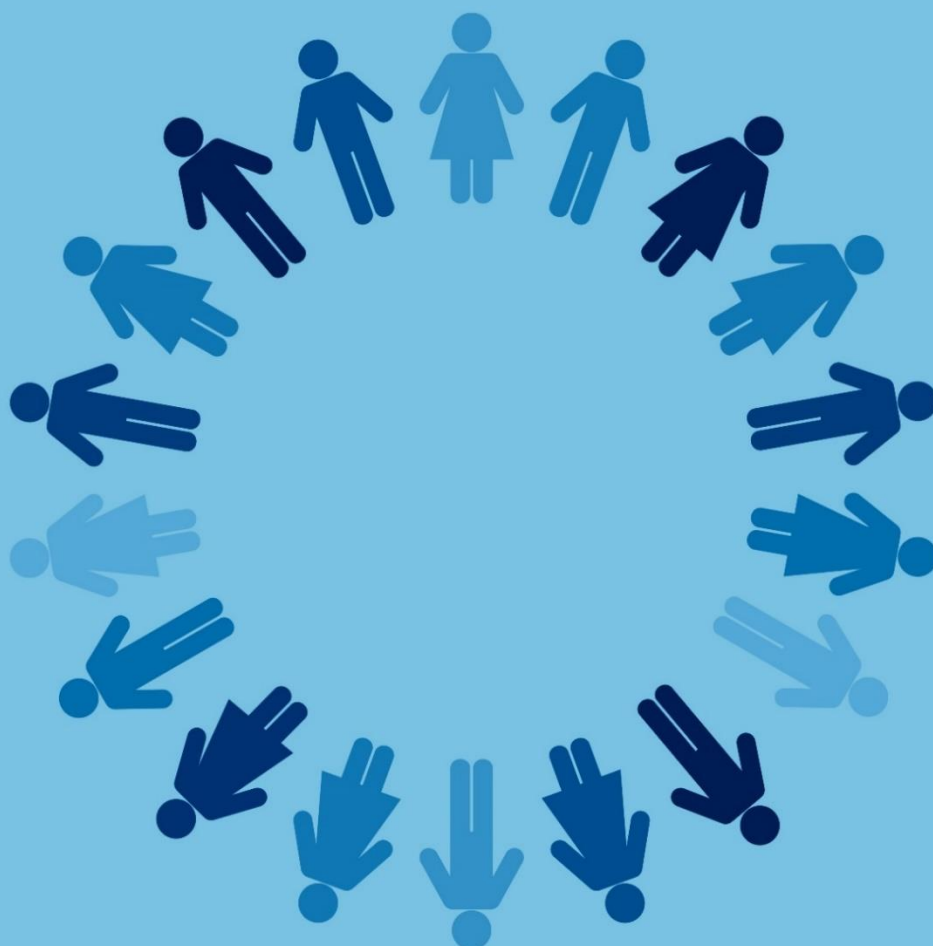


# הרבעון לחקר ארגונים וניהול משאבי אנוש

The Study of Organizations  
and Human Resource Management Quarterly



## העורך

אריה רשף

## מנהלת עריכה

לליב אגוזי

## עורכת לשונית

ורד פטרר-אלון

## עיצוב גרפי

אורין קדרון

## חברי המערכת

יצחק סמואל אוניברסיטת חיפה	יצחק הרפז אוניברסיטת חיפה	יוחנן אלטמן <i>Middlesex University</i>
דני צבר <i>Drexel University</i>	אלי וייץ אוניברסיטת תל-אביב	גיא אנוש אוניברסיטת חיפה
שי צפריר אוניברסיטת חיפה	יעקב ויסברג אוניברסיטת בר-אילן	מיכל בירון אוניברסיטת חיפה
דפנה רבן אוניברסיטת חיפה	דלית יסעור המכללה האקדמית עמק יזרעאל	אורנה בלומן אוניברסיטת חיפה
ארי רוזנטל פרוטרום ישראל	אילן משולם אוניברסיטת חיפה	יהודה ברוך <i>University of Southampton</i>
דורית שחף יבמ, משאבי אנוש מעבדות המז"פ בישראל	איתן נוה הטכניון-מכון טכנולוגי לישראל	שמעון דולן <i>ESADE, Barcelona</i>
רפי שניר האקדמית תל-אביב-יפו	סים ב. סיטקין <i>Duke University</i>	יוסי דקל <i>K.O. Dekel &amp; Co.</i>

## תוכן עניינים

5.....דבר העורך

חשופים בצריח: אלימות כלפי מורים בבית הספר

7.....רות ברקוביץ', שי צפריר, וגיא אנוש<sup>1</sup>

הקשר שבין גורמי לחץ פסיכולוגיים במקום העבודה לבין התנהגות עובדים בנסיעות יוממות

32.....מיכל בירון וקרן תורג'מן- לופו

אימוץ גישת הכוחות במסגרת הכשרת התנסות מעשית (פרקטיקום) בארגוני שירותי אנוש

44.....קרן מייקל ומירה פרבשטיין

שינויים במנדט הניתן לחברות-בת מבוססות-רכישה של תאגידיים רב-לאומיים: המקרה של מגזר ההיי-טק בישראל

61.....גיל ברוש

### מדור פרויקטים

העסקת עובדים עם מוגבלות בחברת החשמל

71.....עופר קרן

### מדור ראיונות

75.....ראיון עם אורית אסייג, ראשת מינהל החינוך בעיריית עכו

### מדור ניהול סיכונים

דמי ניהול בקרן פנסיה מקיפה (צוברת) (3)

83.....גיל מזרחי

### מדור חדש - סקירת ספר

87.....סקירת ספר: הדרכה ניהול והצלחה מאת: כהן-דוויק עמליה. סקרה: רחלי גלילי

88.....הנחיות להגשת מאמרים לרבעון



## דבר העורך

אנחנו שמחים לפרסם את הגיליון הרביעי של הרבעון לחקר ארגונים וניהול המשאב האנושי. בגיליון הנוכחי הפנינו מבט אל מערכת החינוך. במאמרם "חשופים בצריח: אלימות כלפי מורים בבית הספר", סוקרים רות ברקוביץ, שי צפריר וגיא אנוש, את הידע הקיים ביחס לאלימות כלפי מורים בבתי ספר, מתארים את היקף הבעיה ומאפייניה, מדגישים גורמי סיכון ודנים בתוצאותיה השליליות.

במדור הראיונות אנו מציגים ריאיון עם אורית אסייג, ראשת מינהל החינוך בעיריית עכו ב-10 השנים האחרונות. עיריית עכו זכתה בשנה שעברה בפרס החינוך הארצי ובשבחים רבים על הישגי מערכת החינוך בעיר. שוחחנו עם אורית על הקשיים והאתגרים בניהול מערכת חינוך בעיר מעורבת בפריפריה, על אלימות במערכת החינוך, ודנו בשאלה האם קיים סגנון ניהול נשי.

האם להתנהגות מנהלים במקום העבודה יש השפעה על התנהגות העובד מעבר לשעות העבודה? לשאלה מעניינת זו נדרשו מיכל בירון וקרן תורגימן-לופו. הן מציגות ממצאי מחקר, שבחן את השפעתם של גורמי לחץ פסיכולוגי במקום העבודה על התנהגות מסוכנת של עובדים במהלך נסיעות יוממות (לעבודה וממנה). הממצאים מצביעים על כך, כי היחסים של העובד עם מנהלו הישיר והקונפליקט בית-משפחה רלוונטיים ומשפיעים לא רק על התנהגותו של העובד בתוך מקום העבודה, אלא יש להם השפעה גם על התנהגות העובד במהלך נסיעתו אל מקום העבודה או ממנה.

אחד הנושאים המטרידים מוסדות אקדמיים, הוא הקשר בין הידע התיאורטי שנלמד במסגרת תוכניות הלימודים לבין היכולת של הסטודנטים ליישם את הידע בעולם העבודה. התנסות בשדה היא תהליך למידה אקטיבי, בו נוצרות ומועברות חוויות ההתנסות לכדי מיומנויות שמבוססות על יישום הידע התאורטי שנלמד במסגרת לימודים אקדמיים אל תוך עולם העבודה. קרן מייקל ומירה פרבשטיין מציגות מודל פרקטיקום המבוסס על גישת הכוחות. הן מדגימות את תפיסתן ביישום המודל באמצעות הכשרה מעשית למקצוע שירותי אנוש.

חברות-בת מקומיות של תאגידיים רב-לאומיים מהוות נושא מרכזי במחקר האקדמי, ועבודות רבות מנתחות את תפקידיהן, אופן פעולתן והתפתחותן על ציר הזמן. במדור חוקרים בתחילת דרכם, מציג גיל ברוש מאמר העוסק בנייתוח התפקידים, הסמכויות והאחריות הניתנים בידי סטארט-אפים שנרכשו בידי תאגידיים רב-לאומיים, החל מיום הפיכתם לחברות בנות של התאגיד הרוכש ולאורך חייהם. בנוסף, העבודה מנסה לזהות את הגורמים המקדימים המשפיעים על הגדרת תחומי הסמכות והאחריות הנדונים עם השלמת הרכישה, והן על השתנות ההגדרה לאורך השנים, ומנתחת את אופי ההשפעה האמור.

נושא הגיוון בעבודה תפס השנה מקום מרכזי בכנס השנתי של המרכז לחקר ארגונים וניהול המשאב האנושי, ובכנס משולם השלישי שאורגן ע"י החוג למנהל עסקים. בפינת הפרויקטים מציג עופר קרן את פרויקט העסקת עובדים בעלי מוגבלות בחברת חשמל, כדוגמה לדרך בה ארגון עסקי או ציבורי יכול לנהוג.

בגיליון הנוכחי הוספנו פינה חדשה, המתמקדת בסקירת ספרים מקצועיים חדשים בנושאים הרלוונטיים לפעילויות המרכז. רחלי גלילי סוקרת במדור את ספרה של עמליה דוויק כהן "הדרכה, ניהול והצלחה", שעוסק בדרך בה יש לנהל באופן שיטתי ומקצועי את פונקציית ההדרכה בארגונים.

במדור ניהול סיכונים והזדמנויות מציג גיל מזרחי מאמר שלישי בסדרה, המתמקד ברכיב דמי הניהול בקרן פנסיה מקיפה (קרן צוברת), הנחשב כרכיב אקוטי בהתייחס לחיסכון השוטף של הפרט עד לפרישה ולאחריה.

קריאה מהנה!

אריה רשף



## חשופים בצריח: אלימות כלפי מורים בבית הספר

רות ברקוביץ<sup>1</sup>, שי צפריר<sup>2</sup> וגיא אנוש<sup>1</sup>

### תקציר

בדומה לעובדים ונותני שירות בארגונים במגזר הציבורי והעסקי, מורים רבים בבתי הספר חשופים למגוון צורות של אלימות במקום עבודתם, כגון אלימות מילולית, אלימות גופנית, הטרדה ופגיעה מינית, גניבה ופגיעה ברכוש. אלימות כלפי מורים נקשרה למגוון בעיות רגשיות, חברתיות וגופניות עם השלכות שליליות על בריאותם של מורים ועל יכולתם לתפקד בעבודה, וכן לחינוך ולרווחתם של תלמידים. בניגוד למחקרים רבים העוסקים באלימות כלפי עובדים בארגונים אחרים, מעטים המחקרים שעסקו באלימות המופנית כלפי עובדים בבתי הספר בכלל, וכלפי מורים בפרט. המודעות הציבורית לאלימות כלפי מורים נמוכה, וטרם התבססו מודל או פרספקטיבה תיאורטיים שיסייעו לחקור את התופעה בצורה שיטתית.

במאמר זה אנו סוקרים את הידע הקיים ביחס לאלימות כלפי מורים בבתי ספר – היקף הבעיה ומאפייניה, גורמי סיכון ותוצאותיה השליליות, כמו גם גישות תיאורטיות מתחום הניהול והחינוך לחקר התופעה של אלימות כלפי עובדים בארגון. מן הסקירה עולה, כי פרספקטיבה תיאורטית לחקר הבעיה תוכל להיתרם משילוב של גישות מדיסציפלינת הניהול, המתיחסת למאפיינים ארגוניים וניהוליים של בית הספר שיש להם השפעה על אלימות בארגון בכלל, וכלפי עובדים בפרט, ומדיסציפלינת החינוך אשר שופכת אור על המאפיינים הייחודיים של בתי ספר, המושפעים ממאפייני השכונה והקהילה, התרבות והמדיניות החינוכית, שמשפיעים על אלימות בבית הספר. לבסוף, אנו סוקרים קווים מרכזיים לתוכניות התערבות ומניעה אפקטיביות, מדיניות וכיוונים חשובים למחקר נוסף.

### מבוא

החשיבות של שמירת ביטחונם ומוגנותם של עובדים ונותני שירות מפני אלימות במקום העבודה, מקבלת הכרה הולכת וגוברת בקרב קובעי מדיניות, יועצים ארגוניים, חוקרים בתחום הניהול והציבור הרחב (Barling, Rogers, Kelloway, 2011; O'Leary-Kelly, Griffin, & Glew, 1996; Tzafrir, Enosh, & Gur, 2015). אלימות במקום העבודה מוגדרת כשימוש מכוון בכוח גופני, מילולי, או פסיכולוגי כנגד עובד, הגורמים לו לפגיעה גופנית או נפשית ולתופעות שליליות נוספות. אלימות כלפי עובדים עשויה

<sup>1</sup> בית הספר לעבודה סוציאלית, הפקולטה למדעי הרווחה והבריאות, אוניברסיטת חיפה  
[enosh@research.haifa.ac.il](mailto:enosh@research.haifa.ac.il); [rruthberko@gmail.com](mailto:rruthberko@gmail.com)

<sup>2</sup> ראש החוג למנהל עסקים, הפקולטה לניהול, אוניברסיטת חיפה  
[stzafrir@univ.haifa.ac.il](mailto:stzafrir@univ.haifa.ac.il)  
תרומות המחברים לכתיבת המאמר שווה

להתרחש בתוך מקום העבודה, מחוצה לו (למשל בפעילות מטעם העבודה, כגון טיול, או בשעות הפנאי של העובד ובסביבתו הפרטית), וכוללת כל פגיעה בעובד על רקע תפקידו או מעמדו המקצועי (Gerberich et al., 2011). עובדים עשויים לספוג אלימות מילולית (כגון קללות, צעקות, עלבונות), איומים (מחוות, מילים או פעולות לשם הפחדת העובד); אלימות גופנית (כגון השלכת חפצים לעבר העובד, מכות, צביטות); סביבה עוינת והתנכלות; הערות בעלות אופי מיני, מגע באזורים אינטימיים בניגוד לרצונו של העובד, וצורות נוספות של הטרדה מינית (Gerberich et al., 2004; Enosh, Tzafrir, & Stolovi, 2015).

הספרות המדעית עוסקת באלימות במקום העבודה, גורמי סיכון וההשלכות השליליות של התופעה במסגרות עבודה וארגונים שונים, כגון בתי חולים (למשל Campbell, Burg & Gammonley, 2016; Rodwell & Demir, 2012; Wright & Khatri, 2015; Yeun & Han, 2016), סוכנויות לשירותים חברתיים (למשל Enosh, et al., 2015; Enosh, Tzafrir, & Gur, 2013), ובמגזר הפרטי והציבורי (למשל Barling, et al., 2001; Chang & Lyons, 2012; van den Bossche, et al., 2013). חוקרים אלו הביעו דאגה לאור ההיקף הרחב של התופעה ומגוון התוצאות השליליות של התופעה לעובד, לקבוצה, לארגון ולחברה כולה. עם זאת, מפתיע כי מעטים המחקרים, שעסקו באלימות המופנית כלפי עובדים בבתי הספר בכלל, וכלפי מורים בפרט, וטרם בוססו מודל או פרספקטיבה תיאורטיים, שיסייעו לחקור את התופעה בצורה שיטתית בבתי ספר. היעדר המחקר ביחס לאלימות כלפי מורים מפתיע במיוחד לאור מספרם הרב של בתי הספר, בהשוואה למקומות תעסוקה אחרים אשר נחקרו לעומק בהקשר זה (כגון בתי חולים או שירותים ממשלתיים ציבוריים אחרים). בהתאם, התופעה של מורים אשר סובלים מאלימות במקום עבודתם זוכה לחשיפה תקשורתית מצומצמת בלבד ולהיעדר מודעות ציבורית מספקת.

במאמר זה נסקור את גוף הידע שקשור לאלימות המופנית כלפי מורים בבתי ספר – היקף הבעיה ומאפייניה וגורמי סיכון להיווצרותה. בהמשך נציג גישות תיאורטיות מתחום הניהול והחינוך, ששילוב שלהן יכול לספק מסגרת רעיונית מתאימה לחקר התופעה. כמו כן, נסקור את מגוון התוצאות השליליות הקשורות באלימות כלפי מורים, וכן קווים עיקריים לתוכניות התערבות ומניעה אפקטיביות. לבסוף, נציין כיוונים חשובים למחקר נוסף ביחס לאלימות כלפי מורים, וקווי התערבות ומדיניות בתחום. חשוב להרחיב את גוף הידע אודות התופעה הנזנחת של אלימות כלפי מורים, כדי להגביר את מודעות הציבור לבעיה, ועל מנת שניתן יהיה לפתח תוכניות מניעה והתערבות ומערכות תמיכה אפקטיביות למורים ולבתי הספר. הרחבת גוף הידע ביחס לבעיה אף תסייע לשפר את תנאי ההעסקה של מורים, להגביר את האטרקטיביות של המקצוע, לטפל בנשירה, ולאפשר לתלמידים סביבה בית ספרית בטוחה ואופטימלית להתפתחותם הרגשית, החברתית והאקדמית.



## אלימות בבתי ספר

אלימות בבית הספר היא בעיה חברתית המעוררת דאגה רבה בישראל ובכל העולם, ויש לה השלכות משמעותיות לארגון ולחברה הכללית (למשל, Chester et al., 2015; Cozma, Kukaswadia, Janssen, Craig, & Pickett, 2015; Harel-Fisch et al., 2016; Zhang, Musu-Gillette, & Oudekerk, 2016). האגודה האמריקאית למחקר בחינוך מגדירה אלימות בבית הספר ככל התנהגות המכוונת לפגוע – גופנית או רגשית – באנשי קהילת בית הספר או ברכושם ( American Educational Research Association [AERA], 2013). אלימות זו עשויה להיות פנים אל פנים או בצורה מקוונת (באמצעי המדיה); אלימות מילולית וחברתית (למשל השפלות, קללות, הדרה חברתית וחרמות, איומים וסחיטה); אלימות גופנית (למשל דחיפות, בעיטות, צביטות או מכות); גניבה ופגיעה ברכוש; שימוש בנשק (נשיאה, איום או שימוש בנשק); הטרדה ופגיעה מינית; ופשעה בתוך בית הספר ( Benbenishty & Astor, in press). מרבית המחקר העוסק באלימות בבית הספר, מתמקד באלימות המופנית כלפי תלמידים מצד חבריהם לספסל הלימודים והצוות (למשל, Berkowitz & Benbenishty, 2012; Espelage & De La Rue, 2016; Maïano, Aimé, Salvat, Morin, & Normand, 2012). ואולם, לאחרונה התבססה ההכרה, כי אלימות מופנית גם כלפי בעלי עניין נוספים בבית הספר, כגון מורים, ואיתה החלה להתרחב גם יריעת המחקר.

## אלימות כלפי מורים

חוקרים רבים סבורים, כי אלימות בבית הספר מתרחשת בתוך הקשרים חברתיים מרובים, שבהם נוטלים חלק כל בעלי העניין בבית הספר, כולל מורים ואנשי צוות נוספים, תלמידים והורים ( Benbenishty, 2008; Olweus, 1993; Shariff, 2008; Espelage & Horne, 2008; Astor, 2005). כך למשל, נמצאו אינדיקציות לכך, שמורים ותלמידים מודעים להתרחשותם של אירועי בריונות בבית הספר, ולעתים קרובות אף לזהותם של המעורבים בתקרית, גם אם לא נכחו בעצמם בזירת האירוע (Berkowitz, 2014). משמעות הדברים היא, שאלימות בבתי ספר איננה מתרחשת במנותק ממעגלים חברתיים רחבים יותר שמעבר לאינטראקציה בין הבריון לקורבן. אף על פי כן, מרבית המחקרים התעלמו ממורים ככאלה שלוקחים חלק באינטראקציות אלימות בבית הספר, לא כל שכן מכך שמורים עשויים להיפגע מאלימות. **היקף התופעה ומאפייניה** - אלימות כלפי מורים, בדומה לאלימות כלפי עובדים בהקשרים ארגוניים אחרים, עלולה לנוע בין יחס מזלזל וגסות רוח, דרך בריונות והפחדות, איומים מילוליים, גניבה והרס רכוש הפרטי, ועד הטרדה מינית, פגיעה פיזית ורצח ( American Psychological Association, Center for Psychology in Schools and Education, n.d.). ממעט המחקרים שהתמקדו באלימות כלפי מורים, עולה כי מדובר בבעיה רצינית המתרחשת בהיקף רחב ( Dzuka & Dalbert, 2007; Espelage et al., 2013; Gregory, Cornell, & Fan, 2012; Kauppi & Porhola, 2012; Moon & McCluskey, 2016; Wilson,

(Douglas, & Lyon, 2011). כך למשל, מן הדו"ח השנתי האחרון של אינדיקטורים לפשיעה ובטיחות בבתי הספר (Indicators of school crime and safety), עולה כי 9% מהמורים בארה"ב דיווחו שחוו איומים בפגיעה פיזית, ו- 5% נוספים דיווחו שנפגעו מאלימות פיזית על ידי תלמיד מבית הספר שלהם בשנה האחרונה (Zhang, Musu-Gillette, & Oudekerk, 2016). על רקע התגברות המודעות לבעיה בארה"ב, הוקם כוח משימה מיוחד לחקר הנושא מטעם איגוד הפסיכולוגים האמריקאי. המחקר, שערך כוח המשימה בקרב 2,998 מורים ב-48 מדינות בארה"ב, חשף כי 80% מהמורים חוו לפחות אחד מתוך 11 סוגים שונים של אלימות בשנת הלימודים 2011-2012. 34% מהמורים דיווחו על הטרדות (כגון הערות או מחוות נבזיות, איומים מילוליים, הפחדה, אלימות באינטרנט), למעלה ממחצית דיווחו על פגיעה ברכוש (למשל גניבה או השחתה של רכוש אישי), ו- 44% נוספים דיווחו על פגיעה פיזית (למשל שזרקו עליהם חפץ, ספגו פגיעה פיזית שהצריכה התערבות רפואית, כיוונו כלפיהם נשק). ברוב המקרים, הפגיעה התבצעה על ידי תלמיד (49%) ובשכיחות נמוכה מזו על ידי הורה (37%), עמית לעבודה (21%), או אדם זר (8%). עוד דיווחו כמחצית מהמורים אשר חוו אלימות, כי לפחות שני בעלי עניין שונים (כגון תלמיד, הורה, או אדם זר) פגעו בהם (McMahon et al., 2014). כלומר, במקרים רבים מורים נפגעים ממגוון בעלי עניין בבית הספר, וביותר מאירוע אחד של אלימות. ייתכן שממצא זה מצביע על כך שמאפייני בית הספר, כגון האקלים הארגוני או החברתי בארגון, עשויים לעודד חברי קהילה שונים בבית הספר להפעיל אלימות כלפי מורים.

ממצאים דומים בנוגע לאלימות כלפי מורים עלו בארצות נוספות. למשל, מחקר שנערך בקנדה בקרב 731 מורים, העלה כי 80% דיווחו שחוו סוגים שונים של אלימות במהלך הקריירה שלהם (Wilson et al., 2011). שיעורי הדיווח על מעשי אלימות קלים יחסית (כגון קללות ועלבונות אישיים) היו הגבוהים ביותר ועמדו על 60%, ואילו דיווחים על קורבנות למעשי אלימות חמורים (איומים, ניסיון או פגיעה פיזית ממשית) התקבלו בשיעורים נמוכים, אך עדין משמעותיים ומדאיגים ביותר (27.6%) (Wilson et al., 2011).

במחקר, שנערך בישראל על ידי הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) בקרב מדגם ארצי מייצג של 2,148 מורים מ-429 בתי ספר, נמצא כי אלימות מילולית של תלמידים כלפי מורים הינה תופעה נפוצה באופן יחסי, הנעה בין 13% בבתי הספר היסודיים ל- 20% בחטיבות העליונות. שיעורים נמוכים מאלו התקבלו ביחס לאלימות פיזית, אלימות כלפי רכוש, או פגיעה באמצעים מקוונים (בין 0% ל- 2%). בנוסף, מורים מדווחים כי היו קורבן לאלימות מילולית מצד הורים (8% ביסודי, 6% בחטי"ב ו- 4% בחטי"ע) (ראמ"ה, 2011). במסגרת סקרי ניטור האלימות שערכת הראמ"ה, מתבקשים גם התלמידים לדווח על אלימות שהפעילו כלפי מוריהם. מתוך הסקר האחרון שנערך בשנת 2015, עולה כי אלימות מילולית כלפי מורים נפוצה יותר מאלימות גופנית או גניבות ופגיעה ברכושם. שיעור התלמידים המדווחים על ביצוע אלימות כלפי הצוות, גבוה יותר בחטיבות העליונות, ועשוי לנוע בין 5% בקרב תלמידי יסודי ל-

11% בקרב תלמידי התיכון. בהשוואה בין מגזרי השפה, שיעור הדיווח של תלמידים על הפעלת אלימות כלפי מוריהם גבוה פי שניים בבתי ספר דוברי ערבית (12%) לעומת דוברי העברית (6%), פער אשר נשמר בכל שלבי הגיל. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם רמת אלימות כללית גבוהה יותר במגזר דוברי הערבית, בהשוואה למגזר דוברי העברית (ראמ"ה, 2016).

הנתונים שסקרנו לעיל, מגלים שמורים רבים חווים אלימות במקום עבודתם, בעיקר סוגים קלים באופן יחסי של אלימות. עם זאת, גוף הידע אודות אלימות כלפי מורים, נשען רובו ככולו על דיווחים עצמיים של מורים, ומזניח את זווית הראייה של בעלי עניין נוספים בקהילת בית הספר, כגון תלמידים והוריהם. זאת חרף סברת חוקרים מתחום הניהול (למשל Clarkson, 1995) והחינוך (למשל Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013) בדבר חשיבות חקר האלימות בהתבסס על נקודות המבט של כלל בעלי העניין בארגון. חשוב לכן לערוך מחקרים נוספים, כדי לבחון את מאפייני התופעה ולהעריך את היקפה בהתבסס על דיווחי כלל חברי הקהילה הבית ספרית, כבסיס לפיתוח התערבויות אפקטיביות אשר יסייעו לבתי הספר ולמורים להתמודד עם התופעה ועם השלכותיה השליליות, ויתרמו לשיפור האווירה ולתחושת הביטחון בבתי הספר.

#### **מסגרת תיאורטית למחקר על אלימות כלפי מורים בבית הספר**

טרם התגבש מודל תיאורטי שינחה את המחקר על אלימות כלפי מורים בבתי ספר. אמנם, הספרות המדעית בתחום הניהול מספקת מסגרת רעיונית לחקר אלימות במקומות עבודה במגזר הציבורי והפרטי. למשל, בהסתמך על תיאורית הלמידה החברתית (Bandura, 1973), אוילירי-קלי ועמיתיו פיתחו מודל מוטיבציוני לתוקפנות בארגונים (Organization Motivated Aggression; O'Leary-Kelly et al., 1996). לשיטתם, אלימות במקום העבודה נובעת מנטיות אישיות לתוקפנות בשילוב עם השפעות של ההקשר הארגוני. למשל, נוכחות של מודלים תוקפניים בארגון, או תנאים לא נוחים בסביבת העבודה הפיזית. למאפיינים האישיים והארגוניים יש השפעה הדדית זה על זה, כך שאנשים יכולים להשפיע על התרבות הארגונית מחד (למשל, מנהל שנוהג בתוקפנות כלפי עובדים ומשרה אווירה אלימה בארגון), ומאידך גם הארגון יכול להשפיע על נטיות אישיות של אנשים (למשל, עובדים שמסגלים לעצמם נטיות תוקפניות לאחר שנקלטו בארגון (O'Leary-Kelly et al., 1996). חוקרים נוספים בחנו את התופעה, תוך התייחסות למאפיינים של ההקשר הארגוני התורמים לאלימות במקום העבודה, כגון תהליכים, דינאמיקה בין-אישית בארגון, סגנון ניהול, גודל הארגון, אמון, מוכנות לשינוי, אידיאולוגיה, מטרה ותכלית (Armenakis, & Mossholder, 1993; Astrauskaite, Notelaers, Medisauskaite, & Kern, 2015; Forsyth, Adama, & Hoy, 2011; Holt, Armenakis, Field, & Harris, 2007; Kopaneva & Sias, 2015; Tsuno et al., 2015; Vakola, 2013). כך למשל, צפריר ועמיתיו (Tzafir, Enosh, Parry, & Stone, 2013) ציינו את החשיבות שבהבנה של אלימות כלפי עובדים, כמו תופעות ארגוניות נוספות, בהתייחס להקשר

(Johns, 2006) ולבעלי העניין (Clarkson, 1995). הם זיהו לפחות שש נקודות מרכזיות: מבנה ודפוסי התקשורת, דרך ההתבוננות של שחקנים ארגוניים בתפיסות ובמערך השליטה החברתי-ארגוני, פעפוע של נורמות פעילויות והתנהגות בין הגבולות הארגוניים והמחלקתיים, דפוס יחסי הגומלין,

התפיסות והעמדות של מגוון בעלי עניין שונים בארגון, נקודות חיכוך ואי הבנה בין השחקנים ולבסוף, הכמיהה לנורמות מוסריות אוניברסאליות של הוגנות ואחריות חברתית. עם זאת, מחקרים רבים מתחום הניהול והארגונים אינם לוקחים בחשבון דפוסים ארגוניים, כמו גם את הדינאמיקה האנושית הייחודית של בית הספר, לעומת ארגונים עסקיים או ציבוריים אחרים (Johns, 2006).

וויק (Weick, 1976) מתאר את בית הספר כמבנה בעל חיבורים רופפים בין חלקיו (Loosely coupled structure), כלומר כבעל מבנה ארגוני שבו יש השפעה מעטה של בעלי העניין האחד על השני. כך למשל, דרכי ההוראה של מורה אינן קשורות בהכרח לבעלי הסמכות בבית הספר (המנהל או המפקח). בפעילותם היום-יומית, מורים עובדים לרוב באופן עצמאי ובנפרד מעמיתיהם המורים, ויש חשש שכל אחד מהם פועל בריק של מידע וללא חיבור למטרות ולחזון הארגוני. קשרים רופפים בין סביבת המדיניות, הדרג הניהולי והמורים, יוצרים פעמים רבות סביבה ארגונית שבה אין הסכמה משותפת לגבי המטרות, המשימה ודרכי הפעולה הבית-ספריים (Diamond, 2012; Rowan, 2006). גם הציפיות של מורים מתלמידיהם והמטרות שציבו להם, עשויות שלא לעלות בקנה אחד עם החזון הארגוני של בית הספר (Fuller & Izu, 1986). למצב זה עשויה להיות השפעה על רמת האלימות בבית הספר, למשל במקרה בו מורים יבכרו הישגיות אקדמית ויעודדו תחרותיות בין תלמידים, וזאת במנותק ממטרות הארגון המדגישות דווקא את חשיבות תחושת המוגנות, הקשר והשייכות של הקהילה הבית ספרית. זאת ועוד, בעוד שבארגונים עסקיים וציבוריים גבולות הקשר בין העובד או נותן השירות ללקוח ברורים ומוגדרים, מערכת היחסים בין המורה וה"לקוח" העיקרי שלו – התלמיד – מורכבת למדי. מורים מנהלים קשר מתמשך בעל גבולות מעורפלים עם התלמידים, המאופיין מחד באכפתיות, ידידות, קרבה, ולעתים קרובות גם אהבה, ומאידך בסמכותיות, דרשנות והצבת גבולות. מורים גם מקיימים מערכת יחסים עם הורי התלמידים, אשר עשויים להיות מעורבים ברמות שונות בבית הספר ובחינוך הילד. אמנם למעורבות הורים בבית הספר נודעת חשיבות רבה לשגשוגו האקדמי והחברתי של הילד (Berkowitz et al., 2017), אך היא מגלמת בתוכה גם פוטנציאל למעורבות יתר של הורים, סכסוך ותוקפנות. מאפיינים ארגוניים אלו הופכים את בית הספר למסגרת בעלת דפוסים ארגוניים ייחודיים, שיש להם השפעה על הסיכוי של מורים לחוות אלימות במקום עבודתם, אשר לא ניתנה עליהם הדעת בספרות הניהולית.

בפריזמה החינוכית, בתי ספר נתפסים בראש ובראשונה כמסגרות חינוכיות בהן תלמידים מתפתחים ולומדים, בעוד שהעובדה שבית ספר הוא גם מסגרת תעסוקתית מקבלת משמעות משנית, אם

בכלל. תפיסה זו עומדת בבסיס מחקרים לאלימות בבתי ספר, אשר מתמקדים רובם ככולם בתלמיד, תוך הזנחת חוויתם של המורים העובדים בארגון. בהתאם, אלימות שמופנית כלפי מורים, נתפסת כבעיה משמעותית המשבשת תהליכי למידה ומסכנת את התפתחותם התקינה של התלמידים, בעוד שהפגיעה בשלומם ורווחתם של המורים נעדרת התייחסות מספקת. כתוצאה מכך, התפתחו מגוון הסברים תיאורטיים וגישות לאלימות בבתי ספר הממוקדות בתלמיד, כגון גישות של סדר ושליטה חברתית (Gottfredson, 1986), משחק פרוץ בקרב תלמידים (Pellegrini, 2003), דינאמיקה חברתית בבית הספר (Blatchford, Baines, & Pellegrini, 2003), קונפליקט בקרב תלמידים (Johnson & Johnson, 2009), עבריינות נוער ופרספקטיבה סוציולוגית (Lauritsen, Sampson, & Laub, 1991; Moffitt, 1993), הסברים המתמקדים בהיבטים פסיכולוגיים של תלמידים המעורבים באלימות (Langman, 2009), ודחייה על ידי קבוצת השווים (Dodge et al., 2003). יחד עם זאת, טרם התבסס מודל תיאורטי, שיסייע לחקור אלימות שמופנית כלפי צוות בית הספר בכלל, וכלפי מורים בפרט.

כיום, גוברת ההסכמה בקרב חוקרים חינוכיים, שאלימות בבית הספר היא תוצר של ההקשר האקולוגי - חברתי הרחב שבו היא מתרחשת, ומושפעת ממגוון גורמים ברמות השונות באקולוגיה של בית הספר, כגון מערכת התלמיד, המורה, ההקשר הכיתתי, ההקשר הבית ספרי, הקהילה והשכונה, התרבות והמדיניות (Bronfenbrenner, 2005; Bryk, Sebring, Allensworth, Easton, & Luppescu, 2010; Comer & Haynes, 1991; Espelage, 2014). כך למשל, בנבנישתי ואסטור המשיגו מודל תיאורטי לאלימות בבתי ספר, על פיו להקשר החיצוני של בית הספר (כגון השכונה והקהילה) יש השפעה תרבותית, דתית או פוליטית על בית הספר. עם זאת, ההקשר התוך-בית ספרי, כגון אקלים ארגוני (למשל משאבים, אידיאולוגיה, מטרה, חזון, מוכנות לשינוי וסגנון מנהיגות) ואקלים חברתי (למשל חוקים ונוהלי משמעת, מערכות יחסים ותמיכה חברתית), יכולים לתווך ולמתן את ההשפעות החיצוניות הפועלות על בית הספר ולהגביר או להפחית את הסיכוי לאלימות בתוך בית הספר (Benbenishty & Astor, in press). אף על פי כן, מודלים אקולוגיים אלו מתמקדים אך ורק בתלמיד, ומתעלמים ממעורבותם של חברים אחרים בקהילת בית הספר באלימות, כגון המנהל, אנשי הצוות והמורים.

מן הסקירה המובאת נראה, כי מודל תיאורטי לאלימות כלפי מורים בבתי ספר יכול להיתרם משילוב של גישות מדיסציפלינית הניהול והחינוך. הספרות הניהולית מסייעת להבין היבטים ארגוניים וניהוליים, אשר עשויים להגביר אלימות כלפי עובדים ונותני שירות, והספרות החינוכית שופכת אור על המאפיינים, הייחודיים של בתי ספר, המקוונים בתוך הקשרים חברתיים רחבים יותר, כגון שכונה, תרבות, פוליטיקה ומדיניות חינוכית. המשגת מסגרת תיאורטית כזו, תוכל להנחות את המחקר על אלימות כלפי מורים בבתי הספר.

## מחקר על אלימות כלפי מורים

לתיאוריות חברתיות-אקולוגיות תרומה חשובה להבנת מגוון הגורמים וההשפעות שקשורים לאלימות בבית הספר בכלל, וכלפי מורים בפרט. חוקרים שניסו לזהות משתנים רלוונטיים לאלימות כלפי מורים בבתי ספר, הצביעו על משתנים החיצוניים לבית הספר (כגון מאפייני המורה, או שכונת המורים), וכן מאפיינים רלוונטיים של המסגרת הבית ספרית (כגון אקלים בית ספרי).

### גורמים חיצוניים למערכת בית הספר

**מאפייני המורה.** מחקרים בתחום ניסו לזהות משתנים שקשורים במורה שנחשף לאלימות במקום העבודה, כגון גיל, מין, או ותק בעבודה ובבית הספר. מספר מחקרים העלו, כי הסיכוי של מורים מבוגרים לספוג אלימות נמוך מזה של מורים צעירים (Gerberich et al., 2011; Wei et al., 2013). הממצאים ביחס למין העלו תמונה לא אחידה; בעוד שמספר מחקרים הצביעו על אלימות רבה יותר כלפי מורות ביחס למורים (Gerberich et al., 2013; Kondrasuk, Greene, Waggoner, Edwards, & Nayak-Rhodes, 2005; Wei et al., 2013), אחרים העלו כי דווקא הסבירות של מורים לספוג אלימות בבית הספר גבוהה מזו של מורות (Liss, & McCaskell, 1994; Martinez et al., 2016; Peek-Asa, Howard, Vargas, & Kraus, 1997). בנוסף, נמצאו הבדלים בין מורים ומורות ביחס למעורבותם בסוגים שונים של אלימות. כך למשל, שיעור גבוה יותר של מורות דיווחו על תקיפה פיזית בהשוואה למורים, אולם לא נמצאו הבדלים בין המינים ביחס לדיווחים על איומים בפגיעה מצד תלמידים (Zhang et al., 2016). ממחקר אחר עולה, שמורים דיווחו יותר ממורות על הערות גסות ומחוות מגונות, איומים מילוליים ועל נשק שכיוונו כלפיהם, בעוד שמורות דיווחו יותר ממורים על הפחדות. לבסוף, לא נמצאו הבדלים ביחס לעבירות רכוש בין מורים ומורות (McMahon et al., 2014). ממצאים לא אחידים נמצאו גם ביחס לוותק של המורה בתפקיד, ותק בבית הספר, או רמת השכלתו (Casteel, Peek-Asa, and Limbos, 2007; Gerberich et al., 2011; Wei et al., 2013).

