

# השתייכות אתנית, רמת דתיות וסגנונות של הפעלת סמכות בקרב מדריכים חינוכיים במוסדות תְּקוֹן לנוער

יעקב ראובן ושרה בן דוד

בבסיס המחקר עמדה השונות התרבותית על רקע אתני ודתי, כפי שבאה לידי ביטוי בכל הנוגע לתפיסות ולעמדות הקשורות לחינוך, לטיפול ולעיצוב התנהגותם של ילדים חריגים. אוכלוסיית המחקר הורכבה ממדריכים חינוכיים, שהם עובדי סְּמָךְ מקצועיים במוסדות שיקום לנוער עברייני ובמצבי סטייה חברתית. במחקר נבחן הקשר בין משתנים תרבותיים לבין הדרך שבה מדריך חינוכי במוסד תְּקוֹן לנוער תופס את חניכיו ונבחנה השפעתה של תפיסה זו על סגנון הפעלת הסמכות במהלך אירועי משמעת. במחקר השתתפו כל 320 המדריכים החינוכיים מ־57 המוסדות הללו, וכלים ייחודיים פותחו והותאמו במיוחד למחקר זה.

תוצאות המחקר העלו שמשתנים אתניים ורמת הדתיות של המדריך החינוכי תרמו לניבוי ראייתו את החניך ולסגנון הפעלת הסמכות כלפיו. כפי ששיערנו, מדריכים חינוכיים ערבים, יהודים מזרחים ודתיים, המשתייכים לתרבות קולקטיביסטית, נוטים לראות בבני הנוער הללו סוטים ועבריינים הראויים לענישה, ובמהלך מפגשי המשמעת הם נוטים להגיב כלפיהם בכוחניות ובהתעלמות במידה רבה יותר ממדריכים שהגדירו את עצמם אשכנזים וחילוניים. לעומת זאת, מדריכים יהודים אשכנזים וחילוניים, המשתייכים

\* ד"ר יעקב ראובן, המחלקה לקרימינולוגיה, המכללה האקדמית כנרת, עמק הירדן, בחסות אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

דואר אלקטרוני: reuvenya@walla.com

פרופ' שרה בן דוד, המחלקה לקרימינולוגיה, אוניברסיטת אריאל בשומרון והמחלקה לקרימינולוגיה, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

דואר אלקטרוני: bendas@gmail.com

לתרבות אינדיבידואליסטית, נוטים לראות בהם קרבנות של נסיבות, ובמהלך אירועי משמעת הם נוטים להגיב במתן הסברים במידה רבה יותר ממדריכים שהגדירו את עצמם מזרחים, מסורתיים ודתיים. מחקר זה מעלה את הצורך לבחון מאפיינים אישיים ומשתני סביבה נוספים, שיאפשרו הבנה מעמיקה יותר בתחום הטיפול והשיקום במוסדות תקון לנוער.

מילות מפתח: האשמת הקרבן, רב-תרבותיות, עובדי סמך מקצועיים, מדריכי נוער, מוסד תקון לנוער, משמעת, סביבה טיפולית, תפיסה חברתית, תהליכי ייחוס, מוצא עדתי, דתיות, עמדות, סביבה טיפולית, נוער במצוקה

מחקר זה נוצר מתוך סקרנות שהתעוררה בעקבות היחשפות להבדלים בסגנונות של הפעלת סמכות בקרב מדריכים חינוכיים במוסדות לטיפול בנוער עובר חוק ובמצבי סטייה חברתית (ראובן, 2008). המדריך החינוכי במוסדות אלו הוא עובד סמך מקצועי, לרוב חסר כל הכשרה מקצועית, וסגנון הפעלת הסמכות שלו קשור לרוב למאפייניו האישיים ולמאפייני סביבת העבודה שלו. מדריכים אלו ממלאים תפקיד חשוב במוסדות, ובשל כך מעניין לבחון את מהות ההבדלים בסגנונות הפעלת הסמכות שלהם. משתנים רבים עשויים להשפיע על סגנונות אלו, אולם עקב המגוון הדמוגרפי והנטייה המגזרית ועקב הרב-תרבותיות של האוכלוסייה (יציב, 1999) מחקר זה התמקד במוצא האתני וברמת הדתיות של המדריך החינוכי כגורמי השפעה על תפיסתו את הניכיו ועל סגנון הפעלת הסמכות שלו. לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2014, לוח 2.1, עמ' 88), האוכלוסייה בישראל מורכבת ממגוון של קבוצות: בשנת 2013, כ-75% מן האוכלוסייה היו יהודים, כ-21% היו ערבים וכ-4% היו "אחרים", המשתייכים למסגרות החברה היהודית – נוצרים שאינם ערבים, בני דתות אחרות וחסרי סיווג דת במרשם התושבים. מקרב היהודים והאחרים, יבשת המוצא של 34.8% היא אירופה או אמריקה, כלומר ילידי אירופה/אמריקה וילידי ישראל שאביהם הוא יליד אירופה או אמריקה, יבשת המוצא של 24.7% היא אסיה או אפריקה, כלומר ילידי אסיה/אפריקה וילידי ישראל שאביהם הוא יליד אסיה או אפריקה, ו-42.6% הם ילידי ישראל שגם אביהם הוא יליד ישראל (שם, לוח 2.9, עמ' 110). בשנת 2009, כ-42% מן האוכלוסייה היהודית של בני 20 ומעלה הגדירו את עצמם חילונים, ו-58% הגדירו את עצמם בטווח שבין מסורתי לא דתי לבין חרדי (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2010). קבוצות חברתיות אלו חיות זו לצד זו עם קודים של התנהגות וערכים תרבותיים, שהם לא רק שונים אלא לעתים אף מנוגדים וסותרים זה את זה (Smootha, 1993). ההשערה המרכזית במחקר זה נגעה להבדלים במאפיינים הללו ובקשריהם לעמדות כלפי החניכים ולסוג הסמכות שהמדריך החינוכי מפעיל במהלך מפגשי משמעת.

## פנימיות תקון בישראל

הפנימיות שבהן נערך המחקר הן מוסדות לטיפול חוץ-ביתי כופה במסגרת רשות חסות הנוער שבמשרד הרווחה והשירותים החברתיים. למוסדות אלו מופנים לפי חוק מתבגרים בני 12-20 המפגינים התנהגויות עברייניות וסוּטות. רבים מן המתבגרים, שהופנו למוסדות אלו כדי לספק להם טיפול והודמנות לשינוי ולשיקום, נמצאים במשבר תפקודי ורגשי ובחשיפה מרביית לגורמי סיכון (ראובן, 2007).

ההפניה למוסדות אלו נעשית לפי שני חוקים המאפשרים התערבות וכפייה של מהלך טיפולי: חוק הנוער – שפיטה, ענישה ודרכי טיפול (תשל"א-1971), הנוגע לבני נוער שהואשמו בפלילים, וחוק הנוער – טיפול והשגחה (תשכ"א-1961), הנוגע לילדים ונוער הזקוקים להגנה (אצל מלמד, 2001). במסגרת מוסדות אלו – 57 פנימיות – מטופלים כ-2,000 מתבגרים בשנה. המוסדות פועלים בארבעה מרחבים המהווים רצף, מן המרחב הנעול ועד המרחב הפתוח בקהילה. המרחבים נבדלים זה מזה במשך ההתערבות, באינטנסיביות שלה ובמידת השליטה והבקרה על החוסים. כמו כן קיימת מסגרת להתערבות במשבר (סמסליק, סמאג'ה ומויאל, 2007). המוסדות נבדלים זה מזה גם במגדר ובמגזר: מעונות נפרדים מופעלים לבנים ולבנות, ליהודים ולערבים, לדתיים ולחילונים (ראובן, 2008). ההפרדה הזאת נובעת מן התפיסה שיש לטפל בבני הנוער לפי ערכי תרבות המקור שלהם כדי להקל את השתלבותם מחדש בקהילת המוצא שלהם (סמסליק ועמיתיו, שם). לפיכך, גם אנשי הצוות במוסדות אלו משתייכים לרוב לקבוצה התרבותית שהחניכים משתייכים אליה. פנימיות אלו הן מוסדות סמכותיים שנועדו לשמש כלי לטיפול, להתרעה ולענישה למתבגרים שתפקודם לקוי (טנא, 1987), והעיקרון הטיפולי שהעבודה מבוססת עליו כולל הקפדה על גבולות, על משמעת ועל סדר יום קבוע באווירה חמה ומכילה. למטרה זו המטפלים משתמשים בכלי התנהגות המבוססים על תגמול בגין התנהגות חיובית ועל שלילת זכויות בגין התנהגות שלילית לצד שיטות עבודה קוגניטיביות, המתבססות על שינוי תהליכי חשיבה (ראובן, 2007).

### המדריך החינוכי בפנימיית תקון

סמכותם של אנשי הצוות בפנימיות תקון נובעת מן הסמכות החוקית של המוסד, ובית המשפט מחייב את החניכים לציית לסמכות זו. במוסדות אלו נשללות מן החניך דרגות מסוימות של חופש, ומציאות זו יוצרת לעתים קרובות תסכול המתבטא בהפרת הכללים על-ידי החניכים ובעימות עם המערכת הסמכותית ועם איש הצוות המייצג אותה (סמסליק ועמיתיו, 2007).

