

תחושת העצמה ויכולת אמפתיה בהדרכת סטודנטים בעבודה סוציאלית

טובה ידידיה

המאמר מדווח על מחקר שבדק את תרומתם של מרכיבי הדרכה שונים לפיתוח תחושת העצמה ויכולת אמפתיה בקרב סטודנטים לעבודה סוציאלית. במסגרת המחקר נבדקו מרכיבי ההדרכה האלה: אפקטיביות ההדרכה, יחסי מדריך-מודרך ושביעות הרצון מההדרכה, מרכיבי תחושת ההעצמה האלה: ביטחון בעבודה, ביטחון במערכת, ביטחון בעזרה למטופלים ושליטה בעבודה, ומרכיבי יכולת האמפתיה האלה: התייחסות פרספקטיבית, לחץ אישי ודאגה אמפתית. הממצאים הראו כי תרומת ההדרכה משמעותית לפיתוח תחושת העצמה יותר מאשר לפיתוח יכולת אמפתיה. כמו כן, שניים ממרכיבי ההדרכה, אפקטיביות ההדרכה ויחסי מדריך-מודרך, תורמים תרומה משמעותית לרוב מרכיבי תחושת ההעצמה ויכולת האמפתיה, ואילו הממד השלישי, שביעות הרצון מההדרכה, אינו תורם אלא למרכיבי הביטחון במערכת.

מבוא

מומחיות בעבודה סוציאלית מושגת באינטגרציה בין לימוד תאורטי באקדמיה והכשרה מקצועית בשדה, שעיקרה ההדרכה המלווה הניתנת לסטודנט. ההדרכה נועדה להנחיל למודרך מיומנויות מקצועיות כדוגמת העצמה ופיתוח יכולות אמפתיות.

בשנים האחרונות התפתחו מאוד התאוריות על אודות ההעצמה, התפרסמו מחקרים רבים בנושא והוכרה חיוניותה של ההעצמה כמרכיב מקצועי של המטפל. ההעצמה היא תהליך מעבר ממצב של חוסר אונים לשליטה יחסית בחיים, בגורל ובסביבה (Frans, 1993). תחושת העצמה של עובד סוציאלי היא תנאי חשוב ביותר ליעילות טיפולו בבני אדם במצוקה (Guterman & Bargal, 1996).

בצד ההכרה בחשיבותה של ההעצמה מכירה הספרות המקצועית, העוסקת ביחסי מטפל-מטופל, גם בחיוניותה של האמפתיה. פרויד (Freud, 1921) סבור שהאמפתיה היא אמצעי להבנה ולזיהוי תהליכים פנימיים אצל הזולת. רוג'רס (Rogers, 1975) רואה בהתחלקות החווייתית עם מושא האמפתיה דרך להתקרב אל עולמו הפנימי כדי לעזור לו.

מחקרים רבים בחנו מהי תרומת ההדרכה לפיתוח יכולת האמפתיה של המודרך (Davis, 1983; Erera, 1997; Fischer, 1978; Hepworth & Larsen, 1993; Larsen, 1975; Finch, Lurie, & Wrase, 1997; Hazler, 1993; Masters, 1992; Sawatzky, 1994). במחקרים אלו נבדקו מרכיבים מסוימים של ההדרכה, תכניות הכשרה שונות ותרומתן לפיתוחה של יכולת האמפתיה או לתחושת העצמה. ואולם, עד כה לא נחקרה תרומתם של מרכיבי ההדרכה השונים לפיתוחן של תחושת העצמה ויכולת אמפתיה בו זמנית. מחקר זה נועד לבדוק היבט זה, ובתוך כך להתייחס להשפעתו של כל מרכיב הדרכה על כל מרכיבי תחושת העצמה ויכולת האמפתיה.

הדרכה

להדרכה מקום מרכזי במערך ההכשרה האקדמית של סטודנט לעבודה סוציאלית. הספרות, הדנה בפיתוח יכולות מקצועיות מרכזיות במקצוע, רואה בהדרכה משאב חיוני לפיתוח מיומנויות מקצועיות. ההדרכה מוגדרת כתהליך לימוד הקשור לתפקיד העובד, למטרותיו ולשיפור יכולותיו (Itzhaky & Eliahu, 2000; Itzhaky, 1999; Guttman, Eisikovitz, & Maluccio, 1988; Lewis, 1987; Walsh, 1990).

נלסון והאוסון (Hewson, 1999; Nelson, 1997) פיתחו מודלים שמטרתם לעורר תחושת העצמה אצל מודרכים. בשני המודלים מודגשים מרכיבים שונים בהדרכה, המסייעים לפיתוח תחושת העצמה - מידת סמכותו של המדריך וכוחו, יחסי מדריך-מודרך, תהליך ההדרכה והישגי ההדרכה. מערכת יחסים של אמון ושיתוף, שמפתח מדריך עם מודרך, היא תנאי להגברת תחושת העצמה של המודרך (Finch, Lurie, & Wrase, 1997). יש חשיבות מיוחדת שהמדריך יאמין ביכולתו של המודרך להחליט החלטות ולהתמודד עם תוצאותיהן, ושהוא עצמו ישמש דוגמה למודרך.

יחסים אלו של אמון ושיתוף מגבירים גם את יכולת האמפתיה של המודרך. ממחקרים עולה כי אווירה אמפתית בהדרכה מקדמת את תהליך ההתפתחות של המודרך ואת יכולת האמפתיה שלו. המודרך מתפתח התפתחות מקצועית טובה ביותר באווירה של כבוד הדדי ותמיכה (Mackey, Mackey, & O'Brien, 1993; Middlemen, 1985; Rhodes, 1985; Teitelbaum, 1998), והתייחסותו האמפתית של המדריך משמשת בעבור המודרך מודל להבנה ולהתייחסות אמפתית.