**מאפייני השכונה.** גם מאפייני השכונה שבה ממוקם בית הספר נבדקו ביחס לאלימות כלפי מורים. נמצא כי רמות גבוהות של לחץ כתוצאה מעוני, פשיעה, אפליה, הזדמנויות מוגבלות לתעסוקה והשכלה, וריכוז גבוה של קהילות מהגרים בשכונת המורים, קשורים בסיכוי גבוה יותר לאלימות כלפי מורים (Arum & Velez, 2012; Chen & Astor, 2012; Foster & Brooks-Gunn, 2013; Rivara & Le Menestrel, 2016; Langton & Truman 2014). בארה"ב נמצאו רמות גבוהות יותר של אלימות כלפי מורים בבתי ספר "עירוניים" (Urban schools), כלומר כאלו המשרתים אוכלוסיות של בני מיעוטים אתניים ומוקמים לרוב באזורים עירוניים וצפופים (Urban schools), כלומר כאלו המשרתים אוכלוסיות של בני מיעוטים אתניים ומוקמים לרוב באזורים עירוניים וצפופים (Urban schools), כלומר כאלו המשרתים אוכלוסיות של בני מיעוטים אתניים ומוקמים והיעדר הזדמנויות להשכלה ותעסוקה בסביבת בית הספר, נקשרו לרמות גבוהות יותר של אלימות בקרב

תלמידים (Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor, & Zeira, 2004). אמנם במחקר ישראלי שנערך בלשכות לשירותים חברתיים, נמצא שרמת האלימות כלפי עובדים הייתה גבוהה יותר באזורים מרקע חברתי-כלכלי מוחלש (צפריר, אנוש וגור, 2011), אולם טרם נבדקה התרומה של מאפייני השכונה והקהילה לרמת האלימות כלפי מורים בבתי ספר בישראל.

**מוצא אתני ותרבות.** באשר למוצא אתני או תרבות ואלימות המופנית כלפי מורים, הממצאים שנאספו בארה"ב מציינים תמונה שיש בה סתירות (Wei et al., 2015; Martinez et al., 2015; Kondrasuk et al., 2005). למשל, שיעור גבוה יותר של דיווחים על איומים מצד תלמידים ואלימות פיזית התקבלו ממורים ממוצא אפרו-אמריקאי, בהשוואה למורים לבנים, היספאנים או מקבוצות אתניות אחרות (Zhang et al., 2016), בעוד שמחקר אחר העלה שדווקא מורים אפרו-אמריקאים ספגו פחות אלימות בסך הכל, בהשוואה למורים מכל מוצא אתני אחר (McMahon et al., 2014). ייתכן, שהממצאים הלא אחידים ביחס למוצא אתני וקורבנות של מורים לאלימות בבתי הספר מצביעים על כך שהקשר בין השתייכות תרבותית, זהות אתנית, ואלימות בבית הספר, מתווך על ידי משתנים נוספים שיש להם השפעה על רמת האלימות, כגון עוני. בכל העולם, מוצא אתני ותרבות קשורים בקיפוח וסטטוס חברתי-כלכלי. כך, הבדלים ברמת האלימות עשויים להיות משויכים בטעות להבדלים בין-תרבותיים, בעוד שלמעשה הם נובעים כתוצאה מעוני או אפליה על רקע אתני (Benbenishty & Astor, in press).

גם בישראל נמצאו דפוסים שונים של אלימות כלפי מורים בבתי ספר דוברי עברית, לעומת בתי ספר דוברי ערבית: בעוד שאלימות מילולית כלפי מורים הייתה נפוצה יותר בבתי ספר דוברי עברית, איומים, גניבות ופגיעה ברכוש המורים היו נפוצים יותר בבתי ספר דוברי ערבית (ראמ"ה, 2011). במגזרים מסוימים בישראל, בנים ובנות לומדים בבתי ספר נפרדים – מאפיין שגם לו עשויה להיות תרומה לסוג וחומרת האלימות המופנית כלפי מורים. המבנה המיוחד של מערכת החינוך בישראל שבו קיימת הפרדה תרבותית ולשונית מכוונת בין דוברי עברית וערבית, מאפשר הבנה מעמיקה יותר של דפוסים של קורבנות של מורים לאלימות בבית הספר, תוך ניסיון להתחשב במגוון משתנים, שקשורים לתרבות ואתניות, כולל קיפוח, עוני, דיכוי פוליטי, הפרדה מגדרית ועוד.

### **גורמים פנימיים למערכת בית הספר**

בנוסף להשפעות חיצוניות, גם למתרחש בתוך כותלי בית הספר ולמאפייניו עשויה להיות תרומה לסוג ולחומרת האלימות המופנית כלפי מורים. באופן כללי, מבנה בית ספרי לא מאורגן, היעדר תמיכה מצד המנהל ובקרב עמיתים לעבודה, חוקי משמעת לא ברורים הנאכפים בחוסר עקביות ויחסים שליליים בין חברי קהילת בית הספר, נקשרו לאלימות רבה יותר כלפי מורים (Dworkin, Haney, & Gottfredson, 2005; Telschow, 1988; Gregory et al., 2012; Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005).

שני מושגים מרכזיים המוזכרים בספרות ביחס למאפיינים הפנימיים של בית הספר, הם אקלים חברתי ואקלים ארגוני.

**אקלים חברתי.** אקלים חברתי בבית הספר מתייחס לדפוסים ותפיסות של חווית החיים בבית הספר, ומשקף נורמות, מטרות, ערכים, יחסים בין אישיים, הוראה, למידה, פרקטיקות הנהגה ומבנה ארגוני (National Center for Learning and Citizenship, 2007). מסקירת ספרות שיטתית עולה ששלושת המרכיבים המרכזיים ביותר לאקלים חברתי הם יחסים חיוביים בבית-הספר, תחושת ביטחון ותחושת חיבור וקשר של התלמיד לבית-הספר (Berkowitz, Moore, Astor, & Benbenishty, 2016). אקלים חברתי חיובי נקשר למידה פחותה של עבריינות, הפרעות ובעיות משמעת של תלמידים (Burrow & Apel, 2011; Gottfredson et al., 2005; Fan, Williams, & Corkin, 2011; Nansel et al., 2001; Bear, Yang, & Pasipandova, 2015). לא זו בלבד שאקלים חברתי חיובי ניבא רמות נמוכות של אלימות בבית הספר באופן כללי, מחקרים אף הצביעו על תרומתו של אקלים חיובי לאלימות פחותה של תלמידים כלפי מורים (Gregory et al., 2012; Steffgen & Ewen, 2007).

**אקלים ארגוני.** המושג אקלים ארגוני מתייחס למגוון מאפיינים ארגוניים המבחינים בין ארגון אחד לאחר ומשפיעים על ההתנהגות של חברי הארגון (Forehand & Gilmer, 1964), כגון ערכים, אידיאולוגיה, חזון, מדיניות, המבנה הארגוני, אמון בין חברי הארגון, תרבות מקצועית, פרקטיקות עבודה, תהליכי קבלת החלטות ומידת המוכנות לשינוי בארגון (Glick, 1985). מחקרים שנערכו במגזרים הפרטי, העסקי והציבורי, מצאו קשר בין האקלים הארגוני לרמת האלימות במקום העבודה. כך למשל, נמצא שתמיכה ארגונית רבה מצד ההנהלה והעמיתים לעבודה תרמה לרמות נמוכות של אלימות כלפי עובדים (למשל, CoCole, Grubb, Sauter, Swanson, & Lawless, 1997). אמון במקום העבודה נקשר גם לרמות נמוכות של התנהגות אנטי-חברתית (Thau, Crossley, Bennett, & Sczesny, 2007) ולפחות בעיות משמעת (Gregory, & Ripski, 2008). עוד נמצא כי הנהגה שמעודדת תהליכי שינוי ועיצוב מחדש, מפחיתה את הסיכוי לאלימות במקום העבודה (Astrauskaite et al., 2015). להבדיל ממחקרים שנערכו בארגונים, מעטים המחקרים אשר בחנו את התרומה של האקלים הארגוני הבית ספרי לרמת האלימות הכללית, ולזו שמופנית כלפי מורים בפרט. אף על פי כן, מתחדדת ההבנה שלמאפיינים הארגוניים של בית הספר יש תרומה משמעותית לרמת האלימות בארגון (Astor, Meyer, & Behre, 1999).

היבטים שונים של האקלים הארגוני הבית ספרי עשויים להשפיע על חשיפה של מורים לאלימות. כך למשל, החזון, האידיאולוגיה והמשימה של בית הספר משפיעים על סדרי העדיפויות של הארגון לגבי חשיבות ההיבטים האקדמיים-הישגיים מחד, והחברתיים-קהילתיים מאידך (Astor, Capp, Moore, & Benbenishty, 2016). לכן, האופן שבו תוכניות התערבות למניעת אלימות ומדיניות חינוכית בנושא ייושמו



בבית הספר, ויצליחו להגביר את הביטחון ולהפחית את רמת האלימות, תלוי במידה רבה בחזון הבית ספרי. החזון והאידיאולוגיה מתורגמים למידת תשומת הלב שתינתן לבעיית האלימות ועד כמה בית הספר יתגייס וירכז משאבים ומאמצים להגביר את תחושת המוגנות בתוכו. כך למשל, בעוד שבתי ספר מסוימים מבכרים הישגים אקדמיים ומדגישים במיוחד את חשיבותם, בתי ספר אחרים מדגישים היבטים חברתיים ומשקיעים מאמצים בשיפור מערכות יחסים ואקלים חברתי, התפתחות חברתית-רגשית של תלמידים וחינוכם לסובלנות ודמוקרטיה (Benbenishty & Astor, in press). להבדלים שכאלה בחזון ובאידיאולוגיה עשויה להיות השפעה מכרעת על רמת האלימות הכללית בבית הספר, ועל אלימות המופנית כלפי מורים בפרט.

מאפיין נוסף של האקלים הארגוני הוא מידת המוכנות הארגונית לשינוי. מוכנות ארגונית לשינוי מבוססת על האמונה בנחיצותו של השינוי, בכך שלארגון יש את היכולת להשתנות בצורה אפקטיבית, שהקבוצה תרוויח משינוי, וכי יש לה את היכולת להתמודד עם הדרישות הכרוכות בתהליך השינוי (Holt et al., 2007; Weiner, 2009; Weiner, Amick, & Lee, 2008). במחקר רב היקף שנערך בשיקאגו, נמצא שמוכנות לשינוי ארגוני מושפעת מאוד ממידת האמון ההדדי שרוכשים בעלי העניין בבית הספר האחד לשני. באופן ספציפי, חברי הצוות הרגישו בטוחים יותר להטמיע שינויים ולנסות פרקטיקות עבודה חדשות, כאשר הם נהנו מאמון הדדי ומתמיכת הורי התלמידים (Bryk & Schneider, 2002). עוד נמצא, כי אמון קידם שיתוף פעולה, תקשורת טובה ותהליכי למידה הדדיים בצוות, ותמך בהתגייסות משותפת – מאפיינים קריטיים להטמעת תהליכי שינוי וליצירה סביבה ארגונית בטוחה עבור כל קהילת הארגון (Bryk & Schneider, 2002). בתי ספר רבים מביעים עניין הולך וגובר בפיתוח מתודות פעולה, שיאפשרו להם להתמודד עם אתגרים ולהטמיע שינויים ארגוניים כדי לטפל בבעיות, כגון אלימות. לצורך כך, פותחו כלים שיסייעו לבתי ספר בתהליך, למשל להעריך את מידת המוכנות הארגונית להטמיע תהליכי שינוי ושיפור (Berkowitz, 2013; Bowen, Benbenishty, & Powers, 2013). הגמישות של בית הספר ומידת המוכנות להטמיע שינויים נחוצים לשם חיפוש אחר פתרונות בני-קיימא לבעיית האלימות ולהטמעתם המוצלחת (Bryk et al., 2010; Thapa et al., 2013).

מאפיין מרכזי נוסף של האקלים הארגוני הוא סגנון המנהיגות של המנהל (Grojean, Resick, 2003; Dickson, & Smith, 2004; Hofmann, Morgeson, & Gerras, 2003). ממחקר שבחן את מאפייניהם של בתי ספר "לא טיפוסיים מבחינה תיאורטית", כלומר בתי ספר שבהם רמת האלימות הייתה בכיוון ההפוך מהמצופה על בסיס הרקע החברתי-כלכלי ורמת הפשיעה והאלימות בשכונה (Astor, Benbenishty, & Estrada, 2009), נמצא שהמשתנה המרכזי ביותר שמבדיל בין בתי ספר מאוד בטוחים לבתי ספר אלימים במיוחד, הוא המנהל. בבתי ספר בטוחים, המנהל היה דמות דומיננטית וחיובית, בעלת חזון, אשר ידע לסחוף אחריו את כל קהילת בית הספר ולגייסם סביב האידיאולוגיה הבית ספרית ומטרות חברתיות

ראויות, כגון סובלנות לאחר, ידידות ותמיכה, וביטחון בבית הספר. סגנון מנהיגות שטוח, המעביר מסר לחברי קהילת בית הספר, שהם מוזמנים לפנות בכל בעיה שמציקה להם ומעודד תקשורת פתוחה, מצליח להגביר את מידת שיתוף הפעולה של הצוות ואת מחויבותם למיגור בעיית האלימות והגברת הביטחון, גם בבתי ספר שממוקמים בשכונות רוויות אלימות, פשיעה, עוני ומצוקות חברתיות-כלכליות נוספות ( Astor et al., 2009).

במחקר שנעשה בקרב עובדי בריאות, נמצא כי תמיכה בקרב עמיתים לעבודה משמשת כגורם מרסן של תגובות לאלימות פיזית, נפשית וצפייה באירועים אלימים (Schat & Kelloway, 2003). גם בבתי ספר נבדקה התרומה של תמיכת עמיתים לאלימות המופנית כלפי מורים: בעוד שבאחד המחקרים לא אושש הקשר בין תמיכה בקרב חברי הצוות והסיכוי לאלימות כלפי מורים (Steffgen & Ewen, 2007), מחקרים אחרים מצאו קשר בין קורבנות של מורים למגוון סוגי אלימות מצד תלמידים ועמיתים ליחסים שליליים בקרב עמיתים, לתמיכה אדמיניסטרטיבית מעטה (Martinez et al., 2015) ולתמיכה מעטה מצד המנהל (Galand, Lecocq, & Philippot, 2007).

למאפיינים הארגוניים של בית הספר יש השפעה על אלימות כלפי מורים, הן בשל התרומה של האקלים הארגוני לאופן שבו התערבויות למיגור אלימות ומדיניות חינוכית ייושמו בבית הספר, והן מבחינת היכולת של קהילת בית הספר לטפל באפקטיביות בבעיה ( Benbenishty & Astor, in press; Ertesvåg & Roland, 2015). ראוי לכן, להרחיב את יריעת המחקר ביחס לתרומה של אקלים ארגוני לאלימות כלפי מורים ולחשוף מאפיינים ארגוניים נוספים רלוונטיים.

### **תוצאות של אלימות כלפי מורים**

בנוסף למיעוט מחקרים המתמקדים באלימות המופנית כלפי מורים בהתבסס על נקודות המבט של כלל חברי קהילת בית הספר, בולטים בהיעדרם מחקרים המבוססים על מדגמים ארציים מייצגים אשר מדדו גם את תוצאותיה של הבעיה. עם זאת, מספר מחקרים מצאו קשר בין אלימות כלפי מורים למגוון תוצאות שליליות המסכנות את בריאותם ורווחתם של מורים, מחלישות את תפקודם המקצועי, ומסכנות את חינוך הילדים. כך למשל, נמצא שאלימות במקום העבודה קשורה לקשיים בהירדמות ועייפות מוגברת, בריאות גופנית ירודה, הפרעת דחק פוסט טראומטית (PTSD), תשישות רגשית, ניתוק עצמי (דה-פרסונליזציה), פחד, חרדה, עצב, לחץ רב, עצבנות, רצון לפרוש מהעבודה והיעדרויות מרובות, ירידה בתפקוד המקצועי ומערכות יחסים שליליות בין מורים לתלמידים ( Daniels, Bradley, & Hays, 2007; Dzuka & Dalbert, 2007; Ervasti et al., 2012; Galand et al., 2007; Gerberich et al., 2013; Shernoff, Mehta, Atkins, Torf, & Spencer, 2011; Skåland, 2016; Wilson et al., 2011). כיום, טרם נערך בישראל מחקר מקיף שהעריך את התוצאות של אלימות שחווים מורים בבתי ספר.

## מניעה והתערבות

כתוצאה ממיעוט מחקרים שמתמקדים באלימות כלפי מורים ובהיעדר מודל תיאורטי שינחה את המחקר בתחום, ובשל חשיפה מוגבלת של התופעה באמצעי התקשורת ומודעות ציבורית מצומצמת לבעיה, טרם התפתחו פרקטיקות התערבות מבוססות ראיות וקווים מנחים למדיניות למניעת התופעה (Espelage et al., 2013; Reddy et al., 2013; McMahon et al., 2014). כשם שהמחקר בתחום של מניעת אלימות בבית הספר מבוסס על גישה רב-מערכתית אשר לוקחת בחשבון השפעות בכל הרמות על האקולוגיה של בית הספר, כך גם פרקטיקות מוצלחות למניעת אלימות כלפי מורים וטיפול בבעיה מעודדות שימוש בגישה כוללת ורחבה שמתערבת ברמת הכיתה, בית הספר, קהילה ושכונה וברמת המדיניות החינוכית. למרות שהממצאים המדעיים ביחס לגורמים שקשורים לאלימות כלפי מורים מצומצמים, קיימות שיטות התערבות יעילות ומבוססות ראיות להפחתת רמת האלימות הכללית בבית הספר ולמניעת הבעיה.

**מאפיינים של תוכניות התערבות ומניעה אפקטיביות בבתי ספר.** תוכניות התערבות ומניעה מוצלחות הן אלו אשר מצליחות לעורר את המודעות ותחושת האחריות האישית של הורים, תלמידים, אנשי צוות ומורים ביחס לסוגים השונים של אלימות שאופייניים לבית הספר שלהם (למשל הטרדה מינית, מכות או שימוש בנשק) (Pitner, Astor, & Benbenishty, 2015). חוקרים מובילים בתחום של אקלים בית ספרי מצביעים גם על החשיבות של מעורבות אנשים בשכונה ובקהילה של בית הספר כדי לשפר היבטים של אקלים חברתי, כגון אלימות (Ice, Thapa, & Cohen, 2015), כך שניתן יהיה לגייס את כל קהילת בית הספר למעורבות משמעותית בכל שלבי ההתערבות, החל מתכנון, דרך הטמעה, וכלה בתמיכה מתמשכת בתוכנית. תוכניות אפקטיביות מעודדות כינון חוקים וכללי התנהגות הברורים לתלמידים, לצוות ולהורים. הן מכוונות להתערב במגוון רמות במערכת האקולוגית של בית הספר, כך שכל קהילת הארגון יודעת בבירור כיצד יש לפעול לפני, במהלך ואחרי אירועים של אלימות. מניעה והתערבות אפקטיביות מגבירות שמירה, פיקוח ולקיחת אחריות על כל האזורים בבית הספר, כולל כיתות, מסדרון, שירותים, חצר, בהסעות ובסמיכות לשער הכניסה. ולבסוף, חשוב שהתוכנית תתאים באופן טבעי לחזון, למשימה ולאידאולוגיה של בית הספר, כמו גם לתרבות של הקהילה והתלמידים (Pitner et al., 2015).

ממצא בולט בספרות החינוכית הוא, שהתערבויות אשר פותחו ברמה המקומית, הותאמו לצורכי הארגון באופן ספציפי והוצאו לפועל על ידי קהילת בית-הספר, הניבו תוצאות חיוביות יותר בהשוואה למודלים חיצוניים, אשר הוכחו כאפקטיביים במקום אחר (Marachi, Astor, & Benbenishty, 2013). התערבות אפקטיבית תתמקד בשיפור האקלים החברתי הבית ספרי, כולל חיזוק תחושת החיבור והקשר של התלמידים לארגון, הגברת תחושת הביטחון והמוגנות בארגון, שיפור מערכות היחסים והגברת שיתוף הפעולה בקרב תלמידים, מורים, הנהלה, והורים (Thapa et al., 2013). לכן, חשוב שכצעד מקדים בתי

הספר ינטרו את תפיסות האקלים החברתי של תלמידים, מורים, אנשי צוות והורי התלמידים, ויעריכו את מאפייני תופעת האלימות כלפי המורים. תשתית של מידע תספק לקהילת בית הספר תמונה מדויקת ואמינה אודות הצרכים והבעיות בבית הספר, כמו גם על תופעת האלימות, תכיפות האירועים ורמת חומרתם, והאזורים המסוכנים בבית הספר שבהם מתרחשת אלימות. התלמידים, אנשי הצוות וההורים מכירים את הצרכים והמאפיינים הספציפיים של הקהילה והארגון ואת מאפייני בעית האלימות בבית הספר שלהם, והם אלו אשר יוכלו לתפור את תוכנית ההתערבות היעילה והמוצלחת ביותר לשיפור האקלים בבית הספר שלהם ולצמצום האלימות (Berkowitz et al., 2016).

במקביל למאמצי ההתערבות, חשוב שבתי הספר ינקטו בגישת מניעה פרו-אקטיבית, שתסייע להפוך את סביבת העבודה של המורים לבטוחה ומוגנת. כך למשל, ניתן לשר את התנהגותם של התלמידים על ידי הצבת כללי התנהגות ברורים ואכיפתם בעקביות, תוך שימוש בעונשים מותאמים לחומרת העבירה, ומתן גמול עבור התנהגות נאותה (Espelage et al., 2013). חשוב גם לקבוע סטנדרטים להתנהגות נאותה עבור המורים ושאר חברי הצוות בבית הספר, כדי לצמצם אפשרות שינהגו בתוקפנות אחד כלפי השני.

המלצה נוספת נוגעת להכרח לקבוע תוכנית פעולה סדורה, אשר תגדיר מראש את התגובה הבית ספרית לאירועי אלימות כלפי מורים, החל מבעיות התנהגות וניצני תוקפנות ראשוניים, ועד לפגיעה של ממש במורים על ידי תלמידים, הורים או עמיתים. תכנון מוקדם וקביעת נהלים, יבטיחו תגובה מותאמת לחומרת אירועי אלימות כלפי מורים, דבר שמבטיח אפקטיביות רבה (Espelage et al., 2013). ראוי שנוהלי התגובה ביחס לאירועים חמורים, יכללו גם את מעורבותו של המפקח כדי שניתן יהיה לטפל בבעיה במלוא הרצינות והיעילות. מעורבותם של דרגים בכירים במשרד החינוך גם תעביר מסר בלתי מתפשר בדבר חשיבות שמירת שלומם של מורים במקום עבודתם ותמיכה מלאה של המערכת בהם.

מורים אשר נפגעו מאלימות, דיווחו על תחושות עלבון, בושה, ופגיעה קשה בערך העצמי והמקצועי שלהם (Skåland, 2016). לכן, חשוב לספק למורים אשר ספגו אלימות, מערכת תמיכה עוטפת, ליווי רגשי וחינוך מקצועי, כדי לסייע להם להתמודד עם התוצאות השליליות של הפגיעה, ולהקל על המשך עבודתם ותפקודם במקצוע. חשוב גם לסייע למורים שנפגעו, לחשוף את הפגיעה ולהתמודד עם הבושה והפחד מתיוג שלילי. הגברת המודעות לבעיה ועידוד של שיח מקצועי פתוח בנושא, יכולים להפחית מתחושת הבושה של מורים ולסייע להם להתגבר על הפגיעה.

## סיכום והמלצות

מאמר זה סוקר את גוף הידע המדעי בנוגע לאלימות שמופנית כלפי מורים במקום עבודתם – בתי הספר. מן הסקירה עולה, כי מדובר בתופעה מדאיגה, אשר לא קיבלה תשומת לב מחקרית וציבורית מספקת. ממעט הנתונים שקיימים, עולה שמורים בישראל ובכל העולם חשופים למגוון צורות של אלימות במקום עבודתם. אלימות כלפי מורים נקשרה למגוון בעיות רגשיות, חברתיות וגופניות עם השלכות שליליות על בריאותם של המורים, יכולתם לתפקד בעבודה, ועל חינוך ורווחתם של התלמידים. חוקרים בתחום בדקו את תרומתם לתופעה של מגוון גורמים שממוקמים ברמות השונות באקולוגיה של בית הספר, כולל מערכת התלמיד, המורה, הכיתה ובית הספר, משפחה, קהילה, שכונה ותרבות. בכל אחת מן הרמות הללו נמצאו גורמי סיכון וגורמים מגנים שמשפיעים על הסיכוי שמורים יסבלו מאלימות במקום עבודתם. אף על פי כן, המחקר בתחום עדיין בחיתוליו, ויש צורך בעריכת מחקרים נוספים שיבחנו את מאפייני הבעיה, הגורמים שעשויים להחמירה או לצמצמה, ואת תוצאותיה. חשוב שמחקר ותוכניות התערבות ומניעה, ייקחו בחשבון את כלל הרבדים באקולוגיה של בית הספר, ואת מגוון בעלי העניין.

**הרחבת יריעת המחקר.** מרבית המחקרים אודות אלימות כלפי מורים מבוססים על סקרים מקומיים ובלתי מייצגים של מורים. מחקרים אלו התבססו, בדרך כלל, על דיווחי המורים בלבד, תוך הזנחת זווית הראייה של תלמידים, הורים ושאר חברי קהילת בית הספר. ראוי לערוך מחקרים נוספים, שיתבססו על מדגמים מייצגים של מורים, תלמידים והוריהם, כדי שניתן יהיה לקבל תמונה אמינה ומלאה אודות הבעיה. ראוי גם שמחקרים ישלבו שימוש במתודות איכותניות, אשר יוכלו לשפוך אור על היבטים נוספים של הבעיה אשר טרם נחשפו ונחקרו. כך למשל, יש צורך ביצירת בנק ידע המבוסס על חקרי מקרה של בתי ספר בעלי מאפיינים ארגוניים וחברתיים שונים. כלים איכותניים, כגון ריאיונות עומק ותצפיות, הם דרך אידיאלית לחקור נושא חדש יחסית, ולחשוף את המכניזמים הבסיסיים שמבדילים בין בתי ספר בהם יש רמות גבוהות של אלימות כלפי מורים, לעומת אלו שבהם רמות נמוכות במיוחד.

תופעה רלוונטית נוספת אשר זכתה להתייחסות מצומצמת במחקר, נוגעת לאלימות בקרב מורים-עמיתים בבתי ספר, ובתוך צוותים חינוכיים (Mooij, 2011). מאחר וכל גילוי של אלימות בבית הספר מושפע מהחוקים, הנורמות, הערכים, המטרה והחזון הבית-ספריים, חשוב לתעד ולחשוף גם את התופעה של אלימות בקרב מורים וצוותים חינוכיים, כחלק מהמאמץ הרחב למגר את הבעיה בכל הרמות ובכל המעגלים החברתיים בבית הספר.

**ביסוס מודל תיאורטי.** הרחבת המחקר ובסיס הידע המדעי בנושא, תאפשר פיתוח של מודל תיאורטי להמשגת התופעה של אלימות בבתי ספר, המתמקד באופן ספציפי במורים. מהסקירה הנוכחית

עולה, כי מודל זה יכול להיתרם משילוב של גישות מתחום הניהול המתייחסות לאקלים הארגוני, וגישות חינוכיות המתייחסות למאפיינים הייחודיים של בית הספר, הממוקם במרכזם של הקשרים אקולוגיים.

איגוד הפסיכולוגים האמריקאי הקים בשנת 2007 צוות משימה מיוחד לחקר התופעה של אלימות כלפי מורים בבתי ספר, שמטרתו לתרום להגברת מודעות הציבור ולפתח כלים וגישות שיסייעו לבתי ספר, ולמורים בפרט, לטפל בבעיה בצורה אפקטיבית (<http://www.apa.org/education/k12/violence-teachers.aspx>). על רקע פערי הידע העולים מן הסקירה הנוכחית, נראה כי גם בישראל שדות המחקר והפרקטיקה ייתרמו מריכוז מכוון של מאמצים לחקר התופעה, להעלותה על סדר היום הציבורי ולפתח כלים מעשיים למניעת התופעה ולמיגורה, אשר יתמקדו בתלמיד, במורה, ברמת הכיתה, בארגון (בית הספר), בהורים ובקהילה.

[חזרה לתוכן העניינים](#)

## מקורות

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2011). ניטור רמת האלימות בבתי הספר על-פי דיווחי מורים תשע"א ותשס"ט. נדלה מתוך

[http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/HaarachatProjectim/Nitur\\_Alimut.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/HaarachatProjectim/Nitur_Alimut.htm)

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2016). ניטור רמת האלימות בבתי הספר על-פי דיווחי תלמידים: נתונים מתוך סקרי ניטור אלימות תשע"ה, תשע"ג, תשע"א ותשס"ט. נדלה מתוך

[http://edu.gov.il/owlHeb/Yesodi/RegulationsAndAdministrations/Safety/Documents/Nitur\\_Alimut\\_Report\\_2015.pdf](http://edu.gov.il/owlHeb/Yesodi/RegulationsAndAdministrations/Safety/Documents/Nitur_Alimut_Report_2015.pdf)

צפריר, ש., אנוש, ג., וגור, א. (2011). חשופים בצריח: התנהגות תוקפנית של לקוחות השלכות לעובדים סוציאליים לארגון ודרכי התמודדות. דו"ח ראשוני מוגש למשרד התעשייה והמסחר והעבודה ולמשרד הרווחה והשירותים החברתיים.

Alonso, J. D., López-Castedo, A., & Juste, M. P. (2009). School violence: Evaluation and proposal of teaching staff. *Perceptual and motor skills, 109*(2), 401-406.

American Educational Research Association. (2013). *Prevention of bullying in schools, colleges, and universities: Research report and recommendations*. Washington, DC: Author.

American Institutes for Research. (2016). *School climate*. Retrieved from <https://safesupportivelearning.ed.gov/school-climate>

American Psychological Association, Center for Psychology in Schools and Education. (n.d.). *Violence against teachers: A silent national crisis* [Online brochure]. Retrieved from <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/activities/violence-against-teachers.pdf>

- Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations, 46*, 681-703.
- Arum, R., & Velez, M. (Eds.). (2012). *Improving learning environments: School discipline and student achievement in comparative perspective*. Stanford University Press.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., & Estrada, J. N. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal, 46*, 423-461. doi: 10.3102/0002831208329598
- Astor, R. A., Capp, G., Moore, H., & Benbenishty, R. (2016). Monitoring school climate and social emotional learning: Lessons from Israel and California. In R. H. Shute & P. T. Slee (Eds.), *Mental health and wellbeing through schools: The way forward* (pp. 173-184). New York, NY: Routledge.
- Astor, R. A., Meyer, H. A., & Behre, W. J. (1999). Unowned places and times: Maps and interviews about violence in high schools. *American educational research journal, 36*(1), 3-42.
- Astrauskaite, M., Notelaers, G., Medisauskaite, A., & Kern, R. M. (2015). Workplace harassment: Detering role of transformational leadership and core job characteristics. *Scandinavian Journal of Management, 31*, 121-135.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barling, J., Rogers, A. G., & Kelloway, E. K. (2001). Behind closed doors: In-home workers' experience of sexual harassment and workplace violence. *Journal of Occupational Health Psychology, 6*, 255-269.
- Bear, G. G., Yang, C., & Pasipanodya, E. (2015). Assessing School Climate Validation of a Brief Measure of the Perceptions of Parents. *Journal of psychoeducational assessment, 33*, 115-129.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York: Oxford University Press.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (in press). Conceptual foundations and ecological influences of school violence, bullying, and safety. In M. J. Meyer & S. Jimerson (Eds), *School safety and violence prevention: Science, practice, and policy driving change*. Washington, DC: APA.
- Berkowitz, R. (2014). Student and teacher responses to violence in school: The divergent views of bullies, victims, and bully-victims. *School Psychology International, 35*, 485-503.
- Berkowitz, R., & Benbenishty, R. (2012). Perceptions of safety, teachers' support and absence from school due to fear among victims, bullies and bully-victims. *American Journal of Orthopsychiatry, 82* (1), 64-67.

- Berkowitz, R., Astor, R.A., Pineda, D., De Pedro, K., Weiss, E., & Benbenishty, R. (2017). Parents' perceptions of school climate and school support in California. *Urban Education*, 0042085916685764. doi: 10.1177/0042085916685764
- Berkowitz, R., Bowen, L. G., Benbenishty, R., & Powers, J. D. (2013). A cross-cultural validity study of the School Success Profile Learning Organization measure in Israel. *Children & Schools*, 35, 137–146.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2016). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*. Advance online publication. doi:10.3102/0034654316669821
- Blatchford, P., Baines, E., & Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games: Sex and ethnic differences, and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(4), 481-505.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. NY: Russell.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q., & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Burrow, J. D., & Apel, R. (2008). Youth behavior, school structure, and student risk of victimization. *Justice Quarterly*, 25(2), 349-380.
- Campbell, C. L., Burg, M. A., & Gammonley, D. (2015). Measures for incident reporting of patient violence and aggression towards healthcare providers: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 25, 314-322.
- Casteel, C., Peek-Asa, C., & Limbos, M. A. (2007). Predictors of nonfatal assault injury to public school teachers in Los Angeles City. *American Journal of Industrial Medicine*, 50, 932-939.
- Chang, C. H. D., & Lyons, B. J. (2012). Not all aggressions are created equal: a multifoci approach to workplace aggression. *Journal of Occupational Health Psychology*, 17, 79-92.
- Chen, J. K., & Astor, R. A. (2012). School variables as mediators of personal and family factors on school violence in Taiwanese junior high schools. *Youth & Society*, 44(2), 175-200.
- Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S., & Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *The European Journal of Public Health*, 25(suppl 2), 61-64.
- Clarkson, M. E. (1995). A stakeholder framework for analyzing and evaluating corporate social performance. *Academy of management review*, 20(1), 92-117.



- Cole, L. L., Grubb, P. L., Sauter, S. L., Swanson, N. G., & Lawless, P. (1997). Psychosocial correlates of harassment, threats and fear of violence in the workplace. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, *23*, 450-457.
- Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *Elementary School Journal*, *91*, 271-277. Retrieved from <http://www.jstor.org.libproxy1.usc.edu/stable/1001713>
- Cozma, I., Kukaswadia, A., Janssen, I., Craig, W., & Pickett, W. (2015). Active transportation and bullying in Canadian schoolchildren: a cross-sectional study. *BMC public health*, *15*(1), 99.
- Daniels, J. A., Bradley, M. C., & Hays, M. (2007). The impact of school violence on school personnel: Implications for psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, *38*(6), 652.
- Diamond, J. B. (2012). Accountability policy, school organization, and classroom practice: Partial recoupling and educational opportunity. *Education and Urban Society*, *44*, 151– 182. doi: 10.1177/0013124511431569
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child development*, *74* (2), 374-393.
- Dworkin, A. G., Haney, C. A., & Telschow, R. L. (1988). Fear, victimization, and stress among urban public school teachers. *Journal of Organizational Behavior*, *9*, 159-171.
- Dzuka, J., & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. *European Psychologist*, *12*, 253–260. doi: 10.1027/1016-9040.12.4.253
- Enosh, G., Tzafrir, S. S., & Stolovy, T. (2015). The development of client violence questionnaire (CVQ). *Journal of Mixed Methods Research*, *9*, 273-290.
- Enosh, G., Tzafrir, S.S., & Gur, A. (2013). Client aggression towards social workers and social services in Israel – a qualitative analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, *28*, 1123-1142.
- Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2015). Professional cultures and rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, *26*, 195–214. doi: 10.1080/09243453.2014.944547
- Ervasti, J., Kivimäki, M., Pentti, J., Salmi, V., Suominen, S., Vahtera, J., & Virtanen, M. (2012). Work-Related Violence, Lifestyle, and Health Among Special Education Teachers Working in Finnish Basic Education. *Journal of School Health*, *82*(7), 336-343. doi: 10.1111/j.1746-1561.2012.00707.x

- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice, 53*, 257-264.
- Espelage, D.L., Anderman, E.M., Brown, V.E., Jones, A., Lane, K.L., McMahon, S.D., L. Reddy, L.A., & Reynolds, C.R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers: recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *American Psychologist, Feb-March*, 75-87.
- Espelage, D. L., & De La Rue, L. (2012). School bullying: its nature and ecology. *International journal of adolescent medicine and health, 24(1)*, 3-10.
- Espelage, D., & Horne, A. (2008). School violence and bullying prevention: From research based explanations to empirically based solutions. *Handbook of counseling psychology, 588-606*.
- Fan, W., Williams, C. M., & Corkin, D. M. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools, 48*, 632–647.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. Teachers College Press. 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.
- Forehand, G. A., & Gilmer, B. V. H, (1964). Environmental variation in studies of organizational behavior. *Psychological Bulletin, 62*, 361-382.
- Foster, H., & Brooks-Gunn, J. (2013). Neighborhood, family and individual influences on school physical victimization. *Journal of Youth and Adolescence, 42*, 1596–1610.
- Fuller, B., & Izu, J. A. (1986). Explaining school cohesion: What shapes the organizational beliefs of teachers? *American Journal of Education, 94(4)*, 501-535.
- Galand, B., Lecocq, C., & Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 465-477.
- Gerberich, S. G., Church, T. R., McGovern, P. M., Hansen, H. E., Nachreiner, N. M., Geisser, M. S., ... & Watt, G. D. (2004). An epidemiological study of the magnitude and consequences of work related violence: the Minnesota Nurses' Study. *Occupational and environmental medicine, 61(6)*, 495-503.
- Gerberich, S. G., Nachreiner, N. M., Ryan, A. D., Church, T. R., McGovern, P. M., Geisser, M. S., ... & Pinder, E. D. (2011). Violence against educators: a population-based study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine, 53*, 294-302.
- Gerberich, S. G., Nachreiner, N. M., Ryan, A. D., Church, T. R., McGovern, P. M., Geisser, M. S., ... & Pinder, E. D. (2011). Violence against educators: a population-based study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine, 53*, 294-302.
- Glick, W. H. (1985). Conceptualizing and measuring organizational and psychological climate: Pitfalls in multilevel research. *Academy of management review, 10(3)*, 601-616.

