

פנייה לעזרה של מתבגרים למורים וליועצות חינוכיות:

הבדלים בין מתבגרים בחינוך המיוחד המשולב לבין מתבגרים בחינוך הרגיל

זאב קאים ושלמה רומי

**Adolescents' help seeking from teachers and educational
counselors: Difference between students in inclusive special
education and in regular schools**

כתובת למשלוח:

ד"ר זאב קאים

מכללת אורות ישראל

מכללת חמדת הדרום

דוא"ל : zeev.kaim@gmail.com

נייד: 050-7880777

טלפון: 08-9357522

פרטי הכותבים:

ד"ר זאב קאים, מכללת אורות ישראל, רחובות ומכללת חמדת הדרום, נתיבות.

טלפון: 08-9357522 נייד: 050-7880777

פרופ' שלמה רומי, פרופסור מן המניין בבית הספר לחינוך אוניברסיטת בר אילן, רמת גן מיקוד 5290002

קישור לאתר: <http://education.biu.ac.il>

Zeev Kaim, PhD, Orot Academic College, Rehovot and Hemdat Darom College, Netivot. Tel: 08-9357522, Mobile 050-7880777

Prof. Shlomo Romi, Full professor in school of education, Bar-Ilan University, Ramat-Gan 5290002, Israel. Website <http://education.biu.ac.il/en>

תקציר

במחקר זה נבדקו שיעורי הפנייה של מתבגרים בחינוך המיוחד ובחינוך הרגיל אל מורים ויועצות חינוכיות בבעיות בלימודים ובתחום האישי, על רקע מחקרים שבהם מתבגרים בחינוך המיוחד נאלצים להתמודד עם קשיים נוספים בהשוואה למתבגרים בחינוך הרגיל ונמצאים בסיכון גבוה יותר. במחקר השתתפו 144 מתבגרים מכיתות רגילות ו- 139 מתבגרים מכיתות מקדמות בחינוך המיוחד המיועדות בעיקר לתלמידים עם הפרעה נוירו-התפתחותית המגבילה את יכולתם לרכוש מיומנויות קוגניטיביות שונות, שמילאו שאלוני אישיות ושאלון פנייה לעזרה. הממצאים הראו שהמשתתפים העדיפו לפנות למחנכים ולא ליועצות, במיוחד בתחום הלימודי. בתחום האישי נטו המתבגרים בחינוך המיוחד לפנות יותר למחנכים מאשר עמיתיהם בחינוך הרגיל. לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות בנושא הפנייה ליועצות. המאפיינים הבלתי-פורמליים של מקורות הסיוע תרמו באופן מובהק להסבר השונות של הנכונות לפנות לעזרה בשתי הקבוצות. בנוסף, נמצא שלמשתתנים אישיים כדוגמת סגנון ההתקשרות תרומה להסבר השונות בפניית המתבגרים למקורות הסיוע. בדיון נבחנים הממצאים באשר להעדפות המתבגרים בבחירת מקורות הסיוע ולגבי תפקידם של המקורות.

מילות מפתח: פנייה לעזרה, מתבגרים, חינוך מיוחד, מורה, יועצת

Abstract

The study was designed to examine the rate to which adolescents in regular education and special education, seek help from teachers and educational counselors for academic and personal issues. Underlying this examination is the fact that adolescents in special education face more difficulties than their normative peers and are at higher risk. Participants were 144 students in regular classes and 139 from special-education enhancement classes, primarily aimed for students with neuro-developmental disorders that limit their ability to acquire various cognitive skills. The students filled in questionnaire regarding personal information and help seeking. Findings revealed that, for personal issues, adolescents in special education tended to turn more to their teachers than did their peers in regular education. No differences were found regarding turning to counselors. In both groups, the help sources' informal attributes contributed significantly to explaining the variance in willingness to seek help. It was also found that personality variables, such as attachment style, contribute to this variance. The Discussion addresses these differences in choosing the help sources and the role of these sources.

Key words: Help seeking, adolescents, special education, teacher, counselor

סקירה מחקרית

מבוא

למתבגרים קשה להתמודד עם בעיותיהם שכן מצד אחד הם תלויים במבוגרים ומצד שני שואפים להשתחרר מתלות זו (Wilson & Deane, 2012), וכשהם חווים רגשות אברסיביים כמו חרדה, פחד או בושה אין להם היכולת הרגשית להתמודד אתם (Rickwood, Deane, & Wilson, 2005). מתבגרים אינם תמיד מודעים למגוון מקורות הסיוע העומדים לרשותם, ולכן הם נמנעים מלבקש עזרה (Fortune, Sinclair, & Hawton, 2008), ואף קיים פער בין הצורך הגבוה שלהם בעזרה מקצועית ממקורות פורמליים ושיעור הפנייה הנמוך אליהם בפועל (Burns, Durkin, & Nicholas, 2009).

מתבגרים עם לקויות למידה הינם בעלי הפרעה נזיר-התפתחותית המגבילה את יכולתם לרכוש מיומנויות קוגניטיביות שונות (הניק ורובינשטיין, 2007; שילשטיין ושליט, 2017), ולפיכך הם עומדים בפני אתגרים לימודיים והסתגלותיים גדולים מאלה של מתבגרים נורמטיביים, ומתנסים בקשיים לימודיים, חברתיים ורגשיים (שדה, 2011). לקויות למידה הן גורמי סיכון המגבירים את הסבירות שהמתבגרים יחוו קשיים בתחומי חיים שונים, כמו: הישגים אקדמיים, רכישת מקצוע ועוד. עם זאת, הן קשורות גם לגורמים אישיותיים ולגורמים מערכתיים המתפקדים כגורמי הגנה, מושפעות מהם ומשפיעות עליהם (Sharabi & Margalit, 2009). מתבגרים אלה מתפתחים מאוחר יחסית לגילם הכרונולוגי, והם סובלים מלחץ גובר בגלל הלקות, ביניהם על רקע קשיים קבועים במיומנויות למידה בסיסיות (Deshler, 2005). הפערים הגדלים בתפקודם הלימודי, מובילים לקשיים בהסתגלות, במעברים, בשינויים בלתי צפויים ובהתמודדות עם דרישות של מבוגרים (Smith, 2000). מבחינה חברתית, חלק מהם מתאפיין בפופולריות נמוכה בקרב בני גילם ובבדידות חזקה יותר מבני גילם הנורמטיביים, בגלל חסר במיומנויות חברתיות הולמות (Margalit & Al-Yagon, 2002). מבחינה רגשית חלקם מגלה קשיים בהתמודדות עם ביקורת והסתגלות לשינויים (Lenz & Deshler, 2004), ומתאפיינים בהערכה עצמית נמוכה, במצבי רוח מתחלפים, בעוררות רגשית ובחרדה גבוהה (לופי ועמיתים, 2004).

לאור מגוון הקשיים הרחב והלחץ שנוצר בעקבותיו בית-הספר מציע מקורות תמיכה וסיוע במצבי לחץ עבור מתבגרים נורמטיביים ועבור מתבגרים עם צרכים מיוחדים. עם מקורות אלה נמנים גורמים שונים בצוות החינוכי-טיפולי, ביניהם מחנך או מחנכת, יועצת, פסיכולוגית ועובדת סוציאלית. במאמר הנוכחי נתמקד בשני גורמי סיוע בבית-הספר – מורים-מחנכים ויועצות.

פנייה לעזרה

אחד הגורמים המרכזיים אשר מסייעים למתבגרים לעבור בהצלחה את תקופת ההתבגרות המורכבת הוא רמת ההיעזרות במקורות סיוע שונים. לדברי נדלר (Nadler, 1991) פרט הזקוק לעזרה בבעייתו לכוד בתוך דילמת חיפוש עזרה. מחד גיסא, חיפוש עזרה עשוי לחסוך זמן ומאמץ, לשפר את מצבו של הפונה ולהיטיב עמו; מאידך גיסא, לקבלת עזרה יש מחיר – מוחשי, חברתי ופסיכולוגי. דילמה זו מתעצמת לנוכח הצורך לבסס את האינדיבידואליות ותחושת הערך העצמי באמצעות נקיטת פעולות עצמאיות, ובד בבד הצורך הבלתי-נמנע להזדקק למקורות סיוע חיצוניים בעלי ידע וכוח (Tishby et al., 2001).

לפי מודל 'איום על הערך העצמי' שפיתח Nadler (1991) עזרה כוללת גורמים מאיימים (חסמים) וגורמים תומכים; מאפייני העזרה הספציפית – מאפייני מקבל העזרה, מאפייני נותן העזרה – יקבעו אם היא תיחווה כמאיימת או כתומכת. האינטראקציה בין מאפיינים אלו משפיעה מידית על התגובה הקוגניטיבית, הרגשית וההתנהגותית של הפרט, והיא שקובעת את אופן התמודדותו עם הבעיה. באשר למאפיינים של הפונה נמצא שמאפיינים סוציו-דמוגרפיים כמו מגדר, מצב חברתי-כלכלי ורמת דתיות, וגורמי אישיות של הפונה כמו הערכה עצמית, מסוגלות עצמית וסגנון התקשרות משפיעים על רמת הפנייה לעזרה של הפונה (טטר ומילגרם, 2001; קאים ורומי, 2014; קאים ורומי, 2016).

באשר להשפעה של מאפייני מקור הסיוע על ההחלטה לפנות לעזרה, בספרות המקצועית יש הבחנה בין שני סוגים של מקורות סיוע (טטר ומילגרם, 2001; קאים ורומי, 2014; רומי, 1998; Tishby et al., 2001). **מקורות סיוע בלתי-פורמליים** - גורמים שאינם ממסדיים או מקצועיים, ופועלים בסביבה שאינה פורמלית בהיבט של הקשר המקצועי ויחסי יועץ-נועץ, כגון: הורים, בני משפחה וחברים. **מקורות סיוע פורמליים** - גורמים ממסדיים ובעלי הכשרה מקצועית, כמו מחנכים, מטפלים, יועצים ופסיכולוגים. מהספרות עולה שמתבגרים מעדיפים לפנות למקורות סיוע בלתי-פורמליים (גילת ורביב, 2014; יבלון, 2014; קאים ורומי, 2016; D'Avanzo et al., 2012), העדפה הנובעת ממחיר נמוך יחסית של האיום על הערך העצמי הכרוך בפנייה למקורות אלה. פנייה אליהם נתפסת כשגרתית ונורמטיבית (Nadler, 1991), והמתבגרים תופסים אותם כנכונים לעזור, נגישים וזמינים, והם חשים כלפיהם קרבה ופתיחות (קאים ורומי, 2014). עם זאת, בעת לימודיהם בבית-הספר, למתבגרים יש קשרים משמעותיים גם עם מקורות

פורמליים, למשל, עם מורים-מחנכים ועם יועצות חינוכיות, והם מצפים לקבל מבית-הספר תמיכה רגשית, תמיכה מעשית ומידע בתחומים שבהם הם נזקקים לסיוע (Tatar & Amram, 2007).

הפנייה לעזרה למורה-מחנך בחינוך הרגיל

מחנך הכיתה הוא דמות מובילה לתלמידיו. הוא זמין להם במידה רבה יותר מהמורים המקצועיים, מרכז מידע על מצבם של התלמידים בכיתתו ומקיים קשר רציף עם גורמים שונים בצוות החינוכי. הקשר מחנך-תלמיד אינו רק קשר של הוראה אלא מתבטא גם בתחומים אחרים הנוגעים לתפקודם של התלמידים ולהסתגלותם, בעוד שמורה מקצועי אחראי להוראת מקצועות ספציפיים, ולהכנת התלמידים לבחינות הבגרות. חוקרים הצביעו על כך ששיעור הפנייה לעזרה של מתבגרים נורמטיביים למחנכים גבוה בהשוואה למידת פנייתם אל המורים המקצועיים (גלרנטר, 2009; לוי, 2015). עם זאת, יודגש שעל פי רוב מחנכים אינם מצוידים בכישורים מקצועיים ייחודיים בתחום של מתן עזרה. הם יוכלו לתרום מניסיונם האישי, ואולי לעודד את התלמיד, ויתרונם הוא בכך שהם יכולים להפנות את התלמידים לגורם המייעץ המתאים (יבלון, 2014).

למחנכים ולמורים פוטנציאל להיות דמויות משמעותיות (טטר, 2010; קסלר וטטר, 2007), שכן לדעת מתבגרים בישראל, כמחצית ממוריהם יכולים להיות דמויות זמינות המזהות את צורכיהם ונענות להם (Tatar, 1998). למחנכים, יש ניסיון עם בני נוער, ומכיוון שהתלמידים מרגישים שהם נגישים, ביכולתם לעזור בשעת משבר לפחות כמקור סיוע ראשוני. הגישה למחנכים, שלא כמו לאנשי בריאות הנפש, אינה מלווה בסטיגמה מרתיעה (גילת ווינטר, 1998). ואכן, חוקרים הצביעו על כך שהשיקולים השכיחים שמנחים מתבגרים לפנות לעזרה למחנכים הם מומחיותם ומקצועיותם של המחנכים, מזה, ותחושת קרבה אליהם, מזה (גילת ווינטר, 1998; קאים ורומי, 2014; Tatar, 2001). זאת ועוד, מבין מקורות הסיוע הפורמליים, המחנכים מדורגים כאחד ממקורות הסיוע המועדפים בקרב המתבגרים מיד לאחר מקורות הסיוע הבלתי-פורמליים (טטר, 2010; Moran, Mansbach-Kleinfeld et al., 2010; Moran, 2010). במיוחד בתחום הלימודי ובתחום הערכי שבהם הם נתפסים כמומחים וכמודל לחיקוי ולהזדהות (Tatar, 2001).

הפנייה לעזרה ליועצת חינוכית בחינוך הרגיל

היועצת החינוכית אמונה על תחומי בריאות הנפש בבית-הספר, ובין תפקידיה התערבות בעת מצבי לחץ, מניעת אלימות, שיפור תהליכי למידה וכישורי חיים וייעוץ בנושאים אישיים ולימודיים. היועצת מיומנת

יותר מהמורים בהגשת עזרה פסיכולוגית (גילת ורביב, 2014), והיא יכולה לעודד פנייה של מתבגרים בכוח האוריינטציה הבין-אישית שלה. היא מחויבת בלעדית לנועץ תוך שמירת סודיות, כבוד וקבלה ביחסים שוויוניים ויש לה גישה לאנשים ולגופים שיכולים לקדם את תוצאות הסיוע (ארהרד ושמר-אלקיים, 2003; Gilat & Rosenau, 2012).

