הייעוץ החינוכי

כרך א'
חוברת ב'
אייר
תש"ן

ISSN 0792-3082

יוצא לאור על ידי
אגודת היועצים החינוכיים
בישראל

הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

כרך א', חוברת ב'
אייר תש"ן — מאי 1990

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

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

גליה שחם
יועצת חינוכית, חט"ב רימון, רעננה

פרופ' אבנר זיו
בית הספר לחינוך אוניברסיטת תל־אביב

חברי מערכת:

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

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

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

ד"ר אביגדור קלינגמן
ביה"ס לחינוך אוניברסיטת חיפה

ד"ר מוסא כריאני
מגמה לייעוץ חינוכי, החוג לחינוך אוניברסיטת חיפה

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

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

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

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

ד"ר דבורה קובובי
מגמה לייעוץ חינוכי, החוג לחינוך אוניברסיטת ירושלים

הפקה: א' אורן בע"מ, רח' אחד־העם 72, ת"א, טל' 03-202104

תוכן העניינים

דבר העורכת 105

עיון ומחקר

חשיבה שיטתית ומטה קוגניציה בהכנה ובביצוע בחינות 107
שלמה קניאל, רבקה רייכנברג

למידה והוראה באמצעות מחשב: שיקולים פסיכולוגיים וייעוציים 124
יעקב כץ, ברוך אופיר

מאחורי ערימת הניירות: הכנת תלמידים לשירות הצבאי 131
משה ישראלשוילי, אבי לוסקי

עמדות מתבגרים רגילים בטווח הגיל 12-16 שנים כלפי הילד המפגר — בדיקה והפעלת תוכניות התערבות 144
לורי גרינברגר

תהליכי ההתבגרות וסגנונות תצורת זהות בקרב תלמידי המכינה הקדם אקדמית 156
סמדר בן אשר, חנוך פלום, רון הוז

פרקטיקה

ישום שיטות הרפייה, הדמיה ומטאפורה בעת טיפול בילדה הדחויה עקב עיוות קשה בפנים 166
ברוך אליצור

טפול בהרפיה לילדה שעברה טראומה עם שלוש חשיפות לדלֶקות 170
אברהם בן יוחנן

הורים ומורים — התערבות היועץ במגעים שביניהם 175
יעל להמן

קבוצת תמיכה וייעוץ למתבגרים שסבלו ממוות במשפחה 180
מאירה גילן

הצגת עמדה

תוכניות ייעוציות התפתחותיות 186
שושנה הלמן

היועץ בעולם העבודה המשתנה. המגמה — שינוי התפקיד 189
רחל שפרון

מקומו של הייעוץ בבית הספר התיכון 193
אסתר כפיר

מהספרות העולמית

ההערכה העצמית של היועץ בהתייחסות לערכים אישיים ודמוגרפיים 195
ג'יימס ד. וואגינס, גרי אוונס, פליקס מרטין

תקנון האתיקה 199

תקצירים באנגלית 201

הוראות לקבלת כתבי־יד

המאמר

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 בכל ארבעה צדדיו של העמוד.

2. אורך המאמר לא יעלה על 7500 מלים.

דף השער

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

תקציר

4. יש לכתוב תקציר עד 150 מלים. התקציר ייכתב בדף נפרד בעברית ויהיה מלווה בכותרת המאמר. בדף נפרד ייכתב התקציר באנגלית מלווה בכותרת המאמר באנגלית.

ביביליוגרפיה

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

Bandura, A., Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral Change, Psychological Review, 84 (2), 191-215, 1977.

שרן, ש., בית הספר בארגון: גישה מערכתית. פסיכולוגיה ויעוץ בחינוך, שנתון תשמ״ח, 41-48, 1986

McNamara, JR., (ed.), Behavioral approaches to medicine, New-York, Plenum Press, 1979.

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

7. מאמרים שיתקבלו במערכת יימסרו לקריאה למומחים. לאחר מכן יובאו לאישור מליאת המערכת.
אם יידרשו שינויים יוחזר המאמר לכותב לשם תיקון.
כל המומחים הקוראים יישארו אנונימים.

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

דבר המערכת

מערכת כתב־העת "הייעוץ החינוכי" במתכונתו החדשה פועלת להשגתם של שני יעדים עיקריים:

א. חיזוק הדיאלוג בין העוסקים במחקר האקדמי לבין העוסקים בעבודת הייעוץ החינוכי בבתי הספר.

ב. הצגת פורום לפרסומם של פרוייקטים מעבודתם המעשית של היועצים החינוכיים, כמו גם במה להבעת עמדות ודעות בנושאים העוסקים בתחום הייעוץ.

החוברת הנוכחית תוכננה וגובשה על מנת להמשיך בדרך להשגתם של יעדים אלה. מדור עיון ומחקר פותח במאמרם של קניאל ורייכנברג הדן בחשיבה שיטתית ומטה־קוגניציה, ומשלבם בתוך תוכנית לימודים בבית הספר, כאשר המטרה היא להעלות את יכולתם של התלמידים להצליח בבחינות.

מחקרם של כץ ואופיר מצביע על מרכיבים פסיכולוגיים וייעוציים הקשורים באישיותם של מורים ותלמידים, שאם מתחשבים בהם ניתן יהיה לשפר את יעילות השימוש במחשבים במערכת החינוך.

תוכנית ההכנה לשירות הצבאי בעבודתם של ישראלאשוילי ולוסקי מוצגת כיעד לפעולה אינטרדיסציפלינרית המשלבת את מגוון הדמויות החינוכיות בסגל בית הספר, כאשר ליועץ החינוכי מקום ייחודי בקידום התוכנית ובהפעלתה.

במחקר חלוץ שנערך בקרב מתבגרים רגילים בחט"ב עוסקת גרינברגר בתוכנית התערבות לפיתוח עמדות חיוביות כלפי הילד המפגר.

מאמרם של בן אשר, פלום והוז עוסק בקשר שיש לסגנונות תצורת הזהות של תלמידי המכינה הקדם אקדמית והצלחתם בלימודים.

במדור **הפרקטיקה** ארבעה נושאים: אליצור מציג שיטת הרפיה, הדמיה ומטאפורה לשם בניית מנגנוני הגנה, הניתנים להתאמה למבנה אישיותו של הילד החריג.

בן יוחנן מציע טיפול בהרפיה בילדה שפיתחה פחד מאש בעקבות חשיפה לדלקה. מאמרה של להמן מסכם סדנה שהועברה למורים ויועצים בנושא מערכת הקשר שבין הורים ומורים, ומעמדו של היועץ כמקדם המגעים הטיפוליים.

ולבסוף, גולן מציגה ניסיון של טיפול קבוצתי במתבגרים שהתייתמו מאב או ששכלו בן משפחה קרוב.

מדור **הצגת עמדה** משמש במה להבעת עמדות ודעות בנושאים הקשורים בעבודה הייעוצית. השינויים שחלו בייעוץ, מטיפול פרטני לתוכנית ייעוצית התפתחותית מקיפה, מצריכה הערכות מחודשת של היועץ והצוות החינוכי בבית הספר. על הערכות זו ניתן לקרוא במאמרה של הלמן. על תפקידיו של היועץ החינוכי בעולם העבודה של שנות

התשעים, ועל מעורבותו במסגרת הקהילה הכללית, בעיקר בפעולות חינוכיות מניעתיות, מתייחסת שפרון במאמרה. כפיר מביעה עמדה לגבי השינוי שחל בתפקיד הייעוץ בביה"ס התיכון.

מדור **הספרות העולמית** מביא עיבוד של מחקר מתוך The School Counselor, הדן בנושא הערכה עצמית של היועץ כגורם המשפיע על מידת האפקטיביות של עבודתו הייעוצית.

המערכת פונה בזאת לכותבי המאמרים להקפיד על מילוי ההוראות בהגשת כתבי יד לכתב העת.

בברכה

דבורה שף

חשיבה שיטתית ומטה־קוגניציה בהכנה ובביצוע בחינות*

ש. קניאל,** ר. רייכנברג***

חוקרים רבים מגיעים כיום למסקנה כי יש ללמד את כשרי החשיבה בתוך תוכנית הלימודים ולא בנפרד. מסקנה זו הביאה את המחברים לבחור עקרונות בחשיבה שיטתית ומטה־קוגניציה ולשלבם בתוך תוכנית לימודים הבאה להעלות את יכולתם של תלמידים להצליח בבחינות. בהנחיית המחברים בנו מורות של כתות ד'—ו' באור יהודה, מפת מטרות ומערכי שיעור המשלבים חשיבה שיטתית עם הכנה לבחינות. המורים העבירו את יחידות השיעור שבנו לתלמידיהם במשך כחצי שנה. התוצאות הראו כי מורים שלימדו כיצד להתכונן ולבצע בחינות הביאו את תלמידיהם להישגים גבוהים יותר מקבוצות ביקורת. נראה כי הדרך לפתח חשיבה שיטתית בתוך תוכניות הלימודים היא על ידי לקיחת נושאים מתחום בית הספר ובניית מפת מטרות ומערכי שיעור כאשר החשיבה ותוכן המקצוע משולבים זו בזה. הניסיון בהוראה והידע הפסיכולוגי שיש ליועץ מאפשרים לו להוביל את הצוות אשר ייצור את יחידות הלימוד החדשות המגשרות בין החשיבה לבין מקצועות ההוראה.

רציונאל תיאורטי

בליסטראות רבות נזרקות לאחרונה לכיוון המערכת החינוכית. מבין הבליסטראות הכבדות כדאי לציין את זו הטוענת כי בית הספר מדגיש בעיקר את נושא המיומנויות והתוכן ואינו עוסק בתהליכים ובדרכי חשיבה. בשנים האחרונות הצטברו מספר תוכניות עיקריות לפיתוח החשיבה (פוירשטיין וחבריו, 1980; דה בונו, 1970, 1969; עיין לצורך סיכום אצל אדאמס, 1988). תוכניות אלה מציעות דרכים וכלים שונים לפיתוח החשיבה והחומר הרב שהצטבר יצר 'מקצוע' חדש עם דיסציפלינה ומתודיקה משלו. הבעיה המרכזית עם תוכניות אלה, שעדיין לא הוכח כי תלמידים מעבירים את עקרונות החשיבה לתחום הלימודים בבית הספר. חסרון זה בולט על רקע הטענה כי ההצדקה העיקרית למקצוע החשיבה היא ביכולת התלמיד ליצור העברה ולהשפיע על דרכי למידה ועל הישגיו במקצועות השונים. לאור ביקורת זו פותחו תוכניות חדשות בהעשרה חשיבתית למחוננים (קניאל ורייכנברג,

---

* מפת המטרות ומערכי השיעור נעשו במימון מחלקת החינוך ובשיתוף מורי בתי הספר של כתות ד', ה', ו' באור יהודה.

** ד"ר שלמה קניאל, מרצה בבית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן.

*** גב' רבקה רייכנברג, דוקטורנטית בבית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן.

1988; 1990). תוכניות אלה התגלו כיעילות מאוד לפיתוח כשרים קוגנטיביים, אולם השפעתם על הישגים לימודיים היתה חלקית ומועטה ביחס להשקעה. הסיבה המרכזית למיעוט גישור (טרנספר חיובי) בין החשיבה לתכני בית הספר נעוצה בעובדה, שעיקר המאמץ הלימודי היה על פיתוח החשיבה, ללא מאמץ מקביל ליישום העקרונות בתוך תכני בית הספר. הסתבר כי לא די בדיון עם התלמידים על אפשרויות היישום של עקרון חשיבתי מסוים. אלא, יש צורך לבנות מערכי שיעור וללמד את הילדים את היישום של העיקרון למקצועות השונים. חוקרים אחרים (בראון וקמפיונה, 1982; בראון פלינסקר ופרסל, 1986; קמפיונה ובראון, 1987; לרנר וריצ'מן, 1984) הגיעו אף הם למסקנה כי יש ללמד בו זמנית הן את כשרי החשיבה והן את יישומם בתוך תוכנית הלימודים. מסקנה זו הביאה את המחברים לבחור עקרונות בחשיבה ומטה־קוגניציה, ולשלבם בתוך מטרה לימודית. המטרה שנבחרה מתייחסת להעלאת יכולתם של תלמידים להצליח בבחינות. היתרון בבחירת נושא הבחינות הוא בהיותו משותף לכל המקצועות ובעל השפעה ישירה על הישגי התלמידים. (כיום יש למחברים תוכניות דומות גם להבנת הנקרא ולהבעה בכתב).

כדי לבסס את הראציונל של התוכנית יש להבין את העקרונות של החשיבה השיטתית, מטה־קוגניציה.

1. חשיבה שיטתית

הפרדיגמה הקלאסית של עיבוד מידע (Information Processing) נראית כיעילה ביותר ליישום טכניקות לשיפור כשרי למידה ומשכל (סטרנברג, 1980, 1981; סטרנברג קטרון ופאול 1982; פאול, 1987). רצף הפעילויות הקוגנטיביות לעיבוד המידע מהווה מודל אשר ניתן לישמו לפתרון בעיות. במונח 'בעיה' אנו מתכוונים למובן הרחב ביותר, הכולל את ההתמודדות היומיומית עם תחומים שונים הדורשים מאדם פתרונות. הגדרה זו מקיפה בעיות פשוטות ובעיות מורכבות, כאלה שניתן לפותרן מיד, וכאלה שנמשכות שנים רבות. במובן זה, פתרון בעיות זהה למושג של ביצוע משימות או השגת מטרות, ולכן הוא מהווה מושג מרכזי בתחום המשכל (צ'רלסוורת, 1978; בלמונט, באטרפילד ופרטי, 1982; באטרפילד ובלמונט, 1977). טענתנו המרכזית היא כי בתהליך לפתרון של בעיות מתחומים שונים יש מספר שלבי חשיבה זהים. לכן, אם נלמד את השלבים נוכל לתת ללומד את האפשרות ליישמם בתחומים שונים. הצעות שונות לשלבי חשיבה, לצורך פתרון בעיות, ניתן למצוא אצל גנייה (1977); בלמונט, באטרפילד ופרטי (1982); רידינג (1977); ופאול (1987). מתוך האפשרויות השונות עוצבו שלבי החשיבה השיטתית הבאים:

איסוף מידע לצורך הגדרת בעיה/משימה/מטרה.

הגדרת הבעיה/ משימה.

איסוף נתונים ואירגונם והפקת המשמעויות (לאור הגדרת הבעיה).

בחירת מספר אפשרויות פעולה.

קביעת התוכנית המועדפת (כולל תכנון המשוב).
ביצוע התוכנית.
הפקת לקחים מהביצוע (משוב).

שלבי הפתרון בחשיבה השיטתית ניתנים להדגמה בתחומים רבים. להלן נציע שתי דוגמאות, אחת למורים ואחת לתלמידים.

דוגמא מתחום עבודת המורה: מורה העומד לתכנן ולבצע מספר שיעורים יעבור את שלבי החשיבה השיטתית בדרך הבאה: בשלב ראשון — איסוף מידע לצורך הגדרת המשימה — המורה צריך להיות בקיא בתוכן ובמידע ממנו הוא גוזר את המטרה. בשלב השני — הגדרת המטרה — יש להגדיר את המטרה ולנמקה. לאור הגדרת המטרה הוא צריך להעמיק בחומר הנגזר מהמטרה, לארגן מפת מטרות ברורה ולהגיע למספר דרכי הוראה אפשריות. הוא קובע את התוכנית המועדפת, כולל דרכי המשוב וההערכה הנגזרים מכך. לאחר סיום התכנון הוא מלמד, ולאחר הביצוע הוא מפיק את הלקחים (משוב) המורכבים בדרך כלל ממבחנים או שיעורי בית.

דוגמא מתחום עבודת התלמיד במצב בחינה: בשלב ראשון עליו לקרוא היטב את השאלה, ולאסוף את כל המידע כדי שיוכל להגדיר היטב את הנדרש ממנו (הגדרת הבעיה). לאחר הגדרת הבעיה עליו להתחיל בחיפוש שיטתי של הנתונים בהתאם לניסוח הבעיה. הנתונים אותם התלמיד מחפש נמצאים בזיכרונו או בספרים. עליו לארגנם ולמיינם בהתאם לנדרש ממנו מניסוח הבעיה (על תהליכים שונים באיסוף נתונים ניתן למצוא אצל ורייט וליאסטרא, 1975). אחד הדברים החשובים בשלב זה הוא ליצור את האבחנה בין מידע רלוונטי ללא רלוונטי, ולדעתו של אוונס (1983) תכונה זו של אבחנה וברירה, מהווה את אחת האיכויות המרכזיות המפרידות בין האדם למחשב. מכל מקום, איסוף הנתונים, מיונם ואירגונם יאפשר להציב מספר קטן של אפשרויות תשובה. לאחר מכן בוחרים בתשובה הנכונה. הנבחן עונה על התשובה ומבצע את התוכנית, ולבסוף הוא בודק אותה שוב לאור הגדרת הבעיה והנתונים שאסף (משוב). שלב נוסף במשוב יהיה בעת החזרת הבחינות, שבו הלומד יוכל לתקן את כל רצף פעולותיו, לאור הנתונים החדשים שהמורה סיפק לו.

חשוב להדגיש כי המורה והתלמיד אמורים להשתמש בתהליך החשיבה השיטתי רק במשימות הדורשות זאת (קשות ביחס למבצע). כדי לאפשר ללומד את הבחירה בין חשיבה שיטתית לבין אסטרטגיות אחרות, יש להקנות לו את התהליך החשיבתי המלא. גורם נוסף המאפשר את יכולת הבחירה והשימוש של העקרונות במקומות הנכונים הוא מטה־קוגניציה.

2. מטה־קוגניציה

למושג מטה־קוגניציה יש הגדרות שונות (פלאבל וולמן, 1977; לאוסון, 1980; בראון, 1978; מייכנבאום, 1986; פאול, 1987; שוובל, 1986; פורסט ופרסלי, 1985). המשותף לכל

ההגדרות הוא שמטה־קוגניציה מתייחס ליכולת האדם 'לדעת על' ולפקח על התהליכים הקוגניטיביים שלו. סיכומי מחקרים שנעשו לאחרונה בתחום המטה־קוגניציה (בראון, 1978; פאול, 1987) מובילים למסקנה ברורה, שלומדים המשתמשים בתהליכים אלה משפרים את ביצועם ומצליחים ליצור העברה יותר יעילה.

באטרפילד ובלמונט (1977), באטרפילד ופרטי (1982) סקרו מחקרים רבים שעסקו בהכללה ובהעברה חיובית. מתוך 114 מחקרים בהם לא הפעילו מטה־קוגניציה, לא נמצאה העברה חיובית אף לא באחד. לעומת זאת 6 מתוך 7 המחקרים, שבהם למדו אסטרטגיות תכנון ופיקוח עליהן (מטה־קוגניציה) נמצאה העברה. סביר לטעון, כי ככל שיש לאדם יותר מידע על תיפקודיו הקוגניטיביים והדרך לשלבם במשימות שונות (מטה־קוגניציה) כך תגדל יכולתו להתמודד מול מציאויות חדשות. מחקרים אשר בדקו את נושא העברה במשימות זכירה אצל ילדים בגיל 6 — 12, מצאו שילדים מתקשים להעביר לבדם אסטרטגיות זכירה ממשימות שנלמדו למשימות שלא נלמדו (מילגרם, 1967; קיני וחבריו, 1967). הסיבה העיקרית לקושי נעוצה בהעדר תיווך לעקרונות זכירה, ומציאת המשותף בין משימות הזכירה שנלמדו למשימות שלא נלמדו. ברור, שכדי שילדים ישמרו את האסטרטגיה ויעשו העברה למשימות חדשות, עליהם לרכוש מידע על תהליך החשיבה ועל חשיבות השימוש באסטרטגיה מתאימה לשם שיפור הביצוע. (מוינהן, 1978; בראון וחבריו 1981; רינגל וספרינגר 1980). במושגי הלמידה המתווכת (אגוזי ופוירשטיין, 1987) הכוונה היא שכל התהליכים הידועים למתווך יהיו שייכים ללומד ויופעלו על ידו. כך יוכל הלומד לפקח על פעולותיו ולהיות עצמאי, ללא צורך במתווכים חיצוניים לו.

למרות שבית הספר מפתח את יכולתו הקוגנטיבית של התלמיד, הרי הדבר נעשה כתוצר לוואי ולא כמטרה מרכזית (שוובל, 1986). המודל לחשיבה שיטתית ומטה־קוגניציה יכול, איפוא, להשפיע על בניית תוכניות לימודים בתחומים שונים, ובכך להעמיד את הפיתוח הקוגניטיבי כמטרה מרכזית בתוכנית הלימודים. הדגש בתוכניות אלה יהיה על תהליכי חשיבה שיטתית ומטה קוגניציה, כפי שבאים לידי ביטוי במקצועות השונים (מייכנבאום, 1986). כמו כן יש חשיבות לפתח תוכניות המגשרות בין המקצועות כמו: אירגון חומר לבחינה; דרכי זכירה שונות; שלבי פעולה בפתרון בעיה במבחנים ועוד. כמו כן ישנה חשיבות להכשיר מורים, אשר יבנו יחד עם תלמידיהם את האסטרטגיות היעילות ביותר לפתרון בעיות בתחום ההוראה הנדון. פיתוח יעיל של תוכניות כאלה משמעותו שהמורים והתלמידים נמצאים באותו מבנה חשיבתי ומטה־קוגנטיבי, אלא שכל אחד מיישם אותו לתחום עבודתו.

מטרות התוכנית

לאור הראציונל לעיל השתלמו מורים ביישום עקרונות החשיבה ומטה־קוגניציה לתחזמי ההכנה לבחינות. להשתלמות נקבעו המטרות הבאות:

בסוף ההשתלמות המורה יוכל להכין את תלמידיו לישם את עקרונות החשיבה השיטתית ומטה־קוגניציה בפעולות הבאות:

1. ניתוח מבחנים לאור שלבי החשיבה השיטתית.
2. העמקה בשלבי החשיבה השיטתית באמצעות משימות חשיבה שונות.
3. הבנת דרך פעולתו של מנגנון עיבוד המידע תוך השלכה למבחנים.
4. הבנת דרך פעולתם של מנגנוני הקשב והזכירה תוך השלכה למבחנים.
5. חשיבות המטה־קוגניציה, וורבליזציה וויסות מהירות בהכנה ובביצוע בחינות.
6. העלאת הכושר לקשב ע"י תירגול במשימות שונות.
7. פיתוח כושר הזכירה ע"י יישום למקצועות שונים, כולל תירגול בתרשימי זרימה.
8. יישום שלבי החשיבה השיטתית בהכנה לבחינות.
9. יישום שלבי החשיבה לפתרון בעיה במתמטיקה, במבחן אמריקאי, במבחן פתוח (ארוך וקצר).
10. הכנת 10 מערכי שיעור כולל מבחנים המותאמים להשגת מטרות 1 — 3.

הפעלת ההשתלמות

באמצע שנת הלימודים תשמ"ט התקיימה סדנא עם 14 מורים מכתות ד' — ו' מכל בתי הספר באור־יהודה. הסדנא התבססה על המטרות לעיל, תוך שילוב בין הרצאות תיאורטיות ובניית שיעורים. העבודה היתה קבוצתית, כאשר התוצרים של עבודת הצוות התחלקו לשני שלבים. בשלב ראשון נבנתה מפת מטרות, ובשלב שני נבנו מערכי שיעור מתוך מפת המטרות.

מפת מטרות:

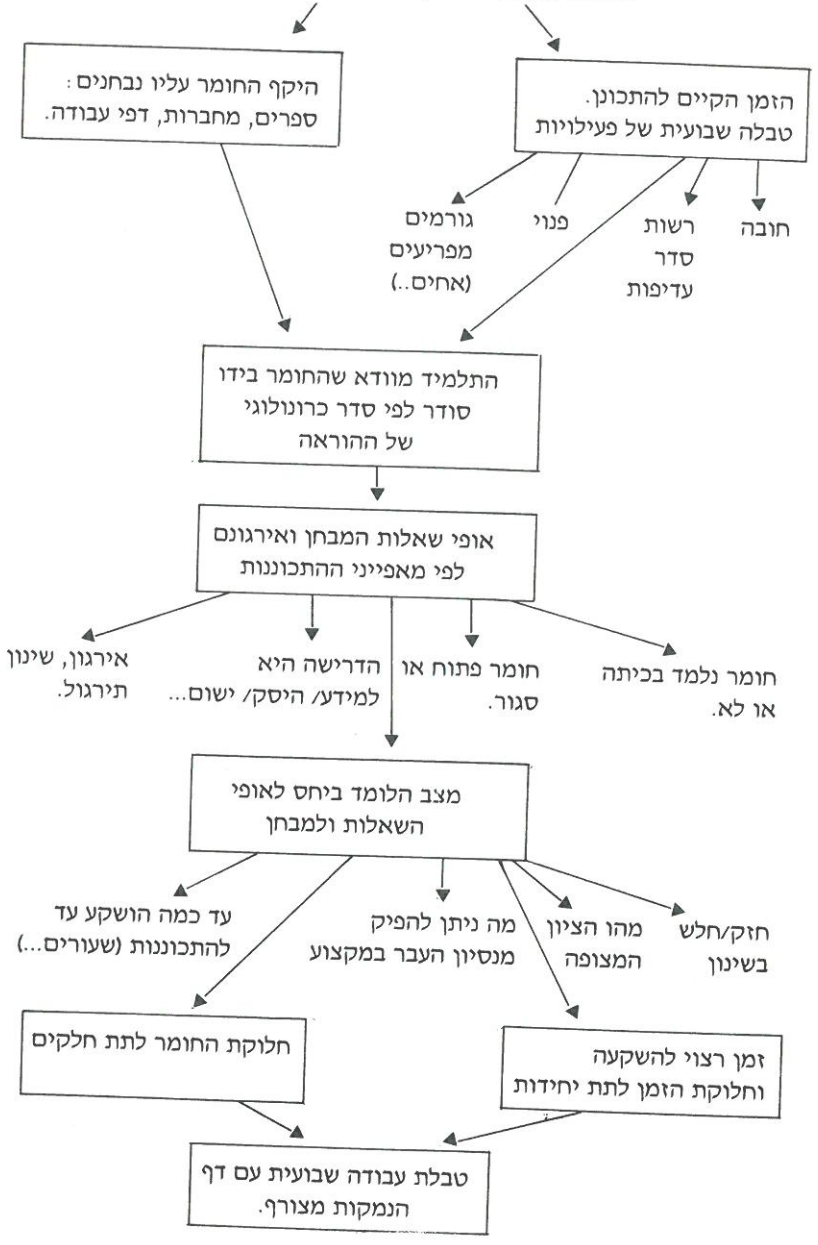
בתרשימים 1 — 2 מופיעים מפות המארגנות את כל מערכי השיעור. בראש המפה (תרשים 1) מופיעה מטרת העל כפי שנוסחה על ידי הצוות. מטרת העל נגזרת מתוך סדר הפעולה של הלומד. בשלב ראשון (המשך תרשים 1) עליו לתכנן את דרך ההתכוננות ולבצעה. בשלב שני (תרשים 2) הוא נמצא במצב המבחן, ועליו ללמוד כיצד לתכנן ולבצע בתוך המבחן. להלן נתייחס למטרת העל על פי שני השלבים.

שלב 1: הניסוח האופרטיבי של המטרה הוא: **התלמיד יתכנן הכנה לבחינה, ינמק את תכנונו ויבצע את התכנון.** מתוך מטרת העל מתפצלות מטרות יותר מצומצמות עד לדרגת פירוט גבוהה. הפיצול לתת־מטרות מהווה מערכת מארגנת, כאשר השיקול המרכזי לפי מטרת העל הוא להקפיד על סדר פעולות אופטימאלי כך, שתתקבל בסוף התהליך טבלת עבודה לפי שעות ופעולות (חשיבה שיטתית), כאשר הלומד מסוגל לנמק את פעולותיו (מטה־קוגניציה). השלב הראשון הוא לוודא, שידוע ללומד בדיוק על מה נבחנים. רק לאחר מכן הוא מוודא, שכל החומר למבחן אכן נמצא אצלו. לאחר מכן הוא יכול לפעול בשני צירי עבודה שאינם מותנים אחד בשני. הראשון מתייחס לאירגון טבלה לזמן המצוי בידו, כולל

תרשים 1: מפת מטרות להכנה לבחינות.

התלמיד יתכנן הכנה לבחינה, ינמק את תכנונו ויבצע.

שלב 1: התלמיד יתכנן הכנה לבחינה וינמק את תכנונו.



סדרי עדיפויות אם יתברר שזמנו מצומצם. הציר השני מצויר באותו גובה, ומשמעותו שאין התנייה בין שתי המטרות ואפשר להשיגן בו זמנית. מטרה זו מתייחסת לאירגון ומיון שאלות המבחן בהתאם להשלכות על ההתכוננות. מסתבר כי חשוב ללומד לדעת אם המבחן יהיה על חומר שנלמד בכיתה או שלא נלמד בכיתה. כמו כן חשוב לדעת אם המבחן יהיה עם חומר פתוח או סגור. בהתאם לכך מסתבר כי סוגים שונים של שאלות (ידע, היסק, יישום ועוד) דורשים מהלומד דרישות שונות. אם החומר סגור ונלמד בכיתה, יש דגש על אירגון ושינון החומר. לעומת זאת, אם החומר פתוח ונלמד יש צורך לתרגלו היטב ללא צורך בשינון ואירגון אלא בהתמצאות ובהבנה בתוך החומר. השלב הבא הוא להכניס את נתוני הלומד עצמו. עד כמה הוא חזק או חלש בדרישות הנגזרות משאלות הבחינה; מה מידת ההשקעה הנדרשת לאור ניסיונו בעבר בחומר כזה; לאיזה ציון הוא שואף ועוד. כל הגורמים מתנקזים בסוף לשניים: 1) היחידות הקטנות של החומר לצורך חלוקת זמן, 2) חלוקת הזמן לתת־יחידות לאור הזמן הרצוי להשקעה. גורמים אלה מאפשרים לבנות את טבלת ההתכוננות כולל הנימוקים.

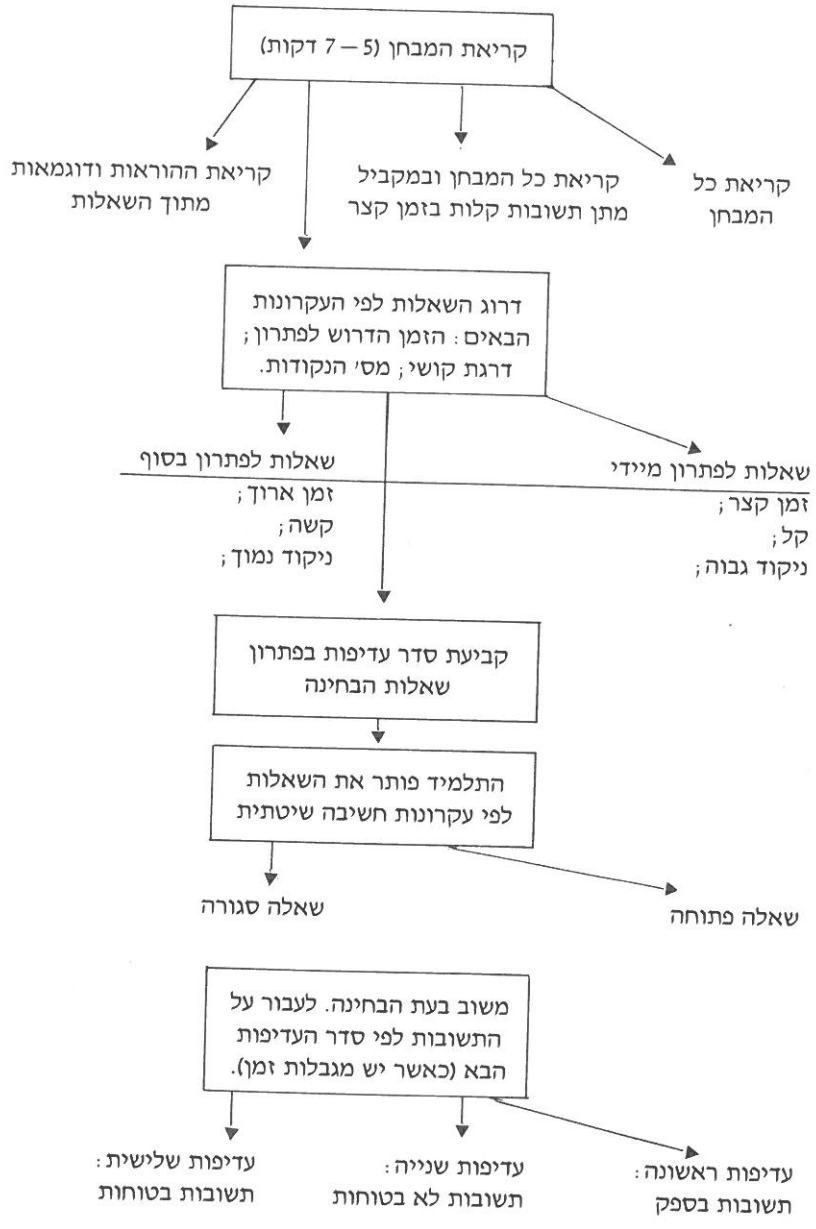
שלב 2: (עיין תרשים 2) המטרה האופרטיבית ניתנת לניסוח כדלהלן: **התלמיד יפתור מבחן לפי סדר פעולות שיטתי.** כדי לפתור נכון מבחן יש לארגן את הפעולות לפי סדר שיטתי. יש לקרוא את כל ההוראות והשאלות כדי לקבוע סדר עדיפות בפתרון. מוצע לארגן את השאלות לפי שלוש קבוצות: אלה שיש לענות עליהם מיד בהתחלה, אלה שדוחים לסוף המבחן ואלה שבאמצע. כדי לחלק את השאלות לפי סדר העדיפות, יש לקחת בחשבון שלושה מרכיבים. הראשון מתייחס לאורך הזמן המשוער לענות על השאלה. השני קשור להערכה אישית בדבר קושי השאלה. והשלישי קשור למספר הנקודות הניתנות על השאלה. כאשר מחברים את שלושת המרכיבים מגיעים לדרוג התשובות לפי סדר פתרונם, כאשר בשלב ראשון יש לענות על השאלות הקצרות בזמן, הקלות ואשר ניקודן גבוה. בשלב האחרון פותרים את השאלות הארוכות, הקשות ובעלות הניקוד הנמוך.

לאחר שהתלמיד קבע לעצמו את סדר הפתרון (לא יותר מחמש עד שבע דקות), הוא מתחיל לענות על השאלות. בשלב זה חולקו השאלות לשתי קבוצות עיקריות: שאלות פתוחות ושאלות סגורות, כאשר לכל סוג שאלה כזה סדר פעולות אחר, לפי שלבי החשיבה השיטתית. לאחר שסיים התלמיד לענות, הוא בודק את תשובותיו. אם נשאר לו זמן יעבור על כל השאלות. אם זמנו מצומצם, כדאי לעבור קודם על התשובות בהן יש לו ביטחון בינוני, מכיוון ששם יש לו הסיכוי הגדול ביותר לתקן, ולהעלות את ציונו.

בניית המפה חייבה שימוש בעקרונות החשיבה השיטתית. איסוף הנתונים לפני הגדרת הבעיה התבטא במידע הקיים על קשייהם של תלמידים בבחינות, ועל חשיבות הנושא. הגדרת הבעיה מתבטאת בניסוח אופרטיבי ומדויק של מטרת העל. איסוף הנתונים, מיונם ואירגונם מתבטא בפירוק המפה לתת־מטרות עד למטרות האופרטיביות. לאחר מכן יבואו

תרשים 2: מפת מטרות לביצוע בחינה

שלב 2: התלמיד יבצע מבחן לפי סדר פעולות שיטתי.



השלבים בתכנון ובביצוע אותם נפרט בהמשך. המודעות של המורה לתהליך, ויכולתו לנמק כל שלב מבטאת את יישום התהליכים המטה־קוגנטיביים.

השימוש במפה מאפשר למורה לגלות חלק גדול מדרישות הקדם ההכרחיות להשגת מטרותיו. במושג הכרחיות אנו מתכוונים לאותן דרישות קדם, שבלעדיהן לא תושג המטרה. המשמעות היא שלפני כל יחידת הוראה יש לזהות את דרישות הקדם ההכרחיות להשגת המטרות בתוך היחידה. לאחר שזוהו תנאי הקדם יש לבדוק האם התלמידים השיגו את התנאים המוקדמים. במצב שבו התלמידים לא השיגו את דרישות הקדם ההכרחיות חייב המורה ללמד את הדרישות המוקדמות לפני המטרות שאותן הציב מלכתחילה. יש להקפיד, איפוא, שמטרות המהוות תנאי למטרות אחרות לא יעכבו את תהליך ההוראה.

