

# השימוש בטכניקות השלכתיות וניתוחן כתהליך הרמנויטי

מירי לוי-רוזליס

## מבוא

לעיתים קרובות אנו חשים חוסר אונים אל מול אוכלוסיות שקשה או כמעט בלתי אפשרי לקבל מהן אינפורמציה באופן ישיר באמצעות שאלונים או ראיונות. הסיבות לכך יכולות להיות רבות ושונות, ויכולות לנבוע מאופי האוכלוסייה, מאופי הנושא הנחקר או מצירוף של שניהם. במאמר זה אציג גישה לשימוש בטכניקות השלכתיות בהערכה איכותנית. לגישה זו שני מאפיינים ייחודיים: האחד, הגישה איננה מתמקדת בנבדק יחיד אלא בתופעה שהיא מעבר ליחידים. השני, בשונה מגישות הצינון המקובלות אשר עושות שימוש ב"מפתח" בעל סטנדרטיזציה גבוהה על מנת להגביר מהימנות, ומטרתן לענות על שאלות "קיים או לא קיים", הגישה המוצגת כאן היא גישה הרמנויטית. על פי המסורת של גאדאמר (Gadamer), אשר מניחה תהליך פרשני שנעשה באמצעות דיאלוג בין הטקסט (תשובות הנבדקים), החוקר(ים) והתופעה הנחקרת. כפי שאציג בהמשך, מעורר תהליך הניתוח ההרמנויטי בעיות משל עצמו, בעיות שנפתרות חלקית על ידי השימוש בהגיון חקר אבדוקטיבי. מדובר אם כן בחיבור משולש בין טכניקות השלכתיות, תהליך ניתוח הרמנויטי והגיון חקר אבדוקטיבי.

בראשית אציג את הטכניקות ההשלכתיות ודרכי השימוש המקובלות בהן בפסיכולוגיה ובפסיכיאטריה לצורך אבחון אישיותי, בהמשך אציג באמצעות דוגמא את תהליך העבודה ההרמנויטי בטכניקות ההשלכתיות, ולסיכום אדון בדוגמא ובהשלכותיה התיאורטיות, המתודולוגיות והאתיות.

## טכניקות השלכתיות

כאשר מדברים בטכניקות השלכתיות בפסיכולוגיה מדברים על גישות חקירה ודיאגנוזה שמפעילות גירויים מעורפלים או חסרי משמעות (כתמי דיו) על מנת לעורר תגובות של הנבדק. תגובות אלו אמורות לחשוף רובדי אישיות נסתרים, שכן הן מבטאות השלכה או הקרנה של תכנים פנימיים על הגירוי החיצוני. לפיכך, הגירויים השונים בטכניקות ההשלכתיות הם מעורפלים במכוון, ופתוחים לפרשנויות שונות. מומחים שונים מאמינים שככל שיש לאנשים חופש רב יותר בבחירת התגובות שלהם (כלומר ככל שהגירוי מעורפל יותר) כך תהינה התגובות טעונות במשמעות רבה יותר לנבדק, זאת משום שהנבדק יכול "להשלים" את החסר בגירוי ולתת לו משמעות מתוך עולמו הפנימי. מכאן ניתן להבין שאין מדובר בתגובות "נכונות" או "לא נכונות" לגירויים, אבל כן יש משמעות לתגובות נורמטיביות או

לא. נורמטיביות התשובות היא שאלה אמפירית ונבדקת סטטיסטית. ברצוני עוד להעיר שהבעיה האתית שמעורר השימוש בטכניקות אלה היא כבדה למדי ואדון בה בדיון.

לטכניקות ההשלכתיות בפסיכולוגיה היסטוריה ארוכה בת 150 שנה, מאז שחוקר בשם קרנר (Kerner) גילה ב-1857 שאנשים שונים מגיבים באופן שונה לכתמי דיו. כשבעים שנה לאחר מכן, ב-1921, פרסם רורשאך את המבחן הקרוי על שמו ומאז פותחו כלים השלכתיים נוספים, כמו אסוציאציות למילים, השלמת משפטים, TAT – סיפור על תמונה, ציור איש (או בית או עץ), והשימוש בהם הפך נפוץ מאד, בעיקר לצורך הערכת מאפייני אישיות (Catterall & Ibbotson, 2000; Piotrowski, Keller & Ogawa 1993).

הרציונל לטכניקות ההשלכתיות משוקע בתיאוריה הפרוידיאנית, לפיה תפישות עמוקות ולעיתים לא מודעות, תכנים לא ורבליים ומוטיבציות סמויות לפעולה אינם ניתנים לתצפית ישירה, אם משום שהנבדקים אינם מודעים להם או משום שהם מאיימים, מביישים או מוכחשים. אולם הם מושלכים בקלות יחסית על גירויים ניטרליים או על אדם שלישי, או מבטאים עצמם באופן אקטיבי בסוגים שונים של פעילות אמנותית. כוחן של הטכניקות ההשלכתיות בכך שהן מאפשרות לחוקרים לרדת לשורשם של דברים שהם מעבר לקוגניציה הגלויה או להסברים הרציונליים של הנבדקים לגבי רצונותיהם, רגשותיהם או התנהגותם (Dosajh, 1996; Frank, 1948; Garb, 1998; Gleser & Stein, 1999; Lahad, 1997; Sundberg, 1997).

