

# מפגש

## לעבודה חינוכית-סוציאלית

כתב עת ♦ גיליון 24

כסלו תשס"ז – דצמבר 2006

### יוצא לאור על ידי



מכללת בית ברל  
ילדים ונוער בסיכון  
המסלול לקידום נוער



המינהל לחינוך התיישבותי  
ועליית הנוער  
משרד החינוך

אנאר

"אפשר"  
עמותה לפיתוח  
שירותי רווחה וחינוך



השירות לנוער  
צעירים וחברות רחוב  
משרד הרווחה

גיליון זה יצא לאור בסיוע של



העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים  
ובני נוער בסיכון ומשפחותיהם (ע"ר)  
מיסודו של גוינט ישראל ובתמיכתן של ממשלת ישראל  
והפדרציה היהודית של ניו-יורק

## תוכן העניינים

4	רשימת משתתפים
5	דבר העורך
7	רשימת שופטים
	<b>דיאלוג וחברה</b>
	השפעת ההקשר הפוליטי על מאפייני השיח בסדנאות מפגש בין יהודים וערבים בישראל: שיחות אוסלו ואינתיפאדת אל-אקצא
9	שפרה שגיא, שושנה שטיינברג וחנסאא דיאב
	תגובה למאמר – היבט פסיכודינמי
31	אמיתי המנחם
	הטראומה במפגש הגבולות שבין הפרטי, המשפחתי והלאומי
33	אמיתי המנחם
	<b>צרכים סיוחדים</b>
	סוגיות מרכזיות באבחון פסיכולוגי של לקויי למידה
59	דבורה שני וברוך נבו
	השפעת השתל הקוכלארי על זהותם האישית של מתבגרים חירשים
89	מרים לוינגר
	<b>חינוך ואתיקה</b>
	תפקידיו של המורה בכיתה הטרוגנית על פי גישתו החינוכית של קרל פרנקנשטיין
107	אורנה שץ-אופנהיימר
	אוריינטציה מוסרית של יועצים חינוכיים – ממד האידיאליזם וממד הרלטיביזם
121	רבקה לזובסקי
	<b>אישיות וטיפול</b>
	יחסי אובייקט ודפוס התקשרות אצל מכורים לחומרים פסיכואקטיביים: השלכות על התמדה ונשירה מטיפול – מחקר אורך
145	תמי קידר ומאיר טייכמן
	עיסוק בזיאתה בקרב נערות – הקשרים להיבטים רגשיים והתנהגותיים
171	ענת כורם וחנה אולמן
	<b>סקירת ספרים</b>
	<i>School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender</i> by Rami Benbenishty & Ron Avi Astor
185	חיים עומר
	הערכת טיפול – מערכים חד-מקריים ושיטות נוספות מאת ורד סלונים-נבו
189	מיכל שמאי
	שורשים חיים: פרקי זיכרונות מאת יעקב רנד
191	מרדכי אריאלי
I-VII	Abstracts of the articles

### **כתובת המערכת**

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

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

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

עמותת "אפשר"

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

כל הזכויות שמורות © לעמותת "אפשר"

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

עריכת לשון: אורלי צור  
עיצוב והפקה: סטודיו אמיתי

ISSN 0792-6820  
ירושלים 2006

## דבר העורך

בגיליון הנוכחי, הסוגר את שנת 2006, אנו מפרסמים את רשימת השופטים לשנים 2005–2006. רשימה זו התרחבה והתעשרה במומחים מן התחומים השונים של מדעי ההתנהגות והחינוך. בפתח דבריי, אני מבקש להודות לשופטים על עבודתם המסורה, המקצועית והקפדנית, שנעשית תמיד בנדיבות וברוח לב.

בגיליון הזה מצטרף למערכת חבר חדש, ד"ר גידי רובינשטיין, ואנו מקבלים אותו בברכה. ד"ר רובינשטיין הוא מרצה בכיר בבית הספר למדעי ההתנהגות במכללה האקדמית נתניה, פסיכותרפיסט ומורה מן החוץ בתכנית לפסיכותרפיה בפקולטה לרפואה, אוניברסיטת תל אביב. תחומי מחקריו: אישיות, סמכותנות ופסיכופתולוגיה. אנו משוכנעים שתרומתו לכתב העת תהיה רבה.

הגיליון הנוכחי הוא גיליון מורחב ועשיר, ובו שמונה מאמרים. אלה מחולקים לארבעה מדורים, היוצרים מפגש וצומת שיח בין עולמות החינוך, הטיפול והחברה.

המדור הראשון, עניינו **דיאלוג וחברה**. פרופ' שפרה שגיא, ד"ר שושנה שטיינברג וד"ר חנסאא דיאב מנתחים את דפוסי השיח השונים בקבוצות קונפליקט ודיאלוג יהודיות-ערביות בתקופות של מציאות אלימה או מציאות של פיוס. הממצאים מעניינים, מפתיעים ומעוררים מחשבה. המאמר האחר נכתב על ידי, והוא דן בהשפעות של טראומה על מעגלי חיים אישיים, משפחתיים וחברתיים ובגבול הפרוץ שקיים בין מעגלי החיים השונים. החברה הישראלית חשופה לאירועים טראומטיים רבים שהשפעתם קשה, מצטברת ומרחיקת לכת.

המדור השני מתמקד ב**צרכים מיוחדים** של אוכלוסיות נזקקות. הדיון באוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים מקבל ביטוי מתרחב בכתב העת, ואנו שמחים לתת במה לעיסוק בתחום החשוב הזה. ד"ר דבורה שני ופרופ' ברוך נבו פורשים בפנינו סוגיות חשובות באבחון של לקויי הלמידה, ואילו ד"ר מרים לוינגר דנה בזהות של מתבגרים עם לקויי שמיעה.

המדור השלישי עוסק ב**חינוך ואתיקה**. ד"ר אורנה שץ אופנהיימר דנה בזיקותיה האקטואליות של משנתו החינוכית של פרנקנשטיין ובהשלכותיה לעבודת המורה בכיתה הטרונגנית. ד"ר רבקה לזובסקי נוגעת בעולם הבית ספרי מזווית חשובה אחרת, וחוקרת את התפיסות האתיות של יועצים חינוכיים. העיסוק בתחום האתי מעמיק בשנים האחרונות. אנו מקבלים חומר מעניין בתחום חשוב זה ומקווים לפרסמו בעתיד.

במדור האחרון, **אישיות וטיפול**, מתארים ד"ר תמי קידר ופרופ' מאיר טייכמן את דפוסי האישיות וההתקשרות של מכורים לסמים ואת השפעתם על ההתמודדות הטיפולית עמם. ענת כורם וד"ר חנה אולמן נוגעות בהיבטים אישיותיים-רגשיים והתנהגותיים חשובים של מתבגרים העוסקים בדיאטה.

## רשימת המשתתפים בגיליון זה

### כותבי מאמרים

- ד"ר חנה אולמן**, מגמת ייעוץ בחוג לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- ד"ר חנסאא דיאב**, המכללה האקדמית לחינוך על שם דוד ילין, ירושלים.
- ד"ר אמיתי המנחם**, פסיכולוג קליני, מרצה בכיר במכללת בית ברל ועורך ראשי של כתב העת "מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית".
- פרופ' ברוך נבו**, החוג לפסיכולוגיה, אוניברסיטת חיפה.
- פרופ' מאיר טייכמן**, בית הספר לעבודה סוציאלית על שם בוב שאפל, אוניברסיטת תל-אביב.
- ענת כורם**, דוקטורנטית בחוג לחינוך באוניברסיטה העברית בירושלים ויועצת חינוכית.
- ד"ר מרים לוינגר**, מרצה בבית הספר לעבודה סוציאלית על שם בוב שאפל, אוניברסיטת תל אביב, במכללה האקדמית ספיר ובבית הספר המרכזי לעובדים בשירותים החברתיים, משרד הרווחה.
- ד"ר רבקה לזובסקי**, ראש התכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי, מרצה בכירה וחוקרת ביחידה למחקר והערכה, המכללה האקדמית בית ברל.
- ד"ר תמי קיזר**, בית הספר לעבודה סוציאלית על שם בוב שאפל, אוניברסיטת תל-אביב.
- פרופ' שפרה שגיא**, החוג לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- שושנה שטיינברג**, המכללה האקדמית לחינוך על שם קיי, באר שבע.
- ד"ר דבורה שני**, פסיכולוגית חברתית-תעסוקתית, מומחית ומדריכה.
- ד"ר אורנה שץ-אופנהיימר**, מרצה באוניברסיטה העברית ובמכללה האקדמית לחינוך על שם דוד ילין, ירושלים.

### סוקרי ספרים

- פרופ' מרדכי אריאלי**, פרופסור בדימוס לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
- פרופ' חיים עומר**, פרופסור חבר באוניברסיטת תל-אביב, מייסד ומנחה מקצועי של "היחידה להדרכת הורים" בבית החולים שניידר.
- ד"ר מיכל שמאי**, מרצה בכירה בבית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת חיפה.

## רשימת שופטים 2005–2006

### תודות לשופטי המאמרים

מערכת "מפגש" מודה לשופטי המאמרים על עבודתם המסורה והקפדנית. תרומתם נעשית בהתנדבות, בנדיבות, בהשקעה רבה ובמקצועיות.

פרופ' יעל לצר	ד"ר גלעדה אבישר
ד"ר אביבה מזור	פרופ' רון אבי אסטור
פרופ' מריו מיקולינסר	פרופ' רבקה איזיקוביץ
ד"ר יוליה מירסקי	ד"ר ברכה אלפרט
ד"ר ריטה סבר	פרופ' מרדכי אריאלי
פרופ' ברברה פרסקו	ד"ר אריאלה בארי בן ישי
ד"ר חגית קליבנסקי	פרופ' רמי בנבנישתי
פרופ' שלמה קניאל	ד"ר אילנה בן דרור
ד"ר מיכל קרומר נבו	ד"ר אטי ברנט
ד"ר גידי רובינשטיין	ד"ר רחל בר המבורגר
פרופ' שמשון רובין	ד"ר נורית גל
פרופ' עמוס רולידר	ד"ר עמנואל גרופר
ד"ר שלמה רומי	פרופ' מרוואן דווירי
ד"ר נתי רונאל	פרופ' יובל דרור
ד"ר רבקה רייכנברג	ד"ר אמציה ויזל
ד"ר אבי רמות	ד"ר ליאורה ויזר
פרופ' יעקב רנד	ד"ר עמי וולנסקי
ד"ר לאה שגריר	ד"ר שרה זנדברג
ד"ר אפרת שהם	ד"ר מונא חורי כסאברי
פרופ' ציפורה שכתמן	פרופ' מאיר טייכמן
פרופ' הלל שמיד	ד"ר מוטי ירושלמי
פרופ' גבי שפלר	פרופ' דרורה כפיר
ד"ר דן שרון	ד"ר סינטיה כראל
	ד"ר נורית לוי

שלוש סקירות ספרים עמנו. פרופ' חיים עומר סוקר את ספרם של רמי בנבנישתי ורון אבי אסטור "School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender" שדן בהקשריה השונים של האלימות בבית הספר. ד"ר מיכל שמאי סוקרת את ספרה של ורד סלונים נבו, "הערכת טיפול – מערכים חד-מקריים ושיטות נוספות", שעוסק בהיבטים מחקריים חשובים במדעי ההתנהגות.

ספרי זיכרונות הם לעתים בעלי ערך סוציו-חינוכי רב ביותר: הם משקפים מאבקים והתמודדויות עם מצוקות אישיות וקולקטיביות גם יחד, וגיבורי האירועים המסופרים עשויים לשמש דגם וסמל להזדהות. כזה הוא ספרו של יעקב רנד, "שרשים חיים", שבו מגולל המחבר את מאבקו להישרדות אנושית ויהודית בתקופה הרת גורל ומתאר את ניצחונה של הרוח על תלאות החיים. הסקירה השלישית היא רשמיו של מרדכי אריאלי מספר זה. תודתנו לכל הסוקרים על תרומתם.

אנו מאחלים לקוראינו קריאה מעשירה ומלמדת.

**ד"ר אמיתי המנחם**

העורך הראשי



## השפעת ההקשר הפוליטי על מאפייני השיח בסדנאות מפגש בין יהודים וערבים בישראל: שיחות אוסלו ואינתיפאדת אל-אקצא

**שפרה שגיא, שושנה שטיינברג וחנסאא דיאב**

### תקציר

מטרת המחקר הייתה לבחון את השפעת ההקשר הפוליטי על מאפייני השיח במפגשים בין יהודים וערבים בישראל. במחקר נותחו סדנאות מפגש שנערכו במהלך שתי תקופות אשר אופיינו בהקשר פוליטי-חברתי שונה של הקונפליקט הישראלי-פלשתינאי: הסדנה הראשונה התקיימה בתקופת הדיונים לאחר חתימת הסכמי אוסלו (1996/7); הסדנה השנייה נערכה בעת תקופת אינתיפאדת אל-אקצא (2001/2). שתי הסדנאות נערכו במסגרת קורס באוניברסיטה, אחת לשבוע, לאורך שנה אקדמית מלאה. באחת מהן השתתפו שמונה סטודנטים יהודים ושמונה סטודנטים ערבים אזרחי ישראל, ובאחרת – תשעה סטודנטים יהודים ושמונה ערבים. הדיונים במפגשים הוקלטו ותומללו במלואם. הטקסטים נותחו בעזרת טיפולוגיה המבחינה בין סוגי שיח שונים. מהממצאים עלה כי בסדנה הראשונה – תקופת הסכמי אוסלו והציפייה לשלום הקרוב – קטגוריית השיח הדומיננטית הייתה של "שיח אתנוצנטרי", הבא לידי ביטוי בשני מונולוגים שאינם נפגשים. בסדנה השנייה, שהתקיימה על רקע אינתיפאדת אל-אקצא, בלטו יותר קטגוריות של דיאלוג, המאופיינות בשיתוף ברגשות, בהקשבה ל"אחר" ובניסיון להבין כיצד המציאות נראית מנקודת מבטו. הדיון מתמקד בסוגיית ההשפעה הפרדוקסלית של ההקשר הפוליטי-החברתי כפי שנמצאה בניתוח המפגשים הבין-קבוצתיים במחקר זה. ממצאים אלו שופכים אור על תפקידן האפשרי של סדנאות מפגש על רקע מציאות אלימה של קונפליקט עיקש.

**מילות מפתח:** סדנאות מפגש; יהודים וערבים בישראל; הקשר פוליטי; מאפייני שיח.





ברפרטואר הפסיכולוגי (Bar-Tal & Teichman, 2005). נראה לנו, אם כך, כי כל ניסיון להתמודדות עם הקונפליקט על מנת להגיע לתובנות ולליבון תלוי במידה רבה בהקשר הפוליטי-היסטורי.

אף על פי שסדנת מפגש בין-קבוצתי מתקיימת במה שלוין מכנה "אי תרבותי" (לוין, 1989) והיא מנתקת, או מנסה לנתק, את המשתתפים מחיי היום יום שלהם, נראה לנו חשוב לברר ולבחון אם וכיצד המציאות הנוצרת בה מושפעת מן האירועים במציאות החיצונית. בכך יש משום היענות לקריאתו של גרגן (Gergen, 1973), אשר במאמר ביקורת על תאוריות פסיכו-חברתיות והקשרן ההיסטורי, קרא למחקר הפסיכו-חברתי לעגן עצמו באופן שיטתי ומובהק יותר בהקשרים המקרו-חברתיים. הקשרים חברתיים, טען גרגן, משתנים לא רק מעבר לתרבויות ולסיטואציות, אלא גם לאורך זמן. גם פטיגרו (Pettigrew, 1998) הדגיש במאמר סקירה ביקורתי על השערת המגע הבין-קבוצתי, כי ההקשר החברתי של התפתחות חברתית הוא אכן "truism" (אמתה), אך בדרך כלל נוטים להתעלם ממנו במחקר הפסיכולוגי (בוודאי נכון הדבר לגבי הפסיכולוגיה החברתית האמריקנית).

המחקר שנתאר במאמר זה ניסה לבחון את שאלת ההשפעה של הסיטואציה הפוליטית-חברתית על מהלכם ועל תוצאותיהם של מפגשים בין-קבוצתיים בין ערבים ליהודים בישראל. מתוך הנחה כי למציאות הפוליטית יכולות להיות השתמעויות לגבי מפגשים בין-קבוצתיים, השוונו שתי קבוצות של סטודנטים יהודים וערבים אזרחי ישראל, אשר קיימו פגישות בתקופות שונות של הקונפליקט הישראלי-פלשתינאי. הסדנה הראשונה נערכה בתקופת שיחות השלום אחרי הסכמי אוסלו (1996/7) והשנייה – בתקופת אינתיפאדת אל-אקצא (2001/2). המציאות בשתי התקופות שבהן התקיימו הסדנאות הייתה שונה מאוד מבחינת השיח הציבורי ומבחינת רמת האלימות בין שני העמים. האירועים בתקופת אינתיפאדת אל-אקצא ואירועי אוקטובר 2000 במגזר הערבי בישראל שינו באופן דרמטי את הדרך שבה תפס כל צד את הקונפליקט ואת הקבוצה היריבה; כלומר אירוע דרמטי ומתמשך זה במציאות הקונפליקטואלית שינה תפיסות ורגשות בציבוריות בארץ, הן בקרב היהודים והן בקרב הערבים. נוסף על כך, במהלך התקופה שבה התקיימו הסדנאות, שתי החברות האלה (הערבית והיהודית בישראל), כל אחת בדרכה ועל פי אופייה – עברו תהליך של מעבר מחברות בעלות אוריינטציה קולקטיביסטית לחברות אינדיווידואליסטיות ופולרליסטיות יותר (Sagy, Orr, Bar-On & Awaad, 2001). תהליכים חברתיים אלו עשויים היו אף הם להשפיע בדרכם על אופי השיח במפגש הבין-קבוצתי.

האם החוויות השונות במציאות מייצרות רפרטואר שונה של השיח הבין-קבוצתי בסדנה? במאמר נתייחס להשפעה שהייתה לקונפליקט הישראלי-פלסטיני על התהליכים בתוך הקבוצה, ונבחן את ההבדלים באיכות השיח הבין-קבוצתי ברמת המיקרו על רקע האירועים ברמת המקרו.

## תבוא

מציאת דרכים לאפשר דו-קיום בין קבוצות בקונפליקט היא אתגר משמעותי ומעצב בקונפליקטים אתניים חמורים (Ross, 2000). אחד הכלים המשמשים את המאמצים לשיפור היחסים והתפיסות ההדדיות של קבוצות בקונפליקט הוא קיום מפגשים בין-קבוצתיים לצורך קידום דיאלוג (Salomon, 2002). ואמנם, המחקר בתחום זה של מפגשים בין-קבוצתיים על רקע קונפליקטואלי התפתח רבות בעשורים האחרונים, תוך ניסיון לאתר את התנאים המקדמים את מטרות המפגש (Pettigrew, 1998).

הספרות המחקרית, אשר בחנה את התנאים ליצירת מפגש פורה ויעיל, התבססה על תאוריית המגע או הרחיבה אותה (Allport, 1954) והתייחסה בעיקר לתנאים בתוך הסיטואציה של המפגש (Pettigrew, 1998). למעשה, תאוריית המגע, כולל הפיתוחים המאוחרים יותר שלה, המליצה על תנאים שונים בסיטואציה של המפגש שעשויים לתרום למגע בין הקבוצות הנפגשות. בין היתר, הודגשו חשיבות בניית המפגש על בסיס הסכמה בין הסמכויות הרלוונטיות, קיום המגע על בסיס שוויוני בין הקבוצות והפעלה של פעילויות שיתופיות. מחקר רב ומגוון אישש את התאוריה ואף הרחיב ועידן את התנאים הנדרשים (לסקירה ראו Pettigrew, 1998).

ברם הדגש על הסיטואציה, הן בתאוריה והן במחקר, והניסיון לבחון גורמים סיטואציוניים בבניית המפגש הבין-קבוצתי התייחסו בדרך כלל לסיטואציה המבנית ברמת המיקרו, כלומר להבניית המפגש עצמו ולהשפעת מבנה זה על שינוי העמדות של המשתתפים בקבוצות (Sagy, 2002). כמעט שלא ניתן למצוא בספרות בחינה אמפירית של פוריות ויעילות המפגשים הבין-קבוצתיים על רקע שינויים בסיטואציה ברמת המקרו הסוציו-פוליטית. פרט למחקרים מעטים וספורדיים (למשל בר וברגל, 1995; הרץ-לזרוביץ וקופרמינץ, 1996), ההשפעה של המצב הפוליטי-חברתי ברמת המקרו על המפגש ותוצאותיו לא נבחנה באופן שיטתי. לחסר זה ננסה להתייחס במאמר הנוכחי.

בר-טל וטייכמן (Bar-Tal & Teichman, 2005) הדגישו את השפעת ההקשר הפוליטי-היסטורי של קונפליקט עיקש על התפתחותו של רפרטואר פסיכולוגי שלילי, המתקיים כל עוד ההקשר של הקונפליקט ממשיך לייצר איום ולחץ על החברות המצויות בקונפליקט. ההקשר הפוליטי של הקונפליקט לאורך זמן עשוי להיות, אם כך, אחד הגורמים המשמעותיים בעיצוב ובשינוי סטראוטיפים, דעות קדומות ורגשות כלפי היריב. עם זה, ממצאי מחקרים בתחום מורים כי הרפרטואר הפסיכולוגי הבין-קבוצתי איננו יציב ועשוי להשתנות כשחל שינוי בקונטקסט, כלומר כאשר כתוצאה מאירועים מרכזיים אשר מעבירים מידע אלטרנטיבי ששולל את הסטראוטיפים, חלים שינויים באופי הקונפליקט (Bar-Tal & Sharvit, 2005). דוגמה בולטת לכך היא ביקורו של הנשיא המצרי אנואר סאדאת בישראל וחתירת הסכם השלום עם מצרים שבאה בעקבותיו. אירוע זה גרם בקרב הישראלים לבקעים בתפיסה הכוללנית הסטראוטיפית של "הערבים" ולשינוי משמעותי

ההשתתפות בקבוצה (Bargal & Bar, 1994). בשנים האחרונות התפתחה גישה נוספת למחקר בתחום, המנסה לתאר ולנתח את התהליך הקבוצתי ואת הדיאלוג הבין-קבוצתי (Salomon, 2002). סוג זה של מחקר, שבו נבדק התהליך הקבוצתי באמצעות שיטות מחקר איכותניות, הפנה את המוקד לתהליכים המתרחשים במפגשים ולא רק לבחינת השפעת המפגש על עמדות המשתתפים ועל התנהגותם. מחקרים תהליכיים כאלו העלו תופעות אופייניות החוזרות על עצמן בהקשר של המפגש הבין-קבוצתי. אחת מתופעות אלו היא המתח בין המציאות הפנימית בקבוצה ובין המציאות החיצונית (כ"ץ וכהנוב, 1990; Sagy, 2002).

גישה זו גם הובילה לבנייתו של כלי ייחודי להערכת התהליך הקבוצתי (Steinberg & Bar-On 2002). המחקר הנוכחי השתמש בכלי זה (אשר יפורט להלן בפרק השיטה), כדי לאפיין את איכות השיח הבין-קבוצתי בשתי סדנאות שהתקיימו באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. השאלות שליוו אותנו במחקר היו:

1. מה היו אפיוני השיח הבין-קבוצתי בכל אחת מהסדנאות?
2. האם במהלך כל אחת מהסדנאות תהיה התפתחות בכיוון של דיאלוג?
3. האם יימצאו הבדלים בין שתי הסדנאות על רקע המציאות הפוליטית השונה?

## שיטה

### החשתתפים

במחקר נותחו שתי סדנאות אשר התקיימו במסגרת קורס אקדמי באוניברסיטה. מטרת הסדנאות, כפי שהוגדרו על ידי יוזמיהן (מרצים באוניברסיטת בן-גוריון בנגב), היו ליצור תנאים שיעודדו מפגש גלוי ושוויוני בין שתי הקבוצות, המייצגות מציאות קונפליקטואלית ולא שוויונית, וליצור תהליך קבוצתי אשר יאפשר למשתתפים להגיע ל"רגעים של דיאלוג", כלומר יקדם את ההבנה בין הצדדים.

כל סדנה נמשכה שנת לימודים אחת. בסדנה הראשונה (1996/7) השתתפו תשעה סטודנטים יהודים ושמונה ערבים אזרחי ישראל. בסדנה השנייה (2001/2) השתתפו שמונה יהודים ושמונה ערבים. המשתתפים למדו במחלקות שונות באוניברסיטה, חלקם לתואר ראשון וחלקם לתואר שני. הקורס האקדמי הוא קורס בחירה, ומשתתפיו נבחרו לאחר ריאיון קצר. הקבוצות נפגשו פעם בשבוע, וכל מפגש ארך שעתים-שלוש שעות. המפגש התנהל בשפה העברית. אחת לשלושה שבועות נערכו מפגשים חד-לאומיים (בעברית ובערבית). כל אחת מהסדנאות הונחתה על ידי זוג מנחים, יהודי וערבי. המנחים בכל אחת מהסדנאות היו שונים.

הסדנאות נצפו על ידי המרצים וסטודנטים לתואר שני ושלישי באמצעות מראה חד-כיוונית. חלקן גם צולמו לצרכי המחקר. משתתפי הסדנה היו מודעים לתהליך המחקרי והביעו את הסכמתם לכך בתחילת הסדנה.

## קבוצות חפגש של יהודים וערבים בישראל – פעילות ומחקר

פעילויות של מפגשים בין נוער וצעירים יהודים וערבים התפתחו בישראל מאז תחילת שנות השמונים. מפגשים אלו התמקדו בעיקר בשאלות היחסים הקונפליקטואליים והאפשרות לדו-קיום בין שתי הקבוצות הלאומיות בישראל (אמיר ובן-ארי, 1987; בר וברגל, 1995; כ"ץ וכהנוב, 1990). המטרות המוצהרות והסמויות שיוחסו למפגשים על סוגיהם השונים על ידי יוזמיהם, מתכנניהם ומשתתפיהם, היו מגוונות. המטרה המוצהרת הייתה בדרך כלל להביא לשינוי בתפיסות הדדיות ביחסים הבין-קבוצתיים; זאת כדי להפחית את העוינות ולהגביר את יכולת הקיום ההדדית בין הקבוצות הקונפליקטואליות (כ"ץ וכהנוב, 1990).

בספרות המחקרית הסוקרת את המפגשים בין יהודים וערבים, ניתן למצוא תיאור של סוגי מפגשים הבנויים בהתאם לגישות שונות של יחסים בין-קבוצתיים. מחד גיסא, מתקיימים מפגשים הרואים במרכיב הפסיכולוגי האישי והבין-אישי מרכיב מוביל בהתפתחות הקבוצה הנפגשת. אלו קבוצות המבוססות בעיקר על ההנחה שהיכרות אישית תתרום לשינוי התפיסות הסטראוטיפיות, העמדות והיחסים (Pettigrew, 1998). סוג אחר של מפגש הוא זה המדגיש את הזהות הקבוצתית ואת יחסי הכוח האסימטריים ומצמצם את ההזדמנויות ליצירת יחסים חברתיים, קרבה ואמון בין המשתתפים (כ"ץ וכהנוב, 1990).

גישה נוספת – אינטראקציונית – רואה בהקשר המצבי שבו מתקיים המפגש גורם משמעותי בהתפתחות הקבוצה ובהתנהלותה בין שני ה"קטבים" – האישי והקבוצתי-פוליטי. גישה זו רואה בתנאים הסיטואציוניים של המפגש ובייצוגים הקוגניטיביים של הסיטואציה משתנה מתוך בעל עצמה במגעים הבין-קבוצתיים (McGuire, McGuire & Cheever, 1986). המשתנה הסיטואציוני יכול להיות ברמת המיקרו (למשל הסיטואציה המובנית במפגש עצמו [שגיא, שטיינברג ופחיראלדין, 2002]), או ברמת המקרו (הסיטואציה החברתית והפוליטית שבה מתרחש המפגש). כאמור לעיל, רמת המיקרו נבחנה במחקרים רבים, תוך הרחבת השערת המגע ועידונה (Pettigrew, 1998). רמת המקרו, למרות הרלוונטיות שלה למפגש הבין-קבוצתי, נחקרה במידה מועטה. אחד המחקרים שהתייחס להשפעת האירועים היום יומיים בתקופת האינתיפאדה (סוף שנת 1987) על אופי המפגשים בסדנה, מצא כי התעצמות הקונפליקט ברמת המקרו במהלך המפגשים יצרה עוינות מוגברת בין המשתתפים והפריעה לתהליך הדיאלוג (Hertz-Lazarowitz, Kupermintz, & Lang, 1998).

המידע בספרות האמפירית בתחום זה של קבוצות דיאלוג כלל בדרך כלל דיווחים קצרים, שנכתבו לעתים קרובות על ידי המארגנים עצמם (Fisher, 1990). מקור מידע אחר היה מחקרי עמדות אשר בחנו את השינוי בעמדות המשתתפים בעקבות

**"הכלת השוני":** המשתתפים מדברים בפתחות על מחשבותיהם, מביעים רגשות שליליים וחיוביים, שואלים שאלות לקבלת מידע או להבהרה, מקשיבים זה לזה, מגיבים לדברי האחר בצורה לא שיפוטית. כמו כן ניכרים אצלם סימני היווצרות של הבחנות וניסיון להבין את המציאות מנקודת מבטו של האחר.

ניתוח הטקסטים נערך על ידי אחת מכותבות המאמר. תמלילי הדיונים בכל מפגש חולקו לקטעים, על פי הנושאים שבהם דנה הקבוצה. כל קטע סווג על פי הטיפולוגיה שתוארה לעיל.

נוסף על כך, נבנתה תכנת מחשב להצגה גרפית של קטגוריות השיח. התכנה קלטה שורות טקסט המבוססות על תמלילי הדיונים ואפשרה להגדיר לכל שורה את קטגוריית השיח המתאימה. התכנה חישבה את הנתונים הסטטיסטיים של כל מפגש לחוד, והם מוצגים להלן בהיסטוגרמות, המראות את הפרופורציות של קטגוריות השיח השונות שמופיעות במפגשים.

## ממצאים

השאלות במחקר התייחסו, כאמור, להבדלים באפיוני השיח הבין-קבוצתי על רקע המציאות החיצונית השונה בשתי הסדנאות. שאלנו לגבי מקומם במפגשים של המציאות הקונפליקטואלית והאירועים המייצגים אותה ולגבי מידת השפעתם על תוכן המפגש ועל האופן שבו התנהל השיח הבין-קבוצתי. להלן נציג ניתוח השוואתי מפורט של הממצאים המתייחסים לשאלות אלו. הניתוח כולל: (א) ממצאים כמותיים (איורים) של מאפייני השיח לאורך כל אחת מהסדנאות; (ב) השוואה של אפיוני השיח תוך שימוש בדוגמאות ובציטוטים מדברי המשתתפים.

## ממצאים כמותיים של מאפייני השיח

איורים 1 ו-2 מציגים את הממצאים הכמותיים. האיורים מורים כי שתי הקבוצות עברו תהליך של התפתחות בכיוון של מטרות הסדנה. כלומר, במהלך השנה חל בשתייהן תהליך תוך-קבוצתי של התקדמות, אשר התבטא בהפחתה בשיח אתנוצנטרי ובהגברת השיח הדיאלוגי. עם זה, שתי הסדנאות נבדלו זו מזו באופן משמעותי, הן באופן ההתקדמות והן בעצמתה, והדבר בא לידי ביטוי בקטגוריות השיח בכל אחת מהקבוצות.

באיור 1, המציג את קטגוריות השיח ב"סדנת שיחות אוסלו", ניתן לראות את קטגוריית "השיח האתנוצנטרי" כקטגוריית השיח הדומיננטית. קטגוריה זאת הופיעה כמעט בכל המפגשים, למעט שלושה, והייתה 35.8% במוצע מהשיח בכל המפגשים. הקטגוריות "שיח אתנוצנטרי" ו"התקפה", המייצגות חוסר הקשבה, התקפות והאשמות הדדיות, היו יחד 48% מכלל השיח. במהלך השנה חל שינוי מסוים כתוצאה מתהליך ההתפתחות שהקבוצה עברה, ונוספו גם קטגוריות שיח אחרות. שינוי זה בא לידי ביטוי בהופעת קטגוריות שיח דיאלוגיות, במחצית השנייה של הסדנה. עם זאת, "שיח אתנוצנטרי" עדיין היה הקטגוריה הדומיננטית.

מפגשי הסדנה הראשונה, להלן "סדנת שיחות אוסלו" (1996/7), התקיימו בתקופה שאופיינה בעיקר בדיווחים על שיחות שלום. במהלך השנה אירעו מספר פיגועים נגד ישראלים, וכלי התקשורת דיווחו מדי פעם על מקרי אלימות של חיילים נגד פלסטינים. מפגשי הסדנה השנייה, להלן "סדנת האינתיפאדה" (2001/2), התקיימו בתקופת אינתיפאדת אל-אקצא. בתקופה זו התרחשו יום יום מקרי אלימות: מבצע "חומת מגן", פעילות צבאית נרחבת בשטחים הכבושים ופיגועי התאבדות של פלסטינים בישראל.<sup>1</sup>

## איסוף הנתונים

כל המפגשים, כאמור, נצפו מאחורי מראה חד-כיוונית. רוב הדיונים תועדו באמצעות הקלטות וצילום וידאו ותומללו.

## כלי החקירה

הדיונים בשתי הסדנאות נותחו בעזרת טיפולוגיה לסיווג שיח (Steinberg & Bar-On, 2002). הטיפולוגיה כוללת שבע קטגוריות המבחינות בין סוגי שיח שונים. את הקטגוריות ניתן להציב תאורטית על פני ציר שרמתו הנמוכה ביותר היא "שיח אתנוצנטרי" ורמתו הגבוהה ביותר היא "רגע של דיאלוג".

לצורך בחינת שאלות המחקר במאמר הנוכחי, בחרנו להציג את ניתוח הסדנאות תוך שימוש בארבע מהקטגוריות, הנמצאות בשני קצות הציר. "שיח אתנוצנטרי" ו"התקפה" מייצגות מונולוגים המובילים בדרך כלל למבוי סתום, לעומתן "דיון אינטלקטואלי" ו"הכלת השוני" מייצגות שיח דיאלוגי המוביל להבנה.

סיווג השיח נעשה על פי הקריטריונים הבאים:

**"שיח אתנוצנטרי"**: המשתתפים משתמשים בטיעונים, אינם מתחלקים ברגשות, ההתייחסות זה לזה היא בצבעים של שחור-לבן: "אני צודק ואתה טועה". השיח נוטה להיות מבוסס על תפיסה סטראוטיפית ופשטנית של ה"עצמי" ושל ה"אחר", מעין דו-שיח בין חירשים.

**"התקפה"**: המשתתפים מאשימים את ה"אחר", משתמשים בתוויות כמו: "אתם גזענים, נאצים, טרוריסטים" וכו'. צד אחד אומר דברים המתפרשים על ידי האחר כמאיימים. בניגוד לקטגוריה הראשונה, צד אחד מתייחס באופן פעיל לשני, אולם הדיבור הוא עדיין אתנוצנטרי באופיו.

**"דיון אינטלקטואלי"**: המשתתפים משתמשים בטיעונים, אינם מספרים סיפורים אישיים ואינם מביעים רגשות, אולם הם מקשיבים ל"אחר" ומגיבים לטיעונו. הדיון עשוי להביא להבנה קוגניטיבית של הצד השני.

<sup>1</sup> תיאור מפורט של האירועים ניתן למצוא באתר העיתון הבריטי 'גרדיין': <http://www.guardian.co.uk>

באופן כללי, ניתן לראות כי בשנה שבה התרחשה אינתיפאדת אל-אקצא, אופי השיח היה שונה מאוד מזה שב"סדנת הסכמי אוסלו". הכיוון של ההבדל היה פרדוקסלי. בניגוד למצופה, דווקא ב"סדנת שיחות אוסלו" אופי השיח היה אלים יותר, אתנוצנטרי יותר ודיאלוגי פחות מאשר ב"סדנת האינתיפאדה". ב"סדנת אוסלו", אירועים בודדים של מציאות אלימה בחוץ (כגון: ירי על מכונית, הריגת אם ובנה ליד בית אל, פיגוע שבו נהרגו יהודים שישבו בבית קפה בתל אביב והתעללות בפלסטינים על ידי חיילי מג"ב), השפיעו על אופי המפגש. השפעה זו באה לידי ביטוי בירידה בולטת בקטגוריות השיח הדיאלוגיות. לעומת זה, "סדנת האינתיפאדה", שהמציאות היום יומית בחוץ הייתה אלימה באופן בולט לאורך כל שנת התקיימותה, התאפיינה בקטגוריות שיח דיאלוגיות.

## ניתוח תוכן של המפגשים

ניתוח תוכן השיח במפגשים נערך בעזרת כלי המחקר שהוזכר לעיל – הטיפולוגיה לסיווג שיח (Steinberg & Bar-On, 2002). להלן נציג ניתוח תוכן של מפגשים אחדים בשתי הסדנאות. ננסה להדגים את אפיוני המפגשים בציטוטים מדברי המשתתפים.

### סדנת "שיחות אוסלו" (1996/7)

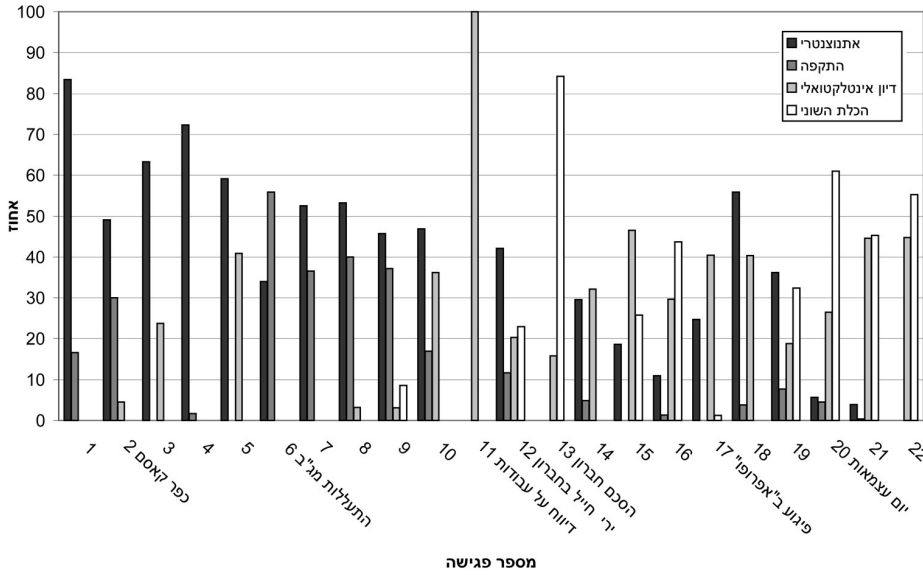
במהלך סדנת "שיחות אוסלו" הסיטואציה הפוליטית הייתה, כאמור, של שיחות שלום ושל התקרבות בין הצדדים בקונפליקט בעקבות חתימת ההסכמים.<sup>2</sup> אולם למרות המצב הפוליטי ה"דיאלוגי" ברמת המקרו, דווקא במפגש הקבוצתי הביטויים הדיאלוגיים היו מעטים. בניתוח השיח במפגשים כמעט שלא מצאנו דוגמאות שבהן בא לידי ביטוי הקשר שבין קטגוריות השיח בקבוצה לבין ההתרחשויות בזירה הפוליטית הישראלית-פלסטינית. הנושאים שעליהם התדיינו המשתתפים בסדנה זו היו בדרך כלל נושאים קונפליקטואליים שהעלו החברים הערבים בקבוצה. חברי קבוצת המיעוט ניסו להעביר לקבוצה את מצבם הקולקטיבי הקשה. הם התייחסו בעיקר לתחושת הקיפוח והניכור שלהם במדינה וביטאו את ציפיותיהם לשוויון זכויות אזרחי, תוך הכרה בזוהמתם הלאומית הפלסטינית. הם גם הדגישו מאוד את הזדהותם עם אחיהם הפלסטינים בשטחים הכבושים. דוגמה לכך הוא הדיון שהתנהל במפגש הרביעי:

**אבנר:** אני מצפה שתהיו אזרחים שווי חובות ושווי זכויות כמוני. כל מה שאני אעשה, אני רוצה שאתה תעשה כדי לקבל את מה שאני מקבל... כל אחד יכול לחיות איך שהוא רוצה בבית שלו, אבל כן יש לי בעיה עם ההגדרה שלכם... נאסר אמר שכשתקום מדינה פלסטינית, הוא לא רואה את עצמכם כאן כמיעוט. אני חושב, לפי ההגדרה הרציונלית שלי, שאתם כן תהיו מיעוט כמו כל המיעוטים האחרים.

<sup>2</sup> ראו פירוט ב- <http://www.mideastweb.org/timeline.htm>

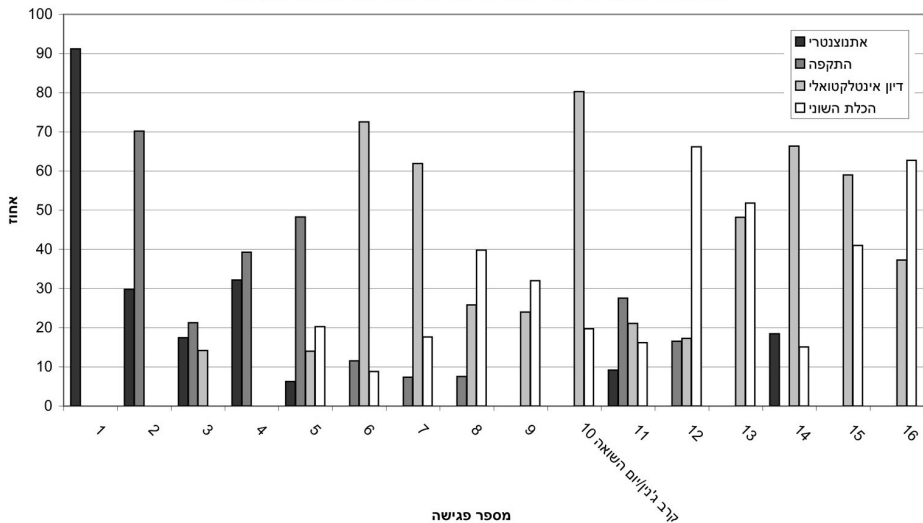


**איור 1**  
**ממצאים כמותיים של מאפייני השיח בפגישות סדנת 1996/7**



לעומת זה, באיור 2, המציג את קטגוריות השיח ב"סדנת האינתיפאדה", הקטגוריות הדומיננטיות היו "דיון אינטלקטואלי" ו"הכלת השוני". הקטגוריה "שיח אתנוצנטרי" בלטה אמנם מאוד בארבעת המפגשים הראשונים, אך במהלך השנה רווחו יותר קטגוריות השיח הדיאלוגיות, המאופיינות בהקשבה הדדית ובהתייחסות לדברי ה"אחר".

**איור 2**  
**ממצאים כמותיים של מאפייני השיח בפגישות סדנת 2001/2**



הגדוד הורד לדרגת סגן ונדון לשלושה חדשי מאסר על תנאי. יש הרבה מקרים כאלה...  
**ירון:** אתה רוצה להגיד שזאת תופעה קבועה?... אנחנו לא רואים בזה דבר נורמלי...

השיח הבין-קבוצתי התנהל בסגנון של טיעונים, שחלקם נוסחו בצורת שאלות רטוריות. כל צד נראה מרוכז בעצמו ובטיעונו, תוך התעלמות מהמסרים של הצד האחר. כשצד אחד התקיף, השני התגונן. האירוע התפרש באופן שונה על ידי כל קבוצה. היהודים לא התייחסו לרגשות הערבים, כנראה מתוך הצורך לשמור על דימוי עצמי חיובי שלהם. אי-היכולת להתייחס לרגשות של הצד הנפגע גרם לפירוד ולהתרחקות. התוצאה הייתה הסלמה בהאשמות הצד השני, כפי שניתן לראות בהמשך:

**פטמה:** זה נקרא דה-הומניזציה של האדם. אנשים שסבלו מהשואה... חייבים לדעת איך זה הסבל... ופתאום הם עושים את הדברים האלה...  
**נאסר:** אני לא רואה הבדל בין הבן אדם הזה לבין מה שעשו לכם...  
**אבנר:** (מרים את קולו): ההשוואה הזאת היא בכלל לא במקום. אין בכלל מה להשוות בין הדברים...  
**נאסר:** (כמעט צועק): אל תגיד לי מה להשוות... זה לא המיליונים ולא המספרים. מקרה אחד שווה לשישה מיליון. זה לא הכמות, זו האיכות... למה אסור לי להזכיר את השואה ולכם מותר?...  
**אבנר:** אתה לא מבין את נושא השואה. זה אירוע היסטורי והוא גרם להריגה של... נרצחו שישה מיליון אנשים.  
**נאסר:** זה לא עושה עליי רושם. אם הורגים פלסטינים, אז זה כמו להרוג אזרחים.

שני הצדדים הציגו את עמדותיהם בצורת טיעונים. כל צד היה מקובע בעמדתו, בעודו מצפה שהשני יבין אותו. נראה היה שתחושת הפגיעות והקרבנות לא אפשרה להכיר בסבלו של האחר ולהבינו. הדיון נשמע כמו שני מונולוגים שאינם נפגשים. התוצאה הייתה הרגשה של מבוי סתום וייאוש של המשתתפים.

דוגמה נוספת לקוחה מהמפגש השמיני, לאחר פיגוע ירי ליד בית-אל שבו נהרגו אם ובנה בן ה-12. הפעם היהודים היו הצד שנפגע. גם כאן "השיח האתנוצנטרי" חזר על עצמו. חנית פתחה את המפגש. הבעת פניה ונימת דיבורה הביעו כעס וכאב.

**חנית:** נשבר לי. מעניין אותי מה דעתם של הערבים לגבי מה שקרה אתמול בבית אל...  
**עבד:** אנחנו מגנים דברים כאלה... את חושבת שצריך להפסיק את תהליך השלום?...  
**חנית:** אלה דברים שהם מאוד חמורים... זה כמו שמישהו פגע בי ואחר כך אני אגיד "לא חשוב, בוא נלך למסעדה".  
**עבד:** ומה את חושבת, מה המטרה של מי שעשה את זה?

**אחמד:** בשבוע שעבר דיברנו על זה שאנחנו מדברים על שטחים. ויתרנו על יפו, חיפה... אז אנחנו רוצים שתוותרו... תפסיקו להיות כובשים. תחזירו לאחים שלנו...

**פטמה:** כשתפסיקו להיות כובשים... כשתרדו מרמת הגולן...

**ירון:** מה מעניין אותך רמת הגולן?

**פטמה:** כי אני פלסטינית.

**נאסר:** אני רוצה לסיים את הלימודים ולעבוד, מגיע לי? ואיך אני יכול לעבוד במדינה יהודית?

קטגוריית השיח שאפיינה את הדיון בקבוצה הייתה "שיח אתנוצנטרי". התנהלו במפגש שני מונולוגים שלא נפגשו. דבריו של אבנר שיקפו רטוריקה ליברלית ודמוקרטית וגישה שוויונית לכאורה, אולם הסתתרו מאחוריהם חשדנות וקושי להכיר בזהות הלאומית הפלסטינית של הערבים. מבחינתו, הם תת-קבוצה בחברה הישראלית. את הערבים, לעומת זה, העסיקו מאוד חוסר השוויון במדינה והכיבוש.

אחדים מהמפגשים בסדנה התקיימו על רקע אירועים אלימים בחוץ. מה קרה בסדנה באותם מקרים?

הביטוי הראשון לאירוע חיצוני אלים הייתה צורת הישיבה בחדר. המשתתפים ישבו בנפרד, קבוצה מול קבוצה. השיחה התנהלה במונחים של "אנחנו" מול "הם", צודק מול אשם, קרבן מול פוגע. הדיון התמקד סביב פגיעות וסבל, אולם כל צד דיבר על הסבל והפגיעות של עצמו. מאפייני השיח חזרו על עצמם: האירוע המסוים עורר בצד הנפגע רגשות עזים וציפייה שהצד השני יכיר באחריותו לגרימת הסבל והכאב. אולם המשתתפים לא דיברו ישירות על רגשות. דבריהם נוסחו בדרך כלל כהאשמה וכהתקפה. תגובת הצד השני הייתה ניסיון להסיט את הדיון מהאירוע, התעלמות מהרגשות הגלויים והסמויים של האחר, דיבור במונחים כלליים, התגוננות והצדקה עצמית. האירוע בהווה הוסבר במונחים של תפיסות קיימות, והדיון בקבוצה עוד העמיק את חוסר ההבנה בין הצדדים. נביא להלן מספר דוגמאות למפגשים כאלו.

המפגש השישי של הסדנה נערך על רקע התעללות חיילי מג"ב בפלסטינים שנכנסו לירושלים ללא היתר. נאסר פתח את המפגש השישי והעלה את האירוע.

**נאסר:** השבוע התגלה המקרה עם מג"ב של אלה שהתעללו בפועלים פלסטינים. הם טוענים, שזה מקרה בודד, אבל זה לא המקרה היחיד.

**אבנר:** הרוב טוען שזה לא מקרה שכיח, אבל גם מפקד מג"ב טוען שהוא יודע שזה לא המקרה היחיד.

**עבד:** אני רואה שזה שכיח... כשדיברנו על כפר קאסם... היהודים גינו את זה, אבל זה קורה גם היום...

**אבנר:** מה אתה מצפה שנגיד?

**עבד** (מרים את קולו): תגיד לי מה אתה אומר על זה... זה קרה בשנות החמישים והיום זה גם חוזר על עצמו.

**נאסר** (קורא מהעיתון): אחד העצורים מת כתוצאה ממכות שקיבל... מפקד

אולם בשונה מסדנת 1996/7, שבה כל אירוע בחוץ הועלה מידית לדיון בקבוצה, בסדנת 2001/2 האירועים במציאות החיצונית כמעט לא הוזכרו במפגשים. נראה שנוצר בהדרגה שיח תוך-קבוצתי אוטונומי וייחודי. גם כאשר דיברו המשתתפים על תחושה כללית של ייאוש מ"המצב", השיח לא כלל התייחסות לאירועים מיוחדים שהתרחשו באותו הזמן.

דוגמה אופיינית לדיון שהתקיים על רקע אירועים אלימים במיוחד, לקוחה מהמפגש השישי. מפגש זה התקיים אחרי סוף שבוע שבו נהרגו 25 אזרחים ישראלים בשלושה פיגועי התאבדות. כתגובה על כך ירה מסוק ישראלי טילים קרוב למשרדי ערפאת בעזה. ביום המפגש נמשכו פעולות התגמול שבמסגרתם פגעו מסוקים ומטוסים במטרות של הרשות הפלסטינית בגדה המערבית. אף אחד מאירועים אלימים אלה לא הוזכר באופן ישיר במפגש הבין-קבוצתי. בשונה מ"סדנת שיחות אוסלון", כאן לא הוטחו האשמות הדדיות, קולקטיביות. לעומת זה, התפתח במפגש זה, ובהדרגה רבה, שיח פנימי הכולל מרכיבים דיאלוגיים ברורים. בעיקר בלט השיח על הצורך המשותף לפעול יחד לשינוי המצב. משתתף ערבי, אחמד, אשר פתח את המפגש, הביע תחושות של תסכול מ"המצב". המשתתפים המשיכו לשוחח על "מעגל הקסמים" של פיגועים ופעולות תגמול. שני הצדדים הסכימו ביניהם שכל עוד הכיבוש נמשך, ההסלמה באלימות היא בלתי נמנעת. בהמשך, התחילה חשיבה משותפת על אופן התגובה המתאים ל"מצב". הועלו רעיונות:

**חנה:** כל הזמן יש לי את הדוגמה של "ארבע אמהות" ולבנון, והנה יצאו מלבנון... ולכן אני חושבת שיש השפעה למאבק חברתי...

אלון (מספר על שירות המילואים שלו): אני רק רוצה להישאר בחיים. אני רואה פלסטיני, ואני מפחד ממנו. אני יודע שהוא שונא אותי ואילו הייתי במקומו הייתי גם שונא את עצמי, ואני פשוט שונא ומקלל את המנהיגים. אולי נתקומם כולנו, כמו בארגנטינה...

**מוחמד:** צריך לעשות משהו בסגנון של "ארבע אמהות"...

**פטמה:** הבעיה ששני העמים לא מכירים אחד את השני. פה בסדנה צריך לשמוע את האחר. המשפחה וחברים שואלים אותי "מי הם היהודים?" בסדנה אני מרגישה שאני עוברת תהליך חשוב...

**מוחמד:** לי חשוב שיתייחסו אלי כמוחמד, לא רק כערבי.

**נועה:** אנחנו שוב מגיעים לשאלה האם יש טעם למה שאנחנו עושים פה... אנחנו באים להקשיב? אנחנו באים לפתור את הבעיות? אולי צריך לעשות משהו קונסטרוקטיבי יחד...

השיח אופיין ב"הכלת השוני". נראה היה כי הקבוצה השכילה לפתח דיון אוטונומי משלה: דיון דיאלוגי, שאינו מתנהל תוך האשמת ה"אחר", אלא מתוך תחושה שכל צד מכיר בתרומתו ובאחריותו. ניכר ניסיון לראות את הקונפליקט כבעיה משותפת. המשתתפים דיברו על הצורך ליצור יחסי אמון ולהכיר זה את זה

מנקודת מבטה של חנית המצב נראה סימטרי: שני הצדדים פוגעים זה בזה ושני הצדדים נפגעים. בדומה למקרה הקודם, הצד הפוגע נדרש להסביר את מעשי האלימות של חברי קבוצתו. גם כאן חזר על עצמו דפוס התגובה שראינו. עבד דיבר ברמה הכללית על "דברים כאלה", שאל שאלות בקשר לתהליך השלום ולמצב, והסיט את הדיון מהאירוע הספציפי לדיון פוליטי כללי. הוא לא התייחס לרגשות שחנית (אשר משפחתה נפגעה בפיגוע טרור אחר) הביעה. כמו במפגש הקודם, נציגי הצד הפוגע נמנעו מלהתייחס לאירוע הספציפי, בעוד נציגי הצד הנפגע רצו לדבר דווקא עליו.

בשתי הדוגמאות ניתן לראות מאפיינים אשר חזרו על עצמם. אלו היו, כאמור, מפגשים שהתקיימו על רקע אירוע אלים בודד, בתקופה של ניסיונות התקרבות בין הצדדים ושיחות שלום. קטגוריות השיח במפגשים היו של "שיח אתנוצנטרי" ו"התקפה", והמשתתפים ראו את עצמם בעיקר כמייצגים את קבוצתם הלאומית. בדיונים בלשו תפיסות סטראוטיפיות שליליות של האחר. "העצמי" נתפס כשוחר שלום, לעומת "האחר" שתואר כמכשול לפתרון הקונפליקט.

לסיכום, מניתוח המפגשים ב"סדנת שיחות אוסלו" עולה שאיכות השיח כמעט ולא הושפעה מהמצב הפוליטי הכללי באותה תקופה, שהייתה מתונה יחסית ברצף של הקונפליקט הישראלי-פלסטיני. נראה כי השיח ביטא את המתח שבין הצדדים, למרות ואולי בשל ניסיונות ההתקרבות ברמת המנהיגות הפוליטית. לעומת זה, דווקא אירועים אלימים שהתרחשו בחוץ השפיעו מאוד על אופי המפגש. כמעט כל אירוע חיצוני, הן של פיגועי טרור כלפי יהודים והן של מעשי אלימות נגד האוכלוסייה הפלסטינית בשטחים, בא לידי ביטוי בולט במפגש הבין-קבוצתי והוביל להתקפות הדדיות, למונולוגים שלא נפגשו ולמבוי סתום. הקבוצה בסדנה לא הצליחה ליצור דיאלוג אוטונומי, פנים-קבוצתי. למעשה, השיח של המשתתפים בסדנה היווה ייצוג של ההשתייכות הלאומית-חברתית של כל אחת מתת-הקבוצות, וככזה הוא ביטא בעיקר את המתח שבין שתי הקבוצות הלאומיות המצויות בקונפליקט עיקש.

## סדנת "אינתיפאדת אל-אקצא" (2001/2)

סדנת 2001/2 התרחשה במהלך תקופה רוויה באלימות הדדית.<sup>3</sup> הסדנה התקיימה במהלך האינתיפאדה השנייה, שפרצה בעקבות התמוטטות שיחות השלום בין המנהיגים הישראלים והפלסטינים, ובצלם של האירועים בין יהודים וערבים ישראלים באוקטובר 2000, אשר לוו באלימות קשה ובתוצאות טרגיות של הרג צעירים. על רקע פוליטי זה, ניתן היה לצפות לשיח רווי מתח וקונפליקטואלי.

<sup>3</sup> <http://www.guardian.co.uk/israel/Story/0,2763,611803,00.html>

**אחמד:** שמעתי ברדיו יהודי שעצרו אותנו בטיסה, כי חשדו שהוא ערבי והוא הרגיש מושפל. ואנחנו כל יום עוברים את זה.

**נג'ח:** מרגיז אותי שמסתכלים עלי אחרת, לא "ערבייה טהורה" אלא אחת שבגדה בעם שלה. אנחנו חיים ברמה גבוהה ולא עוזרים לעם הפלסטיני שגווע ברעב. גם בסעודיה לא מתייחסים יפה לעולי רגל מערביי 48... שאלו אותנו איך אנחנו מתפללים.

**אחמד:** באתי עם קבוצת קשישים למצרים, הגדירו אותנו כ"ערבים יהודים". כמעט הלכתי עם מישהו מכות.

הפתיחות וההתחלקות של הערבים בסיפורים האישיים וברגשות, נענו על ידי היהודים בחשיפת לבטים ושאלות קשות בקשר לקונפליקטים הפנימיים שלהם. אלון דיבר, למשל, על החוויות הקשות בזמן השירות במילואים בשטחים ועל הדילמה שלו כישראל:

**אלון:** אני לא רוצה להיות שם... לרדוף אחרי ילדים שזורקים אבנים... אבל יש בי גם הקול שאומר שחייבים להתגונן.

**אחמד:** מתי אפשר לוותר? כשמאמינים אחד לשני.

שיח מסוג זה, אשר לא נתקלנו בו בסדנת "שיחות השלום", אפיין דווקא את סדנת ה"אינתיפאדה".

בניתוח תוכני המפגש, מצאנו גם דוגמה יחידה (ולא אופיינית) למפגש שהוזכרו בו האירועים בחוץ. הדוגמה אפיינה יותר את השלב הראשוני של התפתחות הקבוצה. במפגש השלישי של הקבוצה, משתתף ערבי התייחס לאירוע אשר דווח בכלי התקשורת, על חיילים ישראלים שפגעו במכוון באמבולנס פלסטיני. על פי מקורות ישראלים, הפלסטינים השתמשו באמבולנסים להברחת תחמושת ומחבלים.

**אחמד:** רואים בטלוויזיה איך טנק ישראלי דורס אמבולנס.

**ענת:** אבל מצד שני הם מבריחים מחבלים באמבולנס.

**מוחמד:** משני הצדדים נהרגים אנשים סתם בגלל מדיניות של אלה שמובילים את שני העמים. גם ערבי ישראלי מפחד. אני לא זוכר מתי פעם אחרונה נכנסתי לקניון.

**חסן:** הדרך שלי להתמודד זה להעמיד פנים שאני צד שלישי, כאילו אני פורטוגלי או אנגלי. כל זמן ששני הצדדים כמו קניבלים, אז אני לא רוצה להיות חלק מזה. שני העמים משוגעים, אין שפויים.

**מוחמד:** אני פוחד ודואג כמו כולם, יש לי אח שעובד בשטחים וכמה פעמים ירו על האוטובוס שבו הוא נוסע. אני לא הולך לקניונים, לא רוצה שיפחדו ממני...

**אלון:** מתאבדים – זה מראה את המורל שלהם, את הרצון שלהם להגיע למדינה... חברים הצליחו לשכנע אותי לחתום על מכתב הקצינים... יש לי גם את הקול שאומר שאסור לוותר להם, שהם יכולים לזרוק אותנו לים...

מעבר לסטראוטיפים. השיח היה אישי, המשתתפים הקשיבו זה לזה, דיברו בשם עצמם, הביעו רגשות והגיבו לרגשות של חברי הקבוצה השנייה. סוג זה של דיון הוביל לעתים להבנת הצד האחר ולהסכמה. דוגמה זו אפיינה רבים מהמפגשים לאורך השנה. כלומר, בניגוד לקטגוריית "השיח האתנוצנטרי" ברמה בין-קבוצתית שבלטה ב"סדנת שיחות השלום", ב"סדנת האינטיפאדה" קטגוריות השיח הדומיננטיות היו דווקא של "דיון אינטלקטואלי" ו"הכלת השוני".

נושא האפליה של הערבים כקבוצת מיעוט עלה גם בקבוצה זו. המשתתפים הערבים הדגישו, למשל, את היחס העוין והחשדני מצד השוטרים ואת החיפושים המשפיליים שנערכים על ידי המאבטחים בכניסה למקומות ציבוריים ובאוטובוסים. במפגשי הקבוצה רווח השימוש בסיפורים אישיים אשר המחישו את מצוקתם. הסיפורים האישיים עוררו אצל הצד השני הזדהות, הבנה ורצון לשנות את המצב. לדוגמה, במפגש החמישי סיפרה פטמה תוך סערת רגשות על תקרית עם שוטר, אשר עצר אותה ורשם לה דו"ח על נסיעה ללא אורות. היא ראתה את היחס המזלזל והתוקפני כלפיה כאפליה על רקע לאומני. פטמה דברה במונחים של "אנחנו" מול "אתם", "רעים" מול "טובים", ונשמעה כועסת ומאשימה. השיח בסגנון של התקפה עורר תגובות של התגוננות מצד המשתתפים היהודים. נאמרו דברים כמו "השוטרים מתנהגים בתוקפנות ובזלזול גם כלפי יהודים", "שוטרים הם אנשים שהחיים שלהם קשים", "אין לנו מה לעשות". אילן העיר שאמנם זה לא תקין פוליטית, אבל הוא חייב לספר ש"פעם בדוים גנבו לו אופנוע והשוטרים לא העזו להיכנס לכפר הבדווי שאליו הגנבים ברחו". המסר שלו היה: "גם אתם לא כל כך 'בסדר'". נראה היה, שהדיבור במונחים של זהות לאומית בלבד עוררו תגובות של תחרות מי מהצדדים צודק יותר. אולם התגובות השתנו כאשר פטמה הוסיפה לסיפור ממד נוסף:

**פטמה:** חוץ מה"כובע" של ערבייה היה לי גם "כובע" של אישה. הרגשתי מה שמרגישות נשים שמתלוננות על אלימות או אונס.

**יעל:** האמירה שכל השוטרים "ערסים" היא גם הגנה, הכללה. נראה לי שכך אני הרגשתי כיהודייה בפולין...

**פטמה:** המורים הגברים בבית הספר שלי לא אהבו את זה שצעקתי על השוטר. אמרו לי: "תכניסי לראש שאת אישה ולא ככה נשים מתנהגות"...

**אלון:** אני מבין את ההרגשה שלך של חוסר צדק וחוסר אונים. את גם אישה וגם ערבייה. זה עורר בי את הרצון להתנקם... אותי זה יכול להטריף!

הדיון אשר התחיל כ"התקפה" קיבל מפנה, וכאשר פטמה הציגה זהות מורכבת יותר – הזהות הנשית, הוא הפך לדיאלוג. על פי תגובות יעל ואלון ניתן ללמוד כי הצגת זהות מורכבת וביטוי רגשות הובילו לשיח מסוג "הכלת השוני" ולהבנה טובה יותר של האחר.

במפגש אחר, הועלו סיפורים אישיים נוספים של משתתפים ערבים, סיפורים המתאייחסים לתחושות הזהות המורכבות שלהם, היוצרות מבוכה ומצוקה:

המחקר ניסה לבחון, כאמור, שתי סדנאות-מפגש בין ערבים ויהודים בישראל, אשר נערכו בהקשר פוליטי שונה לחלוטין. ניתן היה לשער, כי בתקופת שיחות השלום יאופיין השיח בקבוצה בהתקרבות הדדית ובניסיונות דיאלוגיים. לעומת זה, בתקופת אינתיפאדת אל-אקצא, תקופה של אירועי דמים וטרור, ניתן היה לצפות לשיח תוקפני, אתנוצנטרי וסטראוטיפי (Hertz-Lazarowitz & al., 1998).

בניגוד למצופה, הניתוחים במחקר שתיארנו כאן מעלים שלושה אפיונים אחרים, אשר מאבחנים בין הסדנאות:

1. **קטגוריות השיח:** המאפיין הבולט של "סדנת שיחות אוסלו" היה של שיח אתנוצנטרי. לעומת זאת, השיח שאפיין את "סדנת האינתיפאדה" היה של קטגוריות דיאלוגיות; כלומר דווקא על רקע אירועים אלימים ברמת המקור, התקיים שיח שכלל שיתוף בחוויות אישיות, אפשר לקבל מידע לא סטריאוטיפי וקידם את ההבנה הדיאלוגית בין הצדדים.

2. **בולטות הזהות הלאומית:** ב"סדנת שיחות אוסלו" בלטו זהויות קולקטיביות לאומיות. בקרב הערבים הודגשה הזהות הלאומית הפלסטינית והזהות עם האחים בשטחים הכבושים. ב"סדנת האינתיפאדה" ניתנה אמנם בולטות לזהויות הלאומיות, אך הופיעו באופן ברור גם זהויות אחרות (על רקע אישי, מגדרי וכו').

3. **אופן ההתמודדות עם האירועים החיצוניים:** ב"סדנת שיחות אוסלו" לאירועים החיצוניים הייתה הבלטה רבה בדיון הקבוצה; ב"סדנת האינתיפאדה", לעומת זה, לא הייתה כמעט התייחסות לאירועים בחוץ.

כיצד ניתן להבין ממצאים פרדוקסליים אלו?

לאפיונים שונים אלו בסדנאות ניתן להציע שני הסברים. ההסבר האחד קשור בהבנת ההקשר ברמת המקור ואילו השני מתייחס להבנת המשמעות של קבוצת המיקרו למשתתפיה. שני ההסברים, מטבע הדברים, קשורים זה בזה, אלא שלצורך העניין, נפרט אותם להלן בנפרד.

ברמת המקור, ניתן להבין את הסדנה על רקע אירועי אוקטובר 2000 ביישובים הערביים ואינתיפאדת אל-אקצא. אירועים קשים אלו בקונפליקט היהודי-ערבי בישראל הובילו בהדרגה לתפיסה שונה של הזהות הקולקטיבית בקרב הערבים אזרחי ישראל. בעשור שקדם לאירועים אלו, הזהות הבולטת של המיעוט הפלסטיני בישראל נטתה להדגיש את ה"פלסטיניות" יותר מאשר את ה"ישראליות" בזהות החצויה של המיעוט הערבי בישראל (Abu-Sa'ad & Yonah, 2001; Rouhana, 1993). תהליך זה כלל ניסיונות להשתתף בשיח הרשמי והלא רשמי הפלסטיני (Kaplan, רבינוביץ ואבו-בקר, 2002). מעבר לכך, נראה היה כי דווקא הסכמי אוסלו יצרו חשש מפני אבדן הזהות הלאומית של הערבים בישראל. מאז אוקטובר 2000, ניתן היה לשמוע קולות ברורים יותר לכיוון הדרישה לשותפות בחברה הישראלית דווקא ולחיזוק הישראליות, תוך שילוב הזהות והזיכרון הקולקטיבי של המיעוט



**פטמה:** אני רוצה להאמין שיהיה טוב. גם הצד השני לא רוצה אבדן ופחד. אני לא מבינה את המדיניות של הממשלה. השבוע זאת הפעם הראשונה שאני מתקשה לדבר עם היהודים. אפילו כשפגשתי אותך, ענת, חשבת איך אני אוכל לדבר אתך... אף פעם לא חוויתי את המועקה הזאת...

הדיון התחיל אמנם בהאשמות הדדיות קולקטיביות, אולם ניכר ניסיון של המשתתפים להגיע בכל זאת לשיח דיאלוגי. המשתתפים דיברו בשם עצמם. כל אחד ניסה להמחיש לאחרים איך הוא כפרט חווה את הקונפליקט בין שתי הקבוצות הלאומיות ומנסה להתמודד אתו. הסיפורים האישיים המחישו את מצוקתם של חברי קבוצת המיעוט, החוששים מפיגועים ובו-בזמן נתפסים כחשודים. עם זה, ההתחלקות ברגשות של צד אחד נענתה בשיתוף ברגשות גם של הצד השני. לצד ייאוש, אופי השיח האישי, כך נראה, הביא גם לביטויים של לקיחת אחריות ורצון לפעול ולשנות כקבוצה משותפת. מדברי אחמד ודפנה עלתה תפיסה של "אנחנו" משותף, שכלל את חברי הקבוצה היהודים והערבים. השימוש ב"אנחנו" הקבוצתי בלט גם בהמשך הסדנה בקשר להיבטים הפוליטיים והחברתיים של הקונפליקט. הדיאלוג הקבוצתי הפנימי אפשר תפיסה של בעיה משותפת בין שני העמים.

לסיכום, חלק גדול מהדיונים ב"סדנת האינתיפאדה" סווגו כ"הכלת השוני", כלומר, שיח דיאלוגי המוביל להבנה. הסדנה יצרה מפגש שבו המשתתפים דיברו בפתיחות ושיתפו זה את זה בלבטיהם, במחשבותיהם וברגשות שלהם. במפגש הופיעו מרכיבים של הקשבה ל"אחר" ותגובה בלתי שיפוטית. ניכר בבירור כי הקבוצה ב"סדנת האינתיפאדה" התאפיינה, נוסף על השיח הייצוגי הקולקטיבי-לאומי, גם בשיח אישי, מה שהוביל אותה ככל הנראה לשיח הדיאלוגי.

במפגש השמיני התייחסה פטמה לתהליך שעברה בסדנה:

**פטמה:** אני אספר על התהליך שעברתי. במפגשים הראשונים הייתי מאד לוחמנית. המטרה שלי הייתה להוציא את הכעס שלי על החברה היהודים. ראיתי בהם את הממשלה, את הכתובת לעצב שלי. הטון התחיל לרדת אחרי כמה מפגשים. אבל באותו יום של הסיפור עם השוטר, באתי עם הסיפור "תראו שאתם רעים!" הרגשתי שקיבלתי תמיכה. לא ציפיתי שהתגובות יהיו ככה... רציתי להפריד בין מדיניות של הממשלה לאנשים. היום אני באה עם רצון וצורך בתמיכה.

## דין

המחקר המוצג במאמר ניסה להתייחס לשאלה של השפעת ההקשר הפוליטי ברמת המקור על המתרחש בסדנת מפגש. סדנאות המפגש אמנם מתקיימות ב"אי תרבותי" (לוי, 1945) אך עם זה, הן אינן מתעלמות מהמציאות הפוליטית הקונפליקטואלית. נראה לנו חשוב, אם כך, להבין האם וכיצד משפיע ההקשר הפוליטי על המפגש הסדנתי.

נמצא כתורם ליצירת תחושות אמפתיה ונכונות לפתיחות ולתובנות מעמיקות יותר (Sagy, 2002). הסיפורים האישיים העמידו את האתוס הקולקטיבי המוכר בסימן שאלה ואתגרו את מטרותיו. האיום החיצוני, כך נראה, הפך את הדיון בקבוצה מקולקטיבי ומייצג זהות לאומית לסיפור אישי יותר, המבטא מצוקה אישית. ניתן להבין התפתחות זו גם על רקע שינויים בחברה הישראלית – הן היהודית והן הערבית – מאוריינטציות קולקטיביות ליתר אינדיווידואליזם. על כל פנים, ההיכרות ברמה האישית בין המשתתפים תרמה לתפיסה מורכבת יותר של ה"עצמי", של ה"אחר" ושל הקונפליקט, יחד עם פיתוח יכולת של הצדדים להתמודד בצורה משמעותית יותר עם אירועים שליליים.

נראה לנו, אם כך, כי המושג של יצירת "זהות פנים-קבוצתית משותפת", שעיצבו גרטנר ועמיתיו (Gaertner et al., 1993), עשוי להסביר את הממצאים המאפיינים את "קבוצת האינתיפאדה". הזהות הקבוצתית החדשה שהתפתחה לא מחקה זהויות קבוצתיות לאומיות, אך היא הצליחה להפחית את נוקשותן ולהגביר את פתיחותן כלפי הבנות אחרות. זהות משותפת זו, אשר נוצרה בהדרגה במהלך שנת הסדנה, הורידה את מפלסי הכעס וההאשמות ההדדיות הקולקטיביות. היא הצליחה לייצר שיח אחר, אישי, המאפשר ביטוי של רגשות, ספקות והיסוסים. הופיעו תובנות אישיות עמוקות רבות יותר ופחות תפיסות סטראוטיפיות. כתוצאה מכך נוצרה בקבוצה תפיסה מורכבת יותר של הסיטואציה הקונפליקטואלית, הן במקרו והן במיקרו. נראה שתוצאות אלו הפחיתו גם את תחושות חוסר האונים ביחס למציאות הקשה.

לסיכום, נראה כי הזהות הקבוצתית האוטונומית המשותפת התפתחה דווקא על רקע האלימות והמצוקות הקיומיות הקשות מחוץ לחדר המפגשים. זהות משותפת כזו לא התאפשרה כשהמציאות החיצונית שידרה שקט יחסי וניסיון פוליטי לפתרון הקונפליקט (זאת, כמובן, יחד עם המתח המצוי בין שתי קבוצות הלאום הניצות על משאבים, אדמות, זיכרון וכו').

האם ניתן לייחס את האפיונים השונים של השיח בסדנאות רק להקשר הפוליטי השונה במציאות הקונפליקטואלית?

אין לנו ספק כי גם גורמים אחרים תרמו להבדלים באופי השיח. חשוב לנו להדגיש כי מדובר בשתי סדנאות שונות, אשר אף הונחו על ידי מנחים שונים. גם לאופן ההנחה ולהרכב האישי של הקבוצות הייתה השפעה משמעותית על אופיין השונה של הסדנאות. עם זה, שתי הסדנאות היו בלתי מובְננות, התערבות המנחים הייתה מזערית ולא מנחה, והדיון היה פתוח להתפתחויות שהכתיבו בעיקר משתתפי הסדנה. משום כך, השפעת המקרו (המציאות הפוליטית) על ההתנהגות במיקרו (סדנת המפגש) עדיין נראית לנו כאחד הגורמים המרכזיים המסבירים את ההבדלים באופי השיח. מעבר לכך, יש כמובן צורך במחקרים נוספים, אשר יסייעו להבין את משמעות ההקשר הפוליטי בהתפתחות השיח הדיאלוגי בסדנאות מפגש.

הערבי בציבוריות הישראלית (גימאל, 2003; מגילי, 2003). ייתכן כי דווקא על רקע התחזקות הזהות הלאומית-ערבית בעקבות אירועי אוקטובר 2000 (מיעארי ודיאב, 2005) הופיעה גם התמתנות גדולה בעמדות שוללניות או סרבניות (סמוחה, 2004) בקרב המיעוט הערבי בישראל. נטיות אלו תרמו מצדן ליתר פתיחות ונכונות לשילובה של הזהות הישראלית בקולקטיביות של המיעוט הערבי (חוגיראת, 2004).

במקביל, ניתן לזהות גם בקרב היהודים-הישראלים שינוי בתפיסתם את המיעוט הערבי במדינה היהודית (סמוחה, 2004). נראה כי לפחות בקרב חלק מציבור זה, התחזקה התחושה כי השיח עם הפלסטינים אזרחי ישראל הוא כורח קיומי לחברה הישראלית. נשמעו קולות הקוראים לציבור היהודי-ישראלי "לגייס את כל אומץ לבם כדי להאזין לקולות השונים הנשמעים במרחב התרבותי שבו אנו מכוונים את ביתנו. בראש ובראשונה, אנו נדרשים להאזין לערבים הקרובים לנו ביותר, הלא הם אזרחי המדינה" (שלג, 2003, עמ' 7). כלומר נראה שדווקא המציאות האלימה וההידרדרות בקונפליקט הישראלי-פלסטיני הובילו לצורך של שתי הקבוצות הלאומיות החיות בישראל לשמור על שותפות קיומית. ייתכן כי צורך קולקטיבי זה בא לידי ביטוי בסדנת המפגש.