מפת המטרות איננה מחייבת את המורה ללמד לפי הסדר שבה משורטטות המטרות. שיקולי דעת נוספים (סוג אוכלוסיה, מטרות נוספות) יכולים לקבוע סדר אחר בהעברה. הדבר דומה למפה גיאוגרפית המונחת לפני מטייל. ברור שנתוני המפה (מרחקים, גבהים, מכשולים) משפיעים על תכנון הטיול. אולם, אין הם הגורמים היחידים הקובעים את המסלול. שיקולים כמו צרכי המטייל, זמן, גיל, כסף ועוד קובעים את המסלול הסופי. יש לזכור, איפוא, שהמפה היא מערכת אירגונית של המטרה המרכזית. המידע הקיים תחת המטרה מאורגן לתת־מטרות הקטנות ביותר, כאשר הקריטריון לאירגון המידע נגזר מתוך מטרת העל. המשמעות היא שחייבת להיות התאמה לוגית בין תת־המטרות לבין מטרת העל. המבנה האירגוני של החומר אינו כופה בלעדית את דרכי ההוראה, אם כי הוא יוצר אילוצים הקשורים במבנה הדעת של המטרה. יתרונו הגדול הוא בהבניית החומר אצל המורה ובמתן מרחב גמישות בהשגת המטרות.

פירוט מפת המטרות

(עיין תרשימים 1 — 2).

מטרת העל: התלמיד יתכנן הכנה לבחינה, ינמק את תכנונו ויבצע.

תת־מטרות: לתכנון

1) היקף החומר עליו נבחנים: ספרים; מחברות; דפי עבודה ועוד.
2) התלמיד מוודא שהחומר בידו מסודר לפי סדר כרונולוגי של ההוראה:
3) הזמן הקיים להתכונן: סיכום בטבלת פעילויות לפי המרכיבים הבאים: פעילויות חובה, רשות (לפי סדרי עדיפויות), זמן פנוי, גורמים מפריעים אפשריים (אחים, עבודה של הורים ועוד).
4) אופי שאלות המבחן והשלכות להתכוננות. יש לארגן בטבלה לפי המרכיבים הבאים: חומר נלמד או לא; מבחן בספר סגור או פתוח; האם המבחן דורש מידע, היסק, יישום או כל מטרה אחרת שקובע המורה. בתוך הטבלה יופיעו המסקנות להתכוננות (שינון ואירגון; תירגול היישום ועוד).

5) מצב הלומד ביחס לאופי השאלות ולמבחן: חזק או חלש בשינון; הערכת של זמן השקעה והצלחה; ציפיות לציון; עד כמה הושקע מאמץ במקצוע עד ההתכוננות (הקשבה בכיתה; הכנה של שיעורי בית וכו').

6) חלוקת החומר לתת־חלקים וחלוקת הזמן הרצוי להשקעה על פני כל זמן ההתכוננות. התוצאה היא טבלה עבודה על פני הזמן המוקצב להתכוננות כולל הנמקות לתכנון.

תת־מטרות: לביצוע

1) קריאת כל השאלות וההוראות של המבחן.
2) דרוג השאלות לפי הזמן לתשובה, הקושי ומספר הנקודות.
3) תוכנית לפתרון לפי סדר עדיפות.
4) ביצוע הפתרון על כל שאלה (סגורה או פתוחה) לפי סדר פעולות שיטחי.
5) בדיקת התשובות בסוף המבחן לפי מצב הזמן הפנוי.

לאחר אירגון המפה הכוללת עברו המורים לשלב בניית השיעורים השונים. שלב זה מהווה את מרכיב התכנון בשלבי החשיבה השיטתית. יחד עם זה בכל שיעור ישנם כל המרכיבים של החשיבה השיטתית אשר מיושמים במעגל יותר קטן.

להלן ראשי הפרקים של כל שיעור, בסוגריים מפורטים שלבי החשיבה המקבילים:

1. מטרת היחידה. היחידה מוגדרת כמספר מטרות אופרטיביות השייכות לאותה קבוצה. (איסוף נתונים לפני הגדרת הבעיה).
2. מטרת השיעור. (הגדרת הבעיה/משימה/מטרה).
3. תת־מטרות. (הגדרת המטרות).
4. דרישות קדם הכרחיות למטרות השיעור. (איסוף נתונים לאור המטרה).
5. תיאור האוכלוסיה הלומדת תוך הדגשת הקשר למטרות. (איסוף נתונים לאור המטרה).
6. מהלך השיעור. (אירגון ומיון הנתונים והגעה לתוכנית).
7. דרישות קדם הכרחיות למהלך השיעור (איסוף נתונים לאור התוכנית).
8. דרכי הערכה לבדיקת המטרות. (מרכיב המשוב בתכנון).

רוב השיעורים נבנו על מקצוע התנ"ך (מקרא) המשותף לכל בתי הספר ומבטיח העמקה מקסימלית בתחום אחד. ההנחה היא שהעמקה על ידי המורים, בוני התוכנית, תאפשר להם ללמוד היטב את התהליך החדש ובהמשך להכליל גם למקצועות אחרים.

להלן דוגמאות לשיעורים שנבנו על ידי המורים:

דוגמא ראשונה:

מטרת היחידה: התלמיד יתכנן טבלת עבודה שבועית עם הנמקות.

תת־מטרות: התלמיד ירכז את הנתונים הבאים:

מצבו האישי ביחס לחומר.

חזק או חלש בשינון ואירגון.

עריכת סדרי עדיפויות לפי רמות קושי של המבחן.
התאמה בין כמות זמן ההשקעה לבין קושי החומר.
דרישות קדם הכרחיות למטרות השיעור:
ביצוע הפעולות הקודמות לפי מפת המטרות.

תיאור האוכלוסיה: כיתות ד'—ו' ללא מגבלה למטרות.

מהלך השיעור: התלמידים מקבלים את השאלון הבא:

1) ציין את הפרקים עליהם אתה נבחן.
2) ציין את העמודים עליהם אתה נבחן.
3) ציין את הנושאים ותת הנושאים עליהם תבחן.
4) מה הם סוגי השאלות שתקבל במבחן.
5) כמה ימים עד למבחן.
6) כמה שעות פנויות יש לך להתכונן.
7) מהו הזמן האהוב עליך ללמוד (צהריים, אחה"צ, ערב), נמק.
8) כמה זמן אתה מסוגל לשבת וללמוד באופן רצוף (או עם הפסקות קצרות של לא יותר מחמש דקות).
9) לפניך רשימת הנושאים לבחינה. סמן ליד כל אחד מהם את הזמן הנדרש לך להתכונן לכל נושא. קח בחשבון את דרגת הקושי של כל נושא ואת אופי השאלות.
10) סכם כמה זמן דרוש לך כדי להתכונן לבחינה.

התלמיד ממלא את טבלת ההתכוננות כולל נימוקים. כל זאת בהתבסס על תשובותיו לשאלון.

להלן מוצגת דוגמא לטבלה של תלמיד המתכונן למבחן ב"נביא" על שלושה פרקים. המבחן יתקיים ביום ראשון בשבוע והתכנון נעשה שבוע מראש. המבחן דורש הבנה, שינון ואירגון. מיד אחרי הטבלה מופיעים הנימוקים.

	יום א'	יום ב'	יום ג'	יום ד'	יום ה'	יום ו'	שבת
שעה 15—14	פרק א' הבנה סיכום במלים שלי		פרק ג' הבנה סיכום במלים שלי		אירגון שינון שני פרקים		שינון כל החומר (חצי שעה)
שעה 17—16		פרק ב' הבנה סיכום במלים שלי			אירגון ושינון יתרת החומר		שינון כל החומר (חצי שעה)

הנימוקים לטבלה:

1. תכננתי שש שעות לימוד כי אני מצפה לציון 9. בעבר קיבלתי במקצוע זה רק 7.5 כאשר התכוננתי בערך שלוש שעות. כדי לעלות לציון 9 אני צריך ללמוד זמן כפול.
2. בשעות שבהן שיבצתי את ההכנה לבחינה אין לי תוכניות טלויזיה או חוגים, וזה זמן פנוי לגמרי. אפילו שיש רעש בבית מאחי הקטן בכ"ז אתגבר על הרעש.
3. חילקתי את ההתכוננות לפי פרקים כי כל פרק הוא נושא בפני עצמו.
4. אינני צריך לקרוא את כל הפרקים ולהתרשם מהשלם מכיוון שהייתי בכל השיעורים ואני מכיר את החומר.
5. קודם הבנתי את כל הפרקים ואחר־כך אירגנתי אותם לשינון (ולא הבנתי ושיננתי כל פרק לחוד), כי חשבתי שאולי האירגון לשינון יהיה משותף לכמה פרקים ביחד.
6. אני יכול ללמוד שעה רצוף עם הפסקה באמצע של חמש דקות. במיוחד אם זה דורש רק קריאה וסיכום במלים שלי. נדמה לי שגם לשנן אני מסוגל במשך שעה רצוף, אבל אני לא בטוח.
7. עשיתי בכוונה רווח של שעה ביום חמישי מכיוון שאהיה משועמם מדי לשנן במשך שעתיים רצופות. אם יהיה לי קשה לשנן במשך שעה רצופה אחלק את השינון לחצאי שעות, ולא אראה את תוכנית הטלויזיה האהובה עלי.
8. אני מעריך שאזדקק לחצי שעה להבין ולסכם כל פרק, אבל כדי להיות בטוח תכננתי שעה לכל פרק. גם לשינון ולאירגון יספיקו לי שעה וחצי לכל הפרקים, אבל תכננתי שלוש שעות כדי להיות בטוח ולא להילחץ. אם אלחץ אני עלול לחפף.
9. ביום חמישי תכננתי שעתיים, כי לא יהיה לי פנאי ביום ששי, מכיוון שאנו יוצאים לטיול.
10. בשבת אשב עם חברי ונבחן אחד את השני.

דוגמא שנייה:

מטרת היחידה: התלמיד יפתור שאלות לפי סדר פעולות שיטתי.

תת מטרות:

1) התלמיד יסביר במלים שלו את שלבי הפעולה השיטתית.
2) התלמיד יפתור בעיות בחשבון לפי שלבי פעולה שיטתית.
3) התלמיד יפתור שאלות פתוחות במבחן לפי שלבי פעולה שיטתית.

דרישות קדם הכרחיות למטרות היחידה: התלמיד מבחין בין שאלה סגורה לשאלה פתוחה.

מערכי השיעור שהוצגו לעיל מאפשרים להדגים את טענתנו בדבר היישום האפשרי של חשיבה שיטתית ומטה־קוגניציה הן למורים והן לתלמידים. הקורא ישים לב כי המורה והתלמיד פועלים באותה מסגרת עבודה. המורה מתכנן ומבצע את שיעוריו תוך שימוש בעקרונות חשיבה השיטתית ומטה־קוגניציה. התלמיד אף הוא לומד ומבצע את משימותיו

מתמטיקה:	
שלבי חשיבה שיטתית	**פתרון בעייה במתמטיקה**
איסוף נתונים להגדרת הבעיה הגדרת הבעיה איסוף נתונים לאור הבעיה אירגון הנתונים קביעת התוכנית ביצוע התוכנית משוב	קריאת השאלה בקצב איטי ניסוח השאלה במלים של הקורא בדרך כלל המורים נותנים את הבעיות עם כל הנתונים כך ששלב זה לא קיים. בטבלאות, בציור, בגרף (לפי אופי השאלה). בחירת הנוסחא המתאימה. הצבת הנתונים בנוסחא ופתרון. בתוך המבחן: הצבת הנתונים בנוסחא וכן בדיקה האם התוצאה הגיונית. לאחר המבחן: לאור הערות המורה והציונים.
שאלה פתוחה במבחן:	
שלבי החשיבה השיטתית	**מבחן פתוח**
איסוף נתונים להגדרת בעיה הגדרת הבעיה/ משימה איסוף נתונים לאור הבעיה אירגון הנתונים קביעת התוכנית ביצוע התוכנית משוב	קריאת השאלה לאט מס' פעמים ניסוח השאלה במלים של הקורא פנייה לספר/ מחברת או לזיכרון ו'הקלטת' החשיבה כמו שהיא על הטיוטא. אירגון לפי ראשי פרקים העונים על הבעיה החלטה על המבנה האירגוני הסופי ובדיקה נוספת עם הבעיה כתיבת התשובה תוך עיבוי ראשי הפרקים עם החומר הרלוונטי. בתוך המבחן: קריאת כל התשובה תוך השוואה לשאלה. תיקונים אחרונים של עריכה ופיסוק. לאחר המבחן: השוואה עם הערות המורה והציון.

באותו מודל. טענתנו היא, שרק מורים העובדים ופועלים במודל קוגנטיבי מסוגלים להביא את תלמידיהם לעבודה באותו מודל.

תוצאות

הסדנא הסתיימה בסביבות פורים, ולמורים ניתנה אפשרות להפעלת השיעורים עד סוף שנת הלימודים (חצי שנת לימודים). לכל מורה שהשתתפה בסדנא היתה מורה מקבילה באותה שכבת גיל ובאותו בית ספר, שלא עברה את הסדנא. דבר זה מאפשר להשוות בין הישגי המורים שהפעילו את התוכנית לבין אלה שלא הפעילו אותה. מכל כיתה נלקחו כל

הציונים של מחצית השנה הראשונה והשנייה. הציונים היו זמינים רק בתשעה זוגות של כיתות מתוך 14 מכיוון, שבחלק מבתי הספר היו הערכות מילוליות ללא אפשרות להעבירם לציונים. ההשוואה מאורגנת לפי שתי קבוצות מקצועות: המקצוע עליו למדו את ההכנה לבחינות (תנ"ך) ומקצועות אחרים חשובים (עברית, חשבון ואנגלית). ההשוואה על מקצוע התנ"ך מאפשרת לבדוק אם היתה רכישה של החומר ואם היא השפיעה ישירות על המקצוע עליו תורגלו את ההכנה לבחינות. ההשוואה על המקצועות האחרים באה לבדוק אם היתה העברה חיובית (טרנספר) למקצועות אחרים. בכל מקצוע, אצל כל מורה, נעשה מבחן ד להשוואה בין ציוני מחצית א' לב'. ההשוואה היא, איפוא, בין ציוני מחצית ראשונה של שנה"ל (בה לא התבצעה הסדנא) לבין המחצית השניה של השנה (בה התקיימה הסדנא).

טבלה מס' 1: מספר המורים שהראו או לא הראו הבדלים בין המחציות השונות במקצוע תנ"ך ובמקצועות אחרים.

	עלייה ממחצית א' ל-ב'		העדר הבדל בין מחצית א' ל-ב'	
	תנ"ך	מקצועות אחרים	תנ"ך	מקצועות אחרים
מורות ניסוי	6	5	3	4
מורות ביקורת	3	3	6	6

בטבלה 1 רואים כי אצל שש מורות שהיו בסדנא היתה עלייה בציונים ממחצית א' למחצית ב' במקצוע תנ"ך ואצל שלוש מורות לא היו הבדלים בין המחציות. לעומת זאת אצל שלש מורות בקבוצת הביקורת, שלא היו בסדנא, היתה עליה בין המחציות, ואילו אצל שש מורות ביקורת לא היתה עלייה בין המחציות. המסקנה היא כי במקצוע עליו הפעילו את התוכנית להכנה לבחינות היה שיפור בהישגים אצל שש מתוך תשע המורות.

ביחס להשפעת התוכנית על מקצועות אחרים (העברה חיובית) מסתבר מטבלה 1 כי אצל חמש מורות ניסוי היתה העברה והיה שיפור בין המחציות, לעומת ארבע מורות ניסוי שלא היתה אצלן העברה. אצל מורות הביקורת שלא השתתפו בסדנא היתה העברה רק אצל שלש מורות, ואילו אצל יתר שש מורות הביקורת לא היתה העברה ולא היה שיפור בהישגים בין המחציות. מסתבר כי תוכנית ההכנה לבחינות השפיעה במידה מסוימת, לא רק במקצוע המושווה עליו נבנו מערכי השיעור, אלא גם במקצועות אחרים. כלומר, עקרונות ההכנה וביצוע מבחנים הועברו על ידי המורים והתלמידים גם למקצועות אחרים.

המורים שהשתתפו בסדנא היו שבעי רצון (ממוצע 4 בסקלה מ-1—5) והמליצו מאוד לחבריהם להשתתף בסדנא. הם טענו כי יש לעשות זאת לכל המורים בקהילה.

מבדיקה שנעשתה בתחילת שנת הלימודים תש"ן הסתבר כי חלק גדול מהמורות ממשיכות להשתמש בתוכניות ללא דרישה חיצונית (מנהלים ו/או מפקחים). המורות טענו, שהעובדה שהן מתחילות את שנת הלימודים עם התוכנית (ולא באמצע השנה) מבטיחה סיכויי הצלחה רבים. כמו כן הסתבר כי העובדה, שהתוכנית נבנתה עם המורים וצמחה מתוכן, מאפשרת להפעילה עם מעט מאוד הנחייה. הדרישה להנחייה היא בעיקר לשלבים הראשונים שבה. המורות ציינו, שיש פרקים בתוכנית המחייבים זמן השקעה רב והכנה מרובה (ארגון לוח זמנים ותוכנית עבודה מאורגנת בבתי הילדים). מכיוון שהתוכנית דורשת זמן השקעה, חשוב להגדיר למורות בצורה ברורה מה הן סדרי העדיפויות ועל איזה חומר הן יכולות לוותר תמורת ההשקעה בהכנה לבחינות. חשוב לציין, כי לפי דיווחי המורות, שינתה התוכנית את יחסן לתכנון מבחנים ולביצוען, והן מרגישות יותר יעילות גם בהעברת החומר עצמו.

דיון ומסקנות

למרות הזמן הקצר שהופעלה התוכנית (חצי שנה) כבר ניכרים שינויים והשפעה על הישגי התלמידים. מימצא זה יוצר אופטימיות לאפשרות כי בתוספת זמן השקעה ניתן יהיה להשפיע יותר על ההישגים. ברור, כי יש לעשות מחקר שיטתי ומבוקר כדי להגיע למסקנות אמפיריות.

טענתנו היא כי על ידי בנייה של מפות מטרות ומערכי שיעורים עם מורים ניתן להעלות את כושרם בחשיבה שיטתית ומטה־קוגניציה של תהליך ההוראה. בדרך זו חודר המורה לתוך תהליך ההוראה ומקבל כלים עצמאיים בהבנת תהליכי החשיבה שלו ושל תלמידיו. אין ספק כי זה שלב ראשון וקטן בדרך ארוכה. ואולם, התוצאות הראשונות מבטיחות כי הדרך לפתח חשיבה בתוך תוכניות הלימודים היא על ידי לקיחת נושאים מתחום בית הספר ובניית מפת מטרות ומערכי שיעור, כאשר החשיבה ותוכן המקצוע משולבים זו בזה. בנושא זה אנו חלוקים על אלה המפתחים תוכניות נפרדות לחשיבה. אנו מאמינים כי כושר ההעברה של התלמיד והמורה מתחום חשיבה לתחום בית הספר הוא בעייתי מאוד, והדרך הנכונה לפתח את כושר החשיבה של התלמיד והמורה הוא בתוך תוכנית הלימודים עצמה. המודל התיאורטי שהצגנו הכורך את החשיבה השיטתית עם המטה־קוגניציה מאפשר להמשיך ולפתח יחידות לימוד לא רק בתחום ההכנה לבחינות אלא בתחומים נוספים כמו הבנת הנקרא, הבעה בכתב, פתרון בעיות במתמטיקה ועוד.

היוץ החינוכי נראה כמתאים ביותר להרים את דגל פיתוח החשיבה בתוך תוכניות הלימודים. ליוץ יש שתי תכונות עיקריות היעילות להשגת המטרה: הראשונה קשורה להיותו בעל ניסיון בהוראה. השנייה קשורה בידע הפסיכולוגי אשר רכש היוץ בלימודיו וניסיונו בשדה. יתרונות אלה מאפשרים לו לשלב בין הפסיכולוגיה לבין מעשה ההוראה וליצור את יחידות הלימוד החדשות המגשרות בין החשיבה לבין מקצועות ההוראה.

ברור כי יש לבנות הכשרה אקדמית מתאימה בה תהיה הדגשה של תהליכים קוגניטיביים וישומם בתוך מקצועות הלימוד. הכשרה כזו תאפשר ליועץ להביא את צוות בית הספר לתכנון וביצוע של תכוניות לימוד, בהן החשיבה תשולב במקצוע הלימוד ותאפשר לתלמיד להגיע להישגים גבוהים יותר תוך ניצול כושרו להיות לומד עצמאי.

ביבליוגרפיה

אגוזי, מ. ופוירשטיין, ר. (1987). התיאוריה של הלמידה המתווכת ומקומה בהכשרת מורים. **דפים**, 6, 16—34.

קניאל, ש. רייכנברג ר. (1988). **תוכנית לימודים לפיתוח חשיבה שיטתית אצל ילדים מוכשרים טעוני טיפוח.** רמת גן, אוניברסיטת בר־אילן, ביה"ס לחינוך ומחלקת החינוך של אור יהודה.

Adams, M.J., Thinking skills curricula: Their promise and progress. **Educational Psychologist, 24,** 25—77, 1988.

Belmont, J.M., Butterfield, E.C. & Ferretti, R.P., To secure transfer of training instruct self-management skills. In D.K. Detterman & R.J. Sternberg. (Eds.) **How and how much can intelligence be increased?** Norwood, NJ: Ablex, 1982.

Brown, A.L., Knowing when, where and how to remember, A problem of metacognition. In R. Glasser (Ed.) **Advances in instructional psychology,** New York: Halsted Press, 1987.

Brown, A.L. Campione, J.C. & Day, J.D., Learning to learn. On training students to learn from text. **Educational Research, 10,** 14—21, 1981.

Brown, A.L. & Campione, J.C., Modifying intelligence or modifying cognitive skills: more than a semantic quibble? In: D.K. Detterman & R.J. Sternberg. (Eds.) **How and how much can intelligence be increased?** Norwood, NJ: Ablex. 215—230, 1982.

Brown, A.L., Palincsar, A.S. & Purcel, L., Poor readers: Teach don't label. In U. Neisser. (Ed.). **The school achievement of minority children,** New-Jersey; Lawrence Erlbaum — Hillsdale, 1986.

Butterfield, E.C. & Belmont, J.M., Assessing and improving the executive congnitive functions of mentaly retarded people. In I. Bialer & M. Sternlicht. (Eds.) **Psychological issues in mental retardation.** New York: Psychological Dimentsions, 1977.

Campione, J.C., & Brown, A.L., Linking dynamic assessment with school achievment. In C. Lidz (Ed.).**Dynamic assessment,** New York: Guilford Press, 1987.

Charlesworth, W.R., Ethnology: Its relevance for observational studies of human adaptation. In G.P. Sackett (Ed.), **Observing behavior, Vol. I: theory and application in mental retardation.** Baltimore, MD: University Park Press, 1978.

De Bono, E., **Lateral thinking: creativity step by step.** New York: Harper & Row, 1970.

De Bono, E., **The five-day course in thinking.** England: Penguin Books, 1969.

Evans, J., Selective processes in reasoning, In: J. Evans. (Ed.) **Thinking and reasoning,** London. Routledge & Kegan, 135—163, 1983.

Feuerstein, R. Rand. Y. Hoffman. M. & Miller. R., **Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability.** Glenview, Illinois: Scott, Foresman & Company, 1980.

Flavell, J.H. & Wellman, H., Metamemory. In: R. Kail & H. Hagen (Eds.) **Perspectives on the developmen of memory and cognition.** New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1977.

Forrest-Pressly, L., Mackinnon, G.E. & Waller, T.G. (Eds.), **Metacognition, cognition and human performance,** San Diego, Academic Press, 1985.

Gagné, R.M., **The conditions of learning,** New York: Holt, Rinehart & Winston, 1977.

Kaniel, S. & Reichenberg, R., Dynamic assessment and cognitive program for disadvantaged gifted children.**Gifted Education International, Vol. 7.** (accepted for publication), 1990.

Keeney, J.J. Cannijjo, S.R. & Flavell, J.H., Spontaneous and induced verbal rehearsal in a free recall task. **Child Development, 38,** 953—966, 1967.

Lawson, M.J., Metamemory making decisions about strategies. In J.R. Kirby & J.B. Biggs (Eds.) **Cognition, development and instructions.** New York: Academic Press, 1980.

למידה והוראה באמצעות מחשב: שיקולים פסיכולוגיים וייעוציים

יעקב כץ*, ברוך אופיר**

מחשבים נמצאים ברוב בתי־הספר בארץ, אך ברובם השימוש שנעשה בהם אינו יעיל. מטרת המאמר הזה להצביע על כמה מרכיבים פסיכולוגיים וייעוציים הקשורים באישיותם של מורים ותלמידים, שאם מתחשבים בהם, ניתן יהיה לשפר את יעילות השימוש במחשבים במערכת החינוך. מהמחקרים המובאים במאמר מתברר, שמורים המוכנים ליטול סיכונים בחייהם הפרטיים והמקצועיים וכמו כן, תלמידים בגיל ההתבגרות שהם בעלי דימוי חברתי חיובי או שאינם שבעי רצון משיטות ההוראה והלמידה המסורתיות בבית־הספר, מתאפיינים בכך שהם מתייחסים להוראה וללמידה באמצעות מחשב בצורה חיובית. אם מנהלים וקובעי מדיניות החדרת מחשבים למערכת החינוך יתאימו בדרך טובה יותר את המורים והתלמידים להוראה ולמידה באמצעות מחשב על פי מרכיבים פסיכולוגיים, אזי ייתכן שהתועלת מהוראה ולמידה באמצעות מחשב תגבר.

השפעת המחשב מורגשת היטב בשטחים רבים בחיינו. השפעה זאת חדרה גם לתחום החינוך. למחשב הפוטנציאל לשמש את מערכת החינוך בשלושה תחומים עיקריים והם: למידה והוראה באמצעות מחשב; ניהול וארגון חינוכי; וייעול מקצועות המסייעים לחינוך כמו פסיכולוגיה וייעוץ (Katz, In press). אך Moore (1987) קבע שהציפייה שהמחשב יכניס שיפורים משמעותיים לתחומי החינוך השונים עדיין לא מומשה. לא ברור מדוע לא מומש הפוטנציאל הטמון במחשב בתחומי החינוך הושנים ובמיוחד בתחום ההוראה והלמידה באמצעות מחשב. יש הטוענים, שחוסר האחידות בחומרה או בלומדה פוגעת ביעילות המחשב (Becker, 1987). יש אומרים, שהמנהלים והמורים אינם שולטים במידה מספקת בטכנולוגיית המחשב, ואין באפשרותם ליישם טכנולוגיות חינוכיות חדישות באמצעות מחשב (Heywood, 1986; Rockman, 1985). התוצאה הישירה ממגבלות אלה היא הקושי להכריע בצורה מוסכמת כיצד לנצל את המחשב בצורה הטובה ביותר והיעילה ביותר במסגרת הלמידה וההוראה (Offir, 1987).

אך בנוסף לסיבות טכניות כמו אי האחידות בנושאי חומרה ולומדה במערכת החינוך ומגבלות ברמה הטכנולוגית של אנשי חינוך, שתורמים לאי מימוש הפוטנציאל של המחשב

* ד"ר יעקב כץ, ראש המגמה לייעוץ חינוכי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן.
** ד"ר ברוך אופיר, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן.

למטרות חינוך, קיימים גורמים פסיכולוגיים היכולים להשפיע על השימוש במחשב במערכת החינוך. במצבים פסיכולוגיים מסוימים הן המורים והן התלמידים יכולים לעשות שימוש יעיל במחשב, ואילו מצבים אישיותיים או תכונתיים אחרים יכולים לפגוע בשימוש יעיל במחשב. Katz (1984) הצביע על קשר מובהק הקיים בין תכונות אישיות לבין יכולת הסתגלות למצבים חדשים ומשתנים, כמו שימוש במחשב בהוראה לעומת התמדה בשיטות הוראה מסורתיות. Griswold (1984) מצא, שלמידה בסיוע מחשב הביאה להכרה עצמית טובה יותר ולהעלאת רמת הביטחון העצמי האקדימי של תלמידים הלומדים בבתי־ספר יסודיים. Mevarech (1985) הראתה שלמידה בסיוע מחשב הפחיתה את מידת מיקום השליטה החיצונית של תלמידי בתי־ספר יסודיים. Mevarech & Ben-Artzi (1987) תיארו כיצד למידה באמצעות מחשב סייעה לילדים להפחית חרדה מלימוד מתמטיקה ומשימוש במחשבים. חוקרים שונים כמו Van Deusen & Donham (1986) קבעו, שהחדירה המוצלחת של המחשב למערכת החינוך תלויה, בעיקר, בעמדות אנשי חינוך ותלמידים כלפי שיטות, טכניקות וטכנולוגיות חדישות. להלן יובאו שלושה מחקרים, שמטרתם המשותפת להצביע על שיקולים פסיכולוגיים וייעוציים הנוגעים לשימוש במחשב הן על ידי מורים והן על ידי תלמידים.

מחקר 1 — עמדות תלמידים כלפי מחשב (Katz & Offir, 1988)

במחקר זה העבירו החוקרים שאלון "עמדות כלפי מחשב" ל־158 תלמידים מגיל 8 (כתה ג') ועד גיל 14 (כתה ח') בבתי־ספר יסודיים שונים בצפון הארץ. כל התלמידים למדו חשבון באמצעות מחשב במשך שעתיים שבועיות. התוכנה הממוחשבת ללימוד החשבון היתה "סמל", בתיכנות המרכז לטכנולוגיה חינוכית. בנוסף לכך, 58 מהתלמידים בגילאים שונים השתתפו בחוג מחשבים שבועי במסגרת הלימודים הלא־פורמליים בבית־הספר. שאלון "עמדות כלפי מחשב" כלל שני גורמים עיקריים — מוטיבציה ללמוד עם מחשב (5 פריטים), ואמונה שלימוד עם מחשב הינו יעיל (4 פריטים). מקדם המהימנות (Alpha) של השאלון היה 0.64.

תוצאות ניתוח שונות רב־משתנים (MANOVA) מצביעות על קשר סטטיסטי מובהק בין גיל התלמידים לבין המוטיבציה שלהם ללמוד חשבון באמצעות מחשב [$P<0.02$, $F(5,140)=2.95$], וכמו כן על קשר משמעותי בין גיל התלמידים לבין האמונה, שלימוד באמצעות מחשב הינו יעיל [$P<0.01$, $F(5,140)=3.48$]. מבחן סטטיסטי שבוצע בכדי לוודא הבדלים בין קבוצתיים (Post-hoc Duncan Test) הראה שהעמדות כלפי המחשב בוטאו בצורה מידרגית יורדת על ידי התלמידים על פי גילם. העמדות החיוביות ביותר בוטאו על ידי תלמידים בגילים 12, 13 ו־14. כמו כן נמצא הבדל משמעותי, בין התלמידים בקבוצה זו לבין תלמידים בגיל 8. למרות שלא נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצות הגיל השונות העוקבות בין 8 ל־9, בין 9 ל־10, בין 10 ל־11, ובין 11 ל־12 וכן הלאה, נמצא מידרג

בעוצמת העמדות בין גילים אלה. ככל שהגיל עולה, כך העמדות כלפי המחשב חיוביות יותר. יחד עם זאת במבחן t נמצא, שהתלמידים בכל הגילים, שהשתתפו בחוג למחשבים במסגרת חינוכית לא־פורמלית, היו בעלי עמדות יותר חיוביות כלפי מחשב מאשר אלה שלא השתתפו בחוג מחשבים ($t=2.14$, $df=105.62$,$P<0.05$).

על פי התוצאות ניתן לסכם, שגיל התלמיד משמש גורם חשוב בעיצוב עמדות כלפי מחשב. ככל שגיל התלמיד עולה נעשית עמדת התלמיד כלפי המחשב חיובית יותר. ניתן לומר, שתלמיד בגיל הצעיר מעדיף ללמוד עם מורה ולא באמצעות מחשב. ייתכן שהתלמיד הצעיר הינו פחות עצמאי ויותר זקוק ליחס האנושי והאישי של המורה. לעומת זאת, תלמידים בגילים הגבוהים יותר בבית־הספר היסודי נמצאים בגיל ההתבגרות ונהנים מעצמאות יחסית. עצמאות זו מאפשרת להם להזדקק פחות למורה בשר ודם, ולכן העמדות שלהם כלפי המחשב חיוביות יותר.

מחקר 2 — עמדות תלמידים כלפי מחשב ואורינטציות חברתיות (Katz & Offir 1990)

בעבודה זו בדקו החוקרים קשר בין אורינטציות חברתיות לבין עמדות תלמידים כלפי הלימוד באמצעות מחשב. אורינטציות חברתיות, שלגביהם הוכח קשר עם הישגים לימודיים — כמו תוכניות עתיד, דימוי חברתי, מוטיבציה ללימודים, אינטגרציה חברתית, אזרחות טובה, ושביעות רצון מבית־הספר — שימשו כמשתני המחקר יחד עם עמדות כלפי מחשב. שאלון "אורינטציות חברתיות של תלמידים" (SSOQ) שנבנה על ידי Katz & Schmida (1988) וכלל שישה גורמים מובהקים — תוכניות עתיד (3 פריטים), דימוי חברתי (7 פריטים), מוטיבציה ללימודים (6 פריטים), אינטגרציה חברתית (5 פריטים), אזרחות טובה (3 פריטים), ושביעות רצון מבית־הספר (6 פריטים) — הועבר ל־175 תלמידים שלמדו בכתות ח' בבתי־ספר יסודיים במרכז הארץ. מקדם המהימנות (Alpha) של השאלון היה 0.73. כמו כן הועבר שאלון "עמדות כלפי מחשב", שתואר לעיל, למדגם המחקר. גם תלמידים אלה למדו בסיוע תוכנה ממוחשבת "סמל" שהוכנה על ידי המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

תוצאות מבחן הפונקציה המאבחנת (Discriminant Function Analysis) מצביעות על כך שמכל האוריינטציות הברתיות שנבדקו, רק דימוי חברתי ושביעות רצון מבית־הספר מאבחנות בין עמדות חיוביות יותר וחיוביות פחות כלפי מחשב. מתברר, שתלמידים בעלי דימוי חברתי גבוה (Stand Canon Discrim Func=0.79) או שביעות רצון נמוכה מבית־הספר (Stand Canon Discrim Func=—0.75) הינם בעלי עמדות חיוביות יותר כלפי מחשב מאשר תלמידים בעלי אוריינטציות חברתיות אחרות.

על פי מימצאים אלה ניתן להניח שתלמידים בעלי דימוי חברתי גבוה אינם זקוקים במסגרת לימודיהם לגירויים חברתיים מובהקים, היות וממילא הצורך החברתי שלהם בדרך כלל בא על סיפוקו בצורה מניחה את הדעת. לכן תלמידים אלה מוכנים ללמוד

באמצעות מחשב, סיטואציה שאין בה גירויים חברתיים, ומסוגלים לנצל שיטת לימוד זו בצורה טובה. Schmida, Katz & Cohen (1987) הראו שדימוי חברתי גבוה מאפיין תלמידים טובים מאד שלומדים בדרך כלל בהקבצות א'. תלמידים טובים מסוגלים לגלות יתר הבנה ועצמאות, תכונות הנמצאות במתאם עם דימוי חברתי גבוה, ושתואמות את דרישות הלמידה באמצעות מחשב. באשר לגורם השני – שביעות רצון מבית הספר – מתברר, שתלמידים שאינם שבעי רצון מבית־הספר בדרך כלל אינם "מסתדרים" עם מוריהם. לכן אין פלא, שתלמידים בעלי שביעות רצון נמוכה מעדיפים לימוד באמצעות משחב על פי לימוד ממורה. כנראה שתלמידים אלה מיטיבים "להסתדר" עם המחשב ביתר קלות, ולכן מעדיפים לימוד מסוג זה על פי לימוד בכיתה רגילה עם מורה.

מחקר 3 – עמדות מורים כלפי מחשב (Offir & Kats, In press)

במחקר זה נבדק הקשר בין נכונותם של מורים ליטול סיכונים בחייהם הפרטיים והמקצועיים לבין עמדותיהם כלפי המחשב ככלי עזר להוראה ולמידה. שאלון "נטילת סיכונים" (risk-taking) ושאלון "עמדות כלפי מחשב" הועברו ל־80 מורים מוסמכים להוראת מקצוע הטבע בבתי־ספר יסודיים, כולם בעלי ותק של 3 שנים ויותר. שאלון "נטילת סיכונים" הורכב מ־12 פריטים אשר היוו גורם מובהק אחד. גורם זה התייחס למצבים שבהם קיימים סיכונים, והנבדקים נתבקשו לציין באיזו מידה היו מוכנים ליטול סיכונים על פי סולם של 3 דרגות (כאשר דרגה 1 הצביעה על מידה מועטה ודרגה 5 על מידה רבה). המורים חולקו לשלוש קבוצות של נוטלי סיכון (נוטלי סיכון גבוהים, בינוניים ונמוכים) על פי תשובותיהם לשאלון "נטילת סיכונים". השאלון השני, "עמדות כלפי מחשב", כלל גורם מובהק אחד שבו 13 פריטים. מטרת שאלון זה היתה לעמוד על יחס הנבדקים להוראה בסיוע מחשב.

