

ניתוח משימות ועיסוקים של תלמידים לעבודה סוציאלית בישראל במסגרת ההכשרה המקצועית בשדה*

משה שרר ונטע פלג-אורן

במחקר זה נבדקה מידת ההלימה בין הציפיות האקדמיות של מערכת ההכשרה המקצועית לבין המשימות והעיסוקים של הסטודנטים בשדה והחשיבות שהם מייחסים למשימות ולעיסוקים אלו. המחקר נעשה בקרב תלמידי שנה שנייה ושלישית בחמשת בתי הספר המרכזיים לעבודה סוציאלית בישראל, וממצאיו העיקריים מורים על הבדלים ניכרים בתחומי העיסוק של הסטודנטים באוניברסיטאות השונות, ובשתי שנות ההכשרה המקובלות בארץ. הבדלים ניכרים נמצאו גם בימי ההכשרה, בתחומי העבודה, בקבוצות גיל של הצרכנים ועוד. נראה כי קבוצות הגיל העיקריות של המטופלים וסוגי הבעיות משקפים את צורכי מקומות ההכשרה, יותר מאשר את דרישות האוניברסיטאות להכשרה כוללת. התלמידים דיווחו גם על תדירות גבוהה בביצוע עיסוקים הנתפסים בעיניהם כבעלי חשיבות נמוכה. במאמר נדונות ההשלכות האפשריות של תהליכי הלמידה על איכות השירות של הסטודנטים ומידת הכנתם לעבודתם כעובדים סוציאליים לאור ההבדלים בהכשרה המקצועית של האוניברסיטאות השונות.

מבוא

ההכשרה המקצועית עומדת בבסיס החינוך לעבודה סוציאלית ונתפסת כאלמנט מרכזי בלימודי המקצוע. תהליך הסוציאליזציה וההכשרה בנויים כשלים משולבים, הנעים בין רכישת ידע, הבנה ועשייה, ולא תמיד בסדר זה (Euster, 1991; Vayda & Bogo, 1991; Schneck, Grossman & Glassman, 1999). מטרת המחקר הייתה ללמוד מה מידת ההלימה שבין הציפיות האקדמיות של מערכת ההכשרה לבין המשימות והעיסוקים שמבצעים הסטודנטים בעבודתם בשדה, ומה מידת החשיבות שהם מייחסים למשימות ועיסוקים אלו.

ההכשרה המקצועית היא הפעילות המקשרת בין הידע האקדמי שרוכש הסטודנט לבין מצבים מסוימים שהוא נפגש עמם בשירותו בשדה. המילטון (Hamilton, 1983) מגדירה הכשרה מקצועית כמערך של התנסויות בשדה שמטרתן לעזור לסטודנט לעבור משלב של רכישת ידע תיאורטי להבנה ולפיתוח מיומנויות מקצועיות וגישות לשלבי עבודה מגוונים בדרך לעצמאות בעבודה. ההתנסות בשדה, המלווה בהדרכה, אינה כבולה לבידוד אינטלקטואלי של האקדמיה ולא ללחץ של הפעילות בשדה, והיא מאפשרת למזג את כוחות האקדמיה והעשייה בשדה דרך חקירה, עשייה ועריכת ניסויים ומבטיחה התפתחות נאותה ומבוקרת של התלמיד.

ציפורין (Siporin, 1982) הגדיר הכשרה מקצועית בשדה כצורת לימוד של הסטודנט, המתרחשת תוך מתן שירות לפונה, ומקושרת עם התנסות במשימות לימודיות אשר יחד יוצרות שינוי מתוכנן בהתנהגות התלמיד ובאישיות ומשפיעות עליו. גישות מספר עוסקות בפילוסופיה של ההכשרה המקצועית, במטרותיה ובעיצובה. בספרות מצוינות כמה גישות בסיסיות להוראת השדה (Sheafor & Jenkins, 1982) כאשר הגישה המשולבת (the articulated approach), המדגישה את מערך הקשרים בין הלימוד הקוגניטיבי וההתנסותי, היא הגישה המקובלת בישראל. על פי גישה זו, הלימוד התיאורטי מתקיים בצדו של הלימוד בשדה. לסטודנט ניתנת אפשרות ליישם את התיאוריות הנלמדות באקדמיה בעת עבודתו עם צרכנים נזקקי עזרה.

על פי החוק בישראל, B.A. הוא התואר המעניק לסטודנט רישיון מקצועי לעסוק בעבודה סוציאלית, ומכאן חשיבותה הרבה של ההכשרה המקצועית כבר במהלך לימודי התואר הראשון.

במרבית האוניברסיטאות מתחילה ההכשרה המקצועית בשדה כבר בשנת הלימודים הראשונה, אבל במקצתן היא מתחילה רק בשנה השנייה, ולכן המחקר עוסק רק בתלמידי השנה השנייה והשלישית. המודל הקיים מעמיד במרכז הוראת תחומי ההתערבות את המורים באוניברסיטאות, אשר עובדים בתיאום עם המדריכים בשדה בהתווית דרכי הלימוד של התלמידים. קיים מעקב מתמיד אחר התקדמות התלמידים, מתוך שיתוף המורים ומרכזי הקורסים באוניברסיטה באשר לצורת ההדרכה הרצויה, קצב התפתחותם המקצועית של הסטודנטים והערכת התפתחותם.

התלמיד משופץ לשירות רווחה מסוים לשנת לימודים שלמה ועובד שם כשש עשרה עד עשרים שעות בשבוע (יומיים עד שלושה). כל שנה משופץ התלמיד לשירות רווחה אחר כדי להכשירו להיות עובד עצמאי, המסוגל לעבוד במגוון תחומים ושירותים. פעם בשבוע מקבל הסטודנט הדרכה ונבדקות בה התערבויותיו המקצועיות עם הפונים (אינדיבידואלים, משפחות, קבוצות, קהילות וארגונים).

מדריכי השדה הם עובדים סוציאליים בעלי ותק מינימלי של ארבע עד חמש שנים, שעברו מיון ואבחון. המדריכים עוברים קורס של שנה עד שנתיים, המכשיר אותם להדריך סטודנטים, ומשתתפים בסדנאות ובהשתלמויות, שמארגנות

*עורכי המחקר מבקשים להודות לגברת גלית לזר על חלקה בפיתוח כלי המחקר ואיסוף הנתונים.

האוניברסיטאות השונות. מדריך השדה הוא, בדרך כלל, עובד סוציאלי משירותי הרווחה שהתלמיד משוכך בהם, ולכן הוא מכיר את השירות, את האוכלוסייה המטופלת בו ואת הנהלים המסוימים שלו. מקובל שמדריך אינו מקבל להדרכה יותר משני סטודנטים באותה העת.

חמש האוניברסיטאות בישראל פיתחו 'ספרי שדה', שהם הסילבוס של ההכשרה המקצועית. מטרתו של סילבוס זה לקבץ את תכני ההוראה בשדה ואת דרכי העבודה של האוניברסיטה עם השדה לתכנית עבודה משותפת של שלוש שנים. ספרי השדה הם ראי לפילוסופיה ולהדגשים שפיתחה כל אוניברסיטה בתחומי ההתערבות ובשיטות ההתערבות שבחברה בהן. בתכנית הוראת השדה קיימות הגדרות שיטתיות וממוקדות לדרישות ולציפיות מהסטודנט ומהמדריך בכל שנת לימודים. ספרי השדה מפורטים ביותר, מגדירים את מטרות ההתערבות, קובעים את אפיוני הצרכנים, מפרטים את שיטות ההתערבות ואת המטלות, נותנים הנחיות למדריכים ולתלמידים ומציגים שלבי הערכה לעבודת התלמיד והמדריך.

מסקירת הספרות ובדיקת תכניות ההכשרה המקצועיות, כפי שהן מוצגות בידיעונים ובספרי השדה השנתיים של בתי הספר השונים, אפשר להבחין בהדגשים שונים של בתי הספר (בן-עוז וגור, 1996; גר, מכנס וגנחובסקי, 1995; משה ווסקופ, 1996; שוורץ, 1997; שכטר וטבת, 1998; שפירו, שרר, קורין-לנגר ווייס, 1992). נושא זה יידון בשלב מאוחר יותר.

לכאורה נראה שתכנית מובנית כזו, שהתלמיד נדרש בה להשקיע שעות רבות משעות הלימוד שלו, תלווה בגוף ידע רחב ובמחקרי ההערכה, שיבדקו את העשייה בהכשרה. למרבה הפליאה, גוף כזה אינו קיים במידה הראויה בספרות (Cavazos, 1996; Cuzzi, Holden, Chernack, Rutter & Rosenberg, 1997; Raskin, 1989).

