היועץ החינוכי

כתב עת של
אגודת היועצים החינוכיים
בישראל

ISRAEL ASSOCIATION OF EDUCATIONAL COUNSELORS • אגודת היועצים החינוכיים בישראל

כרך ג' סיון תשנ"ד - יוני 1994

בית יהודי בסרביה
בני אפרים 228, תל-אביב
טל: 03-6479823

הייעוץ החינוכי

כתב עת של

אגודת היועצים החינוכיים בישראל

כרך ד'

סיון־תמוז תשנ"ד — יוני 1994

אגודת היועצים החינוכיים בישראל

ISRAEL ASSOCIATION OF EDUCATIONAL COUNSELORS

בית יהודי בסרביה

בני אפרים 228, תל־אביב

טל: 03־6479823

עורכת

ד״ר בלהה נוי
יועצת חינוכית, מנהלת ״הקו הפתוח״ לפניות התלמידים
מרצה בבית ספר לעובדי הוראה בכירים, משרד החינוך והתרבות.

עורכת מדעית ולשונית
מירה ערן.

ועדת מערכת

הניה כהן
יועצת חינוכית, המחלקה להשתלמות מורים, בית־ספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

יעל רוטנברג
יועצת חינוכית, בית־ספר תיכון הימלפרב, מדריכת יועצים, משרד החינוך והתרבות.

רבקה לזובסקי
מכללת בית־ברל.

בטי לזניק
יו״ר אגודת היועצים החינוכיים.

חברי מערכת

ד״ר דבורה קובובי
מגמה לייעוץ חינוכי, בית־הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

ד״ר חגית בנזימן
מגמה לייעוץ חינוכי, בית־הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

ד״ר יעקב כץ
מגמה לייעוץ חינוכי, בית־הספר לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן.

ד״ר אדריאנה פלדמן
מגמה לייעוץ חינוכי, בית־הספר לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן.

פרופ׳ ציפורה מגן
מגמה לייעוץ חינוכי, בית־הספר לחינוך, אוניברסיטת תל־אביב.

ד״ר משה ישראלשווילי
מגמה לייעוץ חינוכי, בית־הספר לחינוך, אוניברסיטת תל־אביב.

ד״ר מוסא כריאני
מגמה לייעוץ חינוכי, בית־הספר לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

הפקה: סטודיו קו־גרף, ירושלים, טל׳ 02-522662/5
ISSN 0792-3082

תוכן העניינים

ברכת עיריית תל־אביב—יפו

דבר העורכת 7

דבר יו"ר אגודת היועצים 9

עיון ומחקר

הורים עליך בית־הספר 13
בלהה נוי

מדידת חוללות עצמית כיועץ 33
משה ישראלשווילי, פרץ סוכר

הפעלת תכניות מניעה בבית־הספר 44
שבתאי נוי

מבחן מילתא ומבחן הבנת הנקרא: סוללה לבדיקת כשרים והישגים לימודיים 61
יעקב כץ

מתיאוריה למעשה

טיפול בדמות מאיימת באמצעות הרפיה ודמיון מודרך (תיאור מקרה) 69
מורין רג'יואן

שימוש בהדמיה בטיפול בחלומות בלהות אצל ילדים 75
ברוך אליצור

ייעוץ קבוצתי בכיתת מחוננים בבית־ספר רגיל 83
שושנה בלאס

"שיח תלמידים" בגיל ההתבגרות כאמצעי לשיפור התקשורת תוך חיזוק עמדות אישיות 92
ארנונה מירז

"אחד משלנו" — תכנית לקליטת תלמידים עולים בבית־הספר 103
בטי לזניק, צביה רייכנברג

הדרכה

מודל הדרכה קבוצתית — יועצות עמיתות 117
אסתר בן־גיגי, ורד דרש, דליה ויינר, סוזי לוזון,
רוקסנה נוימן, אביבה ניסן, שולי רוניגר

הכוון ובחירת מקצוע

היועץ החינוכי בהכוון — בצומת הדרכים של ההסללה בחינוך העל־יסודי 127
רבקה לזובסקי

חיבור מאגרי זיכרון וזכרונות עבודה ככלי בקבלת החלטה בבחירת מסלול לימודים בתיכון 140
רחל טלמור, שלמה קניאל

הקשר בין אבטלת האב לבין ההתפתחות התעסוקתית של בניו המתבגרים 155
רחל גאלי צינמון, רחל שפרון

מהספרות העולמית

בחיפוש אחר ה־Wellness 163
אמורי ל. כוהן

תפקידו העתידי של יועץ בית־הספר 171
איירה דויד וולש ולסלי מק׳קרול

תקצירים באנגלית 179

הוראות לקבלת כתבי־יד

המאמר

1. יש לשלוח למערכת מאמר מודפס ברווח כפול ובשלושה עותקים. יש להדפיס על צד אחד בלבד של הדף, עם שוליים ברוחב של שלושה ס״מ מכל 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 עבודה ומספר טלפון.

תקציר

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

ביבליוגרפיה

5. רשימת הספרות המוזכרות (ביבליוגרפיה) תובא בנפרד בסוף המאמר לפי סדר א־ב, עברית לפני אנגלית, לדוגמה:

שרן, ש. (1985). בית הספר בארגון: גישה מערכתית, פסיכולוגיה ויעוץ בחינוך, שנתון תשמ״ח, 41־48.

Bandura, A. (1977). Self efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, Psychological Review, 84 (2), 191-215.

McNamara, JR (ed.) (1979). Behavioral Approaches to Medicine, New-York, Plenum Press.

כללי

6. תרשימים, שרטוטים, 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 אנונימיים.
8. כתובת למשלוח מאמרים:
   ד״ר בלהה נוי
   משרד החינוך התרבות והספורט
   רח׳ דבורה הנביאה 2
   ירושלים 91911
   טל׳ 292538/9 (02)

עיריית תל־אביב — יפו
מינהל החינוך והתרבות

קרן תל־אביב לפיתוח החינוך
קרן טאובקין

ברכת עיריית תל־אביב

מינהל החינוך והתרבות בעיריית תל־אביב — יפו רואה ביוזמות בתי־הספר גורם בכיר ושותף בעשייה החינוכית, ולכן העמידן במרכז היוזמות החינוכיות הקשורות בצמתי המעבר מבית־הספר היסודי לחטיבת־הביניים ומן החטיבה לתיכון.

שאו ברכה נאמנה לרגל שנת הבר־מצווה של אגודת היוצרים החינוכיים בישראל.

שמואל דורפמן
מנהל מינהל החינוך
והתרבות

דבר העורכת

שנת בר־המצווה מסמלת את סיום תקופת הילדות שלנו כארגון מקצועי ואת המעבר לתקופת הנעורים. מעבר זה מחייב אותנו ללקיחת אחריות ולמעורבות גדולה בתהליכים החינוכיים המתרחשים בבית־הספר.

אחד הנושאים החשובים ביותר בחיינו, מינקות ועד זיקנה, הינו נושא הבחירה. אדם עומד מדי יום בפני מספר רב של הכרעות, ביניהן גם הכרעות גורליות כמו בחירת מסלול לימודים, בחירת מקצוע, בחירת בן זוג, בחירת מקום מגורים, בחירת מקום עבודה, בחירת שלטון ועוד. סביר להניח שעל מנת שהאדם ידע בבגרותו לממש נכון את תהליכי החשיבה המובילה לבחירה, עליו לתרגל בחירה כבר מגיל צעיר, בהתאם לרמת התפתחותו.

לבית־הספר תפקיד נכבד בהכשרתו של התלמיד לבחירה בעתיד, על ידי העמדתו בפני מצבי בחירה ועל ידי מתן הזדמנות לתרגול הבחירה באווירה מוגנת. מערכת החינוך צריכה להוות חממה ללמידה ולהתנסות במצבי בחירה חשובים ושגרתיים, תוך הפקת הלקחים לגבי המחיר והרווח של הצעדים הננקטים. בית־הספר יכול לאפשר לתלמידים לבחור בתכני למידה, בדרכי למידה, במקצועות, במסגרות ועוד. יועצים בעולם המערבי מרבים לעסוק בנושא הבחירה כאחד מתחומי עבודתם, הן באמצעות ייעוץ אישי והן באמצעות סדנאות המלמדות את הבחירה כנושא בפני עצמו.

הבעיה היא, שמבנהו העכשווי של בית־הספר אינו מאפשר בחירה משמעותית. ככל שהתלמיד גדל ועולה בסולם החינוך, כן קטן מרחב הבחירה שלו. בגן הילדים חופשי הילד לבחור את הדברים החשובים עבורו, דהיינו, במה ישחק, עם מי ומתי. אך ככל שהוא מטפס במעלות החינוך, כך קטנות אפשרויות הבחירה, עד שדווקא בכיתות הגבוהות, שבהן יש לתלמיד יותר כלים לקבל החלטות מורכבות, לא ניתן לו לבחור את מסלול הלימודים, את רמת הקושי ולעתים גם לא את מגמת הלימודים. אלו נקבעים על פי משתנה אחד ויחיד: רמת הישגיו. לכאורה יכול התלמיד החזק לבחור, אך האם נניח לו לבחור בבית־ספר מקצועי או במגמה פחות יוקרתית? לתלמיד החלש אין אפילו אשליה של בחירה. מי שבוחר באמת הם בתי־הספר, המחליטים את מי מהתלמידים לקבל ואת מי לדחות. נוצר פער בין הצהרת המערכת, הנתמכת בתכניות הייעוץ לתלמידים, לבין המציאות, שבה אפשרויות הבחירה מצומצמות ביותר.

היועץ החינוכי משמש דמות מפתח במעבר מחטיבת הביניים או מבית־הספר היסודי לחטיבה העליונה. תפקידו — לייעץ לתלמיד בדבר המסגרת המתאימה ביותר ליכולתו, לשאיפותיו ולנטיותיו. בפועל, משמשת הפגישה בין היועץ לתלמיד מעין טקס המחפה על הליך אנטי־ייעוצי, בו היועץ מנתב את התלמיד לבתי־הספר המוכנים לקלוט אותו

על פי הישגיו. בטקס זה חש התלמיד, לא פעם, חסר אונים אל מול המימסד המכתיב לו לא רק את הצעד הבא שלו, אלא לעתים אף קובע את מהלך חייו.

למעשה, מוצאים היועצים החינוכיים את עצמם לא אחת כמשרתים את האינטרסים של המערכת ולא את צרכי התלמידים. בכך, הם מעבירים מסר לתלמיד ולהורים, שתפקיד היועץ אינו לייצג את התלמיד במערכת, אלא לעזור לו להתאים את עצמו לדרישותיה. דימוי זה של היועץ כאיש המערכת נשמע לא פעם מפי תלמידים, ולכן רבים מהם נמנעים מפנייה אליו בעת מצוקה.

היועצים, כיחידים וכקבוצה, חייבים להתריע ברמה הארצית והמקומית על כך, שתהליכי המעבר מחטיבת הביניים לחטיבה העליונה מחבלים בבריאותם הנפשית ובהתפתחותם של התלמידים, ובסופו של דבר משבשים את תיפקודה התקין של המערכת. בנוסף לכך, על היועצים ליזום שינויים במיבנים ובתהליכים שיבטיחו לתלמידים את מירב חופש הבחירה ויעזרו למערכת החינוך להתפתח.

כאשר אנשי מקצוע מחרישים לנוכח עוול הנעשה במערכת, הם מפחיתים מכבודם המקצועי ופוסלים את עצמם מלשמש דמויות המייצגות את טובת התלמיד. כך, לא רק התלמיד והמערכת ניזוקים, אלא גם היועץ עצמו מפתח דימוי עצמי נמוך. הדימוי העצמי שלנו, בעינינו אנו ובעיני תלמידים, הורים ומורים, קשור לאומץ שלנו לעצור תהליכים פסולים ומזיקים וליזום שינוי חיובי.

ברצוני להודות למר קולודנר, מנהל השירות הפסיכולוגי ייעוצי במשרד החינוך, התרבות והספורט, על שיתוף הפעולה והשקעתו הגדולה על מנת שכתב העת ייצא לאור במתכונתו הנוכחית.

החוברת שלפניכם עוסקת בנושאים מגוונים הקשורים במישרין בעבודת הייעוץ בבית־הספר. נראה לי, שהולכת ומתגבשת התפיסה שכתב העת שלנו צריך להביא לידי ביטוי את תפקידיו המגוונים של היועץ על רקע המתרחש בשדה, תוך הסתמכות על תיאוריות מתחום הייעוץ. ייחודו של כתב העת הינו השילוב ההדוק בין התיאוריה למעשה.

על מנת לקדם את המקצוע לא די, אפוא, בעשייה החינוכית; יש לקשרה לתיאוריה, להעלות את הדברים על הכתב ולתת להם פרסום הולם.

ד״ר בלהה נוי
עורכת

דבר יו״ר אגודת היועצים

השנה אנו חוגגים את שנת בר־המצווה של אגודת היועצים החינוכיים בישראל. לציון המאורע, החלטנו לכרוך הופעתו של כתב העת ״הייעוץ החינוכי״ תשנ״ד עם הכנס המדעי השנתי של הייעוץ בישראל. לכנס הייחודי והיוקרתי הזה הוזמנו אורחים מחו״ל ובכירי האקדמיה והעשייה הייעוצית בארץ.

כתב העת השנתי יוצא הפעם במבנה ובעיצוב מיוחדים. אנו מבקשים לשקף בזאת את העשייה הייעוצית בתיאוריה ובמעשה, הנתמכת על ידי אגודת היועצים החינוכיים בישראל. כתב עת זה, שהוכן בקפידה כבר מתחילת חודש נובמבר 1993, כתוב וערוך ברמה אקדמאית וזכה להענות גדולה: מספר המאמרים גדול פי 1.5 מאשר אשתקד. כתב העת הפך למבוקש על ידי מוסדות אקדמיים וגורמים שונים שהם בין מקבלי החלטות בשדה החינוך וכן על ידי מוסדות חינוכיים בארץ ובעולם.

אנו רואים לפנינו תהליך של ״קידום הפרופסיה״ במקביל להתפתחותה והתחזקותה של אגודת היועצים. ההכרה בתרומתם הייחודית של הייעוץ ועבודת היועץ לעשייה החינוכית, להובלת שינויים בתוך המערכת, לטיפול בפרט ולפיתוח המקצועי של המורים בישראל, מביאה את מדינת ישראל להיכלל בין הארצות המפותחות בעולם, מבחינת הרמה הייעוצית־מדעית של העוסקים בתחום זה. ארצות אלה, כמונו, מנסות לתת תשובות יצירתיות באמצעות דרכים חינוכיות לדילמות ולבעיות שמציגה החברה בעידן הטכנולוגי.

על הכותבים, רוב רובם חברי האגודה או ידידיה — תבוא הברכה על תרומתם היצירתית בנפש וברוח, שהיא, כידוע, הכוח האמיתי מאחורי המעשים.

לעורכת, ד״ר בלהה נוי, הוקרתנו על עבודתה הדקדקנית וההשקעה הרבה בהוצאה לאור של כתב העת.

למנהל שפ״י, מר יוסף קולודנר וד״ר נורמן אנטין, מנהל מחלקת הייעוץ, נתונה תודתנו על מימון העריכה הלשונית של כתב העת.

תודות מקרב לב למר יולי עופר, שתמך במאמצי האגודה לקידום מדעי ומעשי של הייעוץ החינוכי ולהתפתחותה המקצועית של משפחת הייעוץ, באמצעות תרומתו שאפשרה הוצאתו לאור של כתב העת הזה.

ואחרונים חביבים, תודות לחברי האגודה, שנותנים את המשמעות לכל הפעילות שלנו.

בטי לזניק
יו״ר

עיון ומחקר

הורים עליך בית־הספר
לקראת הסדרת יחסים בין הורים ומורים באמצעות אמנה

ד"ר בלהה נוי*

בשנים האחרונות הולכים ומתגברים נסיונות של הורים להשפיע על דרכי עבודתם של בתי־הספר. לעתים קרובות מפרשים אנשי חינוך את הנסיונות הללו כהתערבות של הורים בתחום לא להם ונוקטים בפעולות שונות של התגוננות. תופעה זו מביאה למאבקי כוח בין הורים ומורים, כשהמפסידים העיקריים ממאבק זה הם התלמידים.

מאמר זה מציע להנהלות בתי־הספר להוביל תהליך מובנה של דו־שיח בין מורים להורים. הדו־שיח יתמקד בניסוחה של אמנה משותפת, אשר תסדיר את היחסים בין צוות בית־הספר לבין ההורים. האמנה תותאם לצרכיה של האוכלוסיה הייחודית לה היא מיועדת, בהתאם למטרותיה ולערכיה. לפיכך, כתיבת האמנה איננה פעולה חד־פעמית, אלא תהליך מתמשך, שבאמצעותו מותאמת האמנה למצבים ולצרכים המשתנים של האוכלוסיה. על מנת שתהליך יצירת האמנה יהיה משמעותי, עליו להיתמך בניסוח מחודש ומעודכן של חובותיהם וזכויותיהם של כלל ההורים במערכת החינוך. כמו כן, האמנה צריכה להיות מלווה בפעולות נוספות, שמטרותיהן — העלאת הדימוי המקצועי של המורים, בד בבד עם שיפור איכות החינוך וההוראה.

הסיבות לכניסת הורים לבתי־הספר

במשך תקופה ממושכת פעלו בית־הספר ובית ההורים כשתי מערכות נפרדות, בעלות קשר רופף ומגע מצומצם (פייטלסון 1969, פרנקנשטיין 1977, סמילנסקי 1981).

כיום, נמצאים ההורים בתוך בתי־הספר, כשהם דורשים להיות מעורבים לא רק בנושאים בסיסיים כמו תחזוקה, משאבים וכספים, אלא גם בפעולות הקשורות בתהליכים חינוכיים, כמו קביעת המדיניות החינוכית, השפעה על דרכי ההוראה ומקצועות ההוראה, ואף בנושאים מקצועיים, כמו בחירת מנהלים ומורים והשמתם (שפירא 1990).

* מנהלת ה"קו הפתוח" לפניות תלמידים, משרד החינוך, התרבות והספורט.

על מנת להתמודד כראוי עם המצב החדש שנוצר, בו הורים נמצאים בבתי־הספר ומנסים להשפיע על דרך ניהולם, יש להכיר את הגורמים שהביאו לשינוי הקיצוני ביחסם ובהתנהגותם של ההורים כלפי מערכת החינוך.

בשנים הראשונות לקיום המדינה חשו ההורים שעלו מאירופה חוסר ביטחון ביכולתם לחנך את ילדיהם ברוח האידיאלים של יצירת טיפוס ישראלי חדש, בדמותו של צבר גאה ובטוח בעצמו. ההורים, אשר ראו את עצמם כתוצר של החינוך הגלותי, שמחו להפקיד את ילדיהם בידי מערכת חינוך ישראלית, לה רכשו כבוד גדול.

בשנות החמישים, כשהגיעה העלייה מאסיה ומאפריקה, עמדו ההורים מהצד ולא היו מעורבים במתרחש בבית־הספר בגלל חוסר היכרות עם הערכים, התרבות והמנהגים שעליהם מושתת בית־הספר. ניתן לומר, שבתקופות של עלייה עסוקים המבוגרים בקליטתם התרבותית, החברתית והכלכלית ואין להם ברירה אלא לסמוך על מערכת החינוך שתעשה את המוטל עליה. כמו כן, אין להורים, שעדיין לא היכו שורשים בארץ, הביטחון להתערב בנעשה במערכת החינוך.

לפיכך, הקשר בין הורים למורים הצטמצם במשך שנים רבות לימי הורים, לאסיפות הורים ולמסיבות. המפגשים הללו התנהלו בגבולות ברורים ומוגדרים כשהאינטראקציה המשמעותית בין הצדדים היתה מוגבלת. מצב זה איפשר לבית־הספר למקד את כל מאמציו בתלמידים כאוכלוסייה היעד היחידה, במחיר של הימנעות מקשר משמעותי עם ההורים.

עם השנים, ילדים – אשר התחנכו בבתי־הספר בהם המורים היו סמכות בלעדית וכול־יכולה, בעוד שהוריהם היו עסוקים בבעיות הקליטה בארץ, כשהם סומכים שבית הספר יעשה את עבודתו נאמנה – התבגרו והפכו להורים.

ההורים של היום, שחלקם הגדול התחנך בארץ, מודעים היטב, מתוך ניסיונם האישי, לכוח הרב הנתון בידי בית־הספר. ברור להם שילדיהם עשויים להיפגע בבית־הספר עם מורים טובים שיעשירו את עולמם, יגבירו את ביטחונם העצמי ויקנו להם כלים להתמודדות עם קשיים ובעיות. אך באותה מידה יודעים ההורים, שילדיהם עלולים להחשף למורים גרועים, שימררו את ימיהם בבית־הספר ויחבלו בהתפתחותם. ההבדל בין שתי ההתנסויות הללו הוא תהומי. ברור, שהורים אינם מוכנים להשאיר ליד המקרה שאלות מכריעות הנוגעות לגורל ילדיהם. לפיכך, הורים מעוניינים לא רק לדעת מה מתרחש בבית־הספר, אלא גם להשפיע על התנסויות ילדיהם בתוכו.

אי שביעות רצון מהחינוך שמעניק בית־הספר לתלמידיו הולכת וגוברת. לתחושה זו היבטים מספר:

1. הדימוי של המורים כקבוצה מקצועית הינו נמוך בעיני חלק ניכר מהציבור. ככל שדימוי המקצוע נמוך יותר, כן נרתעים אנשים איכותיים מלהיכנס בשעריו.

הידע שמספק בית־הספר לתלמידיו לוקה בחסר, בעיני ההורים, הן מבחינת היקפו והן מבחינת דרכי הקנייתו. אי שביעות הרצון של ההורים מהידע הנרכש בבית־הספר מתבטאת במערכת אלטרנטיבית של שיעורים פרטיים בכל מיגוון המקצועות הנלמדים בבית־הספר. במערכת זו נעזרים תלמידים מכל הרמות, ולאו דווקא התלמידים החלשים או המתקשים.

קיימת ביקורת בציבור על היעדר חינוך חברתי וערכי בבית־הספר. הציבור נוהג להאשים את מערכת החינוך בכל ליקוי או עיוות המתגלה בקרב הנוער, אך אין הוא זוקף לזכותה של מערכת זו גילויים של אזרחות יפה, אומץ לב או הישגים יחודיים בתחום כלשהו. האשמה זו מעידה על פער בין הציפיות הגבוהות שתולה הציבור בבית־הספר לבין המציאות, כפי שהיא נתפסת בעיניו. קיים, אפוא, משבר אמון ביכולתה של מערכת החינוך למלא את תפקידה. חוסר האמון מביא את ההורים אל תוך בתי־הספר (ענבר, 1992) על מנת לעזור, לשנות ולתקן מחד, ולהזהיר, לבקר ולמחות מאידך.

2. הקיצוץ המתמשך במשאבים ובתקציבים הביא את בתי־הספר לקו האדום מבחינת היכולת היומיומית לתפקד. כאשר הקופה ריקה, נקראים ההורים לסייע לבית־הספר לקיים את שיגרת פעולותיו. כך, נכנסו הורים לבתי־הספר כשהם מסייעים בפעולות של שמירה, ליווי טיולים, הפעלות של מורים ותלמידים, משא ומתן עם רשויות וגורמים חוץ בית־ספריים וכו'.

עם כניסתם לבית־הספר, גילו הורים מקרוב מצוקות וליקויים, שלא היו ערים להם קודם לכן. מי שנחלץ לסייע בעת צרה, איננו מוכן להיעצר לנוכח התפלפלויות מילוליות למיניהן, כמו "מעורבות כן והתערבות לא". הורים חפצו להיות מעורבים בגיבוש מדיניות בית־הספר ובעיצוב תהליכים חינוכיים שמתרחשים בו ולא להיעצר על הסף.

היבט נוסף הקשור בקיצוץ המתמשך בתקציבים הינו הכנסת התל"ן (תכנית לימודים נוספת) אל בתי־הספר. התל"ן הינה תכנית־רשות הניתנת לבחירתם של הורים, והיא נועדה להרחיב, להעמיק ולהעשיר את ההיצע שבית־הספר מגיש לתלמידיו, היצע שהלך והידלדל בעקבות הקיצוצים המתמידים. מבחינת הורים רבים, גביית כספים עבור תל"ן הפכה את החינוך מחינוך חינם לשירות בתשלום. מכיוון שההורים, כלקוחות, קונים ממערכת החינוך שירותים, הם זכאים לדרוש תמורה הולמת לכספם, כשבידם הכוח לעצור את התשלומים בכל עת ובכך לשבש את פעילות בית־הספר. הכספים הרבים שהחלו לזרום אל קופות בתי־הספר הצריכו מערכת מודרנית של הנהלת חשבונות ופיקוח מקצועי על התקציב. אך במקרים רבים המשיכו בתי־הספר לגלגל מאות אלפי שקלים בשיטות ישנות, באמצעות המנגנונים הקיימים. אין פלא, אפוא, שבקופות רבות נוצרו אי סדרים. כאשר ההורים נוכחו שבתי־הספר נוהגים בכספים בצורה חובבנית, הם החלו לתבוע דיווחים מקצועיים ומסודרים. במקומות רבים נוצרו חיכוכים כשההורים מבקשים שבית הספר יקבל את אישורם על כל העברה מסעיף לסעיף ועל כל פעולה של הוצאת כספים. אי היענות לתביעות ההורים גרמה לתגובות, כמו הפסקת תשלומים,

תלונות למטה המשרד או למוסדות הביקורת העירוניים והממשלתיים ואף לתביעות פליליות כנגד מנהלים.

ככל ששתי הקבוצות רואות האחת את פעולות זולתה כבלתי לגיטימיות, משתבש הדיאלוג בין המורים להורים, ומערכת גבית הכספים הופכת לנושא מרכזי למאבקים ולתקריות בין ההורים לבין ההנהלות. מאבקים אלה מעידים גם הם שקיים משבר אמון בין חלק מההורים לבין בית הספר, ושקיימת מלחמת כוח במקום הידברות ושותפות.

3. התחזקות תהליכי הביזור והתרופפות מגמות המירכוז גרמו לבית־הספר להיפתח אל הצרכים הייחודיים של קהילת ההורים אותה הוא משרת (דרי, 1994). באותה עת, נחשף בית־הספר ללחצים פוליטיים מסוגים שונים. הקשר בין המועצות המקומיות לבתי־הספר התהדק בשנים האחרונות, ורבות מהן מבקשות להיות מעורבות בכל המתרחש בין כתליהם. הרשויות רואות בהתערבותן בנעשה בבית־הספר את מילוי רצון הבוחרים. כך החלו ראשי רשויות להתערב בהחלטות של מועצות פדגוגיות בנושאים של קבלת תלמידים לבית־הספר או הוצאתם, ובנושאי השמה לחינוך המיוחד. זאת, בנוסף להתערבות שיגרתית בקשר לפתיחת כיתות ומגמות וסגירתן, שכירת מורים ושיבוצם ועוד. לא פעם, קרוב המימסד הפוליטי לצרכי ההורים יותר מאשר המימסד החינוכי. הרשויות המקומיות יכולות לסייע רבות בידי בתי־הספר, אך יש לזכור שרשות מקומית מונעת, לעתים קרובות, בעיקר על ידי שיקולים פוליטיים. מכיוון שתהליכים חינוכיים הם איטיים מטבעם, ומכיוון שהמערכת הפוליטית זקוקה להוכחות מהירות בשטח, נוצרים לא פעם ניגודי אינטרסים בין המערכת החינוכית למערכת הפוליטית.

במקומות רבים הפכו ועדי ההורים בבתי־הספר לגופים בעלי אינטרס, כשהם מאפשרים לחבריהם כניסה חלקה למערכת הפוליטית. לא אחת קורה שחבר ועד הרוצה להוכיח יוזמה, הופך את בית־הספר למטרה לפעילותו, כשהוא מנסה להראות שאין המערכת פועלת בצורה תקינה. בדרך זו פועלים אנשים בעלי אינטרסים כוחניים להדחתם של מחנכים ושל מנהלים, על מנת להוכיח, לכאורה, את נמרצותם ופעילותם.

לא אחת משמשים בתי־הספר שדה מאבק בין קבוצות שונות, כשנושא החינוך הינו רק חלק ממאבק נרחב יותר. קבוצות שונות מנסות לקנות שליטה על בתי־הספר וביניהן קבוצות אידיאולוגיות למיניהן, או קבוצות בעלות מכנה משותף אחר המעוניינות שילדיהם יקבלו חינוך בעל אופי מסוים.

4. מודעות גוברת והולכת לזכויות האזרח בחברה דמוקרטית גורמת, גם היא, להתערבותם של הורים בנעשה בבית־הספר.

זכות האזרח להשפיע מתבטאת בעיני רבים כזכות ההורים להיות מעורבים בכל התהליכים המתרחשים בבית־הספר. זכותם של אזרחים להביע דעה על איכות השירות הניתן להם ואף לקבוע את מהלכו, איננה זכות ייחודית כלפי מערכת החינוך, אלא כוללת את מיגוון השירותים הניתנים לאזרח. אולם, בגלל הקירבה המקצועית בין הורות להוראה והמתח הקיים בין שני המקצועות הללו, מקבל הטיעון עוצמה רבה יותר

מאשר בשירותים אחרים, כמו בריאות, רווחה ותקשורת. משמעותו של טיעון זה בדבר זכויות האזרח, היא כניסה לגיטימית של הורים לבית־הספר על מנת להשתתף בנושאים שהם לב ליבו של החינוך ולא רק בנושאים שוליים (איקוקה, 1991).

כיום, שוררת אי בהירות באשר לזכויותיהם ולחובותיהם של ההורים במערכת החינוך. יש הורים הנוטים לנצל את המצב הלא מוגדר ומנסים ליצור עובדות בשטח. ואכן, הורים שניהלו מאבקים אגרסיביים כנגד מנהלים או מורים הצליחו, לא אחת, לגרום לעזיבתם מרצון או להוצאתם מהמערכת. הצלחת מאבקים אלה משמשת אות להורים אחרים שניתן לפתור בעיות בדרכים של כוח ואלימות.

בזמננו, מופר האיזון בתפיסת תפקיד ההורה ביחס לבית־הספר, כשההורים תובעים להיכנס אל בתי־הספר ולהיות מעורבים בנעשה בהם, בעוד שהמורים מעדיפים לשמר את המצב הקיים.

נראה שכניסתם של הורים לבתי־הספר נעשית מתוך תחושת דאגה לגורל ילדיהם ומתוך חוסר אמון של רבים מהם ביכולתם של המורים להתמודד עם המשימות המוטלות עליהם (שפירא, 1991).

מורכבות היחסים בין הורים למורים

על מנת לשפר ולחזק את הדיאלוג בין הורים למורים במקומות בהם קיימת מערכת יחסים של אמון ושל הידברות ועל מנת להתמודד בדרכים יעילות עם המתח, החשד והעוינות המאפיינים, במקרים רבים, את יחס ההורים כלפי חלק מבתי־הספר, יש להבין את הסיבות והתהליכים למערכות יחסים מעין אלו.

לדעתנו, יחסי הורים—מורים הם מורכבים מעצם טבעם והווייתם, ולכל צד מניעים ייחודיים להתערב זה בתחומו של האחר, אך גם התנגדות לפלישת האחר לתחומו הוא (נוי 1990, 1993).

לכאורה, להורים ולמורים אינטרס זהה — לקדם את צמיחתו והתפתחותו התקינה של הילד. זאת ועוד, לא בכדי שתי המילים — "הורות" ו"הוראה" — הינן דומות. מדובר בשני תחומים קרובים, אשר עיסוקם המרכזי הוא חינוך והוראה, אם כי בדגשים שונים ובדרכים שונות. אך בדומה למה שקורה לא אחת במקצועות קרובים אחרים, הדמיון במטרות ובאמצעים להגשמתן לא רק שאינו מביא לשיתוף, אלא להיפך, יוצר מאבק על השפעה ועל שליטה, כאשר כל צד נוטה לראות את הצד האחר כמנסה להסיג את גבולו ולכרסם בכוחו.

לא אחת ניתן לשמוע את הטענה שאין עוד מקצוע חשוף כמו מקצוע ההוראה. בשום תחום אחר אין הלקוחות מעיזים להתערב בעבודתו של המומחה בצורה כה בוטה כפי שהציבור מתערב בענייני בית־הספר. לא פעם, מאשים ההורה את צוות בית־הספר

בקשיין של הילד, כשהוא מתעלם לחלוטין מחלקו ומאחריותו הוא למצב. גם אם טענה זו נכונה בתכלית, יש להבין שהדימיון בין שני המקצועות, בשילוב המעורבות הרגשית הגבוהה המאפיינת את יחס ההורה כלפי ילדיו, מביאים את ההורה לרצון וליכולת להיות שותף בהתנסויותיו ובחוויותיו של ילדו בבית־הספר. מכיוון שהורים שולחים למערכת החינוך את היקר להם מכל, אין פלא, שבעת משבר אמון בין ההורים למערכת החינוך, מתגבר הצורך של ההורים לבקר את המתרחש בבית־הספר ואף לנסות לשלוט בו.

מאידך, רואה ההורה את עצמו כחשוף לביקורת המורה. לא אחת מייחס בית־הספר את בעיות הלמידה או ההתנהגות של התלמידים להשפעה שלילית או להזנחה מצד הבית, ולא לדרכי ההוראה או לכישוריהם המקצועיים של המורים. לפיכך, במקרים רבים ההורים נדרשים לתקן את המעוות על ידי טיפול פסיכולוגי או על ידי הוראה פרטית.

בתהליך הכשרתם, אין המורים לומדים לשאת ולתת עם הורים. נראה שהורים אינם נתפסים על ידי אנשי החינוך כלקוחות הדורשים התייחסות מיוחדת. לכן, במקרים רבים זוכים ההורים להתייחסות זהה לזו הניתנת לילדיהם, למרות שצרכיהם השונים דורשים יחס שונה. לדוגמה: באסיפות הורים ובימי הורים רבים המורה יושב על כסאו, בעוד שההורים יושבים על כסאותיהם הנמוכים של ילדיהם, על כל המשמעויות האנושיות, החינוכיות והפסיכולוגיות הנובעות ממצב בלתי סימטרי זה (אשכנזי, 1989).

לא פעם הורים מביאים עמם למשא ומתן עם בית־הספר ציפיות, אמונות ודעות שאינן מתייחסות אל המציאות העכשווית, אלא מבוססות בעיקר על ניסיונות העבר שלהם כתלמידים. בבואם לרשום את ילדיהם לבית־הספר, חוזרים רבים מהם אל מקום מוכר, הפעם מתוך עמדה של כוח ובגרות. מכיוון שהורים רבים זוכרים את ימי בית־הספר כימים קשים, שבהם היו נתונים לחסדי המבוגרים, אין פלא שבמגעיהם המחודשים עם בית־הספר הם מנסים לבדוק את גבולות הכוח שלהם ולממשו באמצעות העמדת דרישות מבית־הספר ועימותים עימו (נוי, 1994, בדפוס).

המורים אינם מודעים לעובדה שיחסם של הורים אל בית־הספר איננו מבוסס רק על המצב המציאותי, אלא יש בו גם רובד לא רציונאלי של ״סגירת חשבון״, והם אינם מגיבים על צורך בלתי רציונאלי זה של ההורים. תגובה שאינה עונה על הצרכים של ההורה יוצרת תיסכול, כעס ואכזבה. כאשר המורה לומד להבין ולאתר ביטויים והתנהגויות שמקורם בעבר ולא רק במצב העכשווי, הוא מסוגל לטפל בתופעות של ביקורת, כעס והתפרצויות זעם בדרך מקצועית, ולא לראותן כמכוונות אישית אליו ואל עבודתו. כמו כן, לומד המורה לעזור להורים רבים המדירים את רגליהם מבית־הספר ונמנעים מכל מגע עם הצוות, בעטיין של התנסויות אישיות קשות בילדותם (נוי, 1990).