לטכניקות ההשלכתיות מספר יתרונות ברורים: הן לא דורשות מנבדקים יכולת קריאה בכלל ולא יכולת ארטיקולציה גבוהה במיוחד בהשוואה למבחני אישיות אחרים, תוצאותיהן קשות מאד לזיוף, והן מאפשרות מגוון גדול מאד של השערות לגבי אישיות הנבדק ומבט רחב ומקיף של אישיותו.

מקובל לחלק את הטכניקות ההשלכתיות לחמש קבוצות שונות (Linzey, 1959):

1. טכניקות **אסוציאטיביות**, שבהן גירוי מסוים משמש לחיבור לדבר הראשון שעולה במחשבה.
2. טכניקות **השלמה**, שבהן הנבדק מתבקש להשלים משפטים או ציורים (השלמת משפט או כיתובים ב"בועות" של ציורי קומיקס).
3. טכניקות **בנייה**, שבהן מתבקש הנבדק ליצור למשל ציור, פסל או סיפור.
4. טכניקות **בחירה** או **ארגון**, שבהן מתבקש הנבדק לבחור מקבוצה או לארגן קבוצה (של תמונות, משפטים וכו').

5. טכניקות **ביטוי**, שבהן הנבדק מתבקש לארגן ולשלב גירוי מסוים לתהליך ביטוי עצמי כמו משחק תפקידים, פסיכודרמה, ביטוי בריקוד וכו'. לדעתי חלק מהראיונות הנרטיביים המקובלים היום במחקר האיכותני נופלים גם הם לקטגוריה זו.

בדרך כלל משתמשים בטכניקות השלכתיות במערכים של נבדק בודד, או בקבוצות קטנות. למרות זאת יש מקרים בהם משתמשים בעיקר בטכניקות של השלמה (משפטים או "בועות") או של ארגון גם בתהליכי חקר רחבי היקף, בשילוב עם שיטות מחקר אחרות, כחלק מתוך שאלון. הדבר נפוץ בעיקר במערכת החינוך (Oppenheim, 1992).

מכיוון שהשימוש בטכניקות השלכתיות בפסיכולוגיה ובפסיכיאטריה משמש לצורכי איבחון של יחידים ושל קבוצות, דורש השימוש בהן הכשרה פורמאלית. ראשית נדרשת הכשרה בפסיכולוגיה ושנית אימון תחת פיקוח (supervision) בשימוש בטכניקות עצמן. חלק מהטכניקות דורשות התמחות יחודית ומתקדמת (Anastasi, 1988). רוב המבחנים ההשלכתיים מקודדים ומצוננים על פי נורמות מקובלות שנבדקו אמפירית באוכלוסיות שונות, בתהליך של חיפוש קשר בין טיפוסים שונים של תגובות לבין טיפוסים שונים של אישיות או של בעיות. מכיוון שהטכניקות פתוחות מאד, הן קשות להשוואה ולחזרה. על מנת להתגבר על שונות בפרשנות בין מאבחנים שונים, התפתחו תהליכי קידוד וצינון נוקשים מאד, לפיהם לכל תגובה או סוג תגובה יש משמעות אחת. זו נספרת והופכת בתהליך קידוד לצינון שמשמעותו בדרך כלל אמירה על מצבו הנפשי או על תכונות אישיות של הנבדק.

כאשר מדובר באוכלוסיות שאינן בזרם המרכזי של האוכלוסייה, מתעוררות בעיות עם שיטת הקידוד והצינון הנוקשה (Church, 2001), אשר מקבלות משנה תוקף כאשר מדובר בתהליכים השואתיים. החשש הוא בעיקר משלושה סוגי הטיות:

א. הטיות של קונסטרוקט (מבנה, במקרה שלנו אישיותי פנימי, שאינו ניתן לתצפית ישירה), שמופיעות כאשר הקונסטרוקט הנבחן או ייצוגיו החיצוניים משתייכים לתרבות שונה מזו השלטת.

ב. הטיות של שיטה – אלו מתחלקות לשלושה סוגים שונים: הטית מדגם מתרחשת כאשר, בגלל שוני במבנים חברתיים-תרבותיים, המדגמים שנבחרו אינם ברי השוואה או אינם מקבילים. הטיה של הכלי, שנוצרת בגלל דפוסי תגובה שונים באוכלוסיות שונות, שהקידוד כמובן אינו רגיש להן. והטיה של הפעלה, שנוצרת בגלל בעיות שונות של תקשורת בין הבודק לנבדק.

ג. הטיות של פריטים (differential item functioning), שנוצרות בגלל תרגום לא מתאים של פריטים (הן פריטים שמשמשים כגירוי והן בתרגום התגובה), פריטים שהרלוונטיות התרבותית שלהם שונה בקבוצות אוכלוסייה שונות (Dana, 2000; Van de Vijver & Tanzer, 1997).

אולם, גם כאשר מדובר באוכלוסיות ששייכות לזרם המרכזי של האוכלוסייה, ישנו ויכוח נוקב על האמינות הסטטיסטית של הכלים, בעיקר מבחינת המהימנות והתוקף הסטטיסטיים שלהם, יכולת הניבוי שלהם, והמתאם שלהם עם מבחני אישיות ושיטות הערכה אחרות (Dana, 1995; Frank, 1979; Garb, Florio & Grove, 1998; Hiler & Nesvig, 1965; Hiller, Rosenthal, Borenstein, Berry & Brunell-Neuleib, 1999; Lilienfeld, 1999; Lilienfeld, Wood & (Garb, 2000; Parker, Hanson & Hunsley, 1988).