ג'רארד (Garrard, 1981) טוענת כי: "Social work educators appear to be ambivalent about fieldwork education. On the one hand, it is a significant component of most, if not all, social work curricula in terms of the time students spend in the field, the allocation of staff and other resources, and the impact of fieldwork on student learning. On the other hand, it is regarded as having dubious academic respectability as evidenced by the relative lack of attention paid to curriculum development in fieldwork compared to that accorded other parts of the social work curriculum, by the usually low status of field staff, and by the lack of interest in, and encouragement of, research in the area" (p. 1)

גוף הידע, הקיים בספרות, נשען בעיקרו על תפיסותיהם של המדריכים באשר לתהליך ההכשרה, ואילו החומר על ההיבטים הקשורים לתפיסותיהם של התלמידים עצמם זכה לתיעוד מצומצם בלבד. התיעוד המצומצם תמוה בהתחשב במחקרים המציינים שהתלמידים תופסים את ההכשרה המקצועית כקורס החשוב ביותר בלימודי המקצוע (Tolson & Raskin, 1989; Kopp, 1988). התחום העיקרי שנבדק הוא מידת שביעות הרצון של הסטודנטים והמשתנים המשפיעים עליה. כך, לדוגמה, בחנו כהן וכהן (Cohen & Cohen, 1998) קשר בין מיומנויות טיפוליות וגורמים מוטיבציוניים המשפיעים על מידת שביעות הרצון של הסטודנטים מההכשרה. מחקרים אחרים הדגישו את ההתאמה בין תכונות המדריך, אופי פעולותיו, ומאפייני מקום ההכשרה וקשרו אותם למידת שביעות הרצון של הסטודנטים (Mayer & Rosenblatt, 1975; Raskin, 1982). במחקרם של לזר ואיזיקוביץ (Lazar & Eisikovits, 1997) נבדקו סגנונות ההדרכה שסטודנטים לעבודה סוציאלית מעדיפים, ונמצא כי לסגנון ההדרכה השפעה על הערכת מדריכי השדה, וכי הסטודנטים מעדיפים סגנון הדרכה מובנה, מכוון, בעל גבולות ברורים וממוקד במשימות יותר מאשר בתהליכים.

פרננדז (Fernandez, 1998), שערכה גם היא ניתוח של המשתנים המשפיעים על שביעות הרצון של סטודנטים, התמקדה בעמדותיהם ובתפיסותיהם של התלמידים עצמם. גם ממצאיה מחזקים את הממצאים אודות תפקידיהם של המורה באקדמיה והמדריך בשדה ובעיקר אודות איכות האינטראקציה בינם לבין התלמיד, והשפעתם על שביעות הרצון של התלמיד. התאמה גבוהה נמצאה גם בין אופיו של מקום ההכשרה לבין משתני שביעות הרצון, דהיינו, מידה גבוהה של שביעות רצון רבה תאפייני סטודנטים שסוברים כי הסוכנות שהם מוכשרים בה מספקת שירותים בעלי ערך, מקנה תחושת שייכות, מאפשרת לימוד והתנסויות מגוונות ורחבות והיא בעלת סטטוס גבוה בהשוואה לסוכנויות אחרות.

החוקרת מצרה על כך שבמחקרה, בדומה למחקרים אחרים בתחום זה, נעדרו נתונים על מרכיבי הביצוע של התלמידים. להערכתה, נתונים אלו יכלו לתרום להבנה מקיפה יותר ומלאה יותר של התהליך החינוכי שהסטודנט עובר בשדה. בניגוד למרבית החוקרים העוסקים בנושא זה, פורצ'ן ואברמסון (Fortune & Abramson, 1993), שבדקו גם הם מנבאים לשביעות רצון של סטודנטים לעבודה סוציאלית מהכשרתם המקצועית, עסקו עיסוק חלקי גם במרכיבי ביצוע אחדים של הסטודנטים במהלך הכשרתם בשדה.

החוקרים מצאו כי נוסף על הקשר הקיים בין סביבת הלימוד של הסטודנט (מקום ההכשרה) ואיכות ההדרכה שהוא מקבל לבין שביעות רצונו, נמצא קשר גם בין מקצת הפעילויות הלימודיות שלו לבין שביעות הרצון שלו מההכשרה המקצועית. פעילויות אלו כוללות, בין היתר, קריאת ספרות מקצועית, שהמדריך המליץ עליה, קישורים בין הנעשה בהכשרה לבין החומר הנלמד בשיעורים האקדמיים, קישורים תיאורטיים ועוד. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם הגישה הרווחת, שכדי להשלים את הנלמד במפגש המסוים עם המטופל, הסטודנט זקוק לידיע פורמלי רלוונטי לסיטואציה שהוא נפגש עמה בשדה (שושני-שניידר, 1992). מעניין שלא נמצא קשר מובהק בין שביעות הרצון של הסטודנט למידת הצפייה שלו בעבודתם של עובדים אחרים. מחקרים אחרים, שעניינם לימודי שדה של סטודנטים לעבודה סוציאלית, מלמדים באופן ישיר ועקיף על מרכיבים שונים הכלולים בלימודים אלו. יש מהם העומדים על החשיבות שבעיבוד החוויה הרגשית של

הסטודנט בעת המפגש עם מטופליו. עיבוד זה יעזור לסטודנט להגיב אל המטופלים באמפטיה ולתפקד תפקוד מקצועי (גלעד ולר, 1993; בריל, 1989).

אחרים מדגישים את חשיבות חשיפת העמדות, הדעות הקדומות והרגשות השליליים שיש לסטודנטים כלפי עדות מסוימות בחברה רב-תרבותית (שבתאי, 1999). מכאן שמידת שיתוף המדריך בעמדות וברגשות כלפי הפונים, וכן עיסוקים אחרים, שהסטודנט נדרש להם במהלך הכשרתו, דורשים בחינה והתייחסות.

מחקרו של נייבורן (Neugeboren, 1988) עסק גם הוא, בחלקו, בניתוח המשימות שמבצעים סטודנטים בהכשרתם המקצועית. הסטודנטים, תלמידים לתואר שני בעבודה סוציאלית ניהולית, נתבקשו לדווח על פעילויות שהם מבצעים בהכשרתם המקצועית, במטרה לזהות משתנים, הנקשרים לרמת הביצוע שלהם, כפי שהיא מוערכת בתום ההכשרה ולאחר מכן במקום העבודה. ממצאי המחקר גילו קשר חיובי בין כמות המשימות שביצעו הסטודנטים בשדה לבין רמת הביצוע שלהם בתחום הניהולי. כמו כן, התגלה קשר חיובי בין ההזדמנות שניתנה לתלמידים לבצע משימות אינטראקציוניות (לעומת אנליטיות), לבין תפקודם כמנהלים במקום עבודתם לאחר הלימודים. מהסקירה עולה בבירור כי הצד המעשי שבעבודת הסטודנטים, עבודתם הישירה עם צרכניהם, לא זכתה להארה מספקת. מטרת המחקר הזה לבדוק נושא זה.

ניתוח עיסוקים – טכניקה ללימוד תחומי עשייה בהכשרה בשדה

אחת הטכניקות המתאימות לבדיקת הנעשה בקרב התלמידים בעת הכשרתם המקצועית היא איסוף מידע על פעילויותיהם תוך כדי עבודתם, באמצעות ניתוח עיסוקים. טכניקה זו מאפשרת להבחין בין המשימות השונות שהתלמיד מבצע, ולתחום אותן בתחומי עיסוק מוגדרים. טיר (Teare, 1981) הוא אחד החוקרים הבולטים שעסק בניתוח עיסוקים בעבודה סוציאלית. הוא פיתח כלי לניתוח עיסוקים - Job Analysis Survey (JAS), שהתבסס על מחקר ארוך ומקיף של משימות ועיסוקים של עובדים סוציאליים. גרסה מחודשת של כלי זה - (JAQ) Job Analysis Questionnaire משמשת את איגוד העובדים הסוציאליים בארה"ב להגדרת קשת העיסוקים של המקצוע. בגרסה אחרת של הכלי השתמש שפור (Sheafor, 1982) כשניתח את עבודת העובדים הסוציאליים לצורך פיתוח תכניות לימוד ואימון בעבודה סוציאלית. גם בישראל שימש כלי זה למחקר אודות עיסוקיהם של עובדים סוציאליים, מתוך התייחסות לשלוש רמות של עובדים, מנהלים מפקחים/מדריכים ועובדים ישירים (שרר, 1987).

למיטב ידיעתנו, לא בוצעו עד היום, בעולם בכלל ובישראל בפרט, מחקרי ניתוח עיסוקים שבחנו את המשימות ואת העיסוקים של הסטודנטים לעבודה סוציאלית בהכשרתם המקצועית. מטרת תכניות ההכשרה המקצועית היא להכין את התלמיד לעבודתו בשדה, ועל כן חשוב לבדוק את המשימות והעיסוקים שהתלמידים מבצעים, כדי לדעת אם ניתנת להם הזדמנות לעסוק ולהתנסות בכל הפעילויות שיידרשו לבצע כעובדים מוסמכים בשדה.

במאמר זה יוצגו ממצאי ניתוח עיסוקים ומשימות של הסטודנטים באוניברסיטאות בישראל בהכשרתם המקצועית בשדה. אלה מטרת המחקר:

- לבחון את העיסוקים והפעילויות בהכשרה המקצועית.
- לבדוק עד כמה תואמות הפעילויות את תפיסות בתי הספר, המובאות ב'ספרי השדה'.

