

אוניברסיטת תל אביב

בית ספר לעבודה סוציאלית על שם בוב שאפל

ממצוקה ככורח למצוקה ככח:

תוכנית המנטורינג "נערות למען נערות"

האם חלו שינויים בראייה לעתיד, במסוגלות העצמית ובאמונה ביכולת לסייע לאחר, בקרב מנטוריות בתוכנית מנטורינג לנערות

חיבור זה הוגש כעבודת גמר
לשם קבלת תואר "מוסמך בעבודה סוציאלית"
באוניברסיטת תל אביב

על ידי:

נורית גלזר חודיק

העבודה הוכנה בהדרכת:

פרופסור עידית וייס-גל

יולי 2011

"אל תתק איתי"
כי אולי לא אצטר אחרת
אל תתק לאחורי,
כי אולי לא אצטר אהבתי
אך שלט אצד וזה יצד"

(אלבר קאמי)

הקדמה

לתוכנית המנטורינג התוודעתי משהתחלתי לעבוד בה כרכזת שירות לאומי. אחת מאפשרויות ההמשך המוצעת לבוגרות תוכנית ההכשרה במנטורינג. הגעתי לעבודה בתוכנית לאחר שעבדתי מספר שנים עם נערות במסגרות שונות, ומייד הבחנתי בהבדל מהותי המתקיים במרחבה. אמונה כנה וחזקה ביכולתן של הנערות ופעולה מתוך נקודת הנחה כי הן יכולות. במידה רבה משהו בגישה ובאמונה סחף גם אותי ומהר מאד הבחנתי כי אמונה זו סוחפת את הנערות במידה דומה. במסגרת סדנת כתיבה נתבקשו הנערות לכתוב על השינוי שחל בהן לאורך התוכנית. אחד הקטעים שנכתבו ממחיש היטב את השפעת התוכנית הלכה למעשה:

“..תוכנית המנטורינג היא מבחינתי הדבר המשמעותי שעשיתי השנה..הפכתי מנערה שנעזרת לנערה שעוזרת, היום אני יודעת שגם אני יכולה לתת מעצמי, לעזור לנערים ונערות בגילי ולהגיד להם שגן אני הייתי פעם במקום הזה ושאפשר לשנות ולהשתנות.. לפני התוכנית לא חשבתי שאני אוכל להיות במקום תומך כשאני בעצמי עוד נעזרת בנאשים ומצאת במסגרת טיפולית, דרך התוכנית הגעתי לסטאז' ופתאום ראיתי את הדברים בעין שונה אבל אחרת משל איש צוות רגיל, ראיתי את הדברים מעין של מנטורית. יותר מזה, עין של נערה שמבינה. ככה אני יודעת ומאמינה שבעזרת תוכנית המנטורינג יהיה הרבה יותר פשוט לנערים ונערות שנמצאים בצומת דרכים בחייהם ויאמינו בעצמם יותר ושנאחזו המנטוריות נוכל להיות להם למודל וכלי עזר...” (ש.ט. מחזור ז')

נערה אחרת השלימה את המשפט “החדר הזה עשוי מ...”:

“החדר הזה עשוי מ-יותר מידי חופש, החלונות בו פתוחים, הרוח נושבת מקלה על הנשימה, מעוררת את הרגשות בשבילי הלב, החדר הזה עשוי מהנשמה..” (י.מ. מחזור ז')

מילותיהן של הנערות מדברות בעד עצמן.

תודה לנערות על המענה הכן לשאלונים המרובים לאורך השנה. כולי תקווה כי בזכות המחקר הנוכחי נוכל להבין מהי הדרך הנכונה עבורכן, מה על צוות התוכנית לשנות ומה מוביל ותורם לשינוי. תודה לצוות התוכנית, ובמיוחד לדרי מרים גולן, מנהלת התוכנית ולאביטל קאי צדוק, הרכזת המקצועית של התוכנית, שנתנו את ברכת הדרך ועזרו לי מאד לאורך המחקר כולו במחשבה, ובעיקר בביצוע המחקר הלכה למעשה.

תודה לפרופסור עידית וייס-גל על ההנחיה המדוקדקת, הליווי המתמיד, ההערות וההארות. תודה לדרי קרני גינבורג- על הקריאה החוזרת ונשנית של החומרים. ולבסוף, תודה לגבי, בן זוגי, ראשית על הניתוח הסטטיסטי והעזרה המקצועית ומעבר לכך על הליווי, התמיכה, הסבלנות האהבה והעזרה האינסופיים לאורך הדרך. לא יכולתי לעשות זאת בלעדיך.

תוכן עניינים

עמוד	
6	רשימת לוחות ותרשימים
7	תקציר
10	מבוא
10	נערות שחוו מצבי מצוקה : מאפיינים עיקריים
15	דרכי התערבות עם נערות שחוו מצבי מצוקה ; גישות מסורתיות
17	התפתחות גישות המבוססות על העצמה- גישת הכוחות
19	סקירת תכניות המבוססות על כוחות לנערות שחוו מצבי מצוקה
21	תוכניות מנטורינג כאמצעי ליישום גישות המבוססות על כוחות והעצמה בקרב נערות שחוו מצוקה
21	מנטורינג- הגדרות
22	מנטורינג ככלי טיפולי- הבסיס התיאורטי
25	תוכניות מנטורינג : מטרות טיפוליות מרכזיות
27	תוכניות מנטורינג על ידי עמיתים : התפתחות ומגמות עכשוויות
29	מנטורינג כדרך לסייע למנטור
29	יחסי מנטור-חניך ו"גישת העוזר"
31	התועלת למנטור בתוכנית מנטורינג
36	פערים בידע הקיים
37	תוכנית המנטורינג "נערות למען נערות" באוניברסיטת תל אביב
37	תוכנית המנטורינג "נערות למען נערות" : רקע כללי, מטרות ומאפיינים
40	מרכיבי התוכנית
42	אוכלוסיית המנטוריות
42	מיקום התוכנית וחשיבותו
44	המחקר הנוכחי
44	רציונל המחקר
44	חשיבות המחקר
45	השערות המחקר
46	שיטת המחקר
46	משתתפות
47	כלי המחקר

50	הליך המחקר
53	שיטות סטטיסטיות
53	צעדים להגברת היענות למחקר ושמירה על סודיות המידע והיבטים אתיים
55	ממצאים
70	דיון
70	השתתפות בתוכנית המנטורינג : סיכום השינויים המרכזיים
73	ניתוח תהליכי השינוי על ציר הזמן
75	מקומה של ההשתייכות הלאומית בשינויים שחלו על פני הזמן
78	השפעתה של שביעות הרצון מהתוכנית על השינוי במדדים שנבדקו
79	מגבלות המחקר
80	חוזקות המחקר
81	השלכות המחקר לפרקטיקה
82	המלצות למחקרים נוספים
84	רשימת מקורות
94	נספחים
95	שאלון תפיסת העתיד האישי לטווח רחוק
96	שאלון תפיסת העתיד אישי לטווח קרוב
97	שאלון מסוגלות עצמית
98	שאלון אמונה ביכולת לסייע לאחר
99	שאלון שביעות רצון מהתוכנית
100	נוסח השאלון שניתן למשתתפות
103	שאלון פרטים אישיים
104	Abstract

רשימת לוחות ותרשימים:	עמוד
לוח 1: מאפייני אוכלוסיית המחקר: ארץ לידה ולאום, דירוג יישובים, מסגרות בהן נמצאות וגורמים מפנים	46
לוח 2: מספר המשתתפות שענו על שאלוני המחקר בכל אחד ממועדי המדידה	50
לוח 3: מדדי הפיזור של משתני המחקר העיקריים לפי מדידות לאורך המחקר	53
לוח 4: השוואות מזווגות של השינוי בתפיסה לעתיד אישי לטווח הרחוק	56
לוח 5: משתנים הקשורים לתפיסת העתיד האישי לטווח הרחוק	57
לוח 6: שינוי מזווג בתפיסת העתיד האישי לטווח הרחוק בקרב נערות בתוכנית המנטורינג, לפי לאום	57
לוח 7: השוואות מזווגות של השינוי בתפיסה לעתיד הקרוב על פי המדידות לאורך המחקר	58
לוח 8: מדדי הפיזור של מדד תפיסת העתיד האישי לטווח הקרוב לפי לאום	60
לוח 9: משתנים הקשורים לתפיסת העתיד האישי לטווח הקרוב	60
לוח 10: השוואות מזווגות של השינוי במסוגלות עצמית, על פי המדידות לאורך המחקר	61
לוח 11: משתנים הקשורים לשינוי במסוגלות העצמית, על פי המדידות לאורך המחקר	62
לוח 12: השוואות מזווגות של השינוי באמונה ביכולת לסייע לאחר, על פי המדידות לאורך המחקר	63
לוח 13: משתנים הקשורים לשינוי באמונה ביכולת לסייע לאחר, על פי המדידות לאורך המחקר	63
לוח 14: שינוי מזווג באמונה ביכולת לסייע לאחר בקרב המשתתפות בתוכנית המנטורינג, לפי לאום	64
לוח 15: שביעות הרצון מהתוכנית ומשתנים הקשורים לשינוי בתפיסת העתיד האישי לטווח הרחוק	65
לוח 16: שביעות הרצון מהתוכנית ומשתנים נוספים הקשורים לאמונה ביכולת לסייע לאחר	67
לוח 17: שביעות הרצון ומשתנים נוספים הקשורים לשינוי בתפיסת מסוגלות עצמית	68
תרשים 1: מועדי המדידות החוזרות של משתני המחקר	52
תרשים 2: ממוצע ורווח בר סמך של 95% של השינוי ברמת התפיסה לעתיד אישי לטווח רחוק, לפי לאום.	58
תרשים 3: ממוצע ורווח בר סמך של 95% של השינוי ברמת התפיסה לעתיד אישי לטווח הקרוב	59
תרשים 4: ממוצע ורווח בר סמך של 95% של השינוי ברמת המסוגלות העצמית	61
תרשים 5: ממוצע ורווח בר סמך של 95% של השינוי ברמת האמונה ביכולת לסייע לאחר, לפי לאום	64
תרשים 6: השינוי בתפיסת העתיד האישי לטווח רחוק ושביעות הרצון מהתוכנית על פי ציון החציון	66
תרשים 7: השינוי באמונה ביכולת לסייע לאחר, לפי שביעות הרצון מהתוכנית על פי ציוני החציון	67
תרשים 8: השינוי בתפיסת המסוגלות העצמית לפי שביעות רצון מהתוכנית	68

תקציר

נערות שחוו מצבי מצוקה אישיים, משפחתיים וחברתיים, מהוות אוכלוסיית יעד להתערבות טיפולית ייחודית. נערות אלה נמצאות בסיכון בעיקר עקב שילוב של שלושה גורמים: היותן נערות בגיל ההתבגרות, היותן נשים בחברה ממוגדרת ובמקרים רבים, היותן חלק ממשפחות הנמצאות במצוקה כלכלית, חברתית ואישית.

בעשורים האחרונים עובר הטיפול בנערות שחוו מצוקה תמורות משמעותיות, שיסודן הוא מעבר מ"גישת החסר", שהתמקדה בעיקר בחולשות ובחסרים של הנערות, לעבר גישות המבוססות על העצמה והתמקדות בנקודות החוזק של הנערות. דוגמה לגישה זו היא שיטת המנטורינג הצוברות פופולאריות הולכת וגוברת בטיפול בבני נוער. כחלק ממגמה עולמית זו הוקמה בשנת 2002 תוכנית המנטורינג "נערות למען נערות" באוניברסיטת תל אביב. התוכנית נועדה למזער גורמי סיכון ולהביא לשיפור במספר תחומים חשובים כגון תקשורת עם בני המשפחה והחברים, לסייע בהתמודדות עם דרישות מערכת החינוך והקהילה, להפחית בצורה משמעותית את תחושות הניכור וההתמרדות, ולמונע התרועעות עם גורמים עבריינים. מטרת נוספת של התוכנית היא לעודד גורמים מחזקים, כגון העצמת היכולת לסיוע ומעורבות חברתית ולחזק את החוסן הנפשי לעמוד בפני פיתוי לשימוש בחומרים אסורים ומעשי עבריינות. התוכנית מבקשת לסייע לנערות בהתמודדות עם בעיות ואתגרים, לפתוח להן ערוצים לקשרים חברתיים חדשים, ולהגביר את מעורבות החברתית שלהן תוך התנסות עם מערכות חברתיות חיוביות ומיטיבות.

להבדיל מתוכניות מנטורינג אחרות, תוכנית "נערות למען נערות" רואה בשיטת המנטורינג כלי טיפולי, הן עבור הנערות אותן חונכות המנטוריות והן עבור הנערות המשמשות מנטוריות. זו גישה חדשנית לעבודה עם נערות שחוו מצוקה שזכתה רק למעט תשומת לב מחקרית עד כה. הבסיס התיאורטי לתוכנית זו נשען רבות גם על עקרונות "גישת העוזר" של Riessman (1965), אשר טען כי במקרים רבים, ניתן להבחין כי תרומתם של מסייעים בלתי מקצועיים למסתייעים עלולה להיות נמוכה ואף שולית, אך משמעותית מאד למסייעים עצמם. בעקבות הסיוע לאחרים, מסייעים אלה עשויים לפתח את יכולותיהם, אמונתם ביכולתם לעזור לאחרים תגדל, כמו גם דימוים העצמי, מה שיהפוך אותם למסייעים יעילים יותר.

התוכנית מורכבת משלושה חלקים עיקריים: א) **כיתה חווייתית (כ"ח)** מרחב בלתי פורמאלי במקום ובשעה קבועים המאפשר לנערות להיפגש, לדבר, לשמוע מוסיקה לקרוא ועוד. **ב) שיעור עיוני** שמטרתו לחשוף את הנערות הלומדות לתכנים מגוונים המשפיעים על חייהן ועל חיי הנערות אותן הן חונכות. בין הנושאים הנלמדים בשיעורים אלה, מאפייני גיל ההתבגרות בכלל ובקרב נערות בפרט, יצירת קשרים חברתיים בריאים ויחסי עזרה הדדים, זיהוי מצבי מצוקה, מצבן של נשים בחברה ועוד. **ג) הוראה**

בקבוצות קטנות המאפשרת לנערות לקחת חלק בקבוצה המתמקדת בהעמקת ההיכרות התוך אישית, הבין אישית, המשפחתית והקהילתית ובפיתוח מיומנויות תקשורת, מתן משוב ועוד. קבוצות אלו מונחות על ידי עובדת סוציאלית ומנטורית בוגרת התוכנית. במקביל למחצית השנייה של שנת הלימודים משתלבות הנערות בסטאז' (הכשרה מעשית בשדה), כמנטוריות. הנערות משתלבות במסגרות שונות; בתי ספר, מועדוניות, בתים חמים, מרכזי יום, פנימיות, ועובדות שם כחונכות, מעבירות פעילויות בקבוצה, יוצרות קשרים פרטניים, מסייעות בלימודים ובמטלות שונות במסגרת.

לאור מיעוט המחקר האמפירי על חונכות כאמצעי לקידום נערות בסיכון מוגבר, הייתה מטרת המחקר, אפוא, לבחון את השינויים הרגשיים שחלו בנערות המשתתפות בה ולענות על השאלה האם במהלך ההשתתפות בתוכנית, ניתן לזהות שינויים בתפיסת העתיד האישי לטווח הקרוב והרחוק, בתפיסת המסוגלות העצמית ובאמונה ביכולת של הנערות לעזור לאחר, כמו גם להעריך את שביעות רצון מהתכנית. בנוסף, ביקש המחקר לבדוק האם ישנם הבדלים בשינויים הרגשיים בין קבוצות שונות בקרב הנערות שנטלו חלק בתכנית.

על מנת לאמוד את השינויים הרגשיים לאורך ציר הזמן, שיטת המחקר כללה מערך של חמש מדידות חוזרות לאורך שנה אחת של התוכנית. במחקר השתתפו 54 נערות שהתבקשו למלא שאלונים שבחנו תפיסה לעתיד אישי לטווח הרחוק, תפיסת עתיד אישי לטווח הקרוב, מסוגלות עצמית ואמונה ביכולת לעזור לאחר. תפיסת עתיד אישי קרוב ואמונה ביכולת לסייע לאחר נמדדו על ידי שאלונים שפותחו במיוחד לצרכי המחקר הנוכחי, ואילו תפיסת העתיד אישי לטווח רחוק ומסוגלות עצמית נמדדו על ידי שאלונים ייעודיים שתוקפו בעבר. שביעות הרצון של המשתתפות מהתכנית נבדקה במדידה יחידה בתום התוכנית. הנתונים נותחו באמצעות מודלים רב-רמתיים (multilevel mixed models).

ממצאי המחקר מלמדים כי לאורך תקופת המעקב בין המדידה הראשונה (חודש לפני תחילת התכנית) למדידה הרביעית (מועד סיום התכנית) חלה עליה משמעותית ומתמדת ברמת התפיסה לעתיד אישי לטווח רחוק וקרוב. עיקר השינוי נמדד במדידה השלישית והרביעית. כמו כן, נמצאה אינטראקציה מובהקת בין השינוי ברמת תפיסת העתיד האישי ובין משתנה הלאום. נמצא כי בקרב היהודיות חל שינוי מובהק ($p < 0.001$) מהמדידה השלישית ואילך, בעוד שבקרב המשתתפות הערביות לא חל שינוי משמעותי לאורך המדידות ואף ירידה מובהקת במדידה האחרונה ($p = 0.002$).

עוד נמצא כי לאורך תקופת המחקר בין המדידה הראשונה לשלישית חלה ברורה ומובהקת ברמת המסוגלות העצמית. במודל הרב-משתני נמצא שמשנת המדידות החוזרות לאורך תקופת המחקר הוא היחיד בעל מובהקות סטטיסטית ($p < 0.05$). עוד נמצא כי בקרב המשתתפות היהודיות, חל שיפור

מובהק באמונה ביכולת לסייע לאחר החל מהמדידה השלישית ואילו בקרב הנערות הערביות לא נתגלה שיפור בתחום זה לאורך תקופת המעקב. שביעות הרצון מהתכנית הייתה קשורה באופן חיובי ומובהק לשינויים הרגשיים בתפיסת העתיד האישי, בתפיסת היכולת לעזור לאחרים ובתפיסת מסוגלות עצמית כפי שנמדדה לאורך תקופת המחקר

תוצאות המחקר מצביעות על כך כי השתתפות נערות ונשים צעירות שחוו מצבי מצוקה בעברן, בתכנית מנטורינג המבוססת על העצמה, מלווה בהתפתחות והבשלה רגשית. ניכרו הבדלים בחלק מהשינויים הרגשיים בין נערות יהודיות וערביות. בקרב המשתתפות היהודיות השתתפות בתוכנית מנטורינג לוותה בשיפור משמעותי ומתמשך בתפיסה לעתיד אישי לטווח הרחוק, בתפיסה לעתיד האישי לטווח הקרוב ובתפיסת המסוגלות העצמית, המבטאים חיזוק תחושת שליטה פנימית והתפתחות רגשית בריאה. בקרב המשתתפות הערביות, התמונה מורכבת יותר שכן השתתפות בתוכנית עלולה להיות מלווה בירידה בחלק מהמדדים הרגשיים שנבדקו, כגון תפיסת העתיד האישי לטווח הקשר והארוך, ומכאן כי קיימת חשיבות רבה לתוכנית התערבות רגישת לאום. ממצאי המחקר מלמדים עוד כי עיקר השיפור במדדים הנבדקים חל סביב ההתנסות בשטח, לאחר כארבעה חודשים מתחילת התוכנית ומדגימים את החשיבות של התנסות ופרקטיקה משמעותית, המתפרשת על פרק זמן ארוך דיו. הממצא כי במהלך תקופת המחקר חל שיפור במדדים הנבדקים ולאחריו ירידה מסוימת כשלושה חודשים לאחר תום התכנית ממחיש את הצורך הממשי בתכנית המשך משמעותית, במיוחד בקרב משתתפות ערביות, הנתקלות פעמים קרובות באתגרים קשים בדרך ליישום הכלים שרכשו בתכנית.

לסיכום, המחקר הנוכחי מלמד כי תכניות מנטורינג משמעותיות וארוכות עשויות להוביל לתפיסת עתיד אישי מוגדרת יותר ולשפר במידה ניכרת את תפיסת המסוגלות של המנטור בתכנית.

מבוא

המחקר הנוכחי בא לבחון האם השתתפות בתוכנית הכשרה למנטורינג "נערות למען נערות" באוניברסיטת תל אביב, מהווה אמצעי לקידום נערות שחוו מצבי מצוקה. במחקר, שהינו מחקר אורך כמותי, נבחנו לאורך זמן המשתתפות בתוכנית המנטורינג במספר פרמטרים מרכזיים: תפיסת המסוגלות העצמית, בחינת תפיסתן את עתידן בטווח הקרוב והרחוק והאמונה ביכולת שלהן לסייע לאחרים. המחשבה היא כי מתוך כך שהשתתפות בתוכנית המנטורינג כוללת גם התנסות כמנטורית, השפעת התוכנית על המשתתפות תשתנה לאורך התוכנית.

חשיבות המחקר הנוכחי, להבדיל ממחקרים קודמים בתחום, שבדקו בעיקר מנטורים מבוגרים, או את השפעתם על החניכים שלהם, שהוא בוחן את השינויים החלים בקרב נערות, שחוו מצבי מצוקה בעברן ומתנסות כמנטוריות לאורך התוכנית. ככזה מעריך את הפוטנציאל הטיפולי הגלום בהשתתפות בתוכנית הכשרה למנטורינג. מחקר שלא נעשה כמוהו עד כה. בנוסף מחקר זה הינו בין הראשונים בתחום שנעשה בגישה רטרוספקטיבית, לאורך זמן. ממצאי המחקר עשויים לסייע בהערכה ותכנון התערבויות לנערות שחוו מצוקה.

נערות שחוו מצבי מצוקה: מאפיינים עיקריים

הגישה המסורתית לטיפול בנערות בסיכון (להלן: נערות שחוו מצוקה) עסקה בעיקר בהיבטים הקשורים לכישלון בניהול אורח חיים נורמטיבי, בחוסר היכולת להתמודד עם אתגרי גיל ההתבגרות ובבעיותיה האישיות של הנערה, משפחתה וסביבתה (ברגר ושכטר, 1987). בסקירה שלהלן, נסקור את המאפיינים ייחודיים של נערות שחוו מצוקה בארץ ובעולם ונתאר את הגישה המסורתית לטיפול באוכלוסייה זו.

תחום הנערות שחוו מצוקה, מורכב למדי בשל הקשת הרחבה והמגוונת של המקרים שניתן לשייך לקבוצה זו. קשה לאפיין נערות אלו כמקשה אחת, אולם ניתן למצוא מספר מאפיינים בולטים המקובלים בספרות לזיהוי והגדרת אוכלוסייה זו. השירות לנערות וצעירות במשרד הרווחה הגדיר נערות בסיכון כ"נערות בגיל 14-25 שהן ללא מסגרת או יחסים חברתיים יציבים, שברוב המקרים נפלטו ממסגרות לימודיות או תעסוקתיות ונמצאות בסכנת סטייה חברתית, הידרדרות והתנהגות מינית פרועה". שירות הייעוץ לאזרח הרחב מעט את ההגדרה ל"נערות בנות 13-21 שאינן סובלות ממגבלות התפתחותיות או נפשיות, המאופיינות בקושי במילוי תפקידים מקובלים ונורמטיביים, שבנות גילן האחרות מצליחות למלא

וחסרות יכולת אישית ליצור קשרים יציבים עם הסביבה ועם השירותים הקיימים. חלקן נושרות ממערכות החינוך הפורמאליות וחלקן ממשיכות ללמוד, אולם נחשפות במצוקתן ללחץ חברתי ומשפחתי כבד" (מירו-יפה וחאגי-יחיא, 2007).

המחקרים המוקדמים בתחום נהגו להדגיש את הרקע החברתי כלכלי של הנערות וסביבתן. בישראל, אחת המדינות המובילות בעולם בשיעור העוני בקרב ילדים ונוער (אנדבלד, ברקלי וגוטליב, 2009), מעריכים כי 30% מבין 2.5 מיליון הילדים והצעירים מתחת לגיל 18 בישראל חיים בעוני, בהשוואה ל-20% בתורכיה, 8% בצרפת ו-3% בשבדיה. כתוצאה משיעור העוני הגבוה, אובחנו בישראל למעלה מ-350 אלף ילדים ונוער החיים ברמות שונות של סיכון לביטחונם הפיזי, הנפשי, לאיכות חייהם, לתנאי חייהם הבסיסיים ואף לעצם קיומם. כ-150 אלף מהם, נמצאים בסיכון גבוה במיוחד, כלומר, ילדים ובני נוער הנתונים בסכנה ישירה ומיידית, קורבנות התעללות והזנחה, המגלים הפרעות התנהגותיות ומעשי עבריינות, שימוש בסמים, באלכוהול ובחומרים מסוכנים אחרים (בן שלום ובר-צורי, 2004).

אחת הקבוצות הבולטות בקרב בני הנוער בסיכון, הן 20 אלף נערות ונשים צעירות הנמצאות במצוקה ובהליכי ניתוק מהבית, ללא מסגרות השתייכות חברתיות מסודרות ונטייה להיות מעורבות בעבריינות. מנתוני השירות לנערות וצעירות במשרד הרווחה, הגוף הממלכתי שהיה אחראי עד שנת 2010 ישירות על הטיפול בנערות החוות מצוקה, עולה כי ישנן למעלה מ-17 אלף נערות מתבגרות הנמצאות בטיפול בשירות וזכות לטיפול ברמות השונות: רמת הפרט, הקבוצה, במועדוני נוער, סיוע בדיור זמני ובמקומות מקלט במצבי משבר קשים. בשנים האחרונות גדל מספר הפניות לשירות בהתמדה והגיע לשלושת אלפים פניות בשנה (כאהן סטרבציינסקי, יורוביץ, קונסטנטינוב ואפרתי, 2005). ניתן להניח כי היקף התופעה רחב בהרבה מכיוון שישנן נערות רבות הנמצאות בסיכון, אך לא פונות לטיפול ולא מדווחות לגורמי הרווחה. בהעדר הגדרה ברורה לנערות שחוות מצבי מצוקה, ישנה חשיבות להבנת המאפיינים הבולטים של נערות אלו, הבאים לידי ביטוי בשלושה תחומים עיקריים:

א. תחום ההתמודדות עם אתגרי גיל ההתבגרות: אחד המאפיינים הבולטים של נערות עם מצוקות הוא קשיים ביכולתן להתמודד עם האתגרים שמציב להן גיל ההתבגרות בחברה המודרנית. הדבר בא לידי ביטוי בקשיים בהתמודדות הן עם התמורות הפיזיות האופייניות לגיל ההתבגרות והן עם ההתפתחויות הרגשיות והקוגניטיביות. אריקסון (Erikson, 1968) מתייחס אל תקופת ההתבגרות כאל שלב של "יצירת זהות מול בלבול תפקידי". אם בשנים שלפני גיל ההתבגרות מופעל לעיתים לחץ על הילד כדי שיזדהה עם דמויות מסוימות בסביבתו, הרי שבגיל ההתבגרות נוצרת אצל הילד היכולת לשלב זהויות שונות בתוך הזהות שלו. אריקסון רואה בחיפוש הזהות האישית, ביטוי של משבר התפתחותי נורמאלי וצפוי, שהמתבגר מצליח לרוב להתמודד איתו ללא תגובות פתולוגיות מיוחדות. עם זאת אריקסון בחן בעיקר

התפתחות של גברים לבנים מהמעמד הבינוני ואילו "משבר ההתפתחות" של נשים יסתיים לדבריו, בדרך של נישואין או אימהות ופחות בביטויים של עצמאות. לעומתו, אנה פרויד מתארת את גיל ההתבגרות כתקופה המאופיינת בתנודות חריפות בתגובות האמוציונאליות של המתבגר והמתבגרת, הנובעות מהתחזקות הדחפים היצריים בשל השינויים בגוף. הלחצים מצד ה"סתמי", מצריכים את ה"אני" לגייס מנגנוני הגנה מיוחדים כדי לנסות ולהתמודד עם הקונפליקטים שהתקופה מציבה בפניו. תקופה זו מביאה לחוסר הסתגלות וחוסר יציבות נפשית (סולברג, 1995).

קשיי ההתמודדות של הנערות שחוו מצוקה מתבטאים פעמים רבות בדימוי עצמי נמוך, בחשיבה קונקרטיית ובחוסר יכולת לצפות את העתיד ולתכנן אותו. בתחום היחסים הבין אישיים, מתקשות הנערות בסיכון להגיע לאוטונומיה ונשארות בקונפליקט תלות-עצמאות מתמיד על רקע גיל ההתבגרות, שהיא תקופה סוערת, מלווה במשברים, בלבול ומצב של אי בהירות ומבוכה (ברגר ושכטר, 1987). תיאור זה מתייחס ל"גיל ההתבגרות", כמרכיב מרכזי ביצירת המצוקה ובהבנתה.

ב. תחום היחסים עם המשפחה: רבות מהנערות שחוו מצבי מצוקה נולדו למשפחות מצוקה המתאפיינות בקושי לתפקד באופן יעיל, בעמימות לגבי ארגון התפקידים המשפחתיים ובחוסר דיפרנציאציה ברורה של תחומי אחריות וזכויות המשולבים בקשיים בסמכות ההורית, היעדר גבולות ברורים וחוסר עקביות ביחסים הבינאישיים. טנא (1992) מונה כמה גורמים החוברים יחד ליצירת תמונה של משפחה של הנערה הנמצאת במצוקה: משפחה בה נשבר התפקוד המסורתי ומנגד אינה מצליחה להתמודד עם הסתגלות לחברה מודרנית, משפחה בה נשחק מעמד האב והיא נאחזת בדפוסים קיימים ומקשיחה את עמדתה כלפי הנערה כאשר הסביבה נתפסת כעוינת ומסוכנת. משפחות אלו מאופיינות בחוסר בשלות, נוטות להימצא בלכידות יתר ומחנק או לחילופין, בריחוק רגשי בולט. רבות מהנערות שחוו מצוקה נפלו קורבן להטרדה מינית, התעללות מינית ולמעשי אונס מצד קרובים ומכרים. כל אלה ניכרים באקלים המשפחתי שבו מתפקדת הנערה, בעמדותיה, מצב רוחה, התנהגותה, בריאות ותחושת הרווחה שלה, התפתחותה האינטלקטואלית, החברתית והאישית (גולן, 2002).

במחקרה על נערות ונערים בסיכון, דיווחה גולן (שם) כי נערות שחוו מצוקה מתארות באופן שלילי את המבנה הארגוני המשפחתי והיחסים הבין-אישיים בה, והשפעתה על מידת הצמיחה וההתפתחות האישית. המחקר הצביע על כך, שתגובות המשפחות להתדרדרות במצב הנערה בסיכון, שונות מאלו של נערים שהתדרדרו. בעוד שמשפחות המצוקה מתלכדות ומנסות להתגייס למען הנערים, הנערות זוכות לרוב להתעלמות. הציפיות הנמוכות מצד המשפחה מעצימות את הדימוי העצמי הנמוך וברבים מהמקרים הנערה נאלצת להתמודד עם חוסר התפקוד המשפחתי הגורר עימו מעמסה ואחריות משפחתית החורגים מהמקובל לגיל, הממלאות את חיי הנערה ומונעות ממנה קשרים חברתיים עם בני גילה. במקרים

הקשים, כאשר הנערה מוצאת מביתה, מגיבה משפחה פעמים רבות בכעס, דחייה ורצון להרחיק את "הבת הסוררת". בנוסף, בקרב נערות, הנשיות והזהות הנשית מושפעת רבות בניתוק מהאם ובהתפתחות האינדיבידואליזם. הזהות המגדרית מתפתחת באמצעות התקשרות עם הסביבה החברתית ומאוימת על ידי ניתוק ממנה (Chodorow, 1974). הנערות שחוו מצוקה נוטות לפתח זהות "בין עצמית" ולא רק זהות עצמית. מכיוון שהתפקיד המגדרי של "להיות אישה" הן בחברה המסורתית והן בחברה המודרנית הוא מצב תובעני וקונפליקטואלי, הנערות נמצאות פעמים רבות תחת פיקוח משפחתי הדוק, לרוב של ההורים והאחים. הן חיות תחת מערך ציפיות סטריאוטיפי ונתונות למסרים כפולים כלפי נשים בחברה, עובדה המעצימה את הסיכון.

ג. תחום העבריינות וההתנהגות המסוכנת: כמו בתחומים אחרים, גם בהתנהגויות סיכון מסתמנת תמונה קשה יותר בקרב נערות שחוו מצבי מצוקה בהשוואה לנערות אחרות. בנוסף לקשיי ההתמודדות עם אתגרי גיל ההתבגרות, חוות נערות אלו ניכור, לעיתים עזובה קשה, גילוי עריות, התנהגות מוחצנת, ניסיונות התאבדות, בריחות מהבית, קיום יחסי מין ללא הבחנה, הריונות לא רצויים ושימוש בחומרים פסיכו אקטיביים כמו אלכוהול או סמים לסוגיהם. בתחום התעסוקה, נערות אלו מאופיינות בחוסר התמדה במקום העבודה, עיסוק בעבודות שוליות, חוסר זהות מקצועית ועיסוק בעבודות מזדמנות בשל לחץ כלכלי (גולן, 2002). עבור נערה, המתמודדת גם כך עם אתגרים גדולים, אם עקב השתייכות לקבוצת מיעוט או עקב בעיות פנימיות או בעיות בקשרי המשפחה, הדרך לקבוצות חברים, נעולה כמעט לחלוטין והקשיים הכרוכים להצטרפות גדולים מנשוא. הפתרונות שנערות אלו מוצאות הם לרוב הצטרפות לחבורות רחוב המספקות להן תמיכה והשתייכות, על מנת להקטין את תחושת הבדידות והניכור, או יחסים עם גברים, שלרוב אינם הדדיים או מאוזנים. כתוצאה מכך, זוכות רבות מהן ליחס של בוז ודחייה מצד החברה המתקשה להתמודד ולעיתים אף דוחה "סטיות חברתיות" מעין אלו (Hoyt & Scherer, 1998).

במחקר שנערך על מאפיינים וצרכים של נערות המטופלות ביחידה לנערות וצעירות על ידי כהאן ואחרים (2005) השוו החוקרות בין נערות המטופלות בשירות לנערה במשרד הרווחה ונערות הממתינות לטיפול היחידה. נמצא כי שליש מהמטופלות וכמעט שני-שלישים מהנערות הממתינות לטיפול, דיווחו על שימוש בסמים, כדורים או אלכוהול. 45% מהמטופלות ו-87% מהממתינות דיווחו על מעורבות בעבריינות, שוטטות עם חבורות רחוב, או על קיום קשרים עם חברים עבריינים. לחמישית מהמטופלות ול-44% מהממתינות נפתח תיק במשטרה. רבע מהמטופלות ו-31% מהממתינות ביצעו ניסיון התאבדות. בנוסף לכך, 30% מהמטופלות ו-30% מהממתינות עסקות בנושא מוות או אובדנות (נערה אשר ביצעה ניסיון אובדני, עוסקת באופן אובססיבי בנושא מוות ופגיעה עצמית או משמיעה איומי התאבדות). גם בהתייחס

להתנהגות המינית נמצא כי ש מעל שליש מהמטופלות ומעל 60% מהממתינות קיימו יחסי מין עם בני זוג מזדמנים, ו/או יחסי מין לא בטוחים. חמישה אחוזים מהנערות המטופלות ו-20% מהממתינות, עוסקות או עסקו בזנות בעברן ואחת מכל שלוש נערות הממתינות לטיפול בשירות מקיימות פעילות מינית תמורת טובת הנאה. עוד עולה מהנתונים שאחת מכל שש נערות סובלת מהפרעות אכילה. מדד מסכם של מאפייני סיכון, אשר מונה את מספר ההתנהגויות המאפיינות את הנערות מתוך רשימה של אחד עשר פריטים, מלמד כי חמישית מהנערות המטופלות מאופיינות על-ידי שש התנהגויות מסוכנות או יותר ורק 10% מהן אינן מאופיינות על-ידי אף אחת מההתנהגויות הללו (כאהן סטרבצינסקי ויורוביץ', 2005).

כתוצאה מהמאפיינים הייחודיים של נערות בסיכון, התפתחה במהלך השנים, התייחסות שונה לעבריינות נערים מול עבריינות של נערות. במהלך שנות ה-50' התנהגות עבריינית בקרב נערות הייתה נדירה מאד והתמקדה בעיקר בתחום עבירות המוסר. בעקבות כך, נטו מחקרים רבים להתעלם מהפעילות העבריינית של נערות, לא מעט בשל הטענה הרווחת כי פשיעה ואלימות הן תופעות גבריות בעיקרן. הגישות המסורתיות ראו את עיקר הסיכון של נערות להתדרדרות מוסרית ובמיוחד להתנהגות מינית לא הולמת ופחות לעבריינות המאיימת על שלום הציבור. התפיסה הייתה שעבריינות נערות היא בעיה פרטית, שנובעת מבעיות משפחתיות ופחות מגורמים הקשורים לקבוצת השווים (Campbell, 1990).