במאמר זה יוצג שימוש בטכניקות השלכתיות בהערכה איכותנית, שהוא שונה מזה המקובל בתהליכי האבחון הפסיכולוגיים. שלושה מאפיינים יש לתהליך המוצע שנותנים לו את כוחו: ראשית, היותו תהליך ניתוח הרמנויטי – פרשני, על פי גישתו של גאדמר (Gadamer, 2004) הרואה בפרשנות תוצר של אינטראקציה בין טקסט, קורא ומציאות. שנית, לצורך התהליך נעשה שימוש בהגיון החקר האבדוקטיבי (Levin-Rozalis, 2000; Peirce, 1955). שלישית, מדובר בתהליך פרשני-קבוצתי. כלומר, בשיטה המוצעת מתקיים תהליך אינטראקטיבי לא רק בין הקורא לטקסט ולמציאות, אלא גם בין קבוצת החוקרים לבין עצמה. עובדה שנתנה לתהליך הפרשני כוח רב.

אפתח בהצגת הגיון החקר האבדוקטיבי שבו נעשה שימוש במחקר, אמשך בהדגמת התהליך תוך הצגת ההיגיון שבבחירה בטכניקות ההשלכתיות, ואסיים בדיון לגבי ההשלכות של צירוף הגורמים שהוזכרו לעיל.

### **הגיון החקר האבדוקטיבי**

הגיון החקר האבדוקטיבי בנוי עבור אותם תהליכי חקר, והערכה בכלל זה, שאינם בודקים תיאוריה או השערה תיאורטית (דדוקציה) וגם אינם מנסים למצוא הסבר להכללה אמפירית או ללמוד ממנה על המציאות (אינדוקציה), אלא באותם תהליכים שמנסים לחשוף תופעות בשדה, לעיתים באופן אקספלורטיבי לחלוטין (Peirce, 1955).

לאחר שנחשפו מידע חדש או "עובדה מפתיעה" בלשונו של פירס, האבדוקציה היא תהליך דו שלבי. השלב הראשון, הוא שלב **בחירת** ההסבר לממצאים, השלב השני הוא **בדיקת** ההסבר (תהליך לוגי שלא אדון בו כאן. להרחבה: לוין-רוזליס, 2005; Levin-Rozalis, 2000). יחד עם זה, כל הסבר הוא למעשה היפותזה, השערה, ויש לבחון אותו מול ידע נוסף המצוי בידינו כדי לאשר או להפריך אותו. אנחנו לא יכולים להפסיק את תהליך הבדיקה שלנו עם הבחירה הראשונה שלנו

של הסבר שנראה מתאים לממצאים. המטרה היא להמשיך ולהפוך את ההסברים להשערות עד למצב שבו כל העובדות שבידינו מתאימות להסבר (Rescher, 1978; Rosental, 1993).

הגיון החקר האבדוקטיבי שומר מצד אחד את התהליך המעגלי של העלאת ובדיקת השערות בתוך מסגרת לוגית מחייבת, שעוזרת לשמר את הקשר הברור שבין הממצאים למסקנות הנובעות מהן. מצד שני, הוא מהווה גלגל תנופה למעגל ההרמוניטי של גאדאמר, בכך שהוא מחייב את החוקר להפוך כל מסקנה להשערה ולהמשיך ולבדוק אותה מול ממצאים נוספים (לויין רוזליס, 2005; Levin-Rozalis, 2000; Levin-Rozalis, 2004a; ; 2005).

### **הבחירה בטכניקות השלכתיות ככלי מחקר**

המשימה עבור צוות ההערכה<sup>1</sup> היתה לבחון פרויקט ארצי של משרד העבודה והרווחה, המוסד לביטוח לאומי וגוינט ישראל שמטרתו היתה יצירת קבוצות תמיכה לילדים שהוריהם עוברים תהליך גמילה מסמים. הילדים, שהשתתפו בתוכנית, היו יהודים וערבים, בטווח גילאים שבין 6 ל-12 שנים.

החשובה בין שאלות ההערכה הייתה, האם התוכנית אכן מהווה תמיכה עבור הילדים ומאפשרת להם התמודדות טובה יותר עם המציאות הקשה שבה הם חיים. שאלה זו הייתה קשה לבדיקה בגלל מספר סיבות, הקשורות למאפייני האוכלוסייה הנבדקת ומאפייני התוכנית.

ילדים שגדלים במשפחות של מכורים לסמים הם בדרך כלל ילדים שסובלים מהזנחה פיזית ונפשית ברמות שונות. הם חיים בסביבה לא יציבה, ולעיתים קרובות נאלצים להחליף תפקידים עם ההורה המכור או לתפקד כ"הורה שותף" (co-parent). כתוצאה מכך הם סובלים מבעיות התנהגות קשות מצד אחד, ומסגירות וחוסר אמון במבוגרים בכלל ובמערכת ממסדית בפרט. שנים של חיים עם "סוד" הופכים אותם לחשדניים (אור-נוי, 1995; גילת וקדמן, 1992; Cloninger, Sigvardsson & Bohman, 1988; Kumpfer & Alvara, 1995; Moos & Moos, 1984; Roosa, Beals, Sandler & Pillow, 1990).

