

# טיפוח אסרטיביות בקרב מתבגרים יוצאי אתיופיה

ד"ר ענת כורם

תקציר:

## מבוא

מעבר בין-תרבותי הוא תהליך מורכב ורב-ממדי, שמעורבים בו תחומי חיים רבים. תהליך זה מורכב במיוחד כאשר מדובר במתבגר עולה, שכן אז משתלבים בו השינויים ההתפתחותיים שהמתבגר עובר (אולמן וטטר, 1999). אחד האתגרים המרכזיים הניצבים בפני המתבגר העולה הוא לייצב את מעמדו החברתי בהקשר הסוציו-תרבותי החדש: עליו ליצור חברויות חדשות ולשמרן, להשיג מידע ותמיכה מסביבתו ולפעמים גם להתמודד עם דעות קדומות (ביחס ליוצאי ארץ המוצא שלו) ועם מצבי אפליה. כדי לעשות כן, עליו לפתח אסטרטגיות להתמודדות חברתית יעילה.

הנתונים מצביעים על כך ש-33% מהמתבגרים העולים בישראל נתקלו, לפחות פעם אחת, ביחס מעליב או משפיל מצד מתבגרים אחרים בשל מוצאם (כאהן-סטרבצ'ינסקי, לוי וקונסטנטינוב, 2010), וכן על כך שהם נוטים להתחבר בעיקר עם בני ארץ מוצאם (שם). לגבי מתבגרים יוצאי אתיופיה, נמצא שהם חשים ניכור כלפי בית הספר (בהשוואה למתבגרים מקבוצות מוצא אחרות), ומראים יותר סממנים של קושי בתפיסתם את בית הספר ואת יחס צוות בית הספר אליהם (שם). מחברי הדוח מסכמים אותו בטענה שלבני נוער יוצאי אתיופיה (ובפרט לאלו מהם שנולדו בישראל) צרכים מרובים, ויש צורך להיות מודעים אליהם כדי להביא לשיפור המצב. באשר להתמודדות החברתית המאפיינת את בני הנוער יוצאי אתיופיה, נמצא שהאסרטיביות המדווחת שלהם נמוכה בהשוואה לזו של בני גילם מקבוצת הוותיקים (Korem, Horenczyk, & Tatar, 2012). יתרה מכך, הם נמצאו פסיביים יותר בהשוואה למתבגרים מקבוצת הוותיקים ומקבוצת עולי חבר העמים (שם). במחקר נוסף (Ringel, Ronell, & Getahun, 2005), נמצאו הבדלים בין קבוצות המתבגרים בסגנון התקשורת: החוקרים התרשמו שיוצאי אתיופיה היו ביישנים ודיברו בקול רך יותר לעומת מתבגרים מקבוצות אחרות. למעשה, המתבגרים יוצאי אתיופיה עצמם העלו הבדל זה וציינו שעליהם ליזום דיבור בקול רם ולפנות לתלמידים מקבוצת הוותיקים על מנת לפתח עמם חברויות, ולא לחכות שהללו יעשו את הצעד הראשון (שם).

אסרטיביות מוגדרת כעמידה על זכויות אישיות וביטוי מחשבות, רגשות ואמונות בדרך ישירה וכנה ושאינה פוגעת בזכויות הזולת (Lange & Jakubowski, 1976). בהגדרה התייחסות הן לזכויות אישיות הן לזכויות הזולת. רווחת הנטייה לבלבל בין אסרטיביות לאגרסיביות. יש המתארים בני נוער כאסרטיביים מדי, כשלמעשה, כוונתם היא שהם נוהגים באגרסיביות (Reece & Wilborn, 1980). אי לכך, חשוב לחדד את ההבחנה בין מושגים אלו: גם האדם הנוקט באגרסיביות מבטא את צרכיו, את מחשבותיו ואת רגשותיו בישירות (המרכיב הראשון בהגדרת אסרטיביות), אך הוא אינו מתחשב בזכויות הזולת (המרכיב השני בה). התנהגויות אגרסיביות הן,