למרות היתרונות הטמונים בתפקיד היועצת כמקור סיוע משמעותי, מתבגרים אינם תופסים את היועצת החינוכית כמקור סיוע מועדף, וממעטים לפנות אליה לעזרה (טמיר, 2017; לוי, 2015). יתכן שהמתבגרים אינם מודעים דיים לתפקידי היועצת או לסוג העזרה שביכולתה להגיש להם (גילת ווינטר, 1998; Tishby et al., 2001), ואולי הם סבורים שהשתייכותה לתחום גהות הנפש ובריאותה, מנמיכה את הפונים אליה מבחינה חברתית (גילת, עזר, ושגיא, 2011). אפשר גם שהם תופסים אותה כדמות עמוסה מאוד בעבודה (ארהרד ושמר-אלקיים, 2003). המתבגרים חשים חוסר אמון, זרות וריחוק רגשי מן היועצת וכן חוששים מאי-שמירת סודיות (גילת ווינטר, 1998; גילת ושות', 2011). גלרנטר (2009) מצאה קשר בין האופן שבו התלמידים תופסים את מקור הסיוע כזמין עבורם ובין נכונותם לפנות ולקבל עזרה בפועל. לטענתה, במקרים של אלימות בבית-ספר, תלמידים מעדיפים לפנות למחנך, אבל בכיתות שבהן היועצת היא גם מורה, תלמידים מעדיפים לפנות אליה שכן הם אותה כזמינה יותר.

יצוין כי קיימים הבדלים אחדים בין יועצות ומורים בחינוך המיוחד (חנ"מ) ומקביליהם בחינוך הרגיל (חנ"ר). היועצות והמורים בחנ"מ מופקדים על מספר תלמידים קטן יותר, דבר המאפשר להם היכרות מעמיקה ויחס אישי יותר עם תלמידיהם (ברוש, 2009; רז, 2012). הם פועלים יותר לפי פרדיגמה מערכתית ומשתפים יותר בעלי תפקידים בסיוע (ברוש, 2009; מנור-בנימיני, 2013; נאון, מילשטיין, ומרום, 2011; רז, 2012), והם בעלי השכלה אקדמית גבוהה יותר בתחומי הייעוץ ובעלי מעמד מקצועי גבוה יותר מזה של עמיתיהם בחנ"ר (מנור-בנימיני, 2013; נאון ושות', 2011; רז, 2012).

נכונות הפנייה לעזרה למקורות הסיוע בחינוך המיוחד

חוקרים מעטים עסקו בנושא דפוסי הפנייה לעזרה בחינוך המיוחד. במחקר אחד, שבו השוו החוקרים בין תלמידים עם צרכים מיוחדים הלומדים בבית-ספר מיוחד ותלמידים משולבים בכיתות רגילות, לא נמצאו הבדלים בשיעורי הנכונות לפנות לעזרה ובהותם של מקורות הסיוע שאליהם פונים התלמידים. בשתי הקבוצות דירוג הפנייה לעזרה למקורות השונים היה (מהגבוה לנמוך): הורים, חברים, יועצות או פסיכולוגים ולבסוף מורים, ובשתי הקבוצות הביעו מתבגרות נכונות רבה יותר לפנות לעזרה מאשר מתבגרים (שיינין ובן-עוזי, 2011). בנוסף, נמצא שככל שהמורים מתאימים יותר את ההוראה לצורכי

התלמידים המשולבים, כך עולים תפקודיהם החברתיים והלימודיים של תלמידים אלה, והם יוזמים יותר פניות לעזרה (אלמוג ושכטמן, 2004). במחקר אחר שבו בחנו החוקרים את נכונות הפנייה לעזרה של מתבגרים עם מוגבלות שכלית בעקבות בעיות אלימות, נמצא שבכל סוגי האלימות דירוג הפנייה לעזרה (מהגבוה לנמוך) היה: מחנך הכיתה, בת שירות או סייעת ולבסוף יועצת חינוכית. זמינות מקור הסיוע ומידת הקרבה אליו היו הגורמים שהסבירו את העדפת הפנייה של המשתתפים במחקר (לוי, 2015).

השפעת תחום הבעיה על בחירת מקור הסיוע

מתבגרים נוטים לפנות לעזרה יותר בבעיות הקשורות לתחום הלימודי והמקצועי מאשר בבעיות בתחומים רגשיים ואישיים (גילת ווינטר, 1998; קאים, 2005; Vogel & Wei, 2005). ככל שתחום הבעיה נתפס בקרב המתבגרים כרגיש פחות והמחיר החברתי והפסיכולוגי הכרוך בפנייה לעזרה נמוך יותר, כך נכונות הפנייה למקור הסיוע רבה יותר. לעתים מחיר הפנייה לעזרה מתבטא בהערכה שלילית של העזרה ושל מקור הסיוע, וככל שמדובר בבעיות מרכזיות יותר בהערכה עצמית של הפונה, כך האיום על הערך העצמי שלו גדל והנכונות לפנות לעזרה מעטה יותר (Nadler, 1991).

הפנייה למורים-מחנכים בולטת בעיקר בתחום הלימודי, בתחום המקצועי ובתחום הערכי (טטר, 2010; יבלון, 2014; Mansbach-Kleinfeld et al., 2010), משום שבתחומים אלה המתבגרים תופסים את המורים-מחנכים כמומחים וכמודל לחיקוי ולהזדהות, ומרגישים קרובים אליהם (גלרנטר, 2009; טטר ומילגרם, 2001; Tatar, 2001). מתבגרים פונים ליועצת החינוכית בעיקר בבעיות בתחום הלימודי, משום שהיא נתפסת בעיניהם כדמות הפותרת בעיות חינוכיות ומנהלתיות (טטר, 2010; קאים, 2005).

בתחומי בעיות אחרים, למשל, בתחומים האישי או הרגשי, הממצאים באשר למקורות הפנייה של המתבגרים אינם מובהקים. שיעורי הפנייה לעזרה של מתבגרים למחנכים נמוכים (טטר, 2010; קאים, 2010), בשל התרבות הארגונית בבתי-הספר התיכוניים, המאופיינת בהישגיות אקדמית, צמצום שעות החינוך והתרופפות הקשר הבין-אישי בין מחנכים ותלמידיהם (Tatar, 1998). חוקרים אחדים הצביעו על כך שמתבגרים מעדיפים לפנות לעזרה בתחומים אלה לפסיכולוגים, משום שהם נתפסים בעיניהם ככאלה המעמידים את התקשורת במרכז היחסים עם הנועץ (D'Avanzo et al., 2012), וחוקרים אחרים מצאו שבבעיות רגשיות נכונות הפנייה ליועצות רבה בהשוואה לנכונות הפנייה לעזרה למורים או לפסיכולוגים בשירות הציבורי (גילת ווינטר, 1998; גילת ושות', 2011).

גורמים אישיותיים המעורבים בפנייה לעזרה

אישיותו של הפרט היא גורם חשוב בנכונות לפנייה לעזרה. להלן נבחן מספר גורמים אישיותיים – **סגנון התקשרות, הערכה עצמית ושליטה** – ואת חלקם בהנעה לפנייה לעזרה.

על פי **תאוריית ההתקשרות**, אנשים עם סגנון התקשרות בטוח מפתחים ציפיות גבוהות לקבלת עזרה מדמויות ההתקשרות במצבי משבר בהשוואה לאלה שהסגנון שלהם לא בטוח (Florian, Mikulincer, & Bucholtz, 1995). ואכן, חוקרים מצאו שאנשים עם סגנון בטוח נוטים יותר לחפש עזרה בעת מצוקה (Moran, 2007), מדווחים עליה יותר כעל 'עזרה זמינה' ומפיקים ממנה תועלת רבה יותר מאשר מפיקים אלה שסגנון ההתקשרות שלהם הוא חרד או נמנע (Florian et al., 1995).

ההבדלים בין אנשים עם סגנונות התקשרות שונים בנכונות לפנות לעזרה נובעים מהבדלים ברמה של התמיכה החברתית הנתפסת וברמה של תפיסת המצוקה. אלה שסגנונם חרד נוטים להשתמש באסטרטגיות סבילות ממוקדות ברגש המגבירות את חוויית המצוקה שלהם כדי להגביר את הסיכויים לגייס עזרה מהזולת. לעומתם, אלה שסגנונם הוא סגנון נמנע תופסים את הזולת באופן שלילי, נוטים להערכה שלילית של חשיבות הזולת בהגשת עזרה, ולכן מדחיקים את מצוקתם, שומרים על ריחוק רגשי ופועלים בדרך של הסתמכות עצמית (Mikulincer, Shaver, & Pereg, 2003; Vogel & Wei, 2005).

תלמידים שיש להם לקויות למידה והם משולבים בכיתות רגילות נוטים לתפוס את קשריהם החברתיים כבטוחים פחות. הם מדווחים על רמות גבוהות יותר של חרדה, של הימנעות ושל בדידות חברתית בהשוואה לתלמידים נורמטיביים. זאת ועוד, תלמידים אלה תופסים את מוריהם כזמינים פחות ומכילים פחות בהשוואה לתלמידים נורמטיביים. בד-בבד מורים מדווחים על קרבה רגשית נמוכה לתלמידים שיש להם לקויות למידה בהשוואה לתלמידים נורמטיביים (שדה, 2011; Al-Yagon & Mikulincer, 2004). לדברי החוקרים, נראה שמורים נמנעים מקרבה לתלמידים שיש להם לקויות למידה, ובהתאם לתלמידים אלה תופסים את מוריהם כלא זמינים וכמרוחקים מהם (Al-Yagon & Mikulincer, 2004).

הוצעו שני הסברים מנוגדים להשפעתה של **הערכה עצמית** של מתבגרים על נכונותם לפנות לעזרה. לפי השערת העקביות, בעלי דימוי עצמי גבוה ממעטים לפנות לעזרה, בהשוואה לבעלי דימוי עצמי נמוך, בגלל היסודות השליליים המעורבים בפנייה לעזרה (נחיתות ותלות) שאינם תואמים להערכה עצמית הגבוהה שלהם. לפי השערת הפגיעות, בעלי דימוי עצמי נמוך פונים לעזרה פחות בהשוואה לבעלי דימוי עצמי גבוה, משום הסטיגמות הקיימות בתהליך הפנייה לעזרה, דבר העלול לאיים על הערכתם העצמית

הנמוכה. לתיאוריית העקביות תמיכה אמפירית רחבה (גיטקיס וטר, 2003; Nadler, 1991), אבל אפשר למצוא תמיכה אמפירית גם לתיאוריית הפגיעות (Tedstone Doherty & Kartalova-O'Doherty, 2010).

שליטה היא תחושת המידה שבה הפרט תופס את השפעתו על החיים בתוך סביבתו החברתית והאישית (Ben-Zur, 2002). חוקרים הצביעו על קשר חיובי בין תחושת שליטה במצבי לחץ ורמת ההסתגלות. לטענתם, מתבגרים שחיים בסביבה משפחתית המאופיינת במתחים ובמניעה ושלתים קרובות חסרה להם דמות מודל כדי לספק להם תחושת שליטה בחייהם ובסביבתם, חשים תחושות של חוסר ודאות באשר ליכולתם להשפיע על חייהם ולשלוט בהם. יודגש שתחושת השליטה הנמוכה בקרב מתבגרים אלה קשורה להסתגלות הרגשית והחברתית שלהם, אך לא להסתגלותם הלימודית (Lipschitz-Elhawi & Itzhaky, 2005). בעלי רמת שליטה נמוכה מגלים מצוקה רגשית במידה רבה יותר ומשתמשים באסטרטגיות ממוקדות רגש במידה רבה יותר, ואילו בעלי רמת שליטה גבוהה משתמשים באסטרטגיות ממוקדות בעיה במידה רבה יותר, למשל, בקשת עזרה. לבעלי רמת שליטה גבוהה הערכה עצמית גבוהה יותר, אופטימיות ואמונה שהם יכולים להתמודד עם תוצאות האירועים, ולכן הם נוטים יותר להשתמש באסטרטגיה ממוקדת בבעיה בעזרת פעולות קוגניטיביות והתנהגותיות כמו פנייה למקורות סיוע שונים (Chung, Preveza, Papandreu, & Prevezas, 2006).

סיכום

מסקירת הספרות עולה שההחלטה על פנייה לעזרה מושפעת מהמאפיינים של גורמי הסיוע ומהמאפיינים הדמוגרפיים והאישיים של המתבגרים. התברר שיש הבדלים בסוגי הבעיות ובעצמת הקושי של מתבגרים בחנ"ר ובחנ"מ, ושלמתבגרים בחנ"מ יש פחות משאבי התמודדות מאשר לעמיתיהם בחנ"ר. בנוסף, הבדלים מבניים משמעותיים בין מסגרות החנ"מ למסגרות החנ"ר משפיעים גם הם זמינותם ומשמעותם של גורמי הסיוע. מתוך הבנה שהבדלים אלה משפיעים על דרכי ההתמודדות של מתבגרים משתי הקבוצות, במחקר זה ייבחנו הבדלים בפנייה לעזרה של מתבגרים אל מורים ויועצות בתחום האישי ובתחום הלימודי, כדי לעמוד על הבדלים אפשריים בדרכי ההתמודדות של מתבגרים משתי המסגרות וללמוד על הצרכים הייחודיים שלהם במערך הסיוע הבית-ספרי. בנוסף, ייבחן טבעם של המשתנים המסבירים את הפנייה לעזרה של מתבגרים משתי הקבוצות אל המורים והיועצות.