הילדים שהשתתפו בתוכנית לא היו שונים מילדים אחרים להורים מכורים לסמים, אבל היו להם מאפיינים נוספים. בנוסף למאפיינים הללו ניתן היה לזהות כי תהליך הגמילה עצמו מציב קשיים בפני הילדים שהשתתפו בתוכנית, שכן ההורים, המשקיעים משאבים ניכרים בתהליך הגמילה, מתקשים לפנות משאבים עבור הילדים.

<sup>1</sup> תהליך ההערכה מומן על ידי המוסד לביטוח לאומי היחידה למפעלים מיוחדים, ונעשה על ידי קבוצת "משתנים – הערכה ויעוץ ארגוני". לגבי התוכנית ותהליך ההערכה השלם ניתן לראות: בר-און, נ', לויין-רוזליס, מ', ויודלביץ' ר'. (2000). קבוצות לילדי נגמלים מסמים. המוסד לביטוח לאומי, מנהל המחקר והתכנון, ירושלים.

בבואנו לבחון את השפעת התוכנית עמדו בפנינו שלושה קשיים מרכזיים: אוכלוסיית הילדים הייתה קשה מאד למחקר. בנוסף, בהיות התוכנית תוכנית ניסויית ואקספלוורטיבית, לא היו לה השערות מחקר ברורות, ולכן גם לא משתנים ברורים לצפות בהם. היה רצון "לחזק את הילדים" אבל במה, איך, באילו תכונות או ממדי אישיות – לא היה ברור. תפקיד ההערכה היה לחשוף את המשתנים האלה. לקשיים שניצבו בפני צוות ההערכה נוסף גם החשש שגם אם התוכנית תגרום לשינויים אצל הילדים, יהיו השינויים שינויים דקים וקשים מאד למעקב.

לאור כל האמור, היה לנו ברור שראיונות רגילים, פתוחים או סגורים לא יכולים להיות כלי מתאים, והחלטנו לבחור בטכניקות השלכתיות, שהן פחות ישירות ומאיימות ושיש להן סיכויים לחשוף תכנים שאינם נגישים לילדים בצורה פתוחה.

### **כלי המחקר**

בבחירת הטכניקה ההשלכתית יש חשיבות להתאמת הגירוי ליכולותיו של הנבדק ולעולמו. הגירוי צריך להיות קרוב במידה מסוימת לשאלת המחקר, אך לא ישיר מדי. במחקר המוצג במאמר זה הילדים התבקשו לספר שני סיפורים:

1. "ספר לי סיפור על קבוצה של ילדים". חשוב לשים לב שהבקשה לא היתה לקבוצה ספציפית, אלא 'קבוצה של ילדים', שיכולה להיות אקראית לחלוטין. מכיוון שפרט לכתה בבית הספר (שאינה מכונה 'קבוצה' ולכן לא סברנו שהילדים יתייחסו אליה), הייתה קבוצת התמיכה הקבוצה המשמעותית עבור רוב הילדים, חשבנו שהסיפורים שיספרו הילדים על "קבוצה של ילדים" יתנו לנו מספיק מידע על החוויה של הילדים בקבוצה, על רגשותיהם ותובנותיהם מן התהליך הקבוצתי.

2. "ספר לי סיפור על משפחה". הגירוי 'משפחה' נבחר כדי לאפשר לילדים להתייחס באופן עקיף לתהליך שעובר על משפחותיהם. גם כאן, כמו בסיפור הקודם הסיפור הוא 'על משפחה', כל משפחה ולא המשפחה שלך. כאן, חשבנו, יש לילדים בחירה רחבה יותר, מכיוון שמשפחות מוכרות יותר מקבוצה, והיה מעניין לראות אילו משפחות תיבחרנה ולמה. בהמשך אתיחס רק לסיפורים על המשפחה.

הילדים רואיינו כבודדים על ידי צוות שכלל מספר מראיינים שהיו חברי צוות ההערכה. בשלב התחלת התהליך הקבוצתי רואיינו 47 ילדים בשמונה קבוצות (מתוך 28 קבוצות שפעלו). הקבוצות נבחרו כך שהיה בהן ייצוג לגילאים השונים, לאופי הישוב (עירוני או כפרי) ולשייכות האתנית (יהודים או ערבים). כשהיו בידינו הסיפורים, התחלנו את תהליך העיבוד. חשוב לציין בשלב זה שלא פעלנו לפי שום פרוטוקול ניתוח טקסטים או שיטה מובנית מקובלת. העובדה שעבדנו

בקבוצה של ארבעה חוקרים הועילה לקבל את ההחלטה, מכיוון שחברי הקבוצה אומנם מפריים אחד את השני, כפי שאכן היה במקרה הזה, אבל הם גם מהווים שומרי סף מול פרשנויות בלתי רלוונטיות.

התחלנו בדיאלוג המשולש – קוראים, טקסט, מציאות - שכלל מספר שלבים :

שלב ראשון

כל חוקר מארבעת החוקרים (מארבע דיסציפלינות שונות) קרא את הסיפורים, תוך ניסיון למצוא מאפייני סיפורים. מאפיינים שאינם עוסקים ישירות בתוכן, אבל מתאימים לכל הסיפורים. בחירת מאפייני הסיפורים נגזרו או נבעו מהסיפורים עצמם, ולא הייתה תוצר של תיאוריה שנבחרה מראש.