ההנחה הייתה שההכשרה המקצועית, שמנחלים המדריכים, מבטאת את הפילוסופיה ואת העקרונות של בתי הספר מאחר שהיא מבוססת על 'ספרי שדה'. כאמור, בתכניות הלימודים ובהכשרה המקצועית של האוניברסיטאות נמצאו הבדלים בהדגשים של התכניות השונות. כך למשל, אוניברסיטת בר-אילן מדגישה הנחיה של שתי קבוצות בשנה ב' ובשנה ג', ואילו שאר האוניברסיטאות מסתפקות בקבוצה אחת. אוניברסיטת בן-גוריון מדגישה את ההיבט הכוללני בשנה ב'. באוניברסיטת תל-אביב הנושא הקהילתי מודגש מעט בשנה ב'. הנושא הקבוצתי (הנחייית שתי קבוצות ארוכות) והקהילתי (פיתוח שירות חדש) זוכה להדגש יתר באוניברסיטת בר-אילן בשנה ג' (בן-עוז, וגור, 1996; גר, מכנס וגנחובסקי, 1995; משה וסקופ, 1996; שוורץ, 1997; שכטר וטבת, 1998). על כן, השערות המחקר הן אלה: יימצאו הבדלים בין תלמידי האוניברסיטאות השונות בהערכת המשימות והעיסוקים, המוטלים עליהם בהכשרתם המקצועית בשדה.

- יימצאו הבדלים בין תלמידי שנה ב' לתלמידי שנה ג' בהערכת המשימות והעיסוקים המוטלים עליהם.
- יימצאו הבדלים בין תלמידי האוניברסיטאות השונות בהערכת חשיבותן של המשימות והעיסוקים המוטלים עליהם.
- יימצאו הבדלים בין תלמידי שנה ב' לתלמידי שנה ג' בהערכת חשיבותן של המשימות והעיסוקים המוטלים עליהם.

שיטת המחקר מדגם

אוכלוסיית המחקר מנתה 800 תלמידים לתואר ראשון בשנת לימודיהם השנייה או השלישית. הסטודנטים נדגמו באורח אקראי מתוך רשימות התלמידים של חמשת בתי הספר המרכזיים לעבודה סוציאלית בישראל. בכל אוניברסיטה נדגמו

40 תלמידים משנה ב' ו-40 תלמידים משנה ג'. כמו כן, נכלל במחקר מדגם אקראי מייצג של מורים ומדריכים מכל אחד מבתי הספר, ואולם במאמר זה, העוסק במאפייני עבודת התלמידים, לא ידווח על הממצאים בנושא זה.

שאלוני מחקר הופצו לנבדקים במהלך הסמסטר השני בהנחה כי במועד זה כבר רכשו הסטודנטים התנסות במידה כזו שיוכלו לענות ולהעריך את פעילויותיהם. מתוך 800 השאלונים שהופצו הוחזרו מלאים 154 שאלונים בלבד (38.5%). הסיבות המרכזיות לאי החזרת השאלונים היו חוסר רצון לענות על שאלון ארוך ומורכב, כתובות לא נכונות וחוסר שיתוף פעולה של מדריכים ומורים, שהיו אמורים לחלק לסטודנטים את השאלונים ולעודדם לענות עליהם.

כלי המחקר

לצורך המחקר פותח שאלון ניתוח עיסוקים אשר הכיל: 10 שאלות שעניינן מאפיינים אישיים ודמוגרפיים, וכמה שאלות שעניינן מאפייני השירות שבו הסטודנט מוכשר, מאפייני האוכלוסייה שהוא עובד אתה, ותחומי התעסוקה שלו בהכשרה המקצועית.

100 היגדים, הבודקים את פעילויות הסטודנטים בעבודת השדה. היגדים אלו נבנו על סמך ספרי השדה של האוניברסיטאות. תהליך פיתוח הכלי כלל ניתוח של כל ספרי השדה על ידי שלושה חוקרים בנפרד, במטרה לזהות את המשימות המוטלות על הסטודנטים בעבודתם. כל חוקר רשם את המשימות הללו על פי המקובל בתחום ניתוח עיסוקים (המשימה שיש לבצע ומטרתה, לדוגמה, "מתקשר לסוכנות רווחה, כדי לברר זכויות הצרכן"). לאחר רישום ההיגדים נעשה תכלול של החומר על פי נושאים או עיסוקים (כגון אינטיק או עבודה קהילתית), ובסדרת מפגשים של שלושת החוקרים סוננו ההיגדים שחזרו על עצמם.

בכל היגד נתבקש הנשאל לציין, בסולם ליקרט של חמש דרגות, באיזו תדירות הוא מבצע את המשימה המתוארת בהיגד. התשובות האפשריות נעו מ"לא מבצע פעילות כזו" (1) ועד "מבצע במידה רבה מאוד" (5). לאחר מכן, בהתייחס לאותה משימה, נתבקש הנשאל לענות, בסולם ליקרט אחר של חמש דרגות, מה מידת הצורך לבצע משימה זו. התשובות האפשריות נעו מ"לא צריך לבצע פעילות כזו" (1) עד "יש צורך רב מאוד להגביר את הפעילות בתחום זה" (5).

השאלונים הראשוניים הועברו, במבחן מקדים, למספר מצומצם של תלמידים, מדריכים ומורים, כדי לתקן אי בהירויות או פגמים אחרים. תוקף הכלי מתבסס על הדמיון הרב בינו לבין כלי ניתוח עיסוקים, ששימשו את אחד החוקרים במחקרים קודמים בישראל (Sherer, 1986a, 1986b, 1995). במחקרים אלו הושגה רמה טובה של תוקף ומהימנות. מבחני המהימנות לכלי מפורטים לעיל.

ממצאים

מאפייני המדגם

91.3% מהנשאלים היו נשים (8.7% גברים). 80% רווקים, 19.3% נשואים ו-0.7% גרושים. 90% נולדו בישראל, 4% בבריה"מ, 1.3% בארגנטינה, 2% בצרפת, 0.7% בארה"ב, 0.7% ברומניה ו-1.3% באתיופיה. מאפייני ההכשרה בשדה

התלמידים דיווחו על מינימום יום הכשרה אחד ומקסימום ארבעה ימי פעילות, הממוצע היה 2.34 (SD=0.48). לבדיקת ההבדלים בין האוניברסיטאות במספר ימי העבודה המדווחים, בוצע ניתוח שונות חד-כיווני (חמש אוניברסיטאות x מספר ימי עבודה) ומבחני LSD, כדי למצוא בין איזה ממוצעי אוניברסיטאות קיימים הבדלים. ניתוח השונות הורה על הבדלים משמעותיים (F(4,149)=3.73; p<.006). נמצא שמספר ימי העבודה המדווחים על ידי תלמידי האוניברסיטה העברית (x=2.54, SD=.56) גבוה מזה של תלמידי אוניברסיטת חיפה (x=2.27, SD=.45) ואוניברסיטת תל-אביב (x=2.18, SD=.31). עוד נמצא שהממוצע של תלמידי אוניברסיטת בר-אילן (x=2.45, SD=.60) גבוה מזה של אוניברסיטת תל-אביב. (הממוצע של תלמידי אוניברסיטת בן-גוריון היה x=2.33 SD=.49).

ניתוח דיווחי התלמידים (ניתוח שונות חד-כיווני, כולל מבחן LSD) על תחומי הפעילות והשעות המוקדשות לכל תחום בשבוע עבודה אופייני העלה שתלמידי אוניברסיטת בן-גוריון דיווחו על המספר הגבוה ביותר של שעות טיפול במרבית התחומים (ראה לוח 1).

לוח 1

תחומי הפעילות של הסטודנטים לפי אוניברסיטאות

	בן-גוריון בר-אילן חיפה ירושלים ת"א ממוצע הבדלים				
	1 (n=15)	2 (n=20)	3 (n=31)	4 (n=36)	5 (n=52)
משפחות*	7.71a	3.33	4.24	4.67	1.71
בטיפול	12.22b	1.86	4.32	6.25	2.64
שעות*	7.14	4.33	6.94	6.87	2.77

4 1 > 5c 3.22 1.71 4.67 4.24 3.33 7.71a *
 5.13 2.64 6.25 4.32 1.86 12.22b
 4 3 1 > 5 2.77 2.70 6.87 6.94 4.33 7.14 *

	4.97	5.02	5.94	6.63	3.20	5.64	למשפחות
מספר **	3.25	0	1.11	1.23	.82	1.10	1 > 5 4 3
פרוייקטים	4.50	0	.32	.43	.81	1.13	
שעות **	7.50	0	2.94	5.20	1.40	1.82	1 > 5 3
לפרוייקטים	2.52	0	1.70	6.29	1.54	3.43	4 > 5 3
מספר**	2.00	1.40	1.06	1.20	.59	.94	1 > 5 4 3
קבוצות	1.73	.50	.25	.42	.62	.69	4 3 2 > 5
שעות**	4.67	3.11	3.25	5.50	1.38	1.61	4 > 5 3 2
לקבוצות	3.51	1.73	2.14	4.72	1.59	2.42	4 3 2 1 > 5
טיפולים*	7.00	3.95	4.77	3.96	3.94	4.33	1 > 5 4 3 2
פרטניים	8.88	1.22	2.64	1.24	1.67	2.92	
שעות*	6.89	5.58	8.53	7.92	5.84	5.84	3 > 5 2
פרטני	6.74	4.40	5.67	5.08	3.83	5.15	4 > 5

* P<.05, ** P<.005

a ממוצע, b סטיית תקן.

c ממוצעי קבוצה 4 וקבוצה 1 גבוהים משמעותית מהממוצע של קבוצה 5.