בעשורים האחרונים הפכה הפשיעה בקרב נערות בארצות הברית לשכיחה יותר וכוללת אלימות, עבריינות, סחר בסמים וזנות (Hoyt & Scherer, 1998). הדבר מתבטא בשיעור גבוה של נערות בחבורות פשע הנושאות נשק (מתוך הנחה כי קיים סיכוי נמוך יותר שיבוצע עליהן חיפוש משטרתית). גם ממצאי מחקר שנערך בישראל בשנים האחרונות, שהשווה נערות בסיכון שאינן במסגרת כלשהי ביחס לנערות בסיכון המטופלות, מראים, לדוגמה, שאחוז גבוה מבין הנערות בסיכון מעורבות בעבריינות בהשוואה לנערות הלומדות במסגרות או עובדות במסגרות פורמאליות. נמצאו גם הבדלים בפעילות הנערות בשעות הפנאי. נערות בסיכון ללא מסגרת שוהות פחות זמן עם בנות גילן ומרבות לבלות עם גברים מבוגרים מהן (כאהן סטרבצינסקי, יורוביץ', קונסטנטינוב ואפרתי, 2005).

לסיכום, ניתן לאפיין נערות שחוו מצוקה כנערות בגיל ההתבגרות, הבאות ברובן ממשפחות הנמצאות במצוקה כלכלית חברתית (טנא, 2003). המאפיין המרכזי של נערות אלה, כאמור, הוא רב-הממדיות של מצבן, המתבטאת במגוון תחומים אישיים וחברתיים (ברגר ושכטר, 1987). בעבר נהגו לאפיין נערות אלו באמצעות הביטויים הקליניים וההתנהגותיים שלהן. הן תוארו לרוב כבעלות התנהגות עוינת או תוקפנית, כמי שנמצאות בקונפליקט קשה עם המשפחה ועם מבוגרים אחרים, מתקשות ביצירת מערכות יחסים בין אישיים, סובלות מסף תסכול ודימוי עצמי נמוכים, כמפגינות רמה גבוהה של מתח

וחרדה, בעלות נטייה לדיכאון וכמי שמגיעות לעיתים תכופות לאשפוזים פסיכיאטרים (Abrams, 2002). עקב כך, תוארו נערות אלו כנמצאות בקצה רצף הסיכון, הן בטווח הקרוב (הרס עצמי והתדרדרות) והן בטווח הרחוק (פגיעה בתפקוד האישי, ההורי והמקצועי שלהן כבוגרות) (כאהן סטרבצ'ינסקי, יורוביץ' וקונסטנטינוב, 2006) וכמי שזקוקות במיוחד להתערבות ולסיוע.

דרכי התערבות עם נערות שחוו מצבי מצוקה גישות מסורתיות

בסקירה שיטתית של מחקרים בנושא נוער בסיכון שפורסמו בשנים 1976-1991, נמצא כי הרוב המוחלט של המאמרים בחנו את נושא ההתערבות בקרב בני נוער ברמת המיקרו ובדקו כיצד יכול הפונה להתאים את דרכי התמודדותו עם מציאות חייו למגבלותיו האישיות. המחקרים נערכו תוך רדוקציה של נקודת המבט לעבר היחסים הבינאישיים והתעלמות מהסיבות הפוליטיות ויחסי הכוחות בחברה, שהביאו או סייעו להחרפת המצוקות האישיות והקושי להיחלץ מהן (Gutierrez, Parsons, & Cox, 1998).

הגישה הפסיכואנליטית השלטת בשנות החמישים והששים של המאה ה-20 ראתה בגיל הנעורים כשלב של אינדיבידואציה שנייה, שבו מתקיימים לסירוגין תהליכי גרסיה והתפתחות רגשיים. הדבר נכון במיוחד בקרב נערות, שכן אצל נשים, גיל ההתבגרות הוא הגיל שבו עליהן לתפור את הקונפליקט האדיפאלי ולפתח את הסופר-אגו. לפי גישה זו, הקשיים של הנערות שחוו מצוקה להתמודד עם קשיי גיל ההתבגרות נובעים מכניעה לרגשות חרדה, לקונפליקט הפנימי ותחושות האשם, האחראיות לתהליכי הרגרסיה הרגשית (Austrian, 2008). ביטוי מעניין לגישת חסר זו ניתנה בתיאור דבריו של אחד הפסיכואנליטיקנים הבולטים באותה עת, פיטר בלוס (Peter Blos) בעת ביקורו בישראל בשנת 1963 וכפי שתוארו בעיתון "הארץ" בכתבה על דרגות ההתפתחות בנטייה ל"מופרעות" אצל נערה מתבגרת: "רצוי להבחין בסימני המופרעות מבעוד מועד, בשלבי ההתבגרות הראשונים של הנערה ולא להתחיל בטיפול בה בשלבים מאוחרים יותר כשהמפרעות מוצאת את ביטוייה בסימני היכר מובהקים האופייניים לנערות אלה, כשוטטות, גניבה וזנות... הנערה המופקרת אינה אלא נערה התלויה מדי באמה, המנסה להשתחרר מאחיזתה של האם תוך הפגנת אגרסיביות ונטייה מופרזת כביכול לבני המין השני.. לעיתים בורחת נערה כזאת להזדהות עם דמות האם על ידי אמהות לא חוקית בגיל צעיר ואמנם רוב האמהות הצעירות הלא נשואות הן אינפנטיליות ובעלות נטיות הומוסקסואליות מטבען" (ליון, 2010).

ההתמקדות הפסיכו-פתולוגית באינדיבידואל, הביאה לכך שהפרקטיקה המקובלת בעבודה הסוציאלית המסורתית, מתאפיינת בעזרה אנליטית, מרוחקת ומאופקת רגשית, תוך נקיטת גישה כמו-

רפואית של אבחון וטיפול "במגבלה", "בהפרעה" או "בפתולוגיה" של המטופל. מכאן נבעה התפיסה הרווחת כי תוכניות עבור נוער בסיכון צריכות להיות ממוקדות, התנהגותיות וקצרות מועד על מנת להתמודד עם אספקטים שונים של הצרכים הבסיסיים, כאשר לרוב כל תכנית מתמקדת, באספקט אחד ללא ראייה הוליסטית של מורכבות המצוקה (קרומר-נבו, 1997).

ניתן לראות כי גם גישות ההתערבות המסורתיות של העבודה הסוציאלית עם נוער שחווה מצוקה בפרט ומשפחות במצוקה בכלל, שמו דגש על חשיבותה של הערכה קוגניטיבית, פסיכו-פתולוגית ופסיכו-סוציאלית של המטופל. גישה זו הביאה לרדוקציה של מורכבות הבעיות והאתגרים בפניהם ניצבים המתבגרים בסיכון. הספרות המקצועית הקלאסית נקטה ב"גישת החסר", קרי, עיסוק בחסרים נפשיים, ב"חולשות" וב"בעיות" של הנוער בסיכון והתייחסות לפן הפסיכו-פתולוגי של התפתחותם (Lehmann & Coady, 2001), הנובעת מסיכון רב בגיל הילדות או בתכונות אישיות של המתבגרות, כגון הפרעות פסיכוטיות, המתבטאות בשנאה ובתוקפנות, אימפולסיביות או הפרעות נוירוטיות, עקב הרס שיטתי של הזהות והדימוי העצמי וחיים במסרים כפולים ומבלבלים (Abrams, 2003). ההנחה הייתה כי בקרב בני הנוער בסיכון ובמשפחותיהם, קיימת פסיכופתולוגיה ניכרת וההערכה היא כי התפקוד ההורי פגוע ביותר ואינו מאפשר התפתחות פסיכולוגית תקינה.

המועילות של הגישות המסורתיות לטיפול בילדים ונוער בסיכון נבדקה באופן אמפירי רק במחקרים בודדים. הספרות עשירה אמנם במחקר מתודולוגי על שיטות טיפול ודיווחי מקרה, אך נדירה במחקרים שבחנו את השיטות המסורתיות בצורה מבוקרת. כך לדוגמה, בסקירה שיטתית של ספרות המחקר שנעשתה על ידי Oates & Bross (1995), נמצא כי במהלך שנות ה-80 וראשית שנות ה-90, פורסמו רק מחקרים אמפיריים בודדים שעמדו בקריטריוני איכות מינימאליים. מעט המחקרים שנעשו מצביעים על כך שהתערבויות מסורתיות לטיפול בילדים הנמצאים בהזנחה, כגון חינוך חברתי ותראפיה התנהגותית, הן בעלות מועילות נמוכה למדי (Cohn & Daro, 1987). גם מחקרים שפורסמו בשנים מאוחרות יותר, ששילבו התערבות טיפולית רב מערכתית בשיתוף מנהל מקרה, מצאו כי ההתערבויות המסורתיות מועילות יותר בכ 50% מהמקרים, אולם הן היו לרוב מוגבלות למקרים קשים בלבד ולמשך מעקב קצר יחסית וללא קבוצות ביקורת (James & Mennen, 2001). ממצאים אלה ודומים להם המעידים על מועילות נמוכה למדי של תוכניות ההתערבות המסורתיות בקרב נערות שחוו מצוקה הביאו להתפתחות תפיסות חדשניות, בהן הגישות המבוססות על העצמת הפרט.

מיעוט המחקרים על נערות שחוו מצוקה אשר הרחיבו את היריעה ובחנו את הרקע החברתי-כלכלי של הנערות גם ברמת המאקרו, עשו זאת לרוב מנקודת מבט רטרופקטיבית, אשר טשטשה את

ההבדלים בין גורמי סיכון ומצבים אל תוכם נולדו הנערות (כגון רקע חברתי כלכלי וחוסר התפקוד המשפחתי) לבין הדרכים בהן מצוקות אלו מצאו ביטוי בהתנהגות ובפסיכו-פתולוגיה ובחוסר האפשרות של נערות אלו להתפתח ולהתבגר באופן בריא (Small & Memmo, 2004).

מיעוט הממצאים האמפיריים התומכים במועילות הגישה המסורתית בתחום הטיפול בנערות שחוו מצוקה, לצד התפתחות גישות חברתיות ביקורתיות (כפי שיתואר לעיל), שיצאו כנגד הגישה הפטרנליסטית בטיפול סוציאלי, הובילו למציאות בה הגישה המסורתית מפנה בעשורים האחרונים, את מקומה לגישות התערבות ביקורתיות יותר המבוססות על העצמה ואיתור נקודות החוזק של הנערה ומשפחתה. גישות אלה מבקשות להתבסס על זיהוי הכוחות, הערכים, העדפות והתרבות של הפונה והמרקם החברתי בו הוא פועל, על מנת לאפשר תהליכי התפתחות בריאים (Lehmann & Coady, 2001).

התפתחות גישות המבוססות על העצמה - גישת הכוחות

גישת הכוחות (The strengths perspective) היא אחת הגישות המבוססות על העצמה. לפי גישה זו בכל אדם ישנן נקודות חוזק, שאפשרו לו לשרוד עד כה והן המפתח ליכולתו להתמודד עם האתגרים הניצבים מולו (כהן, 2003). הגישה מתמקדת במנגנוני ההתמודדות אשר מסייעים לבני אדם המגיעים לקבל שירות, לבצע פעולות חיוביות ומועילות ולהפנים את העובדה כי הם התמודדו בהצלחה עם מרבית האתגרים בחייהם. בגישה זו על איש המקצוע למפות ולאפיין את כוחותיו של הפונה ולהדגים לו כיצד התמודד בהצלחה עם בעיות במהלך חייו, תוך ניסיון לשלב כוחות אלה ביעדי הפונה בחייו האישיים (Glick, 2006). נקודות חוזק שכיחות הן יכולתו של האדם להתמודד עם מצוקות חברתיות ומשפחתיות, החוויות החיוביות והמעצימות שחווה, השאיפות והתקוות לעתיד והישגיו עד כה. נקודות החוזק יכולות להיות גם חיצוניות ובהם חברים טובים או אנשי אמון (Saleeby, 1992).

גישת הכוחות נטועה היטב בלב הפרקטיקה הטיפולית, שמטרתה היא העצמת הפרט (או הקהילה) על מנת שיוכל לשוב ולנהל את חייו באופן עצמאי ולהגשים את יעדיו בחיים. העצמה מוגדרת כתהליך שבו הפרט עובר ממצב של חוסר אונים למצב של שליטה יחסית בחייו, בגורלו ובסביבתו. גישת הכוחות היא ביטוי פרקטי של תהליכי מחשבה ביקורתיים מאקרו-חברתיים שהתפתחו במאות ה-19 וה-20 ובהם הגישה המרקסיסטית, הפמיניסטית ותיאוריות חברתיות אחרות, המדגישות את הדיאלקטיקה שבין מצוקות הפרט לנושאים חברתיים רחבים, שבכולם הדיכוי הוא המחבר בין הפוליטי לאישי (Dietz, 2000). כך לדוגמה, לפי

התיאוריה הפמיניסטית, העצמה בעבודה סוציאלית צריכה לבוא לידי ביטוי בשיתוף, הדדיות ואמון המתקיימים בין הפונה לאיש המקצוע ובהרחבת הטיפול מרמת המיקרו לעבר פעילות חברתית ופוליטית בקהילה ובקבוצות של פונים אחרים בעלי אתגרים דומים ואשר מתמודדות עם דיכוי דומה.

גישת הכוחות היא גם תוצר ישיר של התפיסה הפוסט-מודרנית לפיה לא ניתן לחלק את המערכות החברתיות באופן דיכוטומי לבעלי כוח ולחסרי כוח, אלא, יש לראות באנשים במצוקה חברתית, כבעלי פוטנציאל לגיוס משאבים לקידום עצמי ועל כן אינם חסרי כוחות (Foucault, 1977). בהתאם לתפיסה דיפוזיטית זו של יחסי הכוחות בחברה, גרס פוקו (Foucault) (1977) כי לא ניתן להתייחס לארגונים ולמוסדות כגורם היחיד המחזיק בכוח שבו יש להיאבק, כפי שנטען בגישה הפמיניסטית ובגישות מודרניות אחרות, אלא, שהעברת כוח בצורה רדיקלית מגורם אחד בחברה לגורם שני, עלולה להביא שוב לריכוזיות כוחות ודומיננטיות ולתגובות כנגדו. לכן, לתפיסתו, יש לבזר את הכוחות באמצעות רשת של גופים חברתיים קטנים יחסית על מנת למנוע ריכוזיות של כוח. כך נטען שעל השירותים החברתיים להוביל את המטופלים שלהם ל"שליטה עצמית כך שינהלו את עצמם מבלי שהמשטרה, השומרים והרופאים יאלצו לעשות זאת" (Cruikshank, 1993). אחת מההשלכות של תפיסה פוסט מודרניסטית זו היא שיש לבחון שוב מערכות ריכוזיות והמוניות לעזרה סוציאלית ולעודד קבוצות קטנות יותר של פעילים חברתיים. שכן אם הכוח בחברה לא יוכל להתרכז בנקודה אחת, הוא לא יעורר התנגדות כנגדו (Pease, 2002).

משמעות הפרדיגמה של גישת הכוחות היא שעל אנשי המקצוע לשנות את גישתם הליניארית לפיה הפעולה היא תמיד מכיוון המטפל לעבר הפונה ולעבור ליחסי שיתוף בין נותן השירותים ומי שפונה לקבלם (Larson, 2006). אחת מהדמויות הבולטות בשיח זה היא Michelle Fine, שגורסת כי קיים ידע רב גם בתחתית ההיררכיה המעמדית. לגישתה, יש לבחון מחדש את התפיסה של הפסיכולוגיה המערבית לגבי מהו ידע ומה מקורו וכתוצאה מכך יש לשקול באופן ביקורתי את התוקף של הגדרות מהו המומחה והנבער. בעבודותיה סקרה גם אוכלוסייה של נערות ובכלל זה גם נערות שחוו מצבי מצוקה. בעבודות אלו בחנה את הדרכים בהן החברה שופטת ומבקרת באופן סטריאוטיפי את הנערות הללו, את גופן ואת מיניותן ומציגה חלופות התואמות את גישת הכוחות (Fine & McClelland, 2007).

גישת הכוחות יושמה באוכלוסיות מגוונות ובהן עבריינים ומכורים לסמים (Clark, 1998) ואף סבים שאימצו את נכדיהם (Whitely, White, Kelley & York 1999). עד לפני מספר שנים היה המחקר בתחום גישת הכוחות בקרב נערות שחוו מצוקה מצומצם למדי (Denmark, 1999), אולם בשנים האחרונות רבו המחקרים על מועילות גישת הכוחות להתערבות בבני נוער בסיכון, נערים ונערות כאחד. אחד המחקרים, המהווים דוגמה מצוינת להתערבות באמצעות גישת הכוחות בבני נוער, נערך בקבוצה של 60 בני נוער,

מחציתה נערות, חסרי דיור בדרום מערב ארה"ב. במחקר זה התמקדה ההתערבות שנערכה על פני שמונה מפגשים, בכוחות של המשתתפים המתבטאים בחוכמת רחוב, ביכולת גבוהה של שרידות בתנאי קיום קשים ומסוכנים, ביכולת החברות, במוטיבציה, האמונה וקשרי האמון שנוצרים בקרב הקבוצה. אחד מנקודות החוזק הבולטות שעלו במחקר זה היא היכולת לסייע ולייעץ מניסיון אישי לאחרים בקבוצה המתמודדים עם החיים ברוב (Bender, Thompson, McManus, Lantry, & Flynn, 2007).

סקירת תוכניות המבוססות על כוחות לנערות שחו מצבי מצוקה

מטרת התכניות השמות דגש על כוחות והעצמה היא לעזור לנערות שחו מצבי מצוקה, לחזק את תחושת המסוגלות העצמית שלהן, אם על-ידי היכרות ועבודה עם "אחר משמעותי" אשר ישמש בעבורן דמות לחיקוי, בין אם על-ידי כך שהנערות יעזרו לנערות אחרות שחו מצבי מצוקה דומים ובין אם על-ידי רכישת מיומנויות וכישורי חיים ומניעת נשירה ממסגרות משמעותיות (לימודים, שירות צבאי, שירות לאומי). בצד הדגש הרב על יצירת תחושה של העצמה אצל המשתתפות, ניתן למצוא בתכניות אלה גם רכיבים נוספים כגון התייחסות מערכתית או התייחסות אישית לתהליך הרגשי אותו עוברת הנערה. בפרק זה אסקור בקצרה תוכניות לנערות שחו מצוקה בישראל, המבוססות על גישת הכוחות.

בניגוד לגישה המסורתית לטיפול בנערות, גישות אלו מתמקדות בנערה, מתוך התייחסות לסביבה בה היא חיה ומתפקדת. ישנה התייחסות מותאמת לכל אחת באשר היא, כאשר הדגש הוא על הכוחות והיכולות המצויים ברשותה ולא רק על הקשיים או הבעיות מהן סובלת. ל"פרויקט צה"ל" (היום צ"ש) למשל, מגיעות נערות שקיבלו פטור משירות צבאי בשל נתוני גיוס נמוכים. בפרויקט זה, שאורכו כשנה וכולל כמאתיים נערות בפריסה כלל ארצית, מקבלות הנערות הכנה לצה"ל, מענה טיפולי על-ידי עו"ס, הכשרה בלימודים כלליים והכשרה מקצועית ע"י משרד העבודה. הנערות המשתתפות מקבלות בפרויקט זה גם תכנים האמורים להביא להעצמתן, כדוגמת שיפור הדימוי העצמי, כישורי חיים ושיפור הקשר עם המשפחה והחברה. מטרת התוכנית היא להביא את הנערות להתגייס לשירות צבאי מלא או לשירות לאומי, במסגרת התכנית לקידום אוכלוסיות מיוחדות. תוכנית אחרת היא פרויקט "חוויה", תכנית העצמה המיועדת לנערות שעברו על החוק. תוכנית זו מופעלת על-ידי משטרת ישראל ועמותת "ידידים". בתכנית זו חונכות סטודנטיות וחיילות צה"ל כחמש מאות נערות שעברו על החוק ומהוות בעבורן דמות לחיקוי. הפרויקט מופעל בבתי הספר שבהם לומדות הנערות והחונכות עובדות עמן במגוון תחומים ובהם חברה ותרבות. ארגון ויצ"ו מפעיל אף הוא תכנית העצמה בשם "עוצמה צעירה", בה משתתפות כשבעים

נערות בגילאי בית ספר באופקים, פתח תקווה וחדרה. לתכנית זו מגויסות להשתתפות נערות המצויות בסיכון להידרדרות. התכנית כוללת סדנאות העוסקות בנושאים של מודעות עצמית, ביטחון עצמי וכישורים חברתיים ולימודים. ארגון בת עמי מפעיל פרויקט הנקרא "נערות למען קהילה" פרויקט ייחודי לנערות בין הגילאים 17-21, המאפשר לנערות שלא התקבלו לשירות לאומי רגיל או שירות צבאי, להתנדב בשירות לאומי. לצד ההתנדבות לוקחות הנערות חלק בתוכנית הכשרה מגוונת שכוללת עיסוק בתחומים שונים: החל מקהילה ושייכות, דרך עיסוק באורח חיים וסוגיות הקשורות למגדר וכלה בבניית תמונת עתיד. התוכנית ארצית וכוללת כיום כ-160 נערות. אחת התוכניות המובילות בתחום העצמת נערות בסיכון היא תוכנית המנטורינג "**נערות למען נערות**" באוניברסיטת ת"א (עליה יפורט בהמשך). תוכנית זו מבקשת לזהות את הכוחות ולהעצים הן את מי שמשמשות כמנטוריות ואת הנערות אותן חונכות.

תוכניות מנטורינג

כאמצעי ליישום גישות המבוססות על כוחות והעצמה בקרב נערות שחוו מצוקה

מנטורינג- הגדרות

קיימות מספר רב של הגדרות למנטורינג (חניכה) בספרות המדעית. אחת ההגדרות השכיחות היא "קשרי אמון מובנים המחברים אנשים צעירים עם מבוגרים מהם, הדואגים לשלומם ומציעים להם הנחיה, תמיכה ועידוד בכדי שיפתחו את יכולותיהם ואופיים" (National Mentoring Partnership, 2003) או "קשרים בין אדם מבוגר ומנוסה יותר וחניך צעיר ממנו שאינו קרוב משפחה על מנת לפתח את יכולותיו ואופיו (Rhodes, Bogat, Roffman, Peter & Gallaso, 2002). תוכנית המנטורינג מוגדרת על ידי הארגון הלאומי למנטורינג בארה"ב כמערכת יחסים מובנית המושתתת על אמון עם מטפל המציע ייעוץ, תמיכה ועידוד שמטרתם לפתח את יכולות החניך (DuBois & Karcher, 2005). Bronfenbrenner (1979) מגדיר את המנטורינג כלמידה והתפתחות באמצעות השתתפות האדם המתפתח במערכת פעילות הדדית ובעלת מורכבות הולכת וגוברת עם אדם שעומו הוא יוצר קשר רגשי וקירבה חזקה ומתמשכת שבמהלכה עובר הכוח יותר ויותר לעבר האדם המתפתח. תהליך זה יכול להתרחש באופן טבעי בסביבה טבעית או בתהליך מכוון ומובנה בתוכניות מנטורינג. הדבר מתבטא בספרות המדעית בהבחנה שבין "המודל האמריקאי", הרואה במנטורינג תהליך חניכה עם היררכיה ברורה בין המנטור ובין החניך (protégé) לבין "המודל האירופאי", הרואה בתהליך המנטורינג, תהליך של שיתוף והעברת ידע או קשר לא פורמאלי ומעבר מהותי של ידע, מחשבות ועבודה, בין דמות מנוסה לבין דמות מתפתחת (DuBois & Karcher, 2005). למרות ההבדלים בהגדרות המנטורינג, ישנם שלושה מאפיינים אשר משותפים לכל ההגדרות: ראשית, המנטור הוא מבוגר יותר ומנוסה מחניכו. שנית, המנטור שחסר לרוב השכלה פורמאלית רחבה בתחום הטיפול הנפשי, מציע הנחיה והכוונה שמטרתן לסייע לחניך להתפתח בחייו ושלישית, אופי הקשר בין המנטור לחניך הוא רגשי ובנוי בראש ובראשונה על קשרי אמון הדדי. תוכניות המנטורינג נועדו לרוב על מנת ליצור ולפתח תהליכי חניכה בקרב אוכלוסייה שאינה נהנית מתהליכים אלה באופן טבעי. פרט לכך, קיימת בהגדרות גמישות רבה בהתייחסות למאפייני המנטורינג החל בהפרשי הגיל בין המנטור לחניך, קירבה משפחתית וכלה באופי הפעילות המשותפת.

מנטורינג ככלי טיפולי- הבסיס התיאורטי

הבסיס התיאורטי של המנטורינג הוא רחב. להלן אסקור כמה מהתיאוריות הבולטות. אחד המודלים היסודיים של תכנית הוא תיאוריית ההתקשרות (Attachment Theory), שנוסחה לראשונה ע"י Bowlby בשנת 1969. תיאוריה זו מקשרת בין האיכות של הקשרים האינטימיים ויחסי הדאגה ההדדיים והמתמשכים לבין הייצוג הפנימי של קשר קרוב ותוצאות התנהגותיות (Bowlby, 1969; Britner,). לפי תיאוריית ההתקשרות, בשעות של מצוקה נפשית, נוטים ילדים לחפש תמיכה וקירבה של אדם בוגר ואמפאטי. החשיבות של קשרים חברתיים חיוביים נובעת מכך שעם הזמן, לומד האדם בהתפתחות תקינה, כי קירבה (closeness) לבני אדם מספקת סיוע בשעות מצוקה ולחץ (Sorokou & Weissbrod, 2005). הליבה של תכנית המנטורינג היא הקשר שנוצר בין החניך והמנטור או תחושת הקרבה שנוצרה ביניהם. קשר אישי זה אינו פורמאלי ביסודו, נטול יחסים מקצועיים של מטפל-מטופל ומאפשר עקב כך קרבה ופתיחות הדדית, שקשה להשיגה בקשרים אחרים עם גורמי סיוע כגון עובדים סוציאליים, מורים ומטפלים אחרים.

תיאוריה נוספת העומדת בבסיס רעיון המנטורינג היא תיאוריית הקבלה והדחייה (Acceptance-

Rejection Theory). לפי תיאוריה זו, שנוסחה לראשונה על ידי Rohner (1980) מתארת כי קיים מתאם בין מידת תפיסת הקרבה והדחייה של החניך להוריו לבין תפקודו ואישיותו. דיווח עצמי על דחייה מצד ההורים נמצאה קשורה לפסיכו-פתולוגיות רבות ובעיות התנהגות, קשיי הסתגלות, שימוש בחומרים, קשיים אקדמיים, תגובות פסיכו פיזיולוגיות וקושי ביצירת קשרים קרובים, לעומת זאת דיווח עצמי על קבלה מצד ההורים נמצא קשור להתפתחות רגשית והתנהגותית בריאה (Rohner & Britner, 2002). תיאוריה זו הורחבה וכוללת כיום דמויות בוגרות יותר שאינן הורים, ובהם מנטורים. לפיכך, צפוי שיחסי קבלה והערכה הדדית בין החניך והמנטור, יביאו להתפתחות תקינה והשגת יעדי התכנית.

תוכניות מנטורינג מבוססות גם על קבוצה של תיאוריות העוסקות במעגל חברתי רחב יותר של

מצוקה. לפי מודלים אלה תוכניות מנטורינג עשויות לסייע לחניך בתהליכי החברות ולהקל עליו את ההתמודדות עם הדרשות והמגבלות שמציבה בפניו הקהילה בה הוא פועל. מודלים אלה כוללים את תיאוריית התמיכה החברתית וגישת האדם בסביבה, שיוצגו להלן.

לפי תיאוריית התמיכה החברתית (Social Support Theory), בני נוער בסיכון נתקלים, בין היתר,

בבעיות בקשרים חברתיים ובין אישיים וזקוקים לתמיכה חברתית. לפי Thompson (1995), התמיכה החברתית היא המסגרת היכולה לאפשר סיוע חומרי ומשאב ליצירת ושימור קשרים חברתיים חיוניים,

המקנים מיומנויות חברתיות, גישה לידע, השכלה, השתתפות בנטל משימות בחיי היומיום ורכישת מיומנות לחיים כבוגר. לפי תיאוריית התמיכה החברתית, ההסתייעות במנטורים פורמאליים ובלתי פורמאליים עשויה למנוע מבני הנוער תוצאות שליליות כגון עזיבת מסגרת חינוכית, הריונות לא רצויים, מעורבות באלימות ומעשיי עבריינות, התנהגות מסוכנת והזדקקות לסעד לאורך זמן רב (Britner et al., 2006). מאז שנות השמונים המוקדמות, תיאוריית התמיכה החברתית הפכה למסגרת התיאורטית המאפשרת להסביר את ההשפעה של סיוע אינדיבידואלי בחיי קבוצות בסיכון, כגון נערות בהיריון לא רצוי. ממצאים ממחקרים רבים הראו שנערות עם תמיכה חברתית נמוכה במהלך תקופת ההיריון סבלו משכיחות גבוהה יותר של בעיות וסיבוכים בזמן ההיריון והזדקקות לסיוע בתקופה שלאחר הלידה. כמו כן הן סבלו מבעיות קשות יותר בלידה עצמה ומשכיחות גבוהה יותר של דיכאון (MacLeod & Weaver, 2003). לעומת תיאוריית הקבלה והדחייה, המדגישה את החשיבות של העדר היררכיה פורמאלית ביחסי חניך-מנטור, תיאוריה זו מדגישה את החשיבות של קשר אישי ופרטני בין השניים. גישה קרובה נוספת העומדת בלב תפיסת תוכניות המנטורינג, היא גישת ה"אדם בסביבה", שהציע Abrams (2003). על פי גישה זו, התפתחות האדם נעשית דרך יחסי תלות בין האדם לסביבתו החברתית, כאשר זו מתחילה במשפחה הגרעינית וממשיכה למעגלים חברתיים רחבים יותר של אזור מגורים, שייכות, מוצא, לאום, תרבות ועוד. הילדים שגדלים בסביבה מסכנת, נתקלים בסיכויים גדולים יותר לחסרים אינטלקטואליים, רגשיים ובמיומנויות חברתיות. מצד שני, סביבה חברתית עשירה, מספקת הזדמנויות לפיתוח קוגניטיבי, רגשי ומוסרי.

קבוצה שלישית של מודלים העומדים בבסיס התיאורטי של תוכניות מנטורינג, מדגישים את היכולת של תוכניות מנטורינג להקל על החניך לעמוד בפני גורמי הסיכון הניצבים בפניו. תיאוריות אלו הן תיאורית ההתגרות בפונדקאי, תיאוריית הדיכוי החברתי ומודל החוסן הנפשי. הרעיון כי מנטורינג עשוי לסייע לבני נוער בסיכון להימנע מפעילות עבריינית מבוססת על תיאורית ההתגרות בפונדקאי (Host Provocation Theory). תיאוריה זו פותחה ונוסחה ע"י Blechman ואחרים (2004), והיא מבקשת להסביר את הדרכים המגוונות בהן בני נוער מתחילים ומתמידים בפעילות עבריינית וכיצד זו מוסלמת ומופסקת לבסוף (Blechman, Fishman, & Fishman, 2004). לפי תיאוריה זו, כל בני הנוער עלולים להתדרדר למעשי עבריינות אם ייחשפו לכוחות שליליים. היכולת של הנער להתמודד עם כוחות אלה תלוי בגורמי החוסן הפנימיים והחיצוניים שלו. מודל דומה בגישתו הוא מודל החוסן הנפשי (Resiliency) שנקשר גם הוא ליתרונות הפוטנציאליים של תכניות מנטורינג. לפי גישה זו בני נוער רבים נתקלים בחייהם בפיתויים רבים להתנסות בהתנהגויות מסוכנות, מעשי אלימות, עבריינות והתדרדרות.

עם זאת, רבים מבני הנוער מתמודדים היטב עם פיתויים אלה, גם אם יש להם גורמי סיכון להתדרדרות. לפי מודל זה, קיימים גורמים מגנים המקנים לבני הנוער חוסן נפשי בפני הפיתויים העומדים בפניהם. משילוב תיאוריית ההתגרות בפונדקאי ומודל החוסן הנפשי, ניתן לסכם כי תוכניות מנטורינג עשוי להיות אפקטיבי בשני מנגנונים מקבילים. האחד, הוא מנגנון הפיצוי לפיו לבני הנוער גורמים כגון מעורבות בפעילות קהילתית, קשר קרוב למשפחה, המאפשרים להם להתמודד ולהתנגד לפיתויים להתנהגות שלילית. השני, הוא המנגנון הממתן, לפיו, לבני הנוער החסינים מהתדרדרות, ישנם גורמים ובהם מערכת התמיכה החברתית, הממתנים את השפעתם השלילית של הסיכונים בחייהם או המחזקים את הגורמים המגנים עליהם (Fergus & Zimmerman, 2005). מנטורים עשויים להיות מערכת תמיכה ולגרום לכך שבני הנוער יבלו זמן רב יותר ויקבלו חשיפה משמעותית יותר לדמויות חיצוניות חיוביות ובכך תפחת ההשפעה של עמיתים מסוכנים ותשמש למעשה הגנה מפני ההתגרות האנטיסוציאלית המאיימת על הנוער בסיכון.

בדומה לתיאוריית ההתגרות בפונדקאי, גם תיאוריית הדיכוי (Theory of Oppression), שפותחה ע"י Joe Feagin ואחרים, רואה בפנים הרבות של העוני, הנכות ותחושת האפליה כנגד מיעוטים, כמעצמה את תחושת חוסר האונים והדיכוי ומגבילות את היכולת של בני הנוער להצליח, או לחוות תחושה של הצלחה, ולהגשים את שאיפותיהם בחיים. המנטורינג הוצע כמכניזם המשחרר את החניך העומד תחת דיכוי חברתי. במיוחד נכון הדבר אם המנטור והחניך חולקים בתכונה המציבה את שניהם בנחיתות חברתית. המנטור עשוי להיות לפיכך לא רק אמצעי להשגת משאבי ידע והזדמנויות, אלא, דמות לחיקוי אשר מדגימה יכולת הצלחה למרות נחיתות חברתית ראשונית.

לסיכום, הבסיס התיאורטי של תוכניות המנטורינג ככלי בעל פוטנציאל רב לשפר ולהעצים בני נוער שחוו מצוקה. נשען על שלושה יסודות עיקריים. הראשון, שתואר בתיאוריית ההתקשרות ומודל הקבלה והדחיה, מדגיש את חשיבות המנטורינג כדרך להתפתחות קשר רגשי ואינטימי בין המנטור לחניך, שמטרתו לאפשר הבשלה רגשית שתסייע לו ביצירת קשרים חברתיים משמעותיים ובריאים. היסוד השני, שתואר בתיאוריית התמיכה החברתית וגישת האדם בסביבה, עוסק במעגל החברתי הרחב יותר ורואה במנטורינג כגישה אשר עשויה לסייע לחניך בתהליכי החברות ולהקל עליו את ההתמודדות עם הדרישות והמגבלות שמציבה בפניו הקהילה בה הוא פועל. בעוד שני היסודות הקודמים מדגישים את המנטורינג כדרך לעידוד הקשר החברתי, היסוד השלישי, המתואר על ידי מודל החוסן הנפשי ותיאוריית ההתגרות בפונדקאי ותיאוריית הדיכוי החברתי, מדגיש את ההתמודדות של החניך עם עצמו, עם דחפיו ועם הפיתויים שמציבה בפניו הקהילה. לפיכך, תוכניות המנטורינג לבני נוער בסיכון נועדו למזער גורמי סיכון ובעיות כגון תקשורת ירודה עם בני המשפחה, ביה"ס והקהילה, בעיות התנהגות מתמשכות, כשלון

בהישגים אקדמיים, ניכור והתמרדות, דחייה ע"י חברת בני נוער, התרועעות עם חבורות עבריינים צעירים וכיו"ב (Britner et al., 2006). במקביל, תוכניות המנטורינג מיועדות לחזק ולעודד גורמים מגנים (כגון מעורבות חברתית עם בני נוער והקהילה, חיזוק הנטייה לדחות שימוש בחומרים ועבריינות), ולהתמקד בהתנהגות נורמטיבית עם בעיות ואתגרים, חיזוק הערכה עצמית, קשרים חברתיים, הגדרה עצמית, מעורבות חברתית וחיזוק ההזדהות עם מערכות חברתיות חיוביות. בפרקים הבאים אסקור סוגי תוכניות מנטורינג שונות ומחקרים אמפיריים שבחנו את המועילות שלהן בשטח. בהמשך אדגיש את הפן החדשני והעקרוני התיאורטיים של מנטורינג ככלי להעצמת המנטור.

תוכניות מנטורינג: מטרות טיפוליות מרכזיות

לתוכניות מנטורינג עשויים להיות יעדים רבים ומטרות ספציפיות מגוונות, אולם על מנת לפשט את היכולת להעריך ולהשוות בין תוכניות מנטורינג שונות, הציעו Hamilton and Hamilton (2005) להבחין בין שני סוגי תוכניות מנטורינג: מנטורינג אינסטרומנטלי ומנטורינג התפתחותי. **במנטורינג אינסטרומנטלי** השאיפה היא השגת יעד מוגדר ולכן המנטור חותר לקידום התנהגות מאתגרת ומילוי משימות אשר יקרבו את החניך להשגת היכולת להגשים את מטרותיו, כגון שיפור יכולת אקדמית, הפחתת התנהגויות מסוכנות וכדומה. לכן תוכניות אלו שכיחות ומועילות יותר בתחומים מוגדרים כמו במקומות עבודה. **במנטורינג התפתחותי**, המטרה לפתח ולחזק את הקשר בין המנטור לחניך כאמצעי להבשלה רגשית, מתוך הנחה כי עצם קיום הקשר, חיובי ומועיל **לשני הצדדים גם יחד**. המנטורינג ההתפתחותי עשוי לאפשר כל פעילות פסיכו סוציאלית מועילה ובכלל זאת משחק, בילוי משותף או כל אינטראקציה אשר תחזק את הקשר ההדדי בין המנטור לחניך.