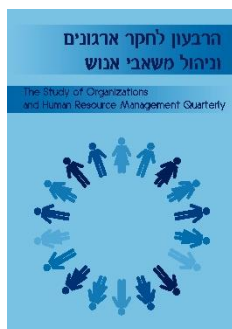
- Gottfredson, D. C. (1986). An empirical test of school-based environmental and individual interventions to reduce the risk of delinquent behavior. *Criminology*, 24(4), 705-731.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 412-444
- Gregory, A., & Ripski, M. B. (2008). Adolescent trust in teachers: Implications for behavior in the high school classroom. *School Psychology Review*, 37, 337-353.
- Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2012). Teacher safety and authoritative school climate in high schools. *American Journal of Education*, 118, 1-25.
- Grojean, M. W., Resick, C. J., Dickson, M. W., & Smith, D. B. (2004). Leaders, values, and organizational climate: Examining leadership strategies for establishing an organizational climate regarding ethics. *Journal of Business Ethics*, 55(3), 223-241.
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S.D., Shteinmatz, N., Lobel, S., Rise, Y., Tesler, R., & Habib, J., (2016). Youth in Israel: Health Behaviors in School-Aged Children (HBSC) among adolescents in Israel- Findings from the 7<sup>th</sup> study (in Hebrew). School of Education, Bar Ilan University, Ramat-Gan, Israel.
- Hofmann, D. A., Morgeson, F. P., & Gerras, S. J. (2003). Climate as a moderator of the relationship between leader-member exchange and content specific citizenship: safety climate as an exemplar. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 170-178.
- Holt, D. T., Armenakis, A. A., Feild, H. S., & Harris, S. G. (2007). Readiness for organizational change: The systematic development of a scale. *Journal of Applied Behavioral Science*, 43 (2), 232-255.
- Ice, M., Thapa, A. & Cohen, J. (2015). Recognizing community “voice” and a youth-led school-community partnerships in the school climate improvement process. *School Community Journal*, 25, 9-28.  
and/or <http://www.schoolclimate.org/climate/community-scale.php>
- Johns, G. (2006). The essential impact of context on organizational behavior. *Academy of Management Review*, 31, 386-408.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Energizing learning: The instructional power of conflict. *Educational Researcher*, 38, 37-51.
- Kauppi, T., & Porhola, M. (2012). Teachers bullied by students: Forms of bullying and perpetrator characteristics. *Violence and Victims*, 27, 396-413.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R.A., & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American journal Of Community Psychology*, 34, 187-204. doi: 10.1007/s10464-004-7414-4

- Kondrasuk, J. N., Greene, T., Waggoner, J., Edwards, K., & Nayak-Rhodes, A. (2005). Violence affecting school employees. *Education, 125*, 638.
- Kopaneva, I., & Sias, P. M. (2015). Lost in translation employee and organizational constructions of mission and vision. *Management Communication Quarterly, 29*, 358-384.
- Langman, P. F. (2009). *Why kids kill: Inside the minds of school shooters*. New York, NY: Palgrave, MacMillan.
- Langton, L., & Truman, J. (2014). *Socio-emotional impact of violent crime*. US Department of Justice, Office of Justice Programs Bureau of Justice Statistics. Retrived from <https://www.bjs.gov/content/pub/pdf/sivc.pdf>
- Lauritsen, J. L., Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1991). The link between offending and victimization among adolescents. *Criminology, 29*(2), 265-292
- Liss, G. M., & McCaskell, L. (1994). Violence in the workplace. *Canadian Medical Association Journal, 151*, 1243-1246.
- Maïano, C., Aimé, A., Salvas, M. C., Morin, A. J., & Normand, C. L. (2016). Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in developmental disabilities, 49*, 181-195.
- Marachi, R., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2013). Effective approaches for violence, bullying and conflict resolution, sexual assault, and gangs. In C. Franklin, M. B. Harris, & P. Allen-Meares (Eds.), *The school services sourcebook: A guide for school-based professionals* (pp. 453–472). New York, NY: Oxford University Press.
- Martinez, A., McMahon, S. D., Espelage, D., Anderman, E. M., Reddy, L. A., & Sanchez, B. (2016). Teachers' experiences with multiple victimization: identifying demographic, cognitive, and contextual correlates. *Journal of School Violence, 15*, 387-405.
- McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., ... & Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the Schools, 51*, 753-766.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological review, 100*(4), 674.
- Mooij, T. (2011). Secondary school teachers' personal and school characteristics, experience of violence and perceived violence motives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 17*, 227–253. doi: 10.1080/13540602.2011.539803
- Moon, B., & McCluskey, J. (2016). School-based victimization of teachers in korea focusing on individual and school characteristics. *Journal of Interpersonal Violence, 31*, 1340-1361.

- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285* (16), 2094-2100.
- National Center for Learning and Citizenship. (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Retrieved from: <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-challenge.pdf>
- O'Leary-Kelly, A. M., Griffin, R. W., & Glew, D. J. (1996). Organization-motivated aggression: A research framework. *Academy of Management Review, 21*, 225-253.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood, 315*, 341-361.
- Patton, M.Q. (1990), *Qualitative evaluation and research methods (2<sup>nd</sup> ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peek-Asa, C., Howard, J., Vargas, L., & Kraus, J. F. (1997). Incidence of non-fatal workplace assault injuries determined from employer's reports in California. *Journal of Occupational and Environmental Medicine, 39*, 44-50.
- Pellegrini, A. D. (2003). Perceptions and functions of play and real fighting in early adolescence. *Child Development, 74* (5), 1522-1533.
- Pitner, R., Astor, R.A., & Benbenishty, R. (2015). Violence in schools. In P. Allen-Meaers (Ed.) *Social work services in school* (7<sup>th</sup> ed, pp. 265-296). Boston, Massachusetts: Pearson.
- Reddy, L. A., Espelage, D., McMahon, S. D., Anderman, E. M., Lane, K. L., Brown, V. E., ... Kanrich, J. (2013). Violence against Teachers: Case Studies from the APA Task Force. *International Journal of School & Educational Psychology, 1*, 231-245.
- Rivara, F., & Le Menestrel, S. (Eds.). (2016). *Preventing bullying through science, policy, and practice*. Washington, DC: National Academies Press.
- Rodwell, J., & Demir, D. (2012). Psychological consequences of bullying for hospital and aged care nurses. *International Nursing Review, 59*, 539-546.
- Rowan B. (2006). The new institutionalism and the study of educational organizations: Changing ideas for changing times. In Meyer H. D., Rowan B., *The new institutionalism in education* (pp. 15-32). Albany, NY: State University of New York Press.
- Schat, A. C., & Kelloway, E. K. (2003). Reducing the adverse consequences of workplace aggression and violence: the buffering effects of organizational support. *Journal of Occupational Health Psychology, 8* (2), 110-122.

- Shariff, S. (2008). *Cyber-bullying: Issues and solutions for the school, the classroom and the home*. Routledge.
- Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R., & Spencer, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School Mental Health, 3*, 59-69.
- Skåland, B. (2016). Student-to-teacher violation and the threat to a teacher's self. *Teaching and Teacher Education, 59*, 309-317.
- Steffgen, G., & Ewen, N. (2007). Teachers as Victims of School Violence—The Influence of Strain and School Culture. *International Journal on Violence and Schools, 3*, 81-93.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*, 357-385.
- Thau, S., Crossley, C., Bennett, R. J., & Sczesny, S. (2007). The relationship between trust, attachment, and antisocial work behaviors. *Human Relations, 60*, 1155-1179.
- Tsuno, K., Kawakami, N., Tsutsumi, A., Shimazu, A., Inoue, A., Odagiri, Y., ... & Kawachi, I. (2015). Socioeconomic determinants of bullying in the workplace: a national representative sample in Japan. *PloS one, 10*, e0119435.
- Tzafrir, S. S., Enosh, G., & Gur, A. (2015). Social workers' disenchantment in the face of client aggression: Realizing the gap. *Qualitative Social Work, 14*, 65-85.
- Tzafrir, S. S., Enosh, G., Parry, E., & Stone, D. L. (2013). CODIFYING Social issues in organizations – Scope and perspectives. *Global Business Perspective, 1*, 39-47.
- Vakola, M. (2013). Multilevel readiness to organizational change: A conceptual approach. *Journal of Change Management, 13*, 96-109.
- Wei, C., Gerberich, S. G., Alexander, B. H., Ryan, A. D., Nachreiner, N. M., & Mongin, S. J. (2013). Work-related violence against educators in Minnesota: Rates and risks based on hours exposed. *Journal of Safety Research, 44*, 73-85.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative science quarterly, 1-19*.
- Weiner, B. J. (2009). A theory of organizational readiness for change. *Implementation Science, 4*, 1-9.
- Weiner, B., Amick, H., & Lee, S. Y. (2008). Conceptualization and measurement of organizational readiness for change: a review of the literature in health services research and other fields. *Medical Care Research and Review, 65*, 379-436.
- Wilson, C. M., Douglas, K. S., & Lyon, D. R. (2011). Violence against teachers: Prevalence and consequences. *Journal of Interpersonal Violence, 26*, 2353-2371.
- Wright, W., & Khatri, N. (2015). Bullying among nursing staff: Relationship with psychological/behavioral responses of nurses and medical errors. *Health Care Management Review, 40*(2), 139-147.

- Yeun, Y. R., & Han, J. W. (2016). Effect of nurses' organizational culture, workplace bullying and work burnout on turnover intention. *International Journal of Bio-Science and Bio-Technology*, 8, 372-380.
- Zhang, A., Musu-Gillette, L., & Oudekerk B.A. (2016). Indicators of school crime and safety: 2015. NCES 2015-072/NCJ 248036. *National Center for Education Statistics*. Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubs2016/2016079.pdf>



## הקשר שבין גורמי לחץ פסיכולוגיים במקום העבודה לבין התנהגות עובדים בנסיעות יוממות<sup>3</sup>

מיכל בירון וקרן תורג'מן-לופו<sup>4</sup>

### תקציר

מיעוט המחקרים אשר התייחסו באופן מדויק לתאונות דרכים ולהתנהגות עובדים במהלך נסיעת היוממות, מפתיע לאור הנתונים המצביעים על היקפן המטריד של תאונות מסוג זה בארץ ובעולם כולו. בעוד שהמשתנים העיקריים אשר נחקרו במחקרים קודמים כמסבירים פוטנציאליים לתאונות אלו הם משתנים דמוגרפיים וכן משתני לחץ הקשורים למקום העבודה, מעט מאוד ידוע על השפעתו של הלחץ הקשור למקום העבודה, זולת הלחץ הפיזי שנחקר עד כה (שעות עבודה ארוכות, עייפות וכו'). המחקר הנוכחי מרחיב את הידע הקיים בספרות, בכך שהוא בוחן את הקשר שבין גורמי לחץ פסיכולוגיים, הקשורים למקום העבודה, לבין התנהגות עובדים בנסיעות יוממות. בנוסף, פיתחנו ותיקפנו שאלון להערכת נורמות יוממות, אשר באמצעותו נבחנה ההשפעה המתווכת של נורמות מתירניות בקשר שבין לחץ והתנהגויות בנסיעת היוממות. תוצאות שאלונים מ-216 עובדים המועסקים במפעל ייצור גדול בתחום האלטרוניקה אשר נאספו בשתי נקודות זמן, מעלות כי מנהל מתעמר וקונפליקט עבודה-בית קשורים באופן חיובי להתנהגות לא בטוחה במהלך נסיעת היוממות ושנורמות התנהגות במהלך נסיעת היוממות מתווכות בקשר זה.

### רקע כללי

תאונות דרכים הקשורות למקום העבודה, מוגדרות כתאונות דרכים המתרחשות במהלך זמן העבודה או במהלך הנסיעה אל/מ מקום העבודה (יוממות), הן אחת הסיבות העיקריות למקרי מוות במקום העבודה (Harrison, Mandryk, & Frommer, 1993; Salminen, 2000). במדינות מערביות רבות, למעלה משליש מכלל תאונות הדרכים הן תאונות דרכים הקשורות למקום העבודה (National Institute for Occupational Safety and Health [NIOSH], 2010). כך למשל, בארה"ב, בין השנים 2003-2009, כ-35 אחוזים ממקרי המוות הקשורים למקום העבודה, שדווחו, היו קשורים לכלי רכב (NIOSH, 2010). בשעה שמרבית המחקרים בנושא זה התמקדו בתאונות דרכים אשר אירעו במהלך שעות העבודה בקרב

<sup>3</sup>המסמך מבוסס על המאמר:

Turgeman-Lupo, K., & Biron, M. (2016). Make it to work (and back home) safely: the effect of psychological work stressors on employee behaviour while commuting by car. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 1-10.

<sup>4</sup> ד"ר מיכל בירון, הפקולטה לניהול, אוניברסיטת חיפה, [mbiron@univ.haifa.ac.il](mailto:mbiron@univ.haifa.ac.il), ד"ר קרן תורג'מן - לופו, הפקולטה לניהול, אוניברסיטת חיפה, [ker1977@012.net.il](mailto:ker1977@012.net.il)



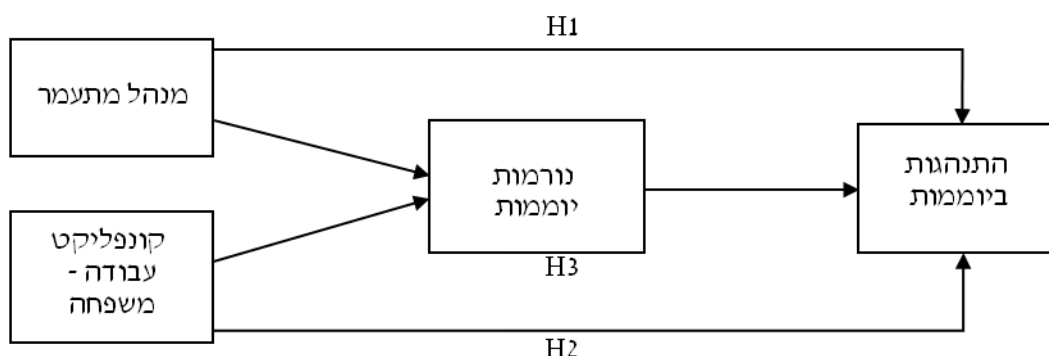
נהגים מקצועיים (למשל- נהגי משאית) ובקרב עובדים אשר נוסעים לעיתים תכופות במהלך שעות עבודתם (למשל- אנשי מכירות), מעט מאוד מחקרים התייחסו לתאונות דרכים אשר אירעו בעת הנסיעה אל מקום העבודה או ממנו. באופן דומה, גם מחקרים אשר בחנו תוכניות התערבות להפחתת שיעור תאונות הדרכים והתנהגויות נהיגה מסוכנות, התמקדו בעיקר בנהגים מקצועיים או בעובדים אשר נוהגים במרבית שעות עבודתם (Saliman, 2008). יתירה מכך, במחקרים בהם ישנה התייחסות ספציפית לתאונות דרכים במהלך הנסיעה אל/מ מקום העבודה, לרוב אין הפרדה של תאונות אלה מכלל התאונות הקשורות למקום העבודה (למשל, תאונות דרכים שאירעו במהלך שעות העבודה), ובמקרים מסוימים אף נכללו תאונות עבודה שאינן קשורות לתאונות דרכים (למשל, חשיפה לכימיקלים, נפילות וכדו').

מיעוט המחקרים העוסקים בנושא תאונות דרכים במהלך היוםמוות, מפתיע לאור היקפה המטריד של הבעיה. בגרמניה בשנת 2009 אירעו 178,590 תאונות יוממות (DGUV Statistics, 2009). בצרפת נמצא, כי שיעור הנפגעים בתאונות מסוג זה הינו 18.6% מכלל הנפגעים בתאונות הדרכים (Charbotel, Chiron, & Martin, 2002). למרות שהנתונים הללו אינם כוללים אבחנה בין יוממות באמצעות רכב לבין יוממות באמצעות תחבורה ציבורית, מחקרים קודמים מצאו כי יוממות באמצעות תחבורה ציבורית הינה בטוחה יותר (Chiron, Bernard, & Lafont, 2008; Zepf et al., 2010).

במחקר הנוכחי, אנו מעוניינות לענות לקריאתם של Zepf ועמיתיו (2010), ולזהות גורמי סיכון ספציפיים המובילים להתנהגות לא בטוחה בקרב עובדים במהלך היוםמוות באמצעות רכב. סקירת המחקרים בתחום העלתה, כי המשתנים העיקריים שנחקרו כמסבירים אפשריים להתנהגויות מסוכנות ותאונות דרכים במהלך היוםמוות, הינם משתנים דמוגרפיים (גיל, מין, עיסוק). כך למשל, נמצא כי שיעור התאונות בקרב נשים הינו גבוה יותר ביחס לגברים (Saliman, 2000), וכי יותר צעירים ממבוגרים מעורבים בתאונות הללו (Zepf, et al., 2010). משתנים נוספים שנחקרו, הינם משתנים הקשורים לנסיעה עצמה (מרחק וזמן הנסיעה). כך למשל, נמצא כי שיעור התאונות גבוה יותר במהלך עונת החורף ביחס לעונות אחרות בשנה (Trimpop, Kirkcaldy, Athanasou, & Cooper, 2000). בנוסף, נבחנה השפעתן של תכונות אישיות, למשל התכונה מצפוניות נמצאה קשורה להתנהגות בטוחה יותר ביוממות (Elfering, Grebner & Haller, 2012). לבסוף, נחקרו משתנים הקשורים לתנאי עבודה, ובפרט לחץ פיזי. כך למשל, נמצא כי נהיגה לאחר משמרת לילה קשורה באופן חיובי להתנהגות מסוכנת ביוממות ולמעורבות בתאונות דרכים (Åkerstedt, Peters, Anund, & Kecklund, 2005). אף על פי שהספרות המחקרית העוסקת בנושא לחץ במהלך היוםמוות, מצביעה על כך שעבור עובדים רבים נסיעת היוםמוות מהווה עומס פיזי ופסיכולוגי וגורמת לחוסר שביעות רצון רב (Novaco & Gonzales, 2009; Novaco, Kliever, & Broquet, 1991; Koslowsky, 1997; Stutzer & Frey, 2008), למיטב ידיעתנו, גורמי לחץ פסיכולוגיים במקום העבודה טרם נבחנו כגורמים אפשריים להתנהגות יוממות מסוכנת.

בכדי לתת מענה לפער מחקרי זה, במחקר הנוכחי התבססנו על שני מודלים תיאורטיים (multiple resource theory; MRT; Wickens, 1984; and spillover theory; Lambert, 1990), והצענו כי שני גורמי לחץ פסיכולוגיים — ממונה מתעמר וקונפליקט עבודה-משפחה — עשויים להוביל להתנהגות יוממות מסוכנת. בנוסף, מתוך הכרה בחשיבותן של נורמות לניבוי התנהגות (Cialdini, Reno, & Terry, Hogg, & White, 2000; Kallgren, 1990), בחנו את תפקידן של נורמות יוממות בקשר שבין גורמי הלחץ הפסיכולוגיים להתנהגות ביוממות. איור 1 מציג את מודל המחקר.

**איור 1: מודל המחקר**



**השערות המחקר**

**מנהל מתעמר והתנהגות ביוממות**

דרך אחת לתאר את היחסים של עובדים עם הממונה עליהם, הינה בחינת התפיסה של עובדים ביחס להתעמרותו של הממונה. באופן מדויק, המשתנה ממונה מתעמר מתייחס לתפיסתו של העובד את מנהלו כעויין כלפיו, וזאת בעקבות התנהגויות מילוליות ולא מילוליות (למעט מגע פיזי) (Tepper, 2000). מנהל מתעמר נמצא במחקרים קודמים כמשפיע באופן שלילי על חייהם של העובדים בתוך ומחוץ למקום העבודה. כך למשל, מנהל מתעמר נמצא כגורם המשפיע על התנהגויות תוקפניות (Mitchell & Ambrose, 2007) ובעיות שתייה (Bamberger & Bacharach, 2006) בקרב העובדים.

מנהל פוגעני עשוי להשפיע על התנהגויות מסוכנות של עובדיו ביוממות בשני אופנים. ראשית, הלחץ הקשור למנהל הפוגעני, עשוי להסיח את דעתו של העובד מהנסיעה בזמן היוממות (למשל, עובד החושב ומוטרד מאירועים שליליים הנוגעים למנהלו שאירעו במהלך יום העבודה). שנית, עובד התופס את מנהלו כפוגעני כלפיו, עשוי לשאוף לרצות את אותו מנהל מכיוון שהוא מפתח יחסי תלות כלפיו או כטקטיקה שעשויה לעזור לו להתמודד עם המנהל ולהימנע מעימות נוסף עימו (Harvey, Stoner, 2007; Hochwarter, & Kacmar, 2007), זאת ע"י ביצוע משימות הקשורות לעבודה בזמן נסיעת היוממות (למשל, ניסיון לפתור בעיות הקשורות לעבודה תוך כדי הנסיעה [באמצעות מענה לשיחות טלפון, כתיבת הודעות טקסט וכו']). בהתאם, מוצע כי:

**השערה 1:** תפיסת העובד את הממונה שלו כמתעמר קשורה באופן חיובי להתנהגויות מסוכנות ביוממות

**קונפליקט עבודה-משפחה והתנהגות ביוממות**

קונפליקט עבודה-משפחה נובע מחוסר היכולת של העובד לשלב ביו עבודתו למחויבויותיו המשפחתיות (Greenhaus & Beutell, 1985), ובכך יוצר לחץ מתמשך העשוי לפגוע בתפקודו הן בעבודה והן במסגרת המשפחתית (Guest, 2002; Parkes & Langford, 2008). כאשר לוקחים בחשבון כי נסיעת היוממות מהווה צומת בין תחום העבודה לתחום הבית, קונפליקט עבודה-משפחה עשוי להיות רלוונטי מאוד להבנת ההתנהגויות במהלך יוממות (Stutzer & Frey, 2008), זאת משני נימוקים. ראשית, הלחץ הנובע מקונפליקט עבודה-משפחה עשוי להפריע ולהטריד רגשית את העובד במהלך היוממות, ובכך להוביל להתנהגות מסוכנת. באופן מדויק, בקרב עובדים המתייחסים לנסיעת היוממות כפרק זמן להתבוננות

ולהרהורים (Novaco & Gonzalez, 2009), קונפליקט עבודה-משפחה עשוי לעורר ולהגביר את הרגשות השליליים והדאגות, ובכך להסיח את דעתו של העובד מהנהיגה עצמה. שנית, עובדים החווים קונפליקט עבודה-משפחה, עשויים באופן אינסטרומנטלי לנסות לפצות את אלו שלהערכתם לא קיבלו מספיק תשומת לב/סיוע במהלך היום (בני משפחה, חברים, עמיתים לעבודה וכו'), וזאת בעת נסיעה לעבודה וממנה (ע"י שיחות טלפון, הודעות טקסט וכו'). למשל, הם עשויים לנצל את פרק זמן הנסיעה לשוחח עם ילדיהם, ועל ידי כך לנסות להפחית את רגשות האשמה הקשורים לשעות העבודה הרבות. התנהגויות אלו עשויות גם כן להסיט את תשומת הלב של העובדים מהנהיגה (Drews, Yazdani, Godfrey, Cooper & Strayer, 2009; Redelmeier & Tibshirani, 1997). לפיכך, מוצע כי:

**השערה 2:** תפיסת קונפליקט עבודה-משפחה קשורה באופן חיובי להתנהגויות מסוכנות ביוממות

### **אפקט התיווך של נורמות יוממות**

מחקרים קודמים בחנו את סגנון הנהיגה של יחידים, תוך התייחסות לדרך שבה הם בוחרים לנהוג, או להרגלי הנהיגה אותם סיגלו לעצמם במהלך השנים, וכיצד סגנונות אלו משפיעים על תוצאות הנהיגה (Elander, West & French, 1993). כך למשל, נמצא כי סגנון נהיגה של נסיעה במהירות גבוהה או אגרסיבית וחסרת התחשבות בנהגים אחרים, מגביר את הסיכוי למעורבות בתאונות (Nabi et al., 2005; Elander et al., 1993). בעוד שמרבית המחקרים התייחסו לנהיגה באופן כללי, במחקר הנוכחי מוצע כי לעובדים יש הרגלים מסוימים, ייחודיים לנסיעת היוממות, אותם הם סיגלו לעצמם במהלך השנים ואשר עשויים להיות שונים מעובד לעובד, בדומה להשפעות נורמטיביות מתחומים שונים (נורמות היעדרות, אתיות). הרגלים אלו כוללים מערכת של אמונות, תפיסות ועמדות ביחס להתנהגות במהלך היוממות, ומבוססים על מה שהעובד מעריך כהתנהגות לגיטימית או לא לגיטימית בעת נסיעת היוממות (לדוגמה, ההנחה ש"זה בסדר" לקבל או ליזום שיחת טלפון במהלך הנסיעה אל/מ מקום העבודה על מנת לפתור בעיה הקשורה לעבודה). נורמות אלה עשויות להוות מרכיב משמעותי המשפיע על התנהגויות העובדים בפועל במהלך נסיעת היוממות (Elander et al., 1993; Terry et al., 2000).

במחקר הנוכחי אנו מציעים כי הלחץ הנובע מהתנהגות מתעמרת של הממונה ומתחושת קונפליקט עבודה-משפחה, עשוי לגרום לעובדים לפתח נורמות יוממות מתירניות יותר. ההנחה היא, כי עובד החש ברמות גבוהות של לחץ הנובע מהמנהל המתעמר ומקונפליקט עבודה-משפחה, עשוי להניח כי הלחץ הזה הינו סיבה לגיטימית להתנהגות פחות בטוחה במטרה להפחית את רמות הלחץ אותו הוא חווה. למשל, עובד אשר מניח שעל מנת להימנע מאיחור לעבודה/בית מוצדק לנסוע במהירות מוגברת. בהתאם לכך, מוצע:

**השערה 3:** נורמות יוממות מתווכות באופן חלקי בקשר שבין תפיסות לגבי מנהל מתעמר וקונפליקט עבודה-משפחה לבין התנהגויות מסוכנות ביוממות

## **שיטה**

### **מערך המחקר והמדגם**

המחקר נערך באמצעות שימוש בטכניקת מחקר דו שלבי, ונתוני המחקר נאספו מאותם העובדים בשתי נקודות זמן שונות (במרווח של 24 חודשים). אוכלוסיית המחקר כללה 361 עובדים בארגון ביני"ל גדול בתחום האלקטרוניקה, המועסקים בארגון לפחות 12 חודשים ומגיעים לעבודה באמצעות רכב באופן

יומיומי. העובדים קיבלו קישור לשאלון מקוון ממנהלת משאבי האנוש בארגון והתבקשו להשתתף מרצונם במחקר.

מתוך 216 העובדים שהסכימו להשתתף במחקר (מועד 1: שיעור השבה של 60%), 117 היו גברים (54%), הגיל הממוצע עמד על 35.9, מרחק הנסיעה הממוצע (לכיוון אחד) היה 29 ק"מ. מתוך 216 העובדים שהשיבו לשאלון במועד הראשון, 71 עובדים (מועד 2: שיעור השבה של 33%) השיבו גם לשאלון במועד השני. מהם 33 היו גברים (46.5%), והגיל הממוצע היה 35.4 שנים. מרחק היוממות הממוצע במועד השני היה 25 קילומטר (לכיוון אחד).

### כלי המחקר

השאלונים כללו סולמות תקפים ומהימנים לבחינת משתני המחקר. בנוסף, מאחר ולא קיים סולם אשר בוחן נורמות התנהגות בנסיעת יוממות, פיתחנו ותיקפנו כלי (סקאלה) למדידת "נורמות התנהגות בנסיעת יוממות" ("commuting norms scale"). פיתוח ותיקוף השאלון בוצע בהתאם להמלצות והנחיות מקובלות לפיתוח סולמות מדידה במדעי החברה (Schutte et al., 1998), וכלל בין היתר את השלבים הבאים: יצירת מאגר פריטים על בסיס התאמות מסולמות קיימים, מודלים תיאורטיים רלבנטיים והיוועצות עם מומחים בתחום; תיקוף ראשוני בקרב מדגם של עובדים ממקומות עבודה שונים לבחינת בהירות הפריטים וביצוע התאמות; בחינת מהימנות פנימית של הפריטים; בחינת תוקף המבנה של הסולם (תוקף מתכנס ותוקף מבחין); ובחינת מהימנות חוזרת בקרב קבוצה נוספת של נבדקים, שמילאו את השאלון פעמיים במרווח של שבועיים בין המדידות.

### תוצאות

ממוצעים, סטיות תקן, מהימנות ומתאמים בין משתני המחקר מוצגים בטבלה מס' 1. השערות המחקר נבדקו פעמיים, פעם אחת כאשר המשתנה התלוי (התנהגות ביוממות) נמדד במועד הראשון (טבלה 2), ופעם שנייה כאשר המשתנה התלוי נמדד במועד השני (טבלה 3).

**טבלה 1: ממוצעים, סטיות תקן, מהימנות (Cronbach Alpha) ומתאמים (Pearson) בין משתני המחקר**

#	משתנה	$\alpha$	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
1	גיל		35.93	8.79	---						
2	מרחק נסיעה (ק"מ)		28.98	22.8	.10	---					
3	מנחל מתעמר	.94	1.42	.62	-.08	.02	---				
4	קונפליקט עבודה-משפחה	.80	2.52	.96	-.15*	.16*	.29**	---			
5	נורמות יוממות מועד 1	.90	2.52	1.16	-.04	.25**	.29**	.40**	---		
6	נורמות יוממות מועד 2	.92	2.50	1.33	-.20#	.23#	.21#	.36**	.32**	---	
7	התנהגות ביוממות מועד 1	.89	1.68	.74	-.11	.01	.46**	.49**	.50**	.39**	---
8	התנהגות ביוממות מועד 2	.93	1.83	.84	-.19	-.02	.45**	.43**	.55**	.37**	.66**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , # $p < .1$

**קשר ישיר בין תפיסות לגבי מנהל מתעמר וקונפליקט עבודה-משפחה לבין להתנהגויות מסוכנות ביוממות**

השערות 1 ו-2 הניחו, בהתאמה, כי תפיסות לגבי מנהל מתעמר וקונפליקט עבודה-משפחה תהיינה קשורות באופן חיובי להתנהגות יוממות מסוכנת. התוצאות המוצגות בטבלה 2 (צעד 2) ובטבלה 3 (צעד 2) מאששות השערות אלו. שני גורמי הלחץ הפסיכולוגיים יחדיו הביאו לגידול משמעותי ( $\Delta R^2$ ) בגודל האפקט, בהשוואה למודלים אשר כללו רק את משתני הבקרה (מודל 1 בטבלות 2 ו-3).

**טבלה 2: תוצאות הרגרסיה ( $n = 216$ ): מועד ראשון, משתנה תלוי - התנהגות יוממות מועד 1**

<i>p</i> value	$\beta$	SE B	B	ב"ת
<u>צעד 1 (משתני בקרה)</u>				
.20	-.09	.11	-.14	מין
.05	-.14	.01	-.01	גיל
.71	.03	.00	.00	מרחק נסיעה
			.01	R <sup>2</sup> (Adjusted R <sup>2</sup> )
<u>צעד 2 (אפקט ישיר)</u>				
.28	-.06	.09	-.09	מין
.53	-.04	.01	-.00	גיל
.36	-.05	.00	.00	מרחק נסיעה
< .01	.34	.07	.41	מנהל מתעמר
< .01	.40	.05	.31	קונפליקט עבודה-משפחה
			.35	R <sup>2</sup> (Adjusted R <sup>2</sup> )
< .01			.34	$\Delta R^2$
<u>צעד 3 (משתנה מתווכ)</u>				
.43	-.04	.08	-.06	מין
.57	-.03	.01	-.00	גיל
.04	-.12	.00	-.00	מרחק נסיעה
< .01	.28	.07	.34	מנהל מתעמר
< .01	.30	.05	.23	קונפליקט עבודה-משפחה
< .01	.32	.04	.20	נורמות יוממות
			.42	R <sup>2</sup> (Adjusted R <sup>2</sup> )
< .01			.08	R <sup>2</sup> $\Delta$
95% confidence intervals				
			.02-.15	מנהל מתעמר
			.04-.13	קונפליקט עבודה-משפחה

**טבלה 3: תוצאות הרגרסיה (n = 71): מועד שני: משתנה תלוי - התנהגות יוממות מועד 2**

<i>p</i> value	$\beta$	SE B	B	ב"ית
<u>צעד 1 (משתני בקרה)</u>				
.61	-.06	.20	-.10	מין
.11	-.20	.01	-.02	גיל
.98	.00	.01	.00	מרחק נסיעה
			.00	R <sup>2</sup> (Adjusted R <sup>2</sup> )
<u>צעד 2 (אפקט ישיר)</u>				
.82	-.02	.18	-0.04	מין
.33	-.11	.01	-0.01	גיל
.85	-.02	.01	-.00	מרחק נסיעה
.01	.31	.18	.45	מנהל מתעמר
.03	.27	.10	.22	קונפליקט עבודה-משפחה
			.22	R <sup>2</sup> (Adjusted R <sup>2</sup> )
< .01			.24	R <sup>2</sup> Δ
<u>צעד 3 (משתנה מתווך)</u>				
1.00	.00	.17	.00	מין
.31	-.10	.01	-.01	גיל
.90	-.01	.01	-.00	מרחק נסיעה
.12	.19	.17	.28	מנהל מתעמר
.22	.15	.10	.12	קונפליקט עבודה-משפחה
< .01	.39	.11	.38	נורמות יוממות
			.33	R <sup>2</sup> (Adjusted R <sup>2</sup> )
< .01			.11	R <sup>2</sup> Δ
95% confidence intervals				
			.02–.50	מנהל מתעמר
			.02–.26	קונפליקט עבודה-משפחה

**אפקט התיווך של נורמות יוממות**

השערה 3 הניחה כי נורמות יוממות יתווכו באופן חלקי את הקשר שבין תפיסות לגבי מנהל מתעמר וקונפליקט עבודה-משפחה, לבין התנהגות יוממות מסוכנת. ניתוח אפקט התיווך בוצע בהתאם להנחיות לבחינת אפקט תיווך (Baron & Kenny, 1986). תחילה בדקנו האם המשתנים הבלתי תלויים קשורים באופן מובהק עם המשתנה המתווך המשוער (נורמות יוממות). כפי שהנתונים בטבלה 4 ובטבלה 5 (צעד 2) מראים, מנהל פוגעני וקונפליקט עבודה-משפחה נמצאו קשורים באופן מובהק למשתנה נורמות יוממות. שנית, בדקנו האם המשתנה המתווך קשור באופן מובהק עם המשתנה התלוי. הנתונים בטבלה 2 ובטבלה 3 (צעד 3) מראים כי הקשר אכן מובהק. מודל זה גם אישר את התנאי השלישי והאחרון לתיווך, לפיו הקשר בין המשתנה הבלתי תלוי למשתנה התלוי נחלש כאשר שולטים על המשתנה המתווך. באופן ספציפי, עבור המשתנה התלוי התנהגות יוממות במועד 1, ה-B של מנהל מתעמר ירדה באופן משמעותי, וכך גם ה-B של קונפליקט עבודה-משפחה (טבלה 2, צעד 3), ועבור המשתנה התנהגות יוממות במועד השני, ה-B של מנהל מתעמר ושל קונפליקט עבודה-משפחה נמצאה כלא מובהקת (טבלה 3, צעד 3).

בנוסף, תוצאות Bootstrap, שנעשו ע"י שימוש ב- 5,000 מדגמי bootstrap (Hayes, 2013), אישרו גם כן את אפקט התיווך של המשתנה נורמות יוממות, הן עבור המשתנה התלוי התנהות יוממות שנמדד במועד הראשון, והן עבור המשתנה התלוי התנהגות יוממות שנמדד במועד השני.

**טבלה 4: תוצאות הרגרסיה (n = 216): מועד ראשון, משתנה תלוי - נורמות יוממות מועד 1**

<i>p value</i>	$\beta$	SE B	B	ב"ת
<u>צעד 1 (משתני בקרה)</u>				
.25	-.08	.16	-.19	מין
.20	-.09	.01	-.01	גיל
< .01	.26	.00	.01	מרחק נסיעה
			.06	(Adjusted R <sup>2</sup> ) R <sup>2</sup>
<u>צעד 2 (אפקט ישיר)</u>				
.31	-.06	.15	-.15	מין
.79	-.02	.01	-.00	גיל
< .01	.20	.00	.01	מרחק נסיעה
< .01	.19	.12	.36	מנהל מתעמר
< .01	.32	.08	.38	קונפליקט עבודה-משפחה
			.22	(Adjusted R <sup>2</sup> ) R <sup>2</sup>
< .01			.16	R <sup>2</sup> Δ

**טבלה 5: תוצאות הרגרסיה (n = 71): מועד שני, משתנה תלוי - נורמות יוממות מועד 1**

<i>p value</i>	$\beta$	SE B	B	בלתי תלוי
<u>צעד 1 (משתני בקרה)</u>				
.39	-.11	.21	-.18	מין
.39	-.11	.01	-.01	גיל
.93	.01	.01	.00	מרחק נסיעה
			-.02	(Adjusted R <sup>2</sup> ) R <sup>2</sup>
<u>צעד 2 (אפקט ישיר)</u>				
.55	-.06	.18	-.11	מין
.94	-.01	.01	-.00	גיל
.85	-.02	.01	-.00	מרחק נסיעה
.01	.31	.18	.47	מנהל מתעמר
.01	.32	.10	.27	קונפליקט עבודה-משפחה
			.24	(Adjusted R <sup>2</sup> ) R <sup>2</sup>
< .01			.28	R <sup>2</sup> Δ

## דיון

המחקר הנוכחי בחן את השפעתם של גורמי לחץ פסיכולוגי במקום העבודה על התנהגות מסוכנת של עובדים במהלך נסיעות יוממות. הצענו ובחנו מודל אשר כלל שני גורמים המשפיעים על התנהגות יוממות, אשר לא נחקרו עד כה בספרות (תחושות לגבי מנהל מתעמר וקונפליקט עבודה-משפחה). בנוסף, שילב המודל משתנה מתווך (נורמות יוממות).

הממצאים מצביעים על החשיבות הרבה שיש לגורמי לחץ פסיכולוגיים הנובעים הן מיחסיהם של העובדים עם מנהלם הישיר והן מקונפליקט עבודה-משפחה, ובכך מרחיב המחקר את הידע הקיים אל מעבר ללחץ הפיזי שנחקר עד כה. יתירה מכך, הממצאים מצביעים על כך שהיחסים של העובד עם מנהלו הישיר רלוונטיים ומשפיעים לא רק על התנהגותו של העובד בתוך מקום העבודה, אלא יש להם השפעה גם על התנהגות העובד במהלך נסיעתו אל מקום העבודה או ממנה. בהיבט זה, הממצאים במחקר תומכים במסקנה של Tepper (2007), כי תפיסת העובד את מנהלו כפוגעני משפיעה באופן שלילי על חייו של העובד גם מחוץ למקום העבודה (ע"י בעיות שתייה, קונפליקט עבודה-משפחה וכו').

בנוסף, המחקר מרחיב את הידע ממחקרים קודמים אשר בחנו את ההשפעות של קונפליקט עבודה-משפחה על התנהגויות עובדים (e.g., absenteeism, job performance; Allen, Herst, Bruck, & Sutton, 2000). מחקר זה הוא הראשון להצביע על התפקיד האפשרי של קונפליקט עבודה-משפחה בהתנהגות יוממות. באופן ספציפי, המחקר שלנו תומך במסקנות מחקרים קודמים אשר בחנו את אפקט ה"גלישה" של הלחץ ממקום העבודה לחיים האישיים של העובדים. מחקרנו מראה, כיצד לחצים הקשורים לתחומי העבודה (שבאו לידי ביטוי במנהל מתעמר ובקונפליקט עבודה-משפחה) עשויים לגלוש אל תחום אחר בחיי הפרט (יוממות).

לבסוף, הממצאים מאשרים את אפקט התיווך של משתנה נורמות יוממות בקשר שבין גורמי הלחץ הפסיכולוגיים להתנהגות מסוכנת ביוממות. המחקר מרחיב את הידע הקיים בכך שהוא מצביע על גורמים העשויים לתרום ליצירת נורמות מתירניות. המחקר תומך במחקרים קודמים שהראו כי לנורמות התנהגות יש השפעה רבה על התנהגות בפועל של העובד. הבנה זו חשובה בעיקר לאור כך שניתן לעצב נורמות ולשנותן ע"י תוכניות התערבות, חינוך וכו'. בנוסף, הסולם (שאלון) למדידת נורמות יוממות אשר פותח במיוחד למחקר הנוכחי, עשוי לסייע במחקרים הבאים בתחום ולהעמקת הידע.

### התרומות העיקריות של המחקר

למחקר תרומות תיאורטיות ומעשיות חשובות. תיאורטית, הממצאים הצביעו על הצורך להרחיב את החקר בנושא התנהגות עובדים במהלך יוממות ולכלול גורמים נוספים מעבר לגורמים שנבחנו עד כה, לרבות גורמים הקשורים ללחצים פסיכולוגיים, כמו גם לשקול השפעות עקיפות (מתערבות/מתווכות) של גורמי לחץ אלו ולא להתמקד רק בקשרים הישירים. בנוסף, המחקר הינו הראשון שהציג ופיתח את המושג 'נורמות יוממות' ובחן את השפעתן על תוצאות ספציפיות.

מבחינה מעשית, המחקר מרחיב את הידע הקיים לגבי גורמי סיכון משמעותיים וברי מדידה להתנהגויות מסוכנות של עובדים ולתאונות דרכים במהלך נסיעות יוממות. תוצאות המחקר תאפשרנה הגברת המודעות לאותם גורמי סיכון בקרב מנהלים ועובדים, וכן פיתוח תוכניות התערבות במטרה להפחית את החשיפה לאותם גורמים. בנוסף, פיתוח תוכניות חינוך ייעודיות לעיצוב ושינוי של נורמות יוממות מתירניות בקרב צוותי עבודה וחטיבות/מחלקות בארגונים שונים. בכך ניתן יהיה להפחית



התנהגויות מסוכנות ואף למנוע תאונות במהלך נסיעות יוממות, במטרה לצמצם את הנזקים הכבדים והעלויות הרבות הנובעות מתאונות אלו, ליחיד ולחברה כולה.