המדריך החינוכי הוא אחד מאנשי הצוות הרב-מקצועי שבפנימיות. רוב אנשי הצוות הם בעלי הכשרה מקצועית אקדמית הממלאים תפקידים מקצועיים, ואילו תפקיד המדריך החינוכי חסר הגדרה מקצועית או הכשרה מקצועית, ודרישות הסף הרשמיות

לתפקיד הן גיל 24 ו־12 שנות לימוד (ראובן, 2008). המדריך החינוכי מוגדר כבעל תפקיד סמך מקצועי, תפקידו כוללני ותחום אחריותו רחב ביותר. גרופר ואיזיקוביץ (1992) תיארו את מדריכי הפנימיות כעובדי נוער הזקוקים לפסק זמן בלא נכונות להתחייבות ארוכת טווח או כאנשים צעירים הזקוקים להזדמנות ללימוד התנסותי מתוך ניצול כישוריהם האינטואיטיביים כבסיס לחיפוש דרכם המקצועית בעתיד. עם זאת, החשיפה היום־יומית הממושכת של המדריכים לחניכים, הקרבה הרגשית המרובה והמעורבות במרחב החיים הכולל הופכות אותם לדמויות משמעותיות ביותר בעיני החניכים (ויניקוט, 1988; כהן ושניידר, 1992). ככלל, תפקידו של המדריך כולל חלק ניכר מתפקידי הטיפול ההורי, ובהם סיוע לילד בגדילה, ברכישת תחושת ביטחון ובטיפול ערך עצמי, ויש לו חלק ניכר בתהליך הסתגלותו של החניך לפנימייה ובעיצוב התנהגותו (גוטסמן, 1980; שלום, 1980). תפקידיו מקיפים את הטיפול הפיזי ואת הפיקוח (Barnes & Bourdon, 1990), את הדאגה לחיי היום־יום של החניך, כגון לבוש, האכלה, סדר ומשמעת (שילנסקי, 1992), ואת קיום שגרת החיים במעון, כגון עבודה, לימודים, שעות יציאה וחזרה והקפדה על כללי התנהגות נאותים. נוסף על כך, כאשר חניך אינו פועל לפי הכללים, על המדריך החינוכי להטיל עליו עונשים, כגון שלילת חופשה, שלילת שיחות טלפון ומעבר למעון נעול.

### מאפיינים של רב־תרבותיות בחברה הישראלית

בישראל קיים מגוון דמוגרפי של קבוצות חברתיות ואתניות. הבדלים דמוגרפיים אלו (לאום ועדה) אינם רק עובדה סטטיסטית, אלא הם מייצגים מתאר חברתי־תרבותי מגוון בחברה רב־תרבותית (יציב, 1999). למונח תרבות בהקשר זה יש כמה משמעויות: מורשת חברתית שהפרט רוכש מקבוצתו, מנגנון לקביעת תקניות נורמטיבית של ההתנהגות, דרך חשיבה, הרגשה ואמונה והאופן שבו מתנהגים הפרטים המשתייכים לקבוצה תרבותית מסוימת (יונה, 2005). מחקר זה עוסק ברב־גוניות התרבותית בישראל כפי שהיא באה לידי ביטוי בתפיסות, בעמדות ובהתנהגויות של מדריכים חינוכיים במוסדות תקון.

לפי ספרות המחקר, משתנים חברתיים־דמוגרפיים, כגון תרבות ודת, משפיעים על היחס כלפי ילדים ובייחוד על תופעות של התעללות והזנחה (גולדשטיין ולאור, 2007). לתרבויות שונות יחס שונה לגידול ולחינוך של ילדים, ויש הבדלים בין־תרבותיים בהגדרת התנהגות הנתפסת כפוגעת. התנהגות מקובלת ונורמטיבית בתרבות אחת עלולה להיחשב כסטייה הנוגדת את כללי החברה בתרבות אחרת (רואר־סטריאר ולשם, 2004). מיום הקמתה אימצה ישראל את הגישה האוניברסלית של החברה המערבית, שבה עקרון טובת הילד הוא נדבך מרכזי העולה לעתים על ערכים אחרים (מאסס, 1995). עם זאת, עדיין יש בישראל הבדלים של ממש בין קבוצות תרבותיות שונות בכל הקשור לחינוך ילדים (מאונטר, 2008; Korbin, 1991).

חוקרים מבחינים בין תרבויות המעודדות גדילה והתפתחות באמצעות תפקידים ומחויבויות מוגדרים, לבין תרבויות שבהן מעודדים גדילה והתפתחות באמצעות מימוש הבחירה האישית (פרי, 2007; קלדרון, 2000). עם הראשונות נמנות בעיקר חברות דתיות ולא מערביות, שבהן הדרך להשתלבות חברתית ולהגשמה היא באמצעות פיתוח תובנה על חובות חברתיות ומילויין. האחרות מיוצגות בעיקר על-ידי החברה המערבית והחילונית, הרואה בחובות ובהתחייבויות לחברה גורמים בולמי התפתחות אישית ומימוש עצמי (אלחאג', 2003; Smootha, 1993). לפי הבחנתם של חוקרים אלו, גישות תרבותיות אלו שונות לחלוטין זו מזו, וניתן לשער שתהיה להן השפעה על דרך גידול הילדים ועל עיצוב התנהגותם.

קאוצ'ובישי (Kagitcibasi, 1996) מציג מבנה מורכב ורגיש יותר מן החלוקות הדו-ממדיות, מבנה המבטא את הזיקה שבין התרבות, מבנה המשפחה, ערכי החברה ויחסי הגומלין במשפחה. יחסים אפשריים בין ארבעת הרכיבים הללו הם תלות הדדית, אי-תלות ותלות הדדית רגשית. מבנה זה עשוי להתאים לבחינת קבוצות התרבות בישראל, החוות שינוי חברתי ובה בעת מבקשות לשמר את זהותן התרבותית (רוארסטריראר ורוזנטל, 2004). במישור המעשי, ישראל היא מדינה דמוקרטית בעלת זיקה מערבית חזקה, אך יש בה קבוצות תרבותיות רבות ושונות. השוני בין שתי הגישות האלה עלול ליצור פער בקרב מחנכים ובקרב מטפלים באוכלוסיות חריגות, בין הנדרש והמצופה מהם כמייצגים את ערכי החברה לבין תפיסותיהם ועמדותיהם האישיות הנובעות מעולמם התרבותי. ניתן לשער כי הרקע התרבותי של המדריך החינוכי ישפיע על הדרך שבה הוא רואה את החניך במוסד.

### מאפייני ראיית המדריך את החניך

המהלך הטיפולי המתואר נכפה על מתבגרים על-ידי בית משפט לנוער, מאחר שהואשמו בפלילים או מאחר שהם זקוקים להגנה. ניתן לראות בכפייה זו רצף דו-קוטבי בין סנקציה שהחברה נוקטת כלפיהם לבין מאמץ בלתי מתפשר של החברה לטפל בהם ולשקמם. במילים אחרות, מדובר ברצף בין ראיית החניכים כקרבנות לבין ראייתם כאשמים או כעבריינים. בקצה אחד של רצף זה הם נתפסים כקרבנות של נסיבות אישיות, משפחתיות וחברתיות, שלא אפשרו התפתחות תקינה ואף גרמו להידרדרות לעבריינות ולסטייה. בקצה האחר נתפס החניך כאחראי למצבו, אם בשל כך שהוא נתפס כעבריין או בשל חולשת אישיותו. גם במי שהופנו לפנימייה לשם הגנה והשגחה ניתן לראות אשמים ואחראים למצבם בעקבות התנהגויות חריגות בפנימייה, כגון הפרעות משמעת (Loseke, 1993). ראיית החניך כקרבן כרוכה בהתייחסות אליו כאל מי שנגרם לו עוול ויש לפצותו, לפעול כדי לתקן את מצבו ולסייע לו. לעומת זאת, ראיית החניך כאשם וכאחראי למצבו קשורה לתפיסתו כראוי לסבל ולענישה על מעשיו החורגים מן הנורמה.

במחקר מקיף נמצאה בקרב אנשים מסוימים נטייה לייחס לקרבנות אחריות לקרבנותם, חולשת אישיות, עבריינות וחוסר יכולת להשתנות (Thornton, Hogate, Moris, Pinnete, & Presby, 1986). לדעת חוקרים אלו, הנטייה לייחס לקרבן מאפיינים שליליים נובעת משימוש בהגנות פסיכולוגיות, כגון הכחשה, ברירה אינטלקטואלית של המידע, הימנעות או פירוש מחדש של האירוע. הצורך לסלף את העובדות ואת פירושו תורם לנטייה לייחסן להתנהגותו של הקרבן או לרכיבים באישיותו (לוי, 2007). חוק הנוער – טיפול והשגחה (תשכ"א-1961) וחוק הנוער – שפיטה, ענישה ודרכי טיפול (תשל"א-1971) (אצל מלמד, 2001) רואים בטיפול החוץ-ביתי הכופה בעיקר כלי לשיקום מתבגרים שהם קרבנות של טיפול כושל, ולא כלי לענישה ולהרתעה (מלמד, שם). לפיכך, מן המטפלים בפנימיות, ובהם המדריכים החינוכיים, מצופה לראות בחניכים קרבנות של הנסיבות, שבעזרת טיפול מתאים יוכלו להשתנות ולתפקד באופן נורמטיבי, ולא כמי שאשמים ואחראים למצבם ואין להם תוחלת שיקומית ולפיכך אינם ראויים לסיוע. מדריך חינוכי מופקד במוסדות אלו על קבוצת חניכים שבית משפט לנוער כפה עליהם טיפול, אם בשל היותם עוברי חוק ואם בשל היותם במצבים של סטייה חברתית. עם זאת, המדריך עשוי כאמור לראות בחניך השווה בפנימייה עבריין או קרבן, ולכן ייתכן כי בשל ההבדלים בתפיסות חינוכיות בתרבויות השונות יהיה קשר בין מאפיינים אתניים ודתיים של המדריך לבין תפיסתו את החניך. תפיסה זו תיבחן לפי ארבעת הרכיבים שמצאו תורנטון ועמיתיו (Thornton et al., 1986) כמשפיעים על ראיית המדריך את החניך כעבריין או כקרבן והותאמו במיוחד למחקר זה: ייחוס אחריות למצב האישי, ייחוס עבריינות, ייחוס חולשת אישיות וייחוס חוסר יכולת להשתנות. לפי תורנטון ועמיתיו, בכל אחד מרכיבים אלו קיים רצף בין עבריינות לבין קרבנות. בקצה הרצף העברייני נמצא ייחוס אחריות למצב האישי, עבריינות, חולשת אישיות והעדר יכולת שינוי, ואילו בקצה הרצף הקרבנות נמצאים אי-ייחוס של אחריות למצב, אי-ייחוס של עבריינות או של חולשת אישיות וייחוס של יכולת שינוי.