בעזרת יחס מקצועי וקבלת הקשיים במשא ומתן עם בית־הספר יכול המורה לעזור להורה לחוות בבית־הספר של ילדיו ״חוויה מתקנת״, במקום לסגור חשבון עם בית־הספר של ימי הילדות, תוך עימות עם צוות המורים של ילדיו וגרימת נזק לילדיו בהווה.

היבט נוסף של ציפיות הורים, המקשה על תיפקודו של בית־הספר, נובע מההזדהות החזקה של חלק מההורים עם ילדיהם. הזדהות זו משבשת את יכולת ההורים לראות בילדיהם יצורים נפרדים, בעלי צרכים ויכולות משלהם, והם נוטים לראות בהם מעין המשך או שלוחות שלהם. לגבי הורים אלה, שליחת הילדים לבית־הספר מהווה סיבה למתחים ולחששות, שכן הצלחת ילדיהם בבית־הספר מהווה עבורם סימן ואישור להצלחתם לא רק כהורים, אלא גם כבני אדם, ולהיפך — כישלון או קשיים בבית־הספר מתפרשים ככישלון אישי שלהם (סמילנסקי, 1981).

מבנה אישיותו של ההורה, תפיסת עולמו, ניסיון חייו וכן אופיו של הילד משפיעים על הציפיות שלו מבית־הספר. אין פלא, אפוא, שאי אפשר להשביע את רצון כל ההורים במשך כל הזמן. יש הורים השואפים שבית־הספר ידגיש הישגים ומשמעת, הורים אחרים מעדיפים מתירנות ויצירתיות. יש הורים הדוגלים בהתייחסות לערכים, בעוד שאחרים יעדיפו את טיפוח החינוך החברתי. יתר על כן, אותו הורה יפתח ציפיות שונות מבית־הספר לגבי כל אחד מילדיו, כך שאותם הורים יציגו דרישות שונות מבית־הספר בהתייחסות לילדיהם השונים. דרישות סותרות אלו מבלבלות, לעתים, את צוות בית־הספר וגורמות לתחושה שלעולם לא ניתן להשביע את רצון כל ההורים, משום שאלה אינם עקביים בדרישותיהם.

צרכי הילד וצרכי ההורה אינם בהכרח חופפים. יתר על כן, לעתים צרכי הילד שונים בתכלית מצרכי ההורה. תפקיד המורה כאיש מקצוע הוא להפריד בין ציפיות ההורים מבית־הספר לבין הצרכים של הילד. זהו תפקיד קשה, המצריך מיומנויות ייחודיות של איתור וטיפול שהמורה לא הוכשר להם בתהליך לימודיו.

יש הורים הנוטים לראות בבית־הספר את סמל הסמכות. תפקידו של בית־הספר כמנחיל ידע ומיומנויות מביא אנשים מסויימים לזהותו עם הסמכות המקצועית ולהעביר אליו את יחסם כלפיה.

כוחם של הידע ושל המקצועיות עלול לגרום לתחושת חוסר אונים במגע עם בית־הספר. עובדה זו יכולה להסביר מדוע הורים מסויימים נמנעים ממיפגש כלשהו עם צוות בית־הספר (פרננדז, 1980; קומר, 1980; גינקינס, 1981; טיזרד, 1981).

מפגש עם סמכות מעורר אצל אנשים מסויימים תגובות של מרד והתרסה. אנשים אלה יחפשו דרכים להתעמת עם צוות בית־הספר בכל הזדמנות. שתי התגובות, ההימנעות מחד וההתרסה מאידך, מבוססות על צרכים אישיים ואינן מתייחסות בהכרח אל מציאות קיימת. התגובות הללו, גם אם אין הן נחלתו של כל ציבור ההורים, בולטות בחומרתן ומעסיקות את הצוות החינוכי הן ברמה המעשית והן ברמה העקרונית.

הפעלת סמכות מקצועית הינה חלק מהותי בעבודת המורה. לכן, תופעות כמו התבטלות בפני סמכות או מרד בלתי מובחן כנגדה דורשות התייחסות מיידית. כאשר צוות ההוראה איננו מסוגל לזהות את מקורן של תגובות ההורים ולהתייחס אליהן בהתאם, הן עלולות לחבל בתהליך החינוכי.

היבט נוסף הקשור בנושא הסמכות נובע מהשינוי שחל ביחסה של החברה כלפי סמכות בכלל וכלפי סמכות מקצועית בפרט. ערכים של ציות לסמכות וכבוד כלפיה, שלאורם חונכו דורות בעבר, נחשבים היום למיושנים ולבלתי רלבנטים. כיום, לומדים הצעירים לבדוק, לתהות, לשקול ולבקר את בעלי הסמכות, את דבריהם ואת מעשיהם ולא לקבלם כמובנים מאליהם. בצד תופעה חיובית זו, המעודדת התייחסות זהירה להוראות ולקיחת אחריות אישית על מחדלים, מסתמנת גם תופעה של זלזול מופגן בכל מה שקשור בערכים ובחוקים רק מפני שנקבעו על ידי סמכות כלשהי.

לרבים מההורים של היום זכורה תקופת בית־הספר כתקופה שהמאפיין המרכזי שלה היה הכבוד הבלתי מעורער לו זכו המורים מצד ההורים. קיימות עדויות רבות לכך, שגם במקרים בהם נגרם לתלמיד עוול בבית־הספר, הוא לא זכה לתמיכה ולגיבוי מהוריו, אשר נטו לעמוד לצידו של המורה. לגבי לא מעט אנשים מהווים האירועים הללו זיכרון טראומטי, משום תחושת חוסר האונים והבדידות שליוו אותם (נוי, בדפוס). אנשים שחוו חוויות כאלו נוטים, לעתים, להגן על ילדיהם הגנת יתר, לצאת לעזרתם בכל מקרה ובכל מחיר ולתת להם גיבוי, גם אם הם ראויים לכך.

מבחינה פסיכולוגית קיים דמיון מוחלט בין הורים המצדדים במורים בגלל תפקידם ולא בגלל מעשיהם, לבין הורים המגינים על ילדיהם בגלל מה שהם מהווים עבורם ולא בגלל התנהגותם. בשני המקרים, מפגינים ההורים יחס המתעלם ממציאות קיימת וממצב נתון. התגובות הללו אינן מאפשרות לילד ללמוד להתנהג באופן מובחן באירועים שונים. כמו כן, משבשת תגובה מסוג זה את היכולת ללמוד להבחין בין טוב לרע ובין מותר לאסור.

מכיוון שחינוך מושתת על הפעלת סמכות, ניטרולה של אותה סמכות שולל את הבסיס לקיומו של בית־הספר. תהליך החינוך חייב לאפשר למורה הפעלה זהירה ושקולה של סמכות מקצועית בבית־הספר, הן כלפי התלמיד והן כלפי הוריו.

לא רק ההורים מגלים יחס מורכב כלפי הצוות החינוכי, גם המורים מפגינים יחסים אמביוולנטיים כלפי ההורים. מצד אחד, הם מכירים בזכות ההורים להיות מעורבים בחיי ילדיהם ובחובתם לשאת ולתת עימם בכל הקשור להתפתחות ילדיהם ולצמיחתם. מאידך, מורה יכול לקיים משא ומתן משמעותי עם הורים ולהפעיל סמכות חינוכית כלפיהם וכלפי ילדיהם רק מתוך תחושת ערך עצמי ומקצועי. תחושה זו חסרה כיום למורים רבים הן כיחידים והן כקבוצה.

כידוע, גיבוש זהות הינו תהליך שבאמצעותו מפנים האדם בהדרגה את עמדותיהם ודעותיהם של האנשים המשמעותיים עבורו, עד שהן הופכות לחלק בלתי נפרד מאישיותו. כאשר מקצוע ההוראה נחשב בציבור כפחות־ערך, וכאשר מתערער האמון במורים כאנשי מקצוע, דימויו של המורה הולך ויורד. מורה אשר איננו בטוח בעצמו כבעל מקצוע נוטה לעסוק בצורה מוגזמת בטכסים הקשורים בשמירת כוחו וכבודו. מורה כזה יעדיף להגיף את דלתות כיתתו ולהימנע מלשתף את ההורים בנעשה בין כתליה. אי מסירתו של מידע

מקטין את יכולתו של ההורה להשתתף בתהליך החינוכי, ומאפשר למורה תחושה של שליטה.

מורים הטרודים בהוכחת כוחם ובהצדקת קיומם אינם פנויים להפעיל שיקולי דעת מקצועיים בעבודתם. במקום זאת, הם מרוכזים במניעים אישיים ובסיפוק הצרכים הבסיסיים שלהם עצמם.

ביטוי נוסף לדימוי נמוך מהווה התבטלות של מורים בפני הורים בעלי מעמד מקצועי או חברתי גבוה משלהם, ולעתים גם זלזול בהורים בעלי השכלה או מעמד נמוכים.

מורים רבים אינם חשים יתרון מקצועי כלשהו על ההורים איתם הם באים במגע, ואינם מסוגלים לראות את תרומתם הייחודית לתלמידיהם. לא כל מורה ער לכך שבעומדו לפני כיתתו הוא האדם היחיד הבקיא בשלושה סוגים של ידע: ידע של חומר הלימוד, ידע של דרכי ההוראה וידע על מצבם הלימודי, החברתי והרגשי של תלמידיו. ניהול השיעור בצורה שתביא למירב המיצוי והביטוי של האינטראקציה שבין שלושת סוגי הידע הללו, מהווה אתגר למורה המקצועי, המנוסה והמיומן. על סמך היכרות עם כל מרכיבי השיעור, יכול המורה לנתבו בצורה שתאפשר לכל תלמידיו להפיק ממנו את המירב. תשובותיהם ותגובותיהם של התלמידים לא תהיינה מובנות לאיש, כפי שהן מובנות למורה המסוים של כיתה ספציפית, שכן התגובות הללו מבטאות לא רק את רמת הידע של התלמידים, אלא גם את מצבם הרגשי והחברתי. מורה שאיננו רואה את יתרונותיו כאיש מקצוע על פני אנשים אחרים, איננו יכול להיות סמכות מחנכת ומלמדת עבור תלמידיו. יתר על כן, מכיוון שמורים לא רק מושפעים מעמדות החברה כלפיהם, אלא גם משפיעים במעשיהם על הדימוי שלהם בעיני החברה, הרי דימוי מקצועי נמוך אינו רק מושפע מהדימוי שיש למקצוע בעיני החברה, אלא גם משפיע עליה. כך נוצר מעגל קסמים שבמהלכו דימוי המורה בעיני עצמו ובעיני זולתו יורד בהדרגה.

היעדר חוקי אתיקה מקצועית וההתחמקות המתמדת מיצירת חוקים כאלה, מחזקת את דימויו של המורה כנושא תפקיד ולא כאיש מקצוע.

ניתן לומר, שיחסי הורים—מורים הינם מורכבים משום שבמגעיהם של ההורים עם בית־הספר משמשים בערבוביה חוויות העבר והתנסויות ההווה. בנוסף לכך, ציפיות ההורים מבית־הספר אינן מבוססות רק על צרכי ילדיהם, אלא גם על הצרכים האישיים שלהם, כאשר אין בהכרח זהות בין הצרכים הללו (ענבר, 1992). המורים, שלא הוכשרו להתייחס אל ההורים באופן מקצועי, נוטים לקבל את הביקורת שלהם כמכוונת כלפיהם וכלפי טיב עבודתם, ובכך מחריפים את היסוד הבלתי רציונאלי של היחסים. מורכבות היחסים שבין הורים למורים מתבטאת בכך, ששפע הציפיות הסותרות של ההורים מבית־הספר מובאות לטיפולה של קבוצה מקצועית, אשר בגלל דימוי בלתי הולם והיעדר הכשרה מקצועית ספציפית למשא ומתן עם הורים, איננה מסוגלת לשאת בנטל הכבד המוטל עליה. לפיכך, מצב של הפרדה בין שתי המערכות (פרנקנשטיין, 1977;

סמילנסקי, 1981) שירת, במשך שנים רבות, לא רק את צרכי המורים, אלא גם את צרכי ההורים עצמם.

הגבולות בין מעורבות להתערבות, שהיו ברורים ומוגדרים במשך עשרות שנים, אינם תקפים עוד. בעבר, כל עזרה בפעולות הקשורות בשיפור פני בית־הספר, בליווי טיולים ובהשתתפות בימי הורים נחשבה למעורבות, ואילו התערבות התפרשה כניסיון לקחת חלק פעיל בתהליך החינוכי עצמו. הבחנה זו איננה רלבנטית עוד. ברור לכול שיש לחשוב מחדש על מקומם של ההורים בבית־הספר ועל חלקם בתהליכים המתרחשים בו.

חוזרי המנכ״ל הקיימים אינם עונים על המציאות המורכבת, ותחומים רבים נשארים בלתי מכוסים או עמומים. מטה המשרד איננו ממהר לפעול לתיקון המצב ולהכתיב מדיניות ברורה באשר לחלקם ולתפקידם של ההורים בבתי־הספר.

הדיונים בצמרת משרד החינוך בדבר פתיחת אזורי הרישום, שתאפשר להורים לבחור את בתי־הספר בהם ילמדו ילדיהם, בצד דיונים על אוטונומיה גדולה יותר שתינתן למנהל ולצוות החינוכי בבית־הספר, אינם מתפרשים על ידי הציבור כהיבטים שונים של אותו עניין, המשפיעים זה על זה ומשלימים זה את זה, אלא כשני מסרים סותרים שמשדרת המערכת. יש, אומנם, הלך רוח במשרד המעודד הענקת כוח רב יותר להורים, אך באותה עת קיימת גם נטייה להגביר את השפעתו של הצוות החינוכי על ידי הענקה של סמכויות ותחומי אחריות שלא היו קודם לכן.

בגלל היעדר הגדרה מפורשת של זכויות וחובות הורים במערכת החינוך, כל קבוצה רואה את תפקידה בהפעלת לחץ על קובעי המדיניות, על מנת שהמגמה שבה היא מצדדת תגבר על המגמה האחרת. כך נחשף המשרד ללחצים מסוגים שונים, הקשורים לא רק ביחסי הורים ומורים, אלא גם בנושאים של מדיניות חינוכית. העמימות הקיימת כיום, באשר לזכויות ולחובות של הורים ושל מורים ובאשר לסמכויות ולתחומי האחריות של כל אחד מהם, מאפשרת לשני הצדדים לנסות לקבוע עובדות בשטח. בתי־ספר רבים מהווים היום כר לניסיונות כוחניים לשליטה ולמאבקי כוח, כשהתלמידים בתווך.

אין תימה, אפוא, שמנהלים נוטים לראות את המשא ומתן עם ההורים כאחד מגורמי השחיקה הגדולים ביותר בעבודתם (פרידמן־לוטן, 1993). אנשי חינוך מציינים בכאב שהם חשופים למיתקפות הורים ומוגבלים ביכולתם להתגונן. אנשי מקצוע אינם חוסכים ביקורת על הממונים בכל הדרגות לגבי מה שהם רואים כהיעדר גיבוי וככניעה ללחצי ההורים.

לעומתם, מתלוננים הורים רבים על תחושות קשות של אזלת יד (Raywid 1981) ביחסיהם עם צוות בית־הספר. לדעתם, מתנהגים המנהל והמורים כשליטים כל־יכולים בכל מה שקשור לחיי ילדיהם בבית־הספר. לפיכך, נראה להורים שפריצת הקשר הקולגיאלי והגיבוי האוטומטי שנותנים זה לזה נושאי התפקידים במערכת החינוך, היא משימה בלתי אפשרית.

כיום, הולך ומסתמן במערכת החינוך מאבק כוח בין שתי קבוצות, שכל אחת מהן רואה את עצמה כחסרת אונים, ותופסת את הקבוצה האחרת כבעלת אפשרויות כמעט בלתי מוגבלות. הדימוי העצמי, הירוד ובמקביל הכוח הרב המיוחס לצד האחר, מראה שאין מדובר בתיאור אובייקטיבי של מצב נתון, אלא במציאות פסיכולוגית המבוססת על חשדנות הדדית תוך הקטנת תחושת הערך העצמי ועוצמה מוגזמת של כוח הזולת. מצב זה מחבל ביכולתם של שני הצדדים להפעיל את משקלם האישי והחינוכי בבואם לחנך את ילדיהם — תלמידיהם, ולפיכך הוא דורש התייחסות וטיפול מידיים.

מערכת החינוך כורעת תחת נטל המשימות המוטלות עליה: קליטת עלייה, אינטגרציה, מניעת נשירה, הגדלת אחוז מקבלי תעודת בגרות, התמודדות עם חריגים, שיפור ההישגים ועוד ועוד.

עבודה משותפת עם ציבור ההורים מהווה אתגר לצוות החינוכי. כניסת הורים מעשירה ומגוונת את הפעילות ומשביחה את החינוך הניתן לתלמידים. ואכן, קיימים בתי־ספר קהילתיים, יחודיים ואחרים בהם מתנהל דיאלוג מעניין בין הורים למורים. מאידך, כניסתם של ההורים לבית־הספר, כפי שהיא נעשית במקומות רבים כיום, גוזלת מצוותי בתי־הספר אנרגיה רבה, שהיתה יכולה להיות מושקעת בעבודה עם התלמידים. קבוצות קטנות של הורים או אף הורה בודד, עלולים להתיש צוות מורים שלם שאין לו המנגנונים המתאימים לרסן או לתעל התערבות מזיקה. כבר כיום מעידים צוותים רבים, שהם שוקלים את הפעלתן או אי הפעלתן של תכניות שונות בבית־הספר על פי תגובותיהם הצפויות של ההורים, ולא על פי צרכי התלמידים. במקומות רבים הורים הפכו לגורם מפריע, המאיים לשתק את בית־הספר במקום להוות גורם תומך, המאפשר את צמיחתו.

חייב להתנהל דיאלוג ולא מאבק בין בתי־הספר להורים. על מנת שהדיאלוג יהיה פורה ותרומת ההורים תעשיר את בית־הספר, נחוצים ארבעה תנאים:

1. העלאת הדימוי של המורים בעיני עצמם ובעיני החברה.
2. הכשרת אנשי החינוך לעבודה עם הורים.
3. הגדרה מחודשת של הנהלת המשרד את זכויותיהם וחובותיהם של ההורים במערכת החינוך.
4. יצירת אמנות בית־ספריות שתסדרנה את היחסים בין מורים להורים.

אם לא יינקטו ארבעת המהלכים הללו במקביל ולא יתקיים דיאלוג, תשבש התערבותם של ההורים את מהלך הלימודים בבתי־הספר, ואלה עלולים להינעל בפני כניסת הורים.

אמנות בית־ספריות להסדרת חובותיהם וזכויותיהם של ההורים

בפרק זה נתמקד בשניים מתוך ארבעת המהלכים הנדרשים על מנת שהשתתפות ההורים תעשיר את חיי בית־הספר ולא תהווה מיטרד המחבל בצמיחתו. מהלכים אלו הם: הגדרה מפורשת של הזכויות והחובות של כלל ההורים במערכת החינוך, ויצירתן של אמנות מקומיות, המסדירות את יחסי ההורים עם צוותי בתי־הספר.

למעשה, מעולם לא גובשה על ידי משרד החינוך מדיניות כוללת וברורה בנושא זכויות ההורים וחובותיהם במערכת החינוך. מדי פעם מתפרסם בחוזר מנכ"ל עידכון לאחד ההיבטים של הנושא, המשתנה בהתאם לצרכים ולנסיבות החדשות.

כך, למשל, נסבו העידכונים האחרונים באשר לזכויות ההורים וחובותיהם, על נושאים של תל"ן (תכנית לימודים נוספת), תשלומי ההורים וכניסתם לכיתות במהלך הלימודים. נושאים אלה מעסיקים לאחרונה את המערכת, והם מלווים בויכוחים ובמאבקים, מכיוון שמדובר, לעתים, באינטרסים מנוגדים ובחוסר גבולות ברורים המגדירים את תפקידו של כל צד לגבי חברו. העידכון המתמיד של נושאים בודדים יוצר תחושת ארעיות, בלבול, ואף אי הלימה בין ההיבטים השונים של זכויות ההורים וחובותיהם.

לפיכך, יש מקום לפתוח מחדש את הנושא של יחסי הורים—מורים בכללותו, לקיים דיון מעמיק באשר למדיניות המשרד כלפיו, ולתרגם מדיניות זו, באמצעות כתיבה כוללת ומסודרת של זכויות ההורים וחובותיהם. הזכויות והחובות של ההורים ביחס למערכת החינוך צריכות להיקבע על בסיס המשתנים הבאים: 1. המדיניות החינוכית הכללית אותה נוקט המשרד. 2. הידע התיאורטי, הפסיכולוגי והפדגוגי בנושאים הקשורים ביחסי הורים—ילדים, מורים—תלמידים ומורים—הורים. 3. משוב עדכני מהשטח באשר למערכת היחסים בין הורים למורים במקומות שונים, תוך ניתוח הצלחות וכישלונות. 4. הדרישות השונות של הצדדים, כפי שהן באות לידי ביטוי הן באופן ישיר והן באמצעות הארגונים השונים.

למרות הקושי שבדבר, יש חשיבות רבה למדיניות חינוכית ברורה ומחייבת, המגדירה את זכויות ההורים וחובותיהם. מכיוון שלא ניתן לעסוק בזכויות ללא הגדרה על מי החובה למלאן, הרי ברור שזכויות ההורים קשורות לחובות המורים, ואילו חובות ההורים הן בעלות זיקה ישירה לזכויותיהם של המורים. לפיכך, הגדרת הזכויות והחובות של ההורים קשורה במישרין להגדרתן של הזכויות והחובות של המורים. מדיניות ברורה המוכתבת מלמעלה נועדה להגן על זכויותיהם של ההורים והמורים כאחד ולהבטיח ששום צד לא ייפגע. מדיניות כזו יוצרת תשתית להידברות ולמשא ומתן בין הצדדים.

מדיניות אחידה היא נוקשה מטבעה, ואיננה ניתנת לשינוי חדשות לבקרים. לפיכך, מדיניות־על צריכה לעסוק אך ורק בזכויות ובחובות הבסיסיות שתחייבנה את כלל המערכת, ואילו מדיניות בית־ספרית, הנקבעת על ידי השותפים בה, חייבת להיות

מותאמת לצרכים של האוכלוסיה הייחודית אותה היא משרתת. יתרונה בכך שהיא גמישה וניתנת לעידכון עם השתנות הצרכים ובהתאם לשינויים בהרכב האוכלוסיה.

מכל האמור לעיל נובע, שמסמך כללי ואמנה מקומית אינם באים זה במקום זה, אלא משלימים זה את זה, מכיוון שהם עונים על צרכים שונים.

תפקידה של האמנה הבית־ספרית הוא להסדיר את היחסים בין ההורים למורים על בסיס הצרכים הייחודיים של כל אחת משתי הקבוצות הללו. האמנה צריכה להיכתב במשותף על ידי ההורים והמורים, שכן היא מהווה חלק מתהליך ההידברות ביניהם. היא מתווה את התפתחות היחסים ומשמשת בסיס להתייחסות כאשר קיימים ספקות, אי בהירויות או קונפליקטים.

קונפליקטים בין הורים למורים הם בלתי נמנעים, משום שמדובר בקבוצות בעלות אינטרסים וצרכים שונים. עם זאת, חשוב להגיע לפיתרונם, כי כך ניתן לשפר את מערכת היחסים בין הורים למורים לטובתם הם ולטובת התלמידים. הדרך בה נפתר קונפליקט חשובה יותר מהפיתרון עצמו.

פיתרון מוסכם מקדם את תהליך ההידברות והכבוד ההדדי, בעוד שפיתרון בדרך של ניצחון או הפסד גורם לנסיגה בתהליך (נוי 1993). קונפליקט מהווה, אפוא, הזדמנות לצמיחה, בעוד שהיעדר קונפליקטים במערכת יחסים כה מורכבת עלול להעיד על ניכור או אף על ניתוק.

קונפליקטים מאפשרים לבחון את יעילותה של האמנה ולאתר בקיעים או נושאים שנשמטו ממנה. קונפליקטים מהווים הזדמנות לשפר את האמנה ולהרחיבה, כך שתשקף את מכלול היחסים בין הורים למורים.

מוצע לכלול באמנה שלושה נושאים עיקריים, המזמנים הידברות בין הורים ומורים: מידע, ועדות ותקשורת.

להלן פירוט התחומים הללו:

1. **תחום המידע** — אפילו צוותי מורים המתנגדים בכל תוקף לכניסתם של הורים לבית־הספר, אינם נוטים לחלוק על זכותם של הורים לקבל מידע שוטף על תיפקודם והתקדמותם של ילדיהם.

התבוננות מעמיקה יותר בנושא המידע מראה שלפנינו תחום מורכב, שיש לו היבטים אתיים ופסיכולוגיים, שלא תמיד נראים במבט ראשון. אין מוסד שלא נתקל בשאלה איזה מידע למסור להורים ובאיזו רמת פירוט להציגו. דוגמאות להתלבטויות בנושא העברת מידע קיימות לרוב: דיווח על כישלון בבחינה, שיפור ציון בתעודה, בעיות התנהגות, היעדרות מבית־הספר, גניבה וכו'.

בגילים מבוגרים יותר הדילמות מחריפות וכוללות נושאים של כניסה להריון, שימוש בסמים, איומי התאבדות וכו'. בכל הנושאים הללו קיים חשש שמסירת המידע להורים

עלולה להזיק לילד. לעומת זאת, מניעת מידע מהורים לגבי בעיות וקשיי התפתחות, משמעו לקיחת אחריות על תחום השייך למשפחה.

אך לא רק לצוות בית־הספר יש התלבטויות באשר להיבטים שונים של מסירת מידע להורים. גם הורים מתחבטים כיצד לנהוג באשר למסירת מידע לבית־הספר. לא אחת מעלימים הורים מבית־הספר מידע על מחלות, על מצב משפחתי, על מיגבלות גופניות או נפשיות וליקויי למידה לסוגיהם, מחשש שמסירת המידע תטיל סטיגמה על הילד. העלמת מידע חיוני לא רק מקשה על תפקוד הצוות, אלא מזיקה לילד, שכן בית־הספר משקיע זמן ומשאבים באיתור הליקוי ובדרכי התמודדות עימו, בעוד שבעזרת המשפחה הטיפול היה יכול להיות מהיר ויעיל יותר.

הסתרת מידע והחשש שייעשה בו שימוש לרעה, או שהוא יועבר לגורמים שאינם רשאים לראותו, היא אחד הביטויים לחוסר אמון במקצועיותו של צוות המורים. אמנם, חשש זה של ההורים עשוי להיות חשש שווא, אך לא אחת קורה שמידע אכן מטיל תווית על ילד במקום שישמש את טובתו. היו מקרים בהם מידע דלף, הגיע לידיים הלא נכונות ונעשה בו שימוש לרעה.

כאשר שני הצדדים מלבנים מראש את החששות ההדדיים, ומסכימים על הדרך להעברת מידע, לשמירתו ולאופן השימוש בו, יש סיכוי גדול יותר לשיתוף פעולה בין הבית לבית־הספר, לטובתו של הילד.

היבט אחר של הנושא קשור בהעברת מידע בין גורמים שונים בתוך מערכת החינוך. במשך תקופת לימודיו שוהה התלמיד בדרך כלל בארבע מערכות שונות: גן הילדים, בית־הספר היסודי, חטיבת ביניים וחטיבה עליונה. בכל המערכות הללו מצטבר אודותיו מידע מגוון, הכולל התייחסות להישגים, לכישורים, לנטיות, למצב גופני, נפשי ומשפחתי וכו'. נשאלת השאלה האם — ואיזה מידע — יש להעביר ממערכת אחת לשניה. שאלה זו קשורה בשאלה נוספת — איזה מידע אכן נועד לעזור לתלמיד ואיזה מידע מגביל את יכולתו "לפתוח דף חדש" ולהוכיח את עצמו.

דילמה נוספת קשורה בהעברת מידע ממערכת החינוך למערכות אחרות, כגון הצבא. לא אחת מתלבט צוות בית־הספר בשאלה אם לדווח על התנהגויות חריגות של תלמיד, וזאת על מנת למנוע נזק הן לנער עצמו והן לאחרים בסביבתו. במקביל, קיימת התלבטות באיזו מידה רשאי כל נער לקבל הזדמנות אמיתית להוכיח את עצמו במערכת אחרת. אי מסירת מידע משמעותה, לעתים, לקיחת אחריות על גורלו של נער ועל גורלם של אחרים. לעומת זאת, מסירת מידע עלולה להכשיל את הנער בהגשמת תכניותיו ואינה מאפשרת לו התחלה חדשה.

התחום של העברת מידע איננו תחום פשוט, והוא מצריך הידברות וליבון של דילמות וקשיים בין הצדדים, בנוסף להוראות מחייבות של מטה המשרד ביחס לנושאים הללו.

2. **תחום הוועדות** — גם הורים אשר אינם מעוניינים למלא תפקיד בבית־הספר מגלים ערנות רבה לגבי הליכי בחירות הוועדות, משום שהליכים אלה מהווים מעין אמת מידה לבחינת כוונותיו של צוות בית־הספר, אמינותו, יושרו ויחסו כלפי ציבור הלקוחות.

לאחרונה, רווחות טענות של הורים שקיימים בתי־ספר בהם נעשות מניפולציות שונות בתהליכי בחירת הוועדות, על מנת שייבחרו הורים שנוח לבית־הספר לעבוד איתם. לפיכך, בחירת ועד איננה תהליך דמוקרטי אמיתי, בו ניתנת הזדמנות שווה לכל הורה והורה למלא תפקיד, אלא טכס חסר משמעות, שבו כופה בית־הספר את רצונו על ההורים. מצד שני, נשאלת השאלה אם וכיצד יכול בית־הספר לתפקד, כאשר נבחר ועד הורים שמניעיו והתנהגותו אינם מכוונים לעזור לצוות, אלא לספק צרכים אישיים, או לשמש קרש קפיצה לתפקיד פוליטי מחוץ למערכת.

אם התשובה שלילית, עולה מיד השאלה האם נכון להעניק למנהל זכות וטו על חברותם של אנשים מסויימים בוועד, אם פעולתם מחבלת בתיפקוד בית־הספר, או אפילו אם המנהל אינו מסוגל להסתדר איתם.

שאלה נוספת לדיון היא — האם שיתוף פעולה ויחסים תקינים בין הורים למנהל משמעותם בהכרח חנופה וכניעה בפני הצוות החינוכי, או שמא — בשל ניגודי אינטרסים — מאבק בין מנהל לבין ועד הורים הינו תופעה הכרחית וועד אשר אינו נאבק אינו ממלא בעצם את ייעודו.

שיחה גלויה וישירה בנושאים אלה וניסוח עקרונות והחלטות אופרטיביות כיצד לנהוג בכל מקרה טרם שנוצרת בעיה, עדיפה לאין ערוך על הצטברות של מרירות ומשקעים המביאים למאבקי כוח או לחילופין לנתק בין המערכת.

נושא חשוב לדיון בין הורים לצוות בית־הספר נוגע להגדרת תפקיד הוועדות, לסמכויות הניתנות להן ולתוקף ההחלטות המתקבלות על ידן. מרירות רבה מצטברת אצל הורים המשקיעים זמן רב בפעילות בוועדות, כאשר בית־הספר אינו מיישם את ההחלטות. לעומת זאת, טוענים צוותים לא פעם, שהחלטות רבות של הוועדות מנותקות כליל מצרכי בית־הספר, או שביצוע ההחלטות מוטל כולו על כתפי המורים ללא התחשבות בעומס הרב בו הם נתונים.

החלטה עקרונית על הימצאותם של חברי צוות בוועדות עשויה להפיג מתחים, לחזק את תחושת ההדדיות ולהניא את החברים ממהלכים מוטעים או בלתי מציאותיים.

השונות בין בתי־הספר בנושא הוועדות היא גדולה ביותר. במקומות מסויימים יש צורך להתחנן בפני ההורים או ללחוץ עליהם שיתנדבו לכהן בוועד הורים. מאידך, יש מקומות, בהם חברות בוועד הינה תפקיד יוקרתי שיש עליו קופצים רבים. שיחה גלויה על הצורך של בית־הספר בעזרה ובתמיכה, כמו גם על צרכים של הורים לביטוי עצמי, לקירבה גדולה יותר לילדיהם או כשלב בקריירה פוליטית, הבאים לעתים לביטוי בחברות בוועד הורים, יכולה לעזור להידברות טובה יותר ולתהליך הוגן של בחירת ועד. במקומות רבים

מגיעים לכלל שיתוף פעולה בין הצוות לבין הוועדות, אך כשמסתיימת השנה מסתיימת גם עבודת הוועד. על מנת ליצור רצף בעבודת הוועדות ולמנוע טלטולים מיותרים, מומלץ בזאת שבכל שנה יתחלף רק שליש מחברי הוועד, כך שהכהונה בוועדות תהיה תהליך המתמשך לאורך שלוש שנים. בתהליך זה יוכלו ההורים להיכנס לפעילות בצורה מתונה, בתחילה על ידי התבוננות ולימוד ורק אחר כך למעורבות ולפעילות המכוונת למקומות בהם היא נחוצה באמת ולא כדי למצוא תעסוקה לבעל התפקיד.

3. **תחום התקשורת** — לייטפוט (1978, 1981) טוענת, שחיי בית־הספר בנויים מטכסים שונים, אשר תפקידם העיקרי הוא לווסת את היחסים בצורה שלא תאפשר הידברות אמיתית בין הורים למורים. המיפגשים בבית־הספר נושאים, לדעתה, אופי חד־כיווני: צד אחד נותן והצד האחר נשאר פאסיבי. נדירות מאוד ההזדמנויות של אינטראקציה דו־כיוונית, כאשר שני הצדדים פעילים בנתינה ובקבלה (נוי, 1990).

התקשורת הממוסדת בין הורים לבין בית־הספר, כמו אסיפות ההורים וימי קבלת ההורים, איננה מאפשרת לשני הצדדים לבוא לידי ביטוי הולם. יש מקום לשיחה בין הורים לבין צוות בית־הספר, שמטרתה שיפור המיפגשים של הצוות עם ההורים. בשיחה זו יועלו הקשיים ההדדיים במיפגשים הללו, החשש מחשיפה ומביקורת, העומס הרב המוטל על המורה בפגישה קצרה ולחוצה, אל מול רצון ההורים שיוקדש זמן רב יותר לשיחה על הילד ואתו וכו'.

אסיפות ההורים הכיתתיות הפכו, במקרים רבים, למעין טכס של תחילת השנה שאינו עונה על צרכי המורים ועל צרכי ההורים. לעומת זאת, קיימים נושאים רבים המעסיקים את כלל הורי הכיתה ומוריה, וניתן היה להקדיש להם אסיפות מיוחדות. מן הנושאים החשובים הללו: המעברים ממסגרת למסגרת, שיעורי בית, חינוך לאחריות, כישורי חיים, לקראת צבא וכו'. העלאת הנושאים ודיון על הקשיים במילויים, עשויים לפתח מפגשים אישיים וקבוצתיים שיענו על צרכי שני הצדדים.

רובד אחר של תקשורת בין הורים למורים הוא התקשורת הבלתי ממוסדת, הבאה לידי ביטוי כאשר ההורים נתקלים בבעיה או כאשר יש להם השגות או ביקורת על המתרחש בבית־הספר. פעמים רבות מגיעים ההורים לבית־הספר מתוחים ונסערים, ולא תמיד הם מוצאים אוזן קשבת. לעתים, הצוות מתקשה להקשיב להורים, במיוחד בנושאים שיש בהם מחלוקת על דרך הפעולה או ביקורת על אופן התיפקוד. חשוב לתכנן מראש מדיניות משותפת בנושאים רגישים, כמו ביקורת על התנהגות מורה — אל מי פונים ומתי. כאשר הורה במצוקה — האם נכון להתקשר לביתו של מורה, מתי ובאיזה מקרה. האם רצוי שהצוות יערוך ביקורי בית; כיצד ניתן לקבל הנחות בתשלומים שונים בצורה מכובדת, שלא תשפיל את מבקש העזרה; מה סוג הדיווח שיקבלו ההורים באשר לכספים שהם שילמו; כיצד יוגש דו"ח המאזן הכספי של בית־הספר; עד כמה בית־הספר אוטונומי להעביר כספים מסעיף לסעיף, ובאיזו מידה צריכים ההורים להיות שותפים להחלטות הקשורות בתקציב.