[חזרה לתוכן העניינים](#)

## מקורות

- Åkerstedt, T., Peters, B., Anund, A., & Kecklund, G. (2005). Impaired alertness and performance driving home from the night shift: A driving simulator study. *Journal of Sleep Research, 14*, 17-20.
- Bamberger, P. A., & Bacharach, S. B. (2006). Abusive supervision and subordinate problem drinking: Taking resistance, stress and subordinate personality into account. *Human Relations, 59*, 723-752.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical consideration. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1173-1182.
- Charbotel, B., Chiron, M., Martin, J. L., & Bergeret, A. (2002). Work-related road accidents in France. *European Journal of Epidemiology, 17*, 773-778.
- Cialdini, R. B., Reno, R. R. & Kallgren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: recycling the concept of norms to reduce lettering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 1015-1026.
- Chiron, M., Bernard, M., & Lafont, S. (2008). Tiring job and work related injury road crashes in the GAZEL cohort. *Accident Analysis & Prevention, 40*, 1096-1104.
- DGUV Statistics (2009). *Current figures and long term trends relating to the industrial and the public sector accident insurers*. Paderborn: Bonifatius GmbH, Druck, Buch, Verlag. Retrieved from [http://www.dguv.de/content/facts\\_figures/au\\_wu/index.jsp](http://www.dguv.de/content/facts_figures/au_wu/index.jsp).
- Drews, F. A., Yazdani, H., Godfrey, C. N., Cooper, J. M., & Strayer, D. L. (2009). Text messaging during simulated driving. *Human Factors, 51*, 762-770.
- Elander, J., West, R., & French, D. (1993). Behavioral correlates of individual differences in road-traffic crash risk: An examination of methods and findings. *Psychological Bulletin, 113*, 279-294.
- Elfering, A., Grebner, S., & Haller, M. (2012). Railway-controller-perceived mental work load, cognitive failure and risky commuting. *Ergonomics, 55*, 1463-1475.
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review, 10*, 76-88.
- Harvey, P., Stoner, J., Hochwarter, W., & Kacmar, C. (2007). Coping with abusive supervision: The neutralizing effects of ingratiation and positive affect on negative employee outcomes. *The Leadership Quarterly, 18*, 264-280.

- Harrison, J. E., Mandryk, J. A., & Frommer, M. S. (1993). Work-related road fatalities in Australia 1982-1984. *Accident Analysis & Prevention, 25*, 443-451.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, NY: Guilford Press.
- Koslowsky, M. (1997). Commuting stress: problems of definition and variable identification. *Applied Psychology, 46*, 153-173.
- Lambert, S. J. (1990). Processes linking work and family: A critical review and research agenda. *Human Relations, 43*, 239-257.
- Mitchell, M. S., & Ambrose, M. L. (2007). Abusive supervision and workplace deviance and the moderating effects of negative reciprocity beliefs. *Journal of Applied Psychology, 92*, 1159-1168.
- Nabi, H., Consoli, S. M., Chastang, J. F., Chiron, M., Lafont, S., & Lagarde, E. (2005). Type A behavior pattern, risky driving behaviors, and serious road traffic accidents: A prospective study of the GAZEL cohort. *American Journal of Epidemiology, 70*, 161-164.
- NIOSH – National Institute for Occupational Safety and Health, Road Safety Task Force (2010). *White paper for safe roads in 2050: Achieving zero work-related road deaths*. Rio de Janeiro: Bibendum. Retrieved from [http://who.int/roadsafety/events/unrsc\\_12\\_appendix\\_11.pdf](http://who.int/roadsafety/events/unrsc_12_appendix_11.pdf).
- Novaco, R. W., & Gonzales, O. (2009). Commuting and well-being. In Y. Amichai Hamburger (Ed.), *Technology and psychological well-being* (pp. 174–205). Cambridge: Cambridge University Press.
- Novaco, R. W., Kliever, W., & Broquet, A. (1991). Home environment consequences of commute travel impedance. *American Journal of Community Psychology, 19*, 881-909.
- Redelmeier, D. A., & Tibshirani, R. J. (1997). Association between cellular telephone calls and motor vehicle collisions. *The New England Journal of Medicine, 336*, 453-458.
- Salminen, S. (2000). Traffic accidents during work and work commuting. *International Journal of Industrial Ergonomics, 26*, 75-85.
- Salminen, S. (2008). Two interventions for the prevention of work-related road accidents. *Safety Science, 46*, 545-550.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167-177.
- Stutzer, A., & Frey, B.S. (2008). Stress that doesn't pay: The commuting paradox. *Scandinavian Journal of Economics, 110*, 339-366.
- Tepper, B. J. (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal, 43*, 178-190.

- Tepper, B. J. (2007). Abusive supervision in work organizations: Review, synthesis, and research agenda. *Journal of Management, 33*, 261-289.
- Terry, D. J., Hogg, M. A., & White, K. A. (2000). Group norms, social identity, and attitude-behavior relations. In D. J. Terry & M. A. Hogg (Eds.), *Attitudes, behavior, and social context: The role of norms and group membership* (pp. 67-94). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Trimpop, R., Kirkcaldy, B., Athanasou, J., & Cooper, C. (2000). Individual differences in working hours, work perceptions and accident rates in veterinary surgeries. *Work & Stress, 14*, 181-188.
- Wickens, C. D. (1984). Processing resources in attention. In R. Parasurman & D. R. Davis (Eds.), *Varieties of attention* (pp. 63–101). New York, NY: Academic Press.
- Zepf, K. I., Voelter, M. S., Wriede, U., Husemann, B., & Escobar, P. (2010). Commuting accidents in the German chemical industry. *Industrial Health, 48*, 164-170.



## אימוץ גישת הכוחות במסגרת הכשרת התנסות מעשית (פרקטיקום) בארגוני שירותי אנוש

קרן מייקל<sup>5</sup> ומירה פרבשטיין<sup>6</sup>

### תקציר

המאמר מציע לאמץ את גישת הכוחות בארגוני שירותי אנוש ככלי יישומי במפגש עם לקוחות הארגון. הכותבות ממליצות לאמץ את הגישה בתוכניות ההתנסות המעשית בשדה (פרקטיקום), המהוות חולייה מקשרת בין מסגרת הלימודים האקדמית לבין עולם העבודה. מטרת הפרקטיקום לאפשר לסטודנטים להכיר מקרוב מגוון ארגונים וליישם בהם ידע, ערכים ומיומנויות, המוקנים להם במסגרת לימודיהם באקדמיה, ובאופן זה לפתח את הזהות המקצועית ההולכת ומתגבשת למקצוע שירותי אנוש. אימוץ גישת הכוחות להכשרת הסטודנטים בפרקטיקום חשוב במיוחד בארגונים אשר במהותם פועלים למען אנשים, ובעיקר בעבודה עם לקוחות בעלי צרכים מיוחדים. המאמר מתייחס למאפיינים של לקוחות אלה, מציע עקרונות מנחים לאימוץ גישת הכוחות, ומתאר אוריינטציה המכוונת לתכנון פרויקטים במסגרת הפרקטיקום המיישמים גישה זו. אימוץ גישת הכוחות במקצוע שירותי אנוש תסייע בהגברת ההלימה בין צרכי הלקוחות לבין משאבי הארגון – ותוביל להעצמת שני הצדדים.

### מבוא

מקצוע שירותי אנוש מייצג תחום לימוד אקדמי חדש יחסית הנלמד במוסדות להשכלה גבוהה בישראל בשני העשורים האחרונים. תחום זה נרקם במטרה לתת מענה לצורך לימודי בהקשרים חברתיים מגוונים ובשינויים חברתיים שחלו בישראל (אייזנשטדט וקופ, 1995). השינויים מתבטאים בהרחבת מעגל הצרכנים ותחומי השירות, באופן המימון והמעורבות הממשלתית, במבנה הארגוני וביחסים עם הצרכנים והלקוחות (צינס, 1999). במכללה האקדמית עמק יזרעאל פועלת מזה כ-15 שנים תוכנית התנסות מעשית (פרקטיקום) לסטודנטים בחוג לשירותי אנוש, ונצבר ניסיון רב בשילוב סטודנטים בהכשרה בארגונים נותני שירות. הצטברות הידע מניסיון זה מאפשרת לכותבות המאמר להציע גישה יישומית לעולם העבודה בשטח.

מאמר זה מציע לאמץ את גישת הכוחות בארגוני שירותי אנוש כהשקפת עולם במפגש עם לקוחות, בעיקר בארגונים נותני שירות לאוכלוסיות בעלי צרכים מיוחדים. גישת הכוחות רואה בשותפות בין איש המקצוע לבין הלקוח מרכיב אתי מהותי, היכול להוביל לשינוי חיובי. שינוי זה יקרה, במידה שהשיח המשותף בין הצדדים יהיה מבוסס על חוזקות הלקוח ולא על חולשותיו (Saleebey, 1996). הפרקטיקום יכול להוות קרקע פורייה להיווצרות השיח המשותף, משום שבמהותו הוא מרחיב את שדה הלמידה אל מחוץ לכיתה או למעבדה, וחושף את הסטודנטים לסביבת עולם העבודה "האמיתי". בפרקטיקום רוכשים הסטודנטים ידע באמצעות אינטראקציות ישירות עם עולם העבודה, ולא באמצעות אינטראקציות עקיפות

<sup>5</sup> ד"ר קרן מייקל, מרצה בחוג לשירותי אנוש, המכללה האקדמית עמק יזרעאל ע"ש מקס שטרן. [kerenmi@yvc.ac.il](mailto:kerenmi@yvc.ac.il)

<sup>6</sup> גב' מירה פרבשטיין, מנהל סניף חיפה ועמק יזרעאל, ער"ן. [miraf55@gmail.com](mailto:miraf55@gmail.com)

בקורסים הפורמליים המתארים ומסבירים את הנעשה בעולם העבודה ( Queen's University Centre for Teaching & Learning, 2012).

במסגרת לימודי הפרקטיקום משתלבים סטודנטים בחוג לשירותי אנוש במגוון ארגונים ונחשפים לגישות שונות. במקרים רבים לא ברור להם מהי התפיסה התיאורטית ומהי הגישה הפרקטית הנובעת ממנה, אשר יכולה לסייע להם בפרויקט שהם מבצעים, במיוחד בארגונים המעניקים שירותי טיפול ושיקום. הסטודנטים נפגשים עם לקוחות השירות, מאתרים צרכים ובונים עמם פרויקטים חדשים, או מסייעים בטיפול ובביסוס תוכניות שכבר קיימות בארגון. מצד אחד, ברור שהסטודנטים הלומדים את מקצוע שירותי האנוש לא עוסקים בטיפול, כדוגמת סטודנטים לפסיכולוגיה או לעבודה סוציאלית. מצד שני, חלק מהפרויקטים שהם מפעילים, מיושמים על אוכלוסיות הנמצאות בטיפול על ידי הארגונים. לפיכך, אימוץ גישת הכוחות יוכל להיות בסיס להתמודדות הסטודנטים עם הלקוחות במסגרת הכשרתם כאנשי שירותי אנוש. סוגיית התאמת הפרויקט ויישומו מעלה שאלות לגבי משמעויות המפגש עם הלקוחות: כיצד מסתכלים עליהם? או כיצד מבינים אותם? פעמים רבות מגיעים הסטודנטים למפגש עם המנחים שלהם, תוך העלאת קשיי הלקוחות, חוסר הסתגלותם החברתית והמגבלות ליישום הפרויקטים. התנהלות זו מתקיימת לעתים מתוך אי-ידיעה מספקת, ולעתים מתוך משקפי הסטיגמה החברתית.

מטרת המאמר הנוכחי, להציג מסגרת מחשבתית שתסייע לסטודנטים להתבונן על לקוחותיהם מנקודת מבט אחרת מהמקובל: נקודת מבט של כוח ואמונה בלקוחות. בכל פרויקט שיתבצע עם אוכלוסיות אלו, חשוב ביותר שהסטודנטים יאמינו בכוחות לקוחותיהם ויקיימו איתם שותפות אמיתית. זאת, במקום שייצמדו לסטריאוטיפים הקיימים ב"רחוב" או בקרב אנשי מקצוע, הנאחזים לעתים בתיאורים אבחוניים, שעשויים לכוון את הסטודנטים להסתכלות צרה, הממוקדת ב"חסרים ובפגמים" של הלקוחות. גישת הכוחות דוגלת בהתבוננות אחרת בפרטים, במשפחות ובקהילות – ראייתם דרך יכולותיהם, כישוריהם, אפשרויותיהם, ערכיהם, חזונותיהם ותקוותיהם (Saleebey, 1997). גישה זו, הבאה מתפיסה שוויונית בין איש המקצוע לבין הלקוח, היא השקפת עולם אנושית ונטולת תיוג. ביכולתה של גישת הכוחות לקדם ולהעצים אנשים, לבנות איתם פרויקטים המתמקדים ביכולותיהם בתחומים מגוונים, ולהביא לתחושת סיפוק הדדית מהעשייה המשותפת הנרקמת בין נותני השירות למקבלי השירות. המאמר מציג גישה שיכולה לסייע למנהלי תוכניות התנסות מעשית (פרקטיקום) בתחומי לימוד נוספים.

### אקדמיזציה של מקצוע שירותי אנוש

קיימות הגדרות מגוונות למושג "שירותי אנוש", הנובעות מתפיסות תיאורטיות שונות: יש המתניחים לשירותי אנוש כאל תחום ידע, יש הרואים בשירותי אנוש תופעה ארגונית, ויש המגדירים את שירותי אנוש כמקצוע גנרי (Barnetz & Vardi, 2015). לפי תפיסת תחום הידע, הגדרת שירותי אנוש מהווה הכרה בייחודיות התחום ומנוף חשוב להמשך קיומו, הן מבחינת בניית ידע ומחקר, הן מבחינת הכשרת אנשי אקדמיה, והן מבחינת יכולת ההשפעה על המציאות החברתית. ההגדרה המרכזית בתפיסה זו, אשר אומצה רשמית על ידי הארגון האמריקאי הלאומי לשירותי אנוש (NOSH), רואה בשירותי אנוש תחום רחב בעל גישה ייחודית לסיפוק צרכים אנושיים באמצעות בסיס מידע בינתחומי, מחקר המתמקד במניעה ובתיקון בעיות ושמירה על מחויבות לשיפור איכות החיים הכוללת של קהל היעד.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> [http://www.nationalhumanservices.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=88:what-is-human-services:&catid=19:site-content&Itemid=89](http://www.nationalhumanservices.org/index.php?option=com_content&view=article&id=88:what-is-human-services:&catid=19:site-content&Itemid=89)

לפי תפיסת התופעה הארגונית, שירותי אנוש נועדו ליצור קשרים עם לקוחות, במטרה לספק להם תוצרים בלתי מוחשיים הנצרכים בנקודת זמן כחלק מתהליך (Yagil, 2008). הגדרה זו שמה דגש על שלושה מאפיינים משותפים לרוב השירותים הניתנים ללקוחות: כוללים פעולות ולא מוצרים חומריים, מיוצרים ונצרכים בו-זמנית, הלקוחות שותפים בתהליך ייצור השירות (Gronroos, 2001). הגדרת שירותי אנוש בתפיסת התופעה הארגונית, מתמקדת במרכיבים החברתיים של תהליך השירות המתקיים בין נותן השירות למקבל השירות, וניתנת למיון בהתאם למשך היחסים ולסוג היחסים. התמקדות במשך היחסים יוצרת שלושה טיפוסים של שירותי אנוש: א. "מפגשי שירות" – מתקיימים כאשר ללקוח יש מגע חד פעמי עם נותן השירות ועם הארגון, ללא ציפייה לאינטראקציה עתידית; ב. "פסאודו-כמו-יחסי שירות" – מתקיימים כאשר ללקוח יש מגע מתמשך עם הארגון, אך כל פעם עם נותן שירות אחר בתוך הארגון; ג. "יחסי שירות" – מתקיימים כאשר ללקוח יש מגע מתמשך עם אותו נותן שירות בתוך הארגון, באופן בו שני הצדדים מכירים אחד את השני ומפתחים היסטוריה של אינטראקציות משותפות (Gutek, Cherry, Bhappu, Schneider, & Woolf, 2000).

בדומה לכך, התמקדות בסוג היחסים יוצרת ארבעה טיפוסים של שירותי אנוש: א. "יחסים מקצועיים" – מבוססים על קשר אינסטרומנטלי, כשהלקוח ממוקד רק בקבלת השירות ובהשגת תועלות פונקציונאליות מנותן השירות; ב. "היכרות שטחית" – מבוססת בעיקר על היבטים פונקציונאליים של השירות המבוקש, אך יחד עם זאת הלקוח מביע נכונות לחשוף מידע אישי, שיכול לפתח קשר רגשי כלפי נותן השירות; ג. "היכרות אישית" – מבוססת על רצון הלקוח לספק מידע אישי לנותן השירות, על פיתוח קשר רגשי כלפיו ועל גילוי עניין ביחסים חברתיים עמו בסביבה הארגונית; ד. "חברות" – מבוססת הן על תחושה של ביטחון מצד הלקוח בנותן השירות, המתבטאת בשיתוף במידע אישי ובקשרים רגשיים וחברתיים עמו, והן על פתיחותו לבלות עם נותן השירות מעבר לסביבה הארגונית (Coulter & Ligas, 2004).

לפי תפיסת המקצוע הגנרי, יש להכיר בכך ששירותי אנוש אינם רק תחום ידע אקדמי חשוב, או רק תופעה ארגונית ייחודית, אלא גם מקצוע בעל תחום עשייה מוגדר בעל רלבנטיות חברתית. בהתאם לתפיסה זו, שירותי אנוש מוגדרים כמקצוע המתמקד בהגברה מתמדת של ההלימה בין צורכי הלקוח ורצונותיו לבין המשאבים העומדים לרשות הארגון. התפיסה גורסת, כי יש לראות במשולב את מרכזיותם של ארגוני השירות בחברה מצד אחד, ואת הבעייתיות של המפגש בין הארגונים לבין צרכים אנושיים מן הצד השני. ראייה זו מדגישה את הצורך החברתי האמיתי באנושי מקצוע, שינכחו בארגוני שירותי אנוש וייראו את מוקד העשייה שלהם בקירוב מתמיד בין הארגון והאדם (Barnetz & Vardi, 2015).

לאור מורכבות ההגדרות למושג "שירותי אנוש" והעלייה בעיסוק התיאורטי והמחקרי בארגוני שירות (Butin, 2010), ולאור העלייה במספרם של ארגוני שירותי אנוש ובעושר תחומי הטיפול והעיסוק שהם מקיפים (Woodside & McClam, 2009) – הוקמו מסלולי לימוד אקדמיים שעוסקים באופן ספציפי במתן שירות. במדינת ישראל פועלים כיום מספר גופים אקדמיים המציעים לימודי שירותי אנוש.

### **פרקטיקה של שירותי אנוש**

המוסדות האקדמיים מציעים במסגרת תוכנית הלימודים לשירותי אנוש התנסות מעשית בשדה (פרקטיקום). הפרקטיקום הינו תקופת לימודים המתבצעת בארגון מקצועי, תוך כדי חניכה של אנשי השטח וללא תשלום. מטרת הפרקטיקום להכשיר את הסטודנטים למקצוע שאותו הם לומדים, וזאת כדי

לסייע ולהקל עליהם בהשתלבות בעבודה כאשר יסיימו את לימודי התואר. הסטודנטים לשירותי אנוש משולבים בפרקטיקום במגוון ארגונים במגזר הציבורי: רשויות מקומיות, בתי חולים, לשכות רווחה ועוד; במגזר הפרטי: חברות כוח אדם והשמה, יחידות משאבי אנוש בחברות עסקיות למיניהן; ובמגזר האזרחי: עמותות שונות, ארגונים ללא מטרת רווח ועוד.

הפרקטיקום מהווה סוג של למידה פעילה, בה הסטודנטים נוטלים אחריות משמעותית על תהליך הלמידה שלהם (Sgroi & Ryniker, 2002). באופן זה, השליטה עוברת מהמרצים אל הסטודנטים, כאשר ההכשרה בארגונים יוצרת עבור הסטודנטים הזדמנות ללמידה משמעותית בהתנסותם עם לקוחות בעולם האמיתי (Kim, 2015). ארגוני הפרקטיקום ממלאים שני צרכים מהותיים ללמידה של הסטודנטים: חוויית למידה מכוונת תהליך מתמשך ואקטיבי מחד, ורכישת מיומנויות מקצועיות מאידך (Bush, 2009). דרך התהליך ותוך כדי רכישת המיומנויות, הפרקטיקום הינו הצעד הראשון במסלול של התפתחות מקצועית והבסיס להבניה קוהרנטית של קומפטנטיות מקצועית (Hatcher & Lassiter, 2007). הזהות המקצועית של הסטודנטים מתגבשת בפרקטיקום באמצעות ביצוע הערכה מעשית לגבי מידת מוכנותם והתאמתם למקצוע הנבחר במונחים של ידע, יכולות, חוזקות וחולשות. הפרקטיקום עשוי לאשר לסטודנטים את בחירת הקריירה שלהם, או לחלופין, לשכנע אותם להשקיע מאמציהם באפיק שונה. בשני המקרים, הפרקטיקום מסייע לסטודנטים לדעת מה עוד נותר להם לדעת וללמוד כדי להפוך לאנשי מקצוע מוצלחים (GGroi & Ryniker, 2002).

סטודנטים בפרקטיקום רוכשים ניסיון ולומדים ליישמו בתוך ההקשר של הסביבה המקצועית. סביבה זו, שהינה דינמית במהותה, מחייבת אותם לפתח חשיבה ביקורתית לסיטואציות חדשות ומשתנות. למידה זו, בה הסטודנטים אחראיים למצבים משתנים המתרחשים ללקוחות הארגון ולחברי הצוות, אינה מתאפשרת בלימוד הקלאסי באקדמיה, וגורמת להם לחבר בין התיאוריות שלמדו לבין יישומן האסטרטגי והניהולי בצורה מוחשית בארגון (Bush, 2009). גם הלקוחות בארגון מסייעים בתהליך חשוב זה: כאשר הלקוחות פעילים ומעורבים בעשייה ובהתפתחות הסטודנטים בארגונים, המוטיבציה של הסטודנטים עולה מחד, ואיתה גם הסבירות שהפרויקטים ייושמו על ידי הלקוחות מאידך (Benigni, Cheng, & Cameron, 2004).

מעבר לתהליך משמעותי זה אותו חווים הסטודנטים בהכשרתם בארגון עם עצמם ועם הלקוחות, חשוב שלפרקטיקום יהיו שותפים שני גורמים נוספים: הגורם הראשון מתייחס להנחיה שוטפת מטעם הארגון. פרקטיקום הכולל הדרכה, הינו אחד האמצעים לפיתוח זהות מקצועית ותחושת קומפטנטיות בקרב סטודנטים (Miller, 2012). הגורם השני מתייחס לקורס המלווה את העשייה בארגון מטעם האקדמיה. יתירה מכך, חשוב ששני גורמים אלה יהיו מחוברים ביניהם בקשר רציף על מנת לקדם את התפתחות הסטודנטים ואת התקדמותם המקצועית, כך שהארגון וההדרכה בו יהוו חלק אינטגרלי ממטרות הלמידה של הקורס (DiPalma, 2013). כך יוצא, שפרקטיקום אשר מתייחס לכלל הגורמים המעורבים בעשייה המקצועית, מספק יתרונות לאקדמיה, לארגונים, לסטודנטים ולקהילה (Kim, 2015).

רבים ממוקצעות הסיוע (helping professions) מציעים הדרכה לאנשי המקצוע כחלק אינטגרלי מהכשרתם ומעבודתם השוטפת (ירושלמי, 1997; Kadushin, 1992). אולם, במקצוע שירותי האנוש הדברים פחות ברורים מאליהם. לעתים עולות שאלות לגבי הזהות המקצועית של איש שירותי אנוש (צינס, 1999), ולגבי משמעות ההדרכה המלווה את הפרקטיקום בארגונים. למרות הניסיונות לשלב הדרכה סדירה בארגונים, קיימת עדיין עמימות בהגדרת המטרות והביצוע של תהליכי ההדרכה. לא תמיד ברור מהם תוכני ההדרכה הרצויים, ומהן שיטות ההדרכה המתאימות לגיבוש הזהות של איש שירותי אנוש.

אין ספק, כי מהות ההדרכה בלימודי הפרקטיקום בשירותי אנוש שונה בתכלית מזו הניתנת לסטודנטים בלימודי עבודה סוציאלית, אולם בפועל חלק ממדריכי הארגונים הם עובדים סוציאליים. להערכתנו, ישנן נקודות ממשק בין תחומים אלו, בעיקר במפגש עם לקוחות בארגונים נותני עזרה (לדוגמה, בארגון הפועל למען לקוחות עם מוגבלות נפשית, סטודנטים לעבודה סוציאלית מטפלים בלקוחות וסטודנטים לשירותי אנוש בונים עם הלקוחות פרויקטים). היבט זה מתקשר להגדרת השדה המשותף בארגוני שירותי אנוש. לפי הזנפלד (Hasenfeld, 1983), ארגוני שירותי אנוש נבדלים מארגונים אחרים בשל שתי תכונות עיקריות: בני האדם הינם המהות למענה פועל הארגון, מחד; ולארגונים אלו מוקנית הזכות וההכרה לעסוק בתיקון, בהגנה, ואו בקידום רווחתם של אנשים, מאידך. תפיסה זו של הלקוחות כמהות לשם פעולה, מתייחסת לארגוני שירותי אנוש ככאלה המעבדים תכונות אנושיות. לפיכך, לפי ראייה זו, לא מספיק לאפשר סיפוק צרכים, וכן לא מספיק קיומו של מפגש אנושי, אלא הייחוד של ארגוני שירותי האנוש הוא בכך שהם ממוקדים בבני אדם ומעבדים תכונות אנושיות. ברנץ וורדי (Barnetz & Vardi, 2015) ממחישים ראייה זו בהדגימם כי מחלקת שירות לקוחות בחברת סלולאר לא תיחשב כארגון שירותי אנוש, למרות שהאינטראקציה האנושית שם היא חלק מן השירות, משום שמהות הפעולה בהם מתייחסת לטלפונים ניידים ולא לאנשים.

בהתאם לראייה זו, ממיינים רשף וברנץ (2008) ארגונים על פני שני צירים: ציר אחד מבחין בין ארגונים אשר מהות פועלם היא למען בני אדם, לבין ארגונים אשר מייצרים ומשווקים מוצרים. ציר שני מבחין בין ארגונים למטרות רווח, לבין ארגונים שאינם למטרות רווח. לטענתם, איש שירותי אנוש יימצא בכל אחד מן הצירים, ובכל סוגי הארגונים. לפיכך, בפועל, ניתן לראות כי קשת הגדרת התחום של איש שירותי אנוש הינה רחבה ונמצאת בכל תבנית בטיפולוגיות הני"ל, החל מארגונים המטפלים בבני אדם, כגון הוסטלים לנפגעי נפש, בתי אבות ועוד, וכלה בארגונים עסקיים, כגון מפעלים, חברות סלולאר ועוד.

אם כן, נקודת הממשק של איש שירותי האנוש ושל העובד הסוציאלי עשויה להיות גבוהה בעיקר בארגונים שמהות פועלם מכוונת לבני אדם, בין אם הם ארגונים שלא למטרות רווח, או ארגונים שהם למטרות רווח. הדגש הוא על האנשים שמקבלים שירות של עזרה כלשהי בארגון. זהו שדה פעולה משותף לאיש שירותי האנוש ולעובד הסוציאלי, אם כי התפקיד והמקצוע שונים בתכלית. העובד הסוציאלי מכוון להתערבויות מסוג אחר, טיפול, ולפיכך יתמקד בלקוח ובמשאבים העומדים לרשותו, לאו דווקא במסגרת הארגון. ההתערבויות תתבצענה בשדות רבים, ולעיתים גם בבית הלקוח. לעומת זאת, איש שירותי האנוש פועל תמיד במערכות ארגוניות, ולפיכך יתמקד בצמצום הפער בין צורכי הלקוח לבין המשאבים הקיימים בארגון. תפקיד זה מהווה נגזרת של ההגדרה הגנרית למקצוע שירותי האנוש, המתייחסת למהות המקצוע ככזה המכוון להגברה מתמדת של ההלימה בין שני הצדדים – הלקוח והארגון (רשף וברנץ, 2008; Barnetz & Vardi, 2015).

הידע והמיומנויות הנדרשים לאיש שירותי אנוש הם רב-תחומיים, ולכן ההכשרה בארגונים וההדרכה המתלווה לה צריכות להיות בהלימה לערכי מקצוע שירותי האנוש. ערכים אלה, הנגזרים מן הקוד האתי של הארגון האמריקאי הלאומי לשירותי אנוש (<http://www.nationalhumanservices.org/ethical-standards-for-hs-professionals>), מתייחסים למחויבות איש המקצוע כלפי מספר עולמות תוכן: הלקוח, הקהילה/החברה, הפרופסיה עצמה, המעסיק, הקולגות, הסטודנטים והעצמי שלו כאדם וכעובד. מאחר וחלק מהמדריכים בפרקטיקום הם עובדים סוציאליים, סביר להניח שהם מפעילים מיומנויות הדרכה המוכרות להם מתחום העבודה הסוציאלית, שחלקן שאובות מגישות שונות, וחלקן מאמצות את גישת הכוחות (בן עוז, 2005). להערכתנו, ניתן לאמץ



את גישת הכוחות לתחום שירותי האנוש ולהכשרת הסטודנטים בפרקטיקום, במיוחד בארגונים אשר מהות הפעולה בהם היא למען אנשים.

### **סוג ארגוני שירותי אנוש ואפיון לקוחות בעלי צרכים מיוחדים**

הלקוחות בארגוני שירותי אנוש משתייכים לשלושה סוגי מגזרים: ציבוריים, פרטיים ואזרחיים. המשותף לשלושתם, שהם מכוונים לטפל באנשים בארגון ולתת להם שירות כלשהו שעונה על צרכיהם. המגזר הציבורי כולל ארגונים אשר פועלים מטעם הממשלה ונציגיה, מעוגנים בחוק ומיושמים כמדיניות חברתית. ארגונים אלה משרתים קבוצות אוכלוסייה רבות ואמורים לתת מענה למגוון בעיות חברתיות. יחד עם זאת, בפועל בתקופה נדונה תיתכן שונות במתן המענים בין גופים ציבוריים מקומיים באותה מדינה, וכן במדיניות ובמתן מענים בין תקופות שונות, בשל הבדלים במשאבים, בצרכים, ואף בסוגיות פוליטיות. המגזר הפרטי כולל ארגונים עסקיים או תאגידיים כלכליים, המהווים חלק מהשוק המסחרי או הכלכלי ומחויבים בתשלום מיסים. ארגונים המייצרים מוצרים ושירותים לתצרוכת פרטית ומשתמשים במנגנון השוק כדי להפיץ אותם. ארגונים אלו, שחלקם פועלים למטרות רווח וחלקם שלא למטרות רווח, ממלאים תפקיד במתן שירותי אנוש כתוצאה מתהליכי היחלשות והתפרקות מדיניות הרווחה בעשורים האחרונים, ומתוך מגמת ההפרטה של שירותים חברתיים שבעבר ניתנו על ידי המדינה (O'Connor & Netting, 2009).

בנוסף לשני מגזרים אלה, קיים המגזר השלישי - המגזר האזרחי, הכולל ארגונים שנוצרו מהתארגנויות חופשיות של פרטים ו/או קבוצות, אשר בפעולה משותפת נוטלים על עצמם השתתפות אזרחית, התנדבות ונתינה, מתוך מטרה לחולל שינוי חברתי ו/או לשמר, לשפר ולחזק את רווחת הפרט והקהילה. מטרת התאגדויות אלה אינה נכפית בחוק ונעדרת אינטרס כלכלי לפרט. המערך הערכי המנחה מגזר זה, הוא שמירה על האינטרס האזרחי וקידומו, תוך עידוד הפעילות הפילנתרופית, העלאת המעורבות החברתית והציבורית, ושיתוף של הציבורים השונים בתוך הארגון לשם קבלת החלטות וכיבוד שונותם (גדרון, לימור וזיכלינסקי, 2015).

גיבלמן ופורמן (Gibelman & Furman, 2008) טוענים, שלעיתים ההבחנה בין שלושת סוגי המגזרים הינה מבלבלת, וכי קיים טשטוש בפועל בין גבולותיהם, לדוגמה עקב סיוע של מימון ממשלתי לארגונים פרטיים, או עקב דמיון במבנה הארגוני בין ארגונים פרטיים למטרות רווח לבין ארגונים פרטיים שלא למטרות רווח. בדומה לכך, לשאלה באיזה מגזר מקבל הלקוח שירות יותר טוב? אין תשובה חד משמעית, ושיח זה נמצא בוויכוח אקדמי מתמשך. יש מחקרים המראים שהלקוח מקבל שירות טוב יותר בארגונים הציבוריים (Shepard et al., אצל רשף וברנץ, 2008), ויש מחקרים הטוענים שאין הבדלים באיכות השירות בין סוגי הארגונים (Mullins אצל רשף וברנץ, 2008).

כאשר עוסקים בלקוחות בעלי צרכים מיוחדים, עולה כי כ-1,603,500 איש, המהווים כעשרים אחוזים מכלל האוכלוסייה בישראל, הינם אנשים עם מוגבלות (נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, 2015). חלק מאנשים אלו פונה לארגונים מן הסוגים השונים כדי שהם ימלאו את צרכיהם. במאמר זה נתמקד בארגוני שירותי אנוש אשר אנשים הם מהות הפעולה שלהם. אנשים אלה הינם בעלי מוגבלויות שונות, ונמצאים בארגון כלשהו מתוך צורך קיים. ללקוחות ארגונים אלה מספר מאפיינים משותפים: מעמד סוציו-אקונומי נמוך יחסית (פלדמן, דניאלי וחיימוביץ, 2007; רימרמן וכץ, 2004), מצב רפואי/נפשי בעייתי, רמת תפקוד ומידת עצמאות נמוכות יחסית (פרבשטיין והידש, 1997), מערכות תמיכה דלילות (טל, 2007), קיומה של סטיגמה חברתית שלילית (שטרן, שרשבסקי, שגיב, בידני-אורבך ולכמן, 2007; Corrigan & Gelb, 2006) ומודעות נמוכה לזכויותיהם. מאפיינים אלה מותירים לקוחות אלה במצב של

תלות כמעט בלעדית בארגונים שאליהם הם פונים (פלדמן, 2007). לטענתנו, אימוץ גישת הכוחות בעבודה עם לקוחות אלה רלוונטי וחיוני לארגוני שירותי אנוש בכלל – ולפרקטיקום המתקיים בהם בפרט – הן עבור מקבלי השירות והן עבור נותני השירות.

### גישת הכוחות

גישת הכוחות גורסת שבכל אדם יש כוחות, המהווים גורם עיקרי המתווה את אופי המפגש בין נותן השירות למקבל השירות. כוחות אלה הם שאפשרו לאדם לשרוד, להתמודד ולבנות חיים עד כה. האדם הפעיל את כוחותיו בעבר והוא מפעיל אותם בהווה. ייתכן שהוא אינו ממצה אותם עד תום, ייתכן שלא כל הפעולות משיגות את המטרה, ייתכן שמצבו כיום קשה ועוד – על נסיבות כאלו ייאמר שטרם נמצאה הדרך. איש המקצוע המעוניין להשתתף בחייו של האדם, יכול ליטול חלק בהתמודדות ובמציאת פתרונות על ידי התייחסות אל כוחותיו של הלקוח, ולא דרך בעיותיו (De Jong & Miller, 1995; Saleebey, 2002). גישת הכוחות מלמדת שככל שנתמקד בחלקים הבריאים של האדם ונסייע להם לגדול ולשגשג, כך תהיינה ההתערבויות מועילות יותר.

כדי שההתערבויות תהיינה מועילות, גישת הכוחות יוצאת מנקודת מוצא לפיה הלקוח נחשב כ"מומחה", ואינו מוגדר כ"מקרה" או כ"פצינט". הוא נתפס כשותף מלא בתהליך הטיפול, כשתכנון ההתערבות נקבע ביחד עם איש המקצוע. הפוטנציאל לשינוי נקבע לפי כוחות המטופל ומשאביו, ולא לפי בעיותיו וחולשותיו, כשמימוש השינוי תלוי ביכולתו לגייס את כוחותיו. במקביל, מאיש המקצוע דרושה המיומנות לגלות כוחות ומשאבים באדם ובסביבתו. סיפור חייו של הלקוח אינו מפורש על ידי איש המקצוע, אלא משמש בסיס בלתי אמצעי להכרת המשמעויות שהוא עצמו נותן לחוויותיו, להצלחותיו ולאתגרים העומדים בפניו. הערכת המטופל מתמקדת בעתיד, כלומר בפוטנציאל להמשך ההתמודדות, ולא בעבר, כלומר בנייתו מקורות מצוקותיו (כהן, 2000).

גישת הכוחות שמה דגש על שימוש במונחים חיוביים כחלק מהתבוננות בכוחות הלקוח. כוחות אלה מתייחסים בו-זמנית הן לפרט והן לסביבתו. לדוגמה, שימוש במונח "העצמה" (empowerment), המתייחס למתן עזרה לאדם לגלות את משאביו ואת משאבי סביבתו ולהשתמש בהם (Kaplan & Girard, 1994); שימוש במונח "חוסן נפשי" (resilience), המתייחס לכישורים, ליכולות, לידע ולתובנות המצטברים לאורך זמן אצל האדם, כאשר עליו להתגבר על מצוקות או להתמודד עם מצבים מאתגרים (Garmezy, 1994); ושימוש במונח "חברות" (membership), המתייחס לצורך האדם להשתייך לקבוצה או לקהילה ולהיות חבר מוערך בה (Lifton, 1993).

חיפוש כוחות הלקוח חולש על חמישה תחומים עיקריים: א. הישרדות – זיהוי דפוסי התמודדות עם קשיים שחווה, גילוי תובנות אישיות וסביבתיות כתוצאה מההתמודדות, ובחינת התמודדות מסוימות שסייעו לו לגלות בעצמו כוחות, ידע או כישורים מיוחדים; ב. תמיכה – בחינת הסביבה וזיהוי האנשים שהעניקו ללקוח תמיכה, עצה והבנה, התעמקות באנשים עליהם הוא יכול לסמוך ובמאפייניהם הייחודיים; ג. חוויות – התמקדות בתקופה הטובה בחיי המטופל, תוך ניסיון לבחון את ייחודיותה ולנתח את חוויותיה המיטיבות; ד. אפשרויות – בחינת רצונות הלקוח מהחיים, חלומותיו, שאיפותיו, ותקוותיו, תוך הערכת הסיכויים להגשימם באמצעות כישורונותיו וכוחותיו; ה. דימוי – ניתוח מעלות הלקוח, מקורות הגאווה שלו בעצמו, והדברים שסייעו לו להגיע לחיים טובים יותר (Saleebey, 1997).