### סגנונות של הפעלת סמכות במהלך מפגשי משמעת

השגת משמעת אצל ילדים ונערים מעסיקה מחנכים, מדריכים והורים (כהן ושניידר, 1992). הספרות המקצועית מתייחסת לסגנונות של הפעלת סמכות על-ידי הורים במהלך מפגשי משמעת עם ילדיהם, אולם אין התייחסות לסגנונות של הפעלת סמכות של מדריכים חינוכיים בפנימיות. מאחר שקיימת הקבלה בין רכיבים מסוימים בתפקידו של המדריך החינוכי לבין אלו של ההורה, אפשר להשתמש בידע על תפקיד ההורים כדי להבין את הדינמיקה המתקיימת בין החניך לבין התלמיד במהלך מפגשי המשמעת. המונח מפגשי משמעת (discipline encounter) מתייחס לניסיון לשנות התנהגות בלתי רצויה של הילד, והמטען הרגשי שבאירועים אלו מעניק להם עוצמה המגבירה את רישומם בזיכרון (Lamb, 1977). נמצא כי כאשר מפגשים אלו טעונים במטען רגשי

ברור של חיבה ושל תמיכה בהתנהגות הילד, הילד מרגיש מוגן ובטוח, וכאשר המפגשים מכוונים לענישה, מתלווה אליהם רגש חזק של פחד (שוהם, רהב ואדד, 1987). הופמן (Hoffman, 1970, 1975) הציג שלושה סגנונות של התערבות במפגשי משמעת:

- א. הפעלת כוח (power assertion): ענישה פיזית, איומים מילוליים.
- ב. מניעת אהבה (love withdrawal): מתן ביטוי לכעס או לאי-הסכמה להתנהגות הילד, כגון הפניית הגב אליו, התעלמות ממנו, סירוב לדבר אתו, הבעת חוסר אהבה כלפיו, איום בנטישתו.
- ג. מתן הסברים (induction): מתן נימוקים לבקשה לשינוי התנהגות הילד. דוגמה קלאסית לסוג זה של מפגשי משמעת היא הצבעה על תוצאות בלתי רצויות ואף מזיקות להתנהגותו. המטרה היא לשכנע את הילד לשנות את התנהגותו ביוזמתו.

שני הסגנונות הראשונים במודל זה כוללים הפעלת כוח, ויש בהם הסתמכות על פחד שיתעורר עקב הפעלת הכוח או על ענישה פיזית שתמנע בפועל התנהגות בלתי רצויה. אמנם בסגנון השני (מניעת אהבה) אין שימוש בכוח פיזי, אבל יש בו ביטוי ישיר לכעס, והוא נחשב לסגנון מעניש. לעומת זאת, מתן ההסברים (induction) אינו סגנון מעניש, ומטרתו היא שינוי התנהגות באמצעות שכנוע והחלטה אישית. לדעת הופמן (Hoffman, 1970), יש בגישה זו כדי לסייע ביצירת קשר בין ההבנה הקוגניטיבית של הילד את דרישת ההורים לבין משאביו הפנימיים של הבנת הנסיבות, וממצאיהם של כמה מחקרים תומכים במודל זה. באשר לנוער עבריין ואלים, נמצא כי הורי הילדים הרבו להשתמש באלימות ובהתעלמות במפגשי המשמעת עמם (Ritchie & Ritchie, 1983), ובכל הנוגע לבני נוער נורמטיביים, נמצא כי הוריהם הרבו להשתמש בהסברים במהלך מפגשי המשמעת עמם (Barber, Bolitho, & Bartrand, 2001). מודל זה ישמש אותנו במחקר זה. במהלך מפגשי משמעת המדריך החינוכי מפעיל את הסמכות שניתנה לו כדי לעצב את התנהגות החניך על-ידי הצבת גבולות ברורים. במקרים רבים המדריכים אינם יכולים להישען על מערכת תגובות מנוסחות מראש (כהן ושניידר, 1992), והם נדרשים להפעיל שיקול דעת ולפעול על סמך ניתוח האירוע ומאפייני החניך, ובתוך כך להישען על דרכי התמודדות המוכרות להם ועל מודלים ותפיסות חינוכיות שהם התחנכו לאורם (לשם, 2004). יתר על כן, לפי תאוריית הייחוס של וינר (Weiner, 1995), תהליך הייחוס שבו האדם מסביר לעצמו אירועים מאפשר לו לנבא ולשלוט בעולמו החברתי. מידת השליטה שיש ליחיד על מצבו, על בעיותיו ועל התנהגותו קשורה לנטייה לשפוט את מידת האחריות של האחר למצבו ואת אשמתו במצב. למשל, כאשר אדם נזקק נתפס כבלתי מסוגל לעזור לעצמו וכישלונו נתפס כבלתי נשלט על-ידו, מתעוררת תחושה של חמלה ושל רצון לסייע. לעומת זאת, כאשר האדם הנזקק נתפס כאחראי למצבו, לא מתעורר רצון לסייע לו. תפיסת השליטה והתגובות למצבים שונים מעוגנות בתפיסות תרבותיות וחברתיות של האדם. אפשר אפוא לשער כי המאפיינים האתניים של המדריך

החינוכי (לאום ועדה) ורמת הדתיות שלו ישפיעו על הדרך שבה הוא רואה את החניך ועל סוג הסמכות שהוא יפעיל במפגשי המשמעת עמו.

## השערות המחקר

השערות המחקר מתבססות על הנחה העולה מן הספרות המקצועית, ולפיה חברות דתיות ומזרחיות הן סובלניות פחות לשונות ולסטייה מן הנורמות המקובלות בהן (אלחאג', 2003; גולדשטיין ולאור, 2007; Smoooha, 1993). העדר הסובלנות עלול להוביל לריחוק ולהעדר חמלה, ובמצבי לחץ אף להתנהגות תוקפנית כלפי החריג (חזן, 2002). אנו משערים אפוא כי מדריכים חינוכיים מסורתיים ודתיים יישו לראות בחניכיהם אשמים במצבם במידה רבה יותר ממדריכים חינוכיים חילונים, ואילו מדריכים חינוכיים חילונים יישו לראות בחניכיהם קרבנות של הנסיבות במידה רבה יותר ממדריכים מסורתיים ודתיים. נוסף על כך, מדריכים חינוכיים מזרחים, ערבים ודתיים יישו להעריך במהלך מפגשי המשמעת את סגנון סמכותם ככוחנות וכהתעלמות במידה רבה יותר ממדריכים חינוכיים אשכנזים וחילונים. לעומת זאת, מדריכים חינוכיים אשכנזים וחילונים יישו להעריך את סגנון סמכותם כמתן הסברים במידה רבה יותר מן המדריכים החינוכיים המזרחים, הערבים והדתיים.

## שיטת המחקר

### אוכלוסיית המחקר והמשתתפים

אוכלוסיית המחקר כללה 320 מדריכים חינוכיים, שהם כלל המדריכים במעונות של רשות חסות הנוער. מכלל המדריכים, 50 לא החזירו את השאלונים מלאים כמתבקש, ולכן נפסלו. מ־270 המדריכים החינוכיים שהשתתפו במחקר, 64.3% היו גברים ו־35.7% היו נשים. גילם היה בין 20 ל־60 ( $M = 29.9$ ,  $SD = 6.7$ ). רוב המשתתפים, 66.7%, הגדירו את עצמם חילונים, 25.3% הגדירו את עצמם מסורתיים ו־8% דתיים. באשר להשתייכות האתנית, 30.5% מהם הגדירו את עצמם יהודים אשכנזים, 30.1% יהודים מזרחים, 21.4% יהודים ממוצא מעורב (גם אשכנזים וגם מזרחים) ו־17.3% ערבים. מכלל המשתתפים, 90.7% נולדו בישראל. רובם, 65.9%, היו רווקים, ולרובם, 75.2%, לא היו ילדים בעת המחקר.

### הליך המחקר

המחקר התבסס על דיווח עצמי של המשתתפים. הנתונים נאספו באמצעות שאלונים שהועברו למדריכים בכל 57 המעונות של רשות חסות הנוער, לאחר שכלי המחקר



הותאמו במיוחד למחקר זה. בטרם הועברו השאלונים לכלל המשתתפים נערך מחקר מקדים בקרב 30 מדריכים חינוכיים כדי לבדוק התאמה של כלי המחקר להשערות ולתגובות של המשתתפים.

במחקר נשמרו הכללים המפורטים בעקרונות 6.02 ו-6.06 ברשימת העקרונות האתיים (American Psychological Association, 2014) הנוגעים למחקר הנעשה עם בני אדם (כגון שמירת הפרטיות, הדגשת הזכות לעזוב את המחקר בכל עת וקיום שיחות הבהרה).

כדי לשמור על אנונימיות המשתתפים, הן במחקר העיקרי והן במחקר המקדים, נמסרו השאלונים במעטפה לאיש קשר בכל מעון – מנהל או רכז. למעטפה הוכנסו שאלון למדריך ושאלון לאיש הקשר, והודבקה עליה מדבקה נשלפת עם שם המדריך. בטרם מסירת השאלון למדריך התבקשו המנהלים והרכזים למלא את השאלון על המדריך ולהכניסו למעטפה. כשהמדריך החזיר את השאלון המלא, הוכנס השאלון למעטפה, המעטפה נסגרה והפתק עם שם המדריך נשלף ונורק. השאלונים נמסרו למדריכים במהלך מפגשים אישיים עם המנהל או הרכז בתחילת המשמרת או בסופה.