המוקד העיקרי של תוכניות מנטורינג ההתפתחותי הוא תכונות החניך, המאפשרות יצירת קשר משמעותי עם המנטור ובניית אוטונומיה אישית. על מנת להגדיר את מטרות המנטורינג ההתפתחותי נהוג לאמץ את **מודל המוטיבציה החברתית של המנטורינג** (Sociomotivational Model of Mentoring) שנוסח על ידי Connell & Wellborn (1991). לפי מודל זה, קשר של מנטורינג עשוי לשנות לחיוב את תחושת האוטונומיה והחירות של החניך, שביעות רצונו מהקשרים הקרובים שלו ומידת היכולת שלו להתמודד עם הדרישות במערכת בה הוא נמצא (כגון ביה"ס או הקהילה). לאור זאת, אחד תוכניות מנטורינג צריכות לשאוף לעודד את החניך לבצע החלטות אוטונומיות ולקחת אחריות לגבי בחירות בחייו. יתרה מכך, עבור החניך, הקשר עם המנטור הוא שלב מעבר לעבר קבלת עצמאות ומתן מקום רחב יותר לקשרים אחרים עם דמויות משמעותיות בחייו. היכולת של החניך להתמודד, לגלות עצמאות בהחלטותיו

ושביעות רצונו מקשרים חברתיים, משפיעים רבות על התנהגות רלוונטית והצלחה. לפי מודל זה, ישנם שלושה אספקטים קריטיים בהשגת יעדי תכניות מנטורינג והן: מבנה, מעורבות ותמיכה באוטונומיה. מבנה התוכניות נוגע למידה שבה המנטורים מספקים הנחיה ומידע החיוניים להגדרה עצמית של החניך. הדבר כולל הגדרה ברורה של הציפיות מהם וחשיבותן, כמו גם התוצאות הצפויות מהפגישות בהשוואה למצב שבו יושגו המטרות הרצויות. המעורבות בתוכנית יכולה להתבטא בדרכים שונות, כגון בילוי זמן משותף, גילוי עניין ותשומת לב לחניך, סיוע בניהול רגשות שליליים עזים, עזרה עם התמודדות עם בעיות בסביבה החברתית ואיתור משאבים שיסייעו לחניך להתמודד עם האתגרים שבפניו. ניתן להגדיר תמיכה באוטונומיה כהתייחסות לחניך כמיוחד, חיוני ופעיל, הכוללת הכרה בצרכים המיוחדים של החניך, התייחסות לנקודת מבטו, ועידוד למחשבה עצמאית וקבלת החלטות כמו גם הרחבת תחומי הבחירה שלו וקבלת אחריות המתאימה לגילו (Britner et al., 2006).

מנטורינג ככלי טיפולי מתמקד בקשר הרגשי שבין המנטור והחניך, אשר מטרתו לחזק את הקשרים החברתיים והרווחה הנפשית וכן לשפר את היכולות הקוגניטיביות באמצעות דיאלוג ומתן דוגמא ומודל להתנהגות בריאה. באמצעות תוכניות המנטורינג עשויים להתחולל שינויים בקשרים בין החניך לסביבתו הבוגרת, עם משפחתו, ביה"ס והקהילה והפחתה בקשרים המסוכנים (Rhodes et al., 2002). המכשול העיקרי בתכניות אלו, לדברי Rhodes, הוא בהתפתחות נאמנות כפולה להורים ולמנטור ומסרים כפולים אשר פוגמים באמינות המנטורינג. לפי Rhodes (2002, 2005), על מנת להשיג תהליך מנטורינג אפקטיבי, מקובל להתמקד במטרות טיפוליות אלו:

א. קידום הקשרים החברתיים וההתפתחות הרגשית של החניך: הקשרים האמוציונאליים המתהווים בתהליך המנטורינג עשויים לספק מקום מפלט ממצוקות היומיום, תהליך של תיקון החוויות החברתיות ובאמצעות כך כלי לשינוי ושיקום קשרים חברתיים אחרים וכן עזרה בשליטה רגשית. מחקרים מצביעים על היכולת של היווצרות קשר חיובי, מהנה, הדדי ובלתי מאיים, או חברות (companionship), עשויה להוות תמיכה חשובה, בכך שהיא מהווה משקל נגד לחוויות מקשרים חברתיים ומשפחתיים קשים (Rhodes et al., 2002, Soucy & Larose, 2000, Sarason & Sarason, 2001).

ב. שיפור ביכולות הקוגניטיביות של החניך באמצעות הנחיה ודו-שיח: קשרי מנטורינג עשויים לתרום להתפתחות הקוגניטיבית של החניכים באמצעות מספר מנגנונים כגון חשיפה לדרכי מחשבה שונות, נגישות גבוהה יותר לאמצעי ולשיטות לימוד, אתגר אינטלקטואלי והנחיה וקידום המוטיבציה והדוגמא האישית. המנטור מסייע באמצעות ניסיונו ועושר ידיעותיו להרחיב את אופקיו של החניך, זאת באמצעות שיחות, ביקורים בספרייה ובמוסדות תרבות. גם המנטור נדרש למאמץ של תכנון אימון ותרגול אישי

באמצעות פסקי זמן של "רגע לומדים" או (teachable moments) שבהם משתדל המנטור לעודד את החניך לפתח את יכולתו הקוגניטיבית העצמאית ובמקביל לייעץ לו ולהעשיר את החניך מניסיונו וידיעותיו. המנטור פועל לכן באותו איזור ביניים שכינה Vygotsky (1978) כאזור "ההתפתחות הפרוקסימלית". ההתפתחות הקוגניטיבית מתרחשת, אפוא, ע"י שילוב של מגוון פעילויות מאתגרות אשר בהן זוכים החניך והמנטור לנצל את כישוריהם (Hamre & Pianta, 2001).

ג. גיבוש הזהות האישית של החניך באמצעות דמות להזדהות ולחיקוי: תהליך המנטורינג עשוי להביא לשינוי בזהות האישית והתפתחות חיובית של החניך. Markus and Nurius (1986), ביטאו במונח "האני האפשרי" ('possible-selves') את הדימויים שהאדם מבקש להיות והדימויים שהאדם מבקש שלא להיות בחייו הבוגרים. דימויים אלה נובעים לרוב מהמפגשים של בני הנוער עם הבוגרים שסביבם שעמם הם משווים את עתידם. לבני נוער שחוו מצוקה יש מעט מגע עם מבוגרים העשויים לשמש כדמויות חיוביות לחיקוי. לפיכך לרבים מהם ישנם דימויים בלתי ריאליסטיים וידע מועט לגבי הדרכים שבהן ניתן להגשים את מאווייהם. המנטור עשוי לפיכך לספק דמות ריאליסטית חיובית כמודל לחיקוי ובכך לסייע בהתפתחות החניך, תוך גיבוש תחושת העצמי וזיהוי יכולותיו האישיות.

תוכניות מנטורינג על ידי עמיתים: התפתחות ומגמות עכשוויות

בשנים האחרונות נוספו גישות אלטרנטיביות של תוכניות מנטורינג שבהן ישנו ניסיון להאיץ את התפתחות מערכת הקשרים בין המנטור לחניך באמצעות אמצעים בלתי ישירים ובלתי פורמאליים, כגון במסגרת ארגוני נוער ומוסדות קהילתיים שכוללים מגוון תוכניות מנטורינג, כגון מנטורינג קבוצתי ותוכניות מנטורינג מקוונת באמצעות רשת האינטרנט. למעשה, מעריכים כיום כי רק כמחצית מתוכניות המנטורינג מבוססות קהילה בשיטה המסורתית (Manza, 2003).

אחת הגישות הפופולאריות בתחום זה היא תוכניות מנטורינג על ידי עמיתים, לרוב צעירים למען צעירים. בתוכניות אלה, המנטורים פועלים במסגרת ב"ס תוך מתן רשת תמיכה לסיוע והכוונה למנטור. הסיבה העיקרית לפופולאריות של תוכניות אלו היא עלותן הנמוכה יחסית והיתרון הכפול הן לחניך והן למנטור, כפי שיתואר להלן (Herrera et al., 2006). התוכניות הראשונות מסוג זה, דוגמת תוכניות Big Brothers/Big Sisters (BBBS) בבתי ספר יסודיים ותיכונים בארה"ב, כללו זיווג מנטורים מתנדבים וחניכים באמצעות תהליך פורמאלי כאשר המפגשים נערכו על בסיס של ארבע עיניים. תוכן הפגישות, מיקומן ואורכן היה לרוב נתון לבחירתם.

בד בבד עם הרחבת המגוון וההיקף של תוכניות מנטורינג כלליות לבני נוער, התווספו גם תוכניות

מנטורינג המיועדות לקהלים מיוחדים ובהם נוער חוסה, סטודנטים בסיכון אקדמי, ילדים להורים השוהים במוסדות, נוער במוסדות שיפוט, בני נוער עם מגבלות פיזיות ונפשיות, נערות בהיריון ואמהות צעירות מאד.

המונח מנטורינג ע"י עמיתים עלול להטעות בכך שהמנטורים והחניכים הם בני שכבת גיל אחת,

אולם, לרוב, קיים פער גילאים ניכר בין המנטור והחניך. (Karcher, Kuperminc, Portwood, Sipe, & Taylor, 2006).

למעשה, סוג התוכניות הזוכה לפופולאריות הגבוהה ביותר מבין סוגי התוכניות החדשות

היא מנטורינג ע"י עמיתים בגילאים שונים (cross-age peer mentoring). תוכניות אלו משמשות הן

כהתערבות להגברת ההתפתחות האישית והפסיכולוגית של מנטורים בגיל ההתבגרות והן, במקביל, כדרך

להגיע לילדים בסיכון, ילדים בודדים חברתית או ילדים מתקשים. המונח "עמיתים" נובע מכך שהן

המנטור והן החניך אינם מבוגרים או בעלי הכשרה בתחום חינוך או טיפול. תוכנית המנטורינג ע"י עמיתים

צריכה על פי הגדרתה, לכלול שני מרכיבים עיקריים: מנטור מבוגר ואחראי יותר בגיל הנעורים ומערכת

יחסים המבוססת על קשר יותר מאשר על משימה (Karcher et al., 2006).

תוכנית המנטורינג ע"י עמיתים מתאפיינת ראשית לכל, בשאיפה לבניית יחסים וקשרי אמון בין

המנטור לעמיתו החניך, ופחות בקידום הישגיות והצלחה ביעדים אקדמיים או התנהגותיים. המטרה

העיקרית בתוכניות אלו היא התפתחות אישית של החניך, בתחומים כגון כישורים חברתיים, תחושת קשר

עם המסגרת (כגון עם ביה"ס), וחיזוק הערכה עצמית. הדגש על ההיבט האישי על פני הישגים אקדמיים

ומשימתיים מדידים, מערימה קושי ניכר ביכולת ההערכה האובייקטיבית של המועילות של תוכניות אלה

ודורשת בחינה מקיפה ורב מערכתית.

מנטורינג כדרך לסייע למנטור

יחסי מנטור-חניך ו"גישת העוזר"

כאמור לעיל, אחד היתרונות הגדולים של תוכניות מנטורינג על ידי עמיתים, היא התרומה המשמעותית הכפולה הן לחניך והן למנטור. Kalbfleisch ואחרים (1993) אשר בחנו את הדינאמיקה הבינאישית ביחסי מנטור וחניך, מציינים כי במבט ראשון נראה שרק החניך יכול להרוויח מהשתתפות בתוכנית מנטורינג ואילו המנטור, יכול רק להפסיד. המנטור מקדיש לתוכנית משאבי זמן ואנרגיה, השקעה רגשית, שיתוף בסודות מקצועיים וחוויות חיים, והסתכנות בהתפתחות יחסים בינאישיים מגבילים עם החניך. להלן אביא מעט מהתיאוריות והמודלים שהוצעו על מנת להסביר את המוטיבציה של מנטורים לקחת חלק פעיל בתוכניות מנטורינג והשפעת התוכנית על התפתחותם הרגשית.

בניגוד לחברויות אישיות המתפתחות באופן טבעי, יחסי מנטורינג מתחילים באופן יזום ומתויג כאשר לכל צד ישנו תפקיד מוגדר. יחסי המנטור והחניך אינם מאוזנים ונוצרת בהם דינאמיקה בינאישית ייחודית לאורך שלבי הקשר (Kalbfleisch, 2002). מחקרים שבחנו את תחילת יחסי חניך-מנטור, מצאו כי חניכים הפונים לראשונה באופן עצמאי למנטור, נתקלים פעמים רבות בדחייה מנומסת, לרוב עקב "מצוקת זמן" או "חוסר עניין". כלומר, בראשית הקשר, מנטורים רבים אינם בטוחים לגבי התועלת שתצמח להם מהקשר ולעיתים קרובות, פועלים בקשר באופן מסויג למדי. במחקר אשר בחן קונפליקטים בינאישיים בין מנטורים לחונכים, מצא כי ברבים מהפעמים יהיו אלה החניכים אשר ינסו לרצות את המנטורים על מנת לפייסם. עם זאת, ככל שהקשר מתארך, משתנים יחסי הכוחות בקשר. מחקרים אשר בחנו סיומי קשרים מצאו כי לנוכח ההשקעה הרגשית הגדולה, רבים מהמנטורים מתקשים להיפרד מחניכיהם. דוגמא טובה לתועלת העולה למנטורים מהשתתפות בתוכניות אלו, היא מחקר אשר בחן מכתבי פרידה נרגשים וכואבים של מנטורים לחניכיהם, המבטאים את החשיבות הגדולה של קשרי החונכות בחייהם (Bell, Golombisky, Singh, & Hirschmann, 2000). מה הרוויחו, אפוא, המנטורים במהלך הקשר עם החניך, אשר הפך למשמעותי עבורם? מהי התועלת שצמחה להם מתהליך החונכות?

Erikson (1974) דן ארוכות בקשר שבין זהות, אינטימיות ורוחב לב והדגיש את הקשר החשוב שבין משולש הכולל רוחב לב ורצון לסייע לאחר, גיבוש זהות עצמית, ויכולת ליצור אינטימיות רגשית בריאה, לבין התפתחותו של האדם הבוגר (Erikson, 1974). אחת הדוגמאות היא מחקר ארוך טווח שבו נבדקו אבות שנטלו חלק פעיל במיוחד בחיי המשפחה שלהם ובגידול צאצאיהם. נמצא, כי האבות אשר

השקיעו מאמץ רב ורוחב לב בסיוע לילדיהם נמצאו כנשכרים ביכולות חיים משופרות והתפתחות עצמית, שהתבטאו בחיי העבודה והנישואין (Snarey, 1993).

במובן העמוק יותר בגישתו הפסיכואנליטית של Erikson, כל בני האדם הבוגרים עסוקים בבחינת הזהות הפסיכולוגית שלהם: מי הם, מאין באו, ומה עתידם. לעיתים מזומנות, מתגלה כי המפתח לשאלות אלו טמון ביכולתו של האדם לסייע ל"אחר משמעותי" בחברה הסובבת אותו, או במילותיו של Erikson "אנו מי שאנו אוהבים" (Erikson, 1968 p. 168). כלומר, הסיוע והתמיכה באחר והידעה כי מישהו יכול ליהנות מיכולתנו, עונה על צורך פנימי עמוק של גיבוש זהות ומשמעות חיים. להלן נבחן האם גישתו של Erikson מוצאת ביטוי גם במודלים המתארים את יחסי מנטור-חניך וכיצד השתתפות בתוכניות מנטורינג עשויה לאפשר למנטור לממש את הצורך הפנימי לעזור לאחר, לממש ציפיות חברתיות, ולחוות קשר חברתי מועיל ומטיב.

הסבר נוסף לשאלת התועלת למנטור מהשתתפות בתוכניות מנטורינג, קשור ל"גישת העוזר" (Helper Therapy) שנוסחה לראשונה ע"י Frank Reissman בשנות ה'60 המוקדמות. מעבודותיו הרבות על קבוצות עזרה עצמית בתחומים שונים (שימוש בחומרים, התמודדות עם בעיות ומצוקות נפשיות וכיו"ב), הבחין Reissman כי רק חלק ממשתתפי התוכנית דיווחו על שינוי משמעותי במצבם. לעומת זאת, מנחי הקבוצות, אשר סבלו מבעיות דומות בעברם, דיווחו כמעט תמיד על חוויות חיוביות ומספקות ושיפור רב בתחושותיהם (Reissman, 1965). ממחקר זה הסיק Reissman כי תהליך העזרה והסיוע לאחר מעניק תחושת ערך עצמי ומסוגלות והופך למרכיב חשוב בתהליכי שיקום. דוגמא נוספת לגישת העוזר היא מחקרם של Rabinositz & Zimmerlin (1976) שבחנו מועילות של תוכנית שבה ביקשו מהורים להדריך בני נוער בנושא מניעת עישון. בתום התוכנית נמצאה ירידה משמעותית בשיעור ההורים המעשנים למרות שלא חל בקרב ההורים שינוי ברמת הידע על נזקי העישון או בגישה שלהם כלפי עישון. החוקרים הסבירו זאת ע"י כך שהתהליך הרגשי שחוו ההורים המדריכים גרם לשינוי פנימי שהביא להחלטה להיגמל מעישון.

עוד טען Reissman (1965) כי עקרונות "גישת העוזר" רלבנטיים במיוחד עבור מסייעים שאינם אנשי מקצוע, אשר חוו מצוקות וקשיים אישיים בחייהם. מועילות הסיוע עשויה להשתנות לאורך ציר הזמן. במקרים רבים, טען, ניתן להבחין כי בשלבים ראשוניים תרומתם של המסייעים למסתייעים עלולה להיות נמוכה ואף שולית, אך לעומת זאת היא עשויה להיות משמעותית מאד למסייעים עצמם. בהמשך, יפתחו המסייעים הלא מקצועיים את יכולותיהם, אמונתם ביכולתם לעזור לאחרים תגדל, כמו גם דימוים

העצמי, מה שיהפוך אותם למסייעים יעילים יותר (Riessman, 1965). Riessman הציע גם לשלב מטפלים לא מקצועיים על מנת להתגבר על הפערים התרבותיים והחברתיים שבין הנזקקים לסיוע סוציאלי, הבאים לרוב ממעמד נמוך יחסית לבין המטפלים המקצועיים המשתייכים לרוב למעמד החברתי הבינוני-גבוה. כמו כן, הדגיש Reissman בעבודותיו כי "גישת העוזר" יעילה במיוחד בקרב בני נוער. הוא הדגים זאת בכיתות בתי ספר תיכוניים, בהם הועברו תלמידים מתחת לממוצע לכיתות חלשות יותר. התלמידים, שהפכו לחזקים יחסית בכיתותיהם החדשות, הפגינו שינוי חיובי שבא לידי ביטוי בהשתתפות ערה יותר בכיתה וסיוע למורה. תלמידים רבים עשויים להפיק תועלת על ידי סיוע לתלמידים חלשים מהם כאשר הם נוטלים על עצמם את תפקיד המדריך-העוזר.

קבוצות לעזרה עצמית היא דוגמה לתועלת שעשויים מתנדבים למצוא בתוכניות מאורגנות לסיוע

לעמיתים. גישת העזרה העצמית (Phyllis 2004) בטיפול הינה סיוע משותף של קבוצות או עמיתים החווים התמודדויות ומאווים דומים, הנעשה במטרה להתגבר על קשיים ואתגרים משותפים. העיקרון בגישה זו הוא כי השיתוף והסיוע של בני אדם החולקים מצוקות דומות ומטרה משותפת היא גורם טיפולי חשוב להתפתחות קוגניטיבית ונפשית בריאה. הבסיס לסיוע הוא הידע והניסיון שנרכש בעת ההתמודדות עם המצוקות, כמו גם החיזוק מכך שבני אדם שחוו חוויות דומות חשים קרבה, תחושת קבלה ולגיטימציה והופכים לדמויות לחיזוק ולחיקוי עבור האחרים כדוגמה חיובית (Social learning theory). היכולת לשמש כדוגמה ומופת לאחרים החווים מצוקות דומות מעניקה תחושת יכולת עזרה וסיוע לאחר ומעודדת את הביטחון העצמי והערך העצמי.

התועלת למנטור בתוכניות מנטורינג

אלמנטים רבים "גישת העוזר" שתוארה לעיל, ניתנים ליישום גם בתוכניות מנטורינג. זאת מכיוון שלקשר אשר מבוסס על יחסי מנטורינג ישנם תפקידים שונים: להיות מודל לחיקוי, להיות מחנך, ולהעמיד באתגרים (Darling, Hamilton, Toyokawa, & Matsuda, 2002) יחסי המנטורינג אינם מצב בו המנטור תורם מהידע שלו בלבד, אלא מדובר בחניכה המתאפיינת בכך שהקשר עצמו הוא חלק גדול מהלמידה. המנטור מאפשר לחניך להיות חלק מחייו, לשתף בקורותיו, בניסיונו ולעודד אותו לנסות ולהעזר. לפיכך, התפתחה בשנים האחרונות גישה טיפולית הרואה במנטורינג ככלי טיפולי-שיקומי גם עבור המנטור עצמו.

למטופלים שנחלצו ממצבי מצוקה ישנה יכולת להבנה עמוקה ובלתי אמצעית של הסיטואציה,

יכולת העשויה לאפשר להם לפתח קרבה רגשית עם בני נוער שחוו מצוקה. מנטורים אלה עשויים לסמל

כוח ותקווה עבור החניכים. במקביל, התפקוד כמנטור עשוי פעמים רבות לחזק ולשקם את תחושת ההצלחה של האדם שיצא מהמצוקה וגורם לו להפיק תועלת טיפולית נוספת מעצם היותו עוזר (Petersmeyer, 1989). במחקר אשר בדק מדגם מייצג של 1504 מנטורים מבוגרים בארה"ב נמצא כי שיעור ניכר מהמנטורים תיארו את המנטורינג כחוויה "חיובית מאד" שהשפיעה בצורה משמעותית על חייהם. הם חשו שהמנטורינג נתן להם פסק זמן מחייהם העמוסים והעסוקים והזדמנות לתרום. למעלה מ-83% מהנשאלים ציינו כי למדו והרוויחו באופן אישי מהמנטורינג, כמו גם התחושה שהם הפכו לאנשים חיוביים יותר, סבלניים יותר, פתחו את קשריהם החברתיים ולמדו מיומנויות בהדרכה ויחסי אנוש (McLearn, Colasanto, & Schoen, 1998).

כאמור לעיל, השתתפות בתוכנית מנטורינג עשויה לסייע למנטור עצמו לזהות טוב יותר את כוחות עמם יכול לסייע לעצמו ולאחרים. הנתונה וההשתתפות בסיוע לאחר עשויה לענות, אפוא, על צרכים שונים ובהם הצורך לאינטימיות, לכוח ולשליטה בחייהם. כדי להצליח בתפקידו, על המנטור לעמוד מול לבטיו, צרכיו והתנגדותיו ומתוך כך להנחות ולעודד אחרים בחייהם. המפגש הבינאישי בין המנטור לחניך, הינו מרכיב חיוני המחייב את המנטור לנסות ולפתח יחסים קרובים ואינטימיים, לחשוף את ה"אני" שלו ולחוות תגובות רגשיות בתהליך התפתחותו ושיקומו האישיים (Glicken, 2006).

מנטורים שאינם אנשי מקצוע עשויים למצוא שכדי לסייע לחניך, עליהם להיעזר בעיקר בניסיון החיים שלהם ופחות בהשכלתם הפורמאלית. "המרכיב הפעיל" ביחסי מנטורינג טובים הינו עצם קיומו של קשר קרוב, קשר של אמון וביטחון (Rhodes et al., 2002). לפיכך, היכולת להוות מודל לחיקוי יכולה להגביר את תחושת המסוגלות העצמי, גם למי שלא זכה להשכלה רבה. הדבר עשוי לבוא לידי ביטוי בהרגשת אושר, גאווה, השראה, שיפור בבריאותו הפיזית ותובנה ביחס לניסיון חייו. לפיכך, היכולת לפתח קשר קרוב וממושך מקנה יתרון בהתמודדות מוצלחת עם אתגרים וקשיי החניך והמנטור כאחד ומשפרת את יכולתם המיוחדת לעזור לאנשים אחרים (Glicken, 2004). תחושת הסיפוק והגאווה המתלווה למצב בו החניך מעריך ומוקיר את יחסיו עם המנטור עשויה בהחלט להיות כוח מניע ומדרבן בחיי המנטור, או כביטוי האנגלי המפורסם "אם אתה מסייע למישהו לעלות להר, גם אתה מתקרב לפסגתו". המפגש בין שניים המהווים "אחר משמעותי" זה לזה, הנו בעל משמעות גדולה עבור שני הצדדים ועשוי לסייע למנטור לשמור על תחושת שליטה ומסוגלות, גאווה ושיפור הערך העצמי מתוך התנסות של חונכות. קשרי החליפין בין עוזר ונעזר יוצרים קירבה ואינטימיות כמקור תגמול, מה שנראה כמפגש בין שני חסכים הופך לחליפין משמעותי בין שני בעלי יכולת ולמפגש לו נזקקים שני הצדדים (רחמילביץ, 1995).

התנסות חיובית כמנטור עשויה לעודד ולחזק גם את תכונת המסוגלות (חוללות) העצמית

לגבי תכונותיו האישיות ואמונתו ביכולתו לבצע בהצלחה מגוון רחב של משימות במצבים שונים. מושג המסוגלות העצמית לקוח מתוך תיאוריית הלמידה של Bandura (1977) לפיה המסוגלות העצמית של הפרט מתגבשת באמצעות ארבעה מקורות מידע: ביצוע (התנסות) בביצוע מוצלח או כושל של התנהגות בעבר, לדוגמא, להיות מנטור של אחר ולפתח קשר משמעותי, צפייה (התבוננות בהתנהגותו של אדם המשמש כמודל לחיקוי), שכנוע (העברת מידע מילולי מחונך לחניך לגבי יכולתו לבצע את המשימה) ותגובות פיזיולוגיות המתלוות לתחושת האיום מפני הכישלון ולתחושת התעלות לאחר הצלחה. ככל שהפרט חווה הצלחות במגוון רחב יותר של התנהגויות, מתגבשת בו תפיסה כללית לגבי יכולתו הכוללת למצבים נוספים (Bandura, 1997).

עד כה נערכו מספר קטן יחסית של מחקרים בנושא השפעות המנטורינג על המנטור. במחקר אחד, הצביעו המשיבים על כך שהשתתפות במנטורינג נתנה להם מספר יתרונות ובהם חיזוק הדימוי העצמי ותחושת היכולת האישית, חיזוק האמונה לסייע לאחר, והתגברות התחושה כי הם אהובים ודעותיהם משמעותיות ובעלות משקל. השתתפות במנטורינג העצימה כמו כן את תחושת ההישג ותרמה ליצירת קשרים חברתיים ובניית רשתות חברתיות מועילות עם מנטורים אחרים (Murphy, 1996). מחקר נוסף דן בתרומת המנטורינג למנטורים, בו הצביעו החוקרים על היתרונות הבאים: שיפור משמעותי בתחושת הערך העצמי ותחושת הבריאות הכללית, גיבוש תובנות חדשות ופרספקטיבה לגבי הילדות והנערות של המנטור, רכישת הכרה ומעמד ציבורי וכן דיווח על תחושת חיים מלאים ועשירים יותר. כפי שסיכם זאת Schulz "ישנו אושר צרוף בעבודה עם מישהו שהוא פתוח ללמוד ומי שמעריך מה יש למנטור לומר. מנטורינג הוא חיובי ומדבק ולכן חניכים רבים הופכים בסופו של דבר למנטורים בעצמם" (Schulz, 1995).

השיקום באמצעות השתתפות בתוכנית מנטורינג, עשוי לתרום במיוחד לנערות המשמשות כמנטוריות במהלך גיל ההתבגרות, זאת מכיוון שעצם האחריות לבניית קשר משמעותי במיוחד בחייהן של נשים ושל נערות אחרות עשוי לתרום להתפתחותן ולצמיחתן הפסיכולוגית. האפשרות של המנטורית, להוכיח לנערה שחווה מצוקה שניתן להתגבר על הקשיים והאתגרים מהווה עדות לכך שבעיותיה שלה, אינן 'פתולוגיה' והן ניתנות לפתרון. העובדה כי השתתפות בתוכנית המנטורינג ולקחת חלק בקשרי מנטורינג מסייעת לא רק לחניכות אלא לשני הצדדים, נתמכת במשובים אשר התקבלו על ידי נערות שהשתתפו בתוכנית המנטורינג כמנטוריות (גולן, קומס וקאי-צדוק, 2008).

הקטעים המובאים להלן נכתבו במסגרת סדנת כתיבה שנערכה לקראת סיום הלימודים בתוכנית, במחזור ו', 2008 (המחזור שהתקיים שנה לפני המחקר):

"...ביום שישי האחרון הייתה לי הרגשת עליונות. בפעם הראשונה מזה שנתיים וחצי, הגעתי למחלקה שבה הייתי מאושפזת כלא מאושפזת, אלא כעוזרת, מנטורית. באתי לבקר ולדבר עם מישהי, נערה...לאחר מכן חיבקתי אותה והיא בכתה... ואז הבנתי שזהו, אני לא פה יותר ושמתתי...וזה המקום שבו הבנתי שאני במקום אחר.. לא יודעת להסביר מה הרגשתי. זה היה מעורב. בהתחלה נשבעתי לא להיכנס לשמה יותר, אבל אח"כ שמחתי לבוא לשם כמישהי אחרת, לא כמטופלת אלא כמטפלת ועוזרת. זו הייתה הרגשה עילאית..."

"...אחרי שבועיים או שלושה של הלימודים מצאתי שהתוכנית הזאת, עושים אותה לא סתם, יש לה מטרה. וזה מה שמצאתי כאן. התחלתי להשתנות מבפנים... ומצאתי שיש לי כוחות שאני יכולה להוציא אותם ולזעוק אותם, והם כוחות פנימיים שיש לי. אף פעם לא דיברתי עליהם עם מישהו ולא היה אף אחד שאמר לי כול השנים מה הם הכוחות האלה: יש לי מטרה בחיים, יש לי יושר, יש לי צדק. כאשר דיברו על הכוחות האלה, הרגשתי שהם מדברים עליי ושמתתי מאוד, בגלל שזאת הפעם הראשונה שיש מישהו שמעריך את הכוחות שלי. אני מרגישה בעצמי שיש לי את הערך שמדברים עליו..."

לצד התועלת הרבה שעשוי העוזר להפיק מתהליך העזרה, סייג Reissman את המלצותיו ליישום "גישת העוזר" בתוכניות לקידום חברתי בשני תנאים: ראשית, על העוזר להיות ער לבעיותיו האישיות ולעניין ההשלכה במהלך תהליך הסיוע ושנית, תהליך העזרה צריך להיות מובנה ותחת השגחה מקצועית. לאור זאת, הבניית תהליך העזרה בפרויקט מנטורינג כגון תוכנית המנטורינג "נערות למען נערות", נשואת עבודה זו, באה לענות על שני סייגים חשובים אלה בהתמודדות עם האתגרים והבעיות האישיות של המנטוריות והשגחה וליווי מקצועיים במהלך התוכנית.

השתתפות נערות שחוו מצבי מצוקה, כמנטוריות בתכנית מנטורינג נעשית מתוך מטרה להביא להתפתחות והתבגרות נפשית בריאה של נערה בחברה מודרנית. התפתחות נתפסת כתהליך שבו הנערה מפתחת את כישוריה להסתגל לדרישות החברתיות ולמשימות החיים הניצבות בפניה, תוך התבססות של דימוי עצמי חיובי, עצמאות ואמונה ביכולת ליצור קשרים חברתיים המועילים לאחר (LeCroy & Daley, 2001).

מחקרים אשר בחנו תחושת מסוגלות עצמית ואמונה ביכולת העצמית מצאו כי ישנו קשר הדוק בין תחושת המסוגלות והיכולת העצמית לבין תפיסות לגבי העתיד האישי (Seginer, 1988). הדבר נכון במיוחד בקרב בני נוער העסוקים בגיבוש זהות אישית ותפיסת עולם והשתלבותם בחיי הבוגרים (Erikson, 1968). גם לפי גישתו של Bandura, תחושת מסוגלות עצמית היא תנאי בסיסי לאמונה ביכולת להשיג הישגים משמעותיים ולעיצוב תפיסת העתיד האישי (Bandura, 1990). מחקרים קודמים הדגימו כי קיימת קורלציה חזקה בין תחושת המסוגלות העצמית לבין הישגים אישיים בטווח הקרוב והרחוק ובהם הישגים בלימודים, שיפור במעמד החברתי-כלכלי, נישואין והקמת משפחה (Marcia, 1980).

Offer וחבריו (1998) מצאו כי דימוי עצמי חיובי בגיל ההתבגרות המוקדם (גיל 14) קשור חזק לביטחון העצמי ולאופטימיות לגבי עתיד אישי בגיל הבגרות הצעיר (גיל 19) ובהמשך לבריאות נפשית טובה יותר בגיל המבוגר יותר (גיל 48) (Offer, Kaiz, Howard, & Bennet, 1998). לפיכך, עשויה השתתפות בתוכנית מנטורינג להוביל לתובנה מוגברת ביחס לחוויות מן העבר ואולי, כך לסייע בגיבוש זהות עצמית ובתפיסת העתיד האישי בטווח הקרוב והרחוק בקרב המשתתפות בה (Rhodes et al., 2002).

חיזוק לכך ניתן למצוא במחקר איכותני שביקש לבחון את השפעת תוכניות המנטורינג על המנטורים ובו רואיינו 30 חניכים בני 13 עד 18 ובמקביל רואיינו גם 30 מנטורים מבוגרים. החוקרים דיווחו על כך שהמנטורים תארו את חוויות המנטורינג כמעשירה מעצימה וחשובה להתפתחותם. המנטורינג העניק למנחים "הון תרבותי" אשר סייע להם לגבש תובנות חדשות לגבי ההיסטוריה האישית שלהם כמתבגרים, להבין טוב יותר את החיים היומיומיים של מתבגרים והסובבים אותם וכן לפתח יחסים עמוקים יותר, הדדים יותר וחיוביים יותר עם בני נוער. "ההון התרבותי" תואר כ"סדרת מתכונים להתמודדות עם אתגרים שהמנטורים ניצבים בפניהם מדי יום". אתגרים אלה בחיי המנטורים כוללים קשיים בחיי המשפחה ובמיוחד אל מול ילדיהם המתבגרים. בנוסף לזה, סייע תהליך המנטורינג למנטורים גם ללמוד כיצד להתקיים במשאבים מצומצמים יותר (Philip & Hendry, 2000).

ניתן לסכם אפוא כי התנסות של מנטורים לא מקצועיים בתוכניות מנטורינג עם חניכים שחו מצוקה, עשויה לשפר בצורה משמעותית את הדימוי העצמי של המנטור, לתרום לאמונה ביכולת לסייע לאחר, לחזק את ביטחונו העצמי, להביא לאופטימיות לגבי עתיד אישי, ולגבש תובנות חדשות לגבי ההיסטוריה האישית שלהם כמתבגרים.

פערים בידע הקיים

לאור מיעוט המחקרים בתחום השפעות המנטורינג על המנטור, עולה כי יש צורך במחקר אשר יבחן את התרומה למנטורים באופן שיטתי. מרבית המחקרים בתחום זה היו רטרוספקטיביים ובחנו את השפעת המנטורינג על המנטורים רק בדיעבד ללא התייחסות לשינויים לאורך ציר הזמן. מתודולוגיה זו עלולה להביא להטיה מסוימת מכיוון שהיא כוללת מנטורים אשר סיימו את תהליך ההכשרה וניאותו להשתתף במחקר. כמו כן, המחקרים בחנו לרוב מבוגרים בתוכניות מנטורינג אך לא בני נוער או צעירים. בנוסף לא בחנו המחקרים הקיימים אלמנטים רבים של השתתפות מנטורים בלתי מקצועיים בתוכניות מנטורינג, כגון השפעתן על התפיסה לעתיד אישי לטווח הקרוב והרחוק.

בנוסף לפערים אלה, לא עלה בידי למצוא מחקר שעסק בהשפעת המאפיינים החברתיים והדמוגרפיים של המנטורים, כגון מין, גיל או לאום, על מידת התועלת שהפיקו מנטורים בלתי מקצועיים מהשתתפות בתוכניות המנטורינג. ממחקרים קודמים שבחנו את הקשר שבין דימוי עצמי לבין תפיסת העתיד האישי, נמצא כי קיימים פערים בין נערים ונערות בתפיסות העתיד האישי וכי גם בחברות פתוחות יחסית כחברה הישראלית עדיין נוטות רבות מהנערות להתמקד בתפקידים המסורתיים של נשים בחברה, והשיפור בדימוי העצמי מוצא ביטוי פעמים רבות בעיקר בחיזוק האמונה להינשא ולהקים בית ופחות בתחומים אחרים. גם לגיל הנערות השפעה אפשרית על הקשר שבין הדימוי העצמי לגיבוש העתיד האישי, שכן מחקרים קודמים מצאו כי בני נוער צעירים יותר מדווחים על תפיסה אופטימית יותר לגבי מצב כלכלי והישגים אקדמיים משופרים זאת בהשוואה לנבדקים מבוגרים יותר, הנוטים להיות ריאליסטיים יותר (Zeira & Deckel, 2005).

נקודה נוספת שטרם נבדקה כלל במחקר על מנטורים בתוכניות מנטורינג היא חשיבות הרקע התרבותי והחברתי ממנו בא המנטור. כך לדוגמא בישראל נמצא כי בעוד שבחברה היהודית החילונית, קיים דגש על אוטונומיה אינדיבידואליות והישגיות, בחברה הערבית הכוחות הפועלים ומשפיעים על חייו של האינדיבידואל שונים ויש בה חשיבות רבה יותר לקולקטיב ולמסורת המשפחתית. מכאן שההשפעות האפשריות של תוכניות מנטורינג על התפיסה לעתיד אישי, עשויות להתבטא בצורה שונים במנטורים יהודים וערבים.