בבדיקת קבוצות הגיל הבולטות של אוכלוסיות המטופלים נמצא כי 1.4% מהסטודנטים דיווחו על בני 6 ומטה; 8.6% על בני 7-12; 14.3% על בני 13-20; בני 21-60 היו קבוצת הגיל הבולטת ביותר (65.7% מהתלמידים דיווחו שהם מטופלים בבני גיל זה); 10% מהתלמידים דיווחו על טיפול בבני 60+.

בדיקה סטטיסטית (Crosstabs) העלתה הבדלי התרכזויות בין האוניברסיטאות השונות ($p < .02$) בקבוצות הגיל המטופלות. הממצאים המרכזיים מורים כי באוניברסיטת בן-גוריון קיימת התמקדות קטנה באוכלוסיות של בני 0-12 ומעל גיל 60; באוניברסיטת בר-אילן ובאוניברסיטת חיפה מתמקדים בעיקר בבני 21-60; באוניברסיטה העברית מתמקדים יותר בבני 13-20 ובבני 60+ ואוניברסיטת תל-אביב מתמקדת בבני 0-12.

ניתוח הממצאים אודות הבעיות שהסטודנטים מטפלים בהן, מעלה כי התחום הבולט ביותר הוא תחום בעיות הזקנה. 29.1% מהתלמידים דיווחו כי הם עוסקים בתחום זה. שני הנושאים הבאים בסדר החשיבות היו ילדים בסיכון (17.9%) ונכויות פיזיות (17.2%). לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין האוניברסיטאות ביחס לאוכלוסיות המטופלות (ילדים, נוער, גברים, נשים, משפחות, מבוגרים, קשישים).

זיהוי עיסוקים

תשובות הנשאלים (כולל מורים ומדריכים =256 n), שהתקבלו בסולם ביצוע המשימות, שימשו בסיס לניתוח גורמים כדי לגלות את המשימות המצטרפות יחד לעיסוקים אופייניים. נמצא כי נבדקי המחקר עוסקים בהכשרה ב-13 עיסוקים מרכזיים: התערבות קהילתית, התערבות פרטנית, בניית חוזה, תיווך, הדרכה, קריאת ספרות מקצועית, הערכת התערבות, עבודה בצוות, שימוש במחשב, העשרת ידע, איסוף מידע משפחתי, בדיקות והערכות, למידה מעובדים אחרים. הגורמים שהתקבלו הסבירו יחד 55% מהשונות (ראה לוח 2).

לוח 2

תוצאות ניתוח גורמים על היגדי ביצוע משימות

גורם/עיסוק	משימות אופייניות	מספר ההיגדים
1. התערבות קהילתית	תכנון תכנית קהילתית	17
a(7.14)	היכרות עם הקהילה	
b $\alpha = .90$	גיוס משאבים קהילתיים	
2. התערבות פרטנית	התערבות פרטנית	16
(6.33)	הכנת פונה לפרידה	
$\alpha = .89$	איסוף מידע מהפונה	
3. בניית חוזה	הבהרת גבולות האחריות	11
(5.94)	הבהרת גבולות הסוכנות	
$\alpha = .87$	קביעת מטרות עם הפונה	
4. התערבות תיווכית	קשר עם סוכנויות אחרות	12

	ייצוג הסוכנות בקשר עם הפונה	(5.34)
	הפניית הפונה לסוכנות אחרת	$\alpha=.86$
11	5. הכנת הערכה עם המדריך	(4.72)
	הערכת ההתפתחות עם המדריך	$\alpha=.83$
4	6. ספרות מקצועית קריאת ספרות מקצועית – פונה	(3.67)
	קריאת ספרות מקצועית - התערבות	$\alpha=.86$
7	7. הערכת התערבות הכנת דו"חות סיכום	(3.36)
	הערכת תוצאות ההתערבות	$\alpha=.79$
8	8. עבודה בצוות עבודה בצוות כחלק מההתערבות	(3.08)
	ייעוץ לתלמיד/עובד על התערבות	$\alpha=.71$
3	9. שימוש במחשב שימוש במחשב לקבלת מידע	(2.84)
	שימוש במחשב לקבלת דו"חות	$\alpha=.86$
3	10. העשרת ידע השתתפות בהשתלמות מקצועית	(2.61)
	השתתפות בסדנאות להעשרת ידע	$\alpha=.65$
4	11. איסוף מידע משפחתי עריכת ביקורי בית	(2.56)
	התערבות במשפחה למען הפונה	$\alpha=.68$
3	12. בדיקות והערכות בדיקת ההשערות האבחנתיות	(2.37)
	בחינת מקצוע העו"ס	$\alpha=.54$
3	13. למידה מעובדים צפייה בעובד כדי ללמוד מיומנויות	(1.99)
	לימוד הגדרת התפקיד מעובד אחר	$\alpha=.60$

a אחוז שונות מוסברת ע"י הגורם.

b מקדם מהימנות קרונברך אלפא.

מהימנות כלל ההיגדים $\alpha=.95$

סה"כ שונות מוסברת 55%

עיסוקי התלמידים על פי האוניברסיטאות ועל פי שנות הלימוד

כדי לבדוק את השערות המחקר הראשונה והשנייה, שיימצאו הבדלים בין האוניברסיטאות בהערכת העיסוקים של התלמידים בהתאמה לשנות הלימוד שלהם, בוצע ניתוח שונות רב-משתני (Manova 5x2) (חמש אוניברסיטאות x שתי שנות לימוד), באשר ל-13 העיסוקים המרכזיים שזוהו (כל אחד מהמשתנים המקוריים הוכפל במקדמי הגורמים, כדי לקבל את משקלו היחסי של כל משתנה מקורי בקביעת הגורמים). הניתוח הרב-משתני הראה הבדלים משמעותיים (Wilks' Lambda = .017, F(13, 129)=590.23, p<.001). נמצאו הבדלים משמעותיים בין האוניברסיטאות (Wilks' Lambda=.80, F(13,129)=2.37, p<.007), ושנות הלימוד (Lambda =.50, F(52,501)=1.84, p<.001), ללא אינטראקציה בין המשתנים. כדי למצוא בין איזה ממוצעי אוניברסיטאות קיימים הבדלים, בוצעו בנפרד מבחני LSD (ראה לוח 3).

לוח 3

ממוצעים וסטיות תקן של תדירות ביצוע עיסוקים על פי אוניברסיטאות

העיסוק	בן-גוריון בר-אילן חיפה העברית תל-אביב הבדלים				
	1 (n=15)	2 (n=20)	3 (n=30)	4 (n=33)	5 (n=46)
1. התערבות**	1.31	1.00	1.32	1.26	1.07
קהילתית	.51	.19	.28	.47	.30
2. התערבות	2.44	2.13	2.36	2.09	2.22
פרטנית	.16	.32	.32	.61	.35
3. בניית**	1.99	1.78	1.97	1.91	1.67
חוזה	.49	.20	.34	.46	.27

4. התערבות*	2.07	1.68	1.79	1.62	1.61	1 > 5
תיווכית	.28	.30	.48	.37	.37	3 > 5
5. הדרכה	2.45	2.20	2.32	2.43	2.27	
	.37	.37	.32	.35	.32	
6. ספרות	2.44	2.02	2.30	2.05	2.39	
מקצועית	.91	.68	.63	.87	.66	
7. הערכת*	2.00	1.74	1.91	1.95	1.74	4 3 > 5
התערבות	.36	.33	.32	.40	.33	
8. עבודה	1.67	1.52	1.49	1.59	1.52	
בצוות	.36	.41	.33	.40	.32	
9. שימוש*	1.13	.80	1.29	1.04	.93	1 5 > 2
במחשב	.54	.01	.86	.81	.35	3 > 2 5
10. העשרת ידע	1.49	1.45	1.32	1.28	1.32	
	.59	.51	.47	.66	.48	
11. איסוף מידע	2.08	1.60	1.90	1.92	1.73	
משפחתי	.51	.61	.65	.76	.63	
12. בדיקות והערכות	1.24	1.34	1.55	1.42	1.31	
	.46	.35	.33	.46	.36	
13. למידה מעובדים	1.87	1.79	1.66	1.77	1.67	
	.37	.33	.36	.42	.40	

* P<.03, ** P<.005

a ממוצעי קבוצה 3, קבוצה 1 וקבוצה 4 גבוהים משמעותית מהממוצע של קבוצה 2.

בתחום ההבדלים בין האוניברסיטאות אפשר לראות כי תלמידי האוניברסיטאות בן-גוריון, חיפה והעברית, דיווחו על תדירות גבוהה יותר של התערבות קהילתית ובניית חוזה. אוניברסיטת בן-גוריון ואוניברסיטת חיפה דיווחו על התערבות תיווכית ועל שימוש במחשב בתדירות גבוהה יחסית. באופן מפורט יותר נראה שהתלמידים באוניברסיטאות בן-גוריון, חיפה וירושלים מבצעים משימות הקשורות להתערבות קהילתית ולבניית חוזה במידה רבה יותר מתלמידים באוניברסיטאות בר-אילן ותל-אביב. כמו כן, נראה שהתלמידים מאוניברסיטת בן-גוריון מבצעים משימות הקשורות להתערבות תיווכית, במידה רבה יותר מיתר האוניברסיטאות. לבסוף, נראה שהתלמידים מאוניברסיטת חיפה משתמשים במחשב במידה רבה יותר מהתלמידים באוניברסיטאות בר-אילן ותל-אביב.