ההסבר השני, אשר נראה לנו מתאים יותר לממצאי המחקר המוגבל שלנו, מתייחס למקומה של הסדנה ושל הקבוצה הדו-לאומית שנוצרה בה בחיי המשתתפים. נראה כי בכל אחת משתי התקופות הנחקרות הסדנה מילאה עבור משתתפיה צרכים אחרים. ב"סדנת הסכמי אוסלו", למרות הקונפליקט המתמשך, המשתתפים בשתי הקבוצות הלאומיות הרגישו ביטחון קיומי רב יותר. המצב הפוליטי היה אמנם שברירי, אך עדיין התקיים דיאלוג כלשהו בין העמים ברמת המקרו. השלום נראה אפשרי (מדד השלום באותה תקופה היה גבוה יחסית לתקופות אחרות [יוכטמן-יער והרמן, 1997]). ביטחון יחסי זה בקיום הביא ככל הנראה לדיון שהתאפיין בעימות ולא בדיאלוג. הסדנה אפשרה דיון כזה ואולי אף עודדה אותו. גם החשש מפני אבדן וטשטוש הזהות הלאומית של הערבים בישראל בעקבות יישום הסכמי אוסלו הביא לעימות. הקבוצה הערבית ביטאה אז את עמדותיה באופן קיצוני. הקבוצה היהודית – חזרה לחרדות השואה.

לעומת זה, כשהמציאות החיצונית הייתה אלימה ומאיימת, על סף התמוטטות יחסי שני העמים, הקבוצה אולי סיפקה את הצורך בפיוס, בקרבה ובהבנה הדדית ברמה הבין-אישית. בשלב מסוים גם הביעה "קבוצת האינתיפאדה" צורך לפעילות משותפת. כל זאת, ייתכן, כדי להתמודד עם החרדה מול המציאות החיצונית ההולכת ומידרדרת. במציאות של מצוקה וחרדה קשה, נראה כי "אני הקולקטיבי" פינה מקום גם לייצוגי "אנני" אחרים, פרטניים יותר. מכאן ניתן להבין את הבאת הסיפורים האישיים ב"סדנת האינתיפאדה", במקום הטיעונים הרציונליים והססמאות שאפיינו את "סדנת שיחות השלום". הסיפור האישי בקבוצות מפגש

- Bar-Tal, D., & Teichman, Y. (2005). *Stereotypes and prejudice in conflict: Representation of Arabs in Israeli-Jewish Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fisher, R. J. (1990). Needs Theory, social identity and an eclectic model of conflict. In J. Burton (Ed.), *Conflict: Human needs theory* (pp. 13–26). New York: St. Martin Press.
- Gaertner, S., Dovidio, J., Anastasio, P., Bachman, B., & Rust, M. (1993). The common ingroup identity model: Recategorization and the reduction of intergroup bias. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology*, Vol. 4 (pp. 1–26). Chichester: Wiley.
- Gergen, K. J. (1973). Social psychology as history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, 309–320.
- Hertz-Lazarowitz, R., Kupermintz, H., & Lang, J. (1998). Arab-Jewish student encounters: The Beit Hagefen co-existence program. In E. Weiner (ed.), *Handbook of interethnic coexistence* (pp. 565–585). New York: Continuum Publishers.
- Kaplan, A., Abu-Sa'ad, I., & Yonah, Y. (2001). Jewish-Arab relations in Israel: perceptions, emotions and attitudes of university students of education. *Intercultural Education*, 12(3), 289–307.
- McGuire, W. J., McGuire, C. V., & Cheever, J. (1986). The self in society: Effects of social contexts on the sense of self. *British Journal of Social Psychology*, 25, 259–270.
- Pettigrew, T. F. (1998). Inter-group contact theory. *Annual Reviews of Psychology*, 49, 65–85.
- Ross, M. H. (2000). Creating the conditions for peacemaking: theories of practice in ethnic conflict resolution. *Ethnic and Radical Studies*, 23, 1002–1034.
- Rouhana, N. (1993). Accentuated identities in protracted conflict: The collective identity of the Palestinian citizens in Israel. *Asian and African Studies*, 27, 97–127.
- Sagy, S. (2002). Intergroup encounters between Jewish and Arab students in Israel: Towards an interactionist approach. *Intercultural Education*, 13, 259–274.
- Sagy, S., Orr, E., Bar-On, D., & Awwad, E. (2001). Individualism and collectivism in two conflicted societies: Comparing Israeli-Jewish and Palestinian-Arab high-school students. *Youth & Society*, 32, 3–30.
- Salomon, G. (2002). The nature of peace education: Not all programs are created equal. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles and practices around the world*. (pp.3–14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

## חקורות

- אמיר, יי ובן-ארי, ר' (1987). מפגשים בין בני נוער יהודים וערבים בישראל. **מגמות, ל**, 315-305.
- בר, ח' וברגל, ד' (1995). **לחיות עם הקונפליקט – פעילות הפגשה בקרב בני נוער יהודים ופלשטינים אזרחי ישראל**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- גימאל, א' (2003). "אנו דורשים שותפות בעיצוב המרחב": על קולות פוליטיים לא-אפקטיביים. **ארץ אחרת, 16**, 24-20.
- הרץ-לזרוביץ, ר' וקופרמינץ, ח' (1996). מפגשי נוער יהודי-ערבי בצל האינתיפאדה. **עיונים בחינוך, ו**, 70-35.
- חוגיראת, מ' (2004). **זהותם הקולקטיבית של תלמידי תיכון בני המיעוט הערבי בישראל: זהות מורכבת והערכה עצמית קולקטיבית**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר שבע.
- יוכטמן-יער, א' והרמן, ח' (1997). **פרויקט "מדד השלום": ממצאים וניתוחים יוני 1996-מאי 1997**. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, מרכז תמי שטיינמן לחקר שלום.
- כ"ץ, יי וכהנוב, מ' (1990). סקירת דילמות בהנחיה של קבוצות מפגש בין יהודים לערבים בישראל. **מגמות, לג**, 49-27.
- לוי, ק' (1989). התנהגות, ידע וקבלת ערכים חדשים. בתוך ד' ברגל (עורך), **יישוב קונפליקטים** (עמ' 111-122). ירושלים: כתר.
- מגילי, נ' (2003). סיפור לא אישי: הסיפור האישי והקולקטיבי של ערביי ישראל. **ארץ אחרת, 16**, 19-12.
- מיעארי, מ' ודיאב, ח' (2005). הזהות החברתית והנכונות ליחסי חברה עם היהודים בקרב סטודנטים ערבים במכללה להכשרת מורים. **במכללה: מחקר, עיון ויצירה, 16-17**, 563-533.
- סמוחה, ס' (2004). **מדד יחסי יהודים-ערבים בישראל**. חיפה: אוניברסיטת חיפה, המרכז היהודי-ערבי.
- רבינוביץ, ד' ואבו-בקר, ח' (2002). **הדור הזקוף**. ירושלים: כתר.
- שגיא, ש', שטיינברג, ש' ופחיראלדין, מ' (2002). האני האישי והאני הקולקטיבי במפגש בין-קבוצתי של יהודים וערבים בישראל: דיון בשתי אסטרטגיות התערבות. **מגמות, מא(4)**, 556-534.
- שלג, ב' (2003). בין פלשטינים ויהודים: אזרחי ישראל הערבים מדברים. **ארץ אחרת, 16**, 7.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bargal, D., & Bar, H. (1994). The encounter of social selves: Intergroup workshops of Arab and Jewish youth. *Social Work with Group, 17*, 39-59.
- Bar-Tal, D., & Sharvit, K. (2005). Psychological foundations of Israeli Jews' reactions to Al-Aqsa Intifada: The role of threatening transitional context. In V. M. Esses & R. Vernan (Eds.), *Why neighbours kill: Explaining the breakdown of ethnic relations*. Montreal: McGill-Queens' University Press.

## תגובה לחאמר

"השפעת ההקשר הפוליטי על מאפייני השיח בסדנאות ספגש בין יהודים וערבים בישראל: שיחות אוסלו ואינתיפאדת אל-אקצא"

## היבט פסיכודינמי

### אמיתי המנחם

בהתרשמות ראשונית, ממצאי מאמרם המעניין של שגיא, שטיינברג ודיאב, הנוגעים להבדלים בין המקרו למיקרו, בין אופי השיח בקבוצות הקטנות לבין אופי השיח ב"קבוצה הגדולה" הלאומית-חברתית, הם אכן פרדוקסליים ומעוררים תמיהה. לכאורה ניתן היה לצפות לתהליך של השתקפות והקבלה – העוינות, האלימות וההרסנות בין הלאומים או לחלופין – הדיאלוג והפיוס, אמורים היו להופיע גם בקבוצות השיח הקטנות. בפועל מתקיימת ניגודיות.

מנגנון ההזדהות ההשלכתית, שבאמצעותו מווסתות מערכות "יצוא ויבוא" של מידע, תכנים, ייחוסים וחויות, עשוי אף הוא להסביר את הממצא הזה. ההזדהות ההשלכתית (projective identification) היא מנגנון פסיכודינמי מורכב וייחודי שתואר לראשונה על ידי קליין ברבדים נפשיים תוך-אישיים (Klein, 1952), ואולם הוא נמצא כפעיל גם במצבים שמעבר לשיח התוך-אישי או הבין-אישי במשפחה, במערכות ארגוניות, בתהליכים קבוצתיים ובדינמיקה חברתית. דוגמה לפעילות המנגנון בהתרחשות חברתית ניתן למצוא במאמרן של בן אשר וגורן (2004), שכותרתו – "הורים מגויסים: הזדהות השלכתית כמנגנון הגנה חברתי". המאמר דן בפעילותם החברתית והפוליטית של הורים לבנים שחלו בסרטן בעקבות האימונים בנחל הקישון. המחברות מתארות את חלוקת התפקידים הלא-מודעת, שנוצרה דרך הזדהות השלכתית בין ההורים לבנים, בשיח עם רשויות המדינה ומרחיבות את מסקנותיהן בנוגע למנגנון הזה בשיח המורכב שבין המערכות האזרחית והצבאית בכלל.

בתמציתו של דבר – ההזדהות ההשלכתית היא מנגנון לא-מודע של פיצול, השלכה של התכנים המפוצלים על אובייקט אחר והזדהות עם ההשלכה לשם שמירת הקשר עמה. כך ניתן להבין את ממצאי המאמר הנוכחי – כאשר קיים מצב עוין ואלים בין הלאומים, מטפחת הקבוצה הקטנה את הפן הדיאלוגי ונושאת אותו עבור ה"קבוצה הגדולה": המערכת הלאומית כמו מפצלת מתוכה את הצורך הדיאלוגי ומשליכה אותו על הקבוצות הקטנות ומזדהה עמו ושומרת עליו דרכן ובאמצעותן. באופן מעגלי ובאמצעות אותו מנגנון מבצעות את ההליך הזה גם הקבוצות הקטנות: הן מפצלות מתוכן את הפן העוין וחוות אותו דרך ה"קבוצה הגדולה". בראייה המעגלית הזו ניתן להבין את התהליך גם כאשר ה"קבוצה הגדולה" היא דיאלוגית, ואז למרבה הפלא, הקבוצה הקטנה היא לעומתית ועוינת.

Steinberg, S., & Bar-On, D. (2002). An analysis of the group process in encounters between Jews and Palestinians using a typology for discourse classification. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(2), 199–214.

# הטראומה בחפגש הגבולות שבין הפרטי, החשפחתי והלאומי

## אמיתי המנחם

### תקציר

המאמר דן בטראומה וגבול ובגבולותיה הפרוצים של הטראומה. בתחילה יוצגו שני פרקים תאורטיים: האחד עוסק בהיבטים שונים של תופעת הגבול על בסיס הגישה המערכתית והראייה הפסיכואנליטית, והשני דן בטראומה כתופעה חוצת גבולות, שבה כאב פרטי, משפחתי ולאומי-חברתי נמהלים זה בזה ומשפיעים זה על זה.

הדברים יודגמו בהרחבה בתיאור שני מקרים, שביסודם טראומת השואה. במקרה האחד מדובר בטיפול במשבר אישי חמור ומסוכן של גבר ניצול שואה, שהחל כהתערבות אינדיווידואלית והתפתח לטיפול משפחתי. במקרה זה התפשטה הטראומה מעבר לגבול הפרטי והתפזרה בתוך החיים המשפחתיים, תוך פירוש המציאות הלאומית-חברתית של התקופה ההיא (מלחמת שלום הגליל) כשואה. במאמר אתאר את הטיפול ואתבונן בהבנות ובהמשגות העולות ממנו.

במקרה השני אתאר עבודה בקבוצה יהודית-ערבית, שהתקיימה לאחר מאורעות אוקטובר 2000 שבהם נהרגו ערבים ישראלים, והפכה לקבוצת קונפליקט ועימות בין הלאומים. אף כי לא היה מדובר בטראומה אישית של המשתתפים, חדרה השואה אל השיח הבין-קבוצתי כטראומה חברתית המצויה במפגש הגבולות של הזהויות והנרטיבים הלאומיים, השפיעה על התהליך הקבוצתי והעצימה עד מאוד את המשקעים והפחדים. ההמשגות המסכמות יבליטו את הדיאלוג כדרך התמודדות יעילה ויצוג את עקרונותיו.

מתוך תיאור המקרים תצופנה ותתבררנה הזיקה וההקרנה המודעות והבלתי מודעות הפעילות בנסיבות טראומטיות בגבול הפרוץ שבין האישי, המשפחתי והחברתי.

**מילות מפתח:** טראומה, שואה, גבול, לא-מודע, דיאלוג.

### פתח דבר

אפתח בשתי דוגמאות, והראשונה בהן נוגעת במפגש הגבולות שבין הפרטי וההורי כפי שנחשף במהלך שעת טיפול; לפני כמה שנים פגשתי זוג הורים שאיבדו את בנם באסון טראומטי. לפתע, תוך כדי השיחה, התבלבלתי וקראתי לאב בשם בנו. מבוכתי וצערי לא ידעו גבול. לתדהמתי, האב אמר בשקט: "אתה לא הראשון שטועה. רבים מתבלבלים. בהתחלה הייתי ממש כועס ונפגע מההחלפות שעושים בין



אולם כיוון שההזדהות ההשלכתית היא תהליך הגנתי, אזי נשמר פיצול לא רצוי שאינו משקף את המציאות השלמה. המצב הרצוי הוא שכל אחת מהקבוצות – הן הקטנה והן ה"גדולה" – תוכל להכיל בתוכה בה-בעת בצורה מציאותית ומפוכחת את הפן הדיאלוגי ואת הפן העיוני גם יחד ולא תזדקק להליכים השלכתיים-הזדהותיים, שאמנם שומרים על התכנים, ומתפקדים כמפצים (בין הקבוצה הקטנה והקבוצה ה"גדולה" ולהפך), אך מייצרים מפגש חלקי וקטוע, שאינו מייצג את מורכבות הדברים ואת שלמותם.

הבנת הממצאים בראייה זו נסמכת על הלא-מודע החברתי (הופר, 2002). תופעה זו מתייחסת להשפעה הלא-מודעת של ההקשרים החברתי, הלאומי, התרבותי והתקשורתי הפעילים בטריטוריה המשותפת. הקשרים אלו אינם רק חיזוניים אלא הם מופנמים ונטועים בעולם האישי ופועלים כמרכיבים המשותפים למבנה הנפש הפרטית ולתפיסות העולם של הקבוצות השונות בחברה.

אסיים בדוגמה הממחישה את הדברים:

בנובמבר 2006 השתתפתי בסדנת סוף שבוע של דיאלוג בקבוצה יהודית-ערבית. המפגש התאפיין בתהליכי פיוס מועצמים בין הלאומים. פתרונות הגישור לחילוקי דעות היו אופטימיים באורח מוגזם ורחוקים מרחק רב מאוד ממציאות העימות הכוחני והאליים שמחוץ לחדר הדיאלוג – ב"קבוצה הגדולה". היינו מודעים להקצנה האופטימית והבלתי מציאותית, אך לא עשינו מאמץ רציני להפגישה עם המציאות, כמו נסחפנו לתוכה ללא ניסיון ממשי לשלוט באשליה. התחושה הייתה של צורך בחוויה הפוכה מזו של ה"קבוצה הגדולה", היזקקות לתיקון ולפיצוי, ולו במחיר קריאת המציאות. האם הייתה זאת הכחשה? לאו דווקא. החוויה הייתה של יצירת מרחב נשימה בתוך מציאות עכורה של מחנק.

ואמנם לקראת סוף המפגש, כאשר נותחו הדברים מתוך התייחסות מפוכחת למציאות, אמרו רבים מן המשתתפים שהמפגש הקרוב בקבוצה הדיאלוגית ועצמתו המיוחדת נותנים להם כוחות נוספים להתמודדות עם הייאוש ועם האלימות והניכור השוררים בחוץ.

זהו אולי הממד הטיפולי החשוב כל כך של מפגשי הדיאלוג, הן ברובד החברתי והן בזה האישי, שראוי לטפחו דווקא בעתות אלימות והרסנות.

## מקורות

בן אשר ס' וגורן, נ' (2004). הורים "מגויסים": הזדהות השלכתית כמנגנון הגנה חברתי. **מקבץ, כתב העת הישראלי לטיפול קבוצתי**, 9(2), 7–24.

Hopper, E. (2002). *The social unconscious: Selected papers*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Klein, M. (1952). Notes on some schizoid mechanisms. In J. Riviere (Ed.), *Developments in psycho-analysis*. London: Hogarth Press.

על בסיס שילוב בין שתי המסורות מציירים המחברים שלושה היבטים של הגבול:

1. ההיבט הראשון מאפיין את הגבול כתחום בפני עצמו – "תחום הגבול", שמתרחשים בו תהליכים מורכבים ומשמעותיים, ולפיכך הוא אזור "טעון ניהול". אזור זה הוא בעל טבע מעורב: קווי סימון יציבים ומפוקחים יחד עם תנועה דינמית מודעת ובלתי מודעת, משא ומתן ומפגש בין פנים וחוץ, בין "אני" ואחרים.

על פי מילר ורייס (Miller & Rice, 1967), האדם באזור הגבול (וניתן להחיל את הדברים מגבולותיו של הפרט אל גבולות המשפחה, הקבוצה, הארגון או החברה) הוא בעל שתי פנים: פנים המופנות כלפי חוץ ופנים המופנות כלפי פנים.

בהתבוננות פנימה והחוצה יש צורך:

- א. לאבחן מה נובע מבפנים ומה מגיע מבחוץ.
- ב. לאפשר זרימת מידע על בסיס שיפוט והגדרה של טוב ורע, עיתוי, צרכים וכן יכולות עיכול, עיבוד, הכלה והמרה.
- ג. לשמור ולהגן על הפנים מפני סכנות מבחוץ ולהוציא החוצה סכנות הנובעות מהפנים.

המערכת הנפשית מווסתת "יצוא ויבוא" של מידע, ייחוסים וחוויות רגשיות באופנים שונים; כאשר אינה מסוגלת, למשל, לשאת תוקפנות או אלימות והן נתפסות כבלתי נסבלות, היא נדרשת לזהות את מיקומן: אם הן מזוהות כחיצוניות, נמנעת כניסתן פנימה באמצעות גדר הגבול, ואם הן פעילות בפנים (לפרקים תוך זיהויין בפנים ולעתים ללא זיהוי זה), היא מוציאה אותן מתוכה, מפצלת אותן ומשליכה אותן החוצה מעבר לגבולותיה, תוך ייחוסן, המעוות לעתים, לחוץ במקום לפנים. לפעמים היא משמרת את המגע עמן באמצעות הזדהות השלכתית (projective identification) ומתמרנת בין זיהוי פנימי וחיצוני על פי יכולותיה וצרכיה בנקודת זמן נתונה. מנגנון מורכב וייחודי של הזדהות השלכתית תואר לראשונה על ידי קליין (Klein, 1952) ברבדים נפשיים תוך-אישיים ופותח ועובד מאוחר יותר להבנה של דינמיקה בין-אישית, זוגית ומשפחתית, קבוצתית, ארגונית וחברתית (בן אשר וגורן, 2004; בן פורת, 1998; מיכאלסון, 2002; רויטמן, 1989; Bion, 1962; Cashdan, 1988; Catherall, 1992; Grinberg, Gear, & Liendo, 1976; Grotstein, 1981; Kernberg, 1984; Ogden, 1979, 1982; Zinner, & Shapiro, 1972).

כאשר המערכת הנפשית מבקשת להיתרם מהחוץ, היא פותחת את גבולותיה ומאפשרת כניסה: כך לדוגמה, חשיבה או רגש שנתפסים כבעלי פוטנציאל מפרה, מעצים, מרגיע או תומך, המוצעים מבחוץ, מובאים פנימה דרך מעברי הגבול ועוברים עיכול, הטמעה והפנמה.

2. ההיבט השני רואה את הגבול כזירה להתמודדות עם סמכות. יחסם של אנשים לגבול כקו הוא מורכב ומשקף, בהתייחס לדמויות סמכות (בעיקר לדמויות ההריות), תבניות שנוצקו בילדות ובהתבגרות. היחס לסמכות הוא דו-ערכי ודואלי.

השמות. אבל זה ברור – נפשי נמצאת אתו ונפשו – אתי. גם הגוף שלי חולה מאז. מי שלא חווה טראומה כזאת לא יכול להבין. אין גבול ביני לבינו, בין הגוף והנפש.”

הדוגמה האחרת דנה במפגש הגבולות שבין הפרטי והלאומי, ומביאה זיכרון טראומטי מוקדם (Bruhn, 1990) של גולדה מאיר שהייתה ראש ממשלת ישראל, זיכרון שנחרת, לדבריה, בנפשה ובתפיסת עולמה (על זיכרונות ילדות מוקדמים והשפעתם המעצבת על השקפות עולם, סגנון חיים ודפוסי אישיות, ראו: המנחם, 2004; Adler, 1937; Harris, 1996; Kissen, 1986; Lindsey & Briere, 1997; Mayman, 1984; Spence, 1982). מאיר מספרת באוטוביוגרפיה שלה, שכאשר הייתה בת שלוש או ארבע, התרחש בעיר הולדתה קייב אירוע שכמעט הפך לפוגרום. בזיכרונה תיארה בבהירות את הפחד המציף שחוותה ואת הכעס על ההגנה הפיזית המעטה שסיפק אביה, שיכול היה רק לחסום את דלתות הבית בפני החוליגנים. להרגשתה, כל זה קרה בגלל יהדותה, שגרמה לה להיות שונה משאר הילדים בעירה.

רגשות קשים אלה של הפחד מלהיות קרוב ותפיסת העולם כעיון, מסוכן ואנטישמי הופנמו בהווייתה של מאיר בליווי ההכרה, שאם אדם רוצה לשרוד, עליו לנקוט פעולה יעילה להגנתו. הפנמה זו לא נשארה פרטית בלבד, אלא הרחיבה מעבר לגבולותיה האישיים והמשפחתיים ונכחה במבנה הנפש שלה כאירוע מעצב פרטי, כמו גם כהזדהות יהודית-לאומית; כמנהיגת מדינת ישראל, ביטחון היהודים, הצלתם והגנה עליהם היו נושאים מושרשים בעולמה של מאיר. ישראל המדינה נחווה אצלה כהרחבה של עצמה. כך, מנקודת מבטה, השואה הייתה אירוע איום שבו היה העם קרוב חסר הגנה. טרגי הדבר, שדווקא בתקופת כהונתה כראש הממשלה התרחשה מלחמת יום כיפור, שבה נחשפו העם והמדינה לסכנה קיומית. ההגנה על עמה כמעט כשלה, וגבתה מחיר כבד בחיי אדם, כמו השתחזרה הטראומה שממנה חרדה כל חייה.

מאמר זה דן בגבולותיה הפרוצים של הטראומה: כיצד הכאב הפרטי, המשפחתי והלאומי חודרים זה אל זה, נמהלים זה בזה ומעצבים זה את זה. אדגים את הדברים לאחר דיון במושג הגבול ובכאב ללא גבול של הטראומה.

## על חושג הגבול

על משמעות הגבול נכתב רבות ובהקשרים שונים. אופנהיימר ובנימיני (2001) נסמכים על שתי מסורות תאורטיות בהבנת מושג הגבול: האחת – הגישה המערכתית (Ashkenas, Ulrich, Dicks & Herr, 1995; Bertalanffy, 1968; Gabriel, 1999), המתארת כל אורגניזם כמערכת בעלת גבול השוכנת בתוך היררכייה של מערכות ומקיימת קשרי חילופין והמרה עם סביבתה, והשנייה – המסורת הפסיכואנליטית השואבת מגישת יחסי אובייקט (Kernberg, 1975; Klein, 1959) ומבליטה, בין היתר, את תהליך ההשלכה, שעל פיו המערכת הנפשית הנמצאת בקו הגבול משליכה פנימה והחוצה מגוון של תכנים ורגשות.

בפגישות היו אירועים של אלימות בין גברים ונשים, הטרדה מינית וכוחנות של בעלי סמכות. המוטיבים האלימים הללו יצרו מתח ואי-שקט בקבוצה וכמו שימשו הקדמה לסיפור, שסופר על ידי אחת המשתתפות לקראת אמצע המפגשים.

הסטודנטית, בחורה בשנות העשרים, סיפרה שנפגעה נפשית באופן קשה בפיגוע התאבדות. היא תיארה לילות ללא שינה, ימי שיתוק ושתיקה, סיוטים וחרדה מציפה. היא תיארה גם את העזרה האישית והקבוצתית היעילה שקיבלה במהלך הזמן, עזרה שסייעה לה להתחזק, לחזור ללימודים ולקיים קשרים חברתיים.

סיפורה של הסטודנטית גרם למעין "פיגוע" בתוך הקבוצה, וזו שותקה: כמנחה, חשתי על פי האופן שבו סיפרה הסטודנטית את סיפורה, שעקב הטיפול שקיבלה, "המכל האינדיווידואלי" שלה מחוסן ושמור יחסית, ולכן הפניתי את מוקד ההתערבות ל"מכל הקבוצתי".

דיברתי באריכות על ההלם שנגרם לקבוצה, על הכאב המשתק ועל הקושי להתאושש ולבטא במילים את הזעזוע, לפרוק אותו ולהתחלק בו. גישתי הסבלנית והמכילה פתחה פתח לרב שיח סביב סיוט, בהלה, טראומה, כעס, אשמה וחוסר אוניס. גם בחור ערבי שהיה בקבוצה הצליח לבטא את עצמו – את אשמתו בהיותו שייך לציבור הערבי, את חוסר אשמתו כאדם פרטי ואת כאבו כאדם אל מול הסבל שנגרם.

הפגישה הסתיימה, אך רישומה הקשה והטראומטי ניכר עד לסיום התהליך הקבוצתי. בפגישות הבאות התרחשה נסיגה בתפקוד הקבוצה – נושאים כמו חיפוש מטרות הקבוצה ואופי הקשר והשייכות חזרו ונדונו, ונראה היה כי הקבוצה מחפשת מחדש משמעות לקיומה. תכנים מיסטיים ואי-רציונליים כמשיח, משחקי מזל והימורים החלו לתפוס מקום כהגנה מגית נגד ההלם והטראומה. ניכר היה שסיפור הפיגוע גרם לערעור הקבוצה וסיכן את לכידותה ואף את קיומה.

התרחשות זו מאששת את תפיסתו של לה רוי, (Le Roy, 1994) על הגבול הפרוץ בין החוץ לפנינים: אירועים בעלי טבע טראומטי ב"מכל התרבותי-קבוצתי" הרחב חודרים לעתים באלימות לקבוצה הקטנה, משתקפים בתכניה ובתהליכיה ועלולים לנפצה. בה-בעת ראוי להזכיר את דבריה של אברהם (1988), שישנה השתקפות מעגלית בין המתרחש בקבוצה הקטנה לבין המתרחש בקבוצה הגדולה ושפעמים ניתן אף לגזור מחווייתה של הקבוצה הקטנה את שעלול להתרחש במרקם החברתי של זו הגדולה.

גבול פרוץ בין זהויות ודמויות במשפחה, למשל, אומרת סקינר (1983), מגביל עד מאוד את כושר הצמיחה הספונטנית של בני המשפחה ומקשה על השגת ייחודיות. במצבים טראומטיים ופתולוגיים, המשפחה עלולה לתפקד ברמה סכיו-פרנואידיית עם יחסים מוגבלים ומצומצמים בתוכה, ויש שימוש נרחב בפיצול למחנות והשלכה או לחלופין, כגוף שאין הבחנה בין חלקיו (undifferentiated family ego mass) (Bowen, 1978).

מצד אחד, הדמות ההורית נתפסת כנענית לצרכים, מאפשרת, מזינה ותומכת ומן הצד האחר – מתסכלת, מגבילה ומונעת מילוי משאלות. באזור הגבול מתרחשים מפגשים טעונים בין המבנים הנפשיים של בעלי הסמכות למבנים של הכפופים להם. בעל הסמכות נדרש לתפקד כמכל בעל דפנות (Bion, 1967; Winnicott, 1958) הקולט צרכים ומשאלות, בתוכם כאלו שהם תוקפי גבול והרסניים, מבלי לקרוס ולהיהרס. התמודדות זו מתבטאת בעצמה מיוחדת בתקופת ההתבגרות. ההורה נדרש לתמרן בגמישות בתוך הסתירה המובנית שבין פתיחות והגבלה ולקיים נוכחות הורית (עומר, 2000; Baumrind, 1991) שיש בה איזון מותאם. התמרון והארגון החיצוניים של ההורים משפיעים על התמרון והארגון הפנימיים של המתבגר ומסייעים להגדרת זהותו וגבולותיה ולשמירה עליהם, על יכולתו לקשר ועל גישתו כלפי נורמה ומסגרת.

3. ההיבט השלישי דן בגבול כנקודת מפגש. "מפגש הגבולות" אינו רק איזור פיזי או גאוגרפי, אלא הוא אזור נפשי של שיח בין זהויות. יש קשר בין איכות הדיאלוג בין יחידים, קבוצות, עמים ותרבויות באזור הגבול לבין ביטחון הזהות של הנושאים ונותנים בעצמיותם וגבולותיהם (אוסטרוף, 2000). השיח בנקודת התפר של הגבולות מאתגר את הזהות: הרצון לפגוש, להכיר ולהידבר נמהלים בחרדה שהזהות שהושגה בעמל רב תותקף, תאבד את ייחודיותה או תקרוס. ואולם השיח עשוי בה-בעת לאפשר חצייה אל מעבר לגבול, היפתחות לאחר והרחבת ה"עצמי", כמו גם העצמת גיבוש הזהות העצמית והנאמנות ל"עצמי" שבתוך הגבול.

## הכאב ללא גבול של הטראומה

טראומה היא אירוע חודרני וקשה, המערער את ביטחון החיים והופך לעתים להתרחשות מעצבת של כל הווייתם (הרמן, 2000). מדינת ישראל יודעת טראומה ואבדן בכל שנותיה. הסבל הטראומטי מציף את הנפש, מערער את התפקוד, מחליש את הגוף, מתפזר ללא גבול בנפשותיה של משפחה, קבוצה וחברה ומזעזע את האמון בקיום, בביטחון החברתי ובהמשכיות.

תוצאות פיגועי ההתאבדות הרצחניים של השנים האחרונות הם עדות אקטואלית לנאמר לעיל.<sup>1</sup> ביום עיון בתאריך 2.12.04, פרסמה אגודת נט"ל (נפגעי טראומה לאומית) נתוני מחקר עדכניים קשים ומבהילים, שעל פיהם כל תושב עשירי בארץ הוא נפגע טראומה ומאובחן בעל הפרעה פוסט-טראומטית (PTSD – Post Traumatic Stress Disorder) ועוד כ-20% הם פגועים באופן משני (נט"ל, 2004).

אביא לדוגמה בחורה צעירה שנפגעה נפשית בפיגוע התאבדות ותיארה בקבוצת סטודנטים שהנחיתי את שעבר עליה (המנחם והלוי-בר, 2002). בין התכנים שעלו

<sup>1</sup> לזאת יש להוסיף את נפגעי הטראומה של מלחמת לבנון השנייה (יולי 2006). הן בחזית והן בעורף. כתיבתו של מאמר זה הסתיימה לפני המלחמה, אך אביא כמה מחשבות הנוגעות למלחמה בהקשר של תוכני המאמר, ללא יומרה לפרספקטיבה רחבה מזאת.

## **"הגטו הנפשי" ו"הגטו הפוליטי" – "למי אני מועיל, למי המדינה הזו מועילה?"**

הטיפול התקיים, כאמור, בעת מלחמת לבנון הראשונה ואחריה. תקצר היריעה מלספר את הסיפור כולו לפרטיו, ולכן אתאר את האירועים העיקריים לענייננו – את ההתערבות הפרטנית ופגישת מפתח בטיפול המשפחתי וכן תיאור קצר של הטיפול המשפחתי. נוסף על כך אתבונן, כאמור, בהבנות העולות מהדברים ובהשלכות הנגזרות מהן.

### **הטיפול הפרטני**

הטיפול החל כהתערבות במשבר אצל גבר שסבל מדיכאון חריף ורצון להתאבד. המשבר פרץ כאשר הגיע לגיל שבו מת אביו בשואה, אסון שקרה להרגשתו – באשמתו. בשיחות הפתיחה אמר שטראומת אבדן האב, הדיכאון וחוסר המשמעות של חייו לאחר מכן מלווים אותו מאז עלה לארץ, אך עתה אינו יכול עוד לשאתם. וכך סיפר על נסיבות מותו של האב:

כאשר הייתי כבן 17 ואבי היה בגילי היום, הלך אבא להביא לי תרופה ולא חזר עוד. תחושת כאב על מותו ורגש אשמה על כך רודפים אותי ביום ובלילה ועד מותי לא יניחו לי. הוא הציל אותי, הודות לו אני חי, ואני – בגלל הפחד, הגיל הצעיר, חוסר יכולת ושכל, לא הצלחתי למצוא אותו ולהצילו. האם צריך לציין עד כמה אהבתי אותו, כמה חזק וטוב היה האיש הזה?

הטיפול במתכונתו הפרטנית (כולל סיוע תרופתי) ארך תקופת-מה ולא הניב כל תוצאה. ההגנות שתפקדו עד המשבר הפכו לבלתי יעילות והכאב – לבלתי נסבל. האבדן הטראומטי של האב בתקופת התבגרותו של א', תחושות האשם קשות, האבל והפרידה הבלתי מוכלים, התחושה הקיומית של חוסר השייכות וחוסר המשמעות – כל אלו הציפו את האישיות כולה ואיימו על שלמותה.

הימים היו ימי מלחמת לבנון, וההרוגים הרבים הזכירו לו את השואה. בנו הצעיר עמד על סף גיוס, ומצוקתו הלכה וגברה. כל הכרוך במלחמה הכעיס אותו: ההרג המיותר, המנהיגות הבלתי אחראית, היעדר הקונצנוס הלאומי, הזלזול בחיי אדם ושבירת הערכים, והוא חש שזו מלחמה חסרת טעם ותכלית.

הוא דיבר על ה"גטו הפוליטי" וה"גטו הנפשי", ושאל את עצמו שוב ושוב למי הוא מועיל ולמי המדינה הזו מועילה. הרושם שיצר היה שבהתפתחות הכרונולוגית-פסיכולוגית של חייו כמו הגיעה עת הפירעון-התבוסה במאבקי הזהות, השייכות, האבל והאשמה. ההתאבדות נתפסה על ידו ככפרה, כעונש על אשמתו וכביטוי לייאוש קיומי מוחלט, והסכנה האבדנית הלכה וגברה.

ההתערבויות הטיפוליות שלי, פרשניות ותמיכתיות לסירוגין, נדחו אחת לאחת, והשיחות היו מוצפות משאלות מוות, תוקפנות, אשמה וייאוש. מציאות אי-ההצלחה

תהליכים דומים מתרחשים בקבוצה ובחברה נפגעות טראומה חברתית (Hopper, 1997). במצבים אלה עלולים להתערער הלכידות, הגבולות המפרידים בין קבוצות והקשרים החברתיים האמתיים. בהתקבצות שלכידותה רעועה ובלתי אותנטית, ישנו שימוש במנגנונים של טשטוש זהויות ואבדן ייחודיות של קבוצות (incohesion massification) מן הצד האחד, או במנגנונים סכיזו-פרנואידיים כניתוק, פיצול, השלכה וניכור (incohesion aggregation) מן הצד האחר.

## הקדמה לתהליכי ההתערבות

במאמר אתאר שני תהליכים שליוויתו: האחד, טיפול במשבר של גבר ניצול שואה, שהחל כטיפול אינדיווידואלי והתפתח להתערבות משפחתית. ביסוד הדברים עמד אבדן טראומטי – בתקופת השואה, בעת שהיה בגיל ההתבגרות, איבד הגבר את אביו. הטראומה התפשטה מעבר לגבול הפרטי, התפזרה בתוך החיים המשפחתיים, צבעה אותם בתחושות אשם וכישלון ופגעה ביכולתם של בני המשפחה להתפתח. ואולם השפעתה הייתה נסבלת עד אשר במעגל החיים המשפחתי הגיע הגבר לגילו של אביו, ובנו שלו המתבגר עמד על סף גיוס. הטראומה שהייתה חבויה בנפשם של האב והבן נחשפה אז באורח חסר שליטה במלוא נוכחותה חסרת הגבולות ושוחזרה תוך העברה בין-דורית מסוכנת וכמעט אבדנית.

הדברים, שהתרחשו בעת מלחמת לבנון ולאחריה<sup>2</sup> היו נטועים בהקשר הלאומי-חברתי של המלחמה ההיא, שפורשה על ידי האב כשואה. במאמר אתאר את הטיפול ואתבונן בהבנות העולות מן הדברים ובגבול הפרוץ בין התחומים-האישי, המשפחתי והחברתי-לאומי.

בתהליך השני, אספר על עבודה בקבוצה יהודית-ערבית במהלך למידה התנסותית, שאמורה הייתה להיות שגרתית, על קבוצה ועל שלבים קלסיים של התפתחותה. ואולם הקבוצה התקיימה לאחר מאורעות אוקטובר 2000, הריגתם של 13 ערבים ישראלים ופריצת האינתיפאדה השנייה. מאורעות אלה כמעט יצרו קרע בין האוכלוסייה היהודית והערבית בארץ וחשפו את מורכבותם של החיים המשותפים. הקבוצה המעורבת הפכה בכורח הנסיבות לקבוצת שיח ועימות בין הלאומים.

אף שלא היה מדובר בטראומה אישית של מי מחברי הקבוצה כמו במקרה הראשון, חדרה השואה אל השיח הבין-קבוצתי כטראומה חברתית, נכחה בעולמם הפרטי של רבים מהמשתתפים ובמפגש הגבולות והשיח בין הזהויות והנרטיבים הלאומיים. היא הקרינה על התהליכים הנורמטיביים של התפתחות הקבוצה והעצימה את המשקעים הטעונים בלאו הכי.

<sup>2</sup> הכוונה למלחמת שלום הגליל – מלחמת לבנון הראשונה (1982).

מוציא את הכול בצבא". התיאור הזה לא היה מובן ועצבן את ההורים, שתפסו אותו כאומר "יהיה טוב אם יהיה רע".

הבן לא התרשם ולבקשתי תיאר את עצמו ואת מקומו במשפחה כ"איבר מלאכותי מושתל לא בזמן ולא במקום". מסר זה הגביר עוד יותר את המבוכה והבלבול ועורר כעס ודאגה. ההורים הרגישו שהבן "לא בסדר" וזקוק לטיפול. הוא מצדו לא היה מסוגל להסביר עוד וגם לא רצה להתאמץ ולהוסיף דברים מעבר למה שאמר.

עם זאת, סכנת ההתאבדות של הגברים במשפחה פחתה באופן דרמטי ולמעשה חלפה, שכן הגילוי התרפויטי המילולי של הבן, שאינו חי בזכות עצמו אלא כהשלכה מלאכותית, "מושתלת", כדמות ראי במסכת קשריו של האב עם אביו, החל לבוא במקום ה-acting out ההרסני והמסוכן.

הגילוי הזה שחשף את סוד הרצף הבין-דורי, הביא לרגיעה משמעותית במשפחה ויצר את האפשרות הראשונית להבחנה בין הדמויות. הבן חייב היה להדגיש את היותו "שתל" העשוי להידחות מה"גוף המשפחתי", כי אחרת אולי היה נבלע לגמרי. מסיבה זו, הוא חווה את היציאה לצבא בעיתוי זה כנטישה ומיותרת וכ"קטיעה" ממשפחתו, בעוד תפקידו כנושא מסרים בין-דוריים וכ"שומר הזוגיות" של הוריו טרם עובדו וכשאיין לו עדיין קיום ייחודי ואוטונומי משל עצמו, וספק אם הוא מסוגל להתמודד עצמאית. ניתן גם להניח שרצון ההתאבדות שלו היה גם ביטוי להזדהותו הלא-מודעת עם אשמת אביו ותבוסתו, כמו גם קריאה לעזרה וניסיון נואש להצלת המשפחה דרך הטיפול.

הכיוון הטיפולי שאימצתי בטיפול המשפחתי היה לסייע למשפחה לשרוד, תוך כדי עיבוד הדיכאון, התוקפנות, האשמה והמוות המופנמים והמושלכים לתוך החיים המשפחתיים וכמו כן, לעודד נפרדות, זהות ולכידות משפחתית אותנטיים ובלתי השלכתיים ככל שניתן, תוך חיזוק ההבחנה בין הדמויות והאירועים שקרו "אז ושם" לבין אלה המתרחשים "כאן ועכשיו".

מנקודת מבטו של הבן, המטרה הייתה להמיר את ה"השתלה", שהייתה מעין מנגנון השלכתי אוטומטי של יצירת זהותו, בזכות בחירה חופשית בזהות ובחיים אוטונומיים משלו, תוך שחרורו מתפקידו המשפחתיים.

כל זאת נעשה על ידי עידוד לתקשורת בין ההורים לבין עצמם ובינם לבין בנם ולעיבוד אמתי וגלוי של מערכות היחסים ביניהם – כעסים, קונפליקטים, זיכרונות, חוויות, מחשבות ורצונות.

בחלק מן הפגישות היה הבן תוקפני כלפי הוריו, ותוקפנות זו פורשה על ידי גם כחלק מחוויית ההתבגרות וסייעה לתהליכי הנפרדות והמובחנות האופייניים וחיוניים להתבגרות תקינה. ההורים מצדם הראו אף הם יכולת משתפרת והולכת להכיל את התוקפנות, להיות סמכותיים יותר ולהעמיד מעת לעת גבולות, ללא בהלה או תחושת הרס.



בשואה כמו השתקפה ושחזרה באופן העברתי בטיפול שלא סייע ובמטפל (האב הטיפולי) שלא היה מסוגל להציל. חוסר האונים שלי הלך וגבר.

הסכנה הפכה לממשית כאשר עשה א' ניסיון אבדני בליל גיוסו של בנו ונבהל מאוד. בן זה היה "ילד פיוס", שנולד להוריו לאחר משבר זוגי קשה שלהם, שלא עובד. הוא התגייס לצבא מבוהל, מבולבל וחרד שאביו יתאבד בגללו, והחל גם הוא לדבר על התאבדות.

בעקבות איוס ההתאבדות של הבן הוחלט על טיפול משותף של בני המשפחה, ולא רק של האב. בטיפול המשפחתי השתתפו ההורים והבן. שני ילדים נוספים, בן ובת בוגרים שהו בחו"ל לצורכי עבודה ולימודים.

## הטיפול המשפחתי

במפגש המשפחתי הראשון תיאר א' את הקשר עם בנו כך: "אני והוא זה אחד. הוא בגיל שאני הייתי בשואה. יש לי חוב גדול לו – מעבר לכוחות שלי. אני צריך להציל אותו ומוכן ללכת לצבא ולמות במקומו".

המסקנה המידית לשמע הדברים האלה הייתה שהקשר בין האב לבן הוא סימביוטי והגבולות בין הדורות לקויים ורועים. המוות הטראומטי של הסב בשואה וצורך ההצלה הועתקו כלפי הבן בתהליך השלכתי-העברתי תוך משפחתי ובין-דורי, שהתאפיין בחולשה מסוכנת בבוחן המציאות. האב ובנו המתגייס הפכו לדמויות ראי בין-דוריות מתחלפות של הסב, האב והבן בלויית צורך להגנה דו-כיוונית כול יכולה וחסרת גבולות: האב יקריב את עצמו ואבדנו יהיה הצלת הבן וכפרה על הקרבת אביו למענו.

נראה היה שהמציאות הממשית של גיוס הבן לצבא כמו החצינה את המציאות הפנימית. מלחמת לבנון נתפסה כשואה, וגיוס הבן נחוה כפרידה וכאפשרות מציאותית למוות, חוויה שליבתה את הבהלה ואת הייאוש. הטשטוש והמיזוג בין אירועי השואה ומלחמת לבנון ביטאו החלשה ממשית בתפיסת המציאות והגבירו את הסכנה האבדנית.

הופר (Hopper, 1996) מדבר על מזיגה וטשטוש כאלו בהתייחסו להשפעתן של נסיבות חברתיות שקרו "אז ושם" (there and then), ואשר חודרות לחוויותיו של היחיד דרך היחסים הקרובים במשפחה "כאן ועכשיו" (here and now). הופר מעיר עוד שפרשנויות בתוך ממדי ה"כאן ועכשיו", ללא התייחסות ל"אז ושם", הן חלקיות ובלתי שלמות.

ועם זאת, בנקודת הזמן המסוכנת הזו של האב והבן, הם הסכימו לתת סיכוי לעזרה באמצעות השיחות המשפחתיות והבטיחו לא לפגוע בעצמם.

הפגישה המשפחתית הבאה הפכה לפגישת ההצלה, ותחילתה לא לימדה על המשכה. הבן פתח ואמר ש"זה שהמצב רע סימן שמבינים מה קורה לו. כי אם היה טוב היה

ניתוק, השלכה או הזדהות השלכתית. בכך מתייגת החברה את הנפגעים, מנציחה את ניכורם והסתגרותם ומשמרת את ההזדהות שלהם עם הטראומה כבסיס זהות קשיח ומקובע. החוקרות אמנם לא מציעות דרכים לשיתוף קהילות חברתיות נוספות בטיפול, ואולם "כישלונה" היחסי של הקבוצה הקטנה הוא אולי "הצלחתה", כי כתוצאה ממנו, החוקרות קוראות לצירוף קהילות נוספות שלא נפגעו, לשם סיוע.

ייתכן שדגמים של קבוצות דיאלוג (חלבי, 2000; Cohen, 2002) המתמחות בשיח עם ה"אחר" והשונה, בהתמודדות עם סטראוטיפים ועם מצבי זרות, פיצול ותיוג, עשויים להיות ישימים כאן.<sup>3</sup>

## בין חודע ללא-חודע

"אמנם לא הכרתי את הסיפורים של הוריי, אך הרגשתי אותם תמיד בלי לדעת", אמר הבן לקראת סיום. אמירה זו חשפה התרחשות ייחודית נוספת שנכחה בטיפול והיא "הידוע שלא נחשב" (unthought known) (בולאס, 2000). תופעה זו מתייחסת לחוויות אשר ידועות באמצעות ההרגשה אך לא זכו לחשיבה, המללה והבנה. בולאס מבהיר התרחשות זו כאשר הוא מאפיין את התהליך והיחסים הנבנים במפגש הפסיכואנליטי כדרך שבאמצעותה נחשף המבנה הסמוי של הסובייקטיביות. לדעתו, המאפיינים הייחודיים של אישיותנו נקבעים באינטראקציה המוקדמת בחיננו, ואלה מכוננים את הביטוי האישי הייחודי (idiom) ואת הרשת (grid) האישית שדרכה נקלטת ומיוצרת כל חוויה בהמשך. לתפיסתו, התהליך הפסיכואנליטי בנוי באופן ייחודי, כך שהיסודות העמוקים ביותר והלא-מילוליים הללו בחוויה האישית, "הידוע שלא נחשב", יכולים להפוך למודעים, מוכרים, מעובדים ומפותחים ביתר מלאות (מיטשל, 2003). בולאס מתייחס אמנם לגילוי בתהליך הפסיכואנליטי האינדיווידואלי, אלא שאין, קרוב לוודאי, כל מניעה לחשיפת "הידוע שלא נחשב" גם בטיפול משפחתי או קבוצתי. פעמים יכול הדבר להתרחש כגילוי דרמטי כפי שאירע כאן, גילוי שלמעשה הציל את חיי האב ובנו.

ייתכן אף שבמקרים מסוימים של כשל בתהליכי האינדיווידואציה, כאשר החוויה האישית ספוגה וטעונה בחוויות של אחרים שהתפזרו בצורה השלכתית ונפיצה כל כך, דווקא הטיפול המשפחתי הוא המפגש המתאים לחשיפת "הידוע שלא נחשב", משום שכל אחד מבני המשפחה ממלא תפקיד חלקי ולא מצליח להתקיים בזכות עצמו ועצמיותו. ניתן לשער שהפגיעות להתרחשות כזו גבוהה במיוחד במצבי אבדן ומוות טראומטיים שאינם מוכלים ואינם מעובדים.

<sup>3</sup> מלחמת לבנון השנייה גרמה לרבינו נפגעי חרדה וטראומה בעורף בשל ירי הקטיושות. ייתכן שראוי בעיתוי הזה לנסות לממש את רעיון הדיאלוג, בין נפגעים ללא-נפגעים, כחלק מההתמודדות.

לכל אורך הדרך, דיווחה המשפחה על ירידה כללית בחרדה ובסימפטומים ועל תחושת שליטה ורגיעה מתחזקת והולכת. הבן המשיך לשרת בצבא, והוריו עיכלו את יציאתו מהבית וקיבלו את הצבא כרע הכרחי. במקביל הלכה והשתפרה יכולתם לשוחח ביניהם בפתיחות אף ללא נוכחותו.

לקראת סיום סיכום הבן ואמר: "זה היה כמו בסרט של היציקוק על טראומות בגיל צעיר שמשפיעות מאוחר יותר. אמנם לא הכרתי את הסיפורים של הוריי, אך הרגשתי אותם תמיד בלי לדעת".

## מסקנות והבנות

### מטיפול פרטני לטיפול משפחתי

בנקודה שבה נפסק הטיפול הגיעה המשפחה לרגיעה נפשית שלא הכירה מאז תחילת המשבר, ולחוויה מתפתחת של נפרדות, וראייה מציאותית של רצונות וצרכים. כישלון הטיפול האינדיווידואלי היה למעשה "הצלחתו" בהבאת המשפחה לטיפול. כישלון זה היה דיאגנוסטי והצביע על כך שהמשפחה תפקדה כגוף שאין הבחנה בין חלקיו (Bowen, 1978) ובו יחסי העברה והשלכה נרחבים. לא רק שלא היה אפשר להפריד ממנה חלקים ולטפל בהם באופן נפרד, אלא שבשל יחסי ההעברה הטיפוליים הטעונים כל כך בין האב לבניו, הדבר אף הגביר את החרדה ואת הסימפטומים.

ניתן לשער שמבחינה משפחתית נחוה הדבר כניסיון לבצע קטיעה מן הגוף מבלי לטפל בנכות שעלולה להיווצר בשל כך, ולהוות עקב כך חזרה טראומטית על קטיעה ופרידה לא מעובדות מן העבר. בנסיבות הללו, הטיפול האינדיווידואלי באב, שנראה כסובל יותר מכולם, היה חסר תועלת ואף עלול היה להסב נזק. המפגש המשפחתי גילה את הגשטלט השלם, הלא מובחן, מחד גיסא וחשף את הפוטנציאל להרגעת החרדות וליצירת המובחנות מאידך גיסא.

הטיפול המשפחתי אפשר מהילה ומינון סבירים של תהליכי ההעברה וההשלכה של בני המשפחה והעברת המסרים ליעדם הבין-אישי בתוכה. הדבר סייע להתמודד עם הפונקציות והמשמעות שלהן באותנטיות ובהקשר הנכון ואפשר את המובחנות של האיברים השונים עם טראומה חלשה ככל האפשר.

מחשבה דומה, בהקשר קבוצתי דווקא, העלו נוטמן-שוורץ, לאוור-קרניאל ואופיר (Nuttman-Shwartz, Lauer-Karniel & Offir, 2002), כאשר ניתחו את הסיבות להצלחה חלקית בלבד של טיפול קבוצתי שקיימו עם נפגעי טראומה. לטענת החוקרות, הקבוצה הטיפולית אינה מסוגלת לעבד את הטרומה כך שתוביל לצמיחה ולאנדיווידואציה מספקות של המשתתפים בה, בין היתר משום שהחברה כציבור פגוע טראומה מפיגועים ואבדנים, אינה שותפה לעיבוד הזה ומקמת מתוך התגוננות את השפעות הטרומה רק אצל הנפגעים שבתוכה, באמצעות פיצול,

להצלה ולכפרה, כפי שאמר, בהתייחסו לבנו: "יש לי חוב גדול לו – מעבר לכוחות שלי. אני צריך להציל אותו..."

נראה שאף הבן הכיר במודע או בלא-מודע את המחויבות המשפחתית להצלה. ואולם בתארו את מיקומו הלא מתאים ברצף הבין-דורי כ"איבר מושתל שאינו במקומו ובזמנו", הוא גם הראה שמחויבות זו להצלה הדדית באה לידי ביטוי באופן בלתי תקין ומעוות באמצעות דחפי התאבדות של אביו ושל, וכי יש לבטאה לצורך נתינת חיים ולא להפך. בחוויית ה"שתל" טמונה הייתה גם האפשרות האחרת – "שתילה" טבעית, ולא רק "השתלה" מלאכותית.

הבנת מורשת העזרה וההצלה במשפחה זו שימשה כמובן נדבך חשוב באבחנה שלה ובעיצוב דרך ההתערבות. הפנייה לטיפול כדרך של ריפוי, כמו גם הרחבת החסות ההורית לטיפול משפחתי, היו ביטויים מפורשים של הנאמנות, בדומה לסב שהלך לחפש תרופה עבור בנו בשואה. כל אלה היו לעזר רב, הן בעצם האפשרות להחליף שפה בשפה, קרי – הצלה ממשית בסיוע פסיכולוגי-ריפויי והן בעצם השמירה לאורך זמן של המוטיבציה לטיפול והנוכחות בו.

ניתן לשער שהאב והבן חוו אותי כ"אב טיפולי", שהתחייב לסייע להם ונאבק על חייהם יחד עמם, בדאגה ובנחישות. מחויבות זו, שהשתלבה באופן אמין ומוכר כל כך בשיח המשפחתי, שימשה כוח רב משמעות במניעת ההתאבדויות ובקידום הטיפול בכלל, וגם אני, בסופו של דבר, החזקתי מעמד כמטפל בעל יכולת להשפיע ולסייע, למרות המצוקה ומצבי חוסר האונים.

הנאמנות הבין-דורית נוגעת גם למסורת חברתית ותרבותית. המשכיותה של חברה נבנית על שורשיה, על ההיסטוריה המשותפת לה ועל ציוויים, מיתוסים וערכים המועברים מדור לדור. בתוך כך לאבדן ולטראומה יש איכות מעצבת מיוחדת.

חברה החשופה לאבדנים טראומטיים מצטברים ובלתי מוכלים ללא יכולת מספקת להגן על עצמה, להתאבל ולהיפרד, עלולה להעמיס על עצמה, מתוך נאמנות נראות ובלתי נראות, דמויות, השלכות, מיתוסים וציוויי הצלה בלתי אפשריים. עומס זה עלול לעשותה חייבת לבניה חוב שהוא מעבר לכוחותיה. נאמנות לטראומה בחייה של חברה היא ציווי לאומי חוצה דורות ומרכיב מהותי בזהותה ובתרבותה – "טראומה נבחרת", כהגדרתו של וולקן (Volkan, 1997), אך מחירה עלול להיות מעיק: היא עלולה לפגוע בתפיסת המציאות ואף בצמיחה לאומית טבעית.

האנתרופולוג הצרפתי קאס מנסח זאת באופן מבני ומעיר שתפקידה של תרבות הוא לתחזק ולשמר את הבסיס המאחד והלא ייחודי במבנה הפסיכי של הפרט אשר נחוץ לצורך שייכות חברתית, המשכיות ורציפות בין הדורות (Kaes, 1987; Weinberg, 2003). ניתן לשער שבחברה מוכת טראומה, עלול ההיבט המשיך והמשותף במבנה הפסיכי להתרחב על חשבון דרגות האוטונומיה של יחידים וקבוצות ולצמצמם, על מנת לשמר לכידות חברתית. באופן זה עלול שלא להיוותר

"הידוע שלא נחשב" עשוי אף להיות חלק מהלא-מודע החברתי (social unconscious), שעניינו השפעתן של נסיבות חברתיות ותרבותיות. מידת אי-מודעותן של נסיבות אלה מצויה על רצף – מהיעדר מודעות, דרך הכחשה, אי-תפיסה של המשמעות וחוסר ייחוס חשיבות לבעייתיות של הנסיבות ועד היעדר ראייה אובייקטיבית מספקת שלהם (Hopper, 1996).

במקרה שלנו, האב טען שמלחמת לבנון הזכירה לו את השואה. הוא טען ל"גטו נפשי" ו"גטו פוליטי" ויצר את הרושם שבתחושתו כמו נוצרו חפיפה וזהות בינו לבין המדינה: המדינה "מתאבדת" במעשיה כפי שהוא מבקש להתאבד.

האב לא אמר במפורש שהמציאות הפנימית והמשפחתית הוחצנה על ידי המציאות הלאומית, או להפך – שהמציאות הלאומית הוקרנה אל תוך המציאות הפרטית. לטעמו, שתי המציאויות נשזרו זו בזו ללא גבול מבחין: העולם האישי השפיע על הבנת האירוע החברתי, ובו-בזמן, האירוע הלאומי עיצב את האירוע האישי.

השואה מצויה בזיכרון הטראומטי הפרטי של רבים מאתנו, כמו גם במאגר המורשת הקולקטיבית שלנו כחברה וכעם, והיא משפיעה עמוקות באופן מודע ובאופן בלתי מודע. החיאתה, במקרה שלנו – באירוע של מלחמת לבנון, הפכה אותה להתרחשות דינמית אקטואלית. כך חברו הלא-מודע הטראומטי הפרטי של המשפחה והלא-מודע הטראומטי החברתי, הזינו והפעילו זה את זה. הדבר מהווה אישוש לתפיסתו של הופר (Hopper, 2002), המצביעה על השילוב בין הלא-מודע החברתי וההקשר החברתי לבין הלא-מודע האישי וההקשר הפרטי, המשפחתי או הקבוצתי.

הבן חווה את השפעת הלא-מודע הטראומטי הלאומי מ"אז ושם", אך ללא ידיעה והבנה, ולכן לא יכול היה להסביר ולפרש את תחושותיו; ואילו האב חווה את המזיגה בין עולמו הפרטי ללאומי מתוך ידיעה ומודעות, אך ללא ערנות לבעייתיות שבדבר, ללא שליטה בבעייתיות זו וללא ריחוק או אובייקטיביות מספיקים.

## נאמנות בין-דורית

האב התחייב כלפי חיי בנו כפי שאביו התחייב למענו. ביחסו זה תפעל באופן אקסיסטנציאלי את ערך הנאמנות המתקיים בין הדורות. על פי נאמנות זו, שהיא פעמים גלויה ופעמים סמויה (visible and invisible loyalty), לעתים מודעת ולעתים בלתי מודעת (Boszormeny-Nagy & Ulrich, 1981), מתופעלים במשפחה הנוכחית היחסים והקשרים שנחוו במשפחת המוצא. הציווי להיות נאמן להקשר משפחתי מקורי מבטא מסר של המשכיות, רציפות של זהות, מסורת של קשרים והדדיות של יחסים. בשימור הנאמנות, החובה והזכאות עבור הדורות הבאים קיים היבט של הגינות אתית כלפי הדורות הקודמים.

בהקשרים טראומטיים עלולה הנאמנות להיות רבת עצמה וסיכון במחויבותה. במקרה שלנו, האב היה מוכן לשלם בחייו כדי לשמר את נאמנותו להישרדות,

עצמה להנחיה בעיתוי מסוים, "קוראת" את התהליך הקבוצתי על הקשריו ורבידיו השונים ו"רואה" עצמה מסוגלת לאתגרו ולקדמו, כשהסכמת הקבוצה מהווה אישור לכך. נוסף על כך, ההנחיה היא מבחינתה גם קבלת רשות וסמכות לבטא אמירה, רצון או שאלה וכן גם להעלות מצוקה או קונפליקט שהיא שרויה בהם ולנסות להתמודד עמם. שני המפגשים שיתוארו להלן הונחו על ידי אותה משתתפת, שהייתה ערבייה.

בתחילת המפגש הראשון ביקשה המנחה מכל אחת מחברות הקבוצה לצייר ציור אישי המייחד ומבטא את עצמיותה ואישיותה. המשתתפות נהנו מן המטלה והשקיעו בביצועה דקות ארוכות. עם סיומה התבקשה כל משתתפת להעביר את ציורה לחברתה היושבת לידה, וזו התבקשה לקרוע את הדף. הקבוצה נדהמה מדרישת המנחה, ראתה בה פרובוקציה אלימה והרסנית והתנגדות לה. המנחה הופתעה מההתנגדות – "מה יש?", אמרה, "רק לקרוע, אחר כך ננסה לחבר ולבנות". הקבוצה סירבה והסבירה למנחה ש"אי-אפשר לקרוע משהו כל כך אישי". השיח הקבוצתי התנהל כולו סביב רצונה של המנחה וסירובה העיקש והעקיב של הקבוצה על כל משתתפותיה.

בעיבוד שלאחר ההנחיה אמרה המנחה ש"משהו רגשי הפריע להן", כאילו גילתה "להפתעתה" לראשונה שמאחורי ההתנהגות ישנם רגשות. הקבוצה מצדה חשה שהמנחה השתמשה בסמכותה באופן הרסני.

ניסיונות להבין את שהתרחש נעו בין המציאות הקבוצתית והחץ-קבוצתית:

1. האם המנחה הערבייה שיקפה "קריעה" בקבוצה או ניסתה ליצור בה "קריעה"?
2. האם מה שהתרחש בקבוצה הוא שיקוף של השבר וה"קריעה" שאירעו בעקבות מאורעות אוקטובר ב"קבוצה הישראלית הגדולה", בין החברה היהודית לחברה הערבית?
3. האם כערבייה יכלה המנחה לנהוג אחרת?
4. איך להתייחס ולהגיב לעצמתו, לפגיעותו ולאחריותו של מנחה או מנהיג?
5. מה המשמעות של התלכדות הקבוצה כנגד המנחה בקבוצה הקטנה? האם יש בזאת שיקוף אפשרי למתרחש בזו ה"גדולה"?

הדיון היה חשוף וגלוי, והאמירה הדומיננטית שחזרה ונשנתה הייתה, שהקבוצה הקטנה לא פעלה בנפרד מזו הגדולה, ושהאלימות הטראומטית וה"קריעה" שהתרחשו ב"קבוצה הגדולה", שוחזרו והשתקפו בזו הקטנה.

משתתפת אחת בלבד, יהודייה, גילתה לאחר ההלם הראשוני אמפתיה למנחה ופעלה ליצירת גשר בין רצון המנחה לקבוצה. היא ניסתה להתעלם מהשתקפותה של המציאות החוץ-קבוצתית בזו הקבוצתית, להפחית בערך המטפורי של הציור ולפרשו סביב חוויות אישיות ובין-אישיות ולא לאומיות וחברתיות, תוך הבלטת אפשרות הבנייה לאחר הקרע.

די מרחב חברתי משוחרר מטראומה לשם צמיחה, התמודדות והתפתחות, בדומה לאזורים אשר אינם משוחררים מקונפליקט, אצל הפרט או המשפחה מוכי הטרומה.

הופר (Hopper, 1997) מוסיף ומדגיש בהקשר זה, שהשפעתו של הלא-מודע החברתי ניכרת במיוחד בחברות ובתרבויות שנחשפו לטרומה. טראומה כה עצומה כמו השואה נטמנת בזיכרון לדורות. בניו של העם היהודי נחשפו לפוגרומים ופרעות במשך דורות, ועל כן אין לתמוה שישראל, מקום מושבו של העם, אשר היא עצמה נוסדה לאחר הרג המיליונים בשואה, רגישה מאוד לאיומים על ביטחונה וחווה אותם לעתים כאיומי הכחדה.<sup>4</sup>

הדגש זה מביאנו למקרה השני המועלה במאמר, המתאר אף הוא את נוכחותה של טראומת השואה בשיח קבוצתי יהודי-ערבי.

## "קריעה" וה"קריאה"

האירועים שיסופרו כאן התרחשו במהלך שני מפגשים של קבוצת נשים יהודית-ערבית שפעלה לצורך למידה והתנסות בהנחיית קבוצות (המנחם, 2003). הקבוצה, שהחלה את למידתה לאחר מאורעות אוקטובר 2000, הרג 13 ערבים תושבי ישראל ופריצת אינתיפאדת אל-אקצא, הפכה בכורח הנסיבות לקבוצת דיאלוג בין הלאומים.

ההליך הלימודי התרחש כך: בחלקו הראשון של כל שיעור פעלו המשתתפות כקבוצה דינמית-דידקטית אשר הונחתה על ידן כתרגול של הנחיה (הנחיית עמיתים). כל משתתפת או זוג משתתפות הנחו כשעה במשך שתי פגישות. בתום כל פגישה נוהל על ידי דיון לשם הבנה ועיבוד.

סדר המנחים נקבע על ידי הקבוצה, על מנת לאפשר ל"נדנדה" הספונטנית המודעת והבלתי מודעת שבין הנחיה והשתתפות בקבוצה, לבטא את עצמה ללא התערבות מנהלית שלי כמורה. הנחת העבודה בנוהל למידה זה הייתה שכל משתתפת המציעה

<sup>4</sup> מלחמת לבנון השנייה נתפסה כאיום קיומי ממשי בהקשר של המעורבות האיראנית הקוראת להשמדת ישראל. אולם ההתנהלות המדינית והצבאית הושפעה לדעת פרשנים שונים לפחות בשני מובנים גם מ"טראומת לבנון הראשונה": ראשית, הטרומה אולי תרמה להכחשה, להפחתה ולהתעלמות מן האיומים שבהתעצמות החיזבאללה לפני המלחמה; שנית, היא אולי אף השפיעה על ניהול המלחמה עצמה בשל הפחד לשקוע שוב "בבוץ הלבנוני".

מובן שאין דברים אלה מתיימרים להקיף את מכלול ההיבטים הנוגעים לתוצאת המלחמה. הם מבקשים רק להדגיש את ההשפעה האפשרית של טראומה חברתית כך שעלול להיווצר מצב שבו לא ייוותר מרחב חברתי משוחרר מטראומה המספיק לצורך התמודדות המותאמת לאיומי מציאות, בדומה למצבים שבהם הפרט או המשפחה מוכי הטרומה אינם משוחררים מקונפליקט והוא משפיע על הוויתם ומעשיהם.

**משתתפת יהודייה:** יש לי הרבה מה להגיב, גם פוליטית, אבל זה לא העניין. יש לי בן חייל והוא משרת בשטחים. בחופשה הוא הלך עם החברים שלו למסעדה ערבית ולא פחד בכלל. אני פוחדת. הוא דיבר עם בעלי המסעדה על המצב. אני לא יודעת מה יהיה, מבולבלת. זה עניין של המנהיגות. יש לי דעה על זה.

**משתתפת יהודייה** (בוכה לכל אורך השיחה): שיחליפו את הנושא, לא מסוגלת לדבר על זה.

**משתתפת ערבייה:** מרגיז אותי שאת בוכה בגלל הנושא, לא בטוחה שזה בגלל זה.

**משתתפת יהודייה:** אני מורה להיסטוריה, ואנחנו חיים פה חמישים שנה וכל הזמן, אמנם בגלים, יש מלחמות. פעם יותר שקט ופעם פחות, וכל הזמן מתים חיילים. זהו איום קיומי. אנחנו לבד, מוקפים ערבים שלא מקבלים אותנו ואנחנו שנואים.

**משתתפת ערבייה:** גם אני יודעת היסטוריה ועל השואה, ואני יכולה להבין אתכם לגבי איום קיומי. זה מה שאני מרגישה, אותו דבר בדיוק. אני מפחדת כמוכם, ממש איום.

**משתתפת ערבייה:** אני עסוקה עם שנת 48. חשבתי שהיו חומות פיזיות בין יהודים וערבים במלחמה.

**משתתפת יהודייה** (מתפרצת): חומות פסיכולוגיות.

**משתתפת ערבייה:** אבל לא חומות. בדקתי בקרקעות וראיתי שיש לנו ארבעים דונם בכמה מקומות, וזה יכול להיות שלנו.

**משתתפת יהודייה** (מתפרצת שוב): נכון שגם היו אדמות של משפחות שלכם, אבל גם אנחנו גרנו בארצות אחרות והיינו צריכים לעזוב. לכם יש לאן ללכת ולנו אין, יש לנו רק את הארץ הזאת. קרובי משפחה שלי נסעו לרומניה, והיה להם שם רכוש. והגיעו למקום שבו גרו. גרה שם מישהי עכשיו, והם דפקו בדלת וביקשו לראות, והאישה גרשה אותם. ראו שם את הארון שלהם. רצו רק לראות, והיא גרשה אותם (בכעס).

**משתתפת יהודייה:** משפחתי מתימן. לסבא שלי היה שם רכוש. אנחנו מדברים וחולמים מה היה אם היה לנו הרכוש הזה. אם אתם (פונה למשתתפות הערביות) הייתם רוצים, כבר ב-48 הייתה לכם מדינה. אתם ויתרתם עליה. אנחנו רק חולמים, רק לחלום (בכעס), זה לא דבר ממשי. למה אנחנו יכולים רק לחלום, ואצלכם זה ממשי כל כך?

**משתתפת יהודייה:** צריך ללכת לעתיד, לא לעבר, אי-אפשר לעבר.

שתיקה ושקט, המפגש הקבוצתי מסתיים.



חברות הקבוצה אמרו שהמנחה פעלה באופן דואלי, הן כעמיתה ומשתתפת המבטאת סכנת קרע והן כמובילה ומנהיגה של ההתרחשות. תחושת הסכנה ללכידות הקבוצה נחוותה כאנלוגיה כואבת ומאיימת לסכנת הלכידות של ה"קבוצה הגדולה". ההתנגדות הבליטה את עצמתה של הקבוצה והמחישה את כוחה כמגנה בתוקף על לכידותה, על חיוניותה ועל הישרדותה, למול הנחיה או מנהיגות אלימים והרסניים.

השיחה הייתה טובה ומועילה. החרדה בקבוצה נחלשה, והרעילות של התהליך האלים התמתנה. המרחב הרפלקטיבי לחשיבה ולרגש הועצם, כמעין מסר סוגסטיבי לפגישה שהתרחשה לאחר מכן. השיחה והעיבוד הצטיירו כחלופה לאלימות וכדגם אפשרי של שיקום וחיסון. השפעת הדיון על המנחה הייתה ניכרת – היא הפכה רגועה ושבעת רצון על כך ש"לא הצליחה במשימתה".

בפגישה הבאה הביאה המנחה קטעי שירים והדהימה את הקבוצה פעם נוספת: הקטעים היו משיריו של יהודה עמיחי. הבקיאות של המנחה הערבייה בשיריו של משורר יהודי מרכזי ובעל מסר לזהות היהודית-ישראלית ואהדתה להם הפתיעו ויצרו רגיעה שזורה בדריכות, אשר לוותה בסיפוק מכך שהמילים מחליפות את המעשים. המשתתפות בחרו את קטעי השירים והתייחסו אליהם, והתפתח שיח קבוצתי גלוי לב, אותנטי ונוקב בין תתי-הקבוצות היהודית והערבית:

**משתתפת יהודייה:** אני מאוד פוחדת להיכנס לכפר ערבי, מסוכן לנסוע בכבישים בארץ.

**משתתפת ערבייה:** בשכם יש ממש מלחמה (כועסת). בשטחים נהרגו מאתיים ושישים אנשים וילדים וזה נורא. גם אין לאנשים מה לאכול והם לא עובדים, לא כאן ולא שם. אנחנו אוספים כסף ושולחים להם שיהיה מה לאכול. הסבתא והדודות שלי בשכם. אבי לקח את אמי לאישה ובא ליפו ב-48, אבל המשפחה שלי שם. אני מאוד פוחדת ממלחמה גדולה. בינינו [היהודים והערבים בארץ] הדברים יסתדרו עם הזמן. זה לא נגד היהודים מה שקרה כאן, זה נגד הקיפוח, ההזנחה. הרסו ביפו את הדואר, הבנק והחנויות ואני כועסת על זה כי זה שלי, השירותים שאני משתמשת בהם. אבל אני גם מבינה. יש לנו בעיה של זהות. למה אחי שקוראים לו "חאמד" צריך להיקרא בעבודה שלו "אלי"? זה מכעיס אותי.

**משתתפת יהודייה:** אבי ניצול שואה, אנחנו מרגישים איום קיומי. אני אומרת שצריך לתת את הכול ושיהיה שלום. אבא שלי לא מוכן.

**משתתפת יהודייה** (עולה ותיקה מחבר העמים): אני יודעת מה זה מיעוט. אני נמצאת בארץ שבע שנים. עליתי בגלל שלא רציתי שיצביעו עלי כיהודייה. שם פחדתי שיכו אותי. אני בלונדית ומשפחתי כולה שחורת שער. זיהו אותי לפי האף. כשדיברנו לפני כמה זמן על הפיגוע בחדרה [שבו נפגעה תינוקת ערבייה] ראיתי שגם אתן (למשתתפות הערביות) מפחדות. סיפרתי לבת שלי על זה (בהקלה והשתתפות), לא רק אנחנו מפחדים.

על תפקודו ושיפוטו של המנהיג, ובמצב זה נבחנת מסוגלותן של קבוצה וחברה לשמר את מרקם חייהן ולכידותן (group matrix), ולהפגין את יכולתן להכיל מצבי הרס אנטי קבוצתיים. (Nitsun, 1996).

מספר גורמים ותנאים עשויים לתרום ולשפר את יכולתן של קבוצה וחברה לעשות זאת:

1. הכרה של המשתתפים בחשיבות **היחסים והקשר** ביניהם,<sup>5</sup> עם רצון וסבלנות להשקיע בהם ולטפחם ותוך דחיית החלופות: קרע, קנאה, לוחמנות, סבל, ניכור, ביזוי ופגיעה הדדיים (אוסטרוף, 2000א; חלבי, 2000).

2. הבנת **הדמיון** בין הצרכים והמניעים של בני אדם (כמו קבלה, כבוד, זהות, הכרה, שייכות ומשמעות) ומודעות **לאוניברסליות** שלהם (שפירא, 2000).

3. קבלת עובדת **ריבויים** של השקפות עולם ושל קבוצות ונרטיבים המתקיימים בשיח תוך הכרה באי-ההסכמה והשוני ביניהם, בהיותם נשענים על תבניות חיים, טראומה והיסטוריה שונות. דחיית אחידות, דמיון או כפייה כאפשרויות עדיפות (הרמתי ושפירא, 2001; Cohen, Ettin & Fidler, 2002).

4. היכולת האנושית הטבעית **להיפתחות** לאחר (בובר, 1980) ולעצמנו ולקיום "הלך נפש דיאלוגי" (Bohm, 1990), המאפשרים הדהוד של עמדות שונות בתוכנו ומחוצה לנו (ארליך, 2001). זאת מתוך עמדה סקרנית, אמפתית, מתבוננת, גמישה ומגשרת (דה-סביליה, 1998; קסן, 2002), ולא רק ביקורתית ושיפוטית.

הדבר עשוי לאפשר למידה משותפת והעשרה הדדית ולשחרר כוחות יצירתיים לטובת כולם (שניר-אגמון, אנגל, ושבאר, 2004). זוהי תפיסת עולם המדגישה ששיתוף וחיבור עשויים להיות חוויות מחזקות, מעשירות ומעצימות.

5. **התהליכיות של דיאלוג** שעשויה לזמן בהתרחשותה ובמהותה הדינמיים מכוונות של שינוי, צמיחה והמשכיות (אגמון, שגיא, ושניידר, 2005א, ב; כץ וכהנוב, 1990; פלח-גליל, קאושינסקי וברגל, 2002). השיח הדיאלוגי ניתן ללמידה (שטיינברג, 2002; שגיא, שטיינברג ופחיראלדין, 2002), תרגול מיומנויות ואימון.

<sup>5</sup> הדיאלוג נתפס בהקשר זה כמרכיב של החוסן הלאומי העשוי למתן השפעות טראומטיות ולסייע בהכלתן. חברה שקיים בה דיאלוג משמרת את הלכידות בתוכה, ומטפחת את הדאגה, הפתיחות, הקשר בין מרכיבי ה"שלם" החברתי והערבות ההדדית. מלחמת לבנון השנייה חשפה פערים וליקויים בדיאלוג החברתי, הן בעורף – בין חזקים וחלשים, נפגעים ולא-נפגעים, צפון ומרכז והן בחזית – בין דרגי פיקוד ולחימה בשטח לבין הדרג הבכיר ובין דרג מדיני ודרג צבאי. חיזוק החוסן הלאומי, במיוחד בתקופה הנוכחית, ראוי שיהיה יעד אסטרטגי שיצריך השקעה נרחבת בדיאלוג.