תוצאות ניתוח שונות (ANOVA) מצביעות על כך, שהיו הבדלים סטטיסטיים מובהקים בין העמדות כלפי מחשב של שלוש קבוצות המורים לוקחי הסיכון [$F(2.77)=17.21$, $P<0.01$]. מבחן סטטיסטי שנערך בכדי להצביע על הבדלים בין־קבוצתיים בנוגע לעמדות כלפי מחשב (Post-hoc Scheffe Test) הראה, שמורים נוטלי סיכון ברמה הגבוהה הינם בעלי העמדות החיוביות ביותר כלפי הוראה ולמידה באמצעות מחשב; מורים המשתייכים לקבוצת נוטלי סיכון ברמה בינונית גילו עמדות פושרות יותר כלפי מחשב; וקבוצת המורים נוטלי סיכון ברמה נמוכה היו בעלי העמדות הכי פחות חיוביות כלפי הוראה ולמידה באמצעות מחשב.

ניתן לסכם מחקר זה ולומר, שמורים המוכנים "ליטול סיכונים" ברמה גבוהה, מוכנים יותר ממורים אחרים להתמודד עם שיטות הוראה חדישות כמו הוראה באמצעות מחשב. ייתכן והם נהנים מהסיכון שבשינוי השיטה, ועל פי עמדותיהם המוצהרות, מתייחסים בחיוב אל החידושים הטכנולוגיים הכרוכים בהוראה ולמידה באמצעות מחשב. מאידך, מורים שרמת "נטילת סיכונים" שלהם בינונית אינם מתלהבים במיוחד מהוראה באמצעות

מחשב, ומורים בעלי רמה נמוכה של "נטילת סיכונים", בדרך כלל, מתנגדים להשתמש במחשב ככלי עזר בהוראה ולמידה.

סיכום ומסקנות

במאמר זה הוברר, שמורים המוכנים ליטול סיכונים ומוכנים לשינויים בחייהם הפרטיים והמקצועיים מגלים עמדת יותר חיוביות כלפי מחשב מאשר מורים שאינם מוכנים ליטול סיכונים. לפיכך, ייתכן וכדאי, שמנהל העומד למנות מורים לתפקידים הקשורים בהוראה ולמידה באמצעות מחשב, יברר לפני המינוי מהו יחסם של מורים אלה לסיכונים הקיימים בקבלת תפקידים חדשים ובמיוחד תפקידים המצריכים התמודדות עם טכנולוגיות חינוכיות חדישות. באשר לתלמידים, טוב יעשו המורים אם יתייחסו לצרכים הדיפרנציאליים המוכתבים על ידי הגיל, בכל הקשור למוטיבציה ללמוד באמצעות המחשב. ייתכן ויש להכניס תלמידים צעירים בצורה הדרגתית ללמידה באמצעות מחשב, ולהדריך את המורים כיצד לשמור על הקשר האישי, גם כאשר המחשב משמש ככלי הוראה ולמידה. יש גם להתייחס לתכונות ולצרכים דיפרנציאליים של התלמידים המבוגרים יותר לפני קביעת שיטות הוראה או למידה. ייתכן ותלמידים, שאינם "מסתדרים" עם מוריהם ואינם שבעי רצון מבית־הספר, ייהנו יותר מלמידה באמצעות מחשב מאשר מהוראה מסורתית עם מורה. כמו כן, ניתן לשער שתלמידים בעלי דימוי חברתי גבוה יכולים גם כן לנצל את שיטת הלמידה באמצעות מחשב.

היועץ החינוכי הינו אחד מבעלי התפקידים המרכזיים בבית־הספר, שיכול להשפיע על קבלת החלטות, הן ברמה הבית־ספרית בכלל והן ברמה הפסיכו־פדגוגית בפרט. Schmuck, Runkel, arends & Arends (1977) קבעו שקבלת החלטות המאפשרות למערכת לתפקד בצורה יעילה וחלקה היא באחריות היועץ המערכתי או הארגוני. על היועץ להיות מעורב באופן ישיר בשינויים אשר יבוצעו במערכת, כדי לשמור על אקלים המעודד בריאות הנפש בבית־הספר, ומעבר קל מהמצב הקיים למצב החדש אשר יתהווה לאחר השינוי. Schmuck & al קבעו, שארגון מחדש אשר יכול להביא לשינויים ברגשות של מורים ותלמידים חייב להיות מבוקר על ידי היועץ, המתמחה בבריאות הנפש של המערכת בכדי למנוע מצוקות, תסכולים וחרדות.

Johnson & Johnson (1982) טענו, שסביר להניח שכל שינוי ילווה בדיסוננס קוגניטיבי. בכדי שהשינוי יצליח על היועץ להכין את המערכת לשינוי בצורה יסודית והדרגתית כדי, שאלו שהשינוי קשור בהם יבינו את הערך שבו, ויקבלו אותו בהבנה. Johnson & Johnson הוסיפו, שרק כאשר תהיה תמיכה של רוב חברי הצוות העובדים במערכת ניתן יהיה לבצע את השינוי המוצע. לכן על היועץ להסביר לחברי הצוות את מהות השינוי ומטרותיו, ואפילו לשכנעם כי השינוי, שאולי נראה בעיניהם כמאיים ואף מיותר, אכן חיוני למערכת.

קבלת החלטות הנוגעות למורים אשר ירכזו את מעבדת המחשבים בבית־הספר, למורים שילמדו בסיוע מחשב, ולתמידים שילמדו מקצועות מסויימים באמצעות מחשב

הינה עניין מרכזי בשמירה על אקלים המעודד יעילות ובריאות הנפש במערכת. אין לסמוך על החלטה מינהלית להכניס מחשבים למעגל ההוראה והלמידה בבית־ספר ללא הכנה מדוקדקת והבאת הנושא לדיון יסודי בפני צוות בית־הספר. על היועץ לקחת חלק פעיל בהתייעצויות השונות הקשורות בביצוע שינוי הנתפס על ידי מורים רבים, ובמיוחד הוותיקים שבהם, כאיום על האוטונומיה שלהם בכתה, ואולי אף איום על המשרה שלהם. היועץ חייב להסביר למורים ולתלמידים מהם יתרונות המחשב ולהעמיד חסרונות אפשריים מול יתרונות. בנוסף לכך, יוכל היועץ לארגן סיור לבית־ספר בו קיימת הוראה ולמידה באמצעות מחשב, בכדי להדגים את הנושא לחברי הצוות.

בסיכום ניתן לומר שהיועץ, שהוא מופקד על ניצול מירבי של משאבי בית־הספר לתועלת המורים והתלמידים, יוכל להגיש סיוע חיוני למנהל ולמרכז מעבדת המחשבים בהתאמת מורים ותלמידים להוראה ולמידה באמצעות מחשב. הראייה הייעוצית המערכתית יכולה להוסיף נדבך מקצועי בזיהוי הגורמים הפסיכולוגיים, שחיוני להתחשב בהם לפני קבלת החלטות גורליות בנושא הוראה ולמידה באמצעות מחשב.

ביבליוגרפיה

Becker, H.J., "Using computers for instruction: the results and implications of a national survey may surprise you". **Educational Computing, 2,** 149—162, 1987.

Griswold, P.A., "Elementary students' attitudes during two years of computer assisted instruction". **American Educational Research Journal, 21,** 737—754, 1984.

Heywood, G., "C.A.L. — an innovation in the primary school". **Research in Education, 33,** 41—47, 1986.

Johnson, D.W., & Johnson, F.P., Joining together. **Prentice Hall, Englewood Cliffs,** NJ, 1982.

Katz, Y.J., "The influence of some attitudes on intelligence". **Unpublished doctoral dissertation, University of the Witwatersrand,** 1984.

Katz, Y.J., "Computer assisted counselling model for the elementary school". **International Journal for the Advancement of Counselling,** In press.

Katz, Y.J., & Offir, B., "Computer oriented attitudes as a function of age in an elementary school population". In F. Lovis & E.D. Tagg (Eds.), **Computers in education.** Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 371—373, 1988.

Katz, Y.J., & Offir, B., "Computer assisted learning and students' social orientations" Submitted for publication, 1990.

Katz, Y.J. & Schmida, M., "Validation of the student social orientations questionnaire". **Educational and Psychological Measurement, 48(1),** 137—140, 1988.

Mevarech, Z.R., "Computer assisted different instructional methods: a factorial experiment within mathematics disadvantaged classrooms". **Journal of Experimental Education, 54,** 22—27, 1985.

Mevarech, Z.R., & Ben-Artzi, S., "Effects of CAI with fixed and adaptive feedback on children's mathematics anxiety and achievement". **Journal of Experimental Education, 56,** 42—46, 1987.

Moore, P., "Children, teachers and computers: a joint venture in learning". **Journal of Curriculum Studies, 19(2),** 187—190, 1987.

Offir, B., "Application of psychological theory in computer based instruction". **Educational Tehcnology, 27(4)** 47—49, 1987.

Offir, B., & Katz, Y.J., "Computer oriented attitudes as a function of risk-taking among Israeli elementary school teachers". **Journal of Computer Assisted Learning,** In press.

Rockman, S., "Success or failure for computers in school: some lessons from instructional television". **Educational Technology, 25(2),** 48—50, 1985.

Schmida, M., Katz, Y.J., & Cohen, A., "Ability grouping and students' social orientations" **Urban Education, 21(4),** 421—431, 1987.

Schmuck, R.A., Runkel, P.J., Arends, J.H., & Arends, R.I., The second handbook of organizational development in schools. **Mayfield Publishing Company,** Palo Alto CA., 1977.

Van Desen, M.R., & Donham, J., "The teacher's role in using the computer to teach thinking skills". **The Computing Teacher, 14(4),** 32—34, 1986.

מאחורי ערימת הניירות: הכנת תלמידים לשירות הצבאי

משה ישראלאשוילי,* אבי לוסקי**

הכנת מתבגרים לשירות הצבאי מוגדרת כאחת מחובות בית הספר. אולם בפועל, בקרב סגלי בתי ספר רבים קיימת אי בהירות ביחס למהות הפעולה הרצויה וביחס לדרך הנאותה לביצועה. במאמר הנוכחי מוצגת מערכת מושגים ובצידה תוכנית פעולה להכנת תלמידי כיתות י"א–י"ב, לשירות הצבאי. ההכנה לשירות הצבאי מוצגת כיעד לפעולה אינטרדיסיפלינארית המשלבת את מיגוון הדמויות החינוכיות בסגל בית הספר, הורים, בוגרים שגויסו ודמויות מחוץ לבית הספר. בתוך כך נדון מקומו הייחודי של היועץ החינוכי בקידום התוכנית והפעלתה. מוצע, כי בתהליך ההכנה לשירות הצבאי מגיע לסיומו, ואפשר לשיאו, של תהליך התערבות היועץ החינוכי בחטיבה העליונה של בית הספר.

מאחורי ערימת הניירות מחופרים תלמידי כיתות י"ב. הם נאחזים היטב במוצביהם, מתכננים את ההתקפה הקרובה, מסתערים על היעד ומדלגים לעמדה הבאה. וכך, ממבחן אחד הם מתקדמים למבחן האחר, עד לכיבוש הסופי של "היעד"; קרי — תעודת הבגרות. בשלב זה, כשהגיעו ליעד, הם יוצאים מחפירותיהם אל אור השמש צורב העיניים, מתפרקים מהמאמץ המתיש, ומחייכים לקראת העתיד השלו. ואז, באופן "בלתי צפוי לחלוטין" מתברר, שבעוד מספר ימים הם אמורים להתגייס לצבא.

האם בית הספר הכין אותם לקראת סיום הלימודים? האם ריאלי לצפות, שהסגל החינוכי בבתי הספר יטול על עצמו משימה זו? האם זה בכלל תפקידו של בית הספר להכין לתקופה שלאחר הבחינות?

תהליך ההכנה לצבא הוא תהליך אינטרדיציפלינארי. לתהליך צריכים להיות שותפים צה"ל ומשרד החינוך. האחריות המעשית לביצוע ההכנה חלה על בית הספר בו מסיים התלמיד את לימודיו. בביצוע התוכנית יהיו מעורבים כל אנשי הסגל החינוכי של בית הספר, הורי התלמידים ובוגרים של בית הספר. כל גורם אמור להתמודד עם פלח מתוכנית ההכנה, וביחד ליצור שלמות שתרומתה לתלמידים עשויה להיות רבה.

במאמר הנוכחי יוצגו עקרונות להכנת מתבגרים לשירות הצבאי ויוצע מיתווה להתארגנות בתי הספר התיכוניים לקראת הפעלה יעילה של התוכנית. בתוך כך יידון תפקידו של היועץ החינוכי כדמות בעלת תרומה יחודית לתהליך ההכנה.

---

* משה ישראלאשוילי, M.A., פסיכולוגיה, בי"ס לחינוך, אוניברסיטת ת"א.
** אבי לוסקי, M.Ed, צה"ל — הגדנ"ע, מפקד מרכז ההכנה לצה"ל.

הכנה לצבא במסגרת בית הספר — תמונת מצב

המשימות החינוכיות המוטלות על בית ספר בישראל, מלבד הוראת המקצועות המקובלים, הן רבות. אין גם ספק שהמשימות חשובות. כל משימה תורמת לעיצוב דמותו ותיפקודו העתידי של האזרח הצעיר במדינה. אך מהו התפקיד האזרחי המיידי המוטל על מי שסיים לימודיו התיכוניים — אם לא השירות הצבאי כחובה של בית הספר בישראל.

המנסה לממש את כוונת חוזר המנכ"ל יגלה במהרה כי אנשי הסגל החינוכי של בתי הספר נרתעים מהתמודדות כוללת עם נושא ההכנה לשירות הצבאי. שורשי הרתיעה הינם פסיכולוגיים ולא ענייניים:

1) חוסר אונים — "מה אני יודע/ת על הצבא?"
2) חוסר בטחון — "איך בכלל אפשר להכין לשירות הצבאי?"
3) חוסר אמונה — "גם אותנו לא הכינו".

השאלה אינה האם רתיעה זו מוצדקת או לא. השאלה המהותית היא האם יש לקבל רתיעה זו כעובדה או, לחליפין, לנסות להתמודד איתה ולהקנות לאנשי בית הספר את המיומנויות והידע הנדרשים כדי לעמוד במשימה. שתי סיבות מניעות אותנו להצביע על דרך ההתמודדות כדרך המומלצת. ראשית, מניסיוננו נוכחנו כי באמצעות התערבות אירגונית ותוכנית נאותה ניתן להכשיר אנשים מסגלי בתי הספר לביצוע המטלות הנדרשות. שנית, יש עדויות בארץ ובארצות אחרות (Novaco, Cook & Sarson, 1983) לפיהן תוכנית הכנה לצבא עשויה להיות בעלת תרומה משמעותית לתיפקודו התוך־אישי, המקצועי והבין־אישי של המתגייס. בחלק מהמקרים נראה כי אנשי סגל בית הספר, הם הדמויות המתאימות ביותר לביצוע קטעים מתוך התוכנית. לבסוף, יש לציין כי בקרב בני הנוער בישראל קיימת ציפייה, שבית הספר יכין אותם לקראת השירות הצבאי.

לאור האמור עד כאן נראה כי סגל בית הספר צריך להתמודד עם האתגר שבהכנה יעילה של בוגריו לשירות הצבאי. ובכן, כיצד לבצע את ההכנה?

תוכנית ההכנה לשירות הצבאי — יעדים כלליים

ההכנה לצבא נועדה — לעצב אצל המתגייס ציפיות ריאליות (Wanous, 1980); לעודד תחושה של מסוגלות (Bandura, 1977) ביחס לשירותו העתידי בצבא, בכלל, וביחס למצבו בשלבים הראשונים של השירות הצבאי, בפרט, ולהגביר את הנכונות לשירות משמעותי בכל מסגרת שישובץ בה.

בעקבות גישות, שנוסו בהקשרים אחרים של תוכניות מניעה והכנה לקראת מצבי דחק (Meichenbaum & Novaco, 1976), מוצע לבסס את החתירה להשגת יעדים אלה על השלבים הבאים:

---

* מוקדי קושי שכיחים: ניתוק מהבית; מיפגש עם חברה מתנכרת; יחס נוקשה ממפקדים; שיבוץ ביחידה לא רצויה; וכד'.

(1) חשיפה לידע ומיקודו.
(2) הצגת דרכי תיפקוד אפשריים וניתוחם.
(3) התנסות מונחה ותירגול מוקדם של מוקדי קושי שכיחים (*)

בהנחה, שחלה חובה לשרת בצבא, תוצאות לוואי משוערות של התגברות תחושת המסוגלות הינן: התגברות תחושת הנכונות לשרת בצבא, והקטנת תחושת החרדה מעצם הכניסה לאירגון הצבאי.

הכנה מוצלחת לשירות הצבאי (קרי – התגברות תחושת המסוגלות) תוביל לכך, שהמתגייס יגיב באופן יעיל יותר (קוגנטיבית, אפקטיבית ואינסטרומנטאלית) לנוכח מוקדי קושי שכיחים, להם ייחשף במהלך השלבים הראשונים של כניסתו לשירות הצבאי (קרי – מיום ההתייצבות הראשונה בלשכת גיוס ועד תום חצי שנה ראשונה בשירות).

מהאמור לעיל נובע כי הדגש בהצבת היעדים לתוכנית ההכנה לשירות הצבאי הוא כפול – גם הגברת המוטיבציה לשרת בצבא, וגם רווחתו ה"פסיכולוגית" של הפרט. דהיינו, היעד של תוכנית ההכנה הוא לסייע לפרט המתגייס לעבור באופן יעיל ונוח יותר מהמסגרת הלימודית והאזרחית למסגרת הצבאית. כיוון שכך, ניתן להשתמש בידע ובהתנסויות קיימות ממצבי מעבר אחרים, בהם היה הפרט מעורב או עתיד להיות מעורב (המעבר לחטיבת הביניים; המעבר לחיי נישואין; המעבר למקום תעסוקה חדש וכד'). לשון אחר, חשיבות תוכנית ההכנה לשירות הצבאי טמונה, בין השאר, בהיותה תשתית להכנת הפרט לקראת מעברים אחרים בחייו. לכן, זוהי חובתו של בית הספר כמוסד "מחנך".

בהפעלת תוכנית הכנה לשירות הצבאי בית הספר מעודד אצל תלמידיו:
א. ציפיות ריאליות ביחס לקשיים המתעוררים בעת מצבי מעבר.
ב. התעצמות הנטייה לחקרנות בעת הכניסה למצב חדש.
ג. התגברות הנטייה להתמודדות פעילה עם קשיים ומצבי דחק.
ד. היצמדות לנורמות וערכים חיוביים בעיני קבוצת המבוגרים בישראל.
ה. נטייה להיחברות עם קבוצות השוואה חיוביות.
ו. ראיית הצבא כפרק במירקם חיי האזרחים בישראל ובמסכת ההכנה לבגרות אישיותית וחברתית.
ז. טיפוח תחושה של מסוגלות אישית.

תוכנית ההכנה לשירות הצבאי – יעדים אופרטיביים

תירגום העקרונות שפורטו לכלל תוכנית ברת־ביצוע בבתי הספר בישראל צריך להיעשות תוך התחשבות באילוצים שהמציאות מכתיבה. לשון אחר, כדי שהתוכנית תהיה מעשית יש לשקול מראש נתונים כמו – הגבלה על משך הזמן שבית הספר יכול להקצות לביצוע התוכנית; כמות התלמידים מולם ניצב/ת המורה או היועץ/ת; השונות הרבה במסלולי

השירות בהם ישובצו התלמידים בצבא; וכיוב'. שיקלול זה צריך להיעשות ביחס לכל בית ספר בנפרד. יחד עם זאת, ברור על הסף, כי מלכתחילה יש למקד את היעדים האופרטיביים אליהם כל בית הספר, באשר הוא, צריך לשאוף.

בהצגת היעדים האופרטיביים יש להבחין בין תשומות לתפוקות:

תשומות

1. להמחיש את הצורך במחויבות אישית לשירות צבאי משמעותי.
2. לחשוף את התלמיד לידע בסיסי על סוגי יחידות למסלולי שירות שכיחים.
3. להקנות לתלמיד ידע עדכני על שלבי הכניסה לשירות הצבאי (מועדים, מקומות, נהלים וכד').
4. להצביע בפניו על מוקדי קושי שכיחים במהלך השירות הצבאי, ובמיוחד בשלבים הראשונים של השירות הצבאי.

תפוקות

1. להגביר את הנטייה להשתלבות ושירות משמעותיים, בהתאם לצורכי הצבא ויכולת המתגייס.
2. לסייע למתגייס לנקוט עמדה אישית — מה מסלול השירות העדיף עבורו, לו ההחלטה היתה נתונה לשיקולו האישי בלבד.
(יש לציין כי כ־50% מהמתגייסים/ות משובצים/ות בתפקיד הראשון אותו ביקשו מקציו המיון), ועוד כ־30% בתפקיד אותו ביקשו בעדיפות שנייה או שלישית).
3. ליצור אצל התלמיד ציפיות ריאליות לגבי מידת יכולתו להשפיע בצמתים קריטים ברצף השירות (דהיינו — לא לשאוף ל"שליטה במה שיקרה איתי" באשר היא, אלא יכולת זיהוי של המצבים החשובים יותר וריאליות הציפיות ביחס ליכולת להשפיע בהם).
4. לעודד אימוץ סגנונות ודרכי תגובה יעילים, באופן יחסי, במהלך ההיחשפות למוקדי קושי שכיחים.

להלן יתורגמו העקרונות הכלליים ויעדי התוכנית המוצעת לכלל הצעה אופרטיבית, שניתן להפעילה בבתי הספר השונים ברחבי הארץ. יש לציין כי בניית התוכנית המוצעת התבססה על מספר רחב של מחקרים, הפעלות והתנסויות בהקשר של תהליך המעבר לשירות הצבאי (לדוגמא, ישראלאשוילי, 1978; ישראלאשוילי, 1986; לוסקי, 1988).

תוכנית ההכנה לשירות הצבאי — מבנה

כאמור, לתהליך ההכנה לצבא צריכים להיות שותפים צה"ל, ומשרד החינוך. צה"ל צריך לספק ידע והתנסויות אקטואליות שחשובות להכנת המתגייסים. נראה כי כל יעד אחר שיוצב לשלטונות הצבא, בהקשר הנוכחי, עלול להיות לא מעשי או לא יעיל. מנגד,

משרד החינוך, באמצעות הצוות החינוכי בבתי הספר, צריך לבצע פעולות מקדימות ופעולות נילוות, אשר יסייעו לתלמידים "לנצל" את הידע וההתנסויות באופן המירבי. ניצול מוצלח של הידע מותנה בהכוונה עניינית ואידיאולוגית באמצעות המחנך, ובהנחייה ובהפעלה יותר דינמית באמצעות היועץ/ת. לשם הבהרת הפעולות הנידרשות ממי שעוסק ב"הכוונה" וממי שעוסק ב"הנחייה", יש להיות מודעים למבנה התוכני הכולל של תוכנית ההכנה לשירות הצבאי.

התוכנית מתבססת על ארבעה מרכיבים:

1. **ערכים** — למה לשרת בצבא?
2. **מידע** — איפה לשרת בצבא? מה יקרה בשלבים ובמצבים שונים במהלך השירות הצבאי?
3. **הסתגלות** — איך לשרת בצבא?
4. **כושר גופני.**

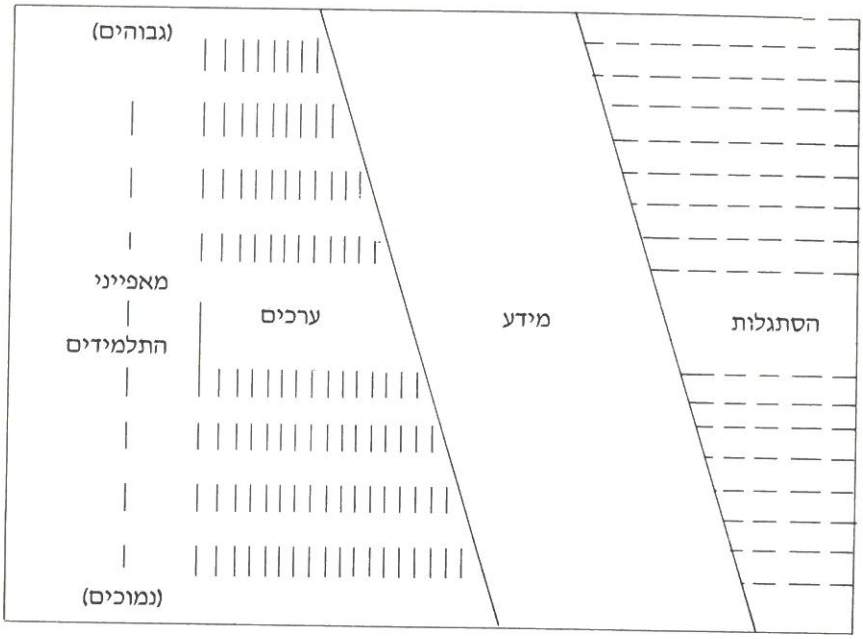
המרכיבים המפורטים אינם מרכיבים מודולאריים אלא מרכיבים היראַרכיים. הפרט לא יוטרד משאלת ה"איפה" כל עוד לא מצא תשובה לשאלת ה"למה" (פרנקל, 1970). באופן דומה, נראה כי הפרט לא יעסוק בשאלת ה"איך" כל עוד לא נהיר לו מה המסלול אליו הוא נכנס. ראייה לכך היא העובדה, שבכל מיפגש עם בני נוער הללו מעוניינים בראש ובראשונה במידע על שלבי החיול ועל אפשרויות השיבוץ במסלולי השירות השונים. לאור זאת, יעיל יהיה אם כל פרט ייחשף לכל המרכיבים שפורטו, אך בסדר ההיראַרכי הנכון. יחד עם זאת, ברור כי היקף החשיפה הנדרשת בכל מרכיב אינו אחיד, אלא מותנה במאפייני הפרט המסוים ו/או מאפייני הקבוצה אליה הוא משתייך.

ההנחה המפורטת לעיל בשילוב עם היכרות ובדיקות, שנערכו ביחס להלכי הרוח בקרב מיגזרים שונים של בני הנוער בישראל, מובילים להצעה המוצגת בשרטוט מס' 1. ההצעה מתייחסת להיקף הרצוי של התעסקות בכל אחד ממרכיבי תוכנית ההכנה.

בשרטוט מס' 1 פרק המידע יהיה אחיד בגודלו. כל בני הנוער בישראל צריכים להיות חשופים למידע בהיקף דומה. לעומת זאת, מאפייני התלמידים ישפיעו על היקף ההתערבות המתוכננת מלכתחילה במישור ה"ערכים" ובמישור ה"הסתגלות". בשרטוט מס' 1 מוצגת העמדה לפיה ככל שחלשים המאפיינים הבסיסיים של התלמידים (קרי — רמת השכלה, רמת מישכל ומצב סוציואקונומי) כך יש מקום להרחבת פרק ה"ערכים" על חשבון פרק ה"הסתגלות", ולהיפך.

העמדה המובעת לעיל היא עקרונית. במישור המעשי מוצע לא להסתפק בהיכרות כללית עם בני הנוער העתידים להשתתף בקורס ההכנה לשירות הצבאי, אלא להפיץ בקרבם שאלון צרכים. באמצעות שאלון הצרכים יאמוד סגל בית הספר את היקף ההתערבות הנדרשת בכל מישור ומישור. דוגמא לשאלון צרכים מובאת בטבלה מס' 1. לשאלון מצורפת התפלגות תשובות שהתקבלה בעת העברתו בקרב אוכלוסיית תלמידי כיתות י"ב בבית ספר תיכון מקיף בתל־אביב, בתחילת שנת הלימודים תשמ"ט.

שרטוט מס' 1: קביעת היקף ההתעסקות בתחומי התוכן השונים



השאלון המוצג בטבלה מס' 1 הינו דוגמא. דומים לו הופצו במסגרת מגוונות ועל ידי גורמים שונים. באמצעות שאלונים מסוג זה ניתן לאמוד את מפת הצרכים בקרב האוכלוסיה הספציפית מולה ניצב המחנך או איש הסגל החינוכי של בית הספר. הכוונה אינה רק לבית הספר המסוים, אלא לעיתים, גם לכיתה או לתלמידי המגמה הספציפית עליה מדובר. מבחינה זו, השאלון מהווה כלי חשוב לאופטימיזציה של תוכנית ההכנה לשירות.

תוכנית ההכנה לשירות הצבאי – ביצוע

התועלת שתופק מהתוכנית מותנה בתכניה, כמו גם בדרך בה תופעל ותאורגן. מבחינת דרך הביצוע נראה כי בתוכנית ההכנה לשירות הצבאי יש לתת את הדעת למרכיבים הבאים:

1. **עיתוי ההפעלה** – נדרשים התחלה וסוף ברורים ומוגדרים. יתרה מזו, מועדי ההפעלה צריכים להיות מכוונים למועד בו שאלת הגיוס אקטואלית, ולעומתה אווירת בחינות הבגרות עדיין לא ניצבת במלוא חריפותה. ניסיון ההפעלה של תוכנית הכנה במספר מיקרים מצביע על החודשים חשון–שבט כאופטימאליים לביצוע התוכנית בכיתה י"ב. אך תחילת ההכנה צריכה להתרחש בחודשים אדר–ניסן של כתה י"א.

טבלה מס' 1: שאלון צרכים לקביעת גבולות ההכנה לצבא (*)

לפניך רשימה של נושאים אשר עלו במיפגשים עם בני נוער לפני גיוסם. בהנחה שמשך הזמן העומד לצורך הכנה לשירות הצבאי הוא מוגבל – כמה זמן היית מקדיש לכל אחד מהנושאים הבאים, במסגרת פעילות ההכנה לצבא בה ישתתפו תלמידי כתתך?
(ביחס לכל נושא הינך מתבקש להקיף בעיגול את התשובה המתאימה לדעתך)
[מספר המשיבים: 179 תלמידי י"ב בת"א]

	הרבה מאד זמן	די הרבה זמן	קצת זמן	כלל לא הייתי כולל	קשה לי להעריך
מידע על מסלולי שירות בחילות שונים	37	46	12	3	1
איך ממיינים לחילות ותפקידים בצבא	29	43	22	3	4
מה קורה בלשכת גיוס	13	17	49	17	3
כיצד נקבע הפרופיל הרפואי	13	29	47	10	2
כיצד להתכונן לצבא מבחינה גופנית	13	31	39	10	7
היחס לחייל חדש מצד מפקדים	19	34	32	10	4
מה עדיף: יחידת שדה או שרות במקצוע	19	38	30	5	8
מידע על יחידות ההתנדבות	18	15	47	18	2
כיצד יתרום הצבא לפיתוח אישי	20	37	31	8	4
טירטורים בטירונות	23	34	31	10	2
היעדר פרטיות בצבא	11	33	37	14	6
ציות וסירוב לפקודות	20	41	30	7	1
העתודה האקדמית	12	20	31	24	13
יחסים חברתיים וחברה חדשה בצבא	24	35	27	11	3
פיקוד וקצונה בצבא	26	44	21	6	4
מידת השפעה שלי על מה שיקרה בצבא	33	33	26	6	2
הטרדות של מפקדים	28	28	27	14	4
הסיכונים הקיימים בשירות הצבאי	36	32	22	6	4
תנאי השירות (חופשות, מזון, סיוע, וכד')	35	39	19	5	3
דיון ערכי: למה לשרת בצבא?	25	26	26	21	3
אפשרויות בחירה בין תפקידים	41	33	18	6	3
אפשרות להשתלב במסלול קדם־צבאי	23	29	34	11	3
כיצד להחליט היכן כדאי לשרת	53	28	15	4	1
מה קורה בסוף הטירונות	32	34	24	8	2
כיצד להסתדר עם המפקד בבסיס	22	31	27	15	5
קשיי ההסתגלות לשירות הצבאי	28	31	24	15	2

* הערה: ניתן להרחיב או לצמצם את רשימת הנושאים ובלבד שבית הספר יהיה מסוגל לענות על ציפיות התלמידים. הנושא "ניתוק מהבית" מהווה פן מרכזי בקשיי המעבר אל השרות הצבאי, אך יש להכלילו רק אם היועץ/ת מסוגל ונכון להתמודדות יסודית עם המטען שכרוך בהעלתו לדיון.

2. **הצגה מראש של התוכנית בפני המשתתפים** — יש חשיבות רבה לפריסת כל מרכיבי התוכנית, שתופעל מוקדם ככל האפשר. פריסה זו תאפשר לתלמידים לנצל באופן יעיל כל פרק מפרקי התוכנית.
3. **התייחסות לכל מישור ההכנה** — כאמור, מן הראוי שתוכנית הכנה לשירות הצבאי תהיה מלאה. אין להסתפק בקטע ש"נראה" רלוונטי, אלא לכלול פרקים במישור ה"ערכי", במישור ה"מידע" ובמישור ה"הסתגלות". בנוסף יש לכלול בתוכנית "התייחסות מילולית והפעלה נאותה במישור הגופני".
4. **הדרגתיות בהצגת התכנים** — תלמידים מביעים רצון רב בהכנה שתעסוק במישור ה"מידע" ובמישור ה"גופני". מבחינה זו, יש מקום לפתוח את ההכנה בפעילות שתספק את הצורך המיידי שהם מציגים. עם זאת, המציאות מלמדת שפעילות במישור ה"מידע" — כלומר, סיפוק הצורך המיידי עליו מצביעים התלמידים — מוביל להתעוררות הרצון בהכנה במישור ה"הסתגלות". התלמידים רוצים לדעת מהן האפשרויות שעומדות בפניהם; נוקטים עמדה ראשונית ביחס למסלול אליו הם מעוניינים להגיע; ואז, מתעוררות בקרבם תהיות ביחס ליכולתם לממש את הכוונה ההתנהגותית שגיבשו.
5. **גיוון בגורם המעביר את ההכנה** — מבחינת ההעשרה של הפעילות, בעיני התלמידים, ומבחינת טובת העניין יש לערב בתוכנית ההכנה את מיכלול הצוות החינוכי של בית הספר. הכנה טובה לשירות הצבאי תיכלול מעורבות פעילה של: מחנכי הכיתות, היועץ/ת החינוכי/ת, מרכז/ת החינוך החברתי, המורים לחינוך גופני, הפסיכולוג/ית של בית הספר (או נציגים של השפ"ח), המורים לאזרחות, וכמובן — מנהל/ת בית הספר. לאנשי הצוות החינוכי יצטרפו נציגים של צה"ל להעברת פרקים ספציפיים מתוכנית ההכנה. חלוקת האחריות והתכנים השונים שעל כל דמות להפעיל מפורטים בהמשך.
6. **גיוון בדרך העברת התוכנית** — הכניסה לשירות הצבאי חושפת את המתגייס לגרייה בכל ערוצי החישה. באופן דומה, וכמו בכל תוכנית לימודית/התנסותית אחרת, בתוכנית ההכנה יש חשיבות לשימוש באמצעי המחשה והוראה מגוונים.
7. **מפגשים עם נציגים אותנטיים של הצבא** — תירגום הרעיונות והעקרונות להם ייחשפו התלמידים במהלך תוכנית ההכנה לכלל משמעויות אופרטיביות עבור הפרט המסוים — מחייב המחשה. שילוב נאות של חיילים ומפקדים המשרתים בצבא עם אוכלוסיית תלמידים רלוונטית (רקע השכלתי וכד') דומה עשוי לתרום רבות לתלמידים. במיקרים רבים שואפים בתי הספר להציג בפני התלמידים דמות שהיא מפורסמת בציבור או דמות אפופה הילה של קרביות. יש מקום להפגיש את התלמידים עם דמויות כאלה. אולם, דמות מבוגרת ומפורסמת אינה תחליף לחייל/ת בן 19 הקרוב בגיל ובמנטליות לתלמידי כיתות י"ב, ומסוגל לספר להם על חוויותיו האישיות מתקופת הכניסה לשירות הצבאי מבלי ש"ריח נפטלין" יעמוד

באוויר. במספר בתי ספר נהוג לקיים מיפגש עם בוגרים של בית הספר אשר משרתים כבר בצבא. מיפגש זה יכול להיות בעל תרומה רבה אם אכן נבחרים הבוגרים היודעים להביע באופן ברור את חוויותיהם, והם גם מתודרכים מלכתחילה לא לגלוש להגזמות, אלא לספר בפשטות על "הדברים הקטנים", שיש להיות מודע להם בעת הכניסה לצבא.