שיטה

מדגם

במחקר השתתפו 283 מתבגרים, מתוכם 144 שלמדו בכיתות רגילות שנדגמו בצורה אקראית משמונה בתי ספר על יסודיים ו-139 שנדגמו בצורה אקראית מ-15 כיתות מקדמות באותם בתי ספר המשתייכים לשני מחוזות: נרכז ודרום. כיתה מקדמת מוגדרת כמסגרת של אפשרות ביניים בין כיתה חנ"מ לבין שילוב מלא בבתי-ספר רגילים, והיא נועדה לתלמידים עם הפרעה נוירו-התפתחותית המגבילה את יכולתם לרכוש מיומנויות קוגניטיביות שונות, להגיע להישגים אקדמיים או לפעולות חיים יומיומיות המחייבות כישורי למידה בסיסיים. חלק מתלמידים אלו חווים בעקיפין ליקויים בתפקודים נוספים: רגשיים התנהגותיים וחברתיים. (הניק ורובינשטיין, 2007; שילשטיין ושליט, 2017). כיתה זו אמורה לספק את צרכי התלמידים ליקויי הלמידה בשל מספר מאפיינים: המורה בכיתה הינו בעל הכשרה לינוך מיוחד, היא כוללת מס' מצומצם של תלמידים, נהוגה בה גישה אינדיבידואלית וכן תוכניות לימודים ושיטות הוראה מיוחדות (רוך, 2007). גיל אוכלוסיית המחקר היה 12–17 שנים ($M = 14.25$, $SD = 1.56$). בלוח 1 מוצגת התפלגות אוכלוסיית המחקר לפי מאפיינים אישיים: מגדר, הגדרת דתיות, סדר לידה, עבודה, מצב משפחתי של ההורים ומצב כלכלי.

[לוח 1]

מהנתונים בלוח 1 עולים הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות במאפיינים 'הגדרת דתיות' ו'מצב משפחתי של ההורים'. שיעור הדתיים בקבוצת המתבגרים בחנ"מ הוא 45.3%, ובקבוצת החנ"ר – 59.6%. בקבוצת המתבגרים בחנ"מ שיעור ההורים הנשואים הוא 73.9%, ובקבוצת החנ"ר – 84.6%. מגדר: בנים – 64.6%, בנות – 35.4%. סדר לידה: יותר מרבע מהמשיבים הם בכורים (26.2%), והמצב הכלכלי של רוב משתתפי המחקר (69.2%) הוא 'טוב'. מרבית המשיבים דיווחו שהוריהם עובדים (69.3%).

כלי המחקר

א. שאלון נכונות הפנייה לעזרה. שאלון זה פותח לצורכי המחקר הנוכחי, והוא מבוסס על מחקרים קודמים (טטר ומילגרם, 2001; רומי, 1998). לשאלון שני חלקים:

1. מידת הנכונות לפנות לעזרה אל שני מקורות סיוע מרכזיים – מורים-מחנכים ויועצות חינוכיות – בשני תחומים – בעיות בלימודים ובעיות אישיות. הודגש למתבגר בשאלון כי המחנך והיועצת

החינוכית בבית הספר הינם דמויות נפרדות, וכי השאלון לא בחן יועצות שהינן גם מחנכות בבית הספר. המשתתפים התבקשו להתייחס לכל אחד מהתחומים ולהעריך באיזו מידה הם היו פונים או לא פונים למקורות הסיוע בבית הספר שלהם לקבלת עזרה לו היו להם קשיים. התשובות דורגו על סולם מסוג ליקרט בן שש דרגות (1 – "בכלל לא"; 6 – "במידה רבה מאוד"). ככל שהציון גבוה יותר, כך מידת הנכונות לפנות לעזרה גבוהה יותר.

2. **מאפייני נותני העזרה** – נבדקו חמישה מאפיינים של נותני העזרה (קרבה, נכונות לעזור, אמינות, מומחיות ואחריות מקצועית) המשפיעים על המשתתפים לפנות אליהם לעזרה. המשתתפים דירגו את תשובותיהם על סולם מסוג ליקרט בן שש דרגות (1 – "בכלל לא"; 6 – "במידה רבה מאוד"). מספרות המחקר עולה שמאפיינים אלה מרכזיים ומשפיעים במידה רבה ביותר על החלטת המתבגרים לפנות למקורות הסיוע. מאפיינים אלה מסווגים בספרות לשתי קטגוריות: מאפיינים בלתי-פורמליים (קרבה, נכונות לעזור ואמינות) ומאפיינים פורמליים (מומחיות ואחריות מקצועית) (טטר ומילגרם, 2001; קאים ורומי, 2014). במטרה לבחון את חלוקת חמשת המאפיינים של מקורות הסיוע בוצעו ניתוחי גורמים עם רוטציה מסוג Varimax בתחום הלימודי ובתחום האישי. בניתוחים אלו נמצאו שני גורמים שה-eigenvalue שלהם גדול מ-1 בתחום הלימודי וכן בתחום האישי, כאשר אחוז השונות המוסברת בתחום הלימודי היה 78.2% ובתחום האישי – 84.6%. בשני תחומי הבעיות נמצא שלושה מאפיינים (קרבה, נכונות לעזור ואמינות) שייכים לגורם הבלתי פורמלי, ושני מאפיינים (מומחיות ואחריות מקצועית) שייכים לגורם הפורמאלי. בנוסף, הוצגה רשימת המאפיינים של מקורות הסיוע לפני שלושה שופטים מומחים בתחום החינוך, ושלושתם היו תמימי דעים באשר למיון המאפיינים לשתי קבוצות.

ב. **שאלון הערכה עצמית** (Rosenberg, 1965). בשאלון זה 10 פריטים והתשובות דורגו על סולם מסוג ליקרט בן חמש דרגות (1 – "כלל לא נכון לגביי"; 5 – "נכון מאוד לגביי"). חמישה פריטים התייחסו להערכה עצמית חיובית וחמישה אחרים להערכה עצמית שלילית. הפריטים מתייחסים למידת הסיפוק שיש לפרט בחייו, לתכונותיו החיוביות, לגישה חיובית כלפי עצמו, לתחושת היותו נחוץ ומועיל ולמידת הכבוד העצמי או הכישלון שהוא חש כלפי עצמו. ציון התקבל באמצעות חישוב ממוצע התשובות בפריטים השונים. לפריטים השליליים נעשה היפוך קידוד. ככל שהממוצע גבוה יותר, רמת ההערכה העצמית גבוהה. לשאלון זה נמצאה עקביות פנימית גבוהה ($\alpha = .85$).

ג. **שאלון סגנון התקשרות** (כדורי, 2005, מבוסס על שאלון ECR – Experience in Close Relationship של Brennan, Clark, & Shaver, 1998). על פי שאלון זה מגדירים את סגנון ההתקשרות באמצעות שני

ממדי-על רציפים של התקשרות – הימנעות וחרדה – ויוצרים באמצעותם ארבעה סגנונות: בטוח, חרד-נמנע, חרד ונמנע. שלא כבגרסה המקורית שבה היו 36 פריטים, במחקר הנוכחי קיבלו המשתתפים שאלון מקוצר שבו 16 פריטים המתארים תחושות של מתבגרים במערכות יחסים קרובות על פי סולם מסוג ליקרט בן 7 דרגות (1 – "כלל לא"; 7 – "במידה רבה מאוד"). שמונת הפריטים האי-זוגיים בדקו הימנעות בהתקשרות, ושמונת הפריטים הזוגיים בדקו חרדה בהתקשרות.

במחקר הנוכחי נמצאה לשאלון זה עקביות פנימית בינונית ($\alpha = .72$) עבור ממד ההימנעות, ועקביות פנימית טובה ($\alpha = .81$) עבור ממד החרדה. ציוני החרדה וההימנעות חושבו לפי ממוצע הציונים של הפריטים בכל מדד. ככל שהציון גבוה יותר ההימנעות או החרדה גבוהים יותר. עדות לתקפותו של השאלון נמצאה במחקר של כדורי (2005) שבו נמצא קשר חיובי בין סגנון התקשרות חרד והרגשות השליליים: דיכאון, חרדה וכעס, וקשר שלילי בין סגנון התקשרות נמנע ורגשות חיוביים.

ד. שאלון שליטה (Pearlin & Schooler, 1978) בשאלון שבעה פריטים המתארים את תחושת השליטה של המשתתף על סולם ליקרט בן שבע דרגות (1 – "לא מתאים"; 7 – "מתאים מאוד"). ממוצע התשובות של המשתתף הוא הציון שלו. ציון גבוה מצביע על תחושת שליטה גבוהה, ולהפך. לשאלון זה נמצאה עקביות פנימית גבוהה ($\alpha = .79$).

ה. שאלון פרטי רקע. שאלון זה פותח לצורכי המחקר הנוכחי, והוא מבוסס על שאלונים קודמים. בשאלון זה שמונה פריטים הבודקים נתונים אישיים של המשתתפים וארבעה פריטים הבודקים מאפיינים של משפחותיהם. פריטי הרקע שנבדקו: מגדר, גיל, דתיות, לאום, ארץ לידה, שנת עלייה, סדר הלידה, מסגרת לימודים; פריטי המאפיינים של משפחת הנבדק הם: השכלת הורים, מצב משפחתי, מצב כלכלי ומספר ילדים.

הליך המחקר

משרד החינוך התבקש לאשר את עריכת המחקר בשבעה בתי-ספר בחנ"ר וב-17 כיתות מקדמות שחלקן היו באותם בתי ספר וחלקן בבתי-ספר אחרים בחנ"ר. השאלונים חולקו למתבגרים הנורמטיביים בכיתות, והמתבגרים בחנ"מ קיבלו את השאלונים באופן פרטני ובקבוצות קטנות, ומילאו אותם בסיוע החוקרים. החוקרים הדגישו למשתתפים שהשאלונים הם אנונימיים ומשמשים לצורך מחקר בלבד, זאת כדי להגדיל את נכונותם של המשתתפים להשיב בכנות ולהגביר את אמינות המחקר.

ממצאים

בחלק הראשון של פרק זה יוצגו הבדלים בין מתבגרים בחנ"ר לבין מתבגרים בחנ"מ ביחס לפנייה לעזרה אל מורים ויועצות במוסדות החינוך בבעיות לימודיות ובעיות אישיות. החלק השני יתמקד בבחינת משתנים שמסבירים את הפנייה לעזרה למקורות סיוע אלה.

הבדלים בין מתבגרים בחנ"מ לבין מתבגרים בחנ"ר בנכונות הפנייה לעזרה אל מורים ויועצות

במטרה לבדוק אם קיימים הבדלים בין מתבגרים בחנ"מ ומתבגרים בחנ"ר בנכונות לפנות לעזרה לשני מקורות הסיוע הבית-ספריים (מורים ויועצות) בבעיות בתחום הלימודי ובתחום האישי, נעשה ניתוח 2×2 MANOVA (קבוצות \times מקורות הסיוע) עם מדידות חוזרות בהתייחס למקורות הסיוע. בנייתוח זה נמצא הבדל מובהק בין מקורות הסיוע, $F(2, 280) = 153.60, p < .001, \eta^2 = .52$, אך לא נמצא הבדל מובהק בין שתי קבוצות המחקר, $F(2, 280) = 2.59, p > .05$. עם זאת, נמצאה אינטראקציה מובהקת של קבוצות \times מקורות סיוע, $F(2, 280) = 5.77, p < .01, \eta^2 = .04$. הממוצעים וסטיות התקן של שני מקורות הסיוע ותוצאות ניתוחי השונות שנעשו לכל מדד בנפרד מוצגים בלוח 2.

[לוח 2]

מהנתונים בלוח 2 עולה שבניתוחי השונות שנעשו בנפרד לכל תחום (Univariate ANOVA) נמצאו הבדלים מובהקים בשני התחומים, כשעל פי η^2 גודל האפקט בתחום הלימודי הוא הגבוה ביותר, ואחריו בתחום האישי. כן נראה שבשני התחומים הנכונות לפנות לעזרה למורים גדולה בהשוואה לפנייה ליועצות. כזכור, בנייתוח MANOVA נמצאה גם אינטראקציה מובהקת של קבוצות \times מקורות הסיוע. בנייתוחי השונות שנעשו לכל מדד בנפרד נמצאה אינטראקציה זו מובהקת בתחום האישי, $F(1, 281) = 11.26, p < .001, \eta^2 = .04$, אך לא נמצאה בתחום הלימודי, $F(1, 281) = .89, p > .05$. אינטראקציה זו מוצגת בתרשים 1.

[תרשים 1]

בתרשים 1 נראים ההבדלים בין שתי הקבוצות בהתייחס לפנייה לעזרה למורים, בעוד שלגבי הפנייה ליועצות לא נמצאו הבדלים. ואכן, בניתוחי simple effects בתחום האישי נמצא הבדל מובהק בין שתי הקבוצות בהתייחס למורים, $F(1,281) = 12.20, p < .001, \eta^2 = .04$, אך לא בהתייחס ליועצות, $F(1, 281) = .20, p > .05$. בשתי הקבוצות הנכונות לפנות ליועצות מעטה. לעומת זאת, בהתייחס לפנייה לעזרה למורים, המתבגרים בחני"מ מגלים נכונות רבה יותר לפנות למורים לעזרה בתחום האישי בהשוואה למתבגרים בחני"ר.

כזכור, במחקר נבדקו גם המאפיינים האישיים הבאים: מגדר, הגדרת דתיות, סדר לידה, עבודה, מצב משפחתי של ההורי ומצב כלכלי. במטרה לבדוק האם קיימים הבדלים על פי מאפיינים אלה נעשו ניתוחי MANOVA $2 \times 2 \times 2$ (קבוצות \times מאפיינים אישיים \times מקורות סיוע) עם מדידות חוזרות בהתייחס למקור הסיוע. בניתוחים אלו לא נמצאו הבדלים מובהקים על פי המאפיינים האישיים ואף לא נמצאה אינטראקציות של קבוצות \times מאפיינים אישיים ושל קבוצות \times מאפיינים אישיים \times מקורות סיוע.

מתאמים בין מאפייני הפונה ומקור הסיוע לבין הנכונות לפנות לעזרה למורים וליועצות

כאמור, אחת המטרות במחקר היתה לבחון אלה משתנים מסבירים את הפנייה לעזרה של מתבגרים משתי הקבוצות אל המורים והיועצות. לשם כך בדקנו אם קיים קשר בין מדדי ההתקשרות, המשתנים האישיים (שליטה והערכה עצמית) של הפונה ומאפייני מקור הסיוע (פורמליים ובלתי-פורמליים) לבין הנכונות לפנות לעזרה למורים וליועצות. כדי לבדוק זאת חושבו מתאמי פירסון לכלל המשתתפים ולכל קבוצה בנפרד. בלוח 3 מוצגים מתאמי המדגם הכולל, ובמקרים שנמצאו בניתוחי Z של פישר (Fisher) הבדלים בין הקבוצות במתאמים, מוצגים המתאמים השונים בנפרד לכל קבוצה.