## תהליך קבוצתי, טראומה ודיאלוג בספגש הגבולות

מטרתה הראשונית של קבוצת הלמידה הייתה הכשרה שגרתית ומקובלת בהנחיית קבוצות, אולם הנסיבות החוץ-קבוצתיות הקשות והטעונות השתקפו והדהדו במרקם החיים הפנימי של קבוצת המפגש כעדות נוספת לכך שהקבוצה הקטנה אינה מתקיימת בתוך גבולותיה שלה, מופרדת ומנותקת מזו ה"גדולה".

הלמידה, שבנסיבות שונות הייתה מתנהלת אחרת, הוצפה בזיכרונות טראומטיים ובנרטיבים לאומיים, והשוואה כטראומה מעצבת נכחה במלוא כובדה בתוך השיח, מסביבו ובמפגש הגבול שבין הפרטי והחברתי.

בעיבוד שלאחר המפגש ביטאו המשתתפות את תחושותיהם לגבי היותה של השיחה טעונה, מבלי להתייחס ישירות לתכניה, אלא בעיקר לדיאלוג. התחושה הייתה שהתהליך הדיאלוגי הצביע על חוזקה ועמידותה של הקבוצה, בעוד התכנים איימו על קיומה. הפתיחות, הכנות וההקשבה אפשרו לכל קבוצה ללמוד באופן ראשוני ובלתי אמצעי על פחדיה ועל מאווייה של האחרת. ה"זכות לשוב", העקירה, החלום והזיכרון נחו כמוטיבים היסטוריים וטראומטיים וכמרכיבים מהותיים של זהות ושל איום הדדי, בעוד המשאלות וגבולות מימושן לימדו על המורכבות של הקיום המשותף.

המנחה קיבלה שבחים על בחירתה המפתיעה והאמפתית בשיריו של יהודה עמיחי. בתגובה אמרה שהיא השתנתה לאחר המפגש הקודם ויכולתה לבחור בשירים צמחה, אולי מבלי דעת, מהתנגדותה של הקבוצה לאלומות שבקריעת הציור ומאי-נכונותה לבחור בשבר.

בנקודה זו הערתי שכאשר המוזות מדברות התותחים עשויים לשתוק; המילים החליפו את ההתנהגות ואת ההחצנה באמצעות פעילות כשם שתהליכים משניים כהבנה ומודעות מחליפים בהבשלה התפתחותית טבעית ובתהליכי שינוי וטיפול את התהליכים הראשוניים התחושתיים, ההתנהגותיים והגופניים.

תהליכים אלה, שמייצגים מהויות חווייתיות בלתי מעוכלות ונטולות מילים, קרויים בשיח הפסיכואנליטי "רכיבים מסוג ביתא" (בירן, 1997; Bion, 1967). הם נתפסים בראשוניותם כבלתי ניתנים להמשגה, ועל מנת שניתן יהיה להבינם, עליהם לשנות את צורתם ולהיהפך למהויות שיש בהן הבנה, תקשורת סמלית ומשמעות. אלו קרויות "רכיבים מסוג אלפא".

בקבוצה שלנו נראה שהתרחש שינוי צורה כזה, ומילות השיר – "הקריאה" – נבעו בספונטניות, לאחר שנבלמה "הקריעה" והושם לה הגבול.

במצבי אלימות, טראומה ומשבר עלולות להתרחש נסיגה ועלייה בנוכחות ובשימוש במהויות הגולמיות הבלתי מעובדות (בירן, 2002; טריאסט, 1997). אז גובר מאוד הצורך במנהיגות בעלת שיקול דעת. אולם המשבר והלחץ עלולים להשפיע לשלילה

בנאומו בכנס הרצליה (16.12.03), התייחס ראש השב"כ למחיר הטראומטי של גבול פיזי פרוץ,<sup>6</sup> בדברו על פיגועי ההתאבדות: "אפשר לומר ביושר שמערכת הביטחון לא סיפקה לעם ישראל את חליפת המגן הראויה לו".

המונח "חליפת מגן" הוא ביטוי חסכני, בבחינת מעט המחזיק את המרובה. מצד אחד, הוא מכוון באורח מוחשי ואישי כל כך לחליפת המיגון הפרטית שהגוף הפיזי נזקק לה כמעטה הגנה בעתות סכנה. אך בהיותה תפורה לכל אדם על פי מידתו, הרי היא קושרת בין שמירת הגוף לבין גבולות הגוף, תוחמת, מכילה ומארגנת. בזאת היא מהווה מעין עיבוי נוסף ל"אני-עור" (skin-ego) (דידיה, 2004), המלמד על ההקבלה בין העור כמעטפת הגוף לבין ה"אני" העוטף את מנגנון הנפש.

ואולם ראש השב"כ המדבר על חליפת המיגון של עם ישראל קושר כך גם בין הפרטי ללאומי ומציע בהמשך דבריו להקים בינינו לבין הפלשתינאים גבול פיזי באמצעות גדר הפרדה. הוא קורא לה "גדר קיימת לישראל", מתוך אסוציאציה למבצע הלאומי של "הקרן הקיימת לישראל" לרכישת קרקעות ליישוב הארץ. לתפיסתו, הגדר והגבול חשובים לשמירת הקיים והקיום כמו הקרן שהשקיעה ביצירת הקיים והקיום. פנים היצירה וגבולותיה תלויים זה בזה, שומרים זה על זה ומשלימים זה את זה.

לצד איש הביטחון עומד המטפל, המתמודד עם קרעיו של הגבול הנפשי בעקבות הטראומה. יובל טוען שתפקיד המטפל כמושא העברה הוא להיות אותה דמות הורית חסרה שתגונן ותציל. אך, אומר יובל בפיכחון, במציאות נועדת משימה זו מראש לכישלון, משתי סיבות: ראשית, האירועים שמהם אמור המטפל להציל את המטופל כבר קרו, ואין מהם ומזכרם דרך חזרה. שנית, כוחו האמתי של המטפל מוגבל לשעה הטיפולית ולחדר שבו נערכת הפגישה. אין לו יכולת להגן על המטופל בצאתו אל מלחמות חיי. מה הוא אם כן, שואל יובל, מקור תחושת הביטחון שמקנה המטפל למטופל הפוסט-טראומטי? דומה שזוהי התחושה שהוא אינו לבד בסבלו, שיש מי שרואה אותו, שיש מי שנמצא אתו. להיות נראה, להיות מובן, להיות עם אדם אהוב באותם רגעים נוראיים החוזרים שוב ושוב – אלה, ולא שלילת הרע או מחיקתו, הם הנחוצים לפגוע הטראומה כדי להתגבר על האימה שבתוכו. לכן "גם כי אלך בגיא צלמוות לא אירא רע כי אתה עמדי", מסיים יובל (יובל, 2003).

מתוך ההקשבה, הנוכחות, ההשתתפות והשותפות צומחת העזרה, ובטיפול שתיארנו במאמר זה צלחה פעולת ההצלה בדרמה הבין-דורית. אך כפי שמציין יובל, יש להכיר במוגבלותה הקיומית של העזרה ובאי-יכולתה להשיב את המציאות לאחור לפני התרחשות הטראומה והשפעותיה מרחיקות הלכת.

<sup>6</sup> מלחמת לבנון השנייה חשפה את העורף הצפוני. אוכלוסייה רחבה הרגישה בלתי מוגנת דייה מירי הקטיושות. הגבול הפיזי היה פרוץ מן האוויר. ניתן לשער שלעובדה זו יש מחיר טראומטי מבחינת "חליפת המגן" הפרטית ו"חליפת המגן" הלאומית-טריטוריאליית גם יחד.

ניתן לומר כאמירה מסכמת, שהדיאלוג בהיבטו כ"מפגש גבולות" פועל כאזור של שיח בין זהויות, על הכאב והתקווה הכרוכים בזאת.

כך כתבה בהקשר זה אחת המשתתפות הערביות בעבודת הסיכום האישי של הלמידה: "הייתה תקופה של פיגועים והיה לי מאוד קשה. מצד אחד, התעצבנתי וכעסתי על כל היהודים, ומצד אחר, כשנפגשתי עם הקבוצה שמעתי את הכאב שבצד השני. לכן הרגשתי תקופה ארוכה של כאב וצורך בבכי. הצורך היה חזק בתוכי, ורציתי לבכות במרירות על מה שקורה, עד שהוצאתי את זה ויכולתי קצת לנוח....".

ומשתתפת נוספת כתבה:

מה שאפיין קבוצה זו הייתה השונות שבין חבריה. השונות זו עוררה זהירות רבה במשך כל התהליך. עלו הרבה דברים חזקים, נאמרו דברים פוליטיים, דברים הנוגעים לזהויות השונות, אך הכול נאמר תוך הבנה מוחלטת של כל הצדדים. היו שתיקות, היו דמעות, היה בכי, אך לא הרגשתי שהיה מישהו שהעליב מישהו אחר או זלזל ברגשותיו. היו חילוקי דעות. כל צד ניסה להצדיק את עצמו, את עצם שונותו, את עצם זהותו. לא חששתי לדבר ואפילו להזכיר דברים קשים, כי בכל זאת אני פה, קיימת, נושמת ואכפת לי! לעתים הייתה מבוכה, אך תמיד הרגשתי שיש רגישות בין חברי הקבוצה. הרגשנו אחד את השני, השוני לא הוליד אי-התחשבות או זלזול. אין ספק שהמשימה שעברנו הייתה לא קלה. הצלחנו לשמור על ידידות וכבוד. הפרידה והסוף היו קשים. הרגשתי עצב בתוך הקבוצה ואהדה לתהליך שעברנו ולתפקיד המנחה.

## סיכום

מאמר זה דן בטרואומה וגבול. ראינו כיצד הטרואומה מתפזרת ונוכחת בחיי הפרט, המשפחה והחברה וכיצד מתקיימים תהליכי זיקה והקרנה מודעים ובלתי מודעים בין מעגלי חיים אלה.

נחשפנו לעצמת השפעתה של הטרואומה על הגבול בהיבטיו השונים:

1. היא משבשת את תהליכי הזרימה של ייחוסים וחויות רגשיות ובין-אישיות באזור הגבול, מערערת את הוויסות התקין והמציאותי בין פנים וחוץ ופוגעת בתחושות נפרדות ואוטונומיה.
2. היא יוצרת סדקים ושברים ביכולות הסמכות, ההכלה והשמירה ומצמצמת את החופש להתפתחות וצמיחה טבעיים ומציאותיים של יחידים, משפחות וחברה.
3. הטרואומה מעצבת תפיסות ונרטיבים, משמרת נאמנות להם ופועלת באופן נפיץ במפגשי הגבול, הזהות והשיח שבין קבוצות ועמים.

- דידיה, א' (2004). **"אני-עור"**. תל אביב: תולעת ספרים.
- דיכטר, א' (2003). **הרצאה בכנס הרצליה**, המרכז הבינתחומי.
- המנחם, א' והלוי-בר, ג' (2002). הרסנות בקבוצות: היבטים תיאורטיים והתמודדות. בתוך ל' קסן ור' לב ויזל (עורכות), **עבודה קבוצתית בחברה רב-תרבותית** (עמ' 199–223), תל אביב: ציריקובר.
- המנחם, א' (2003). "הקריעה והקריאה" – התמודדות במצבי לחץ ואי ודאות בהדרכה קבוצתית – היבטים פוסט מודרניים. בתוך ר' לזובסקי וצ' בר-אל (עורכות), **מסע של תקווה: יעוץ וחינוך בעידן של אי ודאות** (עמ' 297–319). אבן יהודה: רכס ומכללת בית ברל.
- המנחם, א' (2004). זיכרונות ילדות מוקדמים – נרטיב סובייקטיבי בתהליך קבוצתי. **שיחות, יח(2)**, 174–182.
- הרמן, ל' ג' (2000). **טראומה ואחלמה**. תל אביב: עם עובד ואופקים.
- הרמתי, א' ושפירא, מ' (2001). ניהול דיאלוגים בין מנהיגויות של זרמים בחברה הישראלית. בתוך ח' דויטש ומ' בן ששון (עורכים). **האחר – בין אדם לעצמו ולזולתו** (עמ' 260–290). תל אביב: ידיעות אחרונות.
- חלבי, ר' (2000). (עורך). **דיאלוג בין זהויות: מפגשי ערבים ויהודים בנווה שלום**, תל אביב: אדום.
- טריאסט, י' (1997). "לנתוש ולנתוץ ולהאביד ולהרוס לבנות ולנטוע" (ירמיהו א 10): על תהליכי הרס ובנייה בקבוצות. **מקבץ, כתב עת לטיפול קבוצתי, 3(2)**, 55–78.
- יובל, י' (2003). **על טראומה נפשית וקשר טיפולי**. הרצאה (במסגרת יום עיון לזכרו של פרופ' ויקטור פלוריאן, במלאת שנה לפטירתו): מטראומה לצמיחה: נקודות השקה בין תיאוריית ההתקשרות, פסיכואנליזה ופסיכולוגיה הומניסטית. אוניברסיטת בר אילן
- כץ, י' וכהנוב, מ' (1990). סקירת דילמות בהנחיה של קבוצות מפגש בין יהודים לערבים. **מגמות, ל"ג(1)**, 29–47.
- מיטשל, א' ס' (2003). **תקווה ופחד בפסיכואנליזה**. תל אביב: תולעת ספרים.
- מיכאלסון, ת' (2002). היבטים חברתיים ופסיכולוגיים בתהליך סגירה של פנימייה. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 16**, 63–97.
- נט"ל (2004). **המרכז לסיוע נפשי במצבי לחץ וטראומה על רקע לאומי**. יום עיון.
- סקינר, ו' ס' (1983). **תראפיה משפחתית**. תל אביב: רשפים, בית דביר.
- עומר ח' (2000). **שיקום הסמכות ההורית**. תל אביב: מודן.
- פלח-גליל, ר', קאושינסקי, פ' וברגל, ד' (2002). אנחנו והם – לפני שכולנו ביחד: חשיבות התהליך בקבוצות נפרדות לפני מפגש בין קבוצתי. בתוך ל' קסן ור' לב ויזל (עורכות), **עבודה קבוצתית בחברה רב-תרבותית** (עמ' 23–41). תל אביב: ציריקובר.
- קסן, ל' (2002). גישור בין-קבוצתי באמצעות סימולציות המעגלים הדינמיים. בתוך ל' קסן ור' לב ויזל (עורכות), **עבודה קבוצתית בחברה רב-תרבותית** (עמ' 75–83). תל אביב: ציריקובר.

## חקורות

- אברהם, ע' (1988). אפיונים ותמורות בישות הקבוצה הטיפולית כחלק מהקבוצה הגדולה הישראלית. **שיחות**, 2(3), 173–181.
- אגמון, ש', שגיא, ש' ושניידר, ס' (2005א). ההתפתחות של מנגנוני הגנה ושינויי זהות קבוצתיים בקבוצת מפגש של סטודנטים יהודים וערבים ישראלים. חלק א: השלבים המוקדמים. **מקבץ, כתב העת הישראלי לטיפול קבוצתי**, 10(1), 54–75.
- אגמון, ש', שגיא, ש' ושניידר, ס' (2005ב). התפתחות מנגנוני הגנה ושינויי זהות קבוצתיים בקבוצת מפגש של סטודנטים יהודים וערבים ישראלים. חלק ב: השלבים המתקדמים. **מקבץ, כתב העת הישראלי לטיפול קבוצתי**, 10(2), 57–83.
- אופנהיימר, ד' ובנימיני, ד' (2001). על מושג הגבול. **אנליזה ארגונית: כתב עת ליעוץ ארגוני**, 4, 39–45.
- אוסטרופ, ש' (2000). **דיאלוג ומנהיגות על קווי השבר בחברה הישראלית: תיאוריה ופרקטיקה בהתהוות**. ירושלים: קרן ריץ' לחינוך, תרבות ורווחה, בסוד שיח – עמותה ישראלית לקידום דיאלוג בין קבוצות קונפליקט וגוינט אלכ"א: האגודה לפיתוח ולקידום כוח אדם.
- אוסטרופ, ש' (2000). "להיות שונה": תפקידו הפסיכולוגי של הזר. בתוך ש' אוסטרופ (עורכת), **דיאלוג ומנהיגות על קווי השבר בחברה הישראלית: תיאוריה ופרקטיקה בהתהוות** (עמ' 261–283). ירושלים: קרן ריץ' לחינוך, תרבות ורווחה, בסוד שיח – עמותה ישראלית לקידום דיאלוג בין קבוצות קונפליקט וגוינט אלכ"א: האגודה לפיתוח ולקידום כוח אדם.
- ארליך, ש' (2001). אחרות, גבולות ודיאלוג – הרהורים. בתוך ח' דויטש ומ' בן ששון (עורכים). **האחר – בין אדם לעצמו ולזולתו** (עמ' 19–36). תל אביב: ידיעות אחרונות.
- בובר, מ' (1980). **בסוד-שיח**. תל אביב: ביאליק.
- בולאס, כ' (2000). **צלו של אובייקט: פסיכואנליזה של הידוע שלא נחשב**. תל אביב: דביר
- בירן, ח' (1997). אלימות, טלטלות וסערות בחברה הרחבה והשתקפותם בקבוצה הטיפולית. **מקבץ, כתב העת הישראלי לטיפול קבוצתי**, 3(2), 39–54.
- בירן, ח' (2002). הקושי לתעל את הזעם לדיאלוג. **מקבץ, כתב העת הישראלי לטיפול קבוצתי**, 7(1), 25–37.
- בן אשר ס' וגורן, נ' (2004). הזדהות השלכתית כמנגנון הגנה חברתי. **מקבץ, כתב העת הישראלי לטיפול קבוצתי**, 9(2), 7–24.
- בן פורת, י' (1998). הזדהות השלכתית: מהיבט תוך אישי לאתגר אינטר-סובייקטיבי מערכת. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 10–11, 134–150.
- דה-סביליה, ה' (1998). דרכים חלופיות ליישוב קונפליקטים כאמצעי למיתון האלימות במערכת החינוך. **הייעוץ החינוכי**, ז', 211–228.

- Catherall, O. R. (1992). Working with projective identification in couples. *Family Process, 31*, 355–367.
- Cohen, D. B. (2002). Groups to resolve conflicts between groups: Diplomacy with a therapeutic dimension. *Group, 26*(3), 189–203.
- Cohen, D. B., Ettin, M. F., & Fidler, J. W. (2002). *Group psychotherapy and political reality: A two-way mirror*. Madison: International Universities Press.
- Gabriel, Y. (1999). *Organizations in depth*. London, Sage.
- Grinberg, L., Gear, M. C., & Liendo, E. C. (1976). Group dynamics according to a semiotic model based on projective identification and counteridentification. In L. R. Wolberg (Ed.), *Group therapy* (pp. 167–179). New-York: Aronson.
- Grotstein, J. S. (1981). *Splitting and projective identification*. New-York: Aronson.
- Harris H. A. (1996). False memory syndrome? The so-called false memory syndrome? *Psychoanalytic Dialogues: A journal of relational perspectives, 6*(2), 155-189.
- Hopper, E. (1996). The social unconscious in clinical work. **מקבץ, כתב העת הישראלי לטיפול קבוצתי, 2**(2), 57-7.
- Hopper, E. (1997). Traumatic experience in the unconscious life in groups: A fourth basic assumption. *Group Analysis, 30*, 439–470.
- Hopper, E. (2002). *The social unconscious: Selected papers*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kaes, R. (1987). La troisieme difference. *Revue de Psychotherapie Psychoanalytique de Groupe, 9–10*, 93–104.
- Kernberg, O. (1975). Leadership and organizational functioning: Organizational regression. *International Journal of Group Psychotherapy, 28*, 3–25.
- Kernberg, O. (May 27–29, 1984). *The influence of projective identification on counter-transference*. Presentation at the First Conference of the Sigmund Freud Center of the Hebrew University of Jerusalem on Projection, identification and projective identification, Jerusalem.
- Kissen, M. (1986). *Assessing object-relations phenomena*. Madison, Connecticut: International Universities Press
- Klein, M. (1952). Notes on some schizoid mechanisms. In J. Riviere (Ed.), *Developments in psycho-analysis*. London: Hogarth Press.
- Klein, M. (1959). Our adult world and its roots in infancy. *Human Relations, 12*, 291–303.
- Le Roy, J. (1994). Group analysis and culture. In D. Brown & L. Zinkin (Eds.), *The psyche and social world* (pp. 180–201). London: Routledge.
- Lindsey D. S., & Briere, J. (1997). The controversy regarding recovered memories of childhood sexual abuse: Pitfalls, bridges, and future directions. *Journal of Interpersonal Violence, 12*(5), 631–648,



רויטמן, מ' (1989). הזדהות השלכתית – מפתח להבנת תהליכים בין-אישיים וקבוצתיים. **שיחות**, ג(2), 124–129.

שגיא, ש', שטיינברג, ש' ופחיראלדין, מ' (2002). האני האישי והאני הקולקטיבי במפגש בין קבוצתי: סדנאות מפגש של סטודנטים יהודים וערבים בישראל. בתוך ל' קסן ור' לב ויזל (עורכות), **עבודה קבוצתית בחברה רב-תרבותית** (עמ' 41–59). תל אביב: ציריקובר.

שטיינברג, ש' (2002). טיפולוגיה לסיווג השיח במפגשים בין קבוצות בקונפליקט. בתוך ל' קסן ור' לב ויזל (עורכות), **עבודה קבוצתית בחברה רב-תרבותית** (עמ' 65–75). תל אביב: ציריקובר.

שניר-אגמון, ח', אנגל, ע' ושבאר, ו' (2004). **ניהול פרויקטים לדיאלוג קהילתי**. ירושלים: המרכז הבין-תרבותי לירושלים, הסוכנות היהודית לארץ ישראל.

שפירא, מ' (2000). מהלכן של קבוצות דיאלוג: תיאוריה ומעשה. בתוך ש' אוסטרופ (עורכת), **דיאלוג ומנהיגות על קווי השבר בחברה הישראלית: תיאוריה ופרקטיקה בהתהוות** (עמ' 41–63). ירושלים: קרן ריץ' לחינוך, תרבות ורווחה, בסוד שיח – עמותת ישראלית לקידום דיאלוג בין קבוצות קונפליקט וגוינות אלכ"א: האגודה לפיתוח ולקידום כוח אדם.

- Adler A. (1937). The significance of early recollections *International Journal. of Individual Psychology*, 3, 283–287.
- Ashkenas, R., Ulrich, B., Dicks, I., & Herr, S. (1995). *The boundaryless organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In P. A. Cowan & E. M. Hetherington (Eds.), *Family transitions* (pp. 111–163). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bertalanffy, L M. (1968). *General systems theory: Foundations, development, application*. New York: Braziller.
- Bion, W. R. (1962). *Learning from experience*. London: Tavistock Publications.
- Bion, W. R. (1967). "Container and contained": *Second thoughts: Selected papers on psycho-analysis*. London: Heinemann.
- Bohm, D. (1990). *On Dialogue*. Ojai: David Bohm Seminars.
- Boszormeny-Nagy, I., & Ulrich, N. D. (1981). Contextual family therapy. In A. S. Gurman & D. P. Kniskern (Eds.), *Handbook of family therapy* (pp. 159–186). New York: Brunner-Mazel.
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. New York: Jason-Aronson.
- Bruhn, A. (1990). *Earliest childhood memories: theory and application to clinical practice*. New York: Praeger.
- Cashdan, S. (1988). *Object relation therapy: Using the relationship*. New York: W. W. Norton.



## סוגיות מרכזיות באבחון פסיכולוגי של לקויי למידה

דבורה שני וברוך נבו

### תקציר

מאמר זה עוסק בהצגת הסוגיות המרכזיות העומדות בבסיס אבחון מקיף של הפרעת לקות הלמידה – ההגדרה של ההפרעה, הגורמים להפרעה, סוגים של לקויות למידה, מטרת אבחון לקות למידה ותכולת האבחון. בין החוקרים קיימות כיום מחלוקות רבות כמעט בכל היבט הנוגע להפרעת לקות הלמידה. מחלוקות אלה יוצרות אי-סדר רב בתחום והופכות אותו לעתים פרוץ לכל דיכפין. המאמר סוקר כל אחד מתחומי המחלוקת, מפרט את הגישות השונות ואת הנחות היסוד שלהם, מביא ממצאים מחקריים התומכים בהם ומדגיש את החיבור האפשרי ביניהם. במאמר מוצעים כיוונים להסכמה ולגישור על חילוקי הדעות, שמתבססים על גישה תאורטית אינטגרטיבית רחבת מבט המעוגנת גם בבסיס נתונים; זאת במטרה לקדם את התחום מבחינה מדעית ויישומית.

**מילות מפתח:** לקות למידה, אבחון לקויי למידה, הגדרת לקות למידה, סוגים של לקות למידה, הפרעת קשב וריכוז, דיסלקציה, מודעות פונולוגית, זיכרון, מהירות שיום, אסטרטגיות למידה.

### מבוא

שכיחות הדיווח על הפרעת לקות הלמידה הולכת וגדלה באופן משמעותי ביותר בעשרים השנה האחרונות. בשנת 1976 דווח על כ-2% מהתלמידים בארצות הברית הסובלים מהפרעה זו, בשנת 1990 דווח על 5% בקירוב, ובשנים האחרונות השכיחות המדווחת בספרות ובמוסדות הלימוד עומדת על 10% עד 15% מהאוכלוסייה (Brown, Aylward & Keogh, 1996). הנושא מעסיק רבות אנשי חינוך, פסיכולוגיה וחברה במדינות רבות. מאז נחקק ב-1990 החוק האמריקני עבור אנשים עם מוגבלויות (ADA – Americans with Disabilities Act), עולה בכל שנה שיעור

- Mayman, M. (1984). Early memories and character structure. In F. Schectman & W. H. Smith (Eds.), *Diagnostic understanding and treatment planning: The elusive connection* (pp 122–140). New York: John Willey & Sons.
- Miller, E. J., & Rice, A. K. (1967). *Systems of organizations*. London: Tavistock Publications.
- Nitsun, M. (1996). *The Anti Group: Destructive forces in the group and their creative potentials*. London: Routledge.
- Nuttman-Shwartz, O., Lauer-Karniel, E., & Offir, S. (2002). Group therapy with terror-injured persons in Israel: Societal impediments to successful working through. *Group*, 26(1), 49–59.
- Ogden, T. (1979). On projective identification. *International Journal of Personality*, 60(3), 357–373.
- Ogden, T. (1982). *Projective identification and psychotherapeutic technique*. New York: Aronson.
- Spence, P. D. (1982). *Narrative truth and historical truth* (pp. 55–79). New York: W. W. Norton.
- Volkan, V. D. (1997). *Bloodiness: from ethnic pride to ethnic terrorism*. New York: Farrar Straus and Giroux.
- Weinberg, H. (2003). The culture of the group and groups of different cultures. *Group Analysis*, 36(2), 253–268.
- Winnicott, D. (1958). *The anti-social tendency*. Collected Papers: Through pediatrics to psycho-analysis. London: Tavistock Publications.
- Zinner, J., & Shappiro, R. (1972). Projective identification as a mode of perception and behavior in families of adolescent. *International Review of Psycho-Analysis*, 53, 523–530.

## הגורמים להפרעה

לא ניתן כיום להצביע בוודאות ובנחרצות על גורם אחד העומד מאחורי ההפרעה. אפשר לחלק את ההסברים התאורטיים ואת המחקר הנלווה אליהם לשלוש פרדיגמות:

1. הפרדיגמה הניירו-פסיכולוגית
2. הפרדיגמה הקוגניטיבית
3. הפרדיגמה ההתנהגותנית

לכל אחת מהתבניות הללו היסטוריה משלה, וכל אחת שונה באופן ההסתכלות על הפרעת לקות הלמידה – בהנחות שהיא מניחה, בסוג השאלות הנגזרות ממנה, בהסברים שהיא מספקת ובשיטות העבודה שהיא מפעילה.

**הפרדיגמה הניירו-פסיכולוגית** – פרדיגמה זו מתמקדת בהסבר של נזקים מוחיים (אי-סדירות או אבנורמליות ניירו-ביולוגית) שגרמו לכישלונות ברכישת מיומנות לימוד. על פי גישה זו, ליקויי למידה הם תוצאה של פגיעה באחד משלבי ההתפתחות הניירולוגית. בין הראשונים שעסקו בכך היו אורטון (Orton, 1937) וכן שטראוס וורנר (Straus & Werner, 1943). בשל מגבלות הטכנולוגיה, במשך תקופה ממושכת לא הצליחו החוקרים להציג הוכחות חד-משמעיות לטענתם. הראשונים שגילו את הניירו-פתולוגיה האחראית על הקושי בקריאה בהפרעת הדיסלקציה, היו גלבורדה וקמפר (Galaburda & Kemper, 1979). חוקרים אלה השתמשו בממצאים ניירו-אנטומיים ממוחות של דיסלקטים שנפטרו. נמצאו דפוסים בלתי סדירים של התפתחות עצבית במוח דיסלקטי, במיוחד באזורי השפה. במאמרים המפרטים את הממצאים, מוסבר כי גודל תאי העצב באזור המסוים הרלוונטי לשפה (medial geniculate nucleus) אצל דיסלקטים היה קטן יותר משמעותית (10%–15%) בהמיספרה השמאלית ביחס לימנית מאשר באוכלוסייה רגילה. ממצאים אלה שוחזרו על ידי גלבורדה ואחרים במחקרים נוספים (Galaburda, Rosen & Sherman, 1990; Galaburda, Sherman, Rosen, Aboitiz & Geschwind, 1985). הבעייתיות בממצאים אלה קשורה לשאלה מה קדם למה – האם ההתפתחות העצבית הבלתי סדירה היא שגרמה לדיסלקציה או להפך – הדיסלקציה גרמה להתפתחות לא סדירה של תאי עצב, להצטמצמות תאי העצב באזורים שפתיים או להתנוונותם. דאפי ומקאנולטי (Duffy & McNulty, 1990) השתמשו בטכניקה שונה מגלבורדה. הם השתמשו בטופוגרפיה של א"ג (electroencephalogram) ועירור פוטנציאל (evoked potential) חושי. חוקרים אלה התמקדו בדיסלקטים וגילו אבנורמליות בדפוסי א"ג באזורים הקשורים לשפה בהמיספרה הדומיננטית. נוסף על כך, זוהו תופעות יוצאות דופן באזורים שקשורים פחות לתהליכי שפה, בחלק של האונה הפרונטלית. מחקרים שבדקו את הקשר בין הפעילות החשמלית במוח למצבים של תפקודים שונים, כגון קריאה של טקסט במהירויות שונות, מצאו כי מדידת המהירות של המוליכות החשמלית מצביעה על תבנית שונה בקצבה אצל תלמידים המאובחנים כדיסלקטים (Breznitz, 1997; Breznitz, DeMarco & Hakerem, 1993).

המצהירים על לקות למידה אשר נהנים מהקלות בלימודים (Ballard, 2002). בישראל ידוע על נתונים דומים: כעשירית משנתון המתגייסים לשירות חובה בצה"ל מדווחים ומאובחנים כלקויי למידה. שיעור דומה נרשם בקרב הניגשים לבחינות הבגרות. אף בקרב המוסדות להשכלה גבוהה מדווח על כ-3% לקויי למידה (משרד החינוך, 1997).

יש לציין כי עדיין קיים פער בין שכיחות קיום ההפרעה באוכלוסייה הרחבה לבין שכיחות המאובחנים בפועל, שכן מסיבות שונות, לקויי למידה רבים עדיין אינם פונים לאבחון. מתקבלת התחושה כי שיעור הפונים לאבחון עוד ימשיך ויעלה, ויש המשערים שהוא יגיע עד כדי רבע מהאוכלוסייה. אחת הבעיות הטמונות במדידת שכיחות ההפרעה קשורה כמובן לאופן שבו מגדירים ותוחמים את ההפרעה. כיום לא קיימת הסכמה בין העוסקים בתחום בנוגע לסוגיות מהותיות אלו, אם כי נראה כי בשנים האחרונות הפערים הולכים ומצטמצמים.

תיעוד מסוים של זיהוי והתייחסות לתסמינים השכיחים בהפרעת לקות הלמידה והתייחסות אליהם ניתן למצוא כבר בתחילת המאה התשע עשרה (Hamill, 1993). המונח 'לקות למידה' (learning disability) בא להחליף מונחים אחרים שהיו מקובלים עד שנות השישים, כגון: נזק מוחי מינימלי (MBD – Minimal Brain Damage), פגיעות מוח, אי-סדירות נוירולוגית, מגבלה תפיסתית, דיסלקציה ואפזיה. מאחר שמונחים אלה התייחסו רק לתת-קבוצות בתוך מה שהסתמן כקבוצה כוללת יותר, היה צורך במונח רחב, שיקיף את המגוון הרחב של התסמינים האופייניים לקבוצה הטרונגית זו. ההפרעה כונתה לראשונה 'לקות למידה' על ידי קירק (Kirk, 1962), אולם כפי שיוזכר בהמשך, היא עברה מספר לגולים במרוצת השנים. כיום, ארבעים שנה לאחר הטבעת שמה החדש של ההפרעה, אנו עדיין מצויים במידה מסוימת של מבוכה הנובעת מהיעדר חד-משמעות בתיחום ההפרעה ובמדידתה, עובדה הגורמת אי-נוחות וחוסר בהירות לכל העוסקים בתחום זה, הן המאובחנים והמטפלים והן החוקרים. נושא ההתאמות במבחנים מתקשר באופן ישיר לאבחון לקות למידה. לעתים מתעוררת התחושה שהמצב הקיים, שבו האבחון אינו מהימן ותקף דיו, מאפשר השגת התאמות והקלות למיניהן, עד כדי הורדת הרמה הנדרשת בקבלה לעבודה או ללימודים גבוהים (Ballard, 2002).

היבטים רבים נותרו שנויים במחלוקת, ויש צורך לתת להם מענה על מנת לקדם את המצב הנוכחי, מצב שבו לא קיימת שיטה תקנית אחידה לאבחון לקויות למידה המקובלת על אנשי המקצוע (Smith, Dowdy, Polloway & Blalock, 1997). בין התחומים המרכזיים הקשורים לאבחון הפרעת לקות למידה נמנים: הגורמים להפרעה, ההבחנה בין סוגי לקויות הלמידה, ההגדרה של ההפרעה, מטרת האבחון ותכולת האבחון.

מטרת המאמר הנוכחי היא לבחון לעומק כל אחד מהנושאים הללו, המעכבים את ההתפתחות המדעית של הידע בתחום, ולהציע כיוונים לגישור על חילוקי הדעות.

וקאוף (Swanson & Keogh, 1990), לקות למידה מקורה בקשיים מסוימים במרכיבי עיבוד מידע, כגון קידוד, אחסון ואחזור. מחקר אמפירי רב הצטבר ביחס לסיבות הגורמות לקשיים ברכישת הקריאה בקרב ילדים צעירים. נמצא כי מודעות פונולוגית חלשה גורמת לקשיים מרובים ברכישת מיומנות הקריאה (מודעות פונולוגית מוגדרת כמיומנות של הקשבה, חשיבה וביצוע מניפולציה מכוונת על המרכיבים הצליליים של שפה דבורה, כמו חריזה והשמטת צליל פותח, אמצעי או סוגר (Scarborough & Brady, 2002). נוסף על כך, ליקויים בתהליכי עיבוד פונולוגיים נמצאו כליקויים עקיבים שקיימים אף אצל דיסלקטים מבוגרים, והם המבחינים ביותר בין דיסלקטים לבין נורמלים (Mailer & Breznitz, 2005).

תאוריות העוסקות במושג המודעות הפונולוגית גורסות כי בתהליך התפתחותי תקין, כבר מגיל צעיר קיימות רגישות ותשומת הלב לצלילי השפה. אצל לקויי למידה מודעות זו אינה מפותחת דיה, והיא אינה מאפשרת רכישה תקינה של מיומנויות קריאה (Torgesen & Bryant, 1994; Wong, 1996). נמצא כי ניתן להקנות את המודעות הפונולוגית ולשפרה בשיטות מגוונות, ובמערכות החינוך השונות מושם כיום דגש על פיתוח מודעות פונולוגית אצל ילדים צעירים.

נוסף על הייצוג הפונולוגי, מושם במחקר דגש גם על הייצוג האורתוגרפי וגם על הסנכרון הנדרש בין שני אלה בתהליכי העיבוד הקוגניטיביים, על מנת שיתפתחו מיומנויות קריאה תקינות (Mailer & Breznitz, 2005).

חוקרים ישראלים מפרסמים מחקרים רבים שעוסקים במאפיינים קוגניטיביים אצל לקויי למידה, הספציפיים לשפה העברית, בעיקר בהקשר לליקויי קריאה וכתובה. בכמה מחקרים נמצא כי במטלות של איות בשפה העברית, רכישת אמות הקריאה (vowels) א, ה, ו, י ושימוש בהן מתרחשים מאוחר יותר ובקושי רב יותר מאשר אותן הפעולות בעיצורים (consonants) (Levin, Ravid & Rapaport, 2001; Share & Levin, 1999). במחקרן של שיף ורביד (Schiff & Ravid, 2004a) נמצא כי עיבוד של מילים עם ניקוד בעברית יוצר מעמסה וקושי עבור קוראים דיסלקטים, כיוון שעליהם לעבד גם את האותיות וגם את סימני הניקוד. מחקרים רבים הדגישו כי נוסף להישענותה על מידע פונולוגי, קריאת השפה העברית נשענת במידה רבה על רמזי משמעות והקשר. כמו כן חקרו גם את מקומם המרכזי של המבנה והמשמעות המורפולוגיים בקריאה ובכתיבה בעברית (Ben-Dror, Bentin & Frost, 1995; Frost, 1995; Shimron, 1999). הייחודיות שבשפה העברית מהווה כר נרחב למחקרים המתמקדים בישראלים הסובלים מדיסלקציה (Schiff & Ravid, 2004b).

בפרדיגמה הקוגניטיבית מודגשים גם תחום אסטרטגיות הלמידה והמודעות לתהליכים קוגניטיביים כאמצעי טיפולי. על פי גישה טיפולית זו, לקויי למידה הם בעלי מודעות חלשה לתהליכים הקוגניטיביים שלהם, והם מתקשים לתאר אותם ולהסביר כיצד השתמשו במידע. ההמלצה הטיפולית היא עידוד מפורש לשימוש באסטרטגיות קוגניטיביות מסוימות, שתשפרנה את ביצוע המטלות – ארגון חפצים

חוקרים נוספים השתמשו בטכניקת MRI (Magnetic Resonance Imaging) – ומצאו אצל דיסלקטים אי-סדירות אנטומית בהמיספרה השמאלית האחורית בהשוואה לאוכלוסייה רגילה (Duara et al., 1990; Jernigan, Hesselink, Sowel & Tallal, 1991). טכנולוגיה נוספת היא Functional Magnetic Resonance (fMRI) Imaging). טכנולוגיה זו מבוססת על מדידת הגידול או ההפחתה בכמות החמצן המגיעה לרקמה. בשעה שאזור מסוים במוח מבצע תפקיד (למשל מתן תשומת לב לגירוי חזותי), הוא מקבל זרימת דם מוגברת וכך – תוספת בכמות החמצן. בדיקות אלה נותנות מידע על "הדלק" הדרוש לשימוש בפעולה המוחית (גלוקוזה, חמצן). בתלמידים עם דיסלקציה נמצאו רמות נמוכות של קצב העיבוד של גלוקוזה ושל קצב זרימת הדם יחסית לתלמידים ללא דיסלקציה (Teeter, 1997).

ממצאים אלו תומכים בהשערה כי קיימת אבנורמליות קבועה מבחינה נוירולוגית ופיזיולוגית אצל דיסלקטים. כפי הנראה, אבנורמליות זו גורמת להפרעות בהעברה (transmission) ובאינטראקציה בין-עצבית (Bigler, 1992). ראוי להדגיש בהקשר זה את סיכומו של לבנדובסקי (Lewandowski, 1997), כי אף על פי שהפתולוגיה שונה וייחודית אצל כל יחיד והמחקר נמצא בשלבי הראשוניים, קיימות עדויות עקיבות על הבדלים מורפולוגיים ותפקודיים במערכת הנוירולוגית של לקויי למידה.

הפרדיגמה הנוירו-פסיכולוגית מצביעה על הקשר שבין הליקוי המוחי לבין התפקוד הקוגניטיבי. ההשלכה של קישור זה לתחום האבחוני היא באמצעות המבחנים הקוגניטיביים המשמשים להערכת סוג הפגיעה ומידת חומרתה.

**הפרדיגמה הקוגניטיבית** – פרדיגמה זו מתמקדת בחקר תהליכים קוגניטיביים לקויים בהפרעת לקות למידה. למעשה, היא קשורה קשר ישיר לפרדיגמה הנוירו-פסיכולוגית ועוסקת בהיבטים הקוגניטיביים הלקויים כתוצאה מהליקויים ברמה הנוירו-אנטומית.

הגישה הקוגניטיבית היא רבת שנים ולמעשה הקדימה מאוד את הזמנים שבהם כבר ניתן היה ללמוד תהליכים אלה בצורה שיטתית. ורנר (Werner, 1937) היה בין הראשונים שהציע למחנכים לנסות ולהבין **כיצד** חושב הילד ולא להסתפק במדידת המהירות או הדיוק של פתרון בעיות. הוא טען כי ידע על הדפוס הייחודי שבו אדם מעבד מידע יסייע רבות לתיקון הבעיה.

רק בשנות השישים והשבעים, עם ההתקדמות הרבה בתחום הפסיכולוגיה הקוגניטיבית, גישה זו צברה תאוצה. בפרדיגמה זו מקובלות מספר תאוריות, המגובות גם במחקר אמפירי רב. אחת התאוריות הידועות והמפותחות בפרדיגמה של עיבוד המידע היא זו של ולוטינו (Vellutino, 1979) – תאוריית החוסר המילולי (verbal deficit theory). על פי תאוריה זו ניתן להסביר ליקויי קריאה, למשל, דרך אי-תפקוד פעולות של קידוד מילולי, ארגון לקוי בזיכרון סמנטי ומודעות מטא-לשונית פגומה. גם על פי סטנפורד (Stanford, 1986), כישלון ברכישה תקינה של תהליך הקריאה ניתן להסביר במיומנויות עיבוד שפתיות חלשות. על פי סוונסון

לאור התאוריות שעליהן מבוססות הפרדיגמות שהוצגו והממצאים המחקריים המגוונים שפורסמו בתחום, המלצתנו היא להתייחס בעת ביצוע אבחון פסיכולוגי של לקות למידה לכל הכיוונים האפשריים של הגורמים ללקות – לחקור את ההסטוריה של ההפרעה החל משלבי הילדות המוקדמים ולבדוק קיום ההפרעה אצל בני משפחה נוספים מקרבה ראשונה ושנייה, על פי הגישה הנוירו-פסיכולוגית (ניתן להיעזר גם באבחון נוירולוגי משלים), להתייחס לתהליכי עיבוד המידע ולאופרציות הקוגניטיביות הפגועות (מודעות פונולוגית, זיכרון, מהירות שיום, זיכרון עבודה ועוד), לבחון את אסטרטגיות הלמידה וכן להתייחס גם לתהליך הרכישה של תגובות למידה לא מתאימות למול גירויי הוראה, על פי הגישה ההתנהגותנית.

## ההבחנה בין סוגי לקויות הלמידה

להבחנה בין הסוגים השונים של לקות הלמידה חשיבות רבה, ואף כאן קיימות מספר תפיסות וחלוקות שהוצעו במהלך השנים על ידי החוקרים. לקות הלמידה היא ללא ספק הפרעה הטרוגנית מאוד, והיא כוללת תסמינים מסוגים שונים, המופיעים בעצמות שונות. כמעט שלא ניתן למצוא שני לקויי למידה שניתן לזהות אצלם בדיוק אותו שילוב של תסמינים באותו מינון ובאותה חומרה.

במהלך השנים מושקע מאמץ מחקרי רב באפיון סוגים שונים של לקויות למידה, אפיון אשר יסייע להבנה טובה יותר של הבעיות השונות ולמציאת דרכי הטיפול היעילות בהן. זיהוי סוגים הומוגניים בתוך מכלול הפרעת לקות למידה הוא מורכב ביותר. זאת כיוון שלא קיים תחום מסוים שבו כל לקויי הלמידה שונים מכל אלה שאינם לקויי למידה. הלקות איננה ממוקדת בתחום בודד וביטוייה רבים, לכן על החלוקה לסוגים להתבסס על מגוון של ממדים, המתארים את המהות הבסיסית של כל סוג וסוג (Kavale & Nye, 1985–1986; Lyon & Rissucci, 1988).

סיווג לקויות למידה על פי וונג (Wong, 1996), משמש כדי ליצור קבוצות הומוגניות יותר ולהשיג בכך שלוש מטרות: (1) הבנה טובה יותר של המאפיינים; (2) מיקוד יעיל יותר בקשיים ובגורמים להם לשם שיפור יעילות הטיפול; (3) בחינה שיטתית של תוצאות ההתערבות הטיפולית.

קאוואל (Kavale, 1990), סוקר את התוצרים של המחקר הרב שהושקע בניסיון לבדוד כמה סוגים הומוגניים. שפע המחקרים שמוזכרים בספרות מעיד כשלעצמו על החשיבות המוענקת לנושא ועל המאמץ לקדם את הידע הנאסף, במטרה להגיע להסכמה. מן הסקירה עולה כי ישנן חלוקות לסוגים נוירו-פסיכולוגיים (Del Dotto & Rourke, 1985; Joschko & Rourke, 1985), חלוקות לסוגים התנהגותיים (Speece, McKinney & Appelbaum, 1985) וחלוקות לסוגים של עיבוד מידע (Speece, 1987).



בקטגוריות, שינון שמות הקטגוריות ושימוש בשמות כרמזים לאחזור בזמן מבחן הטיפולית המתמקדת בבחינת אסטרטגיות הלמידה נשענת על עקרונות מטא-קוגניטיביים (meta-cognition) (Baker & Brown, 1984; Wong, 1985, 1996). עיקרה בהקניית מודעות ללקויי הלמידה ביחס לתהליכים קוגניטיביים שקורים אצלם ובהחלפת אסטרטגיות לא יעילות באסטרטגיות יעילות.

**הפרדיגמה ההתנהגותנית** – שורשיה של פרדיגמה זו הם בתאוריית ההתניה של סקינר משנות השלושים. אחת מהנחות היסוד בפרדיגמה היא שישנו מספר מצומצם של עקרונות שבעזרתם אפשר להסביר כל התנהגות (Koorland, 1986). גישה זו מתמקדת בבניית טכניקות ישירות לשיפור לקויות לימודיות ובדיקתן. הכוונה בעיקר לשימוש בשיטות הוראה יעילות ולפיתוח מתודולוגיה למדידה של תוצאות הטיפול. בניגוד לשתי הגישות הראשונות שהוצגו, המתייחסות לקשיי הלמידה כאל ביטוי חיצוני של פתולוגיה פנימית (נוירולוגית או קוגניטיבית), הפרדיגמה ההתנהגותית אינה מתמקדת בגורמים אטיולוגיים אלא בהתנהגות הבלתי מסתגלת. על פי ניפר ולאהי (Neeper & Lahey, 1984), קיימות עדויות מחקריות רבות להצלחת הטיפול בלקויי למידה מסוגים שונים באמצעות שיטות התנהגותיות.

כפי שניתן לראות, לכל אחת מן הפרדיגמות שהוצגו הסברים משלה על דרך היווצרותה של לקות הלמידה. לפרדיגמות הקוגניטיבית וההתנהגותנית ישנן גם המלצות לדרכי טיפול בהפרעה, שחלקן הוכחו כיעילות, ובפרדיגמה הנוירו-פסיכולוגית ניתן מענה טיפולי תרופתי (תרופות המתמקדות בהפרעות קשב וריכוז). קרוב לוודאי שאין גורם אחד שהוא האחראי הבלעדי להפרעת לקות למידה. עבור סוגים שונים של בעיות ייתכנו סיבות אטיולוגיות שונות או צירוף של סיבות. לפיכך, אין סתירה בין התאוריות, והן משלימות זו את זו. בהתאם לכך, הוצע מודל נוירו-התפתחותי רב ממדי להפרעת לקות הלמידה (מרגלית וטור-כספא, 1998), במקום המודל הפתוגני-הסיבתי המקובל. על פי מודל זה, במקום לחפש סיבה ברורה וחד-ממדית, אשר תסביר את לקות הלמידה ותאפשר טיפול ממוקד, יש להבין את לקות הלמידה על רקע של יחסי הגומלין המתקיימים בין מאפייני הפרט, על קשייו ועל נקודות החוזק שלו, לבין מאפייני הסביבה (המשפחה והסביבה החינוכית). יחסי גומלין אלה מסייעים להבנת תפקודם וקשייהם של תלמידים בעלי ליקויי למידה בתקופות שונות בהתפתחותם, ומדובר ביחסי זיקה דינמיים ומתמשכים.

ניתן לומר, לדעתנו, כי אין בהכרח סתירה בין הפרדיגמות השונות וכי אלו יכולות להיות זוויות הסתכלות שונות על אותה הפרעה עצמה. יותר מכך, ייתכן כי ההתייחסות השלמה והמקיפה להפרעת לקות הלמידה צריכה להתחשב בכל הכיוונים האטיולוגיים, שמהווים מעין זוויות מבט שונות על מהות ההפרעה ואשר אין ביניהם סתירה.

**חלוקה על בסיס קוגניטיבי** – במחקר שכלל מערכת ארוכה של מבחנים קוגניטיביים, העלתה ספיס (Speece, 1985) בתוך מדגם מייצג של ילדים לקויי למידה את הממצאים הבאים: 76% התקשו במהירות קריאה, 51% התקשו בזכירה לטווח קצר, 29% התקשו בקידוד סמנטי, 24% התקשו בשמירת קשב, 15% התקשו בארגון הזיכרון ו-9% מן המדגם התקשו בקידוד פונטי.

**חלוקה על בסיס תפקוד בית ספרי** – סיגל והבן (Siegel & Heaven, 1986) בנו את החלוקה שלהם לסוגי לקויות למידה על בסיס תפקוד בית ספרי והציעו סכמת סיווג של ילדים לקויי למידה כדלקמן:

◆ **לקויי קריאה (RD – Reading Disability)** – ילדים המתקשים ברכישת הקריאה בבית הספר ובלימוד מקצועות רבי מלל. ילדים אלו מתאפיינים בקושי בזיהוי מילים ובקריאת מילים חסרות פשר, בקושי בקישור צלילים עם אותיות, בקושי בעיבוד שפתי לסוגי (עיבוד חזותי ואודיטורי) וכן בקושי בהתבטאות שפתית. בכתב ובעל פה.

◆ **בעלי לקות מתמטית ומרחבית (AD – Arithmetic Disability)** – ילדים המתקשים בבית הספר בחשבון ובמקצועות הדורשים תפיסה מרחבית וקואורדינציה. ילדים אלו מתאפיינים בשילוב בעיות בתחום החשבוני ובתחום המרחבי, משיגים ציונים נמוכים במבחני חשבון, מתקשים בזיכרון לטווח קצר, מתקשים בקואורדינציית עין-יד וכן מתקשים ללמוד לוחות זמנים.

◆ **בעלי הפרעת קשב וריכוז (ADD – Attention Deficit Disorder)** – ילדים המתקשים לתפקד בבית הספר בשל הפרעות בקשב וריכוז. הם מתאפיינים באימפולסיביות, לעתים קרובות מתקשים להסתדר עם ילדים אחרים והתנהגותם החברתית היא ילדותית לגילם.

על בסיס חלוקה זו לסוגי קשיים בתפקוד הבית ספרי פורסמו בשנים האחרונות מחקרים רבים, שהתמקדו בהשוואה בין הסוגים השונים של לקויי הלמידה (בדגש על הסוג המילולי והבלתי מילולי) ונתנו משנה תוקף לסיווג זה.

סוג מובחן נוסף קשור להפרעות כתיבה לסוגיהן (דיסגרפיה). המחקר העוסק בתפוקה הכתובה השתהה במידה ניכרת לעומת המחקר על התפוקה המדוברת (כגון קריאה), וזאת למרות הממצאים על שיעורי תפוצה גבוהים של ליקויים אלה (Hooper, 2002; Hooper et al., 1993). מחקר אורך שנערך לאחרונה בארצות הברית קובע כי רק 23% מתלמידי כיתות ד הצליחו בכתיבה ברמה טובה או מעליה (National Center for Educational Statistics, 1999). יתר הילדים ביטאו קשיים מסוגים שונים וברמות חומרה מגוונות. ליקויי הכתיבה העיקריים קשורים במהירות כתיבה אטית, בשגיאות איות, בעיצוב לקוי של האותיות ובארגון מרחבי של הכתיבה על פני הדף. הקשיים יכולים להיות על רקע שפתי, על רקע דיספרקסייה (קושי בתכנון תנועה), או על רקע חזותי-מוטורי (קושי בארגון החזותי

בולטת העובדה כי החלוקה לסוגי לקויות למידה דומה מאוד לחלוקת גורמי הפרעת לקות למידה על פי פרדיגמות מרכזיות. הדבר מובן, שכן חוקר הדוגל בפרדיגמה אטיולוגית מסוימת ירצה להציע גם חלוקת לקויות למידה הנובעת מפרדיגמה זו. חוקרים שעסקו בזיהוי סוגים הומוגניים של לקויות למידה השתמשו במגוון רחב של מבחנים. מספר הסוגים המוצע במחקרים השונים נע משניים ועד שבעה סוגים. לרוב, מספר סוגי לקויות הלמידה נמצא קשור לאופי המדדים שבהם השתמש החוקר.

ממחקרים שניסו לסווג לקויות למידה עולות כמה בעיות מתודולוגיות. לעתים קיימות בעיות מהימנות של המבחנים ובעיות הקשורות לסוללת המבחנים ולהליכים ששימשו באבחון. כמו כן, לעתים לא נמצאו הסברים לשונות גדולה בתוך סוגי לקות הלמידה (Forness, 1990).

גיונסון ומייקלבאסט (Johnson & MyKlebust, 1967) היו בין הראשונים אשר הבחינו באוכלוסיית לקויי למידה בין הסוג המילולי (שפתי) לסוג הלא-מילולי. הבחנה בסיסית חשובה זו הורחבה ועודנה במחקרם של סיגל והבן (Siegel & Heaven, 1986) וכן על ידי רורק (Rourke, 1985, 1991).

בחלוקות המוצעות ניתן להבחין בין סיווגים שנחקרו לגבי ילדים וכאלו שנחקרו לגבי מבוגרים.

## סיווג לקויות לחידה בקרב ילדים

להלן דוגמאות אחדות הממחישות שיטות שונות של סיווג לקויות למידה אצל ילדים:

1. חלוקה על בסיס התנהגות מאפיינת;
2. חלוקה על בסיס קוגניטיבי;
3. חלוקה על בסיס תפקוד בית ספרי;
4. חלוקה על בסיס נוירו-פסיכולוגי;

**חלוקה על בסיס התנהגות מאפיינת** – ספיס ועמיתיה (Speece, McKinney & Appelbaum, 1985) הבחינו בשישה סוגים של לקויי למידה, ולכל סוג היה מכנה משותף התנהגותי, מבוסס על דירוג של מספר ממדים על ידי המורה: עצמאי/תלותי, מוכוון משימה/נוטה להסחת דעת, מוחצן/מופנם, מתחשב/עוין. הסוגים שאותרו היו:

- ◆ ילדים בעלי קשב לקוי (attention deficit) המאופיינים בתלותיות עם התנהגות חברתית תקינה.
- ◆ ילדים עם בעיות התנהגות (conduct problems) המאופיינים בעוינות עם בעיית קשב מעטות.
- ◆ ילדים עם התנהגות מכונסת (withdrawn behavior) – מאופיינים בתלות ומופנמות.
- ◆ ילדים המראים התנהגות נורמלית עם עוינות מעטה.
- ◆ ילדים עם רמה נמוכה של התנהגות חיובית (low positive behavior).
- ◆ ילדים עם התנהגות בעייתית כוללת (global behavior problem).

(טווח הגילים במחקר זה היה עצום – מגיל 16 ועד גיל 72) והראו כי גם בגילים מבוגרים עדיין תקף הסיווג הבסיסי של לקות שפתית ולקות לא-מילולית, כמו אצל ילדים לקויי למידה. החוקרים השתמשו בחלוקה הבסיסית של שלושה סוגים הומוגניים מבחינת תפקוד אינטלקטואלי והישגים במבחני אינטליגנציה שונים:

- ◆ קושי בקריאה (RD);
- ◆ קושי בחשבון ובתפיסה מרחבית (AD);
- ◆ קבוצה מעורבת עם קשיים משני הסוגים (RAD).

סטנוביץ' וסיגל (Stanovich & Siegel, 1998) מתמקדים בהפרעת קריאה ומחלקים אותה לשתי קבוצות: הפרעת קריאה בעלת פער בין הישגים ויכולת והפרעת קריאה ללא פער כזה. בתהליכים של זיהוי מלים לא היה הבדל בין הקבוצות, אולם בכל הקשור לתהליכי הבנת הנקרא היה ביניהן הבדל ברור, והקבוצה בעלת הפער הגיעה להישגים טובים יותר. וונג (Wong, 1996) משווה בין החלוקות השונות שהוצעו על ידי החוקרים ומצביעה על הדמיון הרב בין התוצרים.

סמית ועמיתיו (Smith et al., 1997) מביעים הסתייגות מן החלוקות, המוצעות בזמן שעדיין אין הסכמה על ההגדרה של הפרעת לקות למידה. לטענתם, ניתן לקבוע איזה סוגים של לקות למידה קיימים רק בפרספקטיבה התפתחותית ארוכת טווח, כלומר רק בתצפיות ממושכות המבוצעות בשלבי גיל שונים ובמצבים שונים.

מחקרים רבים עוסקים באפיונים אישיותיים של לקויי הלמידה לסוגיהם השונים. כך למשל, נמצא הבדל ברמת הדימוי העצמי, בסגנון הייחוס ובתפיסת המסוגלות העצמית בין שתי קבוצות של לקויי למידה עם קשיים בתחום קשב וריכוז ובלעדיהם (Tabassam & Grainger, 2002).

נוכח שפע החלוקות שהוצעו, אשר חלקן נתמכו תמיכה מחקרית רבה יותר וחלקן – פחות, ניתן להבין את הדילמה שבניסיון להגיע לחלוקה קובעת.

החלוקה המוצעת על ידנו ביחס ללקויי למידה, המבוססת על מחקר אמפירי שהשתמש בניתוחי אשכולות (שני, 1999), כוללת חמישה סוגים (הניתוח בוצע, הן על פי ההישגים בסוללת המבחנים ששימשה במחקר והן על פי התסמינים המדווחים עצמית בשאלון הערכת יכולת שהועבר לקבוצת חיילים שאובחנו כלקויי למידה):

1. קבוצה המתקשה בתחומי קריאה וכתובה.
2. קבוצה המתקשה בתחומים חשבוניים ובתחום תפיסה מרחבית.
3. קבוצה המתקשה בתחומים רבים ומגוונים – גם בתחומים מילוליים וגם בתחום החשבוני ובתחום התפיסה המרחבית.
4. קבוצה המתקשה בתחומי ריכוז, קשב ותכנון לטווח ארוך.
5. קבוצה בעלת קשיים מתונים והישגים סבירים אך בעלת פער לעומת היכולת הכללית הגבוהה.

של הטקסט, כגון רווחים, שוליים וכדומה) (Deuel, 1994). מחקרים אחדים עוסקים בשימוש במעבד תמלילים כסיוע לתלמידים עם ליקויי כתיבה (Hetzroni & Shrieber, 2004; MacArthur, 2000).

**חלוקה על בסיס נוירו-פסיכולוגי** – זרם החוקרים הדוגלים בגישה זו מיוצג במידה רבה על ידי רוארק ודל דוטו (Rourke & Del Dotto, 1994). גישתם היא נוירו-פסיכולוגית והם מציעים סיווג של לקויות למידה אשר תואם במידה רבה את הסיווג על בסיס הישגים לימודיים שנזכר לעיל. חלוקתם כוללת שלושה סוגי הפרעות: בתפקוד לשוני, בתפקוד לא-מילולי ובפלט בכל האופנויות:

◆ **הפרעות בתפקוד לשוני** (L. D. characterized primarily by disorder of linguistic functioning), המכונה גם "לקות קריאה-כתיבה" (RS – Reading-Spelling). סוג זה של לקות למידה מאופיין בפגיעה בהיבטים לשוניים ובתפיסה שמיעתית, בעוד התפקוד בנושאים לא-מילוליים, בתפיסה מישושית (טקטילית) ובמיומנויות של ראייה מרחבית ופסיכו-מוטורית הוא נורמלי. המיומנויות הפגועות קשורות בתפקודי ההמיספרה השמאלית.

◆ **הפרעות בתפקוד לא-מילולי** (L. D. characterized primarily by disorder of nonverbal functioning). סוג זה מכונה גם "לקות אריתמטית" (A – Arithmetic) ומאופיין בבעיות בקליטה חושית-ויזואלית וכן בקשב לחומר מסוג זה ובזכירתו, בבעיות במטלות פסיכו-מוטוריות ובהתנגדות לחוויות חדשות שמשפיעה לשלילה על התנהגות אקספלורטיבית. כמו כן מאופיין סוג זה של לקות למידה בבעיות באוריינטציה מרחבית-ויזואלית, בהתמצאות ימין-שמאל, בקואורדינציה פסיכו-מוטורית וביכולת אבחנה מישושית וכן ובדיסגרפיה. המיומנויות הפגועות קשורות בתפקודי ההמיספרה הימנית.

◆ **הפרעות בפלט בכל האופנויות** (L. D. characterized primarily by output disorders of all modalities). סוג זה מכונה "לקות קריאה-כתיבה-אריתמטיקה" (R-A-S) ומאופיין בבעיות די חמורות בקריאה, כתיבה וחשבון וכן בקשיים חברתיים בולטים.

ניתן להצביע על התעניינות הולכת וגדלה בסוג הספציפי של לקות למידה לא-מילולית (NVLD) ובמבחין בינו לבין לקות למידה מילולית. נראה כי לקות למידה לא-מילולית המאופיינת בקשיים בהתארגנות מרחבית-חזותית, בתפיסה מישושית ופסיכו-מוטורית וכן בפתרון בעיות לא-מילוליות, איננה בהכרח משולבת גם בקשיים בתחום המתמטי ואף לא בקשיים חברתיים (Forrest, 2002).

**סיווג מתבגרים ומבוגרים לקויי למידה** – נוסף על הסוגים השונים של לקויות למידה אצל ילדים, הוצעו מספר חלוקות גם עבור מתבגרים ומבוגרים לקויי למידה, המתבססות על תפקוד אינטלקטואלי ועל הישגים. שפריר וסיגל (Shafir & Siegel, 1994) התמקדו בהבחנה בין סוגי לקות למידה בקרב מתבגרים ומבוגרים

הגדרה חשובה אחרת היא של הוועדה הבין-לאומית לליקויי למידה ( NJCLD – National Joint Committee on Learning Disabilities) אשר התכנסה בקנדה ב-1981 ופרסמה הגדרה בשם של כמה ארגונים חשובים. הגדרה זו התעדכנה ב-1988 ושוב ב-1994. ההגדרה מדגישה את הקשר שבין לקות למידה ואי-תפקוד מוחי, וכן היא מדגישה את היתכנות הימצאות ההפרעה לאורך כל מעגל החיים, ולא רק בקרב ילדים. על פי ההגדרה העדכנית של ועדה זו מ-1994:

ליקויי למידה הוא מונח כללי המתייחס לקבוצה הטרוגנית של הפרעות המתבטאת בקשיים משמעותיים ברכישה ובשימוש בהקשבה, דיבור, קריאה, כתיבה, המשגה ו/או יכולות מתמטיות. הפרעות אלו הן פנימיות לפרט, ומניחים שהן נובעות מדיספונקצייה נוירולוגית מרכזית ויכולות להופיע במהלך החיים. אף שלקות למידה יכולה להתרחש בו-זמנית עם תנאים מגבילים נוספים (פגיעה חושית, פיגור שכלי, הפרעה רגשית וחברתית), או תנאים חיצוניים (הבדלים תרבותיים, הוראה לא מספיקה או לא מתאימה), אין ליקויי הלמידה מהווים תוצאה ישירה של תנאים אלו (NJCLD, 1994).

הגדרה אחרת שהתפרסמה בשנת 1994 ב-DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), גורסת כי:

הפרעות למידה מאובחנות כאשר הישגי הפרט במבחנים סטנדרטיים המועברים באופן פרטני, בקריאה, מתמטיקה או הבעה בכתב, הם במידה משמעותית מתחת למצופה על פי גילו, לימודיו ורמת המשכל שלו. הפרעות הלמידה מפריעות במידה מובהקת להישגים האקדמאיים או לפעולות החיים היום יומיות שמחייבות כישורי קריאה, מתמטיקה או כתיבה (APA, 1994).

בישראל מתפרסמות מפעם לפעם הגדרות עדכניות להפרעת לקות למידה בחוזר המנהל הכללי של משרד החינוך. בחוזר מנכ"ל 2003 מצוין כי שתי ההגדרות שהוזכרו לעיל הן ההגדרות המקובלות על משרד החינוך, ונוסף על כך נקבע כי על מנת לאבחן תלמיד כלקוי למידה צריכים להתקיים שני תנאים:

1. קיים פער משמעותי בין הישגיו הלימודיים של התלמיד לבין ההישגים המצופים ממנו על פי גילו ורמת כיתתו.
2. קיים פער משמעותי בין הישגיו הלימודיים של התלמיד לבין כישוריו האינטלקטואליים כפי שנמצאו במבחני משכל אובייקטיביים.

גיונסון ובללוק (Johnson & Blalock, 1987) וכן קאף (Keogh, 1990) מתייחסים לנושא ההגדרות השונות שפורסמו במרוצת השנים ומסכמים כי ניתן להבחין בשלושה מרכיבים **משותפים** בין ההגדרות:

1. **התייחסות להפרעות שאינן מוגדרות כגורם ללקות למידה** (exclusion clause) – יש הסכמה כי הפרעות חישתיות (סנסוריות), פיגור שכלי, מגבלות פיזיות והפרעות רגשיות לא יוגדרו כגורמים אפשריים להפרעת לקות הלמידה. קשיים

נראה כי חלוקה כזו מאפשרת פילוח נכון ומדויק של לקויי הלמידה והיא שימושית בהיבטים של אבחון וטיפול בהפרעה.

הנחת היסוד היא שאף כי מוצעת כאן חלוקה לתת-קבוצות, רבים מלקויי הלמידה סובלים מיותר מאשר תחום אחד. אין מדובר כאן בחלוקה "נקיה", וברור כי לכל לקוי למידה ישנו הצירוף האישי של קשיים מתחומים שונים המאפיין אותו. צירוף אישי או חתך קשיים אישי ניתן יהיה לזהות ולאתר ביתר קלות בעזרת המודל האבחוני "360 מעלות", שיפורט בפסקה העוסקת בסוגיית תכולת האבחון.

## ההגדרה של הפרעת לקות למידה

קשיים בזיהוי לקות למידה קשורים במצבים של אבחון יתר, שונות רחבה מדי או ספציפיות רבה מדי, תלוי בקריטריונים אשר הוגדרו למאבחנים על פי חוק (באותן מדינות שבהן קיים חוק המסדיר נושא זה). מאמץ רב מושקע בנושא, והקריטריונים שהוגדרו עומדים שוב ושוב לבחינה מול חלופות שונות (Scruggs & Mastropieri, 2002). הגדרות רבות של ההפרעה פורסמו במהלך השנים, אולם ההגדרה הראשונה הוצעה על ידי קירק, שטבע לראשונה את שמה העדכני של ההפרעה. על פי הגדרה זו, "לקות למידה הנה הפרעה או עיכוב התפתחותי באחד או יותר מן התהליכים של דיבור, שפה, קריאה, כתיבה, חשבון או מיומנות לימודית אחרת, הנובעת ממגבלה פסיכולוגית הנגרמת על ידי אי-תפקוד מוחי ו/או הפרעה רגשית או התנהגותית. הלקות איננה תוצאה של פיגור שכלי, חסך חושי או גורמים תרבותיים וחינוכיים" (Kirk, 1962).

הגדרה אחרת שהתפרסמה הייתה של החוקרת בייטמן, אשר הדגישה את הפער שבין יכולת להישג: "ילדים עם הפרעות בלמידה מבטאים פער משמעותי בין הפוטנציאל האינטלקטואלי המוערך שלהם לבין הרמה הביצועית שלהם בפועל, פער הקשור להפרעה בסיסית בתהליך הלמידה ואשר יכול להיות מלווה או לא מלווה בליקוי במערכת העצבים המרכזית ואינו משני לפיגור שכלי, חסך חינוכי או תרבותי, הפרעה רגשית חריפה או אבדן חושי" (Bateman, 1965).

בהגדרות הללו החוקרים אינם מוציאים מכלל אפשרות את קיומה של פגיעה מוחית כרקע לליקויי למידה, אך הם אינם רואים בה גורם הכרחי בתהליך היווצרותם של ליקויי למידה. החוקרים מוציאים מכלל הגדרתם לליקויי למידה את הגורמים פיגור שכלי ופגיעה מלאה באחד החושים, אולם אין ביניהם הסכמה בנוגע להשפעתה של הפרעה רגשית.

הגדרות חשובות נוספות התפרסמו מפעם לפעם על ידי משרדים, ארגונים ומוסדות ציבור שונים. בין החשובות שבהן ניתן לציין את ההגדרה של משרד החינוך האמריקאי (USOE, 1977), אשר קבע גם קריטריון ספציפי לזיהוי לקות למידה – פער בין יכולת והישג, כפי שהוצע על ידי בייטמן.

המענה לסוגיה חשובה זו הוא בהצעת הגדרה להפרעה, אשר תהא רחבה דייה כדי להתייחס ללקות מעבר להיבט הגיל. ההפרעה אצל מבוגר איננה שונה במהותה מההפרעה אצל ילד, אולם ביטוייה והיקפה שונים בתקופות חיים שונות, ולכן אין לדעתנו צורך בהגדרות נפרדות, אלא בנורמות אבחוניות מותאמות לגיל.

סוגיה נוספת קשורה באזכור היכולות והמיומנויות השכליות שעלולות להיות פגועות. ההגדרות השונות שנסקרו במאמר זה מתייחסות לעתים לתחומים פגועים שונים: דיבור, שפה, קריאה, כתיבה, חשבון (Kirk, 1962); הקשבה, דיבור, קריאה, כתיבה, המשגה ו/או יכולות מתמטיות (NJCLD, 1994); קריאה, מתמטיקה או הבעה בכתב (APA, 1994); קריאה, כתיבה, חשבון, תפקודי השפה והחשיבה, תפיסה, התמצאות במרחב ובזמן, זיכרון, קשב וריכוז, תפקוד מוטורי, תיאום תפיסתי-תנועתי, ארגון (משרד החינוך, 1997).

אין ספק כי גם כאן יש מקום להסדיר ולתחם את התחומים הפגועים על מנת להגיע לאבחון סטנדרטי שהוא מקיף דיו. לשם כך, בוצעה במסגרת מחקרנו (שני, 1999) טקסונומיית הקשיים הכלולים בהפרעה. הטקסונומיה של ליקויי למידה העלתה כי הקשיים הכלולים באבחונים ניתנים לקיבוץ בכמה שטחות:

1. קשיים הקשורים בשלב **הקלט** – ניתן להבחין בין קשיים הקשורים לקלט חזותי וקשיים הקשורים לקלט שמיעתי.
2. קשיים הקשורים לסוג **השפה** – לקויי למידה עשויים להתקשות באחת או יותר מסוגי השפות המילולית, הצורנית והחשבונית.
3. קשיים הקשורים לסוג מסוים של פעילות **קוגניטיבית** – זוהו מספר תחומים מרכזיים של פעילויות קוגניטיביות העשויות להיות פגועות אצל לקויי למידה: הבחנה ותשומת לב לפרטים, אנליזה וסינתזה, זכירה ותפקוד קוגניטיבי גבוה (חשיבה לוגית, היגיון).
4. קשיים הקשורים בשלב **הפלט** – קשיים בתגובה חיצונית, כמו למשל קריאה קולית, דיבור, כתיבה, שרטוט וכדומה.

במסגרת המחקר פותחה מערכת אבחון הכוללת בין היתר סוללת מבחנים ארוכה בהתאם לשטחות שמופו. כל מבחן מייצג תמהיל שונה של חלקים משטחות אלו, וכך הוא מאפשר לאבחן אצל לקוי הלמידה במדויק היכן מוקדי הקושי והיכן נקודות החוזק (שני, 1999; שני ונבו, 2003).

## הצעתנו להגדרה

לאור כל האמור לעיל ועל פי ניסיון מצטבר מאבחון מאות לקויי למידה במסגרת מחקרית, להלן הצעתנו להגדרה מקיפה הכוללת הן פרמטרים שיש עליהם הסכמה, הן פרמטרים שעדין לא נאמרה לגביהם אמירה ברורה והן את התוספת שלנו להגדרת התחומים הפגועים במעגל הראשוני (הקוגניטיבי) ובמעגל המורחב (הרגשי-חברתי-אישיותי).



בתחום הלימודי הנגרמים כתוצאה מאלו אינם נחשבים ללקות למידה, אף על פי שלעתים התסמינים הקוגניטיביים וההתנהגותיים עשויים להיות דומים.

## 2. התייחסות לפערים בין תפקוד לפוטנציאל אינטלקטואלי – יש הסכמה

כי בקרב לקויי למידה קיימים פערים בין יכולת שכלית לבין מיומנויות ספציפיות. פערים אלה משתקפים ב"פרופיל הישגים מחודד" במגוון תחומים, כלומר בתחומים ספציפיים ניכרים הישגים נמוכים, מעין "נפילות פתאומיות". בכך שונה לקוי למידה מתלמיד "חלש" בעל הישגים נמוכים בכל התחומים.

## 3. התייחסות לגורם הלקות כגורם פנימי (אינטרינזי) באדם – קיימת הסכמה כי

הגורם ללקות למידה קשור למשתנים פנימיים (ברמה הנוירולוגית-מבנית וברמה הקוגניטיבית). מכאן, הוצאת גורמים חיצוניים, כמו מצב כלכלי ירוד או היעדר הזדמנויות להשכלה, מחוץ לתחום לקות למידה. מובן שגורמים חיצוניים אלו עלולים גם הם לגרום להישגים לימודיים נמוכים, אולם אין לכך קשר ללקות למידה.

האמיל (Hammill, 1990) סוקר בהרחבה עשר הגדרות מרכזיות אשר פורסמו מאז הגדרתו הראשונה של קירק (Kirk, 1962). הוא מציין מספר היבטים היוצרים הבחנה בין ההגדרות והמדגישים את נקודות המחלוקת, ובין השאר:

### 1. הגורמים להתפתחות הפרעת לקות למידה – חלק מן ההגדרות מזכירות

במפורש את הגורם הפיזיולוגי-נוירולוגי (פגיעה במערכת העצבים המרכזית), ואחרות אינן מתייחסות לגורם כלל.

### 2. הפרעת לקות למידה לאורך החיים – חלק מן ההגדרות מתייחסות לתיאור

ההפרעה ללא אזכור גיל ספציפי, אחדות מתייחסות לגיל הילדות בלבד, ואחדות מציינות כי ההפרעה נמשכת לכל אורך החיים מילדות לבגרות.

במחקרנו (שני, 1999) עלה כי ללא ספק ליקויי למידה מלווים את האדם לאורך חייו, לעתים הקשיים מתמתנים או מחמירים או שנוספים קשיים בתחומים שלא באו לידי ביטוי בילדות. בגיל בוגר, רבים מבטאים קשיים מעבר לקשיים לימודיים, על רקע של הסתגלות חברתית. לעתים קרובות מצטרפים לקשיים אלו גם דימוי עצמי נמוך, הערכת עמיתים נמוכה ואסטרטגיות התמודדות ופיצוי שאינן יעילות דיין.

סוגיה חשובה עולה בקשר למבוגרים לקויי למידה – האם יש צורך בהגדרות נפרדות לאוכלוסייה זו? הסוגיה עולה נוכח העובדה שיותר ויותר מבוגרים לקויי למידה פונים לקבל שירותים וסיוע, הן ממוסדות להשכלה גבוהה והן ממקומות תעסוקה. הבעיה היא שרבים מן המבוגרים הפונים לא אובחנו בילדותם, והם מגיעים לבקש סיוע שנים רבות לאחר תקופת בית הספר. רבות מן ההגדרות הקיימות מיועדות לשימוש בהקשר של גילאים צעירים ולכן חלק מהקריטריונים המצוינים בהן אינם מתאימים.