מחקרים מלמדים שגישה קוגניטיבית בהדרכה תורמת לפיתוח יכולת אמפתיה. לדוגמה, אררה (Erera, 1997) מצאה שתורמתן של תכניות הדרכה שונות לפיתוח יכולת האמפתיה דומה, אך תכנית לפיתוח אמפתיה קוגניטיבית חיזקה אצל המודרכים את הביטחון ביכולותיהם המקצועיות. במחקר זה נבדקו מרכיבי הדרכה עיקריים, היכולים להשפיע על תחושת ההעצמה ועל יכולת האמפתיה של המודרך - אפקטיביות ההדרכה, יחסי מדריך-מודרך כפי שהמודרך רואה אותם ושביעות רצון מההדרכה.

אפקטיביות ההדרכה

אפקטיביות, לפי אחת ההגדרות, היא יכולתו של מדריך לעזור למודרך להתפתח כמטפל (Wetchler, 1989). הגדרה אחרת גורסת שאפקטיביות היא תוצר יחסי הגומלין בין משאבים, ידע ומיומנויות העובד (Middleman & Rhodes, 1985). על פי גישה זו, אפקטיביות ההדרכה מוערכת ביחס ישיר להשגת מטרות ההדרכה. המחקרים מלמדים שככל שההדרכה אפקטיבית יותר המודרך קומפטנטי יותר (Lazar & Itzhaky, 2000; Munson 1993).

יחסי מדריך-מודרך

תורמתם של יחסי מדריך-מודרך חיוביים להתפתחותו המקצועית של המודרך נדונו בהרחבה בספרות (Kadushin, 1992c). הגישה הרווחת היא שיחס אמפטי של המדריך למודרך והבנת צרכיו הרגשיים-התפתחותיים הם תנאי להתפתחותו כמטפל (ירושלמי, 1996). גישה זו מחזקת בטיעון שיחס המדריך למודרך משפיע על תפיסת המודרך את עצמו ואת עבודתו יותר משמשפיעה עליו התאוריה שמלמד המדריך (Teitelbaum, 1998).

הדרכה המשלבת הצבת מטרות והקניית ידע עם התייחסות רגשית ללחציו של המודרך עשויה להיות יעילה יותר, להפחית את חרדת המודרך ולאפשר לו להתפתח כמטפל (Shulman, 1993; Wetchler, 1989). יצחקי והרצינו-לאטי (Itzhaky & Herzhanu-Lati, 1999) טוענות כי יחס מיוחד בין מדריך למודרך, הדומה באופיו לדיאלוג של בובר 'אני-אתה', מאופיין בהבנה הדדית, תקשורת פתוחה וכבוד הדדי ומעניק למודרך תחושה של אהדה ותמיכה, הוא תנאי להצלחת ההדרכה.

תורמתם הרבה של יחסי מדריך-מודרך לפיתוח המיומנויות המקצועיות ניתנת להסבר על פי הגישה ההתפתחותית. על פי גישה זו, שלבי ההתפתחות המקצועית והזהות המקצועית של המודרך מקבילים למודל התפתחות הזהות האישית מילדות לבגרות שפיתח אריקסון (Erikson, 1950). בשלבי ההתפתחות של המודרך בולטים קונפליקטים של תלות-עצמאות ושל ספרציה-אינדיבידואציה (Raynolds, 1965). המדריך ממלא בעבור המודרך תפקיד הורי, המקביל לתפקיד האם בתהליך הספרציה של התינוק. בתחילת התהליך קיימת תלות של המודרך במדריך, ותפקיד המדריך לאפשר תלות לגיטימית זו ובהדרגה לעודד את המודרך לעצמאות. כשמערכת היחסים ביניהם טובה ומשמעותית, המודרך עובר תהליך של העצמה.

מנקודת מבט אחרת המדריך הוא מעין 'אובייקט מעבר' בעבור המודרך (Itzhaky & Stern, 1999). הדרישה שהמודרך יהיה עצמאי ויעצים אחרים, כשעדיין אינו בוטח ביכולתו, קשה בעבורו, ולכן הוא זקוק למדריך כאובייקט מתווך, מרגיע ותומך בין תחושותיו הפנימיות למציאות החיצונית. משמעותו של תהליך העצמה, שעובר המודרך בעזרת המדריך, הוא ויתור על התלות במדריך, התחזקות ביטחונו העצמי והתעצמות אמונתו בכוחו להשפיע.

שביעות הרצון מההדרכה

שביעות הרצון מההדרכה, ההתאמה בין ציפיות המודרך מההדרכה לתפיסת התנהלות הדרכה (Shulman, 1993), מושפעת משלושה היבטים: א. העברת ידע, הקניית מיומנויות מקצועיות ושיטות התערבות והתאמת סגנון ההוראה של המדריך לסגנון הלמידה של המודרך (Fortune & Abramson, 1993; Kadushin, 1992a,b). ב. תמיכת המדריך במודרך. לבד מהשפעתה על אפקטיביות ההדרכה, כפי שצוין לעיל, התמיכה משפיעה גם על תחושתו הטובה של המודרך מעצמו, על יכולתו ועל שביעות רצונו מההדרכה (Kadushin, 1992a; Munson, 1993). ג. הקפדה על קביעות ההדרכה, המשכיותה ומיקום פגישות ההדרכה (Kadushin, 1992a; 1992b).

מחקרים מלמדים כי שביעות הרצון מההדרכה משפיעה על המוטיבציה של המודרך ללמוד, על רמת תפקודו המקצועי (Fortune & Abramson, 1993; Kadushin, 1992a) ועל הקומפוטנטיות שלו (לאופר וכהן, 1999).

תחושת העצמה

העצמה מקצועית של עובד סוציאלי היא יכולתו להשפיע על אירועים בחייו, להשתתף בקביעת מטרות למערכת חברתית משמעותית וליזום פעילות בעבורו ובעבור הזולת (Frans, 1993; 1997; ידן), והיא נחשבת מיומנות

מקצועית מרכזית בשל השפעתה על יכולת ההתערבות הטיפולית של העובד (Biren, 1997; Gutterman & Bargal, 1996).