[לוח 3]

מהנתונים בלוח 3 ניתן לראות שבשני התחומים, הן בהתייחס למורים והן בהתייחס ליועצות, המאפיינים הפורמליים והבלתי-פורמליים של מקורות הסיוע הם בעלי מתאמים גבוהים יותר עם הנכונות לפנות למקורות השונים בהשוואה למדדי ההתקשרות ולמשתנים האישיים. יש לציין שהמתאמים המתאימים למאפיינים הבלתי-פורמליים גבוהים מעט מהמתאמים של המאפיינים הפורמליים, אך בניתוחי Z של פישר לא נמצאו הבדלים אלה מובהקים. ככלל, מלוח 3 עולה שככל שהמאפיינים הפורמליים או הבלתי-פורמליים גבוהים יותר, כך הנכונות של המשיבים לפנות לעזרה למורים או ליועצות

גבוהה יותר. ממצאים אלה חוזרים ונשנים הן בבעיות בתחום הלימודי והן בבעיות בתחום האישי. יצוין שבניתוחי Z של פישר להשוואה בין שתי קבוצות המחקר לגבי מתאמים אלה לא נמצאו הבדלים מובהקים. באשר למדדי ההתקשרות, נמצאו מתאמים מובהקים, אך נמוכים יחסית בנכונות הפנייה למורים בשני התחומים, ואילו לגבי היועצות המתאם המובהק הוא רק בתחום הלימודי, כך שכלל שהמשתתפים מאופיינים בהימנעות גבוהה יותר, הם פונים יותר למורים או ליועצות. בניתוחי Z של פישר להשוואה בין המתאמים של קבוצת המתבגרים בחני"ר וקבוצת המתבגרים בחני"מ נמצא הבדל מובהק בין שתי הקבוצות, $Z = 1.75, p < .05$.

במתאם שבין הימנעות ופנייה למורים בתחום האישי נמצא שהמתאם בקרב מתבגרים בחני"מ חיובי ומובהק, $r = .26, p < .01$, ואילו בקרב מתבגרים בחני"ר המתאם נמוך ואינו מובהק. במתאמי החרדה, נמצאו מתאמים נמוכים יחסית אך מובהקים, כך שכלל שהמשיבים מאופיינים יותר בחרדה בהתקשרות יש להם יותר נכונות לפנות לעזרה למקורות אלה.

עבור משאבי ההתמודדות (הערכה עצמית ושליטה) נמצאו שני מתאמים נמוכים יחסית אך מובהקים. נמצא מתאם חיובי נמוך בין הערכה עצמית והנכונות לפנות למורים, כך שכלל שההערכה העצמית גבוהה יותר, הנכונות לפנות למורים רבה יותר; מתאם שלילי נמוך אך מובהק נמצא בין רמת השליטה והנכונות לפנות ליועצות, כך שכלל שהמשיבים חשים שליטה רבה יותר בחייהם, הם מגלים נכונות מעטה יותר לפנות ליועצות. בניתוחי Z של פישר נמצא הבדל מובהק בין שתי קבוצות המחקר במתאם שבין שליטה ונכונות לפנות לעזרה למורים בתחום האישי, $Z = 2.75, p < .05$. בקרב מתבגרים בחני"מ המתאם שלילי ומובהק, $r = -.24, p < .01$, ואילו בקרב מתבגרים בחני"ר המתאם חיובי ולא מובהק, $r = .09, p > .05$.

תרומת משתנים להסבר הפנייה לעזרה של מתבגרים משתי הקבוצות למורה וליועצת

במחקר זה נבחן עד כמה המאפיינים האישיים של הנבדקים והמאפיינים של מקורות הסיוע מסבירים את הנכונות לפנות לעזרתם של מורים ויועצות, ואם יש דמיון בתרומת המשתנים להסבר השונות בנכונות הפנייה לעזרה בין שתי הקבוצות. כדי להשיב על שאלות אלה נעשו ניתוחי רגרסיה שבהם המשתנים התלויים היו מדדי הפנייה לעזרת מורים ויועצות, והמנבאים הוכנסו בחמישה צעדים: 1. מאפיינים אישיים – מגדר ומצב משפחתי; 2. משתני ההתקשרות שנמצאו קשורים לנכונות לפנות לעזרה לאחד ממקורות הסיוע לפחות; 3. משתנים אישיותיים – שליטה והערכה עצמית, משתנים שנמצאו קשורים גם

לנכונות לפנות למקורות הסיוע; 4. מאפייני מקור הסיוע הפורמליים והבלתי-פורמליים; 5. האינטראקציות של המאפיינים האישיים (מגדר ומצב משפחתי) עם המשתנים האישיותיים ועם מאפייני מקורות הסיוע. כן הוכנסו האינטראקציות של המשתנים האישיותיים עם המאפיינים של מקורות הסיוע, שכן הן מאפשרות לבדוק אם יש הבדלים בין הקבוצות בתרומת המנבאים להסבר השונות בנכונות לפנות לעזרה. ניתוחי הרגרסיה התייחסו לבעיות לימודיות ולבעיות אישיות, שני תחומים שכיחים בקרב מתבגרים. בלוח 4 מוצגים מקדמי הרגרסיות ההיררכיות להסבר השונות של הנכונות לפנות למורים וליועצות.

[לוח 4]

מהנתונים בלוח 4 עולה שניתוחי הרגרסיה ההיררכית שהתייחסו לתחום הלימודי, אפשרו להסביר 44% מהנכונות של מתבגרים בחנ"ר לפנות לעזרה למורים לעומת 29% בקרב מתבגרים בחנ"מ. אשר לפנייה ליועצות, נראה ששיעור השונות המוסברת גדול יותר בקרב מתבגרים מהחנ"מ (37%) מאשר בחנ"ר (28%). עוד עולה מהלוח, שבצעד הראשון שבו נבדקה תרומתם של המגדר והמצב המשפחתי, לא נמצאה תרומה מובהקת של מאפיינים אלה באף אחת מהרגרסיות. בצעד השני שבו הוכנסו שני מדדי ההתקשרות, הימנעות וחרדה, נמצאה תרומה מובהקת להסבר השונות רק בהתייחס למורים בקבוצת המתבגרים בחנ"מ. מקדם ה- β של החרדה חיובי, כך שככל שהמתבגרים בחנ"מ מאופיינים ביותר חרדה, כך הם נוטים יותר לפנות לעזרה למורים. בצעד השלישי שבו הוכנסו משתנים אישיותיים, שליטה והערכה עצמית, נמצאה תרומה מובהקת של שני משתנים אלה להסבר השונות של פנייה למורים וליועצות בקבוצת החנ"ר, ואילו בקבוצת החנ"מ נמצאה תרומה מובהקת של שני משתנים אלה להסבר השונות של פנייה למורים בלבד. בקבוצת המתבגרים בחנ"ר, מקדמי ה- β של השליטה וההערכה העצמית חיוביים, כך שככל שהשליטה או ההערכה העצמית של המתבגרים בחנ"ר גבוהים, כך הם נוטים יותר לפנות לעזרה למורים או ליועצות. לעומת זאת, בקבוצת המתבגרים בחנ"מ נמצא שמקדם ה- β של השליטה שלילי ומקדם ה- β של ההערכה העצמית חיובי, כך שככל שהשליטה של מתבגרים בחנ"מ נמוכה יותר וההערכה העצמית שלהם גבוהה יותר הם נכונים יותר לפנות לעזרה למורים. בצעד הרביעי הוכנסו מאפייני מקור הסיוע, ונמצאה תרומה של המאפיינים הבלתי-פורמליים להסבר השונות של הפנייה למורים וליועצות בשתי הקבוצות. מקדמי ה- β חיוביים, כך שככל שהמתבגרים בשתי הקבוצות תופסים את המורים ואת היועצות כגבוהים במאפיינים בלתי-פורמליים, כך הם נוטים יותר לפנות אליהם. בצעד החמישי שבו הוכנסו אינטראקציות נמצאה תרומה כוללת בשיעור 11% להסבר הפנייה למורים ובשיעור 7% להסבר

הפנייה ליועצות. אשר למורים, נמצאה אינטראקציה מובהקת של הימנעות \times שליטה בקרב קבוצת המתבגרים בחנ"מ.

[תרשים 2]

בתרשים 2 מוצגת אינטראקציה של הימנעות \times שליטה. בקבוצת המתבגרים בחנ"מ נמצא קשר בין שליטה ונכונות לפנות לעזרה למורים רק בקרב מתבגרים עם סגנון התקשרות נמנע נמוך, $\beta = -.31, p < .001$, אך לא בקרב מתבגרים שסגנון הימנעותם גבוה, $\beta = .11, p < .05$. בקרב מתבגרים בחנ"מ שסגנון ההתקשרות הנמנע שלהם נמוך, ככל שרמת השליטה שלהם גבוהה יותר, הם נוטים פחות לפנות לעזרה למורים בתחום הלימודי.

אשר ליועצות, נמצאו שתי אינטראקציות של הימנעות \times מאפיינים בלתי-פורמליים ושל הימנעות \times מאפיינים פורמליים בקבוצת המתבגרים בחנ"מ. בתרשים 3 ובתרשים 4 מוצגות אינטראקציות אלה.

[תרשים 3]

בתרשים 3 בו מוצגת האינטראקציה הימנעות \times מאפיינים בלתי-פורמליים. בתרשים נראה שמשתנה זה תורם להסבר השונות בקרב מתבגרים עם הימנעות נמוכה, $\beta = .56, p < .001$, אך לא בקרב מתבגרים עם הימנעות גבוהה, $\beta = -.12, p > .05$. לכן ככל שמתבגרים עם הימנעות נמוכה בחנ"מ תופסים את היועצות כבעלי מאפיינים בלתי-פורמליים גבוהים, כך הם נוטים יותר לפנות אליהם לעזרה בתחום הלימודי.

אינטראקציה נוספת היתה הימנעות \times מאפיינים פורמליים, תוצאות האינטראקציה מוצגות להלן בתרשים 4.

[תרשים 4]

מתרשים 4 עולה שנמצא קשר בין הדגשת המאפיינים הפורמליים והנכונות לפנות לעזרה ליועצות רק בקרב מתבגרים עם סגנון הימנעות גבוה, $\beta = .47, p < .001$, אך לא בקרב מתבגרים שסגנונם ההימנעות

שלהם נמוך, $p > .05$, $\beta = -.01$. מתבגרים בחני"מ שסגנון ההימנעות שלהם גבוה, נוטים יותר לפנות ליועצות לעזרה בתחום הלימודי ככל שהם תופסים את היועצת כבעלת מאפיינים פורמליים גבוהים יותר. תחום נוסף שנבדק במחקר הוא התחום האישי. בלוח 5 מוצגות רגרסיות היררכיות להסבר השונות של הנכונות לפנות למורים וליועצות בתחום האישי.

[לוח 5]

מלוח 5 עולה, שבנוגע למורים, שיעור השונות המוסברת דומה בשתי הקבוצות (38% בחני"ר ו- 36% בחני"מ). אשר ליועצות, נראה ששיעור השונות המוסברת גדול יותר בקרב מתבגרים בחני"ר (46%) מאשר בחני"מ (34%). יש לציין שבשתי הקבוצות לא נמצאה תרומה מובהקת לאף אחת מהאינטראקציות שנבדקו, ועל כן, בלוח 5 מוצגים רק ארבעת הצעדים הראשונים שבהם נמצאה תרומה מובהקת. כפי שמצאנו בתחום הלימודי, גם בתחום האישי לא תרמו שני המאפיינים האישיים, מגדר ומצב משפחתי, להסבר השונות בשתי הקבוצות. בצעד השני שבו הוכנסו לרגרסיה שני מדדי התקשרות, נמצאה תרומה מובהקת רק לחרדה, כשתרומת משתנה זה מובהקת בקרב מתבגרים בחני"ר ובחני"מ לגבי הפנייה למורים או ליועצות. מקדמי ה- β של משתנה זה חיוביים, כך שככל שהמתבגרים מאופיינים יותר בחרדה, הם נוטים יותר לפנות לעזרה למורים וליועצות. בצעד השלישי הוכנסו מדדי האישיות שליטה והערכה עצמית, ונמצאה תרומה מובהקת למשתנים אלה רק לגבי הפנייה למורים. בקרב מתבגרים בחני"ר נמצאה תרומה מובהקת גם לשליטה וגם להערכה העצמית, כך שככל שהשליטה או ההערכה העצמית גבוהים יותר, הנכונות לפנות למורים רבה יותר. מנגד, בקרב מתבגרים בחני"מ נמצאה תרומה מובהקת רק למשתנה השליטה, ושלא כקבוצת החני"ר מקדם ה- β של משתנה זה הוא שלילי, כך שככל שהמתבגרים בחני"מ מאופיינים בשליטה רבה יותר, הם נוטים פחות לפנות למורים.

בצעד הרביעי הוכנסו הערכת המאפיינים הבלתי-פורמליים והמאפיינים הפורמליים של מקורות הסיוע. נמצאה תרומה מובהקת של המאפיינים הבלתי-פורמליים בהתייחס למורים וליועצות בשתי הקבוצות. המקדמים של משתנה זה הם חיוביים, כך שככל שהמתבגרים משתי הקבוצות תופסים את המורים או את היועצות כבעלי מאפיינים בלתי-פורמליים, כך הם נוטים יותר לפנות אליהם לעזרה. בבדיקת המאפיינים הפורמליים נמצא שיש להם תרומה מובהקת ביחס למורים וליועצות רק בקבוצת המתבגרים בחני"ר. מקדמי ה- β של משתנה זה היו שליליים, כך שככל שהמתבגרים בחני"ר תופסים את

המורים או את היועצות כבעלי מאפיינים פורמליים גבוהים יותר, כך הם נוטים פחות לפנות אליהם לעזרה בבעיות אישיות.