**הגורם הפונה** – מטרת האבחון תהיה שונה בהתאם לגורם הפונה: המורה או היועצת בבית הספר, ההורה או לקוי הלמידה המבוגר בעצמו. פנייה שבאה מגורם חינוכי עשויה להיות במטרה לברר את סיבת הקשיים בבית הספר; פנייה שבאה מההורה עשויה להיות במטרה לקבל עבור הילד הקלות במבחנים או במטרה להתחיל תהליך טיפולי, וזאת כדי להקל על קשיי הילד, לקבל ייעוץ לצורך הבנת צרכיו המיוחדים וללמוד כיצד להתמודד עם הילד החריג במסגרת המשפחתית. פנייה ישירה מלקוי הלמידה (המבוגר) עצמו תהיה לרוב במטרה לשפר את אופן ההתמודדות עם הלקות, ללמוד אסטרטגיות למידה יעילות, למצות טוב יותר את הפוטנציאל הבלתי ממומש, לבחור מסלול תעסוקתי או אקדמי שיאפשר מימוש הפוטנציאל או לטפל בכל אותן בעיות שנוצרו כתוצאה מלקות הלמידה – דימוי עצמי נמוך, קשיים חברתיים ותסכול מכישלונות חוזרים ונשנים.

בין המאבחנים והחוקרים קיימות כמה תפיסות לגבי המטרה של אבחון הפרעת לקות למידה. כך, למשל, על פי ספקטור (1994), האבחון מיועד לספק מידע על התפקוד בתחומי הלמידה וההסתגלות השונים:

1. לאתר ליקויים בתחומים שונים של תהליכי הלמידה.
2. לעמוד על תחומי השפעתם של הליקויים.
3. לספק חיזוי (פרוגנוזה).
4. להציע דרכי התמודדות המתאימות לנבדק.

מרגוליס וקאף (Margolis & Keogh, 1996) מבחינים בין הערכה חינוכית והערכה פסיכולוגית. מטרתה של ההערכה החינוכית היא לספק תיאור מפורט ומובחן של לקוי הלמידה בכמה תחומי הישג שהוגדרו, כגון קריאה, חשבון ואיות, בעוד מטרתה של ההערכה הפסיכולוגית היא לתאר את התהליכים הפסיכולוגיים אשר נמצאים מאחורי בעיות ההישג של לקוי הלמידה, במיוחד ברמת התפקוד הקוגניטיבי. שני סוגי ההערכות הם חיוניים כדי לברר פערים אפשריים שבין יכולת והישג.

בישראל מקובל להפנות תלמידים מתוך מערכת החינוך לאבחונים דידקטיים או פסיכו-דידקטיים המשלבים היבטים קוגניטיביים, דידקטיים, אישיותיים, רגשיים וחברתיים. על פי חוזר מנכ"ל משרד החינוך, מטרת האבחון המשולב (הרב תחומי) היא לבדוק ולהעריך את "הקשר בין תפקודים שכליים קוגניטיביים הפועלים בבסיס הלמידה לבין כוחות וכשלים בתפקודו הלימודי של התלמיד. כל זאת בהתייחס ליכולות ולקשיים בתחום האישיותי, הרגשי, ההתנהגות והחברתי" (משרד החינוך, 2003).

ניתן, אם כן, להיווכח שעשויות להיות מטרות מגוונות לאבחון לקות למידה, ויש להקדיש את המאמץ הראשוני כדי להבין אותן היטב, הן את המטרות המוצהרות ולעתים אף את אלה הבלתי מוצהרות.

הפרעת לקות למידה הנה הפרעה מולדת הנמשכת במהלך כל מעגל החיים וביטוייה משתנים בתקופות חיים שונות. ההפרעה הנה הטרוגנית וקיימים כמה סוגים של לקויי למידה. ההפרעה מתבטאת לרוב בפער משמעותי בין היכולת האינטלקטואלית הכללית לבין רמת ההישגים הנורמטיבית לגיל בתחומי שפה, תפיסה גרפית מרחבית, מתמטיקה, קשב וריכוז. אופרציות קוגניטיביות אחדות, כגון: הבחנה בפרטים, אנליזה וסינתזה, זכירה וחשיבה לוגית, עשויות להיות פגועות; זאת, הן בתחום קלט חזותי ושמיעתי והן בתחום פלט של כתיבה, דיבור או שרטוט. בתקופות חיים שונות עשויים להתווסף להפרעה הבסיסית תוצרי לוואי, המתבטאים בקשיים רגשיים, חברתיים ואישיותיים שונים, וכמו כן נרכשות אסטרטגיות למידה וטכניקות פיצוי מגוונות. אבחון פסיכולוגי מקיף של ההפרעה יכול את מלוא היבטי ההפרעה, השלכותיה והמלצות לטיפול.

## מטרת האבחון

נראה כי אבחון הפרעת לקות למידה עשוי לשנות פניו ותכולתו כנגזרת מן המטרה שלשמה הוא מתבצע. אין ספק כי המטרה העומדת בבסיס האבחון תקבע במידה רבה לא רק את התחומים שייבדקו ואת הכלים שבהם ישתמש המאבחן, אלא גם את אופי חוות הדעת האבחונית שתירשם בתום התהליך וכמובן את השימושים שייעשו לאחר מכן בחוות דעת זו.

השונות במטרות האבחון עשויה לנבוע ממספר סיבות:

**הגורם המאבחן** – במציאות הרווחת כיום בישראל, עשויים לאבחן לקות למידה אנשי מקצוע מתחומים שונים – פסיכולוגים תעסוקתיים, חינוכיים, שיקומיים או קליניים, נוירו-פסיכולוגים, אנשי חינוך ומאבחנים דידקטיים. הדיסציפלינה המקצועית של כל אחד מאלה תשפיע בוודאות על מטרת האבחון וכמובן על כלי האבחון. מעבר לכך, גם בתוך הדיסציפלינה עצמה קיימים הבדלים משמעותיים במטרות המוגדרות לאבחון.

**גיל המאובחן** – מטרת אבחון לקות למידה שונה לחלוטין בשכבות הגיל השונות: מטרת אבחון של ילד בבית הספר היסודי תהיה שונה מזו של מתבגר העומד לפני בחינות הבגרות ושתיהן תהיינה שונות אצל אדם בעשור השלישי לחייו. ביטוייה והשלכותיה של ההפרעה מקבלים גוונים שונים בהקשרי החיים הרלוונטיים במהלך חייו של האדם. מטרת אבחון לקות למידה בגיל צעיר עשויה להיות זיהוי הסיבה להישגים נמוכים בבית הספר, בעוד מטרת אבחון זה בשלב התיכון עשויה להיות קביעת התאמות בדרכי ההיבחנות, ומטרות אבחון אדם בן שלושים עשויות להיות סיוע בבחירה מושכלת של תעסוקה, הכוונה ללימודים גבוהים ואף עזרה בקשיים בבניית קשרים בין-אישיים משמעותיים. כל אחת ממטרות אבחון אלו היא לגיטימית, ובלבד שהאבחון יתבצע באופן רחב ומקיף.

מרבית המאבחנים מוצאים את "שביל הזהב" בין השיטה המסורתית לשיטה הדינמית, אולם השילוב לא תמיד נעשה באופן נכון, מדויק ומדעי.

גיונסון ובללוק (Johnson & Blalock, 1987) משלבים את שתי שיטות ההערכה שהוזכרו לעיל. הם מדגישים את החשיבות שבאבחנה מובדלת בין לקויות למידה לבין בעיות למידה על רקע של מוטיבציה נמוכה, הפרעות רגשיות או הפרעה חושית כלשהי. ההערכה שחוקרים אלה נוהגים לבצע כוללת בדיקת מדדים רחבים כמו יכולות חשיבה מורכבות (כגון הפשטה והכללה), הבנת הנשמע והנקרא, מיומנויות קריאה וכתובה, יכולת מתמטית ויכולת ביצועית. נוסף על כך, נבדקים גם תהליכים של קשב, תפיסה, זכירה וכדומה. נבדקות גם אסטרטגיות של פתרון בעיות, הבנת מטלות, ארגון פנימי וכן אסטרטגיות של פיצוי על בסיס מיומנויות תקינות.

וונג (Wong, 1996) מציינת כי כיוון שעדיין לא פותחו מדדים מדויקים לזיהוי בעיות בתהליכים פסיכולוגיים הגורמות קשיים בלמידה אקדמית, במקרים רבים מאבחנים משתמשים לצורך זיהוי ואבחון לקויות למידה בסוללת האבחון שלהם, המיועדת למדידת הפער שבין מבחני IQ לבין מבחני הישג. היא מציינת כי לשיטה זו יש גם חסרונות והיא עלולה לגרום ל"אבחון יתר" (למשל, ילדים מבריקים עלולים להיות מאובחנים בטעות כלקויי למידה). לפיכך, הפער בין היכולת וההישג לא בהכרח מצביע על לקות למידה, ומאידך גיסא, היעדר פער לא בהכרח מצביע על היעדר לקות למידה.

סמית ועמיתיו (Smith et al., 1997) מבחינים בין מבחנים מסורתיים פורמליים (סטנדרטיים ובעלי נורמות) ומבחנים בלתי פורמליים, ללא מסגרת נוקשה וחוקי צינור ופרשנות. מערכת אבחונת מלאה שמטרתה היא בניית תכנית טיפולית, תכלול מבחנים משני הסוגים.

מערכת האבחון המופעלת על ידי הארגון האמריקאי (Association) AHEAD (for documentation of a learning disability in adolescents and adults) כוללת ריאיון דיאגנוסטי המתייחס לבעיות בהווה, להיסטוריה ההתפתחותית של המאובחן ולתהליכי למידה בגילים השונים, ולאחריו מועברת מערכת אבחון, שבמרכזה סוללה עשירה של מבחנים סטנדרטיים בתחומי היכולת וההישגים. ארגון זה מקפיד מאוד גם על מקצועיות המאבחנים, על הכשרתם לעסוק באבחון לקויי למידה ועל ניסיונם בתחום (AHEAD, 1997).

רוק ודל דוטו (Rourke & Del Dotto, 1994) מדגישים את הצורך באבחנה מקיפה מאוד שתתייחס למספר רב ככל האפשר של היבטים, בניגוד לשיטות של סריקה (screening), הסורקות ומחפשות רק תסמינים נפוצים של לקות הלמידה. גישתם היא ייחודית במובן זה שסוללת האבחון מכילה מבחנים שיבטאו לא רק את לקות הלמידה אלא מגוון גדול מאוד של מטלות תפקודיות שונות, אשר דרכן תתקבל תמונה דיאגנוסטית שלמה על הנבדק, כולל היבטים של קושי וגם של מצוינות. על פי גישתם, בכל סוג של לקות למידה קיימים הצדדים החזקים והחלשים, לכן מתן

המלצתנו היא לאמץ את הגישה הרחבה של אבחון למטרת קביעת הכיוונים וההדגשים הטיפוליים המומלצים ללקוי הלמידה, זאת מעבר לגיל או למסגרת ביצוע האבחון. ההסתכלות על האבחון צריכה להיות התחלת תהליך טיפול וסיוע ללקוי הלמידה, לא פעולה נקודתית וחד-פעמית שאין אחריה דבר. נוסף על כך, מומלץ לחזור על האבחון אחת לכמה שנים, היות שללקות הלמידה ביטויים שונים בתקופות גיל שונות – חלק מהביטויים מחמירים ואחרים מתמתנים. כמו כן, הדינמיקה של התפקודים הלקויים מתפתחת באינטראקציה עם הסביבה הקרובה, ואסטרטגיות הלמידה אינן קבועות אלא נוטות להשתנות מדי פעם.

## סוגיית תכולת האבחון

סוגיית תכולת האבחון מתייחסת לחילוקי דעות ולגישות שונות הנוגעות לשאלות המהותיות, אלו נושאים ייבדקו באבחון, במה הוא יתמקד ועד כמה מקיף ומעמיק יהיה. חלק מסוגיה זו נוגע בשאלה באילו כלים ישתמש המאבחן בבואו לבצע את מלאכתו – אלו מבחנים ושאלונים, אלו נושאים יברר במהלך הריאיון וכדומה. קיימת שונות רבה ומשמעותית בין המאבחנים השונים בשימוש בסוללות כלי אבחון. חלקן של הסוללות ארוכות ויסודיות וחלקן קצרות וחסרות; ישנן סוללות הכוללות מבחנים קוגניטיביים בלבד ואין בהן בדיקה של היבטים רגשיים, אישיותיים או חברתיים. ישנן סוללות הכוללות מבחנים שלא עברו תהליך בדיקה כמקובל בתחום הטסטולוגיה, שלא נבנו עבור נורמות או שתורגמו בלי שעברו תהליך עיבוד והתאמה תרבותית. למעשה, השונות הקיימת בכלי האבחון הנפוצים גדולה כמעט כמו השונות בסוג ההכשרה שעבר המאבחן. ההחלטה על תכולת האבחון היא מכרעת, שכן לעתים, בעקבות מבחנים ואבחונים שאינם מתאימים, ישנם מקרים שבהם מאובחנים אנשים כלקויי למידה ללא כל הצדקה ולהפך – לקויי למידה הסובלים מהפרעה אמתית מאובחנים לעתים כלא לקויים.

שתי השיטות המרכזיות המשמשות כיום להערכת ליקויי למידה הן השיטה המסורתית והשיטה הדינמית. כדי לקבל את האבחון המעמיק ביותר, מעריכים ומאבחנים רבים משתמשים בשתי השיטות במעורב.

השיטה המסורתית לאבחון עוסקת בשימוש במבחני יכולת והישג מסוגים שונים ומתמקדת בהשוואת הישגיו של המאבחן יחסית לנורמות בני גילו ובפערים בין מבחנים המייצגים יכולות מסוגים שונים. זאת על מנת למצוא נקודות חוזק וחולשה. השיטה הדינמית מסתמכת פחות על מבחנים נורמטיביים ומתמקדת יותר בדרך שבה המאבחן לומד חומר חדש בתנאים אופטימליים. הכוונה היא לבדיקה מעמיקה של הטכניקות שרכש או שלמד ושל האסטרטגיות שהוא מפעיל תוך כדי תהליך הלמידה, כמו למשל סיווג של המטלות, בדיקה עצמית או תכנון הנדרש עבור למידה אופטימלית. השיטה הדינמית מתייחסת גם להקשר החברתי של הלמידה, למשל לקשר בין המורה והתלמיד, כאל משתנה חשוב המשפיע על יעילות הלמידה.

נוסף על כך, וכחלק בלתי נפרד מהתהליך השלם, האבחון יכלול היבטים דינמיים הנוגעים בזיהוי אסטרטגיות הלמידה ובדרכי התמודדות וטכניקות הפיצוי שהמאובחן סיגל לעצמו.

תכולת האבחון תתייחס בצד מכלול הקשיים האפשריים גם ליכולות הבלתי פגועות. הן שמאפשרות בניית אפיקי "פיצוי" או "עקיפה" של התחומים הפגועים, והן שתסייענה בשלב מאוחר יותר בתהליך טיפולי. היכולות הבלתי פגועות צריכות לקבל דגש מיוחד במהלך התהליך הטיפולי; יש לעודד את המאובחן לחזקן, להדגישן ולתת להן ביטוי בתחומי עיסוקיו השונים (Cobb, 2001; Dolber, 1996; Koehler & Kravets, 1998).

במסגרת ריאיון אישי אצל הפסיכולוג המאבחן, יבוררו תהליכים דינמיים שמלווים את לקות הלמידה אצל המאובחן. חשוב להבין את התהליך ההתפתחותי שעבר לקוי הלמידה מאז ילדותו ועד היום. התהליך הזה צריך להיבדק דרך תפיסתו האישית של המאובחן ואין כל צורך ב"אימות" הדיווח העצמי. הכוונה בעיקר להיבטים הנוגעים לסביבתו הקרובה – התייחסות כל אחד מההורים אל ההפרעה לאורך השנים, מידת התמיכה או הדחייה, מידת הסיוע שקיבל ומידת המעורבות שגילתה משפחתו בבתי הספר (Everett & Everett, 1999), וכמו כן להיבטים הנוגעים לסביבה החינוכית שבה גדל והתפתח – התייחסות מורים משמעותיים אל ההפרעה וסיוע לצרכיו הייחודיים.

האבחון יכלול בירור מעמיק של התייחסות המאובחן עצמו להפרעה שממנה הוא סובל, לאסטרטגיות הלמידה שלו ולטכניקות הפיצוי שסיגל לעצמו במרוצת הזמן, חלקן יעילות יותר וחלקן פחות (Kravets & Wax, 1998). קיימים מספר סגנונות אישיים שנעים ברצף שבין הכחשה לבין התמודדות פעילה והסתיעות יוזמת בסביבה, והאבחון יאתר את הסגנון האישי שאומץ על ידי המאובחן.

## דיון

מטרתו של מאמר זה הייתה לרכז את הסוגיות המרכזיות המעסיקות כיום את החוקרים, את המאבחנים ואת המטפלים בהפרעת לקות הלמידה ולדון בדילמות ובשפע האפשרויות המוצעות בכל סוגיה וסוגיה.

בסוגיית **הגורמים להפרעה** הובאו במאמר כמה פרדיגמות המנסות להסביר את הסיבות להיווצרות לקות למידה: הפרדיגמות הנוירו-פסיכולוגית, הקוגניטיבית וההתנהגותית. אנו סבורים כי לא קיים סוג אחד של גורמים שיכול לבדו לתת הסבר מספק להפרעה. יותר מכך, אנו מציינים כי קרוב לוודאי שישנו שילוב של גורמים מכל הפרדיגמות שעשוי לסייע לנו בהבנת לקות הלמידה. בהיבט היישומי, כאשר מתקיים תהליך אבחוני, המלצתנו היא להתייחס לכל הכיוונים האפשריים ולבנות תמונה דיאגנוסטית בעלת זוויות מבט רחבות ככל האפשר.

התוויות הומוגניות סתמיות של לקויי למידה, מבלי לציין במפורש את מאפייני הלקות, עלול לגרום לריבוי אי-הבנות. המידע המקיף שיעלה באבחון ישמש אחר כך בסיס להתערבות טיפולית. על פי אותם חוקרים, מקובל לקחת בתהליך ההערכה מדגם של מטלות מסוגים חישתיים (חזותי ושמיעתז), תפיסתיים, מוטוריים ופסיכו-מוטוריים, קשביים, מישושיים, מילוליים וכן מטלות של יכולת המשגה, פתרון בעיות ובדיקת השערות. יש להשתמש במטלות אלה ברמות שונות של מורכבות וברמות שונות של היכרות עם הדרישות. כמו כן רצוי לקבל בו-בזמן גם מידע אישיותי והתנהגותי מקיף. משתמשים במבחנים נורמטיביים של ממדים חשובים בפסיכופתולוגיה, רמת פעילות ובעיות התנהגות.

מגוון הגישות הקיימות בתחום תכולת האבחון יסודו כמובן בהגדרת התיחום הראשוני – מה נכלל בהפרעת לקות הלמידה ומה צריך לאבחן, וכן בהגדרת מטרת האבחון. בהגדרה שהוצעה על ידנו לעיל צוין כי לרוב קיים פער משמעותי בין היכולת השכלית הבסיסית לבין מיומנויות ספציפיות. הנגזרת הישירה מכך היא שמערכת האבחון חייבת להכיל הן מבחני יכולת שכלית כללית והן מבחנים הבודקים מיומנויות בתחומים שעלולים להיפגע. מבחני היכולת הכללית ישולבו באבחון גם על מנת לקבל מידע נוסף על אודות תהליכים קוגניטיביים וכן על מנת לקבל בסיס לפרוגנוזה לגבי יכולת לבצע "מעקפים" לליקויים ספציפיים. כמו כן, בהגדרה שהוצעה על ידנו מוגדרים תוצרי לוואי אפשריים של ההפרעה הבסיסית – קשיים במיומנויות חברתיות וקשיים רגשיים ואישיותיים שונים. היות וכך, מערכת האבחון איננה יכולה להסתפק בסדרת מבחני אינטליגנציה, יכולת קוגניטיבית וכישורים ספציפיים, והיא חייבת להכיל גם את ההיבט הפסיכולוגי שסייע למאבחן להתבונן על המאובחן התבוננות רחבה ומקיפה ולהבין לעומק את הקשיים והדינמיקה שלהם במהלך חייו.

תכולת סוללת האבחון תשתנה כפונקצייה של תקופות חיים שונות. כלים שונים ישמשו אותנו באבחון ילד בגיל בית ספר, באבחון נער בגיל ההתבגרות או באבחון מבוגר. סוג המבחנים ישתנה, כמו גם הנורמות שבאמצעותן נוכל לקבוע האם ההישג מותאם לגיל. אך למרות זאת, מעבר להבדלים אפשריים בכלים הספציפיים, המודל האבחוני צריך להישמר כמודל קבוע, שלם ומלא. על פי המלצתנו (שני ונבו, 2003) מודל האבחון "360 מעלות" יכיל שישה רכיבים – הערכת יכולות קוגניטיביות, הערכה עצמית של יכולת קוגניטיבית, הערכת תכונות אישיות, הערכת התפקוד בתחום הרגשי-חברתי, הערכת מידת התמיכה המשפחתית והערכת אסטרטגיות הלמידה וטכניקות הפיצוי.

הנחות העבודה שעומדות בבסיס המודל הן כי אבחון לקות למידה צריך להתבסס על סוללה רחבה של מבחנים קוגניטיביים בכל התחומים שסומנו בטקסונומיית הפרעת לקות למידה (שני, 1999) העומדים בקריטריונים פסיכומטריים מחמירים והמכילים נורמות המותאמות לקבוצת גיל הנבדקים. כמו כן אבחון לקות למידה צריך לכלול הערכות בתחום האישיותי, בתחום הרגשי ובתחום הערכת מסוגלות.

להיות התחלת תהליך טיפול וסיוע ללקוי הלמידה, שאם לא כן, התועלת שבאבחון תהיה לטווח הקצר בלבד ולא יהיה בה כדי לסייע ללקוי הלמידה להתמודד עם קשייו ולשפר את אסטרטגיות הלמידה שלו ואת הישגיו. בנושא **תכולת האבחון** המאמר מתאר סוגים שונים של סוללות מבחנים אשר מאבחנים מאסכולות שונות משתמשים בהם, על כל הבעייתיות שבכך: חלק מסוללות האבחון הן חלקיות, מכילות מבחנים שלא תמיד עומדים בסטנדרטים טסטולוגיים מקובלים וחסרות מרכיבים הנוגעים למעגלים הרחבים יותר של ההפרעה – ההיבטים הרגשיים, האישיותיים והחברתיים; לא תמיד קיימת התייחסות לפן ההסתגלותי של לקוי הלמידה לסביבתו; נושא אסטרטגיות הלמידה לעתים אינו נבדק כראוי או אינו נבדק כלל. הוצעה הגישה של האבחון "360 מעלות" המורכב משישה רכיבים – הערכת יכולות קוגניטיביות, הערכה עצמית של יכולת קוגניטיבית, הערכת תכונות אישיות, הערכת התפקוד בתחום הרגשי-חברתי, הערכת מידת התמיכה המשפחתית והערכת אסטרטגיות הלמידה וטכניקות הפיצוי.

הנחות העבודה שעומדות בבסיס המודל שתואר במפורט במאמר אחר (שני ונבו, 2003) הן כי אבחון לקות למידה צריך להתבסס על סוללה רחבה של מבחנים קוגניטיביים, מבחני יכולת ומבחני הישג בכל התחומים שסומנו בטקסונומיית הפרעת לקות למידה (שני, 1999), מבחנים העומדים בקריטריונים פסיכומטריים מחמירים והמכילים נורמות המותאמות לקבוצת גיל הנבדקים. כמו כן אבחון לקות למידה צריך לכלול הערכות בתחום האישיותי, בתחום הרגשי ובתחום הערכת מסוגלות. נוסף על כך, וכחלק בלתי נפרד מהתהליך השלם, האבחון יכלול היבטים דינמיים הנוגעים בזיהוי אסטרטגיות הלמידה, בדרכי התמודדות ובטכניקות פיצוי שהמאובחן סיגל לעצמו. אנו סבורים כי אימוץ מערכת אבחונית רחבה כגון זו שהוצעה, קביעת סטנדרטים גבוהים למבחנים שהיא מכילה וקביעת התחומים שחייבים להיכלל באבחון – כל אלה יקדמו באופן משמעותי את תחום האבחון של הפרעת לקות למידה.

חשיבות המאמר הנוכחי היא בכך שהוא דן באופן מרוכז בכל אותם נושאים שהם 'ליבתי' הפרעת לקות הלמידה ומציע כיוונים להסכמה שיקדמו את התחום מבחינה מדעית ויישומית. במאמר סקרנו את הידע הקיים בכל אחד מהתחומים הללו והצענו תפיסות המבוססות על גישה תאורטית אינטגרטיבית רחבה המעוגנת גם בבסיס נתונים.

## סקורות

מרגלית, מ' וטור-כספא ח' (1998). ליקויי למידה: מודל נורו-התפתחותי רב-ממדי.

פסיכולוגיה ז(1), 64-76.

משרד החינוך (1997). דו"ח הוועדה לבחינת מיצוי יכולתם של תלמידים עם

ליקויי למידה. ירושלים: משרד החינוך.



סוגיה נוספת שנדונה במאמר הנוכחי נוגעת לחלוקת הפרעת לקות למידה לסוגים שונים, שכן קיימת הבנה שאין המדובר בהפרעה חדגונית והומוגנית, אלא בהפרעה בעלת מגוון ביטויים וצירופי תסמינים. הוצגו מספר גישות של חוקרים המציעים סוגים שונים של חלוקות הקשורות קשר ישיר לפרדיגמות העומדות בבסיס הגורמים להפרעה, אולם בעיות מתודולוגיות לא מעטות שמזוהות במחקרים אחרים, מחלישות באופן משמעותי את הממצאים שפורסמו. חלוקת ההפרעה, כפי שהוצעה על ידינו במאמר הנוכחי, מבוססת על מחקר אמפירי (שני, 1999) ונבדקה באמצעות ניתוח אשכולות גורמים. למעשה, התקבל אישוש מדעי להבחנה הבסיסית שבין קבוצה המתקשה בתחומי קריאה וכתביה, קבוצה המתקשה בתחומים חשבוניים ובתחום תפיסה מרחבית, קבוצה המתקשה בכל התחומים, קבוצה המתקשה בתחום ריכוז, קשב ותכנון לטווח ארוך וקבוצה נוספת בעלת קשיים מתונים, הישגים ממוצעים ופער לעומת יכולת כללית גבוהה. אנו סבורים כי בכל מקרה, קיימים מקרים רבים של לקות למידה שלא ניתן לשייכם באופן חד-משמעי דווקא לקבוצה אחת. תמיד יהיו מקרי ביניים. עם זאת, החלוקה המוצעת מסייעת בהבנת ההפרעה ומסייעת בתהליך האבחון של לקות למידה.

בסוגיית ההגדרה של ההפרעה נסקרו כמה הגדרות מרכזיות אשר הוצעו החל משנות השישים, בשלב הטבעת המונח "לקות למידה", ועד ימים אלו, על ידי חוקרים, גופים ומוסדות לאבחון וטיפול בלקויי למידה. התחושה המתקבלת מן הסקירה היא כי קיימת הסכמה רבה למדי על המרכיבים הבסיסיים שצריכים להיכלל בהגדרה המקובלת על מרבית החוקרים.

בהגדרה שהוצעה על ידינו ישנה התייחסות לכל אותן נקודות חשובות שלדעתנו צריכות להיכלל בה נוכח הידע שנאסף בתחום עד כה – הגדרת ההפרעה כמולדת ונמשכת לאורך כל החיים, הדגשת ההטרוגניות וההבחנה בין הסוגים השונים, התייחסות לפער המתקיים לרוב בין היכולת הבסיסית לבין רמת ההישגים הנורמטיבית לגיל, אזכור מגוון הקשיים וארגונם בשטחות (שטחת שפה – מילולית, גרפית ומספרית, שטחת האופרציה הקוגניטיבית הנדרשת, שטחת אופי הקלט של הגירוי ושטחת אופי הפלט הנדרש מהנבחן), התייחסות לביטויי ההפרעה בתקופות חיים שונות, התייחסות להשפעות ההפרעה על התחומים הנלווים – הרגשי והחברתי, התייחסות לנושא אסטרטגיות הלמידה ולבסוף – התייחסות לאבחון הנדרש. היתרון בהגדרה המוצעת הוא התייחסות למלוא הספקטרום של ההפרעה, מעבר לגיל ומעבר לסוגים השונים של לקות הלמידה.

סוגיית מטרת האבחון הביאה לידי ביטוי במאמר שלל מטרות אפשריות. מגוון המטרות יכול להיות מוסבר על ידי תחום ההתמחות של הגורם המאבחן, על ידי גיל המאובחן ועל ידי הגורם הפונה לאבחון. הוצעה הגישה של מתן לגיטימציה לסוגים שונים של מטרות אבחוניות, אולם עם זאת, אנו סבורים כי יש לאמץ את הגישה הרחבה של אבחון למטרת קביעת הכיוונים וההדגשים הטיפוליים המומלצים ללקוי הלמידה, זאת מעבר לגיל או למסגרת ביצוע האבחון. ההסתכלות על האבחון צריכה

- Del Dotto, J. E., & Rourke, B. P. (1985) Subtypes of left-handed learning disabled children. In B. P. Rourke (Ed.), *Neuropsychology of Learning Disabilities: Essential of Subtype Analysis* (pp. 89–130). New York: Guilford Press.
- Deuel, R. K. (1994). Developmental dysgraphia and motor skills disorders. *Journal of Child Neurology*, 10, 6–8.
- Dolber, R.(1996). *College and Career Success for Students with Learning Disabilities*. VGM Career Horizons: NTC/ Contemporary Publishing Group.
- Duara, R., Kushch, A., Gross-Glenn, K., Baker, W. W., Jallad, B., Pascal, S., Loewenstein, D. A., Sheldon, J., Rabin, M., Levin, B., & Lubs, H. (1990). Neuroanatomic Differences between dyslexic and normal readers on magnetic resonance imaging scans. *Archives of Neurology*, 48, 410–416.
- Duffy, F. H., & McAnulty, G. (1990). Neuropsychological heterogeneity and the definition of dyslexia: Preliminary evidence for plasticity. *Neuropsychologia*, 28, 555–571.
- Everett, C. A., & Everett, S. V. (1999). *Family Therapy for ADHD: Treating children, adolescents and adults*. New York: The Guilford Press.
- Ferrara, R. A., Brown, A. L., & Campione, J. C. (1986). Children's learning and transfer of inductive reasoning rules: Studies of proximal development. *Child's Development*, 57, 1087–1089.
- Forness, S. R. (1990). Sub-typing in Learning disabilities: introduction to the issues. In H. L. Swanson & B. K. Keogh (Eds.), *Learning Disabilities – Theoretical and Research Issues* (pp. 195–200). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Forrest, B. J. (2002). The relationship among math skills, executive function and social abilities in children with nonverbal learning disabilities. *The Sciences and Engineering*, 62(10-B).
- Frost, R. (1995). Phonological computation and missing vowels: Mapping lexical involvement in reading. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 21, 398–408.
- Galaburda, A. M., & Kemper, T L. (1979). Cyto-architectonic abnormalities in developmental dyslexia: A case study. *Annals of Neurology*, 6, 94–102.
- Galaburda, A. M., Rosen, G. D., & Sherman, G. F. (1990). Individual variability in cortical organization: It's relationship to brain laterality and implications to function. *Neuropsychologia*, 28, 529–546.
- Galaburda, A. M., Sherman, G. F., Rosen, G. D., Aboitiz, F., & Geschwind, N. (1985). Developmental Dyslexia: Four consecutive patients with cortical anomalies. *Annals of Neurology*, 18, 222–233.
- Hammill, D. D. (1990). On Defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74–84.

- משרד החינוך (2003). **חוזר המנהל הכללי תשס"ד/4(ב)**. ירושלים: מחלקת הפרסומים.
- ספקטור, נ' (1994). **דיסלקציה וליקויי למידה אחרים**. ירושלים: המחברת.
- רוזנברג, מ' (1996). **מיפוי אבחונים לאיתור ליקויי למידה ותפקוד**. קרית ביאליק: אח.
- שני, ד' (1999). **סוגיות בחקר ליקויי למידה אצל מבוגרים – אבחון והסתגלות**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת חיפה.
- שני, ד' ונבו, ב' (2003). **אבחון ליקויי למידה אצל בוגרים – הצעה למערכת אבחון פרספקטיבה – ביטאון עמותת אורטון דיסלקסיה ישראל, 27, 7–21**.
- AHEAD (Association on Higher Education and Disability) (1997). *Guidelines of a learning disability in adolescents and adults*. <http://www.ahead.org>
- APA (1994). *DSM IV – A Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th edition). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Baker, L., & Brown, A. (1984). Meta-cognitive Skills and Reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research* (pp. 353–394). New York: Longman.
- Ballard, R. S. (2002). A psychological analysis of accommodating learning disabilities in professional education and licensing under the Americans with Disabilities Act. *The Sciences and Engineering*, 62 (11-B).
- Bateman, B. (1965). An educational view of a diagnostic approach to learning disorders. In J. Hellmuth (Ed.), *Learning Disorders*, Vol. 1 (pp. 219-239). Seattle: Special Child Publications.
- Ben-Dror, I., Bentin, S., & Frost R. (1995). Semantis, Phonologic and morphologic skills in reading disabled and normal children. *Reading Research Quarterly*, 30, 876–893.
- Bigler, E. D. (1992). The neurobiology and neuropsychology of adult learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 488–506.
- Breznitz, Z. (1997). Effects of accelerated reading rate on memory for text among dyslexic readers. *Educational Psychology*, 89(2), 110–117.
- Breznitz, Z., DeMarco, A. & Hakerem, G. (1993). Topographic measures of cerebral activity during reading of text at fast and slow-paced rates. *Brain Topography*, 6, 117–121.
- Brown. F. R., Aylward, E. H., & Keogh, B. K. (1996). *Diagnosis and Management of Learning Disabilities*. California: Singular Publishing Group.
- Cobb, J. (2001). *Learning how to learn: Getting into and surviving college when you have a Learning Disability*. Washington DC: CWLA Press.
- Cooney, J. B., & Swanson, H. L. (1987). Memory and learning disabilities: An overview. In H. L. Swanson (Ed.), *Memory and Learning disabilities* (pp. 1–40). Greenwich, CT: JAI Press.

- Kravets, M., & Wax I. F. (1998). *The K&W guide to colleges for the Learning Disabled*. New York: Harper Perennial.
- Levin, I., Ravid, D., & Rapaport, S. (2001). Morphology and spelling among Hebrew speaking children: From kindergarten to first grade. *Journal of Child Language*, 28, 741–769.
- Lewandowsky, L. (1997). Neuropsychological interventions for learning disabilities. *The Annual convention of American Psychological Association*, Chicago.
- Lyon, G. R., & Rissucci, D. (1988). Classification of learning disabilities. In K. Kavale, (Ed.), *Learning Disabilities: State of the Art and Practice* (pp. 44–70). Boston: Little, Brown/College Hill.
- MacArthur, C. A. (2000). New tools for writing: Assistive technology for students with writing difficulties. *Topics in Language Disorders*, 20, 85–100.
- Margolis, J., & Keogh, B. K. (1996). Educational Evaluation. In F. R. Brown, E. Aylward & B. K. Keogh (Eds.), *Diagnosis and Management of Learning Disabilities* (pp. 121–140). California: Singular Publishing Group.
- Mailer, A., & Breznitz, Z. (2005). Impaired phonological and orthographic word representation among adult dyslexic readers: evidence from Event-Related-Potentials. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(2), 215–238
- National Center for Educational Statistics (1999). *NAEP 1998 writing report card for the nation and the states* (Report NCES 1999-462). Washington, DC: Office of Educational Research and improvement.
- NJCLD (National Joint Committee on Learning Disabilities) (1994). Learning disabilities issues on definition. In *Collective Perspectives on Issues Affecting Learning Disabilities* (pp. 61–66). Austin, TX: PRO-ED.
- Neeper, R., & Lahey, B. B. (1984) Behavioral Approaches. *Learning Disabilities: An Interdisciplinary Journal*, 3, 51–61.
- Orton, S. T. (1937). *Writing and Speech Problems in Children*. New York: W.W. Norton.
- Rourke, B. P. (1985). Overview of Learning disabilities subtypes. In B. P. Rourke (Ed.), *Neuropsychology of Learning Disabilities: Essentials of Subtype Analysis* (pp. 3–14). New York: Guilford.
- Rourke, B. P. (1991). Validation of Learning disabilities subtypes: an overview. In B. P. Rourke (Ed.), *Neuropsychological Validation of Learning Disability Subtypes* (pp. 3–11). New York: Guilford.
- Rourke, B. P., & Del Dotto, J. E. (1994). *Learning disabilities – A Neuropsychological Perspective*. California: sage.
- Scarborough, H. S., & Brady S. A. (2002). Toward a common terminology for talking about speech and reading: A glossary of the “phon” words and some related terms. *Journal of Literacy Research*, 34, 299.

- Hammill, D. D. (1993). A brief look at the learning disabilities movement in the United States. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 295–310.
- Hetzroni, O. E. & Shrieber B. (2004). Word processing as an assistive technology tool for enhancing academic outcomes of students with writing disabilities in the general classroom. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 143–155.
- Hooper, S. R. (2002). The Language of written language: An introduction to the special issue. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 2–6.
- Hooper, S. R., Swartz, C. W., Montgomery, J. Y., Reed, M. S., Brown, T. T., Wasileski, T. J., & Levine, M. D. (1993). Prevalence of writing problems across three middle school samples. *School Psychology Review*, 22, 610–622.
- Jernigan, T. L., Hesselink, J. R., Sowell, E., & Tallal, P. A. (1991). Cerebral Structure on magnetic resonance imaging in language and learning impaired children. *Archives of Neurology*, 48, 539–545.
- Johnson, D. J., & Blalock, J. W. (1987). *Adults With learning Disabilities – Clinical Studies*. New York: Grune & Stratton.
- Johnson, D. J., & Myklebust, H. R. (1967). *Learning disabilities: Educational principles and practice*. New York: Grune & Stratton.
- Joschko, M., & Rourke, B.P. (1985). Neuropsychological subtypes of learning-disabled children who exhibit the ACID pattern on the WISC. In B. P. Rourke (Ed.), *Neuropsychology of learning disabilities: Essentials of subtype analysis* (pp. 6–88). New York: Guilford Press.
- Kavale, K. A. (1990). A critical appraisal of empirical sub-typing research in learning disabilities. In H. L. Swanson, & B. K. Keogh (Eds.), *Learning Disabilities – Theoretical and Research Issues* (pp. 215–230). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kavale, K. A., & Nye, C. (1985–1986). Parameters of learning disabilities in achievement, linguistic, neuropsychological and behavioral domains. *Journal of Special Education*, 19, 443–458.
- Keogh, B. K. (1990). Definitional assumptions and research issues. In L. Swanson & B. Keogh (Eds.), *Learning Disabilities: Theoretical and Research Issues* (pp. 13–19). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Koehler, M., & Kravetz, M. (1998). *Counseling Secondary Students with Learning Disability*. West Nyack, New York: The Center for Applied Research in Education.
- Koorland, M. A. (1986). Applied behavior analysis and the correction of learning disabilities. In J. K. Torgesen & B. Y. L. Wong (Eds.), *Psychological and Educational perspectives on learning Disabilities*. New York: Academic Press.

- Straus, A. A., & Werner, H. (1943). Comparative psychopathology of the brain-injured child and the traumatic brain-injured adult. *American Journal of Psychiatry*, 19, 835–838.
- Swanson, H. L., & Keogh, B. (1990). *Learning Disabilities – Theoretical and Research Issues*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactive disorder. *Learning-Disability-Quarterly*, 25, 141–151.
- Teeter, P. A. (1997). Neurodevelopment and biogenetic correlates of Developmental dyslexia. *The Annual Convention of American Psychological Association*, Chicago.
- Torgesen, J. K., & Bryant, B. R. (1994). *Test of phonological awareness (TOPA)*. Austin, TX: pro-ed.
- USOE (United States Office of Education) (1977). Definition and Criteria for Defining Students as Learning Disabled. *Federal Register*, 42:250, p. 65083. Washington, DC: Government Printing Office.
- Vellutino, F. (1979). *Dyslexia: Theory and Research*. Cambridge: The MIT Press.
- Werner, H. (1937). Process and achievement: A basic problem of education and developmental psychology. *Harvard Educational Review*, 7, 353–368.
- Wong, B. Y. L. (1985). Metacognition and learning disabilities. In T. G. Waller, D. Forrst-Pressley, & E. Mackinnon (Eds.), *Metacognition, Cognition and Human Performance* (pp. 137–180).
- Wong, B. Y. L. (1996). *The ABCs of Learning Disabilities*. California: Academic Press.

- Schiff, R., & Ravid, D. (2004a). Representing written vowels in university students with dyslexia compared with normal hebrew readers. *Annals of Dyslexia*, 54(1), 39–64.
- Schiff, R., & Ravid, D. (2004b). Vowel representation in written hebrew: Phonological, ortographic and morphological contexts. *Reading and Writing*, 17, 241–265.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2002). On babies and bathwater: Adressing the problems of identification of learning disabilities. *Learning-Disability-Quarterly*, 25, 155–168.
- Shafir, U., & Siegel, L. S. (1994). Subtypes of Learning Disabilities in Adolescents and adults. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 123–134.
- Share, D., & Levin, I. (1999). Learning to read and write in hebrew. In M. Harris and G. Hatano (Eds.), *Learning to Read and Write: A Cross-Linguistic Perspective* (pp. 89–111). Cambridge University Press.
- Shimron, J. (1999). The Role of vowel signs in hebrew: Beyond word recognition. *Reading and writing*, 11, 301–319.
- Siegel, L. S., & Heaven, R. K. (1986). Categorization of learning disabilities. In S. J. Ceci (Ed.), *Handbook of Cognitive, Social and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities*, Vol. 1 (pp. 95–121). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Smith, T. E. C., Dowdy, C. A., Polloway, E. A., & Blalock, G. E. (1997). *Children and Adults with Disabilities Learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Speece, D. L. (1985). *Information Processing and Reading in Subtypes of TLearning disables children*. Unpublished manuscript, University of Maryland.
- Speece, D. L. (1987). Information processing subtypes of learning disables readers. *Learning Disabilities Research*, 2, 91–102.
- Speece, D. L., McKinney, J. D., & Appelbaum, M. (1985). Classification and validation of behavioral subtypes of learning disabled children. *Journal of Education Psychology*, 77, 67–77.
- Stanford, K. E. (1986). Cognitive processes and the reading problem of learning disabled children: Evaluating the assumption of specificity. In J. K. Torgesen & B. Y. L. Wong (Eds.), *Psychological and educational perspectives on Learning Disabilities*. New York: Academic Press.
- Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1998). The role of IQ in the diagnosis of reading disorders: the quest for a subtype based on aptitude achievement discrepancy. In J. Rispens, T. A. Van yperen & W. Yule (Eds.), *Perspectives on the Classification of Specific Developmental disorders*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

# השפעת השתל הקוכלארי על זהותם האישית של כתבגרים חירשים

**חרים לוינדר**

## **תקציר**

השתל הקוכלארי הפך בשני העשורים האחרונים לשיטת טיפול שכיחה וזמינה בהתמודדות עם ליקוי בשמיעה. השתל מושתל רק באותם מקרים שבהם רמת הירידה בשמיעה הופכת את השימוש במכשיר שמיעה לבלתי יעיל. מחקרים רבים הוכיחו כי השתל מסייע לילדים החירשים לשמוע טוב יותר ולפתח שפה ברמה קרובה יותר לנורמה. ממצאים אלו מחזקים את ההנחה כי ילדים מושתלים דומים יותר לילדים שומעים, ומכאן ייתכן שגם תהליכי התפתחותם האישית דומים.

מאמר זה יתמקד בבני נוער, בנים להורים שומעים, אשר עברו את ניתוח השתל הקוכלארי בילדותם ויבחון את השלכות השתל על תהליך בניית זהותם האישית הבוגרת. ניתוח התהליך האישי יתייחס להיבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים, תוך שימוש בתאוריות התפתחות שונות.

המאמר יעסוק אך ורק במתבגרים חירשים ולא בכבדי שמיעה ויתייחס לבנים ובנות כאחד, אף על פי שייכתב רק בלשון זכר.

**מילות מפתח:** שתל קוכלארי, זהות אישית, חירש, מתבגרים.

## **חבוא**

גיל ההתבגרות הנו שלב התפתחותי מורכב עבור כל מתבגר, וכל שכן עבור אלו אשר מחויבים להתמודד במקביל למשימות ההתפתחותיות הטבעיות, גם עם נכות ומוגבלות כלשהי (Erikson, 1963; Decović, 2004; Kent, 2003). על פי המודל התאורטי של אריקסון (Erikson, 1963), צפוי כי בשל התנאים האישיים, המשפחתיים והסביבתיים השונים שבהם גדל והתפתח, החירש המתבגר יתקשה בהשלמת המשימות ההתפתחותיות השונות. מחקרים שונים הראו כי הוא עלול להתקשות ביצירת יחסי אמון עם סביבתו (Koester & Meadow-Orlans, 1990; Moores & Meadow-Orlans, 1990) ולפתח מידה נמוכה יותר של שליטה עצמית ואוטונומיה אישית (Yura, 1987); הוא ימעט בפעילות יזומה ויפתח אמונה מוגבלת ביכולת (Moores & Meadow-Orlans, 1990); כמו כן הוא עלול לפתח תחושה של נחיתות בהשוואה לשומעים (Schlesinger, 2000).





## בתוך הגוף

1. אלקטרודות המושתלות בתוך השבלול.
2. מגנט המושתל מאחורי האוזן.

## נחון לגוף

1. מאחורי האוזן, במקביל למגנט המושתל, יש מיקרופון ומשדר. בחלק זה נמצא מגנט נוסף, המצמיד את החלק החיצוני אל המגנט הפנימי.
2. במרבית סוגי השתל קיים כבל המחבר את החלק החיצוני אשר מאחורי האוזן אל מתרגם הדיבור והצלילים, הנמצא מאחורי האוזן או הנישא על הגוף.

## איך פועל השתל

1. הצלילים נקלטים על ידי המיקרופון אשר נמצא מאחורי האוזן ומתורגמים לאותות אלקטרוניים.
  2. אותות אלו יורדים באמצעות הכבל אל מעבד הדיבור והצלילים, הנישא על הגוף.
  3. מתרגם הדיבור והצלילים מסנן, מעבד, ומקדד את האותות לאותות אלקטרוניים.
  4. האותות המקודדים מועברים ממעבד הדיבור באמצעות הכבל אל המיקרופון והמגנט החיצוניים.
  5. האותות מועברים דרך העור אל המגנט המושתל, וזה מעביר אותם אל האלקטרודות המושתלות בתוך השבלול.
  6. האותות מועברים מהאלקטרודות המושתלות ישירות אל עצב השמיעה, המעביר אותם אל מרכז השמיעה במוח (Kops, 2003).
- השתל כולל, כאמור גם חלקים חיצוניים, גלויים ובולטים לעין. בהמשך המאמר ננסה לנתח את השפעת צורתו ואופן פעולתו על תהליך בניית הזהות האישית של המתבגרים המושתלים.

## משימות התפתחותיות בגיל ההתבגרות

המודל ההתפתחותי של אריקסון (Erikson, 1963) גורס כי על האדם לעבור לאורך חייו שמונה שלבים התפתחותיים מרכזיים. לכל שלב התפתחותי יש הזמן האופטימלי מבחינה התפתחותית, וכאשר האדם עובר את שמונת השלבים בזמן ותוך השגת המשימה ההתפתחותית הרלוונטית, אזי תיווצר אישיות מתפקדת בצורה טובה. כל אחד משמונת השלבים במעגל החיים של האדם מאופיין במשימה התפתחותית, שחייבים להתמודד אתה בזמן נתון. הפתרון המוצלח של כל משבר תלוי בקושי שלו, במידת ההתמודדות עם השלב הקודם ובמשאבים האישיים, המשפחתיים והחברתיים שיש לפרט.

(Fitzgerald, 2000; Stinson & Antia, 1999) ויתקשה בפיתוח זהות אישית בוגרת ומגובשת (Colle & Edelmann, 1991; Holcomb, 1997; Weinberg & Sterritt, 1986). לכן, נמצא ברבים מהמקרים מתבגרים חירשים המגלים התנהגויות המתאימות לגילאים צעירים יותר, תוך כדי עיכוב התהליך ההתפתחותי הנורמלי.

החל מאמצע שנות השמונים נעשה שימוש בשתל הקוכלארי כשיטת טיפול בקרב תינוקות וילדים עם חירשות עמוקה (Niparko & Blankenhorn, 2003; Waltzman, Cohen, Green & Ronald, 2002; Zaidman-Zait & Most, 2005). שיעור המושתלים עולה בהדרגה עם השנים ועם הניסיון הטיפולי המצטבר. המועמדים להשתלה הם ילדים הסובלים מירידה עמוקה בשמיעתם בשתי האוזניים ואינם מסוגלים להפיק תועלת משימוש במכשירי שמיעה (Bat-Chava & Deignan, 2001; Niparko & Blankenhorn, 2003; Wyatt, deLissovoy, Niparko & Rothman, 1995). מחקרים רבים נערכו לבחינת יעילותו של השתל בקרב ילדים ומבוגרים, אך רק בודדים נערכו בקרב מתבגרים. המחקרים בחנו בעיקרם היבטים אודיולוגיים ובלשניים (Niparko & Blankenhorn, 2003; Rubinstein, 2002; Tomblin, Spencer, Flock, Tyler, & Grantz, 1999). מעטים חקרו את ההיבטים הפסיכולוגיים של שיטת הטיפול הזו ואת ההשלכות הרגשיות והחברתיות הנובעות ממנה (Bat-Chava & Deignan, 2001; Preisler, Tvingstedt & Ahlström, 2005). דיווחי האנשים לאחר ההשתלה מראים על שיפור בתחושת הבדידות, בביטחון האישי, בתקשורת ובהקשרים חברתיים (Bat-Chava & Deignan, 2001). יעילותו הרבה של השתל על פני מכשירי השמיעה היא בקליטת הדיבור, אשר משפיעה לחיוב גם על איכות הדיבור של הילדים (Bat-Chava, Martin & Kosciw, 2005; Rubinstein, 2002; Tomblin et al., 1999). שיפור זה מקדם את יכולתו של הילד לתקשר באופן עצמאי ושוטף יותר עם סביבתו באמצעות הערוץ השמיעתי.

ההבדל בין הילד החירש לבין ילדים שומעים מצטמצם אפוא, ועולה השאלה, איך שיפור זה משפיע על תהליך בניית הזהות האישית שלו במהלך גיל ההתבגרות. מאמר זה יתאר את השפעת השתל על תפקודו של הנער החירש וינסה לנתח את השפעתו על תהליך בניית הזהות האישית, תוך כדי התייחסות להיבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים.

## מהו השתל הקוכלארי?

היכרות מקרוב עם מבנה השתל ועם אופן פעולתו עשויה לסייע בנייתו השפעתו על תהליך בניית הזהות של מתבגרים חירשים מושתלים. השתל הוא מכשיר אלקטרוני אשר עוקף את המסלול הנורמלי של תהליך השמיעה, על מנת לסייע לאנשים הסובלים מירידה עמוקה בשמיעה לשמוע צלילים (Niparko & Blankenhorn, 2003). השתלת השתל כרוכה בהכנסת אלקטרודות המשמשות לגריית עצב השמיעה, לתוך השבלול שבאוזן הפנימית, ומצריכה ניתוח ראש. המכשיר מורכב מחלקים הנמצאים בתוך הגוף ומחוצה לו:

לשבעה מתבגרים כבדי שמיעה בני 14–17, את האופן שבו הם בונים את זהותם האישית. הנחקרים סבלו מירידה בינונית עד חמורה בשמיעתם, העדיפו את התקשורת האורלית, אך למדו בכיתות שילוב לילדים לקויי שמיעה. אחת הנחקרות ציינה: "להיות כבד שמיעה זה כמו להיות באמצע בין שני העולמות. יש סביבך כמה וכמה אפשרויות – שומעים, חירשים וכבדי שמיעה, וזה מקשה עליך להחליט איפה אתה עומד". מתוך ניתוח תשובותיהם השונות, הגיעו החוקרים למסקנה כי המתבגרים בונים את זהותם האישית בהתאם להתייחסותם לחברה השומעת ולחברה החירשת כאחד. היה ברור כי הגדרתם האישית ככבדי שמיעה מבחינה בינם לבין המתבגרים השומעים והחירשים באופן מובהק.

קנט (Kent, 2003) בחן במחקרו את סוגיית הזהות האישית של מתבגרים לקויי שמיעה באוסטרליה. המחקר כלל 53 מתבגרים בני 11–15, הלומדים בשילוב אינדיווידואלי. נמצא כי למרות העובדה כי מרביתם סובלים מירידה בינונית עד חמורה בשמיעתם, הם לא ציינו כי הם סובלים מקושי כלשהו בשמיעה, אשר מבדיל אותם מחבריהם השומעים. החוקר סבר כי ייתכן שתשובתם נבעה מהעובדה שהם אינם רוצים להיות משויכים לקבוצת המיעוט של החירשים – המוגבלים, אולם מצב זה מקשה עליהם בתהליך בניית זהות מותאמת, הלוקחת בחשבון את מצבם השמיעתי ואת השלכתיו התפקודיות.

במחקרה, אשר עסק בזהותם האישית של אנשים לקויי שמיעה, ניסתה בת-חווה (Bat-Chava, 2000) לבחון את האפשרות של חלוקה לשלושה סוגי זהות, תוך בחינת האפיונים השונים של כל אחד ואחד מהם. היא הגדירה שלושה סוגי זהות: חירשת, שומעת וכפולה. לטענתה, אנשים בעלי זהות חירשת רואים חשיבות רבה ביכולתם לסמן בשפת הסימנים, אינם שמים דגש מיוחד על יכולתם לדבר ברור ומעוררים מאוד בקהילת החירשים. לעומתם, אנשים בעלי זהות שומעת הם בעלי עמדות מנוגדות. אין הם מחשיבים במיוחד את יכולתם לסמן בשפת סימנים, אולם הם שמים דגש רב על יכולתם לדבר ברור. אנשים אלו אינם מעוררים כלל בקהילת החירשים, ועמדותיהם כלפי חירשים אחרים שלילית. אנשים בעלי זהות כפולה נמצאים במרכז הרצף המתואר לעיל. הם מייחסים חשיבות זהה הן ליכולתם לסמן והן ליכולתם לדבר ברור, והם מתייחסים בצורה שווה לחירשים בעלי זהויות שונות ללא הבדל והעדפה. מחקרים שונים הוכיחו (Cornell & Lyness, 2004; Padden, 1996), כי אנשים אשר הצליחו לפתח זהות כפולה חירשת-שומעת, כלומר תפסו עצמם כשייכים לשני העולמות, תפקדו טוב יותר במישורי חיים שונים. ויינברג וסטריט (Weinberg & Sterritt, 1986) מצאו חיזוק לחלוקה זו גם במחקר אשר בדק מתבגרים חירשים. החוקרות בדקו קבוצה של 111 תלמידים חירשים בני 15–19 ומצאו כי ל-58% מהנחקרים הייתה זהות כפולה חירשת-שומעת, ל-24% הייתה זהות חירשת ורק 18% מהנחקרים דיווחו על זהות שומעת. הן גם מצאו כי נחקרים אשר דיווחו על זהות כפולה, השיגו הישגים גבוהים יותר מבחינה לימודית ודיווחו על יחסים חברתיים מספקים יותר עם קבוצת השווים, בהשוואה לשתי הקבוצות

לאחר שהילד מסיים את ההתמודדות עם משימות התפתחותיות ראשוניות, כגון: פיתוח אמון בסיסי, אוטונומיה ושליטה עצמית, יזמה, יצרנות ומסוגלות, הוא מגיע לשלב החמישי המתרחש בגיל ההתבגרות, ושבנו עליו להתמודד עם המשימה של בניית זהות עצמית בוגרת. בתקופת ההתבגרות הנמשכת בין הגילים 11-18 לערך, הילד נפגש עם דרישות סביבתיות חדשות ממנו ועם שינויים שונים בתפקיד, המכניסים אותו לתקופת הבגרות. המשימה ההתפתחותית בשלב זה היא להגיע לזהות אישית מגובשת. על מנת להשיג זאת, צריך המתבגר להשתמש בכל הידע על עצמו אשר צבר במהלך חייו עד כה, ולגבש דימוי עצמי אינטגרטיבי הכולל את ההתנסויות שלו בעבר ואת כיוון ההתפתחות שלו בעתיד. אריקסון (Erikson, 1963) שם דגש בשלב זה על גיבוש האגו של המתבגר, המושפע מהחברה שבה הוא חי, ובשלב זה – במיוחד מקבוצת השווים. התמודדות מוצלחת עם משימה התפתחותית זו תאפשר למתבגר לפתח תחושה של נאמנות כלפי חוץ מבלי להיות מושפע מלחצים סביבתיים, אולם תוך כדי קבלת הערכים והאידיאולוגיה של החברה שבה הוא חי. בשלב זה עליו לנסות לעצמו על השאלות: "מי אני?" ו"לאן פני מועדות?" (Erikson, 1963; Israelite et al., 2002; Josselson, 1994).

## השלכות החירויות על תהליך בניית הזהות האישית

על פי המודל התאורטי של אריקסון (Erikson, 1963), החירש עלול להתקשות בהשלמת המשימות ההתפתחותיות השונות במהלך חייו, בשל התנאים האישיים, המשפחתיים והחברתיים שבהם הוא גדל והתפתח. מחקרים שונים הראו כי עלולים להופיע קשיים ביצירת יחסי אמון, מידה נמוכה של שליטה עצמית ואוטונומיה אישית, ביטויים מועטים מהרגיל של יזמה ואמונה ביכולת האישית ותחושה של נחיתות בהשוואה לאנשים שומעים (Andersson, Olson, Rydell & Larsen, 2000; Kent, 2003; Koester & Meadow-Orlans, 1990; Moores & Meadow-Orlans, 1999; Stinson & Antia, 1990). משימות התפתחותיות אלו קודמות לגיל ההתבגרות, והצטברות של חסכים מוקדמים עלולה להשפיע על היכולת של הפרט בהתמודדות עם המשימה הנוכחית. עקב כך, לא מן הנמנע כי יופיע עיכוב בהשגת זהות בוגרת בגיל המתאים.

בניית הזהות הבוגרת היא תהליך מורכב ורב ממדי המושפע מכוחות חברתיים ותרבותיים שונים (Josselson, 1994). וודוורד (Woodward, 1997) טען כי זהות מוגדרת בצורה הבהירה ביותר על ידי התייחסות לשונות, כלומר על ידי סימון ההפכים, ההבדלים בין "אנחנו" ו"הם". גישה זו רלוונטית גם להתייחסות לבניית הזהות האישית של אנשים חירשים וכבדי שמיעה, תוך הדגשת ההבדלים בין שומעים – חירשים, שומעים – כבדי שמיעה וחירשים – כבדי שמיעה.

ניתן לראות זאת בצורה בהירה ביותר במחקרם של ישראליט, אור וגולדשטיין (Israelite et al., 2002). החוקרים ניסו להבין מתוך ראיונות איכותיים אשר ערכו

5. **מודעות:** השלב האחרון המצופה הוא שלב המודעות העצמית. כעת האדם מתחיל להכיר את שתי התרבותיות שבהן הוא חי – השומעת והחירשת. הוא לומד לחיות עם שתיהן ובתוכן. הוא מצליח לפתח לעצמו זהות כפולה, אשר תאפשר לו תפקוד טוב ומספק יותר.

ניתוח על פי המודל המוצע, יכול להסביר את ההבדלים בין הזהויות שאותם רואים בקרב אנשים חירשים בוגרים. על פי מודל זה, חירשים אשר לא הצליחו לעבור מהשלב הראשון, נשארו עד בגרותם עם זהות שומעת, ואילו אנשים אשר לא עברו מהשלב השלישי לרביעי נותרו עם זהות חירשת בלבד.

אחת התופעות השכיחות הקורות במשפחות שבהן יש מתבגר לקוי שמיעה היא ניפוץ האשליה. גם אותן משפחות שהאמינו שאם רק יתאמצו מספיק, הילד יהפוך ל"שומע", מתחילות להבין כי זה רק חלום (Fitzgerald, 2000; Kent, 2003; Moores, 2001; Schlessinger, 2000). ההורים נוכחים כי רמת הדיבור של ילדם לעולם לא תהיה כמו של ילדים שומעים אחרים, ששמיעתו לא תשתפר ושסביר להניח כי תמיד יהיה שונה. הבנה זו יוצרת לא פעם משבר מחודש במשפחה ומותירה אותה שוב עם כוחות מועטים מאוד (Koester & Meadow-Orlans, 1990; Moores, 2001). הסיבה להתפרצות המחודשת של המשבר דווקא בשלב זה, תלויה במאפייני ההתפתחות (Erikson, 1963). עד גיל זה מרבית האינטראקציות החברתיות עם קבוצת השווים השומעת היו משחקיות וחייבו מעט תקשורת מילולית. כעת, על מנת להיות בקשר עם החברים השומעים – על הילד לדבר! כמו כן, הפערים הלימודיים הלכו וגדלו וקשה שלא לראותם, כך שברבים מהמקרים אין מנוס מלהודות בעובדה, כי הילד נשאר מאחור מבחינה לימודית, שפתית וחברתית (Israelite et al., 2002; Stinson & Antia, 1999). נוסף על כך, ההורים בדרך כלל אינם מסוגלים בשלב זה להיות לילדים לעזר, בשל קשיי התקשורת ביניהם. מרבית ההורים לא פיתחו עם ילדם רמת תקשורת גבוהה מספיק על מנת לשוחח עמו על עולמו הפנימי (Foster, 1998). הנערים מצדם מתקשים ל"השתמש" בהוריהם בשעה זו, היות ותחושתם בדרך כלל היא: "אני לא כמוך, כי אתה (ההורה) גם מבוגר וגם שומע!"

תגובת הנערים לקויי השמיעה אינה מאחרת לבוא. אם עד כה הם שיתפו פעולה עם הוריהם וניסו להגשים את הפנטזיה של ה"נורמליות", אזי כעת הם נוטים להגיב בקיצוניות האופיינית לגיל, באחת משתי הצורות:

1. בחירה מופגנת בקהילת החירשים.

2. בחירה מופגנת בעולם השומע, תוך התכחשות למוגבלותם (Schlessinger, 2000).

לרוע מזל, שתי הדרכים הן בעייתיות: אם המתבגר בוחר להשתייך לעולמם של החירשים, הדבר גורר אחריו במרבית המקרים התנתקות מעולמם של ההורים אשר עד כה היו עבורו עולם ומלואו. על מנת לשרוד בעולם החירשים, על המתבגר להיות בעל כוחות אגו חזקים ויכולת לעצמאות, אשר ספק אם עומדים לרשותו. זהו עולם בלתי מוכר, והמעבר אליו מחייב אותו למעשה להודות בעובדה כי אורח חייו עד כה

האחרות. כאשר בדקו החוקרות את התפיסה העצמית של הנחקרים, הן גילו כי 82.8% מהנחקרים בעלי הזהות הכפולה היו בעלי הערכה עצמית חיובית, לעומת 64% מהנחקרים בעלי הזהות החירשת ורק 42.1% מאלו אשר דיווחו על זהות שומעת. משנתה נוסף אשר נבדק במחקר זה, היה האופן שבו תפסו הנחקרים את היחס של הוריהם לחירשותם. 85% מהנחקרים בעלי הזהות השומעת אמרו כי הם חושבים שמשפחתם הייתה אוהבת אותם יותר אם היו שומעים! לעומת זאת, הנחקרים בעלי הזהות הכפולה ביטאו את הרמה הגבוהה ביותר של קבלה הורית (71.9%).

קשרים דומים נמצאו במחקרים אשר בדקו אוכלוסיות חירשים בוגרים. בת-חיה (Bat-Chava, 2000) בדקה את הקשר בין סוג הזהות החברתית-תרבותית של אנשים חירשים לבין מידת ההערכה העצמית שלהם. היא מצאה כי אנשים בעלי זהות חירשת וכפולה פיתחו הערכה עצמית גבוהה יותר בהשוואה לאנשים בעלי זהות שומעת. גם לוינגר (2003), מצאה כי ככל שהזהות הכפולה מאפיינת יותר את הנבדק הבוגר, גבוהה גם האינטימיות בינו לבין בן או בת הזוג.

הולקומב (Holcomb, 1997) תיאר תהליך אפשרי שאותו אנשים חירשים עוברים בעת בניית זהותם האישית. הוא התבסס על מודל פיתוח מודעות תרבותית שפותח על ידי אטקינסון, מורטן וסו (Atkinson, Morten & Sue, 1989):

1. **קונפורמיות:** בשלב ראשוני זה החירש מזדהה לחלוטין עם המסרים שהוא מקבל מהחברה השומעת, אשר טוענת כי עליו לנסות לדמות ככל האפשר לשומע. זאת על ידי כך שינסה ככל יכולתו לדבר ולקרוא שפתיים וידחה מעליו כל סממן המשייך אותו לחירשים, כגון שימוש בשפת הסימנים.

2. **דיסוננס:** התפיסה המתוארת לעיל מתחילה להתערער, כאשר הוא פוגש חירשים אשר אינם מתאימים לתפיסה שהייתה לו לגבי אנשים כאלה. הוא נפגש עם אנשים חירשים אשר מצליחים לתפקד היטב למרות חירשותם, משתמשים בשפת סימנים אף על פי שהם יודעים לדבר היטב וכדומה. מצב זה מעמיד בסימן שאלה את האמונות הקודמות שהיו לו על אנשים חירשים, והוא גם מתחיל לראות את קווי הדמיון בינו לבינים.

3. **התנגדות והיבלעות:** בשלב זה האדם כועס על סביבתו: הוריו, מוריו, קלינאיות התקשורת וכדומה, אשר להרגשתו, הוליכו אותו שולל כל השנים. כתגובה הוא משקיע את כל כולו בתוך קהילת החירשים. הוא נפגש עם חירשים אחרים, מנסה ללמוד את שפתם ומנתק עצמו מהסביבה השומעת.

4. **חשבון נפש:** לאחר ההתרחקות והכעס של השלב הקודם, מתחיל האדם לעשות את חשבון הנפש שלו. הוא מתחיל להבין כי הוריו עשו מה שחשבו שהוא הטוב ביותר עבורו, אם כי היום הוא יודע שהחלטותיהם לא תמיד היו מוצלחות, ובסופו של דבר, הוא אוהב את בני משפחתו ומתגעגע אליהם. הוא גם מצליח לראות כי חירשים אחרים שומרים על קשר עם שני העולמות ומתחיל לתרגל זאת.

תהליך התפתחותי טבעי ומקשה על הנערים את שלב הבידול מההורים ואת שלב המרד. לא מן הנמנע כי ההשקעה הרגשית והפיזית של ההורים יוצרת בקרבם תחושות חזקות של לויאליות כלפי ההורים (Boszormenyi-Nagi & Ulrich, 1991) וקושי רב לכעוס עליהם ו"לבעוט בהם" כפי שהגיל "מחייב" (Eisen & Schaefer, 2005). תופעות אלו אנו רואים גם בקרב מתבגרים הסובלים מנכויות אחרות. במחקר אשר נערך על ידי סמיט, ריי, וטצ'לר ומיכאיל (Smith, Ray, Wetchler & Mihail, 1998), נמצא כי מידת ההיפרדות במשפחות שבהן יש ילד נכה הייתה נמוכה בהשוואה למשפחות שבהן הילדים היו בריאים, והתלות בהורים בקרב המתבגרים הנכים הייתה גבוהה יותר.

2. **שליטה במיומנות ספציפית:** ארבעה מתוך ששת הנחקרים דיווחו כי הם מנסים למצוא לעצמם זהות חברתית באמצעות שליטה במיומנות מיוחדת: ספורטאי מצטיין, תלמיד טוב או חבר נאמן. הם דיווחו כי הימצאותה של מיומנות זו מאפשרת להם התמודדות פשוטה יותר עם זהותם החברתית. מעניין לראות כי אף אחד מהנחקרים לא התייחס לשמיעתו או לחירשותו בעת בניית הזהות. הייתה התעלמות מוחלטת של כולם ממאפיין זה כגורם משפיע על השאלה: "מי אני?" כולם ניסו לענות על השאלה הזו בתשובות, כגון: "אני ספורטאי מצטיין", "אני חבר נאמן" וכדומה. ניתן לחשוב כי הדבר נובע מהעובדה כי הם רואים עצמם ככל הנערים האחרים, אולם החוקרת דיווחה על תחושה חזקה שלה שהנחקרים מתאמצים מאוד "להניח בצד" את בעיית השמיעה ומתמקדים בצורה מכוונת רק בדברים האוניברסליים, ובעיקר בפעילות משחקית המותאמת לגיל מוקדם יותר. העובדה כי למרביתם אין חברים לקווי שמיעה, מושתלים או שאינם מושתלים, אינה מקלה עליהם בשלב זה. מלבד נחקרת אחת אשר דיווחה כי היא שולטת בשפת הסימנים ויש לה גם חברים חירשים, כל חמשת הנותרים דיווחו כי חבריהם היחידים הם שומעים ושזו קבוצת השווים שלהם.

3. **שיפור בתפקוד העצמאי:** רק שלושה מהנחקרים דיווחו כי כתוצאה מההשתלה הם חשים שהם מסוגלים לבצע באופן עצמאי פעילויות אשר לא היו רגילים לבצע לפני כן. הם דיווחו כי כעת הם מסוגלים לנהוג, לשוחח בטלפון, להסתובב לבד וכדומה. אולם הם לא התייחסו כלל לשיפור בבידול שלהם מהוריהם (Bowen, 1994); כלומר תחושת הלכידות המשפחתית (Boszormenyi-Nagi & Ulrich, 1991) אשר הופיעה קודם לכן, מופיעה כאן שוב, ואנו רואים כי למרות השתל, ואולי בגלל, אין המתבגרים מסוגלים להתנתק בקלות מהוריהם, לבנות לעצמם זהות נפרדת ולתפקד כאישיות עצמאית מובחנת כנדרש ממתבגרים (Eisen & Bowen, 1994; Schaefer, 2005). ייתכן שהדבר נובע מתחושת הלויאליות הגבוהה שהם חשים כלפי הוריהם ומהקושי הרגשי שלהם ליצור לעצמם זהות כפולה או חירשת, לאחר כל המאמצים המשפחתיים שהושקעו בשיקומם (Burger, Spahn, Richter, Eissele, Löhle & Bengel, 2005; Zaidman-Zait & Most, 2005).



היה מוטעה לחלוטין. הכניסה לעולם החירשות כרוכה גם בקשיים נוספים: המתבגר אינו מכיר היטב את השפה, את קוד ההתנהגות ואת התרבות, והדבר מחייב אותו ללמוד להיות חלק מקבוצת מיעוט (Holcomb, 1997). רק כאשר יצליח לעבור דרך כל המהמורות שצוינו, יוכל המתבגר להתחיל לבנות לעצמו זהות בוגרת. תהליך זה אינו פשוט כלל, הן בשל הגנת היתר של ההורים על המתבגר ובשל הקושי שלהם לשחרר אותו ולהניח לו לבנות לעצמו עולם משלו והן בשל הקושי של המתבגר, שעד כה היה תלוי מאוד בהוריו, "לבעוט בהם" (Boszormenyi-Nagi & Ulrich, 1991). מאידך גיסא, אם המתבגר בוחר בדרך השנייה, הוא למעשה ממשיך להתכחש למהותו ודוחה את ההתמודדות עם הזהות האמתית שלו – כבוגר לקוי בשמיעתו. מחקרים שונים הוכיחו כי התמודדות בריאה עם משבר זה יכולה להיות במצב שבו שני הצדדים – המתבגר וההורים, לומדים לחיות עם שני העולמות – החירש והשומע (Weinberg & Sterritt, 1986). הורים אשר משכילים לקבל מוקדם ככל האפשר את עולמו החירש של ילדם, מסייעים בתהליך זה מאוד. לעומת זאת, הורים אשר מתנגדים ומתכחשים לקיומו של עולם זה, מקשים על הילד בתהליך החשוב של בניית זהותו (Colle & Edelmann, 1991; Holcomb, 1997).

## השלכות השתל על תהליך בניית הזהות האישית

מן האמור לעיל ניתן לראות כי גם ללא השתל, משימת בניית הזהות אצל מתבגרים לקויי השמיעה היא משימה מורכבת. על פי רוב, הם "סוחבים" עמם משימות התפתחותיות מוקדמות שלא הושגו במלואן, ולכן אנו רואים אצלם התנהגויות המתאימות לגיל צעיר יותר ולא לגיל ההתבגרות. הם עסוקים מאוד בקבוצת השווים ובעיסוק בשאלה: מי היא קבוצת השווים שלי? כמו כן הם הם עסוקים בהתמודדות עם הוריהם (שהם בדרך כלל שומעים, ואשר מתמודדים בעצמם באותה תקופה עם משבר).

השאלה העולה היא, האם קיומו של השתל משנה במשהו את המצב?

מחקרה של קופס (Kops, 2003) הוא בין היחידים אשר בחן ישירות את השלכות השתל על מתבגרים, תוך בדיקת היבטים פסיכו-סוציאליים. החוקרת בחנה באמצעות מערך מחקר איכותני את זהותם האישית של המתבגרים המושתלים. קבוצת המחקר כללה שישה נערים ונערות בני 14–18 ממעמד סוציאקונומי בינוני עד גבוה. הנחקרים אובחנו כסובלים מחירשות חמורה עד עמוקה לפני הניתוח, וגיל ההשתלה נע בין 8–12 שנים. החוקרת מיקדה את ממצאי המחקר במספר תמות מרכזיות שהצליחה לאתר מתוך החומר הקליני שאספה. להלן פירוט ממצאיה:

1. **תפיסת הקרבה עם המשפחה:** חמישה מתוך ששת הנחקרים דיווחו שהם תופסים עצמם קרובים מאוד לבני משפחותיהם, ובמיוחד להוריהם. רק אחד מהם דיווח על קונפליקטים כלשהם עם ההורים. מצב זה אינו טיפוסי לבני נוער אלא לתחושות של ילדים קטנים יותר. ייתכן שממצא זה מוכיח כי ההשתלה מעכבת

ילדים מפסיקים להשתמש בשתל, במיוחד כאשר הם מגיעים לגיל ההתבגרות (Holden-Pitt, 1997). ייתכן שהדבר נובע מהסיבות אשר פורטו לעיל והקשורות לשלב ההתפתחותי שבו הם מצויים.

2. השתל משנה באופן משמעותי את רמת השמיעה. הנער מצליח לשמוע בצורה טובה יותר מבעבר, הוא מצליח להפיק דיבור ברור יותר (Niparko & Blankenhorn, 2003; Rubinstein, 2002; Thoutenhoofd, 2006), והוא דומה יותר מאי-פעם לאדם שומע. הדמיון בין מתבגרים מושתלים לבין חבריהם השומעים יכול להשרות עליהם ועל סביבתם הרגשה שהם ככל האנשים. אולם אם נקשיב היטב לילדה המצוטטת לעיל (Preisler et al., 2005), נראה כי היא אינה מתייחסת אל עצמה כאל שומעת, אלא במקרה הטוב – כאל כבדת שמיעה. פער זה בין מה שנראה מבחוץ בשל התפקוד הטוב לבין התחושות הסובייקטיביות, עלול לבלבל ולהקשות על בחירת הזהות.

3. ההחלטה על השתל נעשית לרוב על ידי ההורים (Armagan & Erkam, 2003; Niparko & Blankenhorn, 2003). הם בוחרים בשיטה זו מתוך תקווה כי השתל ישפר את תפקוד הילד במהלך חייו ויקל עליו את התפקוד בעולם השומע (Zaidman-Zait & Most, 2005). החלטה זו אינה החלטה קלה, במיוחד לאור העובדה כי היא אינה הפיכה וכן משום שהיא מחייבת ניתוח ראש. ההורים הם אשר צריכים לקבל את ההחלטה אם ומתי לנתח את ילדם (Burger et al., 2005), החלטה מוסרית קשה ביותר. העובדה כי לא הנער הוא המחליט אלא ההורים, מציבה את הנער המושתל בפני עובדה לא פשוטה, במיוחד בגיל ההתבגרות. מצב זה עלול לעורר בקרבו תחושות של התנגדות, וייתכן שינצלן כסיבה ל"ביעיטה בהורים" ולמרד בהחלטתם, כפי ששכיח לראות בהתנהגויותיהם של נערים ונערות (Melvin, 2004). כלומר ייתכן שהעובדה כי ההחלטה לעבור את הניתוח לא הייתה של הנער, עלולה לגרום לו שלא להשתמש בשתל או לבחור בזהות שונה מזו שהוריו ייחלו לה. ייתכן שעד שסוגיית המרד לא תסתיים, לא יוכל הנער להתפנות להתמודדות בוגרת עם השאלה: "מי אני?"

