתיה, ואילו השוטרים מעוניינים בביצוע ההליכים החוקיים הקשורים לתלונה ולעברה. עניין זה של השוטרים עשוי להתפרש על ידי מתלוננות כחוסר עניין בתלונה ואפילו כעמידה לצד הבעל. החוקרת מציגה את האמצעים שהמשטרה נוקטת כדי לצמצם את הבעיות המתעוררות במפגשים בין נשים מוכות לבין המשטרה.

מאמרה המקיף של רבקה שקד (מס' 7) עוסק בחוק למניעת הטרדה מינית וביישומו בשירות המדינה. המחברת מציגה את קבלת החוק, הכולל בתוכו גם סנקציות פליליות, כצעד חיוני להתמודדות עם הטרדות כאלה, ומביעה תקווה שהנורמות המשפטיות והסטנדרטים הנוגעים בתרבות הארגונית, כפי שהם מצויינים בחוק, יתרמו להתמודדות יעילה יותר עם הטרדות מיניות לא רק בשירות המדינה, אלא בשירות הציבורי בכלל. המכנה המשותף לשני המאמרים האחרונים הוא ששניהם מעידים על שיפורים בטיפול הממסדי בקורבנות של אלימות והטרדה מינית.

שני מאמרים עוסקים בכוחן של ביורוקרטיות להכתיב דרכי טיפול, ושניהם מייצגים תפיסות ניאול-ליברליות שהולכות ומתפשטות, שעל פיהן כל מה שהממסד הציבורי הביורוקרטי עושה הינו שרירותי, לא-יעיל ולעיתים אפילו מזיק.

אבי גולדפרב (מס' 9) משתמש בכלים אנתרופולוגיים כדי לתאר בצורה חד-צדדית קיצונית כיצד מערכת ביורוקרטית פורמלית, חסרת ידע וכישורים בתחום הטיפול, הגיעה תוך עשור שנים לשליטה מונופוליסטית בקהילות הטיפוליות בארץ. מערכת זו גם חסמה, לדעתו, יוזמה של אנשי מקצוע בעלי ניסיון בתחום הטיפול להקים בארץ קהילה טיפולית. המאמר מציג בכירים במשרד הרווחה בצורה ביקורתית קיצונית כבליינים בזבזנים וכפוליטיקאים תאבי כוח.

תפיסה קיצונית דומה מוצגת במאמרה של אסתר הרצוג (מס' 10). גם היא מתארת מרכיבים במערכת הביורוקרטית של תחום הרווחה ככוחניים ואלימים, וכפועלים לעיתים בניגוד לאידיאולוגיה של הארגון עצמו. המאמר עוסק באופן ספציפי בהוצאת קטינים מחזקת הוריהם ומסירתם לאימוץ או השמתם במוסדות בניגוד לרצון ההורים. לדעת המחברת, תפקודם האלים של ממלאי התפקידים בארגון קשור למניעים אישיים, ארגוניים ופוליטיים, מחד גיסא, ומשקף חוסר רגישות לבעיותיה האמיתיות של אוכלוסייה חלשה ומקופחת והתעלמות מצרכים אמיתיים הן של ילדים והן של הוריהם, מאידך גיסא. ממסקנותיה הקיצוניות של הכותבת ניתן להסיק שקיימת כביכול קונספירציה שלטונית להוציא ילדים מחזקת הוריהם החלשים, כדי לזכות במשרות, בכסף ובכוח.

שבעה מאמרים עוסקים בהיבטים שונים של השיטור הקהילתי. לפי מאמרה של אראלה שדמי (מס' 8), השיטור הקהילתי הוא אומנם אסטרטגיה חדשה של שיטור המרחיבה את האחריות של הקהילה ושל ארגונים חברתיים

לא-פורמליים לפיקוח על הפשיעה, אך הפוטנציאל שלו מנוטרל במידה רבה ואינו בא לידי מימוש נרחב. לפי ניתוחה, השיטור האכיפתי-הענישתי ממשיך לשלוט בכיפה. למעשה, אפשר לראות ברטוריקה של השיטור הקהילתי כיסוי או הצדקה לשימוש הכוחני ב"אגרוף הברזל" של השיטור האכיפתי-הענישתי.

יהודה אלירס (מאמר מס' 12) חקר את עמדותיהם של אזרחים מארבעה יישובים שמופעל בהם שיטור קהילתי, בהתייחס לאמון שלהם במשטרה, לתפיסתם את המשטרה כנותנת מענה לצורכיהם, ולנכונותם לשתף פעולה עם המשטרה. ממצאי הסקר עולה שכמחצית הנחקרים מביעים רמת אמון נמוכה במשטרה, ושיותר ממחצית הנחקרים מעריכים שנוכחותה של המשטרה נמוכה או אינה קיימת כלל. ממצאים אלה מובילים אותו למסקנה שהשיטור הקהילתי אינו נתפס על ידי הציבור כעונה על צרכיו וציפיותיו. להערכת המחבר, כדי שהשיטור הקהילתי יתפס על ידי הציבור כרלוונטי לצרכיו, על המשטרה לשנות את סדרי העדיפויות הייעודיים שלה ולכלול בהם את השיטור הקהילתי, שעד היום לא נתפס על ידיה כאסטרטגיה מובילה. במקביל עליה לנקוט כמה צעדים, כגון יצירת מחויבות פילוסופית וארגונית לשיטור קהילתי בכל הדרגים, ופרישה מותאמת של שוטרים בשכונות בהיקף שמותאם לצורכי השכונה.

משני מחקרים אלה, וממחקרים נוספים בספר, עולה שוב ושוב המסקנה שהמערכות הביורוקרטיות הפורמליות מנותקות במידה רבה מהמסגרות החברתיות הלא-פורמליות, ואינן מקדישות מידה מספקת של תשומת לב לצורכיהן ולבעיותיהן המיידיות והאמיתיות.