דיון

מתבגרים בחנ"ר ומתבגרים בחנ"מ נבדלים אלה מאלה בסוגי הבעיות ובעצמות הקשיים שהם חווים במהלך חייהם, שכן למתבגרים בחנ"מ משאבי התמודדות פחותים מאלה של חבריהם בחנ"ר. בנוסף, הבדלים מבניים משמעותיים בין שתי מסגרות החינוך הללו משפיעים על זמינותם ועל משמעותם של גורמי הסיוע בכל מסגרת. מאמר זה בחן את ההבדלים בין מתבגרים בחנ"ר לבין מתבגרים בחנ"מ בפנייה לעזרה ובתפיסת המאפיינים של שני מקורות סיוע בבית-הספר – מורה-מחנך ויועצת. הבדלים אלה נבדקו בקשר לתחום הבעיות האישיות ולתחום הבעיות הלימודיות. בנוסף, בדקנו כאן אלו משתנים מסבירים את הפנייה לעזרה למורה וליועצת בקרב מתבגרים בחנ"ר בהשוואה למתבגרים בחנ"מ בדגש על מאפייני מקור הסיוע ומשתנים אישיותיים של הפונים.

דירוג מקורות הסיוע בקרב מתבגרים בחנ"מ ומתבגרים בחנ"ר

ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים שמתבגרים בשתי הקבוצות מדרגים את המורים גבוה יותר כמקור סיוע מאשר את היועצות, והפער גדול יותר בתחום הלימודי מאשר בתחום האישי. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים קודמים שמהם עלה שמבין מקורות הסיוע הפורמליים, מדרגים המתבגרים את המורים כמקור סיוע מועדף, מיד אחרי מקורות הסיוע הבלתי-פורמליים, במיוחד בתחום הלימודי שבו המורים נתפסים מומחים (טטר, 2010; Moran, 2007; Mansbach-Kleinfeld et al., 2010). אף בתחום האישי, שלכאורה, ליועצות יש בו ניסיון וידע מקצועי רב יותר מאשר למורים (גילת ורביב, 2014), תופסים המתבגרים את המורים כדמויות מועדפות, אם כי הפערים בין גורמי הסיוע קטנים יותר.

התנהגות של 'אי-פנייה לעזרה' ליועצות נובעת, בראש ובראשונה, מתפיסות, מעמדות, מצרכים ומערכים של המתבגרים כלפי פנייה לעזרה לאנשי מקצוע בכלל וליועצות חינוכיות בפרט. עמימות תפקיד היועצת, המתח בין הפרדיגמה הפרטנית ובין הפרדיגמה המערכתית של תפקידה (ברוש, 2009; רז, 2012) ואי-בהירות אשר למקומה במערך הסיוע הבית-ספרי מבלבלים את המתבגרים. העמימות והבלבול גם מייצרים סטיגמות המשייכות את היועצות לתחום גהות הנפש (גילת ושות', 2011; Tishby et al., 2001), תחום שיש בו איום גבוה על הערך העצמי של המתבגרים המחפשים מקור סיוע להתמודדות עם

בעיותיהם. דירוגן הנמוך של היועצות החינוכיות כמקור סיוע לתלמידי החנ"מ והחנ"ר על פער גדול בין נכונות היועצות ליעץ למתבגרים ובין המתבגרים המסתייגים מהן.

הבדלים בין מתבגרים בחנ"מ לבין מתבגרים בחנ"ר בנכונות הפנייה לעזרה

ממצאי המחקר הנוכחי עולה שכשהבעיה היא בתחום האישי, מתבגרים בחנ"מ נוטים יותר לפנות לעזרה למורים מאשר עמיתיהם בחנ"ר, אך לא בתחום הלימודי. נראה שמתבגרים בחנ"מ תופסים את המורים כדמויות משמעותיות וכמקורות סיוע עבור מגוון בעיות, ואילו מתבגרים בחנ"ר תופסים את המורים כמומחים במיוחד בתחום הלימודי. חיזוק לכך ניתן למצוא בממצא אחר של המחקר הנוכחי הנוגע לתרומת מאפייני מקור הסיוע להסבר שונות הפנייה לעזרה של מתבגרים משתי הקבוצות. בתחום האישי נמצאה תרומה של המאפיינים הפורמליים רק בקבוצת המתבגרים בחנ"ר, כך שכל שהם תפסו את המורים כבעלי מאפיינים פורמליים גבוהים, כך הם נטו פחות לפנות אליהם לעזרה בבעיות אישיות. מנגד, בקרב מתבגרים בחנ"מ לא נמצאה תרומה של מאפיינים פורמליים בתחום האישי. תפיסה מובחנת זו בין שתי הקבוצות עשויה להשליך הבדלים ברמת הקרבה שיחושו תלמידים מכל אחת מהמסגרות כלפי המורה. הבדל זה יכול לנבוע מכך שמתבגרים בחנ"ר תופסים את הבעיות בתחום האישי לבעיות אינטימיות ומטרידות יותר מאשר בעיות בתחום הלימודי, ולכן הם פתוחים פחות מחבריהם מהחנ"מ לפנות בנושאים אלה למורים (גילת ווינטר, 1998; קאים, 2005; Vogel & Wei, 2005).

ממצאים אלה נמצאים בהלימה גם עם ממצאי מחקרים אחרים שבהם מתבגרים בחנ"מ דיווחו על שיעורי תמיכה גבוהים מצד מוריהם. תמיכה זו הפחיתה את הדיכאון של התלמידים, העלתה את הערכותם העצמית, ואת מדדי ההסתגלות האקדמית, הסקרנות, המוטיבציה, קבלת נורמות הכיתה, המסוגלות האקדמית וההישגים שלהם (Alexander & Schnick, 2008; Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008). אם כן, למורים תפקיד מרכזי בקידום רווחתם הנפשית של מתבגרים בחנ"מ, ואילו מתבגרים בחנ"ר תופסים את המורים יותר כמומחים להוראה מאשר כמחנכים (גיטקיס וטר, 2003; Tishby et al., 2001), ולכן בתחומי בעיות אחרים כמו בתחום האישי, הם פונים לעזרה למורים בשיעור נמוך יותר (טר, 2010; קאים, 2010).

זמינות המורה היא גורם שלא נבדק במחקר הנוכחי, אך ייתכן שבאמצעותו אפשר להסביר את ההבדלים בין שתי הקבוצות בנכונות הפנייה לעזרה למורים. טטר (2010) מצא שאחד השיקולים המרכזיים של מתבגרים בפנייה לקבלת עזרה הוא זמינות מקור הסיוע. קסלר וטר (2007) הראו שכדי שמורה יהיה דמות משמעותית בחיי המתבגר, עליו לבלות זמן ממושך יחסית עם המתבגר וליצור תנאים המעודדים

חשיפה והיכרות הדדית ומתמשכת, והגדירו מורה משמעותי כמורה שהתלמידים נפגשים אתו חמש שעות שבועיות לפחות. בחנ"מ תחלופת הצוות החינוכי מעטה, ולכן מורים-מחנכים הם דמויות מרכזיות בעיני המתבגרים בחינוך הזה, בשונה מהמצב בחנ"ר, שם התחלופה בין המורים בכיתה גדולה יותר. בנוסף, בדרך כלל, בכיתת חנ"מ לומדים 6-14 תלמידים, דבר המאפשר למורים ליצור קשרים אישיים ומשמעותיים עם התלמידים (מילשטיין וריבקין, 2013).

במחקר הנוכחי לא נמצאו הבדלים בין שתי הקבוצות אשר לנכונות הפנייה לעזרה ליועצות, על אף שהיועצות בחנ"מ אחראיות לפחות לתלמידים מאשר עמיתיהן בחנ"ר (ברוש, 2009; רז, 2012). היועצות בחנ"מ פועלות יותר לפי פרדיגמה מערכתית וממוקדת בצוות החינוכי (ברוש, 2009; רז, 2012), ואפשר שבשל כך הן נתפסות בעיני המתבגרים בחנ"מ כלא זמינות וכדמויות שהקרבה אליהן מעטה.

תרומת מאפייני מקור הסיוע להסבר הפנייה לעזרה של מתבגרים משתי הקבוצות למורה וליועצת

מטרה נוספת במחקר היתה למצוא את המשתנים המסבירים את הפנייה לעזרה למורים וליועצות בקרב מתבגרים בחנ"מ ובקרב מתבגרים בחנ"ר על פי מודל "איום על הערך העצמי". מבין שני מרכיבי המודל (מאפייני מקבל העזרה ומאפייני נותן העזרה) הגורם בעל השפעה הרבה ביותר על נכונותם של מתבגרים לפנות לעזרה הוא זהותו של מקור הסיוע ומאפייניו הבלתי פורמליים והפורמליים. ממצאים אלה מלמדים, שמתבגרים מבחינים בין מקורות הסיוע השונים, ובקבלת החלטות שלהם לגבי מקור הסיוע הם שמים דגש על מאפייניו. המאפיינים השונים של מקור הסיוע משפיעים על מידת הנכונות של הפרט לפנות לעזרתו, והמאפיין הבולט ביותר שמשפיע על הנכונות לפנות לעזרה הוא סוג מקור הסיוע: פורמלי או בלתי פורמלי (קפלן, 2008).

נמצא שבשתי הקבוצות המאפיינים הבלתי-פורמליים של מקור הסיוע תרמו רבה ביותר להסבר השונות של הנכונות לפנות למורים וליועצות בשני התחומים שנבדקו – לימודי ואישי. ממצא זה מרמז על כך שמתבגרים משתי הקבוצות נוטים לפנות לעזרה למקורות הסיוע הבית-ספריים משיקולים רגשיים כמו קרבה, אמינות ונכונות לעזור יותר מאשר משיקולים מקצועיים כמו מומחיות ואחריות לתוצאות, ותואם לממצאי מחקרים אחרים (גיטקיס וטטר, 2003; קאים ורומי, 2016). על פי מודל "איום על הערך העצמי", זיהוי של מאפיינים כאלה במקור הסיוע מפחיתים את רמת האיום על העצמי בפנייה אליו, כי הפנייה נתפסת כדבר יותר שגרתי ונורמטיבי (Nadler, 1991). בהקשר זה נציין שמתבגרים משתי הקבוצות הדגישו את המאפיינים הבלתי-פורמליים של המורים ושל היועצות, אף שבספרות המחקר מורים ויועצות הם דמויות ממסדיות פורמליות (גילת ווינטר, 1998; טטר ומילגרם, 2001). יתכן שבכל הנוגע לסיוע

ולתמיכה, המאפיינים הבלתי-פורמליים – זמינות מקור הסיוע ומידת הקרבה אליהם – של המורים והיועצות מעודדים את נכונות המתבגרים לפנות אליהם לעזרה (לוי, 2015).

תחום הבעיה נקשר להבדלים בין המאפיינים הפורמליים. בתחום הלימודי, בשתי הקבוצות, נמצאה תרומה של מאפיינים פורמליים להסבר הפנייה לגורמי הסיוע, ואילו בתחום האישי נמצאה תרומה זו רק בקבוצת המתבגרים בחני"ר. יש לציין שבקבוצת המתבגרים בחני"ר מקדמי ה- β בתחום הלימודי והאישי הפוכים, ולכן בתחום הלימודי, ככל שהמתבגרים תופסים את היועצות כבעלות מאפיינים פורמליים (מומחיות ואחריות מקצועית) גבוהים, כך הם נוטים יותר לפנות אליהן, ואילו בתחום האישי, ככל שהמתבגרים תופסים את המורים או היועצות כבעלי מאפיינים פורמליים גבוהים, כך הם נוטים פחות לפנות אליהם לעזרה בבעיות אישיות. תפיסה מובחנת זו מצד המתבגרים בחני"ר יכולה לנבוע מכך שבעיות בתחום האישי נחשבות לבעיות אינטימיות ומטרידות יותר בעיני מתבגרים מאשר בעיות בתחום הלימודי, ולכן המתבגרים פתוחים פחות לפנות בנושאים אלה למורים וליועצות (גילת ווינטר, 1998; קאים, 2005; Vogel & Wei, 2005).

בקרב מתבגרים בחני"מ לא נמצאה תרומה ישירה של מאפיינים פורמליים בשני תחומי הבעיות, אבל נמצאה תרומה של מאפיינים פורמליים בתחום הלימודי בפנייתם של מתבגרים עם סגנון הימנעות גבוה ליועצות. ככל שהמתבגרים בחני"מ תופסים את היועצות כבעלות מאפיינים פורמליים גבוהים יותר, הם נוטים יותר לפנות אליהן לעזרה בתחום הלימודי. אינטראקציה של משתנים אלה נמצאה בקבוצת המתבגרים בחני"מ גם לגבי מאפיינים בלתי-פורמליים, אלא שבמאפיינים אלה דווקא משיבים עם סגנון הימנעות נמוך יותר נוטים יותר לפנות ליועצות בתחום הלימודי. אם כן, נראה שמתבגרים בחני"מ, שסגנון ההימנעות שלהם גבוה, אינם תופסים את היועצות כדמויות קרובות אליהם, ולכן הם שומרים על ריחוק רגשי, מתקשים לפנות אליהן ופועלים בדרך של הסתמכות עצמית (Mikulincer et al., 2003; Vogel & Wei, 2005), ופונים ליועצות בתחום הלימודי רק כשהן נתפסות בעיניהם כדמויות פורמליות מרוחקות.

מתבגרים בחני"מ שסגנון ההימנעות שלהם נמוך, קושרים יותר קשרים עם אנשים, ולכן פונים ליועצות בתחום הלימודי משיקולים בלתי-פורמליים. אפשר להסביר את היות המאפיינים הפורמליים גורם מקדם פנייה לעזרה רק בקרב מתבגרים בחני"מ עם סגנון הימנעות גבוה בצורך המוגבר שלהם בעזרה עקב ריבוי בעיות בהשוואה למתבגרים בחני"ר (Deshler, 2005). הם אינם מהססים לשקול פנייה לעזרה ליועצות בתחום הלימודי שבו הבעיות נתפסות נורמטיביות. אם כן, מתבגרים בחני"ר מדגישים בפנייה לעזרה למורים הן מאפיינים פורמליים והן בלתי-פורמליים, ואילו מתבגרים בחני"מ מדגישים בפנייה

למורים רק מאפיינים בלתי-פורמליים, משום שהם חווים יחסים קרובים, זמינים ואישיים יותר עם המורים שלהם (ברוש, 2009; רוז, 2012).