חלק מהנושאים הללו מעוגנים בחוזרי המנכ"ל. רבים אחרים אינם יכולים להיות ממוצים בחוזר כללי והם חייבים להיות מותאמים למקום ולצרכים.

מכל האמור לעיל משתמע, שהאמנה איננה רק תוצר, אלא גם תהליך, המאפשר להורים ולמורים להעלות חששות, בעיות והתלבטויות וללבנם באווירה של כבוד הדדי, תוך מטרה משותפת של שיפור בית־הספר לטובת התלמידים.

כתיבת האמנה יכולה להיעשות בדרכים שונות. חלק מהנושאים יכולים להיות מלובנים בכיתות האם, על נושאים אחרים ניתן לשוחח בצוותים שהתנדבו לעסוק בהם ועל חלק מהנושאים אפשר לדון בפגישות הוועדים. ככל שתהליך כתיבת האמנה מקיף מספר רב יותר של הורים, כך הוא יהיה משמעותי יותר בחיי בית־הספר, וכך ירגישו ההורים והמורים כאחד שהם מעורבים בתהליך אמיתי ולא בטכס חסר משמעות.

כתיבת האמנה הוא תהליך מתמשך, כאשר אירועים שונים המתרחשים בבית־הספר מהווים בסיס לדיון בין הורים למורים. לאחר כל דיון נשקל מחדש הצורך בעידכונה של האמנה, על מנת שתוכל לענות על הצרכים האמיתיים של בית־הספר.

מדוע להסדיר יחסים פורמליים במקום יחסי שיתוף

שיתוף הורים בעבודה החינוכית בבית־הספר היווה מטרה שאותה ניסו להגשים קהילות רבות בעשור האחרון (נוי 1990). ישנם מקומות בהם עלו הניסיונות הללו יפה, ונוצרו בין הצדדים יחסי אמון וערוצי תקשורת פתוחים. במקומות אחרים לא זכה השיתוף להצלחה, ושני הצדדים נותרו מתוסכלים ופגועים מהמיפגש ביניהם, דבר שהביא לחשדנות הדדית ולמשקעים של עוינות.

חשוב לזכור שתהליך השיתוף נוצר על רקע העובדה ששתי המערכות, המערכת הבית־ספרית והמערכת הביתית, היו מנותקות זו מזו במשך שנים, ולא היה ביניהן קשר משמעותי. ניסיונות השיתוף, גם אם לא עלו יפה, לוו בתהליך של התקרבות הדדית. כיום, ההורים נמצאים בבתי־ספר רבים כמבקרים ולא כמסייעים. מאווירה של חשדנות ועוינות קשה יותר לעבור לאווירה של שיתוף וקשר.

שיתוף בין הורים למורים הוא תהליך קשה ביותר המצריך מוטיבציה אדירה, השקעת זמן ולמידה מתמדת של דרכי הידברות. שיתוף הוא תהליך מתקדם יותר מאשר הסכם, ולכן הוא נועד לקהילות שבהם גם צוות בית־הספר וגם קהילת ההורים החליטו להיכנס למעורבות גדולה, להשקעה אדירה ולמחוייבות הדדית גבוהה ביותר. תכנית זו היא במידה רבה אליטיסטית, והיא מיועדת למקומות שבחרו בה; אין להניח שתהפוך לנחלת הכלל.

מחקרים מראים שגם ב"בתי־ספר משתפים" אחוז ההורים הפעילים זעום ביותר. שיתוף בקביעת מדיניות ותהליכים מרכזיים אחרים בבית־הספר חל על קבוצה קטנה בלבד

(שפירא, 1990). קשה יותר, אם לא בלתי אפשרי, לרתום את כלל ההורים לתהליכים המרכזיים המתרחשים בבית־הספר.

שיתוף הוא מושג טעון, משום שיש לו צליל של סימטריה ושל שוויון ולכן הוא יוצר ציפיות גבוהות ובלתי ריאליות אצל ההורים וגורם לפחדים ולחששות בלתי ריאליים בקרב המורים.

יצירת אמנה הינה תהליך ממוסד, המנסה להבנות יחסים בצורה של הסכם. הוא יכול לשאת אופי יותר נייטרלי ופחות רגשי מאשר תהליך של שיתוף, שבו הגבולות בין הקבוצות אינם ברורים מלכתחילה.

שיתוף בין שני צדדים מחייב חלוקה באחריות. החברה הטילה על בית־הספר אחריות להישגים החינוכיים של התלמידים. האפשרות לחלוק עם ההורים אחריות ולשתף אותם בפן המקצועי של התהליך החינוכי הינה מוגבלת ומגיעה לגבולות האחריות שמטילה החברה על בית־הספר. אי לכך, כל שינוי במצב זה דורש את אישורה הפורמאלי של החברה.

כל התהליכים של שיפור התקשורת בין הורים לבין בית־הספר נעשים מתוך הנחה שהם תורמים להתפתחותו ולצמיחתו של התלמיד. מתברר שלא תמיד שותפות של הורים בפעולות בית־ספריות אכן מכוונת לטובת התלמיד. תלמידים רבים זקוקים למרחק פיזי ורגשי מהוריהם לפחות בחלק משעות היום, ולעתים כניסת ההורים לבית־הספר איננה מאפשרת לשמור על המרחק המתאים מילדיהם ועלולה לחבל בהתפתחותם התקינה.

בבתי־הספר העל־יסודיים נמצאים התלמידים בשלב של מרידה במבוגרים. שלב זה נחוץ להם לשם גיבוש זהותם. כניסת הורים לבית־הספר עלולה להפריע לתהליכי המרידה וההינתקות.

למעשה, התלמיד הוא הלקוח של מערכת החינוך, ופעולותיה צריכות להיות מכוונות אליו. ההורה הינו לקוח עקיף, שאינו נמצא במקום ההתרחשויות אלא מקבל עליהן דיווח. מעצם טבעו, הדיווח סובייקטיבי וחלקי, כך שהמידע שיש להורים על המתרחש בבית־הספר אינו בהכרח מהימן.

שיתוף בין הורים לבין בית־הספר איננו מצב תיאורטי המתרחש באמצע הדרך בין בית־הספר לבין הבית, אלא מתנהל ברובו על "המגרש" של בית־הספר. זהו מצב בלתי סימטרי, החושף את בית־הספר בפני ההורים בעוד שהבית "מוגן" מפני בית־הספר.

שיתוף במובן של שוויון לא ייתכן, משום שמדובר בשתי קבוצות אשר אינן שוות בגודלן. הקבוצה הקטנה יציבה, בעוד שהקבוצה הגדולה מתחלפת ולכן הצוות צריך להתחיל בכל פעם את התהליכים עם ההורים מחדש. מכל האמור לעיל ניתן להסיק, שבמערכת היחסים בין הורים לבין מורים לא ניתן, ואולי אף לא רצוי, להגיע לשותפות סימטרית. לפיכך, מומלץ להעדיף את הסדר היחסים בין הצדדים בצורה של הסכם גמיש, המשתנה

בשעת הצורך. היחסים בין הורים לבין בית־הספר צריכים להיות מוסדרים ומובנים באופן שיקבע מראש את תחומי המעורבות והאחריות ואת דרכי התקשורת בין הצדדים.

סיכום

אנו נמצאים בעיצומו של משבר אמון בין מערכת החינוך לבין ציבור ההורים, אשר אינם סומכים על כך שבבית־הספר מתרחשת עבודה מקצועית. לפיכך, בתי־הספר מאויימים על ידי כניסה מאסיבית של הורים, הדורשים להיות מעורבים בכל המתרחש בין כותליהם.

צוותים רבים איבדו את היכולת לתפקד בצורה מקצועית לנוכח הלחצים המופעלים עליהם. מורים חוששים להפעיל סמכות או לנקוט פעולות חינוכיות אחרות מחשש לתגובות חריפות מצד ההורים. נוצר מצב שבו, לעתים קרובות, השיקולים המדריכים את המורים בעבודתם אינם קשורים בטובת הילד, אלא בהימנעות מקונפליקטים עם ההורים.

אם לא יוסדרו היחסים בין ההורים לבין בית־הספר באמצעות ניסוח מפורש של זכויות ההורים וחובותיהם, עלולים בתי־הספר להפסיק לשמש סמכות חינוכית וכך ישותקו כליל. מוצע, לחזק ולתגבר את ניסוח החובות והזכויות על ידי תהליכי יצירת אמנות בית־ספריות, אשר באמצעותן תחודש ההידברות בין בית־הספר להורים ותיבנה מערכת יחסים חדשה של אמון וכבוד הדדי. רק בדרך זו יפיקו הילדים תועלת ממעורבות הוריהם בנעשה בבית־הספר.

האמנות הבית־ספריות תתבססנה על המדיניות המוכתבת מצד משרד החינוך באשר לזכויות ולחובות של ההורים במערכת החינוך.

על מנת להשיב את אמון הציבור במערכת החינוך, אין די בשתי הפעולות האלה. יש לשפר את איכות ההוראה ואת יכולת המורים לעבוד עם ההורים; פעולות אלו תגרומנה להעלאת הדימוי של המורים בעיני עצמם ובעיני החברה.

ביבליוגרפיה

אייקוקה, ל. (1 בינואר 1992). **"מערכת החינוך בעיני הלקוח"**, נספח ב', חוזר מנכ"ל נב/5, כ"ה בטבת התשנ"ב.

אשכנזי, א. (1989). **"הורים, מורים ומצב התלמיד — משאים ומתנים של מורות והורים על הגדרות מצבו החינוכי של התלמיד"**, עבודת מ.א., בי"ס לחינוך, אוניברסיטת תל־אביב.

דרי, ד. (1994). **"מי שולט בשלטון המקומי?"**, הוצאת הקיבוץ המאוחד.

נוי, ב. (1992). **"עקרונות יסוד בתהליך שיתוף הורים בבית־הספר"**, עיונים בחינוך, כרך 57-58, אוניברסיטת חיפה.

נוי, ב. (1990). **"הורים ומורים כשותפים במעשה החינוכי"**, בית הספר לעובדי הוראה בכירים.

נוי, ב. **ילדי ביכורים** — בדפוס.

סמילנסקי, ש., פישר, נ., שפטיה, ל. (1981). **המערכת המשפחתית והמערכת הבית־ספרית**, לקראת מודל חדש של קשר ביניהן, הוצאת מכון סאלד.

ענבר, ד. (1992). **"הבחירה בחינוך: כיוונים ואסטרטגיות פעולה, בחירה בחינוך בישראל: מושגים, גישות ועמדות"**, האוניברסיטה העברית.

פייטלסון, ד. (1969). **בית־הספר ובית־ההורים**, משרד החינוך והתרבות.

פרידמן, י., לוטן, א. (1993). **לחץ ושחיקה בהוראה — גורמים ודרכי מניעה**, מכון הנרייטה סאלד, ירושלים.

פרנקנשטיין, ק. (1977). **"בית־ספר ללא הורים"**, בתוך: כנות ושוויון, ספריית פועלים.

שפירא, ר. (1989). "ייחודיות חינוכית־חברתית, בתי־ספר ייחודיים — רקע, התפתחות ובעיות", בתוך: פור ד., שפירא ר., חן, מ., קשתי, י., דניאלוב, י. **תכנון מדיניות החינוך**, משרד החינוך והתרבות ואוניברסיטת תל־אביב.

שפירא, ר., גולדרינג, א. (1990). **"מעורבות הורים בבתי־ספר ייחודיים"**, המרכז לפיתוח על שם פנחס ספיר ליד אוניברסיטת תל־אביב.

שפירא, ר., גולדרינג, א., היימן, פ., שביט, ר. (1991). **"אוטונומיה בית ספרית במרחבי רישום משותפים — בחירת הורים מבוקרת בישראל"**, אוניברסיטת תל־אביב.

Comer, J. (1980). *School Power*. The Free Press, New York.

Fernandez, H. (1980). *Parent's Rights and Power as New Dynamic in the American School System*. Nassp bulletin, 64 (432), 14-22.

Jenkins, P. (1981). *Building Parent Participation in Urban Schools*. Principal, 61 (2), 21-23.

Lightfoot, S. (1978). *Worlds Apart-Relationships Between Families and Schools*. Basic books, New York.

Lightfoot, S. (1981). *Toward Conflict and Resolution: Relationships between Families and Schools*. Theory into Practice, 20 (2), 97-104.

Raywid, M.A. *Reforming School Efficacy by Giving Parents a Choice*. Educational Leadership, 38, 134-137.

Tizard, B. et al. (1981). *Involving Parents in Nursery and Infant Schools*. Grant McIntyre, London.

מדידת חוללות עצמית (Self-Efficacy) כיוץ

ד"ר משה ישראלשווילי, ד"ר פרץ סוכר*

אחד המשתנים המשפיעים על איכות עבודתו של היועץ החינוכי הוא תפיסתו את זהותו המקצועית ואמונתו ביכולתו להשפיע על הנוער ועל הארגון בפניהם הוא ניצב (Schmidt, 1986). המחקר הנוכחי מתאר מאפיינים של שאלון, אשר פותח בארצות הברית והבודק את רמת החוללות העצמית של היועץ. מטרת הבדיקה היתה לבחון את אפשרות התאמתו של השאלון לשימוש בישראל.

נמצא, כי התפלגויות התגובות על פריטי השאלון בעברית נטו להיות בעלות ממוצעים קיצוניים יותר ופיזור נמוך יותר מאלה של פריטי השאלון באנגלית. ההשערה היא, כי תופעה זו נובעת מההבדלים ברצייה החברתית שאפיינה את אוכלוסיות שני המחקרים. המסקנה היא, כי בניגוד לטענת מפתחי השאלון, ה־Cose מושפע במידה רבה מרצייה חברתית, ולפיכך אינו מתאים לסיטואציות המעודדות אותה.

חוללות עצמית ביועץ

את המושג חוללות עצמית (Self-Efficacy) טבע Bandura (1977), אשר ראה בו מושג מרכזי בהסברת התנהגותם של בני האדם. בנדורה מגדיר "חוללות עצמית" כ"שיפוטו של הפרט את יכולתו לבצע התנהגות הנדרשת על מנת לקבל תוצאות מקוות". לשון אחר, המידה בה הפרט מאמין שהוא זה שמחולל (גורם להיווצרות) מאורעות ומצבים שונים ה"קורים" לו. אדם המתואר כבעל תפיסת חוללות עצמית גבוהה נוטה להתמיד בחתירה להשגת מטרות הרצויות לו, יותר ממי שמאופיין בחוללות עצמית נמוכה, מכיוון שהוא מאמין שיש טעם להתמיד — "זה תלוי בי ולא במישהו או משהו חיצוני". בנדורה גורס, שחוללות עצמית אישית מעוצבת בתהליך הדרגתי של למידה, המתרחשת על רקע אינטראקציה בין הסביבה, מנגנונים הנעתיים של הפרט והישגיו בפועל.

ארבעה מקורות של מידע מעצבים את רמת החוללות שתאפיין את האדם, והם: (1) הצלחה בביצוע — התנסויות מוצלחות שהאדם חווה בעבר; (2) ניסיון הזולת — תצפית של האדם בחוויות של אנשים אחרים; (3) שכנוע מילולי — מידע מילולי שהאדם קיבל ממישהו אחר, ביחס ליכולתו לבצע משימה; (4) המצב הפיזיולוגי — התרוששויות גופניות שהאדם חווה משמשות עבורו מקור למידע; האדם מפענח את התשדורות הפיזיולוגיות במונחים פסיכולוגיים.

* אוניברסיטת תל־אביב. סדר הופעת המחברים על פי הא־ב' של שם המשפחה.

ארבעה מישורים אלה הם גם הערוצים המשפיעים על רמת החוללות העצמית של הפרט. כדי לשנות את תפיסת הפרט לגבי יכולתו להשפיע על מה שיקרה, ניתן לחשוף אותו לחוויות חיוביות של הצלחה ולתפקודם של אחרים, ולשכנע אותו באופן מילולי שהוא יכול לעצב או לשנות את החוויות הגופניות המלוות אותו במצבים רלוונטיים.

נקודה מהותית בגישת בנדורה היא ההנחה, שחוללות עצמית אינה מהווה תכונה אישיותית (כגון — מוקד שליטה פנימי/חיצוני) אלא אמונה מצבית, המתייחסת לתחום תוכן ספציפי. לשון אחר, לאדם רמות שונות של חוללות עצמית, המתייחסות להיבטים שונים של חייו; לדוגמה, יש להניח כי הילד המחונן הסובל מבדידות חברתית חריפה יאופיין בחוללות עצמית גבוהה בתחום האקדמי, ובו בזמן בחוללות עצמית נמוכה בתחום החברתי. הפער בין רמות החוללות העצמית בתחומים השונים נוצר, כאמור, בעקבות חוויות שונות בעבר, שכנועים מילוליים וכו'. בנדורה (1986) מציג מגוון עדויות התומכות במרכזיות מושג החוללות העצמית בהווית הפרט. אכן, המושג חוללות עצמית שגור כיום בלשונם של רבים מן העוסקים בהבנת התנהגותם של בני האדם ובנסיונות לשנותה.

בדומה לרמת החוללות בתחומים שונים של חייו האישיים, חש האדם רמה מסוימת של חוללות עצמית בתחום הכללי של חייו המקצועיים. לכן, טבעי היה, שחוקרים שונים יבדקו את הקשר בין רמת החוללות העצמית המקצועית שחש הפרט ומאפיינים שונים של תפקודו. על רקע זה הציעו Larson, Suzuki, Gillespie, Potenza, Bechtel & Toulouse (1992) את השאלון למדידת רמת החוללות העצמית שחש היועץ.

תיאור השאלון המקורי

השאלון המקורי (COSE — Counseling Self-Estimate Inventory) כולל 53 היגדים, המתייחסים למידת הביטחון (או אי־הביטחון) של הנבדק בביצוע פעולות הקשורות בייעוץ חינוכי. על הנבדק לציין את מידת הסכמתו עם כל אחד מההיגדים, על גבי סולם מסוג ליקרט, בעל 6 דרגות: מ־"מתנגד בהחלט" (1) עד "מסכים בהחלט" (6). ההיגדים נוסחו בחלקם בצורה חיובית ובחלקם בצורה שלילית, כדי למנוע היווצרות של דפוס תגובה אצל המשיב.

בנוסף לציון הכללי בשאלון זה, שהוא סיכום תשובותיו של הנבדק, קיימים עוד 5 ציונים, המבוססים על ניתוח גורמים שנערך על פריטי השאלון:

1. מיומנויות ייעוץ (Microskills) — איכות תגובותיו של היועץ (קוצר התגובות ובהירותן) ותשומת לב לתגובות הנבדק (כלומר, תגובותיו של היועץ הן משמעותיות ורלוונטיות) — 12 פריטים;

2. תהליך (Process) — פעולות היועץ, המתייחסות לסדרה של תגובות ולא לתגובה בודדת של הנועץ (לדוגמה, הבהרה והגדרה של הבעיה, פיתוח ובחירה של מטרות קונקרטיות) — 10 פריטים;
3. התנהגויות של נועץ בעייתי (Difficult Client Behaviors) — תגובות כלפי נועץ חסר מוטיבציה, בעל סיכון לפגיעה עצמית, אלכוהולי, שתקן וכדי — 7 פריטים;
4. מיומנות תרבותית (Cultural Competence) — יכולת היועץ לעבוד עם נועצים מרקע תרבותי ואתני שונה — 4 פריטים;
5. מודעות לערכים (Awareness of Values) — התייחסות להטיותיו וערכיו של היועץ — 4 פריטים.

16 פריטים לא נכללו באף אחד מחמשת הגורמים הללו.

העקביות הפנימית של השאלון נמצאה כדלקמן:

הציון הכללי: $\alpha = .93$;
Microskills: $\alpha = .88$;
תהליך: $\alpha = .87$;
התנהגות של נועץ בעייתי: $\alpha = .80$;
מיומנות תרבותית: $\alpha = .78$;
מודעות לערכים: $\alpha = .62$.

מהימנות מבחן־מבחן חוזר נבדקה על נוסח מקוצר של השאלון, בהפרש של שלושה שבועות בין ההעברות. לגבי הציון הכולל בשאלון נמצא מתאם של 87. בין ההעברות; לגבי ציוני הגורמים נעו המתאמים בין 68. ו־83.

בבדיקת השאלון לא נמצאו הבדלים בין המינים וכן לא נמצאה השפעה של גזע (בהשוואה של לבנים מול נבדקים ממוצא אסייתי).

החוקרים מציגים עדויות ל**תקפות מתכנסת**: בעלי ציונים גבוהים בשאלון נטו להיות בעלי דימוי עצמי גבוה, כפי שנמדד על ידי הסולם לדימוי עצמי של טנסי (TSCS); נבדקים שדיווחו על חוללות עצמית גבוהה יותר בייעוץ, נטו לדווח על מידה נמוכה יותר של חרדה תכונתית ומצבית, כפי שנמדדו על ידי השאלון לחרדה מצבית־תכונתית (STAI) של Spielberger(1983); נבדקים שדיווחו על מידה גבוהה יותר של חוללות עצמית בייעוץ, תפסו את עצמם כאפקטיביים יותר בפתרון בעיות — כפי שנמדד על ידי השאלון לפתרון בעיות (PSI).

כמו כן, מוצגות עדויות ל**תקפות מבחינה**: נמצאו מתאמים נמוכים (וברובם לא מובהקים) בין הציון בשאלון לבין מדדים של רצייה חברתית (שנמדדה באמצעות סולם רצייה חברתית — SDS) וביקורת עצמית (שנמדדה באמצעות ציון ביקורת עצמית של STCS); לא נמצא קשר בין הציון בשאלון לבין מדדים של יכולת וביצוע אקדמי (GRE ו־GPA); גם לא נמצא קשר בין הציון בשאלון לבין ארבעת מדדי האישיות של Myers-Briggs Type Indicator (MBTI); נראה, אפוא, שהציון בשאלון אינו משקף טיפוס אישיותי מסוים.

מאחר שמפתחי השאלון ייעדו את השימוש בו לצרכי הדרכה ומחקר, היו הנבדקים כולם סטודנטים לייעוץ חינוכי או יועצים חינוכיים.

פיתוחו של הנוסח העברי של השאלון נועד לספק כלי מדידה של החוללות העצמית כיועץ, אשר ישמש לצרכי הדרכה ומחקר, כפי שהציעו Larson ואחרים (1992).

שיטה

אוכלוסיה

96 סטודנטים (90 נשים, 3 גברים ו־3 ללא נתונים), בוגרי תואר ראשון ומועמדים לתואר שני בייעוץ חינוכי בבית־הספר לחינוך של אוניברסיטת תל־אביב.

כלים

שאלון חוללות עצמית בייעוץ — 53 הפריטים של השאלון המקורי תורגמו על ידי החוקרים והוצגו בפני הנבדקים בסדר המקורי ובמתכונת המקורית (דהיינו, על הנבדק היה לציין את מידת הסכמתו עם כל אחד מההיגדים על גבי סולם בן 6 דרגות: מ־"מתנגד בהחלט" עד "מסכים בהחלט"). כמו כן התבקש הנבדק לענות על מספר שאלות רקע הנוגעות להשכלה, תעסוקה וכדי.

הליך

הנבדקים ענו על השאלון כחלק מתהליך המיון ללימודי התואר השני בייעוץ חינוכי באוניברסיטת תל־אביב. את השאלון מילאו לפני כניסתם לראיון אישי בפני ועדת קבלה. מכיון שהעברת השאלון היתה ניסיונית, לא נעשה שימוש בתשובות הנבדקים לצורך החלטה על קבלתם או אי קבלתם ללימודים.

מימצאים

טבלה 1 מציגה את הממוצעים ואת סטיות התקן של התגובות על כל אחד מפריטי השאלון — עבור הנוסח העברי ועבור הנוסח האנגלי. ניתן לראות, כי הנבדקים הישראליים נטו להגיב, בממוצע, בצורה קיצונית יותר מהנבדקים האמריקניים (כלומר, להסכים יותר עם פריט חיובי ולהתנגד יותר לפריט שלילי). תופעה זו קיימת לגבי כל אחד מהפריטים (להוציא פריט 14, שקשה להבין מניסוחו אם הוא חיובי או שלילי). כתוצאה מכך, נוטה פיזור התגובות של הנבדקים הישראליים להיות קטן יותר מזה של הנבדקים האמריקניים.

לכל נבדק חושב ציון כללי, שהוא ממוצע תגובותיו לכל אחד מהפריטים, לאחר היפוך הפריטים השליליים (נעשה שימוש בממוצע התגובות ולא בסיכומן, כדי להתגבר על

בעיית היעדר התגובות על חלק מהפריטים אצל חלק מהנבדקים). ממוצע הציון הכללי היה 4.87 וסטיית התקן — 0.40 (נתוני נבדק אחד לא נלקחו בחשבון, מאחר שלא ענה על כמחצית מפריטי השאלון). 12 נבדקים לא ענו על פריט אחד ו־5 נבדקים לא ענו על שני פריטים.

העקביות הפנימית של כל השאלון נמצאה $\alpha = 0.902$. ניתוח גורמים, שנעשה על פריטי השאלון לא הצליח לשחזר את הגורמים שהתקבלו על ידי Larson ואחרים (1992). עקביותם הפנימית של הגורמים המקוריים נמצאה נמוכה יותר מזו שבמחקר המקורי (Microskills: $\alpha = .72$; תהליך: $\alpha = .76$; התנהגויות של נועץ בעייתי: $\alpha = .75$; מיומנות תרבותית: $\alpha = .06$; מודעות לערכים: $\alpha = .34$).

נבדק הקשר בין הציון הכללי בשאלון החוללות העצמית לבין מספר משתני רקע אישי שהנבדקים ציינו — גיל, מצב משפחתי, ניסיון בהדרכה או בהוראה במסגרת השירות הצבאי, עיסוק בפעילות התנדבותית, ניסיון בעבודה חינוכית והתנסות אישית בפעולות והתערבויות חינוכיות מוצלחות ולא מוצלחות, אך לא נמצא קשר בין משתנים אלה לבין הציון הכללי בשאלון החוללות העצמית. כך, לדוגמה, ההבדל בציון הכללי של חוללות עצמית בין בעלי ניסיון קודם בעבודה חינוכית (ממוצע — 4.85, ס.ת. — 0.38) לבין חסרי ניסיון קודם (ממוצע — 4.90, ס.ת. — 0.45) לא היה מובהק ($F = 0.286$,$df = 91$).

דיון

השוואת מאפייני הנוסח העברי של השאלון למדידת חוללות עצמית, לאלה של הנוסח המקורי באנגלית מצביעה על מספר בעיות בנוסח העברי: ממוצעי התגובות על פריטי השאלון קיצוניים יותר בנוסח העברי מאשר בנוסח האמריקני. במלים אחרות, הנבדקים הישראליים נטו לתת תגובות חיוביות יותר לפריטי השאלון שנוסחו בצורה חיובית, ותגובות שליליות יותר לפריטי השאלון שנוסחו בצורה שלילית, זאת — בהשוואה לנבדקים האמריקניים. "הקצנת" התגובות הביאה, מטבע הדברים, לצמצום בפיזור התגובות של כל פריט ופריט. כלומר, פריטי השאלון בנוסח העברי מבחינים בין הנבדקים פחות מאלה של הנוסח המקורי.

לתופעה זו יכולים להיות שני הסברים לפחות. האחד, נעוץ בעצם פעולת התרגום של הפריטים מאנגלית לעברית; ייתכן שהפריטים בנוסחם העברי "מושכים" תגובות קיצוניות יותר. הסבר זה אינו סביר, מאחר שקשה להניח שפעולת התרגום תשפיע על **כל** הפריטים **באותו** האופן. הסבר שני נעוץ בהבדלים בין אוכלוסיות הנבדקים במחקר המקורי ובמחקר הנוכחי: בעוד שבמחקר המקורי היו הנבדקים סטודנטים לייעוץ חינוכי או יועצים חינוכיים בפועל, שמילאו את השאלונים במסגרת תהליך ההדרכה, הרי שהנבדקים בדגימה הנוכחית היו כולם מועמדים לתואר שני בייעוץ חינוכי, ומילאו את השאלון כחלק מתהליך המיון לתואר השני. ההבדל בין האוכלוסיות מצביע גם על

ההבדל במוטיבציות שלהן בעת מילוי השאלון: בעוד שנבדקי המחקר המקורי נטו, מן הסתם, לענות בצורה כנה יותר, על מנת להסתייע יותר בתהליך ההדרכה, בו היו נתונים, הרי שהנבדקים הישראליים נטו, קרוב לוודאי, להציג עצמם בצורה חיובית יותר, מתוך שאיפה להתקבל ללימודי התואר השני. לפיכך, הרצייה החברתית היא אשר הבחינה בין הנבדקים האמריקניים והישראליים והיא אשר הביאה ל"הקצנה" בממוצעי התגובות על פריטי השאלון.

Larson ואחרים (1992) טוענים אמנם, כי לא נמצא קשר בין הציון הכללי של השאלון לבין מדד של רצייה חברתית, אך בדיקה זו נעשתה, כאמור, על נבדקים שמידת הרצייה החברתית שלהם, מעצם הגדרת הסיטואציה בה היו נתונים, לא היתה גבוהה. לעומת זאת, כאשר הסיטואציה בה היו נתונים הנבדקים עודדה עירוב של רצייה חברתית בתגובות – כמו בבדיקה הנוכחית – בא הדבר לידי ביטוי בתגובות קיצוניות יותר ובצמצום מידת הפיזור של התגובות לפריט.

הפגיעה במאפייניו הסטאטיסטיים של השאלון הביאה, ככל הנראה, לפגיעה בתקפותו. וכך, למרות שניתן היה, למשל, לצפות שאנשים בעלי ניסיון בפעילות חינוכית (תעסוקתית או התנדבותית) ידווחו על מידה רבה של חוללות עצמית בייעוץ, יותר מנבדקים חסרי ניסיון כזה, הרי בפועל לא נמצא הבדל משמעותי בין שתי הקבוצות.

ניתן לסכם ולומר כי ה־COSE בנוסחו העברי אינו מתאים לסיטואציות המעודדות רצייה חברתית בתגובותיהם של הנבדקים, וכי ציון השאלון מושפע במידה ניכרת מרצייה חברתית. זאת – בניגוד לטענתם של מפתחי השאלון. יחד עם זאת, ייתכן שניתן להשתמש בשאלון המתורגם בסיטואציות הדרכתיות. במקרה זה עשוי השאלון לשמש לצורך משוב והמחשה כלליים של התנהגות המודרך, אך לאו דווקא במישור של חוללות עצמית.

ביבליוגרפיה

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavior Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Larson, L.M., Suzuki, L.A., Gillespie, K.N., Potenza, M.T., Bechtel, M.A. & Toulouse, A.L. (1992). Development and Validation of the Counseling Self-Estimate Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 105-120.

Schmidt, J.J. (1986). On Becoming an Able Counselor. *Elementary School Guidance and Counseling*, 21, 16-22.