תוכנית המנטורינג "נערות למען נערות" באוניברסיטת תל אביב

תוכנית המנטורינג "נערות למען נערות": רקע כללי, מטרות ומאפיינים

רקע כללי: תוכנית המנטורינג "נערות למען נערות" הוקמה בשיתוף השירות לנערות וצעירות

במשרד הרווחה, עמותת "אשלים", ויצ"ו ובית הספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטת תל-אביב.

התכנית החלה לפעול בשנת 2002 בעקבות יוזמתה של ד"ר מרים גולן מבי"ס לעבודה סוציאלית באוניברסיטת תל אביב וד"ר מיכל קומס, רכזת תחום נערות ב"אשלים". התוכנית הינה תוכנית מנטורינג התפתחותית, בה משתתפות נערות ונשים צעירות הנמצאות בתהליכי שיקום. בתוכנית מקבלות הנערות הכשרה בכדי שיוכלו לשמש מנטוריות לנערות אחרות בשירותים שבהם היו מטופלות קודם, או בשירותים אחרים המטפלים בנערות. לתוכנית המנטורינג שלושה מרכיבים עיקריים: **תכנית הכשרה של מנטוריות**, עליה נערך המחקר הנוכחי, **שירות לאומי** כחלק מפרויקט ארצי, "נערות למען קהילה" בארגון בת עמי בו משרתות הנערות כמנטוריות במוקדי תעסוקה שונים העובדים עם נוער, כנות שירות לאומי ו**תוכנית בוגרות**, המיועדת לנערות שסיימו את תוכנית ההכשרה ושמטרתה לעקוב וללוות את בוגרות התוכנית באופן אישי ומקצועי באמצעות תכניות הכשרה (כגון: מחשבים, מיניות, תעסוקה ועוד) במטרה לשלבן כמנטוריות בשכר במסגרות שונות. בשנת 2009, בו התבצע המחקר, הגיע לסיומו המחזור השביעי. בשבעה מחזורים אלו, לקחו חלק כ-300 נערות.

מטרת התוכנית: חונכות לנערות מטופלות מאפשרת הן לשקם ולהעצים את הנערות המשתתפות

בתכנית (המנטוריות עצמן) והן להופכן למודל בעבור הנערות שיִתְּכוּ.

מאפייני התוכנית: המאפיין הבולט של תוכנית מנטורינג זו היא בכך שהמנטוריות בתוכנית

לוקחות חלק הן בעיצוב התוכנית כמשתתפות והן בהנחיה של נערות צעירות מהן יחד עם עמיתות נוספות.

כל קבוצה קטנה מונחית על ידי מנטורית בוגרת התוכנית ומנחה בוגרת, לרוב עובדת סוציאלית. מאפיין זה

הוא תוצאה ישירה של גישת הכוחות, המניחה באופן בסיסי שלכל אדם יש כוחות המהווים גורם עיקרי

המתווה את אופי המפגש המקצועי. כוחות אלו הם שאפשרו לו לשרוד, להתמודד ולבנות את החיים עד

כה. האדם מפעיל כוחותיו בעבר, ומפעיל אותם בהווה. ייתכן ובמצבו היום קשה לו ולנו להבחין כיצד

כוחותיו יעמדו למול האתגרים והלחצים של מחר, לפיכך ההתערבות תהיה בנויה על הכוחות ואיש

המקצוע המעוניין להשתתף בחייו של האדם יכול ליטול חלק בהתמודדות על ידי התייחסות אל כוחותיו

ולאו דווקא לבעיותיו (כהן ובוכבינדר, 2005).

בדומה לתוכניות מנטורינג התפתחותיות אחרות, גם תכנית זו מאופיינת בדגש על **מערכות יחסים**

משמעותיות. מערכת היחסים בין המנטוריות לעמיתות שלהן (משתתפות התוכנית ובוגרות של מחזורים קודמים) הלומדות עימן וחולקות סיפורים וניסיון חיים, מערכת יחסים בין המנטוריות ובין החניכות שלהן, נערות מתבגרות הנמצאות בשלבים שונים של שיקום, ומערכות יחסים בין המנטוריות לנשות המקצוע המהוות חלק מצוות התוכנית. כל מערכת יחסים מהווה מודל להתפתחות ולימוד עבורן. המעלות הבסיסיות של מערכות יחסים אלו, מאופיינות במחויבות הדדית, כנות והעצמה ויכולות להוות דוגמא לקשרים אחרים בחייהן, כאשר זוהי משימה חשובה עבור נערות ונשים בשלב זה של חייהן (Liang et al., 2002). תוכנית המנטורינג מבוססת על הבנה זו, ומאפשרת הזדמנות ליצירת קשר ייחודי עם מגוון גילאים, עמדות ודתות.

בנוסף לחשיבות התפתחות הקשרים בתכנית, מתאפיינת תכנית המנטורינג **בעיקרון השוויון**

וההדדיות ובמקום הרב שניתן לידע של המנטורית, הנובע מניסיון חיים כחשוב, משמעותי וייחודי. הגישות המסורתיות והכלכליות בקביעת מדיניות, רואות במידע האמפירי, המבוסס על עובדות, כחות הכול, בעוד שניסיון החיים של האוכלוסיות שצורכות את השירותים נתפס כאנקדוטות חסרות חשיבות אמיתית. תפיסות אלו מתעלמת מכוחו ותקפותו של הידע המצוי בבני אדם, שהם מושאי תוכניות הרווחה השונות ומן הצורך בייצוג נקודת המבט של צרכני המדיניות. תמונת הידע של אלו שונה מהידע האקדמי, אך היא חיונית עבור קובעי המדיניות הרוצים להבין את המגמות של המשברים החברתיים התובעים שינוי במדיניות. חוויות החיים של מושאי ההתערבות החברתית משקפים את נקודת המבט של אלו המצויים בשולי החברה על חייהם וגם על החברה ומוסדותיה העיקריים (מונק, גדרון, קינן, בר זוהר ושוחט, 2002). בתוכנית ישנו שימוש בנרטיב, בסיפורי החיים של המנטוריות ובתובנות הנובעות מהם, ידע בלתי פורמאלי זה נרכש ב"רחוב" בדרכים "טבעיות", יומיומיות. זאת לעומת הגישה הכמותית-אמפירית, שהיא לרוב פרי מחקר מתוכנן, תיאוריות מושכלות ומחשבה מודעת. הידע מהחיים מושפע מהחוויה האישית ומשפיע עליה ולבסוף, הוא נתפס כידע שולי מבחינת עמדות הכוח החברתי. הוא נתקל בהתכחשות מכוונת ופעמים רבות זוכה להתעלמות וביטול ונתפס כלא חשוב, אך הוא בעל פוטנציאל לתרום תרומה ייחודית לאקדמיה ולקובעי המדיניות (קרומר-נבו, 1997). התוכנית מתייחסת לידע של הנערות אודות חייהן כמשמעותי וייחודי, הן משתפות בידע הזה במסגרת השיעורים השונים ובמטלות הניתנות לאורך התוכנית. בנוסף עושות בו שימוש בהכשרה, כחונכות, כאשר עוזרות כך לנערות אחרות הנמצאות כיום במצבים דומים לאלו שחוו נערות אלו בעבר. בתוכנית ישנה אמונה כי לנערות אלו ישנו ידע שנעדר מאנשי המקצוע בתחום החינוך או הטיפול.

מאפיין נוסף של תוכנית המנטורינג הוא **הפעולה במרחב נשי**. קהל היעד של התוכנית הן נערות והצוות מורכב מנשים בלבד. באמצעות המרחב הנשי נוצר שיתוף בין הנערות והנשים, שיתוף המחזק את חווית הדמיון הן במציאות החיים והן בדרכי ההתמודדות עימה. מתוך ההכרה בדמיון ניתן דגש למציאות החברתית המבנה את מציאות החיים ומכאן נחלש כוחה של ראיית הקשיים כפתולוגיה (Dominelli, 1996). בתוכנית זו נראה כי הנערות חשות בנוח במרחב זה ומעידות על כך שקל להן יותר ליצור קשרים משמעותיים במרחב בו כולן נערות ונשים. ביצירת מרחב נשי אין הכוונה ליצור בועה מנותקת מהעולם החיצון, אך יש בכך כוונה ליצור מרחב בטוח ושונה עבור הנערות ממה שחלקן מכירות ביום יום. מרחב שיאפשר להן ביטוי שונה ואינטימי יותר ממה שמתאפשר להן בסביבה מאיימת וביקורתית.

מאפיין נוסף של תוכנית המנטורינג הוא **הדגש על בחירה חופשית ונטילת אחריות ביחסים**. נשות טיפול העובדות עם נערות מתארות הצבת גבולות כאחת הפרקטיקות המרכזיות בעבודתן, שאמורה לתת מענה לצורך של הנערה בהגנה, הפסקת התנהגות של פגיעה עצמית ומתן מסגרת חיצונית במקום הפנימית שנעדרת (קומס, 2006). לעומת תפיסה זו קיימת עמדה הקוראת לאנשי הטיפול לשנות את השימוש בגבולות נוקשים לשימוש ב"קשרים בטוחים" (Dietz, 2000). על פי גישה זו השמת הגבולות על ידי אנשי הטיפול גורמת למטופלת להיות מוחלשת ומדגישה את ההיררכיה ביחסים הטיפוליים. החלמה מתרחשת כאשר אישה מרגישה שהיא נראית, נשמעת, ומוחזקת ולא כאשר מתמקדים בפתולוגיה שלה. מאפיין זה בא לידי ביטוי בכך שבתוכנית הנערות בוחרות אם לקחת חלק, בוחרות בכל שבוע אם להגיע, אם להשתתף באופן פעיל בקבוצה הקטנה, אם מעוניינות ליזום ולהעביר סדנא בעצמן ובהמשך באיזה סוג מקום ועם איזו אוכלוסייה ישתלבו בהכשרה. העובדה שרואים אותן באה לידי ביטוי בכך שבמידה ולא מגיעות, מתקשרים אליהן ומבררים מדוע, מתעניינים בהחלטה, במצבן, ומלווים כל החלטה לאורך התוכנית. בנוסף, דעתן נחשבת, אם ירצו בכך יוכלו לבוא לדבר עם נשות הצוות גם מעבר לזמן התוכנית, יוכלו לפנות למנהלת התוכנית בכל עת, יוכלו לכתוב כתבה לעיתון התוכנית על משהו שחשוב להן או מעסיק אותן במיוחד.

בהקשר של שוויון ובחירה חשובה לציון העובדה כי הנערות המגיעות לתוכנית אינן צריכות בדו"ח סוציאלי. כל אחת מתקבלת ומחליטה אם תחזיק מעמד או תנשור, אם תשתף בעברה או תשמור את הפרטים לעצמה, אם תחשוף את עצמה או תקשיב לאחרות. נערות אלו לא חוות חוויה דומה במסגרות טיפוליות אחרות אליהן מופנות, או הופנו בעבר. בדרך כלל, כאשר מופנית נערה למסגרת כלשהיא, ה"תיק האישי" או ה-"דו"ח הסוציאלי" מגיע עוד לפני. הנערות מיודעות לעובדה זו, ומבינות כי בתוכנית המנטורינג יש להן הזדמנות להציג עצמן בדרך שתבחרנה. הן יודעות כי הן לא צריכות להתקבל, כי כל אחת רצויה ובוחרת אם להתחייב לתוכנית ובאיזה אופן. עובדה זו היא בעלת משמעות עצומה מבחינת

המשתתפות ופעמים רבות אנו שומעים מאנשי המקצוע שהפנו אותם על פליאה בפער בין התפקוד שהוכיחו נערות אלו במסגרות שונות ובין התפקוד בתוכנית המנטורינג.

בתוכנית המנטורינג "נערות למען נערות" יש ניסיון לתעל את הבחירה של הנערה להתמיד בתוכנית ולהגיע למפגשים השבועיים באוניברסיטה במשך שנה ולקחת חלק פעיל בפעילות הקבוצתית על מנת לאפשר לנערה מסגרת בה תוכל להוכיח לעצמה ולאחרים את יכולת ההתמדה שלה בתוכנית מובנת ומחייבת. החוזה בין התוכנית לנערות ברור, על הנערה להתמיד בהגעה, במידה ולא מגיעה, מתקשרים אליה לברר מדוע, ומבהירים כי ההתמדה חשובה לבניית יחסי האמון בקבוצה הקטנה, ולמידה במסגרת המליאה. בנוסף, על הנערה להשלים הכשרה מוגדרת של מספר שעות בשבוע למשך סמסטר שלם. במידה ולא מסיימת את כל שעות ההכשרה, מקבלת תעודה אחרת מזו שמקבלות אלו שסיימו את ההכשרה.

תעודת הסיום מהווה מסמך מכובד עבורן, והעובדה שמלווים אותן, נמצאים איתן בקשר ורואים אותן, בין אם הגיעו למפגש ובין אם לאו, משמעותית, מעלה את המוטיבציה ומובילה להתמדה של הנערות בתוכנית.

לאור העקרונות העומדים בבסיס תוכנית המנטורינג "נערות למען נערות" ומאפייניה המדגישים את תחושת ההישג שבהתמדה ודבקות בתהליך, ניתן יהיה לצפות שהשתתפות בתוכנית תתרום בתחומי חיים רבים. במחקר זה החלטתי להתמקד בארבעה משתנים בתחום תפיסת העתיד האישי ותפיסת המסוגלות העצמית. בתחום זה, אני צופים שהתמדה בתוכנית תתבטא בין השאר בשינוי **בתפיסת העתיד האישי בטווח הקרוב והרחוק**, בכך שתהפוך ממוקדת ובהירה יותר בתחום התעסוקה, הלימודים והמחויבות לעבודה ולחיי משפחה. הנגישות למוסד אוניברסיטאי צפויה גם להפחית מחסומים פנימיים מהעולם האקדמי ולהפחית חרדה להירשם ללימודים במוסדות להכשרה מקצועית ולימודים על תיכונים ובכך לנתב את החלטותיה גם לגבי **תפיסת העתיד לטווח הקרוב**. ההכשרה המעשית וההתנסות הסימסטריאלית בעבודה כמנטורית צפויה להעצים בנערה את **תחושת המסוגלות העצמית** כמו גם את **האמונה האישית ביכולת שלה לסייע לאחרים**.

מרכיבי התוכנית

כפי שהוזכר בתחילת הפרק, לתוכנית המנטורינג "נערות למען נערות" שלושה מרכיבים עיקריים:

תוכנית ההכשרה של המנטוריות, עליה נערך המחקר הנוכחי ובו אתמקד בהמשך הפרק, **שירות לאומי**

ותוכנית בוגרות.

תוכנית ההכשרה של המנטורינג פרוסה על פני שנת לימודים אקדמאית אחת, המשלבת לימודים

עיוניים, התנסות, הקניית מיומנויות והתנסות מעשית. הנערות מגיעות ליום לימודים אחד כל שבוע, בבית

ספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטת תל אביב. יום הלימודים כולל ארבעה מרכיבים:

1. כיתה חווייתית (כ"ח): מרחב בלתי פורמאלי במקום ובשעה קבועים המאפשר לנערות פעילות חברתית גמישה בה אותה הן מנצלות להיפגש, לדבר, לשחק, לקרוא, להאזין למוסיקה ועוד. לפעילות זו מתווספת לעיתים פעילות העשרה מובנית. מרחב זה מאפשר הכרות בלתי פורמאלית בין הנערות לבין עצמן, ובין הנערות לבין צוות התוכנית. מרחב זה מהווה זירה מרכזית למעורבות וליוזמות של הנערות בתוכנית (למשל העברת פעילות) וכן מרחב משלים של השיעור העיוני (מתן הזדמנות לראייה של התכנים המועברים מזווית נוספת, כמו למשל צפייה בסרט, עבודה בקבוצות וכדו'). המרחב מונחה על ידי חברת סגל התוכנית, שתי מנטוריות, ושתי מתנדבות.

2. שיעור עיוני שמטרתו לחשוף את הנערות הלומדות לתכנים מגוונים המשפיעים על חייהן ועל חיי הנערות אשר להן יעזרו. בין הנושאים הנלמדים בשיעורים אלה, מאפייני גיל ההתבגרות בכלל ובקרב נערות בפרט, יצירת קשרים חברתיים בריאים ויחסי עזרה הדדית, זיהוי מצבי מצוקה, מצבן של נשים בחברה הישראלית ועוד. בנוסף הן נחשפות למצבים מקשים בחייהן של נערות ולדרכי התערבות שונות על פני רצף שירותי העזרה המסייעים לנערות.

3. הוראה בקבוצות קטנות המאפשרות לנערות ליטול חלק בקבוצה המאפשרת עיסוק בתכנים אישיים, בין אישיים, משפחתיים או קהילתיים. מטרת הפעילות היא פיתוח מיומנויות של תקשורת בין אישית, רגישות לזולת, מודעות עצמית, מתן וקבלת משוב ועוד. קבוצות אלו מונחות על ידי עובדת סוציאלית ומנטורית בוגרת התוכנית. הקבוצות הקטנות מהוות מפגש אינטימי יותר ומעניקות הזדמנות לבחינת המשמעויות האישיות של ההשתייכות לתוכנית ולתפקיד המנטורית. חלק מן הנערות בוחרות לשתף את הקבוצה בסיפור חייהן והמנחות מכוונות אותן לזהות את כוחותיהן ויכולותיהן. לכל קבוצה שתי מנחות. האחת עובדת סוציאלית והשנייה מנטורית בוגרת התוכנית. ההוראה בקבוצות הקטנות מחולקת על פי לאום, וישנה קבוצה אחת של משתתפות ערביות, שמונחת על ידי עובדת סוציאלית ומנטורית דוברות ערבית. המפגש של הקבוצה הקטנה מתקיים בשפה הערבית.

4. סטאז' (הכשרה מעשית בשדה): במקביל למחצית השנייה של שנת הלימודים, בעוד הנערות ממשיכות לקחת חלק בתוכנית ההכשרה באופן רגיל, הן משתלבות בנוסף בסטאז' (הכשרה מעשית בשדה) כמנטוריות. במסגרת הסטאז' פועלות הנערות כארבע שעות בשבוע במשך ארבעה חודשים כמקור תמיכה ועזרה במסגרת שירותים חברתיים לנערות באזור מגוריהן. הסטאז' מתבצע על בסיס פרטני (מנטורית אחת עם נערה אחת) או קבוצתי (מנטורית אחת המפעילה או מנחה קבוצה). הנערות משתלבות במסגרות שונות; בתי ספר, מועדוניות, "בית חם", מרכזי יום ופנימיות. החונכות יוזמות ומעבירות פעילויות, יוצרות קשרים אישיים, מסייעות בלימודים ובמטלות שונות. לעיתים, מבקשות הנערות לפעול במסגרות מהן

הגיעו כמטופלות. במקרים כאלה ההשפעה של השיבוץ עליהן היא גדולה ומאפשרת ביטוי מוחשי יותר לתהליך ההתפתחות שעברו.

בתום תוכנית ההכשרה, משתלבות הנערות בתוכנית הבוגרות, אשר שמה לה למטרה לשלב את הבוגרות ככוח אדם שכיר קבוע במסגרת שירותים הניתנים לנערות במצוקה. בנוסף למטרה זו, רכזת תוכנית הבוגרות נמצאת בקשר אישי עם הנערות, תוך דגש על סיוע אישי מותאם לכל אחת על פי צרכיה ורצונותיה בתחומים של דיור, תעסוקה, לימודים, העשרה או גישור למסגרות טיפול. בוגרות המועסקות כיום כמנטוריות בשכר מבצעות מגוון תפקידים כגון הדרכה, הפעלת קבוצות, חניכה ועוד. בנוסף מוצעים לבוגרות התוכנית קורסי העשרה שונים כמו הכנה לפסיכומטרי, קורס מחשבים, כתיבת קורות חיים וכדו' (גולן, קומס וקאי צדוק, 2008).

אוכלוסיית המנטוריות

התכנית מיועדת לנערות בגילאי 17-23 מכל רחבי הארץ, אשר חוו מצבי מצוקה בעברן, נעזרו בשירותים שונים לנערות ונמצאות כיום בשלבי טיפול ושיקום מתקדמים. הנערות מופנות לתכנית על ידי אנשי מקצוע ממסגרות שונות (עובדים סוציאליים, יועצות בתי ספר, עובדי קידום נוער, רכזות דירות מעבר, עובדי פנימיות, מדריכי חסות הנוער ועוד) הרואים בהן מתאימות. מתוך כוונה להגיע לכל מועמדת החפצה להשתלב בתכנית, אין סינון מוקדם של הפונות לתכנית ולא נאסף חומר רקע אודותן. אוכלוסיית הנערות המשתתפות בתוכנית מגוונת מאד; ישנן נערות ערביות, יהודיות, עולות חדשות, ילידות הארץ, חילוניות ודתיות. שונות גדולה ישנה גם בהקשר של המצוקות אליהן נקלעו הנערות בעברן: נשירה ממסגרות לימודיות, אלימות, התעללות מינית, נפשית, פיסית, משבר עליה, שימוש בחומרים פסיכו אקטיביים, הפרעות אכילה ועוד.

מיקום התוכנית וחשיבותו

תוכנית המנטורינג ממוקמת, כאמור, בבית ספר לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל, אוניברסיטת תל אביב. ההשתתפות בתוכנית מחייבת את הנערות להגיע אחת לשבוע לאוניברסיטה ליום לימודים. אחד היתרונות של מיקום תוכנית זו במוסד אקדמי, היא לאפשר לנערות המשתתפות בתוכנית חוויה של הגעה למקום שנתפס כמכובד, נורמטיבי, ולהשתייך בעיני עצמן וסביבתן לאוכלוסיות הנתפסות ככאלה. כמו כן, חשיפה זו מפחיתה מעט מהחרדה מעולם האקדמיה ועשויה להוביל את הנערות להתעניינות באפשרות

ללימודים אקדמאיים ולתחושה כי הדבר אפשרי. (בימים אלו, ישנן מספר בוגרות של תוכנית המנטורינג, שלומדות מקצועות שונים כמו עבודה סוציאלית, חינוך, משפטים, תקשורת במוסדות אקדמאיים שונים ברחבי הארץ). יתרון נוסף בפעולה מתוך האוניברסיטה הוא העלאת הערך הנתפס של התכנית בעיני המשפחות והסביבה החברתית של הנערות, השירותים אשר מפנים את הנערות לתוכנית ובעיקר בעיני עצמן. כאמור, אחד הדברים שייבדקו במחקר הנוכחי הוא **התפיסה לעתיד אישי של הנערות לטווח הקרוב והרחוק**. בתחומים שונים ביניהם תחום הלימודים. ייתכן כי עצם ההגעה לאוניברסיטה, והתנסות בלימודים עיוניים באווירה של הצלחה וקבלה, מעוררת בנערות את הרצון ללמוד ומחזקת את האמונה כי זה אפשרי.

המחקר הנוכחי

רציונל המחקר

על בסיס סקירת הספרות שתוארה לעיל, ניתן לטעון כי השתתפות בתוכנית הכשרה למנטורינג היא אמצעי חשוב לקידום נוער שחווה מצבי מצוקה. הספרות המקצועית העוסקת בתוכניות מנטורינג, מציעה טווח רחב של השפעות חיוביות על החניך הפוגש את המנטור, כמו גם, השפעתן על המנטור עצמו. מסקירת הספרות עולה כי השתתפות בתוכנית הכשרה למנטורינג עשויה לסייע למנטור לשמור על תחושת שליטה, לחזק רגשות חיוביים ולהעצים את **תפיסת המסוגלות העצמית** (Bandura, 1997). בנוסף, עשויה השתתפות בתוכנית הכשרה למנטורינג להוביל לתובנה מוגברת ביחס לחוויות מהעבר ובעקבות כך לסייע בגיבוש זהות עצמית ו**תפיסת העתיד האישי בטווח הקרוב והרחוק** (Rhodes et al., 2002). ניתן לשער כי שינויים אלה צפויים להתבטא גם בחיזוק אמונתה של המנטורית **ביכולת העזרה לאחרים** עקב התנסותה ביחסי עזרה לנערה או נערות שחוות מצוקה. בניסיון לעזור לאותן נערות להתפתח באופן בריא ולמצות את הכישורים והפוטנציאל הגלום בהן, עוברת המנטורית תהליך דומה. לאור זאת, מבקש המחקר הנוכחי להרחיב את ההבנה והידע אודות ההשפעה של השתתפות בתוכנית הכשרה למנטורינג, הכוללת בתוכה התנסות כמנטורית, על תחושות המסוגלות העצמית, על האמונה ביכולת הסיוע לאחר ועל תפיסת העתיד האישי של המנטוריות בטווח הקרוב והרחוק. באופן ספציפי יותר, מבקש המחקר לבחון האם השתתפות של נערות שחוו מצבי מצוקה כמנטוריות בתוכנית הכשרה למנטורינג "נערות למען נערות", עשויה להשפיע על תפיסותיהן לגבי יכולתן לעצב ולקבוע את עתידן האישי והמקצועי.

חשיבות המחקר

מטרת המחקר הנוכחי לנסות לענות על פערים בידע הקיים שתוארו בפרק המבוא:

1. להבדיל מהמחקרים הקודמים בתחום שבדקו בעיקר מנטורים מבוגרים, המחקר הנוכחי בן את השינויים החלים בקרב נערות המשתתפות בתוכנית הכשרה למנטורינג ומתנסות בכך לאורך התוכנית.
2. הנערות המשתתפות בתוכנית המנטורינג חוו מצבי מצוקה בעברן, לכן המחקר מעריך את הפוטנציאל הטיפולי הגלום בהשתתפות בתוכנית הכשרה למנטורינג. מחקר שלא נעשה כמוהו עד כה.

3. המחקר הנוכחי ייחודי בכך שבדק את השפעת המנטורינג על המנטוריות באופן כמותי, תוך שימוש בשאלונים מתוקפים.
4. מחקר זה הינו בין הראשונים בתחום שנעשה בגישה פרוספקטיבית, עם מדידות חוזרות לאורך תקופת מעקב ארוכה יחסית.
5. ממצאי המחקר עשויים לסייע בהערכה ובתכנון של התערבות עם נערות שחוו מצבי מצוקה, על ידי תוכניות המבוססות על העצמה וגישת הכוחות.

השערות המחקר

1. **יימצא שיפור בתפיסת העתיד האישי** בטווח הקרוב והרחוק בקרב **המנטוריות המשתתפות בתוכנית הכשרה למנטורינג "נערות למען נערות"**, בין המדידות לאורך התוכנית אשר תתבטא בדיווח על תפיסת עתיד ממוקדת יותר ובתחזית אופטימית יותר לגבי תהליכי חיים, עבודה קבועה, נישואין והורות, קשרים משפחתיים וחברתיים שתגבר לאורך תהליך הלמידה וההכשרה בתוכנית.
2. **יימצא שיפור בתפיסת המסוגלות העצמית** בקרב המנטוריות המשתתפות בתוכנית בין המדידות לאורך התוכנית אשר תתבטא בדיווח על תחושות מסוגלות עצמית גבוהה יותר.
3. **יימצא שיפור בתפיסת היכולת לסייע לאחר**, בקרב המנטוריות המשתתפות בתוכנית בין המדידות לאורך התוכנית, אשר תתבטא בכך שתפיסת היכולת לסייע לאחר תגבר לאורך תהליך הלמידה וההכשרה בתוכנית.
4. **יימצא קשר חיובי בין שביעות הרצון מהשתתפות בתוכנית לבין השינוי בתפיסת העתיד, תפיסת המסוגלות העצמית ותפיסת היכולת לסייע לאחר**, כלומר יהיה מתאם חיובי בין מידת שביעות הרצון מהתוכנית, לבין המיקוד בתפיסת העתיד, שיפור בתפיסת המסוגלות העצמית ושיפור בתפיסת היכולת לסייע לאחר.

שיטת המחקר

משתתפות

אוכלוסיית המחקר כללה 54 נערות שלקחו חלק במחזור ז' בתכנית "נערות למען נערות" בבית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל באוניברסיטת ת"א, שהתקיים בין נובמבר 2008 עד ליוני 2009. הרוב המוחלט של משתתפות המחקר (91%) היו בגילאי 16 עד 20 בכניסה למחקר. נערה אחת הייתה בת 15 ושלוש משתתפות היו בנות 21 עד 25 שנה. הגיל הממוצע בכניסה למחקר היה אפוא 18.3 שנה ($SD=1.6$). תיאור של המשתתפים השונים וההתפלגות של המשתתפות מוצג בלוח 1

לוח 1: מאפייני אוכלוסיית המחקר: ארץ לידה ולאום, דירוג יישובים, מסגרות בהן נמצאות וגורמים

מפנים:

מאפיינים	N	% מסה"כ	
ארץ לידה ולאום	יהודיות ילידות הארץ	26	48.1%
	יהודיות ילידות חבר העמים לשעבר	11	20.4%
	יהודיות ילידות אתיופיה	1	1.9%
	יהודיות אחר	1	1.9%
	ערביות ילידות הארץ	15	27.8%
סוג ישוב ודירוג חברתי כלכלי*	ישוב עירוני יהודי בדירוג בינוני-גבוה	10	18.5%
	ישוב עירוני יהודי בדירוג בינוני-נמוך	27	50.0%
	כפרי יהודי	2	3.7%
	עירוני ערבי, דירוג נמוך	14	25.9%
	כפרי ערבי	1	1.9%
מסגרת בה נמצאות	בית ספר/לימודים אחר	22	40.7%
	מסגרת חוץ ביתית	8	14.8%
	עבודה	9	16.7%
	שירות לאומי	6	11.1%
	בית חם	5	9.2%
	אחר או לא ידוע	4	7.4%
	גורם מפנה	עובדת סוציאלית/יועצת ב"ס	41
חברה	11	20.4%	
עבודה	2	3.7%	

* לפי דירוג חברתי כלכלי של הישובים בישראל, לפי החלוקה הבאה: דירוג 1 עד 3 (נמוך), 4 עד 6 (בינוני) ו-7 ומעלה (גבוה).

לוח 1 מלמד כי מרבית משתתפות המחקר הן ילידות ישראל (75.9%) כחמישית מהן (20.4%) ילידות מדינות חבר העמים (רוסיה, אסטוניה, לאטביה ואוקראינה), נערה אחת ילידת אתיופיה (1.9%) ונערה

אחת ילידת ברזיל (1.9%) שעלו בין השנים 1990 ל-2003. מבין ילידות ישראל, 15 משתתפות הן ערביות המהוות כשליש ממשתתפות המחקר.

עוד ניתן לראות כי כמחצית מהמשתתפות מתגוררות בישובים עירוניים יהודיים מהמעמד החברתי-כלכלי הבינוני-נמוך, כלומר דירוג 3 עד 6 בדירוג החברתי והכלכלי של הישובים בישראל (לשכה מרכזית לסטטיסטיקה, 2008). עשר מהמשתתפות הן מישובים יהודיים עירוניים בדרוג בינוני-גבוה (כגון תל אביב, מודיעין), ושתיים מישובים כפריים יהודיים. מבין 15 המשתתפות הגרות בישובים ערביים, 14 מתגוררות בישובים עירוניים במעמד חברתי כלכלי נמוך ואחת מתגוררת בכפר. מרבית ממשתתפות המחקר למדו במסגרת לימודית במקביל להשתתפותן בתוכנית ההכשרה של המנטורינג (41%) או במסגרת חוץ ביתית (15%), לרוב הוסטל או פנימייה חינוכית. שאר המשתתפות היו במסגרת של עבודה או שירתו באותה תקופה בשירות לאומי. בתום הטבלה ניתן לראות כי מרבית המשתתפות (76%) הופנו לתוכנית ע"י עובדת סוציאלית (או גורם דומה במסגרת חוץ ביתית) בעוד שאר המשתתפות (24%) הופנו ע"י חברה או על ידי קולגה לעבודה.

כלי המחקר

ארבעת המשתתפים התלויים במחקר הם: התפיסה של המשתתפות לעתיד אישי לטווח הרחוק, התפיסה של המשתתפות לעתיד האישי בטווח הקרוב, תפיסת המסוגלות העצמית ותפיסת היכולת שלהן לסייע לאחר. כמו כן נמדדה שביעות הרצון מהתכנית בסיומה.

1) תפיסת המשתתפות לעתיד האישי (טווח רחוק) נמדדה באמצעות שאלון Children's Future Orientation Scale או CFOS (Saigh, 1997) (נספח מספר 1) שאלון זה מיועד לבני נוער ומורכב מ-16 פריטים, אשר משקפים ארבעה תחומים: א. הצהרות הנוגעות לגבי תעסוקה בעתיד כגון "בעתיד תהיה לי עבודה" ב. הצהרות הנוגעות לחיי משפחה בעתיד כגון: "בעתיד אני אתחתן" ג. הצהרות חברתיות הנוגעות ליחסים בינאישיים כגון "בעתיד יהיו לי חברים" ד. הצהרות כלליות לגבי ציפיות או עמדות לעתיד כגון: "אני אוהבת לעשות תוכניות לגבי דברים שאני אוהבת לעשות". המשתתפת התבקשה לציין את תשובתה על פני סולם ליקרט בן 5 דרגות (5 = מידה רבה מאד, 1 = מידה נמוכה מאד). הציון לכל תחום מושג ע"י סכימת כל ציוני הפריטים הרלבנטיים לתחום הספציפי. הציון הכללי מחושב על ידי סכימת כל הציונים של ארבעת התחומים, כאשר הציון של כל תחום נע בין 4 ל-20 והציון הכללי יכול לנוע בין 16 ל-80. השאלון תוקף ונבדק במספר מחקרים בהם גם בני נוער ישראלים ופלסטינאים (Lavi & Solomon

(2005). שאלון זה אינו זמין בערבית ולכן תורגם לצורך מחקר זה בשיטת התרגום החוזר על ידי שני מתרגמים בלתי תלויים, האחד מתרגם מקצועי דובר ערבית כשפת אם, והשנייה סטודנטית שלומדת בחוג לשפה ולספרות ערבית (שני מתרגמים אלו תרגמו את כל שאלונים שתורגמו להלן).

המהימנות הפנימית של שאלוני המחקר חושבה באמצעות מדד אלפא של קרונבך Cronbach's α המתבסס על חישוב היחס בין המתאמים הפנימיים בין מרכיבי השאלון השונים. מקובל להניח כי ככל שהמתאמים בין מרכיבי השאלון המודדים את אותה תופעה חזקים יותר, העקיבות הפנימית בשאלון גבוהה יותר. הערך המרבי של אלפא של קרונבך הוא 1 וכלל אצבע קובע כי ערכים מעל 0.7 מבטאים מהימנות פנימית טובה. המהימנות הפנימית (אלפא של קרונבך) של השאלון הייתה גבוהה $\alpha=0.85$. הציון חושב על פי ממוצע התשובות לכל 16 הפריטים, כך שציון גבוה יותר מבטא תפיסה חיובית יותר כלפי העתיד האישי.

2) התפיסה לעתיד האישי בטווח הקרוב, נמדדה באמצעות שאלון שחובר במיוחד לצרכי המחקר הנוכחי (נספח מספר 2). השאלון מורכב משבעה פריטים ומטרתו למדוד את התוכניות של הנערה לגבי עתידה האישי (חיי עצמאות), שירות צבאי או לאומי (גיוס וסיום שירות חובה בצבא או שירות לאומי), לימודים על-תיכוניים, הכשרה מקצועית ותעסוקה בחמש השנים הבאות. השאלון תוקף ע"י מספר שופטות מתחום הרווחה, החינוך והאקדמיה שהצביעו על תוקף נראה. על מנת לבדוק את בהירות השאלות והמהימנות שלהן הועבר השאלון במבחן מקדים ל 30 נערות לגיבוש נוסח סופי של השאלון. בסיום תהליך זה עוצב הנוסח הסופי של השאלון שכלל היגדים כגון "אני מתכננת להתגייס לצבא או ללכת לשירות לאומי". על המשתתפת לציין את המידה בה היא מסכימה עם כל אחד מההיגדים המופיעים בשאלון על סולם ליקרט בין חמש דרגות. (5="מסכימה במידה רבה מאד", 1="כלל לא מסכימה"). על מנת להתאימו למשתתפות דוברות הערבית, תורגם השאלון בשיטת התרגום החוזר על ידי שני מתרגמים בלתי תלויים. המהימנות הפנימית (אלפא של קרונבך) של השאלון הייתה סבירה $\alpha=0.71$. הציון חושב על פי ממוצע התשובות לכל שבעת הפריטים, כך שציון גבוה יותר מצביע על מיקוד גבוה יותר ביחס לעתיד האישי לטווח הקרוב.

3) תפיסת מסוגלות עצמית נמדדה על ידי שאלון חוללות עצמית תכונתית General Self-Efficacy Scale (Chen et al., 2001) (נספח מספר 3) שמטרתו לבחון מה הן אמונותיו של המשתתף לגבי יכולת כללית וקבועה יחסית לבצע בהצלחה מגוון רחב של משימות במצבים שונים. השאלון תורגם בעבר לעברית ותוקף ע"י עדן בשנת 1997 (עדן, 1997). שאלון זה מכיל 14 פריטים המשקפים את אמונותיה של המשתתפת ביחס ליכולותיה. על המשתתפת לציין את המידה בה היא מסכימה עם כל אחד מההיגדים המופיעים בשאלון על סולם ליקרט בין חמש דרגות (5="מסכימה במידה רבה מאד", 1="כלל לא

מסכימה"). ציוני השאלון נעים בין 14 ל-70, כך שציון גבוה יותר מעיד על מסוגלות עצמית גבוה יותר. על מנת להתאימו למשתתפות דוברות הערבית, תורגם השאלון בשיטת התרגום החוזר על ידי שני מתרגמים בלתי תלויים. המהימנות הפנימית (אלפא של קרונבך) של השאלון הייתה גבוהה $\alpha=0.94$. מחקרים קודמים העריכו את ההדירות והתוקף של השאלון בעברית באמצעות שאלונים ושאלונים חוזרים בקרב סטודנטים ישראלים. נמצא כי הדירות השאלון גבוהה יחסית ($r=0.86$), תוקף המבנה של השאלון גבוה וכי קיימת קורלציה חיובית ומובהקת עם מדדי הערכה עצמית אחרים (Chen et al., 2001).