תרומת משתנים אישיותיים להסבר הפנייה לעזרה של מתבגרים משתי הקבוצות למורה וליועצת

מבין שני מדדי ההתקשרות – חרדה והימנעות – נמצאה במחקר תרומה ישירה רק למדד חרדה. תרומת החרדה בהסבר הפנייה למורים וליועצות בשתי הקבוצות בלטה במיוחד בתחום האישי, ואילו בתחום הלימודי תרומת החרדה היתה רק בקרב מתבגרים בחנ"מ. כל הקשרים הללו היו חיוביים, ולכן ככל שרמת החרדה של המתבגרים משתי הקבוצות גבוהה יותר, נכונותם לפנות לעזרה למורים וליועצות בהתאם לתחום הבעיה גבוהה יותר. תרומת החרדה להסבר הפנייה לעזרה בעיקר בתחום האישי עולה בקנה אחד עם מחקרם של אל-יגון ומיקולינסר (Al-Yagon & Mikulincer, 2004), שבו הצביעו החוקרים על כך שמשתנה ההתקשרות קשור באופן מובהק להסתגלות חברתית-רגשית ואינו קשור לתפקוד לימודי. יתכן שההסבר לממצא זה טמון בעלויות החברתיות והפסיכולוגיות הכרוכות באופי הבעיה. ככל שהבעיה המטרידה את המתבגרים שייכת לתחום אישי ואינטימי, מידת הפתיחות של המתבגרים פוחתת, מידת הנכונות לפנות לעזרה למורים וליועצות יורדת ומידת ההשפעה של סגנון ההתקשרות של הפרט רבה יותר. בעיות אישיות מאיימות יותר על הפונה, משום שבעיות אלה מורכבות יותר, מצריכות חשיפה רבה יותר ומעידות על קושי בהשתלבות חברתית. לעומת זאת, בתחום הלימודי נוח יותר לפנות לעזרה, משום שהפתרונות לבעיות אלה ממוקדים ופשוטים יחסית, אין צורך בחשיפה גבוהה של הפונה וקיימת לגיטימציה חברתית לפנות לסיוע בהקשר זה, ולכן ההשפעה של סגנון ההתקשרות של הפרט בעת הפנייה לעזרה בתחום זה מעטה יותר.

במחקר הנוכחי לא נמצאה תרומה ישירה למדד ההימנעות להסבר השונות של הפנייה לעזרה בקרב שתי הקבוצות. עם זאת, כפי שנכתב לעיל, נמצאה תרומה עקיפה של ההימנעות רק בקרב מתבגרים בחנ"מ באינטראקציות של הימנעות \times מאפיינים בלתי-פורמליים ושל הימנעות \times מאפיינים פורמליים בפנייה לעזרה ליועצות. בקרב בעלי רמת הימנעות גבוהה, ככל שהם תופסים את היועצות כבעלות מאפיינים פורמליים גבוהים – דמויות פורמליות ומרוחקות – הם פונים אליהן יותר, ואילו מתבגרים בעלי רמת הימנעות נמוכה, ככל שהם תופסים את היועצות כבעלות מאפיינים בלתי-פורמליים גבוהים הם פונים אליהן יותר. אפשר להסביר ממצא זה בהבדלים בתגובות בעלי הסגנונות החרד והנמנע למצבי משבר. בעלי סגנון חרד נוטים להשתמש באסטרטגיות סבילות ממוקדות ברגש, המגבירות את חוויית המצוקה שלהם, כדי להגביר את הסיכויים לגייס עזרה מהזולת, ולכן ככל שרמת החרדה שלהם גבוהה יותר הם פונים יותר לעזרה. לעומתם, בעלי סגנון נמנע תופסים את הזולת באופן שלילי, אינם נותנים אמון ביכולתם של אנשים

בסביבתם לסייע להם, ולכן הם מדחיקים את מצוקתם, שומרים על ריחוק רגשי ופועלים מתוך הסתמכות עצמית (Mikulincer et al., 2003; Vogel & Wei, 2005).

שני משתנים אישיותיים נבדקו במחקר הנוכחי – שליטה והערכה עצמית. בשתי הקבוצות נמצאה תרומה מובהקת של הערכה עצמית להסבר הפנייה לעזרה של מתבגרים למורים וליועצות, כך שכל שרמת ההערכה העצמית של מתבגרים משתי הקבוצות חיובית יותר, הם נוטים יותר לפנות לעזרה לגורמי הסיוע. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקרים קודמים (Tedstone Doherty & Kartalova-O'Doherty, 2010) שבהם אוששה השערת הפגיעות ונמצא שבעלי דימוי עצמי נמוך פונים לעזרה פחות מאשר בעלי דימוי עצמי גבוה, זאת משום שהסטיגמות הכרוכות בתהליך הפנייה לעזרה מאיימות על הערכת העצמית הנמוכה (Nadler, 1991). במחקר הנוכחי נמצא שבתחום הלימודי יש יותר קשרים בין הערכה עצמית ונכונות הפנייה למקורות סיוע פורמליים בהשוואה לתחום האישי. יתכן שמתבגרים תופסים את חשיפת הבעיות הלימודיות כדבר נורמטיבי ולכן העלויות החברתיות והפסיכולוגיות הכרוכות בפנייה בתחום זה למקורות הפורמליים נמוכות יותר בהשוואה לבעיות בתחום האישי (גילת ווינטר, 1998; קאים, 2005; Vogel & Wei, 2005).

אשר למשאב השליטה, נמצא בשתי הקבוצות תרומה שלו להסבר הפנייה לעזרה בתחום הלימודי והאישי למורים וליועצות. בקבוצת המתבגרים בחני"ר מקדמי ה- β של השליטה היו חיוביים, כך שכל שרמת השליטה של המתבגרים בחני"ר גבוהה יותר, הם נוטים יותר לפנות לעזרה למורים, ואילו בקבוצת המתבגרים בחני"מ נמצא שמקדם ה- β של השליטה שלילי, כך שכל שהשליטה של מתבגרים בחני"מ נמוכה יותר, הם נוטים יותר לפנות לעזרה למורים. ממצא זה מצביע על כך שרמת השליטה משפיעה באופן שונה בכל קבוצה. כשמתבגרים בחני"ר מרגישים רמת שליטה גבוהה, הם חשים שהאיום על הערך העצמי שלהם בעת פנייה למקורות הפורמליים נמוך (Chung et al., 2006), ואילו בקבוצת המתבגרים בחני"מ, ככל שרמת השליטה שלהם עולה, נכונותם להיעזר במורים מתמעטת. ממצא זה מצריך בדיקה מעמיקה יותר במחקרים שיעשו בעתיד, לכן, מומלץ לערוך מחקר איכותני שיבחן מדוע לתחושת השליטה תפקיד שונה בפנייה לעזרה למורים בקרב מתבגרים בחני"ר ומתבגרים בחני"מ.

מגבלות המחקר

המחקר הנוכחי התמקד במתבגרים הלומדים בכיתות החינוך המיוחד הנמצאות בבתי-ספר רגילים, ולכן הממצאים והמסקנות אינם מתאימים בהכרח למתבגרים בחינוך המיוחד המטופלים במסגרות אחרות, כגון בתי-ספר לחינוך מיוחד, או כיתות שילוב. מסגרות אלה שונות באופן מהותי מכיתות חינוך מיוחד

בבית-ספר רגיל. לפיכך, מומלץ במחקרי המשך לחזור ולבחון את ממצאי המחקר לגבי קבוצות אחרות של מתבגרים בחינוך המיוחד, כדי לבדוק אם אופי המסגרת משפיע על דפוסי הפנייה לעזרה של מתבגרים בחינוך המיוחד.

בנוסף, במחקר לא היתה כל אינדיקציה האם המתבגרים שנבדקו סובלים בפועל מבעיות אישיות או מבעיות בלימודים, חומרת בעיותיהם, וכן האם הם מטופלים בהווה או בעבר ועל ידי אלו גורמים? משתנים אלו מהווים משתנים מתערבים מהותיים שמומלץ לחקור במחקר המשך, ועשויים לשפוך אור על תפיסתם של מקורות הסיוע השונים בעיני המתבגרים על פי מידת המוטרדות של המתבגרים ומידת היכרותם עם מקורות הסיוע.

מגבלה נוספת קשורה בעובדה שהמחקר בחן את עמדות המתבגרים כלפי מקורות סיוע שנושאים בכובע אחד: מורה מחנכת או יועצת חינוכית. לאור העובדה שחלק מהיועצות החינוכיות משמשות גם כמחנכות או לפחות כמורות מומלץ לבחון את מקומה של מורה-יועצת במערך הסיוע בהשוואה לשני מקורות הסיוע שנבדקו במחקר הנוכחי. ייתכן שהעובדה שמורה-יועצת יותר נגישה וקרובה לתלמידים תביע לכך שמעמדה ותפיסתה בעיני המתבגרים כמקור סיוע תהיה חיובית יותר מאשר יועצת בלבד.

באשר למאפיינים של מקורות הסיוע נבדקו במחקר חמישה מאפיינים מרכזיים שנמצאו בספרות כמקדמים פנייה לעזרה. במחקר עתיד מומלץ לבחון מאפיינים משמעותיים נוספים כמו מידת הזמינות של מקור הסיוע בכל מסגרת וכן מידת ההיכרות המוקדמת של המתבגרים עם מקורות הסיוע. בחינה כזאת תאפשר הבנה עמוקה יותר של הממצאים.

סיכום, הצעות למחקרי המשך והמלצות

מסקנת המחקר היא, שלגבי שתי הקבוצות שנבדקו (מתבגרים בחנ"מ ומתבגרים בחנ"ר) תורמים מרכיבי המודל שנבדקו באופן דומה להסבר השונות של הנכונות לפנות לעזרה. מעבר לכך נמצא, כי תרומתם של מרכיבי המודל להסבר השונות במידת הנכונות לפנות לעזרה אינה תלויה רק במאפייני מקור הסיוע, אלא משתנה על פי זהותו. מבין מרכיבי מודל "האיום על הערך העצמי", נמצא שזהות מקור הסיוע ומאפייניו הבלתי פורמליים הם הגורמים בעלי התרומה הגבוהה ביותר להסבר השונות של נכונות המתבגרים לפנות לעזרה. דבר זה מחזק את הטענה שהמתבגרים מבחינים בין מקורות הסיוע, הבחנה המתבססת על שיקולי רווח והפסד על פי מאפייני מקורות הסיוע.

מהמחקר הנוכחי ניתן להסיק שמתבגרים בחנ"מ ומתבגרים בחנ"ר דומים בהיבט של תרומת המשתנים השונים להסבר הפנייה למורים וליועצות. המשתנים הבולטים בתרומתם היו המאפיינים של מקורות הסיוע. המאפיינים הבלתי-פורמליים תרמו במידה רבה יותר בשתי הקבוצות, ואילו המאפיינים הפורמליים התבטאו רק בקבוצת המתבגרים בחנ"ר ותרומתם היתה מעטה יותר. ממצא זה מחזק את

הטענה שמתבגרים מבחינים בין מקורות הסיוע, הבחנה המתבססת על שיקולי 'רווח והפסד' על פי מאפייני מקורות הסיוע. מתבגרים משתי הקבוצות מחפשים יותר את המאפיינים הבלתי-פורמליים במקורות הסיוע בבית-הספר, דבר המלמד על הצורך שלהם בקשר רגשי עם מקור הסיוע ועם אמון בו, זאת למרות שבספרות המחקר מורים ויועצות מוגדרים כדמויות ממסדיות ופורמליות. מכאן עולה, שמה שעשוי לקדם יותר את נכונות המתבגרים משתי הקבוצות לפנות לעזרה למקורות הסיוע בבית-הספר הוא הבלטת המאפיינים הבלתי-פורמליים שלהם כמו זמינות, אמינות ותחושת קרבה.

הדירוג הנמוך של היועצות החינוכיות כמקור סיוע בשתי הקבוצות מצביע על חסמים הנובעים מתפיסות המתבגרים אותן כמקור סיוע. במחקר המשך יהיה מעניין לבדוק מהם החסמים המונעים ממתבגרים לפנות לעזרה אליהן, על מנת לטפל בהם ולאפשר להם להיעזר יותר בגורם מקצועי כמו היועצת. יתרה מזאת, נראה שיועצות צריכות להיות ערות לתפיסות אלה של המתבגרים ולחפש נתיבים לביסוס הקשרים בינן לבין המתבגרים, בין היתר, באמצעות פעולות היכרות והעלאת הזמינות של היועצת. למשל, אפשר לשלב יותר את היועצות בתכניות התערבות בכיתות בשיתוף המחנכים, להוסיף למשרתן שעות ייעודיות למפגשים אישיים וקבוצתיים עם תלמידים ולוודא שפעולותיהן נעשות גם לפי הפרדיגמה הפרטנית.

דירוג המורים בעיני המשתתפים, כולל אלה בחנ"מ, מעיד שהם תופסים את המורים כדמויות חיוביות ומשמעותיות. עם זאת, יש הבדלים בין שתי הקבוצות, שכן מתבגרים בחנ"מ תופסים את המורים כמומחים בעיקר בתחום הלימודי. עמיתיהם בחנ"מ תופסים את המורים כדמויות משמעותיות גם בתחומים אישיים ואינטימיים, משום שבחנ"מ מורים זמינים יותר לתלמידיהם ומעניקים להם יחס אישי יותר בשל הלמידה בכיתות קטנות. מכאן, שלמורים יש תפקיד מרכזי בקידום מתבגרים בחנ"מ בפרמטרים שונים שעניינם רווחתם הנפשית, ברם יש לתת את הדעת לכך שאין להם הכשרה מקצועית בתחום הטיפול וגהות הנפש. הדרכות והשתלמויות למורים בתחום הזה עשויות לסייע להם להחליט מתי הם מסוגלים לסייע לתלמידיהם ומתי עליהם להיות גורם מתווך בלבד.

בנוסף, נמצא שרמות גבוהות של הערכה עצמית, של שליטה ושל חרדה משפיעות על נכונות המתבגרים לפנות לעזרה. הקשרים בין רמות החרדה וההערכה העצמית לפנייה לעזרה למורים וליועצות נמצאו חיוביים בשתי הקבוצות, ואילו רמת השליטה נמצאה משפיעה באופן הפוך בקרב כל קבוצה. בקרב מתבגרים בחנ"מ נמצא קשר חיובי בין רמת השליטה לנכונותם לפנות לעזרה למורים, ואילו בקרב מתבגרים בחנ"מ נמצא קשר שלילי בין רמת השליטה שלהם לנכונותם לפנות לעזרה למורים. כאמור, הבנת ממצא זה דורשת בדיקה מעמיקה יותר במחקרים עתידיים.