מאמרו של פנחס יחזקאלי (מס' 13) עוסק במערכת היחסים הבעייתית שבין שוטרים ועובדים סוציאליים. הבעייתיות נעוצה להערכתו בבסיסים האידיאולוגיים השונים של שני מקצועות אלה ובהבדלים בין שני הטיפוסים הארגוניים. לגבי הבסיס האידיאולוגי, בעוד מטרותיה של העבודה הסוציאלית הן טיפול בפרטים וקידום רווחתן של שכבות שונות באוכלוסייה, ייעודה של המשטרה הוא בעיקר לפעול לאכיפת החוק כדי לאפשר איכות חיים טובה. בהתייחס לטיפוס הארגוני, העבודה הסוציאלית הינה ארגון פרופסיונלי, ואילו המשטרה הינה ארגון ביורוקרטי צבאי. אולם למרות ההבדלים הגדולים בין שני העיסוקים, יש ביניהם, לדעת המחבר, גם מכנים משותפים, ובשנים האחרונות חלה התקרבות מסוימת ביניהם בזכות עלייתו של נושא העבודה המערכתית לסדר היום הציבורי והתקרבותה של המשטרה לדפוס הארגון הפרופסיונלי. המחבר צופה שותפות בין שני העיסוקים האלה בעתיד.

ברם, מהמאמר לא ברור מדוע ההתמקצעות הפרופסיונליות של המשטרה אמורה להתפתח דווקא בכיוון העבודה הסוציאלית, ולא בכיוון טבעי וסביר יותר, קרי, הקרימינולוגיה. זו רלוונטית הרבה יותר לבסיס האידיאולוגי של פעילות המשטרה – אכיפת החוק ושיפור איכות החיים, ותחומי העניין שלה חופפים חלקים נרחבים מתחומי עבודתה של המשטרה. היות שבארץ טרם התפתחה פרופסיה קרימינולוגית בעלת משקל, שיתוף פעולה במחקר, בקביעת מדיניות וביישומה עשוי לקדם את איכותה של פעילות המשטרה ולבססה על פרופסיה בתחום הקרימינולוגיה.

יהושע כספי (מאמר מס' 14) סוקר את השינויים שחלו במבנה הארגוני של משטרת ישראל ב-18 השנים הראשונות למדינת ישראל, תוך שהוא זוקף אותם לזכותו של המפכ"ל השני, יוסף נחמיאס. הרפורמות שהנהיג נחמיאס תרמו לשיפור הארגון וליעילותו, וכן ליצירת יחסי אנוש חיוביים בין הקצונה הבכירה והמפקדים בשטח. ייחודו של המאמר נעוץ בכך שהוא מנסה ללמוד מנסיון העבר, כולל מטעויות שנעשו בעבר, ובד בבד מזכיר את זכויותיהם של ממלאי תפקידים, דוגמת יוסף נחמיאס, שתרמו לקידומה של תרבות אכיפת החוק בארץ.

מאמרו של ישראל קים (מס' 15) עוסק בסוג אחד של הבניה בירוקרטית – הבניית פרופיל עבריינות בתחום של סכסוכי שכנים. תביעות משפטיות פליליות בתחום זה אינן משקפות בהכרח את המציאות האובייקטיבית, אלא תכונות שונות של קהילות ותגובותיה של המשטרה על תכונות אלה. המחבר מתייחס בעיקר לתכונה של גודל הקהילה, ומציין כי בקהילות גדולות יש למשטרה נטייה רבה יותר לסווג תלונות שכנים כתיקי אי-תביעה, כלומר, כתיקים שאין עימם העמדה לדין. מסתבר שכאשר הקהילה גדלה מעבר לרמה מסוימת, הניכור בה אינו גדל, אלא נוצרות בתוכה קבוצות משנה בעלות סולידריות פנימית גבוהה התורמת לפתרון סכסוכים תוך-קהילתי.

מנחם אמיר (מאמר מס' 16) מציג צד נוסף מעבר לאלה שהציג במאמרו הקודמים על הפשע המאורגן בארץ. כאן הוא עוסק בהתפתחות התפיסות לגבי קיומו של פשע מאורגן בארץ ולגבי אפיונו. היות שהוצעו הגדרות שונות לפשע המאורגן, ונוצר בלבול מושגי בין סוגי פשיעה שונים, כגון פשיעה מקצועית ופשיעה מאורגנת, המחבר מציע הגדרה שנפתחת כך: "פשע מאורגן הוא מערכת ארגונית נמשכת, ללא אידיאולוגיה חברתית או פוליטית, של עסקים פליליים ולגיטימיים". בהמשך המחבר מתייחס למספר המשתתפים, לתחום הטריטוריאלי, לתחומי העיסוק, ליחסי הכוח, למטרות, למקורות ההכנסה ועוד.

מעצם העובדה שהגדרה מורכבת מאוד וארוכה, אפשר להבין שיש כאן התייחסות למגוון רחב מאוד של התנהגויות. הגדרות מצומצמות יותר תלויות במאבקי כוח פוליטיים, ומגיעות לידי ביטוי בחקיקה ובעקבותיה בפיתוח מנגנוני חקירה ובקביעת מדיניות ענישה ספציפית. לדוגמה, לפני כשנתיים התקבלה חקיקה כזו בכנסת באמצעות "חוק מאבק בארגוני פשיעה, התשס"ג". בחוק זה – "ארגון פשיעה" הוא "חבר בני אדם, מואגד או בלתי מואגד, שפועל בתבנית מאורגנת, שיטתית ומתמשכת לעבירת עבירות שלפי דיני ישראל הן מסוג פשע". זוהי הגדרה מצומצמת בהרבה מהגדרתו של אמיר, וניסוחה מהווה דוגמה לתוצר של פשרה בין בעלי אינטרסים שונים.