4) תפיסת יכולת לסייע לאחר נמדדה באמצעות שאלון שפותח במיוחד לצרכי המחקר הנוכחי וזאת לנוכח העובדה כי לא נמצאו שאלונים קיימים למדידת משתנה זה בספרות המחקר (נספח מספר 4). השאלון מורכב משבעה פריטים, ומטרתו לבחון באיזו מידה תופסת הנערה את עצמה כמסוגלת לסייע, לכוון ולתת מענה למצוקות וקשיים חברתיים של סביבתה. על המשתתפת לציין את המידה בה היא מסכימה עם כל אחד מההיגדים על פני סולם ליקרט בין חמש דרגות (5="מסכימה במידה רבה מאוד", 1="כלל לא מסכימה"). תהליך פיתוח השאלון נעשה בשלושה שלבים: ראשית, נוסחו פריטים המציגים היגדים שונים אודות עזרה חברתית כגון: "אני יודעת שאני מצליחה לעזור לאחרים" פריטים אלו נוסחו על סמך חומר תיאורטי ועל סמך ראיונות עם נערות ממחזורים קודמים בתוכנית ההכשרה למנטורינג, שלא לקחו חלק במחקר הנוכחי. השאלון תוקף גם ע"י מספר שופטות מצוות התוכנית וכן על ידי נערות שהשתתפו בתוכנית בעבר ולא לקחו חלק במחקר הנוכחי. בשלב השני הועבר השאלון במבחן מקדים על מנת לבדוק את בהירות השאלות ואת מהימנות הפנימית של השאלון. בעקבות המבחן המקדים נוסחו חלק מהשאלות בתורה בהירה יותר. השאלונים הועברו ל-30 נערות שלקחו חלק בעבר בתוכנית המנטורינג והיו בתקופה זו בשירות לאומי או במסגרות אחרות. בשלב השלישי גובש הנוסח הסופי של השאלון. המהימנות הפנימית (אלפא של קרונבך) של השאלון הייתה גבוהה $\alpha=0.88$. הציון חושב על פי ממוצע התשובות לכל שבעת הפריטים, כך שציון גבוה יותר מעיד על אמונה גדולה יותר ביכולת האישית לסייע לאחר. על מנת להתאימו למשתתפות דוברות הערבית, תורגם השאלון בשיטת התרגום החוזר על ידי שני מתרגמים בלתי תלויים.

5) שאלון שביעות רצון מהתכנית התבסס על שאלון Program Satisfaction Assessment Tool (PSAT) (נספח מספר 5) אשר פותח לבחון שביעות רצון של משתתפים בתכניות הכשרה (Heyliger, 2001). השאלון המקורי כולל 12 פריטים הנוגעים לשביעות הרצון מאופי ההכשרה, התאמתה לקהל היעד והרלבנטיות של תכני הלימודים למשתתפים. השאלון כולל היגדים כגון: "משך התכנית היה מתאים כדי להשיג את המטרות". על המשתתפת לציין את המידה בה היא מסכימה עם כל אחד מההיגדים המופיעים

בשאלון על סולם ליקרט בין חמש דרגות הנע בין "לא מסכימה בכלל" לבין "מסכימה במידה רבה מאד". הציון בשאלון חושב על-פי הממוצע של כלל התשובות ויכול לנוע בין 1 (שביעות רצון נמוכה ביותר) ל-5 (שביעות הרצון הגבוהה ביותר). תוקף המבנה של השאלון נאמד במחקר קודם (Heyliger, 2001) ע"י מציאת מתאמים מובהקים בין ממוצעי ההיגדים השונים. בהערכת התוקף הנראה של השאלון אל מול שופטות מתחום העבודה הסוציאלית. השאלון הועבר במבחן מקדים ל 30 נערות שהשתתפו בעבר בתוכנית המנטורינג, על מנת לבדוק את בהירות השאלות ואת חישוב המהימנות הפנימית. על סמך המבחן המקדים גובש נוסח סופי של השאלון שכלל 14 פריטים, כמו המקור. מדד האלפא של קרונבך של השאלון היה טוב $\alpha=0.81$. על מנת להתאימו למשתתפות דוברות הערבית, תורגם השאלון לערבית בשיטת התרגום החוזר על ידי שני מתרגמים בלתי תלויים. השאלון הועבר רק לאחר השלב המסכם של הפרויקט.

6) שאלון פריטים אישיים שאלון זה כולל פריטים המתייחסים למאפיינים האישיים של המשתתפות: גיל, ארץ מוצא ושנת עלייה, עיר מגורים, מסגרת ודרך הפניה/הגעה לתוכנית המנטורינג. (נספח 7).

בכדי להימנע ממענה אוטומטי בשאלון, שכן, ישנן מספר שאלות שדומות מאד אחת לשנייה, בשאלון שחולק למשתתפות המחקר נעשה ערבול בסדר השאלות. הערבול כלל 4 שאלונים: שאלון תפיסת העתיד האישי לטווח הרחוק, שאלון תפיסת העתיד האישי לטווח קרוב, שאלון מסוגלות עצמית ושאלון אמונה ביכולת שלי לסייע לאחר. (נספח 6).

הליך המחקר

המחקר הנוכחי הינו מחקר אורך כמותי, בסיכום המחקר נאספו 205 שאלונים, לא כל משתתפות המחקר מילאו את כל חמשת השאלונים. לוח 2 מציג את מספר המשתתפות שענו על שאלוני המחקר בכל אחד ממועדי המדידה.

לוח 2: מספר המשתתפות שענו על שאלוני המחקר, בכל אחד ממועדי המדידה

מדידה	מועד	N	% מהמשתתפות
ראשונה	28/10/08	51	94.4%
שנייה	03/02/09	50	92.6%
שלישית	31/3/09	39	72.2%
רביעית	30/6/09	41	75.9%
חמישית	09-12/10	24	44.4%

כפי שניתן לראות בלוח 2, ארבעת השאלונים הראשונים מולאו על ידי מרבית ממשתתפות המחקר, לעומת המדידה החמישית, שנערכה שלושה חודשים לאחר תום התוכנית, עליה ענו רק 44% ממשתתפות המחקר. על הליך המחקר וההבדלים בין המדידות יורחב בהמשך.

היעדר קבוצת ביקורת: עקב המאפיינים המיוחדים של אוכלוסיית המחקר וייחודיותה של תכנית המנטורינג בישראל, לא נמצאה קבוצת ביקורת מתאימה אשר ניתן יהיה להשוות אליה את תהליכי השינוי של הנערות בתכנית. קשה מאד להגדיר ולתחום את קבוצת הנערות המשתתפות בתוכנית המנטורינג. זאת בשל המאפיינים המגוונים והקשת הרחבה של הנערות הלוקחות בה חלק. כאשר חשבנו על אפיון ומציאת קבוצת ביקורת, היתה מחשבה לפנות לנשות הקשר שמפנות נערות, בכדי שהן תעזורנה לאתר נערות שמתאימות לתכנית אך לא השתתפו. מחשבה נוספת היתה לפנות לאותן נערות שהגיעו למפגש החשיפה, אך לא המשיכו בתוכנית ממניעים טכניים (יום לימודים ארוך בבית הספר באותו יום, מרחק גיאוגרפי מכביד וכיוצא בזה), אך לאפשרויות המוצגות הצטרפה האפשרות כי ייתכן ונערות אלו שונות במהותן מאלו שכן השתתפו בתוכנית ההכשרה שנבדקה במחקר.

בחירת מערך המחקר: קשה לאמר מהם המאפיינים של נערות שלא מגיעות, מכיוון שהתוכנית פונה לקהל רחב מאד של משתתפות, ללא אפיונים ייחודיים. נערות שחוו מצבי מצוקה, לא ניתנות לאפיון פשוט והמורכבות של אוכלוסייה זו, לא אפשרה לאפיין קבוצת ביקורת מתאימה מכל הבחינות. בשל המורכבות המתוארת מערך המחקר שנבחר הינו מדידות חוזרות בקרב אותה אוכלוסיית מחקר (לפני, במהלך, בתום התכנית ואחרי תום התוכנית) (Repeated measures/within subjects design) (Raudenbush, 2004), אשר יאפשרו השוואה של שינוי אישי לאורך ציר של זמן ממפגש החשיפה, שהתקיים כחודש לפני תחילת התוכנית וכלה במדידה שנערכה כשלושה חודשים לאחר תום התוכנית. מערך זה מאפשר עוצמת מחקר (statistical power) נאותה גם במדגמים קטנים יחסית בשל הפחתת טעויות אקראיות (random error) במדידות, עקב היעדר שונות בין אישית מהותית במדידות החוזרות הנערכות על אותם פרטים. בנוסף, גדלה עוצמת המחקר עקב ריבוי החזרות עבור כל פרט, המפחיתות גם הן את הטעויות האקראיות במדידות.

שתי המדידות הראשונות שנערכו על המשתתפות התקיימו במפגש החשיפה ובמפגש הראשון של התוכנית. לאורך השנה נערכו שתי מדידות נוספות. כשלושה חודשים אחרי תום הקורס, נערכה המדידה החמישית והאחרונה לנערות שסיימו את שנת הלימודים בתקופה שבין אוקטובר 2008 לאוקטובר 2009, סך הכל חמש מדידות. כפי שמתואר בתרשים 1

תרשים 1: מועדי המדידות החוזרות של משתני המחקר:

מדידה מס' 5	מדידה מס' 4 + שאלון שביעות רצון	מדידה מס' 3	מדידה מס' 2	מדידה מס' 1 + שאלון דמוגרפי
3 חודשים לאחר תום התוכנית	מפגש אחרון בתום התוכנית	יציאה לסטאז'	חודשיים לאחר תחילת התוכנית	מפגש חשיפה (חודש לפני תחילת התוכנית)
ספטמבר- אוקטובר '09	יוני '09 16/6/09	מרץ '09 31/3/09	פברואר '08 3/2/09	נובמבר '08 28/10/08

בתחילת התוכנית הובהר לנערות כי המחקר נועד לבחון את התוכנית ואת ההשפעה שלה על הנערות. מערך המחקר ומספר המדידות שתהיינה הוצגו לנערות, והושם דגש על כך שהמטרה העיקרית היא לשפר ולבחון את התוכנית. על מנת להבטיח נוכחות מרבית בעת מילוי השאלונים, התבקשו הנערות למלא את השאלון כבר בתחילת השיעור. העברת השאלונים התבצעה במליאה, כאשר כולן נמצאות יחד לפני השיעור המשותף, מתוך מחשבה כי פורום גדול יקל עליהן במילוי השאלון, והן יחוו פחות מאוימות או חשופות. הנערות התבקשו לענות על השאלון בכוחות עצמן, בעוד אני נכחתי בכיתה במטרה לסייע בהבנת הנקרא. שתי המדידות הראשונות נערכו במפגש החשיפה, שנערך חודש לפני תחילת התוכנית, ובמפגש הראשון, מתוך מחשבה כי כך אוכל לבחון את השינויים טרם ההשפעה של המשתתפות מחשיפתן לתכני התוכנית או להתנהלותה. המדידה השלישית נערכה בשבועות בהם התחילו המשתתפות את הסטאז', המדידה הרביעית נערכה שבוע לפני תום התוכנית, במקביל לסיום תקופת הסטאז' והמדידה החמישית נערכה שלושה חודשים לאחר תום התוכנית. לכל נערה שסיימה את תוכנית ההכשרה נשלחה מעטפה ובה מכתב בקשה למילוי השאלון האחרון בצרוף עם השאלון ועם מעטפה מבוילת שעליה נכתבה מראש הכתובת שלי. לנערות שנמצאות במסגרות חוץ ביתיות, שלחתי את השאלונים דרך העובדות הסוציאליות שמכירות אותן. הובהר למשתתפות המחקר כי אשמח לשתף אותן בתוצאות המחקר עם סיומו. במקרים בהם נערה שענתה על שאלונים במפגש אחד, לא נכחה בעת מילוי השאלונים במדידה אחרת, פניתי אליה בעת המפגש שאחרי, בבקשה לענות על שאלון.

על מנת להפחית מחשש הנערות לסודיות המידע, הובהר לנערות כי השאלונים כוללים קוד זיהוי מוצפן, במקום שמותיהן הפרטיים וכי לא ייעשה בשאלונים שום שימוש מלבד לצרכי המחקר הנוכחי.

שיטות סטטיסטיות

נתוני המדידות החוזרות במחקר זה נותחו באמצעות מודלים רב-רמתיים multilevel mixed models (Raudenbush, 2004) כאשר בהם נבדקת פונקצית השינוי במדדים השונים- תפיסת העתיד האישי בטווח הרחוק, תפיסת העתיד האישי בטווח הקרוב, תפיסת מסוגלות עצמית ותפיסת היכולת לסייע לאחרים (השערות 1 עד 3). שיטה זו נבחרה מכיוון שהיא מאפשרת השוואה בין מדידות חוזרות על אותן משתתפות. שיטות פרמטריות אחרות המקובלות במדידות חוזרות כגון ניתוח שונות repeated measurement analysis of variance מוגבלות מבחינת האפשרות לנתח נתונים על מדידות חסרות. בשיטות אלו, משתתפת שהחסירה מדידה אחת מבין החמש הייתה מחייבת להחסירה מהניתוח הכללי ובכך להקטין את גודל המדגם (או לחלופין, להשלים את הנתונים באמצעות קירוב סטטיסטי שאינו מדויק). שיטת המודלים הרב-רמתיים מאפשרת להתגבר על מדידות חסרות בודדות (Cicchetti & Cohen, 2006)

תוצאות המודלים נבחנו באמצעות מבחן 2χ על פי יחס הנראות (LR), שהוא מבחן סטטיסטי אשר מאפשר השוואה מודלים מקוננים (Cox & Hinkley, 1974). הניתוח כלל בחינת ההשפעה העיקרית של המשתנים ובנוסף בניית מודל רב משתני שבו הוכנסו גם משתנה שביעות הרצון מהתכנית (השערה 4) וגם מאפיינים אישיים של המשתתפות (כגון מסגרת, גורם מפנה, גיל ולאום) כדי לבחון אינטראקציה בין המאפיינים האישיים לבין השינוי במשתנים התלויים. על מנת לבחון את השפעת ההתמדה בתוכנית על השינוי בתפיסה לעתיד, בתפיסת המסוגלות ובתפיסת האמונה ביכולת לעזור לאחר, חולקו המשתתפות לפי קבוצות של התמדה במספר המפגשים בתוכנית ונבחנו ההבדלים במדדים לאורך התוכנית לפי מספר המפגשים בהם נטלו המשתתפות חלק. ניתוח הנתונים נעשה באמצעות תוכנת SPSS.

צעדים להגברת הענות למחקר ושמירה על סודיות המידע והיבטים אתיים

ראשית יש להתייחס לעובדה כי אוכלוסיית הנערות שלקחו חלק במחקר, אינה מורגלת במענה על שאלונים וסביר להניח כי לרובן היתה זו הפעם הראשונה לענות על שאלון מסוג זה. על מנת להבטיח היענות נאותה של משתתפות המחקר נקטתי במספר דרכים:

1. הנערות קיבלו הסבר קצר על מטרת המחקר, חשיבותו המדעית ותרומתו האפשרית לשיפור התוכניות בעתיד.

2. מכיוון שהמחקר הנוכחי כלל מדידות חוזרות לא היתה אפשרות למלא שאלונים שאינם מזוהים. על מנת להפחית מחשש הנערות לסודיות המידע, הובהר להן כי השאלונים אינם כוללים שמות אלא **קוד זיהוי מוצפן** וכי לא ייעשה בשאלונים כל שימוש פרט לניתוח נתונים סטטיסטיים לצורך המחקר. כל שאלון קודד בקוד אישי שהיה ידוע רק לנערה ולצוות המחקר במטרה ליצור תחושת ביטחון בקרב המשתתפות.
3. למעט המדידה האחרונה, כל השאלונים הועברו במסגרת המפגשים הרגילים של התכנית ובמועד בן הן נמצאות באוניברסיטה ממילא.
4. נעשה מאמץ לצמצם את מספר השאלונים לכדי שאלון פשוט אחד, אשר מילוי היה קל יחסית, ללא צורך בהסברים מפורטים ולא גזל יותר מ 20 דקות מזמןן של הנערות.
5. המחקר כולו לוה בתמיכה, עידוד ועזרה מצוות התוכנית. ניכר היה כי חשיבות המחקר לצוות גבוהה, כאשר שיתוף הפעולה של הצוות הוביל גם את המשתתפות להכיר בחשיבות המחקר. לא ניתן היה לאסוף את הנתונים ללא עזרת הצוות שסייע לאסוף את הנתונים גם מנערות שחסרו במדידות מסוימות וניהל רישום מסודר של הנוכחות בכל מפגש. היתה תחושה כי המחקר אינו רק שלי, אלא נכס עבור התוכנית.
6. לאחר הגשת הצעת המחקר הראשונית, הוגש הסבר לוועדת אתיקה של תואר שני בבית ספר לעבודה סוציאלית. הוועדה אישרה את הליך המחקר ללא סייגים.
7. למשתתפות במחקר היתה אפשרות לא לענות על השאלון. בכל מדידה היו בין 2-5 נערות שבחרו לא לענות עליו באותה מדידה. כמובן שנשאלו מדוע בוחרות לא לענות, אבל לא נערך שכנוע בעניין.
8. לנערות שהשתתפו במחקר ניתנה האפשרות לשוחח על פריטים בשאלון בכל עניין שהתעורר בעת מילוי השאלון או לאחריו. בעת מילוי השאלונים ולאחר מכן נכחתי באולם, והנערות הוזמנו לגשת בכל עניין.

ממצאים

המדדים להתפתחות רגשית שנמדדו לאורך תקופת המעקב בקרב משתתפות המחקר כללו תפיסה

לעתיד אישי ותפיסה לעתיד אישי לטווח הרחוק, מסוגלות אישית, אמונה ביכולת לסייע לאחר. בלוח מספר 3 ניתן לראות סטטיסטיקה תיאורית של משתנים אלו בחמש המדידות השונות בתקופת המעקב.

לוח 3: מדדי הפיזור של משתני המחקר העיקריים לפי מדידות לאורך המחקר

מדידה	מדדים	מינימום	מקסימום	M	SD
ראשונה	אוריינטציה לעתיד אישי בטווח רחוק	3	5	4.4	0.4
	אמונה ביכולת לסייע לאחר	3	5	4.4	0.6
	אוריינטציה לעתיד אישי בטווח הקרוב	2	5	4.2	0.6
	מסוגלות עצמית	2	5	4.2	0.6
שנייה	אוריינטציה לעתיד אישי בטווח רחוק	3	5	4.5	0.4
	אמונה ביכולת לסייע לאחר	3	5	4.4	0.5
	אוריינטציה לעתיד אישי בטווח הקרוב	3	5	4.2	0.6
	מסוגלות עצמית	3	5	4.3	0.6
שלישית	אוריינטציה לעתיד אישי בטווח רחוק	3	5	4.6	0.4
	אמונה ביכולת לסייע לאחר	3	5	4.5	0.6
	אוריינטציה לעתיד אישי בטווח הקרוב	3	5	4.3	0.6
	מסוגלות עצמית	3	5	4.5	0.5
רביעית	אוריינטציה לעתיד אישי בטווח רחוק	3	5	4.6	0.4
	אמונה ביכולת לסייע לאחר	3	5	4.5	0.5
	אוריינטציה לעתיד אישי בטווח הקרוב	3	5	4.4	0.6
	מסוגלות עצמית	3	5	4.5	0.5
חמישית	אוריינטציה לעתיד אישי בטווח רחוק	3	5	4.5	0.5
	אמונה ביכולת לסייע לאחר	2	5	4.3	0.8
	אוריינטציה לעתיד אישי בטווח הקרוב	2	5	4.3	0.9
	מסוגלות עצמית	3	5	4.4	0.7

לוח 3 מציג את מדדי הפיזור של משתני המחקר על פי המדידות לאורך תקופת המחקר. ניתן

לראות כי כבר מהמדידה הראשונה ממוצע התשובות בכל הפרמטרים שנבדקו היה גבוה יחסית (גבוה מ-

4.2 בסולם של 1 עד 5) והציון המינימאלי היה 3.

הקשר בין השתתפות בתוכנית המנטורינג ובין חיזוק התפיסה לעתיד אישי לטווח הרחוק והקרוב

ההשערה הראשונה של המחקר היתה ימצא שיפור בתפיסת העתיד האישי בטווח הקרוב והרחוק בקרב המנטוריות המשתתפות בתוכנית הכשרה למנטורינג "נערות למען נערות", בין המדידות לאורך התוכנית אשר תתבטא בדווח על תפיסת עתיד ממוקדת יותר ובתחזית אופטימית יותר לגבי תהליכי חיים, עבודה קבועה, נישואין והורות, קשרים משפחתיים וחברתיים שתגבר לאורך תהליך הלמידה וההכשרה בתוכנית.

על מנת לבחון השערה זו התבצעה סדרה של ניתוחי רגרסיות רב-רמתיים (HLM), הבוחנים אם קיימת מגמת שינוי לאורך ציר הזמן על פני חמש המדידות החוזרות שנערכו. השוואות מזווגות של השינוי בתפיסה לעתיד אישי לטווח הרחוק ניתן לראות בלוח 4.

לוח 4: השוואות מזווגות של השינוי בתפיסה לעתיד אישי לטווח הרחוק

DF	SE	Effect size	
		שינוי ב M	
65.186	.047	.084	שינוי ממדידה 1 למדידה 2
58.44	.067	.143*	שינוי ממדידה 1 למדידה 3
35.49	.058	.193**	שינוי ממדידה 1 למדידה 4
35.99	.087	.158	שינוי ממדידה 1 למדידה 5

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

לוח 4 מציג את ההשוואות המזווגות של השינוי בתפיסה לעתיד אישי בטווח הרחוק על פי המדידות לאורך תקופת המחקר. ראשית, במודל הבסיסי בו לא נכללו משתנים נוספים פרט למשתנה התוצאה, נמצא כי קיים שינוי מובהק בין המדידות. עוד נמצא כי לאורך תקופת המחקר בין מדידות 1 ל-4 חלה עליה מתמדת ברמת תפיסת העתיד האישי. לפי הלוח ניתן לראות כי השינוי בממוצע של תפיסת העתיד האישי בין המדידה הראשונה למדידה החמישית הייתה 0.158, גם אם במובהקות סטטיסטית גבולית ($p=0.08$).

מתוצאות המודל החד משתני עולה כי השיפור ברמת התפיסה לעתיד אישי בקרב כלל אוכלוסיית

המחקר הוא מובהק סטטיסטית ($p=0.04$) ויחס הנראות הכללי של המודל ($-2\log$ likelihood) הוא -161.0. כלומר, סביר להניח כי השיפור בתפיסת העתיד האישי לאורך תקופת המעקב אינו נובע ממקריות.

על מנת לבחון את הפרמטרים המשפיעים באופן מובהק על השתנות רמת תפיסת העתיד האישי נבנה מודל רב משתני הכולל, בנוסף למדידות החוזרות, משתנים נוספים כמו הגורם המפנה, המסגרת בה נכחו המשתתפות בעת תוכנית ההכשרה, הלאום וגיל המשתתפת (כמשתנה covariate). בנוסף, הוכנס משתנה אינטראקציה שבין הלאום והמדידה. משתנים הקשורים לתפיסת העתיד האישי לטווח הרחוק. המשתנים הקשורים לתפיסת העתיד האישי לטווח הרחוק מוצגים בלוח 5.

לוח 5: משתנים הקשורים לתפיסת העתיד האישי לטווח הרחוק

<i>p</i>	<i>F</i>	<i>df</i> מכנה	<i>df</i> מונה	
.09	2.18	38.65	4	מדידות חוזרות
.25	1.34	71.97	1	לאום
.10	2.20	57.29	3	גורם מפנה
.07	2.04	49.22	7	מסגרת
.006	4.32	38.72	4	משתנה אינטראקציה בין מדידות חוזרות ולאום

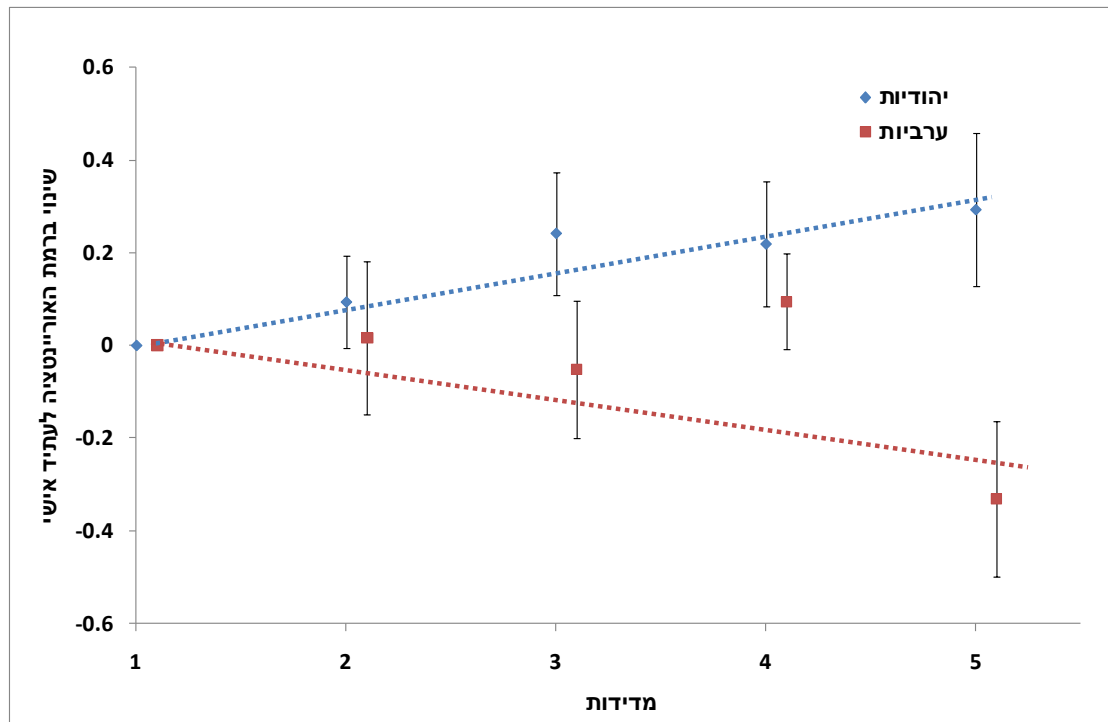
בלוח 5 ניתן לראות כי האינטראקציה בין המדידות החוזרות והלאום לתפיסת העתיד האישי לטווח הרחוק נמצאה כמשתנה המובהק היחיד במודל הרב-משתני ($p < 0.01$). לא נמצאו משתני אינטראקציה מובהקים נוספים. לאור תוצאות המודל, נבחן השינוי בתפיסת העתיד האישי לטווח הרחוק בריבוד לפי לאום. שינוי מזווג (paired) בתפיסת העתיד האישי לטווח הרחוק בקרב נערות בתכנית מנטורינג, לפי לאום מוצג בלוח מספר 6 ובתרשים מספר 2:

לוח 6: שינוי מזווג (paired) בתפיסת העתיד האישי לטווח הרחוק בקרב נערות בתכנית מנטורינג, לפי לאום

<i>Effect size</i>		<i>Effect size</i>		
<i>SE</i>	שינוי ב <i>M</i>	<i>SE</i>	שינוי ב <i>M</i>	
ערביות (n=15)		יהודיות (n=39)		
.10	.08	.05	.09	שינוי ממדידה 1 למדידה 2
.15	-.05	.07	.24***	שינוי ממדידה 1 למדידה 3
.10	.09	.07	.22**	שינוי ממדידה 1 למדידה 4
.11	-.33**	.08	.29***	שינוי ממדידה 1 למדידה 5

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

תרשים 2: ממוצע ורווח בר סמך של 95% של השינוי ברמת התפיסה לעתיד אישי לטווח הרחוק בהשוואה למדידה הראשונה, לפי לאום



לוח 6 ותרשים 2 מלמדים כי בעוד שבקרב המשתתפות היהודיות, חל שיפור מובהק ($p < 0.01$)

בתפיסת העתיד אישי לטווח הרחוק החל מהמדידה השלישית ואילך, הרי שבקרב הנערות הערביות, לא נתגלה שיפור משמעותי לאורך המדידות ואף נצפתה ירידה משמעותית ומובהקת סטטיסטית במדידה החמישית בהשוואה למדידה הראשונה. השוואות מזווגות של שינוי בתפיסה לעתיד בטווח הקרוב מתוארים בלוח 7 ותרשים 3.

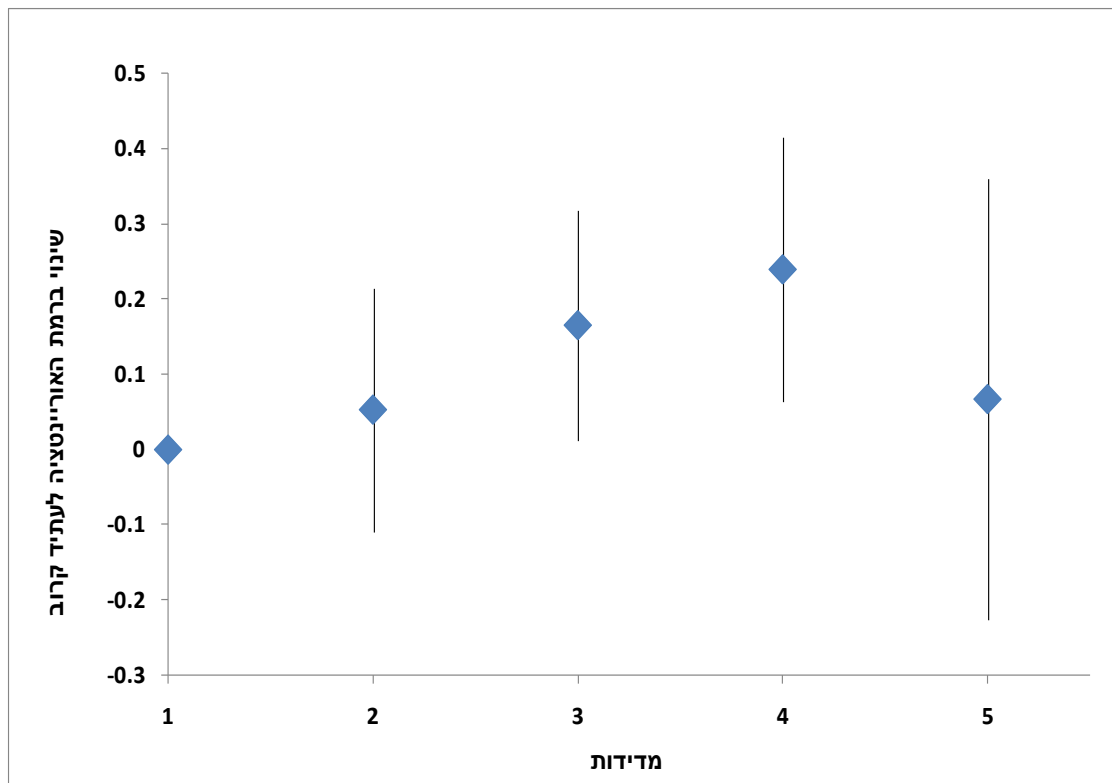
לוח 7: השוואות מזווגות של השינוי בתפיסה לעתיד הקרוב על פי המדידות לאורך המחקר

<i>p</i>	<i>df</i>	<i>SE</i>	<i>Effect size</i> שינוי ב <i>M</i>	
.516	65.186	.081	.053	שינוי ממדידה 1 למדידה 2
.034	58.446	.076	.165*	שינוי ממדידה 1 למדידה 3
.008	35.489	.087	.239**	שינוי ממדידה 1 למדידה 4
.646	35.996	.143	.067	שינוי ממדידה 1 למדידה 5

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

תרשים 3: ממוצע ורווח בר סמך של 95% של השינוי ברמת התפיסה לעתיד האישי לטווח הקרוב

בהשוואה למדידה הראשונה



במודל הבסיסי המוצג בלוח 7 ובתרשים 3, בו לא נכללו משתנים נוספים, להוציא משתנה התוצאה והמדידות החוזרות לאורך תקופת המחקר, ניתן לראות כי נמצא שחלה עליה מתמדת ברמת התפיסה לעתיד הקרוב בין מדידות 1 ל-4, שהגיעה לשיפור ממוצע של 0.24 ומובהק סטטיסטית ($p=.008$). בשקלול המדידות החוזרות במודל, ניתן להצביע על שיפור מגמתי ומובהק סטטיסטית ($p=.04$), אם כי במדידה החמישית ישנה ירידה בהשוואה לשיפור במדידות הקודמות. יחס הנראות הכללי של המודל הוא -352.7. מדדי הפיזור של מדד תפיסת העתיד לטווח הקרוב, לפי לאום מתוארים בלוח 8 והצגת המשתנים הקשורים לתפיסת העתיד לטווח הקרוב מתוארת בלוח 9.

לוח 8: מדדי הפיזור של מדד תפיסת העתיד האישי לטווח הקרוב, לפי לאום

	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	
	ערביות (n=15)		יהודיות (n=39)		מדידות
	0.52	3.81	0.63	4.28	ראשונה
	0.51	3.99	0.63	4.28	שנייה
	0.51	3.86	0.55	4.53	שלישית
	0.63	4.05	0.57	4.57	רביעית
	1.06	3.70	0.62	4.57	חמישית

לוח 8 מתאר כי הממוצע הן בקרב המשתתפות היהודיות והן בקרב המשתתפות הערביות במגמת

עליה בין המדידה הראשונה למדידה הרביעית, אם כי בכל המדידות, הממוצע בקרב המשתתפות היהודיות גבוה יותר. ההבדל נותר קבוע לאורך כל המדידות.

לוח 9: משתנים הקשורים לתפיסת העתיד האישי לטווח הקרוב

<i>p</i>	<i>F</i>	<i>df</i> מונה	<i>df</i> מונה	
.079	2.293	34.730	4	מדידות חוזרות
.024	5.304	66.435	1	לאום
.198	1.598	65.984	3	גורם מפנה
.490	.931	59.176	7	מסגרת
.137	1.877	34.718	4	משתנה אינטראקציה בין מדידות חוזרות ולאום

לוח 9 מלמד כי במודל הרב-משתני נמצא שלאום הוא המשתנה המובהק היחיד ($p=0.02$) הקשור

לתפיסת העתיד האישי לטווח הקרוב. השינוי שנמצא בתפיסת העתיד האישי לטווח קרוב לאורך המדידות

החוזרות נמצא במובהקות סטטיסטית גבולית ($p=.08$). משמעות התוצאות היא שהתפיסה לעתיד הקרוב

בקרב הנערות הערביות בכל המדידות הייתה נמוכה יותר מזו של היהודיות (כך לדוגמא, במדידה

הראשונה היה ממוצע תפיסת העתיד הקרוב בקרב הנערות הערביות 3.81 בהשוואה ל-4.41 בקרב הנערות

היהודיות), אולם מגמות השינוי לאורך תקופת המחקר לא היו שונות באופן מובהק, בין היהודיות

לערביות.

הקשר בין השתתפות בתוכנית ותפיסת מסוגלות העצמית של המשתתפות

השערה השנייה של המחקר הייתה כי ימצא שיפור בתפיסת המסוגלות העצמית בקרב המנטוריות המשתתפות בתוכנית בין המדידות לאורך התוכנית אשר תתבטא בדיווח על תחושות מסוגלות עצמית גבוהה יותר.

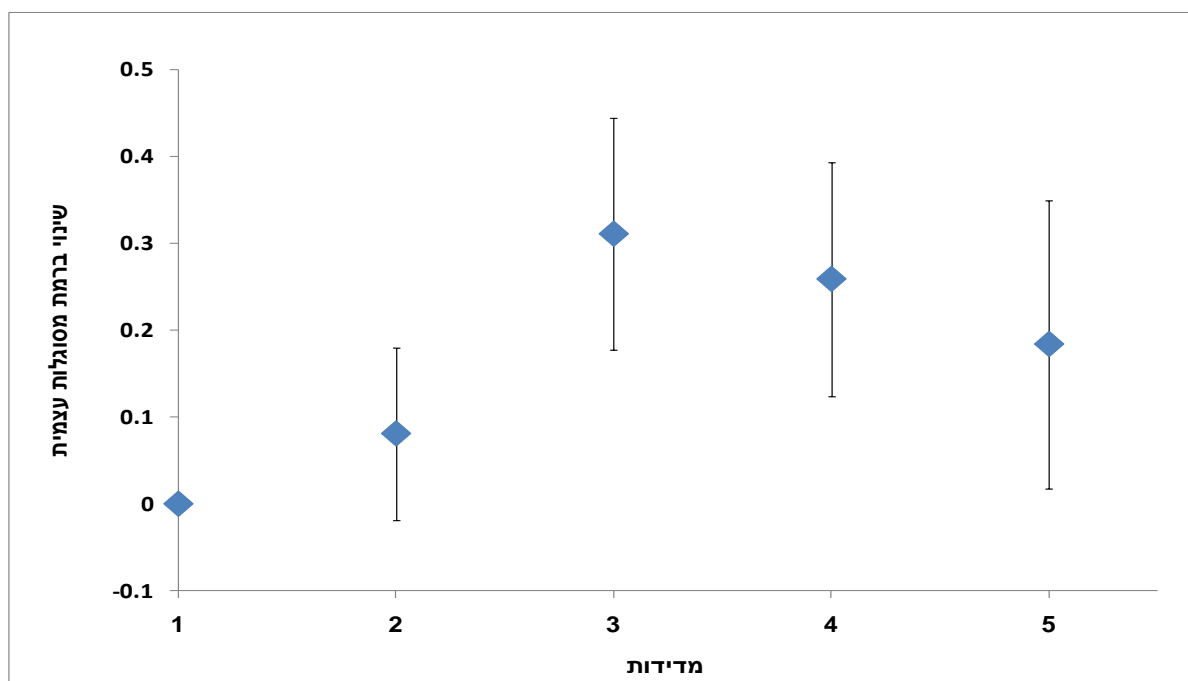
השוואות מזווגות של השינוי במסוגלות עצמית על פי המדידות לאורך תקופת המחקר מוצגות בלוח 10 ובתרשים 4.