שלב שני

ארבעת הקוראים וחוקרת נוספת התכנסו יחד בשביל להחליט על מאפייני הסיפורים שהם המשמעותיים ביותר להבנת המציאות הנחקרת. כל אחד מהקוראים הציג את המאפיינים הרלוונטיים לדעתו. לגבי כל מאפיין ניסינו לראות מה התרומה האפשרית שלו, ולאחר דיון לא קצר הוחלט על מספר מאפיינים שהיו מקובלים על כולם, וששערנו שיוכלו לשפוך אור על המציאות שגלומה בסיפורים. שלושה מאפיינים נבחרו :

איכות הסיפור (רמת מורכבות, עושר האירועים, מספר הדמויות) ;

תוכן הסיפור (מי הגיבורים, מה קורה להם וכו') ;

טיב האירועים בסיפור (אופי הרגשות שעולים, מידת האקטיביות של הגיבורים, אופי האינטראקציות וכדומה).

פרט למאפיינים אלו, לא נבנו בשלב זה קטגוריות, או מכווני ניתוח נוספים. אלה נבנו תוך המשך הקריאה.

שלב שלישי

הקוראים חזרו לקרוא את הסיפורים, שוב כל אחד בנפרד, מנסים לאפיין אותם על פי המאפיינים שהוחלט עליהם, ולצקת במאפיינים אלה תכנים מתוך הסיפורים.

שלב רביעי

התכנסות נוספת של הקוראים. כל אחד מהקוראים הציג את החלוקה הפנימית שלו למאפיינים, איך אופיין כל סיפור ולמה, וכדומה. לגבי הסיפורים או קטעי הסיפורים שלגביהם הייתה הסכמה של הקוראים – נגמר התהליך. לגבי הסיפורים שלגביהם לא הייתה הסכמה – נערכה קריאה שנייה. חשבנו שמכיוון שכולם הקשיבו לכולם, טווח האפשרויות של כל קורא רחב יותר כעת,

והקריאה תהיה שונה. בחלק מהמקרים, חילוקי הדעות נגמרו במהלך הדיון. באתם מקרים מעטים מאד שבהם חילוקי הדעות לא ניתנו לגישור – נזנחו הסיפורים. התהליך הזה האחרון, יכול להיחשב כתהליך של מהימנות בין שופטים למרות שלא נעשה באופן העיוור המקובל.

שלב חמישי

נערכה השוואה בין הסיפורים שלפני השתתפות הילדים בקבוצה לבין הסיפורים שסיפרו בנקודת הזמן של אחרי התהליך. ההשוואה נערכה בין שתי קבוצות – לפני התוכנית ואחרי התוכנית, ולא בהתייחס לנבדקים בודדים.

כדי להמחיש את התהליך, אדגים אותו בעזרת ארבעה סיפורים, שניים מנקודת הזמן של תחילת התהליך ושניים מסופו (מתוך: בר-און, לוי-רוזליס, יודלביץ', 2000. לדוגמא נוספת לשימוש בטכניקות השלכתיות בהערכה ראו גם Levin-Rozalis, 2004b; Levin-Rozalis & Shafran, 2003).

**תחילת התהליך, סיפור מס' 1** – ילד בן 9.5: "פעם אחת היתה משפחה גדולה מאד והם היו צפופים בבית. זו היתה משפחת הדובים. היה להם שם המון דבש והשועלים כל הזמן הציקו להם ואז הם עברו דירה ליער השני. ואז באו עוד שועלים והמשפחה אמרה שלא כדאי להתייחס אליהם וזהו הם המשיכו לגור שם ולא שמו לב אליהם".

**תחילת התהליך, סיפור מס' 2** – ילדה בת 11: "פעם אחת היתה משפחה והיא נהרסה על ידי כך שיום-יום מת בן מהמשפחה. כי היו רק בנים מהמשפחה. והבן הבכור רק הוא נשאר מהמשפחה. והוא הלך למשפחה אומנת. אמר למשפחה האומנת שכל המשפחה שלו האמא והאבא ושלושה אחים מתו. והם לקחו אותו. ואמרו לו בסדר שהם יכולים לגדל אותו ואז חי באושר".

**סוף התהליך, סיפור מס' 3** – ילד בן 11: "פעם אחת הייתה משפחה והלכו לטיול וחלק מהם נאבדו וחלק חזרו הביתה. אלו שנאבדו הלכו ליער וראו עצים וראו חיה גדולה בחושך וצעקו הצילו...".

**סוף התהליך, סיפור מס' 4** – ילד בן 8: "פעם אחת הייתה משפחה שהייתה חיה ביער. היה שם זאב שתמיד חיכה ליד הדלת לטרוף. יום אחד התחבא ליד הדלת בפינה והילדה הקטנה יצאה והוא קפץ עליה ואכל. האבא יצא לחפש גם קפץ ואכל וגם האימא יצאה לחפש וגם אכל... אחד אחרי השני מתו".

בקריאת הסיפורים עלו מספר ממדים שחשבנו שיש להם משמעות בהבנת המציאות הגלומה בהם או מסתתרת מאחריהם.