מאמרה של מירה פרוינד (מס' 17), הדן בסוגיה של איסור ההימורים בארץ או התרתם, מתקשר לנושא של חקיקה כתוצר של מאבק כוחות אידיאולוגי, חברתי וכלכלי. לחקיקה יכולות להיות פונקציות שונות בתקופות שונות. למשל, בתקופה אחת עשויה להיות לה פונקציה הצהרתית בלבד, האוסרת הימורים בד בבד עם השלמה בפועל עם קיומם; ובתקופה אחרת ייתכן ניסיון לא מוצלח לאכוף חקיקה, ולאחריו ביטול של החקיקה האוסרת. בתודעה הציבורית בישראל ההימורים

מתקשרים למגוון רחב של תוויות שליליות, כגון אלכוהוליזם, זנות וסמים. להשתתפות הנרחבת בהימורים בישראל עשויה להיות משמעות סמלית – איתות למצוקה ויצירת "בעיה חברתית" במטרה להפנות את תשומת הלב של הפיקוח החברתי לבעיה, ולזכות בהקצאה חברתית גבוהה יותר ובשוויון הזדמנויות בחברה. חסר במאמר אזכור של הגישה היהודית המוקיעה את ההימורים (המשחק בקובייה פסול לעדות). בנספח למאמר מופיעה חוות דעת שכתבה המחברת לחברה מסחרית. החלטת העורכים לשבץ חוות דעת זו בספר נראית לי מוטעית.

מאמרם של רחל גרליק-ויילר ויונתן רבינוביץ (מס' 18) נוגע בתחום שצובר תאוצה במחקר הפסיכולוגי-הקרימינולוגי הנוכחי – ניבוי התנהגויות עתידיות. למרות הידע המצטבר בידינו בתחומי מדעי ההתנהגות, עדיין קשה לנו מאוד לנבא ברמת הסתברות גבוהה התנהגויות עתידיות, ובמיוחד התנהגויות סוטות. המחברים בדקו את הדיוק בניבוי אלימות שנעשה על ידי מתמחים בפסיכיאטריה בבית חולים פסיכיאטרי. דיוק הניבוי שנמצא היה 61% במוצע, והנבדקים הצליחו יותר בניבוי אי-אלימות מאשר בניבוי אלימות. למרות יכולת הניבוי הנמוכה שלהם, היו הנחקרים בטוחים בנכונות הניבוי שלהם ב-88% מהמקרים. חסרה במאמר הגדרה של אלימות. לא ברור אם מדובר באלימות פיזית, באלימות מילולית או אולי בשתייה. כמו כן אין בו התייחסות לרמות האלימות ולקשר שלהן ליכולת הניבוי.

מאמרו של אמיתי המנחם (מס' 19) עוסק במעשי רצח של בני נוער ובמניעיהם. המחבר מתאר כיצד תהליכים אישיים-התפתחותיים ודינמיקה בין-אישית וחברתית עלולים להוביל לאלימות רצחנית של בני נוער. תקופת ההתבגרות מתאפיינת בפעילות דחפית גבוהה ובאי-שקט רגשי, שעשויים להביא את המתבגר לידי פעילות אגוצנטרית, לא-שקולה ומסוכנת. המציאות הבטחונית, המדינית והחברתית בישראל, הפערים והקיטוב בין קבוצות ועדות, התפוצה הגבוהה של כלי נשק והחשיפה לתקשורת אלימה נותנים לגיטימציה להתנהגות אלימה. המחבר מתאר, בהתבסס על הפסיכואנליטיקאי קרל גולדברג, חמישה שלבים בהתפתחות אישיות של רשע, שבסופם נמצא בוגר אלים ורוצח בכוח. לכך עשויים להצטרף גורמים חברתיים ותרבותיים שליליים, השוחקים את ערכי האמפתיה, האיפוק והסולידריות. המחבר מביא דוגמות לטענותיו ממעשי רצח שבוצעו על ידי בני נוער בארץ. הערכותיו ומסקנותיו של המחבר אינן מותירות מקום לאופטימיות. העתיד נראה גרוע אף יותר.

להבדיל משאר המאמרים בספר, שני המאמרים האחרונים נושאים עימם בשורה כלשהי של יציאה מעולם הפשע. הם עוסקים בשתיים מבין תוכניות השיקום שנמצאו יעילות בהפחתת מועדותם של עבריינים בארץ בעשרים השנים האחרונות.³

מאמרה של שרה זלצברג (מס' 20) עוסק בתהליך החזרה בתשובה בקרב עבריינים. המחברת מתארת ארבעה שלבים בתהליך: השלב הסביל, שלב התהפכות, השלב

3. שתי התוכניות הנוספות הן תוכנית ההוסטלים של הרשות לשיקום האסיר – ראו אמיר. מ' ודרובני, ש' (1993). **ההוסטלים של הרשות לשיקום האסיר כאמצעי לשיקום משוחררים**. ירושלים: הרשות לשיקום האסיר; וכן שיקום אסירים משוחררים בקיבוצים – ראו תימור א' ושהם א' (2003). **סורגים, ציונות וכובע טמבל: שיקום אסירים משוחררים בקיבוצים**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, הפקולטה למשפטים.

הפעיל ושלב הקשיים והלבטים לאחר הכניסה למסגרת הדתית. במאמר יש חזרות רבות, וחסר בו הסבר לשינוי התודעתי והקוגניטיבי בעולמם של החוזרים בתשובה.