בהיבט הקונספטואלי, ניתן להקביל בין גישת הכוחות לבין תפיסות המיוצגות בתיאוריות אחרות. לדוגמה, הקביעה האקזיסטנציאליסטית לפיה אין מהות קודמת ואין ידע מוגדר שיכולים להגביל את

אפשרויות הבחירה, או לעצב את אירועי החיים בהתאם לחוקים קבועים מראש. מעשה הבחירה הוא שמעצב את האנשים, ורק באמצעותו הם נעשים מי שהם (ניטשה, 2008). באופן זה, איש המקצוע מעמיד בפני הלקוח את העמדה שהמצב הקונקרטי לא משפיע על בחירותיו באופן סיבתי, שכן תמיד הוא חופשי לפרש את המצב לאורך של פרשנויות רבות ולהתנהג בהתאם לחירויות הקיימות בפניו (כהן ובוכבינדר, 2005). בדומה לכך, התיאוריות הנרטיביות הדוגלות בכך שאנשים יוצרים הבניה של חייהם באמצעות פיתוח סיפורים הממזגים חוויות של אירועים קודמים ועתידיים, במטרה ליצור חיים הכוללים היבטים של שלמות, אחדות ומשמעות (McAdams, 1985). סיפורים או נרטיבים אלה כוללים מרכיבים חשיבתיים, רגשיים ומוטיבציוניים, המהווים חלק מאישיותם של האנשים ומשפיעים על תפקודם הפסיכולוגי ועל רווחתם האישית (Singer, 1995).

למרות ההקבלה לתיאוריות אחרות, סליביי (Saleebey, 1996, 2002) שנחשב לאבי גישת הכוחות, גורס כי הגישה טרם הגיעה למעמד של תיאוריה. היא אמנם מציעה כיוון מחשבתי, מעין עדשה שדרכה ניתן להביט על עולם התוכן והפרקטיקה, אולם היא אינה מסבירה תופעות אמפיריות, כפי שתיאוריה מדעית אמורה לעשות זאת. יתירה מכך, היא לא מציעה טכניקות ספציפיות, כפי שניתן לראות במודלים אחרים. עם זאת, הצלחת גישת הכוחות נמדדת על פי יכולתה לקדם את מקבלי השירות ונותני השירות גם יחד.

בהיבט הפרקטי, כהן ובוכבינדר (2005) טוענים שגישת הכוחות ישימה לכל לקוח, כי מבחינה בסיסית היא אינה קושרת בין מצב אובייקטיבי (למשל, אדם מכור לסמים, או אדם שחולה במחלת נפש) לבין אישור או הוכחה שיש לאדם כוחות. גישת הכוחות ממסגרת את כלל מצבי החיים כחלק מתהליך הסתגלות והתפתחות של יכולת ומסוגלות, גם בהקשר של מצוקת חיים. בכל מצב נדרש הלקוח להתמודד באופנים ובתחומי חיים שונים, והעובד צריך להתבונן לעומק כדי למצוא כוחות פנימיים וחיצוניים באחד האופנים והתחומים הללו. תמיכה לרב-גונית בשימוש בגישת הכוחות ניתן למצוא ביישומה בקרב אוכלוסיות רבות, כגון: עבריינים (Clark, 1998) בעלי רקע של התמכרות (Delgado, 1997; Miller & Berg, 1995), נפגעי נפש (Abraham, 2014; Probst, 2009), בעלי מוגבלויות התפתחותיות (Russo, 1999), חולי אלצהיימר ומטפליהם (McGovern, 2015), משפחות המצויות בקשיים (Saint-Jacques, Turcotte, & Pouliot, 2009), נשים מוכות (Roche, 1999), אימהות חסרות בית וילדיהן (Thrasher & Mowbray, 1995).

### **אימוץ גישת הכוחות ויישומה בארגוני שירותי אנוש**

מקורה של גישת הכוחות הוא אמנם בעבודה הסוציאלית, אך היא בעצם זמינה לכל המקצועות ויכולה להיות השקפה אותה יאמץ גם איש שירותי אנוש, בהיותו חלק מארגון הנותן שירות לאנשים במסגרת נתונה, ובמיוחד לאור היותם בעלי צרכים מיוחדים. האתגר הגדול באימוץ גישת הכוחות הוא, ההתחברות להשקפת עולם אשר יש בה הלימה לערכי המקצוע של שירותי אנוש, ושיכולה לתרום לעובד וללקוח גם יחד בארגון. בכל תפקיד בו יתמקם איש שירותי אנוש בארגון, אם כמדריך ואם כמנהלן, יהיה לו מפגש עם לקוחות הארגון. מפגש זה, גם אם איננו בעל אופי טיפולי, מזמין את העובד לאמץ גישה מעצימה ומכבדת ביחסו ללקוח.

בחירה בגישת הכוחות כפרקטיקה בשירותי אנוש יכולה לעסוק בפיתוח ארגוני, בגיוס משאבים מקומיים, בעידוד השתתפותם של לקוחות בניהול תוכניות או בפרויקטים המיועדים להם, ובחיזוק יכולותיהם בעשייה השוטפת. לדוגמה, נושא המיזמים בארגונים עם בעלי מוגבלויות נחשב כיום לתחום עצמאי הנלמד באקדמיה והמעוגן בהשקפות פוסט מודרניות המכוונות ל"ראיית על" (Bess, Prillettensky, )

(Perkins & Collins, 2009). להערכתנו, איש שירותי אנוש הפועל בארגון, צריך להיות מחויב ערכית גם כן להשקפה זו, ולכן גישת הכוחות עשויה להיות מתאימה עבורו.

גישה זו עולה בקנה אחד עם ניצני ההשקפות שהתעוררו כבר בשנות ה-80 ביחס לשיתופם ולהשתתפותם של לקוחות בארגונים במטרה להעצימם (סדן, 1996; קטן, 1980; רוזנפלד 1993). הנחת היסוד היא שלכל פרט ישנה זכות להשפיע על החלטות הרווחה שלו ועל סביבתו. זוהי זכות המעוגנת בתפיסה הדמוקרטית, לפיה בני אדם אינם חופשיים כל עוד הם כפופים לרצונם של אחרים. ההשתתפות והמעורבות בפעולות הארגון ובאספקת השירותים, נתפסות כאמצעי לבלימת הארגון הבירוקראטי ולהפחתת הניכור, ובכך מאפשרות לסלול את הדרך ליצירת יחסים חברתיים התורמים לתחושת שייכות. מעורבות ושיתוף יחזקו את הקשרים של הלקוחות עם הארגון ויפתחו תקשורת בין-אישית פתוחה המעודדת חשיפת ידע.

בעזרת קשרים אלה יבינו הלקוחות טוב יותר את הארגון ואת שיקוליו, דבר שיגביר את תפקודם בהלימה לציפיות. כאשר מתמקדים בלקוחות שירותי רווחה, ובעיקר בלקוחות בעלי צרכים מיוחדים, הם לרוב נתפסים כתלויים בארגון נותן השירות. אחד ההסברים לכך – בראי גישת הכוחות – הוא לא בשל תכונות אישיותם, אלא בשל תגובת החברה כלפיהם. התייחסות שלילית כלפיהם, תוך הטבעת תווית של נעדרי כוחות, או אפילו "טפילים", היא הגורמת לגיבוש זהותם המוחלשת ולאיימוץ דפוסי התנהגות התואמים לה (קטן, 1980). הזהות העצמית הניזונה מהתייחסות הסביבה, מתגבשת ומתחזקת, וההיחלצות ממנה תובעת מאמץ רב. על כן, שיתוף לקוחות בארגון עשוי לסייע בהיחלצות מהמצב הבעייתי והמחליש שכבר התהווה. שיתוף לקוחות מבטא השקפה המכוונת להתבוננות כוללת על הלקוחות – תוך אמונה בכוחותיהם.

#### **עקרונות מנחים באיימוץ גישת הכוחות ויישומם בפרקטיקום**

מתוך הצגת מהות גישת הכוחות באופן כללי, וההמלצה לאמצה בארגוני שירותי אנוש באופן ספציפי להערכתנו, ניתן להשתמש בעקרונותיה וליישמן בפרקטיקום בשירותי אנוש – בעבודה עם לקוחות בכלל, ועם לקוחות בעלי צרכים מיוחדים בפרט. להלן עקרונות מנחים באיימוץ הגישה וביישומה: **הגדרת הלקוח בארגון** – פעמים רבות הלקוח מוגדר בשמות שונים על פי הפתולוגיה שלו: חולה נפש, מפגר, נרקומן ועוד. תפיסת גישת הכוחות היא, שהלקוח הוא יותר מאשר אוסף הסימפטומים שלו, הוא הרבה מעבר למחלה שלו. אין זה נכון לתכלל את כלל אישיות האדם לתוך סיווגים וקטגוריות המכוונים יותר ל"אבחנה" מאשר לאדם. אחד הדברים הנלמדים בקורס הפרקטיקום, הוא לא לכנות את הלקוחות בשם ה"אבחנה" שלהם, אלא להתייחס אליהם כאנשים שסובלים מ... (לדוגמה, מחלת נפש, פיגור וכיו"ב). מעבר לכך, והחשוב ביותר, הוא שבסופו של דבר יש להם שם פרטי (לדוגמה, דני, רעות וכיו"ב), והשם הוא זה המקנה את הקשר האנושי – מעבר לכל הגדרת אבחנה.

בכך, גישת הכוחות יוצאת בביקורת כנגד ה-DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) - מדריכי האבחנות והסטטיסטיקות של ההפרעות הנפשיות, שנועדו לאבחן ולסווג הפרעות נפש על פי תסמיניהן. מדריכים אלה גדושים בתיאורים המעניקים שמות לבעיות מהם סובלים אנשים. פסיכולוגים ופסיכיאטרים רבים בעולם משתמשים במדריכי ה-DSM, ותופסים את האבחונים והסיווגים הכלולים בהם כדבר שמאפשר להם להבין טוב יותר את המחלה על מנת לטפל בפציינטים. לעומתם, המטופלים תופסים זאת כדבר שלילי, מכיוון שזהותם נתפסת דרך הפתולוגיה שלהם, וזו בעצם מעצבת את היחסים בינם לבין אנשי המקצוע (Dickerson & Zimmerman, 1995). גישת הכוחות מצדדת בתפיסת המטופלים, בטענה כי המושג האבחוני והכלים האבחנותיים המבוססים על פתולוגיות מתעלמים

מכך שלאדם יש גם אישיות. בכך הם מונעים את ההכרה של המטען החיובי, הכישרונות, היכולות והאוצרות הערכיים והתרבותיים הקיימים בכל תחומי חיי האדם ובתפקודו (Saleebey, 2013).

יתירה מכך, סליביי (Saleebey, 2002) מרחיק לכת וטוען כנגד תפיסת הצירים המקובלת ב-DSM (DSM-IV-TR, 2000). לטענתו, מעבר לחמשת הצירים הקיימים, הכוללים: א. הפרעות נפשיות עיקריות; ב. הפרעות אישיות ופיגור שכלי; ג. בעיות רפואיות שמשפיעות על ההפרעה; ד. תנאים סביבתיים שתורמים להפרעה; ה. ציון הערכת תפקוד כולל – יש להוסיף ציר שישי נוסף. ציר זה, אשר לדעתו הינו המשמעותי ביותר, ייקרא "איכויות אישיות הראויות לציון", ויהווה חלק בלתי נפרד מהאבחנה המבוססת ב-DSM.

**התבוננות על כוחות הלקוח ולא על פגמיו ובעיותיו** – גישת הכוחות מכוונת את עיני המתבונן לכוחות הלקוח, ללא התייחסות מתייגת או מאבחנת. כך למשל, אם לקוח סובל ממחלת נפש כלשהי, נקודת המוצא איננה המחלה. איש המקצוע לא יתמקד בלהגדיר סכיזופרניה ובלהבין אותה, אלא ישאל: מה האדם מסוגל לעשות למרות הסכיזופרניה? זאת בניגוד להתייחסות הקיימת ב-DSM, המדגישה את החסרים, הפגמים והחולשות של הפרט (Cowger & Snively, 2002).

בפועל, אנשי מקצוע התרגלו לראות בלקוחות שלהם כסובלים מהפרעה כלשהי, ונצמדים "לתיקיה" שהם מנהלים אודות ההיסטוריה של ההפרעה. במצב זה, הם ממוקדים בחולשות, עד כדי עיוורון וחוסר יכולת לראות באדם את האישיות הכוללת שלו. מראייה זו נגזרת תוכנית טיפול או שיקום לאדם, באופן בו מצטמצמת ההתבוננות על זיהוי הכוחות, האפשרויות והפוטנציאל הגלום בו. באופן זה, הדגשת החריגות תמיד תוביל להתמקדות מעוותת במאפיין אחד של האדם כאילו היה מייצג, במקום להתייחס לפרט בשלמותו.

סטודנטים המשתלבים בארגונים שלקוחותיהם בעלי צרכים מיוחדים, לעתים קרובות מושפעים מההתייחסות המצומצמת של אנשי מקצוע אל הלקוח. הם מביאים לשיח הקבוצתי בשיעור הפרקטיקום את הבעיות אודותיהן הם שומעים ורואים אצל הלקוחות. תפקיד מנחה הקורס לעורר מחשבה שנייה על ההתבוננות בחסרים ובפגמים המתוארים, ולהטיל ספק באמירות מוחלטות אלו. יש לשאול את הסטודנט/ית: "כשאת/ה מסתכלת/על הלקוח, מעבר לפיגור, מה את/ה רואה בו כבן אדם? מה החלום שלו? למה לדעתך הוא שואף? האם יש לו כישרון כלשהו?". באופן זה, מוסטת נקודת המבט מתיאור הפגמים או הבעיות, אל התבוננות בכוחות, ביכולות ובכישורים. סטודנטים מגלים במהרה כוחות אלו, שאולי קודם לכן הורחקו הצידה, בשל ההרגל ל"טפל" באנשים שיש להם בעיות – וכדי לטפל בבעיה, צריך ללמוד ו"להתמחות" בבעיות, בדומה לגישה המוצגת במדריכי ה-DSM.

**שפה מותאמת ללקוח** – לשפה יש ערך משמעותי ביותר במפגש בין נותן השירות לבין הלקוח בהגדרת מציאות נתונה. השפה מכוונת את האופן בו אנשים חושבים, ויותר מכל היא בונה מציאות (Burr, 1996). גילוי הכוחות טמון בתהליך של מודעות לשפה כיוצרת בעיות או כיוצרת אפשרות ותקווה. לפיכך, השפה של נותן השירות צריכה להיות מכוונת לשפתו של הלקוח. עליה להיות תיאורית וספציפית, מובנת ללקוח ומותאמת לניהול שיח מתוך עולמו. זוהי שפה שפותחת אפשרויות ולא מצמצמת אותן. היא אינה נגזרת משום אבחנה "מדעית". קיים הבדל עצום בין לדבר על האדם כ"בעיה", לבין לדבר על הבעיה שהאדם סובל ממנה כמשהו ספציפי. למילה "בעיה" יש חיים משלה, ולעתים המינוח יכול להוביל למצב של חוסר פתרון. שפה הפותחת אפשרויות, מעודדת יצירתיות וגילוי משאבים חדשים.

סטודנטים בארגונים נוטים לפעמים לאמץ את השפה "המדוברת" בארגון. לשפה "המקצועית" יש ז'רגון משלה, ולכאורה היא מעלה את המוניטין של מי שמראה בה בקיאות. לדוגמה, אחת הסטודנטיות

תיארה בשיעור הפרקטיקום שיחה שהתקיימה במועדונית לצעירים שנפלטו ממעגל הלימודים הפורמאליים. הסטודנטית סיפרה שאחת הצעירות במועדון התריסה בפניה: "די נמאס לי, את כל הזמן מדברת איתי על הבעיות...". הסטודנטית ניסתה "לנתח" את האופי של הצעירה על ידי ניסוח שנון, ובאופן די משכנע אמרה עליה: "זאת בחורה עם הפרעת אישיות גבולית. קראתי את התיק שלה, קשה איתה, אף אחד לא מסתדר איתה...". בקורס פותחו דברים אלו, ונעשה ניסיון להבין את "הקול" שהביאה הסטודנטית, ובעיקר את הניסוח, מחד; ואת "הקול" של הצעירה שתוארה על ידי הסטודנטית, מאידך. הסטודנטים ניתחו את משמעויות התיאורים המילוליים. בסוף השיעור אמרה הסטודנטית: "כן, אני מבינה שהתמקדתי בבעיות של הצעירה, כי הייתי מושפעת מזה שאמרו לי שיש לה הפרעת קשב וגם הפרעת אישיות... ושהיא ממשפחה בעייתית". כעבור חודש סיפרה הסטודנטית בכיתה, שהיא גילתה שלפניה בחורה מאוד כישרונית, שיודעת לשיר ולנגן בגיטרה, ושהיא מתכוונת להקליט אותה בשירים שהיא חיברה. מה שעשה את ההבדל, הוא ההתבוננות המחודשת של הסטודנטית על הצעירה מעבר להגדרות ולתיוגים. ברגע שהיא חיפשה דברים אחרים אצל הצעירה, היא גם מצאה אותם וגם "ניסחה" אותם.

**יחסי גומלין אנושיים בין נותן השירות לבין הלקוח** – בהתאם לגישת הכוחות, הקשר והמפגש בין נותן השירות והלקוח צריך להתבסס על יחסי גומלין אנושיים. נותן השירות אינו יכול להסתגר בעולם מקצועי ולפעול בגישה מתנכרת של "הם" ו"אנחנו". העובד איננו מתיימר להיות ה"מומחה" שברשותו ידע מוחלט, אלא הידע נרכש ביחד, כאשר ללקוח יש חלק בהבנית הידע הרלוונטי. הלקוח הוא לא פחות "מומחה", והעובד מקשיב ולומד איתו. אם יש לעובד מומחיות, היא תבוא לידי ביטוי באופן אחר, תוך כיבוד היכולת והידע של הלקוח עצמו. כהן (2000) גורס, כי עובדים אשר אימצו גישה כזו, גילו שהקשר שלהם עם הפונים נעשה פחות פטרנליסטי. בהתאם לכך, חשוב לעודד את הסטודנטים לפתח יחסים הדדיים עם הלקוח, הכוללים גבולות מסוימים, אבל לא מחיצות – כי רק אז יתרחש המפגש האנושי שיפתח את האפשרויות הרבות להצלחת הפרויקט.

דוגמה ליחסי גומלין בהתאם לגישת הכוחות, ניתן לראות במערכת היחסים שנרקמה בין סטודנטית בחוג לשירותי אנוש לבין זאב (שם בדוי), שהינו מתמודד בעמותה הישראלית לבריאות הנפש. זאב סבל ממחלת סכיזופרניה ועבר כברת דרך משמעותית בשיקום, לאחר שנים ארוכות של עבודה מועצמת. חלק מהגשמתו העצמית התבטא בכישרון הציור שלו, וחלומו היה להעמיד את ציוריו בתערוכה פומבית לקהל הרחב במרכז הארץ. זאב שובץ לפרויקט עם הסטודנטית, ורצה שיחד ייצאו למסע להגשמת החלום. בהתחלה, הסטודנטית הייתה ספקנית, ושאלה את עצמה: "מי יירצה לעשות תערוכה לחולה נפש... מי יקבל אותו?". ספקנות זו לא נבעה מזלזול, אלא מחוסר אמון הקיים בשל הסטיגמה שרבים אחרים גילו לפניה. אבל זאב, שהיה כבר מחוזק, הצליח לשכנע אותה, והיא החליטה שהיא נרתמת לפרויקט.

לאורך תקופה ארוכה הם גיבשו יחד תוכנית פעולה, ניסחו מכתבי פנייה למוזיאונים שונים, ואף עבדו במשותף על ענייני תקציב והסעות. זאב היה שותף פעיל, נמרץ ועיקש; ושרון גילתה במהרה שקיימות בפניו דלתות פתוחות. בסופו של דבר, הפרויקט יצא לפועל והתערוכה זכתה להצלחה. בתום הפרויקט מרצת הקורס אמרה לסטודנטית: "מימשת את ההגדרה המלאה של איש שירותי אנוש... דהיינו, זיהית צרכים של המשתקם בארגון, שלא ניתן היה להגשימם במלואם בארגון בגלל חוסר משאבים. לקחת יוזמה, ויצרת יחסי גומלין אנושיים וחמים עם הלקוח. במקביל, גייסת משאבים חיצוניים לארגון, ובכך צמצמת את הפערים... את הגשמת חלום של אדם במסע של הרבה כוח".

**שוויונות ללקוח** – בהתאם לתפיסת גישת הכוחות, איש שירותי האנוש שואף לקשר השוויוני ביותר שאליו הוא יכול להגיע עם הלקוח. עליו לשתפו בכל התהליך שאליו הוא מוביל. זהו מסע בין שותפים: נותן

השירות ומקבל השירות. העובד לא מתיימר ליטול לידי את המסע כמומחה בעל ידע, אלא נהפוך הוא – הוא רואה בלקוח שותף וממומחה שמכיר את עצמו, שצריך להקשיב לו הקשבה פעילה וללמוד יחד איתו. כך, לאט ובהדרגה, ניתן לגלות את הכוחות ולעשות בהם שימוש מותאם ומושכל ממקום שוויוני.

לדוגמה, סטודנטית שעשתה את הפרקטיקום בעמותה הישראלית לבריאות הנפש, סיפרה על חוויה מיוחדת שהייתה לה עם מתמודד הסובל מסכיזופרניה. הפרויקט שלה עסק בהסברה בקהילה. היה עליה לגייס בתי ספר ולהעביר בהם פעילויות בנושא הסטיגמה. במהלך ההדרכה, ובהתאם לגישת הכוחות, הוצע לה לשתף בתהליך הקהילתי מתמודדים שסובלים ממחלת נפש. בהתחלה השתוממה הסטודנטית, כיצד ניתן יהיה לדבר עליהם ועל המחלה בנוכחותם? אולם כאשר בפועל החלה לבנות את הפרויקט, גילתה מהר מאוד שיש לה שותפים אמיתיים למסע. היא רתמה שלושה מתמודדים, וביחד הם יצאו להסברה בכיתות. כל התהליך נעשה בתחושת שותפות וביחס שוויוני. הסטודנטית לא הרגישה כ"מומחית" לנושא, אלא למדה יחד עם המתמודדים כיצד להעביר את הפעילויות. בכיתות הם עמדו ארבעה שותפים ודיברו אל הקהל; למתמודדים לא הייתה תחושה שהם מאחורי הקלעים, והסטודנטית חשה מועשרת מהפרויקט.

**פרקטיקה מעצימה כלפי הלקוח** – העצמה מזוהה כמושג מפתח בגישת הכוחות ומכוונת לפרט, למשפחה, לקבוצה, לקהילה ולארגון. היא מסייעת לחיזוק כוחותיהם האישיים, הבינאישיים, הכלכליים והפוליטיים של הלקוחות, ומשפיעה על שיפור תנאי חייהם. ההעצמה אמורה לאפשר ללקוחות להתנסות בקבלת החלטות בבחירה על חייהם. משמעות הדבר הינה, מעבר ממצב של חוסר אונים למצב של שליטה יחסית בחיים, בגורל ובסביבה. העצמה מבקשת לחולל שינוי בשלושה מדדים של מצב חברתי: בתחושה וביכולת של הפרטים, בחיי הקולקטיב ובהתערבות המקצועית הרלוונטית לטיפול במצב. שלושת התהליכים מחזקים ומשלימים זה את זה ויוצרים במשולב תהליך של שינוי חברתי, הרגיש לתוצאות הלוואי שלו ולהשלכותיו על פרטים וקבוצות (סדן, 1996).

התייחסות ללקוחות בארגון בהתאם לגישת הכוחות משמעותה, שלא ניתן לומר להם מה הם צריכים ומה הם אמורים לעשות כדי להתגבר על קשיים. העובד איננו בחזקת מחולל השינוי, אלא השינוי מצוי בידי הלקוחות עצמם. הנחת היסוד היא, שהלקוחות בארגון הם בעלי הכוחות, ולכן צריך רק לאפשר להם לממש את ההעצמה. לפיכך, יש להגביר את ערנות הלקוחות לאמצעי ההתמודדות העומדים לרשותם. על נותן השירות לעודד את הלקוחות להגדיר את עצמם, את עולמם ואת שאיפותיהם, ובכך להגיע לחיים מספקים יותר עבורם. בשיאו של התהליך נחלשת התלות בסוכני השינוי, ובכך מושגת ההתעצמות של הלקוחות. מעבר לכך, שימוש בפרקטיקה מעצימה תורמת גם לאנשי המקצוע, כי באמצעותה הם מקבלים חיזוקים מן התהליך והוכחה לאפקטיביות שלהם. בהתאם לתפיסה זו, סטודנטים לשירותי אנוש מתוודעים לחשיבותה של פרקטיקה מעצימה. הם פוגשים אותה בלימודיהם, ופוגשים אותה בשדה הפרקטיקום. הסטודנטים מספרים על פרויקטים משמעותיים מגוונים בהם השתתפו, ותופסים עצמם כ"מחוללי העצמה".

**מסר התקווה ללקוח** – גישת הכוחות רואה מסר של תקווה בכל מערכת יחסים בין פרטים, משפחות, שכונות, קהילות, ובוודאי בתוך ארגונים. מסר התקווה הוא הכרחי במערכת יחסי עזרה. התקווה מאפשרת לפתח ציפיות אופטימיות לגבי העתיד. לכמן (1998) מציין, כי הדבר נכון במיוחד בעבודה עם נפגעי נפש. דיגן (Deegan, 1998) מתחברת למושג "התקווה" ממקום אישי, בהתמודדותה עם מחלת נפש ובהחלמה ממנה. היא מתארת את משמעות התקווה ועוצמתה באופן הבא: "אני חושבת שקשיחות הלב ואי האכפתיות הם מנגנוני הסתגלות, שמאמצים אנשים נואשים העומדים על סף איבוד התקווה, כדי להישאר בחיים... כאשר אנו בעלי המוגבלות הפסיכיאטרית מאמינים כי כל מאמצינו חסרי תועלת, אין לנו למה

לקוות ואין לנו שליטה בחיים... כאשר כל מעשינו אינם חשובים, אינם משפרים את המצב... כאשר אנו מצייתים באופן עיוור... מנסים תרופה אחר תרופה, ונדמה שאף אחת אינה עוזרת... כאשר הצוות מחליט לנו היכן נגור, מה נעשה ועם מי נחיה, אז תחושת חוסר האונים עמוקה והייאוש משתלט על הלב האנושי שלנו – וזה הרגע שבו אנו מאבדים תקווה".

לאור זאת, ישנה חשיבות רבה שנותן השירות יבין היטב לליבו של הלקוח ויידע לגייס את התקווה. אין מדובר רק בנפגעי נפש, ונכון הדבר כלפי כל הלקוחות בארגוני העזרה. תפיסה הומאניסטית של נותן השירות כלפי הלקוח הזקוק לעזרה מייחסת חשיבות גדולה, המביאה עימה ספונטניות, תגובה פתוחה ואחריות לחשיפת הכוחות. התקווה צריכה להיות ה"אוויר והנשימה" של כל מפגש הכולל יחסי גומלין בין אנשים ושל כל תוכנית חברתית. דוגמה לכך ניתן לראות בהתייחסותה של סטודנטית שביצעה פרקטיקום בעמותה למניעת תופעת ההתאבדות ולתמיכה במשפחות שיקריהן התאבדו. הסטודנטית שאלה באחד השיעורים בקורס הפרקטיקום: "איך אפשר לגייס תקווה למי שכבר איבד אותה? אדם שרוצה למות הרי אין לו תקווה... במה כבר אפשר לעזור לו?". בסוף הפרויקט אותה סטודנטית אמרה: "אם כל כך הרבה אנשים בחר לעבור טיפול במסגרת הפרויקט, סימן שיש להם תקווה... ואולי התקווה הייתה קרובה אליהם עוד קודם – אך רק כעת [לאחר שנחשפו לגישת הכוחות] הם מודעים לה ומיישמים אותה במהלך חייהם".

### **עקרונות מנחים באימוץ גישת הכוחות ויישומם בבניית פרויקט בפרקטיקום**

כאמור, סטודנטים לשירותי אנוש במכללה האקדמית עמק יזרעאל עוברים התנסות מעשית בארגונים בקהילה כחלק אינטגרלי ומחייב בלימודיהם. בהכשרה זו הם מבצעים מגוון פרויקטים: לדוגמה, בעמותה הישראלית לבריאות הנפש – הכנת מערכי פעילות חברתית במועדון, שילוב בקהילה, תעסוקה נתמכת, הסברה בקהילה; בארגון שבמסגרתו פועלות קהילות של אנשים הזכאים לשירותי שיקום – העצמת לקוחות בדיוור המוגן ובתעסוקה; באגודה הלאומית לקידום אנשים עם מוגבלות שכלית בישראל – שילוב בקהילה, הכנת פעילויות לשעות הפנאי. מתוך מגוון הפרויקטים בהם פועלים הסטודנטים, ניתן לגבש קווים מנחים בהבניית פרויקטים עבור לקוחות של ארגוני שירות אנוש, מתוך אימוץ גישת הכוחות:

**הצורך בפרויקט** – הפרויקט אמור לענות על צורך אמיתי הקיים במציאות. חשוב לבדוק עם הלקוחות מה הם צריכים, מה הם רוצים ואיזו משמעות תהיה לפרויקט עבורם. מיזמים שנבנים על צרכים בשיתוף לקוחות, הם בעלי ערך מוסף גבוה בקידום ובהצלחה. **בחירת הפרויקט** – הפרויקט צריך להישען על תפיסה בונה ומקדמת ולא על "המודל החסר". יש להיגמל מהפסימיות המהווה מכשול לתנופה. יש לבחור פרויקט בו תהיה חשיבה על כוחות הלקוחות ועל הנקודות החוזק שלהם. **בסיס הפרויקט** – הפרויקט בבסיסו אמור להיות מושתת על יחסי גומלין אנושיים בין הצדדים: נותן השירות והלקוח. מבנה הפרויקט ועיצובו צריך לאפשר דיאלוג מתמיד באופן ישיר ובלתי פורמאלי. הקשר חייב להתבסס על אמון ולהיות מכוון לשותפות ולשוויון בין הצדדים.

**היקף הפרויקט** – פרויקט מקומי קטן בארגון עדיף על פרויקט מרכזי גדול ומורכב, שלעתים כמעט ואין בו מגע עם הלקוחות, או שהמגע עימם נעשה במישור הפורמאלי בלבד. בפרויקט קטן המפגש וההיכרות עם הלקוחות קרובים יותר, אינטימיים ומהווים סביבה נוחה יותר לטיפוח הכוחות והיכולות. **קביעת מטרות הפרויקט ויעדיו** – המטרות והיעדים של הפרויקט צריכים להיות בהסכמה של הלקוחות, בהתאמה למאפייניהם ולצורכיהם ובהלימה למשאבי הארגון. הם צריכים להיות קונקרטיים, ברורים וברי הגשמה. **דרכי ביצוע הפרויקט** – נקודת המוצא בעשייה בפועל של הפרויקט צריכה להיות כרוכה בהבנה שהלקוחות יודעים ומסוגלים להיות אקטיביים בפרויקט וליטול בו חלק – התייחסות אליהם כבעלי מסוגלות וכבעלי ברית. המשפט "עושים עם הלקוחות ולא בשביל הלקוחות" מדגיש את הכוחות שבעשייה.



**הערכת הפרויקט** – הערכת הפרויקט לא אמורה להיאמד רק על פי פרמטרים הנגזרים מתיאוריה כלשהי, אלא להיות פרי של ההגדרות המשותפות שנקבעו בין הצדדים מלכתחילה. ההערכה צריכה להיות תיאורית, ספציפית, ניתנת למדידה ומובנת לנותן השירות ולמקבל השירות. **משוב הפרויקט** – לאורך כל התהליך – אך בעיקר בסיומו – חשוב שיתקיים משוב. משוב הפרויקט אמור להיות הדדי ולא חד סטרי. עבור נותן השירות, לא די בלקבל הערכה ממנהל הארגון; חשוב לקבל הערכה מהלקוחות שקיבלו את השירות. עבור מקבל השירות, חשוב לקבל משוב מחד, ולהעניק משוב מאידך. שניהם כמובן צריכים להתבצע ממקום שוויוני.

## סיכום

במאמר זה הוצגה גישת הכוחות ככלי וכהשקפה לסטודנטים בפרקטיקום לשירותי אנוש, בהיותם משולבים בארגונים עם לקוחות הזקוקים לסיוע ולתמיכה. הוצג הרציונל לאוריינטציה זו, וכן רקע על גישת הכוחות ויישומה, בשילוב דוגמאות מהשטח. אנו מאמינות שגישת הכוחות יכולה לסייע לסטודנטים בחוג לשירותי אנוש להתבונן על הלקוחות מנקודת מבט אחרת, ולתכנן פרויקטים שעשויים להביא תועלת רבה ללקוחות ולארגון מחד, ולסטודנטים עצמם מאידך. הניסיון בהדרכת סטודנטים בארגונים ובהנחיית קורס הפרקטיקום, ממחיש כיצד סטודנטים מגויסים להשקפה של גישת הכוחות בקלות ומאמצים פרויקטים של כוח. באופן זה, הם מגלים דברים חדשים על עצמם כנותני שירות ועל הלקוחות כמקבלי שירות. באמצעות אימוץ גישת הכוחות מיתוסים נעלמים, סטיגמות מתמוססות – ואלו סוללים דרך לקשר מחודש, מעצים, אנושי, מספק ומלמד.

## [חזרה לתוכן העניינים](#)

## רשימת מקורות

- אייזנשטדט, שׂינ וקופ, י' (1995). מגמות בחברה ותמורות במדיניות הרווחה: סקירת רקע. בתוך: י' קופ (עורך), *הקצאת משאבים לשירותים חברתיים 1994-95* (עמ' 119-132). ירושלים: המרכז לחקר המדיניות בישראל.
- בן עוז, מ' (2005). דיאלוג חדש ביחס מדריך-מודרך בפרספקטיבה של גישת הכוחות. בתוך: ב' כהן וא' בוכבינדר (עורכים), *מן הכח אל הפועל: גישת הכוחות בעבודה סוציאלית* (עמ' 259-267). תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- גדרון, ב', לימור, נ' וזיכלינסקי, א' (2015). ממגזר שלישי למגזר אזרחי: לשאלת הזהות הקולקטיבית של ארגוני המגזר האזרחי: נייר עמדה. ירושלים: מכון ון ליר.
- וויט, מ' ואפסטון, ד' (1999). *אמצעים סיפוריים למטרות טיפוליות*. תל-אביב: צ'ריקובר.
- טל, א' (2007). הסטיגמה כלפי אנשים עם מוגבלות פסיכיאטרית. בתוך: נ' ה' לידור ומ' לכמן (עורכים), *שיקום והחלמה בבריאות הנפש* (עמ' 273-289). כפר יונה: ליתם.
- ירושלמי, ח' (1997). לחיות עם ניגודים בהדרכה. *הדרכת מורים*, 2, 7-20.
- כהן, ב'יצ (2000). גישת הכוחות בעבודה סוציאלית. *חברה ורווחה*, כ (3), 291-300.
- כהן, ב'יצ ובוכבינדר, א' (2005). התערבות בגישת הכוחות בעבודה סוציאלית. בתוך: ב'יצ כהן וא' בוכבינדר (עורכים), *מן הכוח אל הפועל: גישת הכוחות בעבודה סוציאלית* (עמ' 7-26). תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- לכמן, מ' (1998). שיקום פסיכו-סוציאלי במדינת ישראל, נקודת מפנה. *חברה ורווחה*, יח (1), 64-65.
- ניטשה, פ' (2008). *אנושי, אנושי מדי*. ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית.

נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (2015). *אנשים עם מוגבלויות בישראל 2015*. מדינת ישראל: משרד המשפטים, נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות. נדלה מ: <http://www.justice.gov.il/Units/NetzivutShivyon/SiteDocs/DisabilitiesStatisticalReport2015.pdf>

סדן, א' (1996). העצמה ועבודה קהילתית. *חברה ורווחה*, טז (2), 143–162.

פלדמן, ד' (2007). זכויות אדם של אנשים עם מוגבלות נפשית בישראל: מציאות ואתגרים. בתוך: נ' ה' לידור ומ' לכמן (עורכים), *שיקום והחלמה בבריאות הנפש* (עמ' 203–271). כפר יונה: ליתם.

פלדמן, ד', דניאלי, ל' וחיימוביץ, ש' (2007). *נגישות החברה הישראלית לאנשים עם מוגבלות בפתח המאה 21*. ירושלים: משרד המשפטים.

פרבשטיין, מ' והידש, ג' (1997). *שיקום נפגעי נפש בקהילה: הלכה למעשה*. טבעון: נורד.

צינס, ח' (1999). סוגיות יסוד בעיצוב לימודי שרותי אנוש במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. *בטחון סוציאלי*, 55, 83–101.

קטן, י' (1980). *שיתוף לקוחות הלכה למעשה: שיטות בעבודה קהילתית*. ירושלים: משרד העבודה והרווחה, השירות לעבודה קהילתית.

רוזנפלד, י' מ' (1993). שותפות: קווים לפיתוח פרקטיקה עם ולמען אוכלוסיות מובסות. *חברה ורווחה*, יג (3), 225–236.

רימרמן, א' וכץ, ש' (2004). מדיניות התעסוקה המוגנת כלפי אנשים עם מוגבלויות קשות בארצות המערב ובישראל: סקירה ודיון. *בטחון סוציאלי*, 65, 111–135.

רשף, א' וברנץ, צ' (2008). *אפיון לקוחות של ארגוני שירות*. עמק יזרעאל: המכללה האקדמית ע"ש מקס שטרן, החוג לשירותי אנוש, היחידה להכשרה מעשית.

שטרך, נ', שרשבסקי, י', שגיב, נ', בידני-אורבך, א' ולכמן, מ' (2007). חוויות הסטיגמה וההתמודדות איתה מנקודת מבטם של הורים למתמודדים עם מחלה פסיכיאטרית. בתוך: נ' ה' לידור ומ' לכמן (עורכים), *שיקום והחלמה בבריאות הנפש*. (עמ' 439–457). כפר יונה: ליתם.

Abraham, F. (2014). Strengths-based assessments and recovery in mental health: Reflections from practice. *International Journal of Social Work and Human Services Practice*, 2 (6), 264–271. doi: 10.13189/ijrh.2014.020610

Barnetz, Z., & Vardi, S. (2015). Organizing services, humanizing organizations: Towards a definition of human services as a generic profession. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, 4(1), 68–85.

Benigni, V., Cheng, I., & Cameron, G. T. (2004). The role of clients in the public relations campaign course. *Journalism & Mass Communication Educator*, 5(3), 259–277. doi: 10.1177/107769580405900305

Bush, L. (2009). Student public relations agencies: A qualitative study of the pedagogical benefits, risks, and a framework for success. *Journalism & Mass Communication Educator*, 6(1), 27–38. doi: 10.1177/107769580906400103

Butin, D. A. (2010). "Can I major in service-learning?" An empirical analysis of certificates, minors, and majors. *Journal of College & Character*, 11(2), 1–19. doi: 10.2202/1940-1639.1035

Bess, K. D., Prilletensky, I., Perkins, D., & Collins, L. V. (2009). Participatory organizational change in community-based health and human services: From tokenism to political engagement. *American Journal of Community Psychology*, 43 (1–2), 134–148. doi: 10.1007/s10464-008-9222-8

Burr, V. (1996). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.

Clark, T. J. (1998). Psycho-social issues in meeting the needs of people by mental health problems: The psychosocial rehabilitation approach. In J. Talbot (Ed.), *The chronic mental patient* (pp. 160–175). Washington, DC: American Psychiatric Association.