ספריצר (Spreitzer, 1995) רואה בתחושת ההעצמה המקצועית תהליך פסיכולוגי, שיסודו בארבעה מרכיבים: א. הגדרה עצמית ואוטונומיה; ב. הבנת חשיבותן ומשמעותן של דרישות המקצוע; ג. קומפטנטיות; ד. השפעה של העובד על סביבת העבודה שלו. עובד מועצם הוא אדם בעל יכולת הגדרה עצמית ואוטונומיה, בעל מיומנויות מקצועיות, אדם שמבין את דרישות סביבת העבודה שלו ויש לו יכולת להשפיע עליה. עובד סוציאלי לא יצליח לעודד העצמה אצל הזולת מעמדה של חולשה וכניעה. כדי להצליח בהעצמת הזולת, העובד חייב לחוש העצמה בעצמו (Richan, 1989).

תחושת ההעצמה היא אפוא ביטוי לקשרים שבין אפיוני העובד, צורכי עבודתו וסביבת עבודתו. על יסוד מחקרם של לסלי, הוזהלב והולנד (Leslie, Holzhalb, & Holland, 1998) ייבדקו במחקר מרכיבי תחושת ההעצמה האלה: ביטחון בעבודה, ביטחון במערכת וביחסי הצוות, ביטחון בעזרה למטופלים ותחושת שליטה בעבודה.

יכולת אמפתיה

האמפתיה נחשבת אחת המיומנויות החשובות ביותר ביחסי הטיפול (Godfrey, 1993; Hepworth & Larsen, 1993; Raines, 1990; Rogers, 1975). פרויד (Freud, 1921), אבי הגישה הפסיכואנליטית, רואה באמפתיה דרך להבנה ולזיהוי תהליכים פנימיים המתרחשים אצל הזולת. האמפתיה, על פי גישתו, היא המנגנון היחיד שבעזרתו אפשר לנקוט עמדה כלשהי כלפי הזולת. רוב התאורטיקנים, הדוגלים כפרויד בגישה האנליטית, מתייחסים לאמפתיה כאל תקשורת לא מודעת (Basch, 1983; Buie, 1981). התהליך האמפטי, לפיהם, הוא תהליך אינטואיטיבי, המבוסס בעיקרו על שימוש מבוקר במנגנון ההשלכה. תהליך זה יכול להתבסס על תגובות מודעות, אולם על פי רוב הוא יונק משכבות טרום מודעות (רוזנהיים, 1992).

לאמפתיה המקצועית שני ממדים: האחד הוא הכרה אמפתית, זיהוי רגשות חבויים אצל המטופל, והאחר הוא שיקוף מדויק של רגשות אלו בפני המטופל (Hepworth & Larsen, 1993; Nugent & Halvorson, 1995). חוקרים אחדים מבחינים בין אמפתיה רגשית לאמפתיה קוגניטיבית. אמפתיה רגשית היא התעוררות רגשית באדם בתגובה לרגש של אדם אחר, ואמפתיה קוגניטיבית היא יכולת האדם לנבא מחשבות, רגשות והתנהגויות של אדם אחר באובייקטיביות, ללא מעורבות של רגשותיו האישיים (Gladstein, 1983; Raines, 1990).

לעומת זאת, חוקרים אחרים סבורים שבאמפתיה יסודות רגשיים וקוגניטיביים כאחד (Davis, 1983), וכדי לרדת לעומקה של יכולת זו יש לנקוט שיטה המשלבת יסודות אלו (Davis, 1983; Hoffman 1977; Wortman, 1990). לדוגמה, דיוויס (Davis, 1983) סבור שלאמפתיה ארבעה היבטים משלימים, שניים מהם קוגניטיביים: א. התייחסות פרספקטיבית, יכולת להבין את נקודת מבטו של האחר. ב. פנטזיה, יכולת להזדהות בדמיון עם הזולת, ושניים רגשיים: א. דאגה אמפתית, הבעת סימפתיה ודאגה לאחר. ב. לחץ אישי, תחושת לחץ כשהזולת נמצא בצרה.

על יסוד סקירה תאורטית זו, השערת המחקר הייתה כי מרכיבי ההדרכה תורמים לפיתוח תחושת ההעצמה ויכולת האמפתיה אצל המודרך. נבדקו מרכיבי ההדרכה השונים כדי למצוא מהם המדדים שתורמתם לפיתוח תחושת ההעצמה ויכולת האמפתיה היא הגבוהה ביותר, ובתוך כך להבחין בין המרכיבים השונים של מיומנויות מקצועיות אלו. עוד נבדקה האפשרות שתורמת ההדרכה תלויה במשתני רקע: גיל הסטודנט ומספר שנות לימודיו.

שיטת המחקר

המדגם

במחקר השתתפו 168 סטודנטים לעבודה סוציאלית מאוניברסיטת בר-אילן ושלוחותיה. 155 סטודנטים היו נשים. 124 סטודנטים היו בני 20-25, 16 סטודנטים בני 26-30, ו-28 סטודנטים היו בני 31 ומעלה. 132 סטודנטים למדו לקראת תואר בוגר בעבודה סוציאלית, ו-36 היו אקדמאים ולמדו בתכנית הסבה לעבודה סוציאלית. 35% מהסטודנטים סיימו שנת לימודים ראשונה, 47% סיימו שנת לימודים שנייה, ו-18% סיימו שנת לימודים שלישית.

מהלך המחקר

המחקר נעשה בסוף שנת לימודים אקדמית. המרצים בכיתות הלימוד חילקו לסטודנטים שאלונים וביקשו מהם לענות עליהם בכיתה ולהחזירם מיד למרצים.

כלי המחקר

שאלון אפקטיביות ההדרכה שפיתחו יצחקי ולצר (Itzhaky & Lazar, 1997). השאלון נועד לבדוק את מידת האפקטיביות של ההדרכה בעבודה סוציאלית, ובו 9 פריטים הנחלקים לשלושה עולמות תוכן: שלושה פריטים מתייחסים להשגת מטרות ההדרכה, שלושה פריטים - להשגת מטרות הטיפול ושלושה פריטים - להתפתחות הסטודנט בתהליך ההדרכה.