מאמרה של בלהה שגיב (מס' 21) עוסק בתוכנית המגורים המשותפת "שלושה בדירה אחת", שבמסגרתה כל אחד מהאסירים המשוחררים שהשתתפו בתוכנית גר עם שני סטודנטים במשך כשנה. בהקשר השיקומי המחקר מביא מידע מקוטע בלבד. פרט למידע כללי שלפיו פחות משליש סולקו מהתוכנית בשל חזרה לסמים ולפעילות פלילית, אין בו התייחסות מפורטת להתנהגותם במהלך התוכנית, ובעיקר לאחר סיום התוכנית. כפי שהמחברת מציינת בהערת שוליים, המחקר פורסם כבר בשנת 1998. חבל שהזדמנות זו של פרסומו החוזר לא נוצלה לבדיקת נתוני המועדות של המשתתפים בתוכנית לאחר שעברו 8 שנים מאז נאספו הנתונים המקוריים למחקר זה. כמו כן היה מקום לעדכן את הנתונים לגבי תפקודם התעסוקתי כיום (ולא כפי שמופיע במאמר, בע' 529, "פרט למשתקם אחד... הרי שאר המשתתפים עובדים כיום בהיקף של משרה מלאה..."); מה שהיה נכון לפני 8 שנים אינו נכון קרוב לוודאי כיום).

מגוון המאמרים בספר עשוי להוביל את הקוראים לכמה מסקנות כלליות. הבולטת ביניהן, לדעתי, היא שתפקודן של המסגרות הפורמליות – שאמורות לעסוק במניעת עבריינות לסוגיה (מניעה ראשונית, שניונית ושלישונית), מחד גיסא, ובסיוע לקורבנות ובטיפול בהם, מאידך גיסא – לקוי עדיין מבחינות רבות: המשטרה, לדוגמה, אינה מצליחה, לדעת מחברים אחדים, לפתח שיטור קהילתי שיענה על צרכי הקהילות; משרד הרווחה, להערכת שני כותבים, מטפל בצורה לא אובייקטיבית ולא מקצועית דייה בנושאים כגון גמילה מהתמכרות לסמים ומסירת ילדים לאימוץ; משרד האוצר כופה הפרטת בתי סוהר מתוך אינטרס כלכלי מפוקפק, תוך התעלמות מהנזקים החברתיים והמוסריים שהפרטה כזו תיצור; ואחרון ולא-חביב, מסגרות אכיפת החוק מפלות לרעה את האוכלוסייה הערבית במדינה. מסקנה שנייה היא שבתחום הטיפול הממסדי בנשים שנפלו קורבן לאלימות או להטרדה מינית חל דווקא שיפור מסוים. ומסקנה שלישית היא שיש לנו, בשעה טובה, מספר נכבד של חוקרים ואנשי תיאוריה במגוון של תחומים בשדה הקרימינולוגיה.

מלגות עמותת "אפשר"

בשנת 2004 חילקה עמותת "אפשר" מלגות לסטודנטים וחוקרים בתחום העבודה החינוכית-הסוציאלית. שני חוקרים סיימו את מחקרם, ולהלן תקצירי המחקרים.

חוללות עצמית וערכי עבודה בקרב מכורים לאלכוהול הנמצאים בטיפול

עבודת גמר לתואר שני, בית הספר לעבודה סוציאלית, הפקולטה ללימודי רווחה ובריאות, אוניברסיטת חיפה.

מאת: אסנת כהן

תקציר

בעיית ההתמכרות מוגדרת בפי רוב אנשי המקצוע העוסקים בטיפול במכורים כ"מחלה" ביו-פסיכו-סוציאלית המסיבה למכור נזקים רבים בתחומי החיים השונים (וייס, 1988).

מכורים לאלכוהול, לאחר שנים רבות של שתייה, מתנתקים מערכיה המוצהרים של החברה הנורמטיבית בתחומי החיים השונים בכלל ובתחום העבודה בפרט. בחברה בת ימינו, לעבודה יש משמעות מרכזית בחיי הפרט – היא מספקת מגוון רחב של צרכים ויש לה גם תרומה משמעותית בהקניית הערכה עצמית, זהות ומעמד. רוב המכורים לאלכוהול אינם מועסקים לאורך זמן בעבודה קבועה ויציבה, ואינם זוכים לחוות תחושות של סיפוק, הצלחה והישגים בעלי משמעות בתחום זה. עובדה זו מעמיקה את חוסר האמונה שלהם ביכולתם לבצע בהצלחה התנהגויות אשר נדרשות לשם השגת תוצאות מצופות, או במילים אחרות, היא פוגעת בחוללות העצמית (self-efficacy) שלהם – מושג שנגזר מתיאוריית הלמידה החברתית של בנדורה (Bandura, 1977).

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את רמת החוללות העצמית של מכורים לאלכוהול ואת החשיבות שהם מקנים לערכי עבודה. לשם כך נסקרו מרכיביה של "מחלת" ההתמכרות והנזקים הפיזיולוגיים והפסיכולוגיים שהיא מסיבה, חשיבותו של מרכיב השיקום התעסוקתי והעבודה בתהליך הגמילה והשיקום, ועמדותיהם של אנשים מכורים כלפי עבודה.

השערות המחקר

בהתבסס על סקירת הספרות בנושא חוללות עצמית והתמכרות, נגזרו השערות המחקר הבאות:

1. אנשים שאינם שותים כבר יותר מחצי שנה יהיו בעלי רמת חוללות עצמית גבוהה יותר מאנשים ששותים עדיין או שאינם שותים פחות מחצי שנה.