Spielberger, C.D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

טבלה 1:
ממוצעים וסטיות תקן של התגובות על כל אחד מפריטי השאלון

	נוסח עברי (n=96)		נוסח אנגלי (n=213)	
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן
1. כשאני בא בדברים עם הנועץ, איני בטוח שאוכל לתקשר באופן משמעותי.	1.96	1.10	3.16	1.55
2. לא אשקף ולא אגיב לתחושותיו של הנועץ, והראיון יישאר ברמה אינטלקטואלית.	1.60	0.81	2.26	1.37
3. כשאשתמש בתגובות כמו שיקוף תחושות, הבהרה ובחינה, אני מאמין שאהיה תמציתי ולעניין.	4.74	1.18	4.34	1.03
4. לקראת סיומה של פגישה, אני משוכנע שלא אעשה זאת בחפזון או באופן נמהר ושאסיים את הפגישה בזמן.	4.94	1.10	4.50	1.12
5. אני נוטה לכפות את ערכי על הנועץ במהלך הריאיון.	1.60	0.80	2.44	1.35
6. אני מאמין שאגיב לנועץ בהתאם למה שיבטא (לדוגמה, שאלותיי תהיינה בעלות משמעות ולא תעסוקנה במה שברור מאליו ובקטנות).	5.04	1.00	4.67	0.90
7. אני בטוח שתגובות ההבהרה והעימות שלי תהיינה תמציתיות ולעניין.	4.82	0.88	4.35	0.93
8. אני חושש שניסוח תגובותיי, כמו שיקוף תחושות, הבהרה ובדיקה, יהיה מבלבל וקשה להבנה.	1.59	0.69	3.06	1.28
9. אני חש שלא אוכל להגיב כלפי הנועץ באופן לא־שיפוטי ביחס לערכיו, אמונותיו וכד'.	1.78	0.80	2.20	1.38
10. אני חש שאגיב לנועץ בזמן המתאים (לא אקטע את הנועץ ולא אמתין זמן רב מדי כדי להגיב).	5.26	0.70	4.81	0.88
11. אני חושש שסוג התגובות בהן אשתמש בזמן מסוים, כלומר, שיקוף תחושות, הבהרה וכד', לא יהיה הסוג המתאים.	2.18	1.02	3.41	1.34
12. אני בטוח שתוכן תגובותיי, כלומר, שיקוף תחושות, הבהרה ובחינה, יהיה עקבי עם מה שהנועץ אומר ולא יסטה ממנו.	4.81	1.03	4.59	0.84

	נוסח עברי (n=96)		נוסח אנגלי (n=213)	
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן
13. אני חושב שאני עשוי "לשכוח" ולנקוט בתגובות לא מילוליות (שילוב זרועות, קשר עין חלש, אי־מנוחה) שיפריעו לקשר הייעוצי.	2.14	1.21	2.99	1.35
14. נימת דיבורי ועוצמתו יתאימו לנימה ולעוצמת דיבורו של הנועץ.	3.98	1.59	4.07	1.31
15. אני חש ביטחון שאראה בעיני הנועץ כבעל יכולת ושאזכה להערכתו.	4.93	0.84	4.84	1.00
16. אני מאמין שתגובות ההבהרה והעימות שלי תהיינה אפקטיביות בכך שתזכינה לאישוש לאור תגובתו המיידית של הנועץ.	4.14	1.25	4.01	1.16
17. איני בטוח שתגובותי, כלומר, שיקוף תחושות, האזנה פעילה, הבהרה, בדיקה, יעזרו לנועץ במשך הזמן להיות מדויק יותר בהגדרת בעיותיו והבהרתן.	2.52	1.25	2.84	1.29
18. אני חש ביטחון שהתגברתי על קונפליקטים בחיי הפרטיים, כך שלא יפריעו ליכולת הייעוץ שלי.	5.20	1.00	4.54	1.29
19. אני חש שתוכנן של תגובות ההבהרה והעימות שלי יהיה עקבי עם מה שהנועץ אומר ולא יסטה ממנו.	4.96	0.86	4.62	0.87
20. אני חש שיש לי מספיק ידע בסיסי כדי לתת ייעוץ משמעותי.	4.20	1.13	3.85	1.53
21. יתכן שלא אוכל לשמור על העוצמה ועל רמת האנרגיה הדרושים ליצירת אמון והשתתפות פעילה אצל הנועץ.	2.13	1.02	2.48	1.12
22. אני עשוי להיות לא גמיש בגישה הטיפולית שלי ולנסות לכפות על הנועץ שיטות, שנוחות לי אך לא לפונה.	1.63	0.93	2.31	1.25
23. אני מאמין שהניסוח של תגובות ההבהרה והעימות שלי יהיה ברור וקל להבנה.	5.31	0.65	4.47	0.92
24. אני חושש שהנועץ עשוי שלא לתפוס אותי ככן ואמיתי.	1.58	0.87	2.18	1.16

	נוסח עברי (n=96)		נוסח אנגלי (n=213)	
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן
25. אני לא בטוח שבקשר הייעוצי אבטא את עצמי באופן טבעי, בלי לשקול יתר על המידה כל תגובה או פעולה.	2.80	1.29	2.94	1.34
26. אני חושש שלא אבין ולא אתן משמעות הולמת להתנהגותו הלא־מילולית של הנועץ.	2.08	1.01	3.36	1.30
27. אני מודע להבדלים בין קבוצות חברתיות.	5.32	1.11	4.89	1.03
28. אני מאמין שאדע להשתמש בשאלות פתוחות וסגורות, באופן שישקף את הנושא, אליו מתייחס הנועץ ושלא תהיינה מובנות מאליהן.	5.07	0.69	4.07	1.10
29. הערכותי באשר לבעיותיו של הנועץ עלולות להיות פחות מדויקות ממה שהייתי רוצה שתהיינה.	3.07	1.31	4.04	2.53
30. אינני בטוח באשר ליכולתי לעמת כהלכה את הנועץ שלי בשעת הטיפול.	2.32	1.12	3.48	1.32
31. כאשר אנקוט בתגובות, כמו שיקוף תחושות, האזנה פעילה, הבהרה ובדיקה, אני חושש שהן לא תהיינה אפקטיביות, בכך שלא תזכינה לאישוש בתגובתו המיידית של הנועץ.	2.18	0.89	3.04	1.17
32. אהיה מסוגל לבחון את עצמי באורח קבוע באשר לעמדותי וערכי, שעלולים להשפיע על יעילותי כיועץ.	5.48	0.60	4.23	1.49
33. אני לא מרגיש שיש לי את מגוון הטכניקות הדרושות כדי להתעסק בבעיות שהנועצים יעלו בפני.	3.93	1.37	4.23	1.49
34. אני חש יכולת להתמודד עם מצבי משבר שעשויים להתעורר במהלך פגישות ייעוציות, כמו התאבדות, אלכוהוליזם, התעללות וכד'.	4.64	1.28	3.70	1.52
35. איני חש בנוח באשר לטיפול בנועצים שנראים חסרי מוטיבציה לפעול להשגת מטרות שנקבעו יחדיו.	2.94	1.33	3.69	1.20

	נוסח עברי (n=96)		נוסח אנגלי (n=213)	
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן
36. יתכן שאתקשה לטפל בנועצים שאינם מבטאים מילולית את מחשבותיהם במהלך הפגישה הייעוצית.	2.96	1.29	4.06	1.13
37. איני בטוח באשר לאופן בו יש לטפל בנועצים שנראים לא מחויבים ולא החלטיים.	2.99	1.25	3.84	1.08
38. בעבודה עם נועצים מקבוצות מיעוט, אני מאמין שאוכל לגשר על הבדלים תרבותיים בתהליך הייעוץ.	4.97	0.98	4.30	1.19
39. עיסוק בנושאים של נועצים מהמין השני, עלול לגרום לי תחושה של אי נוחות.	1.48	0.73	2.54	1.34
40. אני חש שתגובותי עלולות להיות מורכבות מדי.	2.30	1.25	3.79	1.13
41. אהיה יועץ אפקטיבי לגבי נועצים מקבוצות חברתיות שונות.	5.20	0.81	4.77	1.00
42. אני מאמין ביכולתי לעבוד עם ילדים בצורה אפקטיבית.	5.75	0.53	4.83	1.22
43. אני מאמין ביכולתי לעבוד עם נועצים מבוגרים בצורה אפקטיבית.	5.37	0.76	4.43	1.19
44. אני חושש שתגובות ההבהרה והעימות שלי לא תעזורנה לנועץ להיות מדויק יותר בהגדרת הבעיה ובהבהרתה.	1.98	0.64	3.09	1.20
45. אני חש חוסר ביטחון באשר ליכולתי לנהל טיפול במסגרת קבוצתית.	2.47	1.41	3.55	1.39
46. אני מאמין שאוכל להגדיר (להמשיג) את בעיותיו של הנועץ שלי.	5.34	0.65	4.57	0.98
47. איני בטוח באשר לאופן בו אוביל את הנועץ שלי לבחירת מטרות ממשיות, שלאורן יפעל.	2.69	1.31	3.14	1.22
48. אני מאמין שאוכל להעריך את מוכנותו ומחוייבותו של הנועץ שלי להשתנות.	5.06	0.69	4.32	1.00
49. אני חש שאני עשוי לחשוף את עצמי בפני הנועץ בצורה לא תואמת (כלומר, יותר מדי או פחות מדי).	2.03	0.91	3.18	1.36
50. אני חש שהנועץ יסמוך על מומחיותי כיועץ.	5.19	0.76	4.58	1.01

	נוסח עברי (n=96)		נוסח אנגלי (n=213)	
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן
51. אני חש שאני יכול לתת עצות.	5.14	0.92	3.51	1.44
52. בעבודה עם נועצים מתרבות שונה, יתכן שאתקשה לראות מצבים מנקודת המבט שלהם.	2.40	1.11	3.20	1.40
53. אני חושש שלא אוכל ליצור קשר יעיל עם מישהו ממעמד חברתי־כלכלי נמוך משלי.	1.24	0.48	1.98	1.09

הפעלת תכניות מניעה בבית־הספר

ד"ר שבתאי נוי*

מאמר זה מגדיר מהי תכנית מניעה, מצביע על המרכיבים שלה ומתאר בראשי פרקים כיצד לבנות תכנית מניעה בבית־הספר. המאמר מתייחס ליעד המניעה, לעולם התכנים הנגזר מן היעד, למסרים המועברים לאוכלוסיה, לסוכן המניעה ולדרכי הארגון של התכנית. בסופו, מציע המאמר תהליך ליצירת תכנית מניעה בבית־הספר.

מהי תכנית מניעה?

ציבור המטפלים מודע לתכניות טיפוליות המתמודדות עם נזקים קיימים יותר מאשר לתכניות מניעה המנסות להתמודד עם קשיים עוד בטרם אירעו. תכנית המניעה מנסה לחזות מראש מה הם האירועים שעלולים להתרחש בעתיד, ובעקבות ידע זה למנוע או לצמצם את הנזק שעלול להיגרם מן האירועים הללו. בדרך כלל, מתכוונת תכנית מניעה לאוכלוסיה גדולה. היא מעדיפה במכוון את כלל האוכלוסיה על הפרט הנפגע. מטבע הדברים, תכנית מניעה עדיפה על טיפול בפרט כאשר קיים סיכון לפגיעה המונית, אך היא יישומית גם כאשר מדובר בפגיעה פוטנציאלית בפרטים.

תכניות מניעה נבדלות זו מזו ביעדים ובעולם התוכן שלהן, בגורם המונע, במודל המניעה ובדרכי ההתארגנות שלו. על כך ידובר להלן.

אפשר לאמץ תכניות מניעה מוכנות שנוצרו בגופי מטה כמו השירות הפסיכולוגי־ייעוצי במשרד החינוך והתרבות. אולם, תכנית מטה, סביר שלא תהיה תפורה לפי צרכיו הייחודיים של בית־ספר ספציפי. מוצע, שאין לוותר על בניית תכניות מניעה לכל בית־ספר. תכניות מטה עשויות להיות הצעה שממנה מתחיל בית־הספר לבנות את התכניות שלו, לפי הצרכים שלו, האידיאולוגיה המקומית, המשאבים העומדים לרשותו, וכמובן האיומים המסכנים אותו.

סוג המניעה: מניעה ראשונית, שניונית ושלישונית

ההמשגה של סוג המניעה נוסחה על ידי גירלד קפלן (1970), שהצביע על שלושה סוגי מניעה: ראשונית, שניונית ושלישונית.

* בית־הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

מניעה ראשונית — כוללת את כל הפעולות שנועדו למנוע נזקים עתידיים, עוד לפני שקיים איום כלשהו על האוכלוסיה, או לפחות לצמצם אותם. דוגמה רלבנטית מתחום האפידמיולוגיה היא החיסון המשולש הניתן לכל ילד, מבלי להתייחס לשאלה אם אכן המחלות הייחודיות הללו מאיימות ממשית על בריאותו. החיסון יוצר משאבים גופניים כאלה, שבעזרתם מסוגל האדם לפעול כנגד האיום כאשר זה יתרחש.

מניעה שניונית — מתייחסת לכל אותן הפעולות המיועדות לצמצם או למנוע נזקים, כאשר כבר קיים איום בעליל, אך מיקוד ההתערבות הוא באוכלוסיה שעדיין לא נפגעה. ההקבלה האפידמיולוגית היא חיסון זקנים וחולים נגד זן ייחודי של שפעת, כאשר הגורם כבר זוהה בשטח. ברור, שהחיסון ניתן לפרטים שעדיין לא חלו במחלה.

התכנון למניעה שניונית נעשה מראש, בדיוק כמו התכנון למניעה הראשונית. ההבדל העקרוני בין המניעה הראשונית לשניונית הוא בכך, שהפעולות המתוכננות מבוצעות במניעה הראשונית עוד לפני האירועים המאיימים ובמניעה השניונית — אחריהם.

מניעה שלישונית — זהה במהותה למה שהציבור קורא "טיפול". היא מיועדת לשקם את אלה שנפגעו ישירות ולהחזירם למצב תקין ככל האפשר.

בחירת סוג המניעה היא פעולה מורכבת. לכאורה, נראה שעדיף היה תמיד להפעיל את כל שלושת סוגי המניעה במקביל, על מנת שיחזקו זה את זה. לרוב קיימות מגבלות של תקציב ושל משאבי אנוש, ולכן נדרש שיקול דעת מעמיק בבחירת סוג המניעה היעיל ביותר. שיקול דעת מביא בחשבון את מהות האיום ומשמעותו הפרקטית והתיאורטית ואת הדרכים האפקטיביות למניעתו. המתכנן שוקל את המשאבים הכלכליים והאנושיים שעומדים לרשותו, את המוטיבציה של הארגון שעבורו מתבצע תכנון המניעה, את מספר האנשים שעלולים להיפגע וכדומה.

לדוגמה, האגודה למלחמה בסרטן משקיעה הרבה במניעה ראשונית בפרסומת נגד עישון, נגד חשיפה לשמש ובעד בדיקה מוקדמת של סרטן השד. כל אלה הוכחו כאפקטיביים במלחמה בסרטן, הרבה יותר מאשר הפעולות שנעשות לאחר גילוי המחלה. לעומת זאת, עד עתה תכניות מניעה ראשוניות בנושא התעללות בילדים במשפחה (למשל, חינוך) לא הוכיחו את עצמן, והשירותים מסתפקים בעיקר בתגובה לאירועים שהגיעו לידיעתם, או בהקניית כישורים לבעלי המקצוע (מורים, אחיות, פסיכולוגים) באשר לחידוד יכולת האבחון המוקדם. כלומר, המאמצים ממוקדים במניעה שניונית.

הצורך במיקוד תכנית המניעה

תכנית מניעה אמורה להיות ממוקדת. פיזור משאבים ומסרים לכיוונים שונים הוא יקר, בלתי יעיל וגורם לבלבול באוכלוסיית היעד. ריכוז המאמצים והמסרים מביא לכך, שאפילו באוכלוסיה גדולה תהיה השפעתה של התכנית חזקה מספיק. דוגמה טובה לכך

היא מתחום השיווק. על מנת לפרסם מוצר ולהשפיע על קנייתו, עדיף להשקיע הרבה במסר אחד שיגיע לאוכלוסיה ויהווה עבורה את הסמל למוצר. גם במניעה קיים היסוד של מכירת רעיונות ודרכי פעולה כמו בשיווק, ולכן קיים דמיון בחוקים החלים על שני התחומים.

בחירת המיקוד הייחודי לתכנית המניעה קשור לסוג הבעיה שאותה מנסה הארגון למנוע. לשם כך, צעד ראשון בתהליך יצירת תכנית מניעה הוא הבחינה לאיזה תחום או עולם של תכנים מתייחס האירוע המאיים, משום שלכל תחום טיפולי יש חוקים טיפוליים ומניעתיים משלו, ברור שבמניעה ממוקדת וקצרה, תכנית המניעה חייבת לזהות את החוקים הייחודיים לתחום ולפעול רק לפיהם.

שלושה תחומים בעולם התכנים של תכנית המניעה

בעולם התכנים הטיפולי־מניעתי קיימים שלושה תחומים: התחום הביולוגי, התחום ההתפתחותי ותחום מצבי הלחץ.

בתחום הביולוגי העיקרון הוא של **שיקום ומימוש היכולת** למרות המגבלות הפיזיות.
בתחום ההתפתחותי העיקרון הטיפולי הוא **שינוי, שיפור וצמיחה** משלב נמוך בסולם ההתפתחות לשלב גבוה יותר.
בתחום מצבי הלחץ העיקרון הטיפולי־מניעתי מנסה להחזיר את האדם **לאיזון, ליציבות ולהתמדדות** (homeostasis) מול הפרעה חיצונית או פוסט־טראומתית.

להלן, הרחבת הדיון בנושא התחומים בעולם הטיפול והפתולוגיה.

1. התחום הביולוגי

התחום הביולוגי עוסק באנשים שגופם לקוי או חולה, זמנית או כרונית. החוקים במניעה ובטיפול בתחום זה נובעים מן הידע של הליקוי, של דרכי ריפויו ושל החוקים החברתיים הנלווים אליו.

העוסק במניעה בתחום העיוורון, למשל, חייב לדעת את החוקים הביולוגיים הקשורים בעיוורון ובמניעתו, אך גם את החוקים החברתיים והפסיכולוגיים הנגזרים מן הליקוי הפיזי והופכים אותו לנכות חברתית ופסיכולוגית. למשל, המטפל חייב לדעת שההתמודדות החברתית של העיוור קשה אף יותר מן ההתמודדות עם הליקוי הפיזי.

העוסק בתחום המניעה של פיגור שכלי חייב לדעת את החוקים הקשורים לפיגור. למשל, חשוב לדעת ולהפיץ את הידע שבעל פיגור שכלי קל נחשב למוגבל רק בתקופת הלמידה בבית־הספר, ואילו בעולם העבודה, בדרך כלל הוא משתלב בהצלחה.

המטפל בהיפר־אקטיביות חייב להעביר את המסרים שמדובר, בדרך כלל, בתסמונת זמנית, הבאה על תיקונה לאחר גיל ההתבגרות. המסרים הללו, אם הם מועברים לאוכלוסיות הנכונות (הורים ומורים), עשויים לשנות הרבה הן מבחינת הקטנת החרדה של הדמויות הפועלות, והן בהקשר לתכנון רציונלי ומוצלח יותר של המשתנים בעולם הילד.

2. התחום ההתפתחותי

התחום ההתפתחותי עוסק במצבים שבהם ההתפתחות הטבעית מופרעת או מעוכבת. כל פעם שהמטפל מתייחס אל **קיבעון** או **רגרסיה** כדומיננטים בהפרעה, הוא עוסק למעשה בתחום ההתפתחותי. שייכים לכאן כל אותם קשיים שהמטפל עשוי לומר עליהם שהם ייעלמו כאשר המטופל יתבגר.

הטיפול ההתפתחותי עוסק תמיד בצמיחה ובשינוי, אולם מהות הצמיחה משתנה בהתאם לשלב ההתפתחותי שבו נמצאים המטופלים. ההמשגה הטובה ביותר לשלבים ההתפתחותיים נמצאת אצל אריקסון (1950), ואילו ההמשגה של סוג הטיפול המתאים לכל שלב התפתחות נמצאת אצל רוט (Roth et al. 1967, 1970). אם נשתמש בשלבי ההתפתחות של אריקסון ובשלבי הטיפול של רוט נוכל להגיע למודל מורכב שינחה אותנו אל סוג הטיפול היעיל ביותר בכל שלב התפתחותי. טבלה מספר 1 מראה את שלבי ההתפתחות לפי אריקסון ואת הטיפוס המתאים לכל שלב לפי רוט.

המודל הטיפולי בתחום ההתפתחותי נגזר משלב התפתחות האישיות שבו נמצא האדם (Roth, 1967; Hershenson et al. 1970; Mandel & Marcus, 1988). אמנם, מטפלים שונים פיתחו מודלים טיפוליים שאותם ראו כאוניברסאליים, אך למעשה הם עסקו באוכלוסיה ספציפית שבה נתקלו ושאליה התאימו את המושגים הטיפוליים שיצרו. פרויד היה אחד היחידים שלא ראה את הטיפול שלו כאוניברסאלי, והוא חזר וחיפש למי הטיפול אינו מתאים. כך, סליגן התאים את הטיפול שלו לשלב האוראלי, פרויד לשלב האדיפאלי, אדלר לשלב החביון, ה־Transactional Analysis של אריק ברן, ה־Rational-Emotive Therapy של אלברט אליס והגשטאלט של פריץ פרלס הותאמו לטרום־ההתבגרות, ורוג'רס לשלב ההתבגרות (קרי, עיצוב הזהות).

שלבי ההתפתחות והטיפול המתאים לכל אחד מהם

שלב התפתחות	מושגים בשלב ובטיפול	תיאוריה טיפולית מתאימה
אמון בסיסי מול חשד (אוראלי)	ביטחון בסיסי, קביעות, טיפול טוטאלי, סיפוק צרכים	סליבן
אוטונומיה מול בושה וספק (אנאלי)	יצריות, חיברות, מצפון ארכאי, גבולות מבחוץ	פרום־ריכמן, רוזן, רדל ווינמן
יוזמה מול אשם (אדיפאלי)	סתמי מול אני עליון אני חלש, מנגנוני הגנה	פרויד
יצרנות (תחושת יכולת) מול נחיתות (חביון)	עצמי, (Self), כלים לאני דימוי עצמי	אדלר, דרייקורס, איכהורן, סלבסון
מורטוריום (אריקסון) טרום התבגרות (רוט)	עצמי, היעדר אחריות דחיית בניית הזהות	אריק ברן (TA), גשטלט, אלברט אליס (RET), רוט
גיבוש זהות מול פזירות זהות	עצמי מול עצמי אידאלי גיבוש ובניית זהות	קרל רוג'רס

מעובד לפי Roth et al., (1967)

הסיבה ששיטת טיפול מסויימת מתאימה לחלק מן האוכלוסיה בלבד ואינה אוניברסאלית נעוצה בכך שהמושגים העיקריים שנקבעו בטיפול קשורים ומתאימים למושגים החשובים ביותר בשלב ההתפתחות המסוים ונותנים להם מענה הולם. טיפול התפתחותי שאינו מתאים לשלב ההתפתחות של המטופל אינו נותן מענה הולם לצרכי המטופל, אינו ממוקד, ולכן גם אינו יעיל. כדוגמה לטיפולים בלתי יעילים ניתן להתבונן בהארכת הטיפולים הפסיכואנליטיים בתקופה שלאחר פרויד. פרויד העדיף טיפולים קצרים שמשכם היה כחודש עד חודשיים. אולם, הרחבת המודל האנליטי מעבר לשלב האדיפאלי והפיכתו להתערבות אוניברסאלית גרמה לכך שהוא לא היה מסוגל עוד להשיג את יעדיו לגבי רוב האוכלוסיה והוא הפך בלתי יעיל וארוך מאוד.

להלן נסקור בקצרה את המושגים החשובים ביותר בשלבי ההתפתחות הנפוצים בבית־הספר, כלומר מן השלב האדיפאלי ועד לשלב ההתבגרות. בטבלה מנוסחים גם השלבים האוראלי והאנאלי, אך עליהם לא יורחב כאן. הניסוח המובא להלן נשען על רוט (Roth et al., 1967, 1970).

השלב האדיפאלי (יוזמה מול אשם): שלב זה עוסק בקונפליקט פנימי בין יצרים לאיסורים. האני (ego) חלש מכדי להכריע בין שתי הרשויות, והוא מסוגל רק לתווך בצורה של פשרות (מנגנוני הגנה). המושגים החשובים ביותר בשלב זה, ולכן גם בטיפול הפסיכואנליטי, הם יצר מול מצפון (אני עליון), וקושי של האני להכריע ביניהם. הטיפול מיועד לחזק את יכולת ההתמודדות הפנימית (חיזוק האני) כדי להגיע לקבלת היצר

כלגיטימי ונשלט וליכולת הכרעה בין היצרים לאיסורים. הטיפול בנוסח הפסיכואנליטי הוא מודל טוב לשלב התפתחות זה.

שלב החביון (יצרנות מול נחיתות): שלב זה עוסק בפיתוח תחושת היכולת להתמודד היום ובעתיד עם מטלות החיים, או בנחיתות הנגזרת מתפיסה של היעדר יכולת כזאת. הנחיתות מובילה לאי־למידה, להתנהגות אנטי־חברתית ולהיעדר התפתחות. הטיפול הנגזר מן השלב הזה הוא עידוד תחושת היכולת, באמצעות פיתוח ההתמודדות והתפקוד והזנת ההישג אל הדימוי העצמי. הטיפול בנוסח אדלר או קבוצות העבודה של סלבסון הם מודלים טובים לגישה הטיפולית ההולמת בשלב החביון.

שלב טרום ההתבגרות (מוראטוריום): שלב זה עוסק בדחיית שלב ההתבגרות בניסיון לעכב את החרדות הקשורות לתקופת עיצוב הזהות העצמית. על מנת להאט את תהליך ההתפתחות, מצמצם האדם את תחושת האחריות שלו לגבי עצמו וכן את הרגשות ואת תחושת המשמעות. עולמו מצטמצם ל"ראש קטן" שעושה ואינו חושב על התוצאות לטווח ארוך, ובעיקר כלפי עצמו. יכולת האחריות כלפי הזולת עשויה להישאר תקינה. נפגעת בעיקר האחריות של האדם כלפי עצמו. השהות הנורמלית בשלב זה מאופיינת על ידי הסימנים האמורים, אך אין הקצנה עד כדי הסתכנות בהווה או הקרבה של יעדי העתיד. הפתולוגיה מאופיינת על ידי הסתכנות בהווה (כמו יחסי מין ללא אמצעי מניעה או נהיגה פרועה) או חסימת נתיב ההתפתחות (כמו הפסקת הלמידה או שימוש בסמים).

הטיפול המתאים מדגיש את האחריות של האדם על חייו ודורש את הפסקת ההסתכנות וההימור. הוא מתמקד על ההתנהגות (Berne, 1964, 1967; Roth et al. 1963, 1967; 1970) ועל טעויות בהנחות היסוד (Ellis, 1970; Ellis & Bernard, 1983) ומפרש אותן במונחים של עיכוב מכוון של ההתפתחות וצמצום תחושת הסיכון (הנובעים מחוסר האחריות). הטיפול מנסה לצמצם את ההתנהגות הלקויה. בעקבות צמצום ההתנהגות הלקויה צפויה החרדה להתגבר ולהיות מודעת יותר, ואז קל יותר הטיפול בה וכן המעבר לשלב ההתבגרות. כאשר התלמיד הוא בשלב טרום־ההתבגרות באופן טבעי, ניתן להציב מטרות מצומצמות יותר של מניעת סיכונים מבלי לדחוף אותו אל שלב ההתבגרות. רוט ושות' (1970) מציגים מודל התערבות מוצלח המערב את שלושת הטיפולים האחרים.

שלב ההתבגרות (גיבוש זהות מול פזירות זהות): שלב זה עוסק בפירוק לגורמים של דמויות ההזדהות הילדותיות ועיצובן לדמות חדשה (זהות) שאותה בוחר המתבגר (Erikson, 1959). הטיפול בשלב ההתבגרות מתמקד ברגשות ובפיתוחם מדרגה של הסמלה דרך ביטוי חופשי וכלה במתן משמעות גלובאלית לרגשות וגיבוי הרצון החופשי במעשים ובמחוייבות לגבי תכנון חיים וזהות. פיתוח המימד הרגשי והאומץ להתייחס אליו במלואו מאפשר את הבחירה של מימדי הזהות לפי נטיות לבו של המתבגר (Rogers, 1961, 1965).

בהתאם לאמור לעיל, תכנית מניעה העוסקת בחינוך מיני תהיה מותאמת לשלב ההתפתחות בו נמצאים התלמידים שהם אוכלוסיית היעד. תכנית המותאמת לשלב

האדיפאלי תעסוק בנושאים של טוב ורע, יצר לעומת איסורים והתגברות על פיתוי. תכנית המותאמת לשלב החביון תעסוק במתן מידע וכלים להתמודדות במצב של דרישה לקיום יחסי מין כדי לשפר כך את הדימוי העצמי. לעומתן, תכנית המותאמת לשלב טרום ההתבגרות תעסוק בחיזוק תחושת האחריות של הנער והנערה לחייהם ומניעת ההסתכנות. כלומר, השלב הראשון של המערכת המתכננת תכנית מניעה הוא לשקול לאיזה שלב התפתחותי שייכים רוב הנערים והנערות שבטיפול המוסד, ובהתאם לכך למקד את המסרים.

תכנית מניעה לשיפור הלמידה בבית־הספר תעסוק בתחושת הנחיתות וההתמודדות עמה בשלב החביון כשהלמידה היא ההתמודדות, וההישגים מהווים קנה מידה להצלחה. התכנית תעסוק באחריות של הלומד ללמידה ובהיצמדות למטרות ארוכות טווח בשלב טרום ההתבגרות, וכן במשמעות הבחירה בין המשך הלמידה, למידה בכיוון אחר או אי למידה, בשלב ההתבגרות.

תכנית המיועדת למניעת התאבדות באוכלוסיה הנמצאת בשלב החביון תתמקד בתלמידים הנמצאים בסיכון עקב תחושת נחיתות. על מנת לחסוך במשאבים ולייעל את התכנית, המיקוד יהיה על אוכלוסיות נכשלות בפועל או על תלמידים בעלי תחושת נחיתות. זאת, משום שהתאבדות בשלב החביון עלולה להיות תגובת יאוש לכישלון יותר מאשר לכל גורם אחר. מכיוון שהתאבדות בשלב זה קשורה לכישלונות או לתחושת נחיתות, יצומצם הסיכון להתאבדות על ידי צמצום הכישלון. על ידי עזרה לנכשלים יקטן התסכול מאי הצלחה בהווה, ועל ידי הקניית תחושה כללית של יכולת יקטנו החששות מאי הצלחה בעתיד.

בדרך כלל, צמצום הרגש והמשמעות האופייניים בשלב טרום ההתבגרות (המהווים חלק מן האמצעים לדריכה במקום ודחיית תהליך ההתבגרות = moratorium), מקטינים את החרדות ואת הסיכון בהתאבדות. אולם הסיכון גדל במהירות בשעת משבר או הסתבכות שנגרמים כאשר הנער או הנערה שהיו רדומים לתקופה ארוכה פוקחים עיניים ורואים "לפתע" את תוצאות ה"עיוורון" שלהם במשך תקופת התרדמה. כניסה להריון בלתי רצוי, הסתבכות בפלילים, כישלון בלימודים וכדומה, כל אחד מאלה עלול להביא למשבר פתאומי ולסיכון גדול ביותר בהתאבדות.

תכנית למניעת התאבדות בשלב זה תתמקד באיתור מוקדם של משברים, בהגשת עזרה מהירה ובליווי צמוד במקרים של הסתבכות עקב חוסר אחריות. חידוד הרגישות של מורים וחברים למצבי משבר של אחרים, התראה מוקדמת וטיפול מהיר ואינטנסיבי במשבר, מהווים את המניעה הטובה ביותר של התאבדות בשלב טרום ההתבגרות.

בשלב ההתבגרות תעסוק תכנית מניעת התאבדות במשמעות החיים ותנסה להעביר מסרים שמשמעות אין מחפשים אלא יוצרים, שהתאבדות היא צעד בלתי הפיך ושאם התלמיד ייתן לעצמו זמן מספיק הוא יהיה מסוגל לראות אחרת את עולמו ולעצב את המשמעות לעצמו.

3. תחום מצבי הלחץ

תחום מצבי הלחץ עוסק בהתמודדות עם איום חיצוני על החיים או על איכותם (בניגוד לחרדה **הפנימית** בתחום ההתפתחותי, במצבי הלחץ האיום הוא **חיצוני** תמיד). בתחום זה, הצורך הוא בהתמודדות על מנת להדוף את האיום או בהשקעת משאבים כדי לחזור לשיווי המשקל שהיה קיים לפני תחילתו של האיום.

דוגמאות לסוגי איום הגורמים למצבי לחץ הן: מלחמות, אלימות, תאונות, מחלות, גירושין של הורים ועוד (Lazarus, 1966). מצבי לחץ שבהם קיים איום על החיים או שווה ערך נקראים מצבי לחץ טראומתיים (Van-der-Kolk, 1984, 1987; Segal, 1986; Ochberg, 1988; Janoff-Bulman, 1985, 1992; Figley, 1985, 1986; Wilson, 1989).

התמודדות מול האיום מובילה להתרוממות רוח, מורל גבוה ובריאות נפשית וגופנית. היעדר התמודדות מביא לתחושת חוסר אונים הגורמת לחולי גופני (Seligman, 1975) ולתגובות נפשיות (נוי, 1991). עידודו של מודל ההתמודדות וצמצום של חוסר אונים הם לב לבה של המניעה במצבי לחץ.

האדם העומד מול איום מנסה להעריך את גודל האיום ולעומתו את חוזק המשאבים שלו להתמודדות עם האיום (Lazarus, 1966). ההתמודדות מכוונת הן לאיום עצמו והן לתגובות הרגשיות של האדם. כאשר האדם מעריך שקיימת יכולת התמודדות, הוא נערך לפעילות מתאימה בכיוון של הישרדות. הערכת האדם שאין כוחות ואין יכולת להיעזר בקבוצת תמיכה מביאה לתחושות של חוסר אונים. יוצא מכך, שההתמודדות מתחילה קודם כול בהערכה עצמית (תווית), כשהאדם הנמצא תחת הלחץ חייב להחליט אם הוא רואה את עצמו כקורבן או כמתמודד. החלטתו תקבע גם את כיוון העשייה שלו. תכניות מניעה מנסות לגרום מראש לתחושה של יכולת להתמודד.

ארבעה גורמים עיקריים מעודדים התמודדות ומצמצמים את תחושת הקורבן חסר האונים (נוי, 1988, 1991, 1991a). גורמים אלה הם: א. **תיפקוד מתמודד** נוכח הסכנה המוביל להישרדות; ב. **תווית של בריאות ונורמליות** בניגוד לחולי ואובדן שליטה; ג. הימצאותה של **תמיכה חברתית ומנהיגות** המספקת מידע ומכוונת להתמודדות, ולבסוף, ד. היכולת והלגיטימציה **לשיחזור רגשי** (אבריאקציה) של האירועים.

תכנית המניעה במצבי לחץ אמורה להעביר לאוכלוסיה מסרים ספציפיים וכלליים, בדרכים מילוליות או בדרכי התארגנות, העוסקות בתרגום של הגורמים הכלליים הללו למציאות הייחודית של הארגון ולמצבי הלחץ המסוים, שמולו עומד או עתיד לעמוד הארגון.

הבחירה בין התחומים

לכל אחד מן התחומים עקרונות מניעה משלו, השונים זה מזה. עיקרון השינוי והצמיחה שבתחום ההתפתחותי פועל בכיוון הפוך מאשר עיקרון החזרה לשיווי משקל בתחום מצבי הלחץ. לכן, הפעלתם במקביל עלולה לגרום לבלבול אצל המטופל ולפיזור כוחותיו בכיוונים שונים. כדי שטיפול או מניעה יהיו קצרי מועד ויעילים, עליהם להיות ממוקדים במטרה אחת ולא במספר מטרות סותרות.

נכון שאדם או קבוצה עלולים להיפגע במספר תחומים בבת אחת. במקרה כזה הטיפול או המניעה קשים יותר; עם זאת, עדיף להחליט מהו התחום החשוב יותר להתערבות, ולתת לו עדיפות בטיפול. לאחר השגת היעדים, ניתן לשנות את תחום המיקוד. לדוגמה, התאבדות בבית־הספר עלולה לגרום לטראומה למקורבים (תחום מצבי הלחץ). עם זאת, קיים גם הנושא של חיים ומוות והבחירה ביניהם, שהוא נושא התפתחותי. כאשר מתרחש ניסיון התאבדות בבית־הספר, יש אפוא, לבחור מהו הנושא המיידי ומהו המשני במניעה. הנושא המיידי לאחר התאבדות עשוי להיות התמודדות עם מצבי לחץ טראומתיים וחוסר אונים. לפיכך, רק לאחר שעובד נושא זה, ניתן לגשת לנושא הבחירה בחיים. ניתן לתכנן את נושא התגובה ללחץ הטראומתי במקרה של התאבדות כמניעה שניונית, ואת נושא הבחירה בחיים כמניעה ראשונית המלווה את חומר הלימודים במשך זמן ממושך.

ייתכן שבתי־ספר אחרים שבסביבת בית־הספר שבו אירעה ההתאבדות, אלה הסובלים פחות מן הטראומה של אובדן פתאומי, יכולים להתחיל את תכנית המניעה בנושא ההתפתחותי, בבחירה בין החיים לבין המוות.

למי מיועדת תכנית המניעה ומי מפעיל אותה?

כל תכנית מניעה חייבת להיות מכוונת לקהל יעד. קהל היעד הוא הציבור שעל פי צרכיו בונים את תכנית המניעה. בבית־הספר סביר שזאת תהיה אוכלוסיית התלמידים כולה או חלקה, אם כי אפשר ליצור תכניות מניעה שקהל היעד שלהן הוא מורים או הורים.

סוכני המניעה הם אותם האנשים המבצעים את התכנית. לעתים, אלה הם הפרטים בקהל היעד, ולפעמים אנשים אחרים המבצעים את מהלכי המניעה. בתכניות צבאיות למלחמת המפרץ, למשל, היתה מפקדת העורף מבצעת המניעה, בעוד שקהל היעד היה העורף האזרחי. לעומת זאת, תכניות מניעה במלחמת המפרץ, שעבדו בסגנון של קו פתוח, פנו ישירות לקהל היעד כסוכני מניעה (נוי, 1991, 1992). באופן טבעי, סוכני המניעה העדיפים בבית־הספר הם המורה, היועץ והמנהל. אולם, לעתים, סוכן המניעה הוא התלמיד עצמו.

חשוב מאוד להגדיר מראש מי הם סוכני המניעה ומי הוא קהל היעד. ההגדרה מראש ממקדת את התכנית ומייעלת אותה.

אם ניקח, לדוגמה, תכנית המיועדת למנוע תקיפת קטינים ברחוב, ברור שקהל היעד הוא הקטינים עצמם. תכנית למניעת נזקים נוכח איום כגון זה חייבת לפנות אל הילדים עצמם גם כסוכני המניעה ולא רק כקהל היעד, שכן כאשר האיום מתרחש, הילד נמצא לבדו, ואין מי שיתמוך בו. משום כך, כל פנייה לסוכן מניעה אחר תהיה מבוזבזת. אם הילד עצמו לא ידע את החוקים של האיום ואת דרכי המניעה, איש לא יוכל להושיעו. לכן, במקרה של איום מסוג זה, קהל היעד וגם סוכני המניעה הם הילדים.

לעומת זאת, תכנית מניעה בית־ספרית לתמיכה בנפגעי מחלות גם היא מכוונת לקהל היעד של כלל הילדים; אולם עדיף שהמורה יהיה סוכן השינוי. יש להניח שבמקרה זה, הכיתה תמשיך לפעול ככיתה, והמורה יהיה בקשר עם תלמידיו. לכן, נוכח איום שכזה, חסכוני יותר להכין את המורה לפעולות ולמסרים שהוא חייב לבצע כאשר נפגע תלמיד מכיתתו, מאשר להכין מראש את כול הילדים. יתר על כן, מנהיגותו של המורה תהיה רבת השפעה יותר מאשר מנהיגות הילדים לבדם.

המסרים המועברים לאוכלוסיית היעד

מסר הוא התמצית או הלקח העיקרי מדבריו של סוכן המניעה או מהתנהגותו. המסר מצייד את קהל היעד בכלי התמודדות: תפיסה נכונה של סוג האיום, מטרת ההתמודדות וההתנהגות הנכונה בעת האיום. מסר קיים בכל טיפול, ולאו דווקא במניעה. מאמר זה מתרכז במסר המועבר בתכניות מניעה.