## כלי המחקר

### שאלון פרטים אישיים

בשאלון הופיעו משתנים דמוגרפיים: מין, גיל (בשנים), מצב משפחתי, מספר הילדים, רמת הדתיות (חילונית, מסורתית, דתי) לפי הגדרה עצמית, מוצא עדתי (מזרחי, אשכנזי, מעורב – אשכנזי וגם מזרחי) לפי הגדרה עצמית, הלאום (יהודי, ערבי) וארץ הלידה. בשלב ניתוח הנתונים צורפו המשתנים לאום ועדה למשתנה אחד – אתניות – בעל ארבעה ערכים (אשכנזי, מזרחי, השתייכות מעורבת, ערבי).

בשל מספרם הנמוך של המדריכים שהגדירו את עצמם כדתיים ( $n = 21$ ) ומאחר שברוב משתני המחקר לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין דתיים לבין מסורתיים, אוחדו המשתתפים המסורתיים והדתיים לקבוצת מחקר אחת – מסורתיים ודתיים.

### שאלון ייחוס אחריות למצב הקרבן

שאלון ייחוס אחריות למצב הקרבן (Thorenton et al., 1986) הותאם במיוחד למחקר זה. לשם כך חוברו ארבעה סיפורים המתארים חניך במצב קרבנות לצד רקע העבר וחניך במצב עבריינות, אף הוא לצד רקע העבר. לסיפורים אלו הותאמו שאלות הבוחנות ארבע קטגוריות של אשמה אפשרית של החניך: אשמה על רקע התנהגות החניך (אחראי, עברייני) ואשמה על רקע תכונות האופי שלו (חלש אופי, אינו בר-שינוי). הסיפורים והשאלות נמסרו לשבעה שופטים – שני שופטים מן האקדמיה, שני רכזי חינוך ושלושה מדריכים חינוכיים. שאלות שלא נמצאו מתאימות לסיפורים הושמטו. בשאלון התבקשו המדריכים לדרג את מידת הסכמתם להיגדים שהוצגו להם: מ-1 (בהחלט לא מסכים),

עד 4 (בהחלט מסכים). כדי לבטל את ההשפעה של סדר הסיפורים ומהותם (קרבן או עברייני) הוכנו לשאלון שש גרסאות שבהן סדר הסיפורים היה שונה. נמצאה מהימנות גבוהה בשיטת קרונבך להיגדים בכל ארבע הקטגוריות:  $\alpha = .89$  בקטגוריה אחראי,  $\alpha = .88$  בקטגוריה חלש,  $\alpha = .84$  בקטגוריה עברייני ו- $\alpha = .84$  בקטגוריה אינו בר-שינוי.

#### שאלון סגנון הסמכות של המדריך באירועי משמעת

למטרה זו הותאם השאלון לבדיקת מפגשי משמעת בין הורים לבין ילדים (Block, 1975), שתרגם איזיקוביץ (1980). הכלי שנבנה זהה לכלי המקורי פרט לאופן הצגת השאלה: הפנייה בו היא למדריך החינוכי במקום להורה. למשל: במקום "האם כשלעתים הילד שלך מכעיס אותך אתה אוסר עליו לצאת מהחדר", נשאל "האם כשלעתים החניך שלך מכעיס אותך אתה אוסר עליו לצאת מהחדר". גם שאלון זה ניתן לשבעה שופטים, והם בחנו ואישרו את התאמת הפריטים למטרת המחקר. בשאלון 21 פריטים בשלוש קטגוריות: כוחניות, התעלמות ומתן הסברים. המדריכים מתבקשים להעריך ולדרג את תגובתם לאירועים במהלך מפגשי משמעת על סולם של 4 דרגות מ-1 (בהחלט לא מסכים) עד 4 (בהחלט מסכים). שלושת סולמות השאלון נמצאו מהימנים בשיטת קרונבך: כוחניות ( $\alpha = .83$ ), התעלמות ( $\alpha = .84$ ) ומתן הסברים ( $\alpha = .82$ ).

בשל החשש להשפעה של רצייה חברתית וכדי לתקף את השאלון הועבר שאלון דומה לרכזים/מנהלים, והם התבקשו להעריך את סגנון ההתערבות של כל אחד מן המדריכים שבפיקוחם. שאלון זה אף הוא זהה למקור פרט לאופן הצגת השאלה. לדוגמה, במקום "האם כשלעתים החניך מכעיס אותך..." מוצגת השאלה "האם כשלעתים החניך מכעיס את המדריך...".

לוח 1 מציג את המתאמים בין סגנונות ההתערבות לפי הערכות המדריכים לבין סגנונות ההתערבות לפי הערכות הרכזים/המנהלים.

לוח 1: מתאמי פירסון בין סגנון ההתערבות לפי הערכת המדריך לבין סגנון ההתערבות לפי הערכת הרכז/מנהל

	רכוזים		
	מתן הסברים	התעלמות	כוחניות
מדריכים			
כוחניות	-.525**	.608**	.671**
התעלמות	-.581**	.665**	.588**
מתן הסברים	.588**	-.544**	-.454**

\*\*  $p \leq .01$  דו־צדדי

המתאמים החיוביים הגבוהים והמובהקים סטטיסטית הנראים בלוח 1 בין סגנונות ההתערבות לפי תשובות המדריכים לבין סגנונות ההתערבות לפי הערכות הרכזים והמנהלים מלמדים על תקפות תשובותיהם של המדריכים.

## ממצאים

הערכת המדריכים בנוגע לסגנון ההתערבות שלהם במהלך אירועי משמעת

לוח 2 מציג סטטיסטיקה תיאורית של הערכת המדריכים בנוגע לסגנונות ההתערבות שלהם במפגשי המשמעת עם החניכים ומתאמים בין סגנונות ההתערבות.

לוח 2: הערכת המדריכים בנוגע לסגנונות ההתערבות שלהם במפגשי המשמעת – סטטיסטיקה תיאורית ומתאמי פירסון

מתאמי פירסון $r$						
מתן הסברים	מתן הסברים	התעלמות	התעלמות	מדת אסימטריה $Sk$	מדת אסימטריה $Sk$	סגנון ההתערבות
-	-	0.724**	-0.037	0.599	0.59	2.24
-	0.724**	-	0.531	0.990	0.64	1.92
-	-0.630**	-0.517**	1.901	-1.357	0.50	3.44

\*\*  $p \leq .01$  דו-צדדי

המתאמים, שחושבו בין שלושת סגנונות ההתערבות לפי הערכות המדריכים בלבד ומוצגים בלוח 2, מורים על מתאם חיובי, חזק ומובהק סטטיסטית בין הנטייה להגיב בכוחניות לבין הנטייה להגיב בהתעלמות. כלומר, ככל שגברה הנטייה להגיב בכוחניות, כך גדלה הנטייה להגיב בהתעלמות. בין הנטייה להגיב בכוחניות לבין הנטייה להגיב במתן הסברים נמצא קשר שלילי מובהק סטטיסטית ובעל עוצמה בינונית. במילים אחרות, ככל שגדלה הנטייה להגיב בכוחניות, כך קטנה הנטייה להגיב במתן הסברים. כמו כן, נמצא קשר שלילי מובהק סטטיסטית ובעל עוצמה בינונית בין הנטייה להגיב במתן הסברים לבין הנטייה להגיב בהתעלמות. כלומר, ככל שהנטייה להגיב במתן הסברים הייתה חזקה יותר, כך פחתה הנטייה להגיב בהתעלמות.

## ראיית המדריך את החניכים והערכתו בנוגע לסגנון ההתערבות שלו, לפי דתיות

בהקשר של רמת הדתיות שיערנו שמדריכים חינוכיים מסורתיים ודתיים ייטו לראות בחניכיהם אשמים במצבם במידה רבה יותר ממדריכים חינוכיים חילוניים, ואילו מדריכים חינוכיים חילוניים ייטו לראות בחניכיהם קרבנות של הנסיבות במידה רבה יותר ממדריכים מסורתיים ודתיים. כמו כן שיערנו שהמדריכים החינוכיים המסורתיים והדתיים ייטו להפעיל במהלך מפגשי המשמעת כוחניות והתעלמות במידה רבה יותר מן המדריכים החינוכיים החילוניים, ואילו המדריכים החינוכיים החילוניים ייטו להפעיל סמכות על-ידי מתן הסברים במידה רבה יותר מן המדריכים החינוכיים הדתיים.

### ראיית המדריך את החניכים

מבחני  $t$  נערכו עבור כל אחד מרכיבי ראיית המדריך את החניך. לוח 3 מציג ממוצעים, סטיות תקן וערכי  $t$  של רכיבי ראיית המדריכים החילוניים את החניך לעומת מדריכים מסורתיים ודתיים.

לוח 3: הבדלים בין מדריכים חילוניים לבין מדריכים מסורתיים ודתיים במדדי ראייתם את החניכים

Cohen's $d$	$df$	$t$	מסורתיים ודתיים	חילוניים ודתיים	
			( $n = 64$ )	( $n = 126$ )	
			$M$ ( $SD$ )	$M$ ( $SD$ )	
0.63	171	4.37**	3.20 (0.46)	2.84 (0.66)	אחראי למצבו
0.34	97	2.15**	2.31 (0.85)	2.05 (0.61)	חלש אישיות
0.50	99	3.04**	2.17 (0.75)	1.84 (0.55)	עברייני
0.45	101	2.81**	1.91 (0.68)	1.64 (0.51)	אינו בר-שינוי

$p \leq .01$  \*\*

מלוח 3 עולה כי יש הבדל מובהק סטטיסטית בין מדריכים חינוכיים חילוניים לבין מדריכים מסורתיים ודתיים בעוצמת התכונות שהם מייחסים לחניכיהם. מדריכים מסורתיים ודתיים ייחסו לחניכים אחריות למצבם, חולשת אישיות, עבריינות וחוסר יכולת לשינוי במידה רבה יותר ממדריכים חילוניים.