2. יימצא קשר שלילי בין מספר נסיונות הגמילה שאדם עבר לבין רמת החוללות העצמית שלו, כלומר, ככל שאדם עבר מספר רב יותר של נסיונות גמילה לא מוצלחים כן תהיה רמת החוללות העצמית שלו נמוכה יותר.
3. אנשים מכורים המועסקים במהלך הטיפול או שיש להם עבר תעסוקתי יהיו בעלי רמת חוללות עצמית גבוהה יותר מאנשים מכורים שאינם עובדים במהלך הטיפול או שלא עבדו כלל בעברם, בהתאמה.
4. אנשים שאינם שותים כבר יותר מחצי שנה ייטו לייחס חשיבות רבה יותר לערכים כגון אחריות, יצירתיות, גירוי אינטלקטואלי, הישגיות, יוקרה ואינטראקציה חברתית (ערכים העוסקים במיצוי פוטנציאל אישי וחברתי), וחשיבות פחותה לערכים כגון ביטחון כלכלי ותגמולים (ערכים העוסקים בחופש ובגיוון), בהשוואה לאנשים ששותים עדיין או שאינם שותים פחות מחצי שנה.
5. ככל שרמת החוללות העצמית של אנשים מכורים תימצא גבוהה יותר, החשיבות שהם ייחסו לערכי עבודה תהיה רבה יותר. קשר זה יימצא חזק יותר בקרב נבדקים שאינם שותים כבר יותר מחצי שנה מאשר בקרב נבדקים ששותים או שאינם שותים פחות מחצי שנה.

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 80 אנשים מכורים לאלכוהול הנמצאים בטיפול אמבולטורי במרכזים לטיפול בנפגעי אלכוהול והימורים של עמותת "אפשר" באיזור המרכז, בחיפה ובצפון. כלי המחקר ששימשו לאיסוף הנתונים הם: (1) שאלון דמוגרפי; (2) שאלון ערכי עבודה (Supper, 1970); (3) שאלון חוללות עצמית (Sherer & Adams, 1983).

ממצאים

ממצאי המחקר עולה כי תחושת החוללות העצמית של נבדקים שאינם שותים גבוהה מזו של נבדקים ששותים ושל אלה שאינם שותים פחות מחצי שנה. עם זה, לא נמצא קשר בין חוללות עצמית לבין מספר נסיונות גמילה לא מוצלחים שנעשו בעבר.

רמת החוללות העצמית של כלל הנבדקים המועסקים כיום נמצאה גבוהה מזו של כלל הנבדקים שאינם מועסקים. לא נמצא קשר בין החוללות העצמית של הנבדקים שאינם שותים לבין מצבם התעסוקתי בעת הפנייה לטיפול, אך ממוצע החוללות העצמית של נבדקים שותים שהיו מועסקים בעת הפנייה היה גבוה מזה של נבדקים שותים שלא היו מועסקים בעת פנייתם לטיפול. רמת החוללות העצמית של האחרונים נמצאה נמוכה באופן מובהק מזו של יתר הנבדקים. ממצא אחרון זה עלה שוב, אם כי באופן גבולי, גם לגבי מצב תעסוקתי בהווה.

ביחס לערכי העבודה נמצא כי הנבדקים בקבוצת הלא-שותים ייחסו חשיבות רבה יותר לערכים העוסקים במיצוי פוטנציאל אישי ולערכים העוסקים במיצוי פוטנציאל חברתי מאשר הנבדקים מקבוצת השותים. לא נמצא הבדל בין הקבוצות

בחשיבות המיוחסת לערכים של חופש וגיוון. ככל שרמת החוללות העצמית הייתה גבוהה יותר, בכלל המדגם, גברה החשיבות המיוחסת לערכים הממוקדים במיצוי הפוטנציאל האישי והחברתי, אך לא נמצא קשר בין רמת החוללות העצמית לבין ערכים העוסקים בחופש ובגיוון.

ממצאי המחקר תורמים באופן משמעותי להבנה כי לחוללות עצמית ולעבודה יש משמעות רבה בתהליך הגמילה, וכי יש להקנות להם חשיבות מרכזית בתהליך הטיפולי, שכן הם חולשים על מגוון ההתנהגויות והתחומים שאיתם יידרש האדם המכור להתמודד בהמשך דרכו.

השפעתן הממתנת של מיומנויות שליטה עצמית על הקשר בין רגישות לדחייה לבין התנהגות אלימה בקרב מתבגרים

עבודת גמר לתואר שני, בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת תל אביב.

מאת: קרן שהרבני

תקציר

מחקר זה מנסה לתקף את המודל לניבוי התנהגות אלימה בקרב מתבגרים צעירים. המחקר מתבסס על המודל של זומר (2002), ובוחן לפיו את השאלות הבאות: האם ניתן לנבא התנהגות אלימה בקרב בני נוער? האם ההסבר להתנהגות אלימה של מתבגרים צעירים דומה להסבר לתהליך זה בקרב מבוגרים? מהם המרכיבים התורמים להתנהגות האלימה? האם קיימים משאבים שיוכלו לשנות את הקשר הקיים בין רגישות לדחייה לבין התנהגות אלימה?

מבוא

מחקרים מצאו שקיים קשר בין רגישות לדחייה, כמרכיב אישיותי, לבין התפתחות של אלימות. לנוכח זה המחקר הנוכחי מתמקד בשאלה: האם ילדים עם רגישות גבוהה לדחייה יפגינו פחות אלימות כאשר תהיה להם רמה גבוהה של מיומנויות שליטה עצמית?