4. ניתוח השתל הקוכלארי הוא נושא לוויכוח סוער בקרב קהילת החירשים, שחלק מהילדים חשוף אליה. לא סוד הוא כי רבים מהחירשים הבוגרים חברי קהילת החירשים רואים בשתל פתרון לא רצוי ולא מקובל, במיוחד אותם חירשים אשר אינם רואים בחירות מוגבלות, אלא רואים עצמם שייכים לתרבות אחרת, בעלת שפה וקודי התנהגות שונים (Cherney, 1999; Hyde & Power, 2005; Lane, 2005; Reagan, 2002). למרות היתרונות הרבים של השתל, אין החירשים הבוגרים נחפזים להשתמש בו, ורק מיעוט מקרבם עוברים את הניתוח (Cherney, 1999). מרבית המושתלים המבוגרים הם אנשים אשר איבדו שמיעתם לאחר רכישת השפה ובשלב מאוחר בחייהם (Mawman, Bhatt, Green, O'Driscoll, Saeed & Ramsden, 2004).

פריסלר, טוינגסטד ואלסטרומ (Preisler et al., 2005) בחנו ישירות את חוויותיהם של ילדים מושתלים, והם מדווחים גם על התייחסות לנושא הזהות האישית בקרב הנחקרים, ומכאן חשיבות ממצאיהם למאמר זה. החוקרים ראינו 11 ילדים בני 8.5–10.5, אשר הרכיבו את השתל בין 5–7.5 שנים. חמישה מהילדים למדו בשילוב אינדיווידואלי, והשאר – בבתי ספר לחירשים וכבדי שמיעה. שבעה ילדים התחרשו לפני רכישת השפה, והשאר בשלב שבו ידעו לדבר. אף כי המחקר עסק, כאמור, בילדים ולא בחן ישירות את סוגיית הזהות האישית, אחת הנחקרות, ילדה בת 10.5, התייחסה להיבט זה ביזמתה, תוך ניסיון להגדיר האם היא חירשת או כבדת שמיעה:

הייתי רוצה להיות כבדת שמיעה, אבל השתל... אני לא יודעת. אתה צריך הרבה סבלנות, ואתה צריך להרכיב אותו כל הזמן. הייתי רוצה להיות כבדת שמיעה, אבל ללא השתל אני לא יכולה לשמוע שום דבר. בלעדיו אני לא יכולה לשמוע מכוניות למשל וכדומה. אז זה בסדר שיהיה לי שתל. אם אני מדליקה את המעבד אני יודעת שאני יכולה לשמוע, אחרת אני חירשת. אני מבינה שלהיות חירשת זה לא לשמוע שום דבר. ללא השתל אני לא שומעת שום דבר, אני שומעת אפס, אני חירשת גמורה, אני מיד הופכת לחירשת...

ההבנות התאורטיות והממצאים המחקריים המוצגים לעיל, מסייעים בתהליך ניתוח האפיונים המרכזיים של השתל, אשר נמצאו בעלי השפעה על תהליך בניית הזהות האישית של מתבגרים מושתלים:

1. השתל אינו מכשיר נסתר, אלא הוא בולט לעין (Kops, 2003). ההופעה החיצונית מעסיקה מאוד את הנער ומשפיעה בצורה ישירה על הדימוי העצמי שלו (Melvin, 2004; Olivardia, & Pope, 2002). העובדה שהשתל בולט לעין עלולה לפגוע בדימויו העצמי ולכן יימנע מחיבורו. הדבר עשוי לבלוט יותר כאשר הוא נמצא בקרב קבוצת השווים השומעים, שם הוא ינסה בכל דרך להיות דומה ולהסתיר את השתל המזמין שאלות וברורים ומדגיש את שונותו – חירשותו, אולם אם יוריד אותו, יפגע בפן אחר של הצורך לדמות לחבריו – לשמוע היטב ככל האפשר, משום שללא עזרת השתל לא ישמע דבר. אם כך, הבולטות של המכשיר עלולה להקשות על נער להחליט מהי זהותו, ובשל כך הוא עלול להימנע מהחלטה ולהתעכב בשלב התפתחותי מוקדם יותר. המצב אמנם דומה בקרב מתבגרים אשר מרכיבים מכשירי שמיעה (Wilber, 1978), אולם השתל בולט יותר והוא מכשיר חדש בצורתו (במיוחד החלק המוצמד לקרקפת), ובשל כך הוא גם מעורר תשומת לב רבה יותר מהסביבה. כמו כן, הפער בתפקוד עם השתל ובלעדיו גדול מהפער בתפקוד עם מכשיר שמיעה או בלעדיו. גם עובדה זו עלולה להקשות על המתבגר בהחלטה, האם הוא מתמודד עם ה"מחיר" של הרכבת השתל או עם ה"מחיר" של הורדתו. חוקרים שונים דיווחו, שלמרות העובדה כי השתל משפר באופן משמעותי את היכולת התקשורתית, מתמודדים המושתלים עם קשיים רבים בשילובם החברתי (Bat-Chava & Deignan,

1. ייתכן שחלק מהמתבגרים המושתלים חשים חוויה חזקה של לויאליות וחוב מוסרי גבוה שעליהם לשלם להוריהם (Boszormenyi-Nagi & Ulrich, 1991; Bowen, 1994), ואולי הם חשים זאת גם כלפי כל הדמויות הטיפוליות אשר השקיעו בהם מאמצים כבירים על מנת לנסות ולהפכם לשומעים. תחושות אלו כובלות אותם ומקשות עליהם לעבור באופן טבעי את תהליך בניית זהותם. כל ניסיון שכזה עלול לעורר בקרבם תחושות של אשמה ובגידה והפתרון, שאותו ייתכן שחלק מביניהם יאמצו, הוא הישארות בשלב הילדי. ממצאי המחקר של קופס אשר הובאו לעיל (Kops, 2003), מחזקים את ההנחה כי ייתכן שהשתל לא רק שאינו מקל על תהליך בניית הזהות הבוגרת, אלא אף מעכב אותו.

2. קיימים מאפיינים הקשורים לשתל עצמו ולהתייחסות אליו, אשר עלולים להקשות על תהליך בניית הזהות הבוגרת. ייתכן שהדרך להקל על המתבגרים היא שינוי ההתייחסות של קובעי המדיניות ושל הצוותים הרפואיים והמטפלים כלפי השתל. כמוזכר לעיל, הציע הארגון האמריקאי NAD (NAD, 2000) כי לא יתייחסו אל השתל כאל מכשיר אשר אמור ל"הבריא" את החירשות. הרי גם במקרים המוצלחים ביותר, אין הניתוח מחזיר לאדם את שמיעתו, אלא במקרה הטוב, משפר אותה מאוד (Preisler et al., 2005; Rubinstein, 2002). הם העלו את האפשרות להתייחס אל השתל הקוכלארי כאל מכשור טכנולוגי מתקדם, אשר עשוי לסייע מאוד בתפקוד האדם החירש או המתחרש ולהקל על תהליך קליטת ורכישת השפה. התייחסות שכזו עשויה להשפיע על כמה תהליכים משמעותיים, אשר יקלו גם על תהליך בניית הזהות הבוגרת בקרב מתבגרים מושתלים. להלן הפירוט:

1. ההורים יקבלו מידע מותאם שיסייע להם לפתח ציפיות ראליות. הם יבינו שבהחלטתם לנתח את ילדם הם עשויים להקל עליו את התפקוד בעולם השומע, אולם אין בכוחם להפוך אותו לשומע.

2. הילדים לא יפתחו תחושת אשמה, גם אם יחוו פער בין המצופה מהם לבין תחושותיהם.

3. ההחלטה על ניתוח השתל לא תנתק את הילד באופן אוטומטי ממגע עם אנשים חירשים, שפתם ותרבותם. מגע מתמשך זה עשוי לאפשר למתבגר קבלת החלטות מושכלות לגבי העדפותיו ולגבי הבחירה לאיזה עולם להשתייך.

אם תאומצנה ההבנות שאליהן הגיעו החוקרים, התוצאות האלה הן אפשריות ותקלנה מאוד על הנער החירש את תהליך בניית זהותו הבוגרת והמותאמת.

## מקורות

לוינגר, מ' (2003). **הקשר בין האפיונים האישיים המשפחתיים והחברתיים של חרשים בוגרים בין מידת היפרדותם מההורים ומידת האינטימיות הזוגית.** חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת תל אביב.

ההתנגדות של החירשים לניתוח שלהם ושל ילדים חירשים אחרים נובעת בעיקרה מכך, שהם תופסים את השתל כניסיון של העולם השומע ליצור מהם אדם חדש ולבטל את עולמם שלהם (Cherney, 1999; Christiansen & Leigh, 2004). החירשים חשים שפעולה זו מסמלת את ההתנגדות לתרבותם, שפתם ועצם קיומם ואת התחושה שהאדם החירש הוא אדם פגום שיש לשפצו. אמנם רבים מהם משתמשים במכשור עזר מגוון, כגון מכשירי שמיעה, מכשירי הגברה שונים וכדומה, אולם קיים הבדל תהומי בין מכשירים אלו לבין השתל: השתל הוא בלתי הפיך. אם האדם החירש אינו רוצה להשתמש במכשיר השמיעה הוא פשוט מוציא אותו מהאוזן, אולם את השתל אין אפשרות לשלוף מהשבלול. התחושה כי מנסים ליצור באמצעות ניתוח אדם ביוני ממוחשב, מעוררת בהם את החשש מאיבוד האנושיות שלהם ומהפיכתם לאדם מסוג אחר. עם זאת, יש לציין כי במהלך הזמן, גם ההתנגדות המוחלטת של קהילת החירשים נחלשה ושינתה צורה (Christiansen & Leigh, 2004). ניתן לראות זאת בשינוי שחל בהצהרת העמדה אשר פורסמה על ידי ה-NAD – National Association of the Deaf (NAD, 2000), הארגון הלאומי של החירשים בארצות הברית. אם בשנת 1991 הם יצאו חוצץ כנגד ההחלטה הלאומית לאשר את ניתוח השתל בילדים בני 2-17 וראו החלטה זו כלא מדעית ולא אתית (NAD, 1991), הרי הרוח הנושבת מההצהרה אשר פורסמה בשנת 2000, שונה. בהצהרה זו, אשר מופיעה גם באתר האינטרנט של הארגון, כתוב:

השתל הקוכלארי הוא טכנולוגיה חדשה אשר ניתן להשתמש בה בשיטות תקשורתיות שונות, ולא להבראת החירשות [...] כמו כן, מכיר הארגון ביעילות הטכנולוגיות החדשות ותרומתן לאיכות החיים של כל החירשים וכבדי השמיעה [...] NAD מכירה בזכות ההורים לקבל החלטות המתבססות על מידע לגבי ילדיהם, מכבד את זכותם לבחור בניתוח השתל עבור ילדם כמו כל מכשור אחר [...] (NAD, 2000).

אמנם קהילת החירשים הייתה בין הגופים היחידים שהעזו להשמיע קול שונה בהתייחס לשתל, אולם לאחרונה עוד ועוד חוקרים מעלים סוגיות אתיות לא מועטות ודרישות חד-משמעיות להצגת מלוא המידע ההורים לפני קבלת ההחלטה לניתוח (Hintermair, & Albertini, 2005; Hyde & Power, 2005; Lane, 2005).

ייתכן שהמתבגרים המושתלים חשופים לוויכוח הלוהט הקיים בתחום, אם במפגשים ישירים עם אנשים חירשים בוגרים או באמצעות האינטרנט. לאור זאת, לא מן הנמנע כי מידע זה מעלה בהם ספקות לגבי הסיבות שהניעו את הוריהם לנתחם בילדותם. ספקות אלו עלולים לעורר אצלם התנגדות לניצול הפוטנציאל הרב של השתל ולעכב את תהליך בניית זהותם.

## סיכום

על בסיס סקירת ספרות העיון והמחקר אשר הובאה בחלק הראשון של המאמר, ניתן להצביע על מספר הבנות:

- Foster, S. B. (1998). Communication experiences of deaf people: An ethnographic account. In I. Parasnis (Ed.), *Cultural and language diversity and the deaf experience* (pp. 117–135). New York: Cambridge University Press.
- Hintermair, M., & Albertini, J. A (2005). Ethics, deafness, and new medical technologies. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(2), 184–192.
- Holcomb, T. K. (1997). Development of deaf bicultural identity. *American Annals of the Deaf*, 142, 89–93.
- Holden-Pitt, L. (1997). *Who and where are our children with cochlear implants?* (On-line). Presented at the Convention of the American Speech-Hearing Association, Boston, Massachusetts. Available at <http://gri.gallaudet.edu/Cochlear/ASHA.1997/>
- Hyde, M., & Power, D. (2005). Some ethical dimensions of cochlear implantation for deaf children and their families. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(1), 102–111.
- Israelite, N., Ower, J., & Goldstein, G. (2002). Hard-of-hearing adolescents and identity construction: Influences of school experiences, peers and teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(2). 134–148.
- Josselson, R. (1994). The theory of identity development and the question of intervention: An introduction. In S.L. Archer (Ed.), *Interventions for adolescent identity development* (pp.12–25). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kef, S., & Decović, M. (2004). The role of parental and peer support in adolescents well being: A comparison of adolescents with and without a visual impairment. *Journal of Adolescence*, 27, 453–466.
- Kent, B. A. (2003). Identity issues for hard-of-hearing adolescents aged 11, 13, and 15 in mainstream setting. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(3), 315–324.
- Koester, L. S., & Meadow-Orlans, K. P. (1990). Parenting a deaf child: Stress, strength, and support. In D.F. Moores & K.P. Meadow-Orlans (Eds.), *Educational and developmental aspects of deafness* (pp. 299–320). Washington: Gallaudet University Press.
- Kops, E. K. (2003). *The experience of adolescents with cochlear implants: A psychosocial and family perspective*. Unpublished doctoral dissertation, Allian International University, San Diego.
- Lane, H. (2005). Ethnicity, ethics and the Deaf-world. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 291–310.
- Mawman, D. J., Bhatt, Y. M., Green, K. M. J., O'Driscoll, M. P., Saeed, S. R., & Ramsden, R. T. (2004). Trends and outcomes in the Manchester adult cochlear implant series. *International Journal of Audiology*, 43, 52–56.

- Andersson, G., Olson, E., Rydell, A. M., & Larsen, H. C. (2000). Social competence and behavioural problems in children with hearing impairment. *Audiology*, 39, 88–92.
- Armagan, I., & Erkam, U. (2003). Children with cochlear implants: Parental perspective. *Otology & Neurotology*, 24(4), 605–611.
- Atkinson, D. R., Morten, G., & Sue, D. W. (1989). *Counseling American minorities: A cross-cultural perspective*. Dubuque, IA: William C. Brown.
- Bat-Chava, Y. (2000). Diversity of deaf identities. *American Annals of the Deaf*, 145(5), 420–428.
- Bat-Chava, Y., & Deignan, E. (2001). Peer relationships of children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Education*, 6, 186–199.
- Bat-Chava, Y., Martin, D., & Kosciw, J. G. (2005). Longitudinal improvements in communication and socialization of deaf children with cochlear implants and hearing aids: Evidence from parental reports. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(12), 1287–1296.
- Boszormenyi-Nagi, I., & Ulrich D. N. (1991). Contextual family therapy. In A. S. Gurman & D. P. Kniskern (Eds.), *Handbook of family therapy* (pp. 200–238). New York: Brunner/Mazel Publishers.
- Bowen, M. (1994). *Family therapy in clinical practice* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Jason Aronson.
- Burger, T., Spahn, B., Richter, B., Eissele, S., L?hle, E., & Bengel, J. (2005). Parental distress: The initial phase of hearing aid and cochlear fitting. *American Annals of the Deaf*, 150(1), 5–10.
- Cherney, J. L. (1999). Deaf culture and the cochlear implant debate: Cyborg politics and the identity of people with disabilities. *Argumentation and Advocacy*, 36(1), 22–34.
- Christiansen, J. B., & Leigh, I. W. (2004). Children with cochlear implants. *Archives of Otolaryngology – Head & Neck Surgery*, 130, 673–677.
- Cole, S. H., & Edelman, R. J. (1991). Identity patterns and self – and teacher – perceptions of problems for deaf adolescents: A research note. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 32, 1159–1165.
- Cornell, S. L., & Lyness, K. P. (2004). Therapeutic implications for adolescent deaf identity and self-concept. *Journal-of-Feminist-Family-Therapy*, 16(3), 31–49.
- Eisen, A. R., & Schaefer, C. E. (2005). *Separation anxiety in children and adolescents: An individualized approach to assessment and treatment*. New York: Guilford Press.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: W.W. Norton.
- Fitzgerald, T. (2000). *The educational needs of Deaf and hearing impaired children*. Wellington: Specialist Education Services.

- Tomblin, J. B., Spencer, L., Flock, S., Tyler, R., & Grantz, B. (1999). A comparison of language achievement in children with cochlear implants and children using hearing aids. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research, 42*(2), 497–511.
- Thoutenhoofd, E. (2006). Cochlear implanted pupils in scottish schools: 4- year school attainment data (2000–2004). *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11*(2), 171–188.
- Waltzman, S. B., Cohen, N. L., Green, J., & Ronald, J. T. (2002). Long-term effects of cochlear implants in children. *Otolaryngology, Head and Neck Surgery, 126*(5), 505–511.
- Weinberg, N., & Sterritt, M. (1986). Disability and identity: A study of identity patterns in adolescents with hearing impairment. *Rehabilitation Psychology, 31*, 95–102.
- Wilber, L. A. (1978). Amplification for the adolescent. *The Volta Review, 80*(5), 296–299.
- Woodward, K. (1997). Concepts of identity and difference. In K. Woodward (Ed.), *Identity and difference* (pp. 7–50). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wyatt, R. J., deLissovoy, G., Niparko, J. K., & Rothman, M. L. (1995). Cost effectiveness of the multichannel cochlear implants. *The American Journal of Otology, 16*, 52–61.
- Yura, M. T. (1987). Family subsystem functions and disabled children: Some conceptual issues. *Marriage and Family Review, 11*, 135–151.
- Zaidman-Zait, A., & Most, T. (2005). Cochlear implants in children with hearing loss: Maternal expectations and impact on the family. *The Volta Review, 105*(2), 129–150.



- Melvin, L. (2004). Overview of development from infancy through adolescence. In J. M. Wiener & M. K. Dulcan, (Eds), *The american psychiatric publishing textbook of child and adolescent psychiatry* (3rd ed.) (pp. 13–44). Washington DC: American Psychiatric Publishing.
- Moore, D. (2001). *Educating the deaf: Psychology, principles and practices* (5th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Moore, D. F., & Meadow-Orlans, K. P. (Eds.), (1990). *Educational and developmental aspects of deafness*. Washington: Gallaudet University Press.
- NAD (National Association of the Deaf) (1991). Report of the task force on childhood cochlear implants. *NAD Broadcaster*, 13(1–2), 6–7.
- NAD (National Association of the Deaf) (2000). NAD position statement on cochlear implants. Available at <http://www.nad.org/infocenter/newsroom/positions/Cochlearimplants.html>. Accessed February, 10, 2000.
- Niparko, J. K., & Blankenhorn, R. (2003). Cochlear implants in young children. *Mental Retardation and Disabilities Research Review*, 9, 267–275.
- Olivardia, R., & Pope, H. G., Jr. (2002). Body image disturbance in childhood and adolescence. In D. J. Castle & K. A Phillips, (Eds), *Disorders of body image* (pp. 83–100). Petersfield, England: Wrightson Biomedical Publishing.
- Padden, C. (1996). From the cultural to the bicultural: The modern deaf community In I. Parasnis (Ed.), *Cultural and language diversity and the deaf experience* (pp. 79–98). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Power, D. (2005). Models of deafness: Cochlear implants in the Australian daily press. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, 451–459.
- Preisler, G., Tvingstedt, A. L., & Ahlström, M. (2005). Interviews with deaf children about their experiences using cochlear implants. *American Annals of the Deaf*, 150(3), 260–267.
- Reagan, T. (2002). Toward an “Archeology of deafness”: Etic and the emic constructions of identity in conflict. *Journal of Language, Identity and Education*, 1(1), 41–66.
- Rubinstein, J. (2002). Paediatric cochlear implantation: Prosthetic hearing and language development. *Lancet*, 360, 483–485.
- Schlesinger, H. S. (2000). A Developmental model applied to problems of deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(4), 349–361.
- Smith, J. B., Ray, R. E., Wetchler, J. L., & Mihail, T. (1998). Level of fusion, triangulation, and adjustment in families of college students with physical and cognitive disabilities. *The American Journal of Family Therapy*, 26, 29–38.
- Stinson, M. S., & Antia, S. D. (1999). Considerations in educating Deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 163–175.



## תפקידיו של המורה בכיתה הטרוגנית על פי גישתו החינוכית של קרל פרנקנשטיין

**אורנה שץ-אופנהיימר**

### תקציר

מאמר זה מתאר את תפקידיו של המורה המלמד בכיתה הטרוגנית. ההיבטים הדידקטיים והחינוכיים בעבודת המורה וקשייו המקצועיים בהוראה בכיתה הטרוגנית נדונים מנקודת מבט של התאוריה של קרל פרנקנשטיין. במאמר סקירה קצרה על התפתחות ה"כיתה הטרוגנית" מן ההיבט ההיסטורי-חינוכי ועל המושגים השונים המלווים את העיסוק בנושא זה. תפקידיו של המורה המלמד בכיתה הטרוגנית הם לזהות את קשיי הלמידה הנובעים מדפוסי חשיבה שונים אצל הלומדים, לעצב דרכי הוראה כדיאלוג מתמשך ולסייע ללומדים לפתח חשיבה מופשטת מורכבת ואחראית, כדי שיוכלו לממש את הפוטנציאל שלהם. על פי גישה זו, התפקיד נתפס כמורכב, כרוך בתהליך ודורש מהמורה הכרה בשונות שבין הלומדים ואמפתיה וסובלנות לתגובות בלתי צפויות אצל הלומדים.

התמודדות עם קשיים בלמידה ובחשיבה בכיתה הטרוגנית דורשת מן המורה יכולת רפלקטיבית על מקומו בתהליך הלימודי ומציבה בפניו אתגרים באשר למשמעות התכנים הנלמדים ולפרשנותם. תפקידיו של המורה בהתמודדות עם הקשיים העולים בתהליך ההוראה הם להביא למימוש יכולתם של הלומדים מחד גיסא ולעודד התפתחות מקצועית בקרב המורים מאידך גיסא.

**מילות מפתח:** כיתה הטרוגנית; חשיבה מופשטת, הוראה כדיאלוג.

### מבוא

מאמר זה מתאר את תפקידיו של המורה המלמד בכיתה הטרוגנית. תיאור ההיבטים הדידקטיים והחינוכיים בעבודתו של המורה, כמו גם קשייו המקצועיים – יתבססו



יושמה במסגרת פרויקט מתמשך בבית הספר התיכון שליד האוניברסיטה (ליבליך, 1995; פרנקנשטיין, 1970, תשל"ב)<sup>3</sup> ובהמשך – בפיתוח שיטת הוראה הנלמדת עד היום באוניברסיטה העברית.<sup>4</sup> במאמריו הרבים הציג את גישתו החינוכית, את הרציונל שלה, את העקרונות המנחים את שיטתו הדידקטית ואת הכלים ליישום דרכו החינוכית. על פי גישתו, האדם מביא עמו אל המפגש עם המציאות את ניסיונות החיים המוקדמים שלו, ובאמצעותם, על ידי "פירוק" ו"הרכבה" של המציאות, הולכת ונבנית תודעתו; מכאן שהגורמים לקשיי החשיבה אצל הלומדים השונים נעוצים בדפוסי התרבות המבנים את החשיבה ובנסיבות של דרכי החברות הראשוניות הנלמדות עוד בילדות המוקדמת. קשיים אלה, על פי גישתו של פרנקנשטיין, מתמקדים בדפוסי חשיבה מוחשיים ולא מופשטים, בחשיבה אסוציאטיבית ולא ביקורתית, דיכוטומית ולא דיפרנציאלית, אפקטיבית ולא רציונלית ודפוסית ולא פרסונלית. דפוסי חשיבה אלה אצל הלומדים מונעים מהם לרכוש ידע ולא מאפשרים להם לממש את יכולתם.

לימים פיתח פרנקנשטיין את שיטת ה"הוראה המשקמת", ששמה לה למטרה להתמודד עם דפוסי החשיבה המונעים למידה ולהבנות ולפתח אצל הלומדים השונים דפוסי חשיבה מועילים, כדי שאלה יאפשרו להם לממש את יכולתם.

מקורות גישתו החינוכית של פרנקנשטיין מעוגנים בתאוריות פסיכולוגיות אנליטיות, הומניסטיות, פילוסופיות-קנטיאניות וסוציאליות. את גישתו בדבר מהות עבודת ההוראה ביסס על עקרונות דידיקטיים שמטרתם להביא לטיפוח חשיבה אצל הלומד; אך מעבר לכל שיטה, תאוריה וגישה ראה פרנקנשטיין את הגורם האנושי – האדם (לם, 1995; קובובי, 1995). המורה כאדם הוא מרכז הכובד ליצירת התהליך החינוכי, הלמידה, השינוי והצמיחה של הלומד. מנקודת מבטו, המורה, עמדותיו, אמונתו ודרכי עבודתו הם הגורמים המשפיעים ביותר על הלמידה, במיוחד על ילדים שאינם ממשים את הפוטנציאל שלהם במערכת החינוכית. על כן, אחד מתפקידיו העיקריים של המורה המלמד בכיתות הטרוגניות הוא לסייע לאותם ילדים לממש את הפוטנציאל הטמון בהם, ובכך לממש את שוויון ההזדמנויות החינוכיות ולצמצם את הפערים בין קבוצות האוכלוסייה. קשיי תפקודם של הלומדים היו במרכז השיח החינוכי בשנות השישים והשבעים ובהמשך עוררו ביקורת והתנגדות בקרב חוגים חינוכיים (רון, 1993; שץ-אופנהיימר, 1998; שרמר

<sup>3</sup> הפרויקט הוקם בתחילת שנות השישים ומתקיים (עם שינויים) עד היום בבית הספר של התיכון שעל יד האוניברסיטה. הפרויקט הביא ילדים מבתי ספר נחשלים לתיכון היוקרתי, ושם, לאחר שעברו הכשרה מיוחדת, עבדו כל המורים בכיתות הומוגניות על פי שיטת ה"הוראה המשקמת". ניתן לקרוא בהרחבה על הפרויקט בספרות החינוכית (פרנקנשטיין, תשל"ב; ליבליך, 1995).

<sup>4</sup> "הוראה משקמת" – שיטה זו פותחה לקורסים הנלמדים באוניברסיטה. הינדה אייגר, מי שהייתה תלמידתו הקרובה של פרנקנשטיין, פיתחה כלים דידיקטיים, ומורים רבים למדו בקורסים אלה (אייגר, 1975).

על גישתו החינוכית של קרל פרנקנשטיין. מושג הכיתה ההטרוגנית עבר גלגולים שונים, אך מאחר שמדינת ישראל היא ארץ הקולטת עלייה מכל רחבי העולם, נותרה שאלת ההטרוגניות על סדר היום החינוכי. עדות אחרונה מצאתי לכך בפרסומים של "ועדת דברת", בדיווח "כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל", שהתפרסם במאי 2004, ובו נאמר: "לאורך השנים העמידו מנהיגי המדינה וראשי מערכת החינוך את השוויון וצמצום הפערים בראש סדר העדיפויות. למרות זאת מערכת החינוך בישראל לא הצליחה להתמודד עם פערים הגדולים בין קבוצות אוכלוסייה שונות [...] ישראל היא אחת המדינות המובילות בפערים הן בין בתי הספר והן בתוך בתי הספר" (דברת, 2004, עמ' 8-27). עדות אחרונה זו מחזקת את חשיבות החזרה לבחינתו של הנושא. המאמר יעסוק בעבודת המורה בכיתה הטרוגנית מנקודת מבטו של המורה, על פי גישתו החינוכית של קרל פרנקנשטיין ובזיקה להיבטים ההיסטוריים-חינוכיים שהביאו להתפתחות הכיתה ההטרוגנית במדינת ישראל.

## רקע לגישתו החינוכית של פרנקנשטיין

פרנקנשטיין היה מזוהה שנים רבות עם הקו החינוכי הקורא להתמודדות הומניסטית-אינטלקטואלית (דידקטית, ערכית וחינוכית) בשאלת הלומדים התת-משיגים – אותם לומדים שנכשלו ולא הצליחו לממש את יכולתם במערכת החינוכית.<sup>1</sup> בתקופה שבה פעל, כתב ויצר במערכת החינוכית, כונו אותם ילדים תת-משיגים – "טעוני טיפוח".<sup>2</sup> המונח "טעוני טיפוח" התייחס בעיקר לילדים שנכשלו בלמידה על רקע תרבותי-סוציו-אקונומי (אדלר, 1985; אדר, 1978; מינקוביץ, 1969). במהלך שלושים שנה כתב פרנקנשטיין בנושאים חינוכיים רבים ומגוונים. הוא כתב על לומדים בכל המסגרות – ילדי החינוך המיוחד, ילדים בעלי הפרעות נפשיות וילדים מחוננים (פרנקנשטיין, 1977א, 1987א), אך עבודתו התמקדה באותם ילדים המתקשים בלמידה על רקע מעבר תרבותי וילדים שחולשתם נובעת ממצב סוציו-אקונומי ירוד. הוא התמקד בהסברים האטיולוגיים לתפקודם של הילדים ובהשפעתם של אלה על התהליך החינוכי. גישתו החינוכית

<sup>1</sup> פרנקנשטיין נולד בברלין ב-1905 ונפטר בישראל ב-1990. את השכלתו האקדמית רכש באוניברסיטאות ברלין וארלנגן שבגרמניה. באותן שנים למד אצל הפילוסוף היידיגר, אצל פרויד, אדלר ויוג. יידו הקרוב היה הפסיכולוג אריך ניומן, והוא אף היה מקורב שנים רבות לאיינשטיין ולהוגו ברגמן. פרנקנשטיין עלה לארץ ב-1936 ועבד כקצין מבחן לנוער בשכונת בירושלים, שם החל לבנות באופן שיטתי את התאוריה החינוכית שלו. הוא עבד עם הנרייטה סאלד ולאחר הקמת המדינה הקים את מוסד סאלד ואת כתב העת "מגמות" הקיימים עד היום. הוא היה ממקימי בית הספר לחינוך ובית הספר לעבודה סוציאלית ובהמשך היה לראש בית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית. בשנת 1964 זכה בפרס ישראל (שך-אופנהיימר, 1998).

<sup>2</sup> על המונח "טעוני טיפוח" והפולמוס שהתקיים סביבו, ניתן לקרוא בספרות החינוכית של שנות השישים והשבעים (אדלר, 1985; אדר, 1978; מינקוביץ, 1969; סבירסקי, 1990; עדיאל, 1970; צמרת, 1997).

שהגיעו ללא רקע ומסורת של למידה ממוסדת נותרו בשולי בתי הספר. עם תחילת שנות השישים הייתה תחושה של צורך דחוף להתערב במערכת החינוך, כדי לפתור את בעיית הפערים באמצעות פתרונות חינוכיים לימודיים וחברתיים. בעקבות השיעור הגבוה של נכשלים במערכת החינוך ב-1955, נערך מבחן ה"סקר" הראשון.<sup>6</sup> המבחן היה ארצי ובדק כישורי יסוד בקריאה ובחשבון בקרב בוגרי מערכת החינוך היסודי (כיתה ח). על פי מבחני ה"סקר" נבנתה ההגדרה הראשונה של המונח "טעוני טיפוח", מונח שהשימוש בו היה מקור למחלוקות חינוכיות (אדלר, 1985; סבירסקי, 1990).<sup>7</sup> הגדרה זו הסתמכה על עיבוד נתונים מתוצאות מבחני ה"סקר". ההגדרה התבססה על הנתונים האלה: ארץ מוצא ההורים, השכלת האב, רמת ההכנסה ומספר הנפשות במשפחה. מתוך הקטגוריות האלה נקל להבין שההתייחסות הייתה בעיקרה סוציולוגית, מנהלית וביורוקרטית, משום שנועדה להקצאת משאבים. בשנים ההן רווח המונח "אינטגרציה". מטרתה של זו היה ליצור מעין "כור היתוך" חינוכי של הלומדים (מינקוביץ, 1969; עדיאל, 1970; צמרת, 1997; ריץ, 1994).

בשנת 1968, ביזמתו של שר החינוך זלמן ארן, החילו את הרפורמה על מערכת החינוך ויצרו את "חטיבות הביניים". המדיניות הייתה לכלול במוסד חינוכי אחד ילדים משכונות ומבתי ספר בעלי רקע סוציו-אקונומי שונה. מטרתו של החוק הייתה לקדם את האינטגרציה במדינת ישראל. באמצעות שינוי מבנה מערכת החינוך, כתיבת תכניות לימודים חדשות מותאמות לרמות הלומדים ותכניות העשרה ופיצוי, ביקשו לקדם את שוויון ההזדמנויות החינוכי לכלל התלמידים ולצמצם את הפערים הלימודיים ביניהם. עם החלת "חטיבות הביניים" במערכת החינוך, החל להתפתח המונח "כיתות הטרוגניות".

בתחילת שנות התשעים החל רווח במערכת החינוך המונח "רב תרבותיות". גלגולו של מונח זה הושפע מכמה גורמים: הפילוסופיה הפוסט-מודרניסטית תרמה את חלקה בהבנת המאפיינים הייחודיים של בני האדם כבני תרבות השונים אלה מאלה (גור זאב, תשנ"ו); כמו כן הגיע למדינת ישראל גל עלייה נוסף, מארצות מזרח אירופה ומאתיופיה, גל שהביא עמו למערכת החינוך דפוסים חדשים, ואלו דרשו שוב התמודדות עם השונות בלמידה על רקע תרבותי-חברתי (בר לב, 2000).

<sup>6</sup> במבחן היו מעורבים אנשי אקדמיה כלאה אדר, אריה סימון וגינה אורתר. ההשוואה בין קליטת העולים בשנות המישים לשנות התשעים מעניינת. יותר מכך, יש דמיון בין התנהלות המערכת בעקבות המשבר שחל במערכת החינוך לאחר חשיפת חולשות הלומדים במבחני ה"סקר", לבין המשבר הנוכחי בחינוך בעקבות המחקר הבין-לאומי השלישי, שבו נחשפו הנתונים של המבחנים הבין-לאומיים שהלומדים בארץ השתתפו בהם, למשל, מבחני טימס (Timss) מהשנים 1995 ו-1999 או המחקר באוריינות קריאה של פיסה משנת 2000 (קרמרסקי ומברך, 2004) – יש מקום להרחיב במאמר אחר.

<sup>7</sup> בארצות הברית. ובארצות אחרות היו הגדרות שונות: "חשוכי תרבות" (culturally deprived), "מקופחים" (underprivileged), "מקופחי חברה" (socially disadvantaged) ו"בני תרבות אחרת" (culturally different) (מינקוביץ, 1969).

וקמון, 1999). ביקורתם של חוגי ה"קשת המזרחית", החוקר סבירסקי ואחרים הייתה בהעדפת דפוסים תרבותיים וחברתיים מערביים אירופאיים והחלתם על ילדים הבאים מארצות שאינן מערביות. כך נמצא שבתחום הבית ספרי, תרבות אחת מבקשת לכאורה לשלוט באחרת. כמו כן, בשנות השמונים טענו רבים שכישלון אותם הילדים נובע מתיוגם החברתי ולא מיכולתם בפועל; תפיסה סטראוטיפית של מורים את הילדים הנכשלים על פי אפיונם הרווח בספרות המקצועית לא מאפשרת להם שוויון הזדמנויות ראוי (מינקוביץ, 1969; פרנקנשטיין, 1970; קליין 1969).

חילופי הטענות הביאו לכך שהמונח המתייג אמנם נעלם מהשפה המקצועית-חינוכית האקדמית (ואולי היום הוא ודומים לו הומרו במונחים אחרים, כגון "ילדים בסיכון"), אך האם הקשיים והאתגרים שיש להתמודד עמם נעלמו אף הם? מכל מקום, שאלת התמודדות המורה עם הטרוגניות והוראה בכיתות שבהן רווחת השונות בין הלומדים, מהווה אתגר חינוכי-דידקטי חשוב.

## הכיתה ההטרוגנית – רקע היסטורי-חינוכי

### מהי "כיתה הטרוגנית"?

בכל כיתה ישנם לומדים שונים. כיתה הטרוגנית מובחנת בכך שהשונות בין הלומדים בה גדולה עד כדי יצירת פערים בתפקוד בין הלומדים. ההסברים והגורמים לשונות מגוונים ושונים, והם מתמקדים בשלושה תחומים: גורמים אישיותיים-פסיכולוגיים, תרבותיים-חברתיים-סוציולוגיים וחינוכיים-ערכיים. השונות בין לומדים מוסברת לכאורה מתוך השקפת עולם שבני האדם אינם דומים אלה לאלה, אך מטרת החינוך היא להביא לשוויון הזדמנויות בין הלומדים. בכיתה הטרוגנית יש הכוונה מראש בהבניית כיתות של לומדים בעלי יכולות שונות ולומדים בעלי צרכים מיוחדים המוגדרים "טובים" ו"מתקשים", או "מבוססים" ו"תת-משיגים"<sup>5</sup>. הגורמים האישיותיים הקבועים, כגון אינטליגנציה, והמשתנים הסביבתיים האחרים, ככישורי שפה, מוטיבציה ומשפחה, משפיעים על תפקוד בלמידה בכיתה הטרוגנית. כל אלה עניינם למאמר נרחב אחר.

המונח "כיתה הטרוגנית" עבר גלגולים שונים. מדינת ישראל, בהיותה ארץ קולטת עלייה, התמודדה עם שונות חברתית ותרבותית בין אזרחיה מאז קמה. עד להקמת המדינה היו במערכת החינוך כמאה אלף תלמידים, וכעשור לאחר מכן – חצי מליון. עולים רבים הגיעו מארצות צפון אפריקה, מזרח אסיה ומזרח אירופה. על מערכת החינוך עברו זעזועים. מורים רבים נקלטו במערכת בלי הכשרה מתאימה, תכניות לימודים לא סיפקו את הצרכים ולא פתרו את הקשיים של כל האוכלוסיות. נוצרה אווירה חינוכית קשה, שלווה בתחושת כישלון של אוכלוסיות מסוימות. תלמידים

<sup>5</sup> אוכלוסיות המוגדרות כ"לקויי למידה", "מחוננים" ועוד אינן מענייננו כאן.

פרנקנשטיין הגדיר את ההוראה, "מכלול פעילויותיו של המורה המתוכננות והמיועדות לפתח בתלמידיו באמצעות הידע, המיומנות והערכים הניתנים להקניית חשיבה רציונאלית ודיפרנציאלית מזה, ומעורבות בלמידה ואחריות לחשיבה וללמידה מזה". לדבריו, "אלו עשויות להתגבש במבנה נפשו של הלומד אם יסתייע בהבנת היסודות הרגשיים של החשיבה והיסודות ההכרתיים של הרגשות" (פרנקנשטיין, 1989, עמ' 20).

שיטות הוראה שונות מייחסות משמעות או מעמד מועדפים למשתנים דידקטיים, למשל, לעיבוד תכנים ברמות שונות או לשיטות הוראה המשלבות אמצעי המחשה שונים. היום, בעידן הטכנולוגי המתקדם, יש הרואים במחשב חלופה לדמות המורה. יתרה מזו, היום אפשר ללמוד באמצעות "למידה מרחוק" – התקשורת הממוחשבת מאפשרת למידה היוצרת ניתוק מרחבי בין המורה לתלמיד. לעומת כל אלה, מתוך מכלול הרכיבים של ההוראה והחינוך, ראה פרנקנשטיין במורה את הגורם הדומיננטי ביותר והתייחס אליו בממד האנושי כמוביל, מניע ומאפשר את תהליך הלמידה.

במאמרו, "על חינוך בעידן טכנולוגי" התריע פרנקנשטיין מפני האשליה של עולם הטכנולוגיה כתחליף לממד האנושי (פרנקנשטיין, 1987ב). חקר מהות האדם בהיבט ההתפתחותי-פסיכולוגי והחתיירה לאמת ולמשמעות במובן הפילוסופי נתנו משנה תוקף למעמד המקצועי של המורה. המורה הוא שנותן את מלוא המשמעות בהוראת התכנים, על ידי ההתערבות בלמידה ובחינוך (קובובי, 1995). עמדה זו חשובה בהוראה בכלל ובהוראה בכיתות הטרוגניות בפרט. מתוך גישה זו אפשר ללמוד על תפקידיו המורכבים של המורה.

## תפקידיו של המורה בכיתה הטרוגנית

### כיתוח חשיבה חופשטת

תפקידו העיקרי של המורה הוא התערבות בתהליך הלמידה לשם פיתוח חשיבה מופשטת והרחבת התודעה של הלומד. המורה אחראי למפגש ולעימות ביקורתי של הלומד עם התכנים. תהליך ההוראה נעשה על ידי יצירת הבחנות, הכללות, השוואות והנגודות, שמטרתן ליצור תהליכי חשיבה מופשטים, מעורבות אמתית והפנמה של הנלמד.

בהוראה מקובל שתהליך הלמידה מביא לחשיבה. לכאורה, הפנמת תכנים ומידע תביא להרחבת התודעה והחשיבה (זוהר, 1996; טישמן, פרקינס וגיי, 1997). פרנקנשטיין טען טענה הפוכה: כדי שתתרחש למידה יש לפתח את החשיבה. המפגש עם תכנים ומידע כשהוא לעצמו אינו יוצר חשיבה. התכנים הם מעין כלים שתפקידם להביא לידי חשיבה, שהיא התנאי להפנמה בלמידה. לימוד התכנים עצמם אינו יוצר תהליך למידה, אלא הם בבחינת אמצעי לחשיבה ויופנמו על ידי כך שיהוו אתגר לחשיבה; כלומר התנאי ללמידה הוא יכולת חשיבה, והתכנים הם



המעבר מ"אינטגרציה" ל"הטרוגניות" ובהמשך – ל"רב תרבותיות" מסמל את המעבר האידיאולוגי-חינוכי שעבר על מדינת ישראל – מחברה המבקשת למצוא את המשותף, השווה והמאחד בין הלומדים לחברה המכירה בשונות ובייחודיות של הפרטים הלומדים. הסוגיה של הוראה בכיתה הטרוגנית עדיין מעסיקה את מערכת החינוך. לנושא משמעויות רבות בכל הנוגע לתכניות הלימודים, למבנה הארגוני של מוסדות חינוכיים, לשיטות ההוראה ועוד. על ניתוח הגורמים והפתרונות המוצעים באמצעות כיתות הטרוגניות עברו שינויים במהלך השנים, והם הושפעו מההשקפות החינוכיות שונות של מעצבי מדיניות החינוך, מורים העוסקים בפועל במימוש המדיניות, מחקרים שונים ועוד. אם כן, כיצד נתפסת ההוראה בכיתה הטרוגנית מנקודת מבטם של הלומדים בה?

## קשייהם של הלומדים בכיתה ההטרוגנית

פרנקנשטיין עסק שנים רבות באוכלוסיות נחשלות, שלא יכלו להגיע לכדי מיצוי יכולתן, והוא הגדיר "טעון טיפוח" הגדרה שונה מזו שהובאה לעיל, המתמקדת בהיבטים הסוציו-אקונומיים. הגדרתו אינה כוללת רכיבים כמותיים אלא איכותניים; לטענתו, אין מדובר בתופעה מדידה אלא בתופעה קונפיגורלית, שבה כל רכיב מקבל את משמעותו הסיבתית על ידי השתלבותו היחסית. כמו כן פרנקנשטיין הסתייג מההגדרה המנהלית, מפני שלדעתו היא עלולה ליצור הכללה פוגעת, דעות קדומות והעלבה בלא הבחנה. הוא עסק בהרחבה במשמעויות השונות של "טעוני טיפוח", והוא מתאר ומנתח את הסימפטומים, את האפיונים ואת הסיבות להיווצרות הקשיים של הילדים הת-משיגים. בשל הדיאגנוזה המורכבת, הוא מציע דרכי התערבות וטיפול לשינוי הסטטוס והתייג, ובעיקר היכולת והכישורים של הילדים הנכשלים בלמידה (פרנקנשטיין, 1987ג).

פרנקנשטיין הרחיב בתיאור הסימפטומים של ילדים המתקשים בלמידה כפי שהם באים לידי ביטוי בתגובות הלומדים. הוא הבנה את האפיונים לקטגוריות בהתבססו על הניסוי המחקרי שנעשה בבית הספר התיכון שליד האוניברסיטה (פרנקנשטיין, תשל"ב), שבו העמיד שמונה עשרה קטגוריות לתיאור האפיונים בחשיבה של הלומדים. את הקטגוריות האלה הבנתה מחדש אייגר (1975), אשר יצרה חלוקה משנית ומיקדה את קשיי החשיבה בארבע קטגוריות עיקריות: חוסר יכולת הבחנה, אי-יכולת לראות שני היבטים בעת ובעונה אחת, חשיבה אי-רציונלית וחוסר אחריות לחשיבה.

## תפיסת תפקיד המורה בהוראה בכיתה הטרוגנית

אדון בתפקידיו של המורה בכיתה הטרוגנית מכמה היבטים: הרקע ההיסטורי-חינוכי, אפיונם של הלומדים המתקשים בלמידה, ניתוח הגורמים של השונות בלמידה ודרכי ההתערבות המוצעות בתאוריה של פרנקנשטיין.

לסיוע לביטחון בלמידה ניתנת להדגמה באמצעות אופן פתיחת השיעור: עם פתיחת השיעור המורה מציג את התוכן הנלמד, מגדיר "הגדרה דידקטית" את הנושא או המושג שיילמד,<sup>9</sup> ומבנה לתלמידים "מסגרת להתייחסות", שעל בסיסה יעשו הלומדים את ההרחבות, ההשוואות והבחינות הביקורתיות (עירון, 1995; רון, 1996).

תהליך לימודי זה רצוף בתמיכה בראייה החלקית של התובנות השונות העולות מהעימות עם התוכן הנתון, במתן לגיטימציה לטעות ובחזוק התחושה בממד האפשרי. התהליך דורש מהמורה להבין את קשיי החשיבה של הלומדים, להכיר את עולמם הרגשי ולראות בעת התרחשותו של תהליך הלמידה את מכלול אישיותו של הלומד.

### טיפול בתגובות בלתי צפויות

המורה אחראי למפגש בין עולם החשיבה של הלומד לבין התכנים הנלמדים, ויש לו תפקיד מיוחד בעיבוד התגובות העולות במהלך ההוראה. בכל שיעור מתנהל עם הלומדים דיאלוג המזמן תגובות בלתי צפויות. שיטות הוראה שונות מעודדות את הלומדים להביא את ניסיונם ואת חוויותיהם האישיות. הרציונל לכך הוא יצירת מעורבות בלמידה, שיתוף פעולה של הלומד, הפיכת תהליך הלמידה לרלוונטי ויצירת תחושה טובה. אך על פי גישתו של פרנקנשטיין, מטרת המורה בעיבוד ההתנסויות החווייתיות האישיות אינה ליצור תחושה טובה בקרב הלומדים, אלא בעיקר לפתח תהליכי חשיבה – הבחנה, אחריות ורציונליות. תגובות בלתי צפויות במהלך ההוראה מזמנות חשיפה של עולמם הנפשי והתרבותי ושל דרכי חשיבתם, ולכן הן מאתגרות את המורה. תגובות אלה מאפשרות למורה להגיב לחשיבתו של התלמיד ולכוון אותה בהתאם לשלושה עקרונות דידקטיים: העיקרון ה"לא-אינדוקטיבי", ה"נטורלי", וה"הסתעפות" (שץ אופנהיימר, 1999).

העימות בין חוויותיו והתנסויותיו האישיות-סובייקטיביות של היחיד לבין התכנים האובייקטיביים, תכליתו ליצור הבחנות בין החומר הנתון לבין עולמו של הלומד, לפתח מודעות למשמעות האישית שיש לתכנים מתוך הבחנה בחלקים וברבדים השונים. במובן זה, ההוראה נתפסת בעלת משמעות והשפעה על מכלול אישיותו של הלומד. עיבוד תגובות הלומדים מזמן בעבודת ההוראה רכיב בלתי צפוי, ועל המורה להיות "מורה מגיב". ההוראה צומחת ומתפתחת מתוך התגובות של התלמידים, מתוך השיח ומתוך עולמם הבוחן של הלומדים. על כן על המורה "ללמוד" את עולמם, להכיר את דרכי חשיבתם ואת הגורמים לתגובותיהם השונות. כמו כן, עבודת הוראה שיש בה התייחסות מתמדת למצב הנתון, דורשת מהמורה להיות בעל יכולת רפלקטיבית, גמישות ואמפתיה קוגניטיבית וכן בעל דמיון, כדי לשער את דרכי החשיבה של התלמיד (זילברשטיין, 1998; רון, 1996; Zeichener, 1994).

<sup>9</sup> על ההגדרה הדידקטית כמובחנת מההגדרה המילונית, ראו אצל רון, 1993.

האמצעי – הכלי שבאמצעותו מתרחשת החשיבה. תפקידו הדידקטי של המורה בהוראה בכלל ובכיתה הטרוגנית בפרט הוא לספק את האתגר לחשיבה כדי שתתרחש למידה. כיצד הוא מזמן את תהליך הלמידה?

בהוראה נורמטיבית, המורה פותח בדרך כלל את תהליך הלמידה בשאלות המבקשות ליצור סקרנות, מוטיבציה ועניין אצל הלומדים. המורה שואל, והלומדים נדרשים להשיב תשובות מדויקות המכוונות לשאלתו. ההנחה היא שההוראה מכוונת מעיקרה להקניית תכנים נכונים וברורים, הנהירים בטיבם גם למורה. ואולם בהוראה בכיתה הטרוגנית, המטרה היא לקדם תהליכי חשיבה אצל הלומדים; המורה פותח את השיעור ב"תשובות" ברורות ומדויקות לתלמידים, כלומר הוא מגדיר ללומדים מהו התוכן, הנושא, הרעיון או המידע העומדים "על סדר היום", אך דורש מהם עימות עם החומר הנתון. הוא מבקש מהם להרחיב את החומר הנתון באמצעות פרשנות וראייה חלופית, לבחון את התכנים הנלמדים בחינה ביקורתית ולהביא הסברים לעובדות ולמשמעויות שמעבר לתופעות. למידה בדרך זו דורשת מן המורה מעורבות בעולם החשיבה של הילדים מנקודת מבטם, אך גם שליטה מעמיקה בתוכני ההוראה, יכולת ראייה מורכבת של התכנים ועמידה על משמעויות שונות של מושגים. לעתים דווקא למידה בדרך זו תיצור רב משמעות, תגביר את העמימות ואת הספקנות, תעורר אצל הלומדים שאלות שלא ניתן לענות עליהן ותעודד שימוש מבוקר של דמיון וחשיבה על האפשרי.

## טיפוח העולם הרגשי והאישיותי

אחד התנאים הפסיכולוגיים הנדרשים ללמידה הוא ביטחון הלומד בכוחות ה"אני" שלו – הכרה ביכולתו ובמסוגלותו להתמודד עם תהליכי למידה מורכבים ועמומים (פרנקנשטיין, תשכ"ג). לפיכך, אחד מתפקידיו האחרים של המורה בכיתה הטרוגנית הוא להביא לידי תחושת ביטחון אמתית של הלומד. המושג "ביטחון בסיסי" מקורו התפתחותי,<sup>8</sup> והוא נבנה מיחסי הגומלין הראשוניים של האדם עם סביבתו הראשונית. אחריות המורה היא להמשיך ולהרחיב את ה"ביטחון הבסיסי" ולהחילו על יחסי האמון עמו עצמו, על אישיותו של הלומד ועל תוכני הלימוד. חיזוק הביטחון בכוחות ה"אני" יסייע בפיתוח אוטונומיה כלפי הלמידה. זו תושג בהתמודדות עם תכנים ועם מצבים התומכים בראייה של הממד האפשרי (השונה מהמידי), בפיתוח חלופות שונות בהבנת התכנים ובחיזוק האחריות של הלומד כלפי תהליכי הלמידה שלו. בדרכי הוראה אלה יכול המורה לחזק את הביטחון של הלומדים בכוחותיהם האינטלקטואליים והרגשיים. אחת הדרכים הדידקטיות

<sup>8</sup> הבסיס ללמידה על פי גישתו של פרנקנשטיין (1977) מושתת על ההכרה ביסודות הפסיכולוגיים-ההתפתחותיים של האדם (ראו "שמונה שלבים של האדם" בספרו של אריקסון [1960, עמ' 184-195]). על כן הניח פרנקנשטיין שכל מורה חייב להיות בעל ידע והשכלה רחבים בתחומים הפסיכולוגיים. את השונות בין הלומדים ראה פרנקנשטיין בעיקר כתוצאה מדפוסי האינטראקציה השונים הקיימים בין הורים לילדים בשנות הילדות הראשונות (כהן, 1995).

בין חלקיו האישיים-הפנימיים לבין עולמם של הילדים. מורים רבים יעדיפו להיצמד לתכנים הנלמדים או לחלופין, לעולם הילדים, ולא יערבו את עולמם האישי ביצירת התהליכים. מצד אחר, מורים עלולים להיקלע לעימות עם ילדים, מתוך מעורבות יתר של ה"אני" ולא להבין שבתנאים מסוימים הם "אובייקט של הילדים" (פרנקנשטיין, 1981, א, 1981ב). במקרים אחרים יכול אף הגורם התרבותי להקשות: מתוך קרבה לעולמם התרבותי של הלומדים או מתוך זרות וניכור לו, מתעלמים מורים בעלי תחושת שליחות מתגובות של ילדים, או להפך – מייחסים משמעות יתר לתגובותיהם. עמדות של מורים הקשורות במשמעות עדתית, חברתית ותרבותית מכל סוג, כגון פטרונות יתר, תחושות קיפוח או ניכור, עלולות ליצור אצל המורה תהליכים של הצפה רגשית, המונעת חשיבה והבחנה בין רכיבי תפקידיו.

שימוש בכל שיטת הוראה עלול לעורר תפיסת תפקיד דוגמטית ומכניסית ותלות בשיטה בלא הבחנה. הזדהות, כלומר הסכמת יתר עם ההיבטים התאורטיים של שיטת ההוראה הנלמדת, עלולה ליצור סטראוטיפיות ובכך לפגום בעבודת ההוראה. על כן תפיסת התפקיד בהוראה דורשת למידה מקצועית מיוחדת מתמדת (life long learning). למידה כזו מאפשרת להצמיח מורה מקצועי המעז לבחון את הישגיו המקצועיים כל העת. מורה העובד בדרך הדיאלוגית אינו יכול לפתור את עצמו מאחריות מקצועית בהצגת הישגים בלבד, אלא הוא בוחן את דרכו המקצועית בשאלות נוספות: באיזו מידה קידמתי את יכולת ההפשטה של התלמידים, במיוחד של אלה המתקשים בלמידה? באיזו מידה הלומד מבין את משמעותן של התופעות ולא רק מכיר אותן? באיזו מידה רכש הלומד כלים להתמודדות עם מצבי חיים מורכבים, שבהם הוא נדרש לחשיבה, להעזה, לרגישות ולאחריות? באיזו מידה הרחיב כל יחיד את תודעתו בזיקה לעצמו, מעבר ללמידת התכנים? כל השאלות האלה בוחנות את ההישגים הנדרשים בהוראה מעבר לבחינת הישגים סטנדרטיים (Darling-Hammond, 2004).

## סיכום

מאמר זה מתאר את תפקידיו השונים של המורה המלמד בכיתה הטרוגנית, בזיקה לגישתו החינוכית של קרל פרנקנשטיין. בכל כיתה ישנם לומדים שונים, אלא שהגורמים לשונות וההסברים הניתנים לגורמים אלה הם מגוונים. במאמר זה ביקשתי להתייחס לתפקידו של המורה ולקשייו בעבודה בכיתה הטרוגנית, מתוך זיקה לקשיים של ילדים הבאים מרקע סוציו-אקונומי-חברתי שאינו מאפשר להם לממש את כישוריהם בלמידה.

עבודת הוראה בכיתה הטרוגנית כפי שהוצגה במאמר זה היא תהליכית, מורכבת ויוצרת התמודדות עם מכלול הקשיים של הילדים בתחום הקוגניטיבי והרגשי. עבודת ההוראה בכיתה הטרוגנית כוללת: מכוונות המורה אל הלומדים מנקודת מבטם הסובייקטיבית, טיפול בתגובותיהם הבלתי צפויות, טיפוח אבחנה, חשיבה

## עיצוב ההוראה כדיאלוג מתחשך

בתפקידי המורה כפי שהם מתוארים להלן, קיימת ניגודיות, והמורה צריך להיות מודע לה: מצופה מהמורה שיהיה "ברור" ומובנה בדרכי הוראתו אך יעודד "עמימות" ויאפשר פרשנות ורבגוניות בלמידה; עליו לתמוך ולחזק את ביטחונו הבסיסי של הלומד ולהיות מודע לתלות שנוצרת בו כמוליך את התהליך, אך עם זה, המטרה היא ליצור ביקורתיות, העזה לחשיבה, יזמה ואוטונומיה בלמידה; כמו כן המורה מכוון ליחיד ולדרכי חשיבתו אך חותר להפשטה של הרעיונות מעבר לפרטים. על כן עבודת ההוראה מאופיינת בדיאלוג מתמיד. הדיאלוג מתרחש בין הלומדים לבין התכנים הנלמדים, בין המורה לבין התלמידים ובין התלמידים לבין עצמם, אך גם בין היחיד לבין עצמו. אלה הם הכלים שבהם המורה מאפשר ליחיד לפתח את חשיבתו ואת העזתו להביע את עמדותיו ואת אחריותו כלפי תהליך הלמידה. גישתו של פרנקשטיין להוראה היא דיאלקטית וכוללת ניגודיות, מתח וקונפליקטים, אך אלה הם היוצרים את הדיאלוג הלימודי והחינוכי ומאפשרים פיתוח תהליכי חשיבה אצל הלומד ואתגר אינטלקטואלי אצל המורה.

## קשייו של המורה

לכל תרבות ולכל חברה ציפיות רבות מעבודת המורה. הציפיות הן בתחומים ערכיים, חברתיים והתנהגותיים, אך ביטויים הבולט ביותר בחברה המודרנית הוא בהישגים לימודיים הניתנים להערכה ולמידה. בשנים האחרונות ההוראה מכוונת על ידי סטנדרטים להוראה, והערכתם המקצועית של המורים נמדדת באמצעות הישגי התלמידים (Meier, 2000). מורים רבים המלמדים בכיתה הטרוגנית חוששים שלא יספיקו להקנות את התכנים ולהשלים את המטרות הלימודיות הנדרשות על פי הסטנדרטים, ועקב כך הערכתם המקצועית תהא נמוכה. הוראה דיאלוגית, המדגישה את התהליך, המורכבות והרב גונית, את פיתוח החשיבה לשם הפנמה ואת מימוש מכלול אישיותו של הלומד, אינה יכולה להימדד באמצעות "סטנדרטים להוראה"<sup>10</sup>.

## רפלקצייה זהירה

עבודת ההוראה בכיתה הטרוגנית דורשת מהמורה חשיפה עצמית לעולמו הפנימי. מהמורה נדרשות יכולת רפלקטיבית ומודעות עצמית, כנות, אותנטיות והעזה. המודעות העצמית תאפשר לו להעמיד את עצמו לרשות התלמידים מתוך הבחנה

<sup>10</sup> על עקרונות ה"הוראה המשקמת" ופירוט הרציונל לשימוש בעקרונות אלה בהוראה בכיתה הטרוגנית ניתן למצוא בהרחבה בספרו של פרנקשטיין, "הם חושבים מחדש" (פרנקשטיין, 1981). כמו כן, באוניברסיטה העברית מתקיים קורס למורים, ובו הם לומדים ללמד על פי שיטת ה"הוראה משקמת".

פרנקנשטיין, קי' (תשכ"ג). **טיפוח החשיבה כמקור לביטחון האישי**. תדפיס מתוך הרצאה שניתנה בכנס מפקחים של משרד החינוך, ירושלים

פרנקנשטיין, קי' (1970). **שיקום האינטליגנציה החבולה**. ירושלים: האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך.

פרנקנשטיין, קי' (תשל"ב). **שחרור החשיבה מנבליה**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

פרנקנשטיין, קי' (1977א). התפקידים של הדרכת המורים בהוראת טעוני טיפוח. בתוך ד' נבו (עורך), **המעשה החינוכי**. תל אביב: יחדיו ואוניברסיטת תל אביב.

פרנקנשטיין, קי' (1977ב). שמונה שלבים בהתפתחות האדם. בתוך קי' פרנקנשטיין (עורך), **כנות ושוויון** (עמ' 11-56). תל אביב: ספריית הפועלים.

פרנקנשטיין, קי' (1981א). **עמימות**. תל אביב: ספריית הפועלים.

פרנקנשטיין, קי' (1981ב). **הם חושבים מחדש**. תל אביב: עם עובד.

פרנקנשטיין, קי' (1987א). על המעורבות בלמידה. **החינוך המשותף**, 125, 67-76.

פרנקנשטיין, קי' (1987ב). החינוך בעידן טכנולוגי. בתוך קי' פרנקנשטיין (עורך), **אמת וחופש** (עמ' 122-136). תל אביב: ספריית הפועלים.

פרנקנשטיין, קי' (1987ג). הגדרת המושג "טעון טיפוח". בתוך קי' פרנקנשטיין (עורך), **אמת וחופש** (עמ' 137-160). תל אביב: ספריית הפועלים.

פרנקנשטיין, קי' (1987ד). אוטונומיה והטרונומיה בחינוך. בתוך קי' פרנקנשטיין (עורך), **אמת וחופש** (עמ' 54-83). תל אביב: ספריית הפועלים.

פרנקנשטיין, קי' (1989). בסבך ההוראה התיכונית. **עינוים בחינוך**, 52/51, 7-28.

צמרת, צ' (1997). **עלי גשר צר: עיצוב מערכת החינוך בימי העלייה הגדולה**. שדה בוקר: המרכז למורשת בן גוריון.

קובובי, ד' (1995). השקפותיו של קרל פרנקנשטיין על תיאוריות במדעי האדם. בתוך צ' רון, ר' וולק וא' שץ אופנהיימר (עורכות), **מקבץ מקובץ** (עמ' 11-17). ירושלים: האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך.

קליין, ז' (1969). ההורים על תרומתם האפשרית של שירותי הפסיכולוגיה והייעוץ לשיקומם של תלמידים טעוני טיפוח. בתוך א' מינקוביץ (עורך), **התלמיד הטעון טיפוח** (עמ' 111-126). ירושלים: האוניברסיטה העברית.

קרמרסקי, ב' ומברך, ז' (2004). **חקר תפיסות מורים בזיקה לאוריינות קריאה, מתמטיקה ומדעים: אופציה לאומית במחקר פיזה 2002**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

רון, צ' (1993). **לקראת הוראה דיאלוגית**. ירושלים: כרמל.

רון, צ' (1996). היערכות המורה להוראת תוכן לימודי ברוח תורתו של פרנקנשטיין. בתוך צ' לם (עורך), **עיצוב ושיקום** (עמ' 72-98). ירושלים: מגנס ובית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.

ריץ, י' (1994). **שיטות הוראה בכיתה הטרוגנית**. אבן יהודה: רכס.

שץ אופנהיימר, א' (1998). **השפעתה של שיטת פרנקנשטיין על עולמן המקצועי של מורות העובדות על פיה** - בחינת השתקפותה בסיפור חייהן. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים.

מופשטת ואוטונומיה אצל הילדים וכן גמישות בעבודתו ומודעות לה (1987ד). הוראה מסוג זה מטרתה ליצור שיח ודיאלוג בין המורה והתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם. דרך זו מערימה קשיים רבים בעבודת ההוראה, אך בד בבד היא מאפשרת לילדים לפתח את כישורי החשיבה והלמידה שלהם, וכן היא מאתגרת את המורה ומאפשרת לו התפתחות מקצועית מתמדת.

## מקורות

אדלר, ח' (1985). אינטגרציה בבתי ספר והתפתחויות במערכת החינוך בישראל. בתוך יי אמיר, ש' שרן ור' בן ארי (עורכים), **אינטגרציה בחינוך**. תל אביב: עם עובד. אדר, ל' (1978). האם דרוש לנו המונח "טעון טיפוח"? **עיונים בחינוך**, 18, 5-14. אייגר, ה' (1975). **הוראה משקמת לתלמידים טעוני טיפוח**. תל אביב: ספרית הפועלים. אריקסון, א' (1960). **ילדות וחברה**. תל אביב: הוצאת ספרית הפועלים. בר לב, מ' (2000). **חינוך לתרבות בחברה רב תרבותית**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

גור-זאב, א' (תשנ"ו). **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי**. ירושלים: מאגנס. דברת, ש' (2004). תכנית לאומית לחינוך – **כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל**. ירושלים: משרד החינוך.

זוהר, ע' (1996). **ללמוד, לחשוב וללמוד לחשוב**. ירושלים: הוצאת מכון ברנקו וייס והאגף לתכניות לימודים.

זילברשטיין, מ' (1998). **ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי; קווים לתוכניות הכשרה והשתלמויות חלופיות**. תל אביב: מכון מופ"ת ומשרד החינוך, התרבות והספורט. טישמן, ש' פרקינס, ד' וגיי א' (1997). **הכיתה החושבת**. ירושלים: מכון ברנקו וייס ומשרד החינוך.

כהן, י' (1995). "חווית הקרבה", כמושג מפתח להבנת משנתו של פרנקנשטיין. בתוך צ' רון, ר' וולק וא' שך אופנהיימר (עורכות), **מקבץ מקובץ** (עמ' 18-24). ירושלים: האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך.

ליבלנד, ע' (1995). **מעקב ארוך טווח על העבודה החינוכית במסגרת פרויקט "ההוראה משקמת" בבית הספר התיכון שליד האוניברסיטה העברית**. דו"ח מחקר, מוגש לאגודה הישראלית לקרנות מחקר, ירושלים.

לם, צ' (1995). תפיסתו של קרל פרנקנשטיין את תפקידו של בית הספר לחינוך. בתוך צ' רון, ר' וולק וא' שך אופנהיימר (עורכות), **מקבץ מקובץ** (עמ' 7-10). ירושלים: האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך.

מינקוביץ, א' (1969). **התלמיד טעון הטיפוח**. ירושלים: האוניברסיטה העברית. סבירסקי, ש' (1990). **חינוך בישראל – מחוז המסלולים הנפרדים**. תל אביב: ברירות. עדיאל, י' (1970). **עשור למפעלי הטיפוח**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

עירון, ג' (1995). **השוואה בין התאוריה של פרנקנשטיין לאריקסון – תאוריה ויישום**. עבודה סמינריונית במסגרת לימודי תואר מוסמך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

# אוריינטציה מוסרית של יועצים חינוכיים – מחמד האיידאליזם ומחמד הרלטיביזם

**רבקה לזובסקי**

## תקציר

ההתמודדות עם דילמות אתיות בעבודתם של יועצים חינוכיים סבוכה ומורכבת וכרוכה בלבטים משמעותיים בנוגע לקבלת ההחלטה הנכונה. בתהליך זה יועצים חינוכיים יכולים להיעזר במקורות מידע והדרכה מגוונים, אך עם זאת עליהם לעסוק באורח מתמיד בהבהרת ערכיהם האישיים והאוריינטציה המוסרית שלהם. מטרת המחקר הנוכחי הייתה לזהות ולאפיין את האוריינטציה המוסרית של יועצים חינוכיים. במחקר השתתפו 195 יועצים מכל הארץ. בדיקת האוריינטציה המוסרית נעשתה באמצעות שאלון עמדות אתיות (Ethics Position Questionnaire) של פורסיית (Forsyth, 1980, 1993). נמצאה הסכמה רבה יותר לגבי האוריינטציה האיידאליסטית (המניחה שתוצאות טובות יכולות להיות מושגות תמיד בעזרת המעשה "הנכון" והיצמדות לכללי מוסר אוניברסליים) מאשר לגבי האוריינטציה הרלטיביסטית (המתייחסת לכל החלטה מוסרית כהחלטה ספציפית לבעיה המסוימת). מיון הנבדקים לטקסונומיה של ארבעה טיפוסים בעזרת הצלבת הממד האיידאליסטי והרלטיביסטי מראה שרוב היועצים (73.1%) שייכים לטיפוס האבסולוטיסטי (גבוה באידיאליזם וברלטיביזם), כחמישית (21.8%) משתייכים לטיפוס המצבי (גבוה באידיאליזם ונמוך ברלטיביזם), מעטים בלבד (4.7%) לטיפוס האקספסיוניסטי (הנמוך בשני הממדים) ונבדק אחד שייך לטיפוס הסובייקטיביסטי (נמוך באידיאליזם וגבוה ברלטיביזם). נמצאו הבדלים מובהקים בדירוג הממוצע של הסולם האיידאליסטי והרלטיביסטי על פי דרג החינוך, מגזר החינוך ושעות עבודה בהוראה. הדיון מתייחס להשלכות של ממצאים אלה על הפרקטיקה ועל ההכשרה של יועצים חינוכיים.

**מילות מפתח:** אוריינטציה מוסרית, יועצים חינוכיים, איידאליזם, רלטיביזם, קבלת החלטות אתיות-מקצועיות, טקסונומיה של אוריינטציות מוסריות.

## מבוא

יועצים חינוכיים נתקלים בדילמות מקצועיות רבות ומורכבות במהלך עבודתם. דילמה מוגדרת כ"מצב שבו היועץ נכנס לקונפליקט בנוגע לקבלת החלטה הולמת" (Davis & Mickelson, 2003, p.37). הדילמות האתיות מתעוררות "כאשר נוצר מצב שאיש מקצוע צריך לבחור בין ערכים מתנגשים זה בזה, או כאשר עקרונות אתיים



שץ אופנהיימר, א' (1999). מה בין אינדוקטיבי ללא אינדוקטיבי. **מקבץ**, 8, 46–31.  
 שרמר, ע' וקמון א' (1999). ההוראה המשקמת: התיאוריה והשיטה בהתפתחותן.  
**מקבץ**, 8, 92–47.

Darling-Hammond, L. (2004). Standards, Accountability, and School Reform. *The Teachers College Record*, 10(6), 104–1085.

Meier, D. (2000). *Will Standards Save Public Education?* Boston: Beacon Press.

Zeichener, K. M. (1994). Research On Teacher Thinking and Different Views Of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. In J. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Eds.), *Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice* (pp. 9–27). London: The Falmer Press.

שבו פועלים יועצים חינוכיים קיימים חוקים העוסקים בדילמות השונות העולות בעבודתם של יועצים חינוכיים. גם כאשר קיימים חוקים, לא תמיד ברור כיצד ליישם, או שהחוקים לא עקיבים. כך לדוגמה, בארצות הברית יש הבדלים ניכרים בין המדינות בנוגע לחוק המתיר הפרת סודיות מקצועית, יש הבדלים בין אזורים שונים באותה מדינה, ואפילו בין בתי ספר שונים, ובין שכבות גיל שונות בתוך אותו בית ספר. וכן, יש הנהלות בתי ספר הקובעות באופן עצמאי תקנות מפורשות לעניין הפרת הסודיות. אך גם במקרים אלה קיימת אמביוולנטיות גדולה למדי של היועצים החינוכיים בנוגע ליישום התקנות. יתרה מזאת, עבודות מחקריות מצביעות על כך שהיכרות עם החוקים (בנושא התעללות בילדים, למשל) אינה מנבאת בהכרח את מילוי החוק (Crenshaw, Lichtenberg & Bartell, 1993; Lawrence & Kurpius, 2000). לעתים אף קיימות סתירות בין הדרישות החוקיות לבין הדרישות האתיות-מקצועיות (Mitchell, Disque & Robertson, 2002), עובדה המגבירה את עומק הדילמה, מה עוד שמערכת יחסי הגומלין בין כללי אתיקה מקצועית לבין כללי חוק היא סבוכה ומורכבת (להרחבה בנושא זה ראו וסרשטיין-פסברג, 2004; כשר, 2004). השונות, העמימות ואי העקיבות שעולים מדברים אלה מקשים על קבלת ההחלטה.

קשיים אחרים נוגעים להיכרות עם החוקים, הבנתם ויישומם. בישראל, למשל, קיימים חוקים ותקנות, כגון: חוק יסוד האדם וחירותו, חוק הגנת הפרטיות, חוק סודיות רפואית וחוק הגנה על קטינים וחסרי ישע. כמו כן קיימים חוקי המדינה האזרחיים והפליליים האוסרים מגוון רחב של מעשים, כמו: פגיעה בנפש או ברכוש של אדם, תקיפה, אונס, גנבה, קבלת דבר במרמה ועוד (ראו פירוט אצל וסרשטיין-פסברג, 2004). על היועצים החינוכיים לציית לחוקים אלה בדומה לכל שאר אזרחי המדינה. לצדם, חוזרי מנכ"ל של משרד החינוך מנחים את היועצים החינוכיים בנוגע לנוהלי ההתנהגות במקרים שונים, כמו למשל: אירוע אלימות, פגיעה מינית, תלמידים אבדניים, היריון בלתי מתוכנן של נערות, שימוש לרעה בסמים, תלמידים נשאי או חולי איידס, הפרעות אכילה (משרד החינוך והתרבות, תשס"א). אך לא כל היועצים בקיאים בכל החוקים והנהלים הקיימים אשר רלוונטיים לעבודתם; וגם כאשר הם מכירים אותם, יועצים רבים מתקשים למצוא את דרכם בסבך החוקי והנוהלי, כיוון שהדברים לא תמיד ברורים וחד-משמעיים. ככל שהמקרים ייחודיים ומורכבים יותר, גם פירושי החוקים, התקנות והנהלים מרובים יותר ולעתים גם בעייתיים יותר.

מן האמור לעיל עולה שלמעשה, בכל פעם שמופעל שיקול דעת מקצועי יש פוטנציאל להופעתה של דילמה אתית; ואכן, עבודה אתית מוגדרת כ"עשייה מקצועית מתוך מחשבה ומתוך מודעות לקיומן של דילמות אתיות ברוב המצבים האנושיים" (שפיר, אכמון ווייל, 2004). מדובר בתהליך סבוך ומורכב, מאחר שלחלק ניכר מן הדילמות האתיות בייעוץ חינוכי אין תשובות פשוטות. כאן המקום להבחין בין אתיקה כתורת מוסר לבין אתיקה מקצועית שמתארת אורחות התנהגות ראויות והמוגדרת כ"תפיסה סדורה של האידיאל המעשי של ההתנהגות, במסגרת מקצועית,

שונים מתנגשים אלה באלה, או כאשר מימוש זכויותיו של אדם אחד עשוי לפגוע בזכויותיו של אדם אחר" (אכמון, 2004, עמ' 146). ביעוץ חינוכי ובמקצועות מסייעים אחרים יש להחלטה המעשית המקצועית ממדים אתיים ברורים (וייל, 2004; כהן-ג'ור, 1998).

ההתמודדות עם דילמות אתיות מעוררת אצל יועצים חינוכיים לבטים רבים ומשמעותיים, מאחר שלעבודתם יש זיקה לחלק מהבעיות הקשות ביותר בחברתנו (כגון: אלימות, סמים ואלכוהול, התנהגות אבדנית ועוד). על היועצים החינוכיים לעסוק בסוגיות מקצועיות, כגון: שמירה על סודיות, שימוש ברשומות ייעוציות, תהליכי הפניה נאותים, קיום יחסים המבוססים על אמון עם נועצים בעלי התנהגויות אנטי-חברתיות וסוגיות רבות נוספות (Glossoff & Pate, 2003).

נוסף על כך, המגוון הרחב של תפקידי היועצים חינוכיים מחייב עבודה עם נועצים רבים ובעלי עניין שונים (תלמידים, הורים, הנהלה, מורים, בעלי מקצועות מסייעים אחרים וגורמים שונים בקהילה), מה שמביא תכופות לכך שמופעלים עליהם לחצים מכיוונים שונים. לעתים עליהם להתמודד עם מצבים שבהם ההחלטה המקצועית נוגדת באופן ישיר את רצונותיהם של אחרים או את המערכת החוקית, הדורשת שפעילויות מסוימות תדווחנה להורים, למשטרה או ליחידות של שירותים חברתיים אחרים, ויוצרת בכך דילמה אתית. העובדה שהיועצים החינוכיים הם אנשי מקצוע מסייעים שזירת פעולתם העיקרית היא בית הספר ושנועציהם הראשוניים והעיקריים הם תלמידים וקטינים (ילדים ובני נוער), מגבירה עוד יותר את רמת המורכבות המקצועית ונגזרותיה האתיות; לעתים היועצים עלולים להיקלע לקונפליקט של נאמנויות כפולות, קונפליקט הנושא אופי של דילמה אתית, בשל הכורח לאזן בין המחויבויות האתיות והחוקיות לשמור על האינטרסים של התלמידים, הוריהם והמערכות החינוכיות. במטרה להמחיש קונפליקט מסוג זה, וייל (2004) מביא דוגמאות של דילמות אתיות הנוגעות לשמירת הסודיות בבית הספר, ושל לחצים מוסדיים ומערכתיים כבדים המופעלים לעתים על היועצים החינוכיים, בעוד עליהם לשקול היטב כיצד לנהוג לנוכח מה שהם תופסים כ"טובת הילד". רוב היועצים החינוכיים צריכים להתמודד יום יום עם שאלות אתיות-מקצועיות והחלטות קשות.