בבדיקת מהימנות השאלון נמצא כי אומדן המהימנות הוא $\alpha = .76$.

שאלון יחסי מדריך-מודרך שפיתחו נורבק, לינסי וקריירי (Norbeck, Lindsey, & Carrieri, 1981). השאלון נועד לבדוק את תפיסת הסטודנט באשר ליחס המדריך כלפיו, ובו 11 פריטים, הבודקים חיבה, קבלת אישור, תמיכה, כבוד ועזרה פיזית.

בבדיקת מהימנות השאלון נמצא כי אומדן המהימנות הוא $\alpha = .86$.

שאלון שביעות רצון מההדרכה שנבנה לצורך המחקר (ידידיה, 2001). השאלון נועד לבדוק את מידת שביעות הרצון של הסטודנט מההדרכה שהוא מקבל, ובו ארבעה פריטים הבוחנים כיצד המודרך תופס את הקומפלטיות של המדריך ומהי מידת שביעות רצונו מההדרכה.

בבדיקת מהימנות השאלון נמצא כי אומדן המהימנות הוא $\alpha = .86$.

שאלון תחושת העצמה שפיתחו לסלי, הוזהלב והולנד (Leslie, Holzhalb, & Holland, 1998). השאלון נועד לבדוק את תחושת ההעצמה המקצועית של הסטודנטים ואת יכולתם לפעול בעבור מטופליהם, ובו 22 פריטים, הנחלקים לארבעה עולמות תוכן:

- א. שבעה פריטים הקשורים לתחושת הביטחון של הסטודנט בעבודה ובדקים את קבלת החלטות בעבודה, את השליטה בעבודה ואת האמונה ביכולת לשנות את המצב.
- ב. חמישה פריטים הקשורים לתחושת הביטחון של הסטודנט במערכת ובדקים את קבלת העזרה מהזולת, את הרשות להחליט החלטות בעבודה ואת התייחסות המערכת למאמצי העובד.
- ג. ארבעה פריטים הקשורים לתחושת הביטחון של הסטודנט בעזרה למטופלים ובדקים את הידע של הסטודנט, את יכולתו לפתור את בעיות המטופלים ואת היוזמות שבהן הוא נוקט כדי לפתור את הבעיות.
- ד. שישה פריטים הקשורים לתחושת שליטה בעבודה ובדקים את יכולתו של הסטודנט לשלוט על עומס העבודה ואת תחושת חוסר האונים שלו בשיפור המצב.

בבדיקת מהימנות השאלון נמצא כי אומדן המהימנות של תחושת הביטחון בעבודה הוא $\alpha = .78$, אומדן המהימנות של תחושת הביטחון במערכת הוא $\alpha = .66$, אומדן תחושת הביטחון בעזרה למטופלים הוא $\alpha = .67$, ואומדן תחושת השליטה בעבודה הוא $\alpha = .52$.

שאלון יכולת אמפתית שפיתח דיוויס (Davis, 1983). השאלון נועד לבדוק אמפתיה רגשית וקוגניטיבית בקרב סטודנטים, ובו 28 פריטים, הנחלקים לארבעה עולמות תוכן: התייחסות פרספקטיבית, פנטזיה, דאגה אמפתית ולחץ אישי. במחקר נבדקו רק שלושה עולמות התוכן האלה: התייחסות פרספקטיבית למטופל (אמפתיה קוגניטיבית); דאגה אמפתית ולחץ אישי (אמפתיה רגשית). עולם התוכן - יכולת הפנטזיה - הושמט מכיוון שהוא אינו קשור ליכולת אמפתיה מקצועית.

בבדיקת מהימנות השאלון נמצא כי אומדן המהימנות של התייחסות פרספקטיבית הוא $\alpha = .76$, אומדן המהימנות של הלחץ האישי הוא $\alpha = .64$, ואומדן המהימנות של הדאגה האמפתית הוא $\alpha = .77$.

ממצאים

כדי לבדוק מהי תרומתם של מרכיבי הדרכה שונים (אפקטיביות, יחסי מדריך-מודרך ושביעות הרצון מההדרכה) לפיתוח תחושת העצמה ויכולת האמפתיה, והאם תרומה זו אינה תלויה במשתני רקע (גיל הסטודנט ושנת לימודיו) נעשו מבחני רגרסיה היררכית. בצעד הראשון הוכנסו משתני הרקע. הכנסתם מאפשרת לבדוק את תרומתם להסבר השונות, מחד גיסא, ולנקותם' מהקשר בין מרכיבי ההדרכה לבין העצמה ואמפתיה, מאידך גיסא. בצעד השני הוכנסו מרכיבי ההדרכה.

כדי לבדוק אם לקשר בין שנת לימוד למרכיבי ההדרכה תהיה תרומה בפיתוח תחושת העצמה ויכולת אמפתיה נעשה ניסיון להכניס אינטראקציות, אך הן לא העלו ממצאים משמעותיים. בלוח 1 מוצגים תרומתם של גיל הסטודנט, של שנת לימודיו ושל מרכיבי ההדרכה לכל אחד ממרכיבי תחושת העצמה (ביטחון בעבודה, ביטחון במערכת, ביטחון בעזרה למטופלים ושליטה בעבודה) וממצאי הרגרסיה.