בשנים האחרונות גברה תופעת האלימות הן בקרב ילדים והן בקרב מבוגרים (After, Weizman, & Tyano, 1994). האלימות בקרב ילדים ובני נוער הוגדרה כבעיה חברתית קשה. אירועי אלימות שבני נוער מעורבים בהם מדווחים כמעט מדי יום באמצעי התקשורת. הספרות המדעית מצביעה על כך ששיעורי האלימות בתקופת ההתבגרות הינם גבוהים במיוחד, וכי שכיחותה בקרב תלמידי בתי הספר גבוהה (בנבנישתי, זעירא, ואסטור, 2000; דגני ודגני, 1998; הורוביץ ואמיר, 1981; הראל, קני ורהב, 1998). מכאן, שלמחקר העוסק בניסיון לנבא תגובות אלימות יש חשיבות מרובה הן לצורך הבנת התופעה והסברתה והן לצורך פיתוח תוכניות טיפול ותוכניות מניעה.

סקירת ספרות

התנהגות אלימה מהווה חלק בלתי-נפרד מההתנהגות החברתית של האדם, והיא מורכבת מהתנהגויות שהמשותף לכולן הוא העברה של גירוי מזיק לפרט אחר (תקיפה) מתוך רצון לפגוע בו. התנהגות אלימה מתבטאת בצורה ישירה או עקיפה, מילולית או פיזית (Buss, 1961; Berkowitz, 1993).

מחקרים אחדים ניסו לבחון מאפיינים רגשיים ואישיותיים הקשורים לתופעת האלימות. מחקרים אלה בחנו את הקשר בין אלימות לבין רגשות שליליים של הילד, כגון תגובה על תסכול (Dollard, Doob, Miller & Sears, 1939), או בינה לבין גורמים אישיותיים, כגון רגישות לדחייה.

רגישות לדחייה הינה תכונה אישיותית המתקשרת לתהליכי התפתחות מוקדמים, למידת הביטחון שהאדם רכש בסביבה (התקשרות) ולרמות החרדה שפיתח לגבי נטישה, קבלה וביטחון. אנשים עם רגישות גבוהה לדחייה צופים בחרדה שאנשים ידחו אותם, ואי-לכך מפרשים כמעט כל התנהגות של האחר כסימן לדחייה. מכאן, שהם מרבים לחוות תסכול במערכות בין-אישיות, והדבר מניע אותם לעיתים קרובות להגיב בצורה אלימה כלפי אחרים. התנהגותם הינה בבחינת "נבואה שמגשימה את עצמה".

מחקרים שבחנו את נושא הרגישות לדחייה בקרב ילדים מצביעים על כך שילדים שרגישים לדחייה מתאפיינים בקשת רחבה של תגובות תוקפניות (Downey & Feldman, 1996; Downey et al., 1998; Downey & Lebolt, 1998).

שליטה עצמית מהווה אוסף של מיומנויות קוגניטיביות המאפשרות לאדם לפעול לקראת מטרה, להתגבר על מצבי לחץ, על כאב ועל רגשות מפריעים, ולווסת את רגשותיו והתנהגותו. נמצא קשר בין רמה גבוהה של מיומנויות שליטה עצמית לבין יכולת להתמודד במצבי לחץ שונים הן בקרב ילדים והן בקרב מבוגרים (Rosenbaum, 1990, 1998). כמו כן נמצא מתאם שלילי בין התנהגות אלימה לבין מיומנויות שליטה עצמית אצל מבוגרים וילדים כאחד (Rosenbaum, 1999; Ronen, 1997, 2003).

המחקרים שנערכו עד כה מצאו אם כן קשר בין גורמים משפחתיים לבין אלימות, בין תופעות שונות אצל ילדים לבין אלימות, וכן בין רגישות לדחייה לבין אלימות. אולם מחקרים מעטים מאוד ניסו לבחון מה מנבא התנהגות אלימה של ילדים. אם נוכל להבין ולנבא מה מוביל לאלימות, נוכל לפתח תוכניות טיפוליות ומניעתיות, ולהפחית לאורך זמן את שכיחות האלימות. הבנת הגורמים המנבאים תתרום גם לפיתוח התיאוריה המסבירה אלימות.

מטרות המחקר

מטרת המחקר העיקרית הייתה לבדוק את מקומן של מיומנויות השליטה במודל של זומר (2002) ואת השפעתן הממתנת האפשרית על הקשר בין רגישות לדחייה לבין התנהגות תוקפנית ובעיות התנהגות. מטרת נוספות היו לבדוק את ההשפעה המתווכת של עוינות בקשר בין רגישות לדחייה לבין התנהגות אלימה, וכן לבחון את הבדלי המגדר בהקשר של עוינות והתנהגות אלימה.

השערות המחקר

1. מיומנויות שליטה יפחיתו את רמת ההתנהגות האלימה של המתבגר.
2. רגישות לדחייה מעלה את רמת העוינות, וזאת מעלה את רמת האלימות.
3. יימצאו הבדלים בין המינים בנוגע להתנהגות אלימה ועוינות: רמת ההתנהגות האלימה בקרב בנים תהיה גבוהה יותר מאשר בקרב בנות, אולם רמת העוינות בקרב בנות תהיה גבוהה יותר מאשר בקרב בנים.

4. רגישות לדחייה קשורה להתנהגות תוקפנית רק דרך מחשבות עוינות, ולא בצורה ישירה. כלומר, מחשבות עוינות מתווכות בין רגישות לדחייה לבין התנהגות תוקפנית.

אוכלוסיית המחקר

קבוצת המשתתפים כללה 112 נערים ו-106 נערות מבתי ספר שונים במרכז הארץ.

שיטת המחקר

הועברו חמישה שאלונים: שאלון פרטים אישיים, שאלון תושייה נלמדת (ASC), שאלון לבדיקת מיומנויות שליטה עצמית "פתוחות" ו"סגורות" (OC-7), שאלון להערכת אלימות ומרכיביה (AGQ) ושאלון רגישות לדחייה (RSQ).