בתחום ההבדלים בתדירות ביצוע הטיפולים בשנות הלימוד השונות, נמצא כי בחמישה משתנים קיימים הבדלים משמעותיים (התערבות קהילתית, בניית חוזה, ספרות מקצועית, הערכת התערבות, ושימוש במחשב). בכל חמשת המשתנים ממוצעי השנה השלישית היו גבוהים מממוצעי השנה השנייה. התלמידים דיווחו כי הרבו לעסוק בעיסוקים הללו (ראה לוח 4).

לוח 4

ממוצעים וסטיות תקן של תדירות הביצוע וחשיבות ביצוע עיסוקים בשתי שנות ההכשרה

עיסוקים	שנה ב' שנה ג'		שנה ב' שנה ג'		שנה ב' שנה ג'	
	תדירות הביצוע	חשיבות הביצוע	תדירות חלקי חשיבות	חשיבות חשיבות	תדירות חלקי חשיבות	חשיבות חשיבות
1. התערבות קהילתית	1.17*	1.17	261.	781.	261.	781.
2. התערבות פרטנית	.33	.33	43.	.38	43.	.38
3. בניית חוזה	2.18	2.18	2.27	*1.94	2.27	*1.94
4. התערבות תיווכית	.40	.40	45.	.29	45.	.29
5. הדרכה	1.76	1.76	1.88	*1.90	1.88	*1.90
6. ספרות מקצועית	.37	.37	.37	.27	.37	.27
7. הערכת התערבות	611.	611.	1.76	1.76	1.76	1.76
8. הערכת התערבות	.39	.40	.39	.26	.39	.26
9. הערכת התערבות	2.31	2.31	2.32	91.9	2.32	91.9
10. הערכת התערבות	.31	.31	.37	.29	.37	.29
11. הערכת התערבות	2.11*	2.11*	2.37	2.92	2.37	2.92
12. הערכת התערבות	.70	.70	.72	.48	.72	.48
13. הערכת התערבות	73*1.	73*1.	911.	*1.76	911.	*1.76
14. הערכת התערבות	.38	.38	.33	.27	.33	.27

.97	.94	1.64	1.62	1.60	1.51	8. עבודה
.25	.24	.26	.22	.36	.36	בצוות
.71	.54*	2.05	2.27	1.20	.93*	9. שימוש
.39	.92	1.01	1.08	.78	.32	במחשב
.60	.54	2.30	2.25	1.47	1.25	10. העשרת
.31	.28	.36	.45	.58	.48	ידע
.94	.94	81.8	4*2.0	1.71	1.83	11. איסוף מידע
.36	.38	.42	.40	.64	.66	משפחתי
.94	.92	1.53	*1.60	1.42	1.41	12. בדיקות
.29	.25	.24	.25	.43	.37	והערכות
1.02	.92*	1.78	1.84	1.79	1.66	13. למידה
.29	.31	.25	.27	.37	.42	מעובדים

* P<.05, a ממוצע, b סטיית תקן.

על פי הממצאים ניתן לקבוע כי ההשערה הראשונה וההשערה השנייה אוששו.

חשיבות העיסוקים על פי האוניברסיטאות

כדי לבדוק את השערות המחקר השלישית והרביעית, שיימצאו הבדלים בין תלמידי האוניברסיטאות השונות בהערכת חשיבות העיסוקים שלהם בהתאמה לשנות הלימוד, בוצע ניתוח שונות רב-משתני (Manova 5x2) (חמש אוניברסיטאות x שתי שנות לימוד) לגבי תשובות התלמידים על חשיבותם של 13 העיסוקים המרכזיים שזוהו (כל אחד מהמשתנים המקוריים הוכפל במקדמי הגורמים כדי לקבל את משקלו היחסי של כל משתנה מקורי בקביעת הגורמים). הניתוח הרב-משתני הורה על הבדלים משמעותיים (Wilks' Lambda =.011, F(13, 129)=930.51, p<.0001). נמצאו הבדלים משמעותיים בין שנות הלימוד (Wilks' Lambda =.804, F(13, 129)=2.41, p<.006) ללא הבדל בין האוניברסיטאות וללא אינטראקציה בין המשתנים (ראה לוח 5).

לוח 5

ממוצעים וסטיות תקן של חשיבות עיסוקי תלמידים על-פי האוניברסיטאות

העיסוק	בן-גוריון בר-אילן חיפה העברית תל-אביב				
	1 (n=15)	2 (n=20)	3 (n=30)	4 (n=33)	5 (n=46)
1. התערבות קהילתית	1.80a	1.67	1.88	1.79	1.80
2. התערבות פרטנית	1.95	1.89	1.84	1.87	1.89
3. בניית חוזה	1.89	1.86	1.77	1.89	1.86
4. התערבות תיווכית	1.79	1.73	1.78	1.74	1.78
5. הדרכה	2.11	1.95	1.85	1.98	1.97
6. ספרות מקצועית	3.03	2.94	2.98	2.80	2.96
7. הערכת התערבות	1.93	1.70	1.66	1.76	1.70
8. עבודה בצוות	1.68	1.63	1.60	1.63	1.64
9. שימוש במחשב	2.41	1.82	2.14	2.00	2.37
10. העשרת ידע	2.32	2.23	2.36	2.24	2.27
11. איסוף מידע משפחתי	2.01	1.97	1.94	1.89	2.01
12. בדיקות והערכות	1.56	1.62	1.57	1.55	1.57
13. למידה מעובדים	1.75	1.87	1.76	1.82	1.82

a ממוצע, b סטיית תקן.

בבדיקת ההבדלים בחשיבות שמייחסים הסטודנטים לעיסוקים השונים בשנות הלימודים השונות, נמצאו הבדלים משמעותיים בחמישה משתנים (התערבות פרטנית, בניית חוזה, הערכת התערבות, איסוף מידע משפחתי, ובדיקות והערכות). בכל חמשת המשתנים ממוצעי השנה השנייה נמוכים מממוצעי השנה השלישית (ראה לוח 4).

על מנת לבדוק באילו עיסוקים, על פי דיווחי הסטודנטים, תדירות הטיפול גבוהה מהחשיבות המיוחסת להם, ולהפך, נקבע משתנה חדש, שמבטא את היחס בין התדירות למידת החשיבות. לבדיקת השאלה אם במשתנה זה יש הבדלים בין התלמידים בשנות הלימוד השונות מול העיסוקים השונים, בוצעו מבחני t למדגמים בלתי-תלויים עבור כל אחד מהעיסוקים. מלוח 4 אפשר לראות שנמצאו הבדלים מובהקים בחמישה משתנים. במשתנים התערבות פרטנית והערכת התערבות גדול הפער בין התדירות למידת החשיבות בתשובותיהם של תלמידי שנה ג' מול תשובותיהם של תלמידי שנה ב'. משמעות הדבר היא שתלמידי שנה ג' חושבים שההתערבות הפרטנית והערכת התערבותיהם הן מעבר לרמת החשיבות שהם מייחסים לה. במשתנה בניית חוזה המצב מורכב יותר, בעוד שבשנה ב' הסטודנטים מייחסים לבניית חוזה חשיבות רבה יותר מתדירות, בשנה ג' הם חושבים שחשיבות התדירות גבוהה מחשיבות הנושא. השימוש במחשב נראה לתלמידי שתי השנים חשוב יותר ממידת תדירות השימוש בו, תלמידי שנה ג' משוכנעים בכך יותר מאשר תלמידי שנה ב'. ההבדל האחרון נמצא במשתנה למידה מעובדים. תלמידי שנה ג' חושבים שהם מבצעים זאת במידה גבוהה יותר ממידת החשיבות שהם מייחסים לנושא.

דיון ומסקנות

הממצאים העיקריים הראו שלושה עשר עיסוקים מרכזיים בהכשרה המקצועית של הסטודנטים ועל הבדלים בין תלמידי האוניברסיטאות בעיסוקים אלו.

בפתח הדיון יובאו מאפייני ההכשרה בשדה ואחריהם הנושא המרכזי של המחקר - ניתוח העיסוקים. על פי דיווחי התלמידים על תחומי התערבותם ועל השעות שהקדישו לתחומים השונים, נראה כי העבודה הפרטנית העסיקה ביותר את התלמידים גם בתחומי ההתערבות וגם בשעות ההתערבות. אחריה (בהפרש ניכר) נמצאות ההתערבויות עם משפחות, פרויקטים וקבוצות. המודל המקובל בישראל בעבודה סוציאלית מדגיש את העבודה הפרטנית, את העבודה עם משפחות, את העבודה עם קבוצות ואת העבודה הקהילתית, על פי סדר חשיבות זה (Spiro, Sherer, Korin- Langer, & Weiss, 1998). לפיכך, אין תמיהה על התוצאות שהתקבלו, ונראה כי האוניברסיטאות ממשיכות להדגיש את ההתערבות על פי מינון מסורתי.