הערכת המדריך בנוגע לסגנון ההתערבות שלו במפגשי משמעת לוח 4 מציג את סגנון ההתערבות של מדריכים חילונים ושל מדריכים מסורתיים ודתיים.

לוח 4: הבדלים בין מדריכים חילונים לבין מדריכים מסורתיים ודתיים בסגנון תגובותיהם כלפי החניכים

Cohen's <i>d</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	מסורתיים ודתיים	חילונים	
			( <i>n</i> = 86) <i>M</i> ( <i>SD</i> )	( <i>n</i> = 174) <i>M</i> ( <i>SD</i> )	
0.71	152	4.40***	2.47 (0.63)	2.12 (0.55)	כוחניות
0.97	125	5.42***	2.24 (0.75)	1.75 (0.51)	התעלמות
0.81	119	4.40***	3.22 (0.62)	3.55 (0.39)	מתן הסברים

$p \leq .001$  \*\*\*

כפי שאפשר לראות בלוח 4, מדריכים חילונים העריכו את תגובותיהם לחניכים ככוחניות וכהתעלמות במידה נמוכה יחסית לעומת הערכת המדריכים המסורתיים והדתיים. כמו כן, מדריכים חילונים העריכו את תגובותיהם לחניכים כמתן הסברים במידה רבה יותר מהערכת המדריכים המסורתיים והדתיים.

ממצאי מבחן *t* עבור כל אחת מן התגובות בנפרד מורים על הבדל מובהק סטטיסטית בין חילונים לבין מסורתיים ודתיים בהערכת תגובותיהם ככוחניות.

**ראיית המדריך את החניכים והערכתו בנוגע לסגנון ההתערבות שלו, לפי השתייכותו האתנית**

בהקשר האתני שיערנו שמדריכים חינוכיים מזרחים וערבים ייטו לראות בחניכיהם אשמים במצבם במידה רבה יותר ממדריכים חינוכיים אשכנזים, ואילו מדריכים חינוכיים אשכנזים ייטו לראות בחניכיהם קרבות של הנסיבות במידה רבה יותר ממדריכים מזרחים וערבים. כמו כן שיערנו שבמהלך מפגשי המשמעת, המדריכים החינוכיים המזרחים והערבים ייטו להפעיל כוחניות והתעלמות במידה רבה יותר מן המדריכים החינוכיים האשכנזים, ואילו המדריכים החינוכיים האשכנזים ייטו להפעיל סמכות על ידי מתן הסברים במידה רבה יותר מן המדריכים החינוכיים המזרחים והערבים.

ראיית המדריך את החניכים

כדי לבחון את ההבדלים בראיית המדריך את החניכים לפי השתייכותו האתנית נערך ניתוח שונות חד-כיווני (ANOVA), שבו רכיבי ראיית המדריך את החניכים היו משתנים תלויים וההשתייכות האתנית הייתה משתנה בלתי תלוי. לוח 5 מציג ממצאי ניתוח שונות חד-כיווני של ראיית המדריך את החניכים לפי השתייכותו האתנית.

לוח 5: הבדלים בראיית המדריך את החניכים בהתאם להשתייכותו האתנית – ממצאי ניתוח שונות חד-כיווני

$\eta^2$	$F(3, 186)$	MSE	ערבי	יהודי מעורב	יהודי מזרחי	יהודי אשכנזי	
			$M$ (SD)	$M$ (SD)	$M$ (SD)	$M$ (SD)	
.048	3.13*	1.18	3.09 (0.46)	2.69 (0.82)	2.98 (0.62)	3.00 (0.52)	אחראי למצבו
.065	4.33*	2.04	2.43 (0.61)	1.96 (0.71)	2.21 (0.71)	1.97 (0.69)	חלש אישיות
			2.11 (0.57)	1.75 (0.48)	2.06 (0.77)	1.92 (0.64)	עבריין
	1.80	0.64	1.74 (0.51)	1.54 (0.42)	1.83 (0.70)	1.76 (0.62)	אינו בר-שינוי

$p \leq .05$  \*

מלוח 5 עולה כי יש הבדל מובהק סטטיסטית בין מדריכים מעדות שונות בנטייתם לראות את החניך כאחראי למצבו וכחלש, אבל לא נמצא הבדל ביניהם בנטייתם לראות את החניך כעבריין וכמי שאינו בר-שינוי. ניתוח המשך מסוג שֶפֶה (Scheffe) לאיתור מקור ההבדל בין מדריכים מעדות שונות בראייתם את החניכים העלה כי בראיית המדריך את החניך כאחראי נמצא הבדל מובהק סטטיסטית רק בין מדריכים שהגדירו את עצמם מעורבים מבחינה עדתית לבין מדריכים ערבים. מלוח 5 אפשר לראות כי מדריכים ערבים ייחסו לחניך אחריות רבה יותר למצבו ממדריכים שהשתייכותם העדתית מעורבת. לעומת זאת, לא נמצא הבדל בין אשכנזים לבין מזרחים, בין אשכנזים לבין ערבים ואף לא בין אשכנזים לבין מעורבים. כמו כן לא נמצא הבדל בין מזרחים לבין ערבים.

בראיית המדריך את החניך כחלש העלה ניתוח המשך (Scheffe) כי מקור ההבדל הוא בין מדריכים אשכנזים לבין מדריכים ערבים ובין מדריכים שהם מעורבים לפי הגדרתם העדתית לבין מדריכים ערבים. מלוח 5 עולה כי מדריכים ערבים ייחסו חולשה רבה יותר לחניך לעומת מדריכים אשכנזים ומדריכים מעורבים. לא נמצא הבדל בין מדריכים אשכנזים לבין מדריכים מזרחים ואף לא בין מדריכים אשכנזים לבין בעלי

השתייכות עדתית מעורבת. כמו כן, לא נמצא הבדל בין מדריכים מזרחים לבין ערבים ואף לא בין מדריכים מזרחים לבין מדריכים בעלי השתייכות עדתית מעורבת.

#### הערכת המדריך בנוגע לסגנון ההתערבות שלו במפגשי משמעת

בחינת ההבדלים בסגנון ההתערבות במפגשי המשמעת לפי ההשתייכות האתנית נערכה לכלל סגנון התערבות בנפרד באמצעות ניתוח שונות חד-כיווני (ANOVA). לוח 6 מציג תוצאות של ניתוח שונות חד-כיווני של סגנון ההתערבות של המדריך במפגשי המשמעת לפי השתייכותו האתנית.

לוח 6: הבדלים בסגנון התערבות של המדריכים במפגשי משמעת לפי השתייכותם האתנית – ממצאי ניתוח שונות חד-כיווני

$\eta^2$	$F(3, 256)$	MSE	ערבי	יהודי מערב	יהודי מזרחי	יהודי אשכנזי	
			M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
.06	5.27*	1.78	2.47 (0.62)	2.03 (0.56)	2.29 (0.65)	2.18 (0.49)	כוחניות
.14	13.47*	4.87	2.39 (0.62)	1.66 (0.49)	1.97 (0.71)	1.80 (0.53)	התעלמות
		2.63	3.37 (0.54)	3.55 (0.37)	3.34 (0.61)	3.49 (0.41)	מתן הסברים

$p \leq .05$  \*

מלוח 6 עולה כי יש הבדל מובהק סטטיסטית בין מדריכים המשתייכים לעדות שונות בהערכת סגנון תגובתם כנטייה להגיב בכוחניות וכנטייה להגיב בהתעלמות. לא נמצא הבדל בין מדריכים מעדות שונות בהערכת סגנון תגובתם כנטייה לתת הסברים.

ניתוח המשך מסוג שֶפֶה (Scheffe) לאיתור מקור ההבדל בין מדריכים מעדות שונות העלה כי בהערכת המדריכים את נטייתם להגיב בכוחניות יש הבדל מובהק סטטיסטית בין מדריכים מזרחים לבין מדריכים ערבים. בלוח 6 אפשר לראות כי מדריכים ערבים נטו להגיב בכוחניות במידה רבה יותר ממדריכים מזרחים. לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין מדריכים מעדות אחרות.

ממצאי ניתוח ההמשך מראים גם כי בהערכת המדריכים בנוגע לנטייתם להגיב בהתעלמות יש הבדל מובהק סטטיסטית בין מדריכים אשכנזים לבין מדריכים ערבים, ובלוח 6 אפשר לראות כי מדריכים ערבים נטו להגיב בהתעלמות במידה רבה יותר ממדריכים אשכנזים. כמו כן, נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין מדריכים מזרחים לבין בעלי השתייכות מעורבת ובין מזרחים לבין ערבים בהערכת נטייתם להגיב בהתעלמות.

בלוח 6 אפשר לראות כי מדריכים מזרחים נטו להגיב בהתעלמות במידה רבה יותר מבעלי השתייכות מעורבת, ומדריכים ערבים נטו להגיב בהתעלמות במידה רבה יותר ממדריכים מזרחים. נוסף על כך, נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין מדריכים בעלי השתייכות עדתית מעורבת לבין מדריכים ערבים בהערכתם את נטייתם להגיב בהתעלמות, ומן הלוח עולה כי מדריכים ערבים נטו להגיב בהתעלמות במידה רבה יותר ממדריכים שהשתייכותם העדתית מעורבת. הבדלים אלו הם למעשה מקור השונות, משום שלא נמצא הבדל בנטייה להגיב בהתעלמות בין מדריכים אשכנזים לבין מדריכים מזרחים ובין מי שהשתייכותם מעורבת.