לוח 10: השוואות מזווגות של השינוי במסוגלות עצמית, על פי המדידות לאורך המחקר

<i>p</i>	<i>df</i>	<i>SE</i>	<i>Effect size</i>	
			שינוי ב <i>M</i>	שינוי ממדידה 1 למדידה 2
.146	56.610	.055	.081	שינוי ממדידה 1 למדידה 2
.0001	60.428	.084	.311***	שינוי ממדידה 1 למדידה 3
.0001	43.968	.067	.259***	שינוי ממדידה 1 למדידה 4
.112	30.860	.112	.184	שינוי ממדידה 1 למדידה 5

*** $p < .001$

תרשים 4: ממוצע ורווח בר סמך של 95% של השינוי ברמת המסוגלות עצמית בהשוואה למדידה הראשונה



במודל הבסיסי שמתואר בלוח 10 ותרשים 4 בו לא נכללו משתנים נוספים להוציא משתנה התוצאה והמדידות החוזרות, נמצא כי לאורך תקופת המחקר בין מדידות 1 ל-3 חלה עליה ברורה ומובהקת ברמת המסוגלות העצמית, שהגיעה לשיפור ממוצע של 0.31 המובהק סטטיסטית ($p < .0001$). בשקלול המדידות החוזרות במודל, ניתן להצביע על שיפור מגמתי ומובהק סטטיסטית ($p = .002$). עם זאת, במדידה החמישית ישנה ירידה בהשוואה לשיפור במדידות הקודמות. יחס הנראות הכללי של המודל הוא -276.0. המשתנים הקשורים לשינוי במסוגלות העצמית, על פי מדידות לאורך תקופת המחקר מוצגים בלוח 11.

לוח 11: משתנים הקשורים לשינוי במסוגלות העצמית, על פי המדידות לאורך המחקר

p	F	df מכנה	df מונה	
.016	3.543	34.854	4	מדידות חוזרות
.448	.582	64.543	1	לאום
.179	1.686	66.542	3	גורם מפנה
.657	.719	58.892	7	מסגרת
.380	1.083	34.826	4	משתנה אינטראקציה בין מדידות חוזרות ולאום

כפי שניתן לראות בלוח 11, במודל הרב-משתני נמצא שהשינוי במסוגלות העצמית לאורך תקופת המחקר הייתה מובהקת סטטיסטית ($p = .016$). לא נמצא שום משתנה נוסף מבין אלה שנמדדו במחקר, אשר קשור באופן מובהק לשינוי הנמדד במסוגלות העצמית.

הקשר בין השתתפות בתוכנית ובין ביסוס האמונה ביכולת לסייע לאחר

ההשערה השלישית של המחקר הייתה כי יימצא שיפור בתפיסת היכולת לסייע לאחר, בקרב המנטוריות המשתתפות בתוכנית בין המדידות לאורך התוכנית, אשר תתבטא בכך שתפיסת היכולת לסייע לאחר תגבר לאורך תהליך הלמידה וההכשרה בתוכנית.

השוואות מזווגות של השינוי באמונה ביכולת לסייע לאחר, על פי המדידות לאורך תקופת המחקר מוצגות בלוח 12.

לוח 12: השוואות מזווגות של השינוי באמונה ביכולת לסייע לאחר, על פי המדידות לאורך המחקר

<i>p</i>	<i>df</i>	<i>SE</i>	<i>M</i> שינוי	
.675	65.186	.064	.027	שינוי ממדידה 1 למדידה 2
.083	58.446	.085	.150	שינוי ממדידה 1 למדידה 3
.070	35.489	.075	.140	שינוי ממדידה 1 למדידה 4
.955	35.996	.123	-.007	שינוי ממדידה 1 למדידה 5

במודל הבסיסי שמתואר בלוח 12 בו לא נכללו משתנים נוספים להוציא משתנה התוצאה והמדידות החוזרות, נמצא כי לאורך תקופת המחקר בין מדידות 1 ל-3, ניתן לראות כי חלה עליה מסוימת באמונה ביכולת של המשתתפות לסייע לאחר, שהגיעה לשיפור ממוצע של 0.14 עם רמת מובהקות גבולית ($p=0.07$), אולם בשקלול המדידות החוזרות במודל, לא ניתן להצביע על שיפור מגמתי ושאינו ניתן להסבר במקריות בלבד. יחס הנראות הכללי של המודל הוא -300.7. השוואות מזווגות של השינוי באמונה ביכולת לסייע לאחר על פי המדידות לאורך תקופת המחקר מוצגות בלוח 13:

לוח 13: משתנים הקשורים לשינוי באמונה ביכולת לסייע לאחר, על פי המדידות לאורך המחקר

<i>p</i>	<i>F</i>	<i>df</i> מכנה	<i>df</i> מונה	
.019	3.309	42.489	4	מדידות חוזרות
.527	.405	61.606	1	לאום
.809	.529	57.090	7	גורם מפנה
.071	2.451	65.247	3	מסגרת
.013	3.570	42.510	4	משתנה אינטראקציה בין מדידות חוזרות ולאום

במודל רב משתני הכולל, בנוסף למדידות החוזרות, את הגורם המפנה, המסגרת, הלאום וגיל המשתתפת (כמשתנה covariate) ומשתנה אינטראקציה שבין הלאום והמדידה, המוצג בלוח 13, נמצא כי קיימת אינטראקציה מובהקת סטטיסטית בין המדידות החוזרות והלאום.

לאור תוצאות המודל, בחנו את השינוי באמונה ביכולת לסייע לאחר בריבוד לפי לאום. שינוי מזווג

(paired) באמונה ביכולת לסייע לאחר בקרב משתתפות בתוכנית המנטורינג, לפי לאום ניתן לראות בלוח

14 ותרשים 5:

לוח 14: שינוי מזווג (paired) באמונה ביכולת לסייע לאחר בקרב המשתתפות בתוכנית המנטורינג, לפי

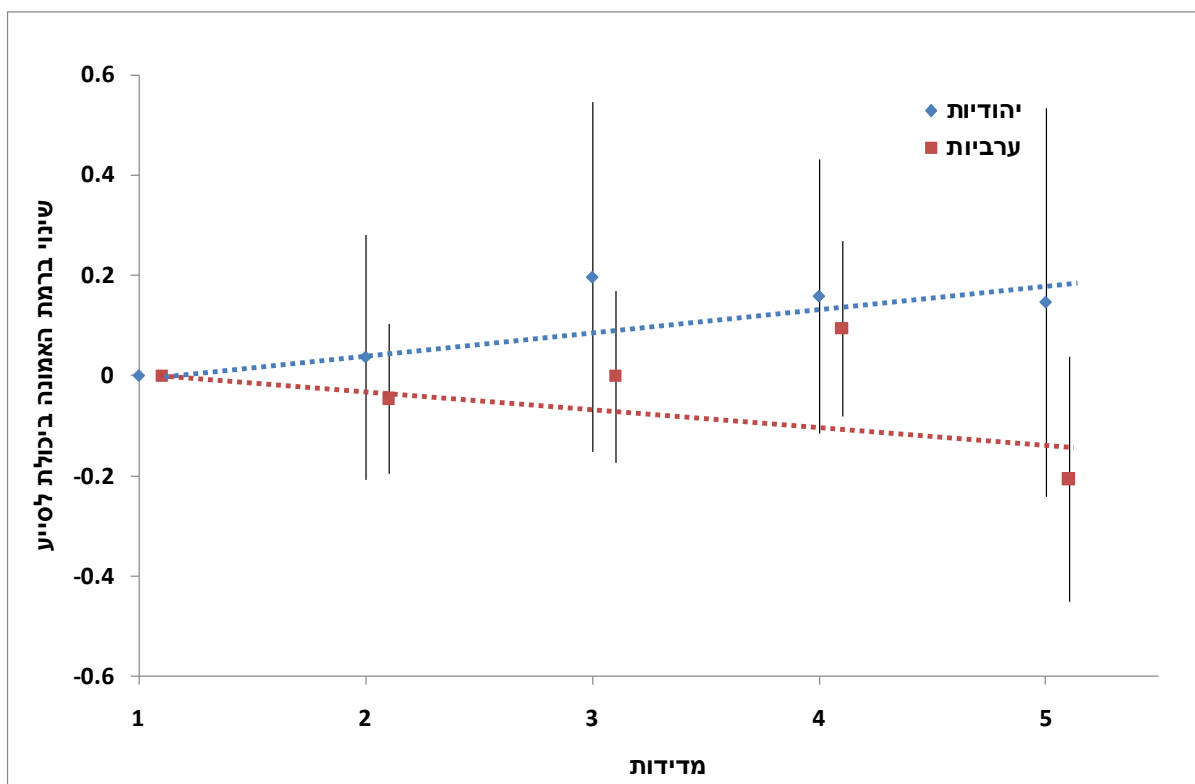
לאום

	<i>p</i>	<i>SE</i>	שינוי <i>M</i>	<i>p</i>	<i>SE</i>	שינוי <i>M</i>	
	ערביות (n=15)			יהודיות (n=39)			
	.719	.124	-.045	.623	.074	.037	שינוי ממדידה 1 למדידה 2
	.997	.178	-.001	.026	.085	.197*	שינוי ממדידה 1 למדידה 3
	.498	.140	.095	.072	.086	.159	שינוי ממדידה 1 למדידה 4
	.300	.199	-.206	.231	.120	.147	שינוי ממדידה 1 למדידה 5

* $p < .05$

תרשים 5: ממוצע ורווח בר סמך של 95% של השינוי ברמת האמונה ביכולת לסייע לאחר בהשוואה

למדידה הראשונה, לפי לאום



לוח 14 ותרשים 5 מציגים כי נמצא שבעוד בקרב המשתתפות היהודיות, חל שיפור מובהק ($p < 0.01$) באמונה ביכולת לסייע לאחר החל מהמדידה השלישית ואילך, הרי שבקרב המשתתפות הערביות, לא נתגלה שיפור משמעותי לאורך המדידות.

4.4 הקשר בין שביעות הרצון של המשתתפות בתוכנית ובין תפיסת העתיד, תפיסת המסוגלות ותפיסת האמונה בסיוע לאחר.

ההשערה הרביעית של המחקר הייתה ימצא קשר חיובי בין שביעות הרצון מהשתתפות בתוכנית לבין השינוי בתפיסת העתיד, תפיסת המסוגלות העצמית ותפיסת היכולת לסייע לאחר, כלומר יהיה מתאם חיובי בין מידת שביעות הרצון מהתוכנית, לבין המיקוד בתפיסת העתיד, שיפור בתפיסת המסוגלות העצמית ושיפור בתפיסת היכולת לסייע לאחר.

בסך הכל ענו על שאלון שביעות הרצון 41 משתתפות המהוות 50.6% מכלל משתתפי המחקר. הציון הממוצע בשאלון היה 4.37 (סטיית תקן $SD = 0.42 \pm$) על סקאלה שבין 1 (חוסר שביעות רצון) ל-5 (שביעות רצון גבוהה). טווח התוצאות נע בין 2.93 ל-5.00. כאשר נבחנו שתי המשתתפות אשר שביעות הרצון שלהן הייתה נמוכה בצורה מובהקת משאר אוכלוסיית המחקר, נמצא כי הן נערו יהודיות בנות 17 ו-19, אשר הופנו לתכנית ע"י עובדות סוציאליות. נערו אלו ענו על 3 או 4 שאלונים במהלך המחקר. שביעות הרצון מהתוכנית ומשתנים הקשורים לשינוי בתפיסת העתיד האישי לטווח הרחוק מוצגים בלוח 15.

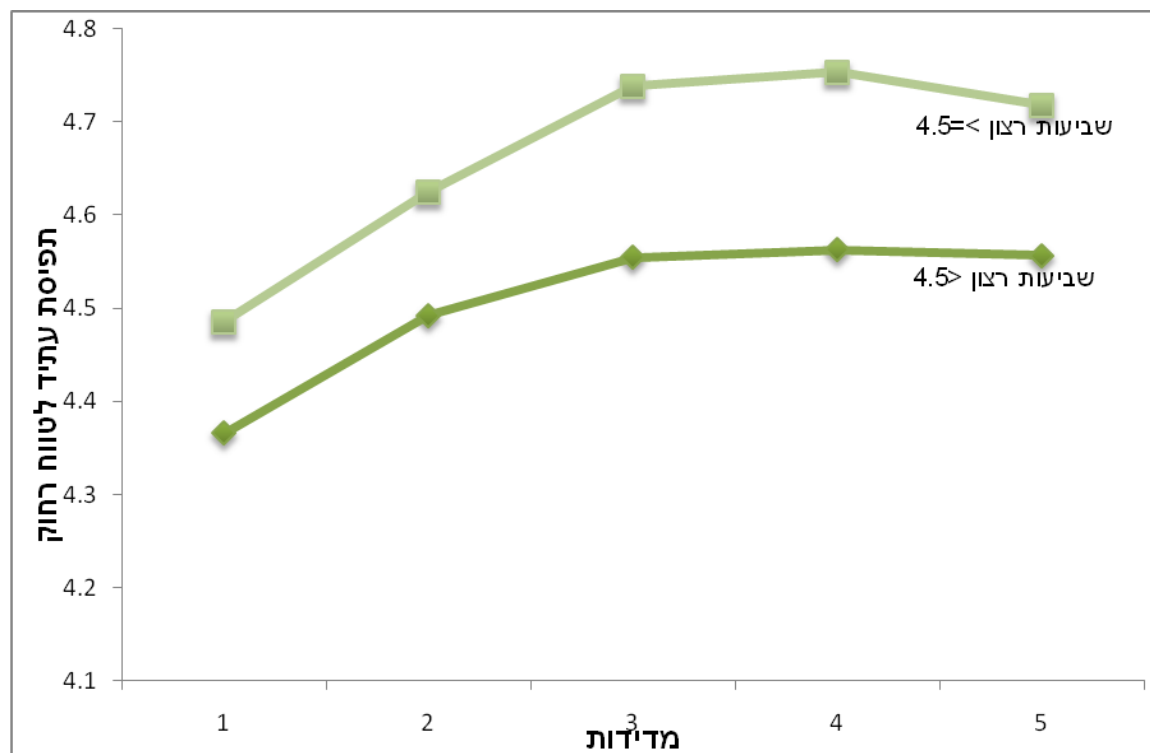
לוח 15: שביעות הרצון מהתכנית ומשתנים הקשורים לשינוי בתפיסת העתיד האישי לטווח הרחוק

	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>df</i> מכנה	<i>df</i> מונה
לאום	.989	.000	27.798	1
שביעות רצון	.001	12.774	26.200	1
גיל	.668	.189	25.146	1
גורם מפנה	.594	.644	25.828	3
מסגרת	.492	.941	26.726	7

לוח 15 מראה כי נמצא שבמודל רב משתני, שביעות הרצון מהתכנית הייתה קשורה באופן חיובי ומובהק סטטיסטית ($p = .001$) לשינוי בתפיסת העתיד האישי לטווח הרחוק כפי שנמדדה לאורך תקופת המחקר.

על מנת להמחיש את משמעות ההבדלים, מתוארים בתרשים 6 ממוצעי שאלון התפיסה לעתיד לטווח רחוק בכל אחת מהמדודות, לפי חציון תחתון של שביעות הרצון (עד 4.5) וחציון עליון. הנערות שהשתתפו במחקר חולקו לשתי קבוצות על פי ציון החציון במדד שביעות הרצון, כאשר בכל אחת מהקבוצות חושב ממוצע ציון התפיסה לעתיד לטווח רחוק בכל חמשת המדודות

תרשים 6: תפיסת העתיד האישי לטווח רחוק, לפי שביעות הרצון מהתוכנית (מעל ומתחת חציון 4.5)



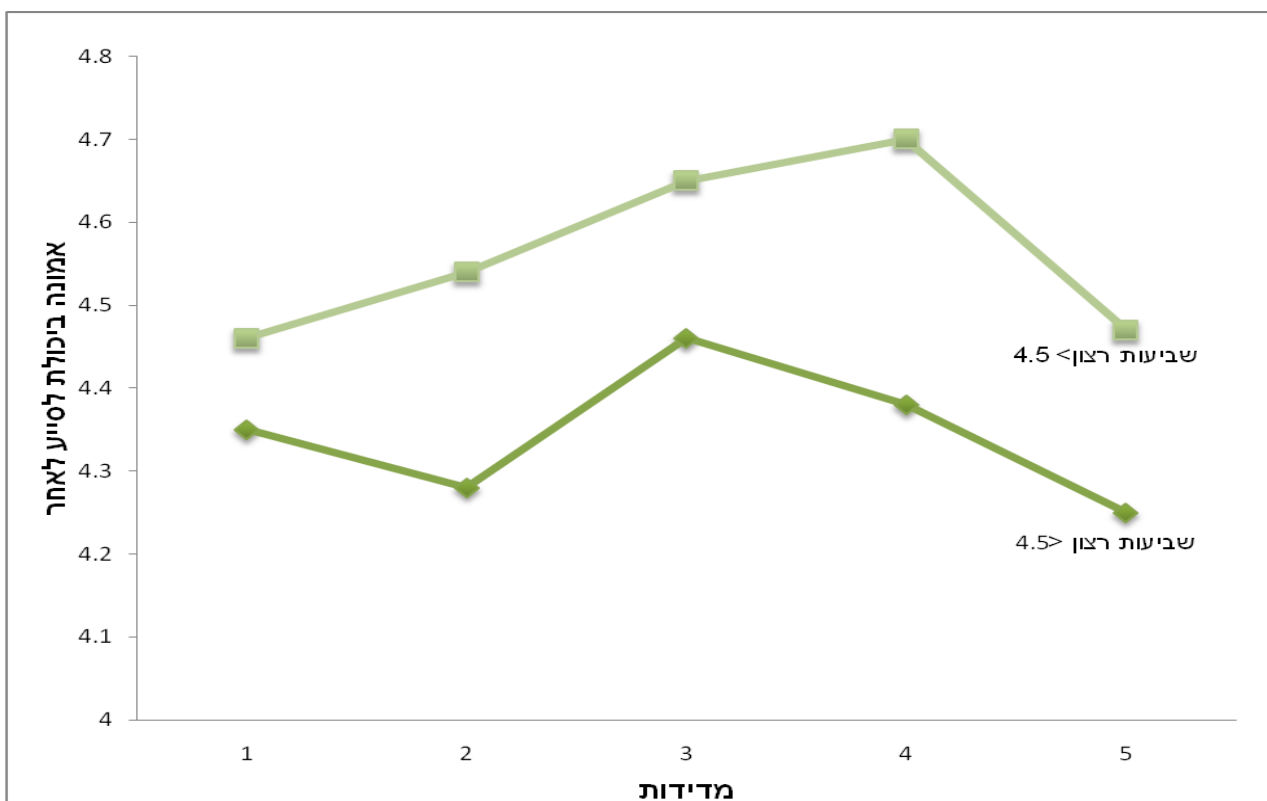
תרשים 6 מלמד כי בקרב משתתפות אשר דיווחו על שביעות רצון גבוהה יותר מהתוכנית, השינוי בתפיסת העתיד האישי לטווח הרחוק היה גדול יותר ומובהק סטטיסטית בהשוואה למשתתפות אשר שביעות הרצון שלהן הייתה נמוכה יותר (פחות מחציון). לא נמצאה אינטראקציה מובהקת בין הלאום לבין השפעת שביעות הרצון על התפיסה לעתיד האישי לטווח הרחוק. שביעות הרצון מהתוכנית ומשתנים נוספים הקשורים לאמונה ביכולת לסייע לאחר מוצגים בלוח 16.

לוח 16: שביעות הרצון מהתכנית ומשתנים נוספים הקשורים לאמונה ביכולת לסייע לאחר

p	F	df מכנה	df מונה	
.089	2.941	127.311	1	לאום
.001	12.774	26.200	1	שביעות רצון
.445	.589	102.706	1	גיל
.768	.379	129.225	3	גורם מפנה
.231	1.354	123.517	7	מסגרת

לוח 16 מראה שנמצא כי במודל רב משתני, שביעות רצון מהתכנית הייתה קשורה באופן חיובי ומובהק סטטיסטית ($p=.001$) לשינוי באמונה ביכולת העזרה לאחרים, כפי שנמדדה לאורך תקופת המחקר. תרשים 7 מתאר את השינוי באמונה ביכולת לסייע לאחר לפי שביעות רצון מהתוכנית. ניתן לראות כי הנערות שהשתתפו במחקר חולקו לשתי קבוצות על פי ציון החציון במדד שביעות הרצון (השווה לציון 4.5), כאשר בכל אחת מהקבוצות חושב ממוצע הציון באמונה ביכולת לסייע לאחר, בכל חמשת המדידות.

תרשים 7: השינוי באמונה ביכולת לסייע לאחר, לפי שביעות הרצון מהתכנית (מעל ומתחת חציון 4.5)



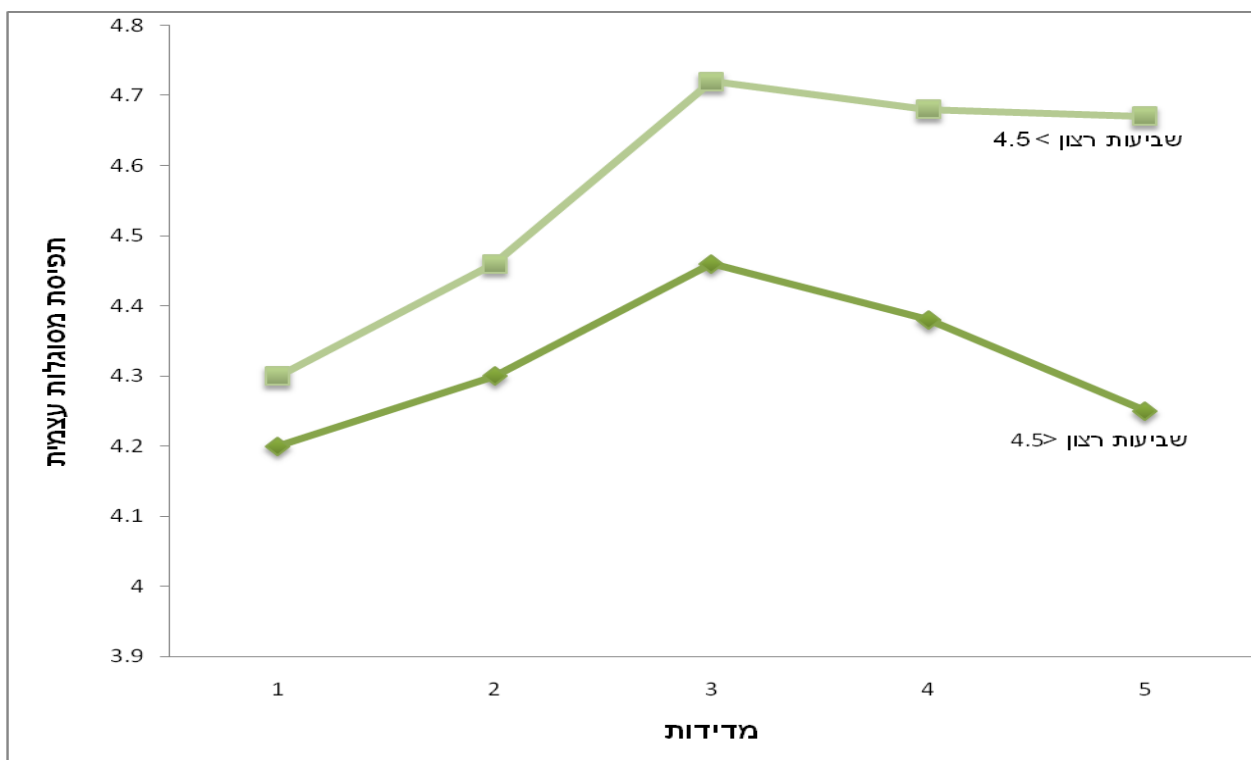
תרשים 7 מלמד כי בקרב משתתפות אשר דיווחו על שביעות רצון גבוהה יותר מהתכנית, האמונה ביכולת לסייע לאחר הייתה גבוהה יותר לאורך כל התכנית ובמיוחד במדידה השלישית והרביעית בהשוואה למשתתפות אשר שביעות הרצון שלהן הייתה נמוכה יותר (פחות מהחציון). שביעות הרצון ומשתנים נוספים הקשורים לשינוי בתפיסת מסוגלות עצמית מוצגים בלוח 17:

לוח 17: שביעות הרצון ומשתנים נוספים הקשורים לשינוי בתפיסת המסוגלות העצמית

<i>P</i>	<i>F</i>	<i>df</i> מכנה	<i>df</i> מונה	
.132	2.416	26.645	1	לאום
<.001	15.885	27.017	1	שביעות רצון
.928	.008	26.676	1	גיל
.323	1.217	26.504	3	גורם מפנה
.357	1.161	26.745	7	מסגרת

לוח 17 מראה שנמצא כי במודל רב משתני, שביעות רצון מהתכנית הייתה קשורה באופן חיובי ומובהק סטטיסטית ($p < .001$) לשינוי בתפיסת המסוגלות העצמית, כפי שנמדדה לאורך תקופת המחקר. תרשים 8 מתאר את השינוי בתפיסת המסוגלות העצמית, לפי שביעות רצון מהתוכנית.

תרשים 8: השינוי בתפיסת המסוגלות העצמית, לפי שביעות הרצון מהתוכנית (מעל ומתחת חציון 4.5)



תרשים 8 מלמד כי בקרב משתתפות אשר דיווחו על שביעות רצון גבוהה יותר מהתכנית, מדד תפיסת המסוגלות העצמית היה גבוה יותר לאורך כל התכנית ובמיוחד מהמדידה השלישית בהשוואה למשתתפות אשר שביעות הרצון שלהן הייתה נמוכה יותר (פחות מחציון).

דיון

בשנים האחרונות נערכו מחקרים רבים אשר בחנו את המועילות של תוכניות מנטורינג בקרב בני נוער שחוו מצוקה. עם זאת, היצע המחקרים אשר התמקדו במנטורים, דל למדי. המחקר הנוכחי בחן את השינוי המתחולל בקרב מנטוריות צעירות המשתתפות בתוכנית הכשרה למנטורינג "נערות למען נערות" המיועדת לנערות שחוו מצבי מצוקה. לפי תפיסתו של Riessman (1965) מפתח "גישת העוזר", דווקא נערות צעירות שחוו מצבי מצוקה ואינן בעלות הכשרה מקצועית פורמאלית בתחומי הטיפול, הן הן אשר עשויות להפיק את התועלת האישית הגדולה ביותר מההכשרה והשתתפות בתוכנית מנטורינג. לפיכך, מטרתו המרכזית של המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הקשר שבין השתתפות המנטוריות בתוכנית לבין שינויים בתחושת המסוגלות העצמית, באמונה ביכולת לסייע לאחרים, ובתפיסת העתיד האישי לטווח הקרוב והרחוק.

פרק הדיון יתחלק למספר חלקים. בתחילתו, אדון בסיכום ממצאי המחקר הבולטים, כולל שינוי במדדים שנבחנו ואינטראקציות ייחודיות. בהמשך, בחלק השני, אעסוק בתהליכי השינוי על ציר הזמן לאורך תקופת המחקר ובין מדידה ולמדידה. החלק השלישי יעסוק במקומה של ההשתייכות הלאומית בשינויים שחלו על פני הזמן, כאשר אנסה להסביר את הסיבות להבדלים בממצאים על רקע לאום. בהמשך, אדון בשביעות הרצון וההתמדה בתוכנית, והקשר ביניהן לבין משתני התוצאה שנבדקו. אסכם בפרקים העוסקים בחוזקות המחקר, מגבלות המחקר, השלכות המחקר לפרקטיקה והמלצות למחקרים נוספים.

השתתפות בתוכנית המנטורינג: סיכום השינויים המרכזיים

בפרק זה ביקשתי לבדוק את השינויים שחלו במספר תחומים לאורך ההשתתפות בתוכנית המנטורינג, "נערות למען נערות", במחזור ז'. ממצאי המחקר מצביעים על כך, שבמהלך השתתפות הנערות בתוכנית המנטורינג ניתן לזהות שיפור מובהק סטטיסטית, במספר מדדים שנבדקו. על מנת להעריך את השינויים בכישורי המנטוריות להסתגל טוב יותר למשימות החיים הניצבות בפניהן תוך התבססות של דימוי עצמי חיובי, עצמאות ואמונה ביכולתן (LeCroy & Daley, 2001), נבדק ראשית השינוי בתפיסה לעתיד אישי לטווח הרחוק. השערת המחקר היתה שלאורך ההשתתפות בתוכנית ההכשרה יימדד שיפור בתפיסת העתיד האישי בטווח הקרוב והרחוק של המנטוריות. בבחינת התוצאות נראה כי החל מהמדידה השלישית חל שיפור בעל מובהקות סטטיסטית בתפיסת העתיד האישי לטווח

רחוק בהשוואה למדידה הראשונה שנערכה במפגש החשיפה טרם תחילת התוכנית. בבחינת מודל רב משתני, נמצא כי קיימת אינטראקציה מובהקת בין משתנה הלאום לבין השינוי בתפיסת עתיד אישי לאורך התוכנית. בעוד שבקרב יהודיות, חל שיפור מובהק ($p < 0.01$) בתפיסה לעתיד אישי לטווח הרחוק החל מהמדידה השלישית ואילך, הרי שבקרב הנערות הערביות, לא נתגלה שיפור משמעותי לאורך המדידות ואף נמדדה ירידה משמעותית ומובהקת סטטיסטית במדידה החמישית בהשוואה למדידה הראשונה. הדיון במשמעות אינטראקציה זו יובא בהמשך. לאור זאת ניתן לומר כי השערות המחקר לגבי אוריינטציה לעתיד אישי בטווח הרחוק אוששו עבור המשתתפות היהודיות.

תוצאות המחקר מצביעות גם על שינוי חיובי בתפיסה לעתיד קרוב לאורך תקופת המחקר. השינוי הפך למובהק סטטיסטית החל מהמדידה השלישית והגיע לשיאו במדידה הרביעית. שינוי זה מצביע על גיבוש תפיסת העתיד האישי לטווח הקצר, אשר התבטאה בתפיסה חיובית ובתחזית אופטימית יותר לגבי תהליכי חיים, עבודה קבועה, נישואין והורות וקשרים משפחתיים וחברתיים בעתיד הקרוב. עוד אנו למדים מממצאי המחקר כי התפיסה לעתיד הקרוב בקרב הנערות הערביות הייתה פחות גבוהה בתחילת המחקר, בהשוואה לנערות היהודיות, אולם מגמות השינוי לאורך תקופת המחקר, בין המשתתפות היהודיות לערביות לא היו שונות באופן מובהק. מכאן שהשערות המחקר אוששו.

בסקירת הספרות הועלתה ההשערה כי השתתפות בתוכניות מנטורינג עשויה לסייע למנטורית לשמור על תחושת שליטה, לחזק רגשות חיוביים (כגון אושר, גאווה וסיפוק) ולהעצים את תפיסת המסוגלות (החוללות) העצמית (Seginer, 1988). השערת המחקר השנייה הייתה אפוא כי ימצא שיפור בתפיסת המסוגלות העצמית בקרב המנטוריות המשתתפות בתוכנית, בין המדידות לאורך התוכנית אשר תתבטא בדיווח על תחושות מסוגלות עצמית גבוהה יותר. תוצאות מחקר זה מעידות כי לאורך התוכנית אכן נמדדה עליה משמעותית ומובהקת סטטיסטית בתפיסת המסוגלות העצמית, החל מהמדידה השנייה בהשוואה למדידה במפגש החשיפה, טרם תחילת התוכנית. השינוי נשמר לאורך כל התכנית ונחלש במדידה החמישית והאחרונה שהתקיימה שלושה חודשים לאחר תום התוכנית. לפיכך, השערת המחקר אוששה.

לאור העלייה המובהקת במדד המסוגלות העצמית עולה השאלה האם ניתן לראות בכך שינוי מהותי וארוך טווח המלמד על שינוי באישיותן של הנערות, או שמא הייתה זו תוצאה מקרית הנובעת מתחושת הצלחה חד פעמית בתוכנית מסוימת. מספר חוקרים (כגון, Kirsch, 1985) טענו שהמסוגלות העצמית מושפעת רבות הן מ"הציפייה להצלחה בחיים", כפי שתיאר זאת Bandura (1977) והן ממוקד השליטה (פנימי-חיצוני). לפיכך, רק הצלחה (או כישלון) הנתפסים כנובעים מגורמים פנימיים,

יהיו אלה המשפיעים על תפיסת המסוגלות העצמית (Weiner, 1985). לאור זאת, שיוך של הצלחה לדבר מקרי, חד פעמי וחסר חשיבות, אינם צפויים להתבטא בשינוי מהותי בתפיסת המסוגלות העצמית (Sherer & Maddux, 1982). תפיסת מסוגלות גבוהה היא, אפוא, תולדה של ציפייה להצלחה אישית ושייכות לגורמים פנימיים. לעומת זאת, תפיסת מסוגלות נמוכה, היא תולדה של שיוך כישלון אישי לגורמים פנימיים. עקרון זה סותר גם טענה אחרת היכולה להישמע והיא שהנערות ביטאו שיפור בתפיסת המסוגלות העצמית עקב היות התוכנית בעלת דרישות קלות או גמישות יותר מול מה שנדרש מהן במסגרות אחרות. שהרי לפי עקרון זה, הצלחה באתגרים בזכות מוקדי שליטה פנימיים צפויה להעלות את תפיסת המסוגלות העצמית והציפייה להצלחה בהמשך. לפיכך, מציבים לעצמם בעלי תפיסת המסוגלות הגבוהה רף הולך ועולה להצלחה ונכונות הולכת ומתעצמת לעמוד באתגרים אישיים (Bandura, 1997). לכן לא סביר, כי תפיסת המסוגלות העצמית תעלה עקב ירידה בדרישות ובאתגר הניצב בפני המשתתפות בתוכנית המנטורינג. לאור הקשר ההדדי שבין מסוגלות עצמית והתנהגות, הרי שהעלייה במסוגלות העצמית צפויה להביא לציפייה להצלחה ועמה להצלחה באתגרים עתידיים וחוזר חלילה. מנגד תחושת כישלון אישי צפויה לגרור אחריה ירידה בתפיסת המסוגלות ובעקבותיה כישלונות נוספים, או כפי שתיאר זאת Bandura (1997) "חוסר אמונה ביכולת, מאמת את עצמו במבחן ההתנהגות" (עמוד 4).

השתתפות נערות שחוו מצבי מצוקה, כמנטוריות בתוכנית המנטורינג "נערות למען נערות" נתפסת כהליך שבו הנערה מפתחת את כישוריה להסתגל לדרישות החברתיות ולמשימות החיים הניצבות בפניה, תוך התבססות של דימוי עצמי חיובי, עצמאות ואמונה ביכולת ליצור קשרים חברתיים המועילים לאחר (LeCroy & Daley, 2001). לפיכך שערתי (השערה 3) שההשתתפות בתוכנית המנטורינג צפויה להתבטא גם בחיזוק אמונתה של המנטורית ביכולת הסיוע לאחרים, עקב התנסותה ביחסי עזרה לנערה או נערות שחוות מצוקה. הממצאים מצביעים על כך שבקרב המשתתפות הערביות, לא נמדד כל שינוי ברמת האמונה ביכולת לסייע לאחר לאורך כל המדידות שנערכו במחקר. לעומת זאת, בקרב המשתתפות היהודיות נמדדה עליה משמעותית ומובהקת סטטיסטית באמונה ביכולת לסייע כבר מהמדידה השנייה ולאורך כל משך התוכנית (בין מדידה 1 ל 4), אך לא באה לידי ביטוי במדידה החמישית, שנערכה לאחר סיום התוכנית. לאור זאת, ניתן לומר שהשערת המחקר אוששה רק באופן חלקי, השינוי באמונה ביכולת לסייע לאחר הייתה מוגבלת למשתתפות היהודיות וספק אם נמשכה גם לאחר תום התוכנית.