הסטנדרטים האתיים של האגודות המקצועיות של היועצים החינוכיים מנסים לתת הדרכה והכוונה ליועצים (ראו למשל אגודת היועצים החינוכיים בישראל, 2001, American Counseling Association [ACA], 2005; American School Counselor Association [ASCA], 1998), אם כי קוד של אתיקה מקצועית אינו יכול לספק באופן מלא את כל התשובות לדילמות האתיות העולות במהלך עבודתם של היועצים (Cottone & Claus, 2000; Tarvydas, 1998). למעשה, הקוד האתי מתווה עקרונות מנחים וכללים להתנהגות אתית-מקצועית, אך לא תמיד קל לתרגם כללים אלה ליישום במצבים ספציפיים. הדבר נכון גם לגבי חוקים. ראשית, לא בכל מקום

פורסיית הציע ליצור טקסונומיה של אוריינטציות מוסריות. טקסונומיה זו מבוססת על הצלבה של ממד האידיאליזם וממד הרלטיביזם ומניבה טיפולוגיה של אנשים על פי ארבע אוריינטציות מוסריות רחבות, המוצגות להלן בלוח 1.

**לוח 1. טקסונומיה של אוריינטציות מוסריות על פי פורסיית (Forsyth, 1980, 1993)**

ממד הרלטיביזם		
ממד האידיאליזם	גבוה	נמוך
גבוה	מצבי – situationist	אבסולוטיסט – absolutist
נמוך	סובייקטיביסט – subjectivist	אקספסיוניסט – exceptionist

ארבעת הטיפוסים המוצגים בטקסונומיה של אוריינטציות מוסריות מתוארים כנושאים את המאפיינים הבאים:

**מצביים** – high high situationists – גבוהים באידאליזם וברלטיביזם) – אנשים בעלי אוריינטציה זו מצדדים בניתוח אישי של כל מעשה בכל מצב; למעשה הם רלטיביסטים יותר מאשר אידאליסטים, מאחר שלצד האידיאליזם הם לא מתייחסים לכללי מוסר אוניברסליים כאל כללים מוחלטים. הם סבורים שעל בני אדם לחתור להשיג את התוצאות האפשריות הטובות ביותר. אך בעיניהם כללי מוסר אוניברסליים לא ניתנים ליישום בכל המצבים. השקפה זו מכונה "מצבית", כי הדוגלים בה מציעים בחינה מדוקדקת של המצב והקשרו כדי להגיע להערכה אתית ולהחלטה הולמת.

**אבסולוטיסטים** – high low absolutists – גבוהים באידאליזם ונמוכים ברלטיביזם) – אנשים המתאפיינים באוריינטציה זו מניחים שניתן להגיע לתוצאות הטובות ביותר על ידי היצמדות מתמדת לכללי מוסר אוניברסליים. הם בעד פעולות המקדמות ככל האפשר תוצאות חיוביות, אך בשונה מהמצביים הם אינם רלטיביסטיים. הם סבורים שכללי המוסר המוחלטים הם חשובים ביותר ושיש לשמור עליהם בכל תנאי.

**סובייקטיביסטים** – low high subjectivists – נמוכים באידאליזם וגבוהים ברלטיביזם). ההחלטות של אנשים בעלי אוריינטציה זו נשענות על תפיסות וערכים אישיים יותר מאשר על כללי מוסר אוניברסליים. הם רלטיביסטים יותר ואידאליסטים פחות בנוגע לאפשרות להשיג יעדים הומניטריים. אוריינטציה זו מכונה "סובייקטיביזם", כי המצדדים בה מתארים את החלטותיהם המוסריות כשיפוטיות אישיים וסובייקטיביים שלא יכולים להיערך על בסיס של מידע "אובייקטיבי" יותר, כגון כללי מוסר אוניברסליים או המידה שבה פעולה מזיקה לאחרים.

שהיא מסגרת מוגדרת של פעילות אנושית מיוחדת" (כשר, 2004, עמ' 15). ברם אין האתיקה המקצועית יכולה להתקיים בחלל ריק או כ"שלים העומד בפני עצמו, אלא כביטוי של תורת המוסר האנושית בכלל, כאשר ההתייחסויות הספציפיות באות לפרט מצוות עשה הנגזרות מעקרונותיה" (כהן-גיור, 1998, עמ' 76).

בשל הקשיים הכרוכים בהתמודדות עם דילמות אתיות, חוזרים ועולים הקולות בקרב אנשי המקצוע, הממליצים על פנייה למקורות הדרכה ותמיכה מקצועיים (כגון: אגודות מקצועיות, הקוד האתי, עמיתים, מדריכים ויועצים בכירים, מרצים באקדמיה, ספרות מקצועית), על הגברת המחקר בתחום (לזובסקי, 2003; Cottone & Claus, 2000) ובעיקר, על קיום תהליך מתמיד של **הבהרת הערכים האישיים והאוריינטציה המוסרית של כל היועץ** (Kackzmarek 2000; Welfel, 2002). מטרתו של תהליך זה היא להגביר את מודעותם של היועצים למעורבות של הערכים האישיים והאוריינטציה המוסרית שלהם בקבלת החלטות אתיות מקצועיות, ובכך לשפר את הרגישות האתית ואת היכולת המקצועית שלהם להפעיל שיקול דעת נאור וזהיר במצבים של דילמות אתיות (כהן-גיור, 1998; Isaacs & Stone, 2003).

מאמר זה מתמקד בבחינה אמפירית של האוריינטציה המוסרית של יועצים חינוכיים על פי תפיסתם. הממצאים שיוצגו במאמר זה מבוססים על מחקר ארצי מקיף, אשר בחן היבטים אתיים בהתנהגותם של יועצים חינוכיים.

## טקסונומיה של אוריינטציות מוסריות

ההנחה היא שכאשר בני אדם ניצבים מול קבלת החלטה בעלת אופי אתי-מקצועי, הם מבססים את החלטתם על המערכת הערכית והמוסר האישי שלהם (כהן-גיור, 1998; Kackzmarek, 2000). מכאן, שבבואנו לבחון שיפטים אתיים-מקצועיים, יש להתייחס להבדלים האישיים בין בני אדם בכל הנוגע לאוריינטציה המוסרית שלהם. עוד בשנות השבעים הציג פורסיית (Forsyth, 1978) הוכחות אמפיריות, שהצביעו על כך שלאוריינטציה המוסרית של בני אדם יש השפעה על עמדותיהם המקצועיות, ובמיוחד במקצועות הייעוציים והטיפוליים.

בהמשך, פיתח פורסיית (Forsyth, 1980) מודל המתאר הבדלים אישיים באוריינטציה מוסרית. מודל זה מניח שניתן להמשיג הבדלים אלה ולתארם בעזרת שני ממדים בסיסיים הנמצאים מאחורי כל שיפוט מוסרי: **ממד האיזאליות** וממד **הרלטיביזם**. ממד האיזאליות משקף את המידה שבה אדם סבור שכללי המוסר הם אוניברסליים ומוחלטים (כגון "אל תרצח"), ושתוצאות טובות יכולות להיות מושגות תמיד בעזרת המעשה "הנכון". בתשתית ההשקפה האיזאליסטית קיימות דאגה בסיסית לרווחתם של אחרים והאמונה שיש תמיד להימנע מלגרום נזק לאחרים. לעומת זאת, ממד הרלטיביזם משקף את המידה שבה אדם מסייג את כללי המוסר האוניברסליים ומתייחס לכל החלטה מוסרית כהחלטה ספציפית לבעיה מסוימת. הרלטיביסטים מקבלים את העובדה שלעיתים, במטרה לקדם דבר טוב, ייגרם נזק לאחר.

נראה שהטיפולוגיה של פורסיית מתארת בצורה הולמת את השונות בחשיבה מוסרית שהוצגה על ידי פילוסופים, ומכאן שהיא עשויה לתאר גם את האוריינטציות המוסריות של פילוסופים "נאיבים" שחייבים למצוא תשובות לשאלות מוסריות ואתיות-מקצועיות יום יומיות, כמו יועצים חינוכיים ואנשי מקצועות מסייעים ומקצועות שירות חברתי אחרים. נוסף על כך, נמצאו גם הוכחות אמפיריות התומכות בשיטת המיון המבוססת על ממדי האידיאליזם והרלטיביזם ובטיפולוגיה של ארבע האוריינטציות המוסריות המוצעות (Forsyth, 1992, 1993; Forsyth & Nye, 1990; Singhapakdi & Vitell, 1990; Ziegenfuss, 1994; Ziegenfuss & Singhapakdi, 2001). ההלימה עם זרמים פילוסופיים והתמיכה המתגלה במחקרים אמפיריים מחזקות את תוקפה של הטקסונומיה המוצעת על ידי פורסיית.

## עקרונות מוסריים בעבודתם של יועצים חינוכיים

עיון בספרות המקצועית הייעוצית מצביע על קיומן של עבודות המציגות מודלים לקבלת החלטות אתיות – הן מודלים המבוססים על תשתית תאורטית-פילוסופית (ראו למשל: Beauchamp & Childress, 1979, 1994; Betan, 1997; Chang, 1994; Corey, Corey, & Callanan, 1998; Cottone, 2001; Hare, 1991; Forester-Miller & Davis, 1996; Sileo & לדוגמה) והן מודלים המבוססים על הפרקטיקה (לדוגמה Sileo & Kopala, 1993). בשנת 1984 פרסמה קיטשנר (Kitchener, 1984) עבודה הנחשבת לאבן יסוד בתחום קבלת החלטות אתיות בייעוץ ובמקצועות המסייעים בכלל. קיטשנר הציגה מודל המשלב את עבודתם של בושם וציילדרס (Beauchamp & Childress, 1979, 1994) על עקרונות הליבה המוסריים (לאמור: כיבוד האוטונומיה של הנועץ, עשיית הטוב [beneficence], הימנעות מגרימת נזק [nonmaleficence] לנועץ, זכות הנועץ לצדק ולנאמנותו של היועץ) עם עבודתו של הר (Hare, 1991) על רמות החשיבה המוסרית (חשיבה אינטואיטיבית וחשיבה ביקורתית). מאז פורסמו עבודות רבות, אשר נסקרו בהרחבה אצל קוטון וקלאוס (Cottone & Claus, 2000), שהציגו וניתחו את כל העבודות בתחום משנת 1984 ועד שנות התשעים. המודל של בושם וציילדרס נחשב למודל קלסי, וחמשת עקרונותיו מקובלים מאוד כתשתית מוסרית לקבלת החלטות אתיות. עקרונות אלה הם ביטוי לכללי מוסר אוניברסליים בעבודה אתית בייעוץ חינוכי, ורוב הקודים האתיים בייעוץ חינוכי מושתתים על המחויבות לכבד עקרונות מוסריים אלה, הנחשבים להנחות יסוד ומשקפים את האוריינטציה האידיאליסטית של המקצוע (אגודת היועצים החינוכיים בישראל, 2001; ASCA, 1998; ACA, 2005).

לצד עקרונות אלה, ניתן להבחין בגישות אחרות שמותירות מרחב גם לאוריינטציה רלטיביסטית, כדוגמת המודל שהוצע על ידי ביטן (Betan, 1997), המדגיש את ההקשר של יחסי האנוש ושל המצב הייעוצי בקבלת החלטות אתיות. במחקרים

**אקספסיוניסטים** – (low low) exceptionists – נמוכים באידאליזם וברלטיביזם) – אמנם להלכה כללי מוסר אוניברסליים מנחים את שיפוטיהם של אנשים הדוגלים באוריינטציה זו, אך למעשה הם פתוחים לחריגות מסטנדרטים אלה. לצד האמונה שעל כללי מוסר אוניברסליים להנחות את התנהגותם האתית-המקצועית, הם גם סבורים שלעתים יש לנקוט בפעולות העלולות להניב תוצאות שליליות אחדות. על כן הם מוכנים לחרוג מכללי המוסר האוניברסליים.

שני סוגים של הוכחות תומכים בטיפולוגיה המוצעת על ידי פורסיית. ראשית, ארבע האוריינטציות שתוארו לעיל הולמות זרמים פילוסופיים של חשיבה מוסרית, כגון: הזרם הסקפטי (skeptical approach), הזרם הדאונטולוגי (deontology approach) והזרם התלאולוגי (teleological approach). כך למשל, באוריינטציות המצביות והסובייקטיביסטיות, שבהן מרכיב הרלטיביזם גבוה, ניתן למצוא אנשים המאמצים אוריינטציה שיש לה זיקה לסקפטיציזם האתי (ethical skepticism) (Paganini, 2003). בפילוסופיה של המוסר, השקפה סקפטית מכירה בכך שיש דרכים שונות ורבות להסתכל על מוסריות, וכל הדוגלים בגוונים שונים של סקפטיציזם מחפשים בדרך זו או אחרת לבקר את אלה שמנסים להציע עקרונות אתיים ספציפיים. למעשה, הסקפטיציזם האתי נוקט עמדה פרגמטית להערכת פעולה.

בחלק הלא-רלטיביסטי של הטיפולוגיה של פורסיית נמצאים האבסולוטיסטים והאקספסיוניסטים. האבסולוטיסטים נוטים להסכים עם עמדות ההולמות גישה כללית ופילוסופית מוסרית ידועה כדאונטולוגיה (Aznar, 1999). בגישה זו, הערכה של פעילויות כמוסריות או כבלתי מוסריות נעשית באמצעות כללי מוסר מוחלטים. עמנואל קאנט, הפילוסוף הדאונטולוגי הנודע, גורס שעיקרון מוסרי לא יכול להתיר חריגות, ללא קשר לתוצאות או לכוונות. לדוגמה: רופא שניצב מול הדילמה האם לספר או לא לספר לחולה סופני על מצבו. אם ישקר לחולה מתוך כוונות טובות, ואף אם לשקר זה עשויות להיות תוצאות חיוביות עבור החולה, המשפחה והרופא, הוא ינהג בצורה לא נכונה מבחינה מוסרית, כי לפי קאנט "שקר הוא שקר [...] גם אם הוא נאמר מתוך כוונות טובות או רעות" (Kant, 1962, p. 265). למרות העובדה שאין אוריינטציה מוסרית של אדם שיכולה לכלול את כל המאפיינים של גישה דאונטולוגית טהורה, הדגש שנותנים האבסולוטיסטים על דבקות בעקרונות מוסר אוניברסליים כדי להשיג תוצאות רצויות, דומה לגישה דאונטולוגית.

לעומת זאת, עמדותיהם של האקספסיוניסטים הולמות יותר גישה תלאולוגית לאתיקה (Korsgaard, 1996). גישה זו גורסת שהמוסריות של מעשה מסוים תלויה בתוצאות מעשה זה. אדם מחויב מבחינה מוסרית לפעול בדרך שמפיקה תוצאות "טובות". השקפה זו מיוצגת היטב על ידי התפיסה הפרגמטית של הטוב הגדול ביותר עבור מספר האנשים הרב ביותר. בטיפולוגיה של פורסיית ניתן לראות שהאקספסיוניסטים מאמינים בחשיבותם של עקרונות מוסר אוניברסליים, אך גם סבורים שיש ליישם עקרונות אלה בצורה פרגמטית.

בחטיבות הביניים ו-41.4% – בחטיבות העליונות. כמו כן, 93.9% עבדו בחינוך הרגיל ו-6.1% בחינוך המיוחד; 69.7% עבדו במגזר היהודי-ממלכתי, 14.6% במגזר הממלכתי-דתי ו-15.7% במגזר הערבי.

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

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

היועצים החינוכיים במחקר זה דומים מאוד במאפייניהם האישיים והמקצועיים ליועצים בכל הארץ (ראו למשל: ארהרד, 1998; Tatar, 2000), ומכאן ניתן להסיק שאף על פי שהשיבו רק כמחצית מן הנדגמים, מדגם המשיבים מייצג את אוכלוסיית היועצים בארץ.

## כלי החקר

כלי המחקר היה שאלון אשר הוכן במיוחד עבור המחקר המקיף שממנו לקוחים הממצאים המוצגים במאמר זה. השאלון נבנה בחלקו תוך התבססות על שאלונים קיימים (Davis & Mickelson, 2003; Forsyth, 1980; Isaacs & Stone, 2003), ובחלקו הוא נבנה במיוחד לצורך המחקר הנוכחי. השאלון השלם כולל ארבעה חלקים, והממצאים המוצגים במאמר זה מתמקדים בשני חלקים מתוכו: החלק האחד עוסק באוריינטציה מוסרית; החלק האחר כולל מידע בדבר משתני רקע אישיים של היועץ: מגדר, שנת לידה, ארץ לידה, מצב משפחתי ולאום, כמו גם מידע על משתני רקע מקצועיים ותעסוקתיים: ותק בייעוץ, ותק בחינוך, לימודים ותארים, סוג החינוך, מגזר החינוך, מחוז החינוך ודרג בית הספר שבהם עבדו הנבדקים, מספר שעות שנתיות (ש"ש) בייעוץ, מספר הכיתות באחריות היועץ, מספר ש"ש בהוראה, מספר ש"ש בתפקיד נוסף (אם יש) ופירוט שם התפקיד הנוסף, וכמו כן, חברות בארגונים מקצועיים.

מהדורה ניסיונית של השאלון נבחנה במחקר חלוץ שבו השתתפו 36 יועצים מכל הארץ. כמו כן, השאלון נמסר לחמישה שופטים: שניים מתחום הייעוץ החינוכי, שניים מתחום המתודולוגיה המחקרית ואחד מתחום הפילוסופיה והאתיקה.



שבדקו יישום של מודלים שונים בקבלת החלטות בדילמות אתיות אכן נמצאו שיקולים שונים בהחלטות אתיות. כך למשל, קוטון, טרווידיס והאוס (Cottone, Tarvydas, & House, 1994), שבדקו כיצד סטודנטים לתואר שני ביינוץ הגיעו לקבלת החלטות אתיות, מצאו שיחסים בין-אישיים השפיעו על קבלת ההחלטות. במחקרו של דינגר (Dinger, 1997) נמצאה העדפה למודל התאורטי-פילוסופי של בושם וצ'יילדרס על פני המודל היישומי של סילאו וקופלה (Sileo & Kopala, 1993) בהתמודדות עם סוגיות אתיות בהקשרים שונים.

בספרות המקצועית ניתן למצוא גם עבודות אמפיריות אשר בדקו עמדות של יועצים חינוכיים בפתרון דילמות אתיות בעבודתם המקצועית. ממצאי עבודות אלה מצביעים על שונות ועל היעדר אחידות (Davis & Mickelson, 2003; Isaacs & Stone, 2003, May & Sowa, 1992), ומחלק ממצאי עבודות אלה עולות עמדות ההולמות היצמדות לכללי מוסר אוניברסליים – דהיינו אוריינטציה אידאליסטית; ומחלק אחר משתמע שתנאי המצב הספציפי הם המשפיעים על קבלת ההחלטה – לאמור, אוריינטציה רלטיביסטית. בישראל לא מצאנו עבודות אמפיריות אשר בחנו את האוריינטציות המוסריות (אידאליסטית ורלטיביסטית) של יועצים חינוכיים.

**מטרת המחקר** הנוכחי הייתה לאפיין את האוריינטציה המוסרית של יועצים חינוכיים בישראל. מאחר שזו הפעם הראשונה שנבחנה אוריינטציה זו בצורה ישירה, מחקר זה נושא מעצם טיבו אופי אקספלורטיבי. **שאלות המחקר** שנבדקו היו:

1. באיזו מידה דוגלים יועצים חינוכיים באוריינטציה מוסרית אידאליסטית או באוריינטציה מוסרית רלטיביסטית?
2. באיזו מידה ניתן למיין יועצים חינוכיים כטיפוסים בעלי אוריינטציה מוסרית מצבית, אבסולוטיסטית, סובייקטיביסטית או אקספסיוניסטית?
3. האם קיימים הבדלים באוריינטציה המוסרית של היועצים על פי משתני הרקע האישיים, המקצועיים והתעסוקתיים שלהם?

## שיטת המחקר

### נבדקים

אוכלוסיית היעד של המחקר כללה את חברי אגודת היועצים החינוכיים בישראל (כ-1000 איש). מתוכם נבחר מדגם אקראי של כ-400 יועצים על פי מגזר ודרג החינוך שבו הם מועסקים. לשאלון המחקר השיבו 199 יועצים, אך ארבעה שאלונים לא נכללו במדגם מאחר שהכילו תשובות חלקיות ביותר. המדגם הסופי כלל 195 יועצים, שהם 49% מן המדגם המקורי.

רוב הנבדקים (88.8%) ילידי ישראל, נשים (92.5%) ונשואים (85.4%); 84.3% מהם יהודים ו-15.7% ערבים. הגיל הממוצע של הנבדקים היה 45.4 שנה (ס״ת: 10.70, חציון: 46.5 שנה). מתוך הנבדקים, 32.1% עבדו בבתי הספר היסודיים, 26.5% עבדו

## הליך

השאלונים נשלחו ליועצים באמצעות הדואר. נשלחו שתיים עד שלוש תזכורות במהלך השנה, על פי הצורך, ולבסוף נעשו גם פניות אישיות. מילוי השאלון ארך כשעה. הובטחו ונשמרו הסודיות ודיווח דיסקרטי של תשובות הנבדקים. איסוף הנתונים הסתיים בסוף תשס"ה.

### עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים של חלק א של השאלון נערך על פי ההנחיות של פורסיית (Forsyth, 1980, 1993). העיבוד נערך בשלבים:

שלב א – **אידיאליזם ורלטיביזם**. חושבו הציונים לאוריינטציה האידיאליסטית ולאוריינטציה הרלטיביסטית. ציונים אלה הופקו מחישוב הממוצע של הדירוגים בעשרת ההיגדים האידיאליסטיים ומחישוב הממוצע של הדירוגים בעשרת ההיגדים הרלטיביסטיים, באופן שכל נבדק קיבל שני ציונים: ציון בממד האידיאליזם וציון בממד הרלטיביזם. חישבנו את ממוצע הדירוגים לגבי כל אחד מעשרים ההיגדים האידיאליסטיים והרלטיביסטיים, וכן את הממוצעים וסטיות התקן האידיאליסטיים והרלטיביסטיים לגבי כלל הנבדקים.

שלב ב – **טקסונומיה של אוריינטציות מוסריות**. כאמור, פורסיית (Forsyth, 1980, 1993) מראה שכאשר עורכים דיכוטומיה של שני הממדים (אידיאליזם ורלטיביזם) והצלבה ביניהם, מקבלים מיון של אוריינטציות אתיות של  $2 \times 2$ . בהתאם לכך, מיינו את הנבדקים לאחת מארבע קבוצות הטיפוסים המוצעים. בחרנו בערך 3.5 כדי לציין את אמצע הסולם בן 6 הדרגות באוריינטציה האידיאליסטית ובאוריינטציה הרלטיביסטית. הנבדקים מוינו באופן הבא:

1. נבדק אשר קיבל בממד האידיאליזם ציון גבוה מ-3.5 ובמדד הרלטיביזם ציון גבוה מ-3.5 – מוין כמצבני (situationist).
2. נבדק אשר קיבל בממד האידיאליזם ציון גבוה מ-3.5 ובמדד הרלטיביזם ציון נמוך מ-3.5 – מוין כאבסולוטיסט (absolutist).
3. נבדק אשר קיבל בממד האידיאליזם ציון נמוך מ-3.5 ובמדד הרלטיביזם ציון גבוה מ-3.5 – מוין כסובייקטיביסט (subjectivist).
4. נבדק אשר קיבל בממד האידיאליזם ציון נמוך מ-3.5 ובמדד הרלטיביזם ציון נמוך מ-3.5 – מוין כאקספסיוניסט (exceptionist).

לבסוף נבדקה השכיחות של הנבדקים בכל אחד מארבעת הטיפוסים על פי הטקסונומיה שתוארה לעיל.

הבדלים בין הדירוגים בסולמות האידיאליסטי והרלטיביסטי על פי משתני רקע של היועצים – במטרה לבדוק האם קיימים הבדלים באוריינטציה מוסרית על פי משתני רקע, חולקו הנבדקים לקבוצות על פי חלק ממשתנים אלו (שייש ביינוץ,

מטרות שלב מקדים זה היו לבדוק את הרלוונטיות, הבהירות והדיוק של כל חלקי השאלון ואף להעריך את הזמן הדרוש למילוי. בעקבות התוצאות של מחקר החלוץ והערות השופטים (90% הסכמה ביניהם), לוטש ועודכן שאלון המחקר לגרסתו הסופית ונעשו בו מספר שינויי סגנון ועריכה כדי להבטיח שינוסח בצורה בהירה ומדויקת.

**אוריינטציה מוסרית:** בחלק זה של שאלון המחקר, הבודק אוריינטציה מוסרית של יועצים חינוכיים, נעשה שימוש בכלי הקרוי "שאלון עמדות אתיות" (EPQ – Ethics Position Questionnaire), שחובר על ידי פורסיית (Forsyth, 1980, 1993). כלי זה נראה הולם לבחינת האוריינטציה המוסרית של יועצים חינוכיים. עבודות אמפיריות מצביעות על שימוש בכלי זה על ידי פורסיית וגם על ידי חוקרים אחרים בתחומים, כגון: פסיכולוגיה (Forsyth, 1993; Forsyth & Nye, 1990), עסקים (Barnett, Bass), החשבון (Stanga & Turpen, 1991; Ziegenfuss, 2001) ובקרת חשבון (Ziegenfuss, 1994) (& Singhapakdi, 1994), שיווק (Singapakdi & Vitell, 1990, 1991). לפי פורסיית, ניתן לזהות באמצעות כלי זה את האוריינטציה המוסרית של אנשי מקצוע ולהבחין גם בשוני ביניהם.

השאלון כולל שני סולמות. מבין עשרים היגדי עמדות (attitudes statements), עשרה היגדים מתייחסים לאוריינטציה האידיאליסטית ועשרה היגדים עוסקים באוריינטציה הרלטיביסטית. המשיבים התבקשו לדרג את מידת הסכמתם או אי-הסכמתם עם כל היגד על פני סולם ליקרט. טווח הסולם נע בין 1 = לא מסכים עד 6 = מסכים מאוד. בגרסה הראשונה של השאלון, הסולם כלל עשר דרגות. בגרסה המאוחרת יותר, שבה נעשה שימוש במחקר זה, המחבר השתמש בסולם בן שש דרגות (Forsyth, 1993). מהימנות השאלון על פי דיווחו של פורסיית: האלפא של קרונבך היה 0.80. לאוריינטציה האידיאליסטית ו-0.73. לאוריינטציה הרלטיביסטית. ב-test-retest התוצאה הייתה 0.67. לאוריינטציה האידיאליסטית ו-0.66. לאוריינטציה הרלטיביסטית. התוקף, על פי varimax rotation ל-16 היגדים היה 0.77. לפי זה קבע פורסיית את תוקף המבנה (construct validity) ואת התוקף המובחן (discriminate validity).

השאלון של פורסיית תורגם על ידינו לעברית וניסוחו לוטש ונקבע סופית לאחר תוצאות מחקר החלוץ והערות השופטים. כאשר נתבקשו השופטים לחלק את עשרים ההיגדים לשתי קבוצות, נמצאה התאמה רבה בחלוקה של השופטים בינם לבין עצמם ובין החלוקה של השופטים לחלוקה של פורסיית. אציין שההיגדים בשאלון לא הוצגו ברצף של אוריינטציה זו או אחרת אלא בצורה מעורבת. בשאלון שלנו המהימנות של כל עשרים הפריטים בשאלון הייתה אלפא קרונבך 0.74; עבור עשרת ההיגדים של האוריינטציה האידיאליסטית – ערך האלפא היה 0.76. ועבור עשרת ההיגדים של האוריינטציה הרלטיביסטית, ערך האלפא היה – 0.72.

0.73	5.62	141 (72.7)	41 (21.1)	6 (3.1)	4 (2.1)	2 (1.0)	- (0)	ג על אדם להימנע תמיד מפגיעה פסיכולוגית או פיזית באדם אחר.
0.99	5.40	116 (60.1)	56 (29.0)	13 (6.7)	2 (1.0)	2 (1.0)	4 (2.1)	ד אדם לא יבצע פעולה שיכולה לאיים בדרך כלשהי על כבודו או על רווחתו של אדם אחר.
1.11	5.25	106 (55.8)	55 (28.9)	10 (5.3)	12 (6.3)	4 (2.1)	3 (1.6)	טו אם פעולה מסוימת יכולה להזיק לאדם חף מפשע, אין לעשותה.
1.11	1.94	2 (1.1)	6 (3.2)	11 (5.9)	21 (11.2)	67 (35.6)	81 (43.1)	י החלטה אם לבצע פעולה על בסיס שקילת התוצאות החיוביות מול התוצאות השליליות של פעולה זו, אינה מוסרית.
0.99	5.12	80 (41.7)	76 (39.6)	22 (11.5)	7 (3.6)	7 (3.6)	- (0)	יז הכבוד והרווחה של האנשים חייבים להיות העניין החשוב ביותר בכל חברה.
1.59	3.90	36 (18.6)	51 (26.3)	27 (13.9)	34 (17.5)	30 (15.5)	16 (8.2)	ז לעולם אין הכרח להקריב את רווחתם של אנשים אחרים.
1.41	4.33	39 (20.6)	64 (33.9)	43 (22.8)	18 (9.5)	14 (7.4)	11 (5.8)	ח התנהגויות מוסריות הן פעולות ההולמות ביותר את האידיאלים של ההתנהגות ה"מושלמת".
<b>0.68</b>	<b>4.56</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>סך כל ההיגדים באוריינטציה האידיאליסטית</b>

לוח 2 מראה שבכל ההיגדים המייצגים אוריינטציה מוסרית אידיאליסטית, למעט היגד י, ממוצע הדירוגים של הנבדקים נע בין 3.71 ל-5.46 (בסולם של 6 דרגות), ממצא המעיד על אוריינטציה מוסרית בינונית עד גבוהה (מעל ל-3.5, שנקבע כאמצע הסולם – ראו לעיל פרק השיטה). רק בהיגד י ההתפלגות הפוכה, לאמור: בקרב למעלה מ-90% מהמשיבים הייתה הסכמה נמוכה להיגד זה (דירוג בין 1 ל-3) והממוצע היה 1.94 בלבד. במילים אחרות, ברוב ההיגדים המבטאים עמדות מוסריות אידיאליסטיות, הממוצע הוא 3.5 ומעלה.

שיש בהוראה, גיל וותק בייעוץ): שליש – בעלי ציון נמוך, שליש – בינוני ושליש – גבוה. נבדקו הבדלים בין קבוצות יועצים לפי משתני רקע שונים בדירוג הכולל של הסולם האידאליסטי והסולם הרלטיביסטי באמצעות ניתוח שונות חד-כיווני (One-Way ANOVA), ובמקרים שנמצא אפקט מובהק, כלומר הבדל מובהק בין קבוצות בניתוח הסולמות, בוצעו מבחני Post Hoc. עבור משתנה הרקע שבדק האם לנבדק יש תפקיד נוסף או לא, בוצע מבחן t למשתנים בלתי תלויים. זאת מאחר שלמשתנה הבלתי תלוי היו רק שתי קטגוריות או שני ערכים (יש או אין תפקיד נוסף). בשלב הבא נערך מבחן  $\chi^2$  בין משתנה הטיפוסים לפי האוריינטציה המוסרית של שתי הקבוצות הדומיננטיות (אבסולוטיסטיים ומצביים) לבין משתני הרקע.

## ממצאים

### אוריינטציה אידאליסטית חול אוריינטציה רלטיביסטית

ההתפלגות (שכיחות ואחוזים), ממוצעים וסטיות תקן של דירוגי ההיגדים על פי האוריינטציה האידאליסטית מוצגים בלוח 2, ועל פי האוריינטציה הרלטיביסטית: בלוח 3. מספר המשיבים בשני הלוחות נע בין 187–194.

**לוח 2. התפלגות (שכיחות ואחוזים), ממוצעים וסטיות תקן של דירוגי ההיגדים על פי אוריינטציה מוסרית אידאליסטית (N = 187–194)**

סטיית תקן	ממוצע	התפלגות לפי שכיחות ואחוזים						ההיגדים
		N (%)						
		6	5	4	3	2	1	
0.86	5.46	117 (60.6)	60 (31.1)	10 (5.1)	1 (0.5)	4 (2.1)	1 (0.5)	א על בני אדם לוודא שמעשיהם לעולם לא יפגעו באופן מכוון במישהו אחר, אף לא במידה מועטה.
1.64	3.71	40 (21.3)	29 (15.4)	26 (13.8)	35 (18.6)	45 (23.9)	13 (6.9)	יא אף פעם אין לקחת סיכון הנוגע לאדם אחר, אפילו אם הסיכון הוא קטן.
1.48	4.67	77 (40.1)	48 (25.0)	23 (12.0)	21 (10.9)	16 (8.3)	7 (3.6)	יט האפשרות לגרום נזק לאחרים לעולם אינה מוצדקת, בלי קשר לתועלת שתצמח מכך.

1.52	2.44	9 (4.8)	15 (8.0)	25 (13.4)	18 (9.6)	53 (28.3)	67 (35.8)	אין אפשרות לנסח חוק המתייחס ל"שקר"; היותו של שקר מותר או אסור תלוי רק במצב.	יח
1.61	2.78	11 (5.9)	24 (12.8)	32 (17.1)	21 (11.2)	44 (23.4)	55 (29.4)	שיפוטו של שקר כמוסרי או כבלתי מוסרי תלוי בנסיבות.	כ
0.86	2.83	-	-	-	-	-	-	סך כל ההיגדים באוריינטציה האידיאליסטית	

בלוח 3 ניתן לראות שרוב הממוצעים של הדירוגים העוסקים באוריינטציה הרלטיביסטית הם מתחת ל-3.5 (החלק הנמוך של הסולם), ונעים בין 1.62 ל-3.39. זאת להוציא היגד יב, שהממוצע בו הוא 4.21. לפיכך, ניתן לומר באופן כללי שעל פי הצהרת היועצים החינוכיים, ישנה בקרבם הסכמה רבה יותר על האוריינטציה המוסרית האידיאליסטית מאשר על האוריינטציה המוסרית הרלטיביסטית. ניתן לקבל המחשה לכך בהתפלגות של דירוג ההיגדים האידיאליסטיים, אשר ברוב ההיגדים מגלה הטווח כלפי הדירוגים הגבוהים של הסולם.

#### מיון היועצים לטיפוסים על פי הטקסונומיה של אוריינטציות מוסריות

בלוח 4 מוצגת התפלגות היועצים לאחר מיונם לארבעה הטיפוסים השונים המוצעים בטקסונומיה של פורסיית. ציון נמוך מ-3.5 חושב כציון נמוך (low), וציון גבוה מ-3.5 חושב כציון גבוה (high).

#### לוח 4. התפלגות היועצים לפי הטיפוסים (N = 193) על פי הטקסונומיה של האידיאולוגיות המוסריות של פורסיית (Forsyth, 1980, 1993)

שכיחות		הטיפוס
באחוזים	במספרים	
21.8	42	מצביים (situationists) hh – גבוה באידיאליזם וגבוה ברלטיביזם
73.1	141	מוחלטים (absolutists) hl – גבוה באידיאליזם ונמוך ברלטיביזם
0.5	1	סובייקטיביסטים (subjectivists) lh – נמוך באידיאליזם וגבוה ברלטיביזם
4.7	9	חריגים (exceptionists) ll – נמוך באידיאליזם ונמוך ברלטיביזם
100.0	193	סך הכול

**לוח 3. התפלגות (שכיחות ואחוזים), ממוצעים וסטיית תקן של דירוגי ההיגדים על פי אוריינטציה מוסרית רלטיביסטית (N = 187-194)**

סטיית תקן	ממוצע	התפלגות לפי שכיחות ואחוזים						ההיגדים
		6	5	4	3	2	1	
		N (%)						
1.07	1.62	2 (1.1)	4 (2.1)	10 (5.3)	12 (6.3)	38 (20.1)	123 (65.1)	ט אין בנמצא עקרונות אתיים שהם חשובים עד כדי שייכללו בקוד אתי כלשהו.
1.53	4.21	44 (23.2)	52 (27.4)	40 (21.1)	20 (10.5)	21 (11.1)	13 (6.8)	יב מה שאתי שונה ממצב למצב ומחברה לחברה.
1.53	2.65	13 (6.8)	17 (8.9)	24 (12.5)	23 (12.0)	65 (33.9)	50 (26.0)	יג יש להסתכל על סטנדרטים מוסריים כעל משהו אישי; מה שאדם אחד מחשיב כמוסרי יכול להישפט על ידי אדם אחר כבלתי מוסרי.
1.67	3.39	25 (13.4)	34 (18.2)	30 (16.0)	26 (13.9)	43 (23.0)	29 (15.5)	יד לא ניתן להשוות בין סוגים שונים של מוסר ולקבוע איזה מהם "צודק".
1.51	2.27	8 (4.1)	19 (9.8)	15 (7.7)	16 (8.2)	54 (27.8)	82 (42.3)	ו שאלות לגבי מה שאתי לכולם לא ניתנות לפתרון; מה שמוסרי ומה שלא מוסרי תלוי בכל אחד באופן אישי.
1.82	3.25	30 (15.7)	32 (16.8)	23 (12.0)	22 (11.5)	39 (20.4)	45 (23.6)	ה סטנדרטים מוסריים הם חוקי התנהגות אישיים, ואין לעשות בהם שימוש בשיפוט אחרים.
1.31	2.31	3 (1.6)	15 (8.0)	18 (9.6)	27 (14.4)	64 (34.0)	61 (32.4)	זט שיקולים אתיים ביחסים בין-אישיים הם כה מורכבים, שיש להרשות לאנשים לנסח קודים אישיים משלהם.
1.61	3.29	16 (8.2)	41 (21.1)	34 (17.5)	27 (13.9)	44 (22.7)	32 (16.5)	ב ניסוח נוקשה של קוד אתי המיועד למנוע פעולות מסוימות עלול לפגוע ביחסי אנוש טובים.

הממצאים מצביעים על דומיננטיות של האוריינטציה האידיאליסטית: היועצים החינוכיים במחקרנו מתאפיינים בהשקפה אידיאליסטית הדוגלת בכך שיש לנהוג תמיד בהתאם לכללי מוסר מוחלטים כדי להגיע לתוצאות טובות, תוך דאגה בסיסית לנועץ והימנעות מגרימת נזק לאחרים. השקפה זו היא חלק מהערכים המרכזיים העומדים בבסיס המקצוע, הדוגל באידאל של שירות (לזובסקי, 1998; ACA, 2005), והיא בהלימה עם עקרונות הליבה המוסריים של בושם וצ'יילדרס (Beauchamp & Childress, 1979, 1994). אף אם תיתכן מידה מסוימת של רצייה חברתית, עצם העובדה ששיעור גבוה של יועצים במחקרנו דירגו גבוה יותר את היגדי האוריינטציה האידיאליסטית מעידה על תפיסתם לגבי האוריינטציה האתית המנחה או האמורה להנחות אותם בשיקוליהם האתיים. נראה שלפחות ברמת ההצהרה יש נטייה נמוכה יותר של היועצים החינוכיים שחקרנו לאוריינטציה הרלטיביסטית, אם כי בכל זאת יש מידות שונות של בחירה בסולם הרלטיביסטי.

אפיון היועצים החינוכיים שנבדקו על פי הטקסונומיה של פורסיית (Forsyth, 1980, 1993) הראה כי רוב היועצים (73.1%) שייכים לטיפוס האבסולוטיסטי, הגבוה בממד האידיאליסטי ונמוך בממד הרלטיביסטי. טיפוס זה מאופיין כבעל נטייה להסכים עם העמדות של הגישה הדאוטולוגית, שלפיה הערכה של פעילויות כמוסריות או כבלתי מוסריות נעשית באמצעות כללי מוסר אוניברסליים, ללא קשר לתוצאות או לכוונות. העובדה ששיעור גבוה של יועצים מצהיר על השתייכות לקבוצה זו מבטאת את המחויבות לכבד עקרונות מוסריים אוניברסליים המשמשים תשתית לאוריינטציה האידיאליסטית של המקצוע (Beauchamp & Childress, 1994), כפי שהם באים לידי ביטוי בקודים האתיים ובהנחיות האתיות-מקצועיות (כהן-גיוור, 1998; לזובסקי, 2003; ACA, 2005; Glossoff & Pate, 2003).

מול קבוצה זו ניצבת קבוצה גדולה נוספת, קבוצת המצביים, שהם כחמישית (21.8%) מהיועצים הנבדקים. טיפוס זה מצדד בניתוח אינדיווידואליסטי של כל פעולה בכל מצב. בדומה לאבסולוטיסטי, טיפוס זה גבוה בממד האידיאליסטי, אך למרות זאת, קיימת אצלו דומיננטיות של הממד הרלטיביסטי, כך שהוא בוחר להתנהג על פי המצב. לאוריינטציה זו זיקה לגישת הסקפטיסיום האתי הדוגלת באופנים שונים של תפיסת המוסריות, והנוקטת עמדה פרגמטית להערכת פעולה. נראה שהיועצים המשתייכים לטיפוס זה סבורים שלמצב הייעוצי הספציפי ולהקשרו צריך להיות משקל חשוב בקבלת החלטות אתיות ושיש להגיע להחלטה תוך התחשבות במאפיינים הייחודיים של כל מצב ייעוצי; וזאת בהלימה עם גישתו של בטן (Betan, 1997) ועם ממצאי מחקרים קודמים (Cottone, Tarvydas & House, 1994; Isaacs & Stone, 2003). גישה זו מאפיינת גם את הטיפוס הסובייקטיביסטי, ששיפוטי האתיים מתבססים על פרספקטיבה וערכים אישיים, ולכן גם הוא רלטיביסטי (לטיפוס זה השתייך רק נבדק אחד).



מהטיפולוגיה המוצגת בלוח 4 עולה כי 73.1% מהנבדקים שייכים לטיפוס האבסולוטיסטי, 21.8% משתייכים לטיפוס המצבי, מעטים (4.7%) משתייכים לטיפוס האקספסיוניסטי, (ציון נמוך בשני הסולמות), ורק נבדק אחד שייך לטיפוס הסובייקטיביסטי.

### הבדלים באוריינטציה מוסרית על פי משתני רקע של היועצים

בדקנו גם האם קיימים הבדלים בין הדירוגים של הסולם הרלטיביסטי והאידיאליסטי על פי משתני הרקע של הנבדקים. בניתוח שונות חד-כיווני נמצא שקיים הבדל מובהק ( $p < .05$ ) בדירוג הממוצע של הסולם האידיאליסטי על פי **דרג החינוך** (גן, יסודי, חטיבת ביניים, חטיבה עליונה). נמצא שהדירוג הממוצע בסולם האידיאליסטי של הנבדקים אשר עבדו בגן הילדים ובבתי ספר יסודיים, בכיתות א-ז וכן בכיתות א-ח, היה נמוך באופן מובהק מדירוגיהם של הנבדקים בשאר מסגרות החינוך.

כמו כן, נמצא הבדל בדירוג הסולם הרלטיביסטי על פי מגזר: הדירוג הממוצע של הנבדקים במגזר הערבי ( $N=28$ ) היה גבוה באופן מובהק מהדירוג הממוצע של הנבדקים ממגזרים אחרים ( $p < .00$ ).

נמצאה גם מגמה שלפיה ככל ששעות ההוראה של הנבדקים רבות יותר, ממוצע הדירוג שלהם בסולם הרלטיביסטי גבוה יותר. ההבדלים קרובים למובהקות ( $p < .06$ ). במבחן  $t$  אשר בדק את ההבדלים בין הקבוצה הנמוכה ביותר בשעות הוראה (עד 5 ש"ש) לבין הקבוצה הגבוהה ביותר (9 ש"ש ומעלה) נמצא הבדל מובהק –  $t(-1.31)$ ,  $df = 91$ ,  $p < .02$  – לגבי ממוצע הדירוג בסולם הרלטיביסטי. זאת אומרת, שהנבדקים אשר עובדים למעלה מ-9 ש"ש בהוראה, ממוצע הדירוג שלהם (עד 5 ש"ש) גבוה יותר באופן מובהק מאשר של מי שעובדים עד 5 ש"ש בהוראה ( $M = 3.03$ ;  $SD = .84$ ) בסולם הרלטיביסטי גבוה יותר באופן מובהק מאשר של מי שעובדים עד 5 ש"ש בהוראה ( $M = 2.62$ ;  $SD = .88$ ). לא נמצאו הבדלים מובהקים בדירוג הממוצע של הסולם האידיאליסטי והסולם הרלטיביסטי (או של אחד מהם), על פי משתני הגיל של הנבדקים, המגדר, ותק בייעוץ והיקף שעות בייעוץ.

## דין

בתהליך ההתמודדות עם דילמות אתיות בעבודתם, יועצים חינוכיים יכולים להיעזר במקורות מידע והדרכה מגוונים, אך עם זאת, לאור הוכחות אמפיריות שלאוריינטציה המוסרית שבני אדם מאמצים יש השפעה על שיפוטיהם האתיים-מקצועיים, עליהם לעסוק בהבהרת ערכיהם האישיים והאוריינטציה המוסרית שלהם. מטרת המחקר הנוכחי הייתה לאפיין את האוריינטציה המוסרית של יועצים חינוכיים על פי ממד האידיאליזם וממד הרלטיביזם ולזהות את ארבעת הטיפוסים העולים מהצלבת ממדים אלה על פי הטקסונומיה המוצעת על ידי פורסיית (Forsyth, 1980, 1993).

החלטותיהם האתיות-מקצועיות. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאיה של אבו-פול (2005) במגזר הערבי, אשר דיווחה על השפעתה של האוריינטציה המוסרית, הערכית, התרבותית והחברתית על החלטותיהם האתיות של יועצים חינוכיים במגזר הערבי. על כן נראה שהעמדות הרלטיביסטיות יותר המתגלות בקרב הנבדקים במגזר זה, משקפות אוריינטציה שלפיה יש לשקול קבלת החלטה אתית-מקצועית ואת תוצאותיה הצפויות בהתאם להקשר התרבותי-חברתי הספציפי שלה.

הממצא שבקרב נבדקים העובדים שעות רבות יותר בהוראה מתגלה דירוג גבוה יותר בסולם הרלטיביסטי, נראה כמרמז על כך שלסוג התעסוקה (שיעור העיסוק בהוראה נוסף על העבודה בייעוץ) יש השפעה על נטיית יועצים אלה לכיוון רלטיביסטי יותר. ממצא זה תמוה במקצת. ייתכן שהאופי השונה של עבודת ההוראה לעומת העבודה בייעוץ – העובדה שמורים נדרשים להעריך את תלמידיהם (הישגים, התנהגות ועוד) ולדאוג לניהול תקין של כיתה – מביא את היועצים העובדים שעות רבות יותר בהוראה לאמץ אוריינטציה רלטיביסטית יותר. על כל פנים, ממצא זה מצריך המשך בדיקה ומעקב.

נוכל לסכם ולומר שממצאינו מרמזים על כך שלגורמים סביבתיים, כגון: מסגרת התעסוקה, אופי התעסוקה והתרבות הסביבתית יש השפעה על האוריינטציה המוסרית של הנבדקים ועל השלכותיה האתיות-מקצועיות. לעומת זאת, לא נמצאו הבדלים בדירוג הסולם האידיאליסטי והסולם הרלטיביסטי במאפייני רקע, כגון: גיל, ותק בייעוץ או היקף המשרה בייעוץ.

מן המחקר הנוכחי עולות מסקנות יישומיות אחדות, ובצדן – המלצות. ממצאי המחקר מאפשרים לסרטט פרופיל של האוריינטציה המוסרית של יועצים חינוכיים ולמיינם על פי הטיפוסים המוצעים בטקסונומיה של פורסיית (1980, 1993) (Forsyth). ממצאים אלה עשויים לתרום להרחבת התובנות של יועצים חינוכיים בנוגע לאוריינטציה המוסרית שלהם וכן להגברת המודעות למידת ההשפעה ולאופן ההשפעה של אוריינטציה זו על תהליך קבלת החלטות האתיות-מקצועיות שלהם. כיוון שראוי שבבואם של היועצים להתמודד עם דילמות אתיות-מקצועיות, יהיו מודעים לערכיהם האישיים ולאוריינטציה המוסרית שלהם, אבחון האוריינטציה יתרום להעמקת הרגישות האתית והיכולת המקצועית של היועצים החינוכיים להפעיל שיקול דעת מקצועי והוגן במקרים מורכבים.

ממצאי המחקר הנוכחי יכולים לתרום גם לשיפור השירות לצרכני הייעוץ ולהגביר את האמינות של היועץ החינוכי כאיש מקצוע בעל ערכים, הפועל על פי עקרונות מוסריים ואתיים שמיועדים, בראש וראשונה, להיטיב עם הנועצים. בדרך זו ניתן להעלות את קרנו של מקצוע הייעוץ בכלל. מומלץ גם להיעזר בממצאי המחקר להעשרתה של הכשרת היועצים החינוכיים, תוך הדגשת החשיבות של פיתוח מודעות אתית והתנהגות אתית המבוססת על בחינה מעמיקה של ערכים אישיים

הטיפוס הרביעי הוא הטיפוס האקספסיוניסטי, ואליו שייכים יועצים שדירגו נמוך את ההיגדים. כ-5% מהיועצים במחקרנו משתייכים לקבוצה זו. נבדקים מטיפוס זה אמנם מונחים בשיפוטיהם על ידי עקרונות מוסר אוניברסליים, אך בפועל הם מוכנים לחרוג מעקרונות אלה כדי להגיע לתוצאות הנתפסות כטובות. עמדותיהם הולמות יותר גישה תלאולוגית לאתיקה, הגורסת שהמוסריות של מעשה מסוים ניתנת להערכה על פי התוצאות שהוא מניב. היועצים המשתייכים לקבוצה זו נראים מעוניינים, קודם כול, בהשגת התוצאות הרצויות, גם אם הדבר מצריך לעתים חריגות מכללי המוסר האוניברסליים, ממצא ההולם מסקנות העולות מעבודות קודמות (May & Sowa, 1992; Sobocinsky, 1990).

אפיון על פי אוריינטציה מוסרית מעניין כשלעצמו, בכך שהוא מציע תיאור של החשיבה המוסרית של היועצים החינוכיים שהשתתפו במחקר. ההנחה במחקר זה הייתה שאוריינטציה מוסרית משפיעה על קבלת ההחלטות בסוגיות אתיות-מקצועיות ושהאוריינטציה כשלעצמה מושפעת ממשתני הרקע של היועץ.

**בחינת ההבדלים בין הדירוגים של הסולם הרלטיביסטי והאידיאליסטי על פי משתני הרקע של הנבדקים מגלה שהדירוג הממוצע בסולם האידיאליסטי של הנבדקים אשר עבדו בגן הילדים ובבתי ספר יסודיים בכיתות א-ז וכן בכיתות א-ח היה נמוך באופן מובהק מדירוגיהם של כל שאר הנבדקים בשאר מסגרות החינוך. ייתכן שניתן להבין ממצא זה לאור ממצאי מחקרים המצביעים על כך שיועצים בשכבות הגיל הצעירות נוטים לערב את המשפחה ואת המורים בתהליך הייעוץ יותר מאשר יועצים בשכבות גיל בוגרות יותר (Carroll, 1993; Hardesty & Dillard, 1994). כן נמצא שיועצים בבתי ספר יסודיים מקפידים פחות על שמירה מוחלטת של הכללים האתיים (למשל, שמירת סודיות) ושהם נוטים להעביר מידע להורים. מתברר שגילו של התלמיד עולה כגורם חשוב בקבלת ההחלטות האתיות של היועצים: כאשר מדובר בילדים מתחת לגיל 11, נטיית היועצים היא לראות בהורים את הכתובת; אל מתבגרים מעל גיל 15 נוטים להתייחס כאל מבוגרים יותר, ומתבגרים בני 11-14 מצויים "בתחום האפור" מבחינת הידוק השמירה על כללי האתיקה (Mitchell, 1990; Disque, & Robertson, 2002; Sobocinsky, 1990). נראה שהיועצים במחקרנו העובדים עם תלמידים צעירים, סבורים שגיל היועצים אינו מאפשר תמיד היצמדות מלאה לכללי המוסר המוחלטים, ולעתים אין בררה וכדי להגיע להחלטה בהתאם למצב הספציפי והתוצאות הצפויות, עליהם לערב את ההורים או האפוטרופוסים ואת הצוות החינוכי.**

הממצא שהדירוג בסולם הרלטיביסטי במגזר הערבי היה גבוה באופן מובהק מדירוג זה בשאר המגזרים, נראה כמצביע על מעורבותה ועל השפעתה של הסביבה התרבותית על האוריינטציה המוסרית ועל קבלת החלטות אתיות-מקצועיות. ממצא זה מעניין מאחר שהוא מדגיש את החשיבות המיוחסת על ידי נבדקים אלה להשפעתם של הערכים התרבותיים-חברתיים שלהם על האוריינטציה המוסרית ועל

אתיות-מקצועיות. אנו רואים במחקר זה, על הרציונל והכלי המוצגים בו, "סימן דרך" להעלאת הנושא על סדר היום של היועצים החינוכיים, צעד ראשון שיכול לשמש תשתית ומאיץ להמשך המחקר בנושא.

## מקורות

- אבו-פול, ס' (2005). **סוגיות אתיות בעבודת היועץ החינוכי עם בני נוער בגיל ההתבגרות במגזר הערבי**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, המכללה האקדמית בית ברל.
- אגודת היועצים החינוכיים בישראל (2001). **קוד האתיקה המקצועית של אגודת היועצים החינוכיים בישראל**. תל אביב: האגודה.
- אגודת היועצים החינוכיים בישראל (2002). **השימוש בקוד האתיקה**. תל אביב: ועדת האתיקה של אגודת היועצים החינוכיים בישראל.
- אכמון, י' (2004). **סודיות**. בתוך ג' שפיר, י' אכמון וג' וייל, (עורכים), **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי** (מהדורה שנייה). ירושלים: מאגנס.
- ארהרד, ר' (1998). **סקר יועצים חינוכיים – עיבוד נתונים**. ירושלים: משרד החינוך, שירות פסיכולוגי-ייעוצי.
- וייל, ג' (2004). **סוגיות אתיות בעבודה טיפולית-ייעוצית במערכת החינוך**. בתוך ג' שפיר, י' אכמון וג' וייל (עורכים), **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי** (מהדורה שנייה, עמ' 442-451). ירושלים: מאגנס.
- וסרשטיין-פבסברג, ס' (2004). **אתיקה וחוק**. בתוך ג' שפיר, י' אכמון וג' וייל (עורכים), **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי** (מהדורה שנייה, עמ' 52-71). ירושלים: מאגנס.
- כהן-גיוור, א' (1998). **על אתיקה מקצועית וייעוץ חינוכי – מבט לא רק פילוסופי**. בתוך: ר' לזובסקי ושי' פלדמן (עורכות), **מרחב ונחלה בייעוץ חינוכי** (עמ' 75-95). מכללת בית ברל: רכס.
- כשר, א' (2004). **אתיקה מקצועית**. בתוך ג' שפיר, י' אכמון וג' וייל (עורכים), **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי** (מהדורה שנייה, עמ' 15-29). ירושלים: מאגנס.
- לזובסקי, ר' (1998). **אוטונומיה ויחודיות בייעוץ חינוכי**. בתוך ר' לזובסקי ושי' פלדמן (עורכות), **מרחב ונחלה בייעוץ חינוכי** (עמ' 39-47). מכללת בית ברל: רכס.
- לזובסקי, ר' (2003). **אתיקה מקצועית בייעוץ חינוכי – מדריך לקבלת החלטות**. בתוך ר' לזובסקי וצ' בר-אל (עורכות), **מסע של תקווה: ייעוץ וחינוך בעידן של אי-ודאות** (עמ' 67-86). מכללת בית ברל: רכס.
- משרד החינוך והתרבות (תשס"א). **מורה נבוכים ליועץ בשעות לחץ, חירום ומשבר בבית הספר**. השירות הפסיכולוגי-ייעוצי, מחוז חיפה.
- שפיר, ג', אכמון, י' ווייל, ג' (עורכים) (2004). **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי**. (מהדורה שנייה). ירושלים: מאגנס.

כבר בשלבים הראשונים של הסוציאליזציה למקצוע. ממצאי המחקר והשימוש שנעשה בו בשאלון העמדות האתיות של פורסיית (Forsyth, 1993) יכולים להועיל גם לאנשי מקצועות קרובים אחרים (כגון: פסיכולוגים, עובדים סוציאליים, מורים ואנשי חינוך אחרים), מאחר שמוצע כאן דגם לבחינת אוריינטציה מוסרית המבוסס על מודל תאורטי ועל כלי מחקרי, דגם שעשוי לשרת גם מקצועות אחרים.

במחקר זה נבחנה האוריינטציה המוסרית של היועצים החינוכיים על פי דיווחיהם, ומכאן שנקודת הראות היא רק זו של היועצים עצמם. בדומה למחקרים אחרים המבוססים על דיווח עצמי, יש תמיד לקחת בחשבון מידה מסוימת של הטיה מסיבות של רצייה חברתית. ראוי להמשיך לחקור את האוריינטציה המוסרית של יועצים חינוכיים וזיקתה לקבלת החלטות אתיות-מקצועיות בפועל; הכוונה למחקר אשר יעקוב אחר האוריינטציה המוסרית של היועצים וישומה במקרים שונים ולאורך זמן ויעמת ויאמת את יישום האוריינטציה עם ההצהרות עליה. מומלץ גם לבחון כיצד נתפסת אוריינטציה זו מזווית הראייה של בעלי עניין נוספים, כגון: תלמידים, הורים, מנהלים, מורים, יועצים בכירים ועוד. כמו כן, מומלץ להרחיב ולבדוק, האם קיימים הבדלים בעמדות כלפי סוגיה זו בקרב מגזרים שונים ובמסגרות חינוכיות שונות וכן בחתכי גיל שונים של התלמידים. נוסף על כך, רצוי שכדי להעמיק את ההבנה של עמדות יועצים, יכלול מחקר עתידי גם ראיונות אישיים עם. מחקרים משותפים עם חוקרים במקצועות אחרים (כמו פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית, הוראה) ואף עם חוקרים בארצות אחרות עשויים להאיר היבטים נוספים של האוריינטציה המוסרית ושל השלכותיה האתיות בקרב אנשי מקצועות שונים. במחקר זה נעשה שימוש בכלי המחקר של פורסיית במתכונתו המקורית, כפי שנעשה במחקרים אחרים שהובאו לעיל. ייתכן שניתן להציע ואף לבחון גרסה אחרת של כלי זה או להשתמש בכלים מחקריים נוספים לבדיקת האוריינטציה האתית.

קיימת ציפייה שיועצים חינוכיים יתמודדו עם דילמות אתיות, תוך התבססות על הכללים האתיים של מקצועם ועל הפעלת שיקול דעת נבון ביישום כללים אלה. משימה זו דורשת רגישות אתית גדולה ביותר. אפילו לבעלי מקצוע מנוסים מאוד יש עמדות שונות בנוגע לדרכי היישום של הכללים האתיים. כל דילמה אתית מציבה אתגר חדש ומחודש ומעוררת לבטים משמעותיים. אף אם עומדים לרשות היועץ מקורות מידע והדרכה מגוונים, המשימה של פיתוח אחריות מקצועית ואתית ויישומה הלכה למעשה, אינה מסתיימת לעולם. לפיכך, על היועצים לעסוק באינטנסיביות ובהתמדה בהבהרת ערכיהם האישיים והאוריינטציה המוסרית שלהם, בעוד תשתיות אתיות מקצועיות, חוקיות, מוסריות וכלל-אנושיות מתוות את דרכם. הגברת המחקר יכולה לסייע במשימה נכבדת זו. המחקר בסוגיות אתיות בייעוץ חינוכי בישראל מועט למרות חשיבותו ומרכזיותו של תחום זה ואף כי הספרות העולמית קוראת תכופות להרבות במחקר בו. חשיבותו של המחקר הנוכחי היא בבחינת נושא שטרם נבדק בקרב יועצים חינוכיים בישראל, בחינה שתורמת להבהרת האוריינטציה המוסרית האישית של היועצים בתהליך קבלת החלטות

- Forester-Miller, H., & Davis, T. (1996). *A practitioner's guide to ethical decision making*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Forsyth, D. R. (1978). *Moral attribution and the evaluation of action*. Unpublished doctoral dissertation, University of Florida.
- Forsyth, D. R. (1980). A taxonomy of ethical ideologies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(1), 175–184.
- Forsyth, D. R. (1992). Judging the morality of business practices: The influence of personal moral philosophies. *Journal of Business Ethics*, 11, 461–470.
- Forsyth, D. R. (1993). Honorable intentions versus praiseworthy accomplishments: The impact of motives and outcomes on the moral self. *Current Psychology*, 12, 298–311.
- Forsyth, D. R., & Nye, J. L. (1990). Personal moral philosophy and moral choice. *Journal of Research in Personality*, 24, 398–414.
- Glosoff, H. L., & Pate, R. H., Jr. (2003). Privacy and confidentiality in school counseling. In T. P. Remley, Jr., M. A. Hermann & W. C. Huey (Eds.), *Ethical & legal issues in school counseling* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 164–178). Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Hardesty, P. H., & Dillard, J. M. (1994). The role of elementary school counselors compared with their middle and secondary school counterparts. *Elementary School Guidance & Counseling*, 29, 83–91.
- Hare, R. (1991). The philosophical basis of psychiatric ethics. In S. Block & P. Chodoff (Eds.), *Psychiatric ethics* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 33–46). Oxford, England: Oxford University Press.
- Isaacs, M.L., & Stone, C. (2003). School counselors and confidentiality: Factors affecting professional choices. In T. P. Remley, Jr., M. A. Hermann, & W. C. Huey (Eds.), *Ethical & legal issues in school counseling* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 179–196). Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Kaczmarek, P. (2000). Ethical and legal complexities inherent in professional roles with child and adolescent clients. *Counseling & Human Development*, 33(1), 1–21.
- Kant, E. (1962). Lectures on ethics. In W. T. Jones (Ed.), *Approaches to ethics*. New York: McGraw-Hill.
- Kitchener, K. S. (1984). Intuition, critical evaluation and ethical principles: The foundation for ethical decision in counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 12(3), 43–55.
- Korsgaard, C. (1996). *Creating the kingdom of ends*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawrence, C. W., & Kurpius, S. E. R. (2000). Legal and ethical issues involved when counseling minors in non-school settings. *Journal of Counseling & Development*, 78, 130–136.

- American Counseling Association (ACA) (2005). *ACA Code of Ethics*. Alexandria, VA: Author.
- American School Counselor Association (ASCA) (1998). *Ethical standards for school counselors*. Alexandria, VA: Author.
- Aznar, H. (1999). *Comunicacion responsable: Deontologia y auto regulacion en los medios*. Barcelona: Ariel.
- Barnett, T., Bass, K., & Brown, G. (1996). Religiosity, ethical ideology and intentions to report a peer's wrongdoing. *Journal of Business Ethics*, 15(11), 1161–1174.
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (1979). *Principles of biomedical ethics* (1<sup>st</sup> ed.). New York: Oxford University Press.
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (1994). *Principles of biomedical ethics* (4<sup>th</sup> ed.). New York: Oxford University Press.
- Betan, E. J. (1997). Toward a hermeneutic model of ethical decision making in clinical practice. *Ethics and Behavior*, 7, 347–365.
- Carroll, B. W. (1993). Perceived roles and preparation experiences of elementary counselors: Suggestions for change. *Elementary School Guidance & Counseling*, 27, 216–226.
- Chang, V. N. (1994). A transactional analysis decision-making model and ethical hierarchy. *Transactional Analysis Journal*, 24, 15–20.
- Corey, G., Corey, M. S., & Callanan, P. (1998). *Issues and ethics in the helping professions* (5<sup>th</sup> ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Cottone, R. R. (2001). A social constructivism model of ethical decision making in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 79, 39–45.
- Cottone, R. R., & Claus, R. E. (2000). Ethical decision-making models: A review of the literature. *Journal of Counseling & Development*, 78, 275–283.
- Cottone, R. R., Tarvydas, V., & House, G. (1994). The effect of number and type consulted relationship on the ethical decision making of graduate students in counseling. *Counseling and Values*, 39, 56–68.
- Crenshaw, W. B., Lichtenberg, J. W., & Bartell, P. A. (1993). Mental health providers and child abuse: A multivariate analysis of the decision to report. *Journal of Child Sexual Abuse*, 2, 19–42.
- Davis, J. I., & Mickelson, D. J. (2003). School counselors: Are you aware of ethical and legal aspects of counseling? In T. P. Remley, Jr., M. A. Hermann, & W. C. Huey (Eds.), *Ethical & legal issues in school counseling* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 36–47). Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Dinger, T. J. (1997, April). Do ethical decision-making models really work? An empirical study. *Paper presented at the American Counseling Association World Conference*, Orlando, FL.



## יחסי אובייקט ודפוסי התקשרות אצל מכורים לחומרים פסיכואקטיביים: השלכות על התמדה ונשירה מטיפול – מחקר אורך\*

**תמי קידר ומאיר טייכמן**

### תקציר

מטרת המחקר הנוכחי לבדוק מהם הגורמים התורמים להישארותם של מתמכרים הפונים או המופנים לטיפול במסגרת הטיפולית. המחקר מתמקד במשתנים שמשקפים את אופי יחסי האובייקט של הפרט, את תפקוד ה"אני" ואת דפוסי ההתקשרות שלו. גורמים רבים תורמים להתפתחותה של ההתמכרות – גורמים גנטיים, חברתיים ותרבותיים, התנהגותיים ואישיותיים. הנחת המחקר היא, כי בין המכורים יש קבוצה שמקור התמכרותה בליקוי ביחסי האובייקט, וכי יכולתם של מכורים בעלי ליקוי חמור ביחסי אובייקט להסתגל למערכת הטיפולית תימצא נמוכה בהשוואה לאותם מכורים שהתמכרותם אינה ביטוי לכשל בולט ביחסי אובייקט. כל זאת, בהתייחסות למשאבים אישיים, כגון קוהרנטיות ושליטה עצמית ולמשאבים משפחתיים, כמו לכידות. הנבדקים היו 86 גברים מכורים לסמים, שהתקבלו במהלך פרק זמן נתון לטיפול בקהילות טיפוליות, ביחידות עירוניות לטיפול בנפגעי סמים וביחידה אשפוזית לגמילה מסמים. טווח הגילים נע בין 18–54 שנה. מטופלים שאובחנו כסובלים ממחלת נפש נוסף על ההתמכרות (תחלואה נפשית כפולה), לא נכללו בקבוצת המחקר. המחקר היה מחקר אורך, וכל נבדק שימש ביקורת לעצמו, עם כניסתו למסגרת הטיפולית וכעבור שישה חודשים. המשתנה התלוי העיקרי במחקר זה הוא הישרדות במסגרת הטיפולית. נוסף על הפרטים האישיים, נבדקו

\* המאמר מבוסס על עבודת מחקר לתואר דוקטור בעבודה סוציאלית שהוגשה לסנט אוניברסיטת תל-אביב על ידי תמי קידר, בהדרכת מאיר טייכמן. המחקר נתמך בחלקו על ידי מענק שניתן לתמי קידר מהרשות למלחמה בסמים.



- Louwers, T. J., Ponemon, L. A., & Radtke, R. R. (1997). Examining accountants' ethical behavior: A review and implications for future research. In V. Arnold & S. G. Sutton (Eds.), *Behavioral Accounting Research* (pp. 18–221). Florida: The American Accounting Association.
- May, K. M., & Sowa, C. J. (1992). The relationship between a counselor's ethical orientation and the stress experienced in ethical dilemmas. *Counseling & Values, 36*(2), 150–160.
- Mitchell, C. W., Disque, J. G., & Robertson, P. (2002). When parents want to know: Responding to parental demands for confidential information. *Professional School Counseling, 6*(2), 156–161.
- Paganini, G. (2003). *The return of skepticism: From Hobbes and Descartes to Bayle*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Sileo, F. J., & Kopala, M. (1993). An A-B-C-D-E worksheet for promoting beneficence when considering ethical issues. *Counseling and Values, 37*, 89–95.
- Singhapakdi, A., & Vitell, S. J. (1990). Marketing ethics: Factors influencing perceptions of ethical problems and alternatives. *Journal of Macromarketing, 4*–8.
- Singhapakdi, A. & Vitell, S. J. (1991). Research note: Selected factors influencing marketers' deontological norms. *Journal of the Academy of Marketing Science, 19*, 37–42.
- Sobocinski, M. (1990). Ethical principles in the counseling of gay and lesbian adolescents: Issues of autonomy, competence and confidentiality. *Professional Psychology: Research & Practice, 21*, 240–247.
- Stanga, K. G., & Turpen, R. A. (1991). Ethical judgments on selected accounting issues: An empirical study. *Journal of Business Ethics, 10*, 739–747.
- Tarvydas, V. M. (1998). Ethical decision making processes. In R. R. Cottone & V. M. Tarvydas (Eds.), *Ethical and professional issues in counseling* (pp. 144–155). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Tatar, M. (2000). Kinds of support anticipated and preferred during counseling: The perceptions of Israeli school counselors. *Professional School Counseling, 4*(2), 140–147.
- Welfel, E. R. (2002). *Ethics in counseling and psychotherapy*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Ziegenfuss, D. E. (2001). An examination of the professionalism of fraud examiners. *Southern Business Review, 23*–33.
- Ziegenfuss, D. E., & Singhapakdi, A. (1994). Professional values and the ethical perceptions of internal auditors. *Managerial Auditing Journal, 1*(9), 34–44.

רגשות הכאב שלו. השימוש בסם נתפס על רקע זה כניסיון לתקן את השיבושים והפגיעות השונים או "לפצות" את האדם על הפגיעה. השימוש בסם מסייע למכור להעריך ולקבל את עצמו, לחוות תחושה של כוח ובעיקר – תחושה של קיום. תופעת ההתמכרות ניתנת להסבר גם על רקע של קיבוען בשלב ההפרדות (separation-individuation) בילדות, שכן חבלה בתהליך הנפרדות של האישיות בשלבי ההתפתחות הראשונים של החיים פוגעת בעצמת האינטגרציה של האישיות, פגיעה שמתבטאת בקשיים בתפקוד ה"אני". הקושי להתמודד עם מצבי דחק עלול לפגוע ביכולתו של הפרט להשתלב בטיפול, והביטוי לכך הוא חזרה לשימוש בחומרים פסיכואקטיביים (Bowlby, 1973, 1980, 1988; Cook, 1991; Director, 2002; Khantzian, Halliday & McAuliffe, 1990; Kohut, 1977; Mahler, 1972, 1975; Murphy & Khantzian, 1995; Sprohge, 2003; Teichman & Kadmon, 1998; Winnicott, 1965). המחקר בתחום הקשר בין התפתחות יחסי האובייקט לבין התמכרות לחומרים פסיכואקטיביים דל, ועיקר הפרסומים מתבססים על ממצאים קליניים, ולא על עבודות מחקר שיטתיות (Gabbard, 2002). רק בשנתיים-שלוש האחרונות החלו להתפרסם עבודות דוקטורט בתחום מחקר זה (Markus, 2003; Stapleton, 2004). אולם בהתבסס על החומר הקליני, אנו משערים כי ההתפתחות הלקויה ביחסי אובייקט מהווה מכשול בהשתלבותם של מכורים במסגרות טיפוליות שונות ותורמת לנשירה מהטיפול (Director, 2002). החידוש במחקרנו הוא בניסיון לאתר את אותם מאפייני אישיות של מכורים במחקר אורך. כאמור, אנו משערים שיכולת ההישרדות בטיפול קשורה לתפקוד ה"אני" – לאופי יחסי האובייקט של הפרט ולדפוסים ההתקשורת שלו. מרכיבים אישיותיים אלה, מחד גיסא, קשורים לאטיולוגיה של ההתמכרות, ומאידך גיסא, השפעתם רבה על יכולתו של האדם להשתלב במסגרת טיפולית שמחייבת יכולת ומיומנות בין-אישיות.

נשירת מכורים ממסגרות טיפוליות היא תופעה ידועה בארץ ובעולם: בקהילות הטיפוליות בישראל שיעור הנשירה הוא כ-74% (בנבנישתי ועמרם, 1995). מבין המופנים ליחידת אשפוז לגמילה במרכז לשיקום נפגעי סמים בתל אביב-יפו, 8%-14% נשרו תוך שלושה ימים מקבלתם ו-12%-32% לא סיימו את הטיפול (רייטר, 1995). בלייך וגלקופף (2000) מדווחים כי למעלה ממחצית מהמטופלים (56.7%) במרפאה לתחזוקה באמצעות מתדון (אדולן) נשרו בשלבי הטיפול הראשוניים, רובם מרצונם החופשי. הנשירה הייתה מיד עם הכניסה לטיפול או בשבועות הראשונים לאחר הקבלה למסגרת הטיפולית, ולא נמצא משתנה שיכול לנבא מי יסיים את הטיפול בהצלחה ומי לא יסיימו (לוינסון, 1993). גם המחקר במדינות אחרות, כדוגמת ארצות הברית, מצביע על מגמה דומה. כך למשל, צ'ו, הסר ואנגלין (Chou, Hser & Anglin, 1998) מדווחים כי שיעור הנושרים של מכורים לסמים מתחילת הטיפול הוא גבוה מאד, בעיקר מתכניות שאינן דורשות אשפוז, ללא קשר לשיטות הטיפול. ה"נושרים" מוגדרים כמטופלים שעוזבים את המסגרת הטיפולית תוך שישה חודשים מיום קבלתם (Fishman, Roynolds & Riedel, 1999);

המשתנים הבאים: יחסי אובייקט, דפוס התקשרות, שליטה עצמית, תחושת קוהרנטיות, לכידות משפחתית ושימוש בסמים. ההשערה המרכזית של המחקר, כי יחסי האובייקט של השורדים יהיו תקינים יותר מאלו של הנושרים, לא אוששה. הממצא העיקרי במחקר מצביע על תרומת קשרי הגומלין (מתאמים קנוניים) בין המשתנים העצמאיים – יחסי אובייקט, דפוס התקשרות, בוחן מציאות, שליטה עצמית, תחושת קוהרנטיות ולכידות משפחתית, לבין ההישרדות או הנשירה. הבדל מובהק נמצא בין קבוצת השורדים לבין קבוצת הנושרים במכלול קשרי הגומלין שבין המשתנים: רמת קשרי הגומלין בין המשתנים שנמצאה בקרב השורדים גבוהה מזו שנמצאה בקרב הנושרים. ממצא זה מורה כי כאשר אישיותו של האדם המתמכר מאורגנת יותר, הוא נוטה להישאר במסגרת הטיפולית, ועובדה זו מעלה את סיכוייו להפיק תועלת רבה יותר מהטיפול.

**מילות מפתח:** התמכרויות, טיפול, נשירה מטיפול, אישיות.

## חבוא

המודעות לבעיית ההתמכרות לחומרים פסיכואקטיביים בארץ ובעולם הולכת וגוברת, ועמה – ניסיונות טיפוליים שונים. עם זאת, יש סוגיות שנשארו עדיין ללא מענה: מי מבין המתנסים בחומרים פסיכו-אקטיביים יהפוך למכור, ומי יתנסה אך יחדל? למי סיכויים טובים יותר לשרוד בטיפול ולהחלים מההתמכרות, ומי ינשור מטיפול ולא ייחלץ ממעגל ההתמכרות והתלות? מחקר זה מתמקד בסוגיה האחרונה – מה מאפיין את האדם ששורד במסגרת הטיפולית בהשוואה לאחר שנשר מהטיפול. אין מאמר זה עוסק בגורמים להתפתחותה של ההתמכרות, אך הספרות העדכנית כיום מזהה מגוון של גורמים, התורמים בנפרד אך גם במשולב להתפתחות דפוס התנהגות זה (ראו למשל טייכמן, 1989, 2001). מבין הגורמים יש לציין גורמים גנטיים וביולוגיים, גורמים חברתיים ותרבותיים, גורמים התנהגותיים וגורמים אישיותיים. מאמר זה יעסוק באחרונים.

אחד התהליכים ההתפתחותיים המרכזיים בעיצוב האישיות הוא תהליך ההתקשרות (attachment) ובעקבותיו התפתחות יחסי האובייקט. המחקר הנוכחי יוצא מההנחה, כי בין המכורים קיימת קבוצה שמקור ההתמכרות שלה בשיבוש בהתפתחות יחסי אובייקט. שיבוש זה מתבטא בהערכה עצמית נמוכה, בחוסר מיומנויות לדאגה עצמית (self care), באבדן שליטה (self regulation and self control) ובקשיים ביחסים בין-אישיים. אנו מניחים כי מכורים אלה יתקשו להסתגל למסגרת הטיפולית, ללא קשר לגישה הטיפולית, וסיכוייהם לנשור מהטיפול גבוהים בהשוואה למכורים שדפוס התנהגותם נרכש כתוצאה או נובע מגורמים אחרים.