8. **שיתוף ההורים בתוכנית ההכנה** — מן המפורסמות היא, שההורים מעורבים כיום בנעשה בבתי הספר, יותר מבעבר. מעורבות זו מחלחלת גם לשלב המעבר לשירות הצבאי. הכנה נאותה לשירות הצבאי צריכה לשלב באופן מושכל את ההורים. יש לכך שתי סיבות: ראשית, כניסת הילד לשירות הצבאי מהווה אירוע "משפחתי". כל מרכיבי המשפחה חווים, איש איש בדרכו, את גיוס הבן/בת לצבא. הגם שאין זו חובת בית הספר לסייע להורי התלמיד/ה בהתמודדות עם המצב החדש שעתיד להיווצר, אין בית הספר פטור מלהתייחס להשלכות של תחושות בני המשפחה האחרים, בהקשר של המעבר לצבא, על תגובות התלמיד ונטיותיו עוד בכתה י"ב. שנית, התועלת המופקת מתוכנית ההכנה לשירות הצבאי אינה תלויה רק במה שיעשה איש הסגל החינוכי בעת מיפגשיו עם התלמידים, אלא גם בתהליך הנילווה לזה בביתו של התלמיד. משתי הבחינות שפורטו, למעורבות של ההורים בתוכנית ההכנה יש חשיבות. היקף המעורבות צריך להיות מוגבל, אך לעצם ביצועה ועיתוי הפעלתה חשיבות רבה.

9. **ניצול נכון של המשאבים שצה"ל מקצה** — האחריות לתוכנית ההכנה לשירות הצבאי מוטלת על בית הספר. הנחה זו מוצגת גם בחוזר מנכ"ל משרד החינוך והתרבות (יוני 89). יחד עם זאת, בצה"ל מייחסים חשיבות רבה להכנה נאותה של בני הנוער, לקראת שירותם הצבאי. כיוון שכך, צה"ל מקצה משאבים רבים לתמיכה פעילה בתהליך שאמור להתבצע בבתי הספר. בין השאר מדובר ב: ימי עיון להכרת חילות צה"ל, שיגור מרצים ונציגי הצבא לבתי הספר, הכנת סרטים והעלאת הצגות, הכנה ותמיכה בהכנת חומר הסברה בכתב, הפעלת מסגרות לאימון התנסות המדמה תהליך הכניסה לשירות הצבאי, ועוד. הפעולות מתבצעות באחרויות הגדנ"ע ומעורבים בהם חיילים וקצינים שעברו הכנה מיוחדת מראש. בית ספר צריך להכיר את מיגוון האמצעים שצה"ל מעמיד לרשותו ולנצלם באופן מושכל.

10. **יצירת אפשרויות להעמקה והרחבה** — התוכנית, שתופעל בבית הספר באופן כולל ושוטף, לא תענה על צרכיו הספציפיים של התלמיד/ה המסוים. לכן, במסגרת תוכנית ההכנה יש לפעול ליצירת צינורות להרחבה ולהעמקה, למי שמעוניין. לעיתים מדובר בפירסום הרקע ה"צבאי" של המורים בבית הספר כך, שהמעוניין ידע למי לפנות לצורך שיחה אישית. לעיתים פירסום של כתובות ומספרי טלפון של גורמים צבאיים מתאימים תענה על צרכי התלמידים. ולעיתים יש צורך באירגון מלכתחילה או בדיעבד של קבוצת תלמידים/ות אשר ימשיכו להיפגש באופן מסודר ובהנחיה של גורם מתוך או מחוץ הסגל החינוכי של בית הספר, לצורך העמקה וליבון נושא/ים מסוים/ים.

11. **זיהוי מוקדם ותמיכה במי שזקוק לזה** — בהמשך לאמור בסעיף הקודם, במהלך תוכנית ההכנה יש לפעול לאיתור תלמידים שכניסתם לשירות הצבאי עלולה להיות בעייתית בעליל. לדוגמא, בחלק מהמיקרים, מה שהניע תלמיד לבצע ניסיון התאבדות במהלך שנות לימודיו בבית הספר, עלול להוביל אותו לבצע נסיון נוסף בצבא, כשהנסיבות דומות והנשק זמין. על היועץ/ת החינוכי/ת, בסיוע מחנכי הכיתות, לפעול לאיתור תלמידים הראויים לתמיכה והדרכה נוספים עוד לפני הכניסה לשירות הצבאי או במהלכו. במקרה האחרון, כשהיועץ/ת הגיע/ה למסקנה שהבעיה בהווה עלולה להשפיע באופן מהותי על התנהגות התלמיד בעתיד, עד כדי סכנה לבריאותו הפיזית או הנפשית, מוטלת עליו החובה לדווח על כך לגורמים המוסמכים בצה"ל. הדיווח לצה"ל ייעש בידיעתם ובהסכמתם של התלמיד/ה וההורים.

12. **לא להגזים** — תוכנית ההכנה לצבא אסור שתתפשט על פני משך זמן ו/או היקף פעילות נרחבים מדי. אחת הסכנות האורבות לפיתחה של תוכנית התערבות יעילה הינה ההגזמה בהיקפה. על בית הספר לבנות את תוכנית ההכנה בהיקף הנאות, ולא להיכנע לאילוצים ולחצים שעלולים לקטוע אותה בטרם עת ("חייבים לתגבר את התלמידים בנושא הטריגונומטריה...").

בהתבסס על המישורים שהוצגו ומרכיבי הדרך הנאותה לביצועם גובשה הצעה לתוכנית הכנה לצה"ל, אשר מפורטת בטבלה מס' 2.

מספר הערות לגבי התוכנית המוצעת:

א. המחנך אחראי על הכנת תלמידיו לקראת השירות הצבאי, כפרק בתפקידו כ"מחנך". האתגר העומד בפני המחנך הוא להיתפס כדמות רלוונטית לתהליך הנדון.

ב. ההכנה מתחילה בכיתה י"א לצורך הכנת התלמיד להתייצבות בלשכת גיוס.

ג. ההכנה בכיתה י"ב מתחילה במיפגש עם ההורים, עוד קודם לתחילת הפעילות עם התלמידים.

ד. נושא הכושר הגופני מהווה חוליה בתוכנית ההכנה, אך תכניו ראויים לעיבוד והגדרה ברורים.

ה. המיפגש עם קצין בכיר מסיים את ההכנה. כאמור, בחלק מבתי הספר מיפגש כזה מהווה את כל או את רוב ההכנה שהתלמידים מקבלים, ובכך — אין די.

ו. בפרקי התוכנית שזורים קטעי הסבר ומידע שהצבא מבצע, ואין טעם לנסות למצוא להם תחליף. עם זאת, חשוב, כאמור, לדעת מתי לשלב את פרקי ההכנה שהצבא מספק ומהם פרקי ההכנה שהצבא אינו מספק.

ז. ההזדמנויות לדיון ערכי והתלבטות בבעיות אקטואליות הינם המיפגשים עם — המחנך, בוגרים והקצין הבכיר. היקף ועומק הדיון בבעיות אלה נתון לשיקול דעתו של המחנך. באופן זה התוכנית המוצעת לא מאבדת ערכה גם עם השתנות הנסיבות הציבוריות והפוליטיות בישראל.

טבלה מס' 2: תוכנית לשירות הצבאי

עיתוי	הגורם המנחה	תוכן הפעילות
כיתה י"א (עד פורים)	1. מחנך/ת 2. צה"ל... 3. מחנך/ת	— פתיחת ההכנה + למה צבא? — לשכת הגיוס: מה, מתי ולמה — סיוע בגיבוש החלטה — איפה כדאי לי לשרת?
כיתה י"ב (סוכות עד חנוכה)	4. כושר גופני 5. מנהל + יועץ/ת 6. מחנך/ת 7. צה"ל... 8. יועץ/ת 9. כושר גופני 10. מרכז/ת שכבה 11. צה"ל... 12. יועץ/ת 13. מחנך/ת 14. יועץ/ת 15. מחנך/ת 16. צה"ל...	(העברת שאלון צרכים) — תירגול יעודי לקראת הגיוס — ערב הורים: ליווי המתגייס/ת — מיפוי הלחצים בכניסה לצבא — יום עיון להכרת חילות צה"ל — טכניקות להתמודדות והסתגלות — פיתוח מיומנויות ספציפיות — ערב עם בוגרי בית הספר שבצבא — שבוע התנסות בבסיס צבאי — מסקנות אישיות בעקבות האימוץ — מה יש בי כיום שמסייע להתמודד — מיפגש נפרד לכל מין (בנות/ בנים) — המסר האישי שלי כמבוגר בישראל + סיכום ההכנה — ערב הורים + תלמידים: מיפגש עם קצין בכיר
	17. יועץ/ת + פסיכולוג/ית ביה"ס	— יעוץ וטיפול בבעיות יחודיות ופרטניות

היועץ החינוכי ותוכנית ההכנה לצבא

מעצם הגדרת תפקיד היועץ החינוכי בתחום המניעה של בעיות פסיכו־היגיניות (מלינובסקי ומלינובסקי, 1965; הרושבסקי, 1970) נובע מקומו המרכזי בתוכנית ההכנה לצבא. בהקשר של התוכנית שפורטה לעיל, קיימים באופן מובהק שלושה מישורים בהם אין בסגלי החינוך של בתי הספר תחליף למעורבות פעילה של היועץ/ת:

יצירת תשתית — דרך הפעלה מוקדמת ומתוכננת, כבר מכיתה י', היועץ/ת מכשיר את הרקע לקליטה נאותה של התכנים אשר יוצגו במהלך תוכנית ההכנה לצבא. לדוגמא, עבודה נכונה של יועץ/ת עם תלמידים בנושא החינוך המיני מכשירה את הרקע לדיון יעיל בנושא ההיגיינה האישית והיחסים החברתיים בשירות הצבאי. דוגמא נוספת, התנסות התלמידים בשאלה של בחירת מקצוע לתעסוקה בעתיד מהווה בסיס מצוין לשאלת קבלת ההחלטה ביחס למסלול השירות הצבאי המועדף (ראה גם: Lewis & Warren, 1972).

הפעלה יזומה — במהלך תוכנית ההכנה לצבא יש תכנים הדורשים הפעלה של התלמידים לצורך המחשה או בירור יעילם של הנושא המסוים. הפעלה דינמית כזו יכול/ה רק היועץ/ת לבצע זאת, מכיוון שהכשרתו המקצועית ניסיונו בעבודה דומה עם תלמידים והדימוי שלו (בניגוד לדימוי של המורים המקצועיים) עשויים לעודד את התלמידים לשתף פעולה.

איתור תלמידים — מורי הכיתה אמורים לסייע בזיהוי תלמידים העלולים להתקשות, יותר מהאחרים, בעת המעבר לשירות הצבאי. אולם, קביעה ראשונית של עוצמת הבעיה, הפעלות מיוחדות לקבוצות של תלמידים בעלי בעיות יחודיות מסוג זה או אחר, הפניה של תלמידים המפגינים תגובות או התנהגויות בעלות קווים פסיכופתלוגיים לטיפול אצל פסיכולוג בית הספר או השפ"ח, שילוב נכון של ההורים בהתייחסות לבעיה הספציפית שהתלמיד מעלה, והעברת מידע לרשויות צה"ל באותם מיקרים בהם הדבר נוגע לשלמותו הנפשית והגופנית של התלמיד בעת השירות הצבאי (תוך תיאום עם הורי התלמיד ובהסכמתו המפורשת) — את כל אלה יכול וחייב לבצע רק היועץ/ת החינוכי/ת.

בנוסף, היועץ/ת החינוכי/ת יכול וצריך להיות הקטליזטור והגורם המלכד את הסגל החינוכי בבית הספר להתמודדות אמיצה עם האתגר החינוכי, שבהכנה יעילה של תלמידיהם לשירות הצבאי. ברור כי הסגל החינוכי, ובכלל זה היועץ/ת החינוכי/ת זקוק להכשרה יעודית אשר תכשיר כל אחד מהאנשים לביצוע המטלות המצופות ממנו באופן היעיל ביותר.

סיכום

השירות הצבאי מעמיד את המתבגר/ת בפני מצבים יחודיים וקיצוניים. בתגובת המתבגר מתמצה החינוך, ולא רק הידע, אותו רכש במסגרת הלימודית בה שהה ובמסגרת המשפחתית בה בגר.

תוכנית ההכנה לשירות הצבאי עשויה להיות סיום הולם, ואפשר שיאו, של תהליך ההתערבות, שהיועץ החינוכי מבצע במהלך השנים בהן שוהה התלמיד בבית הספר.

פעולות הכנה לשירות הצבאי, שמופעלות כיום, סובלות מהעדר תפיסה רחבה וכוללת ומהתחמקות מנטילת האחריות להכנה הנידונה על כתפי הסגל החינוכי של בתי הספר. לעיתים נדמה כי מאחורי ערימות הנייר מסתתר לא רק התלמיד המתכונן לבחינות הבגרות אלא גם אנשי הסגל החינוכי בבתי הספר, אשר נוח להם לטמון שם את התחושה (הלא מוצדקת) של חוסר המסוגלות להתמודד עם הנושא הנדון.

המציאות כיום — בחברה בכללותה, בצבא, בבתי הספר ובקרב העוסקים ביעוץ חינוכי — רומזת, שבהתמודדות יעילה עם נושא ההכנה לשירות הצבאי עשויים הכול לצאת נישכרים.

ביבליוגרפיה

ישראלאשוילי מ. (1978). ההסתגלות לצבא — סקירת ספרות. דו"ח מחקר. צה"ל: היחידה לפסיכולוגיה צבאית.

ישראלאשוילי מ. (1986). אירועים קריטיים בטירונות. דו"ח מחקר. צה"ל. מחלקת מדעי ההתנהגות.

לוסקי א. (1988). הכנת מתבגרים לשירות הצבאי. עבודת מ.א. אוניברסיטת תל־אביב: ביה"ס לחינוך.

הרושובסקי ר. (עורכת). (1970). הייעוץ בחינוך — עקרונות וגישות. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

מלינובסקי ל. ומלינובסקי ב. (1965). מדריך למורה היועץ בביה"ס היסודי. ירושלים: משרד החינוך.

פרנקל ו. (1970). האדם מחפש משמעות. ת"א: ספריית הפועלים.

Bandura A., Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. Psychological Review, 84(2), 191—215, 1977.

Lewis M.D. & Warren P., The counselor and armed forces recruitment. Personnel & guidance J., 53 (3), 357—361, 1972.

Meichenbaum D. & Novaco R., Stress Inoculation: A preventive approach. In C. Spielberger & I. Sarson (eds.). Stress and Anxiety (Vol. 5) N.Y.: Halsted Press, 1976.

Novaco R.W., Cook T.M. & Sarson I.G., Military recruit training: A arena for stress-coping skills. in: D. Meichenbaum & M.E. Jaremko (eds.). Stress Inoculation and Prevention. N.Y.: Plenum Press. pp. 377—418, 1983.

Wanous J.P., Organizational Entry. N.Y.: Addison — Whelsly, 1980.

עמדות מתבגרים רגילים בטווח הגיל 12—16 שנים כלפי הילד המפגר — בדיקה והפעלת תוכניות התערבות*

לורי גרינברגר**

המחקר התמקד בשלושה יעדים:

א. ברור מהן עמדות מתבגרים רגילים (12—16 שנים) כלפי הילד המפגר (פיגור קל־בינוני).

ב. עריכת תוכנית התערבות לפיתוח עמדות חיוביות בקרב המתבגרים הרגילים.

ג. בדיקת מידת ההשפעה על תוכנית ההתערבות.

מסקנות המחקר:

— עמדות מתבגרים רגילים כלפי הילד המפגר הן שליליות ביסודן.

*— ניתן לשנות את התפיסה אודות המפגר וכן את העמדות כלפיו (במרכיב הריגשי וההתנהגותי), לטווח קצר וארוך, בעזרת תוכנית התערבות, שפותחה לצורך המחקר הנוכחי.***

לטיבן של העמדות המתגבשות בתקופת גיל ההתבגרות (תקופה חיונית לעיצוב אישיותו של המתבגר) השפעה מכרעת על יחס החברה (שהמתבגר הרגיל מהווה חלק בלתי נפרד ממנה) כלפי המפגר. השפעה זו באה לידי ביטוי בשילובו של המפגר בקהילה, ובאפשרות הניתנת לו לחיות חיים נורמליים (Rosen, 1987) בסביבות דומות לאלו בהן חיים בני גיל שאינם מפגרים. ובמלים אחרות, תקופת גיל זו חיונית לעיצוב אישיותו של המבוגר, ובהפיכתו של המתבגר הרגיל לבעל עמדה חיובית כלפי המפגר בחברה. גישה זו מעידה על הקשר שבין נושא העמדה — גיל ההתבגרות, לבין נושא העמדה — הילד המפגר. התאוריה ההתפתחותית מצביעה על כך שתגים אשר יש להם השלכות על סטיגמה, מתפתחים במהלך ההתבגרות. זאת מאחר ובגיל זה מובחנים תהליכים של השגות, קיום וקישור לוגי של תכונות ציפיות, עמדות ומרשמי התנהגות.

מחקר חלוץ אשר נערך בקרב מתבגרים רגילים, תלמידי חטיבת הביניים, מורה על עמדות שליליות בקרב מתבגרים רגילים כלפי הילד המפגר. לאור מימצא זה נבנתה תוכנית ההתערבות. התוכנית נבנתה מתוך ציפייה שהתערבות והשפעה על שניים ממרכיבי העמדה הקוגניטיבי והריגשי, יביאו לשינוי המרכיב השלישי של העמדה — ההתנהגותי (ברזניץ,

---

* המאמר הינו תקציר מתוך עבודת M.A., תש"ן, אוניברסיטת חיפה, ביה"ס לחינוך בהנחיית ד"ר שונית רייטר וד"ר חיה קורץ.

** לורי גרינברגר, M.A., יועצת חט"ב, בי"ס רודמן קרית ים.

*** ערכת תכנית ההתערבות מצויה בתוך עבודת התיזה.

1983). הרציונל העומד מאחורי בניית התוכנית נשען על התאוריה ההתפתחותית, ובעיקר הגישה הקוגניטיבית־חברתית המניחה, כי התפתחות קוגניטיבית של אדם היא הגורם העיקרי המשפיע על התנהגותו החברתית. היינו, אינטראקציה בין המרכיב הקוגניטיבי לבין המרכיב החברתי, שיש בו גם אלמנט ריגשי מובילה להתנהגות. (Higgins & ,1983 Parsons).

חשיבות התוכנית:

א. המפגר בשיכלו הינו מרכיב טבעי בכל אוכלוסיה. מתבגרים רגילים עשויים למצוא עצמם מתמודדים עם בעיות החיים במחיצת האדם המפגר במסגרת משפחתית הקרובה ובמסגרות החברתיות השונות בהן הם מצויים. (חברים, שכונה, כיתה, אנשים במקומות ציבוריים וכדומה).

ב. מטרת תוכנית זו היא להסיר דעות קדומות, ולסייע למתבגרים רגילים בהבנת משמעות הנורמליזציה בשביל המפגר.

ג. התוכנית עשוייה לסייע למורים, ליועצים ולאנשי המקצוע האחרים, להתמודד עם בעיות ספציפיות שעולות בכיתה, או במשפחות המתבגרים הרגילים הלומדים בכיתה.

ד. חינוך המתבגר הרגיל לאוטונומיה ערכית, שיעדה גיבוש עמדות תוך שיקול דעת מוסרי ומימוש עצמי.

ה. ניווט המתבגר הרגיל למוכנות למחוייבות אחר מישהו או משהו, להיות נאמן לו — במטרה לאפשר לו פיתוח זהות עצמית.

היינו, התוכנית מחד־גיסא עשויה לעזור למפגר להשתלב בקהילה, ומאידך־גיסא, עשויה לעזור למתבגר הרגיל להגיע למימוש המשימות העיקריות העומדות בפניו, ומחייבות התמודדות פעילה בשלושה תחומים מרכזיים: החשיבתי, הרגשי וההתנהגותי (Piaget, 1977, Erikson, 1968, Kohlberg, 1968).

תיאור התוכנית

תוכנית ההתערבות מאופיינת במגמה לארגן את ההפעלות בדפוסים ההולמים חשיבה אינדוקטיבית ודדוקטיבית, תוך התנסויות הממוקדות במתבגר הרגיל ובאינטראקציה עם סביבתו, במטרה לדעת להבין ולפתח יחס אמפטי לסיטואציה עמה מתמודד המפגר בשיכלו. במסגרת התוכנית המשלב רקע עיוני ומעורבות ריגשית, נחשף המתבגר הרגיל לנושא הפיגור השכלי כפי שהוא בא לידי ביטוי בחיי הפרט, המשפחה והחברה. התוכנית מורכבת מ־14 יחידות, כשכל יחידה היא בת שני שיעורים. המפגשים נערכו על ידי עורכת המחקר במהלך חודש ימים, במסגרת שיעורי הייעוץ. התוכנית נבנתה כשהיא לוקחת בחשבון את:

א. הרמה ההתפתחותית, השכלית והריגשית אליה הגיע המתבגר הרגיל, בתקופת גיל זו (12 — 16 שנים).

ב. מאפייני התאוריה הקוגניטיבית־חברתית, הרואה בהתבגרות שלב שיא של אינטראקציה בין המרכיב הקוגניטיבי לבין המרכיב החברתי, שיש בו אלמנט ריגשי.
ג. טכניקות לשינוי עמדות (הוספת מידע, דיון, מגע עקיף וישיר, הדמיה).

להלן תוצג סדרת המפגשים המופיעים בתוכנית ההתערבות, תוך ציון הרציונל העומד לצידם ומתבסס על הרעיונות ההתפתחותיים.

המפגשים הראשונים (1—5) מכוונים לעורר מודעות, להוסיף ידע ולהפחית סטראוטיפים — כלפי הילד המפגר. קיים קשר בין ידע לבין עמדות. כשיש אינפורמציה מהיימנה על חריגות היא נעשית קרובה לנו יותר, עמומה פחות, ופחות מיסתורית (Harth, 1973). מה עוד שבתקופת גיל זו מגיעה חשיבתו של המתבגר לשיא התפתחותה ולהישגים שלא התאפשרו עד כה, בשל מוגבלות של חשיבה מוחשית.

מטרת פעילות המבוא, הנימנית על סדרת המפגשים הנ"ל, הינה גיבוש קבוצת עמיתים תוך יצירת עניין לאשר יתרחש בקבוצה. אריקסון (Erikson, 1968) מצביע על חשיבות ההשתייכות לקבוצת בני גילו של המתבגר. יכולתו להזדהות עם בני גילו מאפשר לצעיר להינתק מהבית, ולהגיע להערכת עמדותיו תוך השוואתם עם בני גילו. כך מתחדד בוחן המציאות אצל המתבגר, והוא נוטה לנטוש את המגמה לאידיאליזציה ולהתאים את ערכיו ועמדותיו ליכולת הריאלית (ומאידך, מסוגל לקבל את עצמו כמו שהוא במידה הולכת וגוברת). זו אף הסיבה לעריכת התוכנית כולה במסגרת הקבוצה הכיתתית.

כאמור, חמשת המפגשים הראשונים עוסקים בדרכים בהן ניתן לשנות את המרכיב הקוגניטיבי (חשיבתי) של העמדה. המפגשים הבאים (6—8) עוסקים במרכיב רחוק יותר ברצף העמדה והוא — המרכיב הריגשי. דרך לשנות מימד ריגשי הוא ע"י פיתוח אמפטיה בעזרת הדמיה. כלומר, הרגש עצמך בתוך עולמו הפנימי של מישהו אחר, מבלי לאבד את עצמיותך (בנימין, 1979). בדרך זו יכול המתבגר להבין את המפגר מהאספקט החברתי והמוסרי תוך הבנת ההשלכות וההשפעה של התנהגותו שלו, על המפגר. פעילויות אלו נבנו בהסתמך על גישתו של קולברג (Kohlberg,1968) הרואה בתקופת ההתבגרות (12—16 שנים) עידן של התפתחות החשיבה המוסרית־קונבנציונלית, שלב בו הנער או הנערה מסוגלים לחוש את הרגשת הזולת.

בהמשך למפגשים שעניינם יצירת אמפטיה כלפי המפגר בשיכלו, נבנו שלושת המפגשים הבאים (9—11), שעניינם בחשיפה הישירה והעקיפה לחיי המפגר ולחיי משפחתו. למרות, שלכאורה נראה, שלמגע השפעה על המרכיב ההתנהגותי בלבד, מבט לעומק מראה, שבאמצעות מגע ישנה התייחסות למרכיבי העמדה האחרים: הקוגניטיבי והריגשי (Kreck & Ballachey, 1962). כאמור לעיל, שני המימדים הללו מהווים את הנתבכים העיקריים בגיבוש העמדות בגיל ההתבגרות. גיל בו החשיבה מגיעה לשיא התפתחותה (Piaget, 1977), והמתבגר מגיע ליכולת להרגיש את הזולת (Kohlberg, 1968).

שלושת המפגשים האחרונים בתוכנית (12—14), מנווטים את המתבגר להתנסות

בתפקידים חיוביים (עזרה לזולת). פעילויות אלו עוזרות למתבגר:

א. להבהיר את מערכת הערכים האישית שלו, העדפויותיו, והדרך שבה הוא מכריע בין אלטרנטיבות שבמציאות חייו.

ב. להציג את מהות החיים האנושיים, כצורך לחיפוש משמעות מעבר לסיפוק ולהנאה בדרגה זו או אחרת.

"המוריטוריום של המתבגר" הוגדר ע"י אריקסון (Erikson, 1968) כתקופה, שבה המתבגר לא קיבל עדיין מחויבויות מלאות על השקפת עולם או על תפיסה חברתית מסוימת, ועל מערכת אמונות יציבה וקבועה. המתבגר המתנסה באיבחון מצבי אדם וחברה, במתן פתרונות ולו גם קיצוניות ובלתי ריאליות ומחפש משמעות בחיים, יפתור אליבא דאריקסון בצורה חיובית, גם את משברי הזהות שלו.

יתר על כן, באם נסתמך על קולברג (Kohlberg, 1968), אשר כמו פיאז'ה ראה ביישומו של שלב השיפוט המוסרי תוצאה של התפתחות המרכיבים הקוגניטיביים, מיומנויות קודמות וחשיבה הגיונית לפי כללים ויכולת דדוקטיבית, הרי ששלושת מפגשים אלו (12—14) מהווים שלב שיא של אינטראקציה בין המרכיב הקוגניטיבי לבין המרכיב החברתי, שיש בו גם אלמנט ריגשי. אינטראקציה זו יש בידה להביא לשינוי המרכיב ההתנהגותי (Higgins & Parsons, 1983). לשינוי המרכיב ההתנהגותי מנוטות תוכנית ההתערבות כולה.

המטרות החינוכיות של התוכנית:

מטרת על

א. המתבגר הרגיל יבטא תשומת לב כלפי האדם המפגר בשיכלו, משפחתו וסביבתו.

ב. המתבגר הרגיל יפתח עמדות חיוביות כלפי המפגר בשכלו.

ג. המתבגר הרגיל יפתח שיקול דעת מוסרי כלפי המפגר בעזרת גיבוש המחשבה ומימוש עצמי.

מטרות בתחום הקוגניטיבי

ד. המתבגר הרגיל ידע מהו פיגור שכלי ומהן ההשלכות התיפקודיות על האדם המפגר ועל משפחתו.

ה. המתבגר הרגיל ידע מהם הקשיים הריגשיים וההתנהגותיים של המתבגר, וכיצד הם משפיעים על היחס כלפי המפגר.

ו. המתבגר הרגיל ידע כיצד ניתן לעזור למפגר להשתלב בקהילה.

מטרות בתחום האפקטיבי

ז. המתבגר הרגיל יפתח יחס חיובי יותר משהיה לו (לפני ההשתתפות בתוכנית) — כלפי הילד המפגר.

ח. המתבגר הרגיל יפתח רגישות לנושא הפיגור, תוך יכולת לחוש, להרגיש ולהתחשב במפגר, במשפחתו ובסביבתו הקרובה.

ט. המתבגר הרגיל יפתח סימפטיה ואמפתיה, קבלה והערכה אל המפגר כאדם שווה בין שווים.

מטרות בתחום ההתנהגותי

המתבגר הרגיל שפיתח יחס אוהד יתנדב בעזרה לילדים מפגרים.

שיטה

המדגם כלל 192 תלמידים הנמנים על החינוך הרגיל בכיתות ז, ח, ט בבי"ס רודמן, בקרית־ים. טווח גיל 12—16 שנים.

כלי המחקר היוו שלושה שאלונים:

א) **שאלון נתוני רקע** — בדק מין, גיל, היכרות קודמת עם מפגר, רצון להתנדב בעזרה לזולת בכלל ולמפגר בפרט.

ב) **שאלון הדיפרנציאל הסמנטי** — המכשיר חובר ע"י Osgood וחבריו (1957), והוא כולל 12 תארים דיכוטומיים הלקוחים מתוך עבודתה של קוזלובסקי (1976). באמצעות השאלון ניתן לקבל את תפיסת המשיב אודות בעל התווית מפגר שכלית, בהשוואה לדמויות אחרות ("תלמיד תיכון" ו"סטודנט").

ג) **שאלון עמדות של ג'ורדן** — חובר ע"י ג'ורדן (Jorden, 1971) כולל שישה מימדים: מימדים אלו מכסים את שלושת מרכיבי העמדה. מימד 1 ו־2: הסטראוטיפ והנורמות בודק את המרכיב הקוגניטיבי שבעמדה. מימד 3: הערכה מוסרית בודק את המרכיב הריגשי שבעמדה. מימד 4 ו־5: התנהגות השערתית ורגשות בודק את המרכיב הריגשי וההתנהגותי יחד. מימד 6: פעילות ממשית בודק את המרכיב ההתנהגותי שבעמדה. המימדים מסודרים לפי מימד־על (המרכיב ההתנהגותי); מימדים המבטאים עוצמה רבה של העמדה (המרכיב הריגשי) ועד למימדים המבטאים פחות עוצמה (מרכיב קוגניטיבי). השאלונים תוקפו ברמת מובהקות $\alpha=0.05$.

מהלך המחקר — בשלב הראשון, נבדקו העמדות כלפי הילד המפגר, בקרב כלל אוכלוסיית המחקר. בשלב השני, חולקה אוכלוסיית המחקר לשתי תת־קבוצות:

— קבוצת ניסוי, שמנתה 103 מתבגרים אשר השתתפו בתוכנית ההתערבות.

— קבוצת ביקורת, שמנתה 89 מתבגרים אשר לא השתתפו בתוכנית ההתערבות (קבוצה זהה לקבוצת הניסוי מבחינת גיל ומעמד חברתי־כלכלי).

השאלונים הועברו לתלמידים בשלושה מועדים: לפני העברת התוכנית, מיד עם תום העברתה ושלושה חודשים לאחר העברתה.

תוצאות*

1. מתבגרים רגילים (12 — 16 שנים) תופסים** את דמות המפגר (פיגור קל־בינוני) בצורה שלילית יותר מאשר את דמות תלמיד התיכון והסטודנט הרגילים. (טבלה מס' 1)***.

טבלה מס' 1: השוואת ממוצעי תפיסת המפגר הצעיר לממוצעי תפיסת תלמיד התיכון והסטודנט — בשאלון Osgood

משתנה	X	S.D	t	P
מפגר צעיר	4.07	0.79	18.01	0.0001
תלמיד תיכון	2.69	0.71		
מפגר צעיר	4.07	0.79	24.54	0.0001
סטודנט	2.28	0.72		

2. ככל שהמתבגר צעיר יותר בגילו כך באופן מובהק ($P<0.05$; $F(2,191)=3.23$) עמדתו פחות סטיגמטית כלפי המפגר**.
3. לא נמצא הבדל בין המינים באשר לעמדתם ותפיסתם את המפגר.
4. לא נמצא קשר מובהק בין העמדות כלפי המפגר ובין היכרות קודמת, משך ההיכרות ואיכות ההיכרות עימו.
5. נמצא קשר מובהק ($p<0.05$; $r=0.15$) בין היכרות קודמת עם המפגר ובין התפישה השלילית אודותיו.
6. באמצעות תוכנית התערבות לשינוי עמדות, ניתן לשנות את התפיסה אודות המפגר וכן את העמדות כלפיו במרכיבים ההתנהגותי והריגשי — לטווח קצר ולטווח ארוך. (טבלאות 2, 3)***.
7. תוכנית ההתערבות משפיעה במידה שווה על שני המינים.
8. תוכנית ההתערבות משפיעה באופן מובהק במימד ההתנהגות ההשערתית ($p<0.01$; $F=3.35$), ובמימד הרגשות האישיים ($p<0.01$, $F=3.35$) יותר על תלמידי כתות ז', ח' מאשר על תלמידי כתות ט'.

---

* סעיפים 1 — 5 עניינם בתוצאות לפני העברת תוכנית ההתערבות. סעיפים 6 — 9 עניינם במועדי הבדיקה שלאחר העברת התוכנית.

** עמדות המתבגרים נבדקו בעזרת שאלון עמדות Jorden (1971). תפיסת המפגר נבדקה בעזרת שאלון Osgood (1957). ראה גם כלי המחקר.

*** ראה נספח.

טבלה מס' 2: ציוני קבוצות הניסוי והביקורת (ממוצעים וסטיית תקן) לפני ואחרי העברת תוכנית ההתערבות — בשני שאלונים שינוי לטווח קצר

שאלון Jorden			ניסוי		ביקורת		F בזמן	F מעבר לזמן
			מועד 1	מועד 2	מועד 1	מועד 2		
מרכיב קוגניטיבי	סטראוטיפ חברתי	N	102	102	88	88	3.26	1.21
		X	1.7	1.63	1.72	1.7		
		S.D	0.31	0.33	0.29	0.31		
	נורמות חברתיות	N	102	102	88	88	* 4.23	1.5
		X	1.83	1.76	1.88	1.86		
		S.D	0.32	0.38	0.3	0.33		
מרכיב רגשי	הערכה מוסרית אישית	N	102	102	88	88	* 4.27	*** 19.77
		X	2.31	2.47	2.25	2.2		
		S.D	0.29	0.29	0.33	0.37		
מרכיב רגשי-התנהגותי	התנהגות השערנית אישית	N	102	102	88	88	*** 10.78	*** 55.74
		X	1.21	2.43	2.13	2.04		
		S.D	0.31	0.31	0.34	0.36		
	רגשות אישיים	N	102	102	87	87	*** 11.3	*** 26.24
		X	1.92	2.13	1.96	1.91		
		S.D	0.29	0.38	0.32	0.32		
מרכיב התנהגותי	פעילות אישית ממשית	N	97	97	86	86	0.82	*** 23.36
		X	1.21	1.28	1.23	1.18		
		S.D	0.11	0.11	0.21	0.12		
שאלון Osgood	תפיסת המפגר	N	102	102	88	88	*** 166.37	*** 77.18
		X	4.00	2.63	4.15	3.89		
		S.D	0.81	0.79	0.78	0.73		

*p< 0.05 **p< 0.01 ***p<0.001

9. שלושה חודשים לאחר העברת התוכנית, מתבגרים אשר נמנו על קבוצת הניסוי התנדבו בעיקר בעזרה למפגר. המתבגרים הללו העדיפו מסגרות אחרות (כגון: עזרה בבית חולים, לקשישים, במועדונים) לפני העברת התוכנית. מהשוואה לקבוצת הביקורת ניכר שיותר מתבגרים מקבוצת הניסוי מתנדבים בפועל בעזרה למפגר (ניסוי: 51.2%, ביקורת: 2.9%).