השאלון באמצעותו נמדדה האמונה ביכולת לעזור לאחרים פותח עבור מחקר זה ולכן לא ניתן להשוות את ממצאנו למחקרים קודמים. כמו כן, נושא זה כמעט ולא נבדק במחקרים אחרים בתחום זה. במחקרים הקלאסיים בנושא התפיסה העצמית של אמונה ביכולת לעזור לאחר הדגימו לראשונה

Freedman & Fraser (1966) כי שינוי קל באמונה בתפיסת היכולת לסייע לאחר מביא עימו שינוי הולך ומתעצם (Freedman & Fraser, 1966). הם הדגישו זאת במחקר שבו ביקשו ממדגם של אנשים להתקין שלט גדול בסמוך לביתם הקורא לזהירות בדרכים. רבים מהנשאלים סרבו. לעומת זאת, במדגם דומה בו התבקשו הנבדקים ראשית לשים מדבקה קטנה על פגוש רכבם וניאותו, רבים הסכימו בהמשך גם להתקין שלט גדול בסמוך לביתם. החוקרים פרשו את התוצאות בכך שעידוד תחושת היכולת לסייע לאחר שהתחזקה בעקבות הדבקת המדבקה הקטנה, אפשרה בהמשך גם הסכמה להתקנת שלט גדול בסמוך לביתם. לפיכך, ממצאנו על אפקט קצר וחולף, אינו מתיישב עם ההשערה המקורית של תהליך הדרגתי ונבנה. ההסברים לכך והדיון בתהליכי השינוי על ציר הזמן וההבדלים בין הלאומים מובאים בפרק הבא.

ניתוח תהליכי השינוי על ציר הזמן

מבחינת המדידות החוזרות לאורך תקופת המחקר, ניתן לראות כי השינויים במדדים של תפיסת עתיד אישי לטווח קרוב ורחוק ותפיסת המסוגלות העצמית בין המדידה הראשונה שנערכה במפגש החשיפה, כחודש לפני תחילת התוכנית, לבין המדידה השנייה, שנערכה כחודשיים לאחר תחילת התוכנית, היו קטנים בהשוואה להבדלים שנמדדו בין המדידה הראשונה למדידה השלישית והרביעית שנערכו בעת היציאה לסטאז' ולקראת סיום התוכנית, בהתאמה. מה אם כן גרם לשיפור המשמעותי בפרק הזמן שחלף בין המדידה השנייה למדידות השלישית והרביעית? ניתן להסביר ממצאים אלה בשתי דרכים לפחות:

האחת בכך שדרוש פרק זמן ארוך על מנת שתהליך השינוי יבשיל ויתפתח. התהליכים הרגשיים המתרחשים במהלך תוכנית המנטורינג הם מורכבים ועשויים לכלול שינויים בייצוג הפנימי ובקשרים בינאישיים ולפיכך, צפוי שיערך זמן מסוים להשלמתם וביסוסם. כאמור, היצע המחקר על תהליכים בקרב המנטורים עצמם מצומצם, אולם ממחקרים על בני נוער שנטלו חלק בתוכניות מנטורינג כחניכים, עולה שישנה חשיבות רבה למשך התוכנית. במחקרם האיכותני, Styles & orrow (1992) מצאו שפרק הזמן המינימאלי להשגת אפקט משמעותי בתוכניות מנטורינג הוא שישה חודשים. זהו בדיוק פרק הזמן שארך בין המדידה הראשונה במחקר למדידה השלישית.

גם במחקרים על השפעת תוכניות מנטורינג על חניכים עולה תמונה דומה של קשר חיובי בין משך התוכנית לשינויים הרגשיים בקרב המשתתפים בה. במחקר גדול על 1138 בני נוער שהשתתפו בתוכנית BBBS נמצא קשר חיובי בין משך התוכנית לבין פרמטרים של שינוי והתפתחות. לדוגמה, נמצא שבקרב חניכים אשר השתתפו בתוכנית לפרק זמן קצר משישה חודשים חל שינוי קל בלבד בתפיסת המסוגלות

העצמית (שינוי יחסי של 0.02), בקרב חניכים שהשתתפו בתוכנית מנטורינג במשך חצי שנה עד שנה חל שינוי משמעותי יותר (0.20) ואילו בקרב חניכים שהשתתפו בתוכנית למשך שנה ומעלה חל שינוי מהותי בתפיסת המסוגלות העצמית (0.48). במקביל נמצא כי משך התוכנית משפיעה גם על פרמטרים חשובים אחרים כגון תחושת מקובלות חברתית, ירידה בנשירה ממסגרות חינוך, ירידה בהתנהגות מסוכנת, ואיכות קשרי המשפחה.

הדרך השנייה להסביר את השינויים לאורך ציר הזמן היא בתהליך התוכן המתרחש לאורך התוכנית ובין המדידות. בעוד שהחלק הראשון של התוכנית, בו נערכה המדידה השנייה, מורכב בעיקרו מלימודים פרונטאליים בכיתה, בקבוצות קטנות ובמליאה, המדידה השלישית נערכה במקביל ליציאת המשתתפות לסטאז', בו ניתנים למימוש בשטח העקרונות שנלמדו לאורך התוכנית. יתכן כי העובדה שהנערות התחילו את ההתנסות המעשית כשבועיים לפני המדידה השלישית מראה אותותיה במובנים רבים. ניתן לשער כי שלב ההתנסות המעשית בשטח מאפשר להן לבטא את יכולותיהן באופן מועיל ומשמעותי. עובדה זו מעצימה את התחושה של המסוגלות העצמית ומבססת את ההכרה כי הן "במקום הנכון", כי הן עושות משהו שהן טובות בו, ומקבלות משוב חיובי שכדאי להתמיד בתחום גם לאחר התוכנית (עבודה סוציאלית, חינוך). לפי Bronfenbrenne (1979) שלל ההתנסויות והפעילויות החברתיות של בני הנוער הם המפתח להתפתחותם הרגשית או בדבריו:

"הדרך לסלילת לימוד והתפתחות היא באמצעות השתתפות האדם המתפתח בתבניות ההולכות ונעשות מורכבות יותר ויותר של פעילויות חברתיות הדדיות עם בני אדם עימם הוא קושר קשרים חברתיים ורגשיים אמיצים ואשר במהלכן נוטה אט-אט האיזון לטובת האדם המתפתח" (עמ' 60). תקופת הסטאז' היא אפוא הזדמנות ליצור קשרים חברתיים משמעותיים במהלכם נוטה האיזון לטובת הנערה ההופכת לדמות מועילה וחיונית. לפי הסבר זה, השינויים בפרמטרים של תפיסת עתיד אישי, ומסוגלות עצמית במדידה השלישית שנערכה בעת היציאה לסטאז' נובעים מהתחושה כי המנטורית עוסקת בדבר מה חיוני ומועיל לאחרים במהלך יחסים חברתיים המתפתחים באופן טבעי (Hamilton et al., 2006).

במדידות החוזרות של מרבית המשתתפים התלויים במחקר זה: התפיסה לעתיד אישי לטווח הרחוק והקרב, תפיסת המסוגלות העצמית ובחינת האמונה ביכולתו של אדם לסייע לאחר נמצא כי, הן בקרב הנערות היהודיות והן בקרב הנערות הערביות, התוצאות שהתקבלו במדידה החמישית, שנערכה בין שלושה לחמישה חודשים לאחר תום התוכנית, היו נמוכות באופן משמעותי בהשוואה לתוצאות שנמדדו במהלך השתתפותן בתוכנית המנטורינג. ייתכן ואחד ההסברים לכך הוא בתהליכים המתרחשים עם סיום התוכנית. מחקרים רבים שנערכו על תוכניות מנטורינג מדגישים את חשיבות סיום התוכנית כמדד להצלחתה ועוסקים בצורך בהכנה נכונה לקראתו. עוד עלה ממחקרים אלו כי בעוד שבקרב נערים, סיום

תוכניות מנטורינג מלווה פעמים רבות בניתוק הקשר שבין המנטור לחניך, בקרב נערות קיימת נטייה להמשיך את הקשר במסגרת זו או אחרת על מנת לענות על צורך בהמשכיות קשר על פני תקופה ארוכה (Ragins, 1989). למרות שמחקרים חדשים יותר מערערים על קביעה זו (Ragins & Scandura, 1997), ייתכן שסיומה המובהק של תוכנית ההכשרה האינטנסיבית וסיום או שינוי בקשרים ההדוקים שנוצרו במהלכה, למרות ההכנה הרבה לקראת סיום התוכנית ולמרות קיומה של תוכנית בוגרות המלווה את בוגרות התוכנית לאורך זמן, מוביל לירידה מסוימת, בחודשים הראשונים שלאחר תום התוכנית, בתחושות החיוביות שדווחו במהלך ההשתתפות בתוכנית.

מקומה של ההשתייכות הלאומית בשינויים שחלו על פני הזמן

במחקר הנוכחי נמצאה אינטראקציה מובהקת בין משתנה הלאום לבין: 1. שינוי בתפיסת העתיד האישי לטווח רחוק 2. שינוי האמונה ביכולת לסייע לאחר. נמצא כי בעוד שבקרב הנערות היהודיות חל שיפור מובהק סטטיסטית לאורך התוכנית וגם לאחריה, בקרב הנערות הערביות, לא חל שינוי דומה ואף נרשמה ירידה משמעותית במדידה החמישית. לעומת זאת, לא נמצאה אינטראקציה דומה בין משתנה הלאום ובין שינוי בתפיסת העתיד האישי בטווח הקרוב או לשינוי בתפיסת המסוגלות העצמית. בקרב המשתתפות היהודיות מצביעים ממצאי המחקר על שיפור מתמשך ומובהק סטטיסטית בתפיסה לעתיד אישי לטווח הרחוק, בתפיסה לעתיד בטווח הקרוב ובתפיסת המסוגלות העצמית, החל מהמדידה השלישית, בהשוואה למדידה הראשונה בטרם תחילת התכנית. ממצאים אלה מאששים את השערות המחקר כי השתתפות נערות שחוו מצבי מצוקה, כמנטוריות בתוכנית המנטורינג "נערות למען נערות" הובילה לשיפור בממדים שנבדקו. נראה כי בהתאם למודל התיאורטי שעמד בבסיס המחקר, השיפור בתפיסת המסוגלות העצמית הוא ביטוי לכך שהשתתפות בתוכניות מנטורינג סייעה למנטוריות לשמור על תחושת שליטה ולחזק רגשות חיוביים. הממצאים מאששים את המנגנונים שפיתח Bandura לפיהם שיפור בתפיסת המסוגלות עצמית מלווה גם בביטחון עצמי מוגבר באשר ליכולת להתמודד עם אתגרים בחיים האישיים ויכול להוביל לשיפור משמעותי בתפיסה לעתיד אישי (Bandura, 1990). בגיבוש הזהות של מתבגרים המשתייכים לקבוצת מיעוט, קיים מימד מאפיין הנובע מהיותם חשופים במקביל לשתי תרבויות שונות. לקבוצה האתנית אליה משתייכים ולתרבות המרכזית והדומיננטית אליה נחשפים. מתבגרים אלו הגדלים בחברה בה הערכים והנורמות בתרבות השלטת שונים מאלה הקיימים בתרבות ממנה הם באים, נדרשים להתמודד עם אינטגרציה בין זהותם העצמית וזהותם האתנית. על מנת להשיג זהות מגובשת ויציבה עליהם להצליח לשלב ערכים חיוביים של זהות אתנית

(Phinney & Rosenthal, 1992). אריקסון (1979) קבע כי השתייכות לקבוצת מיעוט אתנית מקשה על תהליכי גיבוש זהות אישית. במחקרה של הראל (2002) על נערות ערביות שנחשפו לחברה היהודית החופשית בישראל, נמצא כי יש ממש בטענתו של אריקסון. בחברה הערבית בישראל מופנות כלפי האישה דרישות נוקשות במיוחד לגלות קונפורמיות לערכים מסורתיים, למלא את תפקידיה כרעיה וכאם, ככלה וכבת, להיות צנועה ונחבאת אל הכלים במגעיה החברתיים, לציית למבוגרים ממנה ולגברים וכדו'. (ערכים אלו קיימים פעמים רבות גם בקרב נערות יהודיות שגדלות ומתחנכות במשפחות מסורתיות). החברה הערבית שמה דגש על ערכים של קולקטיביות וטובת הכלל. הפרט בה אמור לוותר על שאיפותיו לאינדיבידואליזם והגשמה עצמית כאשר הן עומדות בסתירה לאינטרסים של קבוצת ההשתייכות שלה. חברה כזו אינה מעודדת באופן מובנה תהליכים של אקספלורציה, בפרט בקרב נשים האמורות לציית לכללי התנהגות ומוסר נוקשים. הציפיות מנערה מתבגרת הינן לקונפורמיות וצייתנות, כאשר החלטותיה גורמות ליצירת מתח וקונפליקט. למרות זאת מחקרים בקרב המיעוט הערבי בישראל (Al-Haj, 1989) הצביעו על כך כי השכלה הפכה לנכס חשוב הן בעיני הדור הצעיר והן בקרב המשפחות (פלטק ומחאמיד, 1989), לעיתים קרובות הנערות במגזר הערבי חוות הגבלה מבחינת אפשרויות בחירת הקריירה המקצועית שלהן וגם אלו הבוחרות להיחשף לעולם האקדמי הישראלי, מנווטות תכופות להתמקד בתחומים עיסוק המאפיינים בעיקר נשים. נראה כי אותן מתבגרות הבוחרות לחשוף את עצמן במידה רבה יותר לערכים מערביים נוטות לפתח דעות עצמאיות גם כאשר הדבר כרוך בקונפליקטים עם סביבתם המשפחתית והחברתית ולמעשה מתמודדות עם הקושי הנובע ממשפחתי עם מערכת ערכים סותרת, שיכולה להוביל למשבר (Phinney & Rosenthal, 1992).

המיעוט הערבי בישראל שונה מהרוב היהודי בהיבטים רבים וצולבים כמו שפה, תרבות, דת ולאום, בהיסטוריה ובנרטיב הלאומי. הציבור הערבי במדינת ישראל היה נתון במשך 18 שנה תחת ממשל צבאי ועדיין נחשב למיעוט עם נאמנות מוגבלת למדינה. לכן נמצא תחת פיקוח ומודר לרוב משירות צבאי. רבות מאדמותיו הופקעו, והוא מבודד כמעט לחלוטין מן הרוב מבחינה גיאוגרפית וחברתית. מיעוט זה חלוק עמוקות עם הרוב היהודי, מעמדו הכלכלי-חברתי נמוך והוא סובל מאפליה גלויה וסמויה חמורה ומהגבלות שונות (סמוחה, 2006).

לפיכך, ניתן להבין כי הנערות הערביות בתוכנית המנטורינג עומדות בפני שוליות משולשת בחייהן: ההתמודדות עם היותן נערות שחוו מצבי מצוקה, ההתמודדות עם היותן מיעוט לאומי הסובל פעמים רבות מאפליה גלויה וסמויה, דיכוי וסטיגמטיזציה, והתמודדות עם היותן נשים מודרניות בחברה מסורתית. הדבר עשוי להסביר מדוע הנערות הערביות התחילו מראש עם ממוצע נמוך יותר בתחום התפיסה לעתיד אישי קרוב, בהשוואה לנערות היהודיות.

הירידה בתפיסת העתיד האישי לטווח רחוק במדידה החמישית אל מתחת לרמת הכניסה למחקר, יכולה לנבוע מהעימות והחזרה למציאות המורכבת של אותן נערות לאחר תקופת השתתפותן בתוכנית המנטורינג. בהכללה, ניתן לטעון כי יתכן שהחשיפה לחברה היהודית באמצעות תכנית המנטורינג עשויה להאיץ את הופעתו של המשבר (אקספלורציה) בקרב הנערות הערביות, להעצים את תחושת הקונפליקט והבלבול שחשו ולגרום לפגיעה בזהותן האישית ובהותן האתנית. (במדידה החמישית השתתפו 9 מתוך 15 נערות שהשתתפו במחקר). ייתכן וזהו ביטוי נוסף לכך שהנערות הערביות בישראל חיות באווירה של ניגודים בין כוחות הדוחפים לקראת מודרניזציה ושינוי לבין כוחות של שמרנות ומסורת (חילו, 1991).

חשיפה אישית לחברה היהודית כרוכה בתהליך של חשיפה לעמדות ונורמות תרבותיות שונות ולכן קשורה לחשש ונסיגה בתפיסת העתיד האישי. Shokeid (1993) אשר חקר את הזהות האתנית ומעמד האישה בקרב ערביי יפו מצא כי עליה בחשיפה לחברה היהודית הובילה להשפעה שלילית סמויה על המעמד הנשי בחברה הערבית. לפיכך, יתכן שהממצא של העדר שינוי או שינוי מתון בקרב נערות ערביות המשתתפות בתוכנית המנטורינג נעוץ בכך שכפי שטוען Marcia (1980) נערות בנות המיעוטים שילמו מחיר כבד על חשיפה לנושאים שאינם עולים בקנה אחד עם עולם התוכן המסורתי. העצמה אישית, יחסים בין אישיים וקידום ופיתוח מקצועי, הנלמדים במהלך תוכנית המנטורינג מהווים עבור נערות אלו אתגר מיוחד בהתמודדות בחברה ממנה מגיעות.

בנוסף למאפיינים הייחודיים של הרקע התרבותי והפוליטי של הנערות הערביות, ישנם גם הבדלים משמעותיים באופי התכנית בין שני המגזרים (עמוד 41) שלוו באירועים פוליטיים-צבאיים שהתרחשו במהלך התוכנית וייתכן שהייתה להם השפעה על תוצאות המחקר. כיום קיימת הפרדה בתכנית בין נערות יהודיות וערביות בעת העבודה בקבוצות קטנות. ייתכן כי קיים הבדל בין הקבוצות בדינאמיקה הקבוצתית שמתפתחת המתבטא גם בהבדל בתפיסותיהן של הנערות את התהליכים המתרחשים בתכנית.

האוכלוסייה הערבית בישראל, התופסת עצמה לרוב בראש ובראשונה כפלסטינאית, חיה במציאות מורכבת וקונפליקטואלית. הקונפליקט ביחסי יהודים ערבים בישראל מוחרף בתקופות של הסלמה במצב מלחמתי ואפיזודות אלימות בין ישראל לתושבים הפלסטינאים. במהלך מחזור ז' של תוכנית המנטורינג (המחזור הנחקר), התחולל מבצע "עופרת יצוקה", מבצע צבאי רחב היקף של צה"ל ברצועת עזה שהתרחש בין ה-27 בדצמבר 2008 ל-18 בינואר 2009. המבצע גרר תגובות נזעמות בקרב אזרחי ישראל הערבים וכבר ביום הראשון למבצע קראה ועדת המעקב של ערביי ישראל לערביי ישראל לצאת ולהפגין נגד המבצע. אלפים נענו לקריאה. לפיכך יתכן, כי העבודה בקבוצות קטנות במיוחד על רקע מבצע עופרת יצוקה, עורר בקרב הנערות הערביות תחושות כעס ואכזבה מהממסד הישראלי, שפגעה במועילות התוכנית. חשוב לציין כי המבצע לא השפיע על נוכחותן של המשתתפות הערביות בתוכנית. ניתן לראות במפגשים בתוכנית

המנטורינג מיקרוקוסמוס של הישויות אליהן משתייכות הנערות. המצב של עימות מזוין אלים עם עליונות צבאית ברורה לצד הישראלי, עוררה רגשות שליליים, סטריאוטיפים, חשדנות, ואכזבה (Masalha, 1993). כל אלה יתכן והשפיעו לשלילה על מדדי המחקר בקרב הנערות הערביות. לעומת זאת, מבצע עופרת יצוקה, לווה בהסכמה רחבה למדי בציבור הישראלי ומיעוט נפגעים בנפש, ולכן לא צפוי היה להשפיע באופן דומה על הנערות היהודיות בתוכנית.

בנוסף להסברים אלה, יתכן שההבדלים בתוצאות המחקר בין יהודיות לערביות נבעו גם מכשלים מתודולוגיים בביצוע המחקר ומדידת המשתנים. הטיה אפשרית אשר יכולה להסביר את השיפור הניכר בממוצעי ערכי התפיסה לעתיד אישי לטווח הרחוק ובממוצעי השינוי באמונה ביכולת לסייע לאחר בקרב המשתתפות היהודיות היא רצייה חברתית, או הצורך הפנימי של המשיבות להציג את עצמן בצורה חיובית כמצופה לתפיסתן מהמחקר. למרות האנונימיות של השאלון, רציה חברתית זו עלולה הייתה להביא לדיווח על שיפור במדדים הנבדקים רק על מנת לרצות את החוקרים האוספים את השאלונים ויכולים לראות מה ענו הנשאלות. לכן רציה חברתית חזקה יכולה להסביר את השיפור המובהק בקרב משתתפות יהודיות. אחת האפשרויות לכך שבקרב המשתתפות הערביות הייתה רמה נמוכה יותר של רציה חברתית היא בכך ששאלוני המשתתפות הערביות היו בשפה הערבית, שאינה ידועה לחוקרת ולמי שהעביר את השאלונים בכיתה ולכן עבור המשתתפות לא זו בלבד שהשאלונים היו אנונימיים, גם במילוי השאלון בכיתה הייתה רמה גבוהה של אנונימיות בתשובות וצורך נמוך יותר לרציה חברתית. עם זאת, הסבירות להטיית רציה חברתית במחקר זה אינו גבוהה, שכן בחלק מהמדדים לא נמצא שינוי לאורך המחקר. כמו כן, ייתכן שהשינוי הנמדד היה עקב הבדלים באופן ניסוח ההיגדים בשאלון העברי והערבי, למרות המאמצים להבטיח דמיון מרבי בין השאלונים. במדידה החמישית, השאלונים נשלחו לנערות באופן פרטני הביתה. ייתכן שהעובדה שענו על השאלון בפרטיות, השפיעה על אופן המענה. שכן ייתכן ולא היו מושפעות כך מחברותיהן ללימודים והרגישו כי יכולות לענות בכנות גבוהה יותר על השאלות.

השפעתה של שביעות הרצון מהתוכנית על השינוי במדדים שנבדקו

ההשערה הרביעית של המחקר הייתה שימצא קשר חיובי בין שביעות הרצון מהתוכנית לבין השינוי בתפיסת העתיד האישי, תפיסת המסוגלות העצמית ותפיסת יכולת העזרה כפי שנמדדו במהלך התוכנית ולאחריה. כלומר, שיערתי שתהיה קורלציה חיובית בין מידת שביעות הרצון מהתוכנית, לבין המיקוד בתפיסת העתיד האישי בטווח הקרוב והרחוק, השינוי באמונה ביכולת לסייע לאחר והשיפור בתפיסת המסוגלות העצמית. ניתוח ממצאי המחקר מצביע על קשר חיובי מובהק בין שביעות רצון

מהתכנית לבין שינוי במדדים שנבחנו. נמצא כי השינויים בתפיסת העתיד האישי בטווח הרחוק, באמונה ביכולת לסייע לאחר, ובתפיסת המסוגלות העצמית בקרב המנטוריות שהביעו שביעות רצון גדולה יחסית מהתכנית (אשר הוגדרו כמי ששביעות הרצון שלהם גבוהה מציון 4.5 בשאלון), היו גדולים יותר באופן מובהק סטטיסטית בהשוואה למנטוריות שהביעו שביעות רצון נמוכה יותר מהתכנית. קשר חיובי זה נשמר גם במודלים סטטיסטיים רב-משתניים. לפיכך, ממצאי המחקר מאששים את השערת המחקר. לא נמצאה אינטראקציה מובהקת בין הלאום לבין השפעת שביעות הרצון על מדדים שנבדקו. עם זאת, אישוש ההשערה אינו מלמד בהכרח כי קיים קשר סיבתי בין שביעות הרצון מהתכנית לשיפור במדדים הרגשיים. המסקנה מממצאים אלה היא ששביעות הרצון מהתכנית היא מדד חשוב להעריך את מועילות התוכנית, אך היא מדד בלבד ואולם אין משמעות הדברים שהתמקדות בשיפור יזום של שביעות הרצון של המשתתפות בתוכנית יוביל בהכרח לשיפור במדדים הרגשיים הרצויים. שכן מתאם חיובי אינו מעיד בהכרח על קשר סיבתי, שכן ייתכן שהמנטוריות אשר חשו שינוי רגשי חיובי עקב התוכנית דיווחו על שביעות רצון גבוהה יותר מהתכנית. מכאן ששביעות רצון גבוהה יותר מהתכנית יכו לה להיות התוצאה ולא הסיבה של השינויים הרגשיים שנמדדו.

מגבלות המחקר

ניתן לזהות מספר מגבלות מתודולוגיות במחקר זה. 1. מכיוון שהמשתתפות היו ערות למטרת המחקר והבינו כי תוצאותיו חשובות לצוות התוכנית, לא מן הנמנע כי ייתכן וחלק מהתשובות בשאלונים נבעו מרצייה חברתית, כפי שנדון בהרחבה לעיל (ראו עמ' 78). 2. מתחושת, לאור הממצאים, עולה מחשבה כי בשתי המדידות הראשונות ניכר היה כי המעמד וההתנסות הראשונית מעמידה את הנערות במצב חדש ומלחיץ. שאלונים רבים במדידות אלו מולאו על ידיהן במהרה, תוך מבטים לצדדים לחברותיהן לתוכנית, לצוות התוכנית ואלי. זאת למרות ההסברים שניתנו למשתתפות בתחילת כל מדידה באשר לאנונימיות השאלונים ולחשיבות של תשובותיהן הכנות ולמרות השימוש בקוד זיהוי אישי ומוצפן אשר מנע אפשרות של זיהוי המשיבות ע"י צוות התכנית. התחושה היתה כי הן מרגישות במבחן ורוצות להצליח. 3. למרות שיעור הנשירה הנמוך במהלך התוכנית, לא כל הנערות שהשתתפו במחקר מילאו שאלונים בכל חמשת המדידות. יתכן כי אי מילוי השאלונים היה מוטה (biased) עקב האפשרות שנערות אשר לא התמידו בתכנית או לא חשו מחויבות לתכנית ולמחקר נטו יותר שלא לענות על שאלונים. לפיכך, יתכן שההטיה גרמה להערכת יתר של השפעתה החיובית של התכנית על המדדים שנבדקו.

עם זאת, שיעור המשתתפות שענו על השאלונים במדידות 1 עד 4 היה גבוה למדי, והאיום של הטיה זו נמוך למדי. במדידה החמישית, כאמור, ההיענות למילוי השאלון הייתה נמוכה יותר, בעיקר בשל הקושי באיתור המשתתפות. בכדי לענות על שאלון החמישי, היה צורך לשלוח את השאלונים לבתיחן של הנערות, ולקבלם חזרה באמצעות הדואר. למרות מאמצים רבים, שכללו טלפונים אישיים לנערות, שליחת שאלון בצרוף מעטפה מבוילת עם כתובת הדואר המדויקת למשלוח השאלון חזרה לחוקרת וניסיון להגיע לחלק מהנערות דרך אנשי המקצוע הנמצאים עימן בקשר רציף, ההיענות לשאלונים אלו הייתה נמוכה באופן משמעותי בהשוואה להיענות לשאלונים הקודמים.

היעדר קבוצת ביקורת מעלה את השאלה האם השינויים שנמדדו במחקר קשורים בהכרח להשתתפות הנערות בתוכנית, או להתבגרות והשינויים הרגשיים האופייניים לגיל זה. במחקר הנוכחי, לא היה באפשרותנו לגבש קבוצת ביקורת הדומה במאפייניה לקבוצת ההתערבות ולעקוב אחריה לאורך זמן, לפיכך בחרנו בשיטת המדידות החוזרות, על יתרונותיה ומגבלותיה. עם זאת, מכיוון שהתכנית כללה נערות ונשים צעירות בטווח גילאים רחב למדי, קשה להניח כי השינויים המשמעותי והמובהק סטטיסטית שנמדדו, מקורם בתהליך טבעי של גיל ההתבגרות.

כמו כן, בניסיון להסביר את השינויים שחלו במדדים שנמדדו לאורך תקופת המחקר, לא ניתן להבין מה בדיוק בין מרכיבי ההתערבות הוביל לשינויים שנצפו. האם היו אלה תכני התכנית, צוות התכנית, מיקום התוכנית, וכיו"ב. זאת מכיוון שהשאלונים לא כללו התייחסות פרטנית לכל מרכיב ומרכיב לאורך תקופת המעקב. עם זאת, יש לטעמנו להתייחס לתוכנית כמכלול אחד שלם, הגדול מסך חלקיו. עם זאת, תזמון השינויים לאורך המדידות השונות בתקופת המעקב עשוי להעיד על ההשפעה של מרכיבים מסוימים (כגון ההתנסות המעשית) על משתני המחקר השונים, כפי שיתואר לעיל.

בנוסף, כאמור לעיל, תהליכים רגשיים והתפתחותיים כתוצאה מתוכניות התערבות חברתיות עשויים לאורך זמן רב, מעבר לתקופת המחקר (שנה) ולפיכך, ייתכן כי חלק מהשפעות התוכנית לא באו לידי ביטוי במחקר זה. מחקר ארוך טווח, יכול היה לבחון מה עשו בפועל אותן נערות שלקחו חלק בתוכנית המנטורינג, מה חשבו ולאן הגיעו מספר שנים לאחר מכן. כמו גם מה השפיע עליהן בדרך (ראו בהמשך דיון בנושא זה בהמלצות למחקרים נוספים)

חוזקות המחקר

למחקר הנוכחי מספר חוזקות. ראשית, אוכלוסיית המחקר היא אוכלוסייה מגוונת שכללה בין היתר יהודיות וערביות. הדבר אפשר לראות שינויים בקרב נערות מרקע ואורח חיים שונה.

שנית, בניגוד לרבים ממחקרי ההערכה הקודמים בתחום המנטורינג, שכללו מדידה אחת או שתיים, נערכו במחקר זה חמש מדידות חוזרות על פני שנת מעקב. מדידות שליוו את התוכנית על פני מחזור אחד שלם, החל ממפגש החשיפה ועד שלושה חודשים לאחר תום תוכנית ההכשרה.

שלישית, במחקר זה שיעור הנשירה היה נמוך יחסית לאורך מרבית המחקר: 54 נערות ענו על יותר משאלון אחד לאורך המחקר, מתוכן סיימו את התוכנית 51 נערות. משמעות העניין כי אחוז הנשירה היה נמוך וכי אכן ניתן היה לבחון את מרבית משתתפות התוכנית.

רביעית, שיעור ההיענות של משתתפות המחקר לשאלונים היה גבוה יחסית ועלה על 70% בכל אחת מהמדידות לאורך התוכנית (מדידות אחת עד ארבע). אחד ההסברים להתמדה גבוהה זו היא החשיבות הרבה שייחסו לו צוות התכנית אשר סייע למחקר רבות לאורך אורך תקופת המעקב וגייס בכך גם את המשתתפות להסכים ולענות על שאלוני המחקר בכל המדידות.

השלכות המחקר לפרקטיקה

מחקר זה מלמד כי השתתפות נערות וצעירות שחוו מצוקה, בתוכנית הכשרה למנטורינג המבוססת על העצמה, מלווה בשינויים רגשיים חשובים המתבטאים בין השאר בשינוי בתפיסת העתיד האישי לטווח הרחוק והקרוב, בתפיסת המסוגלות העצמית ובאמונה ביכולת לסייע לאחר. הדבר נכון במיוחד למשתתפות היהודיות, שכן הממצאים הושפעו מההשתייכות הלאומית. בקרב המשתתפות היהודיות השתתפות בתוכנית הכשרה למנטורינג עשויה להוביל לשיפור בתפיסה לעתיד אישי לטווח הרחוק והקרוב ובתפיסת המסוגלות העצמית, המבטאים חיזוק תחושת שליטה פנימית והתפתחות רגשית בריאה. בקרב המשתתפות הערביות, התמונה מורכבת יותר והשתתפות בתוכנית עלולה להיות מלווה בירידה בחלק מהמדדים הרגשיים, כגון תפיסת העתיד האישי לטווח הרחוק והקרוב ובתפיסת המסוגלות העצמית.

ההבדלים בהשפעות התכנית בין משתתפות מלאומים שונים מלמדים כי יש צורך בהתערבות רגישת תרבות ולאום לאורך תכנית ההכשרה. צוות התוכנית שהוערכה במחקר זה כולל נשות מקצוע ומנטוריות ערביות כאשר ההכשרה מתקיימת כאמור בקבוצות לאומיות נפרדות ובמליאה מעורבת. יש לזהות קונפליקט זה בתוכנית ולעבדו באופן גלוי ואמיץ (פלח-גליל, קאושינסקי וברגל, 2002). ייתכן גם שאחת הדרכים לעשות כן היא לערב יותר את הקהילה והמשפחות במהלך התכנית על מנת לחשוף אותם לתהליכים המשמעותיים שעוברות המשתתפות, להפיג את החשש מפני יציאת הצעירות מהמסגרת

המשפחתית והקהילתית, ולנסות לצמצם בין העולמות הכל כך שונים בהם פועלות הצעירות הערביות שמשתתפות בתכנית.

עיקר השיפור במדדים הנבדקים חל סביב הסטאז'. מכאן כי בתוכניות דומות העוסקות בהכשרה למנטורינג, יש לשלב התנסות ופרקטיקה משמעותית בשטח, המתפרשת על פרק זמן ארוך דיו. יתרה מכך, נראה כי ההתנסות המעשית צריכה להיות לב תוכניות הכשרה למנטורינג בעתיד.

בהתייחסות למשך תוכנית ההכשרה למנטורינג, הממצא כי במהלך תקופת המחקר חל שיפור במדדים הנבדקים ולאחריו ירידה מסוימת כשלושה חודשים לאחר תום התכנית, ממחישה את הצורך הממשי בתכנית המשך. תוכנית כזו קיימת במידה מסוימת בתכנית הנבדקת, (תחום בוגרות המלווה את הנערות בוגרות התוכנית מכל שנות התוכנית לאורך שנים אחר) המאפשרת ליווי לטווח הרחוק ואפשרות למימוש השינוי המשמעותי שהחל בתכנית ההכשרה. נראה כי ליווי זה קריטי במיוחד בקרב משתתפות ערביות, מאחר והממצאים מלמדים על ירידה גדולה יותר בקרבן, אולי כי נתקלות פעמים קרובות באתגרים קשים בדרך ליישום הכלים שרכשו בתכנית. יש לציין כי בעת המדידה החמישית, כשלושה חודשים לאחר סיום התוכנית, טרם נחשפו המשתתפות מהמחזור הנבדק לפעילויות או ליווי אינטנסיבי כלשהו של תוכנית הבוגרות. לא ניתן לדעת, אפוא, האם פעילות תוכנית הבוגרות עשויה הייתה למנוע ירידה זו שנמדדה.

לסיום ההמלצות, המחקר הנוכחי מלמד כי תוכניות הכשרה למנטורינג משמעותיות וארוכות, עשויות להוביל לתפיסת עתיד אישי ממוקדת יותר לטווח הקרוב והרחוק ולשפר במידה ניכרת את תפיסת המסוגלות העצמית של המנטורית עצמה. ניתן לשקול להרחיב את מודל תוכניות ההכשרה למנטורינג גם לאוכלוסיות אחרות שחוו מצבי מצוקה.

המלצות למחקרים נוספים

מחקר ארוך טווח: מחקר זה בחן השפעות של השתתפות בתוכנית המנטורינג "נערות למען נערות" לאורך שנה אחת של התוכנית. כל הפרמטרים שנבדקו לאורך המחקר, נכונים לשנה אקדמאית אחת. אין ספק כי מחקר ארוך טווח, שיכלול את אותן נערות שלקחו חלק במחקר, לאורך מספר שנים, ויבחן בפועל מה עושות הנערות במהלך השנים לאחר סיום התוכנית, יוכל לשפוך אור אחר על תפיסת העתיד של אותן נערות בפועל. חשוב יהיה לבחון, אם אותן נערות הלכו לשירות לאומי, או צבאי, הלכו ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה, הקימו משפחה ומרגישות כי התהליכים שעברו לאורך השנה בה לקחו חלק בתוכנית המנטורינג, אכן חיזקו את אמונתן בעצמן, ופתחו להן צוהר בתחומי החיים השונים.

מחקר כמותי על שינויים אישיים נוספים: כאמור בפרק המבוא, אחד המודלים החשובים להתפתחות רגשית בריאה של נערות שחוו מצבי מצוקה הוא החוסן הנפשי. מומלץ אפוא, שמחקר עתידי על השפעות תוכניות מנטורינג יתמקד בהיבטים של התפתחות חוסן נפשי בקרב המשתתפות. מדדים של חוסן נפשי שניתנים למדידה כמותית באמצעות שאלונים ומקורות מידע אחרים כוללים: שליטה רגשית, יכולת התמודדות עם החלטות, אוטונומיה בקבלת החלטות וכיו"ב. מדדים חשובים נוספים שניתן להעריך הם הערכת קשרים ומיומנויות חברתיות וכן הישגים אקדמיים ותעסוקתיים. כמו כן, ניתן להעריך התפתחות רגשית בממדים נוספים כמו למשל חוויות אישיות שהנערות יכלו להן, או מצבי חיים שנתקלו בהן לפני כניסתן לתוכנית.

מחקר מבוקר: מסקירתם על תוכניות מנטורינג בקרב בני נוער, מצביעות Lowe & Rhodes

(2008) על החשיבות של תוכניות מבוקרות להערכה אמיתית של האפקט של תוכניות אלו. נמצא כי מחקרים אשר בחנו השפעת תוכניות מנטורינג עם קבוצות ביקורת של חניכים אשר במקום תוכניות מנטורינג נטלו חלק בתוכניות קהילתיות אחרות, ההשפעה של תוכניות מנטורינג הייתה הצנועה יותר, בהשוואה למחקרים אשר לא כללו קבוצת ביקורת, דוגמת המחקר הנוכחי. כיוון נוסף למחקר עתידי לפיכך, הוא הכללת קבוצה דומה של נערות אשר חוו מצבי מצוקה ולקוחות חלק בתוכניות חברתיות אחרות אשר תשמשנה כקבוצת ביקורת לקבוצת המנטוריות הנבדקת.