מקורות

- אלמוג, א', ושכטמן, צ' (2004). קשרים בין התנהגויות הוראה של מורים לבין תפקודם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות רגילות. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 19(2), 79-94.
- ארהרד, ר', ושמר-אלקיים, ט' (2003). הייעוץ החינוכי באספקלריית המנהלים. *הייעוץ החינוכי*, י"ב, 33-47.
- ברוש, ז' (2009). הייעוץ החינוכי בתהליך מעבר מהפרדיגמה המסורתית לפרדיגמה המערכתית. עבודה לשם קבלת תואר 'מוסמך', בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
- גיטקיס, ג', וטטר, מ' (2003). פניות של תלמידי תיכון לקבלת תמיכה ממוריהם: ציפיות וקבלת תמיכה בפועל. *הייעוץ החינוכי*, י"ב, 48-67.
- גילת, י', ווינטר, נ' (1998). עמדות של תלמידים כלפי פנייה לעזרה של מחנכים ויועצים. *עינים בחינוך*, 3(2), 203-218.
- גילת, י', עזר, ח', ושגיא, ר' (2011). חיפוש עזרה בקרב מתבגרים: עמדות כלפי פנייה לעזרה אל מקורות מקוונים ומסורתיים. *מגמות*, מ"ז (4-3), 405-414.
- גילת, י', ועמירם, ר' (2014). "פער השירות" בבית הספר. מחסומים בפנייה לייעוץ ולטיפול אצל ילדים ובני נוער ודרכים להנמכתם. בתוך ע' רביב ור' בולס (עורכים), *הייעוץ החינוכי כיום: חומר למחשבה ולמעשה* (עמ' 52-66). תל-אביב: ספריית הפועלים.
- גלרנטר, י' (2009). *תרומתם של יועצים חינוכיים למידת הנכונות של תלמידים לפנות לעזרה בעקבות אלימות בבית הספר*. חיבור לשם קבלת תואר 'מוסמך', בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- הניק, א'. רובינשטיין, א'. (2007). חשבון לא פשוט. סינטפיק אמריקן, 5(4): ע' 6-7.
- טטר, מ' (2010). פניית מתבגרים ותיקים ועולים לקבלת עזרה ממורים ומיועצים חינוכיים. *הייעוץ החינוכי*, ט"ז, 15-27.
- טטר, מ', ומילגרם, א' (2001). פנייה לעזרה בקרב מתבגרים. *הייעוץ החינוכי*, י, 91-115.
- טמיר, ש' (2017). *נכונות של תלמידים בעלי מוגבלות שכלית לפנות לעזרה בעקבות אלימות: הקשר בין סוג האלימות, רמת המצוקה והנכונות לפנות לעזרה*. עבודה לשם קבלת תואר 'מוסמך', בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- יבלון, י' (2014). *פניית תלמידים לעזרת הצוות החינוכי בבית הספר בעקבות אלימות ומצוקה בבית*. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן ומכון חרוב.

כדורי, ת' (2005). בחינת התקפות של שאלון דיווח עצמי לדפוסי התקשרות בקרב נוער בסיכון-הקשר בין דפוסים אלו לבין נרטיבות בין-אישיות והסתגלות. עבודה לשם קבלת תואר 'מוסמך', בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.

לוי, א' (2015). נכונות תלמידים בעלי מוגבלות שכלית לפנות לעזרה בעקבות אלימות: הקשר בין זמינות גורם העזרה ותפיסתו כבעל יכולת לעזור לבין פנייה לעזרה. עבודה לשם קבלת תואר 'מוסמך', בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.

לופי, ד', אלנר, א', ולוי, נ' (2004). הערכת יכולת, כישורים קוגניטיביים ומאפייני אישיות של מתבגרים עם ליקויי למידה. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 19(1), 69-82.

מילשטיין, א', וריבקין, ד' (2013). שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר רגילים – קידום השילוב ויצירת תרבות בית-ספרית משלבת. ירושלים: אשלים.

מנור-בנימיני, א' (2013). מה מיוחד בחינוך המיוחד? *הד החינוך*, פ"ז(6), 51-52.

נאון, ד', מילשטיין, א', ומרום, מ' (2011). שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר יסודיים: מעקב אחר יישום "פרק השילוב" בחוק חינוך מיוחד. ירושלים: מאירס, גוינט ברוקדייל.

קאים, ז' (2005). נכונות הפנייה לעזרה של מתבגרים למקורות סיוע שונים כפונקציה של סוג מקור הסיוע, מידת ההיכרות, תחום הבעיה, דתיות ומגדר. עבודת גמר לשם קבלת תואר 'מוסמך', בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.

קאים, ז' (2010). דפוסי חיפוש עזרה של נוער נורמטיבי ונוער במצבי סיכון: מאפייני מקבל העזרה, נותן העזרה ותפיסת הבעיה. חיבור לשם קבלת תואר 'דוקטור לפילוסופיה', בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.

קאים, ז', ורומי, ש' (2014). בחירת מקורות הסיוע לעזרה בבעיות אישיות: השוואה בין מתבגרים במצבי סיכון לבין מתבגרים נורמטיביים. *חברה ורווחה*, ל"ד, 385-409.

קאים, ז', ורומי, ש' (2016). פנייה לעזרה על פי מרכיבי המודל: "איום על הערך העצמי" – נוער בסיכון לעומת נוער נורמטיבי. *מגמות*, 51(1), 185-212.

קסלר, ע', וטטר, מ' (2007). תפיסות תלמידים את המורים המשמעותיים עבורם: השפעותיהן של איכות הקשר עם ההורים ותחושת ניכור מבית-הספר. *הייעוץ החינוכי*, י"ד, 76-104.

קפלן, י' (2008). דפוסי בקשת עזרה בקרב נוער נושר חרדי במסגרות פנימייתיות. עבודת מוסמך. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

רומי, ש' (1998). שירותי ייעוץ נפשי במסגרות בלתי פורמליות: התבוננות מחודשת במערכות קיימות. בתוך ר' לזובסקי, וש' פלדמן (עורכות), *מרחב ונחלה בייעוץ החינוכי* (עמ' 357-379). מכללת בית ברל והוצאת רכס.

רוך, ח. (2007). סוגיות ומחלוקות בנושא השילוב וההכלה במסגרות חינוך פורמליות. בתוך ש. רייטר, י. לייזר וג. אבישר (עורכים), *שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך* (עמ' 27-56). חיפה: אחווה.

רז, ד' (2012). *הייעוץ החינוכי בחינוך המיוחד*. עבודת גמר לשם קבלת תואר 'מוסמך', בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.

שדה, ש' (2011). *מתבגרים עם ליקויי למידה ואו הפרעות התנהגות: מאפיינים יחידניים ומערכתיים כגורמי סיכון והגנה*. חיבור לשם קבלת תואר 'דוקטור לפילוסופיה', בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.

שיינין, מ', ובן-עוזי, ג' (2011). נכונותם של מתבגרים עם לקות למידה לבקש עזרה כפונקציה של יכולת הסנגור העצמי. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 26(1), 5-19.

שילשטיין, י' ושליט, ח. (2017). תהליכי התקדמות של תלמידים בכיתות המקדמות. *פסיכואקטואליה* (יולי 2017), 34-29.

Alexander, J. M., & Schnick, A. K. (2008). Motivation. In J. Plucker, & C. Gallahan (Eds.), *Critical issues & practices in gifted education* (pp. 423-447). Waco, TX: Prufrock Press.

Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Patterns of close relationship and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(1), 12-19.

Ben-Zur, H. (2002). Coping, affect and aging: The roles of mastery and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 32, 357-372.

Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, P. R. (1998). Self Report measurement of adult attachment. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationship* (pp. 46-76). New York: Guilford Press.

Burns, J. M., Durkin, L. A., & Nicholas, J. (2009). Mental health of young people in the United States: what role can the Internet play in reducing stigma and promoting help

seeking? *Journal of Adolescent Health*, 45(1), 95-97. doi:
10.1016/j.jadohealth.2008.12.006

Chung, M. C., Preveza, E. Papandreou, K., & Prevezas, N. (2006). The relationship between post-traumatic stress disorder following spinal cord injury and locus of control. *Journal of Affective Disorders*, 93(1-3), 229-232.

D'Avanzo, B., Barbato, L., Erzegovesi, S., Lampertico, A., Rapisarda, F., & Valsecchi, L. (2012). Formal and informal help-seeking for mental health problems. A survey of preferences of Italian students. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 8, 47-51.

Deshler, D. D. (2005). Adolescents with learning disabilities: Unique challenges and reasons for hope. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 122-125.

Florian, V., Mikulincer, M., & Bucholtz, I. (1995). Effects of adult attachment style on the perception and search for social support. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 129(6), 665-676.

Fortune, S., Sinclair, J., & Hawton, K. (2008). Help-seeking before and after episodes of self-harm: a descriptive study in school pupils in England. *BMC Public Health*, 8, 369-81.

Gilat, I., & Rosenau, S. (2012). "I was overcome with joy at that moment": Successful experiences of school counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(5), 449-463.

Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 100(1), 1-14.

Lenz, B. K., & Deshler, D. D. (2004). Adolescents with learning disabilities: Revisiting the educator's enigma. In B. Y. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (3rd ed., pp. 535-564). San Diego, CA: Academic Press.

- Lipschitz-Elhawi, R., & Itzhaky, H. (2005). Social support, mastery, self-esteem and individual adjustment among at-risk youth. *Child & Youth Care Forum, 34*(5), 329-346.
- Mansbach-Kleinfeld, I., Farbstein, I., Levinson, D., Apter, A., Erhard, R., Palti, H. et al., (2010). Service use for mental disorders and unmet need: Results from the Israel survey on mental health among adolescents. *Journal of Psychiatric Services, 61*(3), 241-253.
- Margalit, M., & Al-Yagon, M. (2002). The loneliness experience of children with learning disabilities. In Y. L. Wong Bernice & M. L. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities: Essays in honor of Tanis Bryan* (pp. 53-75). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion, 27*, 77-102.
- Moran, P. (2007). Attachment style, ethnicity and help-seeking attitudes among adolescent pupils. *British Journal of Guidance and Counseling, 35*(2), 205-218.
- Nadler, A. (1991). Help-seeking behavior: Psychological costs and instrumental benefits. In M. S. Clark (Ed.), *Prosocial behavior: Review of personality and social psychology* (pp. 290-311). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior, 22*, 337-356.
- Rickwood, D., Deane, F. P., & Wilson, C. J. (2005). Young people's help-seeking for mental health problems, *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health, 4* , 1-34.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sharabi, A., & Margalit, M. (2009). Learning disabilities among the young in Israel: From theory to research to intervention. In I. Levav (Ed.), *Psychiatric and behavioral disorders in Israel* (pp. 47-62). Jerusalem: Gefen and Israeli Ministry of Health.

-
- Smith, G. L. (2000). Parent involvement and satisfaction in the education of children with specific learning disabilities. *A Dissertation for PhD, University.*
- Tatar, M. (1998). primary and secondary-school teacher's perceptions and actions regarding their pupils' emotional lives. *School Psychology International, 19*, 151-168.
- Tatar, M. (2001). Comparing between adolescents' considerations for self-referral and counselors' perceptions of these considerations: An exploratory study. *Journal of Adolescence, 24*, 171-181.
- Tatar, M., & Amram, S. (2007). Israeli adolescents' coping strategies in relation to terrorist attacks. *British Journal of Guidance & Counseling, 35*(2), 163-173.
- Tedstone Doherty, D., & Kartalova-O'Doherty, Y. (2010). Gender and self-reported mental health problems: Predictors of help seeking from a general practitioner. *British Journal of Health Psychology, 15*(1), 213-228.
- Tishby, O., Turel, M., Gumpel, O., Pinus, U., Ben-Lavy, S., Winokour, M., & Sznajderman, S. (2001). Help-seeking attitudes among Israeli adolescents. *Adolescence, 36*(142), 249-264.
- Vogel, D. L., & Wei, M. (2005). Adult attachment and help-seeking intent: The mediating roles of perceived social support and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology, 52*(3), 347-357.
- Wilson, C. J., & Deane, F. P. (2012). Brief report: Need for autonomy and other perceived barriers relating to adolescents' intentions to seek professional mental health care. *Journal of Adolescence, 35*, 233-237.