ממצאים

נמצא כי הנתונים מאששים את רוב מרכיבי המרכזיים של המודל של זומר. רגישות לדחייה מביאה לידי עלייה ברמת העוינות, וזו מובילה לאלימות. כמו כן נמצא כי רגישות לדחייה קשורה להתנהגות אלימה בעיקר דרך מחשבות עוינות, ולא באופן ישיר. כלומר, מחשבות עוינות מתווכות בין רגישות לדחייה לבין התנהגות אלימה.

כמו כן הודגם במחקר הנוכחי מקומן המיוחד של מיומנויות שליטה עצמית מסוג תושייה נלמדת, אשר הפחיתו באופן כללי את רמת האלימות, אך לא את העוינות. כך, מתבגרים צעירים עם רמה גבוהה של מיומנויות שליטה עצמית נטו פחות לפתח תגובות אלימות. יתר על כן, מיומנויות השליטה העצמית מיתנו גם את הקשר בין רגישות לדחייה לבין התנהגות אלימה של המתבגר.

נוסף על כך הודגם במחקר כי למתבגרים שרגישים לדחייה חברתית יש נטייה למחשבות עוינות ולהתנהגות אלימה, אולם אם יש להם מיומנויות שליטה עצמית, הם מסוגלים להפחית את רמת ההתנהגות האלימה שלהם.

כמו כן נמצא קשר בין מגדר ורגישות לדחייה לבין עוינות והתנהגות אלימה: נמצא כי בנות עוינות יותר מבנים בתנאים מסוימים, אך בנים אלימים יותר מבנות; כמו כן נמצא כי אצל בנות הרגישות לדחייה מתקשרת לעוינות, ואילו אצל בנים היא מתקשרת להתנהגות אלימה.

נמצא כי המודל של התפתחות אלימות אצל מבוגרים אינו זהה למודל לגבי מתבגרים: בקרב מבוגרים זיהה זומר הפרדה מוחלטת בין המרכיבים עוינות, כעס ואלימות (זומר, 2002), ואילו בקרב המתבגרים הצעירים מצאנו כי המרכיב הרגשי והמרכיב ההתנהגותי אינם ניתנים להפרדה.

לסיכום, ממצאי המחקר מורים כי רגישות לדחייה מובילה לעוינות וכי זו מובילה לאלימות. נתיב זה להופעתה של התנהגות אלימה מושפע מקיומם של כישורים ומיומנויות שליטה עצמית. כלומר, פיתוח מיומנויות שליטה עצמית אצל המתבגר עשוי להפחית את הסיכוי שתפתח אצלו התנהגות אלימה.

מלגות עמותת "אפשר"

לכן מומלץ להתחשב בממצאים אלה בעת פיתוחן של תוכניות חינוכיות להפחתת אלימות במסגרת מערכת החינוך ובמסגרות נוספות. מן הראוי שתוכניות אלה יכללו פיתוח של הקניית מיומנויות שליטה עצמית, במיוחד בקרב מתבגרים עם רגישות גבוהה לדחייה.

Media reportage on Cult of Satan and heavy metal music in Israel

Dr. Revital Sela-Shayovitz, *Lecturer in the Institute of Criminology, The Hebrew University; Head of the Institute of Non-Formal Education, The David Yellin College, Israel*

Dr. Gabriel Cavaglione, *Lecturer in Social Work School and the Department of Criminology, Ashkelon Academic College, Israel*

This paper discusses media reportage on Cult of Satan and heavy metal music. Contents analysis encompassed ca. 60 articles from the Israeli press dating from 1989–2004.

Analysis of these articles demonstrates that media reports left no room for alternative interpretation of the relationship between Cult of Satan and heavy metal music. Media reportage on both subjects was usually mutual, treating both as parts of a single complex. In addition, press media utilized various techniques such as sensational captioning, horror images and horror narratives, pornographic attributes, overblown statistical data etc. Such methods of media coverage were aimed at arousing the curiosity of the readers and creating a mysterious, threatening aura around the risks associated with Cult of Satan and heavy metal music.

However, despite the media coverage and activity of other “moral entrepreneurs”, efforts to create widespread moral panic and initiate government involvement failed. No change occurred on the level of public discussion of the subject or in legalistic policies. The fact that no widespread sense of panic occurred may be explained by means of the traditionalist perspective – no widespread public fears were aroused because deviant behavior did not reach threatening levels. It is however possible to take a constructionist point of view and state that the activity of the “moral entrepreneurs” failed because it was merely symbolic, sporadic, disorganized and unsystematic, and lacking in support from professionals.

Key words: Cult of Satan, heavy metal music, media reportage, moral panic.

The present study examines an analysis of an intervention following a suicidal message received in an online support group led by para-professional volunteers.

A fifteen-year-old boy disclosed to the members of the group his reflections regarding the absurdity of life, reflections which had led him to thoughts of suicide. His message opened a series of on-line responses by para-professional volunteers that eventually culminated in the boy's statement that he had gained a different perspective with regard to life. The boy also expressed his willingness to continue the counseling process with professionals. The paper analyses the strategies used by the online responders to change the boy's suicidal attitude and discusses how online support groups can affect the effectiveness of suicidal interventions.

Key words: suicide, adolescents, hotline, online-discourse, support group, coping strategies.

Virtual communication between tutors and tutees with special needs

Dr. Varda Sharoni, *Academic Counselor in Learning Disabilities, Matach – Center for Educational Technology; Manager of the Assessment Center for Learning Difficulties, Beit Berl Teacher College, Israel*

A group of ten university students and recent graduates with disabilities participated in a virtual tutoring project via the internet with thirty six young pupils with disabilities who attend a special education classes. This study looked at the level of satisfaction of both the tutors and tutees, and analyzed the protocols of a forum's discussion of the tutors. The findings showed that the tutoring experience was a significantly positive for both groups. The virtual aspect of the project enabled participants to avoid the stigma of their disabilities. The tutors perceived their role as that of "big brothers" who were there to provide emotional and social support to the youngsters. The tutees shared information about their leisure activities and personal dilemmas with the tutors. Both groups expressed satisfaction with the project, enjoyed writing to each other, described the project as a positive "fun" experience, and were pleased with the relationships that were formed. In addition, tutees reported improvement in their writing and computer skills. In spite of the relatively high level of satisfaction, recommendations were made to improve technical aspects of the program and to increase the guidance and support provided to the tutors.