- Corrigan, P., & Gelb, B. (2006). Three programs that use mass approaches to challenge the stigma of mental illness. *Psychiatric Services, 57*(3), 393–398. doi: 10.1176/appi.ps.57.3.393
- Coulter, R. A., & Ligas, M. (2004). A typology of customer-service provider relationships: The role of relational factors in classifying customers. *Journal of Services Marketing, 18*(6), 482–493. doi: 10.1108/08876040410557267
- Cowger, C. D. & Snively, C. A. (2002). Assessing client strengths: Individual, family and community empowerment. In: D. Saleebey (Ed.), *The strengths perspective in social work practice* (p. 106). Boston: Allyn and Bacon.
- Deegan, P. E. (1988). Recovery: The lived experience of rehabilitation. *Psychosocial Rehabilitation Journal, 11* (4), 10–19.
- De Jong, P., & Miller, D. S. (1995). How to interview for client strengths. *Social Work, 40* (6), 729–736. doi: <https://doi.org/10.1093/sw/40.6.729>
- Delgado, M. (1997). Strengths-based practice with Puerto Rican adolescent: Lessons from a substance abuse prevention project. *Social Work in Education, 19*(2), 101–112. doi: <https://doi.org/10.1093/cs/19.2.101>
- Dickerson, V. C., & Zimmerman, J. L. (1995). A constructionist exercise in anti-pathologizing. *Journal of Systemic Therapies, 14*(1), 33–45.
- DiPalma, S. R. (2013). The hybrid mass communication workshop: Part service-learning, part student-run public relations firm. *Teaching Journalism & Mass Communication, 3*(2), no pagination specified. Retrieved from <http://aejmc.us/spig/2013/the-hybrid-mass-communication-workshop-part-service-learning-part-student-run-public-relations-firm/>
- Garnezy, N. (1994). Reflection and commentary on risk, resilience, and development. In R. J. Haggerty L. R. Sherrod N. Garnezy & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions* (pp. 1–18). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Gibelman, M., & Furman, R. (2008). *Navigating human service organizations* (2<sup>nd</sup> ed.). Chicago: Lyceum Books.
- Gronroos, C. (2001). *Service management and marketing: A customer relationship management approach*. Chichester: Wiley.
- Gutek, B. A., Cherry, B., Bhappu, A. D., Schneider, S., & Woolf, L. (2000). Features of service relationships and encounters. *Work & Occupations, 27*(3), 319–352. doi: 10.1177/0730888400027003004
- Hasenfeld, Y. (1983). *Human service organizations*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Hatcher, R. L., & Lassiter, K. D. (2007). Initial training in professional psychology: The practicum competencies outline. *Training & Education in Professional Psychology, 1* (1), 49–63. doi: 10.1037/1931-3918.1.1.49.
- Kadushin, A. (1992). What's wrong, what's right with social work supervision? *The Clinical Supervisor, 10*(1), 3–19. doi: 10.1300/J001v10n01\_02
- Kaplan, L., & Girard, J. (1994). *Strengthening high-risk families: A handbook for practitioners*. New York: Lexington Books.
- Kim, C. (2015). Pedagogical approaches to student-run PR firms using service learning: A case study. *Teaching Journalism & Mass Communication, 5*(1), 57–68. <http://www.aejmc.us/spig/journal>
- Lifton, R. J. (1993). *The protean self: Human resilience in an age of fragmentation*. New York: Basic Books.
- McAdams, D. P. (1985). *Power, intimacy, and the life story*. Homewood, IL: Dorsey Press.

- McGovern, J. (2015). Living better with dementia: Strengths-based social work practice and dementia care. *Social Work in Health Care, 54*(5), 408–421. doi: 10.1080/00981389.2015.1029661.
- Miller, R. (2012). Structuring the capstone experience in psychology. *Teaching & Education in Psychology: International Journal of Psychology, 47*(Supp 1), 744–757. doi: 10.1080/00207594.2012.709130.
- Miller, S., & Berg, I. (1995). *The miracle method: A radically new approach to problem drinking*. New York: Norton.
- O'Connor, M. K., & Netting, F. H. (2009). *Organization practice: A guide to understanding human service organizations* (2<sup>nd</sup> ed.). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Probst, B. (2009). Contextual meanings of the strengths perspective for social work practice in mental health. *Families in Society, 90*(2), 162–166. doi: <http://dx.doi.org/10.1606/1044-3894.3876>
- Roche, S. E. (1999). Using strengths perspective for social work practice with abused women. *Journal of Family Social Work, 3*, 23–37. doi: 10.1300/J039v03n02\_03
- Russo, R. E. (1999). Applying a strengths-based practice approach in working with people with developmental disabilities and their families. *Families in Society, 80*(1), 25–33. doi: <http://dx.doi.org/10.1606/1044-3894.636>
- Saint-Jacques, M. C., Turcotte, D., & Pouliot, E. (2009). Adopting a strengths perspective in social work practice with families in difficulty: from theory to practice. *Families in Society, 90*(4), 454–461. doi: 10.1606/1044-3894.3926.
- Saleebey, D. (1996). The strengths perspective in social work practice: Extensions and cautions. *Social Work, 41*(3), 296–305. doi: 10.1093/sw/41.3.296
- Saleebey, D. (1997). The strengths approach to practice. In D. Saleebey (Ed.), *Strengths perspective in social work practice* (2<sup>nd</sup> ed., pp.49–75). New York: Longman.
- Saleebey, D. (2002). Introduction: Power in the people. In D. Saleebey (Ed.), *The strengths perspective in social work practice* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 1–22). Boston: Allyn and Bacon.
- Saleebey, D. (2013). *The strengths perspective in social work practice* (6<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Pearson.
- Sgroi, C. A., & Ryniker, M. (2002). Preparing for the real world: A prelude to a fieldwork experience. *Journal of Criminal Justice Education, 13*(1), 187–200. doi: 10.1080/10511250200085411
- Singer, J. A. (1995). Seeing one's self: Locating narrative memory in a framework of personality. *Journal of Personality, 63*(3), 429–457. doi: 10.1111/j.1467-6494.1995.tb00502.x
- Thrasher, P. S., & Mowbray, C. T. (1995). A strength perspective: An ethnographic study of homeless women with children. *Health & Social Work, 20*(2), 93–101. doi: <https://doi.org/10.1093/hsw/20.2.93>
- Queen's University Centre for Teaching and Learning. (2012). Field-based learning. Retrieved from <http://www.queensu.ca/ctl/resources/topicspecific/fieldbased.html>
- Woodside, M. R., & McClam, T. (2009). *An introduction to human services* (6<sup>th</sup> ed.). CA: Brooks/Cole.
- Yagil, D. (2008). *The service providers*. Great Britain: Palgrave Macmillan.



## מדור חוקרים בראשית דרכם

### שינויים במנדט הניתן לחברות-בת מבוססות-רכישה של תאגידים רב-לאומיים: המקרה של מגזר ההיי-טק בישראל

גיל ברוש<sup>8</sup>

#### תקציר

חברות בת מקומיות של תאגידיים רב-לאומיים מהוות נושא מרכזי במחקר האקדמי, ועבודות רבות מנתחות את תפקידיהן, אופן פעולתן והתפתחותן. לאורך שני העשורים האחרונים, החל להתבלט סוג חדש של חברות בת בקרב תאגידיים רב לאומיים, אשר קמו כפועל יוצא מרכישה של סטארט-אפים במקומות שונים על פני הגלובוס, ומטרת רכישתן הייתה מינוף יכולות החדשנות, המוצרים, או נכסי הקניין הרוחני האחרים שפיתח הסטארט-אפ (Brueller, Carmeli, & Drori, 2014; Yurov, Greenstein, Shanley, & Potter, 2013).

האתגר שבמינוף נכסי הנרכש לטובת התאגיד הרוכש התברר עם הזמן כקשה להתמודדות, בעיקר במקרים בהם קיים ריחוק גיאוגרפי בין הרוכש לנרכש (Zhu, Xia, & Makino, 2015): מחד – הרוכש מעדיף לבצע אינטגרציה מלאה ומיידית של הנרכש לתוכו – על מנת לאפשר העברת ידע וטכנולוגיה מיטביים בין הצדדים. מאידך – אינטגרציה כפויה עלולה לגרום לעזיבה המונית של אנשי מפתח בקרב הסטארט-אפ הנרכש, וכפועל יוצא מכך – לאובדן נכסי הידע והחדשנות בגינם נרכש הסטארט-אפ מלכתחילה (Puranam & Srikanth, 2007; Ranft & Lord, 2002). במסגרת המחקר הנוכחי נטען, כי הסתירה המובנית בין שני הכוחות כמתואר לעיל מיושבת במקרים רבים באמצעות גישה דינמית לאתגר האינטגרציה. על פי גישה זו, באפשרותו של הרוכש להגדיר תחילה רמת אוטונומיה גבוהה יחסית לנרכש, ובכך לצמצם את הסיכון לנטישה המונית של עובדי הסטארט-אפ. לאורך זמן – עם השלמת תהליך ההעברה של נכסי הידע והחדשנות של הנרכש לרשותו – מתאפשר לו להאיץ את תהליך האינטגרציה, עד להגעה לרמה הרצויה לטעמו.

כדי לבסס את הטענה האמורה, מוקדשת העבודה לניתוח שיטתי של התפקידים, הסמכויות והאחריות הניתנים בידי סטארט-אפים שנרכשו בידי תאגידיים רב-לאומיים, החל מיום הפיכתם לחברות של התאגיד הרוכש, ולאורך חייהם. בנוסף, העבודה מנסה לזהות את הגורמים המשפיעים הן על תחומי הסמכות והאחריות הנדונים והן על השתנותם לאורך השנים.

העבודה התבצעה בטכניקת מחקר מעורבת (איכותני וכמותני), כאשר אוכלוסיית המחקר בחלק האיכותני כללה 18 מרואיינים בראיונות עומק אשר דיווחו אודות 20 רכישות בהם היו מעורבים, ובחלק הכמותני – 201 משתתפים אשר דיווחו באמצעות שאלונים אודות 104 רכישות בהן היו מעורבים. כלל הרכישות שנחקרו התבצעו בישראל בידי תאגידיים רב-לאומיים בין השנים 2004-2015.

<sup>8</sup> ד"ר גיל ברוש, הפקולטה לניהול, אוניברסיטת חיפה [gil.brosh@go-ventures.biz](mailto:gil.brosh@go-ventures.biz) עבודת דוקטורט בהנחיית פרופ' שי צפרי ופרופ' אילן משולם.

ממצאי המחקר מבססים את הצורך בהגדרת שני מדדים, אשר יחדיו קובעים את רמת האינטגרציה בין רוכש לנרכש: מדד אינטגרציה מבנית - המשקף את רמת העצמאות שבידי חברת הנת בהיבטים ארגוניים ותפעוליים, ומדד אינטגרציה עסקית - המשקף את רמת העצמאות שלה בקבלת החלטות עסקית ובגיבוש אסטרטגיה עסקית. שני המדדים נמצאו במגמת עלייה מובהקת לאורך חיי חברת הנת, אם כי בשיעורים שונים זה מזה, ובנוסף - זוהו מספר גורמים המשפיעים באופן מובהק הן על רמת האינטגרציה הראשונית, והן על השתנותה על ציר הזמן.

## רקע כללי

חברות בת מקומיות של תאגידיים רב-לאומיים מהוות נושא מרכזי במחקר האקדמי, ועבודות רבות מנתחות את תפקידיהן, אופן פעולתן והתפתחותן על ציר הזמן. באופן מסורתי, חברות בת הוקמו באזורים שונים בעולם ע"י תאגידיים רב לאומיים, כדי לתת מענה למספר צרכים: הקמת זרוע שיווקית מקומית שתאפשר גישה נוחה לשוק במדינת היעד ו/או באזור גיאוגרפי מסוים, ניצול יתרונות מקומיים יחסיים (למשל: עלות עבודה נמוכה, מדיניות מיסוי מעודדת השקעות) לצמצום עלויות לכלל התאגיד, הקמת מרכזים לוגיסטיים אזוריים שיוכלו להעניק ביעילות שירותים לפעילות התאגיד בקרבתם, וכיו"ב (Bartlett & Ghoshal, 1999; Jarillo & Martínez, 1990). לאורך שני העשורים האחרונים, החל להתבלט סוג חדש של חברות בת בקרב תאגידיים רב לאומיים: חברות אשר קמו כפועל יוצא מרכישה של סטארט-אפים במקומות שונים על פני הגלובוס, כאשר מטרת רכישתן הייתה מינוף יכולות החדשנות, המוצרים, או נכסי הקניין הרוחני האחרים שפיתח הסטארט-אפ לצורכי התאגיד (Brueller, Carmeli, & Drori, 2014; Yurov, Greenstein, Shanley, & Potter, 2013).

המחקר האקדמי עקב גם הוא אחר התפתחותן של חברות הנת של תאגידיים רב לאומיים ובין היתר - גם אחר תחומי הסמכות והאחריות שלהן בתוך המערכת התאגידית. זרוע אחת של המחקר, שהתפתחה כבר בשנות ה-80 וה-90, התמקדה בתחום המכונה "המנדט של חברת הנת": אוסף התפקידיים והסמכויות המוקנה לחברת הנת בידי התאגיד באופן מפורש או מובלע (Moore & Birkinshaw, 1998; White & Poynter, 1984). כפועל יוצא מכך שבעת ההיא הרוב המכריע של החברות הנת היו מן הסוג ה"מסורתי", מרבית המודלים שעסקו במנדט ובהתפתחותו, הניחו כי חברת הנת מתחילה את חייה עם מנדט צר וספציפי - אשר נגזר מתכלית הקמתה. כך למשל, חברת הנת שהוקמה בכדי לנצל עלויות שכר עבודה נמוכות - ההנחה המחקרית הייתה כי חברת הנת תתמקד בפעילות ייצור עתירת עבודה עבור התאגיד, ולא תהא מעורבת, למשל, בתהליכי קבלת החלטות אסטרטגיים של כלל התאגיד. לאורך השנים, אין להוציא מכלל אפשרות התרחבות של המנדט - כפועל יוצא מהתבססות מעמדה של חברת הנת כיוצרת ערך מוסף עבור התאגיד, אולם שינוי זה אינו מתחייב, אלא נגזר מנסיבות עסקיות וארגוניות כאלה ואחרות. זרוע שנייה של המחקר התפתחה בסוף שנות ה-90 ותחילת שנות ה-2000, ושוב - מתוך שבעת ההיא כבר יותר ויותר חברות בת היו כאלה שמקורן ברכישה של סטארט-אפים טכנולוגיים, המיקוד המחקרי בכל הנוגע לשאלת הסמכות והאחריות של חברת הנת עבר לדיון בהחלטות שלקח התאגיד באשר לרמת האינטגרציה של הנרכש אל תוכו (Post-Merger Integration) - הליך שתכליתו מינוף נכסי הנרכש (שבמהותם הינם נכסי ידע וטכנולוגיה מתקדמת) לטובת הרוכש. האתגר שבמימוש נכסי הידע של הסטארט-אפ הנרכש לצורכי הרוכש התברר עם הזמן כקשה להתמודדות, נוכח הפערים הטבעיים בין הצדדים, בכל הקשור לגודל, לתרבות הארגונית ולזריזות העסקית, ועוד יותר - במקרים בהם קיים ריחוק גיאוגרפי ביניהם (Zhu, Xia, & Makino, 2015): מצד אחד - הרוכש מטבע הדברים מעדיף לבצע אינטגרציה מלאה של הנרכש לתוכו - על מנת לאפשר העברת ידע וטכנולוגיה באופן מיטבי בין הצדדים.

מאידך – מחקרים מדגימים באופן גורף, כי אינטגרציה כפויה עלולה לגרום לעזיבה המונית של אנשי מפתח בקרב הסטארט-אפ הנרכש, וכפועל יוצא מכך – לאובדן נכסי הידע והחדשנות בגינם הוא נרכש מלכתחילה (Puranam & Srikanth, 2007; Ranft & Lord, 2002).

במסגרת המחקר הנוכחי, אנו גורסים כי הסתירה המובנית בין שני הכוחות המתוארים לעיל מיושבת במקרים רבים באמצעות גישה גמישה לשאלת האינטגרציה, וכי מימוש של תוכנית אינטגרציה אפקטיבית יכול להתפרס על פני זמן רב – לעתים אפילו שנים. באופן יותר ספציפי, באפשרותו של הרוכש להגדיר רמת אוטונומיה גבוהה יחסית לנרכש – בהתאמה לנסיבות העסקיות של הליך הרכישה, ובכך לצמצם את הסיכון לנטישה המונית של עובדי הסטארט-אפ והיעלמות נכסי הידע והחדשנות שברשותם. עם הזמן, ולאחר שנכסים אלה יעברו בהדרגה לרשותו – יוכל הרוכש להאיץ את תהליך האינטגרציה – עד להגעה לרמה הרצויה לטעמו. כפי שמסתבר, מרבית המחקרים העוסקים בדילמת האינטגרציה, אינם דנים באופציית "המנדט המתגלגל" לעומקה, ומניחים כי אסטרטגיית האינטגרציה נבחרת ומיושמת תוך זמן קצר – בסמוך להשלמת הרכישה.

נוכח חשיבותן העולה של חברות בת מבוססות רכישה מן הסוג שתואר לעיל, וספציפית – נוכח הערך שבדיון אודות התנהגות המנדט הניתן להן לאורך זמן, בחרנו לחקור בעבודה זו את מידת האינטגרציה של סטארט-אפ נרכש אל תוך התאגיד הרוכש על ציר הזמן. במלים אחרות, העבודה מוקדשת לניתוח של התפקידים, הסמכויות והאחריות הניתנים בידי סטארט-אפים שנרכשו בידי תאגידים רב-לאומיים, החל מיום הפיכתם לחברות בנות של התאגיד הרוכש, ולאורך חייהם. בנוסף, העבודה מנסה לזהות את הגורמים המקדימים המשפיעים – הן על הגדרת תחומי הסמכות והאחריות הנדונים עם השלמת הרכישה, והן על השתנות ההגדרה לאורך השנים, ומנתחת את אופי ההשפעה האמור.

## שיטת המחקר

העבודה התבצעה בטכניקת מחקר מעורבת (איכותני וכמותני), תוך התמקדות בחברות בת ישראליות של תאגידי הייטק רב-לאומיים, אשר נוצרו כתוצאה מרכישת סטארט-אפים מקומיים בידי תאגידים אלו. חלקו הראשון של המחקר בוצע באמצעות כלים איכותניים, והוקדש לזיהוי מאפייני המנדט והגורמים המקדימים המשפיעים הן על הגדרתו הראשונית והן על השינויים שחלים בו לאורך זמן. חלקו השני של המחקר התבסס על כלים כמותניים, והוקדש לתיקוף סטטיסטי של מערך ההיפותזות שנבנה על בסיס ממצאי החלק הראשון.

אוכלוסיית המחקר הוגדרה כקבוצת הסטארט-אפים הישראלים שנרכשו בידי תאגידים בין-לאומיים בין השנים 2004 ל-2015 ועמדו במספר קריטריונים שנקבעו מראש (גודל, היקף פעילות וכיו"ב). סה"כ אותרו 161 סטארט-אפים שהתאימו להשתתפות במחקר (מתוך כ-200 רכישות רלוונטיות שאירעו בתקופה האמורה), וקבוצה של 483 אנשים רלוונטיים – בעלי פרופיל מעורבות גבוה ברכישה ו/או בניהול: מנכ"לים וסמנכ"לים (בעבר ובהווה), מייסדים אחרים, ומנהלים בכירים מקרב התאגידים הרוכשים אשר היו מעורבים אישית בהחלטת הרכישה ויישומה. בחלקו הראשון של המחקר, הוגדר מדגם מייצג של תתי הענפים בסקטור ההייטק הישראלי ובוצעו כ-20 ראיונות עומק אישיים עם מרואיינים שנבחרו מתוך המדגם המייצג האמור. הראיונות בוצעו על בסיס שאלון חצי מובנה שפותח לצורך המחקר, הוקלטו והועלו על הכתב, ולאחר מכן נותחו על בסיס שיטת מחקר מעוגנת בשדה (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 1967). על בסיס ניתוח זה נבנה מודל מחקרי, נקבעו היפותזות ופותח שאלון מתאים - שמטרתו אימות סטטיסטי של המודל האמור וההיפותזות שבבסיסו. השאלון תוקף, נבחן ונמצא מהימן, והותאם לנושא הנחקר באמצעות הכלים המקובלים (Hinkin; 1998). בחלקו השני של המחקר, בוצעה פנייה לכלל

הקבוצה בבקשה למילוי השאלון באמצעות כלים מקוונים (תוכנת Qualtrics). סה"כ נענו והשתתפו בחלק זה 201 איש אשר סיפקו מידע אודות 104 רכישות שונות (שיעור השתתפות של 42% ברמה האישית ו-64% ברמת האירוע הנבדק). בשל מיעוט יחסי של משתתפים המדווחים על כל אירוע (2-3 מדווחים בכ-80% מאירועי הרכישה), נמנעה האפשרות לבחון מתאמים בין-מדווחים לכל אירוע.

## ממצאי המחקר

### ממצאי המחקר האיכותני:

המסקנה הראשונית הבולטת שעלתה מן המחקר האיכותני, הייתה כי הגדרה פרטנית של המנדט של חברת בת ראוי שתבצע על סמך התייחסות לשני מדדים נפרדים, שאף כי אינם מנותקים זה מזה, כל אחד מהם בנפרד מייצג פן אחר של האינטגרציה של הנרכש אל תוך הרוכש: מדד אינטגרציה מבנית - המשקף את רמת העצמאות שבידי חברת הבת בהיבטים ארגוניים ותפעוליים, ומדד אינטגרציה עסקית - המשקף את רמת העצמאות שלה בקבלת החלטות עסקיות ובגיבוש אסטרטגיה עסקית. כיוון שכך, כלל הממצאים המוצגים בהמשך העבודה, נותחו על בסיס שני המדדים הללו.

באופן כללי, ממצאי המחקר האיכותני הצביעו על מגמה ברורה, לפיה בשלב הראשון שלאחר השלמת הרכישה, נטו התאגידים הרוכשים להותיר בידי החברה הנרכשת מנדט רחב וחופש פעולה רב יחסית - הן בהיבטים העסקיים והן באלה המבניים/ארגוניים. לאורך השנים לאחר רכישתן, נטו מרבית התאגידים הרוכשים להצר את חופש הפעולה האמור ולצמצם את המנדט הנותר בידי חברות הבת - כפי ששיעורנו מלכתחילה.

בנוסף, זוהו מספר גורמים מקדימים העשויים להשפיע על הגדרת המנדט הראשוני של חברה נרכשת (כלומר: על רמות האינטגרציה הראשוניות - עסקית ומבנית - אותן תגדיר החברה הרוכשת), וגורמים מקדימים נוספים, העשויים לגרום להאצה או להאטה של תהליכי האינטגרציה האמורים לאורך חיי חברת הבת. כלל ההשפעות האמורות נוסחו בשורה של היפותזות, אשר נבחנו בשלב השני של המחקר - השלב הכמותני - באמצעות ניתוח סטטיסטי של שאלוני המחקר, אודותיהם הוסבר קודם לכן. סה"כ נוסחו ונבחנו 13 היפותזות רלוונטיות.

### מדדים:

לניתוח הממצאים הסטטיסטי קדמה הגדרה של שני המדדים על פיהם ייבחן המנדט - כפי שעלה מממצאי המחקר האיכותני: רמת אינטגרציה עסקית ורמת אינטגרציה מבנית. הממצאים הגולמיים שנאספו בשאלונים - שיועדו לבחון את רמת האינטגרציה בין רוכש לנרכש - עובדו באמצעות תהליך ניתוח גורמים (Factor Analysis), וממצאי הניתוח ביססו את הקביעה לפיה יש לפרק את מדידת רמת האינטגרציה לשני המדדים האמורים:

1. מדד אינטגרציה מבנית/ארגונית (בין רוכש לנרכש): נועד למדוד היבטים של כפיפות ארגונית (למשל: האם כל העובדים בחברת הבת מדווחים למנהל המקומי או למנהלים בתאגיד?), תלות במשאבי התאגיד (למשל: האם שירותי משאבי אנוש או כספים ניתנים מקומית או ע"י פונקציה תאגידית?), וסמכות קבלת החלטות מנהלתיות (למשל: האם גיוס עובד נוסף או קביעת שכר עובד מחייבים אישור פרטני מפונקציה תאגידית?)

2. מדד אינטגרציה עסקית (בין רוכש לנרכש): מודד היבטים של סמכות חברת הבת בקבלת החלטות עסקיות, החל משאלות כמו - היכן מנוהלת מפת דרכים מוצרית, עבור בהחלטות על הקצאת משאבים

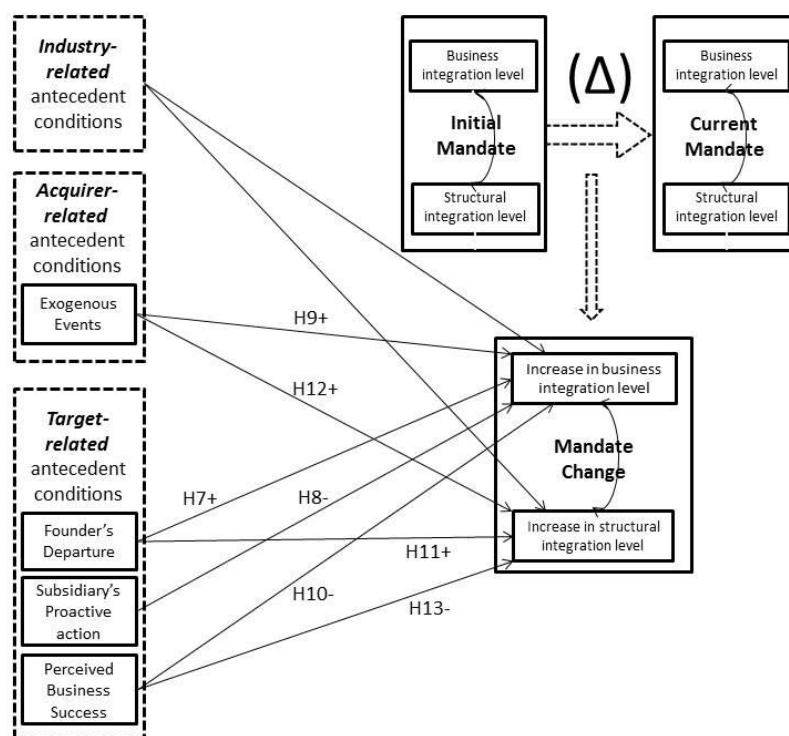


וקביעת סדר עדיפויות בין פרויקטים, וכלה במידת מעורבות ההנהלה המקומית בהתווית כיוונים אסטרטגיים של התאגיד.

### **היפותזות שפותחו ונבחנו:**

1. רמת האינטגרציה העסקית הראשונית של חברה נרכשת קשורה באופן חיובי לרכישה, שהמניע המרכזי להתרחשותה היה הטכנולוגיה של החברה הנרכשת, ובאופן שלילי – לרכישה שהמניע המרכזי להתרחשותה היה המוצרים שלה. במלים אחרות: אם המניע לרכישה הוא טכנולוגי בעיקרו – צפוי שרמת האינטגרציה העסקית הראשונית של החברה הנרכשת אל תוך הרוכש תהא גבוהה יותר. לעומת זאת – אם המניע לרכישה הוא מוצרי בעיקרו – צפוי שרמת האינטגרציה העסקית הראשונית של החברה הנרכשת אל תוך הרוכש תהא נמוכה יותר.
  2. רמת האינטגרציה העסקית הראשונית של חברה נרכשת קשורה באופן חיובי לניסיון הקודם של החברה הרוכשת ברכישות טכנולוגיות של סטארט-אפים.
  3. רמת האינטגרציה העסקית הראשונית של חברה נרכשת קשורה באופן שלילי להיקף המכירות של החברה הנרכשת טרם ביצוע הרכישה.
  4. רמת האינטגרציה המבנית הראשונית של חברה נרכשת קשורה באופן חיובי לניסיונה הקודם של החברה הרוכשת ברכישות טכנולוגיות של סטארט-אפים.
  5. רמת האינטגרציה המבנית הראשונית של חברה נרכשת קשורה באופן שלילי לשיעור שלמות המבנה הארגוני של החברה הנרכשת.
  6. רמת האינטגרציה המבנית הראשונית של חברה נרכשת קשורה באופן שלילי למספר עובדי החברה הנרכשת.
  7. גידול ברמת האינטגרציה העסקית של חברת בת קשור באופן חיובי לאירוע של עזיבת המנכ"ל המייסד שלה.
  8. גידול ברמת האינטגרציה העסקית של חברת הבת קשור באופן שלילי לפעולות פרואקטיביות מצידה המיועדות לשמר את רמת העצמאות שלה מול חברת האם.
  9. גידול ברמת האינטגרציה העסקית של חברת הבת קשור באופן חיובי לאירועים חיצוניים בעלי השפעה אסטרטגית שלילית על עסקיה של חברת האם.
  10. גידול ברמת האינטגרציה העסקית של חברת הבת קשור באופן שלילי להצלחתה העסקית הנתפסת בכלל עסקי חברת האם.
  11. גידול ברמת האינטגרציה המבנית של חברת בת קשור באופן חיובי לאירוע של עזיבת המנכ"ל המייסד שלה.
  12. גידול ברמת האינטגרציה המבנית של חברת הבת קשור באופן חיובי לאירועים חיצוניים בעלי השפעה אסטרטגית שלילית על עסקיה של חברת האם.
  13. גידול ברמת האינטגרציה המבנית של חברת הבת קשור באופן שלילי להצלחתה העסקית הנתפסת בכלל עסקי חברת האם.
- איור 1 להלן מתאר את המודל שהתגבש על בסיס ממצאי המחקר האיכותני, ואשר לפיו נבנו ההיפותזות העוסקות בשינוי רמות האינטגרציה (העסקית והמבנית). על פי המודל, שינויים במנדט של חברת הבת צפוי שישפיעו מגורמים מקדימים שמקורם בסביבה העסקית (שאינם נבחנים במסגרת העבודה), גורמים שמקורם בתאגיד הרוכש וגורמים שמקורם בחברת הבת.

איור 1: מודל המחקר הכמותני



ממצאי המחקר הכמותני

טבלה 1 להלן מפרטת את הממוצעים, סטיות התקן וערכי המתאם השונים בין מדד רמות האינטגרציה העסקית והמבנית הראשוניות ובין הגורמים המקדימים הצפויים להשפיע עליהם.

טבלה 1: מתאמים בין מדדי אינטגרציה ראשונית לגורמים מקדימים רלוונטיים

Variable	Mean	SD	Initial structural integration	Initial business integration	Product motivation	Technology motivation	Acquisition experience	Sales volume	No of employees	Organizational completeness
Initial structural integration	3.86	1.53	1							
Initial business integration	3.72	1.52	.468**	1						
Product motivation	4.09	1.83	-.240*	-.420**	1					
Technology motivation	3.79	1.79	.210*	.354**	-.928**	1				
Acquisition experience	5.06	1.97	.373**	-.019	-.025	.035	1			
Sales Volume	10.43	13.06	-.303**	-.449**	.365**	-.325**	.042	1		
No. of employees	78.12	74.12	-.352**	-.365**	.272**	-.265	.076	.791**	1	
Organizational completeness	5.85	1.36	-.085	-.232*	.082	-.096	.327**	.487**	.528**	1

N = 104 (201 respondents)

\*P < .05

\*\*P < .01

לאחר ביצוע מערך בדיקות מקיף, שכלל טיפול בבעיות מולטיקולינאריות שעלו מהניתוח הראשוני לעיל, נבדקו 3 ההיפותזות הראשונות העוסקות בקשר בין רמת אינטגרציה עסקית ראשונית של חברה נרכשת לגורמים המקדימים השונים (כמפורט בהיפותזות 1-3 לעיל), וזאת באמצעות רגרסיה ליניארית רב-משתנית בשלבים. תוצאות הרגרסיה תמכו בהיפותזה 1 ( $\beta = -.278, P < 0.01$ ) ובהיפותזה 3 ( $\beta = -.354, P < 0.01$ ), אולם לא תמכו בהיפותזה 2, ואילו אחוז השונות המוסברת (מתוקן) עמד על  $R^2 = .260$ .

באופן דומה, לאחר ביצוע מערך בדיקות מקיף, שכלל טיפול בבעיות מולטיקולינאריות שעלו מהניתוח הראשוני לעיל, נבדקו גם היפותזות 4-6 העוסקות בקשר בין רמת אינטגרציה מבנית ראשונית של חברה נרכשת לגורמים המקדימים השונים, וזאת באמצעות רגרסיה ליניארית רב-משתנית בשלבים. תוצאות הרגרסיה תמכו בהיפותזה 4 ( $\beta = .414, P < 0.01$ ) ובהיפותזה 6 ( $\beta = -.372, P < 0.01$ ), אולם לא תמכו בהיפותזה 5, ואילו אחוז השונות המוסברת (מתוקן) עמד על  $R^2 = .272$ .

טרם בחינת יתר ההיפותזות, העוסקות בהשפעת גורמים מקדימים שונים על השתנות מדדי האינטגרציה המבנית והעסקית לאורך זמן, נבחנה מובהקות השינוי בערכי שני המדדים הללו (אשר נמדדו בסולם Likert של 1-7), וזאת על מנת לבסס את הטענה, כי רמות האינטגרציה האמורות אכן משתנות לאורך זמן, ובקו מגמה המתאים אף הוא לטענתנו (כלומר – עלייה ברמת האינטגרציה). טבלה 2 להלן מפרטת את הממצאים הרלוונטיים.

**טבלה 2: שינוי ברמות האינטגרציה המבנית והעסקית לאורך זמן**

	M	SD	n	95% CI for Mean Difference	t	df
Increase in Business Integration	0.93	1.39	94	1.21, 0.64	6.46**	93
Increase in Structural Integration	1.25	1.30	93	1.53, 0.98	9.09**	92

\*\* p < .01

טבלה 3 להלן מפרטת את הממוצעים, סטיות התקן וערכי המתאם השונים בין מדד השינוי ברמת האינטגרציה העסקית ובין הגורמים המקדימים הצפויים להשפיע עליו.

**טבלה 3: מתאמים בין מדד שינוי ברמת אינטגרציה עסקית לגורמים מקדימים רלוונטיים**

Variable	Mean	SD	Difference in Business Integration	Founder Departure	Business Success	Exogenous Events	Subsidiary's Proactive Action
Increase in business integration	0.93	1.39	1				
Founder Departure (binary)	1.37	NA	-.332**	1			
Business Success	404.	751.	-.304**	103.	1		
Exogenous Events	2.96	2.72	.338**	.303*-	-.201	1	
Subsidiary's Proactive Action	9.04	451.	.620-	90.0	.099	.326**	1

N = 94 (193 respondents)

\*P < .05

\*\*P < .01

בחינת היפותזות 7-10, העוסקות בקשר בין שינויים ברמת האינטגרציה העסקית לבין הגורמים המקדימים השונים, זאת באמצעות רגרסיה ליניארית רב-משתנית בשלבים, העלתה תמיכה בהיפותזה 7 ( $\beta = -.235, P < 0.05$ ), בהיפותזה 9 ( $\beta = .212, P < 0.05$ ), ובהיפותזה 10 ( $\beta = -.238, P < 0.05$ ), אולם לא נמצאה תמיכה בהיפותזה 8. אחוז השונות המוסברת (מתוקן) עמד על  $R^2 = .191$ .

טבלה 4 להלן מפרטת את הממוצעים, סטיות התקן וערכי המתאם השונים בין מדד השינוי ברמת האינטגרציה המבנית ובין הגורמים המקדימים הצפויים להשפיע עליו.

**טבלה 4: מתאמים בין מדד שינוי ברמת אינטגרציה מבנית לגורמים מקדימים רלוונטיים**

Variable	Mean	SD	Difference in Business Integration	Founder Departure	Exogenous Events	Business Success	Subsidiary's Proactive Action
Increase in structural integration	1.25	31.3	1				
Founder Departure (binary)	1.37	NA	**57-.3	1			
Exogenous Events	2.79	561.	**87.3	**307.-	1		
Business Success	4.46	1.72	9.10-	.124	176.-	1	
Subsidiary's Proactive Action	13.4	441.	096.	13.0	**333.	036.	1

N = 93 (190 respondents)

\*P < .05

\*\*P < .01

בחינת היפותזות 11-13, העוסקות בקשר שבין שינויים ברמת האינטגרציה המבנית של חברת בת לבין הגורמים המקדימים השונים, בוצעה אף היא באמצעות רגרסיה ליניארית רב-משתנית בשלבים. המבחן העלה תמיכה בהיפותזה 11 ( $\beta = -.248, P < 0.05$ ), ובהיפותזה 12 ( $\beta = -.298, P < 0.01$ ), אולם לא נמצאה תמיכה בהיפותזה 13, ואילו אחוז השונות המוסברת (מתוקן) עמד על  $R^2 = .176$ .

## דיון

ממצאי המחקר מצביעים על מספר נקודות מעניינות:

בכל הקשור לקביעת המנדט הראשוני של סטארט-אפ נרכש, נמצא כי תאגידים רוכשים נוטים להשאיר בידי הנרכש רמת אוטונומיה עסקית ראשונית גבוהה יחסית - באותם מקרים בהם המוטיבציה המרכזית לרכישה היא הרצון להשתמש במוצרי החברה הנרכשת להרחבת פורטפוליו המוצרים של התאגיד, וכאשר היקף המכירות של החברה הנרכשת גדול יחסית. בכל הקשור לרמת אוטונומיה ארגונית, הנטייה להותיר בידי החברה הנרכשת חופש פעולה גדול יותר עולה, ככל שהחברה הרוכשת פחות מנוסה ברכישות מעין אלה, וככל שמספר העובדים בחברה הנרכשת גדול יותר. ממצאים אלה נראים הגיוניים, שהרי אך טבעי הוא, שהתאגיד ישאף להתערב פחות בהיבטים העסקיים של התנהלותה של החברה הנרכשת כאשר עסקיה של זו פורחים ומטרות הרכישה מושגות ללא התערבות יתר. יתירה מזו, סביר שרוכש בלתי מנוסה ברכישות דומות יהא פחות מיומן בביצוע אינטגרציה ארגונית מהירה, ולפיכך יימנע מצעדים ארגוניים מידיים, שהנזק הטמון בהם עלול להיות גדול מהתועלת.

באשר לשינויים במנדט לאורך זמן, ממצאי המחקר מצביעים על שחיקה משמעותית מאוד ברמת האוטונומיה הארגונית של חברת הבת לאורך שנות פעילותה, ושחיקה פחותה (אם כי עדיין משמעותית

מאוד) ברמת האוטונומיה העסקית שלה. הגורמים המקדימים, שזוהו כמאיצים את השחיקה ברמת האוטונומיה העסקית, כללו עזיבה של המנכ"ל המייסד, ביצועים עסקיים ירודים של חברת הבת, ואירועים חיצוניים בעלי השפעה אסטרטגית שלילית על עסקי התאגיד כולו (הפסדים, שינוי במיקוד עסקי, שינוי בעלות וכיו"ב). שני הגורמים האחרונים זוהו גם כבעלי אפקט מאיץ על שחיקה ברמת האוטונומיה הארגונית של חברת הבת. גם ממצאים אלה מתיישבים עם ההיגיון, לפיו משברים עסקיים, מקומיים או גלובליים, סביר שיאיצו תהליכי קונסולידציה ארגונית ועסקית – מתוך שהתאגיד ישאף להתייעלות ארגונית ולאתור "כיסוי חוסר יעילות" בכלל הארגון בעתות משבר. באשר לעזיבת המנכ"ל המייסד, יש להניח כי התאגיד הרוכש יחוש מחויבות כלפי מקים הסטארט-אפ, אשר עמו, מן הסתם, נוהל המו"מ לרכישה, ולפיכך יותיר בידי רמת סמכות ואחריות גבוהה יחסית. עזיבתו את חברת הבת תסלול את הדרך, אפוא, להשלמת תהליכי אינטגרציה ולהעברת סמכויות מחברת הבת אל התאגיד, בעיקר אם תהליכים אלה התעכבו – לשיטת התאגיד - כל עוד נותר בתפקידו.