אף שהמודל המקובל להכשרת התלמידים שמרני בכל האוניברסיטאות שנבדקו, קיימים הבדלים בין האוניברסיטאות בהדגשים הניתנים לפעילויות השונות. כך, למשל, דיווחו תלמידי אוניברסיטת בן-גוריון על פעילויות והתערבויות רבות יותר מאשר בשאר האוניברסיטאות בתחומי טיפול שונים. מכיוון שאין בידינו מידע נוסף, כגון ההשלכות שיש לרמת לימוד כזו על מידת הכנתם של הסטודנטים לעבודה, קשה לחרוץ דעה על היתרונות או החסרונות של גישה זו. לכאורה נראה כי מכיוון שחשיפה להתערבויות עם מערכות צרכנים שונות היא אחד מעקרונות היסוד המקובלים של ההכשרה בשדה, תלמידי אוניברסיטת בן-גוריון יוצאים נשכרים מהתנסויות אלו.

חשיפת התלמידים אינה מתמצת במספר יחידות ההתערבות אלא גם בשעות ההתערבות. מהעבר השני, דיווחיהם של הסטודנטים באוניברסיטת תל-אביב מעידים על מידת התערבות ושעות התערבות נמוכות משל כל שאר האוניברסיטאות. הסבר אפשרי לממצאים אלו הוא שקיימים בין המוסדות הבדלים בזמן המוקדש לטיפול ישיר לעומת הזמן המוקדש למפגשי צוות, לטיפול אדמיניסטרטיבי וכו'. אין בידינו לקבוע אם כך הדבר, כשם שאין בידינו לקבוע מה היתרון, אם בכלל, לשיטה אחת על פני רעותה.

הממצאים מעידים על הבדלים ניכרים גם בקבוצות הגיל העיקריות המעסיקות את התלמידים, ועל הבדלים בבעיות המעסיקות את הסטודנטים בעבודתם. השאלה המרכזית בנושא זה היא אם ההתמקדות בקבוצות גיל, באוכלוסייה או בסוגי בעיות מבטאת את ציפיות בתי הספר ואת מטרות ההכשרה. לאמתו של דבר, לא ציפינו למצוא הבדלים ניכרים בין קבוצות הגיל המרכזיות ובין תחומי הבעיות. ההנחה הייתה שהבחירה בסוכנויות ההכשרה אקראית ודומה במקומות שונים בארץ.

הסבר אפשרי הם תחומי העיסוק וצורכיהן של הסוכנויות שהסטודנטים עובדים בהן. נראה כי קבוצות הגיל העיקריות שהסטודנטים מטפלים בהן ותחומי הבעיות משקפים את צורכי מקומות ההכשרה יותר מאשר את דרישות האוניברסיטאות. הסבר זה נתמך גם על ידי קאוואזוס (Cavazos, 1996). הסבר אחר הוא החובה המוטלת על מקומות ההכשרה לטפל בקבוצות מסוימות. כך, למשל, מחייב חוק הסיעוד להמציא תשובה לצורכי אוכלוסיית הקשישים (שפירו, שרר, קורין-לנגר, וויס, 1992; Euster, 1999).

ייתכן שההבדלים בין האוניברסיטאות במשתנים שלעיל מלמדים על הבדלים במשימות ובעיסוקים של הסטודנטים באוניברסיטאות השונות ללא קשר לציפיות המדריכים, המורים או הנחיות ספרי השדה. כל זאת בהנחה שההתמקדות בקבוצות גיל, באוכלוסיות מטופלים או בבעיות בתחומים מסוימים טומנת בחובה שוני במשימות ובעיסוקים. הנחה זו

בעייתית למדי שכן ממצאים העלו כי עובדים סוציאליים נוטים לבצע את אותן המשימות גם כשהם עובדים בתחומי התמחות שונים (Raymond, Tear, & Atherton, 1996a; 1996b).

בהקשר זה טוען קאוואזוס (Cavazos, 1996) כי המשימות לעבודה בשדה שקיבלו נחקריו (תלמידי עבודה סוציאלית) לא שיקפו את תכני הלימוד התיאורטי של העבודה הסוציאלית. לדעתו, ייתכן שעובדה זו היא תוצאת הצורך להשלים משימות של הסוכנויות השונות ולא הצורך להתרכז בקשר שבין הלימוד התיאורטי לנעשה בשדה. אפשר, טוען המחבר, שתכני הלימוד התיאורטיים אינם קשורים למתרחש בשדה או שהסטודנטים מקדישים זמן רב ללימוד הסוכנות ודרכי עבודתה. אפשר גם שהמודל המשלב בין לימוד בכיתה לעשייה בשדה אינו מתממש בשל לחצי העבודה בשדה, אומר המחבר.

ההבדלים בין האוניברסיטאות בנושאים אלו עשויים גם לשקף מגמות של מדריכים ובתי ספר, לצד העדפות של מקומות ההכשרה. הנקודה העיקרית למחשבה בהקשר זה היא השאלה האם התלמידים המקבלים בתקופת הכשרתם הדגשים שונים, כגון ימי עבודה, תחומי עבודה ושעות טיפול ישיר על חשבון נושאים אחרים, רוכשים את הידע הנדרש להם לעבודה בשדה?

התשובה לשאלה זו מורכבת למדי. קאוואזוס (Cavazos, 1996) לא מצא הבדלים בידע הבסיסי של סטודנטים לתואר B.A., שסיימו שנת לימודים, הכשרה בשדה ושישה קורסי יסוד לעומת סטודנטים שלא הוכשרו בשדה ולמדו ארבעה קורסי יסוד בלבד. ממצא זה בעייתי ביותר שכן הוא מראה חוסר קשר בין ההתנסות בשדה ורכישת ידע נוסף באמצעות קורסי יסוד, לבין מידת הידע המופגנת בתחומי יסוד של העבודה הסוציאלית.

השערות המחקר הראשונה והשנייה, שעסקו בהבדלים אפשריים בתדירות העיסוקים בין האוניברסיטאות ושנות הלימוד השונות, אוששו. כך, לדוגמה, תלמידי אוניברסיטאות בן-גוריון, חיפה והעברית דיווחו על תדירות גבוהה יותר של התערבות קהילתית ובניית חוזה. תלמידי אוניברסיטת בן-גוריון וחיפה דיווחו על התערבות תיווכית ועל שימושים רבים יותר במחשב. קשה להצביע על קשר ישיר בין 'ספרי השדה' לבין עיסוקי התלמידים שכן מקצת העיסוקים חופפים פעילויות הנעשות תוך התערבות פרטנית או אחרת (למשל, בניית חוזה). עם זאת, הממצא על הבדלים בעיסוקיהם של הסטודנטים באוניברסיטאות השונות מחייב התייחסות.

ההבדלים יכולים לנבוע מהכנה והדגשה שונות במהלך הלימודים וההדרכה, וכן מצורכי העבודה עצמה. המסקנה העיקרית היא שקיימים הבדלים בעיסוקי הסטודנטים באוניברסיטאות השונות, ומכיוון שעבודת השדה היא מרכיב חשוב ביותר בהכנת תלמידים לעבודה, יש לבחון הבדלים אלו ולמצוא אם הם מבטאים את דרישות הלימוד וההתנסות בדרך לרכישת הידע הנדרש לעובד בשדה. מסקנה אחרת מתייחסת להשערה שהתלמידים והבוגרים אינם מקבלים בסיס משותף של התנסות ולימוד. בוגרים באוניברסיטאות השונות שונים ביכולותיהם, לפחות בנקודת ההתחלה. זוהי תופעה שעשויה לעניין את איגוד העובדים הסוציאליים ואת מועצת העובדים הסוציאליים, ולשרת סוכנויות שונות הנדרשות לעובדים בעלי כישורים בתחומים מסוימים.

מלבד ההבדלים בין האוניברסיטאות ובשנות הלימוד, תלמידי כל האוניברסיטאות דיווחו על תדירות גבוהה של התערבות פרטנית, הדרכה, וקריאת ספרות מקצועית. שני האחרונים, הדרכה וקריאת ספרות מקצועית, ראויים להדגשה מצפים שההדרכה תתפוס מקום חשוב במשימותיו של הסטודנט, והנה הדיווח על קריאה מרובה של ספרות מקצועית מדגישה שוב את תפקיד התלמיד, כלומר בין חומר הלימוד ניתן באקדמיה בקורסים להכשרה מקצועית ובין הוא נלמד בשדה, הלימוד נעשה בתדירות גבוהה. כשנתבקשו הסטודנטים לדרג את חשיבות עיסוקיהם, נוספו שני עיסוקים: שימוש במחשב והעשרת ידע. ממצא זה מעניין בהשוואה למחקר שבוצע בקרב פסיכולוגים בבתי חולים (Corrigan, Hess & Garman, 1998), ואשר העלה כי העיסוק המרכזי שלהם הוא מילוי טפסים, ורק אחריו באו הערכה והדרכה.