למשל, קללות, איומים ואף אלימות פיזית, ואין בינן לבין אסרטיביות דבר. אדם הנוקט בפסיביות מקנה לזכויות הזולת משקל רב יותר מאשר לזכויותיו שלו (למשל, אינו מגיב כאשר פוגעים בו). בגיל ההתבגרות, יש זמינות מיוחדת לאימוץ מיומנויות חברתיות חדשות. היכולות החדשות מאפשרות למתבגרים להבין את המושגים שבבסיס האסרטיביות וליישם במצבים שונים. המחקר תומך בטענה לפיה מתבגרים מסוגלים לרכוש את הבסיס הסמלי (הקוגניטיבי) שבמושג "אסרטיביות" (Thompson, Bundy, & Wolfe, 1996) וניתן להקנות להם תכונה זו באמצעות אימון (למשל: Reece & Wilborn, 1980; Jean-Grant, 1980).

מחקרים רבים מציינים את חשיבותה של האסרטיביות עבור מתבגרים בכלל ועבור מתבגרים שעברו תהליך של מעבר בין-תרבותי בפרט. להלן ממצאי כמה מהמחקרים האלו: מתבגרים אסרטיביים מדווחים שיש להם חברים רבים יותר ושהם תופסים את החברויות שלהם כתומכות יותר בהשוואה למתבגרים אסרטיביים פחות (Eskin, 2003); נמצא קשר בין אסרטיביות ובין היכולת למצוא פתרון אפקטיבי לקונפליקט עם קבוצת השווים (Borbely, Graber, Nichols, & Brooks-Gunn, 2005); במחקר שבחן אסרטיביות בקרב סטודנטים ברחבי העולם, נמצא קשר בין אסרטיביות לתהליכי הסתגלות חיוביים (Poyrazli, McPherson, Arbona, & Pisecco, 2002); כן נמצא שאימון לאסרטיביות (AT) תרם לסטודנטים ברחבי העולם מבחינה רגשית, וגם התקבל על ידם באופן חיובי לעומת התערבות מסוג אחר (Tavakoli, Lumley, Hijazi, Slavin-Spenney, & Parris, 2009).

בשנים האחרונות, הציעו חוקרים מספר לאמן צעירים יוצאי אתיופיה באסרטיביות – AT (Korem et al., 2012; Walsh & Tuval-Mashiach, 2011). הרציונל המנחה רעיון זה הוא לנסות למנוע מהם חוויה של ייאוש ושל חוסר אונים, לצייד אותם באסטרטגיות יעילות להתמודדות חברתית ולהגביר את תחושת השליטה שלהם בתגובותיהם. האימון נועד לחזק את האסרטיביות של הפרט, והוא מבוסס על מרכיבים קוגניטיביים והתנהגותיים (Alberti & Emmons, 2001). אימון קבוצתי נחשב ליעיל יותר מאימון אינדיווידואלי (Lange & Jakubowski, 1976). במהלך האימון הקבוצתי, המשתתפים נחשפים לנימוקי המשתתפים האחרים בעניין קבלת הזכויות האישיות, ומתנסים במשחקי תפקידים עמם. היבט נוסף שיש להביא בחשבון הוא שהאסרטיביות של מתבגרים עולים נמצאה תלויה בקבוצת ההתייחסות המעורבת באינטראקציה החברתית (כורם, טטר והורנצ'יק, 2010). כמה מחקרים מצביעים על כך שלמעשה עולמם החברתי של העולים הוא דינמי ורב-פנים (the multi-group perspective) (Horenczyk, 2009). למשל, מתבגרים עולי חבר העמים דווחו על רמה מסוימת של אסרטיביות ביחס לקבוצת הוותיקים (זו כונתה "אסרטיביות בין-קבוצתית") ועל רמה אחרת של אסרטיביות ביחס לקבוצת ארץ מוצאם ("תוך-קבוצתית") (כורם ועמיתיה, 2010). ממצא זה מצביע על כך שהם תופסים את עולמם החברתי כנחלק לפחות לשתי קבוצות התייחסות. הראשונה (בין-קבוצתית) עשויה לכלול אנשי חינוך, עמיתים לכיתה ונותני שירותים מקבוצת הוותיקים. השנייה (תוך-קבוצתית) עשויה לכלול קרובי משפחה, שכנים וחברים מקבוצת ארץ המוצא. היבט זה הובא בחשבון בתכנון מערך המחקר הנוכחי.