התפלגות (N, %) אוכלוסיית המחקר בקבוצת המתבגרים בחינוך הרגיל ובקבוצת המתבגרים בחני"מ לפי

מאפיינים אישיים

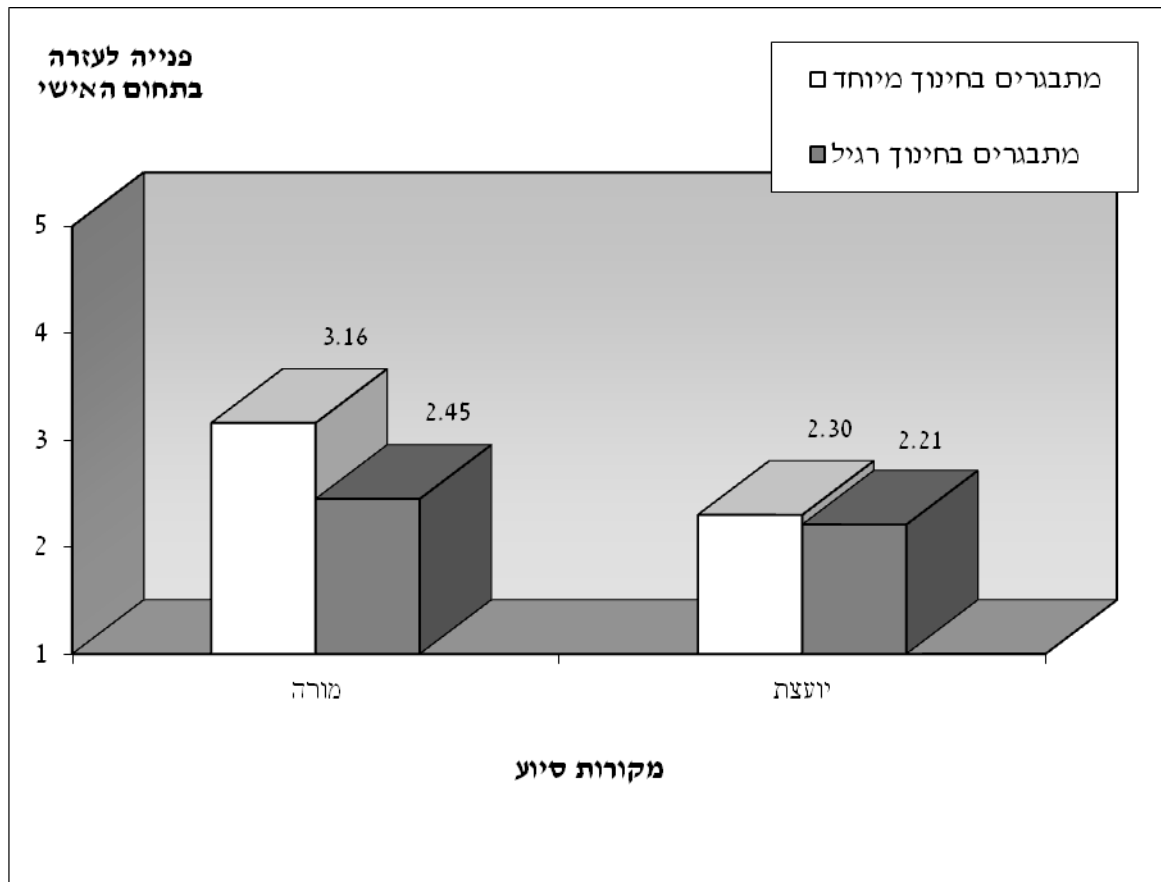
χ^2	מתבגרים בח"מ		מתבגרים נורמטיביים			מאפיינים
	%	N	%	N		
.88	65.5	91	46.6	93	זכר	מגדר
	34.5	48	35.4	51	נקבה	
5.71*	54.7	75	40.4	57	חילוני	הגדרת
	45.3	62	59.6	84	דתי	דתיות
3.29	78.7	107	69.1	96	לא בכור	סדר
	21.3	29	30.9	43	בכור	לידה
.48	71.2	99	67.4	97	לא עובדים	עבודה
	28.8	40	32.6	47	עובדים	
4.91*	26.1	36	15.4	22	לא נשוי	מצב משפחתי
	73.9	102	84.6	121	נשוי	של ההורים
2.96	9.2	12	4.2	6	נמוך	מצב
	22.1	29	26.1	37	בינוני	כלכלי
	68.7	90	69.7	99	גבוה	

* $p < .05$

ממוצעים וסטיות תקן של נכונות הפנייה לעזרה למורים בהשוואה ליועצות

מקורות סיוע						מדדים
		יועצת		מורה		
<i>Eta</i> ²	<i>F</i> (1,281)	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	
.52	305.23***	1.66	2.40	1.57	4.43	לימודי
.11	35.83***	1.64	2.25	1.74	2.80	אישי

****p* < .001



תרשים 1. ממוצעי הפנייה לעזרה בתחום האישי של מתבגרים בחינוך הרגיל ומתבגרים בחני"מ למורים וליועצות

מתאמי פירסון בין מדדי התקשרות, משתנים אישיותיים ומאפיינים של מקור הסיוע ובין נכונות הפנייה לעזרה למקורות סיוע שונים בתחום הלימודי ובתחום האישי

מאפיינים		משתנים אישיותיים			משתנים תלויים	
פורמליים	בלתי פורמליים	הערכה עצמית	שליטה	חרדה	הימנעות	
לימודי						
						מורה
.38***	.44***	.15*	.04	15.*	.19**	
						יועצת
.42***	.49***	.01	-.13	14.*	.17**	
אישי						
						מורה
.40***	.53***	.03	-.12	23.***	.19**	
						יועצת
.41***	.57***	-.09	-.18**	.21***	.10	

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

מקדמי רגרסיה היררכית להסבר השונות של הפנייה לעזרה בקרב מתבגרים בחינוך הרגיל ומתבגרים

בחנ"מ בתחום הלימודי

צעד	מנבאים	מורים				יועצות			
		חינוך רגיל	חינוך מיוחד	חינוך רגיל	חינוך מיוחד	חינוך רגיל	חינוך מיוחד	חינוך רגיל	חינוך מיוחד
		ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
1	מגדר	.02.	-.13	00.	01.	01.	10.	.00	-.04
	מצב משפחתי		-.01		-.01		.01		.04
2	הימנעות	02.	13.	08.**	.10	02.	10.	.04	17.
	חרדה		.02		.22*		.07		.07
3	שליטה	.15***	.27**	.03	-.20*	05.*	.27*	.00	-.05
	הערכה עצמית		.25*		.22*		.19*		.02
4	מאפיינים								
	ב"פ	.25***	.44***	.07**	.22*	.20***	.23*	.26***	.53***
	פורמליים		.10		.07		.25*		-.02
5	הימנעות×שליטה			.11***	.35***			.07*	
	הימנעות×ב"פ								-.40***
	הימנעות×פורמליים								.31**
	R^2	.44***		.29***		.28***		.37***	

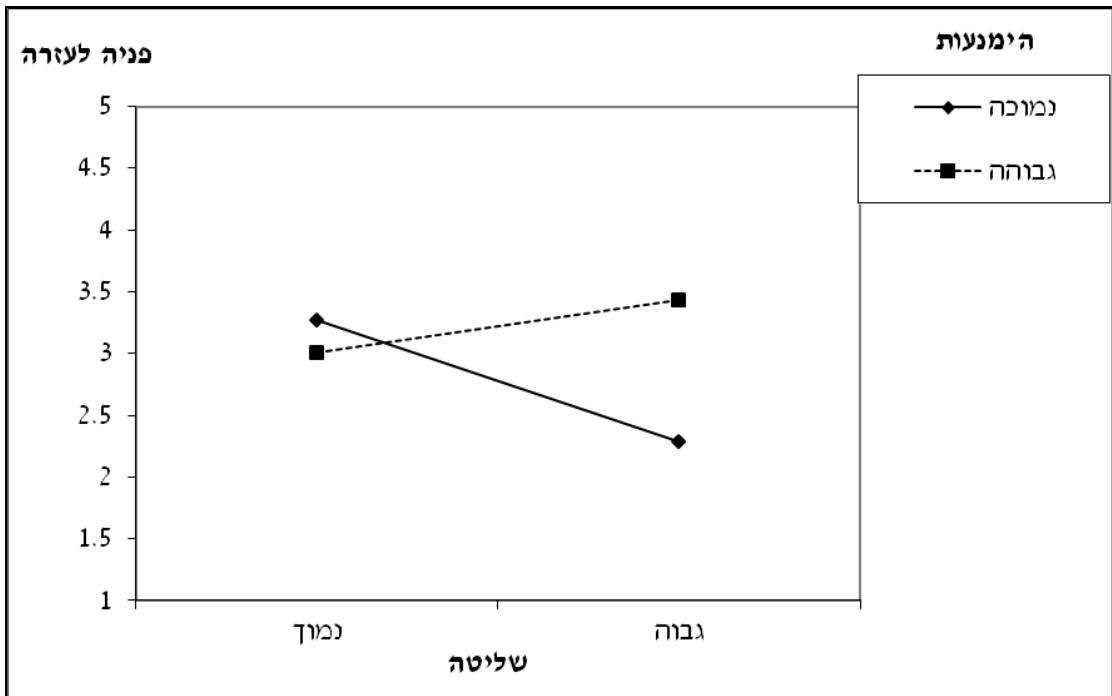
* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

מקדמי רגרסיה היררכית להסבר השונות של הפנייה לעזרה בקרב מתבגרים בחני"ר ומתבגרים בחני"מ

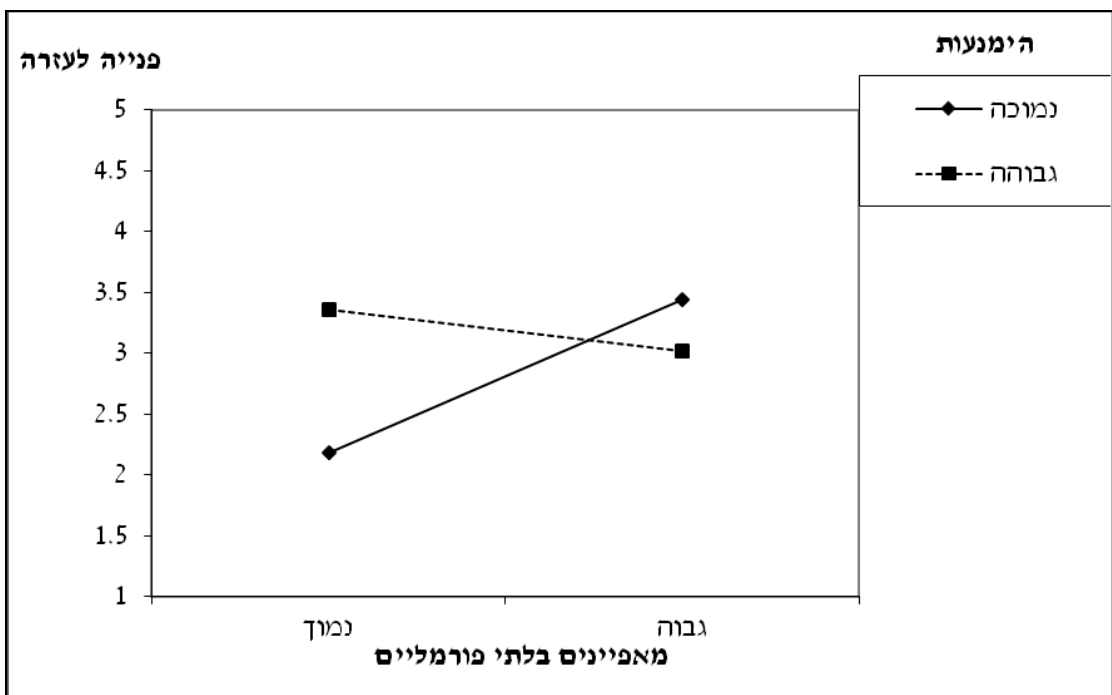
בתחום האישי

צעד	מנבאים	מורה				יועצת	
		חינוך רגיל	חינוך מיוחד	חינוך רגיל	חינוך מיוחד	ΔR^2	β
1	מגדר	.01	-.10	.01	-.03	.00	-.03
	מצב משפחתי	-.04		.09		.00	
2	הימנעות	.05*	-.03	.08*	.11	.06*	.10
	חרדה	.24*		.21*		.19*	
3	שליטה	.10**	.20*	.03	-.21*	.02	-.13
	הערכה עצמית	.25*		.11		-.04	
4	מאפיינים						
	בי"פ	.22***	.67***	.24***	.48***	.26***	.57***
	פורמליים	-.23*		.03		-.06	
R²		.38***		.36***		.41***	
						.34***	

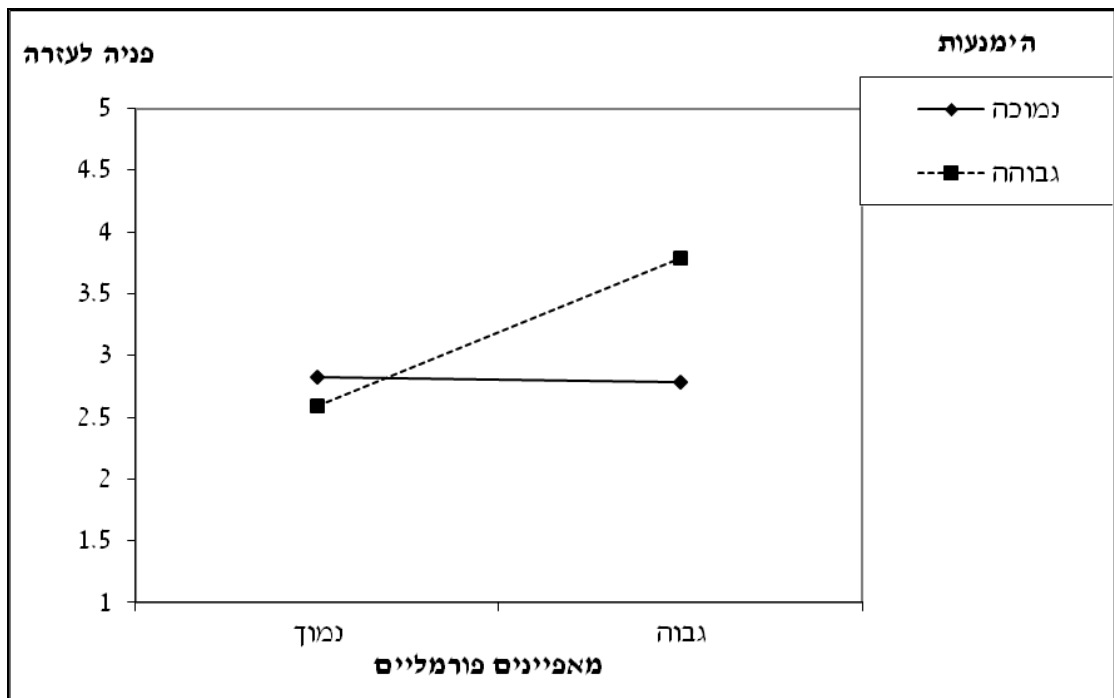
* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.



תרשים 2. הקשר בין שליטה ונכונות של מתבגרים בחני"מ, בעלי הימנעות גבוהה ונמוכה, לפנות לעזרה למורים בתחום הלימודי



תרשים 3. הקשר בין מאפיינים בלתי פורמליים של מקור הסיוע והנכונות של מתבגרים בחני"מ, בעלי הימנעות גבוהה ונמוכה, לפנות לעזרה ליועצות בתחום הלימודי



תרשים 4. הקשר בין מאפיינים פורמליים של מקור הסיוע והנכונות של מתבגרים בחני"מ, בעלי הימנעות גבוהה ונמוכה, לפנות לעזרה ליועצות בתחום הלימודי