לוח 1: מקדמי הרגרסיה ההיררכית לניבוי תחושת העצמה

מנבאים	β	B	SE B	R
ביטחון בעבודה צעד ראשון שנת לימוד	.22**	.18	.05	.06
צעד שני שנת לימוד	.11 .39**	.07 .33	.04 .06	.32***
אפקטיביות ההדרכה יחסי מדריך-מודרך	.31**	.14	.03	
ביטחון במערכת צעד שני אפקטיביות ההדרכה שביעות רצון מההדרכה	.17* .50***	.18 .31	.07 .04	.29**
ביטחון בעזרה למטופלים צעד ראשון שנת לימוד	.27**	.20	.06	.10
צעד שני שנת לימוד	.17* .38***	.13 .43	.06 .07	.32***
אפקטיביות ההדרכה יחסי מדריך-מודרך	.23**	.14	.04	
שליטה בעבודה צעד ראשון שנת לימוד	.10	.07	.06	.01
צעד שני שנת לימוד	.09 .20*	.06 .13	.06 .05	.11*
אפקטיביות ההדרכה יחסי מדריך-מודרך	.18*	.09	.04	

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

מן הלוח עולה שתרומתם של משתני הרקע לניבוי תחושת העצמה נמוכה. הגיל אינו תורם לניבוי מרכיבי תחושת העצמה, ושנת הלימוד מסבירה, בצעד הראשון, 6% של התרומה לתחושת הביטחון בעבודה, 10% של התרומה לתחושת הביטחון בעזרה למטופלים, ו-1% של התרומה לתחושת שליטה בעבודה. הוספת מרכיבי ההדרכה בצעד השני מסבירה 32% של התרומה לתחושת הביטחון בעבודה, 29% של התרומה לתחושת הביטחון במערכת, 32% של התרומה לתחושת הביטחון בעזרה למטופלים, ו-11% של התרומה לתחושת שליטה בעבודה.

עוד נמצא שאפקטיביות ההדרכה תורמת תרומה משמעותית לניבוי כל מרכיבי תחושת העצמה, שיחסי מדריך-מודרך תורמים משמעותית לניבוי מרבית מרכיבי תחושת העצמה: ביטחון בעבודה, ביטחון בעזרה למטופלים ושליטה בעבודה, ושביעות הרצון מההדרכה תורמת משמעותית לניבוי מרכיב העצמה אחד בלבד - ביטחון במערכת.

בלוח 2 מוצגים תרומתם של גיל הסטודנט, של שנת לימודיו ושל מרכיבי ההדרכה לכל ממרכיבי יכולת האמפתיה (התייחסות פרספקטיבית, לחץ אישי ודאגה אמפתית) וממצאי הרגרסיה ההיררכית.

לוח 2: מקדמי הרגרסיה ההיררכית לניבוי יכולת אמפתיה

מנבאים	β	B	SE B	R
התייחסות פרספקטיבית				
צעד ראשון				
שנת לימוד	10.-	07.-	.06	.01
צעד שני				
שנת לימוד	16.-*	12.-	.06	.11**
אפקטיביות ההדרכה	.19*	.20	.08	
יחסי מדריך-מודרך				
לחץ אישי	.25**	.14	.04	
צעד ראשון				
שנת לימוד				
צעד שני				
שנת לימוד	18*	.14	.07	.05
יחסי מדריך-מודרך				
דאגה אמפתית	.15*	.12	.06	.10
צעד שני	.22**	.14	.05	
אפקטיביות ההדרכה				
	.19*	.18	.08	.04

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

מן הלוח עולה שגיל הסטודנט אינו תורם לניבוי מרכיבי יכולת האמפתיה. שנת הלימוד מסבירה רק 1% של התרומה לניבוי ההתייחסות הפרספקטיבית, ו-5% של התרומה לניבוי הלחץ האישי. הוספת מרכיבי ההדרכה בצעד השני מסבירה 11% של ההתייחסות הפרספקטיבית, 4% של הדאגה האמפתית, ו-10% של הלחץ האישי.

עוד נמצא שאפקטיביות ההדרכה תורמת תרומה משמעותית לניבוי כל מרכיבי האמפתיה, מלבד לחץ אישי, שיחסי מדריך-מודרך תורמים משמעותית לניבוי כל מרכיבי האמפתיה, מלבד דאגה אמפתית, וששביעות הרצון מההדרכה אינה תורמת תרומה משמעותית לניבוי מרכיבי יכולת האמפתיה.

דיון

בשל ההתייחסות בספרות המקצועית להעצמה ולאמפתיה כאל מיומנויות חשובות בעבודה סוציאלית, בחרנו לבדוק אילו מרכיבי הדרכה תורמים לפיתוחן של תחושות אלו. ארבעת מרכיבי ההעצמה שנבדקו היו אלה: ביטחון בעבודה, ביטחון במערכת, ביטחון בעזרה למטופלים ושליטה בעבודה. שלושת מרכיבי האמפתיה שנבדקו היו אלה: התייחסות פרספקטיבית, לחץ אישי ודאגה אמפתית.

ממצאי המחקר מלמדים שהדרכה תורמת תרומה מועטה לפיתוחה של יכולת האמפתיה (1%-11%), ותרומה רבה יותר לפיתוח תחושת העצמה (1%-32%). ייתכן שההסבר לממצאים אלו טמון באופיין של שתי המיומנויות. ההעצמה היא בעיקרה תהליך קוגניטיבי, ומשום כך הידע והמשאבים המוקנים לסטודנט בהדרכה מופנמים בקלות יחסית בעזרת המדריך ומאפשרים לו לעבור ממצב של חוסר אונים וחוסר ידע מקצועי למצב של ביטחון ושליטה בעבודה. לעומת זאת, פיתוח יכולת האמפתיה הוא תהליך מורכב ודינמי יותר, הדורש זמן רב.

על פי הגישה האנליטית, האמפתיה היא תהליך אינטואיטיבי לא מודע המבוסס בעיקר על מנגנון ההשלכה (רוזנהיים, 1921; 1992; Basch, 1983; Buie, 1981; Freud, 1921). כדי לסייע למודרך לפתח אמפתיה, אמורה ההדרכה להתמקד ביחסי העברה נגדית כתהליך של הבנת מצוקת המטופל מתוך השתקפות בחוויות המטפל.