1. **אמיתי- דמיוני**: בסיפור אמיתי בולטים ממדי מציאות שסביר שבאו מעולמו של הילד (חברים, משפחה אומנת, תוכנית טלוויזיה). בסיפור דמיוני בולטים ממדים שסביר שהם פרי דמיונו של הילד (גרנו ביער, כל המשפחה מתה).
  2. **אנושי - אגדתי**: בסיפור אנושי הדמויות הן בני אדם, בסיפור אגדתי הדמויות הן מכשפות, חיות, פיות וכדומה (ההבחנה בין אנושי לדמיוני חשובה. סיפור שדמויותיו אנושיות יכול להיות דמיוני כמו בסיפור מס' 2 מסוף התהליך).
  3. **הילד בסיפור**: דמות הילד בסיפור יכולה להיות לא קיימת – הילד פסיבי – הילד אקטיבי: לא תמיד היו ילדים בסיפור, וכשהיו לא תמיד היו פעילים.
  4. **רגשות בסיפור**: חיוביים – שליליים – מעורבים – אינם: האם מבוטאים רגשות בסיפור? ואם כן האם הם מובחנים, ומה טיבם?
  5. **מושאי האינטראקציה של הילד בסיפור**: הורים, אחים, ילדים אחרים, מבוגרים אחרים, חיות מציאותיות, דמויות אגדתיות.
  6. **האינטראקציה**: חיובית – שלילית – מעורבת: אינטראקציה שלילית היא כזו שמופיעים בה מרכיבי נטישה, מוות, תוקפנות. חיובית מדברת על דיאלוג, דפוסי הורות טובה, חברות.
  7. **הקשרים בסיפור**: הם אינסטרומנטליים – רגשיים – מעורבים: קשרים אינסטרומנטליים מכוונים להשיג משהו מהאחר. קשרים רגשיים מתארים חילופי רגשות.
  8. **המתמודד בסיפור**: המספר, המשפחה, הורה, מבוגר אחר, דמות דמיונית, ילד אחר.
  9. **ההתמודדות**: מובילה להצלחה – לכשלון – אין התמודדות: האם הגיבור בסיפור מתמודד בהצלחה או נכשל באינטראקציה המסופרת.
  10. **התמה המרכזית בסיפור**: הופיעו בעיקר תמות של בידוד; משבר אמון; תוקפנות; הורות מסורה; התגשמות פנטזיה.
  11. **הקו הסיפורי**: אופטימי – פסימי – משתנה: קו אופטימי מוביל לתוצאה חיובית, קו פסימי לכיוון הרע הבלתי נמנע.
- כאמור בין הממדים האלה נערכה השוואה מעבר לילדים ולקבוצות, בין הסיפורים שסופרו בתחילת התהליך לבין אלה שסופרו בסופו.
- הממצא הבולט ביותר הוא שסיפורי הילדים בתום תקופת הניסוי מאופיינים במודעות גבוהה יותר, ברמת ורבליזציה ועיבוד גבוהים יותר ובמורכבות גבוהה יותר. סיפורים אלה הם פחות חד

ממדיים, הם מכילים יותר אספקטים שליליים וחיוביים גם יחד והם מורכבים יותר. ישנה התחזקות בתחושת המציאות ובשימוש במונחי מציאות שניכרת בריבוי הסיפורים האמיתיים והאנושיים על חשבון סיפורים אגדתיים בסוף התהליך לעומת תחילתו.

כנראה שהתהליך המרכזי שהילדים עברו בקבוצה הוא העמקת המודעות בכלל והעמקת המודעות למורכבות ולקשיים במצבם המשפחתי בפרט. נתון זה בא לידי ביטוי במספר פרמטרים: עלייה בפסימיות, עלייה באפיון הילד כפסיבי, ירידה במספר ההתמודדויות בכלל, עלייה במספר התמודדויות הכושלות, עלייה במספר הסיפורים העוסקים במשבר אמון עם ההורים ועלייה בביטוי הרגשות השליליים. נראה כי עיסוק בחלקים הקשים שמעסיקים את הילדים גרמה להתחזקות המודעות שגרמה לאווירה הקשה יותר בסיפורי ה-Post שסופרו.

בתום התהליך לילדים יש יותר יכולת להתמודד ו"להכיל" את משפחותיהם על הטוב והרע שבהן. למרות האווירה הקשה, נראה כי הילדים בסוף התהליך מדווחים על יותר אינטראקציות ישירות עם ההורים מאשר עם בוגרים אחרים. אחד הכשרים שהילדים רכשו בקבוצה הוא "אומץ": האומץ להתבונן באופן מציאותי יותר על העולם ולא להזדקק לשימוש בדמויות אגדתיות או דמיוניות וכן האומץ להיות מודעים יותר גם לאספקטים קשים במשפחה. הילדים יכולים להכיל את משפחותיהם על הטוב והרע שבו (בר-און, לוין-רוזליס ווידלביץ', 2000).

## דיון

המאמר מציג חיבור בין יכולתן של הטכניקות ההשלכתיות לחשוף תכנים שאינם נגישים לרוב כלי המחקר המקובלים, לבין העוצמה של תהליך הרמנויטי אקספלורטיבי (דרגיש וצבר – בן יהושע, 2001). בתהליך האקספלורטיבי מועצם כוחן של הטכניקות ההשלכתיות ומתאפשרת חשיפה של תכנים עשירים, ובניית תיאור עשיר ועגול. הגיון החקר האבדוקטיבי נותן לתהליך הפתוח את המסגרת הלוגית שמחברת את עושר הממצאים למסקנות הנגזרות מהן, ונותן הן לממצאים והן למסקנות משנה תוקף.

הטכניקה פשוטה מאד ליישום והיא מאפשרת התגברות על מכשולים של יכולת ארטיקולציה, שפה, מודעות, גיל, מעצורים רגשיים וחוסר אמון וסיפק לנו ולמפעילי התוכנית מידע שספק אם ניתן היה להשיגו בדרך אחרת.