## דיון

מחקר זה עוסק במדריך החינוכי במוסדות תקון לנוער בישראל. במוסדות אלו המדריך הוא דמות משמעותית עבור החניכים, שמרביתם סובלים מקשיי הסתגלות ומהתנהגות חריגה. המחקר בוחן סגנונות של הפעלת סמכות בקרב המדריכים החינוכיים במהלך מפגשי משמעת עם החניכים, מאחר שלאינטראקציה הנוצרת במהלך אירועים אלו יכולה להיות השפעה רבה על תהליך השיקום (ויניקוט, 1995; כהן ושניידר, 1992). כאמור, משתנים אישיים וסביבתיים מגוונים עשויים להשפיע על סגנון הפעלת הסמכות של המדריך החינוכי. במחקר זה התמקדנו ברמת הדתיות של המדריך ובהשתייכותו האתנית על סמך ההבחנה הדמוגרפית במדינת ישראל, המדגישה את החלוקה המגזרית הזאת ואת ההתייחסות הרבת-תרבותית הנובעת ממנה בנושאים שונים (יונה, 2005; פרי, 2007).

באשר להשערה הראשונה, שלפיה יימצאו הבדלים בין המדריכים החינוכיים בראייתם את החניך, נמצא כמשוער הבדל לפי מידת דתיותם. מדריכים חינוכיים חילוניים נוטים לראות בחניך קרבן נסיבות הראוי לסיוע במידה רבה יותר ממדריכים מסורתיים ודתיים. לעומתם, מדריכים חינוכיים דתיים ומסורתיים נוטים לראות בחניך את האשם במצבו ומייחסים לו אחריות למצבו, עבריינות, חולשת אישיות וחוסר יכולת להשתנות במידה רבה יותר ממדריכים חילוניים. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים שלפיהם חילוניים הם בעלי גישה ליברלית, המשתקפת במתירנות ובפתיחות, ולעומתם אנשים דתיים נוטים להיות שמרנים (סרחאן, 2006). אפשר שבמשפחה הדתית/ המסורתית הילד לומד מילדות להבחין הבחנה ברורה בין טוב לבין רע, בין ציות לבין סרבנות, בין מוסרי לבין בלתי מוסרי. במצבים עמומים הוא נוטה לבחור בפתרון דיכוטומי ובפיצול לקטגוריות מובחנות (קלדרון, 2000; Frankel-Brunswick & Sanford, 1991), ומי שסטה מן הנורמה, גם קטין, עשוי להיראות אשם במצבו. התרבות החילונית נוטה להאמין באדם, ולא באלוהים, כיוצר הערכים ההומניסטיים. זו אמונה בערכים דמוקרטיים ולא בהלכה, אמונה בחובות המוטלות על כל מי ששייך לאנושות ובזכויות לשוויון ולחירות שהתבררה אמורה להבטיח לכול (מלכין, 2000). מי שסוטה



מן הנורמה, ובפרט אם הוא קטין, עשוי להיתפס כמי שלא סופקו לו התנאים לגדילה, ולפיכך ייתפס כקרבן של הנסיבות. ההבדל העיקרי בין הדתיות לבין החילוניות הוא אפוא בבחירת מקור הסמכות. מקור הסמכות בדת הוא "שמיי", והוא המחייב משמעת כוללנית לציוויו בכל מחיר. מקור זה אף מחייב משמעת כוללנית לציוויים החברתיים והתרבותיים, דבר המתבטא בהערכה ובקבלה של המצליחים בכך וגינוי ודחייה של האחרים (סרחאן, 2006). לעומת זאת, האדם החילוני או כל מי שאינו מחויב לאמונה הדתית ולמצוותיה אלא מאמין בהומניזם, מעמיד במרכז ההוויה את האדם, ה"ארצי", כמקור הסמכות. האדם הוא שקובע את כללי המשחק, את זכותו לחיים, את החופש ואת חיפוש האושר (מולק, 2000). תפיסה זו מאפשרת לרוב סובלנות רבה יותר, התייחסות אישית לחריגים וקבלה שלהם (פרי, 2007).

באשר להשתייכות האתנית של המדריכים החינוכיים, נמצאו הבדלים רק בשני רכיבים בראיית המדריכים את החניך: ייחוס אחריות למצב וייחוס של חולשת אישיות. מקור ההבדל בייחוס אחריות החניך למצבו הוא השוני בין מדריכים שהשתייכותם העדתית מעורבת לבין מדריכים ערבים. בעלי ההשתייכות המעורבת ייחסו לחניכים אחריות למצבם במידה פחותה מן המדריכים הערבים. באשר לייחוס חולשת אישיות, מקור ההבדל בין מדריכים מעדות שונות היה בהבדל בין מדריכים ערבים לבין מדריכים אשכנזים ומעורבים, שנטו לייחס לחניכים חולשה במידה פחותה מן המדריכים הערבים. ממצאים אלו תואמים לממצאי מחקרים אחרים בישראל, שלפיהם ערבים גילו עמדות שליליות יותר כלפי אנשים חריגים מאשר יהודים (חזן, 2002). כמו כן, במחקר של ג'ראיסי (2003) נמצאו הבדלים בראיית העולם הבלתי רציונלית: בקרב ערבים נמצאו מחשבות בלתי רציונליות יותר מאשר בקרב יהודים. ממצאים אלו מחזקים את הטענה בנוגע להשפעת התרבות והמשפחה שהאדם גדל בה, וניתן להסיק כי הקהילה והתרבות שהפרטים משתייכים אליה קובעת את הדרך שבה הם רואים את העולם (מאונטר, 2008). לפי גישה זו, התפיסה המאשימה כלפי החניך במוסד תקון נובעת מאמונה בסיסית בלתי רציונלית כי אלוהים קובע את גורלו של האדם, ורוחות רעות (כגון שטן ועין הרע) משפיעות על ההתנהגות האנושית (חאג' יחיא, 1994). קשיים רגשיים וקונפליקטים אישיים ובין-אישיים נתפסים כחטאים שנגרמו בשל אי-ציות להוראות האל והתעלמות מציפיותיו (אלחאג', 2003; דירמלקוניאן, 1993). בניגוד למשוער, לפי ממצאי מחקר זה מדריכים יהודים מזרחים אינם מייחסים אשמה לחניכים במידה רבה יותר ממדריכים אשכנזים, אף שהם מגיעים מתרבות שונה. הסבר לכך ניתן למצוא במחקרם הייחודי של הונג ועמיתיו (Hong, Martinez, Chui, & Morris, 2003) על השפעת התרבות על ייחוס האשמה. במחקרם נמצא כי ייחוס אשמה של אדם למצבים שונים עשוי להיות מושפע משתי תרבויות שונות שהפרט נחשף אליהן. הם בדקו את השפעת חשיפתם של אמריקנים וסינים לתרבות אחרת ומצאו כי היכרות עם התרבות האחרת והזדהות אתה השפיעו על האדם, ולרוב הוא אימץ את התייחסותה המאשימה גם כאשר היא הייתה שונה מן התייחסות של תרבות המקור שלו. ממצאים דומים מצאו שירזי וביל (Sherazi

(Biel, 2005) במחקר שבו בדקו את ההתייחסות המאשימה של התושבים למצב של עוני במדינה בקרב 14 תרבויות. בישראל נראה שהחברה היהודית מבוססת בעיקר על שתי תרבויות: מערבית-ליברלית ומסורתית-יהודית (יונה, 2005). ההבחנה האתנית בנוגע לייחוס האשמה כלפי חריגים אינה באה לידי ביטוי עקב ההיטמעות של בני עדות המזרח בתרבות המערבית הדומיננטית. בתרבות זו המכוונות החינוכית היא של תרבות אינדיבידואליסטית, ולפיה היחיד הוא אוטונומי ומופרד מן הקבוצה והוא יכול להיות שייך לכמה קבוצות בעת ובעונה אחת בלי שאחת מהן תגדיר את זהותו השלמה או את התנהגותו (פרי, 2007). לעומת זאת, המיעוט הערבי בישראל שומר על המכוונות החינוכית של תרבות קולקטיביסטית ומעדיף אותה על פני תרבות אינדיבידואליסטית הן ברמה המשפחתית והן ברמה החברתית. בתרבות קולקטיביסטית, היחידה הקטנה ביותר של הקיום היא הקבוצה הקולקטיבית (לרוב זו המשפחה), והיחיד נתון למרות הקולקטיב. בחינוך ילדים הדגש הוא על צייתנות, מחויבות והקרבה למען הקולקטיב. לרוב, ערכים כמו יושרה משפחתית, מחויבות הדדית וקונפורמיות לקולקטיב מתוגמלים ומחוזקים, מרחב התמרון האישי מוגבל, והסנקציות על התנהגות סוטה הן חמורות (אלחאג', 2003; מאונטר, 2008).