ביחסים אלו על המטפל להיות פתוח לרגשות שהמטופל מעורר בו, להבחין בין תרומת המטופל לרגשות אלו לבין הרגשות הלא מודעים הפתולוגיים שלו עצמו, להבהיר לעצמו רגשות אלו ולאחר מכן להסבירם למטופל (ענר, 1998; Joseph, 1985). תגובות המודרך למטופל מעידות, לעתים, על הצורך שלו להגן על עצמו מרגשות חזקים, העולים בו בטיפול ושאינו יכול להכילם. ההדרכה נועדה אפוא לסייע למודרך לפתח אמפתיה, שהדרך אליה כוללת תהליך תובנה קשה של רגשותיו הוא, וללמוד להרגיש את רגשות המטופל מתוך שליטה

מלאה על תגובותיו שלו (אליצור, קרטש ושפייר, 1995; Feldman, 1987). עוד נטען בספרות כי הדרכה אינה יכולה לפתח יכולת לאמפתיה אם למודרך אין בסיס ליכולת זו (Sakinofsky, 1979). במחקר זה לא נבדקה יכולת האמפתיה המקדמית של הסטודנטים.

נמצא שתורמתם של משתני הרקע, גיל הסטודנט ושנת הלימוד, לפיתוח תחושת ההעצמה ויכולת האמפתיה נמוכה. גיל הסטודנט לא תרם כלל לפיתוחן של מיומנויות אלו, ואילו שנת הלימוד תרמה לפיתוחן של שלושה מארבעת מרכיבי תחושת העצמה - ביטחון בעבודה, ביטחון בעזרה למטופלים ושליטה בעבודה - ולשניים ממרכיבי יכולת האמפתיה התייחסות פרספקטיבית והפחתת לחץ אישי. נראה, כי הידע והניסיון שהסטודנט רוכש בלימודיו תורמים לתחושת ההעצמה המקצועית שלו ולפיתוח יכולת האמפתיה.

כפי ששוער נמצא כי הדרכה יעילה תורמת תרומה משמעותית לפיתוחן של כל מרכיבי תחושת ההעצמה. עוד נמצא שיחסי מדריך-מודרך טובים תורמים להשגת שלושה מרכיבי העצמה - ביטחון בעבודה, ביטחון בעזרה למטופלים ושליטה בעבודה, אך אינם תורמים לתחושת הביטחון במערכת. אפשר שתחושת הביטחון במערכת שונה במהותה מיתר מרכיבי ההעצמה, וקשורה ליכולתו של העובד לבנות יחסים בין-אישיים בסביבת העבודה ולהשתלב בקבוצה חברתית. כלומר, יחסי מדריך-מודרך חיוביים והידע והניסיון המצטברים במהלך הלימודים (משתנה שנת הלימוד) תורמים להעצמת יכולותיו המקצועיות של הסטודנט, אך אינם תורמים לתחושת הביטחון שלו במערכת.

עם זאת, נמצא שתחושת הביטחון במערכת היא מרכיב ההעצמה היחיד המושפע משביעות הרצון מההדרכה. הספרות מציינת כמה קריטריונים משמעותיים לשביעות רצון זו, ואחד מהם הוא הקפדה על קביעות ההדרכה, המשכיותה ומיקום הפגישות (Kadushin, 1992a; 1992b) נראה כי בתחילת דרכו המקצועית חסר הסטודנט אוריינטציה במערכת וידע מקצועי ראשוני, והדרכה רציפה וקבועה תורמת לתחושת הביטחון שלו במערכת.

באשר לתורמתה של ההדרכה לפיתוחה של יכולת האמפתיה, הממצאים מראים כי יחסי מדריך-מודרך נכונים תורמים תרומה משמעותית להשגת התייחסות פרספקטיבית נכונה ולהפחתת הלחץ האישי. גם הוותק הלימודי תורם לפיתוחה של מיומנות זו, אך לא נמצא שיחסי מדריך-מודרך חיוביים תורמים להשגת דאגה אמפתית.

הדרכה אפקטיבית תורמת להשגת התייחסות פרספקטיבית נכונה ודאגה אמפתית, אך אינה תורמת תרומה משמעותית להפחתת הלחץ האישי. ההסבר נעוץ באופייה של הדאגה האמפתית, המתפתחת בהדרגה בד בבד עם הירידה ברמת החרדה של הסטודנט. סטודנט חרד יתקשה להתמודד עם קשייו של אדם אחר, משום שהוא כבול בקשיים הרגשיים שלו עצמו. כשפוחתת תחושת הלחץ של הסטודנט, הוא יכול להתייחס למטופל הן ברמה הקוגניטיבית, היכולת להבין אותו, והן ברמה הרגשית, היכולת לבטא את דאגתו.

יחס המדריך לסטודנט מפחית את חרדתו ומגביר את יכולתו להתייחס לזולת מבלי להשליך עליו סוגיות שנובעות מקשייו הוא (Itzhaky & Aloni, 1996). לעומת זאת, הדרכה אפקטיבית, המבוססת על הבנה קוגניטיבית, אינה יכולה להפחית את הלחץ האישי של הסטודנט בשלב הראשוני של התפתחותו המקצועית, משום שהיא תוצר של יחסי גומלין בין הידע למיומנויות שלו (Middleman & Rhodes, 1985). כשהסטודנט משתחרר מתחושת הלחץ האישי, הוא מסוגל להשתמש בידע ובמשאבים שהעמידה לרשותו ההדרכה, לפתח הבנה לקשיי המטופל, ולראות אותם בהתייחסות הפרספקטיבית הנכונה.

באשר לדאגה האמפתית, על פי הגישה הדינמית, ההדרכה, העוסקת בהעברה נגדית של המודרך כלפי המטופל (Grinberg, 1990), מסייעת לסטודנט להתייחס למטופל ללא החרדות והלחצים האישיים של עצמו, מאפשרת לו להבין את המטופל טוב יותר ולחוש כלפיו דאגה אמפתית. ממצאי המחקר עולה, כי יחסי המדריך-מודרך ושנת הלימוד של הסטודנט אינם תורמים משמעותית להשגת דאגה אמפתית. נראה, כי משך ההדרכה אינו מספיק, כדי שמשתנים אלו יסייעו לסטודנט לבטא את דאגתו האמפתית כלפי המטופל.