Key words: virtual tutoring, special needs, tutors–tutees' communication, satisfaction from tutoring.

The psychodynamic and pedagogical importance of school memories

Esthy Arwas, *Clinical Psychologist*

The article deals with school memories that were collected from adult psychotherapy patients, analyzed from psychodynamic and pedagogical perspectives. Psychodynamically, by inferring to particular significant memories, it will present the advantages of school memories as a diagnostic tool which broadens the personality picture.

The analytic traditional approach emphasized the importance of early childhood memories, relating mainly to family relationships and their unconscious, instinctual contents. The analysis of school memories represent some contemporary approaches that focus also on later life phases memories, and emphasize the importance of conscience contents and the shaping influences that the environment and figures outside the family have on the developing personality. These approaches also indicate other aspects of personality, like: main needs, goals, relationships patterns etc. From pedagogical perspective, emphasis is given to the importance of the emotional and interpersonal aspects of the school experience, usually ignored by focusing on the academic achievements.

Thematic mapping of 176 recollections of adult patients shows more negative than positive memories, which mainly describe feelings of social rejection, fear, shame and humiliation. It also reveals several gender differences. The personal significance of the memories, their emotional strength and their frequency suggest long lasting emotional effects of school experiences, which cannot be separated from the academic aspects of the educational experience. This basic mapping raises some ideas that deserve further research.

Key words: childhood memories, school memories, shaping experiences, emotional themes of childhood memories.

A conversation with a suicidal adolescent in an on-line support group

Itzhak Gilat, *Coordinator of Online Emotional First Aid (ERAN) and Lecturer in Levinsky College of Education, Israel*

Dr. Sarah Rosenau, *Lecturer and Practicum Supervisor, Counselor Education Graduate program, Beit Berl Academic College, Israel*

Online support groups have become a popular source of help in a variety of stressful situations, including help for people with suicidal thoughts.

ABSTRACTS

STUDIES AND RESEARCH

Democratic attitudes and perceptions of self-efficacy and teachers' type of responses to the behavior problems of students with special needs

Dr. Orit Almog, *Lecturer at the Special Education Department and Researcher at the Research and Evaluation Unit, Beit Berl Academic College, Israel*

Prof. Zipora Shechtman, *Senior Lecturer at the Department of Education, Haifa University, Israel*

One of the obstacles that arouse opposition to inclusion among many teachers is fear of behavioral problems. The goals of our study were to examine how teachers (hypothetically and actually) cope with behavioral problems of pupils with special needs, and to examine the relationship between democratic attitudes and perceptions of self-efficacy and the type of responses (helpful or restrictive) adopted by the teacher as a solution for behavioral problems. Thirty-three elementary school teachers whose classes included pupils with special needs took part in the study. Research tools included: 280 observations, 31 interviews and a democratic attitudes and a self-efficacy questionnaire. The main findings were: (a) Teachers tend to respond to actual behavioral problems with more restrictive than helpful approaches. In contrast, when presented with hypothetical incidents, teachers reveal both knowledge of and preference for more helpful approaches. (b) Correlations were found between democratic attitudes and self-efficacy, and the choice of the helpful types of responses to behavioral problems.

One conclusion reached from this study is that there is a gap between teachers' theoretical knowledge and their behavior in practice. In addition to the provision of knowledge and teaching skills, action should be taken to empower the teacher's personality by developing programs for the formation of democratic attitudes, to reinforce teachers' sense of self-efficacy, and to develop awareness of the importance of helpful approaches vis-à-vis teaching in general and for the solution of behavioral problems in particular.

Key words: inclusion, special needs, behavior problems, democratic beliefs, teaching efficacy, restrictive approaches, helpful approaches.

CONTENTS

SCHOOL – EARLY MEMORIES AND REALITY

- Democratic attitudes and perceptions of self-efficacy and teachers' type of responses to the behavior problems of students with special needs**
Dr. Orit Almog and Prof. Zipora Shechtman _____ 11
- The psychodynamic and pedagogical importance of school memories**
Esthy Arwas _____ 33



ASSISTANCE AND SUPPORT THROUGH INTERNET

- A conversation with a suicidal adolescent in an on-line support group**
Itzhak Gilat and Dr. Sarah Rosenau _____ 61
- Virtual communication between tutors and tutees with special needs**
Dr. Varda Sharoni _____ 85



- Media reportage on Cult of Satan and heavy metal music in Israel**
Dr. Revital Sela-Shayovitz and Dr. Gabriel Cavaglione _____ 109



- Book Reviews _____ 137
- Abstracts of the Articles _____ I-IV

EFSHAR
The Association for the Development of Social & Educational Services

The Israeli Branch of AIEJI
International Association of Social Educators

ISSN 0792-6820

©2004

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

Jerusalem 2004

Annual subscription fee: 80 NIS
Price for a single copy: 40 NIS

MIFGASH

JOURNAL OF
SOCIAL-EDUCATIONAL WORK

No. 20

December 2004

Published by:



Ministry of
Social Affairs
The Service for
Youth & Young
Adults



EFSHAR
The Association for
the Development of
Social & Educational
Services



Ministry of
Education
The Administration
for Rural Education
& Youth Aliyah



Beit Berl College,
School of Education
Department for
Training Professional
Youth Workers