טבלה מס' 3: ציוני קבוצות הניסוי והביקורת (ממוצעים וסטיות תקן) לפני העברת התוכנית, מיד עם תום העברתה ושלושה חודשים לאחר העברתה — שינוי לטווח קצר וארוך

			ניסוי			ביקורת			F בזמן	F מעבר לזמן
			מועד 1	מועד 2	מועד 3	מועד 1	מועד 2	מועד 3		
שאלון Jorden	מרכיב קוגניטיבי	סטראוטיפ חברתי	N	86	86	86	74	74	74	***	
			X	1.69	1.64	1.53	1.71	1.7	1.65	10.81	2.3
			S.D	0.3	0.33	0.29	0.27	0.3	0.25		
		נורמות חברתיות	N	86	86	86	74	74	74	***	
			X	1.83	1.75	1.69	1.88	1.86	1.74	17.52	0.92
			S.D	0.32	0.37	0.32	0.28	0.32	0.32		
	מרכיב רגשי	הערכה מוסרית אישית	N	86	86	86	74	74	74	***	
			X	2.3	2.5	2.47	2.24	2.17	2.08	3.1	23.12
			S.D	0.3	0.29	0.32	0.32	0.34	0.35		
	מרכיב רגשי-התנהגותי	התנהגות השערתית אישית	N	86	86	86	74	74	74	***	
			X	2.21	2.45	2.39	2.13	2.01	1.95	6.15	45.6
			S.D	0.31	0.28	0.31	0.34	0.38	0.35		
		רגשות אישיים	N	86	86	86	73	73	73	***	
			X	1.92	2.16	2.02	1.94	1.89	1.83	9.94	16.5
			S.D	0.29	0.38	0.31	0.32	0.32	0.28		
	מרכיב התנהגותי	פעילות אישית ממשית	N	82	82	82	71	71	71	***	
			X	1.21	1.28	1.24	1.23	1.18	1.15	4.82	14.73
			S.D	0.1	0.11	0.12	0.23	0.12	0.1		
שאלון Osgood		תפיסת המפגר	N	86	86	86	74	74	74	***	
			X	4.0	2.52	2.85	4.12	3.89	3.82	92.7	44.01
			S.D	0.81	0.77	0.84	0.80	0.74	0.87		

*p< 0.05 **p< 0.01 ***p<0.001

דיון

עדיין לא נערך בארץ מחקר אשר בדק עמדות מתבגרים רגילים (טווח גיל 12—16 שנים) כלפי הילד המפגר, ולא נבנתה אף תוכנית לשינוי העמדות השליליות בקרב בני גיל זה. בתקופת ההתבגרות (12—16 שנים) מתעצבת אישיותו של הפרט לצד גיבוש עמדותיו החברתיות. לכן, מחייבת המציאות לבדוק את העמדות בתקופת גיל זו, ולעורר מודעות בקרב המתבגרים אודות העמדה הסטיגמטית של החברה כלפי המפגר. מודעות

ועניין לנושא זה ניתן לעורר בעזרת תוכנית התערבות המדברת לליבו ובשפתו של המתבגר. תוכנית אשר מחד פונה לגיבוש המחשבה (פיאז'ה), מימוש הזהות (אריקסון) והתפתחות שיקול הדעת המוסרי (קולברג) ומאידך, בנויה בהתאם למרכיב העמדה: מרכיב חשיבתי, מרכיב ריגשי ומרכיב התנהגותי (ראה ראשי פרקים של תוכנית ההתערבות בנספח).

עורכי המחקר רואים את הצלחתה הרבה ביותר של תוכנית ההתערבות, בשינוי המרכיב ההתנהגותי של העמדה אצל הנבדקים. השינוי בא לידי ביטוי בשאלון העמדות של Jorden (1971), ההצהרה על נכונות להתנהגות כלפי אוכלוסיה מסויימת, הינה שלב חשוב לקראת התנהגות ממשית.

במחקר זה, מלבד השינוי ברמה ההצהרתית, נבדק גם השינוי ברמה הביצועית, קרי ההתנדבות בפועל. כאמור, נמצא שהמתבגרים הנמנים על קבוצת הניסוי התנדבו יותר בעזרה למפגר הן בהשוואה לעצמם לפני העברת התוכנית והן בהשוואה לקבוצת הביקורת. נראה, אם כן, שתוכנית ההתערבות השיגה את יעדיה בכך, שהצליחה לשנות את המרכיב ההתנהגותי של העמדה. המרכיב הריגשי שונה גם כן. המרכיב הריגשי על פי Jorden (1971) הינו שני במניין עוצמתו לאחר המרכיב ההתנהגותי. במרכיב הקוגניטיבי, לא ניכרת השפעה מובהקת של התוכנית.

לסיכום, רשמי המחקר מורים, שהמתבגרים התלהבו מאוד מהעברת הנושא. הם הקפידו לשאול שוב ושוב מתי מתחילים להתנדב בעזרה למפגרים. כמו כן, במהלך העברת התוכנית נטו המתבגרים להחשף במישור האישי לבעיות השתלבות בחברה, ולבעיות שבחיי היום יום, אשר לא העזו לדבר עליהן לפנים.

במחקר הנוכחי לא נבדק הקשר בין תכונות בעל העמדה (גורם האישיות) ובין שינוי העמדה. לפיכך, משתנה זה יכול להוות נושא למחקר נוסף בחקר שינוי העמדות כלפי הילד המפגר — בקרב מתבגרים.

נספח

ראשי פרקים של תוכנית ההתערבות לפיתוח עמדות חיוביות כלפי הילד המפגר

מפגש מספר	מטרות	פעילויות: אמצעי המחשה ומשחקים
1	בניית קבוצת עמיתים תוך יצירת מתח ועניין לאשר יתרחש בקבוצה. העלאת תפיסות, מחשבות והתייחסויות התלמידים למושג — מפגר.	שלט מבריסטול צבעוני עליו רשום באותיות דפוס: מ פ ג ר תרשים על הלוח של מרכיבי העמדה. עמדה מחשבות רגשות התנהגות
2	בירור עמדות חיוביות מול שליליות (דעה, דעה קדומה), תוך עריכת היכרות עם המושג — סטראוטיפ.	עבודה בקבוצות, תמונת נער כבן 15 ולצידה מספר פרטים על דני, כתבת עיתונות: "הילד הכחול" (עיתון מעריב — 10.3.87).
3	המשך בירור נושא העמדות הסטריאוטיפיות כלפי הילד המפגר.	שתי דמויות זהות המצויירות — בקו רצף עגול. צבעים.
4	הוספת מידע על הפיגור השכלי — בעזרת הרצאה.	בריסטול עם הסבר צבעוני למונח: פיגור שכלי — על מימדיו.
5	המשך הוספת מידע על הפיגור השכלי — בעזרת למידה פעילה	דפי מידע על הפיגור השכלי (מתוך החוברת: "יחי אחיך עמך", מאת יצחק גניגר הוצאת אקי"ם חיפה). חלוקה לקבוצות עבודה.
6	בחינת ידע על דפי המידע אודות הפיגור השכלי. עיבוד המרכיב הרגשי של העמדה: שיקוף הרגשת הניכור של המפגר.	משחק סימולציה, מסכות לעיניים, עבודה בקבוצות.
7	המשך עיבוד המרכיב הרגשי של העמדה 'הנבואה שמגשימה את עצמה'.	סרטי רשמקול מדומים (מנייר); מכשיר כתיבה; עיגול נייר צבעוני חצוי לשניים — בחציו האחד רשום "ביקורתי" ובחציו השני רשום "תומך", נוצר שיחזור מסרים ואירועים.
8	הכרה והזדהות עם תחושות המשפחה של הילד המפגר.	קטעי עתונות עדכניים, משחקי תפקידים, עבודה בקבוצות.

המשך — נספח

ראשי פרקים של תוכנית ההתערבות לפיתוח עמדות חיוביות כלפי הילד המפגר

מפגש מספר	מטרות	פעילויות: אמצעי המחשה ומשחקים
9	מגע עקיף עם הילד המפגר.	הקרנת סרט: "ילדי הבלון" — אוניברסיטת פילדלפיה.
10	מגע ישיר עם אם לילד מפגר.	הרצאת אם לילד מפגר המלווה בתמונות בנה.
11	מגע ישיר עם הילד המפגר.	ביקור בבית ספר לחינוך מיוחד.
12	עיבוד המרכיב ההתנהגותי של העמדה: הבהרת גישתו של המתבגר למעורבות ומחוייבות אישית.	ארבע כרזות: "יושב על הגדר"; "אני שוכב לי על הגב"; "אני ואתה נשנה את העולם" וכרזה ריקה. קלטת של השירים הנ"ל. "הריקנות הקיומית" מאת ויקטור פראנקל.
13	המשך עיבוד המרכיב ההתנהגותי של העמדה: שיקולי התנדבות לאור מאפייני גיל ההתבגרות.	שלושה עגולי נייר בצבעים שונים של חלקי ה"אני".
14	סיכום	בריסטול עליו מוצגים המפגשים ולצידם הפעילויות לפי סדרן, מטרתן והאופן בו בוצעו. — שיר: "גם השונה ממך שווה לך". — כיבוד קל.

ביבליוגרפיה

בנימין, א. (1979). **הראיון המסייע.** ת"א: ספרית הפועלים.
ברזניץ, ש. (1983). **פסיכולוגיה חברתית.** ת"א: הוצאת עם עובד.
מילר, ג.פ. (1984). "פיאז'ה, קולברג ואריקסון: משמעויות ההתפתחות לחינוך התיכון". **החינוך המשותף ל"ה** (114), עמ': 135—144.
קוזלובסקי. א. (1976). **עמדות מורים כלפי ילדים מפגרים** מ.א. אוני' ת"א.

Erikson, E.H., **Identity, youth and crisis.** N.Y: W.W. Norton, 1968.
Harth, B., Attitudes and mental retardation. Review of the literature training. **School Bulletin 4,** pp: 150—164, 1973.
Higgins, T., Parsons, J.E., Social cognition and social life in the child stage as subcultures. In: Higgins, E.T., Ruble, D.N., Hartup W.W., **Social cognition and social development.** N.Y.: Cambridge Un. Press. pp. 15—62, 1983.
Jorden, J.E., Attitudes — behavior research on physical, mental, social disability and racial ethnic differences. **Psychological aspect of disabilites 18** (1), pp: 5—26, 1971.
Kreck, D.C., & Ballachey, E.L., **Individual in society.** N.Y.: McGraw Hill, 1962.
Kohlberg, L., **Moral development International Encyclopedia of the Social Sciences.** Crowell, Collier and Macmillan Inc, 1968.
Osgood, C.E., Suci G.J., Tannenbaum, P.H., **The measurment of meaning.** Urbana: University of Illinois Press, 1957.
Piaget, J., **The Development of thought: equilibration of cognitive structures.** N.Y.: The Viking Press, 1977.
Raths, L., Harmin, M., Simon, S., **Values and teaching: working with values in the classroom.** Colombus Ohio: Charles, E. Merill Pub. Co. Press, 1966.
Rosen, M., "Quality of life of persons with mental retardation — A question of entitlement". **Mental Retardation 24** (3), pp: 365—366, 1987.

תהליכי התבגרות וסגנונות תצורת זהות בקרב תלמידי המכינה הקדם אקדמית

סמדר בן־אשר, חנוך פלום, רון הוז*

במחקר זה התייחסנו למכינה הקדם־אקדמית באוניברסיטה כאל תקופת מעבר המושפעת מתהליך תצורת הזהות ומשפיעה עליו. השתמשנו בעיבוד של פרדיגמת סגנונות תצורת הזהות של מרסיה (1966) על מנת לחקור שתי שאלות מרכזיות: (א) מהו טבע השינויים בסגנונות תצורת הזהות של התלמידים במכינה מראשית השנה ועד לסופה? (ב) היש קשר בין הצלחה בלימודים במכינה ובין סגנון תצורת הזהות של הלומדים בה?

חמישים ושבעה תלמידי המכינה הקדם־אקדמית מילאו שאלונים וחלקם רואיינו. התוצאות מצביעות על כך, שניבדקים אשר זוהו כבעלי סגנון הזהות פורקלוז'ר או מורטוריום בתחילת שנת הלימודים נטו לחוות משבר זהות במהלך השנה, בעוד סגנון הזהות נשאר יציב יחסית אצל אלה שאופיינו כמפוזרי או כמשיגי זהות. משיגי הזהות אף נמצאו כבעלי הסיכון הרב ביותר להשלמת הלימודים במכינה בהצלחה. הממצאים מעידים על רלבנטיות סגנונות תצורת הזהות להצלחה אקדמית. על בסיס מחקר זה נוסחו המלצות לייעוץ הנדרש עבור תלמידים במסגרת חינוכית כמו זו שנחקרה.

מבוא

התבגרות האדם הינה תהליך שבו מגיע הפרט להגדרה עצמית הכוללת את דפוס תפקידיו בחיים, את אמונותיו ותפיסת ההתחייבויות שלו בעולם החברתי סביבו.

אריקסון (1959) טען כי תהליך תצורת הזהות של האדם נמשך, אמנם, לאורך כל החיים, אך ייחודה של ההתבגרות הוא בהיותה מאופיינת בשלב של משבר זהות גלוי, מכיוון שהקהילה החברתית מצפה שבשלב זה יארגן האדם לעצמו (בין השאר) את המחוייבויות המקצועיות, תוך מציאת מענה לשאלות "מי אניז" "לאן פניז" "מה אני רוצה להיותז". בעוד שבעבר היתה הקבלה בין תקופת הבשלות המינית (Puberty) לבין ההתבגרות המקצועית, הרי שעם ההתפתחות המוצאת של החברה הטכנולוגית התארכה תקופת ההתבגרות, והיא כוללת יותר התייחסות למימדים חברתיים ואישיותיים מאשר לאספקט הפיזיולוגי.

---

* סמדר בן־אשר, M.A., ד"ר חנוך פלום, ד"ר רון הוז, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן־גוריון בנגב. המאמר מבוסס על עבודת מוסמך של המחברת הראשונה, שנכתבה בהדרכת שני המחברים האחרים.

ראשית ההתבגרות בשינויים הפיזיולוגיים הניתנים לצפייה ממשית (אוזבל, 1954; טאנר, 1970), ואילו תחימתו של הגבול העליון בהתבגרות קשה הרבה יותר לאיתור, משום שביטוייה הוא עצמאות פסיכולוגית, קבלת מחוייבויות (commitments) בתחומי חיים שונים, כולל התחום המקצועי, עצמאות כלכלית־חברתית, והיא קשורה להגדרת מושגים אלה במסגרות החברתיות השונות (מוס, 1982).

מארסיה (1966, 1976, 1980) מזהה כמה דפוסים ונושאים משותפים למתבגרים, כשהקיריטריונים להשגת הזהות, כפי שהוא מגדירם, מתבססים על שני מושגי יסוד בהם השתמש אריקסון: משבר ומחויבות. המשבר מתייחס למצב, שבו עולות באופן פעיל השאלות הנוגעות למשמעות האישית בחיים וחיפוש התשובות לשאלות אלה, והמחויבות הינה אותה הסכמה שאליה מגיע הפרט לגבי תפקודו המקצועי ונטיותיו הערכיות.

מחקרים שנערכו בעיקבות עבודתו של מרסיה (כמו, פלום, 1981, קרוגר, 1988) מצביעים על כך שהמשבר יכול להיות בעל אופי טוטלי, אך יכול גם להיות תהליך הדרגתי, הכולל בכל שלב בדיקת חלק אחר ממרכיבי החיים והתמודדות עם שאלות ביחס למוקד מסוים.

מארסיה (1966) מציג מודל, שבו הוא מתאר ארבעה אופני התמודדות המתרחשים בהתבגרות, כשכל אחד מהם מייצג סגנון תצורת זהות שונה (ארבעה מייצבי זהות האגו). להלן נתאר בקיצור את סגנונות תצורת הזהות, כפי שהם באים לידי ביטוי בטקסונומיית ההתבגרות של מארסיה ובגוף המחקר שהתפתח בעקבותיו (מארסיה ופרידמן 1970; ווטרמן ו־ווטרמן, 1971; 1974; פלום, 1981):

1. Identity Duffusion (I.D.) פיזור זהות: אנשים המאופיינים בסגנון זה הינם בעלי זהות מבולבלת, אשר לא חוו משבר זהות ועדיין לא התחייבו למקצוע או לאידיאולוגיה כלשהם.
2. Foreclosure (F): אנשים בעלי עמדות ומחויבויות אידיאולוגיות ומקצועיות, שאליהן הגיעו ללא חיפוש אישי, בדרך כלל כהמשך אינטגרלי להשקפות ההורים. המחויבויות הכפויות עליהם התקבלו על ידם ללא עוררין וללא בחינה עצמאית של זהותם ודרכם בחיים.
3. Moratorium (M): אנשים הנמצאים בעיצומו של משבר ובתהליך של חיפוש פעיל אחר תשובות לשאלות הנוגעות לזהותם. במאבקם ייטו לבדוק את האפשרויות השונות ולהתנסות בהן. אם יש להם מחויבות היא תהיה מעורפלת וחסרת יציבות.
4. Identity Achievement (I.A.) משיגי זהות: אנשים אשר עברו תהליך של קבלת החלטות והוכיחו יכולת של בחירה אישית באופן עצמאי. לאחר פתרון המשבר האישי הם מקבלים מחויבות למקצוע ולערכים אישיים. בהקבלה מסוימת, מתאר פלום (1985) סגנון תצורת זהות הדרגתית (Evolutive style of Identity Formation — EV) בהתבגרות אשר בו מתמודד המתבגר עם "משברים מוקדיים".

מחקרים שונים מצביעים על כך כי במהלך הלימודים האקדמיים של המתבגרים יש עליה איטית לכיוון של השגת זהות בוגרת (קונסטנטינופל, 1969), כפי שבאה לידי ביטוי במאפייני הקבוצה שזוהתה אצל מארסיה כמשיגי זהות (ווטרמן ואחרים, 1974; מלמן, 1979; מארסיה, 1980).

העבודה שלפנינו מתרכזת בתהליך של התפתחות הזהות האישית, שעברו סטודנטים במשך שנת הלימודים במכינה קדם אקדמית, אשר לגביה הנחנו שהיא תקופת התבגרות, לאור האפשרות להרחבת טווח ההתבגרות ומשימותיו (מארסיה, 1966, 1980; לוינסון 1980). הנחנו כי עבור חלק גדול מתלמידי המכינה שנה זו היא תקופה של התמודדות עם שינוי ומעבר, ותוצאותיה יבואו לידי ביטוי באופן ארגון התוכנית לעתיד.

המחקר על התפתחות הזהות האישית של תלמידי המכינה הקדם אקדמית

המכינות הקדם אקדמיות פועלות בישראל מראשית שנות השבעים במגמה לקדם תלמידים משכבות שהוגדרו כטעונות טיפוח, כדי להגדיל את מספרם של בני עדות המזרח הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל (ניסן, 1973), במשך השנים אבד האפיון העדתי שהיה משותף לתלמידי המכינות. למרות שהאוניברסיטאות המשיכו להצהיר כי מטרת המכינות היא לתת הזדמנות שנייה לראויי קידום (רחמן, 1983), הלכה וקטנה, למעשה, ההתייחסות לאוכלוסיות היעד על פי המשתנה החברתי. במצב הנוכחי, המשותף לכל תלמידי המכינות הוא חסרונה של תעודת בגרות שלמה, ולפיכך אין להם אפשרות להשתלב בלימודים האקדמיים הרגילים. עם הסיום המוצלח של הלימודים במכינות יוסר המכשול שמנע בעדם להירשם לאוניברסיטאות, ולפיכך נדרשים הלומדים לגבש לעצמם במהלך שנה זו תוכנית לגבי המשך מסלולם המקצועי.

לאור מצב עניינים זה הנחנו כי את תקופת הלימודים במכינה אפשר לראות כמעין פסק זמן פסיכולוגי, שבסיומו על הפרט לפתח התחייבויות אישיות ומקצועיות ממושכות. אם אמנם תתרחש התפתחות לכוון השגת זהות הם יחוו על פי תאורו של אריקסון (1968) הרגשת הרמונייה פנימית עם תחושה של כיוון ומטרה ואוריינטציה חיובית כלפי העתיד.

בעבודה זו טיפלנו בשתי שאלות: מהו טבע השינויים בסגנונות תצורת הזהות של התלמידים במכינה מראשית השנה ועד לסופה? היש קשר בין הישגים לימודים במכינה (קרי, מעבר המכינה) ובין סגנון תצורת הזהות של הלומדים בה?

המחקר אשר עליו ידווח כאן הוא חלק ממחקר אשר הקיף שאלות נוספות אשר לא ידונו במאמר זה. שאלות אלה נגעו ליכולת הניבוי של משתנים כמו הכושר האינטלקטואלי והמעמד הסוציו־אקונומי. יצוין כאן רק כי סגנון תצורת הזהות נמצא כמנבא טוב משני משתנים אלה.

המחקר

המשתתפים במחקר היו תלמידי המכינה הקדם אקדמית למדעי הרוח והחברה באוניברסיטת בן־גוריון בשנה"ל תשמ"ה (1984 — 1985). מתוך 72 תלמידי המכינה הסכימו להשתתף במקחר 65, ומתוכם 57 מלאו את השאלון הראשון והם מהווים את מדגם המחקר. הנבדקים במדגם המחקר הינם בעלי נתוני רקע סוציו אקונומי ויכולת אינטלקטואלית דומים לשאר תלמידי המכינה שאינם במדגם המחקר. רובם הגדול (50) היו בעשור השלישי לחייהם, זמן קצר לאחר השיחרור מהצבא. האחרים היו מבוגרים יותר, שראו במכינה מכשיר להסבה מקצועית, מאחר ובהעדר השכלה מתאימה היו הלימודים האקדמיים חסומים בפניהם.

המשתנה הבלתי תלוי היה סגנון תצורת הזהות של הנבדקים בתחילת השנה. סגנון תצורת הזהות הינו הדרך שבה הפרט מתייחס לחברה ולעצמו תוך בחינת קשרים עם האחרים, המחויבות שהוא מוכן לקחת על עצמו, והאופן שבו הוא מתמודד עם מצבי החיים. כל סגנון משקף דפוס של עמדות ורגשות כלפי העולם. סגנון תצורת הזהות נמדד ע"י שאלון פלום אשר נבנה על בסיס הראיון של מארסיה (מארסיה 66), אלא שבעוד שאלון מארסיה מתרכז בשני הקריטריונים של משבר ומחויבות, מרחיב שאלון פלום את ההתייחסות גם בתחומים אחרים. שאלון פלום מאפשר לראות את המתבגרים מתוך מימדים נוספים: התוך אישי והחברתי. מרכיבי השאלון כללו סיטואציות קונפליקט, השלמות משפטים, היגדים אליהם מתייחס הנבדק לפי סולם הסכמה או אי הסכמה נוסח ליקארט, וחלק אוטוביוגרפי. המשתנים המרכזיים אשר נמדדו הם: משבריות, צורך להיות לבד, תלות בהורים ובחברים, החלטיות, אוריינטציה חיצונית ופנימית, הערכה עצמית ואתגריות. השאלון נמצא בשימוש מאז 1977. במשך זמן זה נאמדו מהימנותו ותקפותו בין השאר בעזרת סולמות O.S.I.Q. של עופר (1981) וכן ע"י מהימנות שופטים (ראה בן אשר 1987). המשתנה התלוי היה סגנון תצורת הזהות בסוף שנת הלימודים במכינה. שיערנו כי ההבדלים בין סגנונות תצורת הזהות בראשית השנה ובין אלה שבסופה מבטאים תהליך התפתחותי של הפרט ביחסו לחברה ולעצמו. **הכולל בחינת קשריו עם האחרים, המחויבות שהוא מוכן לקחת על עצמו והאופן שבו הוא מתמודד עם מצבי החיים.**

נוסף על שאלון פלום רואיינו כשליש מהנבדקים לאחר חצי שנה בראיון מארסיה. הראיון חצי מובנה, המנותח עפ"י שני קריטריונים: משבר ומחויבות. המשבר משמעותו התלבטות בין אלטרנטיבות שונות וחיפוש דרך אישית. המחויבות הינה החלטה בעלת משמעות ארוכת טווח יחסית. הבדיקה נעשית לגבי תחומי חיים שונים ובעיקר התחום המקצועי והאידיאולוגי (דתי ופוליטי). החומר האיכותי נותח עפ"י פרדיגמה זו.

כדי לענות על שאלת הקשר בין ההישג הלימודי וסגנון תצורת הזהות של הנבדקים בחנו את התפלגויות השכיחויות של הנבדקים לפי סגנונות תצורת הזהות ואת שכיחות ההישג (עבר/לא עבר) בכל אחד מהסגנונות. שאלת הקשר בין הסגנונות נבדקה בעזרת

מבחן χ^2 ובעזרת ניתוח מבחין (Discriminant Analysis).
מערך המחקר היה תיאורי ללא תפעול משתנים.

תוצאות

תוצאות השאלון למדידת סגנון תצורת הזהות בראשית השנה עולה כי:

א. 28% מהסטודנטים חוו בעבר משבר מוקדי באחד התחומים והם סווגו כבעלי סגנון תצורת זהות של משיגי זהות (I.A. לפי מארסיה או EV על פי פלום).

ב. 10% מהסטודנטים נמצאו בעיצומו של משבר זהות וסווגו כבעלי סגנון תצורת זהות מורטוריום (M).

ג. 10% מהסטודנטים היו כאלה שאם עברו משבר — הוא היה בלתי ברור ובלתי ממוקד כשמימד המחויבות כלל לא העסיק אותם, ולכן סווגו כבעלי סגנון לצורת זהות של פיזור (I.D.).

ד. 7% מהנבדקים לא עברו את שלב הבדיקה והבחינה העצמית לבחירת דרכם בחיים, ולכן סווגו כבעלי סגנון תצורת זהות פורקלוז'ר (F).

ה. מימצא משמעותי הוא כי כמעט שליש מהנבדקים (30%) סווגו כבעלי סגנון תצורת זהות בלתי מובחן. הם היו בעלי עוצמה יחסית גבוהה בכמה מימדים, ועל כן לא ניתן היה לסווגם כבעלי סגנון תצורת זהות ברור יחיד. סגנון זה יכול להתקבל כתוצאה של מעבר מסגנון אחד לאחר; למשל, כאשר אדם נמצא בתהליך של פיתוח סגנון תצורת זהות חדש, אך במקביל לזה עדיין משתמש באלמנטים מסגנון שאיפיין אותו עד כה.

כדי לבחון ולאפיין את השינויים בסגנונות תצורת הזהות, שהתחוללו אצל הסטודנטים במרוצת השנה, השווינו את סגנונות תצורת הזהות בראשית השנה ובסופה. ההשוואה העלתה את התוצאות הבאות:

1. סטודנטים, שעברו תהליך של בירור עצמי מוקדם בראשית השנה והיו מסוגלים לקבל גם קודם לכן אחריות ומחויבות, נשארו יציבים בסגנון תצורת הזהות שלהם (EV; I.A.).

2. לא חלו שינויים אצל הסטודנטים מפוזרי הזהות (I.D.), שנשארו חסרי דרך עקבית להתמודדות עם מצבים שונים ומונחים על ידי גורמים חיצוניים ללא כיוון עצמי ועצמאי.

3. שינויים משמעותיים חלו בסגנון תצורת הזהות של נבדקים שבראשית השנה היו מצויים בתוך תוכו של המשבר (M) ובמרוצת השנה התסיימה אצלם בדיקת האלטרנטיבות והמחויבויות.

4. שינוי משמעותי חל גם אצל נבדקים שסגנון תצורת הזהות שלהם בראשית השנה אופיין באימוץ ערכי ההורים (F). נראה כי אצל נבדקים אלה התעורר במרוצת השנה

הצורך לבדיקה מחודשת של זהותם, ומשמעותה לחלופות בחיים. גם אם בסופו של דבר מגובש מבנה החיים כפי שהיה המבנה הקודם (ואפילו בהתאם לציפיות ההורים), הרי שזהו תהליך פנימי, ולפיכך נחשב כגבוה יותר מבחינת התפתחות הפרט.

הניתוח האיכותי שנעשה בעזרת ראיון מארסיה והחלקים הפתוחים בשאלון פלום איפשרו לנו לעקוב אחר התהליך ההתפתחותי שעברו הסטודנטים. ניתוח זה העלה באופן ברור כי ההתפתחות לא התרחשה בו זמנית בכל המישורים, וכי ייתכן שאדם יעבור תהליך של הבהרה ומיקוד ביחס ליכולתו והתאמתו המקצועית אך עדיין לא יעבור תהליכים אלה ביחס לזהותו האישית בנוגע להורים ולעולם הערכים האידיאולוגיים שלהם.

כדי לקשר בין סגנונות תצורת הזהות ובין ההישג האקדמי במכינה נבדק אחוז התלמידים בכל אחד מסגנונות תצורת הזהות שסיימו את המכינה בציון "עובר". נמצא כי 81% מבין משיגי הזהות (EV; I.A.) עברו את המכינה. מבין הסטודנטים שבראשית השנה היו בעיצומו של משבר והתמודדות איתו (M) עברו את המכינה 66%. מהמאופיינים בפורקלוז'ר (F) ומפוזרי הזהות (I.D.) 50% הצליחו לסיים את המכינה בהצלחה. הבדלים אלה אינם מובהקים, כנראה משום שהם מתבססים על מספר נבדקים קטן בכל אחד מהסגנונות. על כן בדקנו את הקשר בין מידת ההחלטיות (אחד המשתנים המרכיבים את סגנון תצורת הזהות) ובין ההישג במכינה. קשר זה נמצא מובהק ($p<.05$), וכיוונו היה בכיוון המשוער: הגבוהים ביותר בהחלטיות הם משיגי הזהות והנמוכים ביותר הם מפוזרי הזהות.

דיון

חוקרים רבים, במיוחד בארה"ב (למשל, קונסטנטינופל, 1969; סטארק וטראקסלר, 1974; ווטרמן וחבריו, 1974; מלמן, 1979), מצאו במחקרי אורך, שתהליך התפתחות הזהות הינו אינטנסיבי באופן מיוחד בשנות הלימודים הקולג'. רוב הצעירים לפני גיל 18 אופיינו כמפוזרי זהות (I.D.) (מלמן, 1979; סטארק וטראקסלר, 1974), ואילו במהלך שנות הלימודים בקולג' מגיעים רוב הנבדקים לגיבוש זהות (דיגנן, 1965; קונסטנטינופל, 1969), או בהתאם לקטגוריות של מארסיה, הם יוגדרו כמשיגי זהות (I.A.).

סגנונות תצורת הזהות I.D. ו־F השכיחים אצל מתבגרים צעירים, הינם סגנונות נמוכים יחסית בתהליך התפתחות הזהות האישית. סגנונות אלה נמצאו רק אצל מיעוט מתלמידי המכינה (17%). מימצא זה ניתן להסבר על ידי הגיל הגבוה, יחסית, של תלמידי המכינה לעומת תלמידי הקולג', השוני במסלול החיים שלהם עד ראשית לימודיהם בה, ובעיקר, השרות הצבאי הדורש התמודדות עם שאלות קיומיות ותביעה למחויבויות בתפקידים שונים. כמעט שליש מהמשתתפים במחקר היו בעלי זהות מפותחת, שעברו משבר מוקדי וקיבלו החלטות ומחויבויות.

משתנה ההחלטיות הוא אחד ממאפייני סגנון תצורת הזהות של משיגי הזהות המגיעים למחויבות מקצועית ואידיאולוגית בתהליך של בדיקה עצמית. לאחר תקופה של

התלבטויות עורך האדם אינטגרציה פנימית חדשה. יכולתו של האדם להגיע למחויבות מקצועית ואידיאולוגית בתהליך של בדיקה עצמית תוארה ע"י אריקסון בסיום מוצלח של שלב ההתבגרות.

לשני מימצאים בעבודה יש השלכות לגבי תהליך ההתבגרות בכלל והלימודים הקדם אקדמיים בפרט:

1. מספר גדול יחסית של סטודנטים היו "בלתי מאובחנים", דבר המעיד על תהליך התפתחותי דינמי שהתרחש בשנה זו.
2. דפוס הקשר בין הצלחה במכינה ובין סגנונות תצורת הזהות והקשר שבין ההחלטיות ובין ההישג במכינה מעידים על חשיבות ההתיחסות למימד האישיותי כדי לקדם הישג אקדמי.

תהליך התפתחות הזהות האישית אמנם מתרחש לאורך כל החיים אך עוצמתו חזקה במיוחד בתקופת ההתבגרות. המחקרים שעסקו במתבגרים בתקופת לימודיהם בקולג' דווחו, ששנים אלה היו משמעותיות ביותר בהתפתחות סגנון תצורת הזהות (למשל, ווטרמן וגולדמן, 1976). ההסבר לכך הוא שהלימודים בקולג' מאפשרים למתבגרים התנסויות שונות ותחומי פעולה חלופיים, ולימודים אלה אמורים להוביל אותם לקריירה מקצועית ולקבלת מחויבויות על עצמם. נראה לנו שתלמידי המכינה עומדים במצב דומה כאשר נדרשת מהם הכרעה לגבי כיוון ההתקדמות בעתיד מבחינת חוגי הלימוד, מקום הלימוד והתוויית דרכם המקצועית בעתיד.

תלמידי המכינה נמצאו בשנת הלימודים בתהליך אינטנסיבי של התפתחות סגנון תצורת הזהות, שהתרחש בד בבד, ובעקבות ערעור מבנה החיים הקודם שלהם (לוינסון, 1980), ותוך ניסיונם לגבש מבנה חיים שיכלול התייחסויות למקצוע ולמחויבויות בתחומים שונים לאחר סיום הלימודים.

מתוצאות המחקר עולה כי במהלך השנה חלו שינויים ממשיים בסגנון תצורת הזהות של סטודנטים שאופיינו בראשית השנה כפורקלוז'ר. זוהי עדות לכך שגם בעלי עמדות שמרניות בעבר ערכו בדיקה מחודשת של החלופות שבפניהם, לפחות בתחום המקצועי.

כמחציתם של הסטודנטים שעברו שינוי והתפתחות במהלך השנה (M, F ובלתי מובחנים) עברו תהליך של אקספלורציה, הכולל הבהרת היכולת והרצונות שלהם לעומת המציאות המשתקפת במשוב שקיבלו מהישגיהם הלימודיים. המציאות החברתית נבדקה אף היא, והתלמיד עבר תהליך של התאמה, הכוללת מצד אחד פשרות וויתור על נטיות מסוימות, ומן הצד השני קבלה עצמית של מחויבות לגבי המשך התפתחותו.

עוד מצאנו, כזכור, כי משתנה ההחלטיות קשור עם הצלחה במכינה. נראה כי תלמיד אשר מסוגל להגיע להחלטיות לגבי דרכו מעלה את סיכוייו לסיים את המסלול שבו החל. למימצא זה משמעות רבה, משום שרק אחוז קטן מבין בוגרי המכינה סיימו את לימודיהם, למרות שיעורם הגבוה, יחסית, בין המתקבלים לאוניברסיטה (צ'יכובר, 1984).

לאור תוצאות אלה ניראה כי לסגנון תצורת הזהות ולמידת ההחלטיות יש לייחס חשיבות רבה, אם ברצוננו להגדיל את שיעור בעלי התואר האקדמי בקרב מועמדים אלה, ובו בזמן לסייע לכל אחד מהם בהתפתחותו. לעיתים נדרש שינוי בסגנון תצורת הזהות והגברת הכוחות, שיסייעו לתלמידים לסיים בהצלחה את המסלול שבו החלו.

המלצות

החברה בתהליכי ההתפתחות האישית הכוללים משבר וחיפוש הזהות ומתרחשים במרוצת שנת הלימודים במכינה, יש בה כדי לחזק את הצורך במתן תמיכה ייעוצית מכוונת, אם על ידי ייעוץ אישי או אם על ידי עבודה עם קבוצות תמיכה של הלומדים עצמם. שרותי הייעוץ באוניברסיטה פתוחים (בתשלום סימלי) לכלל הסטודנטים, כאשר האוריינטציה שלהם היא טיפול אקסטנסיבי קצר מועד. ישנה בהם 'דלת פתוחה' לסטודנטים הסובלים מבעיות כמו חרדת בחינות והמתלבטים בשאלות כגון קשר עם בן הזוג, תלות ועצמאות ביחסיהם עם הוריהם או עיבוד אירוע משמעותי בחייהם. משערים כי הסיבה לכך, שרק אחוז קטן מאוד מהסטודנטים הנזקקים לשירותים אלה אמנם פונה לקבלת ייעוץ, היא, שהפנייה לעזרה פסיכולוגית עדיין נתפסת כמיועדת לאנשים בעלי הפרעות שונות.

לדעתנו יש מקום להרחבת תפקיד היועץ החינוכי למסגרת המכינה הקדם אקדמית. זוהי דוגמה לאפשרויות הרבות של שילוב יועצים חינוכיים במסגרות שונות, שאינן הזירה המסורתית של פעילות היועץ החינוכי, קרי בית הספר. הגישה והמיומנויות של היועץ החינוכי יכולות לתרום ישירות להתפתחות הפרט, ובעקיפין למערכת החינוכית שבה הוא פועל.