לעומת תהליך האיסוף הפשוט יחסית, תהליך עיבוד הנתונים הוא מורכב למדי. על מנת לקבל את מלוא העוצמה של הטכניקה ההשלכתית, בחרנו כאמור בתהליך הרמנויטי אקספלורטיבי וקבוצתי מחד ורפלקטיבי מאידך, שבו מועלות השערות גם על ידי יחידים וגם בקבוצה, על מנת, מצד אחד להגיע לשדה ראייה (אפשרויות של פרשנות) רחב ככל האפשר מחד, ולהפוך את התהליך

למודע ככל האפשר מאידך. ואכן עלו מגוון של רצפים, תמות וקטגוריות המתייחסים גם לחלקים מבניים של הטקסט (איכות הסיפור, הקו הסיפורי וכו') וגם לתכנים שלו (טיב הרגשות, טיב הפעולות וכו'). צירוף זה של טכניקת איסוף נתונים פשוטה ויעילה מצד אחד, וניתוח מורכב מן הצד השני ספקו לנו את עושר הממצאים ואת ההבנה לגבי מהות חיי הילדים האלה והשפעת התהליך הטיפולי.

אבל יותר מכך, הגיון החקר האבדוקטיבי שחייב אותנו לבחון את מסקנותינו שוב ושוב, להפוך אותן מחדש להשערות, ולבדוק הלאה, לבחון לוגית את הקשר שבין ממצאינו להסברינו, ולבחון שהסברינו מתאימים לכל הממצאים (גם מן הסיפורים עצמם, אבל גם למשל מתצפיות בהתנהגות בקבוצות, מראיונות של הורים וממצאים אחרים שלא הובאו כאן), ושגוף הידע שנבנה בעקבות התהליך הוא קוהרנטי, מעלה מאד את התוקף הפנימי של הממצאים ואת אמינותם (Campbell & Lincoln & Guba, 1985).

השימוש בטכניקות השלכתיות, ובפרט במחקר שנבדקו הם ילדים, מעורר דילמות **אתיות (צבר** – **בן יהושע ודושניק, 2001)**. כוחן של הטכניקות ההשלכתיות נובע מכך שהן "עוקפות" או חודרות דרך החלקים המודעים והוורבליים של הנחקר, אל מחוזות שהנחקר עצמו לא תמיד מודע לקיומם, ובוודאי שלא התכוון לחשוף. הרי זו מטרתם מראש. האם הילדים היו מספרים את אותו הסיפור לו ידעו כיצד ייעשה בהם שימוש במחקר? קשה מאד לענות על שאלה זו, שכן יש קושי גדול בקבלת הסכמה מלאה להשתתף במחקר כאשר מדובר בילדים, אולם השימוש בטכניקות השלכתיות וכן בתהליך אקספלורטיבי, שתוצאותיו אינן ידועות מראש, הופכת את הסוגיה לסבוכה במיוחד.

אנחנו נקטנו בכמה צעדים כדי להבטיח שהילדים לא ייפגעו מהשתתפותם במחקר. במקרה הנוכחי האנונימיות של הנבדקים נשמרה באופן מלא, בין היתר על ידי ניתוק הסיפור משם הילד המספר. בנוסף לכך, כל תהליך העיבוד נעשה כתהליך קבוצתי ולא אינדיבידואלי. המאפיינים הסיפוריים עובדו והושוו קבוצות, לכן לא ניתן היה לשייך את התהליכים הנפשיים הנחשפים לילד כזה או אחר. יתרה מזו, שאלת המחקר עסקה בהערכת ממדי ומאפייני השינוי שחל אצל קבוצת הילדים בעקבות ההתערבות, ולא בניסיון לאפיין מבנים אישיותיים של ילדים בודדים והשינוי בהם. בעשותנו זאת השגנו איזון עדין בין השגת המידע שהיה חשוב לצורך הבנת התהליך שעברו לבין הגנה מקסימאלית על הילדים כפרטים.

## מקורות

- אור-נוי, א' (1995). מעקב אחר התפתחותם של ילדים שנולדו להורים מכורים לסמים, דו"ח מסכם, ירושלים: הרשות למלחמה בסמים.
- גילת, מ' וקדמן, י' י' קדמן (1992). תינוקות מכורים וילדים בצל הסמים – היבטים משפטיים, רפואיים וטיפוליים. לקט מאמרים והרצאות ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד והרשות למלחמה בסמים.
- בר-און, נ', לוי-רוזליס, מ', ויודלביץ' ר' (2000). קבוצות לילדי נגמלים מסמים. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי, מנהל המחקר והתכנון.
- דרגיש, ר' וצבר - בן יהושע, נ' (2001). הרמנויטיקה ומחקר הרמנויטי. בתוך נ' צבר - בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 77-99). לוד: דביר.
- לוי-רוזליס, מ' (2005). השימוש בהגיון חקר אבדוקטיבי לבניית הסבר לממצאים בתהליך הערכה חסר משתנים. בתוך ר' לוסטיג (עורכת), מהתיאוריה לשדה ובחזרה – אסופת מאמרים (עמ' 47-54). מכללת עמק יזרעאל: איל"ת.
- צבר - בן יהושע, נ' ודושניק, ל' (2001). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך נ' צבר - בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 343-368). לוד: דביר.

Anastasi, A. (1988). Psychological testing (6<sup>th</sup> ed.). Nova York: Macmillan

Campbell, D. T. (1986). Re-labeling internal and external validity for applied social scientist. *New Direction for Program Evaluation*, 31, 67-77.