מהות המסר או המסרים נגזרת מן האירוע שאותו רוצים למנוע. חשוב לדעת לאיזה תחום מתוך התחומים שהוזכרו לעיל שייך האיום המסוים. האם הוא נמצא בתחום ההתפתחותי, הביולוגי או בקבוצת מצבי הלחץ. המסרים נגזרים הן מתוך התחום הכללי אליו הם שייכים והן מתוך המצב הספציפי. כך למשל, החשיבות של **צמיחה ושינוי, של ראייה בוגרת** יותר של מצבי חיים, של **בחירה** וכיוצא בזה, כל אלה הן דוגמאות למסרים שנגזרים מן התחום ההתפתחותי. מאידך, החשיבות של **התמודדות פעילה** ושל **תווית של מתמודד**, הצורך ב**חזרה מהירה לתיפקוד**, תפיסת **השיחזור של אירועים טראומתיים** כחלק מתהליך ההחלמה ולא כסימפטום, כל אלה הן דוגמאות למסרים בתחום של מצבי לחץ טראומתיים. תמיכה חברתית ומנהיגות חשובים בשני התחומים, לכל אדם במצוקה, ללא קשר לתחום, בין אם זה תחום התפתחותי, מצבי לחץ או תחום ביולוגי.

מעבר למסרים הנגזרים ישירות מן התחום, קיימים גם מסרים הנגזרים ספציפית מן האירוע. לדוגמה, תכנית למניעת תוצאות שליליות מגירושי הורים, בנוסף למסרים הכלליים, חייבת להכיל גם מסרים הנוגעים ישירות לנושא הגירושין, כמו, למשל, הצורך לשמור קשר חיובי עם כל אחד מן ההורים מבלי לקחת צד במריבות שביניהם.

באירוע של אונס חייבים להיכלל מסרים כלליים מתחום הטראומה בקשר להיעדר אשמה אצל הקורבן, הצורך בחזרה לתיפקוד מתמודד, הצורך בשיחזור רגשי וכדומה, כמו גם מסרים ספציפיים על הצורך בבדיקה רפואית ועל הבחירה באשר לצורת ההתנהגות במשטרה ובבית המשפט.

המסר חייב תמיד להיות מתוכנן מראש. מסר יכול לעבור במילים, בהתנהגות ובצורות התארגנות. הוא עשוי להיות ישיר ומילולי או מורכב, עקיף, או חבוי בהתנהגות הארגון. חשוב לזכור, שהרבה מסרים עוברים גם באמצעות חוסר תגובה. לרוב כאשר לא תוכנן כל מסר, יעברו לקהל היעד מסרים הנוגדים את כוונותיה של תכנית המניעה. ככל שמסרים מתוכננים מראש ומתאימים בדיוק למטרת המניעה (כמסרים ישירים או עקיפים), כך טובה יותר עבודת המניעה. מסרים שאינם מדויקים וממוקדים אינם עוזרים. מסרים שליליים עלולים לעבור בעיקר על ידי ברירת מחדל (כלומר, העדר מסר מתוכנן מראש) או כאשר חוקי המשחק אינם ברורים לסוכן המניעה. את האפשרות של העברת מסר שלילי על ידי ברירת מחדל אדגים להלן בסיפור על התאבדות בבית־ספר.

תלמידת תיכון מתארת מקרה התאבדות בכיתתה. היא מספרת שחלק מן המורים ניסו ללמד כבשיגרה ולא הצליחו, ואז פיזרו את הכיתה. למעשה, לא הצליחו התלמידים להתרכז בקריאה כל אותו שבוע. חלק מן המורים ניסה לעודד את התלמידים להביע את רגשותיהם, אולם, כאשר גאה הבכי פיזרו את הכיתה. שני ניסיונות ההתמודדות היו טובים (החזרה לפעילות מתמודדת, כמו גם שיחזור רגשי של הטראומה), אולם פיזור הכיתה הפר את עיקרון התמיכה החברתית ואת עיקרון המנהיגות. התלמידים שהסתובבו ברחוב ושהוריהם לא היו בבית לסעוד אותם, חשו בודדים ועזובים. יתר על כן, המורים לא שוחחו עם התלמידים על ההתאבדות, אלא מינו פסיכולוגים מן החוץ שידברו עם התלמידים (הפרה של עיקרון המנהיגות).

שאלתי את אותה התלמידה מהו המסר שהיא קלטה מן המורים לגבי האירוע. תגובתה הפתיעה גם אותי. היא הודתה שהיא קלטה שבנושאים של חיים ומוות, המורים חסרי אונים עוד יותר מאשר התלמידים. אחרי מסר כזה מה נשאר מן החינוך ומן הסמכות של המורה? מהי הצידה לדרך שנוטל עמו תלמיד מבית־הספר אחרי מסקנה מסוג זה?

מסרים ישירים בעת אירוע

המסר הישיר נגזר מן האירוע שאותו רוצים למנוע. בתכנית המניעה עדיף לכתוב את המסרים שחשוב להעביר ולתרגם אותם לדרכי העברה שייקלטו היטב על ידי אוכלוסיית היעד ועל ידי סוכני המניעה.

מסרים עקיפים הנובעים מדרכי ההתארגנות

צורת ההתארגנות היומיומית, כמו גם ההתארגנות בשעת חירום, היא בעלת משמעות לגבי אוכלוסיית היעד. מסרים עקיפים נגזרים מדרכי ההתארגנות. חשוב לתכנן את

ההתארגנות לחרום, כך שהמסרים העקיפים המובלעים בהתארגנות יהיו מתואמים עם המסרים הישירים שיועברו לתלמידים בצורה מילולית. ככלל, מסר עקיף חזק יותר ממסר ישיר, אולם לא תמיד הוא בהיר כמוהו. לכן חשוב להדגיש את שניהם. דיון נוסף במסרים הטמונים בצורת ההתארגנות יובא להלן בפרק על צורות ההתארגנות לתכנית מניעה.

מסרים באמצעות תכני ההוראה

בחומר הלמידה קיימים מסרים רבים ואת המתאימים שבהם אפשר לקשור לתכנית מניעה. היתרון הבולט של מסרים כאלה הוא, שהם מועברים תוך כדי הלמידה, ואין צורך להקדיש להם זמן מיוחד. זוהי צורת תקשורת שהמסרים שלה ייקלטו היטב. היא חסכונית בזמן היקר של המורה והתלמיד. היא גם טבעית למורה, והוא יחוש בה הלימות לתפקידו. התלמידים והמורה יחוו את המסר כנורמלי ושייך לחייהם הרגילים, יותר מאשר מסר שהועבר במיוחד.

מומלץ, שקבוצות מורים בכל מקצוע יחפשו בספרי הלימוד שלהם מסרים כאלה המתאימים לתכנית המניעה שבית־הספר רוצה לאמץ. המומחה למניעה בבית־הספר (היועץ) ינחה את קבוצות החיפוש האלה. דוגמאות לכך יש למכביר. התנ״ך והספרות רצופים סיפורים ואירועים מכל תחומי החיים. כל מה שנשאר למורה הוא לתכנן ולזהות מראש את המסרים אותם הוא רוצה להדגיש.

חשוב לזכור, שהתעלמות ממתן מסרים סביב החומר הנלמד גם היא מעבירה מסר. הניסיון של מורים לעקוף את נושא רחב הזונה, למשל, יוצר מסר עקיף אך חזק שהמורה אינו מסוגל לעסוק בנושא המין. לכן, הנושא עצמו הופך להיות מאיים, או שהמורה נתפס כחדל אישים.

על מסר שהוחמץ ושהוחלף במסר שלילי מעיד הסיפור הבא: אותה תלמידה שבכיתתה התאבד תלמיד, הסתובבה כל אותו השבוע עם ספריו של קמי שלמדה לבגרות. לקמי מסקנות פסימיות לגבי משמעות החיים. למסר כזה השפעה קטלנית, בעיקר כשהוא בא על רקע של התאבדות ממשית, וכאשר הוא בא בצורה עקיפה, ואינו עובר את המסננת של חשיבה רציונאלית. מורי בית־הספר יכלו להשתמש בנושא זה כדי להעביר מסרים התואמים את מטרת המניעה. להלן דוגמה למסר אפשרי בכיוון של מניעת התאבדות, המנצל את ספרו של קמי.

״המסר של קמי הוא מסר אישי. זה שהוא נכתב אינו הופך אותו למסר אוניברסאלי. למשל, המסר של סרטר אומר, שאפשר לחיות גם ללא משמעות. פרנקל אומר שאפשר ליצור משמעות חדשה גם לאחר אובדן משמעות. שאלו את הוריכם ומוריכם איזו משמעות הם מצאו לגבי החיים שלהם. בטוחני, שאם תתנו לעצמכם זמן מספיק ותאמינו בכוחותיכם, תוכלו גם אתם ליצור לעצמכם חיים בעלי משמעות משלכם, כפי שתבחרו.״

המסר הזה הוא קצר מאוד. הוא אינו גוזל את זמן השיעור לספרות, אך הוא עשוי להיות אפקטיבי כמניעה ראשונית ולשמש כאמצעי מניעה שניוני בעת התאבדות.

צורות התארגנות של תכניות מניעה

לצורת ההתארגנות של תכנית המניעה שתי משמעויות. היא אמורה לתת מענה טכני לקשיים מעשיים שעלולים לצוץ בעת משבר. כמו כן, צורת ההתארגנות מעבירה מסרים עקיפים באשר למטרות התכנית.

מסרים המועברים באמצעות דרכי ההתארגנות

אחד המסרים החשובים בכל מניעה, ובעיקר במצבי לחץ, הוא הצורך בתמיכה חברתית ובמנהיגות. את הצורך הזה אפשר להעביר בצורה מילולית בעת קיומו של מצב לחץ. אפשר להעביר אותו גם בתקופות אחרות כמסר ערכי. אולם, אפשר גם לארגן את בית־הספר בצורה שתיווצר מאליה מנהיגות של מורים, הורים או תלמידים או אף תמיכה חברתית של תלמידים זה בזה. לדוגמה, נוהג של ביקור חולים הנדרש על ידי המורה מכין את התלמידים לדאוג לזולת גם בעת צרה. עבודה בקבוצות יוצרת לכידות ותמיכה חברתית. מתן ציונים לפרט, רק כאשר הקבוצה מסיימת את הפרויקט וכל משתתף תורם את חלקו (הוראה שיתופית), מעודדת את תחושת האחריות של כל פרט כלפי חבריו. ניתן לחייב כל תלמיד להיות איש הקשר של תלמיד אחר למקרה של מצוקה, כמו גם לקשר בין איש צוות לתלמידים.

אין סוף לניצול דרכי התארגנות כדי להעביר מסר מה באמת חשוב לראשי המערכת. אולם, יש לזכור, שמסרים עקיפים עוברים לא רק כאשר הארגון נוקט פעולה מכוונת, אלא גם כאשר אין נוקטים כל פעולה. לעתים, דווקא את המסרים הללו אנו רוצים למנוע.

צורת ההתארגנות למתן מענה מראש לבעיות מעשיות

ההתארגנות לקראת איום חייבת לכלול את המרכיבים הטכניים שבלעדיהם תכנית המניעה נשארת כרעיון יפה ללא גוף מוחשי. אלה הם המרכיבים של תקשורת, תחבורה, טיפול באוכלוסיה, דרכי קבלה של מסייעים וכדומה.

כאשר אין בתכנית המניעה חשיבה מראש לגבי כל מה שעלול להפריע, ואין מוצאים לכך מראש מענה טכני, סביר שהתקלות תתרחשנה ושאכן לא יהיה להן פיתרון. בעת מצוקה, אין למערכת כוחות יצירה מספיקים והיא דלה במשאבי אנוש. כל צורך טכני שלא תוכנן מראש, ולא נמצאו לו דרכי פעולה הולמים, קטנים סיכוייו לפיתרון במצב חרום. למשל, הקמת מערך הטיפול בחיילים בעת מלחמת יום הכיפורים. בזמן המלחמה

ידעו המטפלים שעדיף להציב את הטיפול כולו במערך הקדמי, אולם משום שלא תוכננו הכלים הפיזיים של ההשמה הקדמית נגמרה המלחמה ללא הצבה קדמית של הטיפול.

כהדגמה לחשיבות התכנון הטכני המוקדם ולחשיבותו, יובא המקרה הבא: בעת טיול בית־הספר התרחשה תאונת דרכים קטלנית. ניתן היה לצפות מראש מספר קשיים: א. הורים יטלפנו לבית־הספר כדי לקבל מידע ויסתמו את קווי הטלפון של בית־הספר. ב. הורים ועוזרים פוטנציאליים יצבאו על בית־הספר ויגרמו לתוהו־ובוהו ולהפרעה למהלך של פעולות העזרה והשגת המידע. ג. אנשי מקצוע משירותים שונים ייכנסו לבית־הספר ללא תיאום עם המנהל, יטפלו בתלמידים ללא סדרי עדיפויות, מבלי לדעת היכן המקרים הקשים באמת או היכן נחוצה העזרה. יתר על כן, הם עלולים להגביר את תחושת חוסר האונים של ההנהלה בגלל התוהו־ובוהו שייווצר.

לבעיות שהוצגו יש פתרונות מעשיים. ניתן לתכנן מראש תכנית מניעה שתתמודד עם הקשיים הנ"ל. אפשר להזמין לבית־הספר יותר קווי טלפון ולשריין חלק מהם כמספרים חסויים. אלה יהיו לשימוש ההנהלה בלבד, כדי להשיג מידע מבחוץ וכדי להעביר מידע דחוף. בקווים האחרים יש להושיב תורן שיודיע בקצרה שאין מוסרים מידע בטלפון, אלא ישירות בבית־הספר וינתק. כך יישאר הקו הרשמי פתוח ליותר פונים.

חשוב להציב מראש כוננים (מורים, תלמידים או הורים) שתפקידם מוגדר כסדרנים בעת אסון המוני. הסדרן יעמוד בשער ויפנה את כל ההורים לאולם מסוים ששם יינתן מידע על ידי גורם מוסמך. את סוכני העזרה (משטרה, צבא, פסיכולוגים וכדומה) יפנה הסדרן אל המנהל, ולא ירשה כניסה של איש ללא תאום עם המנהל וללא תדרוך ממנו. המנהל יגדיר את צרכי בית־הספר ויתאם את העזרה תוך התייעצות עם גורמי החוץ. חשוב שיהיה מראש מגביר קול נייד או קבוע לשימוש הסדרן ונותן המידע. ללא מגביר קול, קשה יהיה להעביר מידע או לשמור על הסדר.

אין לשכוח את התכנון מראש של שלטי הכוונה אשר יראו את כיווני המקומות החשובים ויתנו מסרים מיידיים לבאים לבית־הספר. שלטי הכוונה יחסכו כוח אדם רב שיתועל לדברים החשובים באמת.

בקטע שלעיל הודגמו הקשיים שיש לצפות מראש בעת התכנון למניעה במקרה של תאונת דרכים מרובת נפגעים. כמובן, שבאסון אחר הבעיות תהיינה שונות, ובהתאם לכך גם יותו דרכי ההתמודדות.

תהליך בניית תכנית מניעה בבית־הספר

תכנית המניעה מתחילה מן ההנהלה. ההנהלה והיועצים כמומחים בתחום קובעים את מטרתה של תכנית המניעה. בחירת הנושא יכולה להיעשות על ידי ההנהלה לפי צרכי בית־הספר הידועים מראש, או שאפשר להגיע אליה על ידי תהליך של העלאת רעיונות

בסיעור מוחות בצוות הממונה במיוחד לתפקיד זה. מן הרעיונות שעולים, נבחרים על ידי ההנהלה הנושאים המשמעותיים ביותר לבית־הספר.

השלב השני הוא דיונים בנושא הבעייתיות שיוצר האיום הנדון. לשם כך, יש צורך לדמיין את האירוע ולחשוב יחד מה עלולות להיות תוצאותיו הגרועות ביותר. שלב זה חשוב מאוד כדי לממש אחר כך דרכי פתרון. ככל שהאירוע העקרוני תורגם מראש למציאות קונקרטית ומעשית כבר בשלבי התכנון, כך גם יקל בהתווויית דרכי הפתרון. בשלב זה ניתן להתייעץ במומחים בנושא או בבעלי ניסיון, למשל אנשים שנפגעו מאירוע דומה. חשוב, שבשלב זה ישתתפו בצוות החשיבה גם חבר'ים שיכולתם היא בתחום המעשיות והיישום. אלה לא ירפו מצוות החשיבה עד שהניסוח יהיה מעשי וישים.

לאחר שהוגדרו באופן קונקרטי הבעיות הנוצרות מן האיום, יש מקום לנסח את דרכי ההתמודדות. גם כאן רצוי לפנות לספרות המקצועית ולמומחים ולהיוועץ בבעלי ניסיון בתחום הטיפול והמניעה בנושא המסוים. יחד עמם יש לנסח את הגורמים שעשויים למנוע את האירוע, לצמצם את חריפותו, או לחסן את האוכלוסיה, כדי שהתגובה תהיה מתונה יותר.

מעקרונות המניעה שנוסחו יש לגבש את המסרים הקונקרטיים ואת דרכי ההתארגנות המעשיות שיש לנקוט, כדי לממש את העיקרון בצורה האפקטיבית ביותר.

ככל האפשר, רצוי לתרגל את כל התכנית או חלקים ממנה עוד לפני אירוע, כדי לעמוד על צדדיה החזקים והחלשים ולתקן בעוד מועד.

סיכום

תכנית המניעה נועדה לתת מענה מתוכנן לבעיות שאפשר לז'מיין ולחזות מראש. תכנית המניעה מנסה לצמצם תחלואה ולהכין את הארגון להתמודדות על ידי הקצאת משאבים, מינוי אנשים מתאימים לתפקידים מתאימים, תכנון המסרים ודרכי הארגון. כל זאת, עוד לפני שהאירוע המאיים מתרחש.

קיימים שלושה מודלים של תכניות מניעה: מניעה ראשונית, שניונית ושלישונית. חשוב להגדיר מראש את המודל בהתאם למטרת המניעה כדי למנוע בלבול מאוחר יותר.

תכנית המניעה חייבת לקחת בחשבון יעד ממוקד על מנת לרכז כוחות. כמו כן, חשוב להגדיר מראש את אוכלוסיית היעד ואת סוכני המניעה. חיוני להגדיר גם את עולם התוכן שאליו שייך יעד המניעה, האם הוא שייך לתחום ההתפתחותי, מצבי הלחץ, או הביולוגי.

תכנית מניעה חייבת לתכנן מראש את המסרים ואת דרכי הארגון שיהוו את גוף התכנית. בתהליך התכנון של המניעה, יש חלקים שבאים כהוראה מצד ההנהלה והמומחים ויש כאלה שעדיף לבנות אותם בשיתוף צוות העובדים.

ביבליוגרפיה

נוי, ב. (1991). **הקו הפתוח במלחמת המפרץ: פניות תלמידים לקו הפתוח בתקופת החירום של מלחמת המפרץ**. משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית, הקו הפתוח לפניות תלמידים.

נוי, ב. (1991א). קו פתוח לפניות תלמידים בשעות חירום. **הייעוץ החינוכי**, ב (חוב' א), 9-21.

נוי, ש. (1991). **לא יכול יותר: תגובות ללחץ קרב**. משרד הביטחון, ההוצאה לאור, הקריה, תל־אביב.

נוי, ש. (1988). תווית וציפייה בטיפול במצבי לחץ טראומתיים: טיפול התפתחותי מול טיפול במצבי לחץ טראומתיים. **שיחות, כתב העת הישראלי לפסיכותרפיה**, 3 (1), 26-32.

Berne, E. (1964), *Games People Play*. Corone Press.

Berne, E. (1967). *Games People Play, The Psychology of Human Relations*. Grove Press.

Berne, E. (1966). *Principles of Group Treatment*. New York, Oxford University Press.

Caplan, G. (1970). *The Theory and Practice of Mental Health Consultation*. New York, Basic Books.

Caplan, G. *Principles of Preventive Psychiatry*. N.Y., Basic Books.

Ellis, A. (1970). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. Lyle Stuart, New York.

Ellis, A., Bernard, M.E. (1983). *Rational-Emotive Approaches to the Problems of Childhood*. Plenum Press, New York.

Erikson, E.H. (1950). *Childhood and Society*. Norton, New York.

Erikson, E.H. (1959). Identity and the Life Cycle. In George Klein (ed.), *Psychological Issues*, International Universities Press.

Figley, C.R. (ed.) (1985). *Trauma and its Wake. The Study and Treatment of Post Traumatic Stress Disorders*. New York, Brunner/Mazel Psychological Stress Series No. 4

Figley, C.R. (ed.) (1986). *Trauma and its Wake Vol II, Traumatic Stress Theory, Research and Intervention*. New York, Brunner/Mazel Psychological Stress Series No. 8.

Hershenson, D. et al. (1970). The Developmental Theory of Vocational Choice. In: Roth, R.M., Hershenson, D., Berenbaum, H. *The Psychology of Vocational Development, Readings in Theory and Research*. Allen & Bacon, Boston.

James, B. (1989). *Treating Traumatized Children, New Insights and Creative Interventions*. Lexington Books, Massachusetts.

Janoff-Bulman, R. (1985). The Aftermath of Victimization: Rebuilding Ahattered Assumptions. In: Charles R. Figley (ed.) *Trauma and Its Wake, Vol. I, The Study and Treatment of Post Traumatic Stress Disorder*. Brunner/Mazel Psychosocial Stress Series No. 4.

Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered Assumptions: Towards a New Psychology of Trauma*. The Free Press, A Division of Macmillan, Inc. New York.

Lazarus, R.S. (1966). *Psychological Stress and Coping Processes*. New York, McGraw Hill.

Mandel, H., Marcus, Sander L. (1988). *The Psychology of Underachievement Differential Diagnosis and Differential Treatment*. Wiley, New York.

Noy, B. (1992). The Open Line for Students in the Gulf War in Israel. *School Psychology International*, 13 (3), 207-227.

Noy, S. (1991a). Combat Stress Reactions. in Gal, R. & Mangelsorf, A.D., *International Handbook of Military Psychology*. John Wiley, London.

Ochberg, F.M., (ed.) (1988). *Post-Traumatic Therapy and Victims of Violence*. New York, Brunner/Mazel Psychosocial Stress Series No. 11.

Rogers, C.R. (1965). *Client Centered Therapy*. Houghton & Mifflin.

Roth, R.M., Hershenson, D., Berenbaum, H. (1967). *The Developmental Theory of Psychotherapy: A Systematic Eclecticism*. Unpublished manuscript, Illinois Institute of Technology, Chicago, Ill. קיים תדפיס בספריית ביה"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית.

Roth, R.M. (1970). *Underachieving Students and Guidance*. Guidance Monograph Series, V: Guidance and the Exceptional Student, Houghton Mifflin.

Roth, R.M., Mauksh & Peiser (1967). The Non Achievement Syndrome. *Personnel & Guidance Journal*, 46, 393-398.

Roth, R.M. and Meyersburg, H.A. (1963). The Non Achievement Syndrome, Group Therapy and Achievement Change. *Personnel and Guidance Journal*, 41, 535-540.

Segal, J. (1986). *Winning Life's Toughest Battles*. New York, Mc-Graw-Hill.

Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development and Death*. W.H. Freeman & Co. San Francisco.

Van der Kolk, B.A. (ed.) (1984). *Post Traumatic Stress Disorder: Psychological and Biological Sequelae*. American Psychiatric Press, Washington, D.C.

Van-der-Kolk, B.A. (1987). *Psychological Trauma*. American Psychiatric Press, Washington, D.C.

Wilson, J.P. (1989). *Trauma, Transformation, and Healing: An Integrative Approach to Theory, Researchg, and Post-Traumatic Therapy*. New York, Brunner/Mazel Pub., Psychosocial Stress Series No. 14, Charles R. Figley — series editor.

מבחן מילתא ומבחן הבנת הנקרא: סוללה לבדיקת כשרים והישגים לימודיים

ד"ר יעקב כץ*

מבחני כושר ומבחני הישגים משמשים פסיכולוגים, יועצים ומחנכים כדי לעמוד על הכושר הלימודי וההישגים הלימודיים של תלמידים בכל רמות החינוך. מבחן השטיחים, מבחן D־48, מבחן אוצר מלים על שם Mill Hill ומבחני Stanford להערכת קריאה, הבעה וחשבון, הינם דוגמאות למבחנים הנמצאים בשימוש בעולם המערבי.

גינה אורתר חיברה מבחן בשם מילתא לבדיקת כושר ומבחן הבנת הנקרא לבדיקת הישגים לימודיים במערכת החינוך בישראל. בדיקה סטטיסטית מראה, כי קיים קשר קורלטיבי מובהק בין מבחן מילתא לבין מבחן הבנת הנקרא ובין שני מבחנים אלה לבין מבחן השטיחים ומבחן D־48. כמו כן מתברר, כי שני המבחנים שחוברו על ידי גינה אורתר יכולים לשמש כסוללה יעילה לבדיקת כשרים והישגים לימודיים של תלמידים במערכת החינוך היסודי בישראל.

מבחנים פסיכולוגיים מודדים, בדרך כלל, הבדלים בין בני אדם (Anastasi, 1988; Cronbach, 1984). Anastasi ו־Cronbach אומרים, שאחת המטרות של מבחנים המשמשים את מערכת החינוך היא מדידת הישגים לימודיים בהווה. מבחני הישג אלה בודקים, בדרך כלל, תחומי תוכן ייחודיים, כמו תנ"ך, ספרות או מתמטיקה, הנלמדים כמעט באופן בלעדי במסגרות לימודיות פורמליות.

מבחנים מסוג אחר מודדים הישגים לימודיים עתידיים. בדרך כלל מבחנים אלה בוחנים תחומים לימודיים כלליים, כמו התחום המילולי או הלא־מילולי, ומוגדרים כמבחני כושר. לפי Anastasi ו־Cronbach מבחני כושר בודקים את ההשפעה של הנסיון הרחב בחיי היומיום והלמידה הלא־פורמלית על הישגים לימודיים.

למרות השוני בין מבחני הישג לבין מבחני כושר Anastasi (1980) אומרת, כי קשה מאוד ליישם את ההבחנה בין המבחנים משני הסוגים בצורה חד־משמעית. מבחני כושר מסויימים בודקים למידה פורמלית ואילו מבחני הישג אחדים בודקים למידה שאינה ניתנת לביקורת או להגדרה מדוייקת. כמו כן, ניתן להשתמש במבחני כושר מסויימים לבדיקת למידה בהווה ובמבחני הישג מתאימים לניבוי הישגים בעתיד.

* בית־הספר לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן, רמת־גן.

המחקר נערך בתמיכת המכון לחינוך ולמחקר קהילתי, בית־הספר לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן.

בישראל קיימים מספר מבחנים ידועים המשמשים פסיכולוגים, יועצים ומחנכים, כדי לעמוד על כישורים של תלמידים. לשניים ממבחנים אלה, מבחן השטיחים (Raven, 1960) ומבחן D־48 (Black, 1961) תקיפות ומהימנות מוכחת. מקדם המהימנות של מבחן השטיחים לפי שיטת מבחן־מבחן חוזר מגיע ל־83 (Raven, 1960). מקדם המהימנות של מבחן D־48 לפי שיטת Spearman-Brown מגיע לרמה של 89. (Black, 1961). Raven(1952) מדווח על קורלציות מובהקות בין מבחן השטיחים לבין מבחן אוצר מלים על שם Mill Hill (Raven, 1952). כמו כן, (Black, 1961) מדווח על קורלציות מובהקות בין מבחן D־48 לבין המבחנים: קריאה על שם Stanford, הבעה על שם Stanford, וחשבון על שם Stanford. לאור הקשרים הקיימים בין מבחני כישורים לבין מבחני הישגים — דוגמת הקשרים בין מבחן השטיחים לבין מבחן אוצר מלים על שם Mill Hill, וכמו כן בין מבחן D־48 לבין מבחני ההישגים על שם Stanford — מציעים גם Raven (1960) וגם Black (1961) שאנשי חינוך המבקשים לעמוד על הישגים וכישורים גם יחד ישתמשו בסוללת מבחנים המורכבת ממבחן כושר (דוגמת מבחן השטיחים) ומבחן הישגים (דוגמת מבחן אוצר המלים על שם Mill Hill).

גינה אורתר פיתחה מספר מבחני כושר ומבחני הישג, ביניהם מבחן מילתא (1983) ומבחן הבנת הנקרא (1987). שני מבחנים אלה משמשים פסיכולוגים, יועצים ומחנכים בצורה נרחבת, כדי לעמוד הן על הכישורים הלימודיים והן על ההישגים הלימודיים של תלמידים ברמות שונות של מערכת החינוך. מטרת המחקר הנוכחי היא לבדוק, האם אכן קיים קשר בין מבחן מילתא לבין מבחן הבנת הנקרא. כמו כן, מטרת המחקר לבדוק האם שני המבחנים של גינה אורתר יכולים לשמש כסוללה לבדיקת כושר והישגים דוגמת סוללה הכוללת מבחן השטיחים ומבחן אוצר מלים על שם Mill Hill או סוללה הכוללת מבחן D־48 ומבחני Stanford לקריאה, להבעה ולחשבון.

השיטה

נבדקים

בבדיקה השתתפו 96 תלמידי כיתות ח', 48 בנים ו־48 בנות, הלומדים בכיתות רגילות בבתי־ספר יסודיים במחוז ירושלים. התלמידים השתתפו במחקר כחלק מדרישות מערכת החינוך במחוז ירושלים, לקראת קבלתם לבתי־ספר על־יסודיים.

כלים

1. מבחן מילתא (אורתר, 1983) מורכב משבעה תת־מבחנים שהם: ידיעות כלליות; השלמת משפטים; טורי מספרים; מלים יוצאות דופן; בעיות חשבון; אוצר מלים; אותיות יוצאות דופן. תת־המבחנים מתחלקים לשתי קטגוריות שהן מילולית (השלמת משפטים, מלים יוצאות דופן, אוצר מלים) ולא־מילולית (טורי מספרים, בעיות חשבון,

אותיות יוצאות דופן). תת־המבחן השביעי, ידיעות כלליות, אינו שייך לשתי הקטגוריות, אלא עומד בפני עצמו ומצטרף אך ורק לציון הכללי של מבחן המילתא. תוצאות מבחן המילתא מוצגות במונחים של ציון מילולי, ציון לא־מילולי וציון כללי. מקדמי המהימנות של תת־המבחנים שחושבו על פי שיטת "מבחן־מבחן חוזר" הינם כדלהלן: ידיעות כלליות — r=.75; השלמת משפטים — r=.76; טורי מספרים — r=.70; מלים יוצאות דופן — r=.61; בעיות חשבון — r=.68; אוצר מלים — r=.83; אותיות יוצאות דופן — r=.63. במחקר זה השתמש הנסיין במבחן מילתא — רמת ביניים המותאם לכיתות ז', ח' ו־ט'.

2. מבחן הבנת הנקרא (אורתר, 1987) מורכב מ־68 שאלות המותאמות לתלמידים בכיתות ב' עד ח'. מטרת המבחן למדוד את היכולת של התלמידים להבין את התכנים הנקלטים תוך כדי קריאה דמומה ולהשוות תוצאות התלמידים לנורמות ארציות. מקדם המהימנות של המבחן לפי שיטת Spearman-Brown הינו r=.87.

3. מבחן השטיחים (Raven, 1960) מיועד לבדוק חשיבה שיטתית. המבחן מורכב מ־60 שטיחים המחולקים לחמש מערכות, כך שבכל מערכת 12 שטיחים. המערכות מסודרות לפי קושי עולה, כך שהמערכת הראשונה הינה הקלה ביותר לפתרון והמערכת החמישית הקשה ביותר. מקדם המהימנות של מבחן השטיחים לפי שיטת מבחן־מבחן חוזר מגיע לרמה שבין r=.83 לבין r=.93. המבחן מותאם לשימוש עם נבדקים בין הגילים 6 עד 60.

4. מבחן D־48 (Black, 1961) מיועד לבדוק אנלוגיות ואינטלגנציה לא־מילולית. המבחן מורכב מ־44 בעיות המבוססות על השלמת מערכות דומינו. כמו כן, יש במבחן 4 דוגמאות שכל הנבדקים פותרים ביחד ומכאן שם המבחן — D־48. מקדם המהימנות של המבחן לפי שיטת Spearman-Brown הינו r=.89. המבחן משמש לבדיקת נבדקים בין הגילים 6 עד 60.

הליך

ארבעת המבחנים אשר שימשו ככלי המחקר הועברו לתלמידים בכיתותיהם במשך שבוע אחד בחודש מאי (לקראת סוף שנת הלימודים בכיתה ח'). כל המבחנים הועברו על פי הכללים המקובלים, הן מבחינת שיטת ההעברה והן מבחינת הזמן שהוקצב לכל מבחן. אי לכך, המבחנים הועברו בצורה קבוצתית כאשר הזמן הקצוב למבחן מילתא היה 35 דקות, למבחן השטיחים 45 דקות, למבחן D־48 25 דקות ולמבחן הבנת הנקרא 45 דקות.

תוצאות

כדי לבדוק את הקשר בין מבחן מילתא לבין מבחן הבנת הנקרא ואת הקשר בינם לבין מבחן השטיחים ומבחן D־48, נערכה בדיקת קורלציה מסוג Pearson.

טבלה 1
מתאמי Pearson בין מבחן מילתא, מבחן הבנת הנקרא, מבחן השטיחים ומבחן D־48 (N=96)

מבחן	1	2	3	4	5	6
1. מילתא מילולי		.59*	.87*	.60*	.35*	.28*
2. מילתא לא מילולי	.59*		.89.*	.59*	.57*	.66*
3. מילתא כללי	.87*	.89*		.59*	.53*	.51*
4. הבנת הנקרא	.60*	.59*	.59*		.50*	.47*
5. שטיחים	.35*	.57*	.53*	.50*		.68*
6. D־48	.28*	.66*	.51*	.47*	.68*	

* $P < 01$

תוצאות ניתוח הקורלציה מראות כי קיימים קשרים מובהקים בין שלושת מרכיבי מבחן מילתא (מילולי, לא־מילולי, כללי) לבין מבחן הבנת הנקרא. כמו כן, קיימים קשרים מובהקים בין שני מבחנים אלה של גינה אורתר לבין מבחן השטיחים ומבחן D־48. רמת הקורלציה בין שלושה מרכיבי המילתא לבין הבנת הנקרא הינה פחות או יותר אחידה. גם הקורלציה בין מבחן הבנת הנקרא לבין מבחן השטיחים ומבחן D־48 אחידה. המרכיב הלא־מילולי של מבחן מילתא נמצא בקורלציה גבוהה יותר עם מבחן השטיחים ומבחן D־48 מאשר המרכיבים האחרים.

דיון

תוצאות המחקר מצביעות על כך, שאכן קיים קשר מובהק בין מבחן מילתא על שלושת המרכיבים שבו לבין מבחן הבנת הנקרא. מימצא זה מאשש את מימצאיהם של Raven (1952) ושל Black (1961), המצביעים על קשר מובהק בין מבחני כשרים לבין מבחני הישגים. ניתן להסיק, שסוללת מבחנים המורכבת ממבחן מילתא ומבחן הבנת הנקרא יכולה לעמוד בצורה יעילה הן על הכשרים של הנבחנים והן על ההישגים שלהם. מסקנה זו מחזקת את ידי המשתמשים במבחן מילתא ומבחן הבנת הנקרא ככלי מיון, שבאמצעותם מאבחנים הן את הפוטנציאל הלימודי והן את ההישגים של התלמידים

ברמות השונות של החינוך היסודי בכלל, ולקראת קבלתם של בוגרי כיתות ח' לחינוך העל־יסודי בפרט.