הייעוץ במכינה הקדם אקדמית, בדומה לייעוץ הניתן בבתי הספר התיכוניים, צריך להתייחס למיכלול ההיבטים הנורמליים שבהתפתחות הפרט בתקופת לימודיו ולמהלך התבגרותו. לכן רצוי כי שרותי הייעוץ יאפשרו מתן סיוע לתלמידי המכינה הנמצאים במשבר בראשית השנה, או אלה הנכנסים למשבר זה במרוצת לימודיהם ונדרשים, לכן, לבחון בחינה מחודשת את עצמם ביחס לערכי הוריהם, תפיסת עצמם וציפיותיהם העתידיות. היועץ יוכל לסייע לתלמידים אלה לעבור את תהליכי המשבר והמעבר תוך התפתחות אישית שיש בה קבלת עצמם, שעימה יש מחויבות עתידית כפי שנדרש בתהליכי הבחירה המקצועית למסלולי הלימוד האקדמיים השונים. לתלמידים המאופיינים כמפוזרי זהות יש סיכוי שהתערבות כזו תאפשר ראשית גיבוש זהות והחלטה לגבי דרכם המקצועית.

המלצתנו המרכזית לאור תוצאות המחקר היא **שיש לתת שירותי ייעוץ לתלמידי המכינה באופן בלתי אמצעי** החל מן הרישום למכינה ועד לקבלה ללימודים באוניברסיטה. המלצה זו מבוססת על ההנחה כי ייעוץ מתאים יקטין את שיעור הנשירה במהלך שנת הלימודים הראשונה באוניברסיטה, ויסייע לתלמידים לעבור את תהליכי הרישום והקליטה למסלולים המתאימים על פי נטיותיהם ותוך קבלת אחריות ומחויבות לדרך בה יבחרו. בכך

יכול הייעוץ לתרום להשתלבותן של אוכלוסיות המטרה המקוריות בלימודים אקדמיים, ולהגדיל את סיכויי ההצלחה בהם.

ביבליוגרפיה

בן אשר, ס. **שימוש בסגנון תצורת זהות לחקר התפתחות האישיות וההשגים הלימודיים במכינה הקדם אקדמית.** עבודת גמר לקראת תואר מוסמך בפסיכולוגיה חינוכית. אוניברסיטת בן גוריון בנגב, 1987.

ניסן, מ. **המכינה ללימודים אקדמים לחיילים מרקע טעון טיפוח — דו"ח סופי.** ירושלים, המרכז לחקר חינוכם של תלמידים טעוני טיפוח, בי"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית, 1973.

פלום, ח. **דיפרנציאציה של סגנונות תצורת זהות בהתבגרות.** מאמר שהוצג בכנס השנתי ה־19 של הסתדרות הפסיכולוגים בישראל. ירושלים, אוקטובר 1983.

צ'כובר, ש. **מצבם האקדמי הנוכחי של מסיימי המכינות בשנים 1977—1982.** באר־שבע, אוניברסיטת בן־גוריון בנגב, 1984.

רחמן, ד. **המכינות הקדם אקדמיות — מטרות, מאפיינים ומבנה ארגוני.** ירושלים, מכון סאלד, 1983.

Ausubel, D.P., **Theory and problems of adolescent development.** New York, Grune & Stratton, 1954.

Constantinople, A., An Erikson measure of personality development in college students. **Developmental Psychology, 1,** 357—372, 1969.

Dignan, M.H., Ego identity and maternal identification. **Journal of Personality and Social Psychology, 1,** 476—483, 1965.

Erikson, E.H., Identity and the life cycle. In: **Selected papers: Psychological Issues Monographic Series I.** No. 1. New York. International Universities Press, 1959.

Erikson, E.H., **Identity, youth and crisis.** New York, Norton & Co., 1968.

Flum, H., **The differentiation of styles of identity formation in adolescence.** Ph.D. Thesis. Manchester, The University of Manchester, 1981.

Levinson, D.J., Toward a conception of adult life course. In H.J. Snelson and E.H. Erikson (Eds.) **Themes of work and love in adulthood.** New Heaven, Harvard University Press, 1980.

Marcia, J.E., Development and validation of ego identity status. **Journal of Personality and Social Psychology, 3,** 551—558, 1966.

Marcia, J.E., **Studies in ego identity.** Unpublished research monograph, Simon Faser University. 1976.

Marcia, J.E., Identity in Adolescence. In J. Adelson (Ed.) **Handbook of adolescent psychology.** New York, Wiley, 1980.

Marcia, J.E., and Friedman, M.L. Ego identity in college women. **Journal of Personality, 38**, 249—263, 1970.

Meilman, P.W., Cross sectional ego changes in ego identity status during adolescence. **Developmental Psychology, 15**, 230—231, 1979.

Muuss R.E., **Theories of adolescence**. New York, Random House, Inc., 1982.

Offer, D., The Adolescent — A ssychological self portrait. New York: Basic Books, 1981.

Stark, P.A., and Traxler, A.J., Empirical validation of Erikson's theory of identity crises in late adolescence. **Journal of psychology, 86**, 25—33, 1974.

Tanner, J.M., Physical growth. In P.H. Mussen (Ed.) **Carmichael's manual of child psychology**. Vol. 1. New-York, Wiley, 77—155, 1970.

Waterman, A.S., and Waterman, C.K., A longitudinal study of changes in ego identity status during the freshman to the senior year at college. **Developmental Psychology, 5**, 167—173, 1971.

Waterman, C.K., and Waterman, A.S., Ego identity status and decision. **Journal of Youth and Adolescence**, 3, 1—6, 1974.

Waterman A., Geary P. and Waterman C., Longitudinal study of changes in ego identity status from the freshman to the senior year at college. **Developmental Psychology, 10**, 387—392, 1974.

Waterman A.S. and Goldman J.A., A longitudinal of ego identity development at liberal arts college. **Journal of Youth and Adolescence, 5**, 361—369, 1976.

יישום שיטות הרפיה, הדמיה ומטאפורה בעת טיפול בילדה הדחויה עקב עיוות קשה בפנים*

ברוך אליצור**

אחד מערכי החברה המערבית הוא לדחות את האדם החריג. למרות כל מאמצי הסוציאליזציה מצד מחנכים והורים, מקובלת התופעה של התנכלות לחריג, הן מצד בוגרים והן מצד ילדים. כיוון שאין אפשרות למתן תופעה זו, יש לשקוד על פיתוח מנגנוני הגנה, שיעזרו לחריג להתמודד מול החברה המתנכלת לו.

בעבודה זו מוצג שימוש בשיטות הרפיה עצמית, דמיון מודרך ומטאפורה, כאמצעי לחיזוק כושר ההתמודדות של ילדה בת שש, שנדחתה על־ידי חבריה עקב עיוות בפניה.

נידויו של הפרט החריג מקרב בני קבוצתו, הינו תופעה נפוצה בקרב בעלי־חיים רבים ואף אצל החברה האנושית. ניתן להניח, שקיים אינסטינקט טבעי, המכוון לשמר את שלמותה ובריאותה של הקבוצה, ולכן כל חריגות מהנורמה נתפסת כאיום.

בניגוד לאינסטינקטים הטבעיים שלהם, דוגלים בני התרבות המערבית בערך של קבלה ותמיכה באדם החריג. האחריות לסוציאליזציה של ערך זה, מוטלת על הורים ועל אנשי חינוך.

למרות מאמציהם של אנשי חינוך, נפוצה בבית־הספר התופעה של התנכלות לילד החריג. לעיתים קרובות מגיעה ההתנכלות למימדי דחייה אכזרית, הבאה לידי ביטוי מילולי ופיזי.

כיוון שקיימת מגבלה ליכולתם של הסוציאליזציה למתן את התנכלות הקבוצה לילד חריג, על הורים ואנשי חינוך לשקוד על פיתוח מנגנוני הגנה, לשיפור כושר התמודדותו של החריג כנגד התנכלות החברה.

המקרה שיוצג, מדגים יישום שיטות הרפיה (אליצור 1984) הדמיה (שור 1974) ומטאפורה (היילי 1967), לשם בניית מנגנוני הגנה גמישים, הניתנים להתאמה למבנה אישיות הילד החריג ולגורמי הדחק איתם הוא מתמודד.

תיאור מקרה

ילדה כבת שש, תלמידת כיתה א', הופנתה לטיפולי עקב חרדות שהתבטאו בכאבי בטן, בערעור הביטחון העצמי ובפחדים לצאת מהבית. לדברי ההורים, החרדות התפתחו בהדרגה

---

* הרצאה בכינוס הארצי הרביעי של האגודה הישראלית.

** ד"ר ברוך אליצור, פסיכולוג, ביה"ח ע"ש "רוקח" (הדסה) ת"א.

מתחילת כיתה א', עד שהגיעו לעוצמה, שגרמה לה לקשיים ללכת לבית־הספר ולחוגים שונים.

הילדה נולדה עם עיוות קשה בפנים. לדברי הרופאים, יש סיכוי שבגיל ההתבגרות ניתן יהיה, בעזרת ניתוח פלסטי, לשפר את הופעתה.

עד לכיתה א' לא הופיעו כל קשיי הסתגלות. הילדה השתלבה בגן בצורה יפה, הן מבחינה אינטלקטואלית והן מבחינה חברתית. מספר פעמים התעניינה הילדה לפשר העיוות שבפניה. הוריה הסבירה לה את פשר התופעה והרגיעו אותה.

מתחילת כיתה א', החלו תלמידים, הלומדים בכיתות גבוהות, להציק לילדה. היו שקראו לה בשמות גנאי כמו "מכשפה" ו"קופה", היו שהתלחשו ביניהם בנוכחותה, והיו שדחפו אותה והציקו לה פיזית.

תגובת ההורים היתה דו־כיוונית. האב עודד את הילדה להתגונן פיזית ומילולית. הוא עזר לה לחפש חסרונות בילדים אחרים ולהיות תמיד מוכנה להגיב בהתקפה על התקפה. האם עודדה את הילדה להתעלם ממבטי הילדים ומהערותיהם הפוגעות, ולהשתדל להיראות אדישה. מכיוון שמצבה של הילדה הוחרף, פנו ההורים להתייעצות מקצועית.

הטיפול היה קצר מועד (שלוש פגישות), והוא כלל יישום שיטות הרפיה, הדמיה ומטאפורה. בפגישה הראשונה והשלישית השתתפו ההורים והילדה, ואילו בפגישה השנייה השתתפה רק הילדה.

בפגישה הראשונה, לאחר שנוצר קשר טיפול עם הילדה ועם הוריה, הודרכו שלושתם במשותף בשיטות הרפיה. ניתנה להם קלטת הרפיה (אליצור 1988), עם הוראה, שכל אחד מהם יתרגל הרפיה פעם או פעמיים ביום. שיטת ההרפיה נבחרה משתי סיבות: ראשית, היה ברור שבעקבות הבעיה, כל אחד מבני המשפחה היה נתון בלחצים נפשיים, אשר השפיעו לשלילה על תיפקודו. שנית, תירגול ההרפיה שימש כבסיס להמשך הטיפול עם הילדה, שכלל את שיטת ההדמיה.

הפגישה השנייה כוונה ליצירת אינטגרציה חיובית בין שלושת סגנונות ההתמודדות שהתגלו במשפחה: סגנון ההתקפה, שהוצג על ידי האב, סגנון ההכחשה, שהוצג על־ידי האם, וסגנון הנסיגה, שהוצג על ידי הילדה.

בפגישה זו סופר לילדה סיפור (מטאפורה), על ילדה קטנה, שהיתה מותקפת תדירות על ידי ילדים. לילה אחד התפללה הילדה לאלוהים ובקשה ממנו לעשותה קלת רגלים כצבי, כך שכל פעם שילדים יציקו לה, היא תברח במהירות. אלוהים מילא את בקשתה. לאחר כשבוע, פנתה הילדה שוב לאלוהים בתלונה, שהיא אינה מרוצה ממצבה. במשך השבוע היא ברחה מכל מצב שעורר בה פחד, ואפילו פחד קל ביותר. הילדה ביקשה מאלוהים שיעשה אותה חזקה כמו חתולה, כך שאם ילדים יציקו לה, היא תוכל לשרוט ולנשוך אותם. אלוהים מילא את בקשתה, אך הילדה שוב לא היתה שבעת רצון. היא התלוננה, שהיא רבה יותר מידי עם ילדים, ואפילו בעקבות התגרות קלה.

הפעם ביקשה הילדה מאלוהים, שיתן לה שריון כמו של צב. לדבריה, כל פעם שילדים

יציקו לה, היא תיכנס לתוך השריון ולא תחוש כלל בפגיעה. לאחר שבוע חזרה הילדה לאלוהים בתלונה, שגם שריון הצב לא מספק. לטענתה, במשך השבוע היא התעלמה יותר מידי מחבריה, וזה מנע ממנה להשתתף במשחקים ולהרגיש כחלק מהחברה. אלוהים הציע לילדה כפתור פלאים, שיאפשר לה לבחור בכל אחד מסגנונות התגובה ולהתאימם למצב החיצוני, בו היא מתמודדת.

עם תום הסיפור, עודד המטפל את הילדה לתאר מצבים בהם ילדים מתגרים בילד חלש. היא התבקשה להציע, לאיזה כיוון רצוי לסובב את כפתור הפלאים, כדי להתמודד בדרך הטובה ביותר. בהדרכת המטפל, הגיעה הילדה למסקנה, שאם ילדים גדולים מנסים להכות ילד קטן, עליו לברוח כמו צבי. אם ילדים קטנים מנסים להכותו, עליו להילחם בהם כמו חתול, ואם ילדים שונים מתלחשים לידו ומרכלים עליו, רצוי שהוא יתעלם מהם כמו צב.

במצב הרפייתי, הוצע לילדה לדמיין ולשחזר מצבים שונים שארעו לה בעבר, בהם ילדים הציקו לה. הפעם הודרכה הילדה להמיר את תגובתה הישנה והבלתי מתאימה, שהתבטאה בנסיגה, לאחת משלושת התגובות עליהן שוחחנו. בעזרת המטפל, הצליחה הילדה לשחזר מספר מאורעות כאלה, והיא נהנתה מתגובותיה החדשות.

בפגישה שלישית טענה הילדה, שבמשך השבוע החולף, למרות שלא החסירה ימי לימודים או חוגים, שכיחות התנכלויות הילדים כלפיה פחתה בצורה משמעותית. היא זכרה רק מקרה אחד, בו הבחינה בקבוצת ילדים באוטובוס המתלחשים ביניהם ומצביעים עליה. בעת שהיא הבחינה בכך, מייד עטפה עצמה בשריון מגן דמיוני, וראתה חיצים קטנים יוצאים מפי הילדים לקראתה. החיצים פגעו בשריון המגן, נשברו ונפלו.

מעקב טלפוני, שנערך אחת לשבוע במשך מספר שבועות, הצביע על שיפור דרמטי בהסתגלותה של הילדה.

דיון

שיטות הרפיה, מטאפורה והדמיה, מתאימות במיוחד לטיפול בילדים (גינדהרט 1981). במקרה הנדון, ההרפיה עזרה להפחית את רמת המתח המשפחתית. המטאפורה הציגה בפני הילדה בחירה גמישה בין מגוון אמצעי הגנה, המכוונים לשיפור ההתמודדות בפני הטרדות ילדים. ההדמיה איפשרה לילדה להתאים את שיטות ההתמודדות החדשות, למצבים המוכרים לה מנסיונה האישי בעבר. כן ניתנה לילדה אפשרות לתרגל בדמיונה יישום שיטות אלו בעת התמודדות עם מצבי דחק, העלולים להתרחש בעתיד.

טענתה של הילדה בפגישה השלישית, כאילו בשבוע שחלף ילדים פחות הציקו לה, יכולה להתפרש בשתי דרכים: או שהילדה פיתחה "עור עבה" וכתוצאה מכך היא לא הבחינה בהתנכלויות הילדים, או שעקב היותה רגועה וחזקה יותר, היא "הזמינה" פחות התנכלויות כלפיה.

ביבליוגרפיה

אליצור, ב., "יישום שיטות הרפיה ודמיון מודרך במסגרת בית־הספר". **פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך**. עמ' 154 — 163, 1984.

אליצור, ב., **הרפיה עצמית**. ספר/קלטת. הוצאת אור עם, תל־אביב, 1988.

Shorr, J.E., **Psychotherapy through imagery**. Intercontinental Medical Book, N.Y., 1974.

Haley, J., **Advanced techniques of hypnosis and therapy: Selected Papers of Milton Erickson.** New York, Grune and Stratton, 1967.

Gindhart, L.R., "The use of a metaphoric story in therapy". **Am. Jour. Clin. Hypnosis**, pp. 206—207, (23), 1981.

טיפול בהרפיה לילדה שעברה טראומה עם שלוש חשיפות לדלקות

אברהם בן־יוחנן*

טיפול בהרפיה לפחד מאש בוצע בילדה, שפיתחה פוביה לאש. המטופלת נכוותה במסגרת בית־הספר בדליקה, שבה היו עוד פצועים והרוגה אחת. במשך הטיפול, באופן מקרי, נחשפה פעמיים להתפרצויות של אש. באף אחד מהמקרים לא היתה לילדה אחריות כלשהי לדלקות.

בטיפול עברה חשיפה מבוקרת והדרגתית הן בדימיון, והן ב־in vivo (במציאות). בתום הטיפול המטופלת היתה משוחררת מכל פחד וחרדה הקשורה באש. במעקב לאחר שלשה, שישה ושנים עשר חודשים אחרי תום הטיפול, הילדה וההורים דיווחו על העדר מוחלט של סימני פחד הקשורים לאש.

הרפיה (דיסנסטזיה) הינה התערבות התנהגותית, שבאמצעותה ניתן להתגבר על חרדות, פחדים ופוביות כגון גבהים (פנדלטון והיגנס, 1983), פחד להיות לבד ללא סיוע (ג'מס, המפטון ולרסן, 1983), פחד מחיות קטנות וחרקים (נוימן, וברנד, 1980), וחרדה במצבים חברתיים (מלקוביץ ומרלוזי, 1980), כל אלה טופלו בהצלחה בשיטת ההרפיה. טיפול בפחדי ילדים באמצעים התנהגותיים קיים כבר כשישים שנה (פיטרסון, 1987).

מעקב של שנה עד שנתיים מראה, שהצלחת ההרפיה בטיפול בפחדים וחרדות נשמרה ללא עדות של נסיגה, או החלפת סימפטומים (מקקוניי וחבריו, 1983).

במקרה הנוכחי, צוות ייעוצי של בית הספר, שכלל פסיכולוג ויועץ, קיבל פנייה מהורי תלמידה בת 10 שלמדה בכתה ה'. פרטי המקרה כדלקמן: הילדה פיתחה פחד מאש בעקבות חשיפה לדליקה, שכתוצאה ממנה מספר אנשים נכוו, כולל הילדה עצמה, ומורה אחת נפטרה מהכוויות. הילדה עצמה נכוותה קלות, טופלה בעזרה ראשונה, ושוחררה ללא אישפוז. פיצוץ של חומר דליק קדם לדליקה. הטראומה הוגברה כתוצאה מהפיצוץ, ומהקולות, הצרחות והמראות של הנפגעים. האירוע התרחש במסגרת ביה"ס בשעות הכנה להצגה.

התפתחות הבעיה

ימים ספורים אחרי הדליקה גילתה הילדה את ההתנהגויות הבאות:

1) הבעה מילולית של פחד מאש.

* אברהם בן־יוחנן, מ.א., שירות פסיכולוגי־חינוכי, קרית ארבע.

2) צרחות ובריחה ממקורות אש.

התנהגויות אלו התרחשו בבית (ליד נרות), בביה"ס (בשיעורי מלאכה), ובמצבים חברתיים (מדורות).

ההפניה

הילדה, חני, התקבלה לטיפול אחרי ראיונות עם האם והילדה. ע"פ מסקנות המטפל מדובר היה בילדה בעלת יכולת תקינה, ובעלת תיפקוד לימודי, משפחתי וחברתי תקין. התחום היחיד בו התקיימה התנהגות יוצאת דופן היה הפוסט־טראומתי פחד מאש. הפנייה לצוות הייעוצי היה כשישה חודשים אחרי הטראומה.

טיפול

בתחילת הטיפול למדה הילדה תרגילי הרפיית שרירים עמוקה, ונעשה ניסיון לבצע טיפול בסגנון של in-vivo desensitization (הרפיית מתח עמוקה מלווה בחשיפה הדרגתית לגורמי פחד מוחשיים), על סמך הטכניקות של יקובסון (וולפי, 1969). הטיפול בסגנון זה הופסק במהירה כי הילדה הביעה פחדים חריפים של בכי ורעד, כשהוצג לפניה גפרור לא בוער. יש לציין שרקמן וסליגמן, (1976), מצאו שמטופלים מסוימים אינם מסוגלים להפיק תועלת מטיפול בסגנון in-vivo.

כשהושהה טיפול ה־in-vivo, נבנה סולם פחדים מעודכן. סולם 10 מדרגות נקבע יחד עם המטופלת, כשבמדרגה הנמוכה ביותר תוארה סצנה בה היא מסתכלת דרך טלסקופ על חתיכת עץ קטנה הבוערת מתחת לאבנים, על גבעה ריקה במרחק 20 ק"מ מביתה.

סצנה זו עוררה במטופלת תחושה מינימלית של פחד, ובמדרגות נוספות של הסולם — הסצנות עוררו יותר ויותר פחדים. הסצנה האחרונה, שעוררה פאניקה של ממש, היתה של מצב בו המטופלת נמצאה בתוך חדר, שכולו בוער, ואין באפשרותה להימלט.

טיפול בדמיון

בניסיון השני לטיפול, חנה, (שתחילה למדה הרפיית שרירים, הדורשת מתיחת קבוצות שרירים והרפיית המתח בהם), התבקשה לדמיין, את הסצנה של המדרגה הנמוכה בסולם. הדמיון התמשך לחמש שניות (ואם לא חשה בפחד, כי הוא הופסק מיד). כעבור חמש השניות היא התבקשה לעשותתרגילי הרפיה, שנמשכו עשרים שניות, ושוב נתבקשה לדמיין את הסצנה הראשונה לחמש שניות וחוזר חלילה, עד שהצליחה לדמיין את הסצנה שלוש פעמים ברציפות ללא תחושת פחד. בשלב זה הוצגה הסצנה הבאה בתהליך עד, שכל הסצנות בסולם הועלו בדמיונה של המטופלת, כשכל פעם נרגעה דרך ההרפיה, והתגברה על החשיפה בדמיון למצבים המעוררים פחד. טיפול זה בוצע במשך שש פגישות. מיד לאחר מכן, ולפני פגישת סיכום, התפרצה דליקה קטנה בנוכחותה בשיעור מלאכה, ולמרות שכובתה מיד, התעוררה שוב תחושת פחד מאש. הפחד שוב גרם לתגובות של בכי, רעד

ובריחת מצבים שונים, כגון: מדורות, טקסים מלווים בלפידים, הדלקת נרות במועדים דתיים ובהפסקות חשמל, ובהדלקת מכשיר גז בשיעורי אומנות.

בשלב זה סיפרה חנה, שלמרות שהיא מסוגלת לדמיין מקרי אש, היא אינה מאמינה, שתוכל להתמודד עם אש במציאות.

טיפול in-vivo

אף על פי שהפחד חזר, הסכימה חנה לנסות טיפול בסגנון in-vivo שיכלול חשיפה הדרגתית לאש (במציאות), כשבכל צעד ושעל תוכל חנה לדרוש הפסקת חשיפה מסוימת באופן מיידי. כמובן, שהחשיפות היו לזמן קצר בהתחלה, ומאידך, ניתנה הנחיה להיכנס להרפיה, ולהישאר בה לזמן ממושך יותר מאשר בזמן החשיפה.

שוב נבנה, יחד עם חנה, סולם של מצבי אש המפחידים אותה, שהתחיל במצב שכעת (אחרי הטיפול של הרפיה בדמיון) בקושי העלה את חרדתה, דרך מצבים בעוצמות עולות ומגוונות (היות ולא רק גודל השריפה הפחידה אותה, כפי שיתברר בהמשך).

בטיפול ה־in-vivo, נאמר לחנה, שיש להיכנס למצב של הרפיה, והוסבר לה מה עומד לקרות ואז, כשעמדו בכביש אספלט ריק, הדליק הבודק בעזרת גפרור במרחק של 4 מטר מחנה חתיכת נייר בגודל של 4 ס"מ ×2 ס"מ, כשכבה הגפרור, נאמר לחנה להיכנס שנית להרפיה.

בפגישות הבאות הודלקו חתיכות עץ ונייר יותר ויותר גדולים, כשחנה מתבקשת גם להתקרב יותר ויותר אליהם. בסוף, הצליחה חנה להדליק ערימה של קרשים ונייר בגודל של 2 מטר × מטר × 0.5 מטר, כשהיא ממשיכה להדליק נקודות אש נוספות ב"מדורה" זו, על אף העובדה שכבר בערה בכמה מוקדים.

חנה נשארה, על פי בקשת המטפל, במרחק של 1/4 מטר עד מטר מהמדורה, תלוי במרחק שדרגת החום איפשרה, לתקופות של שלושים שניות. בתום שלושים השניות התבקשה להתרחק מהמדורה ולהיכנס לתרגילי הרפיה.

היות וחנה הזכירה מצבים נוספים הקשורים לאש מהם פחדה, נעשתה הרפיה דומה להדלקת חומר כימי דליק, להדלקת נרות בחדר חשוך וצפוף, ובסוף להדלקת אותו מעמד ללפיד, שהיה מעורב בתאונה קטלנית. בכל צעד, המטפל הדגים קודם את הדלקת החומר, כיבה אותו, ונתן לחנה עידוד להדליקו.

במהלך שלבי הטיפול בסגנון in-vivo נרשמה חנה לחוג של עבודות יד, ושם אירעה טראומה שלישית בנוכחות חנה, כשהמדריכה הפילה חומר בוער ונכוותה ונזקקה לטיפול רפואי. חנה גילתה התרגשות רבה אך הסכימה להמשיך בחוג. סה"כ היו 6 פגישות in-vivo.

דיון

ילדה בת 10 שבעקבות טראומה חריפה של חשיפה לדליקה קטלנית, שבה היא נבהלה וגם נכוותה קלות, התקבלה ע"י צוות הייעוצי בביה"ס לטיפול בסגנון הרפיה שמפעיל חשיפה

הדרגתית למקורות הפחדים. בתחילה לא הסכימה לעבור טיפול in-vivo ועברה טיפול של חשיפה בדמיון. בתחום תהליך זה, נחשפה בלא מתכוון וללא אשמתה לעוד דליקה. היות והביעה חוסר אימון בחסינותה לפחדים בקירבת אש, הוחלט לחזור ולנסות הרפיה in-vivo.

יש לציין שלמרות, שחוקרים כמו א סן (1984) מדווחים על התועלת בטיפול בדמיון, אחרים כגון אולנדיק (1979), מצא קושי ביישום שיטות הרפיה בדמיון עם ילדים, ודפנבכר וסווין (1988), מצאו שההעברה של הצלחה בטיפול למצבי חיים אמיתיים מוגבר ע"י שימוש בסגנון in-vivo. תהליך ה־in-vivo הצליח למרות, שתוך כדי התהליך, נחשפה פעם שלישית לדליקה, ששוב, לא היתה אשמה בה כלל וכלל.

במעקב אחרי שלושה, שישה ושנים עשר חודשים מתוך הטיפול, דיווחו ההורים והילדה על העדר כל סימני פחד ורגשי פחד מפני אש.

במקרה זה בוצע טיפול התנהגותי, שכלל יישום של שיטות התניה פשוטות. הפנייה הגיעה לפסיכולוג בצוות הייעוצי, שהיה מיומן בשיטות אלו, אך אין ספק שיועצים שעברו הכשרה ביישום שיטות אלו וצברו ניסיון תוך הדרכה יכולים לבצע טיפול מעין זה.

המקרה הנוכחי היה מסובך במיוחד בגלל החשיפות הטראומתיות החוזרות, אך בבתי הספר שכיחים מקרים קלים יותר של פחד ממבחנים, פחד מחושך, פחד מבעלי חיים, ופחד מדיבור לפני קבוצה. מומלץ שהכשרת היועצים בארץ תיכלול לימוד שיטות אלו, כי ניתן להקל בסבלם של ילדים בטכניקות אלו, בהשקעה צנועה של זמן.

ביבליוגרפיה

Ahsen, A., "ISM: The Triple Code Model for Imagery and Psycho-physiology". **Journal of Mental Imagery**. 8(4) 15—42, 1984.

Deffenbacher, J.L., & Suinn, R.M., "Systematic desensitization". **The Counseling Psychologist**. Vol. 16 No. 1, 9—30, January, 1988.

James, J.E., Hampton, B.A.M., & Larsen, S.A., "The relative efficacy of imaginal and in vivo desensitization in the treatment of agoraphobia". **Journal of Behaviour Therapy and Experimental Psychiatry**. 14, 203—207, 1983.

Malkiewich, L.E. & Merluzzi, T.V., "Rational restructuring versus desensitization with clients of diverse conceptual levels: a test of a client-treatment matching model". **Journal of Counseling Psychology**. 27, 453—461, 1980.

McConaghy, N., Armstrong, M.S., Blaszcznski, A., & Allcock, C., "Controlled comparison of aversive therapy and imaginal desensitization in compulsive gambling". **British Journal of Psychiatry**. 142, 366—372, 1983.

Newman, A., & Brand, E., "Coping response training versus in vivo desensitization in fear reduction". **Cognitive Therapy and Research**. 4, 397—407, 1980.

Ollendick, T.H., "Fear Reduction Techniques with Children". **Progress in Behaviour Modification**. Vol. 8, Academic Press, New York, 1979.

Pendleton, M.G., & Higgins, R.L., "A comparison of negative practice and systematic desensitization in the treatment of acrophobia". **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**. 14, 317—323, 1983.

Peterson, L., "Not safe at home: Behavioral treatment of a child's fear of being at home alone". **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**. Vol. 18, No. 4, 381—385, 1987.

Rachman, S., & Seligman, M.E.P., "Unprepared Phobias: Be Prepared". **Behavior Research and Therapy**. Vol. 14, 333—338, 1976.

Wolpe, J., **The practice of behavior therapy**. Pergamon, New York, 1969.

הורים ומורים — התערבות היועץ במגעים שביניהם*

יעל להמן**

בעבודתו השוטפת של היועץ בבית הספר הוא מקיים אין־ספור התערבויות הקשורות למשפחת התלמידים. ביניהן התערבויות ישירות, כגון: פגישות, קשר טלפוני, התקשרויות עם גורמים קהילתיים, והתערבויות עקיפות, כגון: ישיבות דיווח ושיחות עם מורים.

רבים מן המגעים בנוגע לתמיד מתקיימים מתוך מצוקה, סביב קשייו ובעיותיו של התלמיד־הבן. מערכת ביה"ס משדרת מצוקה ביחס לתלמיד, והיועץ מתבקש לגרום לשינוי המצב. השדר מועבר למשפחה או ככתובת לביצוע השינוי, או, לפחות, כבקשה לשתף פעולה עם מגמות בית הספר. היועץ הוא המתווך בין בית הספר להורים, והוא זה שמעביר את מצוקת המערכת להורים.

תפקיד היועץ, לפיכך, הוא: א) להביא את ההורים לידי נטילת אחריות לשינוי; ב) להביאם לשיתוף פעולה עם מגמות בית הספר.

עלינו לזכור כי היועץ מייצג את המערכת הבית־ספרית, תומך בעמדותיו של המורה, שומר על אינטרס בית הספר, ויחד עם זאת עליו להשיג את השינוי המיוחל.

השגת השינוי נתפסת כפונקציה של טיב היעוץ, מידת יכולתו של היועץ לטפל בהורים ולשנותם, ומעל לכל, יכולתו לגרום לשינוי בהתנהגותו של הילד.

רבות מן ההתערבויות המצויות מותירות לא פעם את היועץ, המורה ומערכת בית הספר בתחושת חסר. תחושת החסר מוגברת כאשר למרות התערבויות אינטנסיביות למדי והקשר שנוצר בין היועץ להורה לא חל השינוי המצופה.

במקרה זה עלול התסכול הגובר והולך להיות מופנה אל ההורים ואל היועץ גם יחד כאי־ממלאי ציפיות בית הספר.

ניתן להבחין בבית הספר בהיווצרות דגמי יחסים שונים בין הורים ומורים (בחלקם — לא מודעים), שעל פי רוב אינם נוחים לא להורים ולא למערכת (אברהם, 1976). דגמים אלה כוללים עוינות גלויה וסמויה, התבצרות בעמדות, השקפות וגישות מנוגדות, אפוטרופסות וכניעה, יחסי ידידות "אישיים", יחסי דיסטנס — שמירה על מרחק. יש גם דגמי שיתוף פעולה קוגנטיביים טובים במוצהר (נוי, תשמ"ד), שעדיין יכולים לשמר דגמים רגשיים אחרים סמויים ובלתי מבוררים ביחסי הורים—מורים, כגון אלה שהוזכרו לעיל. לדוגמא: הורה יכול לשתף פעולה בתכנון טיול כיתתי (שיתוף פעולה מוצהר), ולהשליך על המורה האשמה על כישלון בנו במבחן.

---

* המאמר הינו סיכום סדנה שהועברה למורים וליועצים בכתות משולבות, הסדנה לוותה בהתנסויות בשטח.

** יעל להמן .M.A, יועצת־מרכזת כתות משולבות בממ"ד, מחוז ירושלים, מדריכת יועצים בחינוך המיוחד.

בתפקידו **כמקדם מגעים טיפוליים** עם ההורים ראוי ליועץ להתייחס להיבטים הבאים:

א) ה"מנדטי" היעוצי – מקומו בבית הספר. על היועץ להתמקד בעיקר במגמת שיפור תפקידו של הבן כתלמיד וכאדם בריא בנפשו. צמצום הגדרת הטיפול במשפחה בדרך זו עשוי לסייע ליועץ ולמערכת לבנות קשר מציאותי ותכליתי עם ההורים.

ב) ה"קליינטי" הנוח ביותר לשינוי בביה"ס הוא המורה. המורה הוא סוכן השינוי האמיתי של התלמידים ודרכם הוא עשוי להביא לשינוי בגישות ההורים, ואף להיפך. התייחסות היועץ למורה, תמיכה בו, קידומו, פיתוח אישיותו וקידום גישות מתאימות – היא ההשקעה המציאותית ביותר שיכול היועץ להשקיע.

ג) תחומי אחריות. היועץ המטפל בהורה בחדר היעוץ נוטל על עצמו אחריות שהיא אמנם בתחום מומחיותו, אך בכך הוא מרחיק את המורה מאחריותו הכוללנית לחינוך הילד ומותיר אותו בתפקיד הוראתי מצומצם.

ד) גבולות הזמן ואפשרויות הביצוע. על היועץ לבסס לעצמו סדרי עדיפויות מציאותיים בעבודה. העבודה עם ההורים חייבת להיכלל בהקשר מציאותי בזמן מוגבל. פיתוח **יכולת המורה** ליצור מגע בונה עם הורים והתערבות בשיפור הדדי של תקשורת מורים–הורים, הינם יעד מציאותי של יועץ.

מניסיוני, בחינוך המיוחד בעיקר, עבודת היועץ הינה אפקטיבית ביותר במודל עבודה הכולל התערבויות קצרות־טווח שלהן שותף המורה. מודל זה, יכול למיטב הבנתי, להתאים בדרכים שונות גם לעבודה בחינוך הרגיל.

לפי מודל זה, המורים שותפים בתהליך הייעוץ להורים, והם אחראים להמשך הקשר החיובי והמתמשך.

במודל עבודה המוצע להלן, ההורים מוזמנים לפגישת היכרות בתחילת שנה, עוד בטרם היתה הזדמנות לילד ליצור לעצמו מעמד של "מתקשה". הפגישה מתוכננת מראש בין המורה והיועץ. פגישת ההיכרות מטרתה ליצור קשר ראשוני, לאבחן באופן טנטטיבי את מצב המשפחה ומצב הילד בתוכה, להתרשם מגישתם, להעלות השערות ראשוניות על מבנה המשפחה, קשיים וסגנון (פרידמן, 1969). בשיחה מבהירים להורים דרכי עבודה, דרכי תקשורת מורה–הורים, עונים לשאלות הורים לחששותיהם, ומבררים ציפיות. המורה מנחה את השיחה, ואולם היועץ משתמש בכישוריו במתן "מודלינג" למורה, ביכולתו להצביע על היבטים משני הצדדים (מורה–הורה), ביכולתו לנסח מחדש (reframing) טענות ונושאים שהועלו בדרך קונסטרוקטיבית, ביכולתו לחלץ את השיחה ממכשולים בלתי צפויים, להבהיר רגשות, לתת משוב מתאים ולתמוך הן בהורים והן במורה בקשייהם (בורמן, גולדברג, 1983). שיחת היכרות זו משמשת חומר לדיון בין המורה והיועץ על תפיסתם לגבי המשפחה. זה המקום להרחיב היקף הבנתו של המורה את קשיי המשפחה, להגביר יכולתו לאמפתיה עמם ועם רגשות ההורים, וללמד מושגי משפחה כמערכת, כגון – מקומו של הילד הנכשל במשפחה ספציפית זו (פיין, הולט, 1983).