ההשערה השנייה עסקה בסגנונות ההתערבות במהלך מפגשי המשמעת. כמשוער, נמצא כי מדריכים חינוכיים חילונים העריכו את נטייתם להגיב במהלך מפגשים אלו בכוחניות ובהתעלמות במידה פחותה מזו של מדריכים מסורתיים ודתיים, וכן העריכו את נטייתם להגיב בסגנון של מתן הסברים במידה רבה יותר מזו של המדריכים המסורתיים והדתיים. לעומתם, הדתיים והמסורתיים העריכו את נטייתם להגיב בכוחניות ובהתעלמות במהלך מפגשי המשמעת במידה רבה יותר מן המדריכים החילונים ואת נטייתם להגיב בסגנון של מתן הסברים במידה פחותה מזו של החילונים. הסבר אפשרי לכך קשור להשפעה שעשויה להיות לעמדות שליליות על אנשים חריגים להתנהגות כלפיהם (חזן, 2002). עמדות שליליות אלו עלולות לעורר מתח ולחץ אצל המחזיקים בהן ועקב כך להביא לתגובות מתגוננות, כגון התנהגות תוקפנית, ריחוק, תפיסה קוטבית של הנהלה, צוות וחניכים, הפחתה בערכו של החניך החריג ודחייה הומניזציה שלו (Blass, 2002). מצבים מלחיצים במיוחד, כגון אירועי משמעת המערערים לעתים את סמכותו של המדריך החינוכי ומאיימים על מעמדו ועל יכולת השליטה שלו במצב, עלולים להוביל להתנהגות כוחנית ואף אלימה כלפי החניך. מאחר שהפעלת אלימות מצד איש צוות כלפי חניך אינה מקובלת ואף מנוגדת לחוק, ייתכן שהתוקפנות תבטא בהתעלמות של המדריך מן החניך. לפי מודל סגנונות ההתערבות של הופמן (Hoffman, 1975, 1970), זה סגנון תוקפני ומעניש הדומה להתנהגות כוחנית ואלימה. לעומת זאת, התפיסה ההומניסטית יותר של החילונים לרוב מאפשרת להם לגלות סובלנות רבה יותר לחריגים, ובשל כך להפגין התייחסות אישית יותר ויכולת קבלה שלהם (גולדשטיין ולאור, 2007). בדרך כלל, התייחסות כזו מאפשרת הכלה רבה יותר של החניך ואמפתיה רבה יותר למצבו, וכך נסללת הדרך למתן את תחושת האיום הנוצרת במהלך אירוע

משמעת. בעקבות כך תאפשר ההתייחסות להגיב תגובות יעילות יותר המבוססות על הרגעה ודיאלוג, כפי שקורה בסגנון של מתן הסברים. במצב שבו יש התייחסות אישית ואמפתית לחניך, תגובות תוקפניות, כמו כוחניות והתעלמות, הן כמעט בלתי אפשריות (ויניקוט, 1995; כהן ושניידר, 1992).

בנוגע לשונות האתנית בין המדריכים, ההשערה אוששה חלקית, ואפשר לומר כי ההבדלים שנמצאו הם בעיקר בין מדריכים יהודים לבין מדריכים ערבים. נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בהערכות המדריכים בנוגע לנטייתם להגיב בשימוש בכוחניות ובנטייה להגיב בהתעלמות, לפי ההשתייכות האתנית: מדריכים ערבים נטו להגיב בכוחניות במידה רבה יותר מעמיתיהם המזרחים. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין מדריכים מעדות אחרות. כמו כן, נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בהערכות המדריכים בנוגע לנטייתם להגיב בהתעלמות: מדריכים מזרחים נטו להגיב בהתעלמות במידה רבה יותר ממדריכים אשכנזים, ומדריכים ערבים נטו להגיב בהתעלמות במידה רבה יותר ממדריכים מזרחים ובעלי השתייכות עדתית מעורבת. באשר לנטייה להגיב במתן הסברים במהלך מפגשי המשמעת, לא נמצא הבדל בין המדריכים מן העדות השונות. ייתכן שההבדלים שנמצאו קשורים בשונות המגדרית בין קבוצות המחקר: מן הנתונים האישיים של המשתתפים עולה כי שיעור הנשים היה הנמוך ביותר בקרב המדריכים הערבים, ויש מקום לבחון במחקר נוסף את תרומת המגדר לסגנונות הפעלת הסמכות. עם זאת, ניתן לייחס את ההבדלים שנמצאו בין מדריכים מן המגזר הערבי לבין מדריכים מן המגזר היהודי בעיקר להבדלים התרבותיים ופחות מכך להבדלים בין העדות בתוך שני המגזרים הללו (רביצקי, 2004).

מערכת החינוך בחברה הערבית היא במקרים רבים חלק משיטה פטריארכלית. המחנך הוא בעל סמכות המחזק את הטבע ההיררכי והסמכותי של החברה ואת הקפדתה על כבוד למבוגר. מעמד המבוגר כמקור לידע, לחוכמה ולסמכות מועצם ביחס התלמידים למחנך, בהיותו מבוגר ומשכיל במיוחד (אלחאג', 2003; Barakat, 1993). גישה חברתית זו מכתובה שיטת חינוך המבוססת על קונפורמיות יותר מאשר על עידוד לעצמאות וליצירתיות (אלקרינאוי, 2001). תמיכת החברה הערבית ביחיד מותנית בציות לנוורמות, להנחיות ולערכים של המשפחה. אי־קונפורמיות משמעה הטלת סנקציות ומניעת תמיכה משפחתית וחברתית עד כדי ניכור (אלקרינאוי, 2000). החניכים במוסדות תקון הם עוברי חוק ובמצבי סטייה חברתית, ובכך הם מפרים בצורה בוטה את הקונפורמיות שהחברה הערבית שואפת אליה. בשל מצבם הרגשי החניכים מתקשים להפגין במקרים רבים כבוד כלפי המחנכים במהלך מפגשי המשמעת כמתבקש מכללי התרבות, והתנהגות זו עשויה להתפרש על־ידי המדריך כפגיעה בסמכותו ובמעמדו. פרשנות זו, לצד התפיסה המאשימה, עלולות לגרום למדריך החינוכי להיות פחות מקבל, אמפתי ומכיל ובמצבים מסוימים אף להוביל אותו לתגובה כוחנית ומתעלמת במהלך מפגשי המשמעת.

למחקר זה כמה מגבלות מתודולוגיות. ראשית, יש לציין כי יש משתנים אישיים וסביבתיים מגוונים שלא נבדקו בו, וייתכן שגם להם יש השפעה על סגנון הפעלת

הסמכות של המדריך החינוכי. כמו כן, המחקר מבוסס על דיווח עצמי של המדריכים החינוכיים, וסביר להניח שבשל כך הוא רווי ברצייה חברתית ובהבעת עמדה, בעיקר בשאלון סגנונות הפעלת הסמכות. עם זאת, בבחינת הקשרים שבין רכיבי הסגנון של הפעלת הסמכות נמצא מתאם חיובי מובהק סטטיסטית בין כוחניות לבין התעלמות ומתאם שלילי מובהק סטטיסטית בין כוחניות והתעלמות לבין מתן הסברים. ממצא זה עולה בקנה אחד הן עם התאוריה והן עם המחקרים שלפיהם התנהגות כוחנית והתנהגות מתעלמת הן התנהגויות תוקפניות ומענישות, ואילו סגנון של מתן הסברים הוא התנהגות שאינה מענישה (Barber, Bolitho, & Bartrand, 2001; Hoffman, 1970). (Ritchie & Ritchie, 1983; 1975). ממצא זה מחזק אפוא את תוקפו של שאלון סגנונות הפעלת הסמכות.

ממצאיו של מחקר זה עולים בקנה אחד עם תאוריית הייחוס של וינר (Weiner, 1995), שהייתה הבסיס הרעיוני למחקר. לפי תאוריה זו, תהליכים קוגניטיביים מושפעים מן התרבות הרווחת, והם קובעים את הרגשות המשפיעים ישירות על הפעולה. כך נוצר הרצף שלהלן: מתרחש אירוע, לאירוע זה מתלווה ייחוס סיבתי, הייחוס הסיבתי מושפע ממבנה קוגניטיבי תלוי תרבות, ואליו מתלווים רגש והתנהגות.

מחקר זה פותח צוהר לעולמם של המדריכים החינוכיים במוסדות "תקון לנוער" מתוך התמקדות במאפייניהם התרבותיים בלבד. כדי להעמיק את הידע וההבנה בנושא הנחקר יש מקום להרחיב את המחקר בתחום. ראשית, יש לציין כי בשל ההסתמכות במחקר זה על דיווח עצמי של המדריך החינוכי בדבר התנהגותו במהלך מפגשי משמעת היפותטיים והערכת התנהגותו במהלך מפגשים אלו, חשוב לבצע מחקר נוסף, שיתקף את הקשר בין דיווח עצמי בנושאים אלו לבין התנהגות בפועל. כמו כן ניתן כאמור לבדוק השפעה אפשרית של משתני סביבת העבודה, התרבות הארגונית בה והאקלים החינוכי והטיפולי במוסד על סגנון תגובות המדריך, כגון סוג המוסדות לפי הבחנתם החוקית (נעולים, סגורים, פתוחים) ומאפייני החניכים (מוסד לבנים, לבנות ומוסד מעורב). נוסף על כך, מן הראוי לבחון משתנים אישיים של המדריך החינוכי העשויים להשפיע על סגנונות התמודדות במצבי דחק, כגון ניסיון בעבודה, השכלה גבוהה והכשרה בתחום, רמת אינטליגנציה רגשית ויכולת אמפתיה. הבנה מעמיקה יותר של נושא זה עשויה לסייע בפיתוח צוותים ותכניות התערבות עבור אוכלוסייה מאתגרת במיוחד של מתבגרים, שהם עוברי חוק ונמצאים במצבים של סטייה חברתית.