מחקר איכותני על משתתפות התוכנית: מחקר זה הינו מחקר כמותי, שכלל שאלונים אנונימיים

קבועים. לצד השאלונים לא התקיימו ראיונות עומק עם הנערות ועל כן המחקר מוגבל ביכולתו לרדת לשורש ההבדלים שנמצאו ולענות על שאלות היסוד כגון מדוע נמצאה קורלציה בין שביעות רצון והמדדים שנבדקו, האם נבע הדבר מתחושת כשלון בתוכנית? מה הייתה ההשפעה הנתפסת של הסביבה הקרובה של הנערות ומציאות חייהן על תחושותיהן וכיו"ב. אין ספק כי הבנה מעמיקה יותר של מציאות מורכבת זו, הייתה שופכת אור נוסף על התהליכים האישיים שחוו הנערות בתכנית, שלא באו לידי ביטוי בשאלונים ובעיבוד הכמותי שלהם. מחקר איכותני עשוי ללמד גם על החוויות הסובייקטיביות של המשתתפות הערביות על מנת לנסות ולהבין את ההבדלים בתהליכים הרגשיים השונים בקבוצה זו במהלך התוכנית, אשר באו לידי ביטוי במחקר הנוכחי. ייתכן כי ראיונות עומק עם מנטוריות המשתתפות בתוכנית יכלו ללמד מהם המרכיבים הקריטיים בתכנית אשר עוזרים או מובילים לשינוי ואותם יש לפתח, ולאשש את ההשערה העולה מתוצאות המחקר הנוכחי כי ההתנסות המעשית היא החלק המשמעותי להתפתחות הרגשית של המנטוריות.

רשימת מקורות

- אדר, ס. (2004). *התקשרות הדדית והעצמה בקבוצות נשים*. חיבור לשם קבלת התואר מוסמך, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.
- אנדבלד, מ. ברקלי, נ., וגוטליב, ד. (2009). *ממדי העוני הפערים החברתיים*. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי.
- אריקסון, א.ה. (1979). *ילדות וחברה* (מהדורה 9). תל אביב: ספריית פועלים.
- בן שלום, י. ובר-צורי, ר. (2004). *מדיניות רווחה לילדים ולנוער*, 2008, מתוך www.taubcenter.org.il.
- ברגר, ר. ושכטר, י. (1987). נערות במצוקה צומת של סיכונים. *חברה ורווחה*, ז', 344-356.
- גולן, מ. (2002). הבדלים בין נערים לנערות במצוקה השוהים במסגרת חוץ ביתית כפויה. *חברה ורווחה*, כב, 519-544.
- גולן, מ., קומס, מ. וקאי-צדוק, א. (2008). לראות את האור, להאיר את החושך: תכנית מנטורינג-נערות למען נערות. בתוך חובב, מ., מהל, ח. וגולן, מ. (עורכים), *מסיכון לסיכוי התערבויות טיפוליות בנוער עובר חוק ובצעירים במצוקה* (עמ' 195-218). ירושלים: כרמל.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, (2009) "אפיון רשויות מקומיות וסיווג לפי הרמה החברתית-כלכלית של האוכלוסייה 2006" מתוך http://www.cbs.gov.il/www/publications/local_authorities06*
- הראל, ה. (2002). "מיעוט וזהות" הקשר בין חשיפה לחברה היהודית לבין גיבוש "זהות האני" וגיבוש הזהות האתנית של מתבגרות ערביות. (חיבור לשם קבלת תואר מוסמך בעבודה סוציאלית), אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.
- חילו, נ. (1991). *השפעת הסביבה, המשפחה והחברים על עבריינות נוער ביפו*. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך בעבודה סוציאלית, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.
- טנא, ד. (1992). *גילוי עריות בקרב נערות במצוקה*. תל אביב: הוצאת רמות.
- טנא, ד. (2003). *הדומה שבשונה והשונה שבדומה*. תל אביב: בית הספר לעבודה סוציאלית על שם בוב שאפל.
- כאהן סטרבצינסקי, פ. וירוביץ, ל. (2005). *התמודדות עם צורכיהן של נערות בשירותים לנוער בישראל*. ירושלים: מאירס-גיוינט-מכון ברוקדייל.
- כאהן סטרבצינסקי, פ., וירוביץ, ל., קונסטנטינוב, ו. ואפרתי, ר. (2005). *מאפיינים וצרכים של נערות המטופלות ביחידה לנערות וצעירות- משרד הרווחה*. ירושלים: מאירס גיוינט מכון ברוקדייל.

- כאהן סטרבצ'ינסקי, פ., יורוביץ, ל. וקונסטנטינוב, ו. (2006). נערות בישראל: ניתוח מידע ממחקרים נבחרים. ירושלים: מאיירס גוינט מכון ברוקדייל.
- כהן, ב. (2003). גישת הכוחות בעבודה סוציאלית. *חברה ורווחה*, כ(3), 291-300.
- כהן, ב. ובוכבינדר, א. (2005). התערבות בגישת הכוחות בעבודה סוציאלית. בתוך: כהן, ב. ובוכבינדר, א. (עורכים). *מן הכוח אל הפועל: גישת הכוחות בעבודה סוציאלית*. תל אביב: הוצאת רמות - אוניברסיטת תל אביב.
- לוי, ל. (23 בדצמבר, 2010) *עצות לטיפול נפשי בנערה המופרעת*. "הארץ", חלק ב', 2.
- מונק, מ., גדרון, א., קינן, ע., בר זוהר, י. ושוחט, נ. (2002). *מסרים גלויים וסמויים בטקסט נרטיבי*. תל אביב: מופ"ת.
- מירו-יפה, א. וחאגי-יחיא, ג. (2007). *בית חם לנערות ולנשים רווקות בפארדיס ובשפרעם*. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי.
- סולברג, ש. (1995). *פסיכולוגיה של הילד והמתבגר, מבוא לפסיכולוגיה התפתחותית*. ירושלים: הוצאת מגנס.
- עדן, ד. (1997). *שאלון להערכת חוללות עצמית תכונתית*. תל אביב, תל אביב.
- פלח-גליל, ר., קאושינסקי, פ. וברגל, ד. (2002). "אנחנו והם- לפני שכולנו ביחד: חשיבות התהליך בקבוצות נפרדות לפני מפגש בין קבוצתי" בתוך קסן, ל. ולב-ויזל, ר. (עורכים). *עבודה קבוצתית בחברה רב-תרבותית*. תל אביב: צ'ריקובר
- פלטק, י. ומחאמיד, מ. (1989). *אות של פחם- עולמם של צעירים ערבים בישראל*. גבעת חביבה: המכון ללימודים ערביים.
- קומס, מ. (2006). *חיפוש וקבלת עזרה אצל נערות שברחו מהבית*. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור בפילוסופיה, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.
- קרומר-נבו, מ. (1997). מה עוזר בעזרה? הסתכלות מחדש על סוגיית העזרה לנשים ממשפחות רב בעייתיות. *חברה ורווחה*, יז(3), 261-281.
- רוזן, י. (1988). *חוללות עצמית תכונתית וחרדה תכונתית כגורמים מתווכים לאפקט הציפייה העצמית*. תל אביב, תל אביב.
- רחמילביץ, א. (1995). *העוזר כנעזר: תגמולי המטפל מהמפגש הטיפולי*. אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.

Abrams, L. S. (2002). Gender, Race, and Class Intersections and Adolescent Development.

Journal of Human Behavior in the Social Environment, 6, 47-64.

- Abrams, L. S. (2003). Sociocultural variations in adolescent girls' expressions of distress: What we know and need to know. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 20, 135-150.
- Al-Haj, M. (1989). Social Research on Family Lifestyles among Arabs in Israel. *Journal of Comparative Family Studies*, 20, 175-195.
- Austrian, S. (2008). *Developmental theories through the life cycle* (2 ed.). Chichester, West Sussex: Columbia University Press.
- Bandura, A. (1977). Towards a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-251.
- Bandura, A. (1990). Some Reflections on Reflections. *Psychological Inquiry*, 105–101 ,(1)1 ,
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bell, E., Golombisky, K., Singh, G., & Hirschmann, K. (2000). To all the girls I've loved before: Academic love letters on mentoring, power, and desire. *Communication Theory*, 10, 27–48.
- Bender, K., Thompson, S., McManus, H., Lantry, J., & Flynn, P. (2007). Capacity for Survival: Exploring Strengths of Homeless Street Youth. *Child Youth Care Forum*, 36, 25–42.
- Blechman, E. A., Fishman, D., & Fishman, C. (2004). *Caregiver alliances for at risk and dangerous youth: Establishing school and agency coordination and accountability*. Champaign, IL: Research Press.
- Bowlby, J. (1969). Attachment. In *Attachment and loss* (Vol. 1). New York: Basic Books.
- Britner, P. A., Balcazar, F. E., Blechman, E. A., Blinn-Pike, L., & Larose, S. (2006). Mentoring special youth population. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 747–763.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Campbell, A. (1990). On the invisibility of the female delinquent peer group. *Women and Criminal Justice*, 2, 41–62.
- Chen, G., Gully, S., & Eden, D. (2001). Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4, 62-68.
- Chodorow, N. (1974). Family structure and feminine personality. In M. Rosaldo & L. Lamphere (Eds.), *Women, Culture, and Society* (pp. 43-66). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Cicchetti, D., & Cohen, D. (2006). *Developmental Psychopathology: Theory and method* (2 ed.). Hoboken New Jersey: John Wiley and Sons
- Cohn, A. H., & Daro, D. (1987). *Is treatment too late: What 10 years of evaluative research tell us* (Vol. 11). Chicago.
- Cox, D., & Hinkley, D. (1974). *Theoretical Statistics*. London: Chapman and Hall.
- Cruikshank, B. (1993). Self-Government and Self-Esteem. *Economy and Society*, 22, 327-344.
- Darling, N., Hamilton, S., Toyokawa, T & Matsuda, S. (2002). Naturally occurring mentoring in Japan and the United States: Roles and correlates. *American Journal of Community Psychology*, 30, 245-270.
- Denmark, F. (1999). Enhancing the development of adolescent girls. In N. Johnson, M. Roberts & J. Worell (Eds.), *Beyond appearance: A new look at adolescent girls* (pp. 377-404). Washington, DC: American Psychological Association.
- Dietz, C. A. (2000). *Responding to oppression and abuse: A feminist challenge to clinical social work*. *Affilia*, 15(3).369-389

- Dominelli, L. (1996). Deprofessionalizing social work: Anti-oppressive practice, competencies and postmodernism. *British Journal of Social Work*, 26(2), 153-175.
- DuBois, D. L., & Karcher, M. J. (2005). Theory, research and practice. In D. DuBois & M. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 2-13). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. (1974). *Dimensions of a new identity*. New York: Norton.
- Feagin, J. (2006). *Systemic Racism: A Theory of Oppression*. New York NY: Routledge Taylor & Francis Group.
- Fergus, M., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.
- Fine, M., & McClelland, S. (2007). The politics of teen women's sexuality: Public policy and the adolescent female body. *Emory Law Review*, 56, 993 – 1038.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Vintage Books.
- Freedman, J., & Fraser, S. (1966). Compliance without pressure: The foot-in-the-door technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 195-202.
- Glicken, M. D. (2004). *Using the Strengths Perspective in Social Work Practice: A Positive Approach for the Helping Professions*. Boston: Allyn & Bacon.
- Glicken, M. D. (2006). *Learning from resilient people: Lessons we can apply to counseling and psychotherapy*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Gutierrez, L. M., Parsons, R. J., & Cox, E. O. (1998). *Empowerment in Social Work Practice*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

- Hamilton, S., Hamilton, M., Hirsch, B. J., Hughes, J., King, J., & Maton, K. (2006). Community contexts for mentoring. *Journal of Community Psychology, 34*.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth-grade. *Child Development, 72*, 625-638.
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., Feldman, A. F., McMaken, J., & Jucovy, L. Z. (2006). *Making a Difference in Schools*. Retrieved 25/5/2008, from http://www.ppv.org/ppv/publications/assets/220_publication.pdf
- Heyliger, J. (2001). *Program Satisfaction Assessment Tool For Measuring Client Satisfaction with Challenge Course Programs*. University of New Hampshire, Durham, New Hampshire.
- Hoyt, S., & Scherer, D. G. (1998). Female juvenile delinquency: Misunderstood by the juvenile justice system, neglected by social science. *Law and Human Behavior, Vol 22, No. 1*, 1998, 22, 81-107.
- James, S., & Mennen, F. (2001). Treatment outcome research: how effective are treatments for abused children? *Child and Adolescent Social Work Journal, 18*, 73-95.
- Kalbfleisch, P. (2002). Communicating in Mentoring Relationships: A Theory for Enactment. *Communication Theory, 12*, 63-69.
- Kalbfleisch, P., & Davies, A. (1993). An interpersonal model for participation in mentoring relationships. *Western Journal of Communication, 57*, 399-415.
- Karcher, M. J., Kuperminc, G., Portwood, S., Sipe, C., & Taylor, A. (2006). Mentoring programs: A framework to inform program development, research, and evaluation. *Journal of Community Psychology, 34*, 709-725.
- Kirsch, I. (1985). Self-efficacy and expectancy: Old wine with new labels. *J Pers Soc Psychol, 49*, 824-830.

- Kram, K. E. (1988). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Lanham, MD: University Press.
- Larson, R. (2006). Positive Youth Development, Willful Adolescents, And Mentoring. *Journal Of Community Psychology, 34*(6), 677-689.
- LeCroy, C., & Daley, J. (2001). *Empowering adolescent girls: Examining the present and building skills for the future with the Go Girls Program*. New York: W. W. Norton.
- Lehmann, P., & Coady, N. (2001). *Theoretical Perspectives for Direct Social Work Practice: A Generalist-Eclectic Approach*. New York: Springer Publishing Company.
- Liang, B., Tracy, A., Taylor, C., Williams, L., Jordan, J., & Miller, J. B. (2002). The Relational Health Indices: A study of women's relationships. *Psychology of Women's Quarterly, 26*, 25-35.
- MacLeod, A. J., & Weaver, S. M. (2003). Teenage pregnancy: Attitudes, social support, and adjustment to pregnancy during the antenatal period. *Journal of Reproductive and Infant Psychology, 21*, 49-59.
- Manza, G. (2003). *he state of mentoring 2003*. Paper presented at the 2003 National Research Summit on Mentoring, Kansas City, MO.
- Marcia, J. E. (1980). *Identity in adolescence*. New York: John Wiley.& sons.
- Masalha, S. (1993). The Arab-Jewish relationship in the therapeutic setting: Some cultural considerations. *Psychology for the Masses. European Foundation for Psychoanalysis, 19*, 1-8.
- McLearn, K. T., Colasanto, D., & Schoen, C. (1998). Mentoring matters: A national survey of adults mentoring young people. In J. B. Grossman (Ed.), *Contemporary issues in mentoring* (pp. 67-83). Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- Murphy, S. D. (1996). *The benefits of mentoring from the mentor's perspective*. (5 ed.): US: University Microfilms International.

- National Mentoring Partnership, (2003). *Elements of Effective Practice*. Alexandria, Virginia.
- Offer, D., Kaiz, M., Howard, K., & Bennet, E. S. (1998). Emotional Variables in Adolescence', and their Ability and Contribution to the Mental Health of Adult Men . *Journal of Youth and Adolescence*, 27(6), 675-690.
- Pease, B. (2002). Rethinking Empowerment: A postmodern Peappraisal for Emancipatory Practice. *British Journal of Social Work*, 32(2), 135-147.
- Petersmeyer, C. G. (1989). Assessing the Need. In M. Newman (Ed.), *Beginning a Mentoring Program* (pp. 5). Pittsburgh, PA: One Plus One.
- Philip, K., & Hendry, L. B. (2000). Making sense of mentoring or mentoring making sense? Reflections on the mentoring process by adult mentors with young people. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10, 211-223.
- Phinney, J., & Rosenthal, D. (1992). Ethnic identity in adolescence: Process, context, and outcome. In G. Adams, T. Gullotta & R .Montemayor (Eds.), *Adolescent identityformation* (pp. 145-172). Newbury Park, CA: Sage.
- Ragins, B. (1989). Barriers to mentoring:The female manager's dilemma. *Human Relations*, 42, 1-22.
- Ragins, B., & Scandura, T. (1997). The way we were: gender and the termination of mentoring relationships. *The Journal of applied psychology*, 82, 945-953.
- Raudenbush, S. (2004). *Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling*. Lincolnwood, IL.: SSI, Inc.
- Rhodes, J. E., Bogat, G. A., Roffman, J., Peter, E., & Gallaso, L. (2002).(Youth Mentoring in Perspective: Introduction to the Special Issue. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 149- 155.
- Riessman, F. (1965). The "helper-therapy" principle. *Social Work*, 10, 27-32
- Rohner, R. P., & Britner, P. A. (2002). Cross-cultural research: worldwide mental health correlates of

- parental acceptance-rejection: review of cross-cultural and intracultural evidence.
Journal of Comparative Social Science, 36, 16-47.
- Rohner, R. P. (1980). Worldwide tests of parental acceptance-rejection theory: An overview.
Cross-Cultural Research, 15(1), 1-21
- Saigh, P. (1997). *A comparative analysis of the future orientation ratings of traumatized youth*. Paper presented at the Symposium conducted at the annual meeting of the international society of Traumatic Stress Studies, Montreal Canada.
- Sarason, B. R., & Sarason, I. G. (2001). Ongoing aspects of relationships and health outcomes: Social support, social control, companionship, and relationship meaning. In J. Harvey & A. Wenzel (Eds.), *Close romantic relationships: Maintenance and enhancement* (pp. 227-298). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schulz, S. (1995). The benefits of mentoring. In M. W. Galbraith & N. H. Cohen (Eds.), *Mentoring: New strategies and Challenges, New Directions for Adult and Continuing Education* (pp. 66). San Francisco: Jossey-Bass.
- Seginer, R. (1988). Adolescents Facing the Future: Cultural and Sociopolitical Perspective.
Youth and Society, 19, 314-333.
- Sherer, M., & Maddux, J. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and validation.
Psychological Reports, 51, 663-671.
- Small, S., & Memmo, M. (2004). Contemporary Models of Youth Development and Problem Prevention: Toward an Integration of Terms, Concepts, and Models. *Family Relations*, 53, 3-11.
- Snarey, J. (1993). *How fathers care for the next generation: A fourdecade study*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Sorokou, C. F., & Weissbrod, C. S. (2005). Men and women's attachment and contact patterns with parents during the first year of college. *Journal of Youth and Adolescence, 34*, 221-228.
- Soucy, N., & Larose, S. (2000). Attachment and control in family and mentoring contexts as determinants of adolescent adjustment to college. *Journal of Family Psychology, 14*, 125–143.
- The Conference Board. (1993). *Corporate Volunteer Programs: Benefits to Business: The Points of Light Foundation*.
- Weinberger, S. (1995). *The Allstate work-based mentoring project*. Norwalk, CT: Mentor Consulting Group.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*, 548-573.

נספחים

נספח 1: שאלון תפיסת עתיד אישי לטווח רחוק

המשפטים הבאים מציגים מחשבות לגבי העתיד. לאחר שתקראי כל משפט סמני בעיגול את התשובה המתארת עד

כמה את מסכימה עם המשפט: דוגמא:

5	4	3	2	1		
במידה רבה מאד	מסכימה במידה רבה	מסכימה בינונית	מסכימה מעט	לא מסכימה בכלל		
5	4	3	2	1	תהייה לי עבודה בעתיד	1
5	4	3	2	1	בעתיד אני אתחתן	2
5	4	3	2	1	בעתיד יהיו לי חברים	3
5	4	3	2	1	אני אוהבת לעשות תכניות לגבי העתיד	4
5	4	3	2	1	בעתיד אני אעבוד	5
5	4	3	2	1	בעתיד תהיה לי משפחה משלי	6
5	4	3	2	1	אני בטוחה כי אפגוש הרבה אנשים בעתיד	7
5	4	3	2	1	אני אוהבת לעשות תכניות לגבי דברים שאני אוהבת לעשות	8
5	4	3	2	1	בהמשך חיי תהיה לי עבודה	9
5	4	3	2	1	בעתיד אהיה נשואה	10
5	4	3	2	1	בעתיד אני אדע להסתדר עם אנשים אחרים	11
5	4	3	2	1	אני אחיה עד אחרי גיל 60	12
5	4	3	2	1	בעתיד אני אתפרנס ואחזיק בית ומשפחה משלי	13
5	4	3	2	1	בעתיד אני אהיה אמא	14
5	4	3	2	1	בעתיד אני אדע להסתדר עם המשפחה שלי	15
5	4	3	2	1	יהיו לי חיים נורמאליים	16

נספח 2: תפיסת עתיד לטווח קרוב

המשפטים הבאים מציגים מחשבות לגבי העתיד הקרוב. לאחר שתקראי כל משפט סמני בעיגול את התשובה המתארת עד כמה את מסכימה עם המשפט:

5	4	3	2	1		
במידה רבה מאד	מסכימה במידה רבה	מסכימה במידה בינונית	מסכימה מעט	לא מסכימה בכלל		
5	4	3	2	1	אני מתכננת להתגייס לצבא או לשירות לאומי ב 5 שנים הקרובות	1
5	4	3	2	1	אני מתכננת ללכת ללמוד (השלמת בגרויות, לימודי מקצוע) ב 5 שנים הקרובות	2
5	4	3	2	1	אני מתכננת לחיות חיים עצמאיים ב 5 שנים הקרובות	3
5	4	3	2	1	אני מתכננת לסיים צבא או שירות לאומי ב 5 שנים הקרובות	4
5	4	3	2	1	אני מתכננת להיות בעלת מקצוע ב 5 שנים הקרובות	5
5	4	3	2	1	אני מתכננת לעבוד בעבודה מכניסה ב 5 שנים הקרובות	6
5	4	3	2	1	אני מתכננת לעבוד בעבודה מעניינת ב 5 שנים הקרובות	7

נספח 3 שאלון מסוגלות עצמית

לכל אחת יש רגשות שונים ביחס לעצמה ולחיייה. לפניך מספר משפטים המתייחסים לאמונות לגבי יכולות שונות שלך. קראי היטב את המשפטים וצייני בבקשה באיזו מידה את מסכימה שכל משפט מתאר את מה שאת מאמינה על היכולות שלך?

5	4	3	2	1		
במידה רבה מאד	מסכימה במידה רבה	מסכימה במידה בינונית	מסכימה מעט	לא מסכימה בכלל		
5	4	3	2	1	אני מאמינה שאני יכולה להיות יעילה בתפקידים שונים	1
5	4	3	2	1	אני יכולה להשיג את מרבית המטרות שהצבתי לעצמי	2
5	4	3	2	1	הכל אפשרי אם באמת אשתדל	3
5	4	3	2	1	כאשר אני ניצבת מול משימות קשות, אני בטוחה שאוכל לבצע אותן	4
5	4	3	2	1	באופן כללי אני חושבת שאני יכולה להשיג את מה שחשוב לי	5
5	4	3	2	1	אני יכולה להצליח בכל משימה כאשר אני מאד רוצה בכך	6
5	4	3	2	1	אוכל לעמוד באתגרים רבים בהצלחה	7
5	4	3	2	1	אני בטוחה שאני יכולה לבצע טוב את מרבית המשימות	8
5	4	3	2	1	אני תמיד אוכל למצוא דרך להשיג את המטרות שלי גם אם תהיינה קשות מאד	9
5	4	3	2	1	אני מסוגלת לבצע דברים טוב בתנאים קשים מאד	10
5	4	3	2	1	אני בטוחה שאני יכולה לבצע משימות רבות בהצלחה	11
5	4	3	2	1	בהשוואה לאנשים אחרים אני יכולה לבצע טוב את רוב המשימות	12
5	4	3	2	1	אני בטוחה בעצמי כאשר אני מבצעת משימות חדשות	13
5	4	3	2	1	אף כאשר המצב קשה, אני יכולה לבצע משימות טוב למדי	14

נספח 4: שאלון אמונה ביכולת שלי לסייע לאחר

5	4	3	2	1		
במידה רבה מאד	מסכימה במידה רבה	מסכימה במידה בינונית	מסכימה מעט	לא מסכימה בכלל		
5	4	3	2	1	אני מאמינה ביכולתי לעזור לאחרים	1
5	4	3	2	1	אני טובה ביחסים שמבוססים על עזרה	2
5	4	3	2	1	אני מסוגלת לעזור לאנשים סביבי	3
5	4	3	2	1	אני יודעת איך לעזור לאחרים	4
5	4	3	2	1	אני יודעת שאני מצליחה לעזור לאחרים	5
5	4	3	2	1	אני בדרך כלל מוצאת דרך לעזור לאחרים	6
5	4	3	2	1	תמיד אמרו עלי שאני ה"פסיכולוגית" של כל הסביבה שלי	7

נספח 5: שאלון שביעות רצון מהתוכנית

קורס המנטורינג מאחוריד, לפניך שאלות שונות המשקפות את המידה בה היית מרוצה מההשתתפות בתוכנית המנטורינג. בבקשה הקיפי בעיגול את התשובה המתאימה לך ביותר:

5	4	3	2	1		
במידה רבה מאד	מסכימה במידה רבה	מסכימה במידה בינונית	מסכימה מעט	לא מסכימה בכלל		
5	4	3	2	1	1	סך הכל אני מרוצה מהשתתפתי בתכנית
5	4	3	2	1	2	תכנית הלימודים הועברה בצורה ברורה, ממוקדת ומתאימה לי
5	4	3	2	1	3	הפעילויות, הסדנאות והסיוורים בתכנית היו מתאימות לי בתכנית
5	4	3	2	1	4	הדיונים וההרצאות היו יעילים למה שעשיתי בתכנית
5	4	3	2	1	5	המנחות בתכנית שיתפו אותי בצורה פעילה בשיעורים
5	4	3	2	1	6	צוות התוכנית דאג לכך שיהיה קשר בין מה שלמדתי בשיעורים לבין ההתנסות המעשית
5	4	3	2	1	7	תוכן השיעורים היה מתאים למטרות התכנית
5	4	3	2	1	8	רמת המקצועיות של המנחות הייתה גבוהה ומתאימה לתכנית
5	4	3	2	1	9	מנחות התכנית הקיפו את כל מה שקיוויתי ללמוד בתכנית
5	4	3	2	1	10	משך התכנית היה מתאים כדי להשיג את המטרות
5	4	3	2	1	11	התכנית הייתה קצרה מדי
5	4	3	2	1	12	אני חושבת שהתכנית עזרה לי להשיג את המטרות שרציתי
5	4	3	2	1	13	אני מצטערת שהשתתפתי בתכנית
5	4	3	2	1	14	אני ממליצה לנערות אחרות להשתתף בתכנית

נספח מספר 6: נוסח השאלון שניתן למשתתפות

משתתפת יקרה,

ברוכה הבאה למחקר הנעשה לראשונה על תוכנית המנטורינג, "נערות למען נערות".

מטרת המחקר היא לבדוק איך משפיעה התוכנית על המשתתפות בה, ודרך זה ללמוד מה עלינו לשפר בתוכנית בשנים הבאות.

שיתוף הפעולה שלך יעזור לנו מאוד להבין כיצד ניתן לשפר את תוכנית המנטורינג.

מצורף שאלון קצר שדורש מספר דקות. דעתך חשובה לנו מאוד ולכן אנחנו מבקשים שכל נערה תענה על השאלון לבדה ובכנות מלאה. אין תשובות נכונות או לא נכונות בשאלון.

אין צורך לרשום את השם על השאלון, אלא, רק קוד סודי עליו נחליט יחד. כל התשובות ישמרו בסודיות מוחלטת ולא ייעשה בהן שום שימוש חוץ מניתוח נתונים סטטיסטי לצורך המחקר. נשמח מאוד לשתף אותך בתוצאות המחקר עם סיומו.

בכל שאלה בטג' למחקר או לתוצאותיו ניתן לפנות לטריית גלזר-חודיק בביה"ס לעבודה סוציאלית.



תודה רבה על שיתוף הפעולה!

טריית גלזר-חודיק וצוות המחקר

לפניך משפטים שונים הנוגעים לדעותיך האישיות. סמני בעיגול, לגבי כל משפט עד כמה את מסכימה איתו

לדוגמא:

1	תהייה לי עבודה בעתיד	לא מסכימה בכלל	מסכימה מעט	מסכימה במידה בינונית	מסכימה במידה רבה	במידה רבה מאד
---	----------------------	----------------	------------	----------------------	------------------	---------------

	לא מסכימה בכלל	מסכימה מעט	מסכימה במידה בינונית	מסכימה במידה רבה	מסכימה במידה רבה מאד	
1	1	2	3	4	5	תהייה לי עבודה בעתיד
2	1	2	3	4	5	בעתיד אני אתחתן
3	1	2	3	4	5	אף כאשר המצב קשה, אני יכולה לבצע משימות טוב למדי
4	1	2	3	4	5	בעתיד יהיו לי חברים
5	1	2	3	4	5	אני אתגייס לצבא או לשירות לאומי ב 5 שנים הקרובות
6	1	2	3	4	5	אני אוהבת לעשות תכניות לגבי העתיד
7	1	2	3	4	5	אני יודעת שאני מצליחה לעזור לאחרים
8	1	2	3	4	5	אני יכולה לעשות לפקידים שונים בצורה טובה
9	1	2	3	4	5	אני אעבוד בעבודה מכניסה ב 5 שנים הקרובות
10	1	2	3	4	5	אני יכולה להשיג את מרבית המטרות שהצבתי לעצמי
11	1	2	3	4	5	אני יודעת איך לעזור לאחרים
12	1	2	3	4	5	בעתיד אני אדע להסתדר עם אנשים אחרים
13	1	2	3	4	5	כאשר אני עומדת מול משימות קשות, אני בטוחה שאוכל לבצע אותן
14	1	2	3	4	5	בעתיד תהיה לי משפחה משלי
15	1	2	3	4	5	אני בטוחה כי אפגוש הרבה אנשים בעתיד
16	1	2	3	4	5	בהמשך חיי תהיה לי עבודה
17	1	2	3	4	5	בעתיד אהיה נשואה
18	1	2	3	4	5	אני יכולה להצליח בכל משימה כאשר אני מאד רוצה בכך
19	1	2	3	4	5	תמיד אמרו עלי שאני ה"פסיכולוגית" של כל החברים שלי
20	1	2	3	4	5	אוכל לעמוד באתגרים רבים בהצלחה
21	1	2	3	4	5	אני אסיים צבא או שירות לאומי ב 5 שנים הקרובות

מסכימה במידה רבה מאד	מסכימה במידה רבה	מסכימה במידה בינונית	מסכימה מעט	לא מסכימה בכלל		
5	4	3	2	1	אני מסוגלת לבצע דברים טוב בתנאים קשים מאד	22
5	4	3	2	1	בעתיד אני אתפרנס ואחזיק בית ומשפחה משלי	23
5	4	3	2	1	באופן כללי אני חושבת שאני יכולה להשיג את מה שחשוב לי	24
5	4	3	2	1	בעתיד אני אדע להסתדר עם המשפחה שלי	25
5	4	3	2	1	אני בטוחה שאני יכולה לבצע משימות רבות בהצלחה	26
5	4	3	2	1	אני מאמינה ביכולתי לעזור לאחרים	27
5	4	3	2	1	אני בטוחה בעצמי כאשר אני מבצעת משימות חדשות	28
5	4	3	2	1	אני בטוחה שאני יכולה לבצע משימות רבות בהצלחה	29
5	4	3	2	1	אני מסוגלת לעזור לאנשים סביבי	30
5	4	3	2	1	הכול אפשרי אם באמת אשתדל	31
5	4	3	2	1	אני אלך ללמוד (השלמת בגרויות, לימודי מקצוע) ב 5 שנים הקרובות	32
5	4	3	2	1	בעתיד אני אעבוד	33
5	4	3	2	1	אני מתכננת לחיות חיים עצמאיים ב 5 שנים הקרובות	34
5	4	3	2	1	בעתיד אני אהיה אמא	35
5	4	3	2	1	אני בטוחה שאני יכולה לבצע טוב את רוב הדברים שאני צריכה לעשות	36
5	4	3	2	1	אני אהיה בעלת מקצוע ב 5 שנים הקרובות	37
5	4	3	2	1	אני אחיה עד אחרי גיל 60	38
5	4	3	2	1	יהיו לי חיים נורמאליים	39
5	4	3	2	1	אני אעבוד בעבודה מעניינת ב 5 שנים הקרובות	40
5	4	3	2	1	אני תמיד אוכל למצוא דרך להשיג את המטרות שלי גם אם תהיינה קשות מאד	41
5	4	3	2	1	אני טובה ביחסים שמבוססים על עזרה	42
5	4	3	2	1	אני אוהבת לעשות תכניות לגבי דברים שאני אוהבת לעשות	43
5	4	3	2	1	אני בדרך כלל מוצאת דרך לעזור לאחרים	44
5	4	3	2	1	בהשוואה לאנשים אחרים אני יכולה לבצע טוב את רוב המשימות	45
5	4	3	2	1	אני רואה את עצמי כאמא טובה בעתיד	46

נספח מספר 7: שאלון פרטים אישיים

תאריך: _____ קוד ממלאת השאלון

ארץ לידה _____ שנת עלייה (אם לא נולדת בארץ) _____

גיל _____

עיר מגורים _____

מסגרת שבה את נמצאת היום? הקיפי את התשובה המתאימה לך ביותר?

בית ספר צבא שירות לאומי עבודה לימודים אחר _____

איך הופנית לתוכנית? הקיפי את התשובה המתאימה לך ביותר?

חברה עובדת סוציאלית יועצת בית ספר אחר _____

Abstract

Young women and female adolescents who have experienced personal, familial, and social distress, is a unique population that requires specific interventional programs. These individuals are at an increased risk due to three main reasons: being an adolescent, being females in a gendered society, and in many cases, being a part of a nonfunctional family.

For many decades, social workers have had focused mainly on patient's pathologies, weaknesses, and dysfunctions. In recent years, there is a growing attention among social workers and the other helping professions to identify and address patients' strengths. The emerging *strengths perspective* is closely related to the concept of empowerment or the process of helping individuals to increase their personal, interpersonal, socioeconomic or political strength.

One of the practical methods arising from the strengths perspective is youth mentoring. As part of an international trend, a youth mentoring program "Girls for Girls" has been established in 2002 by the Tel Aviv University School of Social Work.

The aim of this program is to assist young women at high-risk to complete an educational program and subsequently to reduce many of the related risky behaviors that lead to high rates of school or job dropout, delinquency, sexually transmitted diseases, unplanned pregnancy, etc. The program also aimed at increasing participants' personal abilities and improving interpersonal communication, self esteem, and positive community involvement.

Unlike other mentoring programs, the target population - young women at increased risk- have joined the mentoring program as mentors not as mentorees. Despite having a long standing theoretical basis, the perception of intervention through mentoring, has been rarely investigated. The major theoretical rationale of intervention through mentoring is Frank Reissman's *Helper Theory* (1965) which suggests that non-professional mentors may gain a substantial improvement in their self-perceived self-esteem, irrespective to their actual performance.

We have investigated the "Girls for Girls" program that is comprised of three major components: a) formal classes on a variety of social, health education, gender studies, etc. b) informal classes that allows time for the participants for inter-personal communication and recreation, and c)

small group workshops, guided by an experienced social workers, for a more intimate self and inter-personal exploration.

At the second part of the program, the participants take an active role in fieldwork training in a variety of social institutions where they work as mentors for younger mentorees.

This study, then, aimed to provide an initial exploration of the extent to which our assumptions about the potential benefits of being a non-professional mentor. Its specific objectives were to explore the emotional development that occurs during the program, and more specifically, to assess the changes in several emotional indices: long and short term personal orientation, self-efficacy, and the self-perceived ability of assisting others. In addition, we have also examined the participants' self-reported satisfaction from the program.

The study design included five repeated measurements over a period of one year. The study population comprised of 54 female adolescents and young women who took part in the "Girls for Girls" mentoring in 2008/9 using both standard questionnaires (long-term orientation, self-efficacy) and questionnaires that were developed and validated specifically for the present study (short-term orientation and the ability of assisting others). The study results were analyzed using multilevel mixed models.

The study results indicate a significant, on-going increment in the long term personal orientation between the first measurement (one month prior to program initiation) and measurement 4 (project conclusion). The largest improvement took place between the third (initiation of fieldwork training) and end of project. The improvement in personal long-term orientation was not uniform among all study participants. While among Jewish participants a significant ($P=0.001$) improvement was observed, among Arab participants long-term orientation scores seemed to decrease over study period, reaching a statistical significance ($P=0.002$) at last measurement. A similar pattern of results was observed for self-efficacy scores. In contrast, no significant improvements were calculated in self-perceived ability of assisting others or in short-term personal orientation, neither among Jewish participants nor among Arab ones.

Study findings indicate that young women and female adolescents who have experienced personal distress can gain a significant improvement in perceived self-efficacy and long-term personal

orientation by participating as mentors in mentoring programs. However, the effectiveness of these programs depends greatly on the participants' social background, emphasizing the need for cultural – sensitive development of mentoring programs. The study results show also that emotional progress occurred during the entire program period and particularly circa the field-training. Thus, mentoring programs should be planned for a significant period of time, preferably with a field-training, to allow emotional progress to occur.

In conclusion, the present study indicates that non-professional mentors can benefit a significant personal development in self-efficacy and personal orientation, by participating in relatively long-term mentoring programs.

Tel Aviv University

Bob Shapell School of Social Work

PERSONAL DEVELOPMENT THROUGH MENTORING OTHERS
Emotional development among non-professional mentors in the
"Girls for girls" mentoring program

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of
the Requirements for the Degree of
Master of Social Work
At Tel Aviv University

by

Nurit Glaser Chodick

This Study was Supervised by

Professor Idit Weiss-Gal

July 2011