## תרומת המחקר

תוצאות המחקר תורמות לידע האקדמי והמעשי במספר היבטים: ראשית, המחקר מרחיב את הדיון התיאורטי הקיים אודות אינטגרציה של סטארט-אפים נרכשים אל תוך התאגיד הרוכש (Hansen, Puranam, Singh, & Chaudhuri, 2009; Pablo, 1994; Petersen, & Wad, 2011), ומסביר את הקשר בין מידת האינטגרציה והמנדט הניתן לרכש. שנית, הוא מבסס את הטענה לפיה ישנן תבניות התנהגות אופייניות להתפתחות המנדט של סטארט-אפים נרכשים, שטיבן מוגדר על פי הנסיבות הספציפיות של העסקה. שלישית, הוא מציע מודל שעשוי לסייע בחיזוי המנדט של סטארט-אפ נרכש, הן בשלב הראשון והן לאורך זמן, בהתאם להופעתם של תנאים מקדימים מסוימים. לבסוף, הוא נותן בידי מייסדים ומנהלי סטארט-אפ העומד בפני רכישה, כלי מעשי העשוי לסייע להם הן בחיזוי המנדט שיינתן בידיהם עם השלמת הרכישה ולאורך זמן, והן בקבלת החלטה באשר לעתידם האישי במסגרת החברה הנרכשת – בהתאם למנדט החזוי.

[חזרה לתוכן העניינים](#)

## מקורות

- Abdi, H. (2003). Factor rotations in factor analyses. Encyclopedia for Research Methods for the Social Sciences. Thousand Oaks, CA: Sage, 792-795.
- Aguilera, R. V., & Dencker, J. C. (2004). The role of human resource management in cross-border mergers and acquisitions. The International Journal of Human Resource Management, 15(8), 1355-1370.
- Ahammad, M. F., Tarba, S. Y., Liu, Y., & Glaister, K. W. (2016). Knowledge transfer and cross-border acquisition performance: The impact of cultural distance and employee retention. International Business Review, 25(1), 66-75.
- Almor, T., Tarba, S. Y., & Benjamini, H. (2009). Unmasking integration challenges: The case of biogal's acquisition by teva pharmaceutical industries. International Studies of Management & Organization, 39(3), 32-52.
- Bartlett, C. A., & Ghoshal, S. (1999). Managing across borders: The transnational solution. Boston: Harvard Business School Press

- Baruch, Y., & Holtom, B. C. (2008). Survey response rate levels and trends in organizational research. *Human Relations*, 61(8), 1139-1160.
- Brueller, N. N., Carmeli, A., & Drori, I. (2014). How do different types of mergers and acquisitions facilitate strategic agility? *California Management Review*, 56(3), 39-57.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Pine Forge Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick: Aldine Transaction
- Hansen, M. W., Petersen, B., & Wad, P. (2011). Change of subsidiary mandates in emerging markets: The case of danish MNCs in india. *Transnational Corporations Review*, 3(2), 104-116.
- Hinkin, T. R. (1998). A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*, 1(1), 104-121.
- Jarillo, J. C., & Martínez, J. I. (1990). Different roles for subsidiaries: The case of multinational corporations in spain. *Strategic Management Journal*, 11(7), 501-512.
- Moore, K., & Birkinshaw, J. (1998). Managing knowledge in global service firms: Centers of excellence. *The Academy of Management Executive*, 12(4), 81-92.
- Pablo, A. L. (1994). Determinants of acquisition integration level: A decision-making perspective. *Academy of Management Journal*, 37(4), 803-836.
- Puranam, P., Singh, H., & Chaudhuri, S. (2009). Integrating acquired capabilities: When structural integration is (un) necessary. *Organization Science*, 20(2), 313-328.
- Puranam, P., & Srikanth, K. (2007). What they know vs. what they do: How acquirers leverage technology acquisitions. *Strategic Management Journal*, 28(8), 805-825.
- Ranft, A. L., & Lord, M. D. (2000). Acquiring new knowledge: The role of retaining human capital in acquisitions of high-tech firms. *The Journal of High Technology Management Research*, 11(2), 295-319.
- Ranft, A. L., & Lord, M. D. (2002). Acquiring new technologies and capabilities: A grounded model of acquisition implementation. *Organization Science*, 13(4), 420-441.
- White, R. E., & Poynter, T. A. (1984). Strategies for foreign-owned subsidiaries in canada. *Business Quarterly*, 49(2), 59-69.
- Yurov, K. M., Greenstein, S. M., Shanley, M. T., & Potter, R. E. (2013). The role of geographic location in the acquisition strategies of High-Technology firms: Evidence from computer networking equipment industry. *Thunderbird International Business Review*, 55(4), 371-385.
- Zhu, H., Xia, J., & Makino, S. (2015). How do high-technology firms create value in international M&A? integration, autonomy and cross-border contingencies. *Journal of World Business*, 50(4), 718-728.



## מדור פרויקטים

### העסקת עובדים עם מוגבלות בחברת החשמל

עופר קרן<sup>1</sup>

כללי

החברה הישראלית מורכבת מפסיפס מרהיב: פרטים שונים ומגוונים במוצאם, בדתם, בגילם, ביכולותיהם ובתרבותם. אולם, ייצוגן של קבוצות שונות לא בהכרח בא לידי ביטוי בתעסוקה בהתאם לשיעורן בקרב הציבור. נושא ההעסקה המגוונת הינו נושא מהותי בחברת החשמל, בה מועסקים כ-13,000 עובדים. לכל הדעות מדובר במעסיק גדול ומשמעותי, המספק מקום עבודה לעשרות אלפי ידיים עובדות, ובתוכם חובה עלינו לשלב את אלה שנתקלים במחסומים בנסותם להתקבל ולהיות חלק משוק העבודה בישראל.

חברת החשמל קולטת עובדים עם מוגבלות לאורך שנים, הן בקליטה רגילה והן במסגרת פרויקט העסקה הומנית. קריטריון הקליטה במסגרת העסקה הומנית הינו נכות בשיעור של 40% ומעלה (קשה/חמורה). במסגרת פרויקט העסקה הומנית – "ניצן אור" – שאושר בדירקטוריון בשנת 2010, החלה קליטת עובדים עם מוגבלות מסיבית, וזאת כחלק ממדיניות אותה אימצו החברה והדירקטוריון בחומש האחרון ואשר מחייבת התנהלות מאוזנת בקביעת היעדים והיקף ההתאמות הנדרשות, והתחשבות בכך שלחברה יש תוכנית רב-שנתית למתן ייצוג הולם לאוכלוסיות מוחלשות.

**בחברה מועסקים כיום בסה"כ 307 נכים מעל 20% (2.5%), כאשר 171 מתוכם הינם עובדים קבועים ו-136 הינם ארעיים במסגרת פרויקט "ניצן אור" (40% ומעלה).**

בחודשים האחרונים עסקו גורמים שונים בציבור הישראלי בקידום החוק המגדיר את שיעור העסקתם של עובדים עם מגבלות במגזר הציבורי והממשלתי, במקביל לניסיונות חוזרים ונשנים להרחיב העסקה של אוכלוסיות יעד, שלא זכו עד היום לייצוג הולם. מבחינתה של חברת החשמל, הייתה זו 'התפרצות לדלת פתוחה', משום שבה לא חיכו לחוק, לא שקטו על השמרים ולא המתינו שגורמי חוץ או רגולציה יעוררו את הנושא. בחברת החשמל פועלים בתחום העסקת עובדים עם מוגבלות מזה מספר שנים, מתוך מודעות רבה לנושא והבנת ערכו ותרומתו לחברה, לפרט ולכלל הציבור במדינת ישראל.

מטרת הקליטה של אנשים עם מוגבלות הינה, מציאת פתרון לאלו המתקשים להשתלב במקומות עבודה עקב מוגבלותם, אשר הוכרה על-ידי המוסדות שהוסמכו לכך על-ידי המדינה או החוק: משרד הביטחון והמוסד לביטוח לאומי.

#### צו ההרחבה וחקיקה

ביום כ"ז סיון תשע"ד, 25.6.14, נחתם הסכם היסטורי בין ארגוני המעסיקים וההסתדרות, הקובע שכל מקום עבודה המעסיק למעלה מ-100 עובדים, יחויב שלפחות 3% מהעובדים שיועסקו בו יהיו עם מוגבלות. בתום השנה הראשונה מכניסתו של ההסכם לתוקף, יחויבו המעסיקים לייצוג הולם בשיעור של 2% לפחות

מכוח האדם, ואילו בתום השנה השנייה ייחשב ייצוג הולם להעסקת אנשים עם מוגבלויות בשיעור של 3% לפחות.

ביום כ"ו אלול תשע"ד, 21.9.14, חתם שר הכלכלה, מר נפתלי בנט, צו הרחבה לעידוד והגברת התעסוקה של אנשים עם מוגבלות, המחיל על כל המשק את הוראות ההסכם הקיבוצי שנחתם בין ההסתדרות למעסיקים בנושא תעסוקת אנשים עם מוגבלות. ביום י"א תשרי התשע"ה, 5.10.2014, פורסם הצו ברשומות. מטרת הצו היא הגדלה של מספר המועסקים שהם אנשים עם מוגבלות בשוק העבודה הישראלי, וזאת על ידי חיוב המעסיק לוודא כי בארגון/בעסק שלו מועסקים אנשים עם מוגבלות בהיקף הנקבע בהסכם, ו/או ליזום מהלכים לקידום ולשילוב עובדים נוספים עם מוגבלות במקום העבודה. בנוסף, כל מעסיק חויב למנות אדם מטעמו כאחראי לנושא תעסוקת אנשים עם מוגבלות, וזאת למען שילוב מיטבי וראוי של אנשים עם מוגבלות במקום העבודה.

בשנת 2015 מונה **ממונה על העסקה רב-גונית בחברת החשמל**, וזאת בנוסף לתפקידו כעוזר סמנכ"ל משאבי אנוש וארגון. תפקיד הממונה לקדם את נושא העסקה רב-גונית ולשמש כאחראי תעסוקת אנשים עם מוגבלות, אשר בין משימותיו:

- זיהוי וניתוח של דפוסי גיוס, קליטה קידום והשתלבות בארגון.
- למידה ובחינה של ייצוג קבוצות מודרות, התפלגותן בשלב הגיוס וגיבוש מדיניות הארגון בהקשר של מטרות התוכנית.
- הגדרת פעולות ונהלים לקידום המדיניות – בהתאם לידע שנאסף. תינקטנה פעולות נדרשות להשגת היעדים, יוגדרו אחראים לביצוע הפעולות הרצויות והגדרת לוחות זמנים להשגת היעדים (היעדים עשויים להיות רב-שלביים).
- מדידה ובקרה של העמידה ביעדי המדיניות – על מנת שהתוכנית תהיה אפקטיבית, יש לבצע בקרה ומדידה של יעדי התוכנית ומידת השגתם. כך ניתן יהיה לערוך שינויים בתוכנית ככל שידרשו.

בשנת 2015 מינה הממונה על העסקה הרב-גונית בחברה **ממונה על הנגשה**, אשר תהיה בכפיפות אליו ואשר תפקידה לקדם ביצוע התאמות בעמדת העבודה והנגשתה, לרבות הכנת עמדת עבודה וציוד לעובד, ביצוע התאמות בסביבת העבודה בכלל ובעמדת העבודה האישית בפרט.

בשנת 2016 ועדת העבודה, הרווחה והבריאות של הכנסת אישרה לקריאה שנייה ושלישית את הצעת החוק של חברי הכנסת איציק שמולי, יואב קיש ואחרים, לפיה גופים ציבוריים שבהם יותר מ-100 עובדים, יידרשו לדאוג לייצוג הולם של אנשים עם מוגבלות משמעותית בשיעור של 5% בתוך חמש שנים. כעת תעבור ההצעה לאישור סופי במליאת הכנסת.

## הנגשה

כאמור, תהליך הקליטה של עובד עם מוגבלות מתבצע בחברת החשמל על פי אותם שלבים של קליטת עובד חדש, המקובלים בארגון. לרוב התהליך כולל פעולות כמו: הכנת עמדת עבודה וציוד לעובד, קיום שיחת פתיחה עם העובד והכשרתו לארגון ולתפקיד. עם זאת, כאשר בתהליך קליטת עובד עם מוגבלות עולה צורך בביצוע התאמות בסביבת העבודה או בעמדת העבודה האישית, מחלקת משאבי אנוש והמחלקה הקולטת נערכות לביצוע ההתאמות. חלק מן ההתאמות פשוטות יחסית לביצוע, אך חלקן מורכב וכרוך בעבודות בנייה או שינוי תשתית. בין ההתאמות שהתבצעו: פינוי מעברים, התקנת מעלון, איחוד שני תאים לתא



שירותים רחב, הוספת אביזרים בחדר השירותים, כמו מנוף ומאחזי יד, התקנת רמפה, סימון חנייה אישית וכדומה. לעתים ההתאמות דורשות רכישת תוכנה או אביזר כלשהו, ואכן נרכשו מסכים מוגדלים ותוכנות להגדלה עבור מתקשים בראייה. לעתים תסתכם ההנגשה בהצמדת חונך מלווה, בסיוע אנושי (לדוגמא, בנשיאת מגש בחדר אוכל), או בהדרכת העמיתים במחלקה, תוך מתן הסבר ומידע רלוונטי כדי לעודד פיתוח רגישות נדרשת. החברה מקצה תקציב ייעודי בהיקף מיליון וחצי ₪ לשנה לביצוע התאמות נגישות באתרי העבודה של החברה.

### **הוקרה לפועלה של החברה**

בשנת 2012 הוענק פרס "מעסיק" של האגודה הבינלאומית לשירותי תעסוקה בקהילות היהודיות (I.A.J.V) לחברת החשמל לישראל, על פועלה ומחויבותה לקידום חברה צודקת, תוך מתן הזדמנויות תעסוקתיות לאנשים רבים עם מוגבלות.

ב-26.12.12 נערך טקס מרשים ומרגש בנוכחות מר משה כחלון, שר התקשורת ושר הרווחה והשירותים החברתיים, ד"ר שלמה אלישר, סמנכ"ל בכיר של משרד הרווחה, בכירים מעמותת "אלווין ישראל", בכירים ממשרד הרווחה ומאגף השיקום של הביטוח הלאומי ובכירי חברת חשמל ועובדיה, ביניהם עובדים עם מוגבלות שהשתלבו בארגון.

במסגרת מחויבותה זו חברת החשמל קלטה לשורתיה גברים ונשים בעלי טווח נרחב של מוגבלויות, כגון: מוגבלות פיזית (מורכבת עד מורכבת מאוד), מוגבלות רגשית, מוגבלות קוגניטיבית, התפתחותית או חושית, קשיים בתקשורת (רצף ה-pdd) ועוד. חשוב לציין, כי עובדים אלה נחשבים לעובדים בעלי חובות וזכויות ככל העובדים וזכאים כמובן לשכר מלא ולא לשכר מותאם, כנהוג אצל רוב המעסיקים במשק. מנהלי כוח האדם בחברה נרתמו לפעילות זו וקידמו את הנושא, כמו גם עובדי המחלקות שבהן מועסקים עובדים אלה. הצטרפותם של העובדים המיוחדים למחלקות הפיחה בהן רוח חדשה.

בשנת 2016 נערך ערב הוקרה למנהלים בחברה אשר מעסיקים עובדים עם מוגבלות במעמד העובדים עם המוגבלות, בני משפחתם ואורחים נוספים.

### **יעדים**

החברה תשאף לקליטת 40 עובדים עם מוגבלות מדי שנה, כך שלקראת סוף שנת 2020 עובדים אלו יהוו כ-5% מסך מצבת העובדים בחברה.

עקרונות מנחים לשילוב עובדים עם מוגבלות בחברת החשמל:

- יישום התוכנית יהיה במתווה של תוכנית חומש לתקופה 2015-2020.
- החברה מתמקדת בקליטת עובדים עם מוגבלות בעלי נכות של 40% ומעלה (קשה/חמורה), ובכלל זה בקבוצות מיקוד של נכי מערכת הביטחון וספורטאים פראלימפיים.
- העסקתם של העובדים תהיה על בסיס הסכם העסקה קיבוצי מיוחד, שייקבע בתיאום עם ההסתדרות ונציבות שוויון הזדמנויות בתעסוקה (לעת עתה נקלטים בהסכם קיבוצי קיים ל-5 שנים).
- משאבי כוח אדם שיוקצו לקליטת אלו ולביצוע ההתאמות המתחייבות, ינוהלו בנפרד מתקן כוח האדם התפעולי הרגיל של החברה ויסומנו בהתאם.

- היעדים השנתיים של היקף מכסות העסקה כנ"ל, יובאו לאישור במסגרת ישיבות תקן/תקציב שנתיות, כמקובל.

### **סיכום**

חברת החשמל נרתמה לנושא במלוא הרצינות והאחריות, ומשקיעה משאבים רבים בשילוב עובדים עם מוגבלות באופן הטבעי והמיטבי ביותר בחברה, וזאת מתוך תפיסה חברתית של אחריות לאומית לקהילה בתוכה היא פועלת. זכייתה של החברה בפרס 'אלווין' היוקרתי, כאות על מאמציה לשילוב אנשים עם מוגבלויות בחברה, מהווה רק דוגמה להכרה על הצלחתה בקידום הנושא.

חברת החשמל גאה להיות החברה המובילה במשק בתחום זה, , וליישם הלכה למעשה את אחד מנדבכי האחריות התאגידית, תוך התבססות על הערכים המנחים את עשייתה, ובהם טיפוח המשאב האנושי כמשאב אסטרטגי, תוך יצירת תחושת גאווה, שייכות ועידוד תדיר של מחויבות לזולת.

[חזרה לתוכן העניינים](#)



## מדור ראיונות

### כל יום הוא עבורי תיקון עולם

#### ראיון עם אורית אסייג

#### ראשת מינהל החינוך בעיריית עכו



ראיינו: אריה רשף ושי צפריר

העיר עכו היא בין חמש הערים שזכו בפרס החינוך הארצי לשנת תשע"ו – 2016. הזכייה בפרס החינוך היוקרתי באה לאחר שתי זכיות בפרס החינוך המחוזי, וגם לאחר זכיית בתי הספר התיכוניים בפרסי חינוך והצטיינות ארצית. לתנופה במערכת החינוך בעכו אחראים עובדי מערכת החינוך בעיר ובראשם הגב' אורית אסייג, ראשת מינהל החינוך בעיריית עכו. ביקשנו לראיין את אורית אסייג על מנת להבין מה אופי הניהול של מערכת חינוך ברשות מקומית בישראל, וכיצד היא תופסת את תפקידה. אורית נבחרה לתפקיד לפני עשר שנים בהיותה בת 32 בלבד, והיא מנהלת בהצלחה רבה את מערכת החינוך בעיריית עכו בעשר השנים אחרונות. אורית היא אם לשני בנים בני 17 ו-14, והיא בעלת תואר ראשון בחינוך מיוחד ותואר שני במנהל ציבורי.

#### מה כולל תפקיד ראש מינהל החינוך?

ראשת מערכת החינוך אחראית על הפעלה וניהול של כל מערכת החינוך בעיר, מגני הילדים עד התיכון. אנחנו עוסקים בהכנה לצה"ל, כמו גם בשירות לאומי למגזר הערבי. באופן כללי, מדובר בניהול תקציב של 130 מיליון שקלים, לא כולל תב"רים (תקציבים בלתי רגילים, א.ר), וכספים מקרנות ומשאבים נוספים שאנחנו מגייסים. זה אומר, לנהל צוות של מאות אנשים שעובדים תחתיי, ולעבוד עם המון שותפי תפקיד, אם זה במשרדים השונים בעיקר משרד החינוך, מנהלי קרנות שאנחנו עובדים איתם, גופים מלווים ואנשי המערכת העירונית. כמובן, התפקיד כולל הרבה עבודה עם תושבים. התפקיד דורש ממשקים רבים עם התושבים, המהווים גורם חשוב שיכול לתרום ותרום להצלחת המערכת.

#### מה היה מסלול הקריירה שלך?

אני מתקרבת לגיל 42. גדלתי בעכו ויש לי הרבה פטריוטיות לוקאלית, אשר בהחלט משפיעה על העשייה שלי ועל הרצון שלי להשפיע ולחולל שינוי בעיר בה גדלתי. הגעתי לתפקיד מנהלת מח' החינוך של עיריית עכו אחרי שנים רבות של עבודה בחינוך הבלתי פורמלי. ניהלתי שלוחה של מתנ"ס ומילאתי תפקיד רוחב בחברה למתנ"סים. התפקיד התמקד בהנחיה בתחום הגיל הרך, כך שהגעתי לתפקיד הנוכחי מרקע של עבודה עם אנשים בתחום החינוך. יש לי תעודת הוראה ועבדתי בבית ספר שנה אחת. מההתנסות הזו

הבנתי מה אני רוצה לעשות. ניהלתי פרויקטים גדולים ומיזמים קהילתיים והייתי מאוד מעורה בעשייה החינוכית ביישוב. לפני כ- 10 שנים פורסם מכרז לראשות מחלקת החינוך של עיריית עכו, וזה עניין אותי מאוד ונראה לי אתגר גדול. הצגתי בפני הוועדה, שהייתה מורכבת מנציגי משרד הפנים ואנשי מקצוע, את החזון שלי בנוגע למערכת החינוך בעיר ומקומה. ידעתי מה אני רוצה לעשות, והצגתי משנה סדורה של התוכניות שלי, אם אבחר. דיברתי הרבה על מנהיגות חינוכית ועל הצורך לסנכרן בין החלקים השונים של מערכת החינוך היישובית, על מנת להביא אותה להצלחות. לפני 10 שנים אמרתי: "אני אביא פרס חינוך לעכו". חברי הוועדה, אשר כללה אנשי אקדמיה בחינוך ומנהלים בכירים, הרימו גבה, אבל החליטו להניח על כתפיי את האתגר.

מאז אני מנהלת את מינהל החינוך בעיר. המחלקה שקיבלתי לידי, הייתה ללא שגרות עבודה, המערכת הייתה בכאוס, והיה צריך להתחיל כמעט מהתחלה. השנה ראשונה הוקדשה ללמידת המערכת. השקעתי את כולי ברכישת פלטפורמות של ידע שהיה חסר לי. בזה שהגעתי דווקא לא מהמערכת הפורמלית, אני רואה יתרון. ניסיון זה הקנה לי אפשרות להסתכל על המערכת מבחוץ, ללא הטיות, וללמוד על חסמים וחולשות הקיימים במערכת. לשמחתי, יש לי ראייה מרחבית מערכתית טובה, וזה מאוד עזר לי להבין את המערכת. אני מאוד מאמינה בעבודה עם אנשים, ומגדירה את עצמי כמכוונת לאנשים. מאוד מהר אנשים התחברו אליי, ובניתי קבוצה של מנהיגות חינוכית-יישובית עם כל מנהלי בתי הספר וכלל מסגרות החינוך בעיר. הדגשתי את הצורך בשיתופי פעולה בין המרכיבים השונים במערכת. באתי עם תפיסה, כי חייב להיות רצף חינוכי ושצריך לבנות תוכנית עבודה יישובית. כך היה, ובאמת הצלחתי לרתום אנשים, וזו הייתה ההתחלה. היום כעבור 10 שנים, הגענו לכך שקיבלנו את פרס החינוך הארצי.

### **איך קיבלו אותך כאשה צעירה?**

בהתחלה בהרבה הרמת גבות, אבל מהר מאוד למדו להכיר אותי ואת הרצון שלי מחד, לסחוף אנשים לעשייה, ומצד שני לייצר שגרות עבודה אחרות ממה שהם הורגלו. לאט לאט רכשתי את האמון של עובדי המערכת ושולחי התפקיד מחוץ לארגון: במשרד החינוך, בקרנות, וכל השותפים הרבים האחרים. היום העשייה נמצאת במקום אחר - הגדרנו סטנדרטים וקבענו מטרות ויעדים, והצלחנו להביא את המערכת למקום בו היא נמצאת כיום.

### **האם ניתן לדבר על סגנון ניהול נשי?**

בפירוש אפשר לדבר על סגנון ניהול נשי. אפשר לחלק את זה לשניים: יש נשים שסגנון הניהול שלהם הופך להיות מאוד גברי, והן מנסות להוכיח שהן יודעות לנהל טוב יותר מגברים. מאידך, ישנו סגנון נשי שנובע ממהלך ההתפתחות האבולוציונית שלנו כנשים וממוקד ברגישות לבני אדם. חשוב להבין, שנשים רבות שמגיעות לתפקידי ניהול הן קודם לכן אמהות, שיש להן רגישות שלא תמיד קיימת אצל מנהלים גברים. כמה שאבא יכול להיות אבא מכיל, עדיין זה לא מה שחשה האמא. תהליך ההורות מאוד משפיע עליך כאדם וכאשת מקצוע ובעלת תפקיד, בעיקר בשדה של החינוך. אנחנו יכולות להסתכל אחרת על הדברים. אנחנו יודעות לאסוף וללקט מידע, ויש לנו יכולות קצת שונות. כך, אני בהחלט חושבת שיש לנו סגנון ניהול נשי, והוא משפיע על תהליך הניהול. יש לנו בעירייה יועצת משפטית אשה, מהנדסת עיר אשה, ראשת מינהל חינוך אשה, ראשת מינהל רווחה אשה. יש בעיריית עכו תפקידים מאוד משמעותיים שנשים מובילות אותם, ואני חושבת שזה תורם המון לעיר.

## **כיצד משפיעה העובדה שעכו היא עיר מעורבת, על הניהול שלך? איך מתמודדים עם מצב כזה?**

יש לנו אתגרים רבים, אבל באחריות שלי כאמונה על מערכת החינוך אנחנו לומדים להפוך את האתגרים להזדמנויות. עכו מדורגת בדירוג הסוציאקונומי ברמה 4. זה אומר שיש כאן מכל קצוות ההתפלגות, יכולות להיות משפחות שהדירוג הסוציאקונומי שלהן ברמה 1 וברמה 2, שזה הכי מאתגר על כל רמות המורכבות, שאפשר לדמיין לאור בעיות משפחה, מגורים ועוד פערים, אשר משליכים על הילדים. מהצד השני, יש לנו גם משפחות שמדורגות בשלוש הרמות העליונות מרמה 8 ועד רמה 10, משפחות אשר יכולות להצליח בקלות ללא תמיכת מערכת החינוך והם לא תמיד צריכים אותה. תוסיף למצב הסוציאקונומי את העובדה שאנחנו פריפריה גיאוגרפית בצפון הארץ, ולא בתל אביב. תוסיף את העניין של יהודים-ערבים, עולים חדשים וותיקים, דתיים וחילוניים, ותראה שיש כאן מיקרוקוסמוס של הכל. אנחנו כמערכת חינוך למדנו להפוך את זה להזדמנויות ולא לחסמים. נכון שיש לנו ילדים בסיכון, שיש צורך לטפל בהם. הם לא אשמים שהם נולדו למשפחות עניות שנלחמות את מלחמת הקיום בכל שעה מהיום.

התפקיד שלי, להנהיג כאן את התוכניות הטובות ביותר ולהוציא אותם ממעגלי הסיכון. לדוגמה, במצב שלהורים שלהם אין כסף לשיעורים פרטיים, יאפשרו להם לקבל תגבורים בבתי הספר אחה"צ, כי זה שהם נולדו למצב הנתון הזה לא אומר שאני צריכה להנציח את הפערים הללו. אחת העשיות המרכזיות שלנו בתחום החינוך, זה לאפשר לאנשים שכאלה לעבור מנקודה אחת לנקודה שנייה בהתפתחות החינוכית שלהם, כי הם חלק מהמסה הקריטית שמשפיעה על איכות החינוך. יש בעכו 11,000 תלמידים שכ-20% מהם נמצאים בסיכון. 20% הללו משפיעים על השלם, על 80% האחרים. ביצענו לפני מספר שנים מיפוי של השכונות המאתגרות וכל שכונה עברה שינוי. העירייה יזמה תהליך של שיפוץ המבנים ושיפוץ הכניסות לבתים ושיפוץ המדרכות, הרחובות, והבניינים בשיתוף התושבים. אמרנו להם: "אתם רוצים לחיות במקום שנעים לחיות בו, תעזרו לעצמכם". במקביל בנינו במרכזי השכונות הללו מרכזי ילדים ונוער אליהם מגיעים התלמידים לאחר שהם חוזרים מבית הספר. פיתחנו מודל אינטגרטיבי מאוד מיוחד של מרכזי הילדים והנוער. מבנים יפהפיים שמהווים מוקד משיכה. אנחנו מפעילים את הילדים במגוון נושאים, כמו שחמט. יש לנו 8 שכונות כאלו, וליד מרכז הילדים והנוער בנינו גני משחקים, מגרשי כדורגל וכדורסל. השכונות שינו את פניהן. אלו שכונות שעד לפני מספר שנים נפגשנו בהן עם תופעות של ונדליזם שעלה לנו כסף רב. היום בעקבות המאמץ שהשקענו, זה כמעט לא קורה. למה? כי פיצחנו את ה-DNA של השכונה, עבדנו עם הילדים ועם התושבים וחוללנו שינוי חברתי ראשון במעלה, יחד עם מחלקות העירייה שהיו שותפות למאמץ. תפעול רשת כזו של מרכזי נוער וקהילה עולה לעיר בין 4 ל-5 מיליון ₪ בשנה.

למזלי הגדול, בורכתי בראש רשות, במנכ"ל ובהנהלת עיר אשר חרטה על דגלה את החזון החינוכי חברתי הזה, אשר משמשים עבורי בסיס ופלטפורמה ליצירת השינוי. ראש הרשות קיבל אותי לעבודה כסטודנטית בשנה הראשונה לתואר הראשון וזאת בכובעו הקודם כמנהל רשת המתנ"סים בעיר עכו. שמעון לנקרי הוא ראש רשות קהילתי וחברתי קודם כל, המאפשר למנהל או למנהלת מחלקת חינוך להצליח בתפקידים.

רצף חינוכי אמיתי הוא משהו שכולם היום מבינים כדבר הכי מהותי, בכך שהוא נותן מענה לצורכי האוכלוסייה ומשנה את פני עיר. לילד יש היום מקום שאליו הוא יכול ללכת אחה"צ. אם הוא מנגן הוא יילך לקונסרבטוריון, ויש פה קונסרבטוריון מדהים שלומדים בו 850 ילדים. יש פארק אתגרי חדש ומגרשי כדורגל, אם בזה מעוניין הילד. יש כאן רצף חינוכי לא כסיסמה, אלא כדרך חיים. הילדים לומדים בבוקר בבתי הספר, ואחר הצהריים מוצע להם שפע מאוד רחב של פעילויות, כולל תנועות נוער, כשכל זה מאורגן ומתורגם לתוכנית עבודה עם מטרות ויעדים. אנחנו יודעים היום מה קורה עם הילדים. אין נתק בין מערכת

החינוך הפורמלית למערכת החינוך הבלתי-פורמלית, וזהו אחד הדברים שעליהם קיבלנו את הפרס. המערכות משלימות אחת את השנייה. מנהל בית ספר שיש לו תלמיד בשכונה מאתגרת, יודע מה קורה עם התלמיד אחה"צ במרכז הקהילתי. הצוותים של בני הנוער מגיעים בבוקר לבתי הספר, משוחחים עם המורים ומעבירים מידע באופן שוטף למערכת החינוכית. אנחנו לא מוותרים לילדים. זה לא פשוט. זה קשה. לא כל מי שאתה רוצה לעזור לו רוצה את העזרה. היום, אחרי 10 שנים, אני בהחלט יכולה להגיד שהמודל המאוד ייחודי הזה שפיתחנו, מוכיח את עצמו.

דיברנו על אתגרים נוספים. נושא יחסי יהודים-ערבים יכול להוות קרקע פורייה לעשייה משמעותית. יש לנו כאן פרלמנט נוער משותף. יש לנו תוכניות לחינוך לחיים משותפים- מגני הילדים, גם ילדים יהודים וגם ילדים ערביים, באים לפעילות משותפת. הם יכולים להגיע למרכז הטניס בבקר לחוות פעילות משותפת, ואחר הצהריים אנחנו מחברים למעגל הזה את ההורים. ילדים בבית הספר היסודי "אל אעמל" עם ילדים בבית הספר היסודי "גורדון", או כל בית ספר אחר, עושים ביחד המון פרויקטים משותפים. הבוגר המיטבי שלנו הוא שונה מהבוגר המיטבי במקומות אחרים. יש פה תבלינים ייחודיים שאנחנו יצקנו במערכת החינוך שלנו, שלא תמיד רואים אותם במקומות אחרים, אם בכלל. *אנחנו מדגישים במערכת החינוך את הסובלנות, את קבלת האחר ואת קבלת השונה.* אנשים נפגשים כאן במהלך היום בסופר, ברחוב, וחיים באזורי מגורים משותפים. ברגע ששמים בצד את "הערמונים הלוהטים", כמו שירת התקווה ועוד, ומעודדים את האנשים להיפגש אחד עם השני, כבני אדם, קורים דברים מדהימים. כשוועדת הפרס הגיעה לביקור, לא הייתי צריכה להכין את בני הנוער, הם פשוט באו ואמרו את הדברים בנושא החינוך לזו קיום מהלב, וזה היה פשוט ברור לכולם שזה תוצר של תהליך חינוכי. הם דיברו על חיים משותפים ודיברו על הערכים המוספים שהם מקבלים, שאיתם הם יוצאים כאנשים הרבה יותר טובים לחיים בחברה במדינת ישראל, יותר מאשר במקומות אחרים, כי אנחנו מדגישים את זה במערכת החינוך. נכון, היו אירועי יום כיפור, שהתרחשו לפני מספר שנים, בהם עלה הקונפליקט על פני השטח. הגענו באותו לילה ללשכת ראש העיר - כל מנהלי בתי הספר ואני, מבוישים, והחלטנו שיותר לא יהיה כדבר הזה. לא בעיר שלנו עם ילדינו. הגדרנו את זה כנרטיב מרכזי של מערכת החינוך בעיר. אנחנו עוסקים בזה כל הזמן, גם כשיש חילוקי דעות, גם כשקורים דברים בשכונה הכי הזויה בעולם - המזרח התיכון. כל הזמן קורים דברים, ואנחנו לא נותנים להם להשפיע עלינו, וזה מוכיח את עצמו - המסה הקריטית של כל כך הרבה תלמידים, מחנכים, מנהלים והורים בתוך מערכת החינוך, שעוסקים בזה. כל הזמן יש נגיעה בילדים באמצעות תוכניות שונות בכל רמות החינוך. לדוגמה: תלמידי התיכון שלנו לומדים פיזיקה לבגרות בסדנא משותפת של התיכון היהודי והתיכון הערבי. אלו שני מנהלים שפועלים לשיתוף בכל דרך, אם זה דרך החינוך הערכי או דרך לימודי הליבה.

### האם זה עובר חלק?

אנחנו משקיעים בתלמידים. המסר הוא, שאי אפשר שאני אוותר על הזהות שלי ואתה תוותר על הזהות שלך. כל אחד מאיתנו יישאר כמות שהוא, אבל אנחנו יכולים להיות יותר פתוחים להקשיב אחד לשני, ללמוד אחד על התרבות של השני ולקבל אחד את השני. יכולים להיות בתוך זה המון חילוקי דעות, אבל ברגע שאתה בא מנקודת מבט שוויונית, הדיאלוג הוא אחר. עוד דבר שנעשה כאן במהלך השנים - אין מערכת חינוך ערבית ומערכת חינוך יהודית בנפרד. אחד הדברים הראשונים שעשינו - קלטנו סגנית ערבייה, שהיא בעצם יד ימיני ושותפה בכל מה שמתרחש במגזר הערבי. לא מתוך פטרונות, נהפוך הוא אלא מתוך רצון לשקיפות מירבית בנושאים של תקציבים, דיונים, ישיבות הצוות והתהליכים שאנחנו מעבירים במסגרות החינוך. היא שותפה מלאה. היא מדברת בשפה שלהם מתוך הכרת התרבות שלהם. מקבלים את זה באהבה גדולה. ועוד דבר, המהפכה בתשתיות הפיזיות שבאה לידי ביטוי במגזר הערבי: גני ילדים

חדשים שנבנים ושיפוצים בבתי הספר. התושבים הערבים מרגישים שהם מקבלים באופן שוויוני שירותים, תוכניות פדגוגיות, תוכניות טיפוליות ועוד, וזה מרגיע את האדם, שמרגיש השפעה על איכות החיים שלו. במרכזי הנוער ביצענו הערכה מלווה לתוכנית הטיפולית במרכזי הנוער, כולל נושא המגזר הערבי. התוצאות מצביעות באופן חד חד ערכי, שיש השפעה על התוצרים החינוכיים. לא סתם אחוז גבוה (86%) מהמגזר הערבי בחרו בראש העיר הנוכחי.

### **אחד הנושאים המדוברים באופן שכיח במערכת החינוך, הוא האלימות בבתי הספר. איך היית מגדירה אלימות? האם נתקלת בתופעה?**

אפשר להתייחס לזה בממד המיידית כביטוי של תסכול. ברמת הילדים, זה עולה משום שילדים אין כלים להשתמש בשפה אחרת שהיא יותר דיאלוגית. אני מאמינה שילדים לא מגיבים סתם בתוקפנות. לפעמים הם נתקלים בסיטואציות חינוכיות או במורה בכיתה שמוציאים מהם את התוקפנות. לא תמיד הם מתכוונים להיות תוקפנים. מערכת החינוך צריכה לפתח כלים לאפשר לילדים מנעד רחב של תגובות וכלים להתמודדות עם אירועים. הכנסנו לפני חמש שנים תוכנית עם המכון לדמוקרטיה שמתמקדת בשיח. מדי בוקר כל כיתה מתפצלת לשניים, והתלמידים מספרים איך היה היום שלהם וכיצד התמודדו עם בעיות. בתוכנית הזו נותנים לילדים כלים. יש לנו בתי ספר שעוסקים בדיאלוג ממש מיטבי ונותנים לילדים כל מיני כלים. לדוגמה: ילדים שמגשרים בין ילדים. אם יש מחלוקת לא המבוגרים פותרים אותה, אלא ילדים.

### **מה הסיבות לתוקפנות בגילאים מבוגרים יותר?**

מאפייני גיל ההתבגרות. בראש ובראשונה, מתבגרים חווים דברים גם בגיבוש האישיות שלהם וגם דברים פיזיולוגיים שקורים בגופם ומשפיעים עליהם. אני חושבת, שבני נוער אשר מגיבים באלימות רבה, זה יושב על הרבה היבטים, היבטים אשר אנחנו שומעים ורואים אחר כך בוועדות השמה. למשל, הפרעות קשב וריכוז שאינן מטופלות. אני חושבת שהרקע של הבית הוא מאוד משמעותי. אם ילד חווה בבית או בשכונה אירועים שאין מי שינתב את תגובותיו לכיוון מסוים, הוא עלול לפתח תגובות אלימות.