באשר להבדלי מגדר אפשריים ברכישת אסרטיביות, הממצאים אינם חד-משמעיים. באחד המחקרים, למשל, נמצא שמתבגרות ממוצא אפרו-אמריקאי יצאו נשכרות מאימון ואילו המתבגרים לא (Stewart & Lewis, 1986), ובמחקר אחר לא נמצא הבדל מגדרי בתוצרי האימון (Thompson et al., 1996).

במחקר הנוכחי, הועבר AT קבוצתי למתבגרים יוצאי אתיופיה. הופעל מערך ניסויי, שכלל קבוצות התערבות וביקורת, ושאלות המחקר היו:

1. האם האימון מחזק את האסרטיביות של המתבגרים העולים?
2. אם כן, האם האימון מחזק את האסרטיביות כלפי קבוצת הוותיקים (בין-קבוצתית), את האסרטיביות כלפי עולי אתיופיה (תוך-קבוצתית) או את שתיהן?
3. האם ימצאו הבדלי מגדר בתוצרי האימון?

## השיטה

**המשתתפים** היו 113 בני נוער יוצאי אתיופיה, 49 בנים ו-64 בנות, שהשתתפו בקבוצות פעילות במרכזי נוער ברחבי הארץ. הקבוצות נחלקו לארבע קבוצות התערבות וארבע קבוצות ביקורת. לקבוצות ההתערבות הועבר AT קבוצתי, ואילו קבוצות הביקורת המשיכו לעסוק בפעילויות הרגילות (כגון פעילות חברתית ותחביבים). הגיל הממוצע בקבוצת ההתערבות היה 14.82 (SD=1.86) ובביקורת 15.40 (SD=1.91).

## כלי המחקר

**פרטי רקע:** נאספו נתונים על אודות מין המשתתפים ועל אודות גילם.

**שאלון למדידת אסרטיביות:** בפני המשתתפים הוצגו בכתב עשרה מצבים. המשתתפים התבקשו להשיב על השאלה: "מה את/ה היית עושה במצב זה?". חמישה מהמשפטים התייחסו לאינטראקציות עם קבוצת הוותיקים (הקשר בין-קבוצתי), וחמישה לאינטראקציות עם יוצאי אתיופיה (הקשר תוך-קבוצתי). תגובות המשיבים דורגו על-ידי שני שופטים, בסקאלה של 0-2. להלן דוגמה לעריכת הדירוג: במצב: "אחד מהחבר'ה מספר בדיחה על עדות, וזה מפריע לך", התגובה: "הייתי קם והולך", ייצגה תשובה שאינה אסרטיבית, וזיכתה באפס נקודות; התגובה: "אני אגיד לו להפסיק", ייצגה תגובה אסרטיבית (בשל הבעת התנגדות), וזיכתה בנקודה אחת. לעומת זאת, התגובה: "לא מתאים לי איך שאתה מדבר. זה לא יפה לרדת על עדות", ייצגה תגובה אסרטיבית מאוד (משום שהמשתתף הציב גבולות וגם הביע את דעתו), וזיכתה בשתי נקודות. בין דירוגי השופטים, נמצאה התאמה גבוהה.

**תיאור ההתערבות:** באימון נכללו שבעה נושאים מרכזיים (הגדרת האסרטיביות, הבעת דעה, יוזמה חברתית, בקשת עזרה, התמודדות עם ביקורת, הצבת גבולות ושמירת גבולות הגוף). המפגש האחרון הוקדש לסיכום הכלים שנרכשו, לדיון ביישומם במצבים נוספים ולפרדה. כל מפגש כלל ארבעה שלבים: 1. פעילות פתיחה מעוררת הקשורה לנושא המפגש, 2. הקניית כלים בהתאם לנושא ודיון בהם, 3. יישום במשחקי תפקידים, 4. דיון ביישום הכלים במצבים נוספים.