השימוש בחומרים פסיכואקטיביים קשור מנקודת ראות הגישה הפסיכודינמית לניסיונו של הפרט להתמודד עם עולמו הפנימי ועם קשייו הבין-אישיים ולהקל על

מושג יחסי האובייקט הוא תאורטי ומופשט ונבחן, בין השאר, באופן שבו הפרט מנהל את מערכת היחסים שלו עם סביבתו ובדרך שהוא חווה את עצמו ביחס לאחר (Fairbarin, 1952; Kernberg, 1975, 1980; Mahler, Pine & Bergman, 1975). בלק ועמיתיו (Bellak, Hurvich & Gediman, 1973) הציעו להעריך יחסי אובייקט על פי ארבעה צירים: (1) דרגה וסוג ההתקשרות או הקרבה לאחר (סימביוזה, היפרדות, נרקסיזם ואגוצנטריות); (2) פרימיטיביות לעומת בגרות של יחסי האובייקט – עד כמה היחסים העכשוויים מתבססים על דפוסים קודמים באופן מסתגל או בלתי מסתגל; (3) המידה שבה אדם תופס את אחרים ומגיב אליהם כישויות נפרדות ולא כהרחבה של עצמו; (4) דרגת ההיבדלות – המידה שבה אדם מסוגל לקיים "קביעות אובייקט". מחקרים מועטים בדקו את יחסי האובייקט של מכורים (Becker, Bell & Billington, 1987; Blatt, Berman, Feshbach-Bloom Sugarman, Wilber & Kliber, 1984; Miller, 2002; Murphy & Khantzian, 1995; Stapleton, 2004; Teichman & Kadmon, 1998). במחקרים אלה נמצא כי מכורים המאופיינים באמביוולנטיות ביחסים בין-אישיים, בחשדנות ובחוסר אמון כלפי אחרים, ברמת היפרדות נמוכה, בבחירה בדפוס של ריחוק ובידוד במערכות יחסים, כושלים בטיפול בהתמכרותם. במושגים של ויניקוט, הסם משמש למתמכר כ"אובייקט מעבר" (transitional object) (Miller, 2002; Teichman & Kadmon, 1998). מחקרים מועטים אלה לא בדקו את שאלת הנשירה מהטיפול בקרב המתמכרים. לעומת זאת, המחקר הנוכחי בודק, האם ניתן לנבא את הנשירה או ההישרדות בטיפול על פי טיב יחסי אובייקט ועל פי דפוס ההתקשרות של הפרט המתמכר.

אחד ההיבטים של יחסי האובייקט הוא סגנון או דפוס התקשרות. דפוס ההתקשרות משפיע על תגובות הפרט במצבים שונים במעגל החיים, על היכולת להתמודד עם מצבי לחץ ועל היכולת להסתגל. מנקודת ראות זו, דפוס ההתקשרות, שעוצב בילדות המוקדמת (בדרך כלל בהקשר המשפחתי), משפיע על יכולת ההסתגלות של הפרט לאורך חייו (Bowlby, 1973, 1980, 1988). סגנונות ההתקשרות סווגו על ידי אינסוורת וועמיתיה (Ainsworth, Belhar, Waters & Wall, 1978; Ainsworth, Bell & Stayton, 1971; Ainsworth & Wittig, 1969) לשלושה סגנונות (בטוח, לא בטוח-חרד, לא בטוח-נמנע).

ההחלטה להתמודד עם ההתמכרות, שהיא אורח חיים דרשני, לוותר על הסם כ"אובייקט מעבר" ולהשתלב בתהליך טיפולי, משמעותה שינוי באורח החיים. ניתן להניח אפוא כי שלב הכניסה לטיפול נתפס כמצב לחץ. המטופל ש"נותק" מהסם צריך להתמודד עם תחושות ורגשות שאינן מסוגל להכיל. הוא תופס את העולם כלא בטוח, כמו בילדותו. משום כך אנו מניחים, כי מטופל שיש לו ליקוי חמור יותר ביחסי האובייקט והוא בעל דפוס התקשרות לא בטוח (חרד או נמנע), יתקשה להסתגל למערכת הטיפולית ולדרישותיה, והסבירות לנשירתו תהיה גבוהה יותר מאשר של מתמכר הניחן בדפוס התקשרות בטוח יותר (עמלי, 1995; Markus, 2003; Ravandal & Vaglum, 1994; Seinfeld, 1996).

(Stark, 1992). הבנת החשיבות של נושא הנשירה המוקדמת מן הטיפול הביאה מספר חוקרים לבדיקת הקשר בינה לבין משתנים דמוגרפים וחברתיים, כמו: גיל, מעמד חברתי-כלכלי, השכלה ותעסוקה, יציבות חברתית, מוצא וכן נבדק גם הקשר בינה לבין סוג הטיפול (Stark & Campbell, 1988). נוסף על כך, נבדקה השפעת הגורמים הבאים על הישארות בטיפול: מוטיבציה של המטופל, היסטוריה של שימוש בסמים, לחץ של המערכת החוקית, היסטוריית טיפול קודם ופסיכופתולוגיה (Stark, 1992). לא נמצאה עקיבות בין הממצאים. בחלק מן המחקרים נמצא, כי מספרם של המטופלים המבוגרים שסיימו טיפול גדול מזה של הצעירים יותר, בעיקר אצל מטופלים במתדון ואצל אלכוהוליסטים (Brown, Watters, Inglehart & Akins, 1982/1983; Fishman, Reynolds & Riedel, 1999; Joe, Singh, Lehman, Garland, Sells & Seder, 1982). במחקרים אחרים לא נמצאו הבדלים בין נושאים לבין מתמידים בטיפול בגיל, במין, בתעסוקה, במעמד אישי, בהשכלה ובמספר מעצרים בשנתיים טרם בואם לטיפול. ההבדל בהתמדה בטיפול נמצא בין אלה שהגיעו בצו בית משפט לבין מי שהגיעו מרצונם – שיעור הראשונים שהמשיכו אחרי מפגש ראשון היה גבוה יותר (White, Kusta & Young, 1998; Stark & Campbell, 1988). הקשר בין פסיכופתולוגיה לבין הישרדות בטיפול נחקר אף הוא, אך נראה שהממצאים בדבר קשר זה אינם חד-משמעיים. בחלק מן המחקרים נמצא קשר בין נשירה לבין רמות חרדה גבוהות, דיכאון ואימפולסיביות, ואילו במחקרים אחרים לא נמצא כל קשר (King, Kidorf, Stoller & Mirsky, 1999; Ravandal & Vaglum, 1999; Stark & Campbell, 1988).

המחקרים שנערכו בישראל שמו דגש בעיקר על אפיוניהם הנפשיים והחברתיים-כלכליים של מכורים לסמים, כמו למשל: דיכאון, בעיות בזהות מינית, בעיות בהזדהות עם אדם אחר, צמצום רגשי, בוחן מציאות לקוי (יעקובי, לוונטל וסולימן, 1990); כפייתיות ואובססיביות (פרידמן, 1996); חרדה, אינטגרציה אישית ודימוי עצמי (בורגנסקי, 1994). בסקר האפידמיולוגי הראשון של הרשות למלחמה בסמים נבדקו אפיונים דמוגרפים וחברתיים אצל מתמכרים. אולם הקשר בין משתנים אלו לבין נשירה מטיפול לא נבדק (ברנע, טייכמן, רהב, גיל ורוזנבלום, 1990).

בהתבסס על ספרות מחקרית, באקלנד ולונדוול (Baekeland & Lundwall, 1975) גיבשו מודל שאמור לנבא מי המטופלים שעלולים לנשור ממסגרות טיפוליות שונות. הניסיון לתקף מודל שינבא נשירה לא אושש. משתנים שנמצאו מנבאים נשירה ממסגרת טיפולית אחת לא ניבאו נשירה ממסגרת טיפולית אחרת; אולם היו אלו מחקרים רטרוספקטיביים, והם לא סיפקו לחוקרים ולקלינאים את המידע האובייקטיבי בעת ההפניה לטיפול ולשיקום (Craig, 1985). המחקר הנוכחי, בניגוד לאחרים, הוא מחקר אורך, ונעשה בו ניסיון לנבא מי ינשור מהמסגרת הטיפולית ומי ישרוד בה, על פי משתנים שנראו לנו כגורמי סיכון. אין בכוונת המחקר להעריך את יעילות ההתערבות עצמה.

### לוח 1. התפלגות נבדקי המחקר על פי המאפיינים האישיים

מאפיינים	ערכים	N	%
מצב משפחתי	רווק	38	44.2
	נשוי	28	32.6
	גרוש	20	23.3
ילדים	אין	37	44.0
	יש	47	56.0
השכלה	יסודית	28	32.6
	תיכון חלקי	44	51.2
	תיכון מלא	10	11.6
	השכלה על-תיכונית	4	4.6
עיסוק	עובד פשוט	26	40.0
	עובד מקצועי	15	23.1
	עובד שירותים	13	20.0
	מוכר/סוכן	8	12.3
	מקצוע חופשי	3	4.5
מוצא	ישראל	61	73.5
	אסיה/אפריקה	8	9.6
	מזרח-אירופה	14	16.9
הגדרה דתית	דתי	5	5.8
	מסורתי	26	30.2
	חילוני	55	64.0
קבוצת גיל	עד 20	3	3.6
	21–30	26	30.5
	31–40	37	43.5
	41 ומעלה	19	22.4

מהלוח ניתן לראות כי רוב הנבדקים הם ילידי הארץ, בודדים ובעלי השכלה תיכונית חלקית. העיסוק האחרון שרובם עסקו בו היה עבודה פשוטה.

### כלי החוקר

במחקר נעשה שימוש בשאלונים הבאים:

1. **שאלון פריטים אישיים** – השאלון כולל פריטים המתייחסים למאפיינים האישיים הבאים: גיל, השכלה, מקצוע, רקע משפחתי ומצב כלכלי. נוסף על כך, נכללו בשאלון מספר שאלות בהקשר לשימוש בחומרים פסיכואקטיביים, כגון: סוגי הסמים, גיל תחילת השימוש, משך השימוש וההפניה לטיפול. פריטי השאלון נלקחו

יחסי אובייקט ודפוסי התקשרות תקינים מתפתחים בדרך כלל במסגרת המשפחתית ומתבטאים הן בתפיסת המשפחה כמלוכדת ומכילה והן בקיומם של משאבים פנימיים-אישיים, כמו שליטה עצמית ותחושת קוהרנטיות (Antonovsky, 1979, 1987). משתנים אלה נבדקו במחקר כמשתנים מתווכים.

## השערות החקר

לאור הרקע התיאורטי וממצאי המחקר יימצאו הבדלים בין הנושרים מהטיפול לבין המתמידים בו: (א) בדפוסי ההתקשרות; (ב) בטיב יחסי האובייקט; (ג) במשאבים האישיים – תחושת קוהרנטיות, שליטה עצמית ולכידות המשפחה. המתמידים יאופיינו ביחסי אובייקט תקינים יותר, כבעלי דפוס התקשרות "בטוח" וכבעלי משאבים אישיים רבים יותר, בעוד הנושרים יאופיינו ביחסי אובייקט לקויים ויהיו בעלי דפוס התקשרות "נמנע" או "חרד ומשאבים אישיים מעטים בהשוואה לשורדים.

## שיטה

### הנבדקים

הנבדקים היו 86 גברים מכורים לסמים. הם נבחרו על פי הקריטריונים הבאים: (1) היו מעל גיל 18; (2) לא אובחנו כחולי נפש או כסובלים מתחלואה כפולה (dual-diagnosis); (3) התקבלו לטיפול בהתמכרות ועדיין נמצאו בשלב הראשוני – שלב הקבלה לטיפול (הגדרת תחילת טיפול משתנה ממסגרת למסגרת); (4) הסכימו להשתתף במחקר (הסכמתם הייתה תנאי הכרחי). הנבדקים שהו באחת המסגרות הבאות: קהילה טיפולית (29 נבדקים, 33.7%), יחידה לגמילה עירונית (29 נבדקים, 33.7%) ויחידה אשפוזית (28 נבדקים, 32.6%). ממוצע הגיל – 34.3 שנה ( $SD=8.04$ ), החציון – 36 שנה, וטווח הגילים של הנבדקים – 18–54 שנה. אנשי הצוות במסגרת הטיפולית הפנו את המראיינים למטופלים, לאחר שהוסברה למראיינים מטרת המחקר. הנבדקים היו מבין הפונים לטיפול במהלך השנים 1998–2000, מתאריך תחילת המחקר עד מילוי מכסת הנבדקים. יש לציין כי רק גבר אחד סירב להשתתף במחקר. הערכת זמן איסוף הנתונים לא נקבעה מראש, שכן גיוס הנבדקים למדגם היה תלוי בקצב הפנייה למסגרות הטיפוליות השונות. כל הנבדקים אובחנו כמתמכרים על פי הקלסיפיקציה המקובלת (DSM-IV). התפלגות הנבדקים על פי מאפיינים אישיים מוצגת בלוח 1.

בהתנהגותם. הנשאלים התבקשו לדרג חמישה מצבים שונים על פי מידת התכיפות על סולם בן שבע דרגות: מ-1 – לעתים קרובות ועד 7 – לעתים רחוקות או אף פעם. לדוגמה: האם קורה לך שאתה במצב לא מוכר ולא יודע מה לעשות? במחקר הנוכחי נמצאה עקיבות פנימית טובה –  $\alpha = .80$  המדד בסולם זה חושב על פי ממוצע ההערכות של חמשת הפריטים.

♦ **תחושת הקוהרנטיות** – תחושת הקוהרנטיות מבטאת, לדעתו של אנטונובסקי (Antonovsky, 1987), תחושת ביטחון פנימי ושכנוע פנימי של הנבדק שהדברים יתרחשו עבורו בצורה הטובה ביותר שניתן לצפות. הסולם הורכב מארבעה פריטים מתוך הגרסה העברית של דרורי, פלוריאן וקרביץ (1991) אשר נמצאו בעלי קשר גבוה עם הציון הכללי. במחקר הנוכחי נמצאה עקיבות פנימית של  $\alpha = .56$ .

♦ **הערכת המשפחה** – נעשה שימוש בנוסח מקוצר של שאלון להערכת המשפחה Face-III (שלו"מ), של אולסון (Olson, Portner & Lavee, 1985). במחקר נעשה שימוש בגרסה העברית של השאלון (טייכמן ונבון, 1990). שאלון זה מעריך את תפיסת המשפחה על שני ממדים: ממד הלכידות וממד ההסתגלות. ממד הלכידות מוגדר כקשר הרגשי שיש לבני המשפחה זה כלפי זה. במחקר הנוכחי נבחרו שישה פריטים המתייחסים ללכידות המשפחתית בלבד ונמצאה עקיבות פנימית גבוהה של  $\alpha = .81$ , התואמת את העקיבות הפנימית שנמצאה אצל רהב ועמיתיו (1998) ( $\alpha = .83$ ).

5. **שאלון להערכת מצב הנבדקים לאחר חצי שנה בטיפול** – השאלון הועבר לנבדקים ששרדו בטיפול כעבור חצי שנה וכלל שאלות בתחום הטיפולי (באיזו מסגרת הם מטופלים, האם הטיפול פרטני או קבוצתי, משך זמן הטיפול, שביעות רצונם ממנו ומה סייע להם להישאר בו) ובתחום האישי (שינויים במעמד האישי ושינויים משפחתיים שקרו במשך הזמן וכן אירועים טראומטיים, כמו מוות במשפחה).

## הליך המחקר

איתור המרואיינים נעשה בשלוש מסגרות טיפול למתמכרים: קהילות טיפוליות, יחידה אשפוזית ויחידות עירוניות לטיפול בנפגעי סמים באזור מרכז הארץ.<sup>1</sup>

עם קבלת האדם לתכנית הטיפולית הועברו השאלונים הבאים: שאלון פרטים אישיים (הכולל תת-שאלון על שימוש בסמים); שאלון התקשרות; שאלון יחסי אובייקט; תת-שאלונים של משאבים פנימיים-אישיים. הנבדקים מילאו את השאלונים בעזרת עוזרי מחקר, כדי למנוע אי-הבנה של שאלות או פריטים בשאלון וכן כדי לוודא התייחסות רצינית של הנבדקים. עוזרי המחקר היו עובדים

<sup>1</sup> שמות מסגרות הטיפול שבהן אותרו המרואיינים שמור אצל החוקרים.



משאלונם של רהב ועמיתיו (1998, 2001/2002), שמשמש זה למעלה מעשור שנים את המחקרים האפידמיולוגיים של הרשות למלחמה בסמים.

2. **שאלון דפּוּסֵי התקשרות** – השאלון פותח על ידי מיקולינצר, פלוריאן וטולמןץ (Mikulincer, Florian & Tolmanetz, 1990) ומבוסס על שאלונם של חזן ושאבר (Hazan & Shaver, 1987). לשאלון 15 פריטים ומהימנות גבוהה –  $\alpha=.78-.84$ , ונעשה בו שימוש רב במחקרים בארץ בנושא התקשרות. לכל אחד מן הנבדקים חושבו שלושה ציונים על פי ממוצע הערכות של הפריטים בכל דפוס התקשרות. חלוקת הנבדקים לדפּוּסֵי ההתקשרות נעשתה על פי הדפוס הדומיננטי. במחקר הנוכחי נמצאה עקיבות פנימית נמוכה יחסית לדפוס ההתקשרות הבטוח ( $\alpha=.56$ ) ולדפוס ההתקשרות החרד ( $\alpha=.54$ ), ועקיבות פנימית גבוהה יותר בדפוס ההתקשרות הנמנע ( $\alpha=.73$ ). כל נבדק קיבל שלושה ציונים לכל אחד מדפּוּסֵי ההתקשרות.

3. **שאלון יחסי אובייקט** – Bell Object Relations & Reality Testing (BORRITI) Inventory: השאלון פותח על ידי בל וכולל ארבעה מרכיבים המגדירים את יחסי האובייקט (Bell, 1996; Bellak et al., 1973): התנכרות; התקשרות לא בטוחה; אנוכיות; חוסר יכולת חברתית. השאלון כולל 90 פריטים, המתארים התנסויות אפשריות של הנבדק. החלק הראשון מתייחס ליחסי אובייקט, והחלק השני – לבחינת המציאות. הנבדקים נתבקשו לענות על המשפטים בחיוב או בשלילה בהתאם להתנסותם באחרונה. במחקר נעשה שימוש בגרסה העברית המותאמת לנבדקים (השאלון תורגם לעברית על ידי פינצי, 1996). תקפות השאלון נבדקה במספר מחקרים (Bell, 1996; Bell, Billington & Becker, 1985, 1986). נמצאו מתאמים מובהקים בין המדדים השונים של יחסי אובייקט לבין משתנים, כגון: חרדה, אשמה, מתח, דיכאון וכו'. מהימנות השאלון המקורי – עקיבות פנימית גבוהה מאד לגבי יחסי אובייקט (טווח של  $\alpha=.78-.90$ ); במחקר הנוכחי – עקיבות פנימית של  $\alpha=.83$  בהתייחס לפריטים של יחסי אובייקט. מהשאלון הופק מדד אחד של יחסי אובייקט על פי מספר המשפטים המצביעים על תקינות ביחסים אלו, כך שטווח הציון האפשרי הוא 0–45. ככל שהציון גבוה יותר, יחסי האובייקט תקינים יותר.

4. **משאבים פנימיים-אישיים** – תת-השאלונים הבאים מעריכים שלושה תחומים של משאבים אישיים שמהווים ביטוי ליכולות ההסתגלות ושעשויים לתרום להישרדות בטיפול: שליטה עצמית, תחושת קוהרנטיות והערכת המשפחה (רהב ועמיתיו, 1998).

♦ **שליטה עצמית** – שליטה עצמית היא אחד היסודות של חוסן אישי (Kobasa, 1979; Kobasa, Maddi & Kahn, 1982). אנשים בעלי מוקד שליטה פנימי נוטים לייחס לעצמם ולפעולתם השפעה משמעותית על התרחשויות שונות, ואילו בעלי מוקד שליטה חיצוני נוטים לייחס להתרחשויות סיבה חיצונית, שלא תלויה

**לוח 2. התפלגות מתמידים ונושרים על פי מאפיינים אישיים**

$\chi^2$	מתמידים		נושרים		ערכים	מאפיינים
	%	N	%	N		
1.99	65.7	23	79.2	38	ישראל	מוצא
	11.8	4	8.3	4	אסיה/אפריקה	
	22.9	8	12.5	6	מזרח-אירופה	
1.64	72.2	26	64.0	32	רווק	מצב משפחתי
	27.8	10	36.0	18	נשוי	
.01	44.4	16	43.8	21	אין	ילדים
	55.6	20	56.3	27	יש	
.36	36.1	13	30.0	15	יסודית	השכלה
	63.9	23	70.0	35	תיכונית	
1.19	2.8	1	8.0	4	דתי	הגדרה דתית
	33.3	12	28.0	14	מסורתי	
	63.9	23	64.0	32	חילוני	

**לוח 3. ממוצעים וסטיות תקן של גיל וצפיפות דיור בקרב מתמידים ונושרים**

t	מתמידים		נושרים		מאפיינים
	SD	M	SD	M	
.38	8.55	33.81	7.65	34.47	גיל
2.59*	1.83	1.60	.56	1.20	צפיפות דיור

\*p<.05

שאלון המחקר כלל גם מספר פריטים המתייחסים לשימוש בסמים – סוגי סמים (מעוררים – חשיש, מריחואנה, קוקאין וכדורי מרץ, או מטשטשים – "מדכאים" ואופיאטים) ומספרם, אורך זמן השימוש וגיל תחילת השימוש. במטרה לבדוק האם קיימים הבדלים בין הנושרים לבין המתמידים בהתייחס למדדים אלו, נעשו ניתוחי  $\chi^2$  לגבי משתנים קטגוריאליים וניתוחי t-test בהתייחס למשתנים הרציפים. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בנוגע לסוג הסם ( $\chi^2=2.8$ ,  $df=2$ ), למגוון הסמים שבהם נעשה שימוש ( $t=.40$ ,  $df=84$ ), למספר שנות השימוש ( $t=.14$ ,  $df=80$ ), ואף לא בנוגע לגיל תחילת השימוש ( $t=.71$ ,  $df=77$ ).

כאמור, הנבדקים שהשתתפו במחקר הגיעו משלוש מסגרות טיפוליות בעלות אופי שונה. 28 נבדקים (32.6%) מיחידה אשפוזית, 29 נבדקים (33.7%) מקהילות טיפוליות ו-29 נבדקים (33.7%) מיחידות עירוניות לטיפול בנפגעי סמים. שיעור המתמידים הגבוה ביותר נמצא אצל נבדקים בקהילות הטיפוליות, לאחר מכן אצל

סוציאליים בעלי הכשרה בתחום הסמים. יש לציין שהמראיינים לא הועסקו במסגרות הטיפוליות ולא היו מודעים להשערות המחקר, על מנת למנוע הטיות אפשריות. הטיפול בכל אחת מהמסגרות הטיפוליות נעשה על פי הנהלים והכללים במסגרת המסוימת, ללא התערבות החוקרים, ובהתאם לכך גם נמשך זמן הטיפול.

כאמור, המסגרות הטיפוליות שבהן נעשה המחקר שונות באופיין: (1) קהילות טיפוליות, שהן מסגרות נקיות מסמים ומיישמות מגוון רחב של תכניות התערבות, החל מטיפול קבוצתי וכלה בטיפול פרטני ומשפחתי. המטופל מעורב בפעילות של עבודה ועזרה הדדית בקהילה, והטיפול הוא ארוך טווח, מעל שנה; (2) יחידה אשפוזית, שבה מושם הדגש על גמילה פיזית בשילוב התערבות פסיכו-סוציאלית קצרת-טווח ובהמשך ישנה הפניה לטיפול במסגרות אחרות; (3) יחידות עירוניות לטיפול בנפגעי סמים, שהן בניגוד לשתיים הקודמות, מסגרות טיפול אמבולטוריות, ולכל מטופל מותאמים התכנית הטיפולית ומשך הטיפול.

מטרת המחקר הייתה לבדוק הישארות בטיפול כקשורה לגורמים אישיותיים ולא כפונקצייה של התהליך הטיפולי וטיבו, ולכן נקבע מעקב לתקופה של שישה חודשים, ללא קשר לתכנית הטיפול במסגרת הנתונה. בתחילתו של תהליך איסוף הנתונים רואיינו מטופלים בקהילות הטיפוליות וביחידה האשפוזית והוסברה להם המטרה הכללית של המחקר מבלי לציין את השערות המחקר. כל הפונים נענו ברצון. כיוון שמסגרות אלו אינן אמבולטוריות איתרנו נבדקים בסיוע הצוות ללא קושי. לעומת זאת נתקלנו בקשיים רבים ביחידות העירוניות שהן אמבולטוריות; היה צורך לתאם פגישות עם המטופלים, והם לעתים לא הגיעו לראיונות.

במהלך הטיפול נעשה מעקב לבדיקת הנשירה. לאחר שישה חודשים הועברו שנית שאלון יחסי אובייקט, שאלון התקשרות, שאלון פרטים אישיים, שאלוני משאבים ושאלון הבודק את מצב המטופל. נעשה גם ניסיון לאתר את הנושרים, אך התברר שרבים חזרו לשימוש בסמים. במאמר זה נדון אך ורק בסוגיית ההישרדות לעומת נשירה, ולא נדווח על הממצאים האחרים של שלב זה.

## ממצאים

לפני הצגת הממצאים הקשורים לבדיקת ההשערות, יוצגו הממצאים הקשורים להבדלים שבין קבוצות המחקר – מתמידים לעומת נושרים – במשתנים הדמוגרפיים ובמשתני רקע אחרים, כמו למשל שימוש בחומרים פסיכואקטיביים. לוחות 2 ו-3 מציגים את ההבדלים בין הנושרים לבין המתמידים במאפיינים האישיים. נעשו ניתוחי  $\chi^2$  בהתייחס למשתנים הקטגוריאליים (מוצא, ילדים, השכלה והגדרה דתית), וכן ניתוחי t-test בהתייחס למשתנים הרציפים (גיל וצפיפות דיור). בניתוח  $\chi^2$  לא נמצאו הבדלים מובהקים (לוח 2). מאידך גיסא, בניתוחי t-test נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בהתייחס לצפיפות דיור (לוח 3).

בנקודה זו נשאלת השאלה, האם ההבדלים בין קבוצות המחקר תלויים במשתנים דמוגרפיים, כלומר האם ההבדלים בין שתי קבוצות המחקר מתבטאים רק בקבוצות ייחודיות בקרב אוכלוסיית המחקר. במטרה לבדוק שאלה זו נעשו ניתוחי MANOVA דו-כיווניים (קבוצה x משתנים דמוגרפיים). בניתוח קבוצה (מתמידים מול נושרים) ומצב משפחתי (נשואים מול שאינם נשואים) נמצאו אינטראקציות מובהקות: יחסי אובייקט אצל נשואים המתמידים בטיפול גבוהים בהשוואה ליחסי אובייקט אצל נשואים נושרים ואצל שאינם נשואים ( $F(1,81)=5.97, p<.05$ ); כך גם לגבי בוחן מציאות ( $F(1,81)=5.57, p<.05$ ) ותחושת הקוהרנטיות ( $F(1,81)=4.27, p<.05$ ). בניתוחי השוואה נמצאו בקרב הנשואים הבדלים מובהקים בין המתמידים לנושרים ביחסי אובייקט ( $F(1,26)=6.42, p<.05$ ) ובבוחן מציאות ( $F(1,26)=6.92, p<.05$ ), אך הבדלים אלו לא נמצאו בקרב הלא-נשואים: יחסי אובייקט –  $F(1,55)=1.18$  ובוחן המציאות –  $F(1,55)=1.05$ . בקרב הנשואים, הנבדקים ששרדו הם בעלי יחסי אובייקט ובוחן מציאות גבוהים יותר מאשר בקרב הנושרים.

בהתייחס לתחושת הקוהרנטיות, הממצאים שונים במקצת: ההבדל בין המתמידים והנושרים נמצא בשתי הקבוצות (נשואים ולא-נשואים), אלא שבקרב הלא-נשואים תחושת הקוהרנטיות של המתמידים גבוהה יותר, ובקרב הנשואים – מידת תחושת הקוהרנטיות של המתמידים נמוכה יותר. אולם בניתוחי simple main effects שנעשו בכל קבוצה בנפרד לא נמצאו הבדלים מובהקים בקרב הלא-נשואים והנשואים, בהתאמה ( $F(1,26)=2.40; F(1,55)=2.33$ ).

יש לציין שהממצאים על יחסי אובייקט ובוחן מציאות בקרב הנשואים וכן על תחושת הקוהרנטיות בקרב הלא-נשואים הם בהתאם להשערות המחקר, שעל פיהן משאבי המתמידים יהיו ברמה גבוהה יותר.

בניתוחי שונות נוספים לבדיקות האינטראקציות בין קבוצות למשתנים דמוגרפיים, לא נמצאו אינטראקציות מובהקות. הממצא המתייחס לאינטראקציה בין קבוצות ובין מצב משפחתי, מצביע על כך, שממצאי המחקר תומכים בהשערה שיימצא הבדל בין נושרים למתמידים רק בהתייחס לנבדקים הנשואים.

**הקשר בין משתני המחקר:** דרך נוספת לבחון את ההבדלים בין המתמידים בטיפול לבין הנושרים היא בבדיקת מכלול הקשר בין משתני המחקר בשתי הקבוצות. מערכת הקשרים הכוללת עשויה להצביע על הבדל בין הקבוצות, שאינו מתבטא באופן ישיר בהבדל בין הממוצעים וסטיות התקן. על מנת לבדוק את הקשרים בין משתני המחקר, חושבו מתאמי פירסון לכל אחת מהקבוצות, מתמידים ונושרים, בנפרד. לוח 5 מציג את המתאמים בין המשתנים השונים. הממצאים מצביעים על שתי נקודות עיקריות: האחת – נמצאו מתאמים חיוביים ומובהקים בין יחסי אובייקט לבין בוחן מציאות, שליטה עצמית ותחושת הקוהרנטיות בשתי הקבוצות. לא כך נמצא בנוגע למתאמים עם לכידות משפחית. הנקודה האחרת – המתאמים

נבדקים ביחידות העירוניות, ואילו בקרב המטופלים ביחידה האשפוזית נמצאה הנשירה הרבה ביותר. עם זאת, ההבדל בשיעור הנשירה בין שלוש הקבוצות אינו מובהק ( $\chi^2=3.30, df=2$ ).

**דפוסי התקשרות אצל מתמידים ונושרים:** השערת המחקר הראשונה קבעה כי יימצאו הבדלים בדפוסי ההתקשרות בין הנושרים מהטיפול לבין המתמידים בו: הנושרים יאופיינו כבעלי דפוס "נמנע" או "חרד", בעוד המתמידים בטיפול יאופיינו במידה רבה יותר בדפוס ה"בטוח". השערה זו נבדקה בשתי דרכים; האחת – כל נבדק אופיין על ידי דפוס ההתקשרות הדומיננטי שיוחס לו. בניתוח זה לא נמצא הבדל מובהק בין קבוצת המתמידים בטיפול לבין קבוצת הנושרים ( $\chi^2=.64, df=2$ ); הדרך השנייה – לכל נבדק הופק פרופיל של שלושה מדדים המבטאים את ציוניו בשלושת דפוסי ההתקשרות. במטרה לבדוק האם קיימים הבדלים בין נושרים למתמידים במדדים אלו, נעשה ניתוח MANOVA חד-כיווני. גם בניתוח זה לא נמצא הבדל מובהק בין המתמידים לבין הנושרים ( $F(3,80)=.45$ ). יש לציין שגם בניתוחי שונות שנעשו לכל מדד בנפרד לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות. עם זאת, נראה שנבדקי שתי קבוצות המחקר מעריכים את עצמם כנמנעים וכבטוחים ופחות כחרדים, אם כי בניתוח שונות לא נמצא הבדל מובהק בין שלושת דפוסי ההתקשרות ( $F(2,54)=1.55$ ).

**יחסי אובייקט ומשאבים אישיים:** ההשערות השנייה והשלישית הניחו כי יימצאו הבדלים בין המתמידים לבין הנושרים ביחסי האובייקט ובמשאבים האישיים. לצורך השוואה בין הקבוצות במדדים אלו וכן להשוואה בין הקבוצות במשאבים השונים נעשו ניתוחי MANOVA חד-כיווניים. המשתנים התלויים היו: יחסי אובייקט, בוחן מציאות, תחושת קוהרנטיות, שליטה עצמית ולכידות משפחתית. בניתוח ה-MANOVA לא נמצא הבדל מובהק בין שתי קבוצות המחקר – המתמידים והנושרים ( $F(5,79)=.89$ ). לוח 4 מציג את הממוצעים וסטיות התקן של שתי הקבוצות במדדים אלו וכן את תוצאות ניתוחי השונות שנעשו לכל מדד בנפרד. הגם שלא נמצאו הבדלים מובהקים בין המתמידים בטיפול לבין הנושרים, הממוצעים של קבוצת המתמידים נוטים להיות גבוהים מאלה של הנושרים.

#### לוח 4. ממוצעים וסטיות תקן של מדדי המחקר בקרב נושרים ומתמידים

F(1,82)	מתמידים		נושרים		משתנים
	SD	M	SD	M	
1.06	5.92	39.41	4.81	38.21	יחסי אובייקט
2.43	5.28	39.00	5.81	37.23	בוחן מציאות
0.20	1.27	4.66	1.11	4.53	תחושת הקוהרנטיות
2.92	1.69	3.64	1.43	3.04	שליטה
0.92	1.05	3.34	1.03	3.49	לכידות משפחתית

קבוצות המחקר נמצאו מתאמים שליליים בין דפוס התקשרות הנמנע והחרד לבין יחסי אובייקט. בקבוצת הנושרים נמצא מתאם שלילי גם בין דפוס התקשרות הנמנע לבין יחסי אובייקט, ובקרב המתמידים – בין הדפוס ההתקשרות הבטוח לבין יחסי אובייקט; כלומר ככל שהנבדקים מאופיינים יותר בדפוס התקשרות בטוח ופחות בדפוס התקשרות נמנע, יחסי האובייקט נוטים להיות טובים יותר. בהתייחס ללכידות המשפחה, רק בקרב הנושרים נמצא מתאם חיובי מובהק בין דפוס ההתקשרות הבטוח לבין לכידות. נבדקים שמאופיינים בדפוס בטוח מעריכים את משפחתם כמלוכדת. עם זאת, ההבדלים בין המתאמים בין שתי הקבוצות אינם מובהקים.

### לוח 6. מתאמי פירסון בין המשתנים לבין דפוס התקשרות בקרב מתמידים ובקרב נושרים

משתנים	דפוס בטוח		דפוס נמנע		דפוס חרד	
	מתמידים נושרים		מתמידים נושרים		מתמידים נושרים	
יחסי אובייקט	0.18	0.33*	-0.31*	-0.22	-0.28*	-0.52**
בוהן מציאות	0.01	0.03	-0.11	-0.05	-0.18	-0.28*
תחושת קוהרנטיות	0.05	0.50**	-0.34*	-0.44**	0.04	-0.58**
שליטה עצמית	-0.01	0.15	-0.15	-0.31*	-0.10	-0.49**
לכידות משפחתית	0.28*	-0.10	-0.01	-0.23	0.02	-0.25

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

לסיום, על מנת לבחון את הקשר בין המשאבים האישיים (שליטה עצמית, תחושת קוהרנטיות ולכידות משפחתית) לבין מדדי האישיות (יחסי אובייקט, בוהן המציאות ודפוס התקשרות), חושבו מתאמים קנוניים (canonical), אשר מאפשרים הערכה כללית של הקשר בין המשאבים לבין יחסי אובייקט באמצעות חישוב מקדם המתאם בין קבוצת משתנים אחת לקבוצת משתנים אחרת. לאור ההבדלים בין שתי קבוצות המחקר (מתמידים לעומת נושרים), חושבו המתאמים הקנוניים בנפרד לכל קבוצה. איורים 1 ו-2 מציגים את המתאמים הקנוניים וכן את טעינות המרכיבים בשתי קבוצות המשתנים בגורם המשותף של כל קבוצה. כפי שניתן לראות מן האיורים, המתאם הקנוני בקרב המתמידים גבוה ומובהק, ואילו המתאם בקרב הנושרים נמוך בהשוואה ואינו מובהק. ההבדל בין הקבוצות במתאמים הקנוניים נמצא מובהק ( $Z=3.33, p < .001$ ).

שהתקבלו בקבוצת המתמידים בדרך כלל גבוהים יותר מאשר בקרב הנושרים, וההבדל הכולל של המתאמים בין שתי הקבוצות מובהק ( $Z=1.99, p<.05$ ).

**לוח 5. מתאמי פירסון בין משתני המחקר בקרב מתמידים ( $n=36$ ) ובקרב נושרים ( $n=50$ )**

משתנים	יחסי אובייקט	בוחן מציאות	תחושת קוהרנטיות	לכידות
	מתמידים נושרים	מתמידים נושרים	מתמידים נושרים	מתמידים נושרים
יחסי אובייקט	-			
בוחן מציאות	0.74***	0.72***		
תחושת קוהרנטיות	0.43**	0.26*	0.31*	0.03
שליטה עצמית	0.47**	0.30*	0.40*	0.09
לכידות משפחתית	-0.05	0.07	-0.12	-0.12
			-0.06	0.18
				-0.09
				0.12

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

במטרה לבדוק האם קיים קשר בין המשתנים השונים לבין דפוסי ההתקשרות, חושבו מתאמי פירסון לכל אחת מקבוצות המחקר, ואלו מוצגים בלוח 6. בדומה לממצאים המתייחסים לקשרים בין המשאבים האישיים השונים, המתאמים, בחלקם חיוביים ובחלקם שליליים, גבוהים יותר בקרב המתמידים מאשר בקרב הנושרים. הדבר בולט בעיקר בקשר שבין הקוהרנטיות והשליטה העצמית לבין דפוסי ההתקשרות. בקבוצת המתמידים נמצא מתאם חיובי מובהק בין הקוהרנטיות לבין דפוס התקשרות בטוח ומתאמים שליליים עם דפוסי התקשרות נמנע וחרד. כמו כן, נמצאו בקרב המתמידים מתאמים שליליים בין שליטה עצמית לבין דפוסי התקשרות נמנע וחרד. ניתן אפוא לומר, שבקבוצת המתמידים, נבדקים המאופיינים בדפוסי התקשרות נמנע או חרד יאופיינו ברמות נמוכות של תחושת קוהרנטיות ושל שליטה עצמית, ואילו אלו בעלי דפוס ההתקשרות הבטוח מאופיינים בתחושת קוהרנטיות גבוהה יותר. לעומת זאת, בקבוצת הנושרים נמצא מתאם מובהק שלילי רק בין תחושת קוהרנטיות לדפוס ההתקשרות הנמנע. בנייתוחי  $Z$  של פישר אכן נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות בקשר שבין תחושת הקוהרנטיות ודפוס ההתקשרות הבטוח ( $Z=2.16, p<.05$ ) ובין תחושת הקוהרנטיות ודפוס ההתקשרות החרד ( $Z=2.68, p<.01$ ). כמו כן, נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות במתאמים בין שליטה עצמית לבין דפוס ההתקשרות החרד ( $Z=1.69, p<.05$ ). בשתי

## דין

מחקר זה בחן סוגיה מרכזית בטיפול במתמכר לחומרים פסיכואקטיביים ובהתמכרות לחומרים אלו – למי מן המטופלים סיכוי רב יותר להתמיד בטיפול; זאת, לאור תאוריית יחסי האובייקט. ליכולת הניבוי השלכות תאורטיות, קליניות, ארגוניות ואף כלכליות. הממצאים, שאינם חד-משמעיים, מצביעים על תרומה יחסית חיובית של משתנים אישיותיים כמו יחסי האובייקט ודפוס התקשרות להתמדתם בטיפול של נבדקים, רובם נשואים או חיים עם בת זוג. בנקודה זו ברצוננו להדגיש שנית בפני הקורא, כי מחקר זה לא בחן את התהליך הטיפולי ולא את הצלחתו של הטיפול, כי אם רק את ההישרדות במסגרת הטיפולית. אנו מניחים כי הישרדות במסגרת הטיפולית מעלה את הסיכוי להצלחת הטיפול.

### הבדלים בין הסתמיים בטיפול לבין הנושרים

השערות המחקר היו כי מטופלים ששרדו בטיפול יהיו בעלי מאפיינים אישיותיים, כגון יחסי אובייקט, דפוס התקשרות ומשאבים אישיים, שיעלו באיכותם על אלו של הנושרים. השערות אלו לא אוששו.

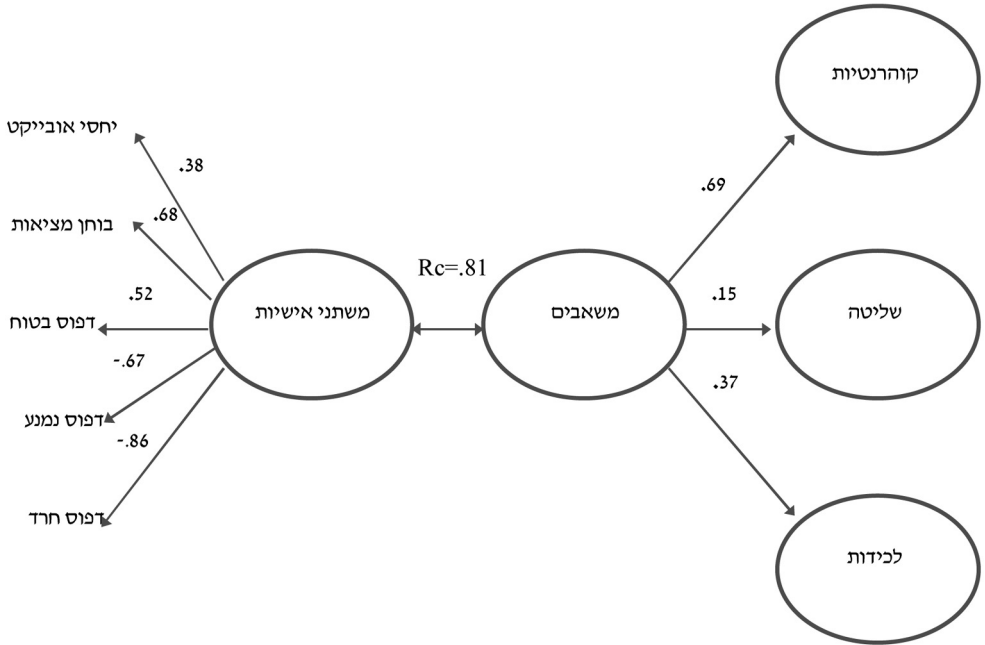
בבדיקת טיב יחסי האובייקט של המתמידים ושל הנושרים מצאנו, כאמור, כי אין הבדלים בין שתי הקבוצות. נראה שגם בקרב המתמידים וגם בקרב הנושרים נמצאים נבדקים עם "בעייתיות" ביחסי אובייקט, בדפוס התקשרות ובמשאבים האישיים העומדים לרשותם. ממצאים דומים נמצאו במחקרים אחרים, וההסבר שניתן על ידי החוקרים היה, כי תהליך השינוי בדפוס האישיות של המתמכר הוא אטי וממושך, הן בקרב השורדים בטיפול והן בקרב הנושרים (Ravandal & Vaglum, 1994; Stark, 1988, 1992).

עם זאת, אוששו השערות המחקר בנוגע לקבוצה ייחודית בין הנבדקים: נבדקים נשואים בעלי יחסי אובייקט ובוחרן מציאות גבוהים שרדו בטיפול. אנו מניחים כי לנבדקים נשואים בעלי יחסי אובייקט תקינים יחסית, הייתה מוטיבציה גבוהה יותר לפנות לטיפול, והם העבירו את כישורי יחסי האובייקט שלהם למסגרת הטיפולית ולברית הטיפולית. נראה שאיכות יחסי האובייקט משפיעה על היקלטות במערכת הטיפולית. כך גורסים פורד, פישר ולרסון (Ford, Fisher & Larson, 1997), המדגישים כי יש קשר בין הסתגלות למערכת טיפולית לבין איכות יחסי האובייקט וקשריו הבין-אישיים של המטופל. הם טוענים, כי מטופלים בעלי יחסי אובייקט טובים יחסית יפיקו תועלת מן הטיפול. לעומתם, מטופלים בעלי יחסי אובייקט משובשים יתקשו ליצור קשר עם האחרים וברית טיפולית.

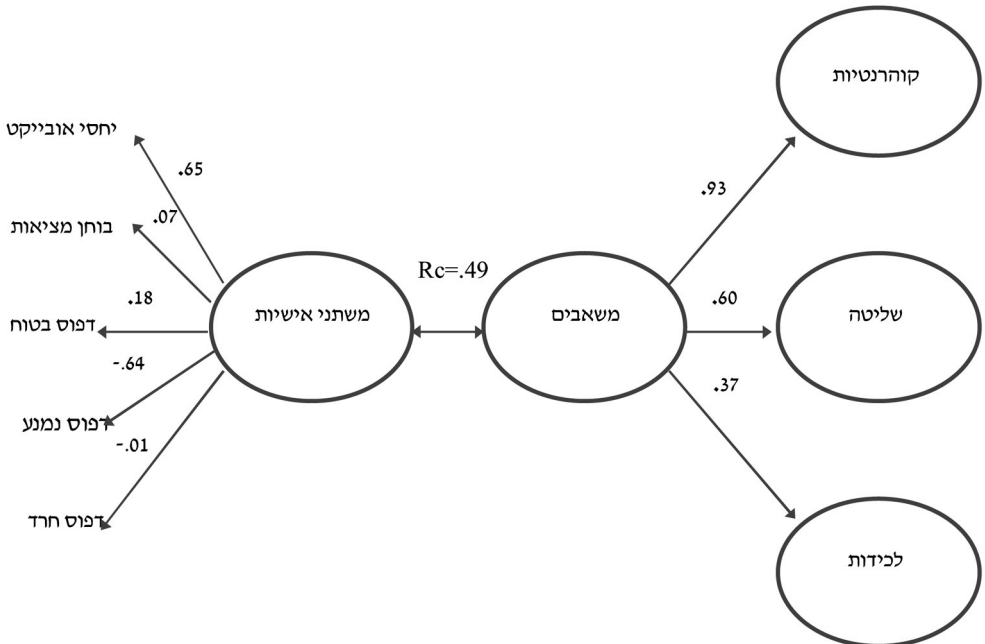
גם השערות המחקר שקבעה כי ימצא הבדל בדפוס התקשרות בין קבוצת המתמידים בטיפול לבין הנושרים, לא אוששה. הן הנושרים והן המתמידים העריכו את עצמם כבעלי דפוס התקשרות בטוח ונמנע ופחות כבעלי דפוס התקשרות חרד.



## איור 1. המתאם הקנוני בין מדדי המשאבים לבין מדדי האישיות בקרב המתמידים



## איור 2. המתאם הקנוני בין מדדי המשאבים לבין מדדי האישיות בקרב הנושרים



## יחסי הגומלין בין כשתני אישיות לבין משאבים אישיים

עד כה דנו בשוני בין הנושאים לבין המתמידים באמצעות בדיקת רמת המשתנים: יחסי אובייקט, בוחן מציאות ומשאבים אישיים, אך ההבדלים המשמעותיים בין שתי האוכלוסיות נמצאו ההבדלים בקשרי הגומלין בין המשתנים. הקשר בין משתני האישיות והמשאבים האישיים מאפשר לסרטט פרופיל לנושר ולמתמיד בטיפול ולבדוק את מהות השוני. ההתמכרות היא תופעה מורכבת ורב ממדית, ואי-לכך יש להניח כי ההסבר להתמדה בטיפול בהתמכרות או לנשירה ממנו יצביע על המורכבות הזו. תוצאות מחקרנו מראות כי בקרב המתמידים, כפי שנמצא גם בקרב אוכלוסייה רגילה, נמצאו קשרים בין המדדים השונים: קשר בין יחסי אובייקט טובים יחסית לבין דפוס התקשרות בטוח (Jones, 2000), קשר בין שליטה עצמית גבוהה יחסית ודפוס התקשרות בטוח (Burrows, 1997; Vellet, 1999) וקשר בין תחושת קוהרנטיות ודפוס התקשרות בטוח (Slade, Belsky, Aber & Phelps, 1999).

בקרב המתמידים נמצאו, כצפוי, מתאמים חיוביים בין יחסי אובייקט לבין טיפוס התקשרות בטוח ומתאמים שליליים בין יחסי אובייקט לבין דפוסי ההתקשרות הלא בטוח. כמו כן, נמצאו גם מתאמים חיוביים בין המשתנים האישיותיים, קרי יחסי אובייקט ודפוס ההתקשרות הבטוח לבין המשאבים האישיים, וקשר שלילי בין דפוסי ההתקשרות הלא בטוחים לבין המשאבים האישיים. ניתן להניח כי המתמידים, אלו שניחנו בדפוס התקשרות בטוח ויחסי אובייקט טובים יחסית, יתאקלמו במערכת הטיפולית ביתר קלות מאלו שמאופיינים בדפוס הלא בטוח. אנו מניחים כי מטופל בעל דפוס התקשרות נמנע מתקשה ליצור קשרים עם המטפל. לעומת זאת, עבור מטופל עם יחסי אובייקט טובים יחסית, מערכת היחסים עם המטפל היא חוויה של הכלה והחזקה. תמיכתו של המטפל מהווה כתחליף ל"אובייקט המעבר", כלומר לסם (Seinfeld, 1996).

הממצאים מאששים את הנחות המחקר, כי יהיה הבדל בין נושאים למתמידים בתחושות הקוהרנטיות והשליטה עצמית. קיים כאן ביסוס להנחתנו התאורטית הנגזרת מגישתה של מהלר, כי פיתוח תחושות של חוסן אישי ושליטה עצמית לא ייתכן ללא יחסי אובייקט טובים יחסית. התפתחות תקינה מילדות מאפשרת התקדמות והתקשרות בטוחה למעגלי עצמאות רחבים יותר. אכן, מתוצאות המחקר ניתן ללמוד, כי יש הבדל בין המתמידים לנושאים בתחושת הקוהרנטיות והשליטה העצמית וכי המשתנה של יחסי אובייקט תורם לשונות זו. המתאמים בין יחסי אובייקט ובוחרן מציאות לבין תחושת קוהרנטיות גבוהים יותר בקרב המתמידים (בשתי הקבוצות לא נמצא מתאם בין לכידות ליחסי אובייקט ובוחרן מציאות).

במחקרנו נבדקו יחסי הגומלין בין המשאבים האישיים – שליטה עצמית, תחושת הקוהרנטיות והלכידות המשפחתית – לבין מדדי האישיות – יחסי אובייקט, בוחן מציאות ודפוסי התקשרות (איורים 1 ו-2). מהממצאים ניתן לראות שקיים הבדל

אולם כפי שטוען זכין (1996), דפוס התקשרות בטוח כשלעצמו אינו ערובה לחוסן אישי, וגם בעלי דפוס זה נמצאים בין המשתמשים בסמים (ירושלמי, 1994). כאן המקום לציין כי בסקירת הספרות המחקרית, לא נמצאו מחקרים שבדקו את השפעות דפוס ההתקשרות של הפרט על הישארותו בטיפול בהתמכרות או על נשירתו ממנו. עם זאת, הספרות הקלינית מציינת, כי משתמשים בסמים חסרים משאבים פנימיים להתמודדות ושליטתם העצמית והלכידות המשפחתית אצלם נמוכים (Murphy & Khantzian, 1995). הנחנו כי אצל המתמידים בטיפול ימצאו משאבים אישיים גבוהים יותר מאשר אצל הנושרים, משאבים שיסייעו להם בהתמודדות ובהסתגלות למערכת הטיפולית, אלא שגם השערה זו לא אוששה. מצאנו כי אין הבדלים מובהקים בין המתמידים לנושרים בתחושת הקוהרנטיות, בשליטה העצמית ובלכידות המשפחתית. יש לציין כי נמצא רק הבדל קטן ולא מובהק בשליטה עצמית בין המתמידים לנושרים, אך בכיוון המשוער (רונו, 2000). ניתן להסיק כי מכורים בעלי רמת שליטה גבוהה יותר הם בסיכון נמוך יותר ל"נסיגה" ולחזרה לשימוש. לעומת זאת, ניתן לראות בתוצאה הבלתי מובהקת ביטוי לכך שבעייתיות בשליטה עצמית היא נחלתם של כל המשתמשים לרעה בחומרים פסיכואקטיביים (Arkin & Funhouser, 1990). המכור מאמין שהסם נותן לו שליטה על אנשים ועל מצבים שונים. הסבר אחר, המנוגד לכאורה לקודמו, קשור לאידאולוגיה של האלכוהוליסטים האנונימיים והנרקומנים האנונימיים – האידאולוגיה ש"מתירה" לאדם להיות חלש ומעבירה את השליטה בחייו לכוח עליון (טייכמן וקידר, 1998; Levin, 1995; Teichman & Kadmon, 1998).

## טיפול בכחור

אחת מהנחות המחקר הייתה כי קיימים בין המתמידים לנושרים הבדלים מעבר למסגרת הטיפולית, כלומר נעשה ניסיון לבדוק את השוני ללא קשר למסגרת הטיפולית. לשם כך מחקרנו נעשה בשלוש מסגרות טיפוליות בעלות אופי שונה: יחידה אשפוזית (גמילה באמצעות מתדון), יחידות עירוניות שאופיין אמבולטורי וקהילות טיפוליות. נבדקה התפלגות הנשירה על פי המסגרות. ממצאי המחקר הנוכחי אינם מפתיעים: אחוז המתמידים הגבוה ביותר הוא בקרב נבדקים בקהילות הטיפוליות והנמוך ביותר – ביחידה האשפוזית. כפי שצוין, טיפול ארוך טווח מניב תוצאות טובות יותר והסיכוי לנסיגה נמוך יותר (Anglin & Hser, 1990; Chou, Hser, 1979; Anglin, 1998; Craig, 1985; Miller, 1995; O'Leary, Rohsenow & Chaney, 1998). בניגוד לסיקוולנד ועמיתיו (Siqueland, Crits-Christoph, Frank, Daley, Weiss, 1998; Cittams, Blaine & Luborsky, 1998), שמציינים כי אינם יכולים לקבוע על פי מחקרם מה יעיל יותר – אשפוז או טיפול במרפאה, ניתן להסיק ממחקר זה, כי סיכוייו של מי שהשלים טיפול גמילה פיזית והמשיך בטיפול בקהילה טיפולית להישאר נקי מסמים, גדולים יותר. עם זאת, יש לסייג את מסקנות אלה, שהרי לא נבדקו משתנים טיפוליים רלוונטיים בתהליך הטיפול.

מטופלים על מנת לצמצם במקצת את שיעור הנשירה. ממצאי המחקר מורים כי משימת ההתמודדות עם ההישארות בטיפול קשה עבור חלק מהמטופלים ואינה מאפשרת לעשות הבחנה חדה בין נושאים למתמידים, אם כי נראה שהמתמידים, בעיקר הנשואים מביניהם, ניחנו באישיות מגובשת יותר מאשר הנושאים. ממצא זה מחזק את חשיבות הצורך במחקרי אורך עתידיים נוספים, שיבדקו משתנים אישיותיים נוספים, תוך התייחסות ליחסי הגומלין שביניהם. מידע זה עשוי לתרום רבות למטופלים במכורים בתהליך האבחון, המיון, השיבוץ בתכניות הטיפול השונות וקביעת דרכי ההתערבות. במחקרים שנעשו עד כה לא נמצא דגם יעיל שיכול לשמש לצפי של נשירה מטיפול והישרדות בו; משתנים שנמצאו קשורים לנשירה במסגרת אחת לא נמצאו רלוונטיים במסגרת אחרת (Craig, 1985). מחקרנו התרכז בשלוש מסגרות טיפוליות השונות זו מזו, אך לא בחן את תרומת התהליך הטיפולי ואפיוני הטיפול להסתברות לשרוד בטיפול בהתייחס למאפייני האישיות. חקר תחום זה חשיבותו רבה על מנת להגיע למיון והפניה שיפחיתו את הנשירה.

## מקורות

- בורגנסקי, א' (1994). **מיקוד שליטה, זמוי עצמי, נויורטיות ואקסטרורטיות בקרב מתמכרים לסמים בישראל**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן.
- בלייך, א' וגלקופף, מ' (2000). **דפוסים של תחלואה כפולה פסיכיאטרית למכורים לסמים באחזקת מתדון בישראל וקשריהם עם תוצאות הטיפול**. ירושלים: הרשות למלחמה בסמים.
- בנבנישתי, ר' ועמרים, י' (1995). **הערכה מעצבת של קהילות טיפוליות בישראל (פברואר 1992 – אפריל 1994)**. ירושלים: הרשות למלחמה בסמים.
- ברנע, צ', טייכמן, מ', רהב, ג', גיל, ר' ורוזנבלום, י' (1990). **השימוש בסמים ובאלכוהול בקרב תושבי מדינת-ישראל 1989**. ירושלים: הרשות למלחמה בסמים.
- דרורי, י', פלוריאן, ו' וקרביץ, ש' (1991). תחושת קוהרנטיות: אפיונים סוציודמו-גרפיים ותפיסת בריאות נפשית. **פסיכולוגיה, ב(2)**, 119-126.
- זכין, ג' (1996). **חוסן אישי, סגנון התקשורתם וזיקתם למצוקה נפשית של פדויי שבי**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת תל-אביב.
- טייכמן, מ' (1989). **לחיות בעולם אחר: אלכוהול, סמים והתנהגות אנושית**. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב – רמות.
- טייכמן, מ' (2001). **מנקטר האלים לכוס תרעלה: על אלכוהול ועל אלכוהוליסם – גורמים וסיבות, מניעה וטיפול**. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב – רמות.
- טייכמן, י' ונבון, ש' (1990). הערכת משפחות: המודל הסירקומפלקסי – תרגום ועיבוד לעברית של המהדורה השלישית. **פסיכולוגיה, ב**, 36-46.
- טייכמן, מ' וקידר, ת' (1998). **הטיפול בהתמכרויות לחומרים פסיכואקטיביים**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

בין המתמידים והנושרים ברמות הקשרים בין שתי קבוצות המשתנים, ושרמת הקשרים בקרב המתמידים גבוהה יותר. אנו מניחים כי ההתמדה בטיפול והיכולת להפיק תועלת מהטיפול היא בחלקה תוצאה של רמת האינטגרציה בין המשאבים האישיים ותכונות האישיות.

ממצאים אלה תואמים בחלקם את ממצאיהם של פורד ועמיתיו (Ford et al., 1997). הם בדקו את תרומת יחסי האובייקט של המטופל להצלחת הטיפול מנקודת מבט אינטגרטיבית, תוך התייחסות למספר מרכיבים: תחושת קוהרנטיות, רמת מעורבות בין-אישית, יכולת להשקעה חיובית בקשר, מחויבות, אחריות אישית, אמפתיה לאחרים ושמירה על ערכי מוסר. המטופלים שהצליחו להפיק תועלת מטיפול היו אלו שיחסי האובייקט שלהם היו תקינים יחסית לשאר. ראייה רחבה זו של אישיות המטופל תואמת את גישתנו התאורטית והמחקרית.

המצאים מצביעים על כך שאישיותם של המתמידים כנראה מאורגנת יותר מאשר זו של הנושרים. רבות נכתב על אישיותו של צרכן הסמים, לרוב דובר באישיות בלתי יציבה וללא משאבים להתמודדות יום יומית (Khantzian, 1980, 1985), שיש בה חוסר יציבות ונטייה לחרדה ולדיכאון (Ravandal & Vaglum, 1999). התאוריות האנליטיות מעמיקות ומרחיבות את הבנתנו בתהליך התפתחות ה"עצמי" והאובייקט לכלל בגרות של זהות עצמית (identity integration). גישות אלו מאפשרות לתת תיאור מעמיק של ארגון אישיות האדם הבוגר ולתאר תהליך התפתחותי מרמת אישיות נמוכה, לא בשלה ופתולוגית לרמת ארגון אישיות בינונית ועד לרמה הגבוהה הבוגרת. אבחון זה נעשה על ידי קרנברג (1975, 1980) (Kernberg,<sup>2</sup> שתיאר ארבע רמות שונות של ארגון אישיות על פי שלושה מבנים בסיסיים: רמת האינטגרציה של האישיות, רמת התפקוד והאפיונים של מנגנוני ההגנה ורמת שיפוט המציאות והיקפה.

ניתן לשאול את מושגיו של קרנברג ולומר כי אפשר להבחין בשתי רמות של ארגון של האישיות שבאות לידי ביטוי ברמת קשרים בין המשאבים האישיים ליחסי האובייקט, בוחן המציאות ודפוס ההתקשרות. רמות אלה מאפיינות את קבוצת המתמידים לעומת קבוצת הנושרים, שבה הקשרים בין המשתנים נמוכים יותר. רמת ארגון גבוהה יותר מבטאת הסתגלות טובה יותר.

לסיכום, המחקר הנוכחי הוא מחקר אורך, ונעשה בו ניסיון לבחון האם המשתנים הנזכרים עשויים להצביע מי מהמתקבלים לטיפול הוא בר סיכון לנשירה. שיערנו את הצפוי להתרחש ובדקנו את הניבוי לאורך זמן. מחקרנו זיהה מספר "דגלים אדומים", על פי הגדרתם של וייט ועמיתיו (White et al., 1998), שלפיהם ניתן למיין

<sup>2</sup> בשנת 1996 פרסם אוטו קרנברג מאמר, שבו הוא מעדכן את הסיווג של הפרעות ההתנהגות (המאמר פורסם בשפה הגרמנית): Ein psychoanalytisches Modell der Klassifizierung von .Persoenlichkeitsstoerungen, *Psychotherapeut*, 41, 288–296.

- Arkin, E. B., & Funhouser, J. E. (1990). *Communication about alcohol and other drugs: Strategies for reaching populations at risk*. OSAP Prevention Monographs. Rockville, MD: US DHHS Pub. No. (ADM) 90-1665.
- Baekeland, F., & Lundwall, L. (1975). Dropping out of treatment: A critical review. *Psychology Bulletin*, *82*, 738–783.
- Becker, B., Bell, M., & Billington, R. (1987). Object relation ego deficits in bulimic college women. *Journal of Clinical Psychology*, *43*, 733–741.
- Bell, M. (1996). *Bell object relations and reality testing inventory (BORRTI)*. Los Angeles, CA: WPS.
- Bell, M., Billington, R., & Becker, B. (1985). A scale for assessment of object relations: Reliability Validity and factorial in variance. *Journal of Clinical Psychology*, *42*, 733–741.
- Bell, M., Billington, R., & Becker, B. (1986). A scale for assessment of object relations: Reliability Validity and factorial in variance. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, *53*, 506–511.
- Bellak, L., Hurvich, M., & Gediman, H. (1973). *Ego functions in schizophrenics, neurotics and normals*. New York: Wiley.
- Blatt, S. J., Berman, W., Feshbach-Bloom, S., Sugarman, A., Wilber, C., & Kliber, H. D. (1984). Psychological assessment of psychopathology in opiate addicts. *Journal of Nervous & Mental Disease*, *172*, 156–165.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*, vol. 2: Separation anxiety and anger. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss*, Vol. 3: Loss. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Brown, B. S., Watters, J. K., Inglehart, A. S., & Akins, C. (1982/1983). Methadone maintenance dose levels and program retention. *American Journal of Drug & Alcohol Abuse*, *9*, 129–139.
- Burrows, L. D. (1997). Attachment style and life task pursuit in older adolescents. *Dissertation Abstracts*, *58*(3-B), 1561.
- Chou, C., Hser, Y. I. L., & Anglin, M. D. (1998). Interaction effects of client and treatment program characteristics on retention: An exploratory analysis using hierarchical linear models. *Substance Use & Misuse*, *33*, 2281–2301.
- Cook, D. R. (1991). Shame, attachment and addictions: Implications for family therapists. Special Issue: Addiction and family. *Contemporary Family Therapy*, *13*, 405–409.
- Craig, R. J. (1985). Reducing the treatment drop out rate in drug abuse programs. *Journal of Substance Abuse Treatment*, *2*, 209–219.
- Director, L. (2002). The value of relational psychoanalysis in the treatment of chronic drug and alcohol use. *Psychoanalytical Dialogues*, *12*, 551–579.

- יעקובי, צ', לוונטל, א' וסולימן, פ' (1990). היבטים פסיכו-פאתולוגיים בהתמכרות לאופיאטים – מחקר גישוש. **שיחות**, 4, 177–181.
- ירושלמי, נ' (1994). **הקשר בין דפוס התקשרות לעמדות ושימוש בחומרים פסיכואקטיביים**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן.
- לוינסון, ד' (1993). **השוואת תוצאות הגמילה אצל בוגרי מסגרות שונות שעברו גמילה פיזית – דו"ח הערכה**. תל אביב: משרד הבריאות ומשרד העבודה והרווחה.
- עמלי, צ' (1995). פגיעה באישיות כמניע להתמכרות, חולשת האינטגרציה ויכולת ההכלה העצמית. בתוך ד' גרין (עורך), **סמים – עובדות, שאלות ובעיות** (עמ' 110–124). תל אביב: משרד הביטחון.
- פינצ'י, ר' (1996). **ילדים מוכים – פרופיל של תגובות רגשיות והתנהגותיות אופייניות**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת תל-אביב.
- פרידמן, ע' (1996). **קומפלסיביות ואובססיביות בהתמכרות לאופיאטים**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת תל-אביב.
- רהב, ג', טייכמן, מ', גיל, ר', רוזנבלום, י' ובר-המבורגר, ר' (1998). **השימוש בחומרים פסיכואקטיביים בקרב תושבי מדינת ישראל 1998: מחקר אפידמיולוגי רביעי**. ירושלים: הרשות למלחמה בסמים.
- רהב, ג', טייכמן, מ', גיל, ר', רוזנבלום, י' ובר-המבורגר, ר' (2002). **השימוש בחומרים פסיכואקטיביים בקרב תושבי מדינת ישראל 2001: מחקר אפידמיולוגי חמישי**. ירושלים: הרשות למלחמה בסמים.
- רונן, ב' (2000). שתיית אלכוהול ושליטה עצמית אצל מתבגרים – מחקר מעקב. **אלכוהול בישראל: כתב עת בין-תחומי**, א, 16–30.
- רייטר, מ' (1995). הטיפול בנפגעי סמים בישראל. בתוך ד' גרין (עורך), **סמים – עובדות שאלות ובעיות** (עמ' 375–399). תל אביב: משרד הביטחון.

- Ainsworth, M. D. S., Belhar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., & Stayton, D. J. (1971). Individual differences in strange situation behavior of one year olds. In H. R. Schaffer (Ed.), *The origins of human social relation* (pp. 17–57). London: Academic Press.
- Ainsworth, M. D. S., & Wittig, B. (1969). Attachment and exploration behavior of one year olds in a strange situation. In B. Foss (Ed.), *Determinants of infant behavior*, Vol. 4. New York: Wiley.
- Anglin, L., & Hser Y. I. L. (1990). Treatment of drug abuse. In M. Tonry & J. Q. Wilson (Eds.), *Crime and justice: An annual review of research*, Vol. 13: Drugs and crime (pp. 393–460). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality & Social Psychology*, 42, 168–177
- Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. New York: International Universities Press.
- Levine, J. D. (1995). Psychotherapy in later-stage recovery. In A. M. Washton (Ed.), *Psychotherapy and substance abuse* (pp. 264–284). New York: Guilford.
- Mahler, M. S. (1972). On the first three subphases of separation-individuation process. *International Journal of Psycho-Analysis*, 53, 333–338.
- Mahler, M. S. (1975). On the current status of the infantile neurosis. In *Selected papers of Margaret S. Mahler*, Vol. 2. New York: Jason Aronson.
- Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant: symbiosis and individuation*. New York: Basic Books.
- Markus, D. R. (2003). Addiction, attachment and social support. *Dissertation Abstracts*, 64(4-B), 1909.
- Mikulincer, M., Florian, V., & Tolmancz, R. (1990). Attachment styles and fear of personal death. A case study of affect regulation. *Journal of Personality & Social Psychology*, 58, 273–280.
- Miller, J. (2002). Heroin addiction: The needle as transitional object. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis & Dynamic Psychiatry*, 30, 293–304.
- Miller, N. S. (1995). Psychiatric diagnosis in drugs and alcohol addiction. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 12, 75–92.
- Murphy, S. L., & Khantzian, E. J. (1995). Addiction as “self-medication” disorder: Application of ego psychology to the treatment substance abuse. In A. M. Washton. (Ed.), *Psychotherapy and substance abuse* (pp. 161–179). New York: Guilford Press.
- O’Leary, U. R., Rohsenow, D. J., & Chaney, E. F. (1979). The use of multivariate personality strategies in predicting strategies from alcoholism treatment. *Journal of Clinical Psychology*, 40, 190–193.
- Olson, D. H., Pertner, J., & Lavee, Y. (1985). *FACES III*. St. Paul, MN: University of Minnesota.
- Ravandal, E., & Vaglum, P. (1994). Why do drug abusers leave the therapeutic community? Problems with attachment and identification in the hierarchical treatment community. *Nordic Journal of Psychiatry*, 48 (Suppl. 33), 1–55.
- Ravandal, E., & Vaglum, P. (1999). Retention in a methadone programme: The importance of psychopathology: A prospective study. *Journal of Substance Use*, 4, 16–23.
- Seinfeld, J. (1996). *Containing rage, terror and despair: An object relations approach to psychotherapy*. New Jersey: Jason Aronson.



- DSM-VI (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) (1994) (4<sup>th</sup> Edition). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Fairbarin, W. R. D. (1952). *Psychoanalytic studies of the personality*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Fishman, J., Reynolds, T., & Riedel, E. (1999). A retrospective investigation of an intensive outpatient substance abuse treatment program. *American Journal Drug & Alcohol Abuse*, 25, 185–196.
- Ford, J. D., Fisher, P., & Larson, L. (1997). Object relations as a predictors of treatment outcome with chronic posttraumatic stress disorder. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 65, 547–559.
- Gabbard, G. O. (2002). Addiction as Mind-Body Bridge: Commentary on paper by Lisa Director. *Psychoanalytical Dialogues*, 12, 581–584.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1987). Conceptualizing romantic love as an attachment process. *Journal of Personality & Social Psychology*, 52, 511–525.
- Joe, G. W., Singh, B. K., Lehman, W., Garland, J., Sells, S. B., & Sender, P. (1982). Prediction of retention in methadone maintenance in a contextual model. *Journal of Drug Education*, 12, 211–217.
- Jones, P. M. (2000). Measures of mental representation: The adult attachment interview as a predictor object relations on the Rorschach. *Dissertation Abstracts*, 60(9-B), 4891.
- Kernberg, O. F. (1975). *Borderline conditions and pathological narcissism*. New York: Jason Aronson.
- Kernberg, O. F. (1980). *Internal world and external reality*. New York: Jason Aronson.
- Khantzian, E. J. (1980). An ego-self theory of substance dependence: A contemporary psychoanalytic perspective. In D. J. Lettieri, M. Sayers & H. W. Pearson (Eds.), *Theories on drug abuse, Research Monograph*. Rockville, MD: NIDA – National Institute on Drug Abuse.
- Khantzian, E. J. (1985). The self-medication hypothesis of addictive disorders: Focus on heroin and cocaine dependence. *American Journal of Psychiatry*, 142, 1259–1264.
- Khantzian, E. J., Halliday, K. S., & McAuliffe, W. E. (1990). *The addiction and the vulnerable self*. New York: Guilford.
- King, V. L., Brooner, R. K., Kidorf, M. S., Stoller, K. B., & Mirsky, A. F. (1999). Attention deficit hyperactivity disorder and treatment outcome in quaid abusers entering treatment. *Journal of Nervous & Mental Disease*, 187, 487–495.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality and health: Inquiry into the hardiness. *Journal of Personality & Social Psychology*, 37, 1–11.

# עיסוק בדיאטה בקרב נערות – הקשרים להיבטים רגשיים והתנהגותיים

## ענת כורם וחנה אולמן

### תקציר

נתונים מחקריים רבים מצביעים על כך כי מספר רב של נערות בגיל ההתבגרות עוסקות בדיאטה. המחקר הנוכחי בדק האם קיים קשר סטטיסטי בין עיסוק בדיאטה בקרב נערות לבין דימוי עצמי והתנהגות אסרטיבית. במחקר השתתפו 107 נערות, בנות ארבע עשרה עד חמש עשרה, אשר מילאו שאלון בן שלושה חלקים. חלקו הראשון של השאלון נועד לאתר את הבנות העוסקות בדיאטה, ושני החלקים האחרים בדקו משתנים של דימוי עצמי והתנהגות אסרטיבית. תוצאות המבחנים הסטטיסטיים להשוואה בין קבוצת הבנות העוסקות בדיאטה לאלו שאינן עוסקות בדיאטה הראו, בין היתר, כי בנות העוסקות בדיאטה מאופיינות בדימוי עצמי נמוך יותר ובאסרטיביות נמוכה יותר מאלו שאינן עוסקות בדיאטה. משמעות תוצאות המחקר נדונה במאמר, וכן משמעותן הייחודית למערכת הייעוצית-חינוכית.

**מילות מפתח:** אסרטיביות, מתבגרות, דיאטה, דימוי עצמי.

### חבוא

במחקר ארצי משנת 1994 בנושא בריאות והתנהגות סיכונית בקרב ילדים בגיל בית הספר, דיווחו כשליש מהבנות בגילים שלוש עשרה עד שש עשרה כי הן שומרות על דיאטה למטרת הרזיה. אחוז הנערות הישראליות ששמרו על דיאטה היה גבוה מזה שנמדד בקרב נערות מעשרים ושלוש מדינות אחרות, בכל קבוצות הגיל שנבדקו. בקבוצות הגיל שלוש עשרה וחמש עשרה קיים פער של כ-10% בין הבנות הישראליות לבנות הבלגיות, הנמצאות במקום השני (הראל, קני ורהב, 1997). במחקר נוסף שנערך בארץ בשנת 1998 נמצא כי שיעור הבנות העושות דיאטה להורדה במשקל במגזר היהודי היה גבוה באופן משמעותי (למעלה מרבע מהבנות שהשתתפו במחקר) (הראל, אלנבוגן-פרנקוביץ, מולכו, אבו-עסבה וחביב, 2002). היות ותופעת העיסוק בדיאטת הרזיה בקרב נערות נעשתה כה שכיחה, חשוב להבין טוב יותר את מאפייני התופעה. לצורך כך נערך המחקר הנוכחי.

לעיסוק בדיאטה עשויות להיות השלכות שונות, וההשלכה האפשרית המאיימת ביותר היא הסיכון לפיתוח הפרעות אכילה. הבסיס למחשבה זו הוא השערת הרצף, כלומר ההשערה שדיאטת גיל ההתבגרות תופיע בהקשר של הפרעה הנמצאת ברצף

- Siqueland, L., Critz-Crustoph, P., Frank, A., Daley, D., Weiss, R., Crittams, J., Blaine, J., & Luborsky, L. (1998). Predictors of dropout from psychosocial treatment of cocaine dependence. *Drug & Alcohol Dependence, 52*, 1–3.
- Slade, A., Belsky, J., Aber, J. L., & Phelps, J. L. (1999). Mothers representations of their toddlers: Links to adult attachment and observed mothering. *Developmental Psychology, 35*, 611–619.
- Sprohge, E. R. (2003). Personality functioning among Alcoholics Anonymous participants. *Dissertation Abstracts, 63*(7-B), 3485.
- Stapleton, M. T. (2004). Attachment theory and psychological merging: Understanding the etiology and treatment of substance abuse. *Dissertation Abstracts, 65*(1-B), 453.
- Stark, M. J. (1992). Dropping out Of substance abuse treatment: A clinically oriented review. *Clinical Psychology Review, 12*, 93–116.
- Stark, M. J., & Campbell, B. K. (1988). Personality, drug use and early attrition from substance abue treatment. *American Journal of Drug & Alcohol Abuse, 14*, 475–487.
- Teichman, M., & Kadmon, A. (1998). Boundaries instead of walls: The rehabilitation of prisoner drug addicts. *Journal of Offender Rehabilitaion, 26*, 59–70.
- Teichman, M., & Keidar, T. (1999). The need for interpersonal resources among alcohol abusers: A gender perspective. *Journal of Substance Use, 4*, 142–146.
- Vellet, N. S. (1999). The intergenerational transmission of attachment experience: Mothers' representation of self in relation to others. *Dissertation Abstracts, 59*(8-B), 4491.
- White, J. M., Kusta, K. I., & Young, W. (1998). Predictors of attrition from an outpatient chemical dependency program. *Substance Abuse, 19*, 49–59.
- Winnicott, D. W. (1965). *The maturational processes and the facilitation of environment*. New York: International University Press.