שביעות הרצון מההדרכה אינה תורמת למרבית המרכיבים של תחושת העצמה (תחושת ביטחון בעבודה, ביטחון בעזרה למטופלים ושליטה בעבודה) ולכל מרכיבי יכולת האמפתיה (התייחסות פרספקטיבית, לחץ אישי ודאגה אמפתית). הסבר לממצא זה אפשר למצוא במחקרם של לאופר וכהן (1999) שבחן את הקשר שבין שביעות הרצון מההדרכה לבין תפיסת העובד הסוציאלית את הקומפלטיות שלו, המתבטאת בעבודתו ובקשר שלו עם המטופלים.

קומפלטיות בעבודה היא הדרך שבה מיישם העובד את יכולתו ואת המיומנויות שרכש. על פי מחקר זה, בקרב בעלי תואר בוגר קיים קשר נמוך בין שביעות הרצון לבין הקומפלטיות ובקרב בעלי תואר מוסמך, הקשר גבוה הרבה יותר. מכאן ניתן להסיק שאצל סטודנטים לעבודה סוציאלית, בדומה לבעלי תואר בוגר, הקשר בין שביעות רצון מההדרכה למיומנויות שרכשו נמוך מאוד.

המלצות

הוברר כי שני משתנים עיקריים, אפקטיביות ההדרכה ויחסי מדריך-מודרך, תורמים להגברת תחושת העצמה ויכולת האמפתיה של הסטודנט. לממצאים אלו השלכות על קביעת הכיוון והמיקוד של הדרכת סטודנטים בשלב הראשוני של התפתחותם המקצועית.

מומלץ לבחור מדריכים בעלי יכולת ליצור יחסי הדרכה טובים, ולפתח מערכת יחסים טובה עם מודרכים. במסגרת הכשרת מדריכים יש לפתח אצלם את היכולת להעניק למודרכים יחס תומך ומכיל. לדוגמה, להקנות להם כלים לפתח יחסי הדרכה פתוחים על בסיס גישתו של בובר 'אני-אתה'.

בשל תרומתה של הדרכה אפקטיבית לפיתוח תחושת ההעצמה ויכולת האמפתיה כדאי להתמקד בשלבים הראשונים של ההדרכה בהקניית ידע לסטודנט, בהרחבת מיומנותיו, בהגדרת מטרות ובשאיפה להשיגן. במסגרת הכשרת מדריכים יש ללמדם כיצד לסייע למודרכים להגדיר מטרות ולהשיגן. לאור הממצא ששביעות הרצון תורמת להגברת תחושת הביטחון במערכת, רצוי לעקוב אחר שביעות הרצון של הסטודנטים ובשעת הצורך לשנות הדרכות ששביעות הרצון מהן נמוכה.

החידוש העיקרי במחקר זה טמון בממצא שמרכיבי ההדרכה מפתחים תחושת העצמה יותר מאשר יכולת לאמפתיה. לפיכך, רצוי להשקיע מאמצים בתכנון הדרכה שתסייע לפיתוח היכולת האמפתית. מכיוון שתהליך האמפתיה מורכב ויונק, על פי רוב, משכבות טרום מודעות, אמורים המדריכים לסייע למודרכים לזהות את המחסומים שלהם בפיתוח האמפתיה. כדי לסייע למדריכים להכיל את קשיי המודרכים, לפתח מודעות ולעבד את ההעברה הנגדית שלהם, כדאי להשקיע בתכנית 'הדרכה על הדרכה' למדריכים.

מקורות

- אליצור, א. קרטש, ר. ושפייר, נ. (1995). התפתחות זהותו של פסיכותרפיסט בחוג לפסיכותרפיה: מודל של אקלקטיות אינטגרטיבית. בתוך ת. קרון וח. ירושמי (עורכים), הדרכה בפסיכותרפיה (עמ' 27-51). ירושלים: הוצאת מאגנס האוניברסיטה העברית.
- ידידיה, ט. (2001). השפעת גורמים משפחתיים, אישיותיים ומשפחתיים על פיתוח יכולת אמפתית ותחושת העצמה. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת בר-אילן.
- ירושלמי, ח. (1996). על הדרכה דינמית בדגש בין סובייקטיבית, שיחות, י', 115-121.
- לאופר, ח. וכהן, ב. (1999). הדרכה וקומפוננטות בתפיסה עצמית של עובדים סוציאליים, חברה ורווחה, יט(4), 503-520.
- סדן, א. (1997). העצמה ותכנון קהילתי. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- ענר, נ. (1998). הגישה הקליניאנית כיום. מתוך: ח. סגל (עורכת), מלאני קליין (עמ' 9-17). תל-אביב: הוצאת עם עובד.
- רוזנהיים, א. (1992). אמפתיה בספרות חז"ל: הפרספקטיבה של ההלכה והאגדה, שיחות, ו, 176-182.

- Basch, M.F. (1983). Empathic understanding: Review of the concepts and some theoretical considerations. Journal of the American Psychoanalytic Association, 1, 101-126.
- Biren, A.N. (1997). A social relationships approach to worker empowerment: Similarities and differences across race and gender. In W. Sheva & L. M. Wells (Eds.), Empowerment practice in social work developung richer conceptual foundations. Toronto: University of Toronto.
- Buie, D.H. (1981). Empathy: Its nature and limitations. Journal of the American Psychoanalytic Association, 29, 281-301.
- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. Journal of Personality and Social Psychology, 44, 113-136.
- Erera, I.P. (1997). Empathy training for helping professionals: Model and evaluation. Journal of Social Work Education, 33, 245-260.
- Erikson, E. (1968). Childhood and society. New York: W.W. Norton.
- Feldman, J. (1987). The supervisory process, an experience in teaching and learning. Studies in Social Work, 47 (2), 154-160.
- Finch, J.B., Lurie, A., & Wrase, B.J. (1997). Student and staff training: Empowerment principles and parallels. The Clinical Supervisor, 15(1), 129-144.
- Fischer, J. (1978). Effective casework practice: An eclectic approach. New York: McGraw-Hill.