## מקורות

- איזיקוביץ, צ' (1980). שיטות המשמעת של ההורים. בתוך ת' ארד (עורך), השימוש בטכניקות דיספלינריות ורמת התפתחות מוסרית אצל עבריינים בהשוואה ללא עבריינים. חיפה: אוניברסיטת חיפה, המחלקה לעבודה סוציאלית.
- אלחאג', מ' (2003). רב תרבותיות והחינוך הערבי בישראל. בתוך מ' אלחאג' וא' בן-אליעזר (עורכים), בשם הביטחון: סוציולוגיה של שלום ומלחמה בישראל בעידן משתנה (עמ' 295-327). חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- אלקרינאוי, ע' (2000). אתנופסיכיאטריה בחברה הברואית-ערבית בנגב. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלקרינאוי, ע' (2001). עבודה סוציאלית בחברה הברואית בנגב: היבטים בין תרבותיים. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 15, 20-31.
- גוטסמן, מ' (1980). התמקצעותה של ההדרכה בכפר הנוער בישראל. בתוך ש' עדיאל (עורך), נוער במצוקה וחינוך בפנימייה (עמ' 289-294). תל אביב: גומא.
- גולדשטיין, ש' ולאור, ר' (2007). היבטים בין-תרבותיים בחובת הדיווח ובאיתורם של ילדים נפגעי התעללות והזנחה. בתוך ד' הורוביץ, ח' בן יהודה ומ' חובב (עורכים), קורבנות של ילדים בישראל להתעללות והזנחה: הנפגעים, אכיפת החוק, המשפט, רפואה, חינוך ורווחה (עמ' 781-812). ירושלים: אשלים.
- ג'ראסי, ע' (2003). הבדלים במחשבות הבלתי רציונאליות של ערבים ויהודים הפונים לטיפול בבעיית ההתמכרות לסמים (עבודת מ"א). חיפה: אוניברסיטת חיפה, בית הספר לעבודה סוציאלית.
- גרופר, ע' ואיזיקוביץ, ר' (1992). עובד הנוער הזקוק למורטוריום: חקר צרכי ההתפתחות המקצועית של מדריכי פנימיות חדשים. בתוך מ' אריאלי (עורך), פנימיות: צוותיהן וקהילותיהן (עמ' 56-62). תל אביב: מסדה.
- דירמלקוניאן, ס' (1993). התמודדות משפחות ערביות כפריות ועירוניות עם מחלות נפש "טרום אשפוז ראשון" (עבודת מ"א). ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לעבודה סוציאלית.
- ויניקוט, ד"ר (1988). הילד, משפחתו וסביבתו (תרגמה: יהודית כפרי). תל אביב: הקיבוץ הארצי, ספריית פועלים.
- ויניקוט, ד"ר (1995). הכל מתחיל בבית: מסות מאת פסיכואנליטקאי (תרגמה: מרים קראוס). תל אביב: דביר.
- האג' יחיא, מ' (1994). המשפחה הערבית בישראל: התפתחות, תאור מצב וסוגיות. תל אביב: צ'ריקובר.
- חזן, מ' (2002). עמדות כלפי נכות פיזית ונפשית כפונקציה של רמת הסמכותניות של המעריך (עבודת מ"א). רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, המחלקה לפסיכולוגיה.

טנא, ד' (1987). צופיה, מעון נעול לטווח קצר תיאוריה ומעשה. חברה ורווחה, ח, 20-13.

יונה, י' (2005). רב תרבותיות מהי? על פוליטיקה של השונות בישראל. ירושלים: בבל. יציב, ג' (1999). החברה הסקטוריאלית. ירושלים: מוסד ביאליק. כהן, י' ושניידר, ס' (1992). הדרכת מדריכים בפנימייה טיפולית כאמצעי לגיבוש עצמיותם. חברה ורווחה, יב, 313-207.

לוי, א' (2007). מנגנון קוגניטיבי להאשמת הקורבן והצופה (עבודת דוקטורט). רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, המחלקה לקרימינולוגיה. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2010). לקט נתונים מתוך הסקר החברתי 2009 (הודעה לעיתונות). אוהור מתוך

[www.cbs.gov.il/reader/newhodaot/hodaa\\_template.html?hodaa=201019211](http://www.cbs.gov.il/reader/newhodaot/hodaa_template.html?hodaa=201019211)  
הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2014). שנתון סטטיסטי לישראל מס' 65. ירושלים: המחבר.

לשם, א' (2004). ישראל כמדינה רב תרבותית בפתח המאה העשרים ואחת. בתוך א' לשם וד' רואר-סטריאר (עורכים), אסופת מאמרים: שונות חברתית כאתגר לשרותי אנוש (עמ' 15-35). ירושלים: מאגנס.

מאונטר, מ' (2008). משפט ותרבות בפתח המאה העשרים ואחת. תל אביב: עם עובד. מאסס, מ' (1995). טובת הילד: על הבחירה הערכית ותפקידי המומחית. חברה ורווחה, טו, 429-415.

מולק, י' (2000). להיות עם חופשי בארצנו: התשובה הציונית להלכה, ספר - התנ"ך של הדמוקרטיה. רמת גן: נשיא.

מלכין, י' (2000, יוני). במה מאמינים יהודים חילוניים? (מסמך מומחיות). בתוך לקט מאמרים שהוצגו בכנס איגוד העובדים הסוציאליים בזיכרון יעקב (עמ' 18-25). תל אביב: ספריית פועלים.

מלמד, א' (2001). כנס יובל לבית המשפט לנוער, לקט הרצאות. ירושלים: מדינת ישראל, משרד המשפטים.

סמסליק, א', סמאג'ה, נ' ומויאל, ח' (2007). מסע החסות אל הנוער: תפיסת ההתערבות של רשות חסות הנוער. ירושלים: ענב.

סרחאן, ח' (2006). ייחוסים של הורים ערבים ויהודים כלפי השימוש לרעה בסמים של בניהם (עבודת מ"א). חיפה: אוניברסיטת חיפה, בית הספר לעבודה סוציאלית. פרי, פ' (2007). חינוך בחברה רבת תרבויות. ירושלים: כרמל.

קלדרון, נ' (2000). פלורליסטים בעל כורחם: על ריבוי התרבויות של הישראלים. חיפה: זמורה-ביתן.

ראובן, י' (2007). קורבנות בילדות, עבריינות בגיל ההתבגרות ומה שביניהם. בתוך ד' הורביץ, ח' בן יהודה ומ' חובב (עורכים), קורבנות של ילדים בישראל להתעללות

- והזנחה: הנפגעים, אכיפת החוק, המשפט, רפואה, חינוך ורווחה (עמ' 781-812).  
ירושלים: אשלים.
- ראובן, י' (2008). תוכניות התערבות ממוקדות צוות במוסדות לטיפול סמכותי כופה. בתוך מ' חובב, ח' מהל ומ' גולן (עורכים), מסיכון לסיכוי: התערבויות טיפוליות בנוער עובר חוק ובצעירים במצוקה (עמ' 317-340). ירושלים: כרמל.
- רביצקי, א' (2004). ישראל כחברה רב תרבותית: אתגרים לקיום בחברה רב תרבותית. בתוך ספר כנס של המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל (עמ' 35-60). חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- רואר-סטריאר, ד' ולשם, א' (2004). שונות תרבותית כאתגר לשירותי אנוש. ירושלים: מאגנס.
- רואר-סטריאר, ד' ורוזנטל, מ' (2004). חברות בישראל: תהליכי שינוי ושימור במטרות גידול ילדים. ירושלים: מאגנס.
- שוהם, ש', רהב, ג' ואדד, מ' (1987). קרימינולוגיה. ירושלים: שוקן.
- שילנסקי, ש' (1992). ההדרכה בכפר הנוער כמקצוע. בתוך מ' אריאלי (עורך), פנימיות, צוותיהן וקהילותיהן (עמ' 63-72). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך והוצאת מסדה.
- שלום, ח' (1980). תפיסת התפקיד של המדריך בפנימייה. בתוך ש' עדיאל (עורך), טיפוח נוער במצוקה וחינוך בפנימייה (עמ' 92-111). תל אביב: גומא.

American Psychological Association (2014). *Ethical principles of psychologists and code of conduct, including 2010 amendments*. Retrieved from <http://www.apa.org/ethics/code/>

Barakat, H. (1993). *The Arab world: Society, culture and state*. Berkeley, CA: University of California.

Barber, G. J., Bolitho, F., & Bartrand, L. (2001). Parent child synchrony and adolescent adjustment. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 18(1), 51-64.

Barnes, F. H., & Bourdon, L. (1990). Cross cultural perspectives in residential youth work: The French educator and the American child care worker. *Child and Youth Services*, 13, 301-315.

Blass, T. (2002). The man who shocked the world. *Psychology Today*, 35(2), 68-74.

Block, J. H. (1975). The child rearing practices report (CRPR): A set of Q items for the description of parental socialization attitudes and values. *Monograph of the Institute of Human Development*. Berkeley, CA: University of California.

Frankel-Brunswick, E., & Sanford, R. N. (1991). Intolerance of ambiguity. In J. S. Bruner & D. Kretch (Eds.), *Perception and Personality*, 5, 36-62.

- Hoffman, M. (1970). Moral development. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (3rd ed., pp. 261-359). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Hoffman, M. (1975). Moral internalization, parental power and the nature of parent child interaction. *Developmental Psychology, 11*, 228-249.
- Hong, Y. Y., Martinez, V. B., Chui, C. Y., & Morris, M. W. (2003). Boundaries of cultural influence: Construct activation as mechanism for cultural differences in social perception. *Journal of Cross Cultural Psychology, 34*(4), 453-464.
- Kagitcibasi, C. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Korbin, J. E. (1991). Cross-cultural perspectives and research direction for the 21st century. *Child Abuse and Neglect, 15*, 67-77.
- Lamb, M. E. (1977). The development of mother-infant and father-infant attachment in the second year of life. *Developmental Psychology, 13*, 637-648.
- Loseke, D. (1993). Constructing conditions, people, morality and emotion: Expanding the agenda of constructionism. In G. Mille & J. Holstein (Eds.), *Constructionist controversies: Issues in social problems theory* (pp. 207-216). New York, NY: Degruyder.
- Ritchie, J., & Ritchie, J. (1983). New Zealand: Developmental and social antecedents and concomitants of aggression. In A. P. Goldstein & M. H. Segall (Eds.), *Aggression in global perspective* (pp. 325-347). New York, NY: Pergamon.
- Sherazi, R., & Biel, A. (2005). Internal-external causal attributions and perceived government responsibility for need provision. *Journal of Cross Cultural Psychology, 36*, 96-116.
- Smootha, S. (1993). Class, ethnic, and national cleavages and democracy in Israel. In L. Diamond & E. Sprinzak (Eds.), *Israeli democracy under stress*. Boulder, CO: Lynn Rinner.
- Thornton, B., Hogate, L., Moris, K., Pinnete, M., & Presby, W. (1986). Psychological evidence of an arousal-based motivational bias in the defensive attribution of responsibility. *Journal of Experimental Social Psychology, 22*, 148-162.
- Weiner, B. (1995). *Judgment of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. New York, NY: Guilford.