**ההנחה והכשרת המנחים:** המנחים היו יוצאי אתיופיה וסטודנטים מקבוצת הוותיקים. לכל קבוצה היו שני מנחים (co-leading). המנחים הוכשרו בתהליך הכשרה מרוכז, שכלל היבטים

עיוניים ומעשיים. בהכשרה נכחה גם נציגות של מפקחים יוצאי אתיופיה, והתקיים דיון פורה על אופן העברת התכנים לבני הנוער.

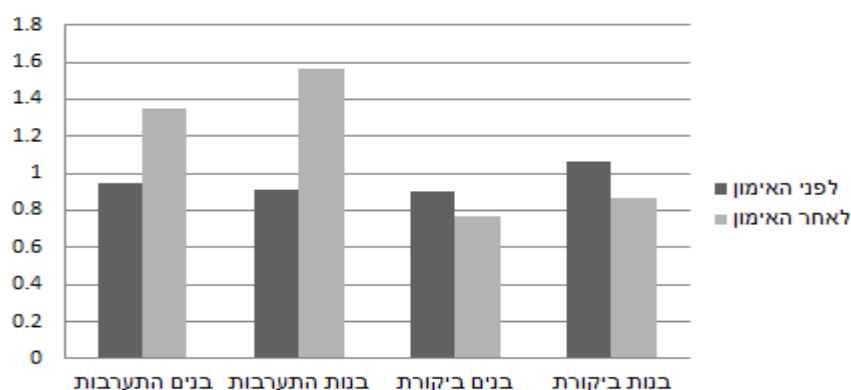
## הליך המחקר

שאלון המחקר אושר על-ידי המדען הראשי של משרד החינוך. המשתתפים בקבוצות ההתערבות והביקורת מילאו את השאלונים לפני התחלת התכנית (pre) ועם סיומה (post). מילוי השאלונים נערך באופן אינדיבידואלי, אנונימי וללא לחץ של זמן. הנשאלים התבקשו לרשום קוד מזהה במטרה לאפשר השוואה בין התשובות של כל משיב בשתי נקודות הזמן.

## ממצאים

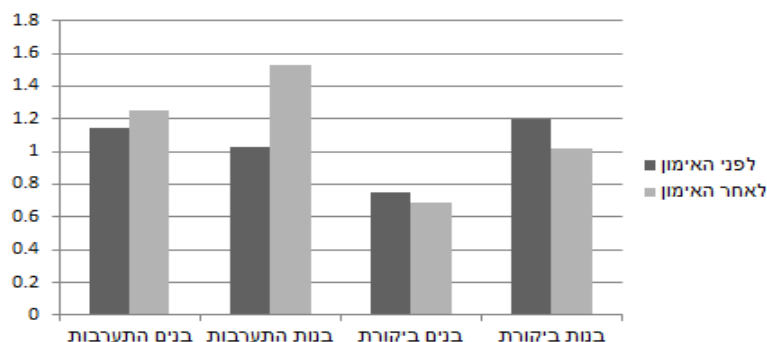
נמצאו דפוסים שונים של תוצאות, בהתאם להקשר הסוציו-תרבותי שבו באה האסרטיביות לידי ביטוי. בהקשר הבין-קבוצתי, הייתה עלייה בציון של הבנים ושל הבנות שבקבוצת ההתערבות, לעומת ירידה בציון של הבנים ושל הבנות שבקבוצת הביקורת (ראו תרשים 1).

**תרשים 1: ציון האסרטיביות הבין-קבוצתית לפני התחלת התכנית ועם סיומה, בקרב הבנים והבנות שבקבוצות ההתערבות והביקורת**



לעומת זאת, בהקשר התוך-קבוצתי, הייתה עלייה בציון האסרטיביות של הבנות שבקבוצת ההתערבות בלבד. בציון האסרטיביות של הבנים שבשתי הקבוצות לא חל שינוי משמעותי, ואילו בציון האסרטיביות של הבנות שבקבוצת הביקורת חלה ירידה (ראו תרשים 2).