תוצאה נוספת של המחקר מראה, כי קיימות קורלציות גבוהות ומובהקות בין המרכיב הלא־מילולי של מבחן מילתא מחד, לבין מבחן השטיחים ומבחן D־48, מאידך. כנראה שפתירת בעיות מופשטות הבאה לידי ביטוי במבחן השטיחים ובמבחן D־48 והמצביעה על כושר אנליטי (Raven, 1960; Balck, 1961) באה לידי ביטוי מודגש במרכיב הלא־מילולי של מבחן מילתא. בעקבות הקשר המובהק שנמצא בין הבנת הנקרא לבין המרכיב הלא־מילולי של מבחן מילתא, ניתן להניח שהבנת הנקרא ברמה מסויימת הינה תנאי מוקדם להצלחה, לא רק בתת־המבחנים המרכיבים את החלק המילולי של המבחן, אלא גם בתת־המבחנים המרכיבים את החלק הלא־מילולי. מכאן, שהמרכיב הלא־מילולי של מבחן מילתא אכן בודק חשיבה אנליטית כפי שבא לידי ביטוי בקורלציות המובהקות בין מרכיב זה לבין מבחן השטיחים ומבחן D־48. אך מרכיב זה בודק גם את הכשרים לפתור בעיות המתבססות על הבנת הנקרא, דבר שאינו מאפיין באופן מובהק את מבחן השטיחים ומבחן D־48. הקורלציות היותר נמוכות בין מבחן הבנת הנקרא לבין מבחן השטיחים ומבחן D־48, בהשוואה לקשר בין הבנת הנקרא לבין המרכיב הלא־מילולי של מבחן מילתא, מאשרות הנחה זו. יש לציין, כי בעקבות האחידות ברמת הקורלציות בין המרכיב המילולי והמרכיב הלא־מילולי של מבחן מילתא לבין מבחן הבנת הנקרא, ניתן להסיק כי שני המרכיבים גם יחד בודקים כשרים מילוליים ולא־מילוליים הבאים לידי ביטוי מוזן בהישגים לימודיים.

בסיכום ניתן לומר, כי סוללת המבחנים המורכבת ממבחן מילתא ומבחן הבנת הנקרא, אשר חוברו על ידי גינה אורתר, דומה בתפקודה לסוללות מבחנים דומות משמשות פסיכולוגים ואנשי חינוך בעולם, בכך שהיא בודקת גם כשרים וגם הישגים לימודיים. יש לציין, כי במערכת החינוך בישראל חל איסור על השימוש בסוללה מעין זו לצורך אבחון אישי. לכן, מומלץ שפסיכולוגים ויועצים ישתמשו במבחן מילתא ובמבחן הבנת הנקרא כסוללה שתבדוק רמת הכשרים וההישגים של קבוצות שונות של תלמידים ותאפשר השוואות בין־בית־ספריות של רמות אוכלוסיה שונות. על סמך השוואות אלה, ניתן יהיה לקבוע את איפיוני האוכלוסיות החזקות והחלשות וכמו כן את בתי־הספר המאוכלסים על ידי אוכלוסיות חזקות וחלשות. ניתן יהיה גם להעתיק שיטות ניהול, ייעוץ והוראה הנהוגות בבתי־הספר החזקים לבתי־הספר החלשים, כדי לקדם את האוכלוסיות החלשות ואת המעשה החינוכי בבתי־הספר בהם לומדות האוכלוסיות החלשות. יתר על כן, ניתן יהיה לערוך השוואות תוך בית־ספריות בין מספר כיתות השייכות לשנתון אחד, כדי לעמוד על הבדלי רמות אפשריים בין הכיתות ועל הבדלים במבנה הכיתות. סוללת מבחנים הכוללת מבחן מילתא ומבחן הבנת הנקרא יכולה, אם כן, לסייע בידי הפסיכולוגים והיועצים לתועלת המערכת הבית־ספרית ולשיפור רמת החינוך הניתן במערכת זו.

ביבליוגרפיה

אורתר, ג. (1983). **מבחן מילתא מורחבת**. ירושלים: שירות פסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך והתרבות.

אורתר, ג. (1987). **הבא נקרא — מבחן הבנת הנקרא**. ירושלים: הוצאת ספרים אחיעבר בע"מ.

Anastasi, A. (1980). Abilities and the Measurement of Achievement. In: Schrader, W.B. (Ed.) *Measuring Achivement: Progress Over a Decade*. pp. 1-10. San Francisco: Jossey-Bass.

Anastasi, A. (1988). *Psychological Testing*. Sixth Edition, New York: Macmillan Publishing Company.

Black, J.D. (1961). *The D-48 Test: Preliminary Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press Inc.

Cronbach, L.J. (1984). *Essentials of Psychological Testing*. (Fourth Edition), New York: Harper and Row Publishers.

Raven, J.C. (1952). *Human Nature: Its Development, Variations and Assessment*. London: H.K. Lewis and Company.

Raven, J.C. (1960), *Standard Progressive Matrices*. London: H.K. Lewis and Company.

מתיאוריה למעשה

טיפול בדמות מאיימת באמצעות הרפיה ודמיון מודרך (תיאור מקרה)

מורין רג'יאן*

המקרה המתואר להלן מציג את הצורך בשימוש בדמיון מודרך, אינדיווידואלי מובחן, בטיפול בחרדת מבחנים. טיפול קבוצתי סטנדרטי יכול להוות בסיס ללמידת הטכניקות של הרפיה ודמיון מודרך, אך במקרים מסויימים חייבים להתאים את הדמיון המודרך למטופל.

מבוא

במקרים רבים תלמידים אינם מסוגלים לבטא את ידיעותיהם בשעת מבחן, בגלל מה שקרוי "חרדת מבחנים". מחקרים מצביעים על שיעור של 25% מאוכלוסיית התלמידים והסטודנטים (ילדים ומבוגרים) הסובלים מבעיה זו.

גישות פסיכולוגיות שונות מסבירות את התופעה. לפי הגישה הפרוידיאנית, מצב המבחן מאיים על שלמות האני, היות והפרט מפחד מאיבוד הערכה ו/או אהבה מצד האנשים המשמעותיים בחייו (הורים, מורים וחברים). הגישה ההתנהגותית רואה בחרדה תגובה נלמדת בילדות לגבי מצבים לא־נעימים בסביבה, תגובה אשר הפכה במשך השנים להרגל. הגישה הרגשית־קוגניטיבית רואה בחרדה תוצאה של מערכת אמונות שגויה. לא התופעות עצמן, אלא פירושו של האדם את התופעות הללו, גורם לדרך פעולה, על פי העיקרון של "נבואה המגשימה את עצמה".

הסימפטומים של חרדת מבחנים מתחלקים לשלושה סוגים. אדם במצב של חרדת מבחנים לא בהכרח מבין אותם ומקשר ביניהם:

- סימפטומים גופניים כגון דופק לב מהיר, זיעה, התכווצות שרירים, כאבי בטן, כאבי ראש וכו'.
- סימפטומים שכליים — מחשבות מכשילות, שיכחה, פיזור הקשב ועוד.
- סימפטומים רגשיים — איבוד הביטחון העצמי, דאגה לעתיד וכו'.

---

* מ.א., יועצת חינוכית, רחובות.

כתוצאה מכך, מתפקד התלמיד בזמן המבחן מתחת ליכולתו. לעומת התלמידים הרואים במצב המבחן הזדמנות להצליח, בעלי חרדת המבחנים מציבים לעצמם כמטרה עליונה — לא להיכשל במבחן.

שיטת הטיפול המוצעת של הרפיה ודמיון מודרך, מתייחסת בעת ובעונה אחת לסימפטומים השונים:

— הרפיה אוטוגנית (עצמית) — בעזרת ריכוז ומחשבה מסוגל האדם לשלוט על השרירים הרצוניים והבלתי־רצוניים, במטרה להגיע למצב גופני רגוע ומשוחרר. ההנחה היא, כי מצב גופני רגוע מביא למצב נפשי רגוע, המאפשר הגברת היכולת להתמודד עם מצבים מעוררי חרדה.

— דמיון מודרך — אמצעי להעלות חומר מאיים להכרה בתמיכתו של המטפל. התהליך מאפשר התמודדות, שיפור או פתרון החומר הבעייתי והכללה למצבים אמיתיים בחיים בעתיד.

הרקע התיאורטי יתבסס בעיקר על הגישה הפסיכואנליטית. ההנחה הבסיסית היא, שחרדה נגרמת על ידי פחד לא רציונאלי, על ידי דחפים המאיימים על שלמות ה"אני" ובעיקר, על ידי פחד מאיבוד אהבה ו/או הערכה. מנגנוני ההגנה עוזרים לאדם להדחיק את המצב המאיים. לפי פרויד ואנה פרויד, העלאת החומר המאיים למודע מתאפשרת באמצעות דמיונות המופיעים בחלומות ובחלומות בהקיץ. על רקע זה נוצרה הגישה האירופאית של Leuner ואחרים הנקראת Guided Affective Imagery (GAI): העלאת דמיונות במצב הרפייתי ככלי דיאגנוסטי ואמצעי להבנה, לתובנה ולפתרון בעיות אצל מתבגרות (Leuner, 1983).

יועצים רבים במסגרת בית־הספר משמשים היום בטכניקות של הרפיה ודמיון מודרך לשם טיפול בחרדת מבחנים. נמצא, כי הטכניקות הללו מביאות תועלת לחלק מן התלמידים הסובלים מחרדת מבחנים.

ומה בקשר לתלמידים שאינם נעזרים בשיטות אלו? נהוג למצוא את סיבת הכישלון בשיטה עצמה, בחוסר מוטיבציה של התלמיד או בדרך בה הועבר הטיפול על ידי היועץ, וזה רק מספר קטן מכלל הסיבות האפשריות (Migler, 1970).

לפני תחילת טיפול מסוג זה מתלבט כל יועץ בשאלה אם עדיף טיפול קבוצתי או טיפול אינדיווידואלי — שכן נמצאו יתרונות וחסרונות לשתי הדרכים (Suinn, 1970; Osterhouse, 1976).

ברצוני לטעון שהטיפול האופטימאלי הוא בשילוב של טכניקות שונות, בהתאם לכל פרט. יש צורך להתעמק בהבדלים אינדיווידואליים בדרך שבה תלמידים חשים את החרדה, כי לא כל התלמידים חשים חרדה בדרכים דומות, ואין החרדה נובעת מסיבות זהות אצל כולם (Wigfield, 1989). כמו כן, Osterhouse טוען, ש־20% מכלל התלמידים המטופלים בבעיה זו זקוקים לתשומת לב אינדיווידואלית (Osterhouse, 1976).

תיאור מקרה

מדובר בתלמידת כיתה ח' אשר השתתפה בקבוצה וולונטארית לטיפול בחרדת מבחנים. נראה, כי הילדה הצליחה ללמוד את שיטת ההרפיה והדמיון המודרך על פי הגישות המקובלות (Spielberger, 1982; Sarason, 1980). היא דיווחה שהיא נהנית מאוד מדמיונות נעימים ברגעי פנאי ושהיא מפעילה את הדמיונות האלה על מנת להירדם בלילה, ואף להירגע במצבים מלחיצים בחיי היום־יום. למרות כל זאת, השימוש בדמיון לא הביא לה כל תועלת בנושא הכאוב של אי־ההצלחה במבחנים באנגלית.

הטיפול

בטיפול האינדיווידואלי הודרכה הילדה להעלות בדמיון את מצב הכיתה בה היא לומדת אנגלית. היא הצליחה לדמיין חלק גדול מהפרטים בכיתה בצבעים ואף בריחות מסויימים (Ottens, 1984). במטרה להמחיש עוד יותר את המצב האמיתי, התבקשה התלמידה להכניס את המורה לכיתה הדמיונית ולתאר אותו. גם בזה לא היתה בעיה. לבקשה הבאה, לתאר את פניו של המורה, הגיבה הילדה מיידית בפתיחת עיניה ובמבט כאוב בטענה ש"את זה אני לא מסוגלת!" היא הסבירה שהמורה נראה כועס ולכן היא לא מסוגלת להביט בפניו. התלמידה התבקשה לנסות לתרגל זאת בבית במטרה להגיע למצב בו היא מביטה למורה בפנים.

בפגישה הבאה הצליחה התלמידה להביט בפניו של המורה בדמיון לשניות ספורות, ומיד לאחר מכן קיבלה הדרכה לדמיין מצב נעים בו היא תורגלה קודם (Wolpe, 1982).

שוחחנו על יחסה למבט הכועס של המורה. התלמידה טענה שהמורה תמיד כועס, וכועס עליה, כנראה משום שהיא לא מצליחה במקצוע שהוא מלמד. נסיונות להפריך את הדעה הקיצונית הזאת בדרכים רציונאליות לא נשאו פרי (Ellis, 1973).

בהסתמך על גישתו של Hanscarl Leuner מהאסכולה הגרמנית (Leuner, 1983), נעשה שימוש בדמיון מודרך הקרוי "הפרדס", בו המטופל מתבקש לדמיין גן נעים ומוצל. דמיון זה, לפי Leuner, אמור לסמל התחלה חדשה. התלמידה הודרכה להיכנס בעצמה לתוך תמונה שלווה זו של נוף ירוק ופורח. היא התבקשה להופיע עם סלסלה מלאה פירות ועוגות במטרה לערוך פיקניק. כאשר הצליחה לדמיין את עצמה במצב נעים זה, התבקשה להכניס את דמות המורה במרחק רב ממנה. כעת, היא הודרכה לראות את המורה מתקרב אליה, כל עוד הדבר אינו גורם לה מתח רב. כאשר הצליחה לקרב אותו אליה, היא הודרכה להציע לו אוכל מהסלסלה; היא עשתה זאת בהיסוס רב.

כמתואר בשיטה של Leuner המתבסס על העיקרון של "האכלה וגרימת שובע" (Feeding and Satiating) (Leuner, 1983) התבקשה התלמידה לראות כיצד המורה מקבל ממנה את הכיבוד בהנאה, אוכל בתיאבון, מגיע לשובע ומתיישב מולה על הדשא כדי לנוח. המשכנו בדמיון לראות כיצד המורה מחייך בצורה רגועה. הפעם, הצליחה הילדה להביט בפניו

ולהגיע לחיוך רחב בעצמה. היא הודרכה להיפרד מן המורה בלחיצת יד. האלמנט של המגע (Leuner, 1983) הביא לקירבה נוספת ביניהם. בנוסף, המגע היווה "בדיקה" מצד הילדה שאין שום "סכנה".

התוצאות

לאחר הדמיון, דיווחה הילדה על הרגשה טובה והקלה עצומה. היא הגיעה להבנה שהפחד הלא רציונאלי מהמורה שיתק את מאמציה בכל הקשור אליו, כלומר: המוטיבציה והביטחון בלימוד האנגלית.

התלמידה התחילה להשקיע יותר מאמצים בלימוד המקצוע. תחושות החרדה לקראת ובזמן המבחנים פחתו. כעבור מספר חודשים עברה התלמידה מציון שלילי לציון חיובי במקצוע זה. כעבור חצי שנה, דיווחה שהיא מרוצה מאוד מציון 7 שהשיגה בתעודה.

דיון

גישת ה־GAI והגישה המקובלת יותר של הביהוויוריזם יוצאות מבסיס זהה: מצב הרפייתי המאפשר יתר קלות בהתמודדות עם קונפליקטים. בגישה הביהוויוריסטית בונים את ההיראַרכיה של מצבים אמיתיים מחיי היום־יום לפני עצם הטיפול. לעומת זאת, בגישת ה־GAI, המטופל ממציא את המצבים המעוררים בו חרדה תוך כדי דמיון במצב הרפייתי, ומצבים אלה אינם אמיתיים, אלא עוברים שינוי סמלי בעזרת הדמיון. לפי טענת הדוגלים ב־GAI, מצבים סמליים משקפים יותר את מקור הקונפליקט בתת־מודע, ואילו מצבים אמיתיים זהים לסימפטומים של הבעיה בלבד.

במקרה המתואר, כוונת המטפל היתה לבנות בהכוונת התלמיד היראַרכיה של מצבים, כדי לראות את הכיתה ואת המורה בה כמו במציאות. רק בהגיעה למצב בו לא יכלה התלמידה לשאת במתח של הבעת הפנים של המורה, התעורר הצורך למצוא טיפול אלטרנטיבי. לא במקרה יכלה התלמידה להמשיך את "הטיול הדמיוני" כאשר הוא הועתק מהכיתה לחיק הטבע. מוטיב ה"פרדס" נבחר על ידי Leuner כתחילת כל טיפול, בגלל משמעותו הפסיכו־דינאמית הנותנת אפשרות בלתי מוגבלת ליצירת עולם דמיוני המשקף את העולם הפנימי של המטופל. לפי מימצאיו, מוטיב ה"פרדס" מופיע בצורה ספונטאנית אצל מטופלים יותר מכל המוטיבים העולים בדמיון. מוטיב ה"פרדס" גם נותן אפשרות של מיפגש משמעותי עם אנשים בעלי סמכות בחיי הילד, בסביבה חדשה ובטוחה בתמיכת המטפל.

הטכניקות של "האכלה וגרימת שובע" נכללות במה שמכנה Leuner סימבול־דראמה. הוא מציין, כי הטכניקות הללו נמצאו יעילות ביותר בהתמודדות עם מצבי חרדה. הצרכים הגופניים של אכילה, שובע ועייפות מקנים לדמות המאיימת תכונות אנושיות רגילות, והופכות את הדמות מחזקה ואלימה לחסרת־כוח ורגועה. תכונות אלו מוליכות בקלות להתקשרות בין הילד לבין דמות המבוגר ולקירבה ביניהם כפי שמסתכם במגע הפיזי.

ניתן לראות במקרה המתואר הופעה ספונטאנית של היראַרכיה של מצבים מעוררי חרדה, למרות שלא הוחלט על כך מראש.

גישת ה־GAI מוצגת כטיפול פסיכודינאמי מעמיק בבעיות נפשיות רציניות. תומכיה מצביעים על קיצור תהליך הטיפול לעומת הפסיכו־אנאליזה המסורתית. כאן נלקחו מספר טכניקות בסיסיות לטיפול בבעיית תיפקוד מוגדרת ומצומצמת, בלי כל כוונה להיכנס לרובד עמוק של האישיות. הדבר המפתיע היה קיצור הטיפול במקרה. נערכו שש פגישות קבוצתיות ושלוש פגישות אינדיווידואליות לפני הפגישה היחידה והמסיימת בה שולבו טכניקות ה־GAI. לאחר שהתלמידה הגיעה לתובנה שהמורה אינו מהווה איום, היא הבינה שתוכל להצליח בכוחות עצמה. בכך, ראתה את סיומו של הטיפול.

סיכום

חשוב לציין נקודות אחדות:

- יש צורך להתאים את הדמיון המודרך למטופל האינדיווידואלי. אין לפסול את השימוש בדמיון בצורה קבוצתית, אך חשובה העירנות לתלמידים עם קשיים מיוחדים.
- אין להסיק מסקנות פזיזות כאשר הטיפול בדמיון מודרך אינו מביא לתוצאות הרצויות. הטיפול בדמיון המודרך הוא מגוון ועשיר באפשרויותיו. כאן הובא מספר מועט של טכניקות מכלל האפשרויות הרבות המופיעות בספרות בנושא זה (Singer, 1974).

ביבליוגרפיה

Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Ellis, A. (1973). *Humanistic Psychotherapy: The Rational-Emotive Approach*. New York: Julian Press.

Leuner, H., Horn G., Klessman, E. (1983). *Guided Affective Imagery (GAI) With Children and Adolescents*. (trans.). New York: Plenum Press.

Migler, B., Wolpe, J. (1970). Automated Self-Desensitization: A Case Report. In: Osipow, S. and Walsh W. (eds.) *Behavior Change in Counseling: Readings and Cases*. New Jersey: Prentice-Hall, 227-231.

Osterhouse, R. (1976). Group Systematic Desensitization of Test Anxiety. In: Krumboltz J. and Thoresen C. (eds.). *Counseling Methods*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 269-279.

Ottens, A. (1984). *Coping With Academic Anxiety*. New York: Rosen Publishing Group.
Sarason, I.G. (ed.) (1980). *Test Anxiety: Theory, Research and Applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
Singer, J.L. (1974). *Imagery and Daydream Methods in Psychotherapy and Behavior Modification*. New York: Academic Press.
Spielberger, C.D., Schwarzer R. and Ploeg H.M. (eds.) (1982-83). *Advances in Test Anxiety Research*. publ. Lisse: Swets and Zeitlinger. Published for the International Society for Test Anxiety Research (STAR).
Suinn, R. "The Desensitization of Test Anxiety by Group and Individual Treatment". In: Osipow and Walsh (eds.) *Behavior Change in Counseling*, 178-184.
Wigfield T. and Eccles M. "Test Anxiety in Elementary and Secondary School Students". In: (1989) *Educational Psychologist*, (spr), vol. 24 (2), 159-183.
Wolpe, J. (1982). *The Practice of Behavior Therapy*. New York: Pergamon, 3rd ed.

שימוש בהדמיה בטיפול בחלומות בלהות אצל ילדים

ד"ר ברוך אליצור*

תופעת חלום בלהות אצל ילדים הינה שכיחה ומטרידה. למרות זאת, בספרות העכשווית לא נמצאו מאמרים הדנים ברקע של הבעיה ובשיטות טיפול ממוקדות לסילוק הסימפטום. המאמר הנוכחי מתאר שיטת טיפול קצרה וממוקדת בחלומות בלהות אצל ילדים. הטיפול המוצע נחלק לשלושה שלבים: שלב א — שיחזור חלום הבלהות. שלב ב — הנצחון על הגורם המפחיד. שלב ג — שליטה על התוקפנות המודחקת של הילד, שהושלכה בחלום על האובייקט התוקפן. במאמר מתואר יישום השיטה בעת טיפול בחלומות בלהות.

חלום בלהות הוא תופעה שכיחה בקרב ילדים. ולה־בואנו (Vela-Bueno, 1985) סקר 487 ילדים בגיל 6—8 ומצא אצל 22% מהם חלומות בלהות. עם העלייה בגיל, השכיחות פוחתת.

ניתן לשער, ששכיחות חלומות בלהות בקרב ילדי ישראל גדולה מזו שולה־בואני מצא במחקרו. ילדי ישראל חשופים למתחים רב־גוניים האופייניים למדינתנו, כגון: הגירה, אבטלה, התקפות מחבלים ויציאת האב למילואים. שירות מילואים עלול במיוחד לעורר חלומות בלהות אצל ילדים משלוש סיבות: א. האב, הלובש מדים והנושא נש,ק עלול להיתפס על ידי ילדיו כדמות תוקפנית. ב. האב חשוף לסכנת חיים בעת שירות המילואים. ג. בעקבות שירות המילואים נעדר האב מהמשפחה כחודש בשנה.

למרות שכיחות התופעה בקרב ילדים, לא מצאתי בספרות העכשווית דיון תיאורטי המסביר אותה, ואף לא תיאורי מקרה המתייחסים לטיפול ממוקד בתופעה.

חלום בלהות הוא תופעה שכיחה גם בקרב מבוגרים. קינגסברי (Kingsbury, 1993) ממיין את שיטות הטיפול הממוקדות בחלום בלהות לשני סוגים:

1. שינוי התוכן המפחיד של החלום, בעת שהמטופל מצוי במצב היפנוטי. בשיטה זו מציעים למטופל לדמיין שהוא מצליח להתגבר על המצוקה שבחלום. אפשר, לדוגמה, להציע לו לצרף לחלומו אדם נוסף, שיעזור לו לנצח. אפשר גם להציע לחולם לדמיין שיש בידו כלי נשק, העשוי להצילו מהמצוקה (Bishay, 1985; Bradshaw, 1991).

* מרפאה פסיכיאטרית, המרכז הרפואי תל־אביב, בית החולים איכילוב.

2. חשיפה מחודשת של המטופל לתוכן החלום, אך באופן שהוא חש שהוא שולט במצב. לדוגמה, טיפול בשיטת הדסנסיטיזציה הקלאסית (Schindler, 1980; Miller, 1983), או הדרכת החולם להתייחס לחלומו, כאילו זה סרט טלוויזיה ובידו שלט־רחוק. החולם מונחה להחליף ערוצים או לכבות את המכשיר בעת שתחושת הדחק חזקה מדי (Kingsbury, 1993).

אני מציע להתייחס לחלום בלהות כאל עלילה של סיפור או של סרט מתח. בכל סיפור מתח מצויים שני חלקים: בחלק הראשון, נקלע הגיבור למצב של מצוקה נפשית או גופנית. לקראת סוף החלק הראשון, המתח מגיע לשיאו. בחלקו השני של הסיפור, הגיבור נחלץ ממצוקתו והמתח נפרק. גם בכל חלום בלהות, גיבור החלום נקלע למצוקה נפשית או גופנית, אך בעת שהמתח בחלום מגיע לשיאו, מתעורר החולם, כשהוא מצוי בתחושה של חרדה עמוקה.

נשאלת השאלה, מה מונע מחולם החלום לסיים את חלומו ולגאול את גיבורו מהמצוקה? גישת הרטמן (Hartmann, 1987) עשויה להסביר את התופעה. הרטמן טוען, שלאנשים החולמים חלומות בלהות יש פגם בגבולות ה"אני". לדעתו, כיוון שגבולות ה"אני" שלהם "דקים" מדי, הם מאופיינים ברגישות נפשית גבוהה, ולכן אינם מסוגלים להתמודד עם החרדה העולה בחלום.

מנסיוני מצאתי, שילדים החולמים חלומות בלהות, נחלקים לשתי קבוצות: ילדים בעלי "אני חלש", המגלים בחיי היום יום פחדים וחרדות רב גווניים, וילדים בעלי "אני סביר בחוזקו", שעברו חוויה טראומאטית, או שהזדהו עם אדם שעבר חוויה טראומטית. השיטה המוצעת במאמר זה עשויה לעזור לשתי קבוצות הילדים. לעומת זאת, ניתן לצפות, שילדים בעלי "אני חלש" יזדקקו לטיפול יותר ממושך והוריהם יצטרכו לקבל ייעוץ חינוכי יסודי יותר, בהשוואה לילדים בעלי "אני סביר בחוזקו".

הטיפול המוצע בחלום בלהות אצל ילדים נחלק לשלושה שלבים:
שלב א. שיחזור חלום הבלהות.
שלב ב. הניצחון על הגורם המפחיד (Mastery).
שלב ג. שליטה על התוקפנות המודחקת של הילד, שהושלכה בחלום על האובייקט התוקפן.

שלב א — שיחזור חלום הבלהות

שיחזור חלום הבלהות מבוצע בשיטת ההדמיה (Kruger, 1976). לאחר שהילד מספר את חלומו למטפל, מוצע לו לעצום את עיניו ולדמיין שהוא שוכב במיטתו וחולם את החלום מחדש. הילד מתבקש לתאר את חלומו, כאילו הוא מתאר עלילה של סרט, שהוא צופה בו ברגע זה. רוב הילדים משתפים פעולה ברצון בשלב ההדמיה. חשוב לציין, שישנם ילדים, בעיקר בגיל הגן, המעדיפים לדמיין בעת שעיניהם פקוחות. ניסיוני מראה, שאין

כל יתרון לדמיין בעיניים עצומות או פקוחות. אם ילד מסרב בכל תוקף לדמיין, מובן שאין לכפות זאת עליו.

שלב שיחזור חלום הבלהות דומה לשיטת האבריאקציה (Edelstien, 1981), שהיתה מקובלת כשיטה מועדפת בעת טיפול באנשים שחוו טראומות. בשיטת האבריאקציה הקלאסית, החוויה הטראומאטית משוחזרת בצורה הדומה ככל האפשר לחוויה המקורית. החיסרון בשיטת האבריאקציה הקלאסית הוא שלעתים שיחזור הטראומה יכול להיתפס כטראומה נוספת. השלב הבא מוצע בספרות כמשלים את שיטת האבריאקציה הקלאסית.

שלב ב — הניצחון על הגורם המפחיד

קינגסברי (1993) ממליץ להתייחס לחלום בלהות כאל חלום שנפסק כתוצאה מהתעוררות החולם. לדעתו, על המטפל לעזור למטופל "להמשיך בחלומו מעבר לנקודת ההתעוררות ולגלות את סיום החלום כחוויה חיובית, בלתי מפחידה" (שם, עמ' 165).

במאמרי **הכניסה לתיבת פנדורה והיציאה ממנה** (Elitzur, 1978; אליצור, 1987) המלצתי על טיפול קצר מועד בחרדות, בשיטה הדומה לזו המוצעת על ידי קינגסברי. קיימים שני הבדלים בין הגישות:

1. לפי המלצת קינגסברי, על המטפל לחבר סיום דמיוני־חיובי לחלום והוא מספר אותו למטופל. לפי גישתי, על המטפל לעודד את המטופל למצוא בעצמו סיום חיובי לחלומותיו.

2. קינגסברי אינו מרחיב את הדיון לגבי הדרך בה יבנה המטפל את הסיומים החיוביים לחלומו של המטופל. בגישתי, אני ממליץ על שתי דרכים לסיים את החוויה המפחידה: בדרך לוגית או בדרך מאגית. במקרה שהמטופל ניצב בפני בעיה הניתנת לפיתרון בעזרת שימוש באמצעי לוגי (כגון: כוח פיזי, כלי מלחמה, זריזות או עורמה), על המטפל להנחותו בכיוון זה. במקרה שהמטופל ניצב בפני בעיה שאינה ניתנת לפיתרון בעזרת שימוש באמצעי לוגי (כגון: מעלית מדרדרת, מטוס מתפוצץ באוויר ונפילה לתהום), על המטפל להנחות את המטופל להשתמש באמצעים מאגיים לשם סיום חיובי של מצב החרדה (כגון: שימוש במקל קסמים, או הזדהות עם יצור על־אנושי כמו סופר־מן).

שלב ג – שליטה על התוקפנות המודחקת, שהושלכה על הדמות המפחידה שבחלום

מטפלים, המנחים את המטופל לשנות את סיום חלומו לחיובי, מסתפקים בשלב זה של הטיפול (Kingsbury, 1993; Bishay, 1985). כיוון שגישתי התיאורטית להבנת חלום מתבססת גם על תיאוריית הגשטלט (Perls, 1969), אני מציע להוסיף שלב ג בעת טיפול בחלומות בלהות אצל ילדים.

פרלס רואה את החלום כתהליך של השלכה. לדעתו, כל הדמויות שהאדם רואה בחלומו, הן השלכות של חלקי האישיות של החולם עצמו. כאשר החולם מצליח לחיות בשלום עם חלקי חלומו, הוא מצליח להגיע לאינטגרציה באישיותו. בעקבות פרלס, אני מציע שלאחר שהילד דמיין שהוא מתגבר על האובייקט המפחיד שבחלום, ושוב אינו מפחד ממנו (שלב ב), הוא יודרך להמשיך ולדמיין שהוא הופך את האובייקט שהפחידו לבן בריית מאולף, הנשלט על ידו (שד, מכשפה, או שודד, הסרים למשמעתו של הילד). בשיטת הדמיון, המטפורה והפסיכודרמה, מודרך הילד לבטא את רגשותיו האגרסיביים המודחקים בדרך תקיפה־חיובית ולא בדרך תוקפנית־שלילית. בהדרכת המטפל, יפעיל הילד, לדוגמה, את השד בדרך תקיפה או בדרך היתולית (Frankl, 1970) כנגד הוריו, מוריו או חבריו. כיוון שהילד שולט בשד, הוא יכול לשלוט גם על אופיה וגם על עוצמתה של תוקפנותו המושלכת.

בחרתי להדגים את יישום השיטה בעזרת שני מקרים. המקרה הראשון מתאר טיפול בילדה בעלת "אני סביר בחוזקו" ואילו המקרה השני מתאר טיפול בילד בעל "אני חלש".

תאור מקרה: ילדה בעלת "אני סביר בחוזקו"

טליה, בת חמש, הופנתה לטיפולי בעקבות חלום בלהות חוזר, שהחל להטרידה לפני כחודש. בחלומה, היא רואה לפעמים את אביה ולפעמים את אמה בדמות ערפד מעופף הבא למיטתה במטרה לנשכה. עד להופעת החלום, היתה התפתחותה הגופנית והנפשית של טליה תקינה לחלוטין. ההורים דיווחו שבחודש האחרון התגלעו מריבות חריפות בינם לבין הורי האשה. טליה, הקשורה רגשית לסבא ולסבתא, חשה כעס כלפי הוריה.

שלב א בטיפול

הוצע לטליה לעצום עיניה ולראות מחדש את חלומה, כאילו היא מתבוננת בסרט, בו היא ממלאת את תפקיד השחקנית הראשית. טליה עשתה זאת בנקל. כאשר היא תיארה את הערפד המתקרב למיטתה, היא נראתה נפחדת.

שלב ב בטיפול

בעת שטליה נראתה בשיא החרדה, הוצע לה לעצור את סרט הוידיאו ולחשוב כיצד היא יכולה להתגבר על הערפד. בדומה לרוב הילדים, טענה טליה שהיא מפחדת מהערפד ואינה יודעת כיצד להתגבר עליו. הצעתי לה להתבונן בחדרה ולחפש אמצעי הגנה או התקפה כנגד הערפד. גם הפעם לא הצליחה טליה להתגבר על הערפד. הצעתי לה לעשות סיור בבית ולחפש כל אמצעי, העשוי להיות יעיל כנגד ערפדים. עברנו בדמיון מחדר לחדר, עד שהגענו למגירות המטבח. טליה החליטה שספריי נגד מקקים עשוי להיות יעיל גם נגד ערפדים. התלהבתי מהרעיון והצעתי לה להפעיל מחדש את הסרט ולצייד את גיבורת הסרט בספריי. טליה פיזרה ספריי על הערפד ובדמיונה הוא נמלט בחרדה.

שלב ג בטיפול

מאחר שטליה התגברה על הפחד מהערפד, הצעתי לה לא לאפשר לו לברוח. החזרנו את הערפד לחדרה והשכבנו אותו על הרצפה כשהוא חסר אונים (טליה קשרה את ידיו ואת רגליו). הצעתי לטליה לנזוף בערפד. היא פקחה את עיניה, עמדה זקופה ובקול סמכותי דיברה אל הערפד הדמיוני, ששכב על המרבד: "אתה ערפד רע... אסור להפחיד ילדים בלילה... אם עוד פעם תעשה את זה, אני ארביץ לך בטוסיק". עודדתי את טליה להמשיך ולדבר אל הערפד ולשכנעו להפוך לחיית מחמד שלה. הצעתי, שהוא עשוי להגן עליה מפני ערפדים אחרים ומפני כל מיני אנשים רעים, כגנבים. הרעיון מאוד מצא חן בעיניה. היא המשיכה בצורה דרמטית לדבר אל הערפד ולשכנעו לשתף פעולה. בשלב זה הצעתי לה לשוב ולעצום את עיניה ולדמיין את כל עלילות "ערפדי" (זהו השם שהיא בחרה עבורו). בעיניים עצומות תיארה טליה כיצד הערפד מגרש מחבלים, מפחיד בלילה ילדים שבעבר הציקו לה, ולבסוף מופיע בדירת סבא וסבתא ומוכיח אותם, בצורה תקיפה־חיובית על כך שהם עושים צרות לאביה. הערפד, לפי הדרכתי, דיבר גם עם הוריה והציע להם למצוא פתרון לסכסוך המשפחתי, כך שטליה תוכל להמשיך ולבקר את סבא וסבתא. לקראת תום השיחה, הזמנתי את ההורים להצטרף אלינו והסברתי להם את שיטת הטיפול. יעצתי לאם לצייד את טליה בספריי נגד מקקים, כך שכל לילה היא תישן עם "נשק אישי" צמוד. כן הצעתי, שטליה תצייר בצבעי מים ערפד על קיר האמבטיה ותרסס אותו בספריי. מובן שהסברנו לה, שהספריי מיועד רק לערפדים ולמקקים ועליה להיזהר מלהשתמש בו בצורה לא אחראית. בטכניקה פרדוקסאלית, הנחיתי את טליה להשתדל ולחלום כל לילה על הערפד, כך שהיא תוכל להתאמן באילופו. לסיום, הדרכתי את טליה בשיטות הרפיה ונתתי לה קלטת הרפיה לשימוש בבית (אליצור, 1988).