## התפתחות הדימוי העצמי בגיל ההתבגרות

מה שמופיע בספרות כ"דימוי עצמי" (self image) או "תפיסה עצמית" (self concept), מוגדר במחקר זה כ"מכלול הדימויים שעל-פיהם האדם תופס ומחשיב את עצמו מבחינת המשכל, כושר היצירה, תחומי ההתעניינות, העמדות, דרכי ההתנהגות וההופעה החיצונית. התפיסה העצמית אפשר שתהיה חיובית ואפשר שתהיה שלילית. אם היא חיובית, האדם חש עצמו מוכשר וחיביב. אם היא שלילית, האדם חש עצמו נחשל ולא נעים" (ברונו, 1991, עמ' 222). הדימוי העצמי של האדם מתפתח בתקופות שונות בחיים, ותקופת גיל ההתבגרות היא תקופה משמעותית להתפתחותו.

הוא מתפתח בגיל ההתבגרות בזיקה להתפתחות היכולות הקוגניטיביות החדשות, אולם בתחילת גיל ההתבגרות הוא נוטה להיות קיצוני ולפעמים בלתי ראלי. למתבגרים הצעירים השערות רבות על ה"עצמי", אבל עדיין לא קיימת יכולת להסיק מה נכון ומה אינו נכון, ודבר זה יכול להוביל לעיוותים בתפיסה העצמית. הנטייה היא לחשוב בקיצוניות – "הכול או לא כלום": יום אחד המתבגר עשוי להרגיש "נורא חכם" וביום שלאחריו – "נורא טיפש", כלומר תפיסה עצמית מעוותת מעט וקיצונית בתפיסה העצמית הן נורמטיביות עבור המתבגר (Harter, 1999). הקיצוניות בתפיסה העצמית באה לידי ביטוי גם באופן שבו הנערה שופטת את המראה שלה (דימוי גוף).

נוסף על כך, שלב אמצע ההתבגרות (middle adolescence) מאופיין בעיסוק רב במה שאחרים משמעותיים (חברים, הורים ומורים) חושבים על ה"אני" (Harter, 1999). בהיותו של המתבגר עסוק מאוד ב"להיות מקובל", קבוצת השווים, מעבר להיותה מקור חשוב לרכישת נורמות התנהגות ולתחושת שייכות (Siegler, Deloache & Eisenberg, 2003), הופכת למקור אישור חשוב במיוחד.

מכל הנאמר לעיל עולה כי במחצית הראשונה של תקופת ההתבגרות, הנערות עסוקות מאוד בדימוי העצמי שלהן, בדימוי הגוף שלהן ובבדיקת מותאמותן לאידאל הפנימי שלהן ולנורמות קבוצת השווים.

## חשבו הדימוי העצמי

אחת הבעיות הקשורות לגיל ההתבגרות בקרב בנות הוא כי נערות סופגות מסרים סותרים לגבי המטרות שמצפים מהן להשיג בתקופה זו. מסרי המערכת הבית ספרית קשורים למיומנויות של השגת שליטה (mastery), ובמקביל נערות חשופות ללחץ גובר לפתח איכויות נשיות מסורתיות, אשר אינן מאופיינות בשליטה. אי-לכך יוצרים הבדלי הסוציאליזציה בתקופת ההתבגרות רמה נמוכה יותר של ביטחון ביכולת אצל בנות לעומת בנים (Brown & Gilligan, 1992; Stake, Deville & Pennell, 1983).

עם הפרעות אכילה קליניות. עם זאת, המחקר בתחום אינו מצביע על תמיכה אמפירית בטענה זו. למשל, במחקר רחב היקף (Patton, Carlin, Shao, Hibbert, Rosier, Selzer & Bowes, 1997) נבדקו נתונים של מתבגרים מבחינת סוג הדיאטה (חלוקה לקטגוריות של דיאטה מתונה וקיצונית), משקל גוף ואפיונים פסיכיאטריים. לבד מקשר מזערי בין "דיאטה מתונה" וחולי פסיכיאטרי (רמות גבוהות של דיכאון וחרדה), רוב הנבדקות בקבוצה זו לא דיווחו על רמות גבוהות של משתנים פסיכיאטריים. לעומת זאת, רוב עושות ה"דיאטה הקיצונית" נמצאו בקטגוריה של אפיונים פסיכיאטריים. מסקנת המחקר הייתה כי לא נמצאה הוכחה רצינית לכך, שהצורה השכיחה של דיאטת גיל ההתבגרות (דיאטה מתונה) נכללת בטווח הרחב של הפרעות אכילה. החוקרים טוענים כי רוב הדיאטות בגיל ההתבגרות נמצאו כבלתי מוצדקת מבחינת שמירת משקל תקין, והן כנראה משקפות את הצורך של נערות בתחילת גיל ההתבגרות להשגת צורת גוף המותאמת לנורמות החברתיות המקובלות.

אחת השאלות המעניינות היא, מדוע נערה אחת מתחילה בדיאטת הרזיה ואילו נערה אחרת אינה עושה זאת. כדי לענות על שאלה זו הציגו הוון וסטרונוג במאמרם, בין היתר, מודל תאורטי המסביר את התחלתה של דיאטה בקרב מתבגרות (Huon & Strong, 1998). במודל זה, הגורם המרכזי המשפיע על התחלת הדיאטה הוא האינטנסיביות של המסר החברתי המצדד בהרזיה המגיע מן הסביבה, במיוחד מהמדיה, מבני משפחה ומחברים קרובים. על פי המודל, הבדלים אישיים בתפקוד אוטונומי (כמו, למשל, נטייה לקונפורמיות) ובמיומנויות חברתיות (כגון מיומנויות בין-אישיות) הם כנראה המציידיים את הנערות ביכולת **לעמוד** בהשפעות החברתיות האלה. לדברי החוקרים, שני הגורמים האלה נראים כקשורים להתנסויות במשפחת המקור ולסגנונות הורות. במחקר המשך (אשר בדק את המודל) נמצא, בין היתר, כי יש לתת תשומת לב מיוחדת לנערות שהן קונפורמיות יותר ומצייתות יותר להורים וכן מתחרות יותר עם קבוצת השווים (Huon & Walton, 2000). כפי שנראה להלן, המחקר הנוכחי אכן יבדוק משתנים הקרובים לאלה המוצגים במודל התאורטי.

מטרתו של מחקר זה היא, כאמור, להבין טוב יותר את תופעת העיסוק בדיאטה בהקשר המיוחד של נערות בגיל ההתבגרות ולנסות להבין טוב יותר את עולמן הפנימי של נערות אלה ואת התנהגותן החברתית. מיקוד המחקר הוא בחקר העיסוק בדיאטה, **לא בהקשר של פתולוגיה מסוימת והפרעות אכילה**, אלא בהקשר של משתנים מרכזיים בתהליך התפתחותי בגיל ההתבגרות, אשר להם עשויה להיות השפעה על התפתחות האישיות הבוגרת. המשתנה הרגשי שנבדק במחקר זה הוא דימוי עצמי, והמשתנה הקשור להתנהגות חברתית שנבדק הוא התנהגות אסרטיבית.

## אסרטיביות

המונח "אסרטיביות" הומשג לראשונה על ידי החוקר וולפה (Wolpe, 1958) במשמעות רחבה, כביטוי של כל רגש כלפי הזולת, כגון: ביטוי כעס, חיבה, סקרנות ורגשות רבים נוספים, בניגוד לחרדה, העוצרת את הביטוי הטבעי של הרגשות.

לזרוס (Lazarus, 1971) חילק את ההתנהגות האסרטיבית לארבע קטגוריות, והן: היכולת לומר "לא" (סירוב לבקשות), היכולת לבקש בקשות מן הזולת, היכולת להביע רגשות חיוביים ושליילים והיכולת ליזום שיחה או קשר עם אנשים אחרים. חשוב לשים לב כי על פי גישה זו, אסרטיביות כוללת גם הבעה של רגש חיובי (כמו הבעת אהבה או מתן מחמאה), ולא רק "עמידה על הזכויות".

חוקרים מסבירים בדרכים שונות את הסיבות לכך שישנם אנשים בעלי אסרטיביות נמוכה. מסטרס ועמיתיו (Masters, Burish, Hollon & Rim, 1987) מתארים את ההסברים השונים המוצעים (הסבר קוגניטיבי, הסבר התנהגותי וחסך במיומנויות) ומסכמים בכך, שאנשים בלתי אסרטיביים הם בעלי ביטחון נמוך במיומנויות שלהם. כדי להפחית את החרדה הם פועלים באופן בלתי אסרטיבי, אפילו אם הדבר מוביל לאי-השגת המטרה. חשוב לציין כי הקשר האינטואיטיבי בין הערכה עצמית לאסרטיביות הוכח מחקרית. נערות בעלות הערכה עצמית נמוכה שיפרו באופן מובהק את ניקודן בהערכה עצמית לאחר אימון לאסרטיביות (Stake et al., 1983).

ממחקר בנושא טיפול בהפרעות אכילה עלה ממצא מעניין במיוחד: בקרב נשים בולימיות רבות, החלמה הייתה קשורה להתפתחות של מיומנויות חדשות, שמשמעותן הייתה מעבר ממצב של "ילדה טובה", מרצה ושקטה לישירות ואסרטיביות רבות יותר (Peters & Fallon, 1994). דבר זה עשוי להעיד על תפיסות דומות לגבי ריצוי נורמות חברתיות העומדות בבסיס שתי ההתנהגויות – התנהגות האכילה וההתנהגות האסרטיבית.

לסיכום, אסרטיביות נמוכה מאופיינת, כפי שצוין לעיל, בנטייה לביטול הזכויות הלגיטימיות של הפרט בפני הזכויות של האחרים, והיא מזכירה את הרצון לעמוד בסטנדרטים לאידאל חברתי לגבי גוף יפה, הבא כנראה לידי ביטוי בעיסוק בדיאטה. כמו כן, נראה כי קונפליקט סביב הדימוי העצמי קשור באסרטיביות נמוכה. על כן שיערנו במחקר זה, שההתנהגות החברתית של הנערה העוסקת בדיאטה תהיה מאופיינת באסרטיביות נמוכה, וכי דבר זה יימצא קשור לדימוי עצמי נמוך.

## המחקר

מטרת מחקר זה היא לבדוק את הקשר בין העיסוק בדיאטה בקרב נערות לבין משתנים של דימוי עצמי והתנהגות אסרטיבית. המחקר נערך באמצעות השוואה בין קבוצת נערות העוסקות בדיאטה לבין קבוצת נערות שאינן עוסקות בדיאטה. במחקר זה המשתנה הבלתי תלוי הוא העיסוק בדיאטה, והמשתנים התלויים הם דימוי עצמי והתנהגות אסרטיבית.

החוקרת בלוף (Beloff, 1980, pp. 263) מעלה במאמרה שאלות לגבי עצם קיומו של מודל נשי וטוענת כי הדיונים שנערכו עד כה לגבי יצירת מודל נשי היו בשליטתם הבלעדית של גברים. היא מצטטת את ברגר אשר כתב בספרו *Ways of seeing*:

אישה צריכה כל העת להשגיח על עצמה. היא כמעט כל הזמן מלווה על ידי הדימוי שלה על עצמה. [...] אפשר לומר זאת בפשטות כי "גברים פועלים" ו"נשים מופיעות". גברים מסתכלים על נשים. נשים רואות את עצמן כמי שמסתכלים עליהן. זה קובע לא רק את המערכות היחסים בין גברים ונשים אלא גם את מערכת היחסים של נשים כלפי עצמן. כך היא הופכת עצמה לאובייקט, ובאופן ספציפי יותר אובייקט לראייה: מראה (Belloff, 1980).

מובן שמסר זה בולט מאוד בפרסומות השונות ובאמצעי התקשורת (Kilbourne, 1994).

עקב המסרים החברתיים לגבי התפקיד הנשי בחברה המערבית, עשויות נערות להיקלע למצב המכונה "משבר יחסים מרכזי" (a central relational crisis), מצב משברי בהתפתחות הפסיכולוגית הנשית. המשבר הוא בוותור על הקול העצמי של הנערה על מנת להיות "אישה טובה" ולהשיג מערכת יחסים. מן הראיונות שנערכו עם נערות (Brown & Gilligan, 1992) עלה כי נערות בגיל ההתבגרות נמצאות בנקודת זמן שיש בה סיכון לאבדן הקשר עם גופן, עם רגשותיהן, עם מערכות היחסים שלהן ועם החוויות שלהן. למעשה, נערות נמצאות בקונפליקט שעלול לגרום להן לוותר על ה"אני" האוטנטי שלהן, על רצונן העצמאי ועל שמחת החיים שלהן, במטרה להתאים את עצמן לנורמות התרבותיות בנוגע לדימוי הנשי.

גיל ההתבגרות מאופיין בשינויים פיזיולוגיים נורמליים אשר מביאים בין היתר להגברת אחוז השומן בגוף האישה. שינויים נורמליים אלה נתפסים כבלתי רצויים על פי נורמות התרבות (ולפעמים גם על ידי ההורים וקבוצת השווים), והדבר עלול להוביל לחרדה כרונית ולדאגה לגבי שמירת משקל בקרב בנות צעירות (Kilbourne, 1994). כמו כן, הולך ומצטבר ידע מחקרי על כך שהסביבה החברתית המידית של בנות יוצרת תת-תרבות שמקדמת את חשיבות הרזון או את העיסוק בדיאטה. במחקר נמצאו מתאמים משמעותיים בין דיווחים עצמיים לבין דיווחים של חברים טובים לגבי דיאטה, שבירת דיאטה או עמידה בה (Paxton, 1999).

תקופת ההתבגרות היא, אם כך, תקופה משמעותית בחיי הבנות מבחינת התפתחות הדימוי העצמי. על הנערות להתמודד עם השינויים הפיזיולוגיים של גופן, ובה בעת הן שופטות את עצמן ונשפטות על ידי אחרים על פי קריטריונים של צורה חיצונית. לכן ניתן לשער כי העיסוק בדיאטה בגיל ההתבגרות עשוי להיות קשור לקונפליקט סביב הדימוי העצמי המתפתח.

מורכב מעשרה היגדים (לדוגמה: "אני מרגישה שיש לי מספר תכונות טובות", "יש לי דעה חיובית על עצמי"). והנערות התבקשו לציין עד כמה כל אחד מהם מאפיין אותן על גבי סקאלה של 1-4 (1 – "כלל לא נכון לגביי"; 4 – "מאוד נכון לגביי"). השאלון נכתב בלשון נקבה כיוון שהועבר לבנות בלבד. חמישה פריטים נוסחו באופן הפוך ועברו היפוך קידוד לפני השקלול. הציון הוא ממוצע משוקלל של עשרת הפריטים, וציון גבוה יותר מורה על דימוי עצמי גבוה יותר. במחקר הנוכחי, מקדם המהימנות בין פריטי המחקר היה משביע רצון ( $\alpha=.80$ ).

3. **שאלון אסרטיביות של רתוס** – (Rathus assertiveness schedule) – שאלון זה נועד לבדוק התנהגות אסרטיבית במצבים הלקוחים מחיי היום יום, והוא כולל שלושים היגדים (למשל: "כאשר מבקשים ממני לעשות משהו, אני מבקשת לדעת את הסיבה לכך"). על הנבדקת לדרג כל היגד על גבי סולם בעל שישה ערכים (1 – "בהחלט לא מאפיין אותי"; 6 – "מאפיין אותי בהחלט"). השאלון המקורי הוא בן שלושים פריטים (Rathus, 1973). במאמר של רתוס מוצע להשתמש בשאלון מקוצר בן תשעה עשר פריטים, שנמצא להם מתאם משמעותי עם לפחות קריטריון חיצוני אחד, כגון: אומץ, ביטחון או אגרסיביות; ואכן במחקר המדווח כאן נעשה שימוש בשאלון המקוצר בן תשעה עשר הפריטים. נציין גם, כי פריטים מסוימים הותאמו לחיי הנערות מבחינת רלוונטיות, למשל, במקום "בעבר היססתי אם להסכים לפגישות עם בחורים בשל ביישנות", שונה ל"בעבר היססתי אם להסכים לפגישות עם נערים בשל ביישנות". לשאלון ותיק זה נמצא תוקף עם מדדים של דיווח עצמי וכן עם תצפיות לגבי אסרטיביות ומיומנויות חברתיות (מתאם ממוצע-גבוה [0.70] עם דירוג עצמאי של שני שופטים) (Hersen & Bellack, 1977). מקדם המהימנות של השאלון בדיווחי המקור היה ממוצע-גבוה ( $r=.78$ ). במחקר הנוכחי, מקדם המהימנות היה משביע רצון ( $\alpha=.79$ ).

## סהלך המחקר

המחקר נערך בשנת הלימודים תשס"א. מילוי השאלון התבצע בכיתות, בדרך כלל בתחילת שיעור או לקראת סיומו. יועצת בית הספר או נציג מטעמה הציגו את נציג המחקר וסייעו לו בחלוקת השאלונים. לנערות נמסר כי מטרת המחקר היא להבין טוב יותר מספר היבטים בעולמן הפנימי של המתבגרות. עוד הודגש בפניהן, כי השאלון הוא אנונימי וכי זכותן לא לענות על חלק מהשאלון או על כולו.

הנערות מילאו, כל אחת בנפרד, שאלון אישי, אשר כלל את שאלון העיסוק בדיאטה, את שאלון הדימוי העצמי של רוזנברג ואת שאלון ההתנהגות האסרטיבית. מילוי השאלון נערך באווירה שקטה וללא הגבלת זמן. במקרה שהתעוררו שאלות, הנערות יכלו להסתייע בנציג המחקר אשר נכח בעת מילוי השאלונים. יש לציין כי מתוך 109 שאלונים אשר הופצו בכיתות, 107 הושבו מלאים. שתי נערות סירבו למלא את השאלונים.



## השערות המחקר

1. בקרב קבוצת הנערות העוסקות בדיאטה יימצא דימוי עצמי נמוך יותר מאשר בקרב קבוצת הנערות שאינן עוסקות בדיאטה.
  2. בקרב קבוצת הנערות העוסקות בדיאטה תימצא אסרטיביות נמוכה יותר מאשר בקרב קבוצת הנערות שאינן עוסקות בדיאטה.
  3. יימצא קשר מתאמי בין דימוי עצמי נמוך ואסרטיביות נמוכה.
- למחקר ישנן השערות נוספות, אשר לא צוינו מפאת היקף חיבור זה (כורם, 2000). לבדיקת השערות המחקר הראשונה והשנייה נערכו מבחני t למדגמים בלתי תלויים, ולבדיקת ההשערה השלישית חושבו מתאמי פירסון.

## שיטת המחקר

במחקר השתתפו 107 נערות, כולן לומדות בחטיבת ביניים רגילה במרכז הארץ בשכבה ט'. במחקר השתתפו נערות מכל הכיתות בשכבה. על פי שאלון העיסוק בדיאטה (ראו בכלי מחקר) חולקו הנערות לשתי קבוצות: קבוצת הנערות העוסקות בדיאטה (57 נערות) וקבוצת הנערות שאינן עוסקות בדיאטה (50 נערות). הקריטריונים להכללה בקבוצה היו כלהלן: נערות אשר נמצאות בטווח משקל נורמלי על פי טבלאות גובה ומשקל וסימנו לפחות שלושה היגדים לגבי עיסוק בדיאטה (ביניהם לפחות שניים בעלי אופי מעשי), נכללו במחקר כנערות העוסקות בדיאטה. נערות שלא ענו על כל הקריטריונים אך סימנו לפחות היגד אחד, נכללו בקבוצת הנערות שאינן עוסקות בדיאטה. חשוב להדגיש כי בין שתי הקבוצות לא נמצאו הבדלים משמעותיים סטטיסטית בגובה ומשקל ( $t [94] = 0.127, p > 0.05$ ).

1. **שאלון לעיסוק בדיאטה** – השאלון חובר עבור מחקר זה ונועד לבדוק את מידת העיסוק בדיאטה. בשאלון שני חלקים: בירור גובה ומשקל (על פי דיווח עצמי של הנערות) ועשרה היגדים המתייחסים לעיסוק בדיאטה. חלק מן ההיגדים הם בעלי אופי מעשי (כגון: "במשך השנה האחרונה ניסיתי להיכנס לדיאטה מספר פעמים רב", "הייתי רוצה להיות רזה יותר, ואני מוכנה לעשות מאמצים לשם כך"), וחלקם הם בעלי אופי מעשי פחות (לדוגמה: "אני חושבת הרבה על דיאטה, לפחות פעם ביום"). לשאלון סקאלה מסוג ליקרט בת ארבע דרגות, מ-1 ("כלל לא נכון לגביי") ל-4 ("מאוד נכון לגביי"). השאלון תוקף על ידי שני שופטים בלתי תלויים, מומחים בתחום גיל ההתבגרות, אשר התבקשו לחוות את דעתם המקצועית לגבי שני פרמטרים: האחד – האם השאלון אכן בודק עיסוק בדיאטה בקרב נערות, והשני – האם השאלון מתאים לאוכלוסיית היעד. במחקר הנוכחי היה מקדם המהימנות בין פריטי המחקר גבוה ( $\alpha = .88$ ).

2. **שאלון דימוי עצמי של רוזנברג** – שאלון זה (Rosenberg, 1979), נועד לבדוק תחושות של קבלה עצמית וערך עצמי. מבחן זה נמצא תקף ומהימן, ונעשה בו שימוש רב בחקירתם של מתבגרים (Harter, 1990; Rosenberg, 1979). השאלון

## הקשר בין דימוי עצמי להתנהגות אסרטיבית

בהשערת המחקר השלישית נטען כי יימצא קשר מתאמי בין דימוי עצמי נמוך ואסרטיביות נמוכה. לצורך בדיקת השערה זו חושב מתאם פירסון בין ציוני הדימוי העצמי לבין התנהגות אסרטיבית בקרב שתי קבוצות המחקר. נמצא כי בקרב קבוצת הנערות שאינן עוסקות בדיאטה מתאם פירסון בין מדד הדימוי העצמי לבין מדד ההתנהגות האסרטיבית היה חיובי, מובהק ובעל עצמה גבוהה ( $r = .856$ )<sup>1</sup>.

בקרב קבוצת הנערות העוסקות בדיאטה נמצא כי מתאם פירסון בין מדד הדימוי העצמי לבין מדד התנהגות אסרטיבית היה חיובי ומובהק, אך עצמתו הייתה נמוכה יותר ( $r = .561$ ). דפוס הממצאים מצביע על כך שבקרב שתי קבוצות הנערות, הן העוסקות בדיאטה והן אלה שאינן עוסקות בדיאטה, ככל שרמת הדימוי העצמי של הנערה גבוהה יותר, רמת האסרטיביות שלה גבוהה אף היא. עצמתו של קשר זה הייתה גבוהה יותר בקרב נערות שאינן עוסקות בדיאטה מאשר אצל נערות העוסקות בדיאטה.

## דין

כאמור, מטרתו המרכזית של מחקר זה הייתה להבין טוב יותר את תופעת העיסוק בדיאטה בקרב נערות. כפי ששוער, קבוצת הנערות העוסקות בדיאטה אכן נמצאה במחקר זה בעלת דימוי עצמי נמוך יותר מקבוצת הנערות שאינן עוסקות בדיאטה. ממצא זה מחזק את הטענה (Paxton, 1999) כי קיימת בקרב נערות תת-תרבות המחשיבה מאוד את הרזון ואת התנהגות הדיאטה, ומוסיף את האפשרות כי לתופעה עשויים להתלוות אפיונים הקשורים בדימוי עצמי נמוך. ממצא זה הולם את תיאור "משבר היחסים המרכזי" בהתפתחות הפסיכולוגית של נערות (Brown & Gilligan, 1992).

חשוב לציין כי היות שנבדק קשר סטטיסטי ולא נערך פיקוח על משתנים רגשיים או חברתיים, לא ניתן להסיק ממחקר זה מהו סוג הקשר בין העיסוק בדיאטה לבין דימוי עצמי נמוך. ניתן לשער כי ייתכן קשר סיבתי כלשהו בין שניהם, כי סביר שנערה בעלת דימוי עצמי נמוך תיטה להתאים את עצמה למסר החברתי.

בהתאם להשערת המחקר, נמצא כי קבוצת הנערות העוסקות בדיאטה אכן מאופיינת באסרטיביות נמוכה באופן מובהק מזו של נערות שאינן עוסקות בה. גם ממצא זה מתאים לתיאור "משבר היחסים המרכזי" (Brown & Gilligan, 1992), וייתכן שהמשבר הפנימי בא לידי ביטוי חיצוני בעיסוק בדיאטה ובהתנהגות החברתית (התנהגות מרצה). ממצא זה גם מתיישב עם חלק מן המודל שהוצע על ידי הוון וסטרונג (Huon & Strong, 1998), אשר לפיו, כאמור, מאפיינים

<sup>1</sup> בדרגת מובהקות של 0.01.

## תמצאים

### השוואת דיכוי עצמי לפי חידת העיסוק בדיאטה

בהשערת המחקר הראשונה נטען כי בקרב קבוצת הנערות העוסקות בדיאטה יימצא דימוי עצמי נמוך יותר מאשר בקרב קבוצת הבנות שאינן עוסקות בדיאטה. על מנת לבדוק אם קיים הבדל בין שתי קבוצות הנערות נערך מבחן  $t$  למדגמים בלתי תלויים. בלוח 1 מוצגים הממוצעים וסטיות התקן של ממד דימוי עצמי לפי סוג הקבוצה (עוסקות בדיאטה או אינן עוסקות בדיאטה). יש לציין כי אצל ארבע נערות חסר נתון בשאלון הדימוי עצמי.

**לוח 1. ממוצעים וסטיות תקן של ממד דימוי עצמי לפי סוג הקבוצה**

סטיות תקן	ממוצע	N	
0.86	2.41	53	עוסקות בדיאטה
0.54	3.44	50	אינן עוסקות בדיאטה

מהתבוננות בממוצעים המוצגים בלוח 1 וממבחן  $t$  למדגמים בלתי תלויים, עולה כי ממוצע הדימוי העצמי של נערות שאינן עוסקות בדיאטה היה גבוה במובהק מממוצע הנערות שעוסקות בדיאטה ( $t[101] = 8.06, p < 0.001$ ).

### השוואת התנהגות אסרטיבית לפי חידת העיסוק בדיאטה

בהשערת המחקר השנייה נטען כי בקרב קבוצת הנערות העוסקות בדיאטה תימצא התנהגות אסרטיבית נמוכה יותר מאשר בקרב קבוצת הנערות שאינן עוסקות בדיאטה. על מנת לבדוק אם קיים הבדל בין ממוצעי ההתנהגות האסרטיבית של שתי קבוצות הנערות נערך מבחן  $t$  למדגמים בלתי תלויים. בלוח 2 מוצגים הממוצעים וסטיות התקן של ממד ההתנהגות האסרטיבית. יש לציין כי מתוך 107 נערות אשר מילאו את השאלונים, אצל 25 משתתפות חסר נתון בשאלון ההתנהגות האסרטיבית.

**לוח 2. ממוצעים וסטיות תקן של ממד התנהגות אסרטיבית לפי סוג הקבוצה**

סטיות תקן	ממוצע	N	
0.78	3.06	41	עוסקות בדיאטה
0.48	4.13	41	אינן עוסקות בדיאטה

מהתבוננות בממוצעים המוצגים בלוח 2 וממבחן  $t$  לדגמים בלתי תלויים עולה כי ממוצע הנערות שאינן עוסקות בדיאטה היה גבוה במובהק מממוצע הנערות שעוסקות בדיאטה ( $t[80] = 8.42, p < 0.001$ ).

שאינה רצויה לנערה, חשוב להיות מודעים לנטייה **אפשרית** של הנערה העוסקת בדיאטה להתנהגות בלתי אסרטיבית ולאחר את המצבים שבהם היא חשופה במיוחד לחץ חברתי.

יש לתת את הדעת לאפשרות קיומה של בעייתיות מסוימת בהתנהגותה החברתית של הנערה, ובפרט ביכולתה לבטא את רגשותיה, רצונותיה וצרכיה באסרטיביות. ייתכן שהנערה חווה מצוקה חברתית ומפתחת זהות המבוססת על נשיאת חן בעיני קבוצת השווים.

חשוב לציין כי תוצאות המחקר מוגבלות לחטיבת ביניים אחת במרכז הארץ, ולכן יש מקום לחקור את הנושא בעתיד בבתי ספר שונים, בחלקים שונים של הארץ ובהיקף אוכלוסייה רחב יותר. כמו כן, כדאי לבדוק משתנים נוספים מלבד דימוי עצמי והתנהגות אסרטיבית, אשר נראים רלוונטיים לעולמה הפנימי של הנערה העוסקת בדיאטה. משתנים אלה עשויים להיות: תפיסת הזהות הנשית של הנערה העוסקת בדיאטה, דימוי הגוף, תפיסת המיניות הנשית והמשתנה המכונה "קהל דמיוני" (Elkind, 1985). ייתכן כי משתנים אלה מתווכים בין העיסוק בדיאטה לבין הדימוי העצמי הנמוך.

כמו כן, חשוב לבדוק גם את אוכלוסיית הבנים. אמנם ישנם נתונים רבים יותר על עיסוק בדיאטה בקרב בנות (הראל ועמיתיו, 1997), אך ייתכן כי בנים אינם נוטים לדבר על הדיאטה או נמנעים מלחשוף עיסוק בנושא הנחשב לנשי. לכן חשוב כי ייערך מחקר אשר יבדוק את קיום המשתנים של דימוי עצמי והתנהגות אסרטיבית גם בקרב בנים העוסקים בדיאטה. ייתכן שכדי לאתר את הבנים שישתתפו במחקר, תידרש הפחתה של "קריטריוני העיסוק בדיאטה".

ממצאי המחקר עשויים להצביע על הדרכים שבהן יש להתייחס לתופעת העיסוק בדיאטה בקרב נערות. המחקר מורה כי תופעה זו עשויה להיות קשורה באפיונים מסוימים, הן בתחום הרגשי והן בתחום ההתנהגותי. אף כי יש צורך במחקר נוסף כדי לבסס את הממצאים, אנו מציעות כי אין לראות בדיאטה של נערות תופעה רגילה וזניחה לגיל ההתבגרות, אלא יש לבחון כל מקרה לגופו, תוך מתן תשומת לב למשתנים שנבדקו במחקר זה.

## מקורות

הראל, י', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש', מולכו, מ', אבו-עסבה, ח' וחביב, ג' (2002). **נוער בישראל: רווחה חברתית, בריאות וסיכון במבט בינלאומי. סיכום ממצאי המחקר השני** (1998). ירושלים: מכון ברוקדייל והמחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולגיה, אוניברסיטת בר-אילן.

הראל, י', קני, ד' ורהב, ג' (1997). **נוער בישראל – רווחה חברתית, בריאות והתנהגות סיכון במבט בינלאומי**. ירושלים: מכון ברוקדייל.

אינדיווידואליים של הנערות (ביניהם מיומנויות חברתיות) עשויים להבחין בין הנערות שתעמודנה בלחץ החברתי להתחיל דיאטה לבין אלו שלא תעמודנה בו.

ההיגדים בשאלון שבהם נמצאו הבדלים מובהקים בפער שבין קבוצת הנערות העוסקות בדיאטה לאלו שלא עוסקות בה, קשורים למעורבות חברתית, ובעיקר – בין-מינית; כך, למשל, ההיגדים "בעבר היססתי אם להסכים לפגישות בשל ביישנות" או "לעתים קרובות אני לא יודעת מה לומר לנערים שאני נמשכת אליהם". ייתכן כי הנערה אינה מסוגלת להתמודד עם הסיטואציה החברתית החדשה בדרכים המוכרות לה ומנסה להשתלב בחברה באמצעות דרכים אחרות, הקשורות בהתנהגות נסוגה (כגון תגובה ביישנית ונבוכה) ובעיסוק בדיאטת הרזיה (המאפשרת לה לדמיין השתלבות חברתית טובה יותר לכשתרזה). הסבר חלופי לכך נעוץ בקשר האפשרי שבין הרגלי אכילה גרועים למצב רוח (Leung & Steiger, 1991), דבר העשוי להיות בעל השפעה, הן על הדימוי העצמי של הנערה והן על ההתנהגות האסרטיבית.

בבדיקת המתאם של המשתנים נמצא, כצפוי, קשר מובהק בין דימוי עצמי והתנהגות אסרטיבית בשתי קבוצות הבנות. ככל שהדימוי העצמי גבוה יותר, רמת האסרטיביות גבוהה יותר. בקבוצת הבנות העוסקות בדיאטה המתאם הוא חיובי גבוה ומובהק, אולם הוא נמוך יותר מזה שבקבוצת הבנות שאינן עוסקות בדיאטה. ייתכן שהדבר מצביע על כך שבקבוצת הבנות שעוסקות בדיאטה קיימות יותר אפשרויות לקשרים שונים בין המשתנים; למשל, נערה המתנהגת באסרטיביות במצבים מסוימים אך מאופיינת בדימוי עצמי בינוני עד נמוך.

למחקר ישנן השלכות לתחומי החינוך והייעוץ: ראשית, חשוב **לאתר** את הנערות הללו כדי שניתן יהיה להציע להן עזרה. המידע על העיסוק בדיאטה עשוי להגיע מחברות של הנערה, מהנערה עצמה, מהורי הנערה, מן המחנכת או בדרך אחרת. לצורך האיתור ניתן להיעזר בשאלון דיאטה דומה לזה שהועבר במחקר הנוכחי.

נוסף על כך, מאחר שתוצאות המחקר הן מדגמיות, ייתכן כי הנערה העוסקת בדיאטה שתיפגש עם הגורם הייעוצי אינה נמנית על הנערות בעלות המשתנים הרגשיים וההתנהגותיים האמורים. על כן אין להסיק מידית את שייכותה, אלא לבדוק את האפשרות באמצעות שיחות, אבחונים שברשות היועצת או מידע נוסף. חשוב לציין כי המחקר בדק שני משתנים בלבד (דימוי עצמי והתנהגות אסרטיבית), וייתכן שקיימים משתנים נוספים המאפיינים את הנערות, משתנים אשר טרם נבדקו.

לאחר האיתור, נראה כי יש להעניק תשומת לב מיוחדת למצבים שבהם מופעל על הנערה לחץ חברתי. השפעת הלחץ החברתי מתבטאת בהיגד "לעתים קרובות אני מתקשה לומר לא", שבו נמצא הפער הגדול ביותר בין ממוצעי קבוצת הנערות העוסקות בדיאטה לאלו שאינן עוסקות בה. גם בהיגד "לעתים קרובות אנשים מנצלים אותי" נמצא פער משמעותי. היות ומצבים של כניעה ללחץ חברתי עלולים לכלול התנסות מינית, עישון וצריכת סמים, פעילות בלתי חוקית או כל פעילות

- Paxton, S. J. (1999). Peer relations, body image, and disordered eating in adolescent girls: implications for prevention. In N. Piran, P. Levine & C. Steiner-Adair (Eds.), *Preventing eating disorders* (pp.134–147). Philadelphia: Brunner / Mazel.
- Peters, L., & Fallon, P. (1994). The journey of recovery: dimensions of change. In P. Fallon, A. Katzman & S. Wooley (Eds.), *Feminist perspectives on eating disorders* (pp. 339–354). New York: The Guilford Press.
- Rathus, S. A. (1973). A 30 items schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*, 4, 398–406.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Siegler, R., Deloache, J., & Eisenberg, N. (2003). *How children develop*. New York: Worth publishers.
- Stake, J. E., Deville, C. J., & Pennell, C. L. (1983). The effects of assertive training on the performance self-esteem of adolescent girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 435–442.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford, Calif: Stanford University Press.

ברונן, פי (1991). **אנציקלופדיה לבריאות הנפש**. ירושלים: הוצאת כרטא.  
 כורם, עי (2000). **עיסוק אינטנסיבי בדיאטה בקרב מתבגרות – הקשרים  
 לאספקטים רגשיים והתנהגותיים**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך,  
 האוניברסיטה העברית בירושלים.

- Beloff, H. (1980). Are models of man models of women? In J. A. Chapman & M. J. Dylan (Eds.), *Models of man* (pp. 261–270). Leicester: British Psychological Society.
- Brown, M. L., & Gilligan, C. (1992). *Meeting at the crossroads- women's psychology and girls' development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Elkind, D. (1985). *All grown up & No place to go - teenagers in crisis*. Reading, Mass: Addison-Wesley Pub.
- Harter, S. (1990). Processes underlying adolescent self concept formation. In R. Montemayor, G. R. Adams & T. P. Gullotta (Eds.), *From childhood to adolescence* (pp.205–239). Newbury Park: Sage.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self*. New York: The Guilford Press.
- Hersen, M., & Bellack, A. S. (1977). Assessment of social skills. In A. R. Ciminero, K. R. Calhum & H. E. Adams (Eds.), *Handbook of behavioral assessment* (pp. 509–554). New York: J. Wiley.
- Huon, G. F., & Strong, K. G. (1998). The initiation and the maintenance of dieting: structural models for large-scale longitudinal investigations. *International journal of eating disorders*, 23, 361–369.
- Huon, G. F., & Walton, C. J. (2000). Initiation of dieting among adolescent females. *International journal of eating disorders*, 28(2), 226–230.
- Kilbourne, J. (1994). Still killing us softly: advertising and obsession with thinness. In P. Fallon, A. Katzman & S. Wooley (Eds.), *Feminist perspectives on eating disorders* (pp. 395–418). New York: The Guilford Press.
- Lazarus, A. A. (1971). *Behavior therapy and beyond*. New York: McGraw-Hill.
- Leung, F., & Steiger, H. (1991). Lack of causal relationship between depressive symptoms and eating abnormalities in a non-clinical population: Findings from a six-month follow-up study. *International journal of eating disorders*, 10(5), 513–519.
- Masters, J. C., Burish, T. G., Hollon, S. D., & Rim, D. C. (1987). *Behavior therapy*. Fort Worth, Tex: Harcourt Brace Jovanovich.
- Patton, G. C., Carlin, J. B., Shao, M. E., Hibbert, M. E., Rosier, M., Selzer, R., & Bowes, G. (1997). Adolescent dieting: Healthy weight Control or borderline eating Disorder? *Journal of child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 38(3), 299–306.



## School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender

Rami Benbenishty & Ron Avi Astor (2005)

Oxford University Press (200 pages)

### חיים עומר

ספרם של בנבנישתי ואסטור על אלימות בבית הספר הוא תיאור של המחקר המקיף והשיטתי ביותר שנעשה בנושא זה, לא רק בארץ אלא בעולם. בסיס הידע ומסקנות המחקר הם בעלי משמעות מרחיקת לכת לחיינו ולחיי ילדינו. לא בכדי זכה הספר בפרס היוקרתי על שם ויליאם גיימס לשנת 2006, המוענק על ידי התאגדות הפסיכולוגים האמריקאית (APA). אמנם הספר פורסם באנגלית, אך המחקר שעליו הוא מתבסס התפרסם ומתפרסם בדו"חות תקופתיים בארץ.<sup>1</sup>

עבודת המחקר כללה 232 בתי ספר, 15,916 תלמידים, 1509 מורים ו-197 מנהלים. ההערכה כללה סוגים שונים של אלימות ומשתנים הקשורים באלימות, כגון: אלימות בין תלמידים, אלימות כלפי מורים, אלימות של מורים כלפי תלמידים, הבאת כלי נשק לבית הספר, הטרדה מינית על ידי תלמידים או מורים, תחושת ביטחון התלמידים בבית הספר, אקלים בית הספר ומדיניות בית הספר כלפי אלימות. המחקר אפשר השוואה בין בתי ספר שונים ובין אוכלוסיות שונות (יהודים וערבים, חילוניים ודתיים, בתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים ותיכון, בתי ספר שבהם תלמידים מרמות סוציו-אקונומיות שונות, בנים לעומת בנות ועוד), כמו גם השוואה עם נתונים דומים ממדינות אחרות באירופה ומארצות הברית.

אחת התרומות המרכזיות של המחקר היא העמדת בית הספר במוקד: גישות רבות מתייחסות לאלימות בבית הספר כאל בעיה הקשורה בעיקר לאוכלוסיית התלמידים (למשל, אחוזים גבוהים של תלמידים עם בעיות התנהגות) או של הסביבה

<sup>1</sup> ניתן לעיין בממצאים ובמסקנות באתר האינטרנט:

<http://www.sw.hui.ac.il/research.asp?cat=283&in=233>





את האלימות הפיזית מבלי קשר להפחתת רוב סוגי האלימות המילולית. היוצא מן הכלל הוא השימוש באיומים: סוג זה של אלימות מילולית נמצא בהתאמה עם אלימות פיזית וחייב להיות מטופל בדרכים דומות. ממצאים אלה חשובים ביותר לבניית מדיניות יעילה. האמירה השגורה, כי אלימות פיזית מתחילה באלימות מילולית, ושעל כן אין אפשרות להתגבר על האחת ללא התגברות על השנייה, איננה נכונה! אין פירוש הדבר כי האלימות המילולית היא חסרת משמעות ושיש להשלים עם קיומה, אולם עלינו לדעת כי הטיפול באלימות הפיזית יכול להיות ממוקד ומוצלח, גם אם עדיין איננו מסוגלים לטפל ביעילות דומה באלימות המילולית. ממצאים אלה דומים למדי לממצאים שהעלינו בנוגע לאלימות ילדים במשפחה: הטיפול באלימות פיזית ובאיומים יכול להתקדם היטב גם כאשר הילדים ממשיכים לעתים להשתמש בשפה בוטה ומעליבה. גם כאן, אין להקל ראש בביטויים של אלימות מילולית, אולם אין לעשות גזרה שווה בין שני סוגי האלימות, ואין להניח שלא ניתן להשיג שיפור בסוג האחד ללא שיפור מקביל בסוג השני.

משתנה מרכזי בהתמודדות עם אלימות הוא המודעות של המנהל וצוות המורים. מודעות נמוכה מתבטאת בכך שהמנהל והמורים מעריכים את רמות האלימות כקטנות משמעותית בהשוואה להערכת התלמידים. לעתים קרובות מתבטאים מנהלים או מורים בדרך המקטינה את משמעות בעיות האלימות: "אין לנו בעיית אלימות! תלמידים דוחפים זה את זה ורבים ביניהם, אבל זה טבעי!" או: "זה תמיד היה ככה ותמיד יהיה! אבל בעיה מיוחדת, למשל, שמביאים נשק לבית הספר, אין לנו!" הקושי של גורמי המנהל להכיר בקיום בעיות אלימות הוא גדול במיוחד במקרה של אלימות מצד צוות המורים. בנושא זה מהווה סקר האלימות התקופתי אמצעי שכנוע יעיל. מנהלים או אנשי צוות אחרים, המקבלים את הנתונים שנה אחר שנה, הולכים ומשתכנעים בקיום הבעיה ובחומרתה. התוצאה היא לעתים קרובות מפתיעה: מודעותם של המנהל וצוות המורים לאלימות עולה, וכתוצאה מכך גוברת נכונותם לנקוט צעדים חד-משמעיים לצמצום האלימות. בעקבות שינוי זה מדווחים התלמידים על ירידה ברמות האלימות, בעוד המנהל והמורים מדווחים לעתים על עלייה! העלייה המדווחת על ידי האחרונים מצביעה על כך שהם נעשו מודעים יותר ושמים לב יותר לתופעות שמהן התעלמו בעבר. הירידה בדיווח על אלימות מצד תלמידים המלווה בעלייה מסוימת בדיווח מצד המנהל וצוות המורים, פירושה כי הדיווחים של התלמידים ושל הצוות התקרבו זה לזה. תוצאה זו מצביעה על הקטנת תחושת הפער והניכור בין התלמידים לבין בית הספר. מכאן גם החשיבות המכרעת שבעריכת סקרים שוטפים להערכת רמות האלימות – עצם ביצוע הסקרים מביא להעלאת המודעות ולנכונות לנקוט בצעדים.

הספר זורע אור על ביטויים נוספים של אלימות ועל ההקשר שבו הם מתקיימים. ממצא חשוב נוגע לביטויים של אלימות קשה: נמצא כי תלמידים המביאים נשק קר או חס לבית הספר הם על פי רוב תלמידים שמדווחים על רמות גבוהות ביותר של אלימות כלפיהם. תלמידים אלה מדווחים על היותם קרובן לאיומים חמורים, למכות

החברתית שבה בית הספר ממוקם (למשל, סביבה חברתית עם שיעור גבוה של עוני ואלימות). במחקר הנוכחי הועלתה התרומה הייחודית של בית הספר, דהיינו מדיניות בית הספר, עמדת המנהל והמורים, יחסי מורים תלמידים ואקלים בית הספר. הנתונים מראים, שגם כאשר הרכב אוכלוסיית התלמידים והסביבה החברתית החיצונית דומים, נבדלים בתי ספר זה מזה בצורה מובהקת ברמת האלימות; כלומר שינויים במדיניות ובאקלים של בית הספר עשויים להביא להקטנה משמעותית ברמות האלימות ולהעלאת תחושת הביטחון של התלמידים.

בבתי הספר בישראל נפוצה ביותר האלימות הפיזית, הקובעת במידה רבה את תחושת הביטחון של התלמידים. אלימות זו מתבטאת בדחיפות, במכות, בקטטות, בפגיעה ברכוש (של תלמידים ושל בית הספר), בהפחדה ובאיומים. בסוג זה של אלימות (שאותה מאפיינים המחברים כאלימות פיזית "מתונה עד בינונית") בולטת ישראל לרעה בין כל המדינות המתועשות. חלק גדול מן התלמידים סובלים ממנה ישירות וכמעט כולם נחשפים אליה בעקיפין, בעצם נוכחותם במצבים שבהם תלמידים אחרים מוכים או מאוימים. למרבה המזל, סוג זה של אלימות יכול לפחות באורח משמעותי, אם בית הספר נוקט במדיניות מתאימה ושיטתית. כך, אם רמת המודעות של המנהל והצוות לקיום הבעיה גבוהה, ואם הם קובעים ומיישמים תגובות חד-משמעיות, האלימות פוחתת בצורה בולטת. לעומת זאת, חוסר מודעות, הכחשה או התעלמות מצד המנהל והצוות וכן חוסר עקיבות או סלחנות יתרה מביאים לרמות גבוהות של אלימות ולירידה בתחושת הביטחון של התלמידים. העובדה שאלימות זו היא כה נפוצה, וכן העובדה שהיא מגיבה היטב לטיפול נחוץ, הופך אותה ליעד מועדף להתערבות. המחברים מדגישים, כי בעוד התמודדות עם סוגים אחרים של אלימות, למשל אלימות קשה (המאופיינת בין השאר בשימוש בנשק קר או חם), דורשת מיקוד ומאמץ מיוחדים ורלוונטית לקבוצה יחסית קטנה של בתי ספר, השינויים במדיניות בנוגע לתופעות האלימות הפיזית המתונה עד בינונית הם רלוונטיים לכל בתי הספר בארץ. יעילות מיוחדת נודעת למדיניות המשלבת גישה משמעותית החלטית עם גישה אנושית מקרבת כלפי התלמידים. שילוב זה מאפשר הקטנת הניכור בין התלמידים לבין בית הספר יחד עם הגברת תחושת הביטחון. המלצת המחברים בנושא זה חופפת לניסיוננו בהקשר המשפחתי: השילוב של התנגדות נחושה אך בלתי אלימה מצד ההורים עם מאמצי קירוב ומחוות פיוס כלפי הילד משיג את התוצאה האופטימלית, הן מבחינת רמת הביטחון והן מבחינת האקלים המשפחתי.

אחד הממצאים המעניינים של המחקר הנוכחי הוא כי האלימות הפיזית המתונה עד בינונית היא במידה ניכרת בלתי תלויה ברוב סוגי האלימות המילולית. אלימות מילולית המתבטאת בקללות ובשפה גסה ומעליבה היא נפוצה ביותר בישראל. תלמידים רבים מתנסים באלימות מסוג זה על בסיס יום יומי, ולא רק מצד תלמידים אחרים – כרבע מן התלמידים מדווחים שהם היו קרובן להשפלות ולשפה פוגעת ומעליבה מצד מורים! עם זאת, הנתונים מראים שניתן להפחית משמעותית

# הערכת טיפול – מערכים חד-מקריים ושיטות נוספות

מאת: **ורד סלונים-נבו (תשס"ה)**

באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב (303 עמודים)

## חיכל שמאי

הספר "הערכת טיפול – מערכים חד-מקריים ושיטות נוספות" מביא בפני הקוראים אפשרות הערכה של תוצאות התערבות באמצעות מערך מחקר חד-מקרי ( $n=1$ ). הערכה שיטתית של התערבויות טיפוליות נעשית לעתים רחוקות, בעיקר בגלל הקושי להגיע למדגם גדול והומוגני מבחינת הגדרת הבעיה שבה מטפלים, משתני הרקע של המטופל ומשתנים מורכבים של דרך ההתערבות (הכוללים משתנים בלתי ספציפיים, כמו קשר, אמפתיה וכו'). מטפלים רבים ממקצועות שונים אמנם מצדדים בצורך להערכה שיטתית של התערבויות טיפוליות, אך במקביל הם טוענים כי כמעט שאין אפשרות לבצע זאת.

בספרה של סלונים-נבו מוצגים לפני הקוראים סוגים שונים של מערכי מחקר חד-מקריים, הפותחים בפני אנשי המקצוע מספר אפשרויות להערכת תוצאות טיפול. הספר מביא בפירוט ובבהירות את העקרונות המנחים את הערכת הטיפול החד-מקרית, כמו: הגדרה ברורה של הבעיות שבהם רוצים לטפל, הגדרה מפורטת של מטרות הטיפול, הגדרה של מרכיבי ההתערבות, בחירת מערך המחקר, מדידה חוזרת לאורך תהליך הטיפול והדרך לניתוח הנתונים. לאחר הצגת העקרונות המנחים מתארים פרקי הספר בהרחבה כל אחד מהעקרונות, תוך הצגת דוגמאות רלוונטיות מהשדה. המחברת מודעת לקושי שבביצוע הערכה ומביאה מקרים המאפשרים לקורא להבין כיצד ניתן לבצע כל שלב במחקר, כולל הקשיים והאפשרויות העומדים בפני מבצע המחקר.

הספר סוקר את כל שלבי ביצוע המחקר: בחירת הבעיה להתערבות והגדרתה, בחירת המטרה להתערבות והגדרתה, בחירת דרכי המדידה של עצמת הבעיה ושל השינויים החלים בה. בפרקים השלישי, הרביעי והחמישי מציגה המחברת את הדרכים שבהן אפשר לתרגם את ה"בעיה" ואת ה"מטרה" למספרים שניתן להציגם ולבצע בהם עיבודים סטטיסטיים. הפרק השישי מתמקד בהגדרת ההתערבות ובתיאור ספציפי שלה – תוך התייחסות לשיטה הטיפולית (פרטנית, זוגית, קבוצתית וכו'), לגישה התאורטית שבבסיס ההתערבות ולטכניקות המרכזיות. המחברת מאפשרת לקוראים לחבר בין מספר גישות וטכניקות ובכך להתמודד עם הקושי של יישום התערבות תוך היצמדות נוקשה לגישה אחת ולטכניקות

קשות או לאיום או תקיפה בנשק. הם לא יגיבו לאמצעים משמעתיים גרדא, כי הפחד שלהם מן התלמידים האחרים גדול פי כמה מן הפחד מכל אמצעי משמעת. על כן, בבתי הספר שבהם תופעות אלו מגיעות לממדים מדאיגים (כ-10% מכלל בתי הספר), יש לתכנן מדיניות קפדנית במיוחד, שתתמקד לא רק בתלמיד שנתפס עם נשק אלא גם באיום שתלמיד זה נחשף אליו. בסוגים אלה של אלימות לא די בהיערכות של בית הספר בלבד, אלא יש צורך בשיתוף של גורמים אחרים, כמו משטרה וגורמי קהילה אחרים. סקרי האלימות מאפשרים לזהות בתי ספר אלה ולמקד בהם מאמץ מיוחד. מסקרים אלו ניתן להסיק גם מסקנה הפוכה, שאף היא חשובה: אין להתמקד בסוגי האלימות הקשה ברמה הבית ספרית בבתי ספר שבהם תופעה זו היא שולית ביותר. מיקוד מסוג זה, למשל על ידי חיפוש שוטף בילקוטים של התלמידים או נוכחות משטרתית מוגברת, עלול להעלות את רמת הניכור בבית הספר וליצור אווירה מפחידה, שתגרע מתחושת הביטחון של התלמידים.

תחום נוסף שבו הספר מאיר את עינינו הוא תחום ההטרדות המיניות. המחקר מראה שניתן לחלק את ההטרדה המינית לשני סוגים שונים: הטרדה במטרה להשפיל (למשל, שימוש בשמות גנאי, הורדת בגדים של ילד אחר בציבור ועוד) והטרדה במטרה ליצור מגע מיני (למשל, נגיעות ללא הסכמה או ניסיונות בוטים "להתחיל" עם תלמיד או עם תלמידה). ההטרדה במטרה להשפיל דומה וקשורה לאלימות פיזית מתונה עד בינונית. המדיניות הבית ספרית המכוונת לסוג זה של אלימות תהיה קרוב לוודאי יעילה גם להטרדה מינית זו. לעומת זאת, הטרדה במטרה ליצור מגע מיני עשויה לחייב מיקוד אחר, למשל, בהגדלת המודעות והמעורבות של כלל התלמידים. הספר מעלה ממצא חשוב נוסף בנושא ההטרדות המיניות: תופעות אלו נפוצות כבר בבית הספר היסודי (אם כי בביטויים שונים) ועל כן מצריכות תכניות התערבות ברורות כבר בשלב זה!

מעטות העבודות במדעי החברה שמסקנותיהן עשויות ליצור שינוי מרחיק לכת בתחום שבו הן עוסקות. עבודת המחקר של בנבנישתי ואסטור שייכת לקבוצה זו. סקריהם השיטתיים על אלימות בבתי ספר כמוהם כמיפוי של אזור שקודם לכן היה עבורנו "טרה אינקוגניטה". כל התמודדות עם הבעיה תסתמך מעתה על בסיס נתונים שיאפשר החלטות מושכלות והערכת יעילות אמינה. כחברה, עלינו להקפיד להמשיך ולקיים סקרים אלה ולדאוג להפצת הנתונים בצורה רחבה יותר ויותר. הטיעון המושמע תכופות: "אנו יודעים היטב על האלימות בבתי ספר! מה שאנו צריכים אלו מחקרים כיצד להתמודד עמה!" הוא בלתי תקף. מובן שיש לנו צורך בפיתוח ובדיקה של כלים יעילים יותר, אך המחשבה שניתן לעשות זאת ללא הסקרים השוטפים היא שגויה. כמו כן, יש להתנגד לנטייה להימנע מלשאול את התלמידים שאלות מסוימות (למשל, בנוגע לאלימות מצד צוות המורים) ולנטייה "לצנזר" חלקים מסוימים של הסקר (כגון פרסום הנתונים בנושא אלימות מורים). צנזורה תשיג תוצאה אחת בלבד – הגדלת ההתעלמות וההכחשה.

# שורשים חיים: פרקי זיכרונות

מאת: **יעקב רנד (תשס"ז)**

בני ברק: הוצאה פרטית (338 עמודים)

## חשואה לתקווה: עבר, הווה ועתיד

### חרדני אריאלי

בני אדם נמנעים במידה רבה מתיאור ישיר של עצמם. במקום לתאר את דמותם ותכונותיהם, הם מרבים לספר על עצמם ועל מעשים שהיו בחייהם כדרך שהם נראים ומתבארים להם בזמן הסיפור.

סיפוריהם אינם "אובייקטיביים". במידת-מה, המספר לעולם בונה עולמות, מעלה התרחשויות לתודעתו, מעבדן ופורשן בפני אחרים, לאחר שטבע בהם חותם סובייקטיבי.

לעתים הסיפור המועלה הוא ביטוי לגעגוע. המספר אינו מבקש להשכיל את שומעיו או את קוראיו, כשם שהוא מבקש להציל מנשייה זיכרון, שהוא, המספר, חש שהולך ואובד לו.

סיפורי חיים נושאים עמם לרוב פרקים הקשריים ופרקים אישיים. פרקים הקשריים הם אותם פרקים שעניינם העיקרי הוא סיפור ההקשר התרבותי או ההיסטורי שבהם דברים התרחשו.

אדם מביא את תולדות עצמו בימי השואה תוך שהוא מבארם במידה רבה באמצעות תולדות הקהילה שלו או באמצעות העלאת היבטים מתולדות מלחמת העולם השנייה. לעומתו, יש שאדם מביא את תולדותיו תוך צמצום מרבי של פרטים שמעבר לביוגרפיה האישית שלו. סיפור הקשרי בלבד או סיפור אישי כליל כנראה אינם בגדר האפשר.

"שורשים חיים", סיפורו של יעקב רנד, הוא סיפור הניצב באמצע הרצף ההולך ונמשך בין הקוטב ההקשרי המובהק לבין האישי כליל. הוא סיפורו של איש המעוגן בעולם יהודי ההולך ונשכח בחלקים רבים שלו, והוא בעל דחף אדיר לקיים עולם זה, ולו באמצעות העלאת זיכרון מייסר.

בספר הולך רנד לאורכם של כמה נתיבים.

נתיב אחד, דומיננטי, מורכב מתולדות ההקשר של חייו, מאפיזודות מחיי הציבור האנושי שהוא, רנד, חלקיק זעיר שלו, בן דור אחרון כמעט.

בנתיב זה שולט אילן יוחסין "שבטי". רנד מציג בחלק זה זכרי עובדות שבמשפחות רבות אחרות נוטות להישכח כליל. שני זוגות "זקנים" היו לרנד, הורי אביו והורי

המיוחדות הקשורות אליה. הצגה זו של הדברים באה לענות על טענות של מטפלים שונים ש"קשה להעריך התערבויות טיפוליות, מאחר שהן נעשות תוך אינטגרציה של גישות שונות".

בפרק השביעי מציגה המחברת בצורה מפורטת ומקיפה את מגוון האפשרויות של מערכי מחקר חד-מקריים, תוך תיאור מדויק של המצבים שבהם ניתן להשתמש בכל מערך מחקר ושל רשת התקפות הפנימית והחיצונית של כל אחד ממערכי המחקר. בשני הפרקים הבאים מתוארות הדרכים שבהן ניתן לנתח את תוצאות המחקר, הן באופן חזותי והן באופן סטטיסטי, תוך הצגת האפשרויות להבנת התוצאות של כל אחת מדרכי ניתוח הנתונים. מתוכן הפרקים עולה כי מטפלים החוששים מביצוע ניתוחים סטטיסטיים יכולים להגיע למסקנות בסיסיות לגבי יעילותה של ההתערבות גם באמצעות הצגה חזותית של החומר.

בשני הפרקים האחרונים מעלה המחברת מספר דילמות מרכזיות בביצועי הערכה חד-מקריים, כגון מיהם המעריך, המטפלים והפונים או מה משמעות הדבר שהמטפל הוא גם המעריך – הן לטיפול והן להערכה.

הספר בכללותו הוא מקיף ומפורט ועם זאת כתוב בצורה ברורה המאפשרת לקורא להבין את המהות ואת דרך הביצוע של הערכת טיפול במערך חד-מקרי. בעולם כולו החלו להתפרסם חומרים הקשורים למערכי מחקר חד-מקריים כבר בשנות השבעים. למרות התקווה הגדולה שגישה מחקרית זו תגביר את ביצוע ההערכות הטיפוליות, הדבר לא התרחש. אולי באמצעות ספר מצוין זה ניקח אנו, אנשי המקצועות הטיפוליים והחינוכיים הישראלים, את האתגר ונערוך את ההתערבויות שאנו מבצעים. דבר זה חשוב ומשמעותי הן לאנשים שבהם אנו מטפלים והן לנו עצמנו כאנשי מקצוע.

בודדים הופך עתה ספרו מדין וחשבון על תולדות הכלל למסמך חושפני על כאב השכול.

במקום אחר משתף רנד את הקורא בחרדותיו בהיוולד לו בת פגועה בתסמונת דאון. גם כאן הוא מתיר לרשות היחיד שלו להיפרץ לנוכח לחציו של אירוע אישי מאוד. סיפור ההורים המיוסרים, רנד ואשתו, מובא ללא כחל וסרק, באומץ, בישרות ובכוונה כנה לשתף הורים אחרים בחויית ההתמודדות על רווחת הבת הפגועה.

ספרו של יעקב רנד הוא ספר מרגש.



אמו. רנד מבאר את חייו ומשמעותם על פי ארבעת "זקניו". אלה חיו ברומניה, בפיסת טריטוריה בעלת גבולות המשתנים תדיר שישבו בה יהודים כמותם, רבים מהם שומרי מצוות ובעלי הלך חיים יהודי-אשכנזי משכילי, חסידי או מתנגדי. רנד מדבר בגאווה לא מוסתרת על הקשרים המשפחתיים-העדתיים בין "זקניו" לבין כמה מחשובי הצדיקים במאה התשע עשרה ובמחצית הראשונה של המאה העשרים. לאו מילתא זוטרתא היא להיוולד לאנשים שקיימו מגע חי ומתמשך עם אדמו"רים שסבבו את החוזה מלובלין, או עם צדיקים בשיעור קומתם של רבי ישראל מרוזין וצאצאיו בני שושלת סדיגורה.

רנד, פרופסור מן המניין בבר-אילן, גאה במקורותיו – לא באלה שמסביבת הפסיכולוגים ואנשי החינוך שבמזרח ארצות הברית, כי אם באלה שבבוקובינה, בטרנסילבניה ובבסרביה. אלה האחרונים מוכרים לתלמידיו של חוקר חשוב זה בהתפתחות האדם פחות מאשר גדולי ישראל, צדיקי הדורות האחרונים, שאבדו בשואה.

נתיב שני הוא נתיב מודעיו וקהילותיהם; הרבים שכלו והמעטים ששרדו – כך או אחרת – בימי שלטון הנאצים באירופה.

בנתיב שלישי מעלה רנד את זכרם של דודים, דודות, בנים ובנות, צאצאי משפחתו ומשפחת אשתו, ובנתיב רביעי הוא מעלה סיפור אישי שחשיבותו ההקשרית מועטה יחסית: על עצמו כילד, כחבר בתנועת נוער, כסטודנט וכפרופסור. ובתוך כך הוא מספר סיפור אישי על ילדיו שלו ועל השמחות והעצבונות שהביאו אלה עליו ועל אשתו. באחד מעמודי הספר הוא מתוודה, כי יש שעולה בו חשש שמנקודת ראותם של קוראים שאין להם נגיעה רבה לחיי קרוביו, עלולים סיפוריו המפורטים על בני משפחתו להיראות כעוסקים בעניינים חסרי ערך.

לא כך הוא. תיאורים דקדקניים אלה נותנים תמונה גדושה ומעובה של חיים יהודיים בעשרות השנים האחרונות והופכים למקור מכלי ראשון, חיוני, ודומני שאף נדיר, לאורח החיים של הציונות הדתית במדינה במלאות יובל להיווסדה. רנד גם מכניס את קוראיו במאור פנים וביושר לחייו האישיים ולתהפוכות שידע.

בתיאור בני משפחתו, ילדיו ומשפחותיהם הגרעיניות, חוצה רנד לעתים את הגבולות הנוהגים בין הפומבי לבין האישי. העיסוק בהעלאת סיפור החיים מעורר אצל המספר לא פעם יחס דו-ערכי לפרטיותו.

מצד אחד, רבים חשים כי פתיחת רשות היחיד שלהם בפני הרבים היא מעשה של חשיפה מביכה מדי; מצויים כידוע רבים שעברו את מוראות השואה ונמנעו לחלוק את כאבם אפילו עם ילדיהם. אלה חשים לעתים כי האינטימיות גוזרת השתיקה וההבלגה שלהם הותירה אותם גלמודים כלשהו. בנפשו של רנד גמלה ככל הנראה ההחלטה לבטא בפומבי את הסיפורים הקשים של חייו, גם ככלי לפרוק אותם ואת רושםם מעליו. ברוח אלגית הוא מספר בפירוט על בן שאבד לו ולרעייתו. בעמודים

styles. Furthermore, attention was also paid to personal resources such as sense of coherence, family cohesiveness, and self-control. The study was conducted on therapeutic communities, municipal treatment centers, and detoxification units. Participants in the study were 86 male drug addicts admitted for treatment for their addiction during a 1.5 year period. The age range was 18–54. Dual-diagnostic patients were not included in the sample. In this longitudinal study each participant served as a control for himself. The study method was based on a comparison of patients' features upon entering the treatment program and six months later. The main dependent variable in this study is "surviving" in the treatment program regardless of its type. The following questionnaires were introduced: Bell's object-relations, attachment styles, sense of coherence, FACE, drug use and abuse information, and personal details. Our hypothesis that object-relations and attachment style would differentiate between dropouts and survivals was not supported. However, findings regarding married patients fit the hypothesis: the quality of the object-relations of survivals is better than that of dropouts. As for attachment styles, it seems that both the non-dropouts and the dropouts perceive themselves as "secure" or "ambivalent", and less as "anxious". We assumed that the personal resources of the patients: sense of coherence, family cohesion, and self-control, would affect their survival. No significant differences were found between the two groups. However, a significant finding relates to the extent of integration among the independent variables of the survivals and the dropouts; namely, the links between the personal resources: self-control, sense of coherence, and family cohesion, and the personality features: object-relations, reality testing, and attachment styles. The findings demonstrate that there is a significant difference between the levels of integration among the variables, and the level of integration is higher among the survivals than among the dropouts.

**Key words:** addictions, treatment, dropout, personality.

## **Preoccupation with dieting among female adolescents – Some emotional and behavioral aspects**

Anat Korem, *Doctoral Student, Department of Education, the Hebrew University of Jerusalem, Israel.*

Chana Ullman, *Ph.D., Department of Education, the Hebrew University of Jerusalem, Israel.*

Research data indicates that a large number of adolescent girls are preoccupied with dieting. The present research examined the statistical link between girls' dieting and self-esteem and assertive behavior. One hundred and seven girls ages 14–15 participated in the study which was based on a three part questionnaire. The first part aimed to locate girls who engage in dieting, and the other two parts measured variants of self-esteem and assertive behavior. The comparison of dieting girls with non-dieting girls indicated, among other things, that girls who do engage in dieting are characterized by low self-esteem and low assertive behavior relative to those who do not. The implications of the research and its unique significance to the educational-counseling system are discussed.

**Key words:** adolescent, assertiveness, self-concept, dieting.

the process of building their mature personal identity. The analysis of the personal process will refer to individual, family and social aspects applying different development theories.

The article focuses only on deaf adolescents, not hard of hearing, and uses the masculine form but refers to both gender.

**Key words:** cochlear implant, personal identity, deaf, adolescents

## EDUCATION & ETHICS

### **Karl Frankenstein's approach to the teacher's role in the heterogeneous classroom**

Orna Schatz-Oppenheimer, *Ph.D., A lecturer, The Hebrew University of Jerusalem and David Yellin Teachers College, Jerusalem, Israel*

This article describes the role of the teacher in the heterogeneous classroom. The description of the didactic and educational aspects of the teacher's work and the professional difficulties of teaching in the heterogeneous classroom are discussed from the point of view of Karl Frankenstein's theories. The article includes a brief historic, educational review of the development of "the heterogeneous classroom" and the various concepts that accompany this subject. The role of the teacher in the heterogeneous classroom is to identify the learning difficulties resulting from different thinking patterns encountered amongst the learners, to form teaching methods as on-going dialog and to develop complex and responsible abstract thinking amongst the learners, allowing them to realize their potential. Perception of the role according to this approach, is complex and professional. It requires recognition by the teacher of the differences existing between learners and demands both empathy and tolerance for unexpected reactions amongst the learners.

Dealing with the learning and thinking difficulties in the heterogeneous classroom requires reflective abilities from the teacher's perspective with relationship to his own position in the learning process, and places challenges en route to giving meaning to content. The role of the teacher in the heterogeneous classroom and his dealing with the difficulties that arise in the teaching process bring about the realization of the learner's abilities and will encourage professional development amongst the teachers.

**Key words:** heterogeneous classroom; abstract thinking; teaching as dialogue.

## **Moral orientation of school counselors – The idealistic dimension and the relativistic dimension**

Rivka Lazovsky, *Ph.D., Head, Counselor Education Graduate Program, Beit Berl Academic College, Israel*

Managing ethical dilemmas is a complex task in school counselors work and is related to many doubts concerning the correct decision. In addition to diverse sources of information and guidance, school counselors must engage in an ongoing process of clarification of their personal values and moral orientation, in light of empirical evidence indicating the influence of moral orientation on ethical-professional judgment. This study aims to identify and characterize the moral orientation of the 195 school counselors who participated in the study. Their ethical orientation was examined by means of the Ethics Position Questionnaire (Forsyth, 1980, 1993). The results indicate a higher degree of agreement with the idealistic orientation than the relativistic one. Most respondents (73.1%) belong to the absolutist type, about 21.8% to the situationist type, only a few (4.7%) to the exceptionist type and one respondent to the subjectivist type. The discussion deals with implications for practice and counselor preparation.

**Key words:** moral orientation, school counselors, idealism/relativism, ethical decision making, taxonomy of orientations.

## **PERSONALITY & THERAPY**

### **Object-relations and attachment style among addicted men: Implications on dropout from treatment – A longitudinal study**

Tamie Keidar, *PhD., Bob Shapell School of Social Work Tel-Aviv University, Israel*

Meir Teichman, *Ph.D., Professor, Bob Shapell School of Social Work Tel-Aviv University, Israel*

Dropping-out of addiction-treatment-programs is a well-known phenomenon. Studies have indicated that no unique characteristics distinguish between those who drop out of treatment programs and those who remain. The present longitudinal study is an attempt to predict the survival of addicted persons under treatment based on several variables derived from psychodynamic thought. We assumed that addicts suffering from a severe deficiency in object-relations attachment style would experience difficulties in adaptation to the treatment programs, compared to those who have not shown failure in object-relations and attachment

## **The trauma involved in the junction between the private, the familial and the national boundaries**

Amitai Hamenachem, *Psy.D, Clinical psychologist, Senior lecturer, Beit Berl College, Editor-in-Chief of MIFGASH, journal of Social-Educational Work*

This paper discusses the trauma and the broken boundaries of trauma. The first two theoretical sections include the different aspects of boundary phenomena based on a systemic approach and on a psychoanalytical perspective and a discussion on trauma as a cross-boundary phenomenon in which the private, familial, and social-national pain merge with one another and influence each other.

These aspects and boundaries are extensively illustrated through two case studies involving the trauma of the Holocaust. In one case a male holocaust victim was treated for a very serious and dangerous personal crisis which began with individualistic intervention and developed into family therapy. In this case the trauma went beyond the individual and spread to family life, while interpreting the social-national reality of the crisis period (Operation Peace for the Galilee) as a Holocaust. The treatment, conceptualization and the insights resulting from this case study are described in this paper.

The second case study deals with group therapy involving Jewish and Israeli Arab participants, which was conducted after the October 2000 riots in which Israeli Arabs were killed. This group became a conflict group and a confrontation between nationalities emerged. Though this did not involve a personal trauma of the participants, the Holocaust penetrated the inter-group discussion as a social trauma present in the junction of the boundaries of the national identities and narratives, influencing the group process and greatly intensifying sentiments and fears. The concluding conceptualizations emphasize dialog as an efficient means of coping and include a description of the principles.

The description of these two case studies enables observation and clarification of the conscious and unconscious dependency and reflection under traumatic circumstances active in broken boundaries between the individual, the familial and the social.

**Keywords:** trauma, holocaust, boundary, the unconscious, dialogue.

## SPECIAL NEEDS

### Central issues in the psychological diagnosis of learning disability

Dvora Shany, *Ph.D., Social-Vocational Psychologist*

Baruch Nevo, *Ph.D., Professor, Department of Psychology, University of Haifa, Israel*

The article deals with the central issues at the basis of a comprehensive diagnosis of learning disability disorder – the causes of the disorder, types of learning disabilities, the definition of the disorder, the purpose and the content of the diagnosis. Currently, there are many disagreements among specialists in almost every aspect concerning learning disability disorder. These differences of opinion cause confusion in this area and sometimes lack of professionalism. The article contains a review of each one of the controversial issues, concerning the various attitudes and their basic assumptions, focusing on research findings which support them and emphasizes the possible connection between them.

The article recommends directions to help bridge the gaps, on the basis of an integrative, wide-perspective theoretical attitude with a research basis, in order to contribute scientific and applicable methods to this field.

**Key words:** learning disability, diagnosis of learning disability, definition of learning disability, types of learning disability, attention deficit disorder, dyslexia, phonological awareness, memory, speed of naming, learning strategies.

### Influence of the Cochlear Implant on the personal identity of deaf adolescents

Miriam Levinger, *Ph.D., A lecturer: The Bob Shapell School of Social Work, Tel-Aviv University, Sapir Academic College, Hof Ashkelon and Central School for Social Welfare Workers, Ministry of Social Affairs, Israel*

In the last two decades the cochlear implant has become a frequent and available treatment method in dealing with hearing failures. The implant is introduced only in those cases where the low level of hearing renders the use of a hearing aid inefficient. Many researches have shown that the implant helps deaf children in hearing better and in developing their language on a level closer to the norm. These findings support the assumption that children with implants resemble hearing children to a degree that their personal development processes might be identical.

This article will focus on youngsters who have undergone a cochlear implant in their childhood and will examine the effects of the implant on





# ABSTRACTS

## DIALOG & SOCIETY

### **The impact of the political context on discourse characteristics in Jewish-Arab encounters in Israel: Between peace talks and violent events**

Shifra Sagy, *Associate Professor, Department of Education, Ben Gurion University of the Negev, Beer Sheva, Israel*

Shoshana Steinberg, *Kaye College for Education, Beer Sheva, Israel*

Khansaa Diab, *Ph.D., David Yellin college of Education, Jerusalem, Israel*

Research in the field of intergroup relations has developed considerably in the last two decades, influenced by events and by the historical zeitgeist. We suggest to apply an interactional method of dealing with intergroup encounters, which emphasizes the situational macro-context (political, historical and social) in which the meeting takes place. Employing this approach, the impact of the social-political context on the characteristics of two encounters, in which Israeli Jewish and Arab students met to deal with the Israeli-Palestinian political conflict, was examined. The workshops took place during two completely different political contexts. The first workshop was carried on at the time of peace talks, following the Oslo Accords (1996/7) and the second – during the 2001-2002 Intifada. The discussions were recorded and fully transcribed. The two workshops were compared using a typology for classification of the developmental process of discourse between groups. The analysis revealed that during the peace talks “ethnocentric discourse” was the dominant speech category, characterized by two monologues that do not meet. In the second workshop, dialogic categories characterized by sharing of feelings, listening to the “other” and making an effort to understand how reality was perceived by the other, were salient. The research findings are discussed in regard to the paradoxical impact of the political-social context on discourse in small groups and understanding the role of small intergroup meetings against the background of violent reality in an intractable conflict.

**Key words:** encounters, dialogue, Jews and Arabs in Israel, political contexts.

**EFSHAR**  
The Association for the Development  
of Social & Educational Services

The Israeli Branch of AIEJI  
International Association of Social Educators

ISSN 0792-6820

©2006

**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](mailto:mgilat@efshar.org.il)  
[www.efshar.org.il](http://www.efshar.org.il)

Jerusalem 2006

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

# CONTENTS

## DIALOG & SOCIETY

- The impact of the political context on discourse characteristics in Jewish-Arab encounters in Israel: Between peace talks and violent events**  
Shifra Sagy, Shoshana Steinberg, and Khansaa Diab 9

- The trauma involved in the junction between the private, the familial and the national boundaries**  
Amitai Hamenachem 33

## SPECIAL NEEDS

- Central issues in the psychological diagnosis of learning disability**  
Dvora Shany and Baruch Nevo 59

- Influence of the Cochlear Implant on the personal identity of deaf adolescents**  
Miriam Levinger 89

## EDUCATION & ETHICS

- Karl Frankenstein's approach to the teacher's role in the heterogeneous classroom**  
Orna Schatz-Oppenheimer 107

- Moral orientation of school counselors – The idealistic dimension and the relativistic dimension**  
Rivka Lazovsky 121

## PERSONALITY & THERAPY

- Object-relations and attachment style among addicted men: Implications on dropout from treatment – A longitudinal study**  
Tamie Keidar and Meir Teichman 145

- Preoccupation with dieting among female adolescents – Some emotional and behavioral aspects**  
Anat Korem and Chana Ullman 171

- Book Reviews 185

- Abstracts of the articles I–VII

# MIFGASH

JOURNAL OF  
SOCIAL-EDUCATIONAL WORK

No. 24  
December 2006

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  
Children & Youth  
at Risk

---

And in cooperation with



Association for Planning & Development of Services  
for Children and Youth at Risk and their Families (Reg. Ass.)  
Established by JDC-Israel and supported by the Government of Israel,  
JDC-Israel and UJA-Federation of New York