באשר להשערה השנייה, השוואת תדירות העיסוקים בשלבי הלימוד השונים של הסטודנטים באוניברסיטאות השונות, נמצא כי תלמידי השנה השלישית, יותר מתלמידי השנה השנייה, הרבו לעסוק בהתערבויות קהילתיות, בבניית חוזים, בספרות מקצועית, בהערכת ההתערבויות ובשימוש במחשב. בשלב זה אין ביכולתנו לקבוע אם התדירות הגבוהה מורה על ייחוס חשיבות רבה יותר לנושאים אלו. לכך נדרש בקטעים שלהלן, שישלבו את התדירות עם החשיבות.

ההשערות השלישית והרביעית התייחסו להבדלים צפויים בין תלמידי האוניברסיטאות בהערכת חשיבותם של העיסוקים שבהכשרה המקצועית בהתאמה לשנות הלימוד. ההשערה השלישית לא אוששה. לא נמצאו הבדלים בין האוניברסיטאות. החשיבות שמייחסים הסטודנטים למטלות שהעבודה מטילה עליהם חצתה את גבולות האוניברסיטאות. העיסוקים השונים קיבלו פחות או יותר אותה דרגת חשיבות אצל כל הסטודנטים.

עובדה זו משליכה על התוצאות העוסקות בתדירות מול חשיבות. מתברר כי קיים הבדל בין מה שהסטודנטים נדרשים לעשות בהכשרתם המקצועית, ובין מה שהם תופסים כחשוב לביצוע משימותיהם. האגן (Hagen, 1988) מחזקת ממצא זה במחקר שנמצא בו כי בתקופת ההכשרה המקצועית הסטודנטים מייחסים חשיבות ללימוד מיומנויות הערכה ולסוציאליזציה למקצוע.

ההבדלים בין הדרישות בשטח לבין מה שנתפס אצל הסטודנטים כחשוב יכולים לנבוע מציוויים שניתנים להם בהדרכה, לעומת תפיסותיהם שהן פרי הלימוד התיאורטי או פרי התנסויות קודמות. הפער הזה יכול ללמד על בגרות ועל תפיסה מקצועית של התלמידים או, לחלופין, על תפיסה קלוקלת שלהם. אין בידינו נתונים לבדוק נושא זה לעומק. ואולם, הפער

מחייב התייחסות מכיוון שקיים יותר מרמז על פערים בין תפיסותיהם של מדריכים ושל סטודנטים על ההדגשים הנדרשים בעבודת השדה.

האמור לעיל מקבל משנה תוקף כאשר מתייחסים להשערת המחקר הרביעית, הבדלים צפויים בחשיבות שמייחסים הסטודנטים לעיסוקים השונים בשנות הלימוד השונות. הממצאים הורו על הבדלים משמעותיים במשתנים האלה: התערבות פרטנית, בניית חוזה, הערכת התערבות, איסוף מידע משפחתי, ובדיקות והערכות. בכל חמשת המשתנים היו ממוצעי השנה השלישית נמוכים מממוצעי השנה השנייה. השוואה להשערה השנייה מורה, כי בניית חוזה והערכת התערבות מופיעים בממצאים המשמעותיים בשתי ההשערות. משמע, תלמידי השנה השלישית דיווחו על תדירות ביצוע גבוהה יותר בשני המשתנים, ואולם, הם ייחסו לה חשיבות מועטה מזו שייחסו לה תלמידי השנה השנייה.

ממצא זה שופך אור נוסף על ממצאים וטיעונים קודמים. קיימים הבדלי תפיסה בין תלמידים למדריכיהם בחשיבות שהם מייחסים לעיסוקים מסוימים. לבד מזה, נראה כי חשיבותם של עיסוקים שונים נחלשת או מתחזקת במרוצת שתי שנות הלימוד.

אפשר לשער כי שינויים אלו הם פרי הלמידה, ההדרכה וההתנסות המקצועית של התלמידים במרוצת שתי שנות הלימוד הנדונות. הסברים משלימים קשורים לתכני הלימוד ולהתנסות השונה בשנים אלו. העבודה הפרטנית מודגשת יותר בשנת הלימודים השנייה, ואפשר שלכן פוחתת חשיבותה בשנת הלימודים השלישית. עם זאת, נושאים, כגון בניית חוזה, הערכת התערבות ובדיקות והערכות הם לבה של ההכשרה המסורתית, והאוניברסיטאות מנסות להטמיע אותם בקרב התלמידים ובעבודת השדה, ואילו ההתנסויות והתלמידים כאחד מייחסים לנושאים אלו חשיבות משנית בלבד.

המשתנה החדש שנוסף במחקר, מבטא את היחס בין התדירות למידת החשיבות, והוא מחזק ממצאים קודמים. במשתנים התערבות פרטנית והערכת ההתערבות, דיווחו תלמידי השנה השלישית על התערבות בתדירות גבוהה יותר מהחשיבות המיוחסת להם. ממצא זה יכול ללמד על החשיבות הפחותה שהתלמידים מייחסים לנושאים אלו לצד הסבר חלופי ולפיו חשיבותם של עיסוקים אחרים אינה נופלת מחשיבותם של נושאים אלו, והתדירות הנדרשת מהם עוברת את הדרגה הרצויה אצל תלמידי השנה השלישית. במשתנה בניית חוזה המצב מורכב יותר, בשנה השנייה הסטודנטים מייחסים לבניית חוזה חשיבות גבוהה יותר מתדירות הביצוע, בשנה השלישית, לעומת זאת, הם חושבים שהתדירות גבוהה יותר גם מחשיבות הנושא.

נראה שהתלמידים מעדיפים עבודה 'ספונטנית', מתוכננת פחות ולא נתונה כל כך להערכה. השאלה המרכזית שממצאים אלו מעלים היא מה משמעות חילוקי הדעות האלו? האם הם פוגמים בעבודת התלמידים? האם הצרכנים מפסידים כשהסטודנטים מבצעים משימות שנראות להם לא חשובות לעבודתם? אין ספק שכאשר עובד מבצע עבודה שאינה חשובה בעיניו, יש לכך השלכה על איכות עבודתו.

ממצא משמעותי וחשוב הוא מידת השימוש במחשב. תלמידי שתי השנים סברו כי מידת השימוש בכלי זה פחותה בהרבה מהחשיבות שהם מייחסים לו. שימושי המחשב בתחומי העבודה הסוציאלית הולכים וגוברים (Schoech, 1999), ופתיחות התלמידים לנושא והבנת חשיבותו יכולים להביא במרוצת השנים הקרובות לפיתוח הנושא ולהטמעתו בתחומים שונים של המקצוע לתועלת הצרכנים והעובדים כאחד. עם זאת, הפער הקטן יותר אצל תלמידי השנה השלישית מאשר אצל תלמידי השנה השנייה גורר את החשש שהבוגרים ייטמעו בקרב העובדים הסוציאליים הוותיקים, ויאמצו נורמות של עבודה ללא מחשב (Schoech, 1999).

ההבדל האחרון עוסק במשתנה למידה מעובדים. תלמידי השנה השלישית דיווחו על ביצוע רב יותר ממידת החשיבות שהם מייחסים לנושא. נקודה זו בעייתית ביותר. משמעותה שהתלמידים הבוגרים חושבים שהלימוד מעובדים אחרים אינו חשוב במיוחד לעבודתם. מסקנה זו יכולה לנבוע מההערכה שהסטודנטים מעריכים, שיכולתם עולה על זו של העובדים בשדה. אפשר שמסקנה זו הגיונית בשל העובדה שהעובדים בשדה שחוקים, ולא פעם משמשים דוגמה שלילית לסטודנטים ולבוגרים.

אפשרות אחרת, על אף ציפייתם של הסטודנטים ללמוד בעיקר ממדריכיהם הישירים, המדריכים עמוסים בעבודה שוטפת, והסטודנטים נאלצים להיעזר בעובדים סוציאליים אחרים בשירות - התנסות שלילית, כנראה. אין ספק שממצאים אלו מחייבים את האוניברסיטאות ואת מקומות ההכשרה כאחד להתייחס לנושא. אפשר שבמקומות ההכשרה מצויים מדריכים מעולים, ואולם יש ביניהם גם עובדים שאינם יכולים לשמש דוגמה חיובית לתלמידים. יש להימנע משליחת תלמידים אליהם, עד אשר יתוקן הליקוי.

מגבלות המחקר

מגבלת המחקר העיקרית היא גודלו של המדגם בשל העובדה שמדובר בניתוחים סטטיסטיים רבי משתנים, הדורשים מדגמים גדולים יותר. נדרשת זהירות רבה בהכללת התוצאות הללו, ומוטב להתייחס אליהן כאל נתונים ראשוניים ומכוונים בלבד. לבד מזה, הייצוג של אוניברסיטת בן-גוריון קטן יחסית לשאר האוניברסיטאות ומחייב זהירות יתר ביחס להבדלים שנמצאו. מחקר המשך למחקר הזה מתבצע בימים אלו, ובאמצעותו נוכל לאושש או לדחות את מסקנות המחקר הזה ולהוסיף עליהן.

סיכום

המחקר מלמד על הבדלים ניכרים בתחומי העיסוק של הסטודנטים באוניברסיטאות השונות ובשנות ההכשרה השונות. הבדלים ניכרים נמצאו גם בימי ההכשרה, בתחומי העבודה, בקבוצות הגיל של הצרכנים ועוד. השאלה המרכזית העולה מהממצאים היא מה משמעותם של ההבדלים אלו, כיצד הם משפיעים על דמותו של הבוגר ועל מוכנותו לעבודה? מניתוח הממצאים עולה כי אין קשר ברור בין ציפיותיהן של האוניברסיטאות בספרי השדה, לבין המתרחש בהכשרה המקצועית.