בפגישת ביקורת, שנערכה לאחר שבוע, עם טליה ועם הוריה, דיווחה טליה, והוריה אישרו זאת, שמאז הפגישה היא ישנה שינה רגועה וגם התנהגותה בבית ובגן שופרה. בשלב זה הצעתי להורים להיפגש עמי, כדי לשוחח על יחסיהם עם הורי האשה. הם הסכימו לכך ברצון. ההורים ממשיכים בייעוץ זה כבר חודשים אחדים. הם מדווחים

שטליה משוחררת כליל מחלומות הבלהות, למרות שהמתח בינם לבין ההורים עדיין לא חלף.

דוגמה ב — ילד בעל "אני חלש"

גדי בן העשר הופנה לטיפולי מאחר שהתלונן על חלומות בלהות חוזרים, המציקים לו זה מספר חודשים. ההורים דיווחו, שמתמיד נחשב גדי לילד פחדן ורגיש. גדי הירבה לבכות מגיל רך ותמיד נצמד לשמלת אמו. הסתגלותו לגנון, לגן חובה ולבית־הספר היתה קשה, למרות שמבחינה אקדמית הישגיו תמיד היו משביעים רצון. גדי מתקשה ליצור קשרים חברתיים וחושש לרדת לבדו לרחבת המשחקים שליד הבית. לפני מספר חודשים אחד השכנים רכש כלב, המרבה לנבוח. גדי מפחד מאוד מהכלב ומאז הופעת הכלב, הוא מתעורר בלילה בבכי, ומספר שחלם שהכלב מתנפל עליו. הפגישה הטיפולית השנייה הוקדשה לגדי. גדי היה מעט מסוגר בפגישה. הוא דיבר בקול שקט והמעיט להתבונן בי. הוא סיפר שמאז שהחל לחלום, הוא הולך לישון בדאגה, שמא החלום המפחיד יחזור. שנתו אינה רגועה ורעשים קלים מעירים אותו. הוא חושש להישאר לבד בבית ולהתרחק מהוריו. הוא הביע רצון להיעזר בי להתגבר על פחדיו ועל חלומותיו.

שלבים א ו־ב בטיפול

ביקשתי מגדי לעצום את עיניו ולדמיין שהוא נמצא בביתו. גדי עצם את עיניו, אך מיד פקחן ומבטו שיקף אי שקט. הצעתי לגדי להישאר בעיניים פקוחות ולדמיין שהוא במאי של סרט, בו הוא משמש גם כשחקן ראשי. הסרט מספר על ילד בן עשר, ששכנו לבית אימץ כלב נבחן. בימים הראשונים הילד פחד מאוד מהכלב, אך יום אחד הוא התייעץ אתי, כיוון שאני מומחה לפחדים מכלבים. הסברתי לילד, שהכלב נובח, כיוון שהוא חש שהילד מפחד מפניו. כאשר הילד יתגבר על פחדיו מהכלב, הכלב ירגיש בכך ויפסיק לנבוח. על גיבור הסרט למצוא דרך להתגבר על פחדיו מהכלב. גדי טען שהוא יותר מדי מפחד מהכלב, וששום שיטה לא תעזור לו. כמומחה לפחדים, הצעתי לגדי לעטוף את גיבור הסרט במעטה קסמים בלתי נראה. מעטה זה ישמש כעור עבה, שיגן עליו מכף רגל ועד ראש. גדי התלהב מהרעיון. ביקשתי ממנו להפעיל מחדש את הסרט ולתאר בפני את העלילה. גדי נראה, לראשונה, נינוח. הוא תיאר כיצד הוא עומד ליד הכלב, כאשר גופו מכוסה במעטפת קסמים שקופה. הצעתי לתרגל את יעילות מעטה הקסמים. גדי תיאר כיצד הכלב מתנפל עליו ונושך אותו בידו. העור העבה גרם לכלב לכאבי שיניים והוא ברח מגדי ביללות.

שלב ג בטיפול

לסיום הסרט, הצעתי לגדי לאמץ את הכלב, כך שהוא יהפוך לידידו האישי. הכלב יוכל לישון ליד מיטתו של גדי, והוא ישמור עליו כל הלילה. כן יעצתי לגדי לדמיין,

שהוא יכול להשתמש במעטה הקסמים השקוף, בכל פעם שיזדקק להגנה מפני סכנה. הוא יכול לעטוף גם את הכלב במעטה הקסמים, כך שהכלב יהיה "רואה ואינו נראה". יעצתי לגדי, באופן פרדוקסאלי, להרבות בפחדים במשך השבוע. הוא התבקש לכתוב כל ערב חיבור קטן, המתאר את פחדיו מהכלב, וכיצד הוא התגבר עליהם בעזרת מעטה הקסמים. לקראת סוף הפגישה, הדרכתי אותו בשיטת ההרפיה ונתתי לו קלטת הרפיה לשימוש בבית (אליצור, 1988). בסיום, הזמנתי את הורים לחדר הטיפולים ושיתפתי אותם בקצרה בחוויה.

נפגשתי עם גדי ארבע פעמים נוספות, שלוש פגישות ראשונות במרווח של כשבוע אחת מהשנייה ופגישה רביעית לאחר כחודש. בפגישה השנייה דיווחו ההורים על שיפור במצבו של גדי. חלומות הבלהות פסקו לחלוטין, אך עדיין פחד להיות לבד בבית. המשכתי בגישה הפרדוקסאלית ועודדתי אותו להרבות בפחדים רב גווניים, תוך נסיונות להתמודד איתם בדרך הדמיון. בפגישה הבאה הביא גדי מחברת, שהכילה סיפורי דמיון רבים, בהם הוא נחלץ ממצבי מצוקה. השיטות היו דומות לאלו המתוארות בספרות הילדים הטיפוסית. בשלוש הפגישות הטיפוליות חזרנו על הסרט, במגוון רחב של וריאציות. בכולן הוא ניצל ממצבי מצוקה בעזרת מעטה הקסמים. בפגישה השלישית דיווחו ההורים על שיפור רב במצבו. הוא נעשה משוחרר יותר בחברת ילדים והיה מוכן להישאר בבית עם אחיו הגדול, כאשר הוריו הלכו לקולנוע. בפגישה האחרונה, שהתקיימה לאחר כחודש, דיווחו ההורים על המשך השיפור במצבו של גדי. בשלב זה הסתיים הטיפול. יעצתי להורים לחדש אתי קשר טיפולי אם תחול נסיגה במצבו. כיוון שהם לא התקשרו בשנה האחרונה, ניתן להניח שלא חלה נסיגה במצבו של גדי.

סיכום ודיון

במאמר זה הוצגה שיטת טיפול קצרת מועד, המיושמת על טיפול בחלומות בלהות אצל ילדים. השיטה כוללת שלושה שלבים: שלב א. שיחזור חלום הבלהות. שלב ב. הניצחון על הגורם המפחיד. שלב ג. שליטה על התוקפנות המודחקת של הילד, שהושלכה בחלום על האובייקט התוקפן.

ישנם חלומית בלהות, שניתן לטפל בהם רק בעזרת שני השלבים הראשונים. את השלב השלישי לא ניתן ליישם, כיוון שהאובייקט המפחיד שבחלום אינו אדם או יצור על־אנושי, אלא מצב מסוכן, כמו מעלית מתדרדרת, אווירון מתפוצץ או תאונת מכונית. חלומות כאלו אינם משקפים, לדעתי, תוקפנות מודחקת ומושלכת, אלא תחושה פנימית שהעולם מסוכן. הטיפול מכוון את הילד לפתח, בעזרת דמיון מודרך, מנגנוני הגנה יעילים, העוזרים לו להתגבר על מצבי המצוקה ועל תחושת האין־אונים, אותה הוא מביע בחלומו.

נסיוני מראה, ששיטה זו ניתנת ליישום עם ילדים בגילים שונים, מהגן ועד סוף התיכון. כן ניתן ליישם שיטה זו בטיפול פרטני וקבוצתי ואפילו עם כיתה שלמה.

אני ממליץ לפסיכולוג החינוכי וליועץ בית־הספר לעודד דיון פתוח בכיתות על נושא חלומות בלהות. לאחר שהילדים ישתפו זה את זה בחלומותיהם המפחידים (שלב האבריאקציה), הם ינהלו דיון משותף, כיצד להציל את גיבור החלום ממצוקתו תוך שימוש בתחבולות שונות (שלב ההתמודדות). בעת הטיפול הפרטני הילד יודרך להשתמש יותר בדמיון מודרך כשעיניו עצומות, ואילו בעת הדיון בקבוצה, ניתן ליישם את השיטה גם בדיון מילולי ללא עצימת עיניים.

ביבליוגרפיה

אליצור, ב. (1987). **טיפול קצר מועד בפחדים ובחרדות בשיטת "הכניסה לתיבת פנדורה והיציאה ממנה"**. שיחות, 1 (2).

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

Bishay, N. (1985). "Therpeutic Manipulation of Nightmares and the Management of Neuroses". In: *British J. of Psychiatry*, 147, 67-70.

Bradshaw, S.J. (1991). "Successful Cognitive Manipulation of a Stereotypic Nightmare in a 40 Year Old Male with Down's Syndrome". In: *Behav. Psychother.* 19 (3): 281-283.

Edelstien, G. (1981). *Trauma, Trance, and Transformation: A Clinical Guide to Hypnotherapy*. New York, Brunner/Mazel.

Elitzur, B. (1978). "In and Out of Pandora's Box". In: *J. of Contem. Psychotherapy*, 9, 151-154.

Frankl, V.E. (1970). *The Will to Meaning*. New York. New American Library.

Hartmann, E., Russ, D., Oldfield, M., et-al. (1987). "Who Has Nightmares? The Personality of a Life Long Nightmare Sufferer". In: *Arch. Gen. Psychiatry*. 44 (1). 49-56.

Kingsbury, J.K. (1993). "Brief Hypnotic Treatment of Repetitive Nightmares". In: *Am. J. of Cl. Hyp.* 35 (3), 161-170.

Kruger, W.S., Fezler, W.D. (1976). *Hypnosis and Behavior Modification: Imagery Conditioning*. Pill. Lippincot.

Miller, W.R., DiPilato M. (1983). "Treatment of Nightmares Visa Relaxation and Desensitization: A Controlled Evaluation". In: *J. of Consulting and Clinical Psychol.* 51. 870-877.

Perls, F.S. (1969). *Gestalt Therapy Verbatim*. Calif.: Lafayette.

Schindler, F.E. (1980). "Treatment by Systematic Desensitization of a Recurring Nightmare of a Real Life Trauma". In: *J. Behav. Ther. Exp. Psyciatr.*. 11 (1), 53-54.

Vela-Bueno, A. (1985). "Prevalence of Night Terrors and Nightmares in Elementary School Children: A Pilot Study. In: *Res. Commun. Psychol. Psychiatry Behav.*. 10, 177-188.

ייעוץ קבוצתי בכיתת מחוננים בבית־ספר רגיל

שושנה בלאס*

מאמר זה עוסק בצורך בייעוץ קבוצתי לתלמידים מחוננים בשלב המעבר מכיתות רגילות לכיתות מחוננים בבית־ספר על־אזורי רגיל. מעבר לבית־ספר חדש כרוך בפרידה, בהסתגלות למקום חדש ולרמת פעילות גבוהה יותר. דברים אלה אמורים במיוחד לגבי המעבר של ילדים צעירים, בני שמונה, מכיתות רגילות בשכונתם לכיתות למחוננים.

במאמר זה התייחסתי לתהליך הפרידה של הילדים, התייחסותם למושג המחוננות, הסתגלותם למקום החדש ופיתוח יחסים חברתיים בינם לבין עצמם ועם ילדים אחרים בני גילם.

מתואר כאן כיצד ניתן להתייחס לחלקים הרגשיים והחברתיים של ילדים מחוננים במעבר מכיתה רגילה לכיתת מחוננים בבית־ספר על־אזורי רגיל.

מבוא

למושג המחוננות הגדרות רבות. מתחילת המאה הוגדרה מחוננות שכלית כפוטנציאל גבוה, ונמדדה באמצעות מבחני אינטליגנציה וציוני בית־הספר (טרמן, 1925).

עבודתו של טרמן הפריכה את הדעה המקובלת באותה עת, שהילד המחונן אינו יציב מבחינה פסיכולוגית וחברתית. במחקרי מעקב שפירסם ב־5 כרכים (1925, 1926, 1947, 1959) על אוכלוסיה של ילדים מחוננים (בעלי IQ 140 ומעלה), נאספו נתונים על מאפיינים שונים של ילדים מחוננים, שסתרו את הדעה הקיימת.

ברוב המחקרים עד שנות ה־50 הוגדרה מחוננות על פי קריטריון אחד — האינטליגנציה. מיפנה בתחום המחקרי חל עם עבודתו של גילפורד (1959), שהרחיב את הגדרת המחוננות לשני מימדים: אינטליגנציה ויצירתיות. חוקרים אחרים הוסיפו להגדרת המחוננות מימדים, כמו יכולת ספציפית וכושר מנהיגותי. מארלנד (1971), ביסס הגדרה

* מ.א., יועצת חינוכית, בית־הספר גרץ, תל־אביב.

תודה לפרופ' אבנר זיו על הנחייתו בביצוע העבודה המעשית במסגרת כיתות המחוננים בבית־ספר רגיל, פרוייקט גרץ, ועל עזרתו בכתיבת מאמר זה. כמו כן, ברצוני להודות לגבי מוניקה קורנבלט, מנהלת בית־הספר גרץ.

רב־מימדית של מחוננות על פי תחומים שונים, והביא להכרה ציבורית את הצורך בשירותים מיוחדים לאוכלוסיה זו ובאיתורה המוקדם.

מחקרים אמפיריים בנושא המחוננות היו מעטים מאוד, והחוקרים השתמשו בהגדרות שונות ובקריטריונים לא ברורים. עובדה זו מוצגת בסקירתם של Getzles & Dillon (1973), המראים שקיימת התפתחות מסוימת בגישה ובמחקר בנושא המחוננות, וזאת בתחום ההגדרות: מחוננות — Gifted, יצירתיות — Creativity וכישרון — Talent. בהגדרתו של מארלנד היתה עדיין עמימות מושגית וקושי באומדן מהימן ותקף של היכולות השונות.

מילגרם (1991) פיתחה את מודל 4×4 למבנה המחוננות, מתוך צורך להצביע על הרב־גווניות של תופעת המחוננות וכדי להתגבר על פגמים בהגדרות קודמות. במודל זה, המחוננות נתפסת ומומשגת במונחים של ארבע קטגוריות. שתיים מהן עוסקות בהיבטים של האינטליגנציה: יכולת אינטלקטואלית כללית (יכולת לחשוב בצורה מופשטת ולפתור בעיות בצורה הגיונית ושיטתית) ויכולת אינטלקטואלית ספציפית (יכולת ברורה ומובחנת בתחום מסויים). שתי הקטגוריות האחרות עוסקות בהיבט של מחשבה מקורית (חשיבה יצירתית כללית וכישורים יצירתיים ספציפיים).

כל אחת מארבע הקטגוריות יכולה לבוא לידי ביטוי באחת מארבע רמות מחוננות: גבוהה, מתונה, קלה ואי מחוננות. המחוננות מושפעת מן האישיות ומשלוש מסגרות סביבתיות — הבית, בית־הספר והקהילה.

משרד החינוך משתמש בהגדרה השכיחה ביותר של מחוננות, המתייחסת ליכולת האינטלקטואלית של התלמיד או לכשריו האקדמיים המיוחדים, בתחום המקצועות ההומניסטיים או המדעיים (גולדרינג וחבריו, 1988). באמצעות מבחני מישכל, המועברים במהלך כיתה ב׳, מאתרים את הילדים המחוננים. טיפוחם ניתן בארבע דרכים אפשריות:

1. העשרה — התלמידים לומדים בבית־ספר רגיל ונהנים מתכניות מיוחדות למחוננים המתקיימות בשעות אחר הצהריים או ביום לימודים מרוכז, אחת לשבוע בבית־ספר על־אזורי.
2. בתי־ספר מיוחדים דוגמת בית־הספר לאומנויות, בית־הספר לטבע, לסביבה ולחברה בתל־אביב, שבהם ילדים נקלטים בכיתה א׳, לאחר מערכת מיון המתייחסת לתחום האינטליגנציה ולהיבטים שונים באישיותם.
3. כיתות מיוחדות — ריכוז ילדים מחוננים בכיתות מיוחדות בבית־ספר על־אזורי דוגמת בית־ספר גרץ.
4. האצה — קידום מואץ במסלול הכיתות (הקפצת כיתה) בבית־הספר הרגיל.

טיפוח מחוננים על ידי ריכוזם בכיתות מיוחדות מתבצע בתל־אביב בבית־ספר גרץ, בו נמצאות ארבע כיתות למחוננים (ג׳—ו׳) כחלק מבית־ספר רגיל (א׳—ו׳). במתכונת זו, זוהי המסגרת היחידה באזור תל־אביב. איתור התלמידים וההמלצות לכיתות המיוחדות נעשה על ידי מכון סאלד במהלך כיתה ב׳. תלמידים שאותרו כבעלי רמת מחוננות גבוהה, מומלצים למסגרת זו.

הילד מקבל לביתו הודעה כתובה בה נאמר שהינו מחונן, ושהוא מומלץ להמשך לימודים בכיתת מחוננים בבית־ספר גרץ. עצם ההודעה מהווה עבור הילד אישור רב־עוצמה, המעיד על השתייכותו לקבוצה נבחרת מתוך אוכלוסיה רחבה בגוש דן. ההדגש הוא על פן אחד באישיותו של הילד, על מחוננותו. עובדה זו מבליטה את ייחודו ושונותו של הילד מאחרים ויכולה ליצור ״תוויית״ לילד.

העבודה, שתתואר להלן, נעשתה בכיתה ג׳, השנה הראשונה בה התלמידים לומדים בכיתת מחוננים בבית־ספר רגיל. מסגרת מיוחדת זו מדגישה גירויים אינטלקטואליים ויש בה היענות רבה לצרכים האינטלקטואליים של התלמידים. נראה, שכדי למנוע חד־מימדיות, חשוב לפתח ולטפח בילד יכולות חברתיות ורגשיות ולאפשר צמיחה אישית של חלקים שונים של אישיותו.

מטרות העבודה

1. עיבוד תהליך הפרידה מבית־הספר הקודם, השינוי והמעבר לכיתה הייחודית בבית־ספר רגיל.
2. פיתוח מודעות להתייחסות הילדים למושג המחוננות.
3. הסתגלות למציאות החדשה: כיתה ייחודית, בית־ספר חדש.
4. הקניית דרכים לפיתוח יחסים חברתיים תקינים בינם לבין עצמם ועם ילדים אחרים בני גילם.

דרך העבודה

העבודה נעשתה עם הכיתה כולה (24 תלמידים) בפגישה קבועה אחת לשבוע. הבחירה בעבודה קבוצתית במסגרת הכיתה כולה נועדה ליצור אווירה של שיתוף בחוויות זהות וקבלת תמיכה קבוצתית. אקלים קבוצתי המבוסס על ביטוי חופשי של רגשות, תחושות ומחשבות מבוסס על כבוד הדדי, הקשבה, איכפתיות וקבלה (Rogers, 1961).

ההתייחסות לרבדים אלו במסגרת הכיתה איפשרה לילדים שחרור רגשי (קתרזיס), למידה בין־אישית, תובנה עצמית, הבנה והתמודדות יעילה יותר עם סביבתם (קובובי, 1990).

העבודה בכיתה התנהלה בדרך מילולית בשילוב משחק תפקידים, כרטיסי אירוע ועוד. המיפגשים הראשונים נועדו להיכרות אישית בין התלמידים לשם פיתוח קבלה, נכונות לדבר ותמיכה הדדית.

התכנים שהועלו במהלך המפגשים

1. תהליך הפרידה

עיבוד הנושא כלל התייחסות לעובדה שהילדים, בני שמונה, עזבו בית־ספר רגיל בשכונתם, נפרדו מכיתת לימוד, מחברים קרובים ורחוקים יותר וממורה, שליוותה אותם, כנראה, בשנתיים הראשונות לחייהם בבית־הספר. חלק מהילדים חווים פרידה גם ממעמד בכיר בין חבריהם בזכות כישוריהם. אחרים, לעומתם, סבלו מדחייה בכיתה הקודמת, והמעבר לכיתת המחוננים מהווה עבורם התחלה חדשה עם אפשרויות לשיפור מעמדם החברתי. ברמה האישית, הילד עובר, אפוא, תהליך של שינוי. השינוי אינו רק פיסי — כיתה חדשה ובית ספר חדש — אלא הוא שינוי פנימי, שמשמעותו התארגנות פנימית לקראת המצב החדש, המתבטאת בהפרת שיווי המשקל הקודם ושאיפה להגיע לאיזון מחודש.

העבודה התייחסה לשלושה תחומים בהם עברו הילדים שינוי:

א. שינוי פיסי — כיתה חדשה, בית־ספר חדש. נערכה לילדים היכרות עם מבני בית־הספר וחוקיו.

ב. תחום קוגניטיבי — הבנה ברמה רציונאלית של המעבר לבית־הספר, מערכת הציפיות של התלמיד ושל הקרובים לו. במאמר מוסגר ניתן לציין שהמורים בכיתות המחוננים מתייחסים לילדים כאל קבוצה הומוגנית בעלת יכולת גבוהה במיוחד. לפיכך, רמת הדרישות והציפיות גבוהה, והילד נדרש להסתגל למספר גדול יותר של מורים ולציפיותיהם ממנו. חלק גדול מהילדים רואה את השתייכותו לכיתה כדרך להעשיר את ידיעותיו ולהעמיקן וכפיתרון לשעמום שחש בכיתה הקודמת.

ג. תחום רגשי — התייחסות רגשית לשינוי, שהוא קשה ואיטי ביותר.

בהתייחסות לנושא המעבר לבית־ספר חדש ולפרידה מהכיתה הקודמת העלו הילדים רגשות מעורבים מאוד: פחד, מתח, חרדה, התרגשות, בלבול, צער ושמחה; שמחה להיות בין ילדים דומים להם, ועצב, התלבטות, חששות, פחד והתרגשות לגבי הפרידה וההסתגלות למקום החדש.

הילדים חשפו בקבוצה דרכים שונות של פרידה מבני כיתתם הקודמת. אחד התלמידים, שהיה במעמד גבוה מבחינה חברתית ולימודית בכיתתו הקודמת, ביטא קשיי הסתגלות בכיתה החדשה. התלמיד הציג בפני הקבוצה אלבום המכיל מכתבי פרידה מהמחנכת ומהתלמידים. במכתבים היו משפטים שתיארו את יכולתו הגבוהה בלימודים, את היותו לעזר למורה, את תרומתו בעזרה לתלמידים מתקשים ואת נוכחותו הדומיננטית בכיתה, מבחינה חברתית.

המכתבים היו מאוד מרגשים, חמים, מלאי געגועים ואהבה כלפיו, והילד קרא חלק מהמכתבים בקול חנוק ודמעות עמדו בעיניו.

ניתן להבין את השינוי שחל במצבו של התלמיד כתוצאה מאחד הגורמים המשפיעים עליו במעבר, והוא שינוי קבוצת ההתייחסות שלו (Chan, 1988). היות והתלמיד מחונן, מה שאיפיין אותו בכיתתו הקודמת כבר לא ייחודי עכשיו. קבוצת ההתייחסות שלו עתה היא קבוצת מחוננים, והילד נכנס לתהליך איטי וקשה של ארגון עצמי ושל השקעת אנרגיה כדי לתפוס את מקומו בכיתה, כדי להגיע לאיזון פנימי ולשמר את המעמד שהיה לו.

להלן מספר ציטוטים מתוך השיחות עם הילדים, המאפיינים את חוויותיהם ואת תחושותיהם לגבי הפרידה:

- "הרגשתי כאילו אור מבפנים ולחץ מבחוץ, ניסיתי והצלחתי".
- "כשסיפרתי לחברות שלי שאני עוברת הן היו מאוד עצובות, אבל אחרי שעברתי כיתה ראינו שבכל זאת אנו בקשר ואנו נפגשות הרבה".
- "החברות שלי כל הזמן נדנדו לי שאני לא אעזוב, וחודשיים לפני החופש הגדול אמרו שיתגעגעו אלי. הבנים כל הזמן קיללו אותי ואמרו לי: הנה הילדה שהולכת לבית־ספר גראפס. אני הרגשתי עצובה וגם קצת שמחה. הייתי עצובה בגלל שאני אעזוב את החברות שלי מבית־הספר, והרגשתי שמחה בגלל שידעתי שאני אוכל להיפגש איתן תמיד, מתי שארצה. גם ידעתי שיהיו לי חברות בבית־הספר שאהיה בו, זאת אומרת בית־ספר גרץ. אבל עד היום אני קצת מתגעגעת וקצת מתחשק לי לחזור לבית־הספר הקודם שלי".
- "כשסיפרתי לחברי שאני עובר בית־ספר, עשו לי בחינות על ידע ולא ידעתי לענות על רוב השאלות... הרגשתי בחילה, סחרחורות, כאבי ראש, התעלפתי — הייתי מאוד מבולבל, נרגש ובסוף קצת שמחתי".
- "החברים הטובים שלי היו בכיוון העצב, גם אני. אין לזה פתרון ובכל זאת כשהיינו עצובים ישנו אחד אצל השני".
- "החברים שלי לא עזבו אותי, חיבקו אותי, שאלו את מספר הטלפון שלי, רצו שלא אעבור. אני הייתי מאוד עצוב".
- "גם לי יש הרבה פעמים געגועים לכיתה הקודמת. לפעמים בשיעורי מלאכה אני פתאום נזכר בחצר של בית־הספר הקודם... יש תחושה של הפסד... זה כמו שהדלקתי טלוויזיה והתכנית בדיוק נגמרה! כאילו אין דרך חזרה!".

2. התייחסות החברים מבית־הספר הקודם אל המחוננים

במהלך העבודה השתמשנו בכרטיסי אירוע ובמשחק תפקידים. המיפגש עם המתואר בכרטיסי אירוע ובמשחקי התפקידים מאפשר לילד להזדהות עם הדמות, לבטא חוויות רגשיות, לפתח תובנה כלפי עצמו וכלפי התנהגותו. כתוצאה מכך, מתאפשר שחרור חלק מאותה אנרגיה נפשית, שהושקעה עד כה בחששות ובהטרדות למיניהם, ללא מודעות לאנרגיה חיובית ובונה.

התלמידים הגיבו לאירוע הבא: חן מספר: "מאז שהתחלתי ללמוד בכיתת מחוננים חברים מהכיתה הקודמת פחות מתקשרים אלי; יש לי פחות חברים קרובים עכשיו; לפעמים קוראים לי בוגד".

תגובות הילדים ביטאו זכרונות, געגועים ופתרונות שונים כיצד לשמור על קשרים קודמים ולפתח קשרים חדשים.

— "לי קרה דבר כזה, הלכתי לחבר טוב שלי שפעם הייתי נפגש איתו ארבע פעמים בשבוע... הרגשתי שהוא לא שם לב אלי, לא מתפעל מזה שבאתי, ועד היום אני פגוע ועצוב ממנו".
חן מרגיש שהחברים מהכיתה הקודמת כבר לא אוהבים אותו, עוזבים אותו, הוא מרגיש מאוד בודד, עם געגועים לכיתה הקודמת. אני מציעה לו לנסות ולבקר את כיתתו הקודמת, להתקשר אליהם, אבל גם לזכור שהוא בכיתה חדשה ולאהוב גם את הכיתה הזו.
— "אני חושבת שהחברים שלו קוראים לו "בוגד" כי הם נקשרו אליו והם רוצים אותו, אבל גם בכיתה החדשה רוצים בו. גם אני הרגשתי ככה כמו שהוא מרגיש, כאילו הוא נקרע בין שתי משפחות. אני מציעה לו להגיד לחבריו שיתקשרו אליו ויקבעו כל שבוע".

התייחסות נוספת לשאלה כיצד הזולת רואה אותנו באה לידי ביטוי במשחק תפקידים, שבו השתתפו שני תלמידים. האחד — מילא תפקיד של ילד מחונן שקיבל המלצה להעברה לגרץ, והשני — מילא תפקיד של ילד לא מחונן. הילדים נדרשו לפתח שיחה ביניהם בחצר בית־הספר. הילדים שגילמו את תפקיד הילד הלא מחונן, העלו במהלך המשחק מיגוון של תגובות, כמו התפעלות מהמחונן שהוא חכם וידען במיוחד, ביטויי לעג וגנאי למחונן שהוא "אחר" ו"שונה" וכן תוקפנות מילולית כפי שאחד הילדים ביטא: "החלטתי לכסח את המחונן הזה"!

הילדים שגילמו את תפקידי המחוננים הבליטו את חוכמתם ואת האישור לכך, המתבטא בהעברה לכיתת מחוננים. נושא שיחתם נסב על לימודים, ידע והתפתחות אינטלקטואלית. כאשר הילדים הלא מחוננים ניסו להסב את נושא השיחה לספורט או למוסיקה, התעלמו מכך המחוננים ולא נטו לשתף פעולה.

במשחק התפקידים באו לידי ביטוי קשיים ותסכולים של הילדים המחוננים וקשיי תקשורת עם חברת ילדים בני גילם. בתגובות הילדים, בין אם שיחקו תפקיד מחונן או ילד לא מחונן, עלתה הבעיה של שוני בין המחוננים לילדים הרגילים. במשחק הובלט הפער ביניהם, כשברוב המשחקים נוצר בסופו של דבר ניתוק בין הילד המחונן לילד הלא מחונן.

בשיחות סיכום, שהתקיימו לאחר סדרה של משחקים, הועלה הצורך בחיפוש אחר נושאים משותפים ובניסיון לגשר על פערי הידע, במקום להבליט בצורה מוגזמת את

נושא החכמה והידע של המחונן. יש לכבד הישגים של ילדים אחרים בתחומים שונים ולגלות פתיחות ורגישות ליכולות של אחרים.

לאחר שיחת הסיכום התקיימה עוד סדרה קצרה של משחקי תפקידים לפי הסיטואציה הקודמת, כשהפעם ניתן היה לראות בתגובות הילדים ניסיון להתקרבות וחיפוש המשותף.

3. התייחסות למושג המחוננות

בעבודה עם הילדים נראה שהם תופסים את המושג בהרחבה רבה ומכילים בתשובותיהם מיגוון של כישורים והיבטים רגשיים וחברתיים. הילדים התבקשו לענות על השאלה: "כשקיבלתם את ההודעה שכל אחד מכם ילד מחונן, כיצד הבנתם את משמעות המושג מחונן?"

להלן חלק מתשובות הילדים:

— "מחונן הוא יוצא מהכלל".
— "היוצא מהכלל יכול להיות לטוב ולרע".
— "טוב במשהו מהכלל, מעבר לקו מסויים יכול להיות לא טוב".
— "יש בו משהו נדיר".
— "המחונן הוא שונה מהממוצע, שונה מילדים רגילים בזה שהוא מסוגל יותר לנתח וללמוד בצורה מעמיקה".
— "מחונן זה להיות מאוד נורמלי אבל מסוגל ללמוד הרבה".
— "יכולת שכלית במיוחד גבוהה, יותר מאחרים".
— "המחונן הוא גם ילד מאוד יצירתי, למשל — מוכשר מאוד בציור".

בקבוצה נדונה השאלה אם יצירתיות קשורה לאינטליגנציה והאם אפשר לשייך יצירתיות למחוננות. חלק מן הילדים טען שיש לעשות הבחנה בין אינטליגנציה ליצירתיות. חלק טען שתיתכן יצירתיות בלבד, וכי אפשר לשלב אינטליגנציה ויצירתיות, ואז העבודה (התוצאה) תהיה ברמה גבוהה יותר.

דיון

ראיתי חשיבות רבה בעבודה בנושא המעבר לכיתה מיוחדת בבית־ספר רגיל, היות ושנה ראשונה זו מהווה אבן יסוד בבניית העצמי של הילד, ובמיוחד העצמי החברתי, הרגשי והלימודי.

מטרת המיפגשים שערכתי היתה להביא לפיתוח עצמי על ידי דו־שיח בין הילד לבין עצמו ובין הילד לחבריו בכיתה. בכל מיפגש הבאתי גירוי להתנסות, תוך שמירה על הפרטיות של כל תלמיד. איפשרתי לכל תלמיד את ההחלטה אם להתנסות, ועד כמה לשתף בהתנסות זו את הזולת.

בתהליך ההתערבות הנהגתי גבולות ברורים ומוגדרים שהתייחסו לאופן העבודה המשותפת: כל אחד מדבר בתורו בסבב. אפשר לדלג על התור, כל אחד מארגן וממקד את דבריו, כולנו מקשיבים לדברי החבר. במיפגשים הראשונים עם הילדים היו גילויים של מתח, חוסר שקט ותחרות, תוך כדי התלהבות ומעורבות. נראה, שלתהליך הקבוצתי היתה תרומה חיובית, שהתבטאה בנינוחות, יכולת גבוהה יותר של האזנה, העשרה הדדית, סיוע לאחרים ותמיכה בהם.

במהלך העבודה הייעוצית ראיתי חשיבות בהדגשת הפן הרגשי של קבלה ופתיחות, קירבה ועידוד, תמיכה וסיוע הדדי.

מעניין לציין, שהילדים התייחסו למושג המחוננות בהגדרתו הרחבה ביותר. דהיינו, היתה התייחסות להיבטים שונים בהגדרה, כמו: יצירתיות, כישרון ספציפי ואף לאפשרות, שיצירתיות אינה בהכרח קשורה לאינטליגנציה. למעשה "קלעו" הילדים באופן אינטואיטיבי להגדרות גילפורד (1959) ו־Getzles & Dillon (1973), המתייחסות ליצירתיות ולמודל 4×4 של מילגרם (1991) המתייחס לכישרון יצירתי ספציפי וחשיבה יצירתית מקורית.

הדגש נוסף בעבודה הייעוצית הושם על למידת המיומנויות הנחוצות בהתמודדות עם מצב חדש ועל כיוונים אפשריים לתפקד ביעילות גם בחברת ילדים לא מחוננים, מחוץ לכיתתם.

לסיום ניתן לומר, שיש להתייחס אל הילד כאל שלמות אחת. לא מספיק להעביר את הילד פיסית לכיתת מחוננים ולהתייחס לחלקים הקוגניטיביים בלבד. יש להתייחס גם אל הרבדים הרגשיים והחברתיים, כדי לאפשר לילד פיתוח מירבי של היכולת הקוגניטיבית בה ניחן.

אווירת הפתיחות והאמון בקבוצה היו חלק מתהליך התפתחותי. על ידי עידוד, מתן לגיטימציה והבהרת תחושותיהם, התאפשר לילדים להזדהות עם תחושת הזולת — וכך הגיעו לתחושה של הקלה "חשבתי, שרק לי זה קורה... שרק אני מרגיש... אמרתי ולא קרה לי כלום..."

בעבודה עם הילדים בנושא תהליך הפרידה איפשרתי להם להביע את מכלול רגשותיהם ותחושותיהם לגבי הפרידה מבית־הספר הקודם. הילדים העלו, בדרכים שונות, געגועים, זכרונות, חששות וציפייה לעתיד.

במהלך הפגישות ניתן היה לחוש את השתחררות הילדים מהחשש של העלאת הנושא, והם גילו רצון חזק להשתתף הן בשיחות והן במשחקי התפקידים. המשחק איפשר לילדים להתבונן בהתנהגותם עם אחרים ולהגיע למסקנה, שהבלטת כישוריהם יוצאי הדופן אינה תורמת לפיתוח קשרים חברתיים. לאחר שיחות סיכום שקיימתי עם הילדים הם הגיעו למסקנה, שכדאי למצוא נושאים משותפים להם ולאחרים. אחד הילדים התבטא: "חשוב שמחונן יזכור שהוא ילד ולא כל הזמן שהוא מחונן".