### **האם יש אלימות של הורים כלפי מורים?**

כמעט לא נתקלנו באירועים דרמטיים. עד לפני 10 שנים הייתה אלימות בבתי הספר ולא תמיד מנהלים דיווחו, לא חשוב מה כתוב בחוזר מנכ"ל. לפני 9 שנים החלטתי שכמו שיש מנגנונים של ועדות שונות, נדרש להקים מנגנון שולחן עגול לטיפול באירועי אלימות. כאשר מתרחש אירוע חריג, הוא לא נשאר בין כותלי בית הספר, וזה מגיע ל"שולחן העירוני" ודנים בו. בשולחן משתתפים עובדי חינוך ורווחה, עובדי נוער, מנהל בית הספר, התלמיד וההורים שלו, מנהל תוכנית "עיר ללא אלימות", וקב"ט מוסדות חינוך. כשיש אירוע אלימות, המערכת מגיבה מיידית. לדוגמה: תלמיד שפגע בפארק ברשת הצללה. הוא הגיע לכאן עם ההורים שלו. האמירה היא: זה שעשית משהו אחר הצהריים או בבוקר, זה לא יעבור לסדר היום. יש אמירה ברורה, שהרשות מפגינה אפס סובלנות לנושאי אלימות. יש מצלמות ויש שיטור עירוני. אנשים צריכים להרגיש מוגנים כשהם הולכים לבית הספר, נמצאים בגן כילדים, ומוגנים גם כשהם נמצאים אחר הצהריים בקהילה. כשהתחלתי את הטיפול בנושא, מנהלים אמרו לי "אף אחד לא ידווח לך", "מי ידווח שיש בעיה בבית הספר". תתפלאו, הראשון שדיווח הרגיש שהוא מוגן. חשובה המקצועיות של איש המקצוע שנותן משוב מכוון ולא רק ביקורת. אנשים מרגישים היום בטוחים לשתף את האחרים, כי הם מבינים שהחשיבה הבין-מקצועית שמשלבת בין כל עולמות התוכן הקשורים לבית הספר, תורמת להם. הם לא מתביישים לדווח על אירועי קצה שקרו אצלם. זהו תהליך מרתק. יש לנו אולי שלושה מקרים בשנה

שמגיעים לשולחן העגול. כל המקרים האחרים מטופלים במוסדות עצמם. החלטנו גם שניתן לאירועים כאלו תהודה, כמובן ללא שם הילד. המקרים מאוד מגוונים. לפני שלוש שנים החליטה קבוצת ילדים שהיא מביאה וודקה לכיתה, והילדים שתו וודקה בבית הספר. אתה יכול להשאיר את זה בגבולות בית הספר, אך האירוע הגיע לשולחן. החוכמה היא לקחת את האירועים האלו כשהם קורים ולמנף אותם ללמידה מערכתית של התלמידים ושל המורים. ככל שמדברים יותר על הדברים, אנחנו יודעים לתת מענה רחב יותר לבעיות שכאלו. אין כמו קבוצת שווים וקבוצת עמיתים לעשות את הדברים ביחד.

### **זה נשמע אידאלי. האמנם זה כך?**

זה קשה. יש אתגרים כל הזמן. יש אתגרים במיוחד בעבודה עם בני נוער. בעיקר בעידן הנוכחי. למשל, השימוש בוואטסאפ. יש המון עניינים ברמת בית ספר וברמה של השולחן העירוני, כמו חרמות, תכנים לא ראויים. אנחנו מקדישים מדי שנה שבוע מיוחד שבו עוסקים בכל העיר בנושא המדיה, אבל עדיין אתה מתמודד כל הזמן. היום הטלפון הוא כלי נשק לכל דבר.

### **האם נתקלת בתוקפנות כלפי מורים?**

תוקפנות מילולית של הורים יכולה להיות. יחד עם זאת, היום הורה לא יכול להגיע לבית הספר סתם כך. הוא צריך לקבוע פגישה מסודרת. ומי שבא טעון וכעוס, מרגיעים אותו ומציבים גבולות. הצבת גבולות גם עם הורים זה חלק מההתמודדות שלנו, ועם הורים שמשתייכים לרקעים הסוציאלקונומיים הנמוכים, שדיברתי עליהם קודם, זה הרבה יותר קשה. "מה את מבלבלת לי את המוח", "תעשי מה שאני רוצה", "מתי שאני רוצה", "אני רוצה את הגן הזה, ואני אשרוף את כל הגן במידה והילד שלי לא יעבור". אנחנו משדרים גם להורים אפס סובלנות כלפי אלימות. הורה שיצעק פה, לא יוכל להמשיך לצעוק ונוציא אותו החוצה. המסר להורים הוא: "דברו בכבוד לעובדי מערכת החינוך". אני לא מתרגשת מאיומים על שריפת צמיגים וכדומה. כוחות הרשע נמצאים תמיד וצריך להתמודד איתם.

### **האם יש פעולות של מניעת אלימות?**

דיברנו על נרטיבים של מערכת החינוך. אחד הנרטיבים זה שיח הדדי והפחתת אלימות. פה יש עדיין הרבה עבודה וזו התמודדות בלתי פוסקת. כרגע הכלי המהימן למדוד אקלים חינוכי במדינת ישראל זה המיצ"בים, שהם בעצם מביאים את קולם של הילדים. אתה לא יכול לשלוט בתיכון בכיתות בנות 34 תלמידים עם כל ההורמונים שיש לילדים. יש גם דברים שב DNA של המערכת שיצטרכו להשתנות.

### **כמו מה?**

כמות קטנה יותר של תלמידים בכיתות. הכנסת תכנים ערכיים. יש בתי ספר שבהם החינוך הערכי מאוד מפותח. כל בית ספר צריך להגיש תוכנית עבודה שתואמת ליעדי משרד החינוך ובה התייחסות לדרך בה תוקפים את הנושא. לדוגמה, העלאת ילדים מ-4 ל-5 יחידות מתימטיקה, הכנה לצבא. צריך לתת לבתי הספר יותר משאבים. זה הגיל של גיבוש הזהות ובדיקת הגבולות. לא לכולם יש את המחווה הפנימי לדעת מה טוב ולהבחין בין טוב לרע, מתי חציתי את הגבול, מתי דיברתי למורה בחוצפה, מתי פגעתי בחבר שלי.

בכל בתי הספר היסודיים יש לנו לוחות לעיצוב התנהגות במסגרת התוכנית הלאומית למניעת אלימות. עיצוב התנהגות יומיומי, שהמורה עובדת במסגרתו על הרגלים, כמו דיבור ברשות, ומשתמשת בחיזוקים להתנהגויות ראויות. חלק מהתוכניות נבנו בשיתוף התלמידים. אתה יכול להביא את השינוי לממעלה למטה, ואתה יכול להביא אותו גם למטה למעלה - ואז התפוקות של התהליך הרבה יותר משמעותיות.



### **מהן העצות הטובות ביותר שאת יכולה לתת למי שנכנס לתפקיד מנהל מחלקת חינוך?**

קודם כל לנשום עמוק. האינטנסיביות והדינמיות של האתגרים רבות, ואפשר להישחק מהר מאוד. צריך הרבה אורך רוח - במגזר הציבורי אי אפשר לראות שינוי מעכשיו לעכשיו. זו לא סביבה עסקית. לעבוד בזירה פוליטית זה משהו מורכב מאוד. צריך לדעת כיצד להפעיל את הפוליטיקה לטובתך. זה משהו שאני מאוד טובה בו, והוא עזר לי להגיע למקומות שאתה צריך להיות בקשר איתם. צריך עמוד שדרה, אתה צריך לדעת מה אתה רוצה ולהיות מסוגל להתמודד עם לחצים, מהי צדקת הדרך שאתה מאמין בה. אם בדקת את הדברים, תילחם על האמת שלך. אם תפתח עמוד שדרה, יעריכו אותך. אם תתכופף, תאבד מוניטין. אתה צריך אמונה פנימית עמוקה ביכולת שלך לגייס את האנשים המתאימים, שיעזרו לך לבצע שינוי. מי שעוסק בחינוך עוסק בתיקון עולם יום יום. לא תמיד אתה קוטף את הפירות מיד. לפעמים זה מתסכל. ב-4 השנים הראשונות לכהונתי בכל פעם שהיו מפרסמים את תוצאות בחינות הבגרות בקיץ, הסביבה הייתה באה בטענות אליי, וזה לא היה פשוט. זה לא פשוט להתמודד עם כתבות בעיתונים וטענות של הציבור. תמיד אמרתי: "אני יודעת מה יקרה בעוד מספר שנים", והייתי בטוחה בדרכי. אמרתי לכולם: "דברו איתי בעוד חמש שנים", וכך היה. כלומר, אם אין לך את היכולת הפנימית הזאת להתמודד עם לחצים ולדעת לאן אתה הולך, לא תצליח.

### **מי קובע את היעדים של הבגרויות?**

אחד החולאים של מדינת ישראל, שלא היה עד לפני כמה שנים, הוא תקנון של תהליכים. בשנים האחרונות גם משרד החינוך, וגם אנחנו קצת לפני משרד החינוך, ניסינו. לקחנו את כל התלמידים מכיתה ז' עד כיתה י"ב, אפיינו את כל אחד מבתי הספר בממדים הייחודיים לו, ואפיינו את התלמידים שנדרש לסייע להם. בנינו לכל תלמיד תוכנית, אשר תסייע לו בצמצום פערים לימודיים מכיתה ז' עד כיתה י"ב. זה דורש תקציבים נוספים. זה דורש לשכנע את מועצת העיר והנהלת העיר שכדי לעשות חינוך בעכו, מעבר לתקציבים שנותן המשרד, אנחנו חייבים כסף. זה אומר לגייס את כל בתי הספר לדבר באותה שפה. זה לא פשוט, אבל בסוף זה מתחבר לשלם אחד.

### **האם היום מגיעים תושבים חדשים לעכו בגלל החינוך?**

כן. שכונות חדשות, משפחות צעירות.

### **אמרת שאחד הדברים החשובים בניהול מחלקת חינוך, זה חוט שדרה. קרו לך מקרים שהיית בקונפליקט עם הנהלת העיר?**

זה קורה לא מעט. עבודה בזירה פוליטית היא מפגש של אינטרסים. ראש רשות רואה קהל של בוחרים שהוא צריך להשביע את רצונם. לעתים צריך לשמור על המערכת מפני המערכת. כולנו מחויבים לפעול על פי חוק. אז גם אם מבקשים ממני משהו שאני לא חושבת תמיד שהוא נכון, לא יבקשו ממך לעבור על החוק. אבל בקשות לא שגרתיות, להתגמש, להגדיל ראש, אני יכולה לתת מענה חלקי. המתח קיים כל הזמן. לפני בחירות זהו מצב בלתי נסבל, ומנסים ללחוץ על הנבחרים. אני יודעת להתנהל בסיטואציות האלה. מתקשרים לראש העיר החל מתלונה, שהמורה לא דיברה יפה לילד. ראש העיר שלי למד במשך השנים לסמוך עלינו. אחד ההישגים הגדולים שלנו הוא, שראש העיר סומך על ההחלטות שלנו. אנחנו מנסים לעזור כמה שניתן לתושבי העיר עכו, כל זאת בגבולות ההיגיון והשכל הישר, ועפ"י מה שהחוק מאפשר לנו.

אחד הדברים הראשונים שעשיתי: מסמרתי אזורי רישום. כלומר, הבנתי שאם לא נגדיר, נהיה חשופים ללחצים בלתי פוסקים. אי אפשר לעבוד כשיש כזה כאוס. אתה מגדיר גבולות גזרה, ואז פחות מתמודד עם לחצים. תמיד יהיו חריגים, אבל זה הרבה יותר בשליטה. כשאתה בונה עקרון מנחה, אנשים יודעים להתיישר לפיו.

### מה החזון שלך לשנים הבאות?

עברנו הרבה ב-10 השנים האחרונות בכדי לטייב את המערכת, וזכינו בפרס חינוך מחוזי ובפרס חינוך ארצי, שזה מבטא הערכה רבה למערכת החינוך בעכו. בעוד 10 שנים ארצה שהמערכת תמשיך ותעמוד בכל היעדים שהצבנו לעצמנו. לעבוד על איכות הברורות, כך שיותר סטודנטים בוגרי מערכת החינוך בעכו יוכלו להגיע ליותר חוגים יוקרתיים במערכת ההשכלה הגבוהה ושיאפשרו להם להתברג בתפקידים משמעותיים בחברה ובמדינת ישראל. נמשיך לעסוק בנושא היהודי-ערבי כל הזמן. אנחנו רוצים להציג מודל חיובי. כפי שאמרתי, כל יום מחדש הוא תיקון עולם. מאוד מרגשים כל המפגשים הבין-תרבותיים שקיימים אצלנו. זהו נושא ייחודי לעיר שלנו. אנחנו רוצים להגיע לאחוזי גיוס גבוהים יותר לצה"ל, במיוחד ליחידות משמעותיות. אנחנו רוצים שהיציאה של בוגרינו מהפריפריה לעולם הגדול תהייה קלה יותר. הרמטכ"ל היה אצלנו לפני חצי שנה, וזאת כדי ללמוד איך אנחנו משפרים את הגיוס לצה"ל. כמו שעשינו בתחומים אחרים, אנחנו עושים זאת גם בנושא הזה. אנחנו עוזרים לילדים להסתנכרן עם הצבא. יש בכל שנה 60 תקנים של בני נוער מהמגזר הערבי, שעושים שירות לאומי בקהילה. הם מרגישים חובה להחזיר לעיר, ואנחנו נגדיל את מספרם.

אנחנו רוצים לטייב את המערכת ולהרים אותה הרבה מעבר למקום שבו אנחנו נמצאים היום. יש צורך לפתח את מערכת החינוך, בד בבד עם תהליכים אורבניים שיתרחשו בעיר בשנים הקרובות. הולכים להקים בעכו כמעט 17 אלף יחידות דיור, שהמשמעות עבור העיר היא כמעט להכפיל את כמות התושבים בעיר. נהיה עיר בת 100 אלף תושבים, ומערכת החינוך תצטרך לתת תשובה הולמת. אנחנו שותפים מלאים בתהליך התכנון. אני מקווה, שזו תהיה המהפיכה הבאה, ושנוכל לקלוט כוח הוראה איכותי וצעיר שרואה בחינוך שליחות. היותי תושבת עכו, שנתקלת בתושבים יום יום בסופרמרקט ובמקומות אחרים, רק מוסיף למוטיבציה שלי. גם דרך המקרים הפרטיים שלי, כאמא לילדים במערכת החינוך, אני לומדת המון. כשאני סיימתי י"ב, המון חברים שלי בתיכון עזבו. אלו היו השנים הקשות של עכו. גלי הגירה שלילית. לא הייתה מנהיגות, ואני זוכרת עד היום את תחושת ההחמצה של אנשים שעזבו. התחושה הזו מלווה אותי כל השנים, והיא מדרבנת אותי להביא את העיר למקום אחר, ואנחנו בדרך הנכונה. היום כשמשפחות חוזרות, זה ממש מרחיב את הלב. אין לי ספק, שבעוד חמש שנים נגיע להישגים רבים ואיכותיים יותר.

[חזרה לתוכן העניינים](#)



## מדור ניהול סיכונים והזדמנויות

### דמי ניהול בקרן פנסיה מקיפה (צוברת) (3)

#### גיל מזרחי

במאמר הקודם, המשכנו לדון בסיכוני הפרישה של הפרט הבודד, וכן ראינו את האחריות והמורכבות הנדרשות מהמעסיק בתחום הפנסיוני. הצורך בהגדלת החיסכון הצבור של הפרט בשוטף ועד ליום הפרישה ברור, ומשום כך על הפרט הבודד לפעול באופן אקטיבי לעמידה במטרה זו. המוצר הפנסיוני הדומיננטי הנמכר בעת זו, במסגרת ההפרשות הסוציאליות (הפרשות עובד ומעביד לגוף פנסיוני כשיעור מה"שכר לפנסיה"), הינו קרן פנסיה מקיפה (קרן פנסיה צוברת במסגרת קרנות הפנסיה החדשות הנמכרות בשנים האחרונות), כאשר במקביל ראוי לציין את שני המוצרים הנוספים הנמכרים כמוצרים תחליפיים או משלימים בתחום הפנסיוני: ביטוח מנהלים ו/או קופת גמל. במאמר זה נתמקד ברכיב דמי הניהול בקרן פנסיה מקיפה (קרן צוברת), הנחשב כרכיב אקוטי מאוד בהתייחס לחיסכון השוטף של הפרט עד לפרישה ולאחריה.

לדמי הניהול הנגבים על ידי גופי הפנסיה, הביטוח והגמל, עלולה להיות השפעה דרמטית מאוד על גובה החיסכון המצטבר ליום הפרישה של הפרט הבודד שכן, דמי הניהול עלולים ל"נגוס" משמעותית בחיסכון הצבור. על אף כי דמי הניהול אינם חזות הכל, קרי, דמי הניהול אינם הפרמטר היחיד והבלעדי המשפיע על ההחלטה המושכלת הנדרשת בבחירת המוצר הפנסיוני בכללותו, על הפרט הבודד לבחון רכיב זה לפני הכלבבואו לקבל החלטות בתחום מהותי זה. ההחלטה הסופית בבחירת המוצר, היצרן וכו', מחייבת את הפרט הבודד בשקלול כל הפרמטרים גם יחד (נתוניו, צרכיו וטעמיו האישיים, המוצר, היצרן, המשווק הפנסיוני ו/או הסוכן הפנסיוני).

**מבנה דמי הניהול:** דמי הניהול במוצרים הפנסיוניים הנמכרים בעת זו במוצר דן, מחולקים לשני רכיבים בסיסיים: דמי ניהול מההפקדות השוטפות (שיעור מההפקדות השוטפות), ודמי ניהול מהסכום הצבור (שיעור מהחיסכון הצבור – שיעור המוגדר ברמה שנתית ונגבה בשוטף על בסיס פרופורציונלי) של הפרט הבודד.

**הצורך בגביית דמי ניהול מחד, ונגיסתם בחיסכון הפנסיוני מאידך:** ברור כי לדמי הניהול הצדקה, שכן לא ניתן להפעיל מערך של גוף פנסיוני ללא רכיב שיכסה את הוצאותיו. הגופים הפנסיוניים (ה"יצרנים") אמורים לכסות את הוצאותיהם בגין המכירה והתחזוקה של המוצר הפנסיוני בכללותו (לרבות ניהול הכספים, מתן השירות וכדומה). במקביל, דמי הניהול הנגבים מההפקדות ומהצבירות ביחד ולחוד, "נוגסים" הלכה למעשה מהחיסכון הצבור לפרישה של הפרט, מה שמביא בהכרח לירידה בתשלום הקצבה החל מגיל פרישה.

**קומבינציית דמי הניהול מהצבירה ומההפקדות על פני הזמן:** הגיוני, כי לקוח רציונלי יחפוץ בכך שהן דמי הניהול מההפקדות והן דמי הניהול מהצבירה יהיו מינימליסטיים ככל שניתן. בפרקטיקה, גוף פנסיוני יחפוץ בתמהיל דמי ניהול (קומבינציה של שני סוגי דמי הניהול) שיוכל לאפשר לו להתאים את הוצאותיו להכנסותיו (דמי ניהול בצד ההכנסות אמורים לתמוך בהוצאות השיווק, המכירה, הייעוץ, התחזוקה השוטפת, השירות במתן תשלומים וכדומה), ועל כן טבעי הוא שיתקיים "יחס המרה" בין שני סוגי דמי הניהול המוצעים על ידי הגופים הפנסיוניים. בפן הלוגי, ניכר כי קיימת עדיפות לכך שדמי הניהול מההפקדות בשנים הראשונות מיום ההצטרפות יהיו מינימליסטיים ככל שניתן, גם על חשבון דמי הניהול גבוהים יותר מהצבירה (שכן, בשנים הראשונות הצבירה הינה זניחה), אולם החל מהשלב בו נצטברו סכומי צבירה גבוהים, יש לפעול נמרצות בכיוון הפחתת דמי הניהול מהצבירה לערכים מינימליסטיים ביותר, גם על חשבון דמי ניהול גבוהים יותר מההפקדות (כל זאת בהתאם למוצע בשוק).

**דמי הניהול המקסימליים הניתנים להיגבות:** דמי הניהול המקסימליים הניתנים להיגבות בקרן פנסיה מקיפה (צוברת) בעת זו עומדים על 6% מההפקדות ו-0.5% מהצבירה.

**דמי ניהול ה"נחשבים" כ"מינימליים":** דמי הניהול "הנחשבים" כדמי ניהול מינימליים, פורסמו לאחרונה עם פרסום תוצאות המכרז ל"קרן פנסיה ברירת מחדל". לאחרונה, זכו שני גופי פנסיה במכרז שנעשה על ידי משרד האוצר במסגרת "קרן פנסיה ברירת מחדל" (הצטרפות עמיתים החל מה-1.11.2016). שני הגופים שזכו במכרז, הציעו דמי ניהול נמוכים במיוחד: "מיטב דש": 1.3% מההפקדות ו-0.01% מהצבירה, ו"הלמן אלדובי": 1.49% מההפקדות ו-0.001% מהצבירה (דמי הניהול לעיל חלים על המצטרפים החדשים למשך 10 שנים לפחות מיום ההצטרפות). יש להבהיר, כי ישנם מקרים בשוק בהם ניתן לאתר התקשרויות של חברות עסקיות מאוד גדולות (חברות "מגה") עם גופים פנסיוניים בדמי ניהול דומים או נמוכים יותר, אולם מדובר במקרים מאוד ייחודיים.

**דמי ניהול "מקובלים" בקרב "המעסיקים הגדולים" בקרנות הפנסיה:** כידוע, במסגרת מקום העבודה נערכים הסכמים בין מעסיקים לבין גופים פנסיוניים (בד"כ בתיווך/באמצעות צד ג': "מנהל הסדרים" ו/או "סוכן ביטוח" וכדו'), הכוללים בין השאר את נושא דמי הניהול בעבור העובדים. למסגרת זו עשויים להיות מספר יתרונות, כגון: חיתום מקל בעת ההצטרפות, שירות מקצועי וזמין וכדומה. דמי הניהול הנגבים מחשבונות עובדי "מעסיקים גדולים" (מעסיקים המעסיקים אלפי עובדים), משתנים מגוף לגוף ומעת לעת. לשם מתן סדר גודל של שיעורי דמי הניהול הקיימים היום בשוק, ניתן לציין כדוגמה את הקומבינציות של דמי הניהול להלן: 1.5% מההפקדות ו-0.20% מהצבירה, או 2% מההפקדות ו-0.05% מהצבירה, או 2.3% מההפקדות ו-0% מהצבירה, או 1% מההפקדות ו-0.11% מהצבירה וכו'. מאחר והערכים לעיל דינמיים והמציאות לעת עתה היא שדמי הניהול הולכים ופוחתים, ישנה סבירות גבוהה כי הערכים הללו ינועו כלפי מטה.

**דמי ניהול "מקובלים" בקרב "המעסיקים הגדולים" בביטוחי מנהלים ובקופות גמל:** ככלל, דמי הניהול בפוליסות ביטוח מנהלים גבוהים יותר מדמי הניהול המוצעים על ידי קרנות הפנסיה, בין היתר בשל השוני במוצר (זאת מעבר לכך שפוליסת ביטוח היא חוזה, לעומת קרן פנסיה שהיא בהגדרתה תקנון – תקנון ניתן לשנות מעת לעת, בעוד שחוזה לא ניתן להפר). הפער בדמי הניהול בין קרנות פנסיה לבין ביטוחי מנהלים נובע ממספר גורמים, שבחלקם אינם רלוונטיים לפרט הבודד, אך בחלקם עשויים להיות רלוונטיים, ועל כן יש לשקלל זאת.

דמי הניהול בביטוחי מנהלים בעבור עובדי "מעסיקים גדולים", עומדים (בסדר גודל בלבד) על השיעורים הבאים: דמי ניהול מההפקדות: 2%-3% (מוגבל ב-30-20 ש' ברמה החודשית), לצד דמי ניהול

מהצבירה: 0.7%-0.8% (לעתים ישנה תלות של דמי הניהול מהצבירה בסכום הצבור: ככל שהסכום הצבור גבוה יותר, כך דמי הניהול מהצבירה נמוכים יותר, ובמקרים של צבירה גבוהה (נניח צבירה בגובה של 650 K ₪ ומעלה) ניתן להגיע לדמי ניהול מצבירה של כ-0.5%). בקופות גמל שיעורי דמי הניהול מהצבירה עומדים על שיעורים של כ-0.6%-0.35%.

**דמי ניהול נוספים:** בנוסף לדמי הניהול מהצבירה ראוי לציין, כי קיימות הוצאות ישירות המנוכות מחשבונות העמיתים לצורך תשלום לברוקרים, למתווכים ולמנהלי השקעות זרים, בשל השקעה של מנהלי הכספים הפנסיוניים בקרנות השקעה, בקרנות גידור, בנדל"ן, בקרנות זרות ובמוצרים פיננסיים אלטרנטיביים (גופים מוסדיים מוגבלים ביכולתם בהשקעה במוצרים מסוימים). הצורך בגיוון תיק ההשקעות ובשימוש במומחים חיצוניים ובכלים כנ"ל נראה כמוצדק, מה שהביא ל"הצדקה" לגביית דמי ניהול נוספים. בעקבות מציאות זו שבה יש למעשה "כפל דמי ניהול", לפחות לדעת המפקחת על הביטוח (פעם אחת משלמים דמי ניהול למנהל הכספים הפנסיוני, ופעם שנייה משלמים דמי ניהול עבור הניהול החיצוני), קבעה המפקחת תקרה (לעת עתה) של עד 0.25% מהצבירה לכיסוי הוצאות אלה. ראוי להדגיש, כי הוצאות אלה הם דמי ניהול לכל דבר ועניין, ועל כן יש להוסיף שיעור זה לשיעור דמי הניהול מהצבירה שצוין לעיל. מאחר וקיימים פערים משמעותיים בין הגופים בהתייחס להוצאות אלה, ראוי לבחון את השיעור הנגבה בפועל ברמת המוצר והיצרן ולשקללו בהתאם (נתון המתפרסם והמועבר בדיווח לכל עמית).

**חשבונות "לא פעילים"/"מוקפאים" בקרנות הפנסיה ברמת השוק:** יש לציין, כי קיימים חשבונות רבים "לא פעילים"/"מוקפאים" בקרנות הפנסיה (קרי, חשבונות בהם קיים כסף צבור אך אין הפקדות שוטפות לחשבון העמית בקרן הפנסיה). במקרים מעין אלה ובסבירות גבוהה, קרנות הפנסיה גובות דמי ניהול מקסימליים מחשבונות אלה. צמצום העלויות יכול להתבצע בין אם על ידי איחוד חשבונות (מהלך שהאוצר מוביל בעת זו להעברת כספים של עמית המפוזרים במספר גופים, לגוף אחד), ובין אם על ידי דרישה מקרן הפנסיה להפחתת עלויות דמי הניהול. בהקשר לכך יש להעיר, כי רשות שוק ההון וביטוח וחיסכון שמה לה ליעד לצמצם משמעותית את היקף מספר העמיתים ה"לא פעילים" בשנים הקרובות, ובכך להפחית את דמי הניהול הנגבים מעמיתים אלה (נכון לסוף 2016 מספר העמיתים ה"לא פעילים" בשוק הפנסיה עמד על כ-2.3 מיליון חשבונות, כאשר היעד של רשות שוק ההון וביטוח וחיסכון לשנים 2017, 2018 הוא 1.5 מיליון חשבונות ו-1 מיליון חשבונות בהתאמה).

**דמי הניהול מהצבירה לקראת פרישה:** ככל שמתקרבים לגיל פרישה (לדוגמא בעשור האחרון לפני פרישה), הסכומים הצבורים בסבירות גבוהה מאוד גבוהים ושיעורי דמי הניהול מבחינה שקלית הופכים להיות לאקוטיים, קל וחומר כאשר מגיעים לגיל פרישה ומתחילים לקבל קצבה. במקרים אלה לפני תחילת קבלת הקצבה הראשונה, ישנה הזדמנות מסוימת להוזלת עלויות דמי הניהול מהצבירה הנגבות לאחר גיל הפרישה. בחינת חלופות ממספר גופים (כולל משא ומתן אקטיבי אל מול קרן הפנסיה הנוכחית) בהתייחס לגובה הקצבה ותנאיה ובהתייחס לגובה דמי הניהול המוצעים, תוך השוואה עם תנאי קרן הפנסיה הנוכחית, הכרחית.

**מגמת הקיטון בדמי הניהול ברמת השוק:** ב"מבט על" מזווית שיעור דמי הניהול בכל קרנות הפנסיה המקיפות (הצוברות) בארץ ומגמתם, ניתן לראות כי שיעור דמי הניהול, הן מההפקדות השוטפות והן מהצבירה, נמצא במגמת ירידה (ב-2008 שיעור דמי הניהול מההפקדות השוטפות עמד על 4.44% ואילו שיעור דמי הניהול מהצבירה עמד על 0.40%, כאשר ב-2016 שיעור דמי הניהול הגיע ל-2.85% ו-0.26% בהתאמה). רשות שוק ההון וביטוח וחיסכון, שמה לה ליעד להמשך "דחיפת" הירידה בשיעור דמי הניהול מההפקדות ומהצבירה גם יחד (היעד ל-2017: 2.60% ו-0.25%, ואילו היעד ל-2018: 2.50% ו-0.24%).

בהתאמה), לרבות צמצום מספר החשבונות בהם נגבים דמי ניהול מקסימליים (היעד לשנתיים הקרובות שנקבה רשות שוק ההון ביטוח וחסכון, הוא במצום שיעור החשבונות בהם נגבים דמי ניהול מקסימליים ב-25% בכל אחת מהשנים 2017 ו-2018. יש לציין, כי בסוף 2015 מספר החשבונות ששילמו דמי ניהול מקסימליים עמד על 750 אלף חשבונות).

**לסיכום:** על אף כי דמי הניהול אינם "חזות הכל", הטיפול בדמי הניהול הינו מרכזי ואקוטי בכל הקשור לנושא הפנסיוני, ועל כן על הפרט הבודד לטפל ברכיב זה באופן אקטיבי ומושכל. כמו כן, מאחר ונושא זה מטופל באופן הדוק על ידי הרגולטור (רשות שוק ההון ביטוח וחסכון), יש להניח כי הציבור ייזכה לתנאים ולאקלים שיאפשרו לו להפחית את דמי הניהול על ידי פעולות אקטיביות ("אם אין אני לי מי לי"), זאת לטובת הגדלת צבירתו/קצבתו בעתיד.

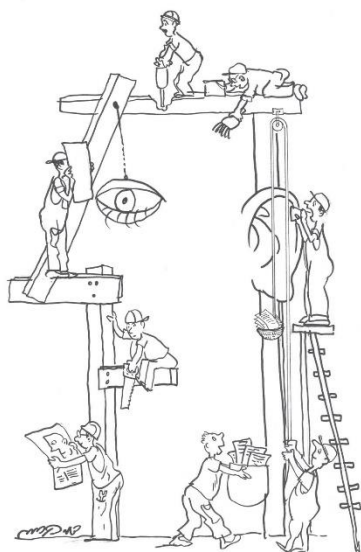
[חזרה לתוכן העניינים](#)



## מדור ספר חדש

### סקירת ספר: "הדרכה, ניהול והצלחה" מאת: כהן-דוויק עמליה<sup>10</sup>

#### סקרה: רחלי גלילי



בכנס האגודה האמריקאית להדרכה ופיתוח (ASTD) 2012, שהתקיים בקולורדו, זכתה חברת פלאפון בפרס הצטיינות בעשייה בתחום ההדרכה. בתחרות התמודדו 159 גופים דוגמת בנקים, צבאות ותעשיות גדולות מרחבי העולם, ופלאפון קיבלה את פרס הארגון עבור מתודולוגיית "האימון המעשי", אשר פותחה באגף ההדרכה של החברה והוצגה כמודל למצוינות בהדרכה. את הפרויקט הובילה עמליה כהן דוויק, ששימשה באותה תקופה ראש אגף ההדרכה בחברת פלאפון תקשורת.

הזכייה בפרס המצוינות היה אירוע שיא, שסיכם כארבעים שנות ניסיון של הגב' כהן דוויק בניהול ופיתוח מערכות הדרכה בארגונים שונים: החל בצה"ל, בו שימשה כראש ענף מו"פ הדרכה - יחידה שהופקדה על פיתוח ההדרכה בצה"ל, דרך השירות הציבורי וכלה במגזר העסקי בישראל.

**הדרכה, ניהול והצלחה**  
גישות וכלים מעשיים להצלחה בארגון  
עמליה כהן דוויק

בספר "הדרכה, ניהול והצלחה - גישות וכלים מעשיים להצלחה בארגון", מציגה המחברת מסמך כולל העוסק בהיבטים המקצועיים והמערכתיים הקשורים בניהול ההדרכה בארגונים, החל מהיבטים ניהוליים דרך שיטות חדשניות לפיתוח תוכניות הדרכה וכלה בהצגת מודלים חדשניים להערכת מידת האפקטיביות של מערכת ההדרכה בארגון, ובכך ייחודו.

עוצמתו של ארגון נובעת, בין השאר, מהאופן שבו הוא מתאים את עצמו לשינויים בסביבת העבודה. אחד הכלים המרכזיים לעמידה מוצלחת בתחרות, הוא רתימתה של מערכת הדרכה מגוונת לצרכים המשתנים של השוק והארגון, בגמישות ובמהירות. הדרכת עובדים בארגון הופכת נחוצה במיוחד בתקופות של שינויים הדורשים עדכון העובדים על יעדי החברה החדשים, שינויים טכניים וטכנולוגיים,

<sup>10</sup> כהן דוויק עמליה. (2016). *הדרכה, ניהול והצלחה*. ת"א: ספרי צמרת

שינוי שיטות ונוהלי עבודה, שינוי מבנה ארגוני, שיפור ידע מקצועי, או כל מטרה וגורם אחר המובילים לשינוי בארגון. ברוב הארגונים מבינים את משמעותה של ההדרכה כבונה יכולות וכמאפשרת התמודדות עם אתגרים עסקיים בעולם העבודה. ארגונים שואפים לפתח וליישם תוכניות הדרכה אפקטיביות, ולגייס ולפתח מנהלי הדרכה שיהיו מסוגלים ומוכשרים לתמוך בתהליכים ארגוניים מורכבים לשפר ביצועים אישיים לתמוך בלקוחות הארגון ולאפשר עמידה ביעדים עסקיים.

עקרונות ההדרכה שמוצגים בספר, מתבססים על מקורות אקדמיים, העוסקים בעולם ההדרכה הארגוני. התפיסה התיאורטית שמובילה את הספר, היא גישת ה"למידה לקראת שליטה" ( Learning for mastery), שפיתח איש החינוך בנג'מין בלום. בלום טוען, כי מה שיכול ללמוד אדם כלשהו בעולם, יכולים ללמוד כמעט כל האנשים - בתנאי שתתמלאנה דרישות מוקדמות מסוימות ויסופקו התנאים החיוניים ללמידה.

שיטות הלמידה לקראת שליטה מבטיחות כי הלומדים יהיו בעלי הידע והמיומנות החיוניים לכל מטלה חדשה, וכי יהיו בעלי ביטחון ביכולתם ללמוד כל מטלה חדשה כזו, שכן הם שולטים במטלות הקודמות. לפי תפיסה זו, ניתן להתאים את משך הלימוד ושיטות הלימוד לצרכים השונים של הלומדים, במטרה להביא לכך שכל הלומדים ישלטו בחומר הלימוד ובמיומנויות על פי הסטנדרטים הנדרשים לביצוע בשטח.

את הספר מובילים שני צירים מרכזיים: ציר מקצועי וציר ניהולי. בציר ההדרכה, המקצועי, מופיעים עקרונות, שיטות וגישות, שתפקידם להבטיח הדרכה יעילה, הכוללת ביצועים ויכולות גבוהים של הלומדים בתום הלימוד. הציר הניהולי עוסק בשאלה, כיצד ניתן לנהל נכון את יישום מרכיבי מקצוע ההדרכה בארגונים, ובכך לתמוך בהשגת יעדיהם.

בספר 5 פרקים:

בפרק הראשון, מוצגת תפיסת ההדרכה הכוללת המנחה את הספר, תוך הצגת השורשים ההיסטוריים של התפתחות פעילות ההדרכה בארגונים.

בפרק השני, מוצג תפקידו של מנהל ההדרכה כמנצח על תזמורת.

הפרק השלישי מוקדש לתזמורת, ועוסק בפונקציות ובתפקידים העיקריים של גוף ההדרכה בארגון.

הפרק הרביעי עוסק בכלים ותהליכים בניהול הדרכה בארגון, כגון איתור צורכי הדרכה, בניית תקציב ההדרכה, תעדוף צורכי ההדרכה, ותקצוב יעיל וחסכוני של תוכניות ההדרכה.

הפרק החמישי עוסק באימון המעשי שעל פי דברי המחברת, זוהי המתודה בעלת התרומה המשמעותית למימוש האסטרטגיה של למידה לקראת שליטה ומיצוב ההדרכה, המשפיעה ותומכת בהשגת היעדים הארגוניים.

הספר מסתיים בהצגת המודלים השונים להערכת אפקטיביות הדרכה.

הספר "הדרכה, ניהול והצלחה" תורם לפיתוח יעיל ולניהול שיטתי ומקצועי של פונקציית ההדרכה בארגונים, והוא מיועד לאנשי מקצוע בתחום משאבי אנוש והדרכה, ולסטודנטים בתחומי ניהול משאבי אנוש.

[חזרה לתוכן העניינים](#)



## הנחיות להגשת מאמרים לרבעון

הרבעון לחקר ארגונים וניהול משאבי אנוש מפרסם מאמרים העוסקים בתחומים של ניהול ארגונים וניהול המשאב האנושי בארגון: מאמרים מחקריים ותיאורטיים, תיאורי גישות, שיטות ופרויקטים מניסיונם של ארגונים. הרבעון נועד לקהל החוקרים ואנשי הניהול בארגונים, כמו גם ליועצים ארגוניים, ומטרתו לקדם את הקשר בין עולם הידע הנצבר בארגונים לעולם הידע בעולם המחקר האקדמי. אנו רואים חשיבות גדולה בחיבור בין מחקרים ו/או פרויקטים עם עולם הארגונים, ומזמינים כותבים להדגיש איך המסקנות עשויות להשפיע על ניהול נכון יותר.

להלן תיאור אופן הגשת המאמרים לרבעון:

- ✓ יוגשו מאמרים שלא נמצאים בבדיקה לפרסום בכתב עת אחר.
  - ✓ המאמרים יוגשו בקובץ word במייל לכתובת: [cohrm@univ.haifa.ac.il](mailto:cohrm@univ.haifa.ac.il)
  - ✓ המאמרים יהיו כתובים בפונט דיוויד 12, רווח 1.5 בין השורות, שוליים 2.5 ס"מ מכל צד, ולא יעלו על 15 עמודים, כולל רשימת מקורות. איורים וגרפים ישובצו במקום המיועד להם בטקסט. הרבעון אינו מודפס, ולכן ניתן לשבץ איורים בצבעים.
  - ✓ למאמר יצורף תקציר (כ-200 מילים) הכולל את הכותרות: מטרת המחקר, שיטה ומשתתפים, ממצאים, תרומה להבנת ארגונים וניהולם.
  - ✓ שפת הכתיבה עברית או אנגלית. למאמר המוגש באנגלית יצורף תרגום שם המאמר, כמו גם תקציר בעברית.
  - ✓ בראש המאמר יופיעו שמות הכותבים. בהערה בתחתית העמוד הראשון תצוין השתייכותם האקדמית או הארגונית וכתובת e-mail אליה יוכלו הקוראים לפנות.
  - ✓ הפניות למקורות המידע ייעשו לפי כללי הרישום אקדמי. שימוש בידע כלשהו באופן כוזב, לא אתי או לא חוקי, הינו על אחריותם הבלעדית של הכותבים.
  - ✓ רשימת מקורות המידע בסוף המאמר תיכתב לפי כללי ה-APA.
- לדוגמא:

Nesterkin, D. A., & Ganster, D. C. (2015). The effects of nonresponse rates on group-level correlations. *Journal of management*, 41(3), 789-807.

נקודות נוספות:

- כל המאמרים ייבדקו על ידי שני קוראים.
- הודעה בדבר קבלת המאמר, דחייתו או בקשות לתיקון, תישלח עד חודשיים מיום ההגשה.
- הרבעון מפורסם בפורמט אלקטרוני בלבד, ויופץ ויוצג באתר המרכז לחקר ארגונים באוניברסיטת חיפה.

הרבעון לחקר הארגונים וניהול משאבי אנוש מודה לכם על תרומתכם לקידום השיח הפורה בין עולמות הידע הרבים והגשתם לקוראים בשפה העברית.

# הרבעון לחקר ארגונים וניהול משאבי אנוש

The Study of Organizations  
and Human Resource Management Quarterly