נושא זה ראוי להיבדק לעומק על ידי האחראים לתחומים אלו. דעתם של התלמידים על תדירות ביצוע העיסוקים השונים בהשוואה לחשיבות ביצועם מורה על הסתייגויות שונות. השלכותיו האפשריות של נושא זה עשויות להיות שליליות ביותר. תלמידים המבצעים עבודות הנתפסות בעיניהם כלא חשובות מבצעים אותן, קרוב לוודאי, בחוסר רצון, ואפשר לשער, שיש לכך השלכות שליליות על איכות עבודתם. הסבר אחר לתוצאות אלו הם הפערים בין ציפיות בתי הספר לתפיסות התלמידים הטומנים בחובם חוסר הסכמה במקרה הקל וחוסר הבנה במקרה החמור. אין ספק שעל הגופים האחראים לברר נושאים אלו ולמצוא להם פתרון.

המסקנה העיקרית העולה מהממצאים היא כי יש צורך שכל הגורמים המעורבים בתהליך ההכשרה, בעיקר ועדות ההוראה השונות, ייבחנו מפעם לפעם את ספרי השדה, יעדכנו אותם, יקבעו את מידת ההלימה הרצויה בין ספרי השדה לנעשה בשטח ויבחנו את מידת ההלימה הקיימת בין הציפיות למציאות.

השלכותיהם של נתונים אלו צריכות להיבדק במחקרים נוספים, שיתייחסו למידת האפקטיביות בעבודתם של תלמידי האוניברסיטאות השונות בשתי שנות לימודיהם האחרונות ובשנים הראשונות אחרי תום הלימודים. מחקר מעין זה יכול לספק מידע רב על היתרונות ועל החסרונות של צורות ההכשרה השונות ולהשפיע על שינויים אפשריים בהדגשים ובתחומי ההתערבות של ההכשרה בשדה.

מקורות

- בריל, מ. (1989). "מכתבים שלא יישלחו" בהדרכה. חברה ורווחה, ט', 4, 372-381.
- בן-עוז, מ. וגור, ר. (עורכות) (1996). ספר הוראת השדה. חיפה: הפקולטה ללימודי רווחה ובריאות, אוניברסיטת חיפה, ביה"ס לעבודה סוציאלית.
- גלעד, ד. ולזר, א. (1993). הערכת השפעת תכנית העשרה ללימודי שדה בתחום השיקום. חברה ורווחה, י"ד (1), 65-55.
- גר, מ., מנס, ג. וגנחובסקי, מ. (1995). הכשרה מקצועית – תכנים והנחיות. ירושלים: האוניברסיטה העברית, ביה"ס ע"ש פאול ברואלד.
- משה, מ. וסקופ, ט. (עורכים) (1996). ספר הוראת השדה. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון, המחלקה לעבודה סוציאלית ע"ש שארלוט ב. וג'ק ג'. שפיצר.
- שבתאי, מ. (1999). עבודה סוציאלית בחברה רב תרבותית: מודל להכשרת סטודנטים. חברה ורווחה, י"ט (1), 132-121.
- שוורץ, ח. (1997). ספר הוראת השדה. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, ביה"ס לעבודה סוציאלית.
- שושני-שניידר, ב. (1992). הערות לענין הוראה עיונית של פרקטיקה בכתה. חברה ורווחה, י"ג (1), 65-59.
- שכטר, י. וטבת ט. (עורכות) (1998). ספר הוראת השדה. תל-אביב: אוניברסיטת ת"א, ביה"ס לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל.
- שפירו, ש., שרר, מ., קורין-לנגר, נ. וויס, ע. (1992). לקראת שנות ה-2000 מגמות וצרכים בעבודה סוציאלית. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לעבודה סוציאלית.
- שרר, מ. (1987). עיוות תפקידים – ניתוח עיסוקים של עובדים סוציאליים בישראל. חברה ורווחה, ז', 4, 377-391.
- Cavazos, A. (1996). Measuring BSW student learning in field instruction. *Journal of Social Work Education*, 32(3), 389-398.
- Cohen, J., & Cohen, B. (1998). Graduating social work students' communication competencies and motivations: Their effects on satisfaction with social work. *International Social Work*, 41(3), 357-370.
- Corrigan, P.W., Hess, L., & Garman, A.N. (1998). Results of a job analysis of psychologists working in state hospitals. *Journal of Clinical Psychology*, 54, 11-18.
- Cuzzi, L., Holden, G., Chernack, P., Rutter, S., & Rosenberg, G. (1997). Evaluating social work field instruction: Rotations versus year-long placements. *Research on Social Work Practice*, 7, 402-414.
- Euster, G. L. (1999). Gerontology field education experiences of graduate social work and gerontology certificate students. *Journal of Gerontological Social Work*, 31(3-4), 29-47.
- Fernandez, E. (1998). Student perceptions of satisfaction with practicum learning. *Social Work Education*, 17(2), 173-201.
- Fortune, A.E., & Abramson, J.S. (1993). Predictors of satisfaction with field practicum among social work students. *The Clinical Supervisor*, 11(1), 95-110.
- Garrard, V. (1981). Editorial. *Contemporary Social Work Education*, 4(1), i-ii.
- Hagen, B.J. (1988). The practicum instructor: A study of role expectations. *The Clinical Supervisor*, 6(3/4), 219-235.

- Hamilton, N. (1983). *Designing field education: Philosophy, structure, and process*. Illinois: Charles C. Thomas.
- Lazar, A., & Eisikovits, Z. (1997). Social work students' preferences regarding supervisory styles and supervisor's behavior. *The Clinical-Supervisor*, 16(1), 25-37.
- Mayer, J.E., & Rosenblatt, A. (1975). Objectionable supervisory style: Students views. *Social Work*, 2(3), 184-189.
- Neugeboren, B. (1988). Field practice in social work administration: Tasks, auspice, selection criteria and outcomes. *Journal of Social Work Education*, 24(2), 151-158.
- Raskin, M.S. (1982). Factors associated with student satisfaction in undergraduate social work field placements. *Arete*, 7(1), 44-54.
- Raskin, M.S. (1989). *Empirical studies in field instruction* (pp. 1-8). New York: Haworth.
- Raymond, G. T., Teare, R. J., & Atherton, C.R. (1996a). Is "Field of practice" a relevant organizing principle for the MSW curriculum? *Journal of Social Work Education*, 32(1), 18-30.
- Raymond, G. T., Teare, R. J., & Atherton, C. R. (1996b). Do management tasks differ by field of practice? *Administration in Social Work*, 20(1), 17-30.
- Schneck, D., Grossman, B., & Glassman, U. (Eds.), (1991). *Field education in social work: Contemporary issues and trends*. Iowa: Kendall/Hurt.
- Schoech, D. (1999). *Human services technology: Understanding, designing, and implementing computer and Internet applications in the social services*. New York: The Haworth Press.
- Sheafor, B.W. (1982). *Social work practice in New Zealand: An analysis for education and training curriculum development*. Massey University, New Zealand.
- Sheafor, B.W., & Jenkins, L.E. (Eds.), (1982) *Quality field instruction in social work*. New York: Longman.
- Sherer, M. (1986a). Diffusion of Roles: An analysis of social work practice. *Administration in Social Work*, 10(1), 55-66.
- Sherer, M. (1986b). Job analysis of paraprofessional practice in Israel *Administration in Social Work*, 10(4), 65-80.
- Sherer, M. (1995). Division of work among mental health professionals in Israel. *Administration and Policy in Mental Health*. 22(4), 447-457.
- Siporin, M. (1982). The process of field instruction. In B.W. Sheafor & L.E. Jenkins, (Eds.), *Quality field instruction in social work* (pp. 175-197). New-York: Longman.
- Spiro, E. S., Sherer, M., Korin-Langer, N., & Weiss, I. (1998). The professionalization of Israeli social work. In F.M. Loewenberg (Ed.), *Meeting the challenges of a changing society* (pp. 29-50). Jerusalem: The Council of Schools of Social Work in Israel.
- Teare, R. J., (1981). *Social work practice in a public welfare setting*. New York: Praeger.
- Tolson, E.R., & Kopp, J. (1988). The practicum: Clients, problems, interventions and influences on student practice. *Journal of Social Work Education*, 2, 123-134.
- Vayda, E., & Bogo, M. (1991). A teaching model to unite classroom and field. *Journal of Social Work Education*, 27, 271-278.

(1) MEMBERS OF THE 13TH KNESSET AND FORMULATION OF SOCIAL POLICY: PERCEIVED INFLUENCE AND METHODS

Asher Ben-Arieh

The article examines the influence Knesset Members (MKs) serving in the 13th Kneset on formulation of social policy. The research was based on extensive interviews with most of the MKs, as well as with a group of senior officials in social government ministries. The results supported the assumption that MKs indeed influence formulation of social policy. Furthermore, the study identified the MKs perceived by participants as having the most influential personal and political characteristics. Finally, the study examined methods employed by MKs to formulate policies, through close observation of their formal and informal activities.