היועץ מברר עם המורה מהי הדרך המתאימה לשמירת הקשר עם המשפחה, מהות הקשרים האפשריים, אילו מסרים עיקריים רצוי וניתן להעביר למשפחה.

היועץ תורם להתפתחותו ולקידומו המקצועי של המורה, בהרחבת תחום אחריותו והגברת יכולתו להתייחס לגורמים מורכבים בעת התייחסותו לתלמיד, ובעת התקשרויותיו עם ההורים (כגון: מה עליו להבליט בדיווח, הפחת תקווה מציאותית מול הפחתת אשליות). כמו כן הופך המורה להיות מודע יותר לרגשותיו בעת מגעיו עם ההורים.

עיקר תפקיד היועץ, אם כן, הוא במתן כוח למורה לעמוד **בקשרים מתמשכים ברמה בוגרת.** המונח **שיתוף פעולה** מתממש קודם כל **בקשרים בין היועץ למורה.** המורה מתנסה **בשיתוף אמיתי** לקידום המטרה, ומסוגל אז להעביר יחסי שיתוף בוגרים גם למערכת יחסיו עם ההורים (גורני, 1983) (סמילנסקי שפטיה, 1986).

במודל זה נפגש היועץ בעיקר עם המורה, ומדווח על ידי המורה על מערכת קשריו עם ההורה.

בשיחות עם ההורים נוכח היועץ כמטפל משני בלבד, כשמטרתו קידום מגעיו של המורה עם ההורה והפיכתם לכדי **קשר מקדם** בין שווים.

לדוגמא: המורה מדווחת להורה על קשיי ילדו. המורה מציעה לקדמו במתן שיעורים פרטיים, ההורים מסרבים. בדיווח ליועצת מבטאת המורה תסכול מאי־הצלחתה וכעס על ההורים, ותובעת מהיועצת להביא לשינוי. בפגישת יועץ–הורה, היועץ מייצג את עמדת המורה, מסביר את מצב הילד, וכיוצא בזה. בין אם יאותו ההורים ובין אם יסרבו לפנייתו של היועץ, המורה אינו שותף לתקשורת זו. כסוכן השינוי העיקרי לילד, אי־שיתופו אינו תורם ואף מחבל בביצוע השינוי. על אף מגבלת הזמן קוימו בדוגמא שלעיל 4 מפגשים ברצף (מורה–יועץ, מורה–הורים, יועץ–הורים, מורה–יועץ), כשההורים זומנו **פעמיים** לענין אחד, לשתי דמויות. הקידום שהושג מועט, הרגשות לא בוררו, ולא חלה התפתחות במגעים.

לעומת זאת, המודל המוצע כולל את המפגשים הבאים:

1. **מפגש יועץ־מורה.** פגישת תכנון, כוללת בירור אינפורמטיבי, העלאת השערות סיבתיות והשערות לתגובות אפשריות של ההורים. מגדירים מראש מטרות ומגבלות בהשגת השינוי. בדיון מתרים זה מתבררים רגשות ומחשבות שחלקם ייבדקו וייבחנו בעתיד.
2. **מפגש מורה, יועץ והורים.** המורה מנחה את השיחה בעוד היועץ משמש כמטפל משני. כאמור, היועץ מדגים במידת הצורך אמפתיה, ממקד את השיחה בילד הנכשל, בכאב הכישלון ובתחושות דומות. כמו כן יסייע היועץ בהובילו לשינוי ולמתן תקווה.
3. **שיחת הדהוד יועץ–מורה.** במפגש זה בוחנים את מהלך השיחה, הישגיה, וכן מתאפשר ביטוי תחושות שליוו את השיחה. המורה לומד ומפנים **מתוך התנסותו** מושגים כגון: אמפתיה, מערכת משפחה, משוב חיובי, וכיוצא בזה. הפנמה זו, קרוב

לוודאי, תסייע לו בשיפור ההוראה בכלל ובראייה כוללת של ילדים. בכך תהיה השקעתו של היועץ כדאית לכל מערכת בית הספר וזמנו מנוצל עד תום.

בסך הכול, אם כן, מתקיימות שלוש פגישות, כאשר ההורים מוזמנים לפגישה אחת בלבד.

במודל זה על היועץ "לאבחן" את המורה, דהיינו, להכיר את גישתו, סגנון תקשורתו עם ילדים ומבוגרים. על היועץ להחליט על הגישה המתאימה לשיתוף פעולה רצוי עם כל מורה. לדוגמא, יתכן כי מורה חדש יהיה זקוק בעיקר לתמיכה מרובה מצד היועץ, לעידוד יכולתו ליצור קשר נכון ובטוח עם ההורה מתחילת עבודתו (כהן, תשמ"ב).

לחילופין, במגע עם מורה רב־ותק, המתקשה לשנות גישותיו יהיה על היועץ בעיקר להרגיע חרדות מפני שינוי, או לעסוק בניסוח מחדש של עמדות המורה (דוגמאות נוספות: מורה הבורח מאחריות, מורה החרד מסמכות ועוד) (ארנולד, 1978).

יש לזכור כי חלק גדול ממגעיו השוטפים של מורה עם ההורים נעשה ללא שיתוף היועץ — דיווחים שוטפים, טלפונים, ועד הורים, ועוד. הכישורים שרוכש המורה בפגישות הספורות עם היועץ על פי מודל, יסייעו לו לשפר מגעיו אלה.

אחריות היועץ היא להפעיל את הידע והמיומנות המקצועית שלו במקום ובזמן הנכון.

ניסיוני לימדני, כי התערבויות מקצועיות של יועץ במערכת יחסי הורים—מורים, יעילותם רבה מכל השתלמות בנושא "עבודה עם הורים", בתוך או מחוץ לבית הספר.

עם זאת, בד בבד עם התרחבות כישורי המורה, ניתן ליצור בביה"ס קבוצת מורים ללימוד משותף (רצוי חוויתי בחלקו) בנושא זה, כאשר הלימוד ישמש להרחבת הידע התיאורטי, ויאפשר לדון בארועים שהתרחשו במסגרת ביה"ס. כמו כן, יאפשר הלימוד המשותף להתמודד עם רגשות בתוך קבוצת תמיכה מקצועית.

ביבליוגרפיה

אברהם ע., "קבוצות תמיכה למורים בשעת חרום". **עיונים בחינוך, 12**, אלול תשל"ו, 1976.

היילי ג'., **בעיות משפחה, גישות חדשות ופתרונן**, הפועלים, 1982.

כהן א., "גישות לשיתוף מחנכים והורים בקידום חינוך ילדים בישראל", **אושיות (4)**, תשמ"ב.

ליכטנשטיין ט. ויטקובסקי ר., "הורות לקויה – דרכי אבחון וטיפול", **חברה ורווחה** 1981, 4, עמ' 213 – 205.

מינושין ס., **"משפחות ותראפיה משפחתית"**, רשפים, 1982.

נוי ב., **"שיתוף הורים בעבודה החינוכית בבית הספר"**. מש' החינוך, בי"ס לעובדי הוראה בכירים, תשמ"ד.

סמילנסקי שרה, פישר נ., שפטיה ל., **"המערכת המשפחתית והמערכת הבית ספרית"**, עם עובד, 1986.

Arnold, E.L., "Parents of hyperactive and aggressive children". In **helping parents help their children,** Arnold, E.L. (ed) Brunner/Mazel: New York. 1978.

Auerbach, A.S., **Parents learn through discussion.** John Wiley and Sons: New York. 1968.

Bourman, P., and Goldberg, M., "Reframing: A tool for the school psychologist". **Psychology in the Schools** (20), 210—214. 1983.

Fine, M.J. and Holt, P., "Intervening with school problems: "A family systems perspective". **Psychology in the Schools** (20), 59—66, 1983.

Friedman, R., "A structured family interview in the assessment of school learning disorders", **Psychology in the Schools** (6), 162—171, 1969.

Guerney, B.G., **Psychotherapeutic agents: new roles for non-professionals, parents and teachers.** Holt: New York. 1983.

Madanes, C., "Protection, paradox and pretending", **Family Process** (19), 73—85, 1980.

Reisinger, J., Ora J., Rangia, G., "Parents as change agents for the children: A review" **Journal of Community Psychology,** (4) 103—123, 1976.

קבוצת תמיכה וייעוץ למתבגרים שסבלו ממוות במשפחה

מאירה גילן*

המאמר מתאר ניסיון של טיפול קבוצתי במתבגרים (2 בנים ו־5 בנות), גילאי 13–15, שהתייתמו מאב, או ששיכלו בן משפחה קרוב אחר (למשל: אח) בשנתיים שקדמו לתחילת הטיפול. אצל כולם בלטה ההשפעה של חוויית השכול: ירידה בהישגים הלימודיים ובתפקוד החברתי. התופעה אינה מפתיעה, על רקע המחקרים המראים, שילדים מגיל מסוים אינם שונים ממבוגרים לעניין האבל וההתמודדות עם מותו של אדם קרוב ויקר.

המאמר מתאר את התהליך של בניית הקבוצה, שלבי הטיפול ותגובות התלמידים והיועצת בכל אחד מהם. במהלך הטיפול נשרה תלמידה אחת מהקבוצה. אצל כל ששת המשתתפים האחרים הובחן שיפור ניכר בלימודים וביחסים החברתיים לאחר סיום הטיפול.

הקדמה

בסוף שנת הלימודים תשמ"ח נוכחנו, שמספר ניכר (15) של תלמידים בחטיבה (כיתות ז–ח–ט) סבלו בצורה קשה ממוות של אדם קרוב ויקר להם במשפחה. חלקם היו תלמידים ותיקים ומוכרים לי משנים קודמות, ואחרים היו תלמידים בוגרי כיתות ו', שעמדו להתחיל בלימודיהם אצלנו בשנה הבאה, ושעליהם קיבלנו דו"ח מהמחנכות בכיתות היסוד. ההשפעה של חוויית המוות היתה אינדיבידואלית, אבל בכל התלמידים האלה ניכרו: ירידה בלימודים, ניתוק ביחסים עם חבריהם הקרובים ואדישות לפעילות החברתית של הכיתה. הרגשתי, שישנה כאן בעיה עם סיכון לנזק גדול, ואשר, יחד עם זה, ניתן לטפל בה ביעילות ובאמצעים צנועים. בעידוד ההנהלה ובתמיכתה יזמתי את הטיפול בילדים אלה בדרך של קבוצת תמיכה וייעוץ. היו לי, אמנם, חששות מפני המתח שישרור בקבוצה, ומתגובות לא רצויות של תלמידים (הרגשת נחיתות ונשיאת תווית שלילית בגלל הפנייה לייעוץ). אבל היתרונות הרבים של הטיפול הקבוצתי (שיתוארו להלן) חיזקו את החלטתי, ומיד לאחר סוכות תשמ"ט התחלנו בפגישות הקבוצה.

רקע

אין לתמוה על השינוי, שחל אצל הילדים. מותו של אדם קרוב ויקר הוא תופעה קשה להתמודדות גם למבוגרים, עקב הכאב וחוסר האונים המלווים אותו. הם חוששים לשוחח

* מאירה גילן, M. Ed., יועצת חינוכית, בית הספר הריאלי העברי, חיפה.

על המוות עם הילדים שבמשפחה, מתוך פחד שמא יזיקו ויכאיבו להם עוד יותר. לכן הנטייה הרווחת — אצל המבוגרים בני המשפחה וגם אצל המורים — היא להתעלם מן המוות, ולא לשוחח עליו ועל הנפטר עם הילדים הסובלים. התוצאה האבסורדית היא, שבמקום להקל על הילדים, כפי שאפשר וצריך לעשות, מקשים עליהם עוד יותר.

אליזבט קובלר־רוס (1969) מצאה, שהאבל על מות אדם קרוב ויקר מורכב ממספר שלבים ברורים: הכחשה, כעס, רגשות אשם, דיכאון והתמודדות. האנשים, אשר התגברו על האובדן, עברו כולם את השלבים האלה. חוקרים אחרים טוענים, ששלבים דומים מופיעים גם אצל ילדים. המחלוקת ביניהם היא רק על הגיל, שבו הילדים מסוגלים כבר להתאבל.

בולבי (1960) טוען, שכבר מגיל חצי שנה מסוגל הילד להתאבל. מסקנתו נובעת מצפייה בתגובותיהם של תינוקות על פרידה מהאם. התגובות האופייניות הן— בכי מר המביע כעס, תסכול ורוגז, שקט המבטא דיכאון ולבסוף הינתקות וחיפוש דמות חילופית, שהיא ההתמודדות.

פרויד ובורלינגהם (1953) טוענים, שילד מסוגל לבטא צער רק מגיל שנתיים־שלוש, מכיוון שלפני־כן אינו מסוגל להבין את המציאות ולקבלה.

לפי וולפנשטיין (1966), ילד מסוגל להתאבל רק מגיל ההתבגרות (12 ואילך), כיוון שלפני־כן אינו מסוגל לשאת צער עמוק לאורך זמן, ולכן הוא בורח מהמציאות ע"י הכחשת העובדות וסילופן. רק בגיל ההתבגרות הוא יכול להגיע לתהליך של אבל אמיתי, כי בגיל זה הוא עובר לראשונה בחייו את החווייה המודעת של התנתקות (מן ההורים). המודעות הזאת מתאפשרת בזכות התפתחותו ההכרתית של הילד.

ככל הנראה מהספרות, אין הבדל אמיתי בין ילדים בגיל ההתבגרות ובין מבוגרים לעניין האבל וההתמודדות עם חוויית המוות של אדם קרוב ויקר. מסיבה זו טוענת סמילנסקי (1980), שצריך ואפשר לעזור לילדים אבלים להתגבר על כאבם, אם כי הטכניקות שהיא מציעה אינן מותאמות להתמודדות עם מוות של אדם קרוב, אלא להמשגת המוות בלבד.

טיפול קבוצתי הוכר כבר מזמן כדרך טובה לסייע לאנשים הסובלים מבעיה משותפת (מהלר 1969, אולסן 1970, גזדה 1978). בין יתרונותיו נמנים: הרגשת השיתוף השוררת בין חברי הקבוצה, האפשרות להעניק תמיכה ולקבלה, לימוד הדדי של דרכי התמודדות בבעיה, אפשרות לפתח קשרים בין־אישיים אמיתיים מתוך הבנה והזדהות ולא מתוך רחמים. במקרים רבים המצוטטים בספרות וגם מניסיוני האישי הוכח, שהאפשרות לבטא את כאבו של היחיד במסגרת הקבוצה עזרה לכל אחד מחבריה להתגבר על הכאב ולצמוח ממנו. בעקבות הניסיון שהצטבר בין העובדים הסוציאליים של משרד הביטחון בטיפול קבוצתי בהורים שכולים, החלטתי לנסות שיטה דומה עם קבוצת הילדים, שתוארה בהקדמה.

הקבוצה

אותרו 8 ילדים (2 בנים ו־6 בנות) בגילים 13—15, שסבלו מחוויית המוות בשנים תשמ"ז־תשמ"ח, כלומר עד שנתיים לפני תחילת הטיפול הקבוצתי. שישה מהם התייתמו מאב עקב מחלה ממושכת (3 מקרים), התקף לב (2 מקרים) ותאונת עבודה (מקרה אחד). שני הילדים האחרים שיכלו קרוב משפחה בדרגה ראשונה. בעקבות האסון הובחנו אצל כל הילדים (פרט לאחת) השינויים הבאים (כולם או קצתם): ירידה בינונית עד חמורה בהישגים הלימודיים, אדישות לפעילויות חברתיות של הכיתה, ניתוק מחבריהם הטובים, התנהגות אגרסיבית וקולנית כלפי המורים. היוצאת מן הכלל היתה תלמידה, ששמרה (לפחות כלפי חוץ) על הישגיה הלימודיים ועל התנהגותה החברתית. בכל אופן, משהוצע לה להשתתף בקבוצה הסכימה ברצון והיתה מיד לאחת המשתתפות הפעילות.

התהליך

לקראת תחילת המפגשים שוחחתי עם כל אחד מהילדים והסברתי לו על הרכב הקבוצה, מטרותיה וצורת העבודה בה. בתום ההסבר ביקשתי את הסכמתו להשתתף בקבוצה. במקביל שוחחתי עם הורי הילדים (בדרך כלל היו אלה האמהות), במטרה להסביר להם את אופי המפגשים ומטרותיהם ולקבל את הסכמתם לכך. התגובות, הן מצד הילדים והן מצד ההורים, היו חיוביות ואפילו נלהבות, למעט ילדה אחת, שסירבה להשתתף בקבוצה.

בשיחות המקדימות קבעתי עם התלמידים (בהסכמתם) את כללי העבודה הבאים: יהיו עשרה מפגשים שבועיים של שעה כל אחד, שיתקיימו במועדים קבועים, בסוף יום הלימודים. ההשתתפות במפגשים היא חובה. כל המשתתפים מתחייבים לשמור את תוכן שיחות הקבוצה בסודיות מוחלטת.

חשוב להזכיר, שלמרות שהרכב הקבוצה היה מקרי, הוא התאים לכללים הרצויים של עבודה בקבוצות (מהלר 1969, אולסן 1970) מבחינת גודל הקבוצה (רצוי 8—10), איזון בין המינים והומוגניות במצב הסוציו־אקונומי.

במבט לאחור, ניתן להבחין בארבעה שלבים בעבודת הקבוצה. בשלב הראשון, שנמשך שתי פגישות, הילדים דברו על הרגשתם לאחר האסון. כולם הדגישו, שלא היו מסוגלים להשלים עם האסון, והאמינו, שהמת יחזור יום אחד. אחת התלמידות סיפרה, שבכל יום בלכתה לביה"ס ליוותה אותה ההרגשה, שעם שובה הביתה אמה תאמר לה, שהאב הבריא ושכל האסון מקורו בטעות. כל התלמידים הדגישו, שלא היו מוכנים לקבל מן המורים זכויות יתר ויחס מועדף (כמו למשל זמן נוסף בבחינות), כי בכך היו מודים, שבאמת קרה להם אסון יוצא דופן. כולם תיארו את התחושה, שהסביבה נמנעת מפגישה איתם ("חברים עוברים למדרכה השנייה"), בגלל חוסר ידיעה איך להתמודד עם האסון ואיך להתנהג בזמן הפגישה. הילדים דיברו בחופשיות, והגיבו איש לדברי חברו בדרך

של סיפור מחווייותיו הוא, והזדהות עם הרגשות שהביע החבר.

השלב השני נמשך שלוש פגישות, ובו התרכזו השיחות בבעיות העכשוויות, שהתעוררו בעקבות האסון. לדוגמא, חברי הקבוצה התייעצו איך להציג את משפחותיהם בעבודות מסכמות בהיסטוריה על הנושא "שרשים". הבעיה התעוררה, כי חלק מחברי הקבוצה הסתירו מחבריהם בכיתה את האסון שקרה להם. מסקנת הקבוצה היתה, שצריך לכתוב את האמת, מכאיבה ככל שתהיה, ואין להמשיך בהתעלמות מן האסון. חשוב לציין, שבשתי הפגישות הראשונות של שלב זה הוצגו הבעיות ע"י אחת התלמידות בלבד, בעוד האחרים מקשיבים ומייעצים. בפגישה השלישית היו רבים מחברי הקבוצה, שהעלו את בעיותיהם האישיות לדיון ולייעוץ. תלמידים סיפרו על הצורך החזק שלהם להתקשר יותר למשפחה ולעזור במטלות היומיומיות, כיוון שמאז האסון העול נעשה כבד מאוד. כולם ציינו, שמאז האסון נעשו בוגרים יותר ומתחשבים יותר במשפחה.

בשלב השלישי, שנמשך שלוש פגישות אף הוא, התרכזו השיחות בניסיונם האישי של חברי הקבוצה, לאחר שניסו ליישם בחיי היומיום את העצות ואת הרעיונות שהועלו בקבוצה. לדוגמה, שתי תלמידות סיפרו לקבוצה, שהופיעו בפני כיתתן והציגו מקרה היפותיטי כביכול, של שתי תלמידות ששכלו את אבותיהן, ושאלו מה היתה תגובת הכיתה במקרה כזה: "האם יחסכם היה משתנה? האם הייתם מרגישים לא נוח בחברתן? האם הייתם מצפים מהן להתנהגות שונה בגלל שהן יתומות?" לאחר שהתעודדו מן התשובות הבוגרות והמבינות של הכיתה, גילו שהמדובר בהן־עצמן, ושעד אותו רגע לא היה להן האומץ לדבר על כך, כי פחדו מרחמים ומהתנהגות לא טבעית של הכיתה. את האומץ לחשוף את אסונן לפני הכיתה, שברובה לא ידע על כך דבר, שאבו מהשתתפותן בקבוצה. באותה פגישה ציינו גם התלמידים האחרים, שהם מרגישים חזקים ומוכנים להתמודד עם המציאות החדשה. במהלך השלב הזה (בפגישה השביעית) הפסיקה אחת התלמידות את השתתפותה בקבוצה, כי הכאב היה גדול מיכולת הסבל שלה.

בשלב הרביעי (שתי הפגישות האחרונות) עברו השיחות מתיאור החווייות היומיומיות אל ניתוח הרגשתם ותפקודם בעקבות השיחות בקבוצה. רוב התלמידים ציינו, שהתחילו בקשרים חדשים ומשמעותיים עם בן המין השני או עם בן אותו המין. אחד הבנים ציין, שמצא אוזן קשבת אצל בת, שגילתה הרבה רגישות והבנה, ועזרה לו להבין את מצבו החדש. דיברו גם על חברים של המשפחה, שהפסיקו לבקר. תוך כדי ביקורת הצליחו גם להבין מה היתה יכולה להיות הסיבה להימנעות מביקורים. הכעס כלפי אותם חברים התחלף בהבנה לאי־הנוחות, שחשו להיות במחיצת המשפחה מבלי לדעת איך להתנהג ומה לומר. התלמידים דיווחו, שבעקבות הפגישות הוקל עליהם להבין את הסביבה, ושהם מנסים לעזור לסביבה להתנהג אליהם בחופשיות ובטבעיות. כולם הדגישו כי התחזקו, ועתה הם יכולים לדבר על אסונם בלי רתיעה ובלי הסתתרות מאחורי שקרים. את החוזק ואת הביטחון העצמי קיבלו, לדבריהם, מהשתתפותם בקבוצה. לכולם, וגם לי, היתה

הרגשה, שמיצינו היטב את הפגישות לדיון בכאב, בכעס, ברגשות האשם ובדיכאון, עד שהגענו להתמודדות האמיתית עם המציאות הכואבת ולהשלמה עם האובדן.

סיכום ומסקנות

אצל כל ששת התלמידים שהשתתפו במפגשים עד לסיומם ניכר שיפור בהישגים הלימודיים, כמודגם בטבלה מס' 1. ההבדלים בין הציונים בשני המקצועות לפני הטיפול ואחריו – מובהקים (לפי מבחן t) ברמת 0.05.

טבלה מס' 1: השוואת הציונים של משתתפי הקבוצה במתמטיקה ובאנגלית לפני הטיפול ואחריו

תלמיד מס'	ציונים בסוף השנה הקודמת		ציונים בסוף שנת הטיפול	
	מתמטיקה	אנגלית	מתמטיקה	אנגלית
1	80	80	90	90
2	65	65	70	70
3	57	60	73	60
4	70	78	72	80
5	56	56	72	60
6	83	80	90	80

גם בפעולותיהם שמחוץ לתכנית הלימודים (נגינה, ספורט) חל שיפור: אחד התחיל בשיעורי נגינה, שניים הגבירו את מאמציהם בנגינה וסיפרו שהם נהנים מכך יותר, ותלמידה אחת חזרה לעסוק בספורט וליהנות מכך. שתי תלמידות אחרות קיבלו על עצמן משימות חברתיות של עזרה לתלמידים חדשים. רוב המשתתפים דיווחו על שיפור ביחסים החברתיים.

בשיחת הסיכום של הקבוצה אמרו המשתתפים, שהפגישות עזרו להם לקבל את האסון ולהשלים איתו. להלן מספר דוגמאות המצוטטות מדבריהם באותה פגישה:

– "זהו מקום שאפשר להתפרק ולדבר על דברים כואבים."
– "ראיית העובדה, שהמת לא יחזור יותר."
– "הפגישות עזרו לקבל את האסון ע"י כך שראו שעוד ילדים מתמודדים עם האסון והכאב ובכל אופן ממשיכים לתפקד בחיי היום־יום."
– "בעזרת התחושה שאנו שייכים לקבוצת ילדים בדיוק כמונו הצלחנו להשתחרר מתחושת הנחיתות שאנו בודדים במה שקרה לנו."
– "... לשמוע איך חברים מתמודדים ברגעים קשים וללמוד מהם דרכי התנהגות."
– "האסון ביגר אותי והיום אני אפילו רואה רווח שיש לי בצמיחה האישית, צמיחה

שנבעה מתוך כאב עמוק. לעולם לא ניצלתי לרעה את מצבי. תמיד חיפשתי את היתרון שיש לי במצב זה. אני מרגיש היום בוגר יותר מחברי האחרים."

הרגשת השותפות עם חבריהם לקבוצה עזרה להם להשתחרר מתחושת הנחיתות, שסבלו בעקבות האסון.

הדרכת הקבוצה הטילה עלי עומס נפשי קשה. התחזקתי בזכות תגובותיהם של הילדים, שאמרו בסיום כל שיחה כי הפגישות מועילות להם, ושהם מחכים בקוצר רוח לפגישה הבאה. חששותי הראשונים מפני השימוש חסר התקדים בייעוץ קבוצתי למקרים כאלה נעלמו והלכו. עתה, לאחר הסיום, אני איתנה בדעתי, שהמאמץ היה כדאי, ושאפשר ושצריך לטפל בילדים הסובלים מחוויית המוות של אדם קרוב ויקר.

ביבליוגרפיה

סמילנסקי, ש., "מושג המוות אצל ילדים ישראליים", מתוך: רביב, ע., קלינגמן א., הורביץ, מ., (עורכים) **ילדים במצבי לחץ ומשבר.** עמ' 102—140, אוצר המורה, תל־אביב, 1980.

קובלר־רוס, א., **לחיות עם המוות.** צ'ריקובר, תל־אביב, 1978.

Bowlby, J., "Grief and mouring in infancy and early childhood", **The psychoanalytic study of the child.** (15) 0-52, 1960.

Freud, A., Burlingham, D., **War and children.** International University Press, New-York, 1953.

Gazda, G.M., **Group counseling — a developmental approach.** Allyn and Bacon, Boston, 1978.

Mahler, C.A., **Group counseling in the school.** Houghton Mifflin, Boston, 1969.

Ohlsen, M.M., **Group counseling.** Holt, Reinhardt and Winston, New-York, 1970.

Wolfenstein, M., "How Is Mourning Possible?", **The psychoanalytic study of the child.** (21) 93-123, 1966

תוכניות ייעוציות התפתחותיות

שושנה הלמן*

בתחילת שנות השבעים החל להופיע המושג: ייעוץ התפתחותי. בשל הקריאה לדיווח ולקביעת מטרות בצורה מדידה עלה הצורך בפיתוח גישה סיסטמטית מקיפה לייעוץ, שתוכל גם להתקשר למטרות חינוכיות כלליות. מגמה זו התחזקה גם עקב ההשפעה של הייעוץ המקצועי אשר בסיסו התיאורטי הוא תיאוריות התפתחותיות.

יש להדגיש כי כאשר מדובר בתוכנית התפתחותית ייעוצית, הכוונה היא למכלול השירותים הייעוציים כפי שיפורט להלן.

תוכנית ייעוץ בבית הספר, על פי הספרות העדכנית היום בתחום הייעוץ, צריכה להיות מבוססת על העקרונות הבאים:

1. תוכנית ייעוץ מקיפה — הכוללת שירותים מקיפים של מידע, הערכה מדידה ואבחון, היוועצות, ייעוץ, הפניה, השמה ומעקב.
2. הפעילויות הייעוציות צריכות להיעשות בצורה מוכננת וסדירה כדי לעזור לתלמידים להגיע לתוצאות ספציפיות.
3. הפעילויות צריכות לחפוף את השלבים ההתפתחותיים השונים, אותם התלמידים עוברים. התלמידים יפתחו בעזרת הפעילויות ההתפתחותיות מיומנויות ומשאבים אישיים, שיעזרו להם בשלבים השונים של גדילתם.
4. הפעילויות ההתפתחותיות יקדמו את התלמידים במישור האישי, החברתי, המקצועי והלימודי־חינוכי.
5. הפעילויות הייעוציות הינן חלק אינטגרלי מתוכנית חינוכית כוללת. אין התוכנית מהווה חלק נפרד, כי אם חלק מהמדיניות החינוכית הכוללת של בית הספר.
6. היועץ הוא האחראי העיקרי לפעילויות הייעוציות, אולם לא הבלעדי. כל צוות בית הספר מעורב בפעילויות הייעוציות, כאשר היועץ הוא המוביל.

במה שונות התוכניות או הפעילויות הייעוציות המסורתיות מהתוכניות ההתפתחותיות?

1. אם בעבר המוקד היה ב"כיבוי שריפות" והתערבות במשבר, הרי שהתוכניות ההתפתחותיות הינן מניעתיות ובמידת הצורך גם כוללות התערבות במשבר.
2. התוכניות וההתערבויות המסורתיות לא היו מתוכננות בעוד שהתוכניות ההתפתחותיות הן סיסטמטיות ומתוכננות.
3. הפעילויות המסורתיות לא היו מובנות, ללא מטרות מדידות, ואילו הפעילויות ההתפתחותיות הינן ברורות דיווח ובעלות מטרות מדידות.

* ד"ר שושנה הלמן, יועצת בכירה.

4. הפעילויות המסורתיות שמרו על מצב של סטטוס קוו, ואילו הפעילויות ההתפתחותיות דינמיות ומשתנות על פי הצרכים ולאחר הערכה מחודשת.

כיצד ניתן לפתח פעילויות או לבנות תוכנית ייעוצית התפתחותית תקיפה:
על פי ויגינס (1985) ישנם שישה שלבים בבניית התוכניות המקלים גם על דיווח התוכניות ומדידת האפקטיביות שלהן.

1. מיפוי צרכים; 2. קביעת עדיפויות על פי הצרכים; 3. קביעת מטרות; 4. תכנון התערבויות; 5. הערכת תוצאות; 6. דיווח על תוצאות.

א. מהו מיפוי צרכים?
זהו למעשה מושג חדש, שבא לענות על הדרישה של הדיווח. גיבסון (1983) מגדיר את המושג "צורך": "הפער בין מה שישנו לבין מה שצריך להיות. בין המציאות עכשיו, לבין התוצאות שהיינו רוצים להשיג". מיפוי צרכים הוא סך־הכול של הפערים הללו. מיפוי צרכים גורם לכך שהתוכניות והתערבויות תהיינה רלבנטיות יותר, כיוון שאנו עונים על צרכים ספציפיים. עובדה זו חשובה במיוחד לגבי הייעוץ, שכן נאמר לעיתים, שהתערבויות ייעוציות מתעלמות מהצרכים האמיתיים של האוכלוסיות אותן המערכת אמורה לשרת. אם ההתערבויות הייעוציות יתוכננו על פי מיפוי צרכים, הרי שגם אם נמצא תוכניות פעולה דומות ניווכח בשוני רב הנובע מהצרכים השונים הקיימים באוכלוסיית היעד. ההתנסויות, הערכים והכישורים של אוכלוסייה זו ישפיעו על המטרות והפעילויות של התוכנית הייעוצית. אי לכך חשוב מאד לאבחן את אוכלוסיית היעד הן על ידי הקבוצה עצמה והן על ידי אחרים. מיפוי הצרכים יכול להיעשות על ידי שאלות פתוחות, ראיון אנשים במערכת או רשימה של צרכים (שאלון). מיפוי הצרכים צריך לכלול ארבעה פרמטרים עיקריים:

1. אוכלוסיית היעד צריכה להיות מזוהה; 2. השיטה על פיה מתקשרים עם אוכלוסיית היעד צריכה להיות מצוינת (ראיון אישי, דיון קבוצתי); 3. דרכים למדידה (סוגי שאלונים); 4. התוצאות צריכות להיות מועברות למקבלי ההחלטות. (קוק 1989).

ב. סדרי העדיפויות: לאחר שהצרכים הוגדרו צריך לסווגם על פי ההבדלים שבין הסעיפים השונים הבודקים צרכים. הדרך הטובה היא על ידי השוואה בזוגות, כאשר המשיבים יבחרו בצורך אחד, או ידרגו את הצרכים על פי סדר החשיבות.

ג. הפיכת סדרי העדיפויות למטרות ויעדים: ישנם מספר שיטות לגבי כתיבת מטרות ויעדים. העיקרון המנחה הוא כי נוכל לראות במטרות את התוצאות המצופות מאוכלוסיית היעד. מה הידע שהתלמידים ירכשו, המיומנויות והעמדות שלהם, וזאת על פי הגילאים השונים.

ד. פעילויות או התערבויות לצורך השגת המטרות: אלה הם שירותי הייעוץ, בין אם הם

נעשים כהתערבויות אישיות, קבוצתיות, או כפעילות כיתתית, על ידי היוועצות או עם צוות.

ה. הערכה: מוגדרת על ידי לסינגר: "ההשוואה בין התוצאות המצופות (יעדים) לבין ההתקדמות הממשית שהושגה בביצוע התוכנית". (1973).
לצורך הערכת התוצאות יצוינו המטרות באופן שניתן למדוד אותן וכי הקריטריונים למדידה יהיו ברורים. חשוב גם, כי ההערכה תערב את כל הנוגעים בתוכנית. (גיבסון ומיטשל 1986).

ו. דיווח תוצאות: מאחר וההערכה היא מעגלית ומשמשת כבסיס להגדרה מחודשת של צרכים, הרי שהיא צריכה להיעשות בצורה סיסטמטית, תוך מתן משוב למקבלי ההחלטות, על מנת שיוכלו להשתמש במידע לצורך הערכה מחודשת של הצרכים ובניית תוכניות.

לסיכום, השינויים שחלו בייעוץ מטיפול פרטני בעיקר, לתוכנית ייעוצית התפתחותית מקיפה, מצריכים הערכות מחודשת של היועץ בפרט והצוות החינוכי בכלל, תוך תשומת לב לפיתוח כלים, בעיקר בתחום של מיפוי צרכים ודרכי הערכה. בדרך זו ניתן להצביע על תוצאות, והייעוץ הופך למשמעותי יותר בעשייה החינוכית הכוללת של בית הספר.

ביבליוגרפיה

Cook, D., **Systematic need assessment:** a primer. Journal of Counseling and Development, 67, 462—464, 1989.

Gibson, L.R., & Mitchell, M., **Introduction to counseling and guidance.** N.Y. McMillan Publishing Co., 1986.

Gibson, R.L., Mitchell M.H., & Higgins, R., **Development and management of counseling programs and guidance services.** N.Y. McMillan Publishing Co. Inc., 1983.

Gysbers, N.G., & Henderson P. **Developing and managing your school guidance program.** VA; AACD Press, 1988.

Lessinger L., Accountability: **Systems planning in education.** Homewood Il. ETC, 1973.

Wilson P.J., **School counseling program.** A resource and planning guide. Madison Wis. Department of Public Instruction, 1986.

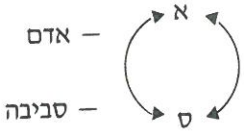
היועץ בעולם העבודה המשתנה
המגמה – שינוי התפקיד

רחל שפרון*

השינויים הטכנולוגיים בעולם העבודה גרמו לשינויים בהגדרת מקצועות רבים, לתוספת של מקצועות חדשים ולשינויים בהגדרת מקצועות רבים, לתוספת של מקצועות חדשים ולשינויים בהגדרת תפקידיו של העובד. נוסף לכך הולכת ומסתמנת מגמה הוליסטית (Wrenn 1980) בהתייחסות אל האדם והחברה. משמעות המגמה ההוליסטית היא ראייה כוללנית של התפתחות האדם וסביבותיו החברתיות (Levinson 1978).

בעקבות השינויים הללו, תפקידיו של היועץ רבים ומגוונים יותר. לפיכך יש צורך לשפר ולהעשיר את תוכניות ההכשרה התיאורטיות והמעשיות של היועץ, המשתלב בעולם העבודה של שנות השמונים והתשעים.