- Fortune, A.E., & Abramson, J.S. (1993). Predictors of satisfaction with practicum among social work students. *The Clinical Supervisor*, 11 (1), 95-110.
- Frans, D.J. (1993). A scale for measuring social worker empowerment. *Research on Social Work Practice*, 3, 312-328.
- Freud, S. (1921). *Group psychology and the analysis of the ego*. Standard Edition, 18, London: Hogarth Press.
- Gladstein, G.A. (1983). Understanding empathy: Integrating counseling, developmental and social psychology perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 467-482.
- Godfrey, T.B. (1993). The phases and focus of empathy. *British Journal of Medical Psychology*, 66, 3-14.
- Grinberg, L. (1990). *The goals of psychoanalysis: Identification, identity and supervision*. London: Karnac Books.
- Gutterman, N.B., & Bargal, D. (1996). Social workers' perceptions of their power and service outcomes. *Administration in Social Work*, 20, 1-20.
- Guttman, E., Eisikovits, Z., & Maluccio, A.N. (1988). Enriching social work supervision from the competence perspective. *Journal of Social Work Education*, 3, 278-280.
- Hazler, R. (1993). Student-faculty interactions: An under-emphasized dimension of counselor education. *Counselor Education and Supervision*, 33, 80-88.
- Hepworth, D.H., & Larsen, J. A. (1993). *Direct social work practice*. California: Brooks Cole.
- Hewson, D. (1999). Empowerment supervision. *Feminist and Psychology*, 9, 406-409.
- Hoffman, M.L. (1977). Empathy and its development and pro social implications. In C.B. Keasey (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 169-217). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Itzhaky, H. (2000). The role of the supervisor: Differences between "internal" and "external" supervisor. *Arete*, 24(1), 22-30.
- Itzhaky, H., & Aloni, R. (1996). The use of didactic technique for developing mechanism of coping with resistance in supervision. *The Clinical Supervisor*, 14(1), 65-77.
- Itzhaky, H., & Eliahu, A. (1999). Do students reflect their field instructors: The relationship between supervisory and learning styles in social work field instruction. *The Clinical Supervisor*, 18(1), 75-85.
- Itzhaky, H., & Hertzanu-Lati, M. (1999). Application of Martin Buber's dialogue theory in social work supervision. *The Clinical Supervisor*, 18(1), 17-33.
- Itzhaky, H., & Lazar, A. (1997). Field instructions position in the organization and their function with students. *The Clinical Supervisor* 16(2), 153-166.
- Itzhaky, H., & Stern, L. (1999). The takeover of parent-child dynamics in a supervision relationship: Identifying the role transformation. *Clinical Journal of Social Work*, 27, 247-258.
- Joseph, B. (1985). Transference: The total situation. *International Journal of Psychoanalysis*, 66, 447-454.
- Kadushin, A. (1992a). Social work supervision: An update survey. *The Clinical Supervisor*, 10(2), 9-27.
- Kadushin, A. (1992b). *Supervision in social work* (3rd ed.). New York: Columbia University Press.
- Kadushin, A. (1992c). What's wrong, what's right with social work supervision. *The Clinical Supervisor*, 10, 3-19.
- Larsen, J. (1975). A comparative study of traditional and competency-based methods of teaching interpersonal skills in social work education. Unpublished doctoral dissertation, University of Utah, Salt Lake City.
- Lazar, A., & Itzhaky, H. (2000). Field instructors' organizational position and their instructional relationships with students. *Arete*, 24, 80-91
- Leslie, D.R, Holzhalt, C.M, & Holland, T.P. (1998). Measuring staff empowerment: Development of a worker empowerment scale. *Research on Social Work Practice*, 8, 212-222.
- Lewis, S. (1987). The role of self-awareness in social work supervision. *Australian Social Work*, 40, 19-24.

- Mackey, R.A., Mackey, E.F., & O'Brien, B.A. (1993). Personal treatment and the social work student. *Journal of Teaching in Social Work*, 7, 129-146.
- Masters, M. (1992). The use of positive reframing in the context of supervision. *Journal of Counseling and Development*, 70, 387-390.
- Middleman, R.R., & Rhodes, G.B. (1985). *Competent supervision: Making imaginative judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Munson, C.E. (1993). *Clinical social work supervision*. (2nd ed). New York: Haworth.
- Nelson, M.L. (1997). An interactional model for empowering women in supervision. *Counselor Education and Supervision*, 37, 125-133.
- Norbeck, J.S., Lindsey, A.M., & Carrieri, V.L. (1981). The development of an instrument to measure social support. *Nursing Research*, 30, 264-269.
- Nugent, W., & Halvorson, H. (1995). Testing the effects of active listening. *Research on Social Work Practice*, 5, 152-175.
- Raines, J.C. (1990). Empathy in clinical social work. *Clinical Social Work Journal*, 8, 57-72.
- Reynolds, B.C. (1965). *Conscious intelligence and learning*. New York: Russell & Russell.
- Richan, W.C. (1989). Empowering students to empower others: A community-based field practicum. *Journal of Social Work Education*, 25, 276-283.
- Rogers, C.R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5, 2-10.
- Sakinofsky, I. (1979). Evaluating the competence of psychotherapists. *Canadian Journal of Psychiatry*, 24, 193-205.
- Sawatzky, D. (1994). Becoming empowered: A study of counselor development. *Canadian Journal of Counselling*, 28, 177-192.
- Shulman, L.P. (1993). *Interactional supervision*. Washington, D.C.: NASW Press.
- Spreitzer, G.M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, Measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38, 1442-1465.
- Teitelbaum, S. (1998). The impact of the supervisory style. *Psychoanalysis and Psychotherapy*, 15, 115-129.
- Walsh, S.A. (1990). From clinical to supervision: Essential ingredients for training families in society. *The Journal of Contemporary Human Services*, 71, 82-89.
- Wetchler, J.L. (1989). Supervisor and supervisees perceptions of the effectiveness of family therapy supervision interpersonal skills. *American Journal of Family Therapy*, 17, 244-256.
- Wortman, J.E. (1990). Empathy and social work: The capacity of students for cognitive and emotional empathy as it relates to field instruction evaluations. Unpublished doctoral dissertation, Fordham University.