Catterall, M., & Ibbotson, P. (2000). Using projective techniques in education research. *British Educational Research Journal*, 26, 245-256.

Church, T. A. (2001). Personality measurement in cross-cultural perspective. *Journal of Personality*, 69, 979-1006.

Cloninger, C. R., Sigvardsson, S., & Bohman, M. (1988). Childhood personality predicts alcohol abuse in young adults, *Alcohol Clinical Experimental Research*, 12, 494-505.

- Dana, R. H. (1995). Clinical diagnosis and objective TAT scoring. *Journal of Consulting Psychology, 20*, 33-36.
- Dana, R. H., (2000). Culture and methodology in personality assessment. In I. Cuellar & F. Paniagua (Eds.), *Handbook of multicultural mental health: Assessment and treatment of diverse groups* (pp. 97-120). San Diego, CA: Academic Press.
- Dosajh, N. L. (1996). Projective techniques with particular reference to inkblot tests. *Journal of Projective Psychology and Mental Health, 3*, 59-68.
- Frank, L. K. (1948). Projective methods. Springfield: Thomas.
- Frank, G. (1979). On the validity of hypotheses derived from the Rorschach: VI. M and the intrapsychic life of individuals. *Perceptual and Motor Skills, 48*, 1267-1277.
- Gadamer, H. G. (2004). Truth and method (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Continuum.
- Garb, H. N. (1998). Studying the clinician: Judgment research and psychological assessment. Washington, DC: American Psychological Association.
- Garb, H. N., Florio, C. M., & Grove, W.M. (1998). The validity of the Rorschach and the Minnesota Multiphasic Personality Inventory: Results from meta-analysis. *Psychological Science, 9*, 402-404.
- Gleser, L., & Stein, M. I. (Eds.). (1999). Evocative images: The Thematic Apperception Test and the art of projection. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hiler, E. W., & Nesvig, D. (1965). An evaluation of criteria used by clinicians to infer pathology from figure drawings. *Journal of Consulting Psychology, 29*, 520-529.

- Hiller, J. B., Rosenthal, R., Borenstein, R. F., Berry, D. T. R., & Brunell-Neuleib, S. (1999). A comparative meta-analysis of Rorschach and MMPI validity. *Psychological Assessment, 11*, 278-296.
- Kumpfer, K. L., & Alvarado, R. (1995). Strengthening families to prevent drug use in multi-ethnic youth. In G. Botvin, S. Schinke & M. Orlandi (Eds.), *Drug abuse prevention with multi-ethnic youth* (pp. 255-294). Newburg, CA: Sage.
- Lahad, M. (1997). *Dramatherapy theory and practice* (Vol. 3, chapter 10). London: Routledge.
- Levin-Rozalis, M. (2000). Abduction, a logical criterion for program evaluation. *Evaluation, the International Journal of Theory, Research and Practic., 6*, 411-428.
- Levin-Rozalis, M., & Shafran, N. (2003). *A sense of belonging: A tracer study of Almaya's early childhood programs for children of Ethiopian origin, ten years later*. *Early childhood development: Practice and reflections*, 19. The Hague: BvLF.
- Levin-Rozalis, M. (2004a). Searching for the unknowable: A process of detection — Abductive research generated by projective techniques. *International Journal of Qualitative Methods, 3*(2), 1-36.
- Levin-Rozalis, M. (2004b). Re-visited: A tracer study ten years later. Detective process. *Journal of Early Childhood Research, 2*, 271-296.
- Lilienfeld, S. O. (1999). Projective measures of personality and psychopathology: How well do they work? *Skeptical Inquirer, 23*, 32-39.
- Lilienfeld, S. O., Wood, J. M. & Garb, H. N. (2000). The scientific status of projective techniques. *Psychological Science in the Public Interest. 1* (2). P. 27-66.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E.G (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Linzey, G. (1959). On the classification of projective techniques. *Psychological Bulletin*, *56*, 158-168.
- Moos, R., & Moos, B. (1984). The Process of recovery from alcoholism: Comparing functioning in families of alcoholics and matched control families, *Journal of Studies on Alcohol*, *45*, 111-118.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design and attitude measurement*. London: Pinter Publishers.
- Parker, K. C. H., Hanson, R. K., & Hunsley J. (1988). MMPI, Rorschach, and WAIS: A meta-analytic comparison of reliability, stability and validity. *Psychological Bulletin*, *103*, 367-373.
- Peirce, C. S. (1955), Abduction and Induction. In J. Buchler (Ed.), *Philosophical writing of Peirce* (pp. 150-156). New York: Dover Publications, Inc.
- Piotrowski, C., Keller, J. W., & Ogawa T. (1993). Projective techniques: An international perspective. *Psychological Report*, *72*, 179-182.
- Rescher, N. (1978). *Peirce's philosophy of science*, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Roosa, M. W., Beals, J., Sandler I. N., & Pillow, D. R. (1990). The role of risk and protective factors in predicting symptomatology in adolescent self-identified children of alcoholic parents. *American Journal of Community Psychology*, *18*, 725-741.
- Rosental, S. B. (1993). Peirce's ultimate logical interpretant and dynamical object: A pragmatic perspective, *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, *29*, 195-210.

Sundberg, N. (1977). *Assessment of persons*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Van de Vijver, F., & Tanzer, N. K. (1997). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: An overview. *European Review of Applied Psychology, 47*, 319-329.