היועץ החינוכי

כרך א'
חוברת א'
ניסן
תשמ"ט
ISSN 0792-3082

יוצא לאור על ידי
אגודת היועצים החינוכיים
בישראל

היעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

כרך א', חוברת א'
ניסן תשמ"ט — אפריל 1989

אגודת היועצים החינוכיים בישראל
ISRAEL ASSOCIATION OF EDUCATIONAL COUNSELORS
ת.ד. 1764 רמת השרון 47100 P.O.B. 1764 Ramat Hasharon, Israel
טל' 03-5406532 Tel.

העורכת:

דרורה שקד
יועצת חינוכית תיכון מקצועי נעמ"ת, פתח־תקוה

ועדת מערכת:

חיה קולודנר
יו"ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל

נחמה יוגב
יועצת ומטפלת בליקויי כתיבה, אזור מרכז

רוני גולן
מגמה ליעוץ אוניברסיטת בר־אילן, רמת־גן

פרופ' אבנר זיו
בית הספר לחינוך אוניברסיטת תל־אביב

חברי מערכת:

ד"ר אברהם ויצמן
ביה"ח הפסיכיאטרי גהה מרכז רפואי בילינסון,

ד"ר יעקב כץ
מגמה ליעוץ ביה"ס לחינוך אוניברסיטת בר־אילן, ר"ג

ד"ר מוסא כריאני
מגמה ליעוץ חינוכי החוג לחינוך אוניברסיטת חיפה

ד"ר חנוך פלום
המחלקה לחינוך אוניברסיטת בן־גוריון באר־שבע

ד"ר חניתה צימרין
האגודה להגנת הילד (אל"י) תל־אביב

פרופ' פנינה קליין
המגמה לגיל הרך ביה"ס לחינוך אוניברסיטת בר־אילן, רמת־גן

ד"ר אביגדור קלינגמן
ביה"ס לחינוך אוניברסיטת חיפה

פרופ' סידני שטראוס
ביה"ס לחינוך אוניברסיטת תל־אביב

פרופ' שלמה שרן
ביה"ס לחינוך אוניברסיטת תל־אביב

ד"ר דבורה קובובי
מגמה ליעוץ חינוכי החוג לחינוך אוניברסיטת ירושלים

תוכן העניינים

דבר העורכת 5

עיון ומחקר

המעבר לבית ספר חדש בכתה ז' והשפעתו על הדימוי העצמי של התלמיד — השוואה בין מסגרות בית ספריות שונות 7
חנוך פלום ויהודית מלך

תפיסה וציפיות של תלמידים הורים ומורים את תפקיד היועץ 17
רונית סדגר

מניעה שניונית של שתייה מופרזת של אלכוהול באמצעות היועץ החינוכי 23
שושנה וייס

ביישנות ותחושות כח 28
אבנר זיו

דפוסי יעוץ והכוון בבחירת קריירה 37
שמואל רובינזון

יעוץ בחינוך המיוחד ויעוץ בחינוך הרגיל על־פי תפיסתם של מורים 40
צפורה מגן, אמציה ויזל, אורית ענבי

פרקטיקה

ליקויי כתיבה 55
נחמה יוגב

מחברת קשר, מחברת שיח 63
חגית גרשון

אזן קשבת לילדים ונער — סניף הגליל המערבי 69
מרים סלע

התמודדות במצבי לחץ ומשבר במערכת החינוך הדתית — היבטים ייחודיים 71
ניצה קליש

ראיון

ניצה בראל מראיינת את הג"ב שושנה חורב 80

מהספרות העולמית

חשיפה עצמית של היועץ, תרגום 83

תקנון האתיקה 93

תקצירים באנגלית 98

הוראות לקבלת כתבי יד לכתב העת "היעוץ החינוכי"

1. יש לשלוח למערכת מאמר מודפס ברווח כפול ובשלושה העתקים. יש להדפיס על צד אחד בלבד של הדף עם שוליים ברוחב של שלושה ס"מ מכל צד של העמוד.

2. בדף נפרד יש לרשום בעברית ובאנגלית את שם המחבר, תואר אקדמאי, כתובת, מקום העבודה ומספר טלפון.

3. המאמר ילווה בכותרת העבודה ובתקציר, בעברית ובאנגלית (עד 150 מילה).

4. אורך המאמר לא יעלה על 7500 מילה.

5. רשימת הספרות המוזכרת (בביליוגרפיה) תובא בנפרד בסוף המאמר לפי סדר א—ב, עברית לפני אנגלית, ולפי הכללים הבאים:

   ספר: שם המשפחה של כל מחבר פסיק, אות ראשונה של שמו הפרטי נקודה ופסיק., שם הספר עם קו תחתון, או **באותיות מודגשות** נקודה. מו"ל פסיק, מקום פסיק, שנה נקודה.

   לדוגמא: לפיד, ש., **גיא אוני.** כתר, ירושלים, 1982.

   מאמר: שם משפחה של כל מחבר פסיק, אות ראשונה של שמו הפרטי נקודה ופסיק., "כותרת המאמר" גרשיים נקודה (".). שם הספר או כתב העת עם קו תחתון או **באותיות מודגשות** נקודה. מספר כרך בסוגרים עמוד ראשון של המאמר מקף — עמוד אחרון של המאמר פסיק, מו"ל פסיק, מקום נקודה. שנה נקודה.

   לדוגמא: Glick, P., "A Demographer Looks at American Families". **Journal of Marriage and the Family.** (37) 15—26, 1975.

6. תרשימים, שירטוטים, דיאגרמות, גרפים וטבלאות חייבים להיות מוגשים מוכנים לדפוס.

7. מאמרים שיתקבלו במערכת ימסרו לקריאה למומחים. לאחר מכן יובאו לאישור מליאת המערכת.

8. כתובת למשלוח מאמרים:
   דרורה שקד עורכת "היעוץ החינוכי"
   לוחמי הגיטו 6
   פתח־תקוה 49408
   טלפון: (03)9228158

דבר העורכת

אחד המאפיינים של קבוצה מקצועית התורם לזהותה הוא כתב עת המשקף בתכניו את פעולותיה במחקר ובמעשה. עתון היועצים החינוכיים אשר קיים מזה שבע שנים, עובר תהליכי שינוי וריענון מהותיים ביותר במטרה לפרסם מאמרים בעלי רמה מקצועית גבוהה במגוון רחב של התחומים הקשורים לעבודה היעוצית חינוכית. המערכת של כתב העת החדש "היעוץ החינוכי" מבקשת לחזק את הדיאלוג בין אנשי האקדמיה ליועצים בבית־הספר ומקווה כי כתב העת ישמש פורום לפרסומם של מאמרים המייצגים מחלקות יעוץ במוסדות להשכלה גבוהה בתחום העיוני־מחקרי, כמו גם פרסומם של פרויקטים מעבודתו המעשית של היועץ החינוכי. בדרך זו אנו מקוים להשיג מפנה ותנופה מקצועית ולהעלות את קרנו של היעוץ החינוכי בארץ. חוברת בכורים זו מציעה בפני הקורא מגוון רחב של נושאים:

מאמרם של פלום ומלך מסכם מימצאי מחקר בנושא המעסיק רבות את היועץ החינוכי בחטה"ב — השפעת המעבר למסגרת לימודית חדשה על הדימוי העצמי של התלמיד. מאמרה של סדגר עוסק בתפיסה וציפיות של תלמידים הורים ומורים את תפקידו של היועץ מנקודת המבט של "תאוריית התפקיד". עבודתה של וייס, דנה בהתערבותו של היועץ במניעה השניונית של האלכוהליסט ומציעה דרכי עבודה ליועץ.

זיו במחקרו בודק האם ניתן לשנות את התנהגותם החברתית של הביישנים ומדגיש את הקשר בין המימצאים לבין שימושים מעשיים בידי היועץ. בנושא בחירת קריירה מציע רובינזון דפוסי יעוץ להעשרת עבודתו של היועץ מחד ולהכנת הנוער לתהליך נכון של קבלת החלטות מאידך. מחקרם של מגן ויזל וענבי חותם את מדור העיון והמחקר; המאמר עוסק בהשוואת תפיסותיהם של מורים בחינוך המיוחד את היועץ לתפיסותיהם של מורים בחינוך הרגיל.

במדור הפרקטיקה מובאים ארבעה פרויקטים מסדנת היועץ שלהם הבט ישומי בשדה העבודה המעשית.

מדור הספרות העולמית מגיש תרגום מחקר מתוך Journal of Counseling and Development העוסק בתופעת החשיפה האישית של היועץ והשלכותיה בתהליך היעוצי.

עם הוצאתו לאור של כתב העת החדש "היעוץ החינוכי" חשבנו כי מן הראוי לשוחח עם הגב' שושנה חורב אשר הביאה את בשורת היעוץ לתיכון בארץ.

המערכת פונה ליועצים ולאנשי אקדמיה בתחומים הרלוונטיים לעבודת היועץ החינוכי לשלוח עבודות מחקר ועיון לפרסום בכתב העת. בקשה מיוחדת מופנת בזאת לסטודנטים הלומדים לתואר שני ושלישי — במטרה לעודדם לפרסם תיזות של עבודות מ.א. ודוקטורט.

דרורה שקד

המעבר לבית־ספר חדש בכיתה ז' והשפעתו על הדימוי העצמי של התלמיד — השוואה בין מסגרות בית־ספריות שונות

חנוך פלום,* יהודית מלך**

השאלה המרכזית במחקר זה היא, האם מעבר לבית־ספר חדש בכיתה ז' כרוך במשבריות המתבטאת בירידה בדימוי העצמי של המתבגר. הנחת היסוד מתבססת על התיאוריה המוקדית של קולמן (Focal Theory) לפיה שני מוקדי משבר הפועלים בו־זמנית יתבטאו בירידה בדימוי העצמי. שני מוקדי משבר במחקר זה הם: מעבר לבית־ספר חדש והתפתחות גופנית־מינית מהירה (Puberty) המאפיינת מתבגרים בגיל זה.

המחקר נערך כמחקר אורך וכלל 333 תלמידים העולים לכיתה ז'. לכל נבדקי המחקר הועברו שאלוני דימוי עצמי (SIQYA) לפני המעבר לבית־הספר החדש (בכיתה ו') ולאחר המעבר (בכיתה ז'). במחקר נכללו שלוש קבוצות מעבר ובהן תלמידים שעברו למסגרות: ז'—ח', ז'—ט' ו־ז'—י"ב. קבוצת הביקורת כוללת תלמידים שלמדו במסגרת א'—ח'.

השערת המחקר היא, שהירידה בדימוי העצמי תהיה גדולה יותר אצל בנות בהשוואה לבנים בקבוצות המעבר, ולא יהיה הבדל בין בנים לבנות בקבוצת הביקורת.

ההשערה אוששה חלקית רק בקבוצת מעבר ז'—י"ב בה פער הגילים הוא הגדול ביותר. בקבוצה זו חלה ירידה לאחר המעבר בסולם אחד של הדימוי העצמי — "דימוי גוף". יחד עם זאת, קבוצת הביקורת עלתה ביותר סולמות של הדימוי העצמי בהשוואה לקבוצות המעבר.

מימצאי המחקר מוסברים על בסיס השוואה חברתית ותוך התייחסות לגישות המרכזיות להתבגרות.

מבוא

המעבר לבית־ספר חדש, גם בהיותו מעבר נורמטיבי, מתואר בספרות המחקרית כקשור בעלייה בפגיעות וככרוך בסכנה של אי־הסתגלות (Felner et al., 1982). יועצים חינוכיים תוהים לא אחת בחפשם תשובות לשאלות מחקריות במהותן בהקשר זה. שאלות כאלה מתייחסות לא רק לאפקט המעבר לבית־ספר חדש, אלא אף לגורמים המשפיעים על מעבר

* ד"ר חנוך פלום, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן־גוריון בנגב, טל. 057-461137.
** יהודית מלך .M.A, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן־גוריון בנגב, יועצת חינוכית בבית־הספר "אילנות", באר־שבע, טל' 057-460184.

"מוצלח" יותר או פחות. נשאלת השאלה, למשל, האם ניתן לזהות קבוצות סיכון ביחס למעבר? האם יש הבדלים בין מעבר בגילאים שונים? בין מעבר לסוגי בתי־ספר שונים?

במחקר זה ניסינו להתמודד עם היבטים של מקצת משאלות אלה, כאשר הפרספקטיבה היא ההתפתחות בהתבגרות. מטרתו הכללית של המחקר הייתה, לבדוק האם המעבר לבית־ספר חדש בכיתה ז' כרוך במשבריות המתבטאת בירידה בדימוי העצמי של המתבגר.

שאלה מרכזית במחקר על מתבגרים היא, האם תקופה זו בחיים היא מטבעה סוערת. התייחסות להתבגרות כתקופה של "סערה ולחץ" (Storm and Stress) משקפת את תפיסתם של סטנלי הול (Hall, 1904) ושל תאורטיקנים פסיכואנליטים כמו בלוס, דויטש וא. פרויד (Blos, 1962, Deutsch, 1967; A. Freud, 1958). הם קושרים את "הסערה" בגיל ההתבגרות בשינויים פיזיולוגיים הקשורים בהתבגרות המינית. תפיסה זו של ההתבגרות כתקופה של "סערה ולחץ" הכרחיים נובעת, בין השאר, מעבודה עם מתבגרים במסגרת טיפולית. לעומת גישה זו, עולה ממחקרים שנערכו על אוכלוסיית מתבגרים נורמלית, כי ההתבגרות אינה בהכרח מאופיינת רק דרך אחת, אך לאו דווקא השכיחה ביותר בהתבגרות (Offer, 1969; Offer at al., 1981; Seginer & Flum, 1987).

קולמן (Coleman, 1978) מנסה ליישב את הניגודים בין הגישה "הקלאסית" (כמו הפסיכואנליטית) והאמפירית (כמו זו של עופר) בעזרת "התיאוריה המוקדית" (Focal Theory) שלו. לפי תיאוריה זו מתמודדים מרבית המתבגרים עם סוגיות התבגרות שונות בשלבים שונים של תהליך ההתבגרות. קולמן טוען כי מתבגרים בדרך־כלל מסוגלים להתמודד מבלי לחוות "סערה" כאשר במוקד נמצאת סוגייה המעסיקה אותם. אולם כאשר נדרש המתבגר להתמודד עם מספר סוגיות בו־זמנית, הלחץ בא לביטוי קיצוני יותר ואז עלולות להופיע התופעות של "סערה ולחץ" המתוארות על־ידי "הגישה הקלאסית".

במחקר זה נעסוק במתבגרים בראשית ההתבגרות אשר, במידה זו או אחרת, עומד במוקד התפתחותם תהליך ההתפתחות הגופנית־מינית. תקופת סוף הילדות — ראשית ההתבגרות (14—10) לא זכתה לתשומת־לב רבה מצד החוקרים בהשוואה למחקרים רבים יותר שנערכו על המשך ההתבגרות (18—14). בעשור האחרון זוכה ראשית ההתבגרות ליותר התייחסות מחקרית תוך הכרח בשינויים המשמעותיים החלים בתקופה זו. חוקרים מצביעים על־כך, שההתבגרות מתחילה כיום מוקדם יותר מכפי שהחלה בעבר, לפחות כאשר מדובר בהתפתחות הגופנית־מינית (ה־Puberty) (Petersen & Taylor, 1980; Tanner, 1972).

ההנחה היא כי מאחר והמתבגר עובר שינויים רבים ומהירים בתקופה זו, על הדימוי העצמי להתגבש מחדש תוך שילוב שינויים אלה. הגישה הבסיסית במחקר זה דומה לזו של רוזנברג (Rosenberg, 1965, 1979) המגדיר את "הדימוי העצמי" כ"סך כל המחשבות והרגשות של הפרט המתייחסות לעצמו כאובייקט". זו הגדרה רחבה הרואה בדימוי העצמי סידרה של עמדות שיש לאדם על אובייקט מסויים הנקרא "עצמי". רוזנברג טוען, שהדימוי

העצמי מתפתח בעיקר דרך אינטראקציה חברתית שבה הוא משתנה בתגובה להשוואה שבין תפיסת האדם את עצמו לתגובות האחרים. השקפה זו מזהה גורמים סביבתיים כמשפיעים עיקריים על התפתחות הדימוי העצמי.

הבשילה המינית בשלב זה של ההתבגרות היא מוקד אחד של ההתפתחות. מוקד אחר שלמשמעותו ההתפתחותית נתייחס בעבודה זו, הוא המעבר לבית־ספר חדש. המעבר לחטיבת ביניים הוא מעבר חד ממסגרת תומכת עם מספר מצומצם של מורים, בה הילד לומד בכיתה אחת ובית־הספר עצמו קטן, למסגרת גדולה ופחות תומכת, שבה מספר המורים גדול והילד עובר מכיתה לכיתה וממורה למורה. מספר הכיתות המקבילות גדול והקשר של התלמידים עם המחנך מצומצם מבחינת מספר השעות שהוא נמצא בכיתתו. הילד שהיה בבית־הספר היסודי בין הבוגרים, הופך להיות בין הצעירים בחטיבת הביניים.

מספר קבוצות חוקרים בדקו את המעבר לחטיבת הביניים תוך התייחסות להתפתחות הדימוי העצמי. סימונס וחבריה (Simmons et al., 1979; Blyth et al., 1983) מצאו, שמעבר לחטיבת הביניים (ז'—ט') כרוך בירידה בהערכה עצמית של בנות, בעוד שלגבי בנים נמצאה עלייה בהערכה העצמית. כאשר מדובר במסגרת של א'—ח', כלומר — כאשר אין מדובר במעבר לבית־ספר חדש — נמצאה עלייה בהערכה העצמית גם לבנים וגם לבנות. כמו־כן מצאו סימונס וחבריה, שהערכתן העצמית של בנות נמוכה מזו של בנים גם בכיתה ו' וגם בכיתה ז', אך רק בכיתה ז' ההבדל הוא מובהק. בנוסף נמצא, שבנות שהתפתחותן הגופנית־מינית מקדימה ועברו לחטיבת הביניים, היו בעלות ההערכה העצמית הנמוכה ביותר לאחר המעבר לחטיבה. על בסיס מימצאיהם סיכמו החוקרים, שלא עצם המעבר משפיע על ירידה בהערכה העצמית, אלא כאשר הוא מלווה בשינויים חשובים נוספים — ההתפתחות הגופנית־מינית. במקרה כזה, כאשר מדובר בבנות, עלול להיות האפקט ארוך טווח ולהתבטא גם כאשר נדרש מעבר נוסף בכיתה ט'.

תורנברג וחבריו (Thornburg & Jones, 1982; Thornburg & Gilder, 1984; Jones & Thornburg, 1985) אינם משחזרים במחקריהם את מימצאי הקבוצה הקודמת ואינם מוצאים ירידה בהערכה העצמית במעבר ל־ז', אך מצביעים על־כך, שכאשר המעבר נעשה בגיל צעיר יותר, במעבר מ־ה' ל־ו', יש ירידה משמעותית בהערכה העצמית.

בעוד שכל המחקרים שהוזכרו עד כה התייחסו למדידת הערכה עצמית גלובלית לפי רוזנברג (Rosenberg, 1965) עם המעבר, טענו חוקרים אחרים, שיש להשתמש למדידת הדימוי העצמי בכלי רב־ממדי. הרטר (Harter, 1983) השתמשה בשאלון המודד חמישה תחומי הערכת יכולת שונים והערכה עצמית גלובלית (Self Worth). היא מצאה ירידה לאחר המעבר לכיתה ז' בתפיסה עצמית של יכולת לימודית, יכולת ספורטיבית, הופעה עצמית והערכה עצמית גלובלית (Self Worth). ההבדל המקסימלי (בהשוואת ההערכה לפני המעבר ולאחריו) היה בתחום הראשון (לימודים) של התפיסה העצמית, בעוד שההבדל המינימלי היה בהערכה העצמית הגלובלית. עוד מצאה הרטר, כי לבנים הערכה עצמית גבוהה מזו של בנות ביכולת ספורטיבית, הופעה חיצונית והערכה עצמית גלובלית, בעוד

בנות גבוהות יותר בהערכה עצמית של התנהגות.

פיטרסן וחבריה (Abramowitz, Petersen & Schulenberg, 1984) העדיפו אף הם להבחין בין מימדים שונים של הדימוי העצמי, כפי שבאים לידי ביטוי בתחומי תיפקוד שונים, כולל התיפקוד הפסיכולוגי. הם עשו זאת בעזרת עיבוד שאלון דימוי עצמי של עופר (Offer et al., 1981.) למתבגרים צעירים במחקר אורך מצאו, שבמעבר לחטיבת ביניים הייתה עלייה בדימוי העצמי בחמישה סולמות, לא היה שינוי בשני סולמות ורק בשניים הייתה ירידה. הירידה הייתה בטיב ההסתגלות ובדימוי גוף.

במחקרנו הגישה היא דומה. נבחין בין מימדים שונים של הדימוי העצמי ולשם־כך נשתמש בכלי זהה לזה בו השתמשו פיטרסן וחבריה. כך נוכל להתחקות אחר מימדים ספציפיים של הדימוי העצמי ולהשוות מימצאינו עם אלה של אברמוביץ' (Abramovitz et al., 1984).

בהתבססנו על התיאוריה המוקדית של קולמן (Coleman, 1978), אנו שואלים, האם השינויים המתרחשים סימולטנית אצל מתבגרים בראשית ההתבגרות מהווים מוקד משבר ובאים לביטוי בירידה בדימוי העצמי. מוקד אחד, במונחי קולמן, הוא המעבר לבית־ספר חדש בכיתה ז', ואילו מוקד שני הוא ההתפתחות הגופנית המואצת בגיל בו נעשה המעבר. במידה ואכן מהווים השינויים הגופניים מוקד לחץ בשלב זה של ההתבגרות, יש להניח כי לחץ זה עוד יגבר ככל שתכלול המסגרת החדשה מתבגרים הנמצאים בשלב מתקדם יותר בהתפתחותם הגופנית. על־כן אנו משערים כי, ככל שהמעבר בין כיתה ו' ל־ז' דרמטי יותר — היינו, המעבר הוא לחטיבה בה פער הגילים גדול יותר (ז'—ח'; ז'—ט'; ז'—י"ב) — הירידה בדימוי העצמי תהיה גדולה יותר.

שיטה

1) **המדגם** כלל 333 תלמידי כיתות ו' בחמישה בתי־ספר יסודיים, שנבדקו פעמיים — פעם ראשונה בסוף כיתה ו' ופעם שנייה בתחילת כיתה ז'.

קבוצות מעבר א' ו־ב' — כוללות תלמידים משני בתי־ספר העוברים לשתי חטיבות ביניים ומחולקים שרירותית:

קבוצת מעבר א' — עוברת לחטיבה ז'—י"ב (N=70);

קבוצת מעבר ב' — עוברת לחטיבה ז'—ט' (N=48).

קבוצת מעבר ג' — תלמידי שתי כיתות ו' מבית־ספר אחד ותלמידי שלוש כיתות ו' מבית־ספר שני, העוברים לחטיבה משותפת ז'—ח' (N=141).

קבוצת ההשוואה בה אין מעבר — כוללת שלוש כיתות ו' בית־ספר הכולל כיתות א'—ח' והתלמידים ממשיכים באותו בית־ספר ובאותה כיתה בכיתה ז' (N=74).

התפלגות התלמידים המשתתפים במחקר על־פי מין (166 בנים ו־167 בנות) משקפת את התפלגות המאוזנת בקבוצות השונות.

2) **כלי המחקר** כללו שאלונים לתלמידים, ביניהם: שאלון פרטים אישיים ושאלון

דימוי עצמי — SIQYA (Petersen et al., 1984). בשאלון 98 פריטים הנוסחים כהיגדים והוא כולל תשעה סולמות (שליטה על דחפים, גוון אמוציונלי, דימוי גוף, יחסים חברתיים, יחסי משפחה, שליטה והתמודדות, מטרות חינוכיות־מקצועיות, פסיכופתולוגיה, והסתגלות מעולה). על הנבדק להעריך עד כמה ההיגד מתאר אותו על סולם נוסח ליקרט בן שישה ערכים, כאשר 1 — "מתאר אותי טוב מאוד" ו־6 — "לא מתאר אותי כלל". כמחצית הפריטים מנוסחים בחיוב ומחציתם בשלילה.

תקיפות ומהימנות השאלון נבדקו על־ידי פיטרסן (Petersen et al., 1984). לאחר תירגום השאלון לעברית, נערכה בדיקה מחדש למהימנות הסולמות (אלפא־קרונבך) ונמצאה מספקת.

3) **מהלך המחקר** — כאמור הועברו השאלונים בשני מועדים: באמצע השליש האחרון בכיתה ו' ובתקופה שמאמצע ספטמבר עד סוף ספטמבר בכיתה ז'. מחנכות הכיתות התבקשו לא להיות נוכחות בכיתה בעת העברת השאלונים ולתלמידים הובטח שאיש בבית־הספר לא יראה את תשובותיהם. בכיתה נוכחו שניים־שלושה בודקים מנוסים שהכירו את השאלונים. השאלונים סומני במספרי נבדק.

למשתתפים הוסבר כי בשאלון זה אין תשובות נכונות או לא נכונות והוא לא נועד לבדיקת ידע. כמו־כן הוצג סולם התיאור העצמי בשאלון זה.

תוצאות

בהתאם להשערת המחקר הושוו תחילה ציוני הנבדקים על תשעה הסולמות של הדימוי העצמי (מדדי הדימוי העצמי) לפני המעבר לכיתה ז' ולאחריו, לפי קבוצות. בעזרת מבחני t למדגמים תלויים נמצא כי נבדקי קבוצת הביקורת, א'—ז', עלו בשישה מתוך תשעת הסולמות (גוון אמוציונלי — $p\leq.001$, $t=3.91$;; דימוי גוף — $p\leq.05$, $t=2.39$; יחסים חברתיים — $p\leq.01$, $t=2.65$; יחסי משפחה — $p\leq.05$, $t=2.10$; שליטה והתמודדות — $p\leq.001$, $t=4.01$; ופסיכופתולוגיה — $p\leq.01$, $t=2.91$). נבדקי קבוצת המעבר א'—ח' עלו בארבעה סולמות (גוון אמוציונלי — $p\leq.001$, $t=5.01$; דימוי גוף — $p\leq.01$, $t=2.91$; יחסי משפחה — $p\leq.001$, $t=3.42$; ופסיכופתולוגיה — $p\leq.01$, $t=3.06$). נבדקי קבוצת המעבר ז'—ט' עלו בשלושה סולמות (שליטה בדחפים — $p\leq.05$, $t=3.84$; גוון אמוציונלי — $p\leq.05$, $t=2.41$; יחסי משפחה — $p\leq.05$, $t=2.07$). נבדקי קבוצת המעבר ז'—י"ב עלו בארבעה סולמות (גוון אמוציונלי — $p\leq.001$, $t=3.41$; יחסים חברתיים — $p\leq.05$, $t=2.53$; יחסי משפחה — $p\leq.05$, $t=2.00$; מטרות חינוכיות — $p\leq.05$, $t=1.97$).

בניתוח שונות דו־כיווניים (2×4) בין ארבע הקבוצות ולפי מין על הפרשים במדדי הדימוי העצמי בין כיתה ו' (לפני המעבר) לכיתה ז' (אחרי המעבר), לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות בשמונה מתוך תשעה הסולמות. רק בסולם דימוי גוף נמצא אפקט לקבוצה ($F(3)=3.91$, $p\leq.05$). על־פי מבחן דאנקן נמצא הבדל מובהק בהפרשים בין קבוצת המעבר ז'—י"ב לבין שתי קבוצות המעבר האחרות (ז'—ח' ו־ז'—ט') וקבוצת הביקורת

(א'—ח'). ממוצע ההפרשים בקבוצה זו בה פער הגילים הוא הגדול ביותר הוא שלילי (13—). ממוצע ההפרשים בשאר הקבוצות הוא חיובי.

לסיכום — השערת המחקר הטוענת שלאחר המעבר לבית־ספר חדש בכיתה ז' תחול ירידה בדימוי העצמי, אוששה רק בסולם דימוי גוף ורק בקבוצת מעבר אחת. רק בקבוצת מעבר ז'—י"ב בה פער הגילים הגדול ביותר חלה ירידה בדימוי גוף. יחד עם זאת קבוצת הביקורת עלתה ביותר סולמות מאשר קבוצות המעבר.

דיון

מטרת המחקר הייתה, לבדוק האם מעבר לבית־ספר חדש בכיתה ז' כרוך במשבריות המתבטאת בירידה בדימוי העצמי של המתבגר.

שערנו כי ככל שהמעבר בין כיתה ו' ל־ז' דמרטי יותר, כלומר — מעבר לחטיבה בה פער הגילים גדול יותר — הירידה בדימוי העצמי תהיה גדולה יותר. ההנחה התיאורטית ממנה נגזרה השערה זו הייתה, כי תהליך השינויים הגופניים מהווה מוקד לחץ בשלב זה של ההתבגרות ולחץ זה יגבר ככל שתכלול המסגרת החדשה תלמידים הנמצאים בשלב מתקדם יותר בהתפתחותם הגופנית (תלמידי כיתות גבוהות יותר). ההשוואה לתלמידים אלה תהיה קשורה בהגברת הלחץ, ולחץ זה יפעל בכיוון הורדת הדימוי העצמי של המתבגרים. הירידה הגדולה ביותר תהיה בחטיבה בה פער הגילים הוא הגדול ביותר, והירידה הקטנה ביותר בחטיבה בה פער הגילים הקטן ביותר.

השערה זו מבוססת על התיאוריה המוקדית של קולמן (Coleman, 1978) הטוען, שאצל מרבית המתבגרים אנו לא חוזים ב"סערה" כי בדרך־כלל הסוגיות שבמוקד התייחסותו של המתבגר מתפזרות לאורך כל תקופת ההתבגרות והמתבגר יכול להתמודד עם סוגיות אלה כל אחת בנפרד. רק כאשר מספר מוקדים מצטרפים בזמן אחד, הלחץ בא לידי ביטוי קיצוני יותר.

מימצאי המחקר מורים כי במרבית המדדים של הדימוי העצמי, לא חלה ירידה בעקבות המעבר. רק בדימוי גוף חלה ירידה בקבוצה בה פער הגילים הוא הגדול ביותר. מימצאים אלה אינם תואמים את ההשערה הטוענת לירידה בדימוי העצמי בכל קבוצות המעבר. לפיכך, נפרק את ההשערה לשני מרכיבים ונשאל תחילה — האם ההתפתחות הגופנית־מינית בתקופת המעבר מכיתה ו' ל־ז' מהווה "מוקד משבר" (או "מקור לסערה")?

שאלה זו ניתן לבדוק על־ידי בדיקת אופי השינויים שחלים בדימוי העצמי בקבוצת הביקורת. ההנחה היא, שקבוצה זו נמצאת בתוך תהליך ההתפתחות הגופנית־מינית שעלול להיות מוקד משבר, אך בקבוצה זו לא קיים מוקד משבר נוסף הקיים בקבוצות האחרות, והוא המעבר לבית־ספר חדש.

בקבוצת הביקורת לא נמצאה ירידה באף אחד מהסולמות. בשישה מתוך התשעה הייתה עלייה ובשאר הסולמות לא נמצא הבדל מובהק בין המדידה בכיתה ו' ובכיתה ז'. בעיקרון, המימצא מנוגד לתיאוריה של "סערה ולחץ" בהתבגרות, לפיה הסערה הכרחית וקשורה

בשינויים הפיזיולוגיים. מימצא זה תומך בגישה האמפירית להתבגרות הטוענת, שמרבית המתבגרים מסוגלים לעמוד בלחצים של ראשית ההתבגרות ללא "סערה".

אם כן, האם למעבר לבית־ספר חדש יש אפקט על הדימוי העצמי?

בקבוצת המעבר קיימים שינויים סימולטניים, שהם ההתפתחות הגופנית־מינית והמעבר לבית־ספר חדש. כאמור, המימצאים הראו, שגם בקבוצות המעבר לא הייתה ירידה במדדי הדימוי העצמי בקבוצות ז'—ח', ז'—י"ב עלו בארבעה סולמות וקבוצת ז'—ט' עלתה בשלושה סולמות. יחד עם זאת יש לציין, שקבוצת הביקורת עלתה ביותר סולמות מאשר קבוצות המעבר. ייתכן וניתן להסיק שבכך בא לביטוי אפקט של המעבר. ייתכן וזו אינדיקציה ל"הפסד" מסויים של המתבגרים שעברו לחטיבת הביניים.

ההשוואה עם קבוצת הביקורת מצביעה על כך כי אומנם לא חלה ירידה ברוב מדדי הדימוי העצמי בקבוצות המעבר, אך ייתכן ותלמידים אלה היו יכולים לעלות ביותר סולמות לולא המעבר.

נתמקד עתה בדיון בתוצאות המתייחסות לשלושה מהסולמות — שליטה והתמודדות, מטרות חינוכיות־מקצועיות ודימוי גוף.

שליטה והתמודדות — סולם זה מבחין בין קבוצת הביקורת וקבוצות המעבר. רק בקבוצת הביקורת חלה עלייה מובהקת בסולם זה. סולם שליטה והתמודדות מודד עד כמה המתבגר מסתגל לסביבה. ציון גבוה במדד זה מצביע על תיפקוד טוב של המתבגר המסוגל להתמודד עם משבר. העלייה בקבוצת הביקורת ב"שליטה והתמודדות" מצביעה על ההתפתחות "הטבעית" עם ההתבגרות ועלייה ביכולת ההתמודדות, כאשר לא נדרשו נבדקים אלה לעמוד במבחן אקוטי כמו זה של המעבר לבית־ספר חדש.

מטרות חינוכיות־מקצועיות — נמצא שרק במעבר לחטיבה ז'—י"ב חלה עלייה בסולם זה. סולם זה אמור לבדוק עד כמה המתבגר לומד ומתכנן למען עתידו המקצועי. ציון גבוה בסולם מצביע על מתבגר שפועל בצורה יעילה במסגרת החינוכית ועושה תוכניות לעתיד. תלמידים העוברים לחטיבה ז'—י"ב, יודעים שזו המסגרת שילמדו בה עד סיום לימודיהם בבית־ספר תיכון. הם לא עומדים בפני מעבר נוסף והעתיד (בטווח השנים הקרובות) יותר ברור להם. זו מסגרת בוגרת יותר המציבה אתגרים חדשים.

דימוי גוף — הפגיעה הממשית ביותר המתבטאת בירידה בדימוי גוף בעקבות המעבר, באה לידי ביטוי רק בקבוצת המעבר בה פער הגילים הוא הגדול ביותר (ז'—י"ב).

יש לציין שחלה עלייה מובהקת בדימוי גוף בשתי הקבוצות בהן קיימת רק שכבה אחת של תלמידים בוגרים יותר (א'—ח', ז'—ח'). לא חלה עלייה כזו כאשר יש שתי שכבות בוגרות יותר (ז'—ט').

הירידה חלה רק כאשר בבית הספר נמצאים תלמידים המבוגרים במספר שנים רב מן הצעירים הנכנסים לבית־הספר החדש. נראה כי בעוד המתבגרים בקבוצה זו יכלו לחוש שיפור בדימוי גופם, הם מפסידים בתחושה זו כאשר הם משווים עצמם לתלמידים מבוגרים מהם בחטיבה אליה הצטרפו ובאופן זה נפגע דימוי גופם.

חשוב לציין שהפגיעה בקבוצת מעבר זו אינה מתרחבת לתחומים נוספים של הדימוי העצמי. נראה כי בגיל זה מסוגל כבר המתבגר לעשות דיפרנציאציה של חלקים שונים של דימוי העצמי ולנתק ביניהם במידה רבה.

יש להדגיש כי מימצא זה מצביע על־כך, שדימוי הגוף הקשור ישירות בתהליך ההתפתחות הגופנית־מינית הוא הפגיע ביותר בשלב זה. מימצא זה מתיישב גם על המימצאים של הרטר (Harter, 1983), כי להופעה החיצונית מתאם גבוה ביותר עם הערכה עצמית גלובלית בשלב זה (כיתות ו'—ז'). כמו־כן נמצא, שככל שהגיל עולה, עוצמת הקשר בין הערכה עצמית והערכה גופנית יורדת (Riley, 1981). הפגיעה בדימוי הגוף מושפעת כפי הנראה מההשוואה למתבגרים המפותחים מהם גופנית במידה רבה.