ביבליוגרפיה

גולדרינג, א., מילגרם, ר., וחן, מ. (1988). **כיוונים אפשריים לקידום תלמידים מחוננים**. נייר עמדה שהוגש למזכירות הפדגוגית של משרד החינוך והתרבות. בית־הספר לחינוך, אוניברסיטת תל־אביב.

זיו, א. (1990). **מחוננים**. הוצאת כתר, ירושלים בע"מ.

קובובי, ד. **הוראה טיפולית**. ירושלים, 1990. בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ושל משרד החינוך והתרבות על־יד הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית.

Chan, L.K.S. (1988). "The Perceived Competence of Intellectually Talented Students". In: *Gifted Child Quarterly*, Vol. 32, 3, Fall, 310-14.

Getzles, J.W., Dillon, J.T. (1973). "The Nature of Giftedness and the Education of the Gifted". In: Tavers, R.M.W. (ed.) *3Second Handbook of Research and Teaching*. Chicago, Illinois: Rand McNally, pp. 689-731.

Guilford, J.P. (1959). "Three Faces of Intellect". In: *American Psychologist*, 14, 469-479.

Marland, S.P. Jr. (1971). *Education of the Gifted and Talented*. Washington, D.C.: M.S. Government Printing Office.

Milgram, R.M. (1991). "Career Education for Gifted and Talented Learners". In: Milgram, R. (Ed.), *Counseling gifted and Talented Children: A Guide for Teachers, Counselors, and Parents*. Norwood, N.Y.: Ablex.

Rogers, C.R. (1961). *Client-Centered Therapy*. Boston, Houghton-Mifflin.

Terman, L.M. *Genetic Studies of Genius*. Stanford, Stanford University Press, c1925-c1959.

"שיח תלמידים" בגיל ההתבגרות כאמצעי לשיפור התקשורת תוך חיזוק עמדות אישיות

ארנונה מירז*

"שיח תלמידים" הוא מיפגש שבועי, חד־פעמי, אקראי, של קבוצת תלמידים משכבת גיל אחת עם היועצת החינוכית, לשיחה על נושא שנבחר על ידי משתתפי המיפגש. אורכו — שעת לימוד ותוצריו — הצעות, בקשות או רעיונות לשינוי ולשיפור בבית־הספר. השיח עורר עניין רב אצל התלמידים ושימש כלי עבודה ייעוצי לחיזוק עמדות של המתבגרים וכלי לאיתור בעיות ולשיפור התקשורת דרך עבודה קבוצתית קצרת מועד. האקראיות של משתתפי הקבוצה יצרה היכרויות חדשות בין המתבגרים והזדמנות נוספות של תקשורת במערך חדש.

התקיימו כ־15 מיפגשים שהקיפו כ־200 תלמידים, בהם עלו נושאים שונים: יחסי מורים — תלמידים, קשיים לימודיים, יחסים בין קבוצות ובין בודדים בתוך השכבה, שינויים גופניים ונפשיים, חברויות בין המינים, קשיי תקשורת עם ההורים ועם המבוגרים. בכל מיפגש נוצרה דינמיקה של הקשבה הדדית, אמפתיה, תמיכה ועניין. הצלחת ההפעלה גרמה לשימוש בה ברמות שונות בתוך בית־הספר ומחוצה לו.

הקבוצה בגיל ההתבגרות ותפקידיה

"שיח תלמידים" מבוסס על רעיון העבודה הקבוצתית, ואפשר להגדירו כעבודה קבוצתית לטווח קצר. בגיל ההתבגרות יש לקבוצת בני הגיל ערך מיוחד. המתבגרים, כקבוצה מיוחדת, הוגדרו החל מסוף המאה ה־19: הם כבר אינם ילדים, אך עדיין אינם מבוגרים. זיו (1984) טוען, כי תקופת ההתבגרות מהווה קטיעה של תהליך גדילה רוגע, וסממניה החיצוניים דומים לתופעות של ערעור אמוציונאלי. זו תקופה של התמודדות עם חרדות ושל סבל רב.

אריקסון בנה תיאוריה מובנית על גיל ההתבגרות (מופיע בספרו של מוס, 1990). לדעתו, לגיל זה תפקידים אחדים: בניית הזהות האישית, התנסויות בתפקידים שונים, ביניהן התנסויות חברתיות. זוהי תקופה בה המתבגר אמור להשיג עצמאות רגשית מההורים. הוא מתחיל להגדיר את פרספקטיבת הזמן וליצור לו לוח זמנים לקראת העתיד. כמו כן, בתקופה זו מתפתחת הזהות המינית. זוהי תקופה של מודעות לשינויים ובנייה

* יועצת בחטיבת "אלון", בית־הספר המקיף "אורט", אילת.

של הזהות הגברית והנשית. מתפתחת היכולת להנהיג, היכולת ליצור מושגים ערכיים, היכולת לעצב מטרות שונות. ישנה הקצנה בעמדות וחוסר פשרנות. בעיית המתבגר היא יצירת אוטונומיה וזהות.

אנקר (1971) משווה בין גישתו של אריקסון לבין גישתו של פרנקנשטיין, ומציינת כי ההתבגרות היא הפרעה מתמשכת של הזהות. שינויי ההתנהגות אצל המתבגר הם האמצעים אותם הוא נוקט כדי להגדיר לעצמו נורמות של בריאות נפשית ושל בגרות. מכאן, הצורך בתמיכה לקבוצת בני הגיל.

כמו מוס (1990), כן פזי (1981), מייחס לתקופה זו את החתירה לאוטונומיה מן ההורים, שבמהלכה ניבנים גשרים אל קבוצת בני הגיל. רוזמן, קלינמן וזלצמן (1990) מדגישות, כי המתבגר מתפתח במהלך תקופת ההתבגרות ומתקדם לרמה גבוהה יותר ומופשטת של תפיסת פרספקטיבה בין אישית. הוא תופס כי האישיות הינה מערכת מורכבת, רבת פנים ורבת שכבות.

סמילנסקי (1989, 1990) מגדיר בתהליך ההתבגרות שתי מטרות: הכרת העצמי והגדרת המיקום החברתי. קבוצת בני הגיל עוזרת במידה רבה להשגת מטרות אלו. במוקד ההתבגרות לקראת העצמאות עומדת ההתבדלות הפסיכולוגית מדמות ההורה הכל־יכול. תהליך זה ממושך וקשה בחברה המודרנית יותר מכל מעבר אחר. קבוצת בני הגיל מעניקה למתבגר את התמיכה בשלושה מעגלים: קבוצת השווים, זהו המעגל הרחב; המעגל השני, הפנימי יותר הוא קבוצת הרעים השווים; המעגל השלישי, הקרוב ביותר למתבגר הוא: החברים.

המתבגר זקוק לקבוצת השווים שיהוו לו כעין ראי. הם משקפים לו מי הוא (סמילנסקי 1988), בעוד הוא מעריך את עצמו בהשוואה אליהם. התחלקות בחוויות מאפשרת למתבגר התנסות דימיונית, כאילו הוא עצמו שותף פעיל בחוויות הזולת. קבוצת השווים מאפשרת איוורור (ונטילציה) של רגשות ומשמשת תמיכה למתבגר. הקבוצה מטפחת מיומנויות תקשורת ועוזרת למתבגר להביע רגשות באופן בונה, משפרת מיומנויות בין אישיות להתמודדות עם דמויות סמכות ומגדילה את הידע והמיומנות להתמודד עם השינויים הפיזיולוגיים והפסיכולוגיים של גיל ההתבגרות.

רוג'רס (1973) טען, כי כאשר המתבגר מסוגל להעריך אחרים, הוא גם מעריך הידברות ויחסים בין־אישיים. לדעתו, קבוצת השווים מפתחת התייחסות מציאותית, מפחיתה חרדה ומובילה את המתבגר לאחריות ולהבעת רגשות, הן חיוביים והן שליליים, כלפי תלמידים אחרים, כלפי המורה וכלפי חומר הלימוד.

דרכי עבודתה של הקבוצה

בעבודה קבוצתית נוצרת מערכת יחסים של קבלה, אמון וביטחון, שבה המשתתפים לומדים לדון בפתיחות בהרגשותיהם, להגדיר לעצמם דרכי התנהגות הרצויות להם, לרכוש מיומנויות חברתיות ולפתח את הביטחון ליישומן גם מחוץ לקבוצה.

בן ארי, ריץ, אגמון ואחרים (1990) מציינים את חשיבות האינטימיות, הסולידאריות והקירבה אותה מספקת הקבוצה לחבריה. סמילנסקי (1985) גורס, כי הקבוצה היא ראי למתבגר, משמשת מודל חיקוי, מספקת חברים, משמשת להגנה ולמקלט ומדרבנת לפריצת דרך.

יעדי הקבוצה הם בניית יחסים יעילים עם האחרים, קשרי גומלין ויכולת שיתוף פעולה. הקבוצה משמשת "סדנה" לתהליכי קבלת החלטות, לפתרון בעיות, להקמת ערוצי תקשורת יעילים, ומקור לסיוע בשעת משבר. סמילנסקי (1991) טוען, כי קבוצת השווים היא מקום בטוח יחסית לחשיפה עצמית, מפני שקל יותר ללמוד מקבוצת השווים, אולי מפני שאינם בעלי סמכות מקצועית, תגובותיהם כנות ואמיתיות והמשוב המתקבל פחות מאיים.

דרך הפעלת הקבוצה תלויה ביצירת אקלים נאות. רוג'רס (1973) טוען, כי להפעלת קבוצה, גם אם היא אקראית ונפגשת רק פעם אחת, נחוץ אקלים של פתיחות. ההשמעה בקול גורמת להבהרת מבוכות ומעודדת העלאת פתרונות. ההאזנה לאנשים מלמדת הקשבה פנימית. חוסר הסיפוק של המתבגר מעצמו גורם להנעה ללמידת התנהגויות חדשות. האווירה בקבוצה חייבת להיות ספונטאנית, בלתי פורמאלית ומאפשרת תחושת חופש אינדיווידואלי.

ההפעלה בקבוצה נעשית בטכניקות שונות כמו האזנה, משחק תפקידים, סימולאציה וכו'. העיקר הוא הקשב והאמפתיה, התמיכה הפעילה שכל משתתף מקבל מן הקבוצה, הלימוד וההדרכה. הקבוצה מספקת סביבה לצמיחת הזהות האישית. כל זה עשוי לקרות גם בקבוצות שנוצרו למיפגש יחידי.

תפקידי המנחה

רוזמן, זלצמן ופרנקל (1990) ודרום (1989) קבעו, כי למנחה הקבוצה תפקיד ביצועי. הוא המציב גבולות, קובע את הכללים, מציג את הנורמות ואת המטרות, קובע את משך זמן הפעילות ומכתיב את התהליך. בזאת, הוא דומה לבמאי סרטים. סמילנסקי (1988) רואה את תפקידי המנחה בשלושה תחומים: קשב ואמפתיה, תמיכה פעילה, לימוד והדרכה.

המנחה אחראי על הקבוצה. המשתתפים מתייחסים זה אל זה באמצעות היחסים המשותפים עמו ודרכו. עליו לדאוג לתקשורת בקבוצה ולהעדיף תקשורת רב־כיוונית.

כמו כן, עליו למנוע בריחה מנושאים בעייתיים העולים בה, לפעול מבלי לשפוט, לסייע להיווצרות אקלים מסייע להתפתחות. המנחה ממתן ומגביל. לעתים, הוא היחידי הרואה את התהליך הקבוצתי, שכן הוא מעורב בו ונמצא מחוץ לו בעת ובעונה אחת, לכן התנהגותו חשובה ביותר. בטווח הקצר עליו לגלות דאגה, אהדה, איכפתיות, אמפתיה וכנות. בשלב מתקדם יותר חשיפתו העצמית של המנחה מעודדת את הקבוצה למודעות עצמית. בטווח הארוך – להנחיה תפקיד של הבהרת מצבים, דעות, עקרונות ורגשות. כמו כן יש למנחה יכולת להעביר אינפורמציה מתאימה השייכת לעניין על סמך הכרות עם בעיות הגיל ותוך שימוש בטכניקות תקשורתיות.

היועץ החינוכי כמנחה

הנחיית קבוצה יכולה לשמש ליועץ החינוכי בחטיבת הביניים מנוף חינוכי ממדרגה ראשונה. בהכשרתו, יש לו הכישורים הדרושים להפעלתה, ובאמצעותה הוא יכול לגרום לשינוי אצל המתבגרים ולחזק את עמדותיהם.

החינוך הפורמאלי אינו מנצל דיו את הכיתה ככלי לטיפוח בריאות הנפש. הוא מדגיש טיפוח תיפקודים קוגניטיביים, ואיננו מטפל כמעט בפן הריגושי. על היועץ החינוכי לדאוג להשלים את החסר בתחום זה, מתוך התחשבות בצרכים הטבעיים של גיל ההתבגרות.

בעבודתו עם קבוצות תלמידים, היועץ דואג להגברת המודעות העצמית, מעשיר את מאגר דרכי ההתמודדות, מדגיש את מיקוד השליטה הפנימי, מטפח את היכולת לתקשורת יעילה עם הזולת ולשיתוף פעולה עמו, מטפח רגישות, אמפתיה ויכולת לסייע לזולת ולהסתייע בו. ליועץ גם מטרות נוספות. במיפגשים הקבוצתיים הוא יכול להכיר תלמידים שעדיין לא נפגש עמם ולאתר קשיים שלא עמד עליהם קודם לכן אצל ילדים מסויימים. הוא יכול גם להשפיע על התהליך החינוכי, תוך שימוש בתכניות מונעות ומשקמות, אחרי שעמד באמצעות ההנחיה על הלכי רוח, על תהליכים ועל לחצים שהמתבגר נתון בהם. הקבוצה עשויה, אפוא, לשמש בידי היועץ כלי רב־תכליתי ממדרגה ראשונה.

בחירת התלמידים לקבוצה יכולה להיעשות בשני אופנים: בצורה מכוונת, תוך בחירה קפדנית של המשתתפים, ובדרך של בחירה אקראית. לכל אחת מהדרכים מטרה שונה. בחירה מכוונת באה לענות על צרכים טיפוליים־שיקומיים של תלמידים מסויימים. הבחירה האקראית, כפי שהוגדרה בפתיחת המאמר, מאפשרת היכרות חדשה בין מתבגרים שונים בהרכבים חדשים ויוצרת הרגשת שותפות בבעיות מתוך נקודות מבט שונות. הקבוצה מפתחת מודעות עצמית תוך התנסות במאגר התגובות, לומדת לזהות דפוסי תגובות, לשקול, להעריך ולבחור אלטרנטיבות שונות.

ליועץ היכולת וההכשרה ליצור אווירה של התנסות קבוצתית המובילה לפיתוח אקלים פסיכולוגי של ביטחון, שבו מצטמצמת בהדרגה ההתגוננות ומשתחרר חופש הביטוי. רוג'רס (1973), ליבלך ובטלר (1979) ודרום (1989) מדגישים את חשיבותה של אוטונומיה

פנימית, שבה הפרט רואה את עצמו ואת מצבו בבירור, ונוטל מתוך חירות אחריות לעצמו. לכן, היועץ ידגיש במיפגשים את המודעות להרגשה האישית של כל מתבגר, תוך ראיית המייחד והמשותף. יצירת אלטרנטיבות נוספות מרחיבה את המודעות העצמית ומפתחת יכולת טובה יותר לעמוד בלחצים שהמתבגר נתון בהם.

על היועץ החינוכי לנצל, ככל האפשר, עבודה ב"שיח תלמידים", במיוחד כאשר הוא מופקד על שכבות גיל גדולות מאוד, המונות מאות תלמידים. מתברר, כי למרות המיפגשים החד־פעמיים יש ב"שיח תלמידים" יסודות רבים של עבודה קבוצתית ארוכת טווח. השיח משמש כלי יעיל להכיר יותר מתבגרים ועוזר להתמודד עם נושאים מרכזיים של גיל ההתבגרות: התפתחות נפשית, ציפיות חברתיות ולימודיות, קונפליקטים עם ההורים בפרט ועם מבוגרים בכלל.

הדגמות מתוך "שיח התלמידים" שנערך בחטיבת הביניים "אלון"

"שיח התלמידים" שנערך בשכבת ח' בחטיבת הביניים "אלון" מבוסס על עקרונות העבודה הקבוצתית, אך בהבדל אחד: בכל שבוע נפגשתי עם קבוצת תלמידים חדשה ושונה. למיפגש הגיעו שני תלמידים מכל כיתה, ומכיתת החינוך המיוחד — תלמיד אחד. בשכבת ח' — שש כיתות רגילות וכיתה אחת מיוחדת. לכן, בכל מיפגש היו לכל היותר שלושה עשר משתתפים.

"שיח התלמידים" התקיים בשעות הלימודים הרגילות, ביום קבוע, אך בשעת לימוד לא קבועה. כאשר התכנסו המשתתפים בחדרי התקיים התהליך הבא: כל משתתף הציג את עצמו ולפעמים סיפר גם על משהו מעניין או חשוב שאירע לו במשך השבוע האחרון. לאחר מכן, בחרו המשתתפים במשותף את נושא השיחה. כל אחד מהמשתתפים התייחס לנושא בסבב, תוך תגובות, הערות, חיזוקים והבהרות מצד חברי הקבוצה. לקראת סוף המיפגש החליטה הקבוצה אם תפרסם מינשר לשכבה כולה ומה יהיה תוכנו, סיכמה את הדיון וערכה משוב על המיפגש. משוב זה נערך שוב בסבב, והמשתתפים התפזרו כל אחד לכיתתו ולעיסוקיו.

במשך השנה זכה כל מתבגר להשתתף בשני מיפגשים כאלה לכל היותר, אבל כל מיפגש היה לגביו למעשה חדש, כי הרכב הקבוצה השתנה בהתאם להגרלה. אחת מן הבקשות של המתבגרים המשתתפים היתה שבעתיד יהיה הרכב הקבוצה קבוע לתקופת המיפגשים ולא חד פעמי כפי שהיה.

המתבגרים בחרו בנושאים שעניינו אותם, ושבחלקם היו קשורים במישרין לאירגון הלמידה בבית־הספר: מערכת שעות, משמעת בבית־הספר, יחס המורים אל המתבגרים, מקצועות שקשה ללמוד. הדיון בנושאים אלה התנהל תוך ביקורת ו"הוצאת קיטור".

בין השאר, עלו גם רעיונות לשיפור האקלים בבית־הספר, אפילו תכנית ממשית למבנה העתידי של בית־הספר בשנים הבאות. רבים מן התלמידים התעניינו לדעת אם דעתם חשובה, ואם היא באמת משפיעה על המבוגרים בבית־הספר, על ההנהלה, על המורים ועל כל צוות המוסד. ברגע שהתברר להם כי דעתם אכן עשויה להשפיע, דורבנו להביעה באמצעות מינשרים שפורסמו על לוח המודעות לאחר המיפגש.

עלו גם נושאים הקשורים לעולמם ולבעיותיהם בתחום החברתי, כמו: הקבוצות החברתיות בתוך השכבה, יחסי גומלין בין חברי הקבוצה, חשיבותה של הקבוצה החברתית עבורם, התמיכה שנותנת הקבוצה לכל אחד. הם גם הצליחו לנתח את הסיבות לכך. באחת מן השיחות הגיעו התלמידים למסקנה, כי הם מכירים את עצמם באמצעות האחרים, וכי חשוב להם לדעת מה חושבים האחרים עליהם. הם גם קבעו דרכים איך כדאי לומר לאחר את דעתם באופן שיושפע ממנה ולא יתנגד.

בהמשך לעבודה בכיתות, התעניינו התלמידים לדעת יותר על שינויים פיזיולוגיים בגופם, על שינויים נפשיים, על חברויות בין בני אותו המין וחברויות בין שני המינים. הם ניהלו שיחות על מהות האהבה בכלל ובגילם בפרט. עלו גם קשיים בתקשורת בינם לבין סביבתם המבוגרת: הורים, מורים, אחים ואחיות. עלו לדיון עמדות וגישות שונות והוצעו דרכים ליצירת תקשורת טובה ומתאימה יותר למתבגר.

החשוב מכול היה ההתרחשות הדינאמית בין המשתתפים בכל מיפגש. היתה הקשבה מתוך עמדה של שוויון ואמפתיה לקשיים שונים. התמיכה ההדדית באה לידי ביטוי בהבנה, אך גם בהצעת אלטרנטיבות שונות, והיתה תחושה של לכידות חברתית. מידת העניין שעורר "שיח התלמידים" היתה גבוהה ביותר. תלמידים חיכו בקוצר רוח לתורם, ואפילו באו לבקש כי "אדאג" להגריל את מספרם בהקדם האפשרי.

בתוך כל קבוצה חד פעמית כזו, התגלו טיפוסי מתבגרים שונים: המתבגר הסקרן, הדברן, הספקן, המסתייג, משתף הפעולה, הביישן וההססן. למרות זאת, נוצרה אווירה של "ביחד", שהקרינה גם מעבר למיפגש עצמו.

להלן דוגמאות מספר ממיפגשים של "שיח תלמידים":

מיפגש מתאריך 21.10.91: נושא הדיון הקבוצתי שנבחר היה — מדוע מורים אינם סבלנים כלפי התנהגותם של תלמידים. כל תלמיד הביע את דעתו בנושא. תלמידים התלוננו כי חלק גדול מן המורים הוא קצר רוח, ואינו מוכן לשמוע את טענותיהם או את הסבריהם מדוע התנהגו בצורה שהרגיזה את המורה. אחדים טענו, כי מורים מסויימים מתייחסים אליהם בצורה מעליבה. אצל דוברים רבים הועלתה התחושה כי למרות שהתלמיד אמור להיות המרכז בבית־הספר, הרי בית־הספר מתעניין יותר ברווחת המורים. בדיון ניתחו תלמידים את הגורמים שהביאו, לדעתם, לקצר בתקשורת. חלק מן הדוברים אף הצדיק את התנהגות המורים במקרים מסויימים. אחרי הדיון החליטו התלמידים לכתוב על לוח המודעות השכבתי את הבקשה הבאה למורים: "אנו מבקשים מכם שתקבלו אותנו כמות שאנחנו. אנו מבקשים שתתייחסו אלינו ושתקשיבו

לנו לפני שאתם כועסים". הבקשה אכן ניתלתה על לוח המודעות ועוררה הדים בקרב ציבור התלמידים והמורים.

מיפגש מתאריך 18.11.91: הדיון נסב סביב נושא חברתי. תלמידה סיפרה על האופן בו היא לומדת על עצמה. היא סיפרה כי מה שאומרים לה החברים עוזר לה להכיר את עצמה. התלמידים הגיבו. לדעתם, אכן משמשת החברה ראי להכרת עצמם. לדעת אחדים "חשוב ואפילו הכרחי שנאמר לחברינו את מה שאנו מרגישים וחושבים. גם אנו היינו רוצים שיגידו לנו את האמת, כי בדרך זו אנו מכירים את תגובותינו ומקבלים מושג איך אחרים תופסים אותנו". אבל הם העלו הסתייגות: "לא איכפת לנו לשמוע על עצמנו מפי חברינו, אך לאחדים מפריע מאוד שהדברים נאמרים בתוך חבורה גדולה. היינו מעדיפים שהדברים ייאמרו בארבע עיניים, ואז לא נקבל גם דברי ביקורת שייאמרו לנו כפגיעה". אם ינהגו כך, תפחת לדעתם האלימות. תלמידים ציינו, כי לפעמים הם "מחסלים חשבונות" עם מישהו שהם כועסים עליו ואומרים לו דברים פוגעים שאינם אמת. גם אחרי מיפגש זה ניסחו התלמידים מינשר אל השכבה ובו כתבו: "אם יש לך מה לומר לחברך, עשה זאת כאשר אתם לבד, בלי קהל. אנו מוכנים לשמוע, אך לא רוצים לשמוע זאת בחבורה גדולה".

מיפגש מתאריך 16.12.91: הפעם נושא השיחה היה — רצונם של התלמידים להיות שותפים מלאים בארגון הטיול השנתי. הם ביקשו שכל עניין הנוגע לטיול ייעשה בהשתתפותם ואפילו הציעו, כי תקום ועדה משותפת של תלמידים ושל מורים אשר תקבע במשותף את המסלול, זמן היציאה, מחיר הטיול ומקום הלינה. הם רוצים להיות אחראים לקביעת אופי הפעילות שיתנסו בה. את כל ההצעות העלו התלמידים על הכתב ומסרו אותן למרכזת השכבה, וכן תלו עותק אחד על לוח המודעות. לצערי הרב, לא היה למינשר זה הד מתאים. הטענה היתה, כי הצעת התלמידים באה מאוחר מידי, לאחר שהטיול כבר היה מאורגן. התלמידים היו מאוכזבים מהנהלת בית־הספר והביעו את אכזבתם בצורה קולנית בפני מרכזת השכבה.

מיפגש מתאריך 30.12.91: הנושא — מה זאת אהבה. השאלה היתה כיצד נוצר "קליק" בין שני אנשים. תלמידים דיברו על התנהגות, על קודים של איתות לבן המין השני, על שפת גוף, על מבטים, על צורה והופעה חיצונית המובילים להיכרות, לחיבה ולאהבה. עלתה השאלה מי משוחח על כך בבית עם ההורים. רוב הילדים סיפרו, כי הם משוחחים על כך בבית, אבל לא מספיק. חלקם שם לב כי למבוגרים יש עכבות והם מתביישים לדבר על כך. בהמשך השיחה דנו בנושא: מי מתחיל בהיכרות, הבן או הבת. גם פה הובעו דעות שונות. רוב התלמידים (בעיקר התלמידות) היו בעד שוויון, ולא ראו שום בעיה אם בת מתחילה עם בן. הוצעו גם דרכים שונות כיצד להתחיל. הקבוצה החליטה הפעם לא לצאת במינשר לשכבה, וכן החליטה לשמור את השיחה בסוד בין חברי הקבוצה שהשתתפו בה. יש לציין, כי שיחה זו התקיימה כהמשך לנושא "מתבגרים" שנלמד באותה התקופה בכיתות.

מיפגש מתאריך 3.2.92: במיפגש זה סיפרה אחת התלמידות על ניסיון חינוכי מעניין בביתה. הוריה משמשים משפחה אומנת מטעם משרד הרווחה לילדים הזקוקים לאומנה, עד לסידורם במסגרת של אימוץ חוקי או החזרתם לחיק משפחתם. המשתתפים התחלקו בחוויה עם התלמידה. התפתחה שיחה על נסיבות העלולות להביא לניתוק ילד ממשפחתו. התלמידים הביעו אמפתיה עם ילדים כאלה. בין השאר, דובר על חובת ההורים להעניק לילדיהם צרכים בסיסיים בגילים שונים, על זכויות הילד ועל תרומת המשפחה לבריאותו הנפשית של הילד. הועלו אף קשיים הנוצרים במשפחת אומנה. בעקבות סיפור זה שיתפה תלמידה אחרת את הקבוצה בניסיונה ליצור בית מחסה לחיות. היא סיפרה על המתנדבים השותפים לה בניסיון זה. הדיון השתנה והפך להשוואה בין שני הסיפורים. בשכבה מספר תלמידים מאומצים ועל כן החליטה הקבוצה שלא לכתוב מינשר מתוך התחשבות בתלמידים אלה.

מיפגש מתאריך 10.2.92: המיפגש נערך כשבוע ימים מיום מותו של אחד התלמידים אחרי מחלה קשה. השיחה נסבה על תחושות התלמידים כאשר נודע להם על מותו של חברם. הילדים סיפרו על פחדים ועל הרגשה רעה. אחדים נזכרו במוות אחר שחוו, חלק כעסו, אחרים הרגישו אשמים על כך שלא הלכו לבקר אותו, חלק גם פחדו כי יש משהו מקולל בבית־הספר (זהו מקרה המוות השני בבית־הספר: חודשיים לפני כן נהרג תלמיד כיתה ז' בתאונת דרכים). תלמידים אחרים פסלו את המחשבה המאגית הזאת והביעו תמיכה זה בזה. מספר ילדים ניסה לדמיין איך מרגישים כשמתים. הועלתה השאלה איך זה לא להיות, לא להרגיש, לא לחשוב, וכן — מה חשים קרובי המשפחה של המת. התלמידים ציינו בשיחת המשוב כי הרגישו הקלה ותמיכה, ולמרות ששוחחו על הנושא בכיתה מספר פעמים, היה להם צורך לדבר עליו שוב ושוב. כדאי להעיר, כי כתוצאה ממיפגש זה ערכו יועצות בית־הספר השתלמות מיוחדת לכל צוות המורים בנושא של התמודדות במצבי לחץ ודרכי תגובה מבוקרת לפי עקרונות תורתו של אליס.

מיפגש מתאריך 17.2.92: הנושא — מקומה של הקבוצה החברתית בתוך השכבה. התלמידים דנו בתופעת קיומן של חבורות אחדות של תלמידים. הם דיברו על הצורך שלהם להשתייך לחבורה. ציינו, כי חבורה כזאת נותנת להם תחושת שייכות והרגשת כוח. בקבוצת החברים הם חשים שיש עם מי לדבר ובלעדיה הם עצובים ובודדים. לדעת המשתתפים, לקבוצה החברתית חשיבות גדולה במתן הרגשה טובה לתלמיד בבית־הספר.

דיון

"שיח תלמידים" הוא כלי הפעלה המתאים ליועץ בכלל וליועץ בחטיבת ביניים בפרט. הפעלתו שיפרה את עבודתי בתחומים אחדים: התחום הראשון — היכרות טובה יותר עם צרכי התלמידים, עמידה בזמן אמיתי על הלכי הרוח, על הדעות השונות ועל הכיוונים החברתיים המתפתחים אצלם. למדתי מהם הנושאים המעסיקים את התלמידים ויכולתי לתכנן טוב יותר את הפעילות המונעת, הטיפולית והשיקומית. דוגמה טובה לכך היתה השיחה על יחסי מורים—תלמידים, ממנה הבנתי כי יש צורך דחוף בעבודה עם ציבור המורים, כדי לשנות עמדות. לשינוי עמדות כזה יש השפעה מיידית על טיב הלמידה, שכן קשר טוב יותר בין מורה לתלמיד גורם, בדרך כלל, לשיפור ההישגים. זאת היתה הזדמנות עבורי, כיועצת, להבהיר למורים את התהליך שבו נתונים המתבגרים ולהוסיף להם ידע בנושא.

כמו כן, היווה "שיח תלמידים" עבורי מכשיר היכרות עם תלמידים שבדרך אחרת ייתכן שלא הייתי מכירה כלל. באמצעותו איתרתי תלמידים הזקוקים להתערבותי המקצועית. תלמידים מסויימים, שתגובתם בזמן המיפגש עוררה אצלי סימן שאלה, הוזמנו לשיחה אישית. הפכתי לדמות לא פורמאלית שאפשר לגשת אליה ולשוחח עמה כשווה אל שווים. יותר תלמידים פנו אלי באופן אישי, כדי להתייעץ והמליצו לאחרים לגשת ליועצת כשיש בעיה.

"שיח תלמידים" יצר קשרים חדשים בין תלמידים שלא היו ידידים קודם לכן. התברר, כי בעקבות השיחה על האהבה נפגשו מספר תלמידים שהשתתפו בה למיפגשים חברתיים לאחר שמצאו עניין משותף.

אחת התוצאות המיידיות של השיח היתה — שינוי בתוך בית־הספר בתגובה לצרכים שעלו. השיח הפעיל תהליך של הקשבה אמיתית. בעקבותיו התחילה מנהלת בית־הספר לערוך "שיח מורים" ועל ידי כך לעמוד מקרוב על צרכים ועל הלכי רוח ולקבל הצעות ויוזמות של מורים שונים לשם שיפור אקלים בית־הספר וקידום קשרים חברתיים בין חברי הצוות החינוכי. "שיח התלמידים" תפס תאוצה ושימש גם כלי תקשורת בין הנהלת בית־הספר לבין תלמידיו. מנהלת בית־הספר ערכה שיח כזה עם תלמידים משכבות גיל שונות. גם מנהל בית־הספר המקיף "אורט", שאליו משתייך בית־הספר שלנו, התחיל לקיים "שיח תלמידים". פעילות זאת מתאימה, לדעתי, לעבודה מערכתית, ונוסיף לעסוק בה בבית ספרנו תוך פיתוחה והתאמתה לצרכים בשטח.

התגובה הנלהבת של התלמידים להפעלת "שיח התלמידים" מעידה כי כלי זה עונה על הצורך שלהם לדבר ולשוחח בינם לבין עצמם. יש התאמה בין התיאוריה על התבדלות המתבגר מחברת המבוגרים, תוך מאבק פנימי לשמירת ייחודו הנפשי, לבין המציאות שהתהוותה במפגשים. למתבגר היתה היכולת להזדהות עם חבריו באקלים מתאים של קבוצת השווים. היתה לו אפשרות אמיתית להקטין חרדות, מכיוון שקיבל תמיכה מחבריו לקבוצה ולעתים קרובות אף אמפתיה ואהדה. להורים, כנראה, קשה לשוחח

עם ילדם וייתכן כי המתבגר אף חושש לדבר עם הוריו בגילוי לב, מכיוון שלעתים הם בוגדים באמונו ומנצלים את המידע המתגלה להם להטלת סנקציות. עם זאת המתבגר עדיין תלוי בהוריו ובמבוגרים בכלל, ולעתים שרוי במבוכה וזקוק לעצה. חבריו בקבוצה נותנים לו תמיכה ותגובתם מסייעת לו לבחור את דרך פעולתו. קבוצה היושבת בצוותא מקבלת תחושה של כוח בצדקתה, תחושת "יחד" הנותנת ביטחון: אני לא לבד. למתבגר צורך לתרגל את ההתבדלות מעולם המבוגרים בשלבים, תוך כדי שיחה על התהליך עם בני גילו דווקא. עמדותיו האישיות של המתבגר מתחזקות במהלך שיחת רעים לגיטימית, הנתפסת כלא פורמאלית, למרות שהיוזמה באה ממבוגר האמור לייצג את המימסד.

"שיח תלמידים" היה אף משוחרר מן הסטיגמה הקיימת אצל תלמידים רבים, כאילו שיחה עם היועצת מעידה כי יש לך בעיות. לא כל מתבגר אוהב להודות בכך. שחרור זה השפיע, לדעתי, אף הוא על הצלחתו. ההתנסות המוצלחת הזאת איפשרה למתבגרים רבים להמשיך בקשר עם היועצת ולקבל עזרה ללא חשש.

בעתיד, בכוונתי להמשיך ולהפעיל את "שיח התלמידים", אך ברצוני לשנות מעט ממתכונתו. ברצוני ליצור קבוצות קבועות שתיפגשנה מספר פעמים לדיון בנושאים שונים, אשר ייקבעו על ידי המשתתפים בפגישה הראשונה. תפקידי יהיה להנחות אותם. קביעות המשתתפים בקבוצה עשויה ליצור דינאמיקה שונה ומעמיקה יותר בין המשתתפים ולהביא לידי העמקה בדיון ולחידוד הבעיות העולות בו.

ברצוני לרתום לתכנית את מחנכי הכיתות ולהציע להם לקיים את "שיח התלמידים" בכיתת האם, ככלי לתקשורת טובה יותר עם תלמידיהם. אמנם, נשאלת השאלה אם שימוש בכלי השיח אינו יוצר קונפליקט אצל המחנך בין תפקידו כשומר גבולות בתוך בית־הספר לבין תפקידו כמקשיב בלתי פורמאלי בהתייחסותו לתלמידיו. ייתכן, כי כלי זה אינו מתאים לכל מחנך, אבל יימצאו בוודאי מחנכים שדרך הפעלה כזאת יתקרבו אל תלמידיהם ויווצר ביניהם קשר של שותפות ואמון הדדי הדרושים כל כך למתבגר בבית־הספר.

ביבליוגרפיה

ארליך ר. (1979). "שיטות הוראה בקבוצות כגורם להורדת חרדה אצל תלמידים", **פסיכולוגיה וייעוץ**, חוברת 10, ירושלים, הוצאת שפ"י.

בן ארי ר., ריץ', י. ואגמון, ת. (1990). **אני, אתה