לדעתו של Ivey (1980) נוטים אנשי מדעי ההתנהגות להדגיש את הטרנזאקציות שבין האדם והסביבה ואת תהליכי האינטראקציות המתמידות שבין האדם וסביבותיו. התנהגות האדם לא עוד נתפסת כתהליך לינארי סיבתי, שמעורר התלבטויות לגבי השאלה, האם הסביבה משפיעה על האדם או האדם משפיע על סביבתו. Ivey פיתח את תיאוריית הטרנזאקציות, לפיה הקשר שבין האדם והסביבה הוא קשר מעגלי המחייב את איש מדעי ההתנהגות להתייחס באופן זהה לשני המשתנים: **אדם וסביבה**, כדי להבין תהליכים התנהגותיים ולהתערב בתהליכי שינוי:



אם מקובלת עלינו גישתו של Ivey, הרי שתפקידיו של היועץ אינם מצטמצמים בעבודה עם האדם כפרט, אלא מצריכים היכרות ועבודה עם מערכות הסובבות את הפרט באותה אינטנסיביות ותובנה שהיועץ מקדיש לפרט.

כתוצאה מהגישה התיאורטית של Ivey ומבדיקת התופעות במציאות ניתן לצפות בהתפתחותם של תחומי עבודה חדשים ליועץ:

---

* ד"ר רחל שפרון, בי"ס לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן.

א. המודל הפסיכו־חינוכי המאפיין את עבודתו של היועץ בשנות התשעים לא יצטמצם רק בעבודתו בבתי הספר. עבודת היועץ מתפרסת לתחומים נוספים במסגרת הקהילה הכללית, בעיקר בפעולות חינוכיות מניעתיות בקהילה כולה, שהיא גורם משמעותי בעיצוב דמותו של בית הספר. מי שצופה בהתנהגות הקהילתית בארץ יכול להיווכח בפעולות חינוכיות נרחבות הנערכות בשנים האחרונות. מטרת הפעולות היא הקניית המודעות לאחריות אישית ושכונתית, ופיתוח מיומנויות ניהול וטיפול עצמאיים של הקהילה (לדוגמא, פרוייקט שיקום שכונות על כל גווניו).
בארה"ב הולכים ומתפתחים מרכזים חינוכיים מניעתיים בתוך בתי החולים הגדולים, שמטרתם לעורר את מודעות הפרט והקהילה לאחריות לאורח החיים ואיכות החיים בקהילה (שפרון 1983). המודעות לצרכיו של הקשיש הולכת ומתפתחת בעולם ובארץ, ועם הגידול במספר הקשישים, גדל הצורך באנשי מקצוע שמסוגלים לתת הדרכה וטיפול.
כדי להמשיך ולהצליח במגמות חינוכיות אלה, דרושים יועצים מקצועיים לתפקידי ההנחייה, ההדרכה והטיפול.

ב. הייעוץ התעסוקתי יישא יותר ויותר אופי של הכנה למילוי תפקידי חיים משמעותיים בעבודה במשפחה ובחברה, תפקידים משתנים בהקצאת הזמן והתכנים במהלך החיים של המבוגר. היכרות עם המבנים המערכתיים בעולם העבודה והשתלבות בעבודה, ייעוץ והכוון בבחירת מקצוע יהוו רק תפקיד אחד במיכלול התפקידים של היועץ התעסוקתי.
המקצועות משתנים במהירות והחשיבה הראשונית של היועץ היא בהיכרות עם המשתנים המשמעותיים להסתגלות בריאה לקצב השינויים המהיר במערכות הללו. אכן צדק Toffler שחזה בתצפיותיו אדם קטן מוצף בגלי אינפורמציה מטביעים, ולא יהיה מסוגל להשתמש במידע הזה. לכן מעורבותו של היועץ חשובה כל כך.
תפקידיו של היועץ התעסוקתי רבים, מגוונים ומשמעותיים בכל אחד משלבי ההתפתחות של האדם, שלא מסתיימים בגיל הכניסה למקום העבודה הראשון אלא, נמשכים עד ליום מותו (Super 1981; Levinson 1978).

1. היועץ כמכין, מחנך ומכוון להשתלבות בעולם העבודה, שבו הטכנולוגיה המתקדמת "פולשת" לכל התחומים.
2. היועץ בתפקיד של מסייע בהתמודדות העובד בתוך מערכות העבודה השוחקות (פיינס 1984; Osipow 1980). מצבי לחץ, שינויים, מעברים והתפתחות מהירה מצריכים התערבותו של היועץ לרווחתו הפסיכולוגית של הפרט ולרווחתה הכלכלית של המערכת (נלסון ושפרון 1985).
3. היועץ בתפקיד המסייע למשפחה בהתמודדות עם דרישות חדשות בעולם העבודה של בני זוג. שינוי תפקידיה של האישה, ההשלכות שיש לכך על תפקידיו של הגבר, הייחודיות בבעיות השתלבותה של האשה בעולם העבודה. כל אלה מצדיקים את

מעורבותו של היועץ, כמסייע בפתרון הקונפליקט הבין־תפקידי.

4. היועץ כמכוון ומעורב בחינוך, תכנון וניצול שעות הפנאי. נפש בריאה בגוף בריא ערובה לחברה יותר חזקה (הדוגמה היפנית להפעלת מערכת העבודה והמשפחה).
5. היועץ כמלווה בתקופות הקשות של מיתון ואבטלה והשפעות תופעות אלו על מצב הקהילה.
6. היועץ כמלווה במעברים לשלב הקריטי בקריירה של האדם — שלב הפרישה ממעגל התעסוקה הממוסדת, היציאה לפנסיה.
7. היועץ כמלווה בשלבי ההסתגלות והקליטה של עלייה.

ג. תיאוריות התפתחותיות מדגישות שההתפתחות נמשכת עד לגיל שיבה ועד בכלל. תפקידיו של היועץ יהיו לעבוד עם קבוצות גיל שונות ללא הבדלי מין, בשלבי חייהם השונים, ולהתמצא במעגלי החיים השונים שלהם: עבודה, משפחה, קהילה ובילוי שעות הפנאי.

בסיכום, ההתסגלות לשינויים והתנהגות אחראית ועצמאית המאפשרת התפתחות, הם מטרותיו של היועץ בעבודתו. לכן היועץ, יותר מכל איש מקצוע אחר, חייב להיות פתוח לשינויים, להסתגל אליהם במהירות, לשנות את הגדרות מקצועו בהתאם לנדרש, ולשלב תחומי למידה והתנסות חדשים.

על היועץ להרחיב את מעגלי העבודה שלו. נוסף למעורבותו במערכת בתי־הספר עליו (ה) להיות מעורב(ת) במערכת קהילתית ומערכות העבודה השונות בהן הארגון והעובד זקוקים לשירותיו ומיומנויותיו (שפרון, תיזה 1982). לשם כך על המחלקות המכשירות יועצים להיערך בהתאם לצרכים.

ביבליוגרפיה

Ivey, E., Counseling 1000: Time to take charge. **The Counseling Psychologist,** Vol. 8, NO. 4, pp. 12—15, 1980.

Ivey, E., The psychoeducator model and the future. **The Counseling Psychologist,** 6 (3) pp. 72—74, 1976.

Levinson, D., **Seasons of man's Life,** New York, Knopf, 1978.

Nelson, R., Shifron R., Choice awareness in consultation, **Counselor Education and Supervision,** March 1985.

Sheehy, G., **Passages: predictable crises of adult life.** New York: Dutton, 1976.

Shifron, R., Dye, H., Shifron, G., Implications for counseling the unemployed in a recessionary economy. **The Personnel and Guidance Journal,** Vol. 61 (9) May, pp. 527—529, 1983.

Super D.E., Vocational development theory in 1978; How will it come about? **The Counseling Psychologist,** 1 (1) pp. 9—41, 1969.

Wrenn, Gilbert C., Observation on what counseling psychologists will be doing during the next years. **The Counseling Psychologist,** Vol, 8, NO. 4, pp. 32—36, 1980.

מ י פ נ ה MIFNE

שרותי מכון מיפנה — קריירה חדשה

מכון מיפנה — קריירה חדשה ממוקם ברעננה ומרכז תחת קורת גג אחת מכלול שרותים לתלמידים ולבתי־ספר: יסודיים, חטיבות ביניים וחטיבות עליונות.

מיבדקים שכבתיים: בארבע שנות קיומו בדק המכון אלפי תלמידים בחטיבות הביניים, בבתי ספר תיכוניים עיוניים, מקיפים, מקצועיים ופנימיתיים. במיבדקים אלה ניבחנים הכישורים, פוטנציאל הלמידה והנטיות המקצועיות של הנבחנים. כל זאת בתאום ובשיתוף פעולה עם היועצות(ים) ועם הנהלת בית־הספר.

מיבדקים פרטניים: על פי הפניית בית הספר אנו עורכים מיבדקים יסודיים ומקיפים באופן אינדבדואלי במכון. המיבדקים כוללים גם מיבחני אישיות ספציפיים לשכבת הגיל. באופן זה ניתן לבדוק את רמת המישכל ולאבחן מוקדם גורמם המקשים על התלמיד להגיע למלוא ההשגים.

מיבדקים יחודיים: נוסף על מערכות המיבחנים הכלליות (שלוש מערכות שונות), עומדת לרשותינו מערכת ממוחשבת בשפה האנגלית כולל נורמות מארצות הברית. במכון עובדים אנשי מקצוע על תרגום מערכת מבחנים לשפה הרוסית.

אבחון ליקויי למידה: מיבדקים פרטניים לתלמידים ליקויי למידה ודיסלקטים. בדיקות גרפומוטוריות.

סדנאות חוויתיות: המכון מקיים סדנאות לתלמידים, הן בין כותלי בית הספר — אחה"צ והן במכון. הסדנאות ממוקדות בשני נושאים עקריים: למידה יעילה וחרדת מיבחנים.

יעוץ ארגוני: להנהלות בית ספר, מחלקות/אגפי חינוך: סקרים, וניתוח צרכים בתחום החינוך.

עובדי המכון עומדים לרשות היועצות והצוות המקצועי החל מתחילת תהליך הייעוץ וההכוון ועד סופו.

המכון קשור לצוך עדכון ידע ונתונים עם חברת רמות — חברת בת של אוניברסיטת תל־אביב.

בדבר פרטים נוספים הינכם מוזמנים להתקשר אל: גברת אמי סקליר או ד"ר שמואל רובינזון.

מיפנה — קריירה חדשה

טלפון (רב־קוי) 052-912222, פקס. 052-912615

רחוב אליעזר יפה 29, רעננה 43451

מקומו של הייעוץ בבית הספר התיכון

אסתר כפיר*

ייעוץ חינוכי כתפקיד מוגדר בביה"ס הופיע בישראל עוד לפני חטיבות הביניים. אולם עם ההחלטה על הרפורמה במערכת החינוך (1968) והקמת חטיבות הביניים, הוגדר התפקיד והתמסד כחלק מתקן המורים המקובל בחטיבות. למעשה, הפיכתו של תפקיד זה לחלק בלתי נפרד מפעולות בית הספר בחטיבות הביניים הביאה להפעלתו הן בבתי ספר יסודיים והן בבתי ספר תיכוניים (במיוחד באלה שמוצמדת אליהם חטיבת ביניים).

מדו"ח הוועדה הפרלמנטרית שדן בהמלצות להקמת חטיבות הביניים (תשל"א) ומההנחיות לביצוע הרפורמה (תשל"א) נראה שתפקיד היועץ הוגדר אז בשני תחומים עיקריים:

1) מיון והכוון של תלמידים אל החטיבה, בתוכה וממנה אל בית הספר התיכון.
2) ייעוץ וטיפול בקבוצות התלמידים החריגים בעלי קשיי הסתגלות מסוגים שונים. התחום הראשון מגדיר את תפקידו של היועץ כתפקיד כוללני ארגוני יותר. בעוד שעל פי התחום השני תפקידו פרטני (חן וכפיר אצל רש ואדלר, 1983).

מתוך הגדרות אלו נראה, שליועץ מיועד תפקיד מטה מרכזי בחטיבת הביניים. גם רש ואדלר (1983) מציינים שבמהלך השנים קיבל הייעוץ מקום מרכזי בבתי הספר של חטיבות הביניים, במיוחד כאשר היה צורך לממש את האינטגרציה ולהתמודד עם הבעיות הנובעות מהטרוגניות אוכלוסיית התלמידים. עובדה אשר העמידה את היועץ בצומת מרכזית במערכת הבית ספרית, ותפקיד הייעוץ נקשר במישרין עם קביעה וקבלת החלטות לגבי תלמידים. מצב זה העמיד את הייעוץ במעמד מרכזי בבית הספר והמציאות אישרה מצב זה (רש ואדלר, 1983).

העבודה הייעוצית בבית הספר התיכון שונה ממה שתואר לעיל.

תפקיד הייעוץ בבית הספר התיכון אינו מרכזי כל כך, למרות שמינהלית היועץ (שלא כמו בעלי תפקידים אחרים) כפוף ישירות למנהל ביה"ס. לייעוץ אין משקל בקביעת החלטות, אך יש לו השפעה רבה מאוד על מקבלי ההחלטות, והבדל דק זה בין קביעת החלטה לבין השפעה על מקבל ההחלטה הוא בעצם חיוניותו וחשיבותו של מקצוע הייעוץ, והוא הוא שמייחד את תפקיד הייעוץ מתפקידים אחרים בביה"ס. ההשפעה וכושר השכנוע שיש ליועץ על מקבלי ההחלטות גוברת כאשר היועץ נתפס כגבוה בשלושת הגורמים:

* אסתר כפיר .M.A, המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת תל אביב, יועצת חינוכית בבית הספר אורט ע"ש שפירא כפר־סבא.

מומחיות מקצועית, משיכה ידידותית ואמינות (ברק ולקרוס, 1975). לפיכך הייעוץ בתיכון אינו נמצא בצומת מרכזית אך יש לו מקום משמעותי, חינוכי והכרחי ביותר.

הסיבה העיקרית למעמד זה של הייעוץ בבית הספר התיכון לעומת מעמדו בחטיבת הביניים נעוצה בעובדה שחוק חינוך חובה חל על תלמידי כתות י' בלבד, ובכך שביה"ס התיכון מייעד את תלמידיו לקראת עמידה בבחינות ממשלתיות (בגרות, גמר וכו'), יעוד שאינו קיים בחטיבת הביניים. יוצא מזה, שבעלי התפקידים האחרים בביה"ס (מנהל, מרכזי מגמות, מרכזי מקצועות ומרכזי שכבות) הם הקובעים את המדיניות הלימודית־חינוכית בביה"ס ואת הקריטריונים לקבלת תלמידים. עם זאת, יש לציין, שבתהליך זה של קבלת החלטות יש מקום נכבד ליועץ החינוכי, שלו מטען וידע בחינוך, בפסיכולוגיה ובהליכי למידה, ומיותר לציין את העבודה שמוטלת על היועץ בטיפול בתלמידים שאינם עומדים ביעד זה, ובגלל אי החלתו של החוק נפתחת אפשרות נשירתם מביה"ס.

מכיוון שחלפו כמעט שני עשורים מההגדרה הראשונה והקובעת של הייעוץ בחטיבת הביניים ועם הזמן התפתח והתמסד תפקיד זה גם בתיכון, יש לשער, שמעמד הייעוץ בחטיבה השתנה גם הוא, בדומה לשינוי שחל בתפקיד זה בתיכון.

ביבליוגרפיה

רש, נ. אדלר, ח. מעמדם, עבודתם ועמדותיהם של יועצים בחטיבות הביניים, פסיכולוגיה ויעוץ בחינוך 1983, חוברת 16, 5—14.

Barak, A., & Locrasse, M.B. Multidimensional perception of counselor behavior. **Journal of Counseling Psychology**; 22, pp. 471—476, 1975.

ההערכה־העצמית של היועץ בהתייחסות לערכים אישיים ודמוגרפיים

ג'ימס ד. וויגינס, גרי אוונס, פליקס מרטין*
עיבוד: צפרית גרינברג**

חשיבות רבה לנושא של הערכה־עצמית לגבי האפקטיביות של היועצים. ממחקרים רבים עולה בברור כי יועצים בעלי הערכה־עצמית גבוהה היו אפקטיביים יותר בעבודתם.

גורם חשוב הקשור להערכה־עצמית, עליו מצביע המחקר הנדון, הינו ההתאמה בין אישיותו של היועץ לבין הסביבה, והוא מתוסף אל שאר הגורמים המשפיעים על מידת האפקטיביות של היועצים. עוד מצא המחקר שיועצים, אשר נמצאו כבעלי הערכה־עצמית גבוהה, היו אלה אשר חשו יכולת ומיומנות בעבודה עם יחידים בתוך מסגרת מאורגנת, ומימצא זה הוא אשר, לפי המחקר הנוכחי, מבדיל בין יועצים בעלי הערכה־עצמית גבוהה לבין יועצים בעלי הערכה־עצמית נמוכה.

החוקרים Wiggins & Giles (1984) מצאו במחקרם כי יועצים, אשר נבחנו ונמצאו כבעלי הערכה־עצמית נמוכה, היו יעילים פחות בנתינת סיוע לתלמידים, מאשר יועצים בעלי הערכה־עצמית גבוהה. מטרת המחקר הנדון הינה לבחון מהן הקורלציות של הערכה־עצמית, מתוך כוונה שהבחנה זו תעזור יותר לגלות את האפקטיביות של היועצים.

Reasoner (1982) מנה מספר גורמים, אשר יש להם קשר או שניתן לראות בהם מנבאים של הערכה־עצמית נמוכה בקרב היועצים. Reasoner מנה גורמים אלה בהתייחסו למורים, אך גורמים אלה ישימים ליועצים גם כן.

ראשית, קשה לקבוע מהן הציפיות שהיועצים נדרשים לעמוד בהן. למנהלים, להורים, למורים ולתלמידים ישנן ציפיות שונות מן היוצעים, והדבר גורם לבלבול ומקשה על השוואת ציפיות אלה עם התוכנית המוצעת ע"י היועצים. הערכת האפקטיביות בתנאים אלו היא קשה, אלא אם כן יש ליועץ תוכנית מאורגנת היטב, המתארת את המטרות, האמצעים ודרך השגתם באופן בהיר וברור.

שנית, חלק מן היועצים אינם מגדירים לעצמם מטרות אישיות ספציפיות או ציפיות מעבודתם. הערכה־עצמית קשורה בהשגת מטרות החשובות ליועץ, ועליו להתייחס ולהשקיע מאמצים בהשגת מטרות המוצבות בפניו גם ע"י המנהל. לפיכך, כאשר קיימת התאמה בין המטרות האישיות של היועץ לבין מטרות הארגון, הדבר מגביר את ההערכה־העצמית של היועץ, ואילו אי־התאמה נוטה להפחית מההערכה־העצמית.

---

* James D. Wiggins, Gary Evans, Felix Martin. "Counselor self-esteem related to personal and demographic values" *The School Counselor*. January 1990, Vol. 37.

** מרכז המידע הממוחשב בנושאי היעוץ החינוכי, המרכז הפדגוגי־טכנולוגי — רשת עמ"ל.

שלישית, לעיתים רחוקות בלבד זוכים היועצים לקבל משוב מדויק הנחוץ להערכה־עצמית, וזאת בשל השוני בציפיות המופנות אליהם. משובים אקראיים ממורים, הורים, תלמידים ומנהלים, אין בהם די. בנוסף לכך, המטרות שהן בעלות־חשיבות בעיני היועצים הן הקשות ביותר להערכה. הייעוץ גם אינו נושא תמיד פירות מיידיים, והשפעתו על התלמידים ייתכן ולא תיראה אלא בטווח הארוך. מכאן עולה, שהערכה באמצעות כלי־הערכה בהם משתמשים להערכת־מורים, או הערכה על ביצוע פעילויות כגון עבודות ניירת ואדמיניסטרציה, אין בה כדי לקדם את ההערכה־העצמית של היועצים.

בחינת הצרכים של התלמידים ודעות ההורים, ושימוש בתוצאות אלו בדרך שתאפשר קבלת משוב מדויק, היא הדרך לקישור בין הישגים למטרות ולעידוד וחיזוק ההערכה־העצמית של היועצים.

רביעית, האווירה הכללית בבית־הספר עשויה להיות מעבר ליכולת השליטה של היועץ, ומצב כזה אינו תורם לתחושה של ערך־עצמי. לעיתים חלק מן הצוות בבית־הספר אינו מעביר תחושות של איכפתיות, אמון וקבלת השיטות והתפיסות של היועצים. להעברת תחושות אלו ישנה חשיבות עצומה עבור היוצעים, והיא עלולה שלא לבוא לידי ביטוי כאשר התקשורת בין הצוות ליועצים לקויה, וכאשר אין ביניהם שיתוף־פעולה.

ולבסוף, יועצים רבים אינם מתמודדים עם מגבלותיהם באופן מציאותי. רבים מהם מבקשים להיות צירוף של היועצים הטובים ביותר, אותם ראו או שעליהם קראו. כך נוצר פער עמוק בין תפיסתם את היועץ האידיאלי לבין תפיסת האני הנוכחי שלהם, והתוצאה הבלתי־נמנעת, כמעט, הינה הערכה־עצמית נמוכה. לכן יש חשיבות רבה לכך, שהיועץ יהיה בעל־יכולת שיפוט־עצמי והכוונה־עצמית, אם רוצים לפתח אצלו הערכה־עצמית.

בנוסף לגורמים שצויינו ע"י Reasoner, קיים גורם חשוב הקשור להערכה־עצמית והוא ההתאמה בין אישיותו של היועץ לבין הסביבה Holland (1985) קבע שסיפוק, יציבות והישגים תלויים בהתאמה שבין האישיות לבין הסביבה, וכל זה קשור להתפתחות ההערכה־העצמית. בנוסף לכך, מצאו Wiggins & Moody (1983) קשר חיובי הדוק בין יועצים שדורגו כאפקטיביים בעבודתם לבין ההתאמה בין אישיותם לסביבתם. בדרך ההיקש יש לצפות שיועצים אפקטיביים יהיו בעלי הערכה־עצמית גבוהה יותר.

השיטה

במחקר השתתפו 72 יועצים משלוש מדינות במערב־התיכון בארה"ב. מספר היועצים מבתי־הספר היסודיים, חטיבות־הביניים והתיכוניים היה שווה. כמו־כן היה מספר שווה של נשים וגברים. הכוונה היתה שהקבוצה תהיה מגוונת אך מייצגת. המשתתפים נבחרו באקראי מתוך רשימות שמיות שסופקו על־ידי מחלקות החינוך של המדינות.

כלי המחקר

נעשה שימוש בשלושה כלים לאיסוף הנתונים ולניתוחם:

1. גירסה למבוגרים של ה־(1981 Self-Esteem Inventory (SEI, Coopersmith, הכוללת הוראות בכתב, אותה מילאו המשתתפים. שאלון דמוגרפי ביקש מן היועצים לספק נתונים לגבי גיל, מין, שנות עבודה כיועץ, מספר שנות לימוד ורמה אדמיניסטרטיבית (יסודי, חטיבת־ביניים או תיכון).
2. Self-report form (SRF) — בו נתבקשו היועצים לדרג את הנושאים הבאים בדרוג של 5 נקודות — מגבוה (5) לנמוך (1):
   א. ארגון־תוכנית.
   ב. משוב מתלמידים.
   ג. משוב ממנהלים.
   ד. תחושת שייכות.
   ו. יכולת בעבודה קבוצתית.
   ז. התייעצות עם הורים.
   ח. התייעצות עם מורים.
   ט. התייעצות עם מנהלים.
   י. מטרות (בהירות מטרות אישיות).

   נושאים אלה קשורים לגורמים שהוצעו ע"י reasoner כקשורים להערכה־עצמית.
3. Vocational Preference Inventory (VPI, Holland 1985) — בכלי זה נעשה שימוש לבדיקת ההתאמה בין האישיות לבין הסביבה. ה־VPI הינו רשימה המורכבת מ־160 מקצועות, ועל המשיבים לציין את אהדתם או אי־אהדתם לגבי כל נושא לפי הדרוג הבא: ריאליסטי, חקרני, חברתי, קונבנציונלי, יוזם, יצירתי. הדרוג נלקח מ־Holland (1985), אשר סיווג אנשים וסביבה לפי דמיונם לשילובים שונים של ששת טיפוסי האישיות שצוינו לעיל. דמיון לטיפוסים או תת־טיפוסים מגלה "מגוון רחב של אינפורמציה לגבי היחסים הבין־אישיים של האדם, תחומי ההתעניינות שלו, ערכיו, תפיסתו העצמית, כושר־הסתגלותו ומאפייניו." (Holland 1978, P. 5). בנוסף לכך, כאשר ניתן ליחידים ליישם את הגישות המועדפות עליהם ביחס לסביבתם, התוצאה המתקבלת בדרך כלל היא סיפוק. ולהיפך, חוסר־סיפוק נגרם כאשר אנשים אינם יכולים ליישם את הגישות המועדפות עליהם בעבודתם.

רמת ההתאמה חושבה באמצעות ה־Compatability Index (CI) שפותח ע"י Wiggins & Moody (1983). ה־CI נתקבל מהשוואת הקודים הסביבתיים (חברתי, חקרני, יצירתי) עם הקודים האישיים של המשתתפים, כפי שנתקבלו ב־VPI.

תוצאות

לפי הנתונים, המשתתפים במחקר היוו קבוצה מייצגת של היועצים מבחינת מין, גיל, ותק, ואזור המגורים.

החוקרים מצאו, כי גורם היכולת והמיומנות בעבודה אינדיבידואלית תרם יותר מכל הגורמים האחרים להבנת ההבדל בדרוג, בעוד שהמשתנים האחרים תרמו אך במעט לתמונה הכללית. שנות ניסיון, תחושת שייכות ויכולת בעבודה קבוצתית לא נמצאו כקשורים בצורה משמעותית ל־SEI. רק גורם תפיסת היכולת לעבודה אינדיבידואלית הבדיל באופן ברור בין קבוצת בעלי ההערכה־העצמית הגבוהה לקבוצת בעלי ההערכה־העצמית הנמוכה. גורם זה קשור בצורה ברורה לארגון, משוב מתלמידים ולאינדקס ההתאמה, וכל הגורמים הללו יחד מתקבצים לכלל גורם אחד.

דיון

המחקר העלה תוצאות מעניינות ובעלות פוטנציאל שימושי. לגבי המשתנים של ארגון, יכולת עבודה אינדיבידואלית, משוב מתלמידים ואינדקס ההתאמה ניתן לומר, שקיימות ביניהם זיקות לוגיות. כך לדוגמה, יועץ, שיש לו תוכנית מאורגנת היטב, יכול וצריך לתת סיוע לתלמידים אינדיבידואלים באופן שיטתי ובעל קדימויות. באופן לוגי, עובדה זו תביא לקבלת משוב חיובי מהתלמידים, והתוכנית תהיה בנויה ומאורגנת לשם השגת משוב זה. אינדקס ההתאמה מראה כי יועצים, שהם בעלי כושר ארגון, בעלי יכולת ומקבלים משוב חיובי, נמצאו כבעלי תכונות הקשורות למשתנים אחרים, אשר נמצאו כקשורים באופן הדוק וחיובי לדרוג גבוה בהערכה־עצמית. ניתן לומר שיועצים שנמצאו כבעלי הערכה־עצמית גבוהה היו אלה, אשר ללא קשר לדרוג במשתנים אחרים, חשו יכולת בעבודה עם יחידים בתוך מסגרת מאורגנת. מימצא זה, לפי המחקר הנוכחי, הוא זה אשר מבדיל בין יועצים בעלי הערכה־עצמית גבוהה לבין יועצים בעלי הערכה־עצמית נמוכה.

ממחקרים אחרים עולה בברור שיועצים בעלי הערכה־עצמית גבוהה היו אפקטיביים יותר בעבודתם (Wiggins & Giles, 1984). מכיוון שמחקר זה קישר בין הערכה־עצמית לבין משתנים תפיסתיים של היועצים, ניתן להוסיף נדבך זה לנושא האפקטיביות.

הערכה־עצמית הינה רק משתנה אחד המשקף את האפקטיביות של היועצים, אך זהו משתנה בעל חשיבות. מומלץ להמשיך ולחקור את נושא ההערכה־העצמית עם קבוצות גדולות יותר של יועצים.

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 שמגנים 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 ייתכן שהיועץ יזדקק להתייעצות 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 הם 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 בייעוד 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.

SYSTEMATIC DESENSITIZATION WITH A THRICE-TRAUMATIZED FIRE PHOBIC CHILD

Ben-Yochanan, A. M.A.

Systematic desensitization was carried out in the treatment of a fire phobic ten-year-old girl. The patient had suffered burns in a school-related fire that caused one fatality. In the course of treatment, the patient was traumatized twice more by the outbreak of fires in her presence. In no case was the patient responsible directly or indirectly for the fires. Both imagery and in-vivo desensitization were employed. At the termination of therapy all fire-related anxiety behaviors had ceased. Three, six and twelve month follow-up reports revealed no recurrence of fire related anxiety behaviors.

SUPPORT AND COUNSELING GROUP FOR ADOLESCENTS WHO SUFFERED A DEATH IN THEIR FAMILY

Gilan, M. M.Ed.

This paper describes an attempt at group treatment for adolescents (2 boys and 5 girls, aged 13-15), who had lost their father or another close relative, such as a brother, during the two years preceding the start of treatment. The loss experience had a pronounced effect on all of them, such as a decrease in academic achievements and in social relationships. This is not surprising in view of the studies which suggest that after a certain age children do not differ from adults in mourning and coping with the death of a close relative.

The paper describes the process of forming the group and the stages of the counseling sessions as well as the reactions of both the students and the counselors at each stage. During the counseling process one of the girls dropped out. The other six participants showed significant improvement in academic achievements and in social relationships after termination of the counseling.

MATURATION PROCESSES AND STYLES OF IDENTITY FORMATION AMONG STUDENTS IN THE PRE-ACADEMIC PREPARATORY COURSE

Ben-Asher, S. M.A., Flum, H. Ph.D. & Hoz, R. Ph.D.

The pre-academic preparatory year at the university is a period of transition that affects and has an effect on identity formation. Utilizing an elaboration of Marcia's paradigm of styles of identity formation, this study investigated two main questions: (a) what is the nature of change (from the beginning of the academic year to its end) in styles of identity formation that characterize the students in the pre-academic preparatory course? and (b) what is the relationship between successful completion of the year-long studies in the pre-acadmic preparatory course and the style of identity formation?

Questionnaires were administered to fifty-seven students and a sub-sample was interviewed. Results indicate that those who were identified as either Foreclosure of Moratorium at the beginning of the year tended to undergo identity crisis during the year, while the identity styles of Diffusion and Achievement remained relatively stable. Identity Achievers were most likely to complete their studies successfully. These findings point out that styles of identity formation are relevant to academic success. Recommendations are formulated for counseling students in this kind of setting.

THE APPLICATION OF RELAXATION, GUIDED IMAGERY AND METAPHOR TECHNIQUES IN TREATING AN EMOTIONALLY REJECTED GIRL DUE TO MALFORMATION OF THE FACE

Elizur, B. Ph.D.

One of the values of Western society is to accept deformed individuals. However, inspite of socialization by teachers and parents, the deformed are rejected. Since it is impossible to control the tendency to reject the deformed, it is important to help them develop suitable psychological defenses to protect themselves.

The present paper describes a six-year-old deformed girl. She was helped to improve her adjustment by using three psychotherapeutic techniques: self relaxation, guided imagery and metaphor.

BEHIND THE PILE OF PAPERS: PREPARING ADOLESCENTS FOR MILITARY SERVICE

Israelashvili, M. M.A. & Luski, A. M.A.

The claim is often made that one of the school's responsibilities is to prepare adolescents for military service. Nevertheless, there is often a need to determine and effect a suitable program of preparation.

This paper presents a conceptual framework and an operational plan for the school staff to use. Preparation for military service should be an interdisciplinary activity incorporationg various school staff and outside professionals. The school counselor plays a unique role in the advancement of a preparation program of this kind. It is suggested that the preparation of students for military service is one of the most valuable contributions that counselors in Israel make during the high-school period.

ATTITUDES OF TEENAGERS RANGING FROM 12-16 YEARS TOWARD THE RETARDED CHILD — EXAMINATION AND APPLICATION OF AN INTERVENTION PLAN

Greenberger, L. M.A.

The study focussed on three aims:

1. To ascertain teenagers' (12-16 years) attitudes towards the retarded child (mild-moderate retardation).
2. To design an intervention plan developing positive attitudes among the teenagers.
3. To evaluate the influence of the intervention plan.

Research conclusions:

Teenagers have basically negative attitudes toward retarded children. Their understanding and attitude towards the retarded child can be changed on both a short and long-term basis using the intervention plan developed for this research.

SYSTEMATIC THINKING AND METACOGNITION PRINCIPLES IN PREPARING AND TAKING EXAMS

Kaniel, S. Ph.D., & Reichenberg, R.

Many researchers have recently concluded that systematic thinking skills should be integrated into the school curriculum and not taught as a separate subject. In view of this, the writers integrated systematic thinking and metacognition principles into a curriculum designed to increase the student's ability to succeed in exams. Under the supervision of the writers, teachers of grades 4-6 in Or-Yehuda compiled lesson units that taught the students thinking skills in preparation for tests.

Over a span of six months, the teachers used the lesson units they had compiled. The results show that students who were taught how to prepare for and take exams achieved higher grades than the control group. It is apparent that the best approach to integrate systematic thinking into the curriculum is by taking the actual school subjects and introducing thinking skills into them. The school counselor, because of his background in psychology and teaching experience, is the most competent to head the team which will compile the new lesson units to integrate thinking skills into the school curriculum.

LEARNING AND TEACHING WITH COMPUTERS: PSYCHOLOGICAL AND COUNSELING CONSIDERATIONS

Katz, Y.J. Ph.D. & Offir, B. Ph.D.

The aim of this paper and the studies described therein is to clarify some of the psychological conditions that, if considered, may well improve computer utilization in schools. Teachers willing to take risks in their private and professional lives and adolescent students who have a positive social image or are disillusioned with traditional teaching methods — are just some of those shown in this study to have positive attitudes toward computer-assisted instruction and learning. If evaluations of teacher and student personality traits and attitudes are closely examined and thereafter efficiently suited to computer demands, then computer effectiveness can conceivably be improved in the school system.

Point of View

DEVELOPMENTAL COUNSELING PROGRAMS 186
Hellman, S.

THE COUNSELOR IN THE CHANGING WORLD OF WORK 189
Kfir. E.

COUNSELING IN THE SECONDARY SCHOOL 193
Shiffron, R.

Translation

"COUNSELOR SELF-ESTEEM RELATED TO PERSONAL AND DEMOGRAPHIC VALUES"
THE SCHOOL COUNSELOR; JANUARY 1990, VOL. 37 195

Ethics Code 199

English Summaries 201

Contents

Editorial 105

Research

SYSTEMATIC THINKING AND METACOGNITION PRINCIPLES IN PREPARING AND TAKING EXAMS 107
Kaniel, S. & Reichenberg, R.

LEARNING AND TEACHING WITH COMPUTERS: PSYCHOLOGICAL AND COUNSELING CONSIDERATIONS 124
Katz, Y.J. & Offir, B.

BEHIND THE PILE OF PAPERS: PREPARING ADOLESCENTS FOR MILITARY SERVICE 131
Israelashvili, M. & Luski, A.

ATTITUDES OF TEENAGERS RANGING FROM 12-16 YEARS TOWARD THE RETARDED CHILD — EXAMINATION AND APPLICATION OF AN INTERVENTION PLAN 144
Greenberger, L.

MATURATION PROCESSES AND STYLES OF IDENTITY FORMATION AMONG STUDENTS IN THE PRE-ACADEMIC PREPARATORY COURSE 156
Ben-Asher, S. Flum, H. & Hoz, R.

Practicum

THE APPLICATION OF RELAXATION, GUIDED IMAGERY AND METAPHOR TECHNIQUES IN TREATING AN EMOTIONALLY REJECTED GIRL DUE TO MALFORMATION OF THE FACE 166
Elizur, B.

SYSTEMATIC DESENSITIZATION WITH A THRICE-TRAUMATIZED FIRE PHOBIC CHILD 170
Ben-Yochanan, A.

PARENTS AND TEACHERS — COUNSELOR INTERVENTION 175
Leiman, Y.

SUPPORT AND COUNSELING GROUP FOR ADOLESCENTS WHO SUFFERED A DEATH IN THEIR FAMILY 180
Gilan, M.

Editor:

DRORA SHAKED

Editorial Board:

Chaya Colodner
Ronie Golan
Galia Shaham
Prof. Avner Ziv

Consulting Editors:

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

EDUCATIONAL COUNSELING

Journal of the Israel Association of Educational Counselors

Vol 1, No. 2
May 1990

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 2
MAY
1990

ISSN 0792-3082

PUBLISHED BY THE
ISRAEL ASSOCIATION OF
EDUCATIONAL COUNSELORS