סיכום

התשובה הכללית לשאלת המחקר המרכזית היא, כי המעבר לבית־ספר חדש בכיתה ז' אינו כרוך במשבריות המתבטאת בירידה ברוב מדדי הדימוי העצמי. רק במעבר שהוגדר על־ידינו כדרמטי ביותר, בהיותו מעבר לחטיבה בה פער הגילים הוא הגדול ביותר (ז'—י"ב), חלה ירידה משמעותית בסולם "דימוי הגוף".

הפגיעות הקשורה לדימוי הגוף מוסברת על־ידי סימונס וחבריה (Simmons et al., 1973, 1979, Blyth et al., 1983), נמצאה על־ידי הרטר (Harter, 1983) וכן במחקרם של אברמוביץ, פיטרסן ושולנברג (Abramovitz, Petersen & Schulenberg, 1984) בהקשר של מעבר לבית־ספר חדש בכיתה ז'. נראה כי המנגנון הקושר בין הפגיעות בשל ההתפתחות הגופנית לבין מעבר בית־ספר הוא מנגנון של השוואה חברתית. ההשוואה למבוגרים במספר שנים ומפותחים גופנית גוררת ירידה בדימוי הגוף. עם זאת, נראה כי המתבגרים מסוגלים בדרך־כלל להבחין בין היבטים שונים של דימויים העצמי ולבודדם. לכן גם כאשר קיים קושי מסויים בהיבט הגופני, אין הוא מקבל משמעות גלובלית עם הלחץ של המעבר.

אומנם כאשר שני מוקדי שינוי להם פוטנציאל של לחץ (השינויים הגופניים ומעבר בית־ספר) מופיעים סימולטנית, לא בהכרח מדובר במשבר או בפגיעה ממשית בדימוי העצמי, כפי שניתן היה לנבא על־פי התיאוריה המוקדית של קולמן (Coleman, 1978), אך ייתכן "הפסד" התפתחותי כפי שמשתקף בעלייה ביותר סולמות של הדימוי העצמי בקבוצת הביקורת בהשוואה לקבוצות המעבר. עם זאת נראה כי המימצאים מצביעים על־כך שה"רווח" וה"הפסד" ההתפתחותיים הם תלויי קונטקסט סביבתי־חברתי.

כללית, מימצאי המחקר אינם תומכים בתיאוריה של "סערה ולחץ" בהתבגרות והינם עולים בקנה אחד עם "הגישה האמפירית לפיה רק חלק קטן מהמתבגרים חווה "סערה" בהתבגרות, ורובם עומדים בלחצים הקיימים בתקופה זו ודימויים העצמי מתחזק.

לא ניתן לסכם מחקר זה מבלי להצביע על מגבלותיו ולהביא הצעות למחקר בעתיד. חטיבות הביניים אותן בדקנו הן ייחודיות מכמה בחינות: הן שוכנות ביישובים קטנים ורוב

התלמידים מכירים את רוב תלמידי החטיבה אליה הם עוברים. כמו־כן כ־1/3 מהכיתה הם תלמידים איתם למדו באותה כיתה בבית־הספר היסודי. ניתן להניח שבאותן נקודות בהן נמצא אפקט למעבר במסגרות אלה, ניתן יהיה למצוא אפקט חזק יותר ביישובים גדולים, ולו רק משום שהתלמידים אינם מכירים את מרבית תלמידי הכיתה אליה הם משובצים.

במאמר זה לא הצגנו מימצאים המתייחסים להבחנה בין בנים ובנות, הבחנה בעלת משמעות בהקשר בו אנו עוסקים. במחקרים הבאים רצוי לבדוק באיזו מידה המימצאים שלנו יציבים או קשורים בנקודת הזמן הספציפית בה נבדקו התלמידים. יש לבדוק את הלמידים גם בתחילת כיתה ו', כאשר המעבר עדיין רחוק וכן לבדקם שוב בסיום כיתה ז', כדי לראות האם השפעת המעבר ממשיכה לטווח ארוך. כמו־כן חשוב לבחור מכל סוג חטיבה מספר בתי־ספר על־מנת לנטרל את האפקט של בית־הספר המסויים ולהגביר את יכולת ההכללה של המחקר.

ביבליוגרפיה

Abramovitz, R.H., Petersen, A.C. & Schulenberg, J.E. Changes in Self Image During Early Adolescence. In: Offer, D., Ostrov, E. & Howard, K.I. (Eds.). **Patterns of Adolescence Self Image (New Directions for Mental Health Services)**, Jossy-Bass Inc. Publishers, 1984.

Blos, P. **On Adolescence: A Psychoanalytic Interpretation.** Free Press, New York, 1962.

Blyth, D.A., Simmons, R.G. & Carlton-Ford, S. The Adjustment of Early Adolescents to School Transitions. **Journal of Early Adolescence,** 3: 105—120, 1983.

Coleman, J.C. Current Contradictions in Adolescence Theory. **Journal of Youth and Adolescence, 7: 1—11, 1978.**

Deutsch, J.H. **Selected Problems of Adolescent Experience.** New York, Wiley, 1967.

Felner, R.D., Ginter, M. & Primavera, J. Primary Prevention During School Transitions: Social Support and Environmental Structure. **American Journal of Community Psychology,** 10(3): 277—290, 1982.

Freud, A. Adolescence. **Psychoanalytic Study of the Child,** 13: 255—278, 1958.

Hall, G.S. **Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Psychology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education.** Vol. 1 and 2 Appleton, New York, 1904.

Harter, S. The Perceived Competence Scale for Children. **Child Development,** 53: 87—97, 1983.

Jones, R.M. & Thornburg, H.D. The Experience of School Transfer: Does Previous Relocation Facilitate the Transition from Elementary to Middle Level Educational Environment. **Journal of Early Adolescence,** 5(2): 229—237, 1984.

Petersen, A.C., Schulenberg, J.E., Abramovitz, R.H., Offer, D. & Jarco, H.D. A Self Questionnaire for Young Adolescents (SIQYA). **Journal of Youth and Adolescence,** 13(2), 93—111, 1984.

Petesen, A.C. & Taylor, B. The Biological Approach to Adolescence: Biological Change and Psychological Adaptation. In: Adelson, J. (Ed.). **Handbook of Adolescent Psychology,** John Wiley and Sons, New York, 1980.

Offer, D. **The Psychological World of the Teen-ager: A Study of Normal Adolescent Boys.** New York: Basic Books Inc., 1969.

Offer, D., Ostrov, E. & Howard, K.I. **The Adolescent: A Psychological Self Portrait.** Basic Books, New York, 1981.

Riley, J.H. The Relationship of Self Concept with Physical Performance for Preadolescent Boys and Girls. **Journal of Early Adolescence, 3: 327—333, 1981.**

Rosenberg, M. **Society and the Adolescent Self Image.** University Press, Princeton, New York, 1965.

Rosenberg, M. **Conceiving the Self.** Basic Books, New York, 1979.

Seginer, R. & Flum, H. Israeli Adolescents' Self-Image Profile. **Journal of Youth and Adolescence, 16(5): 455—472, 1987.**

Simmons, R.G., Blyth, D.A., Cleave, E.F. & Bush, D.M. Entry into Early Adolescence: The Impact of School Structure, Puberty and Early Dating on Self Esteem. **American Sociological Review,** 44: 948—967, 1979.

Simmons, R.G., Rosenberg, F. & Rosenberg, M. Disturbance in Self Image at Adolescence.**American Sociological Review, 38: 553—568, 1973.**

Tanner, J.M. Sequence, Tempo and Individual Variations in Growth and Development of Boys and Girls Aged Twelve to Sixteen. In: Kagan, J. & Coles, R. (Eds). **Twelve to Sixteen: Early Adolescence,** Norton, New York, 1972.

Thornburg, H.D. & Gilder, B. Dimensions of Early Adolescents, Social Perceptions and Preferences. **Journal of Early Adolescence,** 4(4): 387—406, 1984.

Thornburg, H.D. & Jones, R.M. Social Characteristics of Early Adolescents: Age Versus Grade. **Journal of Early Adolescence,** 2(3): 229—239, 1982.

היעץ החינוכי והציפיות מתפקידו כפי שהם נתפסים ע"י תלמידים, הורים ומורים*

רונית סדגר**

מטרת המחקר היתה בדיקת תפיסה וצפיות של תלמידים, הורים ומורים, את תפקיד היועץ כנותן שירות במסגרת המערך המסייע בבית־הספר.

כאשר מנתחים את מימצאי המחקר מנקודת המבט של תאוריית התפקיד מודגש הקונפליקט התפקידי והעמימות הקיימים במקצוע. מנקודת מבט אינטואיטיבית ניתן לראות כי מתגבשת תמונה מובחנת של היועץ והוא נתפס כפרופסיה השייכת לתחום בית־הספר — לימודי, חברתי, הכוון מקצועי.

הפעלת יעוץ חינוכי כתפקיד מוגדר בבית־הספר החלה בישראל עוד לפני הקמת חטיבת הביניים. אולם עם ההחלטה על הרפורמה במערכת החינוך (1968) והקמת חטיבות הביניים, הוגדר התפקיד והתמסד כלק מתקן המורים המקובל בחטיבות (רש ואדלר, 1983).

אוכלוסיות התלמידים בחטיבות היא קבוצה הטרוגנית יותר בהשגיה ובמוצאה המעמדי והאתני, מזו הלומדת הן בבית־הספר היסודי השכונתי והן בבית־הספר התיכון הסלקטיבי (ענבר, 1975; חן, לוי ואדלר 1978). הצורך להתמודד עם הוראתה וחינוכה של אוכלוסיית תלמידים הטרוגנית מעמיד בפני בית־הספר וצוותו אתגר קשה (חן, לוי ואדלר, 1978; דו"ח הועדה הציבורית לבחינת הרפורמה, 1979), אשר מעט מאד פתרונות פותחו למענו ברמת המערכת. הגדרת תפקידו של היועץ מעמידה אותו במחינה זו בצומת מרכזית של עיסוק בבעיות הנובעות מהטרוגניות אוכלוסיית התלמידים. אולם, אף־על־פי שהמציאות מאשרת את מרכזיותו של היועץ, הרי, נראה, שבכל הנוגע להגדרת תפקידיו קיימת מידה של אי־בהירות. אי־בהירות או עמימות תפקידים זו מהווים את נקודת המוצא למחקר הנוכחי. עמימות זו קיימת גם בתפיסת היועץ החינוכי ובצפיות ממנו (ויזנר, 1983; וירצברגר, 1980; קלינגמן, 1984; חן וכפיר, 1977, 1979; גרנות ושפיר 1983).

כדי למנוע מצבי עמימות בתפיסת תפקיד היועץ, רצוי ליצור הגדרה מקצועית מחייבת ולאזן את הציפיות שיש לנותני השירות ולמקבליו מן התפקיד. איזון הציפיות מתפקיד היועץ יביא להבהרת תחומי הסכמה ואי־הסכמה לגבי תפקידי היועץ ולזיהוי תפקידים מרכזיים ומשניים בעבודתו (וכך ניתן יהיה לתחום ולצמצם את מגוון התפקידים הרב, שמצופה מן היועץ למלא). יצירת מערכת ציפיות מאוזנת יותר משהיא כעת, תשפיע על

---

* מתוך תיזת ה־M.A. תשמ"ח, אוניברסיטת חיפה, בהנחיית ד"ר אביגדור קלינגמן.

** יועצת אחראית על יעוץ לחינוך מיוחד חט"ב תיכון עירוני א' חיפה

תכנון ההכשרה של היועץ ותאפשר לו לצאת עם זהות מקצועית מוגדרת וברורה. זהות מוגדרת תסייע ליועץ להתמודד עם בעיית חפיפת התפקידים ולהגדיל תפקידים יחודיים לכל פרופסיה. מטרת המחקר היתה אם כך בדיקת תפיסה וציפיות של תלמידים בחטיבת הביניים, על מוריהם והוריהם, את תפקיד היועץ החינוכי, כנותן שירות במסגרת "המערך המסייע" בבית־הספר.

המחקר בדק את ההבדל בין **תפיסת** הקליינטים לבין **ציפיותיהם** מתפקיד היועץ. כמו־כן, נבדק ההבדל בין **שלושת אוכלוסיות המחקר** (תלמידים, הוריהם ומוריהם), לגבי תפיסתם וציפיותיהם מיועץ בית הספר. הרציונל לבדיקת התפיסה והציפיות של אוכלוסיית הקליינטים השונות נובע מתאורית התפקיד (Hattenschwiller, 1970; Bentley, 1965; Ivey & Robin, 1966) תאוריה זו מתייחסת להגדרת תפקיד, ציפיות מתפקיד, תפיסת תפקיד וקונפליקט תפקידי. המחקר בודק גם את ההבדל בתפיסת הקליינטים וציפיותיהם בשכבות השונות. ההנחה לגבי קיום הבדל זה מסתמכת על מודל תאורטי (גרנות ושפיר, 1983) המדגיש את עבודתו הייחודית של היועץ בכל שכבה. בנוסף נבדקת גם תפיסת הקליינטים את פסיכולוג בית־הספר בהשוואה ליועץ החינוכי. השוואה זו מעוגנת בהסטוריה של תפיסת תפקידים בין הפסיכולוג והיועץ (בנימיני, 1972; אלבק תשל"ג; קליגמן 1986). בדיקת שאלות אלה, עשויה להיות נדבך נוסף בדרך להגדרת תפקיד היועץ בחטיבת הביניים ובניצול נכון יותר של שרותיו.

המחקר הועבר בשלוש חטיבות ביניים, באיזור הקריות של חיפה. מכל שכבה נבחרה באופן אקראי כיתה אחת, שבה הועבר השאלון לתלמידים, להורים ולמורים. סה"כ הוחזרו 237 שאלוני תלמידים, 87 שאלוני הורים, ו־29 שאלוני מורים.

מימצאי המחקר מורים כי:

א. נמצא הבדל מובהק ($P<.001$) בין תפיסת הקליינטים לבין ציפיותיהם. רמת הציפיות נמצאה גבוהה יותר מהתפיסות. אולם, כאשר התייחסו הקליינטים **לתחום ההשמה והכוון** נמצא כי לגבי קבוצה זו, היה הפער קטן יותר בין תפיסה לבין ציפיות. ניתן להסיק מכך כי מידת קיום תפקיד ההשמה וההכוון בבית הספר, עונה על דרישות הקליינטים, יותר מתפקידים אחרים.

ב. קיים הבדל מובהק ($P<.001$) בין תפיסת וציפיות של **האוכלוסיות השונות.** תפיסה וציפיות של מבוגרים (מורים והורים) היו גבוהים יותר מאלה של תלמידים. אולם מעבר להבדל בין תפיסה וציפיות של האוכלוסיות השונות קיימים תחומים שלגביהם קיימים תפיסה וציפיות אחדיים. יעוץ אישי; יעוץ קבוצתי; יעוץ כיתתי; איבחון והשמה.

ג. לא נמצא הבדל בתפיסה וציפיות של תלמידים והורים בשכבות השונות, מלבד לגבי תחום ההשמה וההכוון שלגביו קיים הבדל מובהק בין השכבות (כתה ז', ח', ט').

ד. הקליינטים מבחינים, בדרך כלל, בין תפקידי היועץ לתפקידי הפסיכולוג. בבעיות הקשורות למערכת בית־הספר (בעיות לימודיות, חברתיות והכוון מקצועי) היו רוב הקליינטים פונים ליועץ. בבעיות הקשורות לגורמים מחוץ לבית־הספר (כגון בעיות משפחה)

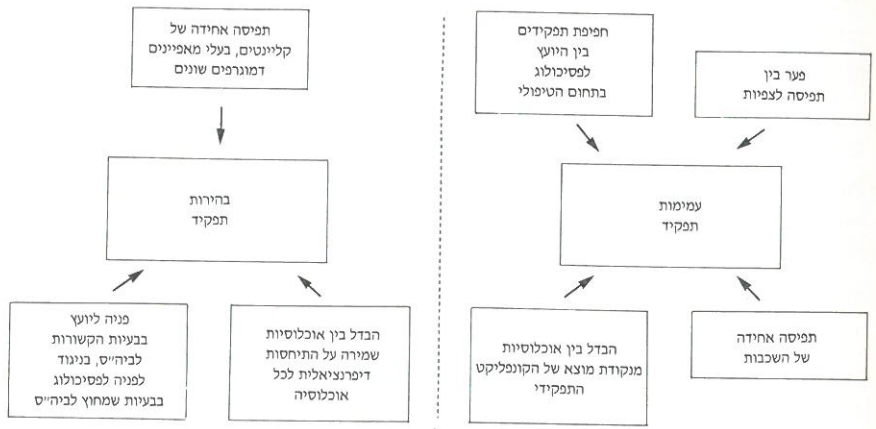
היו רוב הקליינטים פונים לפסיכולוג. עם זאת, כאשר מדובר בפניה בבעיות התנהגות ולפניה בנושא חרדת מבחנים לא ברור לקליינטים למי לפנות.

כאשר אנו בודקים את מידת התועלת שמייחסים הנבדקים (ילדים והורים) לשיחה עם הפסיכולוג ועם היועץ, מסתבר שהערכת תלמידים והורים את התועלת שבשיחה עם הפסיכולוג גבוהה יותר מהערכתם את התועלת שבשיחה עם היועץ.

ה. נמצא כי קיימת תפיסה אחידה של היועץ גם אצל קבוצות שיש להם מאפיינים דמוגרפיים ואישיים שונים.

ניתן לסכם את הדיון במימצאי המחקר הנוכחי משתי נקודות מוצא שונות. כאשר אנו מנתחים את המימצאים מנקודת המבט של תאורית התפקיד, מודגש הקונפליקט התפקידי והעמימות הקיימות במקצוע. אולם מנקודת מבט שונה, אינטואיטיבית (שאינה מסתמכת על תאוריה מובנת), ניתן לראות כי מתגבשת תמונה מובחנת יותר של הייעוץ.

התרשים להלן מציג תמונה כללית של מימצאים המצביעים על עמימות תפקידים לעומת מימצאים המצביעים על בהירות התפקיד.



הנסיון להסביר את מימצאי המחקר מנקודת מבט אינטואיטיבית, מצביע על היבטים חיוביים בתפקיד היועץ. בדיקת תפיסת היועץ בהשוואה לתפיסת הפסיכולוג, מצביעה על הבלטת ייחודה של כל פרופסיה. הייעוץ נתפס **כפרופסיה השייכת לתחום בית הספר**, אשר מטפלת בבעיות בתחום הלימודי, בתחום החברתי ובתחום ההכוון המקצועי וההשמה. הפסיכולוג נתפס על־ידי תלמידים, מורים והורים כמתמקד בתחום שמעבר לתחום הבית־ספרי הברור (בעיות משפחה).

בנוסף, כאשר בדקנו את תפיסתם של קבוצות הנבדקים על בסיס המשתנים הדמוגראפיים,

נמצא כי התפיסה היא אחידה. מימצא זה מחזק את האפשרות שהולכת ומתגבשת בהירות בתפקיד היועץ.

ייחודו של היעוץ החינוכי מקבל חיזוק גם על ידי השונות בתפיסת היועץ, על־ידי אוכלוסיות הקליינטים השונות. ניתן לשער שתפיסתם השונה מצביעה על יכולתו של היועץ להתייחס לכל קבוצת קליינטים בצורה ייחודית, המנסה לענות על ציפיותיה הספציפיים.

הסבר אינטואיטיבי לרמת הציפיות הגבוהה של הקליינטים מהיועץ, מחזק את ההיבט החיובי של תפקיד היועץ. עצם קיום רמת הציפיות הגבוהה, יכול להצביע על הכרת הקליינטים בפוטנציאל הגלום בייעוץ החינוכי.

מכאן, שהעמימות הכרוכה בייעוץ החינוכי נחלשת, ונוצרת דיפרנציאציה של הפרופסיה. זו מהווה אינדיקציה להיותו של היועץ החינוכי בתפקיד מובחן ומתוחם יותר במערכת הבית־ספרית. אולם, מנקודת מבט אחרת — של תאורית התפקיד והקונפליקט התפקידי — עדיין נמצא כי קיימת עמימות מסויימת בתפיסת היועץ.

הפער בין תפיסת הקליינטים לציפיותיהם מצביע על מימד אחד של קונפליקט תפקידי. זהו קונפליקט הנובע מבצוע היועץ את תפקידו באופן שונה מזה שנצפה ממנו.

מימד נוסף של קונפליקט תפקידי נובע מכך שאל היועץ מופנות ציפיות מנוגדות בעת ובעונה אחת ויוצרות קונפליקט בתוך התפקיד עצמו. הפער הקיים בין תפיסה לציפיות וכן הפניית ציפיות מנוגדות ליועץ יכולות להסביר את הרגשת הקונפליקט התפקידי, הרווחת בקרב יועצים.

העמימות התפקידית של הייעוץ מקבלת חיזוק גם מתפיסתם האחידה של תלמידים והורים בשכבות השונות. תפיסה זו יכולה להצביע על כך שלא קיימת פעילות שונה של היועץ בכל שכבה או שכן קיימת פעילות ייחודית, אלא שההורים והתלמידים אינם מודעים לה.

חפיפת התפקידים, שנמצאה במחקר זה בין פסיכולוג בית הספר ליועץ החינוכי, בתחום הטיפולי (בעיות התנהגות וחרדת מבחנים) מחזקת את הסברה בדבר קיומה של עמימות תפקידית אצל היועץ. לא ברור לקליינטים לאיזו פרופסיה עליהם לפנות בבעיות אלה.

על היועץ להתמודד עם בעית הקונפליקט התפקידי והעמימות התפקידית. יש באפשרותו לתרום באופן אקטיבי להתפתחות התפיסה הדיפרנציאלית של בעלי המקצועות המסייעים בבית־הספר, על־ידי קיום מגע רציף עם הקליינטים שיכלול ואף ידגיש העברת מידע על פעולתו, תוך בירור, ליבון והתאמת ציפיות הקליינטים לתפקידו ולציפיות שלו כבעל התפקיד.

היועץ יכול גם לעזור לקליינטים להבחין בין תפקידו לתפקידי אחרים. ראשית על־ידי הבדלה, תאום וחלוקת עבודתה מוסכמת בינו ובין פסיכולוג בית־הספר בתחום הטיפול האישי.

שנית, היועץ יכול להדגיש את דיפרנציאצית התפקידים במישרין ובעקיפין. היועץ המתאים עצמו לסיטואציות משתנות ולהדברות עם קליינטים שו

הואריאציות הכרוכות בתפקידו. בידו להגדיר גם ישירות אילו תפקידים אינם תפקידי היועץ.

שלישית, תפקיד היועץ לגופו הוא רב־תחומים ובידיו נתונה ההחלטה איזה פן להדגיש בעבודתו השוטפת ואיזה פן לגלות בנסיבות מיוחדות. היועץ יכול למלא תפקידים שונים ועדיין להותיר אצל הקליינטים תמונה של עקביות עצמית, שכן סגנונו האישי של היועץ מעניק חותם של אחידות, מעבר לתפקודו בתחומים המרובים, יועץ היודע להדגיש תחומים מרובים תוך אבחנה ביניהם ותוך התאמתם לנסיבות הנאותות, הוא שייטיב לשמש מודל של דיפרנציאצית תפקידים.

ולסיכום, מבדיקת מימצאי מחקר זה והנסיון להסבירם, מתחילה להתגבש תמונה מובחנת של תפקיד היועץ החינוכי. אמנם קיימים מימדים של קונפליקט תפקידי, אך היועץ יכול להתגבר עליהם ולחזק את התפיסה הדיפרנציאלית של המקצוע.

ביבליוגרפיה

אלבק, ש., **ראיית תפקידו של העובד הסוציאלי על־ידי עצמו ועל־ידי אנשי מקצוע אחרים.** עבודת מ.א. בחינוך. אוניברסיטת בר־אילן תשל"ה.

בנימיני, ק., **שלוש סוגיות מכבשנו של שירות פסיכולוגי־חינוכי.** פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך. א. זיו 129—206, קרית האוניברסיטה. רמת אביב, תל־אביב, 1972.

גרנות א., ושפיר. ע., **מודל ייעוצי רב־שנתי בחטיבת הביניים.** חוות דעת, (9), 42—32, שפ"י משרד החינוך ירושלים, 1983.

דו"ח הועדה הציבורית לבחינת הרפורמה במערכת החינוך. בראשותו של פרופ' י. אמיר, 1979.

ויזנר, ע., **סקר מורים — יועצים בבתי־הספר.** דו"ח מחקר השרות הפסיכולוגי־ייעוצי במשרד החינוך. ירושלים, 1983.

וירצברגר, א., **עמימות תבפיסת תפקיד המורה־יועץ בכתות א'—ו'.** חוות דעת, 12, 87—77, שפ"י משרד החינוך ירושלים. 1980.

חן, מ. וכפיר, ד., **על התלמידים המקיימים מגע עם היועץ בחטיבת הביניים,** חוות דעת, (8), 26—24. שפ"י משרד החינוך ירושלים. 1978.

חן, מ., לוי, א., ואדלר, ח., **הליך ותוצאה במעשה החינוך לתרומתה של חטיבת הביניים למערכת החינוך.** הוצאת בי"ס לחינוך, אוניברסיטת ת"א והמכון לחקר הטיפוח, האוניברסיטה העברית ירושלים. 1978.

ענבר, צ., **אספקטים מבניים ומגמות בהפעלת הרפורמה בחינוך העברי.** מגמות, כ"א: (3). 305—295, 1975.

קלינגמן, ק., **הייעוץ בביה"ס. מודל מניעתי כמסגרת התיחסות לעבודת היועץ והפסיכולוג. שנתון לפסיכולוגיה וייעוץ בחינוך,** (1), 1984.

רש, נ., ואדלר, ח., **מעמדם, עבודתם, ועמדותיהם של יועצים בחטיבות הביניים,** חוות דעת, (16) 14—5, שפ"י משרד החינוך ירושלים. 1983.

Bentley, J.C., Role Theory In Counseling: A Problem In Definition. **The Personnel & Guidance Journal.** (44) 11—17, 1965.

Hattinschuiller, D.L., Control of the Counselor Role. **Journal of Counseling Psychology,** 17, Framework. **Journal of Counseling Psychology** 13: (1), 29—37, 1966.

Ivey; A.E., & Robin, S.S., Role Theory, Role Conflict and Counseling: A Conceptual Framework. **Journal of Counseling Psychology** 13: (1), 29—37, 1966.

Klingman, A., A Five Level Model Of Intervention in School Psychology and Guidance Counseling In Israel. **Professional Psychology: Research and Practice,** 17: (1), 69—74, 1986.

מכון ברקאי

המרכז לטיפול משפחתי וזוגי

תל־אביב, רח' הירקון 14, 65 315 טלפון 03-654921

סניף רעננה: רח' שי עגנון 18/4

המכון חוגג עשר שנים לקיומו, וממשיך להציע השירותים הבאים:

★ טיפול משפחתי, זוגי ופרטני לבעיות של ילדים, מתבגרים ומבוגרים.

★ אבחון, הערכה וטיפול בקשיים במסגרת בית הספר.

★ תכנית הכשרה של 5—3 שנים בטיפול משפחתי וזוגי סיסטמי.

★ הדרכה ויעוץ לקבוצות מקצועיות שונות.

★ מפגשים לימודיים בנושאים קליניים הקשורים לטיפול משפחתי.

★ סדנאות מיוחדות של מרצים מהארץ ומחו"ל.

המכון מברך את היועצים החינוכיים
עם הופעת כתב העת הראשון שלהם.

מניעה שניונית של שתייה מופרזת של אלכוהול באמצעות היועץ החינוכי

שושנה וייס*

המאמר בא לעורר את מודעות היועץ החינוכי לצורך בהפעלה של תכנית מניעה שניונית במסגרת בית־ספרית בנושא השתייה המופרזת של אלכוהול, הפעלה שראוי שתעשה באמצעותו. המאמר מפרט את התנאים להצלחת היועץ במשימתו, את מטרת ההתערבות, משך ההתערבות, תכני ההתערבות, עוסק בחשיבות שלב האיתור של תלמידים הזקוקים לטיפולו של היועץ וקורא לפתח כלי איתור מתאים.

תכנית המניעה הראשונית "אלכוהול ושכרות" (וייס, מור 1986, 1986א) הוכרה כתכנית חובה בכיתות ט'—י' בספטמבר 1987 (חוזר מנכ"ל משרד החינוך והתרבות ספטמבר 1987 עמ' 3—4) וליועצים החינוכיים היה מקום חשוב בהשתלתה במערכת החינוך בשנים 1984—1986. תכנית מניעה ראשונית מטרתה להגדיל את שיעור אוכלוסיית התלמידים המחוסנת מפני שתייה מופרזת. עם זאת, בין הפעילים האינטנסיבית בתחום המניעה הראשונית בבתי הספר לבין הפעולות בתחום המניעה השלישונית (טיפול באלכוהוליזם) במרכזי הגמילה, נותר חלל ריק בכל הקשור במניעה השניונית.

מניעה שניונית פירושה — סילוק או עצירת הפרעה כלשהי, צימצומה והכחדתה לפני שהיא מתפתחת במלואה אצל הפרט ששייך לאוכלוסייה בסיכון גבוה או שנפגע במידה זו או אחרת. זאת, באמצעות גילוי מוקדם של היחיד והתרכזות בו בצורה הולמת (Blane 1976).

במאמר זה לא אדון בפעולות מניעה שניונית לגבי אלה ששייכים לאוכלוסייה בסיכון גבוה בכל הקשור באלכוהול (ילדי אלכוהוליסטים). אוכלוסייה זו דורשת התייחסות מפורטת נפרדת (וייס 1988). אלא, אתמקד כאן באוכלוסיית התלמידים הכללית שפלח ממנה סובל מבעיות שקשורות בשתית אלכוהול, שותה משקאות אלכוהוליים (בירה, יין, משקאות חריפים) בצורה מופרזת (וייס, מור 1987) וזקוק להתערבות היועץ החינוכי.

ליועץ החינוכי משימות רבות. לכן, במוסדות חינוך במדינות שונות פועל יועץ חינוכי שמתמקד אך ורק בנושא השימוש באלכוהול (Chambers 1983). בארץ אין זה כך, וניתן לשלב במסגרת עבודת היועץ החינוכי עבודה פרטנית עם התלמיד בנושא השתייה או עבודה בקבוצה טיפולית (אם אין חשש מסטיגמה בנושא זה בבית הספר). יועצים חינוכיים רבים נרתעים מלעסוק בבעית השתייה מסיבה של חוסר מיומנות. כדי שהיועץ החינוכי יצליח בפעולותיו בתחום שתיית האלכוהול עליו:

1. לקבל מידע מקיף לגבי האלכוהול על היבטיו השונים. (במסגרת ההשתלמויות הרבות

בנושא במערכת החינוך);

2. להיות בעל מיומנויות ביעוץ חינוכי;

3. לקבל תמיכה מהנהלת בית הספר ומיועצים אחרים.

התמיכה הבית־ספרית חשובה ביותר. גם במדינות אחרות, בהן הנושא מהווה חלק מעבודת היועץ באופן רשמי, עסוקים היועצים בנושאים שונים, ועדיין ישנם מקומות בהם אין מעודדים אותם תמיד לעסוק בנושא האלכוהול (Lightfoot, Orford 1986).

מטרת ההתערבות

מטרת הפעילות של היועץ החינוכי בתחום המניעה השניונית צריכה להיות הדרכה לשתייה מתונה ולאו דווקא להינזרות. הדבר נובע לא רק מנורמות התרבות היהודית (weiss 1988), אלא גם מניסיון של מדינות אחרות בהן מהווה השתייה המתונה והמבוקרת יעד טיפולי עבור אוכלוסיית התלמידים (בניגוד ליעד ההינזרות ששולט בטיפול באלכוהוליסטים) (Sanchez-Craig 1980, 1986).

משך ההתערבות

נסיון שהצטבר במדינות אחרות הוכיח, שאין צורך בתהליך ממושך ואינטינסיבי של פעילות בתחום המניעה השניונית (Chick 1985, Skutle 1987, Miller 1980, 1981). מספר פגישות עם התלמיד, הטלת משימות ומעקב מוסכם לאחר פרק זמן (בדרך כלל שבועות מספר) מביאים לתוצאות בכיוון הרצוי. דווח גם על מקרים בהם שיחות של יועצים עם תלמידים דרך הטלפון הובילו לתוצאות הרצויות.

תכני ההתערבות

בפעילויות של היועץ החינוכי ניתן לשלב בעת הצורך גורמים נוספים כמו פסיכולוג חינוכי או רופא. אם המצב המשפחתי של התלמיד מהווה רקע לשתייתו, ראוי להכניס לתמונה גם עובד קהילתי.

ראוי שהיועץ החינוכי:

1. יספק לצעיר מידע רלוונטי על האלכוהול (ניתן להטיל על התלמיד לחפש את המידע בספריה), לא רק לשם השכלה כללית, אלא כדי שהמידע ישמש בסיס לקבלת החלטה נבונה ואחראית ביחס לשתייה. בפרקים כמו "אלכוהול ומין", "השפעות האלכוהול על הגוף בטווח קצר", "אלכוהול ונהיגה", או "אלכוהול ואלימות" טמון מרכיב הרתעתי משמעותי.

2. ידון בצורכי האדם והקשר שלהם לשתייה.

3. יבדוק את הגורמים לשתייה אצל התלמיד ויתמקד בהם (למשל, השפעת הלחץ הקבוצתי, הרצון להחשב "גבר").

4. יבחון חלופות לשתייה שיכולות לספק את הצרכים שסופקו על ידי השתייה.

5. יחזק את יכולת הסירוב של התלמיד באמצעות תרגילים.

שלב האיתור

שלב זה הוא הראשוני במסגרת פעילות המניעה השניונית. קשה להביא תלמידים לדווח על שתייה שלהם או של חבריהם. כמובן, שתופעות של שתייה מופרזת או של בעיות שנובעות ממנה יכולות להגיע לידיעת היועץ מן המשפחה, או להתגלות במהלך תרגילי "הבהרת ערכים" במסגרת תכנית המניעה הראשונית "אלכוהול ושכרות". עם זאת, שאלון הוא האמצעי היעיל ביותר לחשיפת השתייה ובעיותיה. בספרות המקצועית קיימים שאלונים רבים שפותחו במדינות אחרות. בניגוד לשאלונים לזיהוי אלכוהוליסטים המתמקדים בגילוי התלות במשקה האלכוהולי (Lettieri 1985), על השאלון במסגרת המניעה השניונית להתמקד גם במרכיבים אחרים כמו מִדֵּי שתייה ושכרות (Chick 1985).

שלב האיתור הוא הגורם העיקרי המעכב כיום הפעלה ממוסדת של מניעה שניונית במסגרת היעוץ החינוכי בבתי הספר בארץ. יש צורך לפתח שאלון שיתאים למאפייניו של הנוער הישראלי. על השאלון להתייחס לא רק למרכיב התלות (שמרמז על הידרדרות לאלכוהוליזם), אלא גם למרכיב השכרות (הבעיות הנובעות ממנה הן למשל, אלימות, תאונות דרכים, ירידה בהישגים לימודיים), ולמרכיב ממדי השתייה (הבעיות הנובעות משיעורי שתייה הן למשל, נזקים בריאותיים במערכת העיכול, בכבד ובאיברים אחרים). על השאלון לגלות לא רק האם לנשאל יש בעיות בגלל שהוא שותה אלכוהול, אלא האם הנשאל הוא אדם שזקוק למשקה האלכוהולי כדי להתמודד עם בעיות, האם הוא שותה לעיתים קרובות, האם הוא מבצע פעולות שונות תחת השפעת אלכוהול ועושה מעשים תחת השפעת אלכוהול שלא היה עושה אותם ללא האלכוהול, ואילו כמויות הוא שותה. בנוסף, צריך השאלון לגלות גם תכונות שעלולות להוביל לשתייה מופרזת כמו הערכה עצמית נמוכה, או יחסים מעורערים בין התלמיד להוריו.

בניגוד לאלכוהוליסט שאיננו יכול לשלוט על השתייה בכוח רצונו ואשר תלוי גופנית בסם, יכול הצעיר, במסגרת פעילות מניעה שניונית, לעבור לדפוס שתייה שאיננו גורם בעיות או אף להפסיק לשתות.

ראוי שיועצים חינוכיים ישתתפו בהשתלמויות בנושא האלכוהול, ישכנעו את הנהלות בתי הספר בחשיבות פיתוח שאלוני איתור, יפתחו שאלוני איתור מתאימים לתלמידיהם ויפעילו את המניעה השניונית בבתי הספר הלכה למעשה כפעולה משלימה לתכנית המניעה הראשונית "אלכוהול ושכרות" (וייס 1988א).

נספח

1) במחקר שנערך בקרב 520 תלמידים בצפון הארץ בשנת 1984 התגלו בין היתר, המימצאים הבאים: 10.2% צרכו בירה 4 פעמים או יותר בחודש, ל־11.5% היה מגע עם כל סוגי המשקאות האלכוהוליים (בירה, יין, משקה חריף), 6.3% שתו 2—4 כוסיות משקה חריף או יותר בהזדמנות שתייה (27.3% מאלה שדיווחו על שתיית משקה חריף), 8.3% מן הבנים שתו 4 או יותר פחיות בירה בהזדמנות שתייה

(16.2% מקרב הבנים שדיווחו על שתיית בירה). התברר, שבנים שתו בתדירות גבוהה יותר מבנות ולהם היה מגע גדול יותר עם מספר רב יותר של סוגי משקאות אלכוהוליים. ההבדל בין חילוניים ודתיים היה רק בשתיית בירה, כאשר חילוניים שתו יותר בירה מדתיים בכל תדירות. המשקה המועדף בקרב בנים היה בירה ובקרב בנות — יין. נמצא קשר בין צריכת אלכוהול של הורים וחברים ובין צריכת המתבגרים שהשתתפו במחקר. הסתבר, שכאשר האם שותה היא משפיעה על הבית (לא על הבן), והאב משפיע על הבת והבן גם יחד. הקשר בין הרגלי שתייה של הנשאלים לבין אלה של חבריהם היה חזק יותר בקרב בני סמאשר בקרב בנות, ונמצא קשר בין שתיית אלכוהול לבין שימוש בחשיש ועישון סיגריות (וייס, מור 1987).

2) מחקר שבדק דפוסי שתייה בקרב האוכלוסייה היהודית הבוגרת (מעל גיל 20) ואשר במסגרתו רואיינו 1190 איש מ־35 ישובים בארץ בשנת 1987 גילה בין היתר, את המימצאים הבאים: 3% שותים אלכוהול כל יום, 17% מגישים אלכוהול בכל מפגש חברתי, 6% מכירים 6 אנשים או יותר ששותים לאכוהול כל יום, 3% מכירים 6 אלכוהוליסטים או יותר, ל־12 יש במשפחתם הקרובה אנשים השותים אלכוהול כל יום, ל־7% יש אלכוהוליסטים במשפחתם הקרובה, 49% חושבים שבישראל יש בעייה רצינית של שתיית אלכוהול, ו־78% חושבים שחינוך יכול למנוע בעיות שתייה בקרב מתבגרים.

קבוצת הצעירים (20—24) יותר משאר הקבוצות, מגישה אלכוהול בכל מפגש חברתי (22%), מעדיפה בירה (24%), ושותה בפאבים (47%). ישראלים דור שני בארץ מעדיפים יותר בירה (21%) מבני מוצא אחר, ושותים יותר בפאבים (25%). 9% מילידי ישראל דור שני שותים לפחות כל יומיים שלושה בהשוואה ל־4% מיוצאי אסיה־אפריקה ו־7% מיוצאי אירופה—אמריקה (בר, אלדר 1987).

3) בארץ נעשו מחקרים מגוונים בנושא השכרות והאלכוהוליזם וקיימת סקירה מקום המדינה ועד מאי 1988 (וייס, אלדר 1988).

ביבליוגרפיה

בר, ח., אלדר, פ., **הרגלי שימוש במשקאות אלכוהוליים בציבור הישראלי — מחקר שלישי**, מכון ישראל למחקר חברתי שימושי, 1987.

וייס, ש., מור, מ., "תדירות שתיית משקאות אלכוהוליים וכמויות משקה הנצרכות בהזדמנות שתייה על ידי מתבגרים בצפון הארץ — השלכות בתחום בריאות הציבור", **הרפואה**, קי"ג, (ג—ד), 77—79, 1987.

וייס, ש., אלדר, פ., "סקירת המחקרים שנעשו בישראל מקום המדינה ועד מאי 1988 בנושא האלכוהול והאלכוהוליזם", **עבודה רווחה וביטוח לאומי**, (7—8), 235—242, 1988.

וייס, ש., מור, מ., "אלכוהול ושכרות — תכנית מנע חינוכית חדשה", **עבודה רווחה וביטוח לאומי**, (5—6), 219—221, יולי—אוגוסט 1986.

וייס, ש., מור, מ., "הישגים עמדות והתנהגות של צעירים בעקבות לימוד תכנית הלימודים הבין־תחומית אלכוהול ושכרות, והרגלי שתייה של נוער לומד בצפון הארץ", **חברה ורווחה**, ז, (2), 166—173, דצמבר 1986.

וייס, ש., מור, מ., "תדירות שתייה של משקאות אלכוהוליים וכמויות הנצרכות בהזדמנות שתייה בקרב מתבגרים בצפון הארץ", **הרפואה**, קי"ג, (ג—ד), 77—79, אוגוסט 1987.

וייס, ש., "ילדי אלכוהוליסטים — מאפיינים ורגישות לאוכוהוליזם", **איתנים**, מ"א, (2), 43—44, 63, פברואר 1988.

וייס ש., **אלכוהול ושכרות — תכנית מנע חינוכית בין־תחומית**, משרד החינוך והתרבות אגף לתכניות לימודים, אוניברסיטת חיפה המדור לתכניות לימודים, האגודה למניעת אלכוהוליזם בישראל, גסטליט חיפה בע"מ הוצאה לאור, נובמבר 1988.

Blane, H.T., "Education and prevention of alcoholism", In: **the Biology of Acoholism Vol. 4 — Social Aspects of Alcoholism**, Kissin B., Begleiter H, (eds.), Plenum press N.Y. PP. 519—578, 1976.

Chambers, J., Morehouse, E.R., "A cooperative model for preventing alcohol and drug abuse", **NASSP Bulletin**, pp. 81—87, January 1983.

Lightfoot, P., Orford, J., "Helping agents attitudes towards alcohol. Related problems: situations vacant? A test and elaboration of a model", **British Journal of Addiction**, (81), pp. 749—756, 1986.

Weiss S., "Primary prevention of excessive drinking and the Jewish culture — preventive efforts in Israel 1984—1985", **Journal of Primary Prevention**, (8), pp. 218—225, 1988.

Sanchez-Craig, M., Lei, H., "Disadvantages to imposing the goal of abstinence on problem drinkers: an empirical study". **British Journal of Addiction**, (81), pp. 505—512, 1986.

Sanchez-Craig, M., "Random assignment to abstinence of controlled drinking in a cognitive behavioral program: short term effects on drinking behaviour", **Addictive Behaviors**, (5), pp. 35—39, 1980.

Miller, W.R., Taylor, C., "Relative effectiveness of bibliotherapy, individual and group self control training in the treatment of problem drinkers", **Addictive behaviors**, (5), pp. 13—24, 1980.

Miller, W.R., Gribskov, C., Martell, R., "The effectiveness of a self control manual for problem drinkers with and without therapist contact", **International Journal of the Addictions**, (16), pp. 829—839, 1981.

Skutle, A., Berg, G., "Training in controlled drinking for early stage problem drinkers", **British Journal of Addiction**, (82), pp. 493—502, 1987.

Chick, J., Lloyd, G., Crombie, E., "Counselling problem drinkers in medical wards: a controlled study", **British Medical Journal**, (290), pp. 265—267, 1985.

Lettieri, D.J., Nelson, J.E., Sayers, M.A., (eds.), **NIAAA Treatment Hndbook Series 2. — Alcoholism Treatment Assessment** Research instruments, U.S. — DHHS Pub. No. (ADM) 85—1380, 1985.

ביישנות ותחושת כח

אבנר זיו*

במחקר השתתפו 168 סטודנטים אשר חולקו ל-24 קבוצות בנות 7 משתתפים כל אחת. מחצית הקבוצות היו קבוצות ניסוי ומחציתן היוו קבוצות ביקורת. בכל קבוצה היה סטודנט "ביישן" ו-6 סטודנטים אחרים שחולקו לקבוצות השונות באופן אקראי. "הביישנים" היו סטודנטים שציוניהם בשאלון הביישנות שהועבר לכל המדגם היה בין 10% העליונים של ההתפלגות.

בקבוצות הנסוי, המדריכים (תלמידי תואר שני שקיבלו הכנה לביצוע משימותיהם), נהלו את התרגילים. אלו היו תרגילים בחשיבה יצירתית וכל סטודנט בקבוצה נתן את רעיונותיו לפי תורו. תוך כדי התרגיל, נתנו המדריכים חזוקים חיוביים רבים יותר לביישנים מאשר לסטודנטים האחרים. בסוף התרגיל נאמר לביישנים שהם זכו להערכות חיוביות מצד חברי הקבוצה והתבקשו לשמש כמדריכים בקבוצות הביקורת. אלו שהסכימו, נהלו תרגיל דומה — כמדריכים בקבוצות הביקורת. אלו שהסכימו, נהלו תרגיל דומה — כמדריכים — בקבוצות הביקורת, מבלי לתת חזוקים.

לאחר חודש, הושוותה שכיחות המתנדבים לשמש כמדריכים מקרב הביישנים מקבוצות הניסוי וקבוצות הביקורת. הסתבר שהביישנים מקבוצות הניסוי התנדבו יותר, באופן משמעותי, מאשר אלו שבקבוצות הביקורת.

ניתנו מספר הסברים לתוצאות והודגש הקשר בין המימצאים לבין שימושים מעשיים בידי היועץ.

מאז פרסום ספרו של זימברדו (Zimbardo, 1977) זכה נושא הביישנות לענין רב, בעיקר בקרב הפסיכולוגים החברתיים. זאת לאור העובדה שבפסיכולוגיה האמריקאית מושם דגש על חשיבותן של האינטראקציות החברתיות. מושג הביישנות קשור באינטראקציות אלו, ולמעשה לא ניתן להגדרה (על אף שמדובר בתחושותיו של היחיד) מבלי לקחת בחשבון שהוא קשור תמיד במצבים חברתיים. אנשים ביישנים חוששים ממצבים חברתיים ומנסים להימנע מהם. כאשר הם בתוכם, הם מתנהגים לעתים בצורה בלתי מתאימה.

ניתן להתיחס לביישנות כתכונה אישיותית הקשורה בתחושות הכרתיות, רגשיות, וחברתיות, המלוות בשינויים פיזיולוגים. התחושות ההכרתיות מתיחסות למחשבות של

* פרופ' אבנר זיו בית ספר לחינוך אוניברסיטת ת"א.

אי הצלחה וספקות בקשר לערך העצמי. התחושות הרגשיות הן אי שקט וחרדה. התחושה החברתית מוצאת את ביטויה העיקרי בחשש מהערכות שליליות של הזולת. כל התחושות הללו מלוות לעתים בשינוים פיזיולוגים בהם חש הביישן (כמו למשל הסמקה, או זיעה קרה). אך בנוסף לתחושות אלו יש לביישן גם התנהגות המאפינת אותו. דוגמה קונקרטית עשויה להמחיש את תחושותיו והתנהגותו. אדם ביישן במסיבה חושב "איש לא יתענין בי", מרגיש שלא בנוח או חש חרדה כאשר מישהו פונה אליו ומסמיק כשאדם לא מוכר מדבר אליו. התנהגותית הוא יעמוד רחוק מהמרכז, לא יזום שיחה עם אחרים ואם פונים אליו יענה בקצרה ולא יסתכל בעיניו של האדם המשוחח איתו. הוא גם ינסה לעזוב את המסיבה מוקדם ככל שניתן.

אין ספק שתחושות אלו אינן נעימות, ורוב האנשים המדווחים על עצמם כביישנים, היו רוצים להשתחרר מהן. לרצונם זה סיבות טובות. מחקרים הצביעו על כך שילדים ביישנים רואים עצמם כפחות מושכים ופחות אינטליגנטים מאחרים, כמחוסרי עמדה חברתית ונדחים על ידי אחרים. הם זוכים אף ממוריהם להערכות נמוכות יותר מאשר בני כיתתם (Zimbardo & Redl 1981). אצל מבוגרים, נמצא שבישנות קשורה בדמוי עצמי נמוך, חוסר בטחון, מצבי רוח המתחלפים במהירות ותחושת מתח במצבים חברתים (Jones Smith & Briges 1986). בגיל ההתבגרות, תופעת הבישנות היא השכיחה ביותר, בעיקר בקרב הבנות (זיו, 1984). ברוב המחקרים מתברר שבכל הגילאים, הגורם המרכזי בתחושותיו של הבישן (לפי דווחים עצמיים), הוא החשש מהערכות שליליות מהזולת. כדי למנוע הערכות אלו, נמנע הבישן מאינטראקציות חברתיות. ניתן להניח שהבישנים קבלו במשך התפתחותם, חיזוקים חברתים שליליים והחשש ממעורבות חברתית נובע מנסיונם למנוע מעצמם חוויות שליליות.

על הסיבות לביישנות, חלוקים החוקרים. חלקם קושרים אותם לדפוסי חינוך במשפחה: הגנת יתר (over protectiveness) או הענשת יתר, אך גם הצגת מודל הורי של בישנות משחק תפקיד לא מבוטל (Cheek & Hogan 1984). אחרים, בעיקר לאור מימצאים של מחקרי תאומים מצביעים על יסוד גנטי־תורשתי בבישנות (Daniels & Plomin, 1985). אך ללא ספק ואף מעבר לזה, לחויות החברתיות השליליות בהן התנסו הבישנים יש השפעה רבה. מכאן שדרך אפשרית לעזרה, קשורה בהתנסות בחויות חברתיות חיוביות ובקבלת הערכות חיוביות מאחרים.

בניגוד למספר הרב של המחקרים בתחום מדידת הבישנות ומתאמיהם עם מבחני אישיות אחרים, מעטים הם המחקרים שניסו להתמודד עם טיפול בבישנות. בעבודתי הקלינית עם מתבגרים נתקלתי רבות בהשפעותיה ההרסניות של הבישנות וניסיתי להתמודד איתה בטיפול. מטרתו של המחקר הנוכחי היתה לבדוק בדרך אמפירית האם ניתן לשנות את התנהגותם החברתית של הבישנים. ניסיתי להפעיל מניפולציה חברתית הבנויה באופן בו יחווה הבישן הצלחה והערכה חברתית.

שיטה

מדגם

בתחילת הניסוי השתתפו 243 סטודנטים לתואר ראשון באוניברסיטת תל אביב, 168 מהם חולקו ל־24 קבוצות, מחציתן קבוצות ניסוי ומחציתן קבוצות ביקורת. אופן החלוקה לקבוצות יוסבר בשלב התהליך. 12 סטודנטים מתואר שני שמשו כמדריכים בשלבי הניסוי השונים.

כלים

מתוך הכלים האמריקאים השונים הבודקים בישנות נבחרו שאלות רלונטיות לתרבות הישראלית. על סמך עבודתי הטיפולית עם מתבגרים בישנים הוספתי מספר שאלות ובדרך זו נוצר שאלון הכולל 22 שאלות. השאלון הועבר ל־246 מתבגרים מכתות ח' עד י"א ול־271 סטודנטים. לאחר ניתוחים סטטיסטים קוצר השאלון ומהדורתו הסופית כוללת 15 שאלות. מהימנות השאלון נבדקה בעזרת מבחן חוזר (לאחר חודשיים) על קבוצות שונות שכללו 183 נבדקים, ונמצאו מתאמים הנעים בין 78. ל־87. (המתאם הממוצע היה 82. משמעותי ב־01.). בנוסף, ההתאמה הפנימית נבדקה בעזרת מקדם אלפא של קרונבך, ונמצא 76., משמעותי ב־01.

תוקף השאלון נבדק אף הוא בשתי דרכים: ראשית הועברו ב־4 כתות תיכון מבחנים סוציומטרים. במבחנים אלו, ניתנו לכל ילדי הכתה רשימות שמיות של כל התלמידים בכתה. ליד השמות היו 4 טורים: מאד ביישן, די ביישן, לא כל כך ביישן וביישן מאד. כל ילד סימן בטור המתאים, את הערכתו לגבי כל אחד מחבריו לכתה (כולל את עצמו). לכל הילדים הועברו גם מבחני בישנות. המתאמים בכתות השונות נעו בין 53. ל־62. (משמעותים ב־01.). גם המתאמים בין הערכה עצמית של התלמידים בשאלון הסוציומטרי לבין ציוניהם בשאלוני הבישנות היו משמעותים ברמה של 05.

תיקוף נוסף נעשה בעזרת מבחני אישיות אחרים שמבחינה תאורטית צריכים להיות קשורים במושג הבישנות. על סמך מבחנים אלו נמצאו הקשרים הבאים (כולם משמעותים): עם אינרטוברטיות (45.) נאורוטיות (37.) ועם ניווט עצמי (29.—).

היות ותוצאות מחקר זה מיועדים ליועצים חנוכיים, מובא השאלון בשלמותו. לדעתי הוא יכול לשמש בידי היועץ גם כלי מחקר וגם כלי אבחון התחלתי.

1. בדרך כלל אני מרגיש לא בנוח במסיבות ובמפגשים חברתיים כן/לא
2. לעתים קרובות אני ממציא תירוצים כדי לא ללכל למפגשים חברתיים כן/לא
3. לעתים קרובות אני מרגיש מתוח כשאני עם קבוצת אנשים כן/לא
4. מסיבות גורמות לי לאי נוחיות כן/לא
5. אני מנסה להמנע ממצבים בהם אני צריך להיות חברותי כן/לא
6. אני מרגיש בדרך כלל בנוח במצבים חברתיים כן/לא

7. הייתי מגדיר את עצמי כביישן כן/לא
8. קשה לי להתבטא בחופשיות בפני אנשים זרים כן/לא
9. אני מאד אוהב לרקוד כן/לא
10. קל לי לדבר בפני קבוצה גדולה של אנשים כן/לא
11. לוקח לי זמן רב כדי להתגבר על בישנותי במצבים חדשים כן/לא
12. בדרך כלל קל לי להתחיל בשיחה עם אנשים שרק פגשתי כן/לא
13. אני נחשב בדרך כלל כמנהיג כן/לא
14. אני יוצר קשרים חברתיים בקלות כן/לא
15. אני מתרגש כשעלי לדבר עם בעל סמכות כן/לא

בשאלות 14, 13, 12, 10, 9, 6 התשובה "לא" מזכה בנקודה. בכל האחרות, תשובה "כן" מזכה בנקודה. סכום הנקודות מהווה את הציון במבחן. הממוצע במדגם המחקר היה 7.41 עם סטיית תקן של 3.1.

תהליך

לכל הסטודנטים לתואר ראשון שלמדו בקורס מבוא לפסיכולוגיה (N=243) הועברו מבחני בישנות. 10% מהסטודנטים בעלי הציונים הגבוהים ביותר בשאלון זה (N=24) להלן "ביישנים", השתתפו בניסוי, הם חולקו באופן אקראי בקבוצות ניסוי וביקורת. 144 תלמידים אחרים שנלקחו אף הם באופן אקראי מכלל המדגם השתתפו במחקר, וחולקו באופן מקרי בקבוצות הנסוי וקבוצות הביקורת. בדרך זו הורכבו 24 קבוצות (מחציתן ניסוי, מחציתן ביקורת) בעלות 7 סטודנטים כל אחת. בכל קבוצה היה "ביישן" אחד וששה סטודנטים אחרים.

לסיכום המדגם, ראה טבלה 1.

לכל קבוצה, היה "מדריך", סטודנט לתואר שני, שתפקידו יוסבר בהמשך.

לנסוי, מספר שלבים:

טבלה מס' 1: התפלגות הסטודנטים במדגם

	קבוצת ניסוי	קבוצת בקורת	סה"כ
"ביישנים"	12	72	84
אחרים	12	72	84
סה"כ	24	144	168

שלב א: נערך כחודש לפני התחלת הניסוי וכלל שלוש פגישות. בשלב זה ניתן תדרוך למדריכים. תפקידם של "המדריכים" (שהיו משתפי פעולה עם הנסיין) היה לתת חיזוקים חיובים לרעיונות השונים שניתנו בקבוצותיהם. נאמר להם כי עליהם לתת לביישן שבקבוצה מספר חזוקים רב יותר (בשליש יותר מכלל החזוקים שניתנו לכל אחד מחברי הקבוצה בכל סיבוב של משימה). החזוקים היו מילוליים מהסוג "זה רעיון מצויין", "זה באמת יצירתי" וכו'. כדי שהחזוקים לא ינתנו לשווא, נעשו חזרות בהן המדריכים שימשו לסרוגין כחברי קבוצה וכ"מחזקים". חזרות אלו צולמו בוידאו ואחריהן נערכו דיונים על סמך הציפיה בהתנהגות שבסרטים.

שלב ב: 12 קבוצות ניסוי עבדו על משימה של חשיבה יצירתית. כל הקבוצות קיבלו משימה: לתת כמה שיותר תשובות לשאלות מסוימות. השאלות היו מסוג המשימות הקיימות במבחני היצירתיות הסטנדרטים, כמו למשל "למצוא שמושים" (לקופסת שימורים), "למצוא סיסמאות" (למשל סיסמת פרסומת קצרה למכירת עפרון מסוג חדש) או "לנחש תוצאות" (מה היה קורה עם חוש הריח היה הופך לחוש העיקרי אצל בני האדם). לכל הסטודנטים הוסברו חוקי התרגיל, שהם חוקי "סערת המוחות" (Osborn, 1963) בתרגיל מעונינים להגיע לכמה שיותר רעיונות "חשובה הכמות ולא האיכות". כל רעיון הוא טוב ואסור לבקרו. מותר לקחת "טרמפ" על רעיונות של מישהו אחר, ולבסוף (הוראה שונה מההוראות הסטנדרטיות), כל אחד ייתן רעיון לפי תורו כך שכולם ישתתפו באותה מידה.

משימות אלו נבחרו לנסוי היות ובתרגילי היצירתיות אין תשובות נכונות או בלתי נכונות. לכן, החזוקים שנתן המדריך אינם מעלים חשדות. כמובן, שלאור התרגילים בשלב א', למדו המדריכים לא לתת חזוקים סתם.

שלב ג: בסיום התרגילים, בקש המדריך מכל חברי הקבוצה לענות על שאלון קצר: מידת הענין של התרגיל, תרומתו של התרגיל למובן מושג היצירתיות (שהיה הנושא של השעור אליו התרגיל היה קשור), ולבסוף מי תרם הכי הרבה בקבוצה במהלך התרגיל. לאחר שכולם מילאו את השאלון, בקש מהם המדריך להמשיך לשוחח באופן חופשי עד שינתח את התשובות. לאחר 5 דקות חזר לכתה ונתן סיכום קצר על תשובות הסטודנטים לשאלון. כששחרר את התלמידים בקש מהבישן להשאר.

שלב ד: המדריך הביע בפני הבישן את הערכתו לתרומתו החיובית לתרגיל והוסיף שגם חבריו לקבוצה ציינו אותו כמי שתרם במידה הרבה ביותר. במשך השיחה הקצרה, בקש המדריך את עזרתו של הבישן לתרגיל דומה שיערך בהמשך. הוסבר לו שבתרגיל הבא, הוא (הבישן) ינהל את התרגיל ויעשה את העבודה שהמדריך עשה בקבוצתו. המדריך הוסיף שהוא עצמו יהיה נוכח בתרגיל, ינהל את רשום הרעיונות ויעזור במידת הצורך. תוך כדי השיחה ניסו המדריכים לעודד, לחזק ולשכנע את הבישנים. 10 מדריכים הצליחו לשכנע את הבישנים בקבוצותיהם להשתתף בשלב הבא של הנסוי. 2 מהבישנים סרבו. במסגרת ההוראות שניתנו לבישנים תפקידם היה להסביר את המשימות, את חוקי העבודה

הקבוצתית ולדאוג למהלך תקין ולהשתתפות כולם. כמו כן עליהם להמנע מלהתערב או להעריך את תשובות המשתתפים.

שלב ה: כל אחת מ־12 קבוצות הביקורת כללו סטודנט בישן ו־6 סטודנטים אחרים. המדריכים בקבוצות אלו היו 10 תלמידים בישנים שהסכימו לאחר הנסוי לשמש מדריכים ו־2 מדריכים מבין תלמידי תואר שני. התרגיל התבצע בדיוק כמו בקבוצות הנסוי, בהבדל אחד: לא ניתנו כלל חזוקים למשתתפים. בסיום התרגיל, מילאו כולם את השאלון הקצר והתפזרו.

שלב ו: אחרי חודש בקש המרצה מכל הסטודנטים להתנדב ולהרשם להדרכה בניסוי נוסף על יצירתיות. לאחר שהמתנדבים נרשמו, הסתיים המחקר, הנסוי ותוצאותיו הוסברו לבישנים שהשתתפו בקבוצות הניסוי ושימשו כמדריכים בקבוצות הבקורת. לאחר שבקשנו את רשותם — כולם הסכימו — הוסבר המחקר לכל התלמידים.

לסיכום מהלך הניסוי ראה טבלה 2.

תוצאות

מערך המחקר המורכב, מוביל לניתוח תוצאות פשוט יחסית. כדי לבדוק את יעילות המניפולציה הניסוית נספרו מספר המתנדבים מבין הבישנים אשר התנדבו להשתתף בניסוי נוסף. התוצאות מוצגות בטבלה 3.

על נתונים אלו נערך מבחן הסתברויות מדויקות של פישר (Fisher Exact Probability Test). מבחן זה, עם תקון של טוכר נחשב "כמבחן הנון פאראמטרי החזק ביותר לנתונים המתאימים" (ע' 104, Siegel 1974). משמעות ההבדלים לפי מבחן פישר לפי הטבלאות Fisher-Yates test of Significance המופיעות בנספח ספרו של סיגל (ע' 267, Siegel 1974) הינה 01.

תוצאות אלו מצביעות על העובדה שבישנים המשתתפים בחויה קבוצתית בה זוכים להערכה חברתית, מתנהגים אחרת מאשר בישנים שלא התנסו בחויה כזאת.

טבלה מס' 2: מערך המחקר

	מס'	מדריך בקבוצה		מס' נבדקים בקבוצה		
קבוצה	קבוצות	תואר 2	בישן	1 אחר	סה"כ	
ניסוי	12	+		1	6	7
ביקורת	12		+	1	6	7

דיון

דרך לטפל בבישנות יכולה להיות קוגניטיבית והתנהגותית. במחקר הנוכחי, העבודה התמקדה על שינוי בהתנהגות חברתית, שינוי שהוא המבחן האמיתי לכל תהליך יעוצי וטיפולי. במחקר זה המשתנה הבלתי תלוי היה השנוי ההתנהגותי, אך יש להניח ששינוי זה הוא תוצאה של שינוי קוגניטיבי. דהיינו, הבישנים שהשתתפו בעבודה קבוצתית וקיבלו הערכות חיוביות גם מחברי הקבוצה וגם מהדמות הסמכותית (המדריך), למדו מהניסיון אותו עברו משהוא "חדש" או בכל אופן שונה מ"השעורים" שקיבלו ברב האינטראקציות החברתיות. עלינו לזכור שלמידתו של הביישן, כמו של רוב אלו שהינם בעלי דימוי עצמי נמוך, עוברת דרך "מסננת" (זיו, 1987). אם קורה משהו בהתאם לציפיותיו, יכול הביישן לאמר לעצמו "ידעתי שזה יהיה כך — תמיד זה כך אתי". אם הדבר הוא בניגוד לציפיות ולהתנסויות הקודמות, מופעלת "המסננת" הפנימית כדי למצוא סיבות והסברים שיהפכו את החויה לכזאת שתתאים לדימוי העצמי. למשל, אם מקבל הבישן הערכה חיובית במצבים חברתיים, יכול הוא לאמר לעצמו: "זה רק מקרה. זה קרה מפני שהם לא שמו לב באמת למה שאמרתי". לכן, נבנה הניסיון בצורה שתאפשר לביים התנסות לא רק בחויה חברתית חיובית אחת אלא בכמה. בנוסף כוללת ההתנסות גם תחושות של כח וכן הערכות חברתיות חיוביות. תחושת הכח או נכון יותר, תחושת חוסר כוח משחקת תפקיד חשוב בבישנות. הביישן חושש שבמצבים חברתיים עשויים אחרים שהם בעלי כח רב ממנו, להשתלט עליו. כדי למנוע אפשרות כזאת, נמנע הביישן להכנס למצבים חברתיים בהם מעורבים כאלו הנתפסים על ידו כבעלי כח. לכן לעתים קרובות, בוחרים בישנים בחברים שגם הם בישנים ואין לחשוש מהם שינסו להשתלט. ידועה התופעה של מורות הבוחרות במקצוע רק כדי להשאר בעולם של ילדים, שם כוחן וסמכותן אינו נתון בספק ושליטתן מובטחת. בנוסף לתחושת הכח שניתנה לבישנים

טבלה מס' 3: מספר הסטודנטים הבישנים המתנדבים

קבוצה	מתנדבים	לא מתנדבים	סה"כ
ניסוי	8	4	12
בקורת	1	11	12
סה"כ	9	15	24

בניסוי שתואר, ניתנו להם גם מספר הערכות חיוביות. הערכות אלו באו גם מחברי הקבוצה וגם מהדמות הסמכותית בניסוי.

לבישנים בקבוצת הנסוי, ניתנו חצי תריסר של חויות חיוביות. באופן תמציתי הן:

1. תחושת כח: אפשרות להוביל קבוצת אנשים, להגיד לאחרים מה לעשות ולראות שהם מבצעים.
2. קבלת הערכה חיובית מצד רוב האנשים המשתתפים בקבוצה.
3. קבלת הערכה חיובית של דמות סמכותית על משהו שעשה.
4. לשמוע מאחרים במסגרת של שווים שהוא מצליח טוב יותר מאחרים במשימה שאין לו הכשרה מיוחדת.
5. להשתתף במשימה שבה הוא הצליח, בפעם נוספת, והפעם בעמדה של אחריות.
6. הזדמנות להתנסות שוב במצב של מנהיגות בקבוצה, כאשר הידע וההוראות בידיים שלו.

קשה בעבודה היעוצית לבצע מניפולציה מורכבת כמו במחקר זה. אך מסקנות המחקר צריכות לעודד את היועץ הרוצה לעזור לביישנים, לחשוב על יצירת הזדמנויות בהן יתנסה הבישן בחויות חברתיות חיוביות. אפשר להעזר במורים כדי ליצור חויות כאלה, וכמובן שאין צורך בקבוצות ביקורת כאשר המטרה היא לעזור לבודד. נזכור שבעבודה היעוצית כדאי ואפשר לעזור גם בדרך קוגניטיבית. בתהליך של יעוץ, השיטה היעילה ביותר לעזור לבישנים לפי נסיוני, היא זו של היעוץ הרציונלי רגשי (RET). בשיטה זו מנסה היועץ לגרום לשינויים קוגניטיבים אצל הנועץ על ידי התקפה על החשיבה הבלתי רציונלית שהיא הסיבה לאינטרפטציות מעוותות של הנסיונות האישיים. במילים אחרות מנסה היועץ לשנות את מה שכיניתי "חשיבה בעזרת המסננת". דוגמאות של מצבים חברתיים וניתוחם הרציונלי, עשויים להיות יעילים בשינויים קוגניטביים אצל הנועץ. שינוים קוגניטיבים אלו יובילו גם לשינוים בהתנהגות.

אין להתעלם גם מהעובדה שבנוסף להבטים השליליים של הבישנות, אותם תארתי במבוא, יש לבישנות גם היבטים חיובים. בישנים שוקלים יותר את תגובותיהם ואוהבים יותר עסוקים הדורשים חשיבה והתעמקות. הם בדרך כלל קוראים יותר, ולעתים הם גם כותבים. חלקם אינרוברטים ומרוצים ממצבם זה. הם מסתפקים במספר קטן של חברים ונהנים מהתענינותם בתחומים רבים ומגוונים. בישנים הסובלים ממצבם ומעונינים במעורבות חברתית, הם אלו הזקוקים לעזרתו של היועץ.

ביבליוגרפיה

זיו. א. (1984) **התבגרות.** תל אבי: מסדה.

זיו, א. (1987) פסיכופתולוגיה של דמוי עצמי. ב־א. זיו (עורך) **הגיל הלא רגיל: מחקרים על גיל ההתבגרות.** תל אבי: פאפירוס.

Bus, A.H. (1985). Two kinds of shyness. In R. Schwarzer (ed.), **Anxiety and Cognition.** Hillsdale, L.J.: Erlbaum.

Cheek, J.M. & Hogan. R. (1984). Self-concepts, self-presentations and moral judgments. in J. Suls & A.

Greenwald (Eds.) **Psychological Perspectives on the Self.** Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Daniels, D. & Plomin, R. (1985). Origins of individual differences in infant shyness. **Developmental Psychology, 21,** 118—120.

Jones, W.H., Cheek, J.M. & Briggs, S.R. (1986). **Shyness: Perspective on research and treatment.** N.Y.: Pilenum Press. Jones, W.H., Briggs, S.R. & Briggs, S.R. (1986). Shyness: Conceptualization and Measurement. **Journal of Personality and Social Psychology, 31,** 629--639.

Osborn, A.F. (1963). **Applied imagination.** N.Y.: Scribner.

Zimbardo, P.G. (1977). **Shyness.** Reading, Mass: Addison-wesley.

Siegel, S. (1974). **Nonparametric Statistics.** N.Y.: McGraw Hill.

Zimbardo, P.G. & Radl, S. (1981). **The Shy Child.** N.Y.: McGraw Hill.

מכון בן־יעקב לאבחון וליעוץ פסיכולוגי

★ אבחון וטפול בלקויי למידה ודיסלקסיה — בתוכנה חדישה משולבת ממוחשבת בעברית, "ברק".

★ אבחון פסיכוטכני מורחב: הכוונה לתיכון לפי סיכוי עכשוי וצפוי, איתור סיבות בפערים, רמת שאיפה ודמוי מקצועי — לשפור סיכויי הצלחה.

★ התערבות טיפולית — לחצי בחינות ובעיות התנהגות.

★ סדרת קלטות להורים בענייני חינוך תלמידים ותקשורת במשפחה.

המכון פתוח בשעות 18.00—08.30, טל' 03-747351, 03-746459

(הערה: ניתן להשתתף בתצוגה התוכנה וכן במחקר הפסיכוטכני, לפי הזמנה מראש במזכירות המכון)

דפוסי יעוץ והכוון בבחירת קריירה

שמואל רובינזון*

עבודה זו מהווה ניסיון להציג את הצורך מחד והאפשרות מאידך לגוון דפוסי היעוץ וההכוון של היועץ(ת). צרכי הנועץ עשויים להתמקד על קבלת מידע לגבי החלטה אותה הוא חייב לקבל בנקודת זמן אחת או — בקצה השני של הרצף — בהכשרה איך לקבל החלטות בסידרה עתידית של אירועים בחייו. צרכיו וציפיותיו של הנועץ חייבים להכריע בבחירת דפוס היעוץ.

העיסוק המחקרי והתאורטי בשאלת ההתאמה בין האדם ובין העסוק או המקצוע אינו חדש. כך גם נכתב רבות בנושא היעוץ התעסוקתי וחשיבותו בתהליך בחירת המקצוע (Morrill & Forrest 1977). למרות זאת היינו עדים לשינוי מועט — אם בכלל — בפרקטיקה של ההכוון התעסוקתי.** בעמודים הבאים ננסה להצביע, על סמך חומר תיאורטי, מימצאים מחקריים ונסיון מעשי בשטח על דרכים להעשרת מעשה היעוץ וההכוון התעסוקתי. זאת במטרה לענות על קשת צרכים רחבה יותר של הנועצים.***

תהליך היעוץ מבוסס על ארבעה בסיסי מידע המתיחסים לנועץ:

א. כישורים קוגניטיביים (ובמיקרים מסוימים, כולל גם מאפייני אישיות).

ב. נטיות מקצועיות.

ג. שאיפות. (אין לבלבל בין נטיות מקצועיות לבין שאיפות).

ד. הישגים, (לימודיים לגבי תלמידים. לימודיים ותעסוקתיים קודמים לגבי מבוגרים).

ראשית, יש להקדים ולומר, שחלק מהמרכיבים המצוינים לעיל מקיימים בינם ובין עצמם יחסים אותם ניתן לכנות כיחסים אורגניים. כלומר, מרכיב אחד — שאיפות גבוהות לדוגמא — עשויות לחפות על חולשה יחסית של כישורים קוגניטיביים מסוימים. זאת, יש לזכור, ביחס למטלות מסוימות ולא ביחס לאחרות. כישורים גבוהים עשויים, עד גבול מסוים, לחפות על הישגים נמוכים. יחסים אורגניים אלה מגדילים את דרגות החופש בתהליך היעוץ וההחלטה כאחד.

שנית, הן לגבי נועץ בעל כישורים גבוהים והן לגבי נועץ בעל כישורים נמוכים, קיימים תחומים ללימוד ותעסוקה, שיש לנועץ **יתרון יחסי** בהם. אמירה של יועץ(ת) בשיחת משוב או יעוץ: "יש לך נתונים מצוינים ותוכל ללמוד כל מה שתרצה" מהווה, לדעתנו,

---

* ד"ר שמואל רובינזון מכון מיפנה — קריירה חדשה, רעננה.

** ראה מימצאי סקרים בנושא זה אצל: Peters And Hansen, 1977. וכן סיפרם של: Herr And Cramer, 1979. בנושאי ההכוון והיעוץ.

*** במסגרת המכון נערך מעקב שיטתי של טכניקות שונות של הכוון הן בבתי הספר והן בשרותי משרד העבודה למיניהם. נתונים אמורים להתפרסם לקראת חדשי יוני יולי שנה זו.

החטאה של מהות מעשה היעוץ. הגם, שאמירה כזו מחמיאה ומחניפה, היא משאירה נועצים רבים אם לא מאוכזבים בודאי שמקופחים.

צרכי הנועץ וסגנון היעוץ

הנועצים שונים זה מזה לא רק בכישוריהם, הישגיהם ובמכלול אישיותם, אלא גם בצורכי היעוץ שלהם. מפתה לאמר שכל נועץ הוא עולם בפני עצמו ולפיכך יש לו מערכת יחודית של צרכי יעוץ. קביעה כזו, גם אם היא נכונה לא תקדם אותנו הרבה בפרקטיקה של היעוץ וההכוון. תחת זאת ננסה להציע טיפולוגיה של דפוסי יעוץ ממנה יוכל היועץ לבחור ולהתאים לנועץ, על בסיס התרשמותו מצרכיו בנושאי ההכוון, את הדפוס המתאים. ההנחה היא שלרשות היועץ(ת) עומדים הנתונים ביחס **להשגיו** — (ציוני בית־הספר), **כישוריו ונטיותיו המקצועיות** — (מיבדקים פסיכומטריים תקפים) **ושאיפותיו הכלליות של הנועץ.** (את אופי ורמת השאיפות ניתן ללבן גם במהלך היעוץ עצמו). כמו כן יש להניח שלרשות היועץ(ת) עומדים מירב הנתונים והמידע לגבי אפשרויות לימודי ההמשך (או התעסוקה) לטווח המיידי ולטווח הארוך יותר.

דפוס יעוץ 1

בקטיגוריה זו היועץ אמור **לסייע** לנועץ בהחלטה ספציפית על ידי כך שהוא מספק לו מידע, עונה על שאלות הבהרה בנושאים שהנועץ מבקש מידע לגביהם.

דפוס יעוץ 2

כאן היועץ עוזר לנועץ בקבלת החלטה ספציפית על ידי כך שהוא מסייע לו **בתהליך נכון של קבלת החלטה** ולאו דוקא בתוכן ההחלטה המתקבלת. יעוץ זה אמור לסייע לנועץ לא רק בעת היעוץ אלא גם בעת קבלת החלטות בעתיד.

דפוס יעוץ 3

בדפוס יעוץ זה היועץ מתיחס אל הקריירה של הנועץ כאל **תהליך מתמשך** ולא כאל נקודת זמן ספציפית שבה יש לקבל החלטה מכרעת. מכאן שמוקד היעוץ אינו מתמצה בקבלת החלטה **חד־פעמית** ונכונה אלא תהליך מתמשך שבו מקבלים סידרה מתמשכת של החלטות.

דפוס יעוץ 4

כאן מוקד היעוץ קשור ביכולת היועץ(ת) להביא את הנועץ אל המצב שבו הנועץ מכוון את יכולתו, כישוריו ואישיותו להשגת מטרות אותן **הוא עצמו הציב לעצמו בתהליך היעוץ.** המוקד בדפוס זה הוא במעורבות **האקטיבית** של הנועץ. תהליך זה אמור להקנות לנועץ מיומנויות שתלוונה אותו בהמשך הקריירה.

ארבעת הדפוסים מבטאים למעשה רצף אחד. מוקד המעורבות של היועץ נע על ציר אשר בצידו האחד הוא מהווה מקור (מהימן כמובן) למידע לגבי הנועץ ולגבי אפשרויות הלימוד או התעסוקה ובצידו האחר של הרצף התמקדותו של היועץ היא בְהכנת הנועץ למודעות עצמית של כישוריו, נטיותיו ויכולתו תוך כדי בררת מטרות לימודיות או תעסוקתיות. מבחינת הנועץ, התנועה המקבילה נעשית על הציר: פסיביות — אקטיביות, בתהליך קבלת ההחלטה על גורלו הוא, מה שמכונה Locus Of Control.

סיכום

היעוץ וההכוון המתמקדים בצורך החברתי להתאים בין האדם והעסוק משיקים וחופפים היבטים פסיכולוגיים ופסיכולוגיים־חברתיים רבים*. משתנים רבים משפיעים על רמת ומוקד היעוץ הניתן. צרכיו וציפיותיו של הנועץ חייבים להוות גורם מכריע בבחירת דפוס היעוץ המתאים. אין דומה תלמיד המתלבט בין לימודים בבית ספר מקצועי ולימודים בבית ספר עיוני — התלבטות בהחלטה ספציפית בנקודת זמן אחת — לבין תלמיד המתלבט לגבי בחירת כוון הכרוך ביצירת מחויבות ארוכת טווח — פנימיה צבאית, למשל. או מצב שהיועץ(ת) חייב להיות מעורב בהתפתחותו הכוללת והתלבטויותיו הקיומיות של התלמיד.

ניסינו כאן להצביע על הצורך מחד ועל האפשרות מאידך של גיוון דפוסי היעוץ וההכוון כך שיענו על היקף רחב יותר של צרכים כפי שהם משתקפים אצל אוכלוסיית הנועצים. מנקודת הראות של הנועץ וגם מנקודת הראות החברתית הכוללת עדיף היה להשתמש בטכניקות יעוץ המכשירות את התלמידים לתהליך נכון של קבלת החלטות על פני היעוץ הספציפי־נקודתי. אלא שהכשרה כזו כרוכה בהשקעת זמן רב וזמן הוא משאב בעייתי אצל רוב היועצות(ים) ובעקר בשכבת ההכוון. אך זו בעיה שיש לדון עליה במסגרת אחרת.

ביבליוגרפיה

Herr, Edwin L. And Cramer, Stanley H., **Career Guidance Through The Life Span**, Little, Brown And Company, Boston, 1979.

Morrill, Weston H. and Forrest David J., "Dimensions of Counseling for Career Development", **Personnel and Guidance**, 49: 299—305, 1970.

Peters, Herman J. and Hansen, James C., **Vocational Guidance And Career Developmet**, MacMIllan Publishing Co., New-York, 1977.

Prediger, Dale J., Roth John D. And Noeth Richard J., "Career Development Of Youth: A National Study", **Personnel and Guidance Quarterly**, 1975.

* Prediger, Roth & Noeth 1975.

יעוץ בחינוך המיוחד ויעוץ בחינוך הרגיל על־פי תפיסתם של מורים

צפורה מגן,* אמציה ויזל,** אורית ענבי***

במחקר הנוכחי הושוו תפיסותיהם של מורים בחינוך המיוחד את היעוץ לתפיסותיהם של מורים בחינוך הרגיל. 80 מורים מבתי ספר מיוחדים ו־71 מורים מבתי ספר רגילים השיבו לשלושה שאלונים: שאלון תפקידי היועץ, שאלון ההסתייעות ביועץ (רש, 1988), ושאלון הערכת היועץ (ברק ולה־קרוס, 1975). מימצאי המחקר מלמדים כי קיימים הבדלים בין שתי קבוצות המחקר בהיקף התפקידים שמועדים מורים ליועץ; בסגנון היעוץ הנתפס ככוללני או כייחודי; בנכונות להסתייע בשירותי היעוץ ובאיפיון היועץ.

מורי החינוך המיוחד נוטים ליחס ליועץ היקף רחב יותר של תפקידים ונטיה זו בולטת במיוחד בהקשר לתחום היעוץ הכוללני. בחינוך המיוחד המורים הביעו פחות נכונות להסתייע ביועץ, במיוחד בתחום הייחודי. מימצאי המחקר מראים שהיועץ בחינוך המיוחד מאופיין כמומחה בעוד עמיתו בחינוך הרגיל מאופיין כמושך ואמין.

על מקומו ותפקידו של הייעוץ בחינוך המיוחד מוצאים בספרות שתי תפיסות עיקריות: **תפיסה אחת** הטוענת שלא קיים הבדל מהותי בין היעוץ בחינוך המיוחד והיעוץ בחינוך הרגיל ותפיסה אחרת שטוענת כי קיים הבדל משמעותי באופיו של היעוץ בשתי המסגרות החינוכיות. על־פי הגישה הראשונה היעוץ בחינוך המיוחד משרת אותן פונקציות כמו היעוץ ובחינוך הרגיל, והמבחין ביניהם הוא רק הצורך להתאים אסטרטגיות יעוץ ושיטות עבודה לאוכלוסיה המיוחדת. לפי גישה זו, על היועץ בחינוך המיוחד מוטלת אותה אחריות כמו על היועץ בחינוך הרגיל, והיא לספק שרותי יעוץ יעילים שיאפשרו לתלמיד להגיע להשגים מכסימליים בהתפתחותו החינוכית, המקצועית והחברתית (אלן, 1982; בירגראף, 1979; לומבנה, 1980). כעמיתו בחינוך הרגיל עוסק היועץ בחינוך המיוחד בייעוץ אינדיבידואלי וקבוצתי לתלמידים, מסייע בבעיות הסתגלות, מופקד על הכנה והכוון בגיבוש קריירה מקצועית, עוסק בניהול הערכה חינוכית ,בהדרכה והיוועצות עם מבוגרים משמעותיים, במתן יעוץ להורים ולמורים, בתיאום בין־מקצועי, בהחדרת שנויים במערכת ועוד. עד אמצע שנות השבעים, סופקה ליועצים מעט מאוד הכשרה

* ד"ר צפורה מגן, המגמה ליעוץ חינוכי בי"ס לחינוך, אוניברסיטת תל־אביב.

** ד"ר אמציה ויזל, המסלול לחינוך ילדים ליקויי שמיעה, המגמה לחינוך מיוחד, אוניברסיטת תל־אביב.

*** אורית ענבי, מוסמכת ליעוץ (M.A.) ויועצת בחינוך המיוחד.

מיוחדת, כדי לעבוד עם ילדים חריגים. ההנחה היתה שניתן להשתמש בשיטות וטכניקות ייעוץ זהות לאלו בהן משתמשים בחינוך הרגיל (זפרן וקלאגלו, 1977; פטרסון, 1975; קז'קובסקי, 1975). המצדדים בגישה הראשונה (ראה למשל: הנסן, 1791; לבסון ודבלזי, 1975; לומבנה, 1980) טוענים כי שרותי היעוץ בחינוך המיוחד אכן מופקדים על אותם תחומים כבכל מסגרת חנוכית רגילה וכי היועץ בחינוך המיוחד נדרש לאותן גישות, מתבסס על אותם מקורות תיאורטיים, אמון על אותן מיומנויות כעמיתו היועץ בחינוך הרגיל אלא שעליו להתאים את השיטות והטכניקות בעבודתו למסגרת חינוכית חריגה מיוחדת. גם בחוזר המנהל הכללי בישראל (1980) בו מתיחס משרד החינוך למטרות היעוץ ותפקידי היועץ בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים אין הגדרה מבחינה בין שתי המסגרות. תפקידי המורה היועץ כוללים לפי מסמך זה: 1) יעוץ חינוכי־טיפולי לתלמיד; 2) יעוץ להורים; 3) יעוץ והדרכה לקראת המשך לימודים; 4) דרכי פעולה שונות בכתות ז', ח'; 5) הכנה למעבר אל חטיבת הביניים; 6) תאום פעילות הצוות הבין־מקצועי; 7) יעוץ למערכת. כפי שניתן לראות, המסמך רק מעלה עקרונות כלליים לעבודת היועץ ומאפשר גיוון רב בתחומי פעילות גישות ושיטות עבודה.

התפיסה השניה רואה הבדל מהותי בין היעוץ בחינוך המיוחד והיעוץ בחינוך הרגיל. הטענה היא כי היעוץ בחינוך המיוחד משרת פונקציות שונות מהיעוץ בחינוך הרגיל והיועץ משתמש בשיטות שונות וצריך להיות בעלידע והכשרה ספציפית ומתאימים לחינוך המיוחד (באומן, 1975; בייקר, 1976; סקינר, 1985; רדנר 1978) ולאוכלוסיה החריגה עמה הוא עובד. שלא כמו בחינוך הרגיל, בחינוך המיוחד קיימים מספר מאפיינים המייחדים את אוכלוסית התלמידים ועשויים להשפיע על עבודת היועץ. למשל: מיומנויות מילוליות נמוכות אצל חלק מהתלמידים עלולות להקשות על הטיפול ועל השיחה היעוצית; העבודה עם תלמידים חריגים היא לעיתים איטית ופעמים רבות הטיפול נמשך זמן רב ובטווח הקצר אין רואים תוצאות; לעיתים ישנם קשיים בחשיבה מופשטת ובהשגת תובנה, שמקשה על הטיפול. בנוסף למאפיינים של התלמידים, גם עצם הריכוז הרב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בבית הספר המיוחד, גורם קושי רב בחלוקת הזמן ובטיפול בכל הבעיות אחוז גבוה של תלמידים בחינוך המיוחד סובל מבעיות דומות כמו: דימוי עצמי נמוך, בעיות חמורות בהתנהגות, השגים אקדמיים נמוכים ובידוד חברתי. בעיות אלו משותפות לתלמידים רבים בחינוך המיוחד ועל היועץ למצוא דרך וזמן לטפל בהן. לכן יש לפעמים נטיה של היועץ להתמקד במספר מוגבל יחסית של תלמידים חריגים.

בחינוך המיוחד קיים קושי לתרגם מטרות כלליות לתכניות ספציפיות שתתאמנה לכל אחד מהתלמידים החריגים. (מאנס, מגי ופינקל, 1977; וויין, סקיי 1970; פיירצ'יילד, 1985). לכן היועץ צריך להיות בעל הבנה ורגישות מוגברים לבעיות המיוחדות של ילדים חריגים, להיות בעל יכולת ומיומנות בעריכת מבחנים מתאימים לאוכלוסיות עם צרכים מיוחדים, וכמו כן להיות מיומן באבחון ובהתאמת תנאי מבחן וטכניקות לאוכלוסיות אלה. לפי גישה זו שמדגישה את ההבדל בין היעוץ בחינוך המיוחד לבין זה שבחינוך הרגיל,

גם הכשרתו של היועץ בחינוך המיוחד צריכה להיות שונה. עליה לכלול לימוד תיאורטי בנושאי חריגות, הקניית מיומנויות ספציפיות שיתאימו לאוכלוסיה השונה וכן התנסות מעשית בעבודה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים (הנסן, 1971; פיירציילד, 1985; סקיר, 1985). **במחקר הנוכחי תיבחן השאלה האם קיים הבדל בין היעוץ בחינוך המיוחד ליעוץ בחינוך הרגיל על־פי תפיסתם של מורים.**

בחינה של תפקיד היועץ בבית הספר על פי תפיסתם של מורים הינה מורכבת ובעייתית מעיקרה בשל העדר הגדרה ברורה ואחידה ליעוץ במערכת החינוך (אייל, 1976; ברלין 1975; וירצברג, 1980). עמימותו של תפקיד היועץ מוסברת בחלקה כנובעת מציפיות ולחצים שמפעילים על היועץ משלימי התפקיד וצרכני השירות. מעבר להגדרות הפורמליות ולקביעת מומחים, נקבע תפקיד היועץ במידה רבה גם על פי תפיסתם של שותפי התפקיד. קונפליקט תפקידים עלול להיווצר כשקיימות ציפיות שונות ולחצים שונים לבצע את התפקיד בדרך מסויימת זו או אחרת. (גופמן 99=195; גורדון, 1983; מקליין, 1979; שפירא, 1978) הספרות העוסקת בתיאורית התפקיד מתארת את היתרונות הנובעים מציפיות הדדיות דומות באינטראקציה בין בעלי תפקידים משלימים. מכאן מובנת חשיבות הבחינה של תפיסת העמיתים את תפקיד היועץ. מורים יכולים להיות דובריו של היועץ, שותפיו או במצבים של תפיסות נוגדות — עלולים להוות בעיה נוספת ומקשה עבורו. (כץ וקאהן, 1978; וואלין, היגנס והטצ'ר, 1982). המורים הם גם מקבלי שרות מהיועץ וגם שותפי תפקיד העובדים עמו. במחקר זה ייבחנו ציפיותיהם מן היועץ.

מחקרים שעסקו בבחינת ציפיותיהם של מורים מן היעוץ (אלן וריד, 1979; אלן וברבר, 1986; וואלין 1982; ווירצבורג, 1980; אודלר 1983) מצאו הבדלים בין תפיסת היועץ את תפקידו ובין ציפיות מורים ממנו. ווירצברג (1980) מצאה שמחנכים ראו את תפקיד היועץ כמצומצם יותר מכל קבוצה אחרת (פסיכולוגים, מנהלים, עובדים סוציאליים) וציפו ממנו שיהיה אחראי רק לנושא הטיפול בפרט ומחוץ לחדר הכתה, תוך הדגשת תהליכי היוועצות עם המורה. הסכמה בין מחנכים ויועצים נמצאה רק בהקשר להיוועצות, איסוף מידע, שיבוץ והוראה. הבדלים בין מורים ויועצים בגישותיהם החינוכיות נמצאו גם במחקרם של רש ואדלר (1983): גישתם של היועצים נתגלתה כאינטגרטיבית יותר, כשהם נוטים להמעיט במיון ובהפרדת תלמידים בעוד מורים מתמקדים יותר בהשתמעויות של הסיטואציה הלימודית הספציפית המוגדרת בהישגי התלמידים. מחקרים על מורים בחינוך הרגיל מלמדים כי הם מצפים מן היועץ להוועצות בהתמודדות עם בעיות של תלמידים בתחומי לימודים, התנהגות, קשיים רגשיים ועוד. (אלן, דאו וריד, 1979; אלן וברבר, 1986; סטרונג, 1970). מורים גם הביעו ציפיות כי היועץ יספק להם חומר קריאה ויסייע בידם ברכישת דרכים ספציפיות יעילות בהתמודדות עם בעיות.

בד בבד עם ביטויי ציפיות מהיועץ מוצאים גם ביטוי לאכזבה של מורים מן הייעוץ, גילויים של טינה המתיחסים לסטטוס המוקנה ליועץ בבית הספר וראיה של מורים

את היועץ כסוכן מן החוץ, אדמיניסטרטור, בעל תפקיד קל ולא יעיל וכזה המשתמש בלהג פסיכולוגי ומהווה איום למורה. (חן וכפיר 1977); קיקורל וקיצוס, 1963; שור, 1982). בצד ההתנגדות שמגלים מורים כלפי היועץ ש"בא מן החוץ" ואומר להם מה לעשות, מוצאים ציפיה מובעת ליועץ שיכול לסייע בידי המורים לפתח הבנה ברורה יותר של בעיותיהם, ליועץ המנסה לעזור להם להגיע לפתרונות משל עצמם תוך הקניית מיומנויות וטכניקות יעילות.

ציפיותיהם של מורים בחינוך המיוחד מן היועץ מתוארות במספר עבודות (הנסן, 1971; נור, 1973; לומבנה, 1980; פילר, 1981; סישלסקי ולוק 1985; פיירצ'יילד, 1985 וסקינר, 1985). במרבית העבודות מובעת ציפיה כי היועץ יספק למורים הדרכה בטיפול בבעיות מיוחדות, כמו דימוי עצמי נמוך של תלמידים, או בעיות רגשיות בכתה, יסייע בפיתוח תכניות טיפול אינדיבידואליות, יתאם ויסייע בניהול הערכה חינוכית עבור תלמידים חריגים ויעזור בפיתוח תכניות התערבות מיוחדות.

בצד הספרות המתארת את הציפיה של המורים בחינוך המיוחד לקבל עזרה וסיוע בקשיים ובבעיות, מוצגת גם קיומה של בעיתיות מיוחדת ביחסיו של המורה בחינוך המיוחד עם היועץ ולהסתייעות בו. (קיקורל וקיצוס, 1968, זקס, 1979; אבל וברק 1985). מחד גיסא, מתקשים המורים בחינוך המיוחד להתמודד עם עומס הבעיות המוטל עליהם וזקוקים לעזרה בטיפול בכל התחומים הבעיתיים בקרב תלמידיהם החריגים (יוגב, 1982; שור, 1982). ומאידך גיסא, המורים בחינוך המיוחד הוכשרו לטפל בילד הלקוי, הם בעלי מידע רחב בתחום, למדו להבין את בעיותיהם של ילדים עם צרכים מיוחדים ולכן רואים עצמם מסוגלים ומתאימים לטפל ולהתמודד עם בעיות מיוחדות במסגרת כתתם (גאנס, 1987; זקס, 1979; ספרן, 1986; קירק וגאלאגר 1983). בשונה מעמיתיהם בחינוך הרגיל, מטפלים מורי החינוך המיוחד בכל תחומי החיים הבעיתיים של תלמידיהם, מתמקדים בהבדלים אינדיבידואליים בין תלמידים, והם שייכים לצוות הטיפולי בבית הספר. עבורם הסתייעות בשירותי הייעוץ עלולה להיות בעייתית ומורכבת. מחקרים אכן מלמדים כי הם ממעטים להסתייע בשירותי הייעוץ או המערך המסייע ומעדיפים לטפל בבעיות בעצמם. (פיירצ'יילד, 1985; ספרן, 1986 ואחרים). למרות ההבדלים ביחסי מורה—יועץ במסגרות חינוכיות שונות לא נערכה עד כה בחינה המשווה את תפיסת מורי החינוך המיוחד את היעוץ בבית הספר לתפיסתם של מורים בחינוך הרגיל.

במחקר הנוכחי נעשה נסיון להשוות את תפיסת המורים את היעוץ בשתי מסגרות הלימוד תוך בחינת מספר היבטים: א. היקף תפקידי היועץ; תפקידי היועץ נבחנו בהתייחסות לשני סגנונות מרכזיים בהם מתמקדת עבודת היעוץ; סגנון ייחודי — המתמקד בטיפול בבעיות הפרט וסגנון כוללני — המתמקד בעבודה עם כלל אוכלוסית התלמידים ועם מערכת בית הספר; ב. נטיית המורים להסתייע ביועץ באופן כללי ועל־פי שני הסגנונות; ג. תפיסת תכונותיו של היועץ על פי שלושה מימדים: מומחיות, משיכה ואמינות.

שיטת המחקר

הנבדקים

אוכלוסית המחקר כללה 71 מורות מהחינוך הרגיל (53%) ו־80% מורות מהחינוך המיוחד (47%) שנבחרו באקראי מ־9 בתי־ספר יסודיים (כתות א' — ח' מאזור תל־אביב. בכל אחד מבתי הספר עובדת יועצת חינוכית. בתי הספר של החינוך המיוחד כללו שני בתי ספר לתלמידים לקויי למידה, שני בתי ספר לתלמידים בעלי פיגור קל ובינוני ובית ספר אחד לילדים נפגעי שיתוק מוחין (C.P.). בקבוצת המורות מחינוך המיוחד לא נכללו מורות מהמקצועות הפרה־רפואיים, כמו ריפוי בעיסוק או ריפוי בדיבור, עקב יחודיותן ומשום שאין מורות מסוג זה בחינוך רגיל.

הגיל הממוצע של הנבדקות היה 35.2 שנים (סטית תקן = 6.6), רמת ההשכלה הממוצעת היתה 15.5 שנות לימוד (סטית תקן = 1.4) והוותק בהוראה היה 11.8 שנים (סטית תקן = 5.9). לא נמצאו הבדלים משמעותיים לגבי משתני רקע אלה בין המורות משתי המסגרות החינוכיות.

כלי מדידה

הנתונים נאספו באמצעות שלושה שאלונים:

שאלון תפקידי היועץ: השאלון המקורי (רש, 1987) נועד לבדוק את המידה בה עוסקים בעלי תפקידים שונים בבית הספר — מנהל, סגן מנהל, מחנך, יועץ, פסיכולוג — בתחומי טיפול שונים על־פי תפיסתם של מורים. המחקר הנוכחי התיחס רק לנתונים על עבודת היועץ. השאלון כולל 14 היגדים שמתיחסים לתחומי טיפול שונים. המורים שהשתתפו במחקר התבקשו לדרג עד כמה כל תחום מהווה חלק מעבודת היועץ על סולם בן 5 דרגות. המבנה של השאלון תוקף באמצעות ניתוח גורמים (VARIMAX) בו התקבל גורם אחד שכולל 8 היגדים שמתיחסים לסגנון ייעוץ כוללני (GENERALIST) וגורם שני ובו 6 היגדים שמבטאים סגנון יעוץ יחוד (Specialist). לגורם הכוללני נמצא מקדם מהימנות (אלפא) של 97. ולגורם הייחודי — 89.

בתחום הכוללני מופיעים תפקידים כמו העברת מבחנים, רישום ומיון תלמידים ותוכניות התערבות כיתתיות. תחום זה קשור במערכת, במורים ובכלל אוכלוסית התלמידים. פעילויות היעוץ בתחום הכוללני משפיעות על בית הספר כאירגון. התחום הייחודי כולל עניינים הקשורים לתלמידים כיחידים ומתייחס לבעיות הסתגלות שונות בתחומים לימודיים, ריגשיים וחברתיים.

שאלון הסתייעות ביועץ: באמצעות שאלון זה התבקשו המורים לדרג את מידת נכונותם האישית להסתייע ביועץ בית הספר ב־14 תחומי הפעילות שנכללו בשאלון תפקידי היועץ. סולמות הדרוג בשאלון ההסתייעות ביועץ כללו 7 דרגות. מבנה השאלון תוקף בעזרת ניתוח גורמים (VARIMAX) בו התקבלו שני גורמים מקבילים לשני הגורמים שבשאלון

תפקיד היועץ — כוללני וייחודי. מקדמי המהימנות (אלפא) היו 87. לגורם הכוללני 951. לגורם הייחודי.

שאלון הערכת היועץ (Counselor Rating Form — CRF): בעזרת השאלון נמדדת תפיסת המורים את איפיוני היועץ (ברק ולקרוס, 1975) בשאלון 36 שמות תואר ביפולריים המציינים קצוות של סולמות דרוג בני 7 דרגות. השאלון כולל 3 גורמים — מומחיות, משיכה ואמינות — בכל מימד 12 פריטים שמסודרים באופן מיקרי בשאלון. טווח הציונים בכל מימד נע בין 12 ל־84 נקודות. מקדמי המהימנות של הגורמים, מומחיות, משיכה ואמינות היו 68. 77. ו־83. בהתאמה (גל, 1979). גורם המומחיות (expertness) מבטא את המידה בה נתפס היועץ כבעל טענות תקפות, כבעל ידע ומיומנות. משיכה (attractiveness) היא המידה בה נתפס היועץ כמי שיכול ליצור קשרי ידידות ולהיות חביב כלפי הנועץ. תפיסת היועץ כמושך קשורה גם למידת הדמיון בין היועץ לנועץ. אמינות (trustworthiness) מבטא את מידת הבטחון שיש ליועץ בהקשר לנושאים שונים שהוא מציג, ואת רמת התוקף של דבריו ואת תפיסת היועץ כאדם כן שאפשר לבטוח בו (1968, סטרונג) במחקרים שבדקו את הקשרים בין שלושת הגורמים נמצא קשר גובה בין מימדי מומחיות ואמינות וקשר נמוך יחסית בינם לבין מימד המישכה. כן קיימת עדות מחקרית לכך, שתפיסת היועץ כגבוה בשלושת המימדים יכולה להגביר את יעילות עבודתו, את כושר השכנוע שלו ואת יכולתו לטפל בהצלחה בבעיות שונות: (ברק ולקרוס, 1975; סטרונג ודיקסון, 1791; סטרינג ושמידט, 1970). בנוסף לשלושת השאלונים ענתה כל מורה שהשתתפה במחקר גם על מספר שאלות שהתיחסו לנתוני רקע כמו גיל, מספר שנות לימוד וותק בעבודה. השאלונים היו אנונימיים. כל השאלונים נמסרו למורות, שהתבקשו למלא אותם בזמנן החופשי, והם נאספו לאחר מספר ימים.

תוצאות

לצורך בדיקת ההבדלים בין מורים בחינוך המיוחד לבין מורים בחינוך הרגיל בתפיסתם את היקף תפקידי היועץ והנכונות להעזר בו נבחנו הציונים הממוצעים של כל קבוצה על כל אחד מ־14 ההיגדים שבשאלון. ציונים אלה מופיעים בלוח 1 בו מופיעים ההיגדים לפי חלוקתם למימד הכוללי ולמימד הייחודי. (היגד מספר 7 נוסח באופן שונה בכל אחד משני השאלונים ושני הנוסחים מופיעים בלוח). מבחני T חושבו לשם השוואת ממוצעי הקבוצות בכל אחד מ־14 ההיגדים, בשני המבחנים.

תפקידי היועץ בתחום הכוללני

כפי שנראה בלוח 1 המורים בחינוך המיוחד קיבלו ציונים גבוהים יותר מאלו שבחינוך הרגיל בכל 8 ההיגדים שמתיחסים לתפקידים כוללניים של היועץ. לפי תפיסתם של מורים בחינוך המיוחד היועץ פעיל יותר בכל התפקידים הכוללניים. לפי תפיסת המורים בחינוך

לוח 1: ממוצעים, סטיות תקן ומבחני t לגבי פריטי שאלון תפקידי היועץ ושאלון ההסתייעות ביועץ לפי סוג בית הספר

מספר ההיגד בשאלון	ההיגד	תפקידי היועץ*			הסתייעות ביועץ**		
		חינוך רגיל	חינוך מיוחד	t	חינוך רגיל	חינוך מיוחד	t
	היגדים כללניים						
2	הרכבת כיתות	1.45 (.93)	3.74 (.61)	18.86*	3.00 (1.93)	4.10 (2.05)	3.38*
3	העברת פרוייקטים חברתיים ומעשיים בכיתתך	.67 (.66)	3.33 (.78)	25.08*	2.48 (1.73)	3.00 (2.07)	−1.67
6	טיפול בבעיות חברתיות בכיתתך	.30 (.62)	2.96 (.91)	20.85*	2.65 (1.50)	2.65 (2.03)	.01
7	עיצוב מדיניות חינוכית בבית הספר	.16 (.40)	3.04 (.92)	24.41*			
7	הדרכה בנושא של הערכת הישגים				1.73 (1.74)	1.78 (1.65)	.15
9	התניה במושאים חברתיים בכיתתך	.55 (.55)	3.41 (.72)	27.01*	2.59 (1.74)	2.95 (1.97)	1.18
11	טיפול בבעיות המתעוררות ביחסיך עם תלמידיך	.63 (.67)	3.14 (.85)	20.43*	2.82 (1.66)	2.88 (1.98)	.19
12	מיון והכוונת תלמידיך למגמות ולמסגרות לימוד	2.05 (.85)	3.81 (.48)	12.62*	4.66 (1.52)	4.86 (1.54)	.80
14	טיפול ביחסיך עם צוות המורים או ההנהלה	.18 (.39)	3.08 (.79)	27.91*	1.18 (1.30)	2.39 (2.00)	4.33*
	היגדים יחודיים						
1	טיפול בתלמיד עם בעיות משמעת	2.23 (.88)	1.53 (1.28)	−3.86*	4.03 (1.12)	1.86 (1.87)	−8.50*
4	טיפול בתלמיד עם בעיות נפשיות	2.92 (.89)	2.23 (1.18)	−4.02*	2.92 (.64)	2.56 (1.79)	−13.48*
5	טיפול בתלמיד מועד לשירה	3.07 (.83)	2.43 (1.19)	−3.82*	5.63 (.61)	2.83 (1.85)	−12.18*
8	טיפול בתלמיד עם בעיות במשפחה	3.24 (.78)	2.39 (1.17)	−5.17*	5.49 (.69)	2.51 (1.84)	−12.85*
10	טיפול בתלמיד עם בעיות לימודיות	2.25 (.94)	1.31 (1.18)	−6.92*	4.89 (.89)	1.41 (1.60)	−16.24*
13	טיפול בתלמיד עם בעיות חברתיות	2.69 (.98)	1.78 (1.12)	−5.30*	5.20 (.69)	2.08 (1.62)	−15.06*

* טווח הציונים בשאלון תפקידי היועץ בין 1 ל-5 כשציון יותר גבוה מבטא הקף יותר רחב של פעילות היועץ.

** טווח הציונים בשאלון ההסתייעות ביועץ בין 1 ל-7 כשציון יותר גבוה מבטא נכונות יותר חזקה להסתייע ביועץ.

*** p<.001.

***P<.001

הרגיל תפקידיו הכוללניים של היועץ מועטים יותר והם מתרכזים במיוחד בהרכבת כיתות (היגד מספר 2) ובמיון והכוונת תלמידים למגמות ולמסגרות לימוד (היגד מספר 12).

תפקידי היועץ בתחום הייחודי

כשבוחנים את התוצאות לגבי תפקידים בתחום הייחודי מתקבלת תמונה שונה לגמרי בכל ששת ההיגדים שמתייחסים לתפקידים ייחודיים הציונים של מורי החינוך הרגיל יותר גבוהים מאלו של מורי החינוך המיוחד. כלומר, מורי החינוך הרגיל מדגישים יותר מעמיתיהם בחינוך המיוחד תפקידים של היועץ שמכוונים לתלמיד הבודד.

הסתייעות ביועץ בתחום הייחודי: בשאלון ההסתייעות נשאלו המורים על נכונותם להסתייע ביועץ בכל אחד מהתחומים שתוארו בהיגדים שבשאלון. התוצאות לגבי ההיגדים הייחודיים שבשאלון מצביעות על נטיה חזקה יותר של המורים בחינוך הרגיל להעזר ביועץ בהשוואה למורות החינוך המיוחד. הנטיה החזקה יותר של מורים בחינוך הרגיל להסתייע ביועץ בעניינים יחודיים היא עיקבית ונראית בכל ששת ההיגדים היחודיים שבשאלון.

הסתייעות ביועץ בתחום הכוללני: רק בשניים מ־8 ההיגדים הכוללניים נמצאו הבדלים מובהקים בין מורי החינוך המיוחד לבין מורי החינוך הרגיל. מורי החינוך המיוחד נטו להסתייע יותר ביועץ בקשר להרכבת כיתות (היגד מספר 2) ובקשר ליחסיהם עם מורים אחרים בצוות החינוכי (היגד מספר 14). בששת ההיגדים הכוללניים האחרים לא נמצאו הבדלים בין שתי קבוצות המחקר.

בנוסף לציונים לגבי כל אחד מ־14 ההיגדים שבשאלונים הופקו גם ציונים ממוצעים של סך כל היקף התפקידים הכוללניים, סך כל היקף התפקידים היחודיים, הנטיה להסתייע ביועץ בתחום הכוללני והנטיה להסתייע ביועץ בתחום הייחודי. המימצאים לגבי ארבעה משתנים אלו יוצגו כחלק מתוצאות ניתוח רב משתני שיבוא בהמשך.

איפיוני היועץ לפי מימדים של מומחיות משיכה ואמינות: לפי תגובות המורים לשאלון הערכת היועץ חושבו ציונים ממוצעים על כל אחד משלושת הגורמים שבשאלון — מומחיות, משיכה ואמינות — לשתי קבוצות המחקר. ציונים אלו מופיעים בלוח 2. מורי החינוך הרגיל קיבלו ציון יותר נמוך במימד המומחיות וציונים יותר גבוהים במימדי המשיכה והאמינות בהשוואה למורים שבחינוך המיוחד.

בניתוח שונות מרובה (MANOVA) חד כיווני, בו היה פיקוח סטטיסטי על השפעתם של וותק, גיל ורמת השכלה של המשתתפים במחקר, נמצא אפקט מובהק של סוג בית הספר — חינוך רגיל לעומת חינוך מיוחד ($F(1,146)=311.73=.001$, Hotelling=15.59). המשתנים התלויים היו היקף תפקידים כוללניים, היקף תפקידים יחודיים, הסתייעות בתחום כוללני, הסיעות בתחום ייחודי, ושלושה המאפיינים — מומחיות, משיכה ואמינות. בלוח 2 מוצגות גם תוצאות ניתוחי שונות (ANOVA) חד־כיווניים שמלמדות שההבדלים בין שתי קבוצות המחקר מובהקי לגבי כל אחד משבעת המשתנים התלויים.

לסיכום, בחינת ההבדלים בין שתי קבוצות המחקר לגבי כל אחד מ־14 ההיגדים

שבשאלון תפקידי היועץ ושאלון ההסתייעות ביועץ כמו גם הניתוח הרב־משתני והניתוחים החד־משתניים שבעקבותיו, מגלים כי מורי החינוך המיוחד נטו ליחס ליועץ הרבה יותר תפקידים כוללניים ופחות תפקידים ייחודיים בהשוואה למורי החינוך הרגיל. כיוון דומה של תוצאות התגלה גם ביחס לנכונות להסתייע ביועץ: מורי החינוך המיוחד מסתייעות ביועץ בתחום הכוללני רק מעט יותר מאשר המורים שבחינוך הרגיל. הבדל זה קשור בעיקר להרכבת כיתות ולטיפול ביחסים בין המורה לבין שותפים אחרים בסגל החינוכי. מורי החינוך המיוחד הביעו נטיה חלשה יותר להסתייע ביועץ בעניינים יחודיים. בהבדלים בין שתי הקבוצות נמצאו, כאמור, גם לגבי מאפייני היועץ: מורי החינוך המיוחד איפיינו את היועץ כמומחה יותר ממורות החינוך הרגיל אך הדגישו פחות מאפיינים של משיכה ואמינות.

סיכום ודיון

מימצאי המחקר מלמדים כי קיים הבדל בתפיסת מורים את היעוץ בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד במספר תחומים: בהיקף התפקידים שמועיד המורה ליועץ, בסגנון היעוץ הנתפס

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן ותוצאות ניתוחי שונות חד־כיווניים (F-RATIO)

משתנה	חינוך רגיל	חינוך מיוחד	F(1,146)
תפקידים כוללניים	.73 (.30)	3.31 (.50)	1460.89**
תפקידים יחודיים	2.77 (.63)	1.94 (.93)	33.97**
הסתייעות בכוללניים	2.64 (1.07)	3.08 (1.46)	4.07*
הסתייעות ביחודיות	5.14 (.51)	2.21 (1.42)	266.10**
מומחיות	64.00 (4.79)	80.24 (3.83)	530.74**
משיכה	76.91 (5.37)	67.34(12.74)	35.61**
אמינות	79.61 (5.65)	72.24(11.16)	26.39**
		**P<.001	*P<.05

א — טווח הציונים בשאלון תפקידי היועץ נע בין 1 ל־5 כשציון יותר גבוה מבטא היקף יותר רחב של תפקידים.
ב — טווח הציונים בשאלון ההסתייעות ביועץ נע בין 1 ל־7 כשציון גבוה יותר מבטא נטיה חזקה יותר להסתייע ביועץ.
ג — טווח הציונים בשאלון הערכת היועץ נע בין 12 ל־84 כשציון יותר גבוה מבטא איפיון בולט יותר של היועץ.

ככוללני או כייחודי, בנכונות להסתייע בשירותי היעוץ, ובאיפיון היועץ כמומחה, כמושך וכאמין.

תפיסת תפקידי היועץ וסגנון עבודתו

מתברר, כי מורי החינוך המיוחד נוטים ליחס ליועץ היקף רחב יותר של תפקידים מעמיתיהם בחינוך הרגיל. מימצא זה ניתן אולי ליחס למציאות בית הספר המיוחד בו לומדים תלמידים בעלי לקויות שונות ובעיות רבות, מציאות המטילה על היועץ תפקידים רבים ואפשרויות סיוע רבות יותר מאשר בחינוך הרגיל (וויין וסקייס 1970; סקינר, 1985). גורם נוסף העשוי להשפיע על תפיסתם של מורים את כמות תפקידי היועץ הוא השחיקה בהוראה שהינה לרוב תוצאה של שאיפה מוגזמת להשיג ציפיות בלתי ריאליות שהוצבו על ידי האדם או החברה (פרויידנברגר ורייכלזון, 1980, 1980). אותה תחושה של עייפות והתרוקנות מכוחות פיזיים ונפשיים רבה יותר כנראה בקרב מורי החינוך המיוחד הנתונים בלחצים קשים בעבודתם עם אוכלוסיה מיוחדת ונדרשים להתמודד עם מצבים מתסכלים בהוראה (גלנט, 1986; פרידמן ולוטן, 1985). ייתכן ובשל כך רואים המורים ביועץ דמות היכולה להקל מעט מעל הנטל הכבד ולסייע בידם בהתמודדות היומיומית המכבידה. יחד עם זאת מן הראוי לשים לב שהתפקידים אותם מועידים מורי החינוך המיוחד ליועצים הינם תפקידים בתחום **הכוללני**. כלומר: תפקידים הקשורים במערכת, ביעוץ למורים והורים, הכוון מקצועי, תאום בין בעלי מקצוע וכיו"ב. ואילו תפקידים השייכים לתחום **הייחודי** פרטני אינדיבידואלי כמו: טיפול בתלמידים בעייתיים, יעוץ לתלמידים בבעיות אישיות, לימודיות וחברתיות הינם תפקידים שמורי החינוך הרגיל מועידים ליועץ במידה רבה יותר מעמיתיהם. ייתכן שבחינוך המיוחד דוקא בשל מספרם הרב של תלמידים הזקוקים לסיוע אישי, מתקשה היועץ לטפל בכל הזקוקים לסיוע זה ואילו המורה בחינוך המיוחד בחינוך המיוחד שהוכשר לטפל בתלמידים מיוחדים ומסוגל להתמודד עם בעיות מיוחדות (לומבנה, 1980; 1980; סקינר, 1985) מעדיף לטפל בעצמו בתלמידי כתתו ואת היועץ הוא תופס כמי שמופקד על תחומים כוללניים יותר במערכת. גם בספרות המקצועית מדגישים בתפקידי היועץ במסגרת החינוך המיוחד יותר תחומים כולניים־מערכתיים (הנסן, 1971; סוקלסקי ולוק, 1985) בעוד שבחינוך הרגיל קיימת נטיה להעדיף את סגנון היעוץ האינדיבידואלי־ייחודי (חן וכפיר, 1976). סגנון היועץ נקבע גם במידה רבה לפי אופי הארגון (ביה"ס) בו הוא עובד. בספרות מוזכרות שתי תאוריות עיקריות להבנת מבנה ארגון בחברה המודרנית: 1) התאוריה של המבנה הבירוקרטי — המדגישה בעיקר את המבנה ההיררכי וסולם הכפיפויות והסמכויות במוסד. 2) תורת המערכות — המדגישה את עיצוב היחסים בין חלקי הארגון השונים ואופן תיפקודו (שרן, 1986). ייתכן שבחינוך הרגיל, בו בתי־הספר הם אירגונים מורכבים וגדולים, נתפסת המערכת כארגון היררכי עם סמכויות ברורות, היררכיה פירמידאלית שבראשה המנהל, והיועץ מצוי בשלב מסוים בהיררכיה בין המנהל למורים ולתלמידים ומטפל

בכפופים לו באופן אישי־ייחודי. בחינוך המיוחד לעומת זאת, ביה"ס קטן ו"משפחתי" יותר והראייה היא של ארגון אופקי בו היועץ נתפס כפועל לשיפור תקשורת עם כל הגורמים בביה"ס ועובד בשיתוף פעולה עם גורמים נוספים במערכת (סגנון כוללני) (פישמן ושטופטל, 1978).

נטייתם של מורים להסתייע ביועץ

מתברר, שמורים בחינוך המיוחד נוטים פחות להעזר ביועץ מאשר מורים בחינוך הרגיל. לגבי הנטיה להעזר ביועץ בתחומים השונים (ייחודי, כוללני) נמצא שבתחום הייחודי, מורים בחינוך המיוחד נוטים להעזר ביועץ פחות ממורים בחינוך הרגיל. כלומר, בטיפול אישי בתלמידים עם בעיות חריגות, מורים בחינוך המיוחד מעדיפים לעסוק בעצמם ולא להסתייע ביועץ. בתחום הכוללני, מורים בחינוך המיוחד נוטים להעזר ביועץ מעט יותר ממורים בחינוך הרגיל כלומר, במה שכרוך בהדרכה למורים ובתכניות בית ספריות, קיימת נכונות גבוהה יותר של מורי החינוך המיוחד להעזר ביועץ.

יתכן שנטייה זו בחינוך המיוחד, שלא להעזר ביועץ אלא בתחום הכוללני, נובעת מכך שמורי החינוך המיוחד הם בעלי מידע רחב בתחום עבודתם, מוכשרים ומוכנים לטפל בבעיות אישיות של תלמידים בעיתיים (אילן, 1979; זקס, 1979; לומבנה, 1980; סקינר, 1985). בספרות מוצג המורה בחינוך המיוחד כבעל צורך רב בסיוע מהיועץ ומאנשי המערך המסייע, אך יחד עם זאת הוא מוצג כממעט לבקש סיוע זה (אבל וברק, 1985; מאלין, היגינס והטצ'ר, 1982, קיקורל וקיצוס, 1963). המורה בחינוך המיוחד מצוי, כנראה בקונפליקט: מצד אחד הוא זקוק לסיועו של היועץ עקב ריבוי הבעיות בהן יש לטפל, ומצד שני ההסתייעות ביועץ מהווה אולי איום על תדמיתו, כושרו ויכולתו המקצועית של המורה בחינוך המיוחד שהוכשר לטפל בעצמו בצרכים המיוחדים של תלמידיו. לעומת זאת, למורי החינוך הרגיל יש התנגדות בדרך כלל לטפל בבהיות אישיות של תלמידיהם ומעדיפים לשלוח אותם לטיפולו של היועץ (גנס, 1987 נאור ומילגרם, 1980).

בחינוך המיוחד, בשל ההטרוגניות של אוכלוסית התלמידים והמגוון הרב של בעיות שהם מציגים, אפשר היה לצפות שהמורים יטו להסתייע ביועץ דווקא בתחום היחודי. מימצאי המחקר אינם תואמים, כאמור, ציפיה זו. עם זאת מימצאים אלה עולים בקנה אחד עם מימצאים של מגן וחן (1988) לפיהם מתבגרים שנזקקו יותר לשירותי היעוץ ואף הכירו ביכולתו ובכוחו של היועץ לעזור, נרתעו מלהסתייע בו בשל חשש מתיוג. נראה, איפוא, שהנכונות להסתייע ביועץ איננה קשורה רק בתפיסת תחומי תפקידיו, ובהערכת יעילותו, אלא מושפעת גם מן המשמעויות החברתיות, האישיות והבין־אישיות שקשורות בהסתייעות בשירותי היעוץ. המורה בחינוך המיוחד נתון כנראה בקונפליקט עמדתו כלפי היועץ. מצד אחד הוא זקוק לסיועו של היועץ עקב ריבוי הבעיות בהן יש לטפל ומצד שני ההסתייעות ביועץ עלולה לאיים על תדמיתו, כושרו ויכולתו המקצועית.

איפיוני היועץ החינוכי — מומחיות, משיכה אמינות

מימצאי המחקר מראים שהיועץ בחינוך המיוחד נתפס כמומחה יותר בעוד היועץ בחינוך הרגיל נתפס יותר כמושך ואמין. מומחיותו של היועץ נקשרת להתאמתו לעסוק בבעיות תעסוקתיות וחינוכיות ולמאפיינים של ידע והגיון אצל המטפל, בעוד משיכתו ואמינותו של היועץ נתפסות כקשורות להתאמתו לעסוק בבעיות אישיות וחברתיות (בין־אישיות) ולמאפיינים אישיותיים שלו כמו חמימות וידידות (ליטבר, 1978). בחינת מרכיבי המימד "מומחיות" בשאלון הערכת היועץ (ברק, לקרוס, 1975) מראה שהוא מורכב מתפיסת היועץ כמיומן, מומחה, עם מידע, חכם, מנוסה, בטוח בעצמו וכו'. כנראה שתחומים אלו הם הדומיננטים בתפקוד היועץ על פי תפיסת מורים בחינוך המיוחד. מומחיות היא הגורם העיקרי התורם לכוחו החברתי של היועץ, להצלחה ו/או שביעות רצון מהטיפול ולהשפעת היועץ על הנוער (ניב, 1984; סטרונג, 1970) אלו כנראה תחומים עיקריים שנראים חשובים למורי החינוך המיוחד בעבודת היועץ. נוכח תפיסה זו של מורי החינוך המיוחד את היועץ בולטת העובדה שהם אינם נוטים להסתייע בשרותיו דבר שמצביע על הקונפליקט בעמדתו של המורה כלפי היעוץ.

בחינת מרכיבי המימד "משיכה" בשאלון מראה שהוא מורכב מפריטים כמו — פתוח, סימפטי, קרוב, חברותי, חביב, נחמד, רגיש, חם וכיו"ב והמימד "אמינות" כולל — ישר, מעורר אמון, מכבד, מהימן, כן, גלוי לב וכיו"ב — תחומים שכנראה נתפסים על־ידי מורים כדומיננטים אצל יועץ בחינוך הרגיל. משיכה ואמינות תורמים לתהליך היעוץ וההשפעה להיבטים הקשורים במהלך הטיפול כמו — עצמת הקשר בין יועץ ונוער, מידת הפתיחות העצמית של הנוער, התכנית שיעלו בטיפול ואופי מעורבות הנוער בטיפול (ניב, 1984; סטרונג ושמידט, 1971;) ואלו כנראה התחומים החשובים למורי החינוך הרגיל בעבודת היועץ. ואכן מימצאים אלה עולים בקנה אחד עם הנכונות שנמצאה בקרב מורי החינוך הרגיל להסתייע בשירותי היעוץ יותר מעמיתיהם.

בחינוך הרגיל נתפס היועץ כמושך ואמין, אפיונים הקשורים בתכונות אישיות של היועץ כמו סימפטיות, חביבות, חברתיות, מהימנות, כנות ועוד — תכונות אישיות שיכולות לבנות קשר טיפולי טוב, ועל כן קיימת נטייה רבה יותר להעזר ביועץ שנתפס כבעל אפיונים אלו, בעוד שבחינוך המיוחד נתפס היועץ כמיומן, מומחה, חכם, הגיוני וכיו"ב — מאפיינים מקצועיים שלפיהם נתפס היועץ כמקצוען טוב ואולי במקרה זה קשה יותר יצירת הקשר האישי והחם עמו, ועל כן קטנה הנטייה להעזר ביועץ באופן אישי למרות שהוא נתפס וקשרים אישיים מיוחדים בין היועץ והמורה. במקרה זה מומחיות אינה מספקת והמורה צריך לחוש קרוב מספיק אל היועץ כדי לגלות נכונות להעזר בו.

ביבליוגרפיה

אייל, ח. (1976). היועץ כסוכן שינוי – בדרך לגיבוש זהות מקצועית. **חוות דעת : כתב עת לפסיכולוגיה ויעוץ בחינוך. 7**, 30–26.

גלנט, צ. (19860 **ההבדלים ב"השחיקה", דמוי עצמי אישי ומקצועי ודוגמטיות, בקרב מורות בבתי ספר "מבוססים" וטעוני טיפוח.** עבודת .M.A, אוניברסיטת בר־אילן, רמת גן.

וירצברג, א. (1980). עמימות בתפיסת תפקיד המורה היועץ בכתות א–ו. **חוות דעת – כתב עת לפסיכולוגיה ויעוץ בחינוך, 12** 87–77.

זקס, ש. (1982). על בעיית השילוב (אינטגרציה) של הילד החריג. **חוות דעת – כתב עת לפסיכולוגיה ויעוץ בחינוך, 15.**

זקס ש. (1984). **טיפוח הגרעין התקין שבילד.** פפירוס, בית ההוצאה באוניברסיטת תל־אביב.

חן, מ., כפיר, ד. (1977). היעוץ החינוכי בחטיבת הביניים, פעולתו והשפעתו. **חוות דעת – כתב עת לפסיכולוגיה ויעוץ בחינוך,** 8, 36–24.

יוגב, א. (1982). הסיוע מזווית ראייה סוציולוגית. **הד החינוך,** נ"ו, 17–15.

כץ, י. (1987). היועץ החינוכי והמערכת. אצל נ. מילר, ג. שחם (עורכות). **היועץ החינוכי** – י בטאון אגודת היועצים החינוכיים בישראל.

ליטבר, א. (1978). **ציפיות הנועצים וסגנונו של היועץ: השפעותיהן על תפיסת דמות היועץ.** עבודת .M.A, אוניברסיטת תל־אביב.

מודלינגר, א. (1976). המקצוע: יועץ חינוכי. **חוות דעת – כתב עת לפסיכולוגיה ויעץ בחינוך, 7,** 36–31.

משרד החינוך והתרבות (1980). **חוזר המנהל הכללי,** תפקיד המורה היועץ בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים, ירושלים.

קלינגמן, א. (1984). היעוץ בבית הספר: דגש מניעתי כמסגרת התיחסות לעבודת היועץ והפסיכולוג. **פסיכולוגיה ויעוץ בחינוך,** שנתון תשמ"ד.

ניב, נ. (1984) **הקשר בין תפיסת היועץ, ציפיות הנועץ מתוצאות הטיפול והמוטיבציה לטפול לבין ההצלחה בטיפול** עבודת .M.A אוניברסיטת תל־אביב.

רש, נ. (1988) שאלון תפקידים מסייעים במערכת החינוך. דו"ח מחקר. משרד החינוך והתרבות ירושלים. (לא פורסם).

רש, נ. אדלר, ח. (1983) מעמדם, עבודתם ועמדותיהם של יועצים בחטיבת הביניים. **חוות דעת – כתב עת לפסיכולוגיה ויעוץ בחינוך, 16,** 13–5).

שור, י. (1982). המערך המסייע – חיוני או יותר. **הד החינוך, נ"ז,** 8–6.

שפירא, ד. (1978). פרשת תפקידו של היועץ בבית הספר העל־יסודי. **חוות דעת – כתב עת לפסיכולוגיה ויעוץ בחינוך, 9,** 55–49.

שרן, ש. (1986). בית הספר בארגון: גישה מערכתית. **פסיכולוגיה ויעוץ בחינוך,**שנתון שתמ"ו, 81–48.

Abel R.R., & Burke, J.P. (1985). Perceptions of school psychology services from a staff perspective. **Journal of School Psychology,** 33.

Allan, J., & Barber, J. (1986). Teacher needs and counselor response: one example. **Elementary School Guidance and Counseling, 20,** 277—282.

Allan, J., Doi, K., & Reid, C. (1979). Need assessment: A survey of principals, primary and intermediate teacher's perception of the counselor's role in British Columbia's elementary schools. **Canadian Counselor,** 14, 22—31.

Barak, A., & Dell, D.M. (1977). Differential perception of counselor behavior: replication and extension. **Journal of Counseling Psychology, 24,** 288—292.

Barak, A., & LoCrosse, M.B. (1975). Multidimensional perception of counselor behavior. **Journal of Counseling Psychology, 22,** 471'476.

Cicourel, A.V., & Kitsuse, J.I. (1963). **The Educational Decision-Markers.** The Bobbs-Merrill Company, Inc., New York.

Ciechalski, J.C., & Lock, D.C. (1985). The exceptional student education, Specialist to the rescue. **The School Counselor, 32,** 239—241.

Fairchild, T.N. (1985). The school counselor's role as a team-member: Participating in the development of IEPs. **The School Counselor,** 32(5).

Filer, P.S. (1981). Preparing for IEP conferences. **School Counselor, 29,** 46—50.

Gans, D.K. (1987). Willingness of regular and special educators to teach students with handicaps. **Exceptional Children, 15** (1).

Goffman, E. (1959). **The Presentation of Self in Everyday Life.** Anchor Books.

Gordon, J.R. (1983). **A Diagnostic Approach to Organizational Behavior.** Allyn and Bacon, Inc.

Hansen, C.E. (1971). The special education counselor: A new role. **Exceptional Children, 38,** 69-70.

Helms, B.J., & Ibrahim, F.A. (1985). A comparison of counselor and parent perception of the role and function of the secondary school counselor. **The School Counselor, 32,** 266—274.

Katz, D., & Kahn, R.L. (1978). **The Social Psychology of Organizations.** New York: John Wiley & Sons.

Kirk, S.A., & Gallagher, J.J. (1983). **Educating Exceptional Children.** Houghton Mifflin Company, Boston.

Klingman, A. (1986). A five-level model of intervention: School psychology and guidance counseling in Israel. **Professional Psychology: Research and Practice, 17** (1), 69—74.

LaCrosse, M.B. (1980). Perceived counselor social influence and counseling outcomes: Validity of the counselor rating form. **Journal of Counseling Psychology, 27,** 320—327.

Lombana, J.H. (1980). Guidance of handicapped students: Counselor in-service needs. **Counselor Education and Supervision, 19,** 269—275.

Magen, Z., & Chen, M. (1988). Stigma of school counselling among Israeli adolescents as a function of ethnicity, counselling orientation and contact frequency. **International Journal for the Advancement of Counselling, 11** (1). 23—36.

Naor, M., & Milgram, R.M. (1980). Two preservice strategies for preparing regular class teachers for mainstreaming. **Exceptional Choldren, 47** (2).

Patterson, C.H. (1968). Counseling and guidance in schools: Professional preparation and role. **Personnel and Guidance Journal, 43,** 538—549.

Safran, S.P. (1986). Teacher manageability: Do special and regular educators agree? **The Journal of Special Education, 20,** 347—352.

Schmidt, L.D., & Strong, S.R. (1971). Attractiveness and influence in counseling. **Journal of Counseling Psychology, 18,** 348—351.

Strong, R.S., & Schmidt, L.D. (1970). Expertness and influence in counseling. **Journal of Counseling Psychology, 17,** 81—87.

Valine, W.J., Higgins, E.B., & Ahtcher, R.B. (1982). Teacher attitudes toward the role of the counselor: An eight-year follow-up study. **The School Counselor, 29,** 208—211.

Wyne, M.D., & Skjei, P. (1970). The counselor and exceptional pupils: A critical review. **The Personnel and Guidance Journal, 48,** 828-835.

המכון לקדום נוער שוחר אומנות ומדע



אוניברסיטת ת"א, בית ספר להנדסאים,
רח' האוניברסיטה 32, ת"א,
ת.ד. 17074, ת"א 61170, טל' 03-427014

מטפח את היכולת של ילדים מוכשרים במטרה שיגשימו אותה כמחוננים.

פעילות המכון:

★ סדנאות* העשרה לילדים מגיל הגן עד לגיל 15 (כתה ט')
★ יעוץ פסיכולוגי-חינוכי לתלמידים, הורים ומורים.
★ חוגי הורים של ילדים מחוננים.
★ השתלמויות מורים.
★ פעילות באזורי מצוקה.

מבחני קבלה בחדשים מאי ונובמבר
(בעקבות פניית הורים והמלצת מורה).

* בנושאים מדעים מדוייקים, מדעי החיים, מדעי הרוח והחברה ואמנויות בגישה אינטרדיסציפלינארית ומעורבות חברתית.

ליקויי כתיבה

נחמה יוגב*

מטרת המאמר להגדיר את בעיית ליקויי הכתיבה ולתאר אותה. הבנה של הנושא תביא למודעות אנשי החינוך לצורך להכשיר אנשי מקצוע ובצורך לטפל בנושא בין בכתלי ביה"ס ומחוצה לו.

"לנחמה שלום,
בראותי את כתב היד של לירן ובעיקר אולי בתקופה האחרונה, סברתי שזה עניין של עצלות מה, או חוסר תשומת לב לנושא והרי מי מאתנו בעצם חושב על עצם הכתיבה? חושבים על התוכן בלבד!
לא התעמקתי במיוחד בסיבה, אך העובדה היתה אחת — כתב בלתי קריא לחלוטין!!! המורות בבית הספר השתדלו לפענח את הכתוב אך ברור שזה היה בלתי אפשרי. כשהמורה פנתה אלי וסיפרה לי עלייך ועל לימוד כתיבה לא זלזלתי כמובן אך מצד שני סברתי שיתכן שיוכל להשתפר בכוחות עצמו באם ישתדל יותר. אך כולנו יודעים עד כמה קשה ולא ניתן לשנות לבד הרגלים. לכן החלטתי לפנות אליך על מנת לטפל בנושא..."

בתודה מקרב לב,
אילנה (אמא של לירן)

הקדמה

הגישה של אילנה (אמא של לירן) מאפיינת את מרבית ההורים והמורים, הקושרים את תופעת ליקויי הכתיבה ברשלנות, בעצלות, באי השתדלות מספקת מצד הילד ובחוסר תשומת-לב מצדו. בשעה שההורים והמורים נתקלים בבעיה מסוג זה הם מעירים "אתה כותב לא יפה" "שפר את כתב היד", המסר המועבר בהערות מסוג זה הוא אם ירצה הילד יוכל לכתוב בכתב קריא בלי כל בעיה. במקרים אחרים מתעלמים ההורים והמורים מהבעיה ומאמינים שהיא תיפתר מאליה, "הדבר יסתדר מאליו", "גם אני כותב לא ברור ומצליח", "אנחנו חיים היום בעידן של מחשבים ואין צורך בכתיבה", "לא רוצה להרוס את הספונטניות והיצירתיות של הילד על ידי התערבות".

התחלתי להתעניין בנושא לאחר שנתקלתי פעמים רבות בילדים בעלי אינטלגנציה תקינה ואף גבוהה, אשר היה קשה לפענח את כתב ידם או אשר גילו סימפטומים אחרים, המצביעים על קושי בכתיבה. רבים מהם פתרו את הבעיה בכתיבה לקונית, או נמנעו מהבעה עצמית בכתב ומכל תקשורת מילולית בכתב עם הזולת והסביבה. הילדים, ההורים והמורים טיפלו בבעיה בדרכים המסורתיות ונסיונותיו של הילד לשפר את כתב ידו היו נסיונות סרק. גם במקרים שבהם רצו ההורים והמורים לטפל בבעיה לא ידעו כיצד

* נחמה יוגב .M.A, יועצת חינוכית באזור המרכז ומטפלת בליקויי כתיבה.

לטפל בה. על מנת להסביר את תופעת ליקויי הכתיבה חשוב להגדיר מהי כתיבה, ומה התהליך לרכישת מיומנות הכתיבה.

מהי כתיבה?

הכתיבה היא "מכלול של כישורים תפיסתיים, חושיים, תנועתיים, נפשיים, וחברתיים" (מודלינגר, 1983). באמצעות מערכת זו שֹל סמלים חזותיים אדם מעביר מחשבות, רעיונות ורגשות לזולתו. הכתיבה מבטאת את הסתגלות האדם לעולם הסובב אותו והיא חייבת להיות מדויקת, מהירה, תקינה*, קריאה**, יעילה ובלתי מאומצת.

התפתחות הכתיבה אצל ילדים נורמליים

ראשית תהליך הכתיבה בשרבוט וסיומו ברכישת מיומנות כתיבה שוטפת וספונטנית. אחרי תהליך אמון ממושך, הילד מגיע לבגרות גרפית (מגיל 11 ואילך).

חוה רצון (1981) מחלקת את תהליך הכתיבה לארבעה שלבים:

1. **השרבוט** — זהו שלב משחק של תנועה על הנייר, הכולל בתוכו אספקטים של הכתיבה.
2. **קדם קליגרפי** — בשלב זה, הנמשך עד גיל 8, הכותב עדיין לא רכש את מיומנות עיצוב הכתב. התופעות הגרפיות המאפיינות שלב זה הן: כתב שבור, רעידות, חוסר פרופורציה של המרכיבים וחוסר שליטה על העיצוב.
3. **קליגרפית ילדותית** — בשלב זה, הנמשך עד גיל 11, חל שיפור כללי בקצב הכתיבה, באיכות הקו, בעיצוב הצורות ובחלוקת הכתוב על הנייר.
4. **פוסט קליגרפית** — בשלב זה, הנמשך מגיל 11 ואילך, יש התרחקות בכתיבה מהדגם הנלמד, עליה במהירות ובקצב הכתיבה. האותיות, הצורות ואיכות הקו משתפרים.

הפרעות ברכישת מיומנות הכתיבה בכל אחד מהשלבים משקפות קושי כתיבה גרפו־מוטורי מוסווה או גלוי ויש צורך לטפל בו.

ליקויי כתיבה

המונח המקובל לקשיים בכתיבה הוא "דיסגרפיה". שרן ושרן, (1982) מגדירים את הדיסגרפיה כקושי בהעברה מהתחום החזותי אל התחום התנועתי. יש המגדירים את הדיסגרפיה כחוסר יכולת לכתוב, הנגרם כמעט תמיד מנזק מוחי, ולא בהכרח גורם לפיגור בתחום אחר (ילדים אלה יכולים להיות משכילים ואינטליגנטים, ידוע כי הגנרל פטון ולאונרדו דה־וינצ'י סבלו מליקוי זה).

* במושג "תקין" נתייחס למודל הלאומי, שלפיו לכל ארץ כתב סטנדרטי משלה.
** במושג "קריאה" לא נתייחס לתחום האסתטי.

סיבות להיווצרות קשיים בכתיבה

שלוש עמדות עקרוניות מסבירות את הסיבות להיווצרות קשיים בכתיבה:

א. ליקויי כתיבה נגרמים בשל הפרעה מבנית שיסודה אורגני.

ב. ליקויי כתיבה הן תגובה על בעיות נפשיות. הכתיבה היא השלכה עצמית ובהפרעות אלו יש ביטוי לקושי בהתסגלות, לסרוב הילד לבוא בדברים עם סביבתו החברתית ולאי רצונו ליצור עמה קשרים משמעותיים.

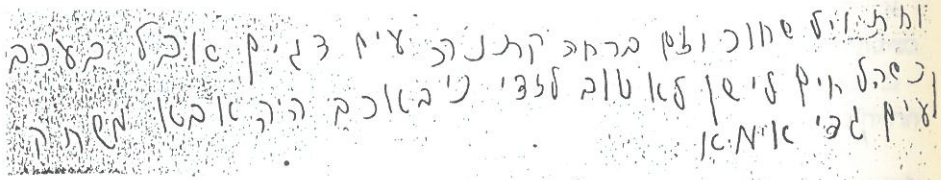
ג. ליקויי כתיבה הן תוצאה של שיטות הוראה לקויות או סימפטום לאי בשלותו של הילד ללמוד בבית־הספר.

תיאור הליקויים

שלושה אספקטים מרכזיים בתפקודים החושיים־תנועתיים אחראים לאיכות הגרפית של הכתב:

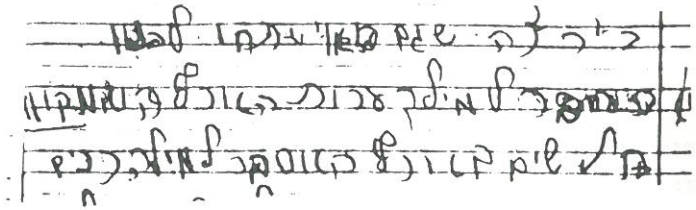
א. מידת גיבוש הצידיות — חוסר גיבוש שליטה חד צידית עלול להפריע בלימוד הקריאה, הכתיבה והכתיב. אי גיבוש צידיות ברורה מאופיין בתופעות גרפיות כמו: החלפת ג׳ בז׳, 6 ב־9 b ב־d, תנועת כתיבה מסורבלת, קשיים בהתקדמות ובעצירה וכן עיצוב גרפי של האותיות — לקוי.

דוגמת כתב יד במצב של חוסר גיבוש צידיות



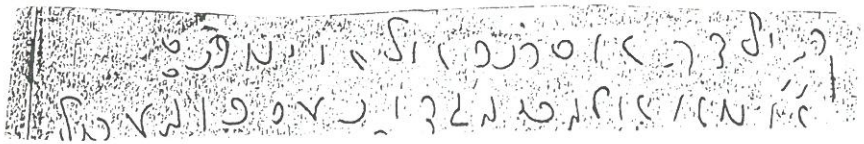
ב. ליקויים בכושר השליטה במתח העצור בשרירי היד ודרך ויסותו — הכתיבה היעילה דורשת פעולת חילופין של כיווץ והרפיה שרירית. הגזמה באחד מתפקודים אלה, עיתוי לקוי או חוסר תיאום ביניהם עלול לגרום לכתב בלתי קריא, איטי ומאומץ.

דוגמת כתב יד במצב של מתח שרירי גבוה



במצב זה היד נלחמת בעצמה במקום להתקדם. תנוחת הגוף נוקשה, הילד לופת בחוזקה את העיפרון והכתב זוויותי, לחוץ ובלתי קריא.

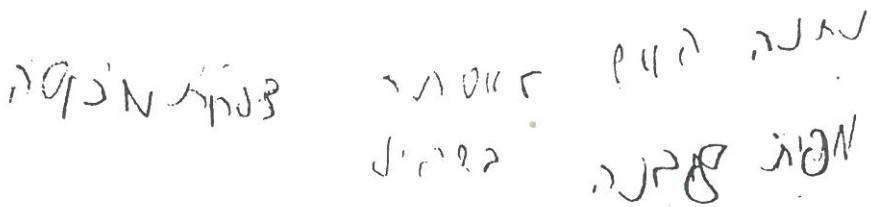
דוגמת כתב יד במצב של מתח שרירים נמוך



במצב זה הילד אוחז בעיפרון בצורה חלשה, תנועותיו רפויות והוא מתקשה לעצור את התנועה הגרפית. המאפיינים הגרפיים הם: חוסר זוויותיות, פרוק אותיות המורכבות מכמה תנועות, למשל ת' מתפרקת ל־ר' ו־נ' או ח' לר' ו־ו'.

ג. ארגון ותפיסה במרחב — אלה הם הקשיים הנפוצים ביותר היות שהם נראים לעין, ומתבטאים באופן הארגון הגרפי במרחב. המאפיינים הגרפיים של ילדים בעלי ליקויי כתיבה מסוג זה הם: קשיים בשמירה על מרווחים בין אות לאות, בין מלה למלה ובין שורה לשורה, קשיים בשמירה על כיוונים, קשיים בשמירה על גבולות השורות ועל גודל אחיד של האותיות.

דוגמת כתב יד המראה על קשיים בארגון ותפיסה במרחב



ד. ליקויים בהעברה בין־חושית — ליקויים המתבטאים בין השאר בהפרעות במקצב, באי התאמה בין שטף החשיבה לשטף הכתיבה, וליקויים המתבטאים בשגיאות כתיב (אותיות הנכתבות בכתב ראי — שעון במקום שמעון, או וועמש, איות אותיות לא נכון על פי שמיעה — סעורה במקום שעורה).

טיפול בילדים בעלי ליקויים בכתיבה

קצרה היריעה מלהסביר בפרוטרוט את הדרכים, הכלים והשיטות בהם אני משתמשת בטיפול בילדים בעלי ליקויי כתיבה מוסווים או גלויים. מאמר זה לא מתיימר לספק

פתרונות לבעיות השונות, מכיוון שיש צורך בהכשרה מקיפה* ואולם נעשה כאן ניסיון להתוות קווים כלליים שלפיהם פועלים בעת טיפול.

בהקנית מיומנות הכתיבה יש להשתמש בדרך כלל בשיטה תנועתית ולא בשיטה של שימוש בעין־יד. לעיתים יש צורך להשתמש בשיטות אחרות להקנית הכתיבה כמו:

1. שימוש בטכניקה רב־חושית: חזותית, שמיעתית ותנועתית — שילוב בין הכתיבה לביטוי הפונטי (כץ, 1974).
2. חיקוי של דפוס האותיות.

במערך הטיפולים משתמשים בכלים שונים המותאמים לבעיותיו השונות של המטופל, לגילו, לרמתו ולחומרת הבעיות. דרך הטיפול היא דרך של עיצוב התנהגות ועל כן נעשית בדרך של חוזים עם חיזוקים מתאימים, שימוש במשחקי DLM**, שימוש במכשירים וכלים העוסקים במוטוריקה עדינה ותת תיפקודיה ומשחקי למידה הקשורים ישירות למלאכת הכתיבה. במערך הטיפולי אני משלבת שיטת הרפיה באמצעות ביו־פידבק (משוב ביולוגי). המשוב הביולוגי — כטכניקת הרפיה — מאפשר למטופל לשלוט באופן רצוני על מערכת השרירים הבלתי רצוניים. זהו מכשיר חישה אלקטרוני המאפשר לילד לעקוב אחר השינויים הפיזיולוגיים החלים בו. הוא מתייחס למכשיר כ"משחק אלקטרוני" ויכול להגיע בעזרתו לשליטה בשריריו ולמצב של מתח שרירי מאוזן. במחקרים שנערכו בארה"ב ובארץ, מצאו שהרפיה עוזרת לילד בעל ליקויים בכתיבה.

המימצאים במחקרה של ריין, (1985) הראו כי:

א. כתב ידם של ילדים בעלי ליקויים בכתיבה השתפר במידה רבה יותר כשנעזרו גם בשיטת הרפיה כלשהי.

ב. כתב ידם של ילדים בעלי ליקויים בכתיבה השתפר במידה רבה יותר כשנעזרו בשיטת הרפיה באמצעות ביו־פידבק, יותר מאשר בשיטות הרפיה אחרות.

לסיכום

מספר הפגישות הטיפוליות נע בין 10 ל־30, בהתאם למידת הקושי של הילד והמוטיבציה לשינוי. בטיפול יש התייחסות לסימפטום ולא לסיבות, ולפיכך השיפור ניכר כבר בהתחלה, אף־על־פי שהוא הדרגתי.

הילד לומד לשלוט על מלאכת הכתיבה ולהגיע לכתיבה יעילה, מדויקת, ותקינה. מתן עזרה לילד בעל קשיי כתיבה גלויים וסמויים, וטיפול מתאים בעוד מועד (רצוי בכיתות

---

* עד השנים 1978 ניתן קורס קשיי כתיבה במסגרת סדנא ללימודים לקראת תואר מוסמך במסגרת החוג לחינוך, באוני י—ם, על ידי ד"ר אילנה מודלינגר. קורס זה הופסק למרות הנחיצות הרבה שיש להכשרת אנשי מקצוע בתחום.

** חברה אמריקאית המיצרת משחקי למידה ומשחקים הקשורים למוטוריקה עדינה.

הנמוכות של בית־הספר היסודי) עשוי להפחית את הבעיות ולאפשר מיצוי מלא של כושר ההבעה הלשוני של הילד.

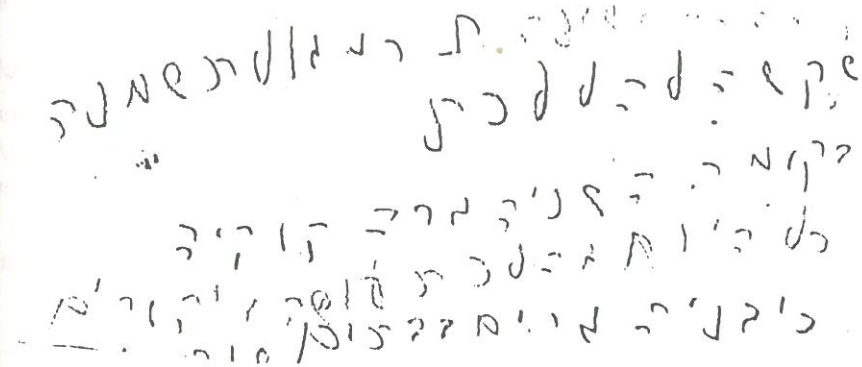
תיאור מקרה

רקע על הילד — רז ילד בכתה ו', מוכשר, נעים הליכות ובעל חוש הומור. בפגישה אתי בא לידי ביטוי הפער בין הכושר שלו בעל־פה לבין כושר הביטוי בכתב. בשיחה עמו התברר, כי מכתה ג' התלוננו המורים על כתב יד בלתי קריא. רז ניסה לשנות את כתב ידו בלא הצלחה וכן להתגונן ולמצוא שגיאות כתיב בהערות המורה או לטעון, שהמורה מבקשת ממנו לשפר את כתב ידו מביוון שכתב ידה יפה. עם השנים לא בטא רז את יכולתו הלימודית וציוניו בלימודים ירדו פלאים, הוא הכין שיעורי בית לסרוגין כאשר לא היה צורך במלאכת כתיבה רבה, ובמבחנים מיעט בכתיבה.

הערכת מצב לפני טיפול

רז הגיע אלי מלא נכונות ומוטיבציה לשנות את כתב ידו. כמו־כן הבין כי הבעיה מונעת ממנו למצות את יכולתו. במבחני בנדר הבודקים ארגון תפיסה במרחב, השיג תוצאות מתחת לרמת הגיל שלו)כתה ד'—ה'). במבחני העתקה והכתבה נראה כתב יד נוקשה, אותיות זוויתיות, בעיות במקצב, כתיבה איטית מאוד, בעיות בהתארגנות במרחב וקושי לפענח מספר אותיות שנכתבו בצורה לא תקנית (ל', ג', ת', ק', ן', פ', ר', ז'). רז לא אחז את העיפרון בצורה נכונה, דבר שהקשה על מלאכת הכתיבה. בשאר המבחנים לא התגלו בעיות.

דוגמת כתב ידו של רז לפני הטיפול



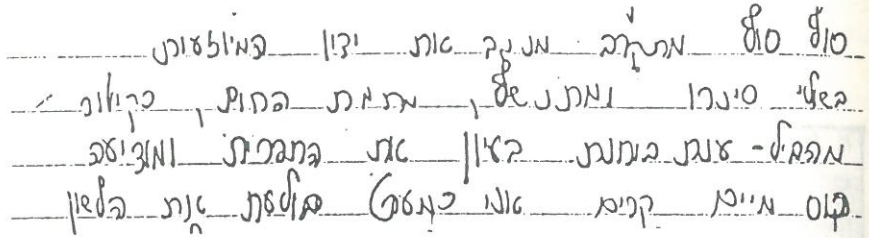
הטיפול

הטיפול כלל 20 פגישות שבהם:

1. השתמשתי בשיטת הרפיה באמצעות ביו־פידבק.

2. עבדתי בכלים שונים על תת תפקודים של המוטוריקה העדינה — יציבות היד, קואורדינציה עין־אצבע, קואורדינציה עין־יד, זריזות ידיים, חיזוק היד הדומיננטית.
3. עיצבתי אותיות בדרך התערבות תנועתית בלא להתבסס על קשר עין־יד.
4. עבדתי בכלים שונים לשיפור ההתארגנות מרחב — מרווחים, מקצב, מרכז וכיוונים.
5. אימנתי באחיזה נכונה של העיפרון בעזרת אצבעון לעיפרון (ראה צילום).

דוגמת כתב ידו של רז לאחר הטיפול



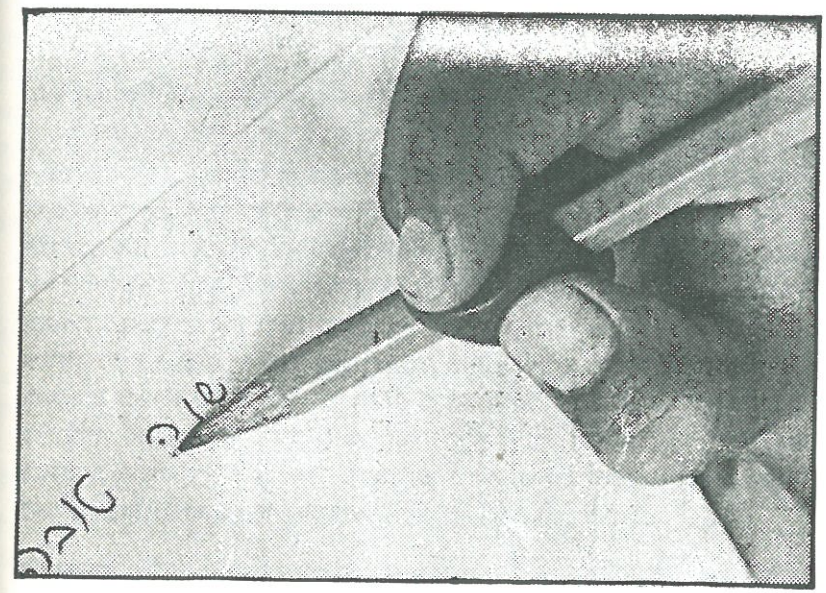
לסיכום: כתב ידו של רז השתפר בלא הכר ולדברי אביו "קרה נס". השתפרות זו השפיעה על התייחסותו ללימודים ועל רמת ציוניו. בהתארגנות ובתפיסה במרחב חל אצל רז שינוי משמעותי באספקטים של מירווחים, מקצב, כיוונים ומרכז. הוא שיפר את מהירות הכתיבה תוך שהוא מקפיד על איכות הכתב. יש לציין שרז לא היה מרוצה ממהירות הכתיבה שלו ורצה להכלל בין קבוצת התלמידים הנחשבת כמהירים בכיתה. במהלך הטיפול למד רז לקבל את העובדה שאיננו בין מהירי הכתיבה. רמת הכתב שלו השתפרה בצורה משמעותית — הכתב נעשה קריא, פחות זוויתי, בעל תנועה זורמת והרמונית. איכות הקו שהיה קטוע הפך להיות שוטף. רז לא הגיע למצב האופטימלי בטכניקת הכתיבה אך, יש צורך בפסק זמן בין התערבות טיפולית אחת לשניה על מנת לאפשר הפנמה ויישום בחיי היום יום.

לסיכום

ככל שההתערבות הטיפולית בילדים בעלי ליקויי כתיבה מוקדמת, רבים הסיכויים להגיע להצלחות בשיפור טכניקת הכתיבה ובהבעה בכתב מכוונת וספונטנית. כמו כן חלים שינויים בעולם הרגשי והחברתי של הילדים.

ביבליוגרפיה

כץ מיכאל, טיפול בתחלואי המתח בהרפיה מבוקרת בביו־פידבק, כימיטק, רחובות.
כץ צפורה, **מעשה ההוראה**, אוני' תל־אביב, 1974.
מודלינגר אילנה, **קשיי כתיבה** תל־אביב, ספרית הפועלים, 1983.
ריין נחמה, מחקר משווה בין אימון בהרפיה לבין אימון 1985.
רצון חוה, "עיונים בגרפולוגיה חינוכית/הגרפולוגיה של כתבי ילדים לפני גיל ההתבגרות", מתוך **כתב יד** בטאון האגודה הישראלית לגרפולוגיה מדעית, מספר 2, אוקטובר 1981, עמוד 3 — 9.
שרן שלמה, **ליקויי למידה ותיקונם**, ספרית הפועלים, תל־אביב, 1981.



"אצבעון לעפרון"

מחברת קשר, מחברת שיח

חגית גרשון*

מחברת הקשר בין תלמיד ומורה משמשת ליועץ כאמצעי נוסף באיתור בעיות וקשיים של תלמידים, מאפשרת מניעתם וטיפול בהם. כמו־כן עוזרת מחברת הקשר ליצירת סביבה תומכת בין תלמיד, מורה ויועץ ומפתחת את המחשבה העצמית והקול הפנימי של התלמיד. המאמר מציג את טכניקת מחברת הקשר ככלי נוסף בעבודת היועץ.

א. מהי מחברת קשר?

במסגרת עבודתי כיועצת חינוכית וכמחנכת כיתות ז', אני מעבירה בכיתתי את מחברת הקשר. מחברת זו משמשת להתכתבות אישית בין המחנך (או המורה) לתלמיד.

התלמיד כותב למחנך והמחנך עונה, מגיב לדברים, שואל שאלות, מעודד ומנסה לקדם את התלמיד בחשיבתו ובפתרון בעיותיו.

מחברת הקשר היא אישית ונמסרת ישירות מן התלמיד למחנך ומן המחנך לתלמיד.

תוכנה של המחברת חסוי ואין מקריאים ממנה בכיתה אלא ברשותו המיוחדת של התלמיד.

ב. מטרות:

1. מחברת הקשר משמשת ככלי לאיתור בעיות בקרב התלמידים, מאפשרת מניעתן וטיפול בהן.
2. המחברת יוצרת פתיחות בקרב התלמידים וכן מהווה נמען אמיתי ובעל משמעות לתלמיד.
3. המחברת מאפשרת להגיע לכל תלמיד ותלמיד בכיתה הטרוגנית.
4. מהווה פתרון לבעיות משמעת בכיתה.
5. מחזקת את הקשר בין היועץ למחנכי הכיתות.

ג. מקור השיטה:

שיטת מחברת הקשר מקורה בארה"ב. מורה בשם גב' ריד החלה להתכתב עם תלמידיה באמצעות פתקים ופיתחה זאת מאוחר יותר למחברת קשר. מטרתה היתה פיתוח ההבעה

* חגית גרשון, יועצת חינוכית, עירוני ט"ז, ת"א.

בלבד. מאוחר יותר, חוקרת בשם Jana Staton, ששמעה על כך, פיתחה את השימוש במחברת הקשר לכיוון פסיכולוגי – יעוצי וכתבה על כך במאמרה:
"A brief guide for getting started in using dialogue journals with elementary students"
מאז מחברות הקשר מקובלות בבתי ספר רבים ברחבי ארה"ב.

תהליך הכתיבה

א. הצגת הרציונל בפני התלמידים:

התהליך מתחיל בהצגת הרעיון בפני התלמידים בכיתה. ניתן לתאר את מחברת השיח תוך שימוש בדוגמא של שיחת טלפון שבה כל אחד מן הדוברים מדבר בתורו ומתייחס לדברי האחר, או כאל "דיבור" על הנייר.

אפשר להסביר לתלמידים שמטרת הכתיבה היא יצירת אפיק תקשורת בינם לבין המורה, אפשרות להציג שאלות, בעיות, לשתף בחוויות – דברים שלעיתים קשה לנו לקיימם במסגרת שעות הלימודים הרגילות בכיתה.

יש להדגיש, כבר בשלב ראשון זה של הצגת התהליך את **עניין הפרטיות.** מחברת השיח שייכת לשני המשוחחים, התלמיד והמורה. גורמים אחרים ישותפו בה רק בהסכמת שני הכותבים.

יש להציג את הכתיבה במחברת כפעילות חובה, כשם שחובה להשתתף בשעורי ספרות, אנגלית וכד'.

הכתיבה תיעשה אחת לשבוע בשעת חברה, כ־15 דקות באופן קבוע.

ב. נושאי הכתיבה:

במפגשים הראשונים עם מחברת הקשר מציגים בפני התלמידים נושאים מתחומים שונים שכדאי לכתוב עליהם כמו: יחסים בין מורה לתלמיד, בין חבר לחבר, בעיה מציקה בבית או בחברה, אהבה נכזבת, חוויה שברצונך לשתפני, בעיות אישיות, תחביבים וכד'.

בהמשך ניתן להשתמש בגירויים שונים כמו:

1. כתיבת נושאים על הלוח. לדוגמא: "פעם כשאבא ואמא רבו...", או "היום המאושר ביותר בחיי...".
2. ניתן גם להשתמש בטכסט גירוי מן העתון או לכותרות הגזורות מן העתון על נושא מסויים שבחר המורה ולבקש את התייחסות התלמידים.
3. כתיבת אירוע מסויים והתייחסות התלמידים אליו באמצעות שאלות מנחות.

תשובות המורה ו/או היועץ החינוכי:

עקרון חשוב מאד בתגובתנו הוא כי אין לתת הערכות לתכן הכתוב במחברת הקשר ואין לתת ציונים או לתקן שגיאות כתיב. זאת כדי שהכתיבה תהיה אישית ואמיתית.

תשובת המורה לנכתב אינה צריכה להיות ארוכה. ניתן להשתמש בה בנימה של הומור,

אמפתיה, הבנה, וההתייחסות הכללית צריכה להיות רצינית, ענינית ובלתי מתנשאת. נקודת המוצא היא שלתלמיד מותר לכתוב הכל ועל הכל. ביטוי רגשות התלמיד חייבות להיתפש כלגיטימיות. אפשר להשתמש בתגובה לנכתב במשפטים כמו: "אני מבינה שאתה כועס מאד על..." או: "אני מרגישה שנהנית מאד" וכד'. כדאי להימנע מלהשתמש בנוסח כמו: "רעיון טוב" או "מעניין מאד" נוסח הבולם את פתיחות התלמיד ואינו מעודדו להמשיך בכתיבה.

מותר למורה או ליועץ לשלב בתשובתו פרטים אישיים כגון: "מנסיוני האישי נראה לי כי...". או: "זכור לי כי בתקופה של התיכון, אחרי שקרה לנו אסון במשפחה...". חשיפה מבוקרת הופכת את המורה ליצור אנושי בעיני התלמידים ויוצרת קשר אמיתי וכן.

תגובות התלמידים למחברת קשר:

כאשר הילדים קולטים את רעיון השימוש במחברת השיח הם משתפים פעולה ברצון.

התלמידים מחכים לכתיבה במחברת הקשר בציפייה רבה ואוהבים לכתוב בה. ניתן לראות את התייחסות הילדים למחברת עצמה. הם עטפו אותה ביוזמתם בעטיפה מיוחדת, הדביקו מדבקות עליזות וכו'. התלמידים גם נוהגים להחליף את המחברות ביניהם מתוך סקרנות לקרוא את תגובת המורה לנושאים. חלקם גם שיתפו את ההורים בדברים שכתבו. הילדים יודעים להשתמש במחברת לצרכיהם. דרכה הם מעבירים למורה מסרים ובעיות שקשה להם להעלותם בעל־פה.

קשיים ובעיות:

הקושי העיקרי שעמד בפני תלמידים היה הצורך לבחור בנושאים לכתיבה. למורה עצמו קשיים של התייחסות לבעיות שהועלו על־ידי הילדים וכאן נכנס תפקידו של היועץ.

על היועץ להדריך ולהנחות את המחנך בהתייחסות לדברי התלמידים ועל־ידי כך נוצר גם קשר חיובי ותקשורת טובה בין עבודת היועץ למחנכים. אין להתעלם גם מעצם העומס הקשור בחובה לקרוא ולהתייחס בכתיבה לדברי התלמידים בתהליך רצוף גם בתקופות שעומס העבודה היה רב.

בנוסף, נראה כי מחברות הקשר מתאימות יותר לכיתות ד'–ט'. בגילאים אלה הילדים נוטים יותר לשתף פעולה ולחשוף את שבלבם.

שימושים והשגים:

למחברת הקשר שימושים והשגים רבים.

המחברת משמשת כאמצעי לקבלת משוב על האפקטיביות של תהליך ההוראה והחינוך.

המחברת מהווה משוב למורה על מאמצים שהשקיע, כי תלמידים כותבים על קשיים בהבנת החומר או על הנאה שנגרמה להם במהלך שעור לא שגרתי. הם מגיבים על ארועים שונים בחיי הכיתה.

המחברת מאפשרת לנו להגיע לכל ילד בכיתה. כולם זוכים ליחס שווה.

המחברת גם פותרת בעיות משמעת. בספר: "Yes teacher, there is hope" של M. Austin מתואר השימוש במחברות במקרים בהם התקשתה מורה להשתלט על כיתה. לדוגמא: מקרה של מורה צעירה וחדשה שתלמידיה לא הפסיקו להעמידה בנסיון או במקרה של כיתה שהיה בה ריכוז של תלמידים מרדניים וקשים. המחברות עזרו למורה ליצור קשר אישי הן עם התלמידים הקשים והן עם הקבוצה הנגררת ולהכניס אוירה חדשה לכיתה.

מנסיוני, אני יכולה להעיד על מקרים רבים בהם נודע לי על מצבי מצוקה של תלמידי בבית ובבית־הספר שלא הייתי יכולה לדעת עליהם לולא כתבו הילדים.

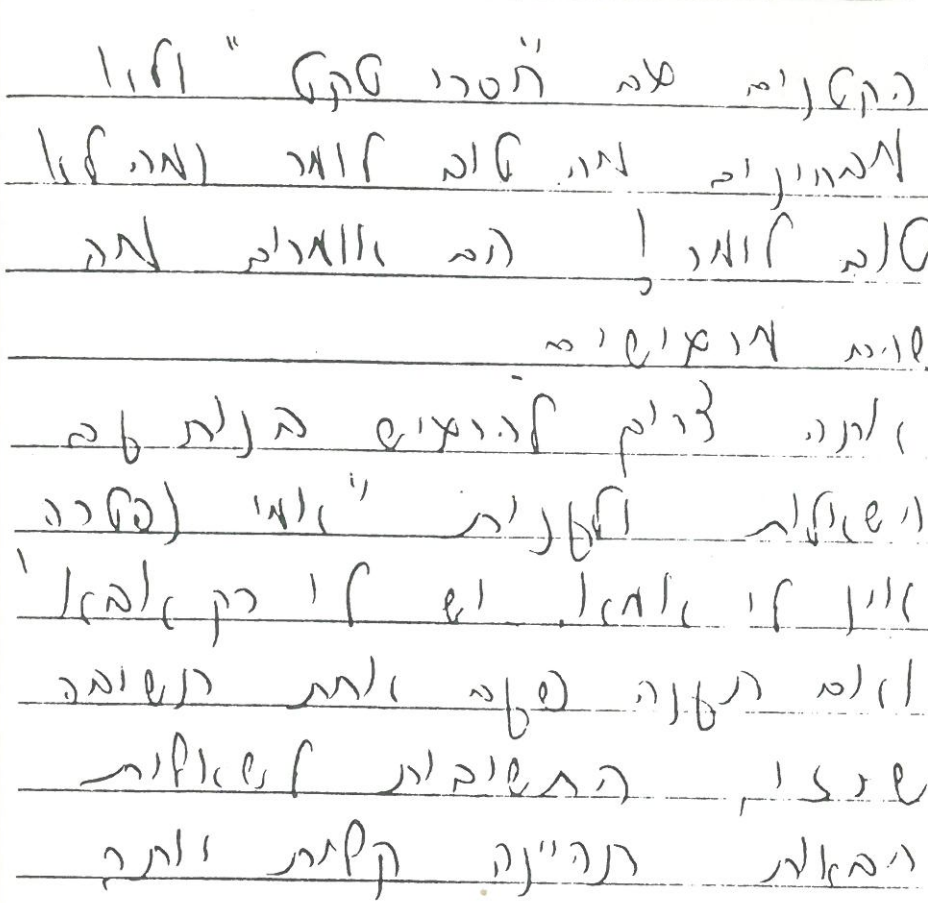
סיכום:

אין ספק כי מחברת הקשר היא אתגר שכדאי להתמודד אתו. המחברת יוצרת אוירה נעימה ומיוחדת בכיתה, נוצר קשר אישי עם הילדים ומעורבות בבעיותיהם, קיימת גם התחושה כי המורה או היועץ זוכים באמון הילדים והם נתפסים בעיניהם כ"בני אדם".

המחברת יוצרת לתלמידים סביבה תומכת ומפתחת את המחשבה העצמית ו"הקול הפנימי" של התלמיד.

והחשוב ביותר, עוזרת לנו היועצים לאתר בעיות וקשיים של התלמידים, למנוע התפתחותם ולטפל בהם.

תודתי המיוחדת לגב' דורית שריר, מנחה מחוזית של משרד החינוך, שהביאה בפני טכניקה זו במסגרת הנחיית מורי ביה"ס בסדנה להבעה.



ביבליוגרפיה

Austin M. "Yes teacher, there is hope", Non Magical Thinking — J. Emig.

Staton Jana: "Writing and Counseling Using a Dialogue Journal". Language Arts 57 (May 1980) 514—180.

Nancie Atwell: "Writing and Reading Literature from the Inside Out". Language Arts 61 (Marts 1984) 240—52.

Dialogue Journal. Eric Clearing house on Reading and Communication 515: 115.

Staton Jana, Roger Shy, Joy Kreft, Joslie Reed. Dialogue Journal Communication. Classroom Linguistic, Social and Cognitive Views. Norwood N.Y. Abtex 1987, ED, 214196.

אוזן קשבת לילדים ונוער — סניף הגליל המערבי

מרים סלע*

"אוזן קשבת" הינה עמותה שמטרתה לסייע באמצעות הטלפון לבני נוער וילדים במצוקה. המאמר סוקר את סוגי הפניות לפי התפלגויות גיל, מין ונושאי הפניות, ומסכמת פעילות במלאת שנתיים לקיום סניף "אוזן קשבת" בגליל המערבי.

ריבוי המקרים של בני נוער במצוקה הביא קבוצת יועצים חינוכיים, מחנכים, אחיות ועובדים סוציאליים מנהריה והסביבה ליזום פתיחת סניף של "אוזן קשבת" בגליל המערבי. "אוזן קשבת" היא עמותה המופעלת על־ידי מתנדבים. מטרת העמותה לסייע באמצעות הטלפון לבני נוער וילדים במצוקה. האגודה מפעילה ארבע תחנות: בתל־אביב, בחיפה, בירושלים והגליל המערבי. הסניף הצפוני החל לפעול בנובמבר 1986 ובהנהלתו פועלים: יועץ חינוכי, מורה, ויועצים בכירים. הסניף מופעל על־ידי 40 מתנדבים המאיישים את התחנה. הכשרת הקבוצה הראשונה של המתנדבים נמשכה כחודשיים והקיפה את הנושאים הבאים:

א. הכרות עם מוסדות טיפוליים בקהילה והצגתם על־ידי נציגי השרותים.
ב. בעיות גיל ההתבגרות.
ג. בעיות במשפחה.
ד. תורת הראיון.
ה. משחקי הדמייה (מראיין ומרואיין).
ו. נושאים הקשורים למיניות האדם.
ז. הכרת השרות של "דלת פתוחה".
ח. בעיות פסיכוסומטיות אצל ילדים ונוער.
ט. מפגש עם קצינת העיר נהריה בנושא מצוקת חיילים ומתבגרים לפני גיוס.

המתנדבים נפגשים אחת לחודש להרצאה או לדיון בנושאים רלבנטיים. כדי להביא לידיעת ציבור התלמידים והמורים באיזור את דבר קיומו של הסניף, הודפסו מדבקות אישיות שחולקו בבתי הספר ובתי נוער. כיום אין עוד צורך לפרסם את הסניף שכן הנוער מודע לקיומו ומשתמש בשרותיו. מרבית הפניות הן מאיזור הגליל המערבי וצפון הארץ, אולם לאחרונה התרבו הפניות של בני נוער משאר חלקי הארץ הואיל והם מתקשים להשיג את התחנות במרכז הארץ בגלל עומס יתר.

"אוזן קשבת" אינה מתאימה להחליף שירותים קיימים בקהילה, אלא באה לסייע לילדים ונוער במצוקה לפרוק מתח מצטבר, להפיג חרדות, לשאול שאלות ולקבל מידע

* מרים סלע: יועצת בכירה שפ"י מחוז הצפון.

והפנייה לגורמים מטפלים בבית־הספר ובקהילה. ייחודו של השרות באנונימיות של הפונה והמשיב. ישנן גם פניות רבות של הורים המבקשים להועיל בבעיות הקשורות לילדיהם.
במלאת שנתיים לקיומו של הסניף הצפוני להלן סוגי הפניות לפי התפלגויות שונות:

א. התפלגות על־פי מין הפונה.
בנים — 40%. בנות — 60%.
מספר הפניות הכולל במשך שנתיים כ־2500 פניות.

ב. התפלגות לפי גיל הפונים.
עד גיל 12 — 25%
גיל 13—15 — 36%
גיל 16—18 — 30%
מבוגרים — 19%

ג. התפלגות הפניות לפי נושאים.
1) נושאים הקשורים למין — 21%
2) נושאים הקשורים לאהבה וחברות בינו לבינה — 15%
3) נושאים הקשורים לבעיות במשפחה — 12%
4) נושאים הקשורים להסתגלות בחברה — 7%
5) נושאים הקשורים לבית־הספר וללמידה — 6%
6) נושאים העוסקים במחלות גוף ונפש — 5%
7) חשש מהריון — 2.5%
8) דכאון — 2.5%
9) גילוי עריות — 1%
10) חרדות — 1%
11) נושאים אחרים כגון: אלימות, דימוי עצמי, בעיות הקשורות לחיילים, עבריינות, בקשת מידע, אלכוהול וסמים, אונס, מחשבות התאבדות וכו' — 27%.

בשנה האחרונה אנו מבחינים בשינויים הקשורים בגיל הפונים ונושאי הפניות:
א. חלה עליה בגיל בני הנוער הפונים.
ב. עלה מספר הפניות של הורים לקבלת עזרה בבעיות הקשורות לילדיהם.
ג. אחוז הפניות בנושאים הקשורים למין נמצא בעליה.
ד. כמעט פסקו פניות הסרק.

יתכן ששינויים אלו מעידים על כך שהתחנה עברה את טבילת האש הראשונה ומתקבלת כיום על־ידי הפונים כשרות אמין וקבוע. יש לציין את רוח ההתנדבות של המתנדבים שרובם עובדים במשרה מלאה ורואים בפעילותם תרומה יחודית המשלימה את עבודתם החינוכית.

התמודדות במצבי לחץ ומשבר במערכת החינוך הדתית, היבטים ייחודיים

ניצה קאליש*

מאמר זה מנסה להביא למודעות הצוות החינוכי והטיפולי בבתי הספר הממ"ד את חשיבותה של ההתיחסות הדתית־ערכית לאירוע משברי מעבר להתיחסות הפסיכולוגית. הטיפול היחודי מוצג דרך מודל התמודדות במצבי לחץ של ד"ר ראובן גל.

מבוא

בשנים האחרונות ארעו במערכת החינוך מספר רב של מקרי אסון דרמטיים שהשפיעו רבות לא רק על ביה"ס בו אירע האסון אלא על בתי־ספר רבים נוספים. רשימת האסונות ארוכה ואזכיר לדוגמה את "אסון הבונים", שבו ניספו ילדי כיתה ז/12 מביה"ס ברנר. "אסון חפציבה", התאבדות של בני־נוער במספר רב יחסית בשנים האחרונות. בנין רב קומות שנשרף בגבעתיים, הילד רמי חבה שנרצח באלון מורה ולצערנו עוד ועוד.

ארועים דרמטיים אלו עוררו את הצוות החינוכי היעוצי והפסיכולוגי לעסוק בנושא: מניעה והתמודדות במצבי לחץ ומשבר.

דברים רבים נאמרו ונכתבו לאחרונה בנושא זה. ואינני מתימרת במאמר קצר להוסיף חומר תאורטי על הקיים ו/או לכתוב עקרונות וכללים להתערבות בביה"ס בעקבות אירוע טראומטי (דבר חשוב כשלעצמו). אלא ברצוני להביא למודעות, הצוות החינוכי והטיפולי בבתי הספר הממ"ד את חשיבותה של ההתיחסות הדתית־ערכית לארוע מעבר להתיחסות — הפסיכולוגית.

אנשים שונים מגיבים לאותו מצב בתגובות שונות. השינוי נובע מתפיסת האדם את הסיטואציה, את יכולתו להתמודד עם המצב החדש שנוצר. אדם מפתח לעצמו גישה להתמודדות במצב לחץ. מהי הגישה הדתית־יהודית להתמודדות? ומתי האדם בוחר להשתמש בה?

מערכת בית הספר על גבולותיה וערכיה הדתיים עומדת במבחן בזמן לחץ ומשבר. אירוע משברי יכול לשמש הזדמנות לחיזוק הערכים והשקפות העולם של התלמיד, מאידך עלולים במקרים קיצוניים להביא את התלמיד לכפירה.

במקרי ההתאבדות האחרונים של תלמידים מבתי ספר ממ"ד הוזכרו גם משברי הערכים

* ניצה קאליש, M.A. יועצת חינוכית ומרצה ליעוץ במכללה "בית וגן" ירושלים.

בו היו נתונים הנערים. במאמר זה אנסה אף להראות בקצרה כי טיפול בנושא הערכים לפני הארועים השונים וכתגובה ראשונית מיד לאחריהם עשוי לסייע במניעת המשבר ו/או במניעת משברים פוסטראומטיים.

תפיסת אירוע כ"חוויה דתית"

תלמיד מהממ"ד העובר אירוע כלשהו, מעבר להתמודדות שלו עם האירוע, או ביחד עם ההתמודדות עובר הוא גם "חוויה דתית", ברצונו ושלא ברצונו, במודע ושלא במודע. כל אירוע במיוחד אירוע משברי – טראומטי, מעמיד במבחן את האמונה הדתית של התלמיד, גם אם התלמיד מגדיר עצמו כאדם שאינו שומר תורה ומצוות. עצם ישיבתו במסגרת דתית (אם זה בית הספר או בית ההורים) מאלצת אותו להתמודד פסיכולוגית עם שאלות ערכיות דתיות בכמה רמות:

א. ברמה אישית
ב. ברמה חברתית – בבית הספר
ג. ברמה חברתית־משפחתית

א. ברמה אישית

האירוע יכול להביא לגיבוש זהות אישית חדשה, שחלק ממנה הוא **גיבוש זהות דתית חדשה.** דבר המשפיע רבות על הזהות המשפחתית והחברתית.

אדם תופס את הארוע ברמה קוגניטיבית וברמה ריגושית. ופעמים רבות התפיסה הקוגניטיבית של האירוע נתפסת ברמה הערכית, דבר שעלול או עשוי לשנות את ההשקפה הדתית של התלמיד בעקבות תפיסת האירוע כחויה דתית, לדוגמא: "אבא נפל במלחמה כעונש משמים על דבר שעשיתי".

ב. ברמה חברתית־משפחתית

על התלמיד להתמודד עם תפיסת המשפחה הדתית את האירוע, הן מבחינה ערכית והן מבחינה מעשית היינו קיום מצוות.

ג. ברמה חברתית – בבית הספר

על התלמיד להתמודד עם תפיסת בית הספר, החברים, המורים, ההנהלה – את האירוע, שוב מהיבטים דומים. מכאן שלתגובת בית הספר המיידית, לאחר הארוע, השפעה רבה על התלמיד, ועל כך ארחיב בהמשך.

יועץ או מחנך המטפל בתלמידים במצבי לחץ ומשבר בבית הספר הדתי, חייב להתייחס לאירוע גם מהאספקט הדתי. עליו להכיר את המערכת הדתית המכתיבה כללי התנהגות מסוימים. רצוי להכירם ולבודקם מבחינת ההשפעה הפסיכו־הגיינית על התלמיד.

להלן מספר דוגמאות שארעו בבתי ספר ממ"ד שונים:

★ תלמידים מעונינים ללכת ללוויה של חברם ורב בית הספר מתנגד בטענה של "ביטול תורה".
★ תלמידות שנשרטו ברגליהן בארוע חבלני הגיעו לבית הספר במכנסים ונדרשו לחזור הביתה להחליף את המכנסים לחצאית.
★ תלמידים שחברם התאבד התכנסו בכתתם לקריאת פרקי תהילים. במצוות המנהל, לפני שיחה כלשהי בנושא.

מאירועים כאלו ניתן לראות את הבעיתיות הפוטנציאלית כשיש שימוש בהלכה ו/או בסמכותו של הרב ללא לקיחת ההיבט הפסיכולוגי בחשבון בתהליך קבלת ההחלטות, ללא שיחרור ממתח וללא מתן הסבר. האירוע עלול להמשיך ולהוות גורם חרדה, ותגובת הרב עלולה להתפס כשרירותית. דבר העלול אף, במקרים קיצוניים, ליצור התנגדות לקיום ההנחיות ההלכתיות וזאת משום שלא נתנו תשומת לב לצרכיהם המיידיים של הילדים. תגובות תורניות לארועים טראומטיים צריכות להיות תואמות את עולם הערכים הדתי ומהות היהדות, אך צריכות ויכולות לקחת בחשבון את ההיבטים הפסיכוהיגיינים. בהתערבות קצרת טווח בזמן משבר ניתן להשיג הרבה מבחינת בריאות הנפש של התלמידים. וההפך, אי התערבות או התערבות שאיננה גם על בסיס פסיכולוגי, עלולה לפגוע בנפש הילד.

ישנם מצבים ידועים מראש אליהם נתנה כבר היהדות את הדעת ושילבה היבטים פסיכולוגיים בעיצוב ההלכות. השאלה היכן וכיצד באות לידי שילוב ההיבטים הפסיכולוגיים והייחודיות הדתית, בטיפול במצבי לחץ ומשבר שאינם צפויים?

אנסה להציג את הייחודיות הדתית־יהודית, דרך המודל הפסיכולוגי של ד"ר ראובן גל (מנהל המכון הישראלי לחקר התמודדויות במצבי לחץ ומשבר בצבא – זכרון יעקב).

מודל התמודדות במצבי לחץ

אנשים שונים מגיבים לאותו מצב בתגובות שונות. השינוי נובע מתפיסת האדם את הסיטואציה ואת יכולתו להתמודד עם המצב שנוצר.

ד"ר ראובן גל פיתח מודל להתמודדות במצבי לחץ (התרשים להלן). מודל המסביר את השוני בתגובות של אנשים שונים למצב אוביקטיבי נתון, מודל אשר מסייע לנו להבין היכן ייחודיותו של חינוך לערכים בכלל והדתי־יהודי בפרט.

אדם מגיב לארוע על פי תפיסתו את המצב עצמו ואת יכולתו הסובייקטיבית להתמודד עם הארוע.

הערכה ותפיסת המצב (appraisal) נמצאת במרכז מודל ההתמודדות של גל. הערכה זו היא המשפיעה על תגובותיו והתמודדויותיו של האדם לאחר ארוע.

גל טוען שהערכת המצב מתבססת על שלושה "משתני פתיחה", שהם נתוני פתיחה שהאדם מגיע איתם לסיטואציה ואשר משפיעים על הערכת המצב. אך לא לפני שאלו עוברים "גורמים מתווכים" מסוימים המשפיעים על הצורה שבה נעשית הערכת המצב

הסוביקטיבית (appraisal).

בהערכת מצב זו יש מרכיב קוגנטיבי ומרכיב ריגושי.

משתני הפתיחה

אלו הם המשתנים שאיתם אדם מגיע לארוע:

א. **משתני היחיד:** כל אדם מגיב בצורה שונה לארוע. ההבדלים בין האנשים קשורים בתכונות האישיות, בנסיון הקודם שלהם בזמן הארוע, בארועי החיים שעברו לאחרונה (מבחינת מצב משפחתי, חברתי, כלכלי, ליקוי גופני) ועוד.

ב. **משתני הקבוצה:** קיימים הבדלים בין האנשים בהקשר החברתי־קבוצתי שלהם. מבחינת לכידות וגיבוש הקבוצה, מקורות תמיכה, הכרות והקשר עם המנהיגים, הרגשת ההשתייכות ועוד.

ג. **משתני המצב:** כל מה שקשור לסיטואציה עצמה מבחינה אוביקטיבית. ישנם דרגות של מצבי חרום ומצבי לחץ מבחינת זמן, מרחב ונתוני מצב.

משתני הפתיחה הנ"ל משפיעים על "הערכת המצב". במקרים רבים יש ביניהם **גורם מתווך** כגון המורה, המנהל, היועץ, וכו'. גורמים מתווכים אלו מוסרים את העובדות, נותנים פירוש, ומכינים לקראת ההתמודדות הנחוצה. הגורמים הנ"ל יכולים לחזק את הפרט, לשנות תפיסתו, להבהיר לו מצבים, וכך לסייע לו בהערכת המצב, שבעקבותיה יבואו תגובות מתאימות.

לגורמים המתווכים האלו יכולת רבה מאוד להשפיע מבחינה פסיכולוגית על תפיסת המצב. זו כעין מנסרה, כעין יכולת מניפולטיבית לשינוי תפיסת המצב, למשל, ממצב קטסטרופלי, למצב ניטרלי, או למצב של אתגר — להתמודדות.

מתפיסת המצב ומהערכתו, מבחינה קוגניטיבית וריגושית, (appraisal)), מתפתחות צורות התגובה השונות וכן צורות ההתמודדות.

אדם מגיב בארבע קבוצות שונות של **תגובות** שהן כמעט מיידיות, בלתי נשלטות ואוניברסליות והן:

א. תגובות פיזיולוגיות — מערכת עצבים אוטונומית, תגובות אנדוקרינולוגיות ותשישות פיזית.

ב. תגובות אפקטיביות — אמוציונאליות, פחד, תוקפנות, דיכאון.

ג. תגובות קוגניטיביות :שינוי ביכולת ריכוז ונטיה לפעולות אוטומטיות.

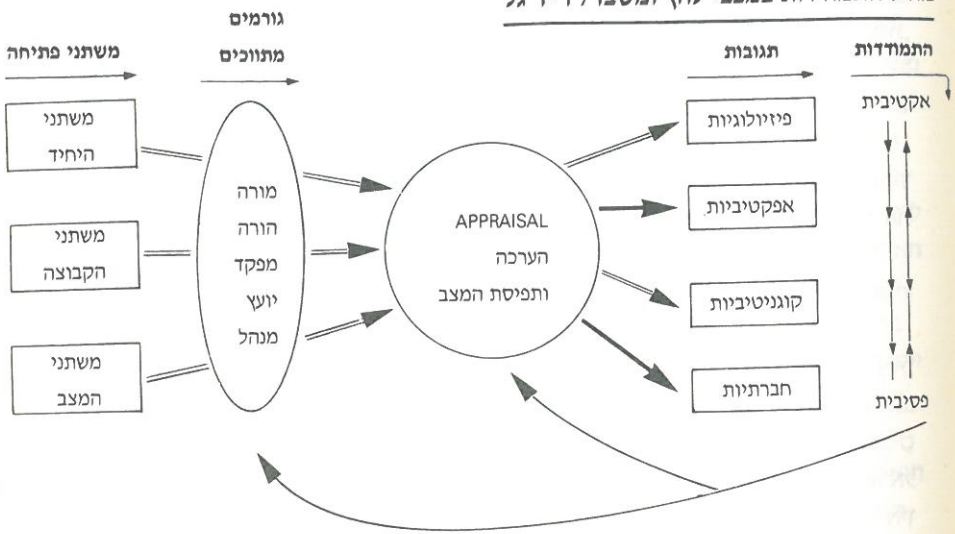
ד. תגובות חברתיות — צורך מוגבר בתמיכה חברתית ותלות בגורם סמכותי.

צורת ההתנהגות שיש לאדם שליטה עליה, היא צורת **ההתמודדות** שנעה על רצף בין התמודדות פסיבית (הלם, שיתוק) ועד להתמודדות אקטיבית. ברוב המקרים הדרך הטובה, היעילה והמוצלחת ביותר להתמודד עם מצבי לחץ הינה הפעילות. הפעילות מסייעת להתגברות על המצב, הן בתקופת ההמתנה לאירוע והן בסיטואצית הלחץ עצמה. הפעילות אף אם אין זו מכוונת באורח ישיר לארוע, נותנת תחושה של שליטה במצב. לעומת

תחושת חוסר האונים שבפסיביות המגבירה את הלחץ, ועלולה להוביל לתגובות קשות כגון — אפטיה ודיכאון.

סכימה זו איננה חד־כיוונית המתחילה בנתוני הפתיחה ומסתימת בתגובות, אלא ישנה כל הזמן תגובה מעגלית, של הערכה מחודשת של המצב ע"פ ההתמודדות של האדם. אם אדם מצליח להביא את עצמו לפעילות אקטיבית, דבר שיגרום לו להעריך את כוחותיו האישיים טוב יותר (מבחינת "על אף שהמצב קשה, יש לי כוחות להתמודד") וזה גורם לו להעריך את הסיטואציה כפחות קטסטרופלית. (מבחינת "המצב קשה, אבל אני פועל ושולט בו וזה סימן שהמצב לא כל כך קשה" וכו') ואם הוא מעריך את המצב כפחות קטסטרופלי אז בודאי שיש לו כוחות להתמודד עם המצב וכו' וכו' — בתגובה מעגלית מהתמודדות דרך הערכת המצב או דרך הגורמים המתווכים.

מודל התמודדות במצבי לחץ ומשבר/ ד"ר גל



ייחודיות דתית־יהודית בעקבות המודל:

בשלב של מניעה

בשלב של מניעה יכולתנו להשפיע רבות על משתני הפתיחה, במיוחד על משתני היחיד ומשתני הקבוצה. החינוך לערכים, קיום מצוות, מהות האדם, המוסר — כולם מתפקדים כחיזוק ה"האני" ומשפיעים מהותית על "**משתני היחיד**" התפיסה הערכית של החיים, הסבל, היסורים, גורל האדם והמוות, אם תובהר לתלמיד בימים כתיקונם, ותופנם על־ידו.

אם נלמד אותו להתמודד עם שאלות אלו ברמה הדתית־ערכית וברמה האישית נחזק את אישיותו לקראת התמודדותו בחיים על המשברים שבהם. יש להתייחס בהקניית התורה שהיא "תורת חיים", שיש לה תשובות לשאלות הערכיות העולות באופן משמעותי ביותר בזמן משבר. תשובות ערכיות שחלקן מעוגנות בתפיסת מהות האדם ומהות תפקידו בעולם, תשובות שיש להן ביטויים התנהגותיים החשובים מאד לנתינת מסגרת וגבולות בשעת משבר. עלינו להתחיל ולהתמודד איתם בזמן רגיעה, ובעזרתם לחזק אצל התלמידים את תפיסתם את היהדות, ואת עצמם כיהודים שומרי מצוות. ו"בשפה פסיכולוגית" לסייע לתלמידים בגיבוש זהותם — הכוללת אף זהות דתית.

יש להתמודד עם שאלות אלו ברמות שונות לפי גילאי הילדים.

במיוחד חשוב הדבר בבית הספר התיכון בו מתגבשת הזהות האישית של התלמיד. חשוב מאד ללמד במסגרת שיעורי מחשבת ישראל את המקורות הנלמדים לא פעם ברמה קוגניטיבית לקראת בחינת הבגרות, גם ברמה ריגושית בנוסח "מה זה אומר לי". אין צורך להמתין לארוע דרמטי כדי להתמודד עם שאלות אלו. ניתן לנצל את שיעורי התנ"ך בהם נלמדים "טקסטים לבגרות" כחומר פסיכוהגייני המטפל במהות החיים ותפיסת המוות, לדוגמה, לילדים קשה לתפוס את שלב סופיות המוות, דבר החשוב מאד, במיוחד בטיפול מניעתי בהתאבדות. האם קיים חומר טוב יותר שבעזרתו ניתן להתמודד עם שאלות אלו מאשר קהלת, משלי, איוב, סיפור שאול, יפתח, שמשון.

המורה צריך להיות רגיש, לרגישויות הקטנות העולות בשיעור, להיות ער למה שמטריד את התלמיד, ולהגיב עם מטעני הערכים היהודיים. הטפת מוסר יכולה לחסום ריגשית את התלמיד, כגון: שיאסור על התלמיד לומר, "אני מרגיש שאין אלוקים".

עירנות לצרכי התלמיד והתיחסות שהיא גם קוגניטיבית גם ריגושית, יחזקו את ה"אני" וייסייעו לתלמיד להתמודד טוב יותר בזמן משבר ולחץ.

בנושא של **"משתני הקבוצה"** — רבים המחקרים שנכתבו בנושא התמיכה החברתית, הלכי רוח הקבוצתית והגיבוש החברתי כמסייעים דומיננטים בזמן משבר. כמובן שבשלב של מניעה, על המורה לחזק ולגבש את קבוצת התלמידים כדי שיהוו קבוצת תמיכה בזמנים קשים. מצווים אנו בכל המצוות ש"בין אדם לחברו", מצווים אנו לחנך ל"כל ישראל ערבין זה לזה", להקנות את "ואהבת לרעך כמוך", לחנך ל"גמילות חסדים", וכו'. אין מורה דתי — יהודי שלא עוסק רבות במצוות שבין אדם לחברו. אך רצוי שהמורה ידגיש את הענין. לא רק כדבר הומני אלא **כערך** יהודי. לא רק "ידבר על" אלא יסייע למימוש המצוות הנ"ל. על המורה לתת הזדמנויות לביטוי הלכידות והתמיכה החברתית ולחזק התנהגויות המחזקות לכידות ותמיכה. וזאת מתוך תודעה של ערך יהודי. מה יותר חם, ותומך ומקל בעת צרה מאשר קהילה יהודית קטנה? קהילה שלמשל מיד בבוקר, שמה לב כי מר כהן לא הגיע לתפילה ומיד מבררים מדוע?

דבר נוסף, רוב המשברים קשורים לפרידה ולאבדן. ולכן ניתן לנצל בזמן רגיעה את כל המצוות שבין אדם לחברו הקשורות באבדן — בגמילות חסדים ובמיוחד סביב האבל,

ללמד אותם בכיתה ובכך לחזק את הערכים ולהראות שההלכה היהודית מדריכה את האדם בכל הליכותיו הן בשמחות והן במצוקות. היא מסייעת לו אישית וחברתית להתגבר על האבדן. דינים רבים באבל הם חברתיים כגון: לווית המת, ניחום אבלים, סעודת הבראה ועוד. אפילו אמירת הנחמה איננה אישית, אלא האדם המנחם את האבל אומר לו: "המקום ינחם אתכם עם שאר אבלי ציון וירושלים...", מבחינה חברתית המסר הוא שאתה לא לבד עם מצוקותיך. נאמר בחז"ל (מועד קטן כ"ח) "בכו לאבלים ולא לאבדה, שהיא למנוחה ואנחנו לאנחה" החשיבות הרבה של המסר לתלמידים שכשאתה בצרה אתה לא לבד. וכשחברך בצרה אל תשאיר אותו לבד. זה מחזק ומקנה בטחון להתמודדות בשעת משבר.

התערבות בזמן המשבר

אדם יוצא מהמשבר שונה ממה שנכנס אליו. פעמים הוא יוצא חזק יותר ופעמים חזק פחות. השוני הוא בכוחותיו לעמוד במשבר ובהתערבות — בסיוע שניתן לו.

במצב לחץ הבסיס נחלש ועל האדם בתקופה קצרה להתחזק, להיבנות מחדש, בזמן משבר האדם יותר רגרסיבי ותלותי ובדרך כלל הוא מעונין בהנחיות ספציפיות מגורם דומיננטי שניתן להישען עליו.

בהתערבות קצרת טווח בזמן משבר ניתן להשיג הרבה.

בזמן משבר — על המחנך לפעול ולומר את דעתו מכיוון שהנתון במשבר צמא לה. (יש לזכור כי שתיקה אף היא אמירה) הזמן הקריטי ביותר להשפיע ערכית זה בזמן נתינת האינטרפרטציה לארוע, "הגורם המתווך" כפי שקרא לו גל.

להלן שני ארועים להדגמה:

בביה"ס תיכון ממ"ד נפטרה תלמידה בכיתה י"א ממחלת הסרטן אחרי שנתיים של ייסורים.

תגובת החברות בכיתה: בכי, הלם, היסטריה, צער, חרדה ועוד.

שאלות ערכיות רבות שאלו הבנות בשעות שנותרו עד ההלוויה. שאלות כגון: למה דווקא היא? צדיק ורע לו? מדוע יש יסורים בעולם? היש אלוקים? ועוד.

המורים לא ענו לשאלות הבנות, נבהלו מעוצמת תגובתן ומשנכחו כי אין אפשרות להמשיך את יום הלימודים כסידרו, בגלל מצוקת התלמידות, שיחררו אותן הביתה בכדי ש"תרגענה" עד להלוויה. וכן נתנו אישור לתלמידות ש"קשה להן" לא להגיע למחרת ללימודים בבית הספר.

בערב לאחר ההלוויה התאספו כ־15 מבנות הכיתה, באחד הבתים, שוחחו ובכו שעות ארוכות ולמחרת לא הגיעו לביה"ס.

באירוע זה הבנות הלכו בהרגשה ש"עולמן חרב", אסור לחזור לשיגרה אחרי מקרה שכזה, "אין צדק בעולם", "אפילו למורים אין יכולת להתמודד". כל עולמן הריגשי והערכי חרב, לא היה על מי להישען, תגובתן למצב היתה של קטסטרופה שנפלה עליהן. היתה

להן הרגשה שמבחינה דתית אין תשובות ביהדות לכל השאלות של החיים. המורה שתפקידו להוות דמות לחיקוי ולהזדהות, נתפס כמייצג נוקשה של היהדות והתלמיד עלול לקשור תגובה זו או אחרת של המורה לא רק כתגובה ספציפית לארוע אלא כאכזבה במסגרת השקפת עולם דתית בכלל. דבר שעלול להביא במקרים קיצונים אף לכפירה בעיקר.

ארוע שני:

בביה"ס תיכון ממ"ד התאבד תלמיד מכיתה י"א.

תגובת החברים: בכי, הלם, היסטריה, רגשות אשמה, צער ועוד.

שאלות ערכיות רבות שאלו התלמידים לפני ההלוויה. למה הוא עשה את זה? למה לא שמנו לב ועצרנו את המעשה? מהות החיים והמוות וכו'.

תגובת ביה"ס: כינוס תלמידי הכיתה, קריאת פרקי תהילים, ושיחה לקראת ההלוויה. למחרת לא התקיימו הלימודים כסדרם אלא נלמדו פרקי משניות ונקראו פרקי תהילים לזכרו בכיתה. אף שוחחו עם המחנך על הדברים מבחינה ריגשית וערכית.

תגובת המורים באירוע זה שונה מהותית מתגובת המורים באירוע הראשון הן מבחינה פסיכולוגית והן מבחינה דתית.

אירוע זה הוא דוגמה לכך שארועים כאלו יכולים לשמש הזדמנות לחיזוק השקפות העולם הדתיות של התלמידים. תגובת בית הספר חיזקה אצל התלמידים את המסגרת. האמונה הדתית ששודרה לתלמידים במסרים סמויים כי הם יכולים לחזור ללימודים ולהמשיך הלאה. המסר של שליטה במצב, של הצבת גבולות, חשוב מאוד לאדם הנתון במשבר. הוא מציג את הארוע המשברי כאתגר להתמודדות. עצם ההתכנסות של הכיתה ביחד, העלאת מחשבות ורגשות, ההתייחסות אליהם מצד דמות משמעותית להם ועשיית הדבר המשותף של אמירת פרקי תהילים, נותנת תחושה של "ביחד", שיתוף ותמיכה הדדית, שהוא כאמור משתנה משמעותי מאד לגבי יכולת ההתמודדות במצב.

על המורה לדעת באופן כללי כי לאחר אירוע עלולות לעלות על ידי התלמידים הדתיים שאלות קשות באמונה. שאלות כגון: "היכן הקב"ה?", "צדיק ורע לו רשע וטוב לו?", "אם זה קרה סימן שאין אלוקים", "התפללנו כל כך הרבה ובכל זאת זה קרה — סימן הוא שהתפילות אינן עוזרות" וכדומה.

יש **לאפשר** לילדים לדבר בחופשיות גם על בעיות כגון אלה המציקות להם.

יש להתיחס לדברים אלו כחלק מתגובות לאחר אסון ואין להכנס לפניקה שמא הילד השואל יהרוס במחי־יד את כל הבסיס החינוכי — תורני הקיים.

רצוי לא להכנס לויכוחים סביב נושא האמונה, אלא לתת לילדים להביע את אשר בליבם. אולם אין להשאיר את הנושא פרוץ לחלוטין. רצוי כי בעל הסמכות (הרב, המורה) במקום יתן את דעת ההלכה ו/או היהדות בענין זה. לפעמים אין תשובות "פשוטות", "ברורות" או "מוכנות" ויש לאמר לתלמידים כי צריך להיוועץ בענין זה או אחר ב"בעל סמכות". יש לזכור, כי בבתי ספר דתיים התלמידים מצפים להתייחסות ערכית לכל ארוע שקורה.

לסיום

ניסיתי לדון מעט בשאלת הייחודיות הדתית יהודית בטיפול במצבי לחץ ומשבר בבתי הספר הממ"ד. שמתי דגש רב לטיפול מניעתי, דבר הדורש מכל הצוות של בית הספר לבנות תכנית מניעתית יחודית המתאימה לבית ספרו.

כן יש להקים בכל בית ספר צוות חשיבה שיכין "תכניות מגירה" שבהם יהיו הצעות אופרטיביות לטיפול והתערבות במצבי לחץ ומשבר שונים הן הצעות של תכניות לימודים בנושא ודרכי ההערכות בכתה והן חלוקה אירגונית של עבודת הצוות, חלוקה החשובה מאד לארגון לקראת טיפול בעת משבר.

ביבליוגרפיה

אילון עפרה — **איזון עדין** הוצ' ספרית פועלים.

גל ראובן — **התנהגות במצבי לחץ** הרצאות מהמכללה הבין זרועית לפיקוד ומטה צ.ה.ל.

קובובי דבורה — **הוראה טיפולית** הוצ' האונ' העברית.

קלינגמן אביגדור, חסון — **עקרונות וכללים להתערבות בעקבות ארוע התאבדות: תדריך ליועץ,** בטאון היועץ החינוכי, מאי 88.

רביב, קלינגמן, הורוביץ — **ילדים במצבי לחץ ומשבר** אוצר המורה.

Gal, R. Psychology of combat stress, a model derived from Israeli and other combat experiences, in: F.D. Jones, G.L., Belenky, and D.H Marlowe (eds.) Handbook of Combat Psychiatry. In press.

אפשר כך, ואפשר כך, ואפשר גם אחרת

ראיינה: ניצה בראל*

ראיון עם הגב' חורב, יועצת חינוכית בתיכון על־שם אלון, רמת־השרון. "בעבודה שלנו אנחנו לפעמים, בעזרה קטנה, עושים את הדברים מבלתי אפשריים, לאפשריים!", אומרת חורב.

אני בת מושב נטעים ותמיד ענינו אותי בני אדם בכלל, ונוער בפרט. אבל בתחילת דרכי בחרתי בחקלאות, זה היה בתקופה שלפני מלחמת השחרור וללמוד פסיכולוגיה נתפש כבגידה בקרקע וביעוד הציוני. יחד עם זאת כבר אז, תוך כדי לימודי החקלאות לקחתי קורסים בפסיכולוגיה, פילוסופיה ופדגוגיה והיה לי המזל ללמוד אצל טובי המורים. חברי צחקו לי וטענו שאהיה החקלאית הטובה ביותר בין הפסיכולוגים והפסיכולוגית הטובה ביותר בין החקלאים אבל למעשה "לא יצא ממני שום דבר". לימודים אלו היו כה חשובים לי שלא התייחסתי למה שנאמר והמשכתי ללמדם ברצינות רבה.

לאחר מכן הסתבר לי שחושי דחפו אותי בכיוון הנכון. לאחר שסיימתי את לימודי החקלאות בשנת 50 נסעתי עם משפחתי לארה"ב. כאן החלטתי ללמוד מה שאני **אוהבת.** נרשמתי ל־Graduate School of Education של אוניברסיטת הרוורד. אחד הקורסים שלקחתי נקרא Guidance. זה היה בעצם הצעד הראשון של לימוד מקצוע הייעוץ ואני למדתי אותו להנאתי. לקחתי כבר אז קורסים נוספים שקשורים בחינוך ובפסיכולוגיה של גיל הנעורים. כל זאת עשיתי לשם השכלה כללית.

כשחזרנו ארצה התחלתי לעבוד כמורה לביולוגיה וחקלאות בכפר הירוק. הייתי מורה **ומחנכת.** ההוראה היתה בשבילי אמצעי להיות בקשר עם בני נוער ולנסות לעזור להם.

גמרתי את לימודי ה־M.A. בייעוץ חינוכי וחזרנו ארצה ב־1964. בארץ, הייעוץ כבר היה קיים בחינוך היסודי. באתי למנהל הכפר הירוק (גרשון זק) ואמרתי שאני רוצה לעבוד כיועצת חינוכית. הוא שאל אותי: "מה זה יועצת?" ואני עניתי: "יועצת עוזרת לילדים להתמודד עם הבעיות שלהם" הוא אמר: "טוב, את יכולה לתת חוג בפסיכולוגיה?" עניתי בחיוב ולמעשה זו היתה ההתחלה. החוג לפסיכולוגיה היה בעצם מעין קבוצה טיפולית. לכפר היה גם פסיכולוג שהגיע פעם בשבוע כשהתחלתי לעבוד כיועצת היה קשה לילדים לעשות את ההבחנה בין שני התפקידים.

לא אשכח אף פעם שאחד הילדים שאל אותי: "שושנה, מה זה ייעוץ?" ואני עניתי: "ייעוץ זה לעזור לילדים". הוא המשיך: "תגידי את פסיכולוגית?" אני: "לא". "את פסיכיאטרית?"

* ניצה בראל יועצת חינוכית תיכון ע"ש ברנר, פתח־תקוה.

אני: "לא" אז מה את? אני: "אני אגיד לך, פסיכיאטר זה לחולים ויועץ זה לבריאים". אז הוא התישב והתחיל לדבר.

זו גם היתה ההבחנה שעשיתי בין המקרים שאני טפלתי בהם והמקרים שהפניתי לפסיכולוג. אני עזרתי לילדים "הנורמליים" עם הבעיות "הנורמליות" של גיל ההתבגרות" ולמי שאין בעיות בגיל הזה הוא אינו "נורמלי" והפניתי אליו את המקרים שחשבתי כי אין אלו בעיות נורמליות. עבדנו בשיתוף פעולה והיתרון שלי היה שאני הייתי **במקום** והילד הראשון שנעזר בי הפנה את השני וכן הלאה. מהר מאד הייתי עמוסה עבודה וגם חצי משרה לא הספיקה.

גם המחנכים התייחסו לייעוץ בצורה יוצאת מן הכלל. הם לא ראו בי פולשת לתחומם אלא אדם שניתן להיעזר בו כדי לאתר בעיות ולפותרן. אני חושבת שנסיוני בהוראה הוא בעל ערך מדרגה ראשונה והוא הדבר שמייחד את היועץ החינוכי לעומת מטפלים אחרים. אם רוצים לעזור למורה חייבים לבוא מתוך ההוראה; כדי להבין את הסיטואציה הלימודים וכדי שמורה לא יאמר לך — "תשמעי, את לא יודעת מה זה לעמוד לפני 40 תלמידים", נסיון בהוראה חייב להיו דרישה מוקדמת ללימודי ייעוץ כי הבסיס לעבודתו הוא נסיונו בהוראה ולכן גם חשוב התואר מורה יועץ.

במקביל לעבודתי בכפר הירוק התחלתי ללמד ייעוץ באוניברסיטת בר־אילן כי הרגשתי מסיונרית לנושא — בעיקר לגבי גיל הנעורים. (אני גורסת כי בגיל ביה"ס היסודי אי אפשר לעשות משהו בלי ההורים בעוד שבגיל התיכון ניתן לעשות גם דברים למרות ההורים; לא שאת פועלת נגד ההורים אבל הילד יכול ללמוד שאם אביו אלכוהוליסט הוא איננו בהכרח כזה — הוא אישיות בפני עצמה. זה פותח פתח לכר נרחב של פעילויות ולאפשרות להגיש עזרה וסיוע לקשת רחבה של בני נוער). לימודי הייעוץ באוניברסיטה היו בראשית דרכם. אוכלוסית התלמידים היתה מגוונת מאד — מורים מיסודי, עובדת סוציאלית, אחות וכו' — אנשים מבוגרים עם נסיון שחפשו מענה ודרכים להתמודד עם בעיות של ילדים. נתתי קורסים שונים ומה שהנחה אותי היה הקו שאמר: "אפשר כך, ואפשר כך, ואפשר גם אחרת" במלים אחרות, לכל בעיה אנושית יכולים להיות פתרונות שונים ומי שיחשוב שלבעיה אנושית יש רק פתרון אחד, טועה.

כשהוקמה מגמת הייעוץ באוניברסיטת תל־אביב עברתי לשם כי חשבתי שאוכל להשפיע על עיצובו של החוג. חשוב לציין שחוגי הייעוץ בראשיתם הוקמו על־ידי פסיכולוגים שלא עשו הבחנה ברורה בין עבודת היועץ בבית־ספר ובתחנה. אני נזכרת כי כשחזרתי מארה"ב פניתי לאוניברסיטת ת"א וטענתי שלא רק צריך ללמד ייעוץ אלא הסטודנטים עצמם זקוקים לייעוץ. התשובה שקבלתי מאחד הפרופסורים היתה: "מי יעץ לי? מי שלא יודע לשחות שיטבע" זו היתה הגישה לפני 25 שנה (גישה אליטיסטית) היום לא עולה על הדעת שלא יהיה ייעוץ לסטודנטים.

בשלב מסויים הייתי חייבת לבחור בין עבודתי כיועצת והוראת ייעוץ. הגעתי למסקנה שללמד ייעוץ בלי לעסוק בו הוא הוראה עקרה והחלטתי שאני נשארת בשדה.

אני חושבת שכיום יש ליועץ מעמד טוב בתיכון. יועצים שונים מפתחים סגנונות עבודה שונים. אישית אני מאמינה בעבודה פרטנית עם תלמידים ומורים. כיום הליכה ליועץ אין לה את הסטיגמה של פעם. המורים והתלמידים מרגישים חופשיים לדפוק על דלתו של היועץ, ולהיוועץ בו. הבעיות כיום הן ביסודן אותן הבעיות של לפני 20 שנה. אם כיום יש בעיות של סמים ואלכוהול אז בעבר הסתכלו על סיגריות כמו על סמים ועדיין לא שכחתי את "דור האספרסו". היום מבוגרים מתירים לעצמם יותר אז גם הנוער מתיר לעצמו יותר אך הפער בין מבוגרים וצעירים נשאר אותו הדבר. אני אוהבת את בני גיל ההתבגרות. הכל אצלם בשחור ואדום (לא שחור לבן), אין דבר משני בחשיבותו: הצבע של החולצה והמבט של החבר הם באותה דרגת חשיבות, שניהם שאלת חיים. כיועצת אני רואה את כוחנו בכך שאנו חלק ממערכת ביה"ס וכל ילד מורה והורה יכול להכנס ולדבר איתנו. הוא יכול להתחיל בארוע שקרה בכתה ולהגיע לדברים עמוקים יותר. בעבודה שלנו, אנחנו לפעמים, בעזרה קטנה עושים את הדברים מבלתי אפשריים לאפשריים. חשוב לי לטעת בילד אופטימיות ותחושה שכל זמן שחיים אפשר כך ואפשר כך ואפשר גם אחרת.

אני מאמינה שטבע האדם טוב מנעוריו ובכל אדם יש נקודת אור וכח. תפקידנו לחשוף לפניו את הכח והאור כדי שיוכל להבנות מהם ולממש את עצמו בכל שטחי חייו.

חשיפה עצמית של היועץ*

סוזן ס. הנדרין
תרגום: דורית רובינוביץ

ההכרה בתפקידה החשוב של החשיפה העצמית בקשר האישי והבינאישי הובילה אומנם למחקרים רבים למרות העובדה שאלו עוררו יותר שאלות מאשר תשובות. אחד מן התחומים שבחשיפה העצמית נוגעת לחשיפתו של היועץ ולמרות שמסגרת הייעוץ כוללת מספר דמויות מצומצם ביותר – מטפל ומטופל – השפעתם ההדדית הנה מכרעת במהלך הטיפול.
לא נערכו עדיין מחקרים החושפים את חשיבות דעתו של המטופל בנושא.

מה חושב המטופל

מעניין להווכח כי הפנייה אל הדמות השניה שבדרמה הטיפולית והיא המטופל – כדי לשאול אותו באילו סוגי חשיפה עצמית (אם בכלל) היה מעוניין מציד‍ו של המטפל או היועץ – אינה שכיחה כלל וכלל. לנו המטפלים נדמה לא פעם כי אם נפתח בפני הלקוח את אותה תיבת הפנדורה שהחשיפה מהווה, זה יתפש בשקיקה ניאורוטית אחר כל פרט ופרט הנוגע בחיינו. אך לאמיתו של דבר, מרבית המטופלים מעונינים בעיקר בעזרה והנחייה בעוד חשיפתינו כיועצים לא נועדה אלא להזכיר להם, כי גם אנו בני אנוש, וכי ניתן להשתנות ולקוות (Basch 1980). הענין התמידי הטמון בחשיפה העצמית של היועץ מוכיח כי חשיפה מסוג זה מהווה אכן מציאות מקצועית עבור יועצים רבים. לכן עלינו להמשיך ולנסות להבין תופעה זו.

תוכנית המחקר המועלית במאמר זה, בודקת באופן שיטתי שאלות הנוגעות לחשיפתו העצמית של היועץ. המחקרים המוצגים, מבוססים על שלושה יעדים עיקריים: (א) לשאול את הלקוח הפוטנציאלי (במקרה זה סטודנטים) אילו סוגי חשיפה עצמית רצויים מציד‍ו של היועץ, (ב) לפתח ולעדן סולם חשיפה עצמית של היועץ, (ג) לבדוק את דרגת חשיפתו של היועץ ביחס לחשיפתם של חברים קרובים של הלקוח וכן של אנשי מקצוע אחרים הנמצאים בקשר עם הלקוח.

מחקר מס' 1

למרות ניסיונם של אנשי לימוד שונים (Strong & Claiborn 1982) לשבץ את תופעת החשיפה העצמית של היועץ לתוך מבנים תיאורטיים מגובשים, תוכן התהליך וחשיפתו העצמית של

* Journal of Counseling and Development | May 1988, Vol. 66.

היועץ עדיין נמצאים בגדר חידה וקשה לאמוד את התופעה (Gozby, 1973, Chelune, 1979). מידת החשיפה של הלקוח הוערכה לא פעם באמצעות, שאלון החשיפה עצמית של ג'יוררד (JSDQ, Jourard & Besnick, 1970) סקר מצבי חשיפה עצמית (SDSS; Chelune 1975). אומנם צפויים סולמות אומדן נוספים בתחום המחקר העוסק בייעוץ, לדוגמא אינדקס החשיפה העצמית, וסולם אופנר (Miller, Berg & Archer, 1983) אך מידת החשיפה העצמית של היועץ עדיין נותרת ללא סולם (מלבד סולמו של דיי, 1973, שנועד למערכות תירפיה קבוצתית). לכן השלב הראשון במהלך המחקר כלל פיתוח סולם ראשוני.

שיטה

פיתוח כלי עבודה: לאחר סקירת הספרות המקצועית בנושא, ולאור נסיון של מספר שנים בייעוץ, הרכבתי רשימה התחלתית של כחמישים נקודות בתחומים שונים אשר עשויים לעניין את הלקוח. תגובתם של חברים לעבודה הובילה להוספה של נקודות חדשות ומחיקתן של אחרות. סך הכול נותרו 38 נקודות אשר ייצגו מגוון נרחב של נושאים המאפשרים חשיפה (לדוגמא, יחסים קרובים, רקע משפחתי, גישות סוציופוליטיות, הצלחות וכשלונות אישיים).

נוהל עבודה: המדגם כלל 235 סטודנטים בפועל (112 גברים, 123 נשים) אשר השתתפו בקורסי פסיכולוגיה במסגרת אוניברסיטה יהודה באיזור הדרום מערבי, בסמסטר הסתיו של שנת 1985). השאלון כולו הורכב מפרק קצר של נקודות רקע, 72 נקודות אשר לא נגעו למחקר זה ועד הנקודות אשר היוו את סולם חשיפת היועץ. סולם זה ניבנה על פי דגם לייקרט הנע **ממסכים מאוד** (1) **ללא מסכים כלל** (5). ההוראות נוסחו כלדלהלן:

תאר לך שהנך לקוח העומד לבקר אצל יועץ. באיזו מידה היית מעוניין לדעת על אותו יועץ — הרקע שלו או שלה, גישות שונות, תחומי ענין וכדומה?

בשאלון הבא, ציינו באיזו מידה היכם מעוניינים לשמוע, אם בכלל, על נושאים שונים מיוחדים הקשורים ביועץ.

הסטודנטים אשר השתתפו בשאלון זכו ליחידות לימוד עבור השתתפותם בשאלון זה.

תוצאות

38 הנקודות שבסולם חשיפת היועץ נותחו בארבעה שלבים: בשלב הראשון חישבו ממוצע וסטייה תקנית עבור כל הנקודות, זאת כדי לאמוד את רמת החשיפה לה מצפים המשתתפים מצידו של היועץ. השלב השני כלל ניתוח שונות (ANOVA) ביחס לכל נקודה ונקודה, זאת כדי לבדוק ממצאים אותם ניתן לייחס למינם של המשתתפים. (בדיקה זו התבססה על ספרות מקצועית המצביעה על הבדלים בין המינים בכל הנוגע לחשיפה עצמית. (לדוגמה, Derkega, Winskad, Wong & Hunlex 1985). בשלב שלישי, נערכה קורלציה בין כל הנקודות עבור כל המשיבים וכן בוצע ניתוח גורם השלב הרביעי, אשר התבסס על התוצאות

הקודמות, ונועד לפתוח ולשכלל את הסולם.

ממוצע הממוצע והסטיות התקניות חושבו עבור כל הנקודות, בכל השאלונים. מתוך 38 הנקודות, 30 דורגו מתחת לקו הניטרלי של 30. (לאור הדירוג של השאלון 1 = מסכים מאוד), ככל שהניקוד נמוך יותר, כן גדלה מידת הסכמתו של המשיב, ביחס לנקודה המועלית. שמונה הנקודות שנמצאו מעל לקו הניאוטרלי נעו בין 3.80 ל-3.39. מכך ניתן להסיק כי מטופלים פוטנציאליים, אכן מעונינים (לעיתים עד מאוד) במידע חושף מפיו של היועץ.

הואיל ובניתוח השונות הראשוני נתגלו הבדלים בין המינים ביחס ל-5 נקודות בלבד מתוך 38. המשך הניתוח כלל את כל המדגם. הנקודות נבדקו באמצעות factors factor analysis (ניתוח גורם גורמים) עם רוטצית ורימקס. לבסוף הועלו שמה גורמים כאשר 37 נקודות מתוך 38 נקשרו לגורם בדירוג של 30 או יותר. 12 נקודות מתוך 38 נקשרו לשני גורמים.

בשלב זה, נערכה בדיקה אנליטית של הסולם: 6 נקודות הוסרו מן הרשימה, ואז נערכה בדיקה שניה, הפעם על בסיס 32 נקודות. גם פה, הוצאו שמה גורמים. כל הנקודות נקשרו לגורם אחד בדירוג של 40 או יותר, כאשר שמונה נקודות נקשרות ליותר מגורם אחד. בכל המקרים, מלבד אחד, 8 הנקודות יוחסו לגורם העיקרי.

ששת הגורמים, הנקודות שנלקחו בחשבון, ממוצע הסטיות וההקשרים מופיעים בטבלה מס' 1. השונות אשר נלקחה בחשבון במסגרת הגורמים השונים, מופיעה בסוגריים מתחת לשמו של הגורם. נקודות הקשורות ליותר מגורם אחד מופיעות עם כוכבית, והגורם השני, במקרה זה, רשום בסוגרים לאחר הנקודה. נקודות מסויימות שדורגות מתחת לקו הניאוטרלי צוינו כדי להבהיר את היבטיו הרב מימדיים של הסולם. למרות שעל פי ההגיון הרגיל, היחס אמור להיות 10 נושאים למשתנה בניתוח הגורם, נוטים לעשות שימוש ברציו קטן יותר כאשר מדובר במדעי החברה.

גורמים — גורם מס' 1 שכלל 6 נקודות ייצג חלק מהותי בשוני. אופי הנקודות שצוינו

טבלה מס' 1: נקודות סולם חשיפת היועץ: ממוצע, סטיות תקניות, ?

נקודות	ממוצע	סטיות תקניות	?
גורם מס' 1: יחסים בינאישיים (S^2 = 35.4%)			
97. הקשר של היועץ עם בן/בת זוגו	2,69	1,24	.75
98. הקשר של היועץ עם ילדיו	2,51	1,22	.83
99. הקשר של היועץ עם הוריו	2,68	1,26	.83
100. הקשר של היועץ עם חברים קרובים	2,65	1,21	.76
*118. כיצד התמודד היועץ עם בעיות שהיו/שיש לחולה	2,05	1,04	.45
*123 מידע על הרקע המשפחתי של היועץ	3,13	1,17	49

המשך הטבלה בעמ' הבא

נקודות	ממוצע	סטיות תקניות	
גורם מס' 2: רגשות אישיים של היועץ (S^2 = 9.7%)			
90. רגשות חרדה	2,71	1,19	.77
91. תחושות דיכאון	2,77	1,32	.80
92. הרגשת אושר	2,03	1,07	.57
93. פחדים	2,60	1,20	.72
94. מחשבות על התאבדות (3)	3,08	1,47	.65
95.* דימוי חיצוני (3)	2,93	1,28	.50
96.* דימויי עצמי (1)	2,53	1,20	.51
119. תחושות כעס	2,65	1,18	.53
גורם מס' 3: נושאי מין (S^2 = 6.0%)			
101* גישתו של היועץ למין (1)	2,38	1,19	.56
102 התנהגותו המינית של היועץ	3,39	1,38	.90
103 אוריינטציה מינית	3,20	1,36	.85
120* האם היועץ נמשך אלי (6)	3,06	1,32	.63
121* האם היועץ היה קורבן להתעללות מינית או פיסית	3,25	1,36	.56
גורם מס' 4: נושאים מקצועיים (S^2 = 5.5%)			
110 תאר מקצועי של היועץ	2,22	1,13	.80
111 הכשרה וניסיון מקצועי של היועץ	2,03	1,08	.84
112 גישה תיאורטית של היועץ ביחס לייעוץ	2,18	1,08	.84
114 אבחנתו של היועץ ביחס אלי	1,48	.73	.64
127 האם היועץ אוהב את עבודתו	1,78	.93	.57
גורם מס' 5: הצלחה/כישלון (S^2 = 4.8%)			
104 הצלחות האישיות של היועץ	2,43	1,11	.69
105 הכשלונות האישיות של היועץ	2,79	1,19	.66
106 הצלחות מקצועיות	2,32	1,13	.76
107 כשלונות מקצועיים	2,74	1,23	.77
גורם מס' 6: גישות (S^2 = 4.3%)			
108 גישתו הדתית של היועץ	2,80	1,26	.53
109 גישה מדינית	3,21	1,22	.76
125 מידע על בריאותו של היועץ	3,19	1.15	.70
126 טעמים אישיים: אומנות, מוסיקה, ספרים, סרטים	2,75	1,23	.64

הערה: N = 235

* נקודות הנישאות על גורם אחד.

רמזו על **המושג יחסים בינאישיים**. בהתבססם על יחסי היועץ עם אנשים משמעותיים. גורם מס' 2 (8 נקודות) כונה **רגשות אישיים** וכלל נקודות הקשורות לרגשותיו של היועץ כגון שמחה, זעם וכדומה. **נושאי מין** (נקודה 5) כללו נקודות הקשורות בעיקרן לגישות ודפוסים מיניים. הגורם הרביעי, **נושאים מקצועיים** (5 נקודות) הציג נקודות לאומדן רמתו המקצועית של היועץ, רמת הכשרה, גישה לעבודה וכדומה. גורם מס' 5 (4 נקודות) כונה **הצלחה־כשלון** הואיל והנקודות התבססו על חוויות אישיות הקשורות בהצלחה או כישלון. גורם מס' 6 (4 נקודות) כלל נקודות הקשורות לנושאים פוליטיים או עניני דת ונקרא **גישות**.

ניתוחים נוספים: הנקודות הקשורות לכל גורם וגורם כפי שמתואר בטבלה מס' 1, חושבו על מנת ליצור סולם שכינויו התבסס על הגורם עצמו. ששת הסולמות שולבו ביניהם. האנטרקורלציה הסופית מתוארת בטבלה 2. הקורלציות נעו בין 10 עבור נושאים מיניים — נושאים מקצועיים ל־69 עבור תחושות אישיות. מרבית הקורלציות נעו בין 30 ל־55. גובה הערכים מורה בהחלט על חפיפה מסויימת בתוכן וכן a probable common method variance. אף על פי כן, אותם ערכים שקפו את תרומתו הייחודית של כל סולם וסולם.

טבלה מס' 2: אינטרקורלציות עבור סולם החשיפה של היועץ

סולם	רגשות אישיים	קשרים בינאישיים	בעיות מין	גישות	נושאים מקצועיים	הצלחה/ כישלון
מחקר 1						
רגשות אישיים	—	69*	57*	48*	23*	54*
יחסים בינאישיים		—	56*	50*	55*	32*
נושאי מין			—	39*	10	42*
גישות				—	31*	55*
נושאים מקצועיים					—	37*
מחקר 2						
רגשות אישיים		42*	41*	33*	—.08	.29*
יחסים בינאישיים			40*	56*	—.05	.17
נושאי מין				29*	—.14	.42*
גישות				—	—.19	.34*
נושאים מקצועיים					—	.29*

הערה: N = 235 במחקר מס' 1

N = 104 במחקר מס' 2

*p<.05

דיון

מחקר זה השיג את מטרתו הראשונית: לוודא אם אכן מועניינים מטופלים פוטנציאליים בחשיפתו העצמית של היועץ, ואם כן באיזו מידה. על פי המשתתפים בשאלון, נראה כי קבלת מידע על היועץ בתחומים שונים, חשובה מאוד לאותם מטופלים פוטנציאליים.

בנוסף על כך, עיבוד אותם נתונים ונקודות הוביל לפתוח סולם ראשוני לאומדן חשיפתו של היועץ. תת הסולמות שקפו אף הם מגוון רחב ביותר של נושאי חשיפה עבור היועץ.

לסיכום, המאמץ שהושקע במחקר זה הניב פירות ראשוניים למרות שהעמקה בנושא עדיין נחוצה.

מחקר מס' 2

למרות שתוצאות מחקר מס' 1 הורו על רצונם של המשתתפים בחשיפתו של היועץ, לא ניתן היה לשבץ תוצאות אלו במסגרת רחבה יותר.

לאור מחקרים שעסקו בחשיפה עצמית שבמסגרת יחסי חברות (לדוגמה Derlega, Wilson & Chaikin, 1976) ניתן היה לשאול מה ההבדל בין חשיפה הרצויה מחבר ולבין זו הרצויה מפיו של יועץ? ניסיוני המקצועי הוביל אותי לשאלה הבאה: "במידה והמטופלים מעוניינים בסוגים שונים או רמות שונות של חשיפה עצמית מפי היועץ, היכן הוא ישובץ בהשוואה לחשיפה הרצויה מצידם של אנשי מקצוע אחרים? אי לכך, מחקר מס' 2 נועד לקבלת מידע נוסף על הכישורים הפסיכומטריים של סולם חשיפת היועץ וכן לאומדן רמת חשיפת היועץ ביחס לחשיפת אנשי מקצוע ואנשים אחרים הבאים במגע עם המטופל.

שיטה

הסולם: סולם חשיפת היועץ כלל את 32 הנקודות על פי דגם לייקרט. בנוסף על כך הסולם עובד כדי להתאים לאנשי היעד הבאים: (א) רופא, (ב) ספר, (ג) מורה, (ד) חבר קרוב. מיבנה כל גירסה וגירסה של הסולם איפשר למשתתפים ציון מידת החשיפה לה ציפו מאיש היעד. ההוראות היו זהות לגירסה הקודמת מלבד שם איש היעד.

מהלך השאלון: המדגם כלל 104 סטודנטים (51 גברים, 53 נשים) לפסיכולוגיה באוניברסיטה גדולה בדרום מערב ארה"ב, במשך סמסטר האביב של שנת 1986.

השאלון כלל חלק קצר עם נקודות רקע וחמישה סולמות חשיפה, כל אחד מהם מכוון לאיש יעד אחר. כל סולם כלל 32 נקודות (מלבד הגירסה שנועדה לחבר קרוב, אשר לא כללה **נושאים מקצועיים**). ארבע נקודות נוספות צויינו במטרה לאמוד עד כמה האדם מושך, מיומן ואמין וכן באיזו מידה מעונין המשתתף לפגוש בו שנית. ארבע הנקודות הללו לא הביאו לתוצאות משמעותיות ולכן לא נדון בהן עוד. כדי להקל על הנוהלים הכרוכים בשאלון, חמשת הסולמות עבור חמשת אנשי היעד נערכו בסדר זהה, שנקבע באקראי. מחצית מן השאלונים כללו, מייד לאחר הוראות המילוי, הערה באלו המילים: "הערה: יש להניח כי כל אנשי היעד הם גברים". במחצית השנייה של השאלונים, אנשי

היעד הוצגו כנשים. השאלונים חולקו בין סטונדטים שזכו ליחידות לימוד נוספות במסגרת השתתפותם.

תוצאות

ששת תת הסולמות חושבו עבור כל איש־יעד על בסיס תשובות כל המשתתפים. נערכה אינטרקורלציה בין הסיכומים — ראה טבלה 2. למרות שהערכים נתגלו נמוכים יותר בהשוואה למחקר מס' 1, מרבית דפוסי הקורלציה שיקפו מצב דומה.

בדיקות אמינות: בדיקות אמינות נערכו עבור כל אחד משמת תת הסולמות (תת הסולם עבור היועץ מופיע בטבלה 3). הקורלציות Mean ineritem היו מצומצמות וכלל לא מפתיעות עבור סולמות מסוג זה. standardized item alphas של תת סולמות היועץ נעו בין 86 כאשר דובר **ברגשות אישיים** ויחסים **בינאישיים** ל־71 עבור **גישות** (spssx). ערכים אלו הורו על מתאם פנימי סביר . האלפא עבור הניקוד הכולל של הסולם היה נמוך בהשוואה לניקוד הסולמות האינדיוידואליים ומכאן ניתן היה להסיק ששמת הסולמות התייחסו באופן שונה למידת החשיפה של היועץ. יש לציין כי סכום ניקוד תת הסולמות האינדיוידואליים מהווה מידע שימושי יותר מסכום ניקוד הסולם הכללי.

ANOVAS — מין המשתתפים ומין אנשי היעד הוו גורם משתנה, בעוד סולמות החשיפה שמשו כמידות מותנות. אכן בוצעה בדיקת שונות על בסיס הנוסחה 2 (מין המשתתף) × 2 (מין איש היעד) × 5 (איש היעד), ועבור כל אחד משמת סולמות החשיפה.

מתוך 30 ההשלכות העשויות להתקשר למינו של המשתתף הועלו שש השלכות משמעותיות במיוחד, אשר השתבצו ברובן בסולם הנושאים המיניים (ארבע מתוך שש): הגברים מפגינים עיניין רב יותר בחשיפה עצמית של אנשי היעד, כאשר זו נוגעת לנושאי מין. נשים, לעומתם, הביעו ענין גדול יותר בחשיפה הנוגעת לנושאים מקצועיים מצידו של הרופא וכן חשיפה במימד הצלחה־כשלון מצידו של הספר. למינו של היעד היו שלוש השלכות עיקריות (מתוך 30 השלכות אפשריות). שתיים מתוך ההשלכות הללו שובצו בתת הסולם העוסק בנושאים מיניים, זאת במקרים של היועץ והמורה. בשני מקרים, ציפו לחשיפה גדולה יותר מיעד ממין נקבה. המשתתפים אף הביעו ענין בחשיפה גדולה יותר מצידן של

טבלה מס' 3: בדיקות אמינות ביחס לניקוד סולם החשיפה העצמית

מידה	רגשות אישיים	קשרים בינאישיים	בעיות מין	גישות	נושאים מקצועיים	הצלחה/ כישלון	סה"כ
קורלציה זמנית של הממוצע	.43	.51	.51	.38	.38	.46	.26
אלפא תקני	.86	.86	.84	.71	.75	.73	.67

ספריות ממין נקבה בכל הנוגע ליחסים בינאישיים.

למרות קיומן של מספר השלכות מיניות, תדירותן הנמוכה התאימה לממצאים קודמים (לדוגמא Nilsson, Strassberg, Bannon 1979.) ההשלכות המשמעותיות בנוגע למין המשתתפים התייחסו לסולם נושאי המין וסביר להניח כי השלכות אלו שקפו פתיחות מינית גבוהה יותר בקרב גברים מאשר בקרב נשים (Hendrick, Hendirck, Slapion Foore, Foore)

ההשלכות המשמעותיות ביותר ביחס לאנשי יעד מופיעות בטבלה 4. כל ששת סולמות החשיפה הראו השפעה מירבית על איש היעד. מידת החשיפה הגבוהה ביותר נדרשה מן החבר הקרוב. ניתן היה לגלות הבדלים נוספים. בנוגע לרגשות אישיים, יחסים בינאישיים ונושאי מין, המשתתפים ציפו לחשיפה גדולה יותר מצידו של היועץ בהשוואה ליתר אנשי היעד המקצועיים. במסגרת סולם הגישות נדרשה חשיפה גדולה יותר מצידם של המורים. סולם הנושאים המקצועיים נאמד אך ורק עבור אנשי היעד המקצועיים ובמיקרה זה המשתתפים הביעו ענין רב יותר בחשיפתו של הרופא מאשר בזו של המורה, ורק אז בחשיפה מקצועית של היועץ והספר. ובסופו של דבר, במסגרת סולם ההצלחה־כשלון, המשתתפים ציפו לחשיפה מצדם של הרופאים, מורים, יועצים וספרים בסדר הנ"ל.

דיון

מחקר מס' 2 פיתח את הסולם שבמחקר מס' 1 ואף חקר את תחושות המשתתפים ביחס לחשיפה מצד היועץ בהשוואה לחשיפה מצידם של אנשי מקצוע אחרים וכן חבר קרוב. בדיקות אמינות הצביעו על מתאם פנימי סביר עבור סולם חשיפת היועץ עם אלפא הנע בין 71 ל־8-86.

הממצאים הקשורים במינם של המשתתפים הצביעו בעיקר על ענין רב יותר בקרב

טבלה מס' 4: ממוצע ויחסי F עבור כל אחד מסולמות החשיפה העצמית ביחס לחמישה אנשי היעד

סולם החשיפה עצמי: יעד (N=104)	יחס F	יועץ	רופא	ספר	חבר	מורה
רגשות אישיים	F = 88.05*	2.70b	2.98c	3.04c	*1.60	3.01c
קשרים בינאישיים	F = 98.68*	2.66b	3.04c	3.23c	*1.61	3.20c
בעיות מין	F = 97.34*	3.23b	3.48c	3.58cd	*2.14	3.73d
גישות	F = 80.86*	2.95c	2.98c	3.11c	*1.80	2.79b
בעיות מקצועיות	F = 14.45*	1.78c	1.45a	1.88c	—	1.66b
הצלחה/כישלון	F = 29.19*	2.37cd	2.17b	2.50d	*1.60	2.28b

הערה: הממוצע יכול לנוע בין 1.0 לבין 5.0 ככל שהממוצע נמוך, גדלה מידת ההסכמה.

הגברים לקבלת מידע חושפני על דפוסים והתנהגות מינית של אדם אחר. מין איש היעד לא הביא לממצאים משמעותיים.

תוצאות המחקר הצביעו במיוחד על ההבדלים במידת החשיפה העצמית הרצויה על ידי המשתתפים, מן היעדים השונים. בראש הרשימה, הופיעו החברים הקרובים מהם נדרשה חשיפה הרבה יותר עמוקה מאשר מכל איש יעד אחר. (מלבד סולם נושאים מקצועיים של כלל חברים). מכאן ניתן להסיק כי חברים קרובים נהנים ממעמד מיוחד במינו, ומהם נדרשת החשיפה הגדולה ביותר. היועצים מופיעים במקום שני במסגרת תת הסולמות המכוונים אל הרגש (רגשות אישיים, יחסים בינאישיים נושאי מין), ומצביעים על הבדל ניכר בתחום זה בהשוואה לשלושת אנשי היעד המקצועיים האחרים. מצב זה עשוי לרמוז לנו כי בתחומים רגשיים מסויימים היועצים מהווים מקור עשיר ומשמעותי יותר וכן משמשים דוגמה יותר מאשר אנשי מקצוע אחרים.

סולם הגישות הורה על רצון לחשיפה גדולה יותר מפיו של המורה. אחת הסיבות לכך טמונה קרוב לודאי בצורך של התלמיד לדעת כיצד המורה מעריך את אישיותו שלו, גישתו למבחנים ולתלמידים בכלל. במסגרת הנושאים המקצועיים וחוויות הצלחה כשלון, חשיפה עצמית נדרשה במיוחד מן הרופאים. ממצאים אלו משקפים את תפקידו החיוני של הרופא בעיני האנשים — הוא המפתח לחיים ומוות. אי לכך, הרקע והכשרתם המקצועית וכן הצלחותיהם וכשלונותיהם התגלו כמשמעותיים במיוחד בקרב המשתתפים בשאלון. התנהגות במיטה מהווה פחות בעיות מכישורים במיקרה זה.

לאור שיקולים שונים בגדר העריכה, אנשי היעד במחקר מס' 2, הוצגו בסדר קבוע: סדר זה אולי השפיע במידת מה על התוצאות. למרות זאת, בדיקות אינטרקורלציה ואמינות פנימית לא נבדלו מאוד ביחס לכל אנשי היעד ורמות החשיפה הרצויה מכל אחד ואחד השתנו בהתאם לתת הסולם, בקרב כל אנשי היעד, זאת באופן ברור. אי לכך, ניתן להסיק, כי השפעת סדר ההצגה הקבוע הייתה זעומה ביותר.

בסופו של דבר, מחקר מס' 2 המשיך את נושא מחקר מס' 1, חשיפתו העצמית של היועץ והצביע על מעמדם הייחודי של היועצים בקרב אנשי המקצוע העשויים לבוא במגע עם הלקוח. מה מקומה של אותה חשיפה במסגרת קשר טיפולי?

סיכום כללי

המחקר נועד:

א) לבדוק ישירות את נקודת ראותו של המטופל ביחס לחשיפה עצמית של היועץ.

ב) לפתח סולם למידת חשיפתו של היועץ.

ג) לאמוד את מעמדו של היועץ ביחס לאנשי מקצוע אחרים.

אחד העקרונות שהנחה את המחקר היה כי אחד ממקורות המידע על ציפיות ותקוות המטופלים ביחס להתנהגותו של היועץ, טמון במטופלים עצמם. גישה זו אושרה על ידי מחקרו של (בריש, 1984) אשר הדגיש את השימוש בגישה הישירה ככלי לאומדן

האישיות. למרות העובדה כי סטודנטים בפועל אינם מטופלים, ממצאים אחרונים (Hardin & Subish 1985) מורים על תגובה דומה ואי לכך מחקרים אנלוגיים מהווים קרקע מתאימה למחקרים נוספים באותו תחום.

כאשר המשתתפים במחקרים המצויינים פה עומתו עם שאלות ישירות באשר לרצונם בחשיפתו העצמית של היועץ, תשובתם הייתה בבירור חיובית: הם מעוניינים במידע הנוגע ליועץ שלהם. למרות חשיבות קבלת מידע מקצועי ותשובות על שאלות כגון הכשרתו של היועץ, גישתו הטיפולית וכדומה, דרך התמודדותו עם בעיות שונות, והתנהגותו בתחום הבינאישי, אף הן נקודות חשובות עבור המטופל.

מכאן, אין דוקא להסיק כי על היועץ לחשוף את עצמו בכל פעם שהמטופל מעונין בכך. מצבים טיפוליים מסויימים אינם דורשים חשיפה כלל או במידה מועטת בלבד. כן נזכור כי יש להתייחס לכל קשר מטופל־מטפל באופן ייחודי בעיקר במקרה של חשיפה. למרות זאת תוצאות המחקרים מורים כי אין זו טעות מצידו של היועץ לעשות בחשיפה שימוש תירפי, כל עוד הוא דואג להתאים את מידת החשיפה לצרכיו של המטופל.

כמובן, אלו רעיונות חדשניים למדי. אמנם חשיפתו של היועץ מהווה נושא מחקר מזה שנים, אך המימד הוא חדש. סולם החשיפה העצמית של היועץ מסייע להגדיר ולערוך פרמטרים. זהו כלי רב מימדי המעניק לנו אומדן מדוייק על מידת החשיפה הרצויה במסגרת **רגשות אישיים, יחסים בינאישיים, נושאי מין, גישות, נושאים מקצועיים, הצלחה וכישלון.** בדיקות מוקדמות הורו על מידת עצמאות הגיונית ומתאם פנימי סביר של תת הסולמות. ניתן לעשות שימוש בסולם זה למחקרים נוספים וכן בקרב מטופלים להערכה ראשונית. הסולם יראה מהם תחומי הענין השונים של מטופל מסויים, יחשוף תגובות סותרות בין המטופלים ואולי, חשוב מכול יציג למטופל אפשרות של חשיפה מצידו של היועץ במסגרת הטיפול. סולם זה תורם היבט נוסף בהכנתו של המטופל לטיפול שאכן ההתאמה בין ציפיותיו של המטופל בנוגע להתנהגותו של המטפל לבין התנהגותו של המטפל רק מחזקת את הטיפול. (Derlega, Lovell & Chaikin, 1976, Epperson & Lewis, 1987).

חשוב לציין כי מחקר זה מקביל בהלך רוחו למחקרים קודמים, במיוחד אלו העוסקים בחשיפה עצמית מול מעורבות עצמית של היועץ (McGarthy & Berz, 1989). אינני בא לטעון פה כי חשיפתו של היועץ המבוססת על תוכן מסויים באה במקום החשיפה הספונטנית; לשני סוגי החשיפה תפקיד משמעותי בתהליך הטיפול.

ומסקנה אחרונה ולאו דווקא מפתיעה, התוצאות של המחקרים בהם דנו מורות על מעמדו המיוחד של היועץ בקרב המטופלים. היועץ מהווה קצת פחות מחבר וקצת יותר מאיש מקצוע, בעיקר בכל הנוגע לתחומים ריגשיים.

אי לכך, לאור אותו מעמד מיוחד, יש ליועץ אף כוח השפעה מיוחד ואחריות לעשות באותו כוח שימוש נבון.

תקנון אתיקה

הנהלת האגודה מוצאת לנכון להציג בפני צבור היועצים את תקנון האתיקה. כבכל אגודה מקצועית, גם על החברים באגודת היועצים החינוכיים בישראל לפעול על פי כללים מחייבים של אתיקה ומוסר.

תקנון אתיקה

א. היועץ והתלמיד

האחריות הראשונית של היועץ היא לתלמיד היחיד באשר הוא.

חובות היועץ:

1. לטפח את התפתחותו של התלמיד מתוך ראיית טובתו של התלמיד.
2. להכיר זכויות התלמיד והחוקים שמגינים עליו ולהבטיח שאכן התלמיד מוגן.
3. לפעול למימוש הצרכים האישיים, הלימודיים, החינוכיים, החברתיים והפיזיים של התלמיד ולוודא שאכן הם מתממשים.
4. להגן על התלמיד מפני תכנים לימודיים העלולים לפגוע בבריאות הנפש ובהתפתחות תקינה.
5. להבהיר מטרת הפגישות שלהם ואת החוקים והכלים שאיתם יעבדו לפני תחילת הקשר ביניהם ובהתאם ליכולת ההבנה של התלמיד.
6. להבהיר מגבלות תפקיד היועץ וכי דעתו וערכיו נובעים משיקולים מקצועיים אך אלה אינם בלעדיים. היועץ אינו כל־יכול.
7. להכיר גורמים טיפוליים מתאימים.
8. להבהיר לתלמיד כי יתכן שהיועץ יזדקק להתיעצות עם אנשים נוספים. יש לנקוב בשמותיהם ולאפשר התנגדותו או התנגדות הוריו.
9. להפנות את התלמיד לגורמים טיפוליים אחרים כאשר היועץ נוכח שאין ביכולתו לעזור לו בפתרון בעיותיו.
10. לשמור סודיות אבחונים הקשורים לתלמיד, ולהעביר מידע לטובת התלמיד בהתאם להסכמה משותפת, למעט מקרים בהם התלמיד עלול להזיק לעצמו או לסביבה. במקרים אלו חייב היועץ לתדע את הגורמים המתאימים.
11. לנקוט באמצעים לשמירת סודיות על ידי כל גורם שיקבל את המידע.

ב. היועץ וההורים

היועץ מכבד את זכויות ההורים וחובותיהם לתלמיד הנובעות מעצם הורותם.

חובות היועץ:

1. לטפח שיתוף פעולה עם ההורים על מנת לקדם את התפתחותו המירבית של התלמיד.
2. להסביר להורים על תפקידו כיועץ, ועל חובתו לשמור סודיות המידע על התלמיד.
3. להעביר מידע משקף ומהימן להורים בצורה אובייקטיבית ואיכפתית.
4. לטפל במידע מההורים תוך שמירה על סודיות.
5. להבהיר להורים מי האנשים אשר איתם היועץ מתכוון לחלוק את המידע שהמציאו לו ולאיזו מטרה.
6. להפנות את ההורים לטיפול או לייעוץ משפחתי רק כאשר היועץ מאבחן קשיים הפוגמים בתפקודו הבריא של התלמיד.
7. לפעול לפי החוק במקרה של עימות בין ההורים והתלמיד כאשר טובת התלמיד לנגד עיניו.
8. לפעול לפי החוק במקרה של עימות בין ההורים לבין עצמם כאשר טובת התלמיד לנגד עיניו.

ג. היועץ ועובדי בית הספר

היועץ שומר על כללי האתיקה המחייבים את עובדי ההוראה והחינוך במסגרת עקרונות הדמוקרטיה. הוא ימנע אפליות על רקע מין, מוצא עדתי, מעמד כלכלי, דת ולאום.

חובות היועץ:

1. ליצור יחסי שיתוף עם ההנהלה, חבר המורים וצוות העובדים כדי לטפח תפקוד יעיל ביניהם על מנת לאפשר שירות אופטימלי לתלמיד.
2. להבהיר להנהלת ביה"ס ולעובדי ביה"ס את מכלול תפקידיו כיועץ חינוכי ומהותם כדי למנוע פגיעה בתנאים הדרושים לתפקודו היעיל.
3. לפתח רגישות עובדי המוסד לזכויות התלמיד ולפרטיותו.
4. להבהיר לצוות מה מתוך המידע שעומד לרשות היועץ בקשר לתלמיד מותר לו לחלוק עם הצוות.
5. להעביר מידע משמעותי לעובדי ביה"ס ליצירת יחסים תומכים העשויים לתרום לטיפוח התלמיד ולתפקודו הטוב ביותר.
6. לנהוג בהגינות, כבוד וצדק כלפי עובדי ביה"ס על מנת לטפח את התדמית שלו ושלהם כאנשי מקצוע מהימנים.
7. להזהיר את עובדי ביה"ס כאשר בידו מידע על אדם העלול להזיק לגורם בביה"ס כולל פגיעה בנפש, ברכוש או ביעוד ביה"ס.

ד. היועץ כאיש מקצוע

היועץ מבחין בין התנהגותו כאיש מייצג את מקצוע הייעוץ החינוכי לבין התנהגותו כאדם פרטי.

חובות היועץ:

1. לטפל בבעיות אך ורק בתחום היכולת וההכשרה המקצועית שלו. עליו לשאת באחריות לתוצאות עבודתו.
2. להיות מודע לאופן תפקודו ולהיות ער לאיפיונים של אישיותו והשפעתם על האינטראקציה עם התלמיד על מנת למנוע גרימת נזק לתלמיד.
3. להמשיך ללמוד ולהשתלם כדי להתפתח ולהתקדם עם השינויים והחידושים במקצוע.
4. לקחת חלק פעיל בארגונים המטפחים את קידום המקצוע — הייעוץ החינוכי.

PATTERNS OF CAREER COUNSELING AND GUIDANCE

Dr. Shmuel Robinson

This paper is an attempt to present the grounds for the need and the possibilities to vary the types and styles of the counselor's guidance and consultation. Consultee's needs may focus on information for a crucial decision in a particular point in his or her career development. Or — at the other end of the continuum — the consultee may need training in how to make decisions in a chain of future events.

The needs and and expectations of the consultee should be the determining factor in the choice of the type of the guidance process.

TEACHERS' PERCEPTION OF COUNSELING IN SPECIAL AND REGULAR SCHOOL SYSTEMS

Dr. Zipora Magen, Dr. Amazia Vizel & Orit Anavi M.A.

The perceptions of school counseling by special education teachers were compared with those of regular education teachers. 80 teachers from special schools and 71 teachers from regular schools responded to three questionnaires, which measured:

a) their perception of counselors' roles.
b) teachers' tendency to seek counselors' assistance.
c) teachers' characterization of counselors.

Results indicated that special education teachers attributed more functions to couselors, especially with regard to the "generalist" mode, xepressed weaker tendency to seek counselors' assistance and characterized counselors more as experts than as attractive and trustworthy.

SHYNESS AND FEELINGS OF POWER

Avner Ziv

A shyness inventory was administered to an entire class of introductory psychology students. 168 students were divided into 24 groups (half experimental and half control) of 7 participants each. In each group there was one "shy" student; shyness being operationally defined as a score in the highest 10% of the inventory score.

All groups worked using the brainstorm techniques to generate answers to a creativity test. In the experimental groups one graduate student was the leader. During the group task he gave the shy student more reinforcement than to other members and also reported that he (the shy student) is considered by the peer group as the best contributor of ideas. At the end of the task, the leader asked the shy student to be a group leader. Those who accepted, functioned as leaders in the control groups without giving reinforcements.

One month after the experiment, volunteers for leaders in creativity group tasks were asked to participate in a new exercise. Results showed that the number of volunteers among the shy students in the experimental groups was significantly higher than in the control ones.

Several explanations for the findings as well as possible uses in counseling with shy students are offered.

SECONDARY PREVENTION OF ALCOHOL ABUSE THROUGH INTERVENTION OF SCHOOL COUNSELORS

Dr. Shoshana Weiss

The article deals with the role of the counselor in implementing secondary prevention programs in the educational system on the subject of alcohol excessive drinking. The article specifies the favorable conditions essential for the counselor success, the goal of his intervention, the appropriate time allocation for the intervention and its necessary contents, and discusses the need to develop a questionnaire for the identification of students who abuse alcohol.

Editor:

DRORA SHAKED

Editorial Board:

Chaya Colodner
Nehama Yogev
Ronie Golan
Prof. Avner Ziv

Consulting Editors:

Dr. A. Weizman
Dr. Y. Katz
Dr. M. Karayanni
Dr. H. Flum
Dr. H. Zimerin
Dr. D. Koubovi
Prof. P. Klein
Dr. A. Klingman
Prof. S. Strauss
Prof. S. Sharan

THE EFFECT OF TRANSITION TO JR. HIGH SCHOOL ON PUPILS' SELF-IMAGE

Dr. Hanoch Flum & Judith Melech, M.A.

The central question in this study is whether the transition to a new school in the 7th grade is accompanied by a crisis which expresses itself in a negative change in adolescents' self-image. The theoretical basis for this study is derived from Coleman's Focal Theory, according to which two crises occuring simultaneously, lead to a negative change in one's self-image. The two crises examined in this study are the transition to a new school and pubertal development.

The study was conducted using a longitudinal methodology and included 333 pupils entering the seventh grade. All the subjects completed a self-image questionnaire (SIQYA) before and after the move to the new school. Three transition groups were examined in the study: pupils who moved to a 2, 3 or 6 year high school framework. The control group consisted of pupils who remained in the same school from the first to the eighth grade.

The main hypothesis in this study is that the negative change in pupils' self image will increase as a function of the dramatic nature of the transition, which is related to the range of pupils' ages in the framework which the new pupil joins. This hypothesis was partially confirmed only for the group entering a 6-year framework. Pupils in this group reported a negative change in their self-image only on the body image scale. Moreover, pupils in the control group reported a positive change in their self-image on a greater number of scales than pupils in the transition groups.

The findings are explained using social comparison theory and in the context of the major approaches to understanding adolescence.

SCHOOL COUNSELOR'S ROLE AND FUNCTION AS PERCEIVED BY PUPILS, PARENTS AND TEACHERS

Ronit Sadgar

The main purpose of this study was to examine the perception and expectations of pupils, parents and teachers regarding the school counselor's role and function. The rationale for the examination of the subjects' perception and expectations was based upon Role Theory.

EDUCATIONAL COUNSELING

Journal of the Israel Association of Educational Counselors

Vol 1, No. 1
April 1989

אגודת היועצים החינוכיים בישראל
ISRAEL ASSOCIATION OF EDUCATIONAL COUNSELORS
P.O.B. 1764 Ramat Hasharon, Israel 47100 ת.ד. 1764 רמת השרון
Tel. 03-5406532 טל'

EDUCATIONAL COUNSELING

VOLUME 1
NUMBER 1
APRIL
1989

ISSN 0792-3082

PUBLISHED BY THE
ISRAEL ASSOCIATION OF
EDUCATIONAL COUNSELORS