**תרשים 2: ציון האסרטיביות התוך-קבוצתית לפני התחלת התכנית ועם סיומה, בקרב הבנים והבנות שבקבוצות ההתערבות והביקורת**



## דיון

במחקר זה, נבחנו ההישגים של תכנית ההתערבות לטיפול האסרטיביות של מתבגרים יוצאי אתיופיה. הממצא המרכזי הוא שניתן להגביר את האסרטיביות של מתבגרים אלה באמצעות AT קבוצתית. היות ובמחקר לקחו חלק מדריכים יוצאי אתיופיה הפועלים בשטח, הרי שהפער בין המחקר לבין יישומו כתכנית ההתערבות הוא מצומצם יחסית. מסקנה זו היא מקור לתקווה ולאופטימיות: ניתן להקנות למתבגרים יוצאי אתיופיה מיומנויות חברתיות שיחזקו את תחושת השליטה שלהם בחיים.

הממצאים הצביעו על דפוסים שונים של ממצאים, בהתאם להקשר הסוציו-תרבותי שבו באה האסרטיביות לידי ביטוי. לפיכך, בהעברת AT למתבגרים עולים יש להביא בחשבון את קבוצת ההתייחסות: קבוצת הוותיקים וקבוצת יוצאי אתיופיה. הבאת קבוצת ההתייחסות בחשבון תבוא לידי ביטוי הן במישור הקוגניטיבי של האימון (למשל, המשתתפים יתבקשו להעלות דוגמות לאינטראקציות עם דמויות משתי קבוצות ההתייחסות) הן במישור ההתנהגותי (יישום במשחקי תפקידים). מובן שיש להתייחס להבחנה זו גם בהערכת הישגי ההתערבות, כמתואר במחקר הנוכחי.

בנוסף, המחקר העלה צורך להקדיש תשומת לב רבה לנערים יוצאי אתיופיה בפיתוחה של האסרטיביות התוך-קבוצתית. במאמר "גברים מאתיופיה, נשים מישראל", מצינו קסן ושבטאי (2005) שקיים פער מגדרי במגמות השימור והשינוי בקרב יוצאי אתיופיה, כאשר "נשים מעודדות שינוי, וגברים מעודדים שימור" (שם, עמ' 64). ייתכן שהנערים העולים זקוקים לאימון ממושך יותר, דהיינו מפגשים נוספים הכוללים דיונים ותרגולים. עם סיום הפעילות הקבוצתית, אפשר להציע להשתתף ב-AT פרטני כאימון המשך.

בהעברת התכנית, חשוב להיות קשובים לתהליכי חיפוש הזהות אצל המתבגרים, ובפרט לאופן שבו הם תופסים את התכנים החדשים ביחס למקורות הערכיים של תרבות מוצאם. אין לכפות עליהם את דרך ההתמודדות החדשה, אלא לברר את משמעותה עבורם ואת הדרך לשילובה עם המורשת הערכית שהם מייחסים לעצמם (כמודגם אצל כורם והורנצ'ק, 2013). אי לכך, קיימת חשיבות רבה למרכיב הקוגניטיבי של האימון כאמצעי לחקירה עצמית ולשיתוף חברי הקבוצה והמנחים במחשבות וברגשות. במאמרו של כורם (2012), דוגמות להפעלות והצעות להנחיה הרגישה לתרבות.

לפני הפעלת AT, מומלץ לערוך לכל מועמד ריאיון היכרות (intake) על מנת לבחון את התאמת האימון למשתתף (Jean-Grant, 1980). בריאיון, יש לספק הסבר על התהליך הקבוצתי, על המטרות ועל סוגי הפעילויות שתתקיימנה. חשוב גם להדגיש בפני המועמד שאסרטיביות אינה תכונה מולדת, אלא אפשר לרכוש אותה. כמו כן, מומלץ להציג בפניו את יתרונותיה עבורו במישור האישי. ידע זה צפוי להגביר את המוטיבציה של המתבגר ואת המחויבות שלו לתהליך (Jean-Grant, 1980).

באשר להרכב הקבוצות, יש מקום לשקול אם להעביר AT לכלל בני הנוער יוצאי אתיופיה או לאלה המאופיינים באסרטיביות נמוכה בלבד. לכל החלטה יתרונות וחסרונות. מתבגרים אסרטיביים תורמים להתקדמות האימון הקבוצתי, משום שהם משמשים מקור להובלה ומחזקים את הלגיטימיות של דרך ההתמודדות החדשה. לעומת זאת, כאשר המשתתפים חולקים קשיים דומים, קל להם יותר לחשוף ולשתף, הלכידות הקבוצתית גוברת, ונבנים גורמים תרפויטיים המאיצים את התהליך הטיפולי (שכטמן, 2010). היבט זה משמעותי במיוחד בטיפול קבוצתי קצר מועד (שם).

היבט נוסף שאותו יש לשקול הוא הומוגניות הקבוצה – אם להרכיב קבוצות הומוגניות של יוצאי אתיופיה בלבד או קבוצות הטרוגניות שבהן ישתלבו מתבגרים מקבוצת הוותיקים. מחד גיסא, בכל התערבות עם תלמידים עולים יש לכלול גם את התלמידים מקבוצת הוותיקים, שהם ההקשר החברתי האינטגרטיבי (טטר, 2004). חשוב לציין שבדוח המתאר את מצבם של מתבגרים עולים בישראל (כאהן-סטרבצ'נסקי ועמיתיה, 2010) הודגש הצורך לערוך פעילות משותפת על מנת לאפשר הזדמנויות להכרת החברה הישראלית. בקבוצות מעורבות ניתן גם לערוך משחקי תפקידים עם דמויות משתי קבוצות ההתייחסות. מנגד מאידך גיסא, קבוצה הומוגנית תאפשר למתבגרים שיח בטוח ופתוח יותר, שיתוף רב יותר בחששות וביטוי חופשי יותר של דעות ושל מחשבות. לדוגמה, נמצא שבקבוצות הומוגניות של נערים יוצאי ברית המועצות הקונפליקטים פחות עצימים ולקבוצה כוחות פנימיים לטיפול בהם (למשל, באמצעות הומור) (פוקשנסקי, ברצ'אנסקי וצרפתי-נץ, 2012). ייתכן שיש מקום לשילוב בין הגישות: בשלב הראשון, פעילות בקבוצות הומוגניות בשעות אחר הצהריים (כשם שנעשה במחקר הנוכחי), להקניית מיומנויות ולחיזוק הביטחון החברתי. בהמשך, אפשר להציע לבני הנוער סדנות הטרוגניות.

ההנחיה המשותפת (דהיינו, שילוב מנחים יוצאי אתיופיה עם מנחים מקבוצת הוותיקים) נמצאה מתאימה ומקדמת. לרכזי התכנית תפקיד מרכזי בהקשר זה: להיות בקשר רציף עם המנחים, לתמוך בהם, לשמוע מהם רעיונות, התלבטויות ופתרונות ולאפשר את השיתוף ההדדי ביניהם. בדרך זו אפשר לפתח את היכולת להנחיית האימון ולהנחיה משותפת.

לסיכום, ממצאי המחקר מצביעים על כך שניתן לטפח את האסרטיביות של מתבגרים יוצאי אתיופיה. במחקר עתידי יש לבחון את האפשרות לחזק אותה בקרב מתבגרים מקבוצות עולים אחרות ומאוכלוסיות אחרות של מיעוטים בישראל.

## מקורות

אולמן, ח' וטטר, מ' (1999). הגדרה עצמית, הערכה עצמית ושביעות רצון מהחיים בקרב מתבגרים ותיקים ועולים מחבר-העמים בישראל. ירושלים: המכון לחקר הטיפול בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.

טטר, מ' (2004). "ייעוץ בקהילות חינוכיות קולטות עלייה". בתוך ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה** (עמ' 209-228). תל אביב: רמות-אוניברסיטת תל אביב.

כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ', לוי, ד' וקונסטנטינוב, צ' (2010). **בני נוער עולים בישראל - תמונת מצב עדכנית**. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל והמשרד לקליטת עלייה.

כורם, ע' (2012). "אימון לאסרטיביות עם מתבגרים יוצאי אתיופיה". **ייעוץ החינוכי**, י"ז, 13-30.

כורם, ע' והורנצ'יק, ג' (2013). "תפיסות של צעירים יוצאי אתיופיה את הסתגלותם הסוציו-תרבותית בישראל". **הגירה**, 2, 73-55.

כורם, ע', טטר, מ' והורנצ'יק, ג' (2010). אסרטיביות בין-קבוצתית ותוך-קבוצתית בקרב מתבגרים עולי חבר-העמים ובני העדה האתיופית: השלכות על הייעוץ החינוכי. **ייעוץ החינוכי**, ט"ז, 37-55.

פוקשנסקי, ז', ברצ'אנסקי, א' וצרפתי-נגן, ע' (2012). עבודה קבוצתית עם נוער עולה בקבוצה רב-תרבותית. **מניתוק לשילוב**, 17, 84-90.

קסן, ל' ושבתאי, מ' (2005). גברים מאתיופיה, נשים מישראל. **ארץ אחרת**, 30, 62-65.

שכטמן, צ' (2010). **ייעוץ וטיפול קבוצתי בילדים ומתבגרים – תיאוריה, מחקר וטיפול**. עפולה: הוצאת ספרים אקדמית יזרעאל.

Alberti, R.E. & Emmons, M.L. (2008). *Your perfect right: Assertiveness and equality in your life and relationships*. Atascadero, Calif: Impact Publishers.

Borbely, C.J., Graber, J.A., Nichols, T, Brooks-Gunn, J., & Botvin, G.J. (2005). Sixth Graders' conflict resolution in role plays with a peer, parent, and teacher. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 279-291.

Eskin, M. (2003). Self- reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents: A cross-cultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 7-12.

Horenczyk, G. (2009). Multiple reference groups: Towards the mapping of immigrants' complex social worlds. In I. Jasinkaja-Lahti & T.A. Mähönen (Eds.), *Identities, intergroup relations and acculturation: The cornerstones of intercultural encounters* (pp. 67-80). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Jean-Grant, D.S. (1980). Assertiveness training: A program for high school students. *The School Counselor*, 27, 230-237.

- Korem, A., Horenczyk, G., & Tatar, M. (2012). Inter-group and intra-group assertiveness: Adolescents' social skills following cultural transition. *Journal of Adolescence, 35*, 855-862.
- Lange, A. J., & Jakubowski, P. (1976). *Responsible assertive behavior*. Champaign IL: Research Press.
- Poyrazli, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, R., & Pisecco, S. (2002). Relation between assertiveness, academic self-efficacy and psychological adjustment among international graduate students. *Journal of College Student Development, 43*, 632-642.
- Reece, R.S., & Wilborn, B.L. (1980). Adolescent assertiveness: Problems and programs. *The School Counselor, 27*, 276-282.
- Ringel, S., Ronell, N., & Getahun, S. (2005). Factors in the integration process of adolescent immigrant: The case of Ethiopian Jews in Israel. *International Social Work, 48*, 63-76.
- Stewart, C.G., & Lewis, W.A. (1986). Effects of assertiveness training on the self-esteem of black high school students. *Journal of Counseling and Development, 64*, 638-641.
- Tavakoli, S., Lumley, M.A., Hijazi, A.M., Slavin-Spenny, O.M., & Parris, G.P. (2009). Effects of assertiveness training and expressive writing on acculturative stress in international students: A randomized trial. *Journal of Counseling Psychology, 56*, 590-596.
- Thompson, K.L., Bundy, K.A., & Wolfe, W.R. (1996). Social skills training for young adolescents: Cognitive and performance components. *Adolescence, 31*, 505-521.
- Walsh, S.D., & Tuval-Mashiach, R. (2012). Ethiopian emerging adult immigrants in Israel: Coping with discrimination and racism. *Youth & Society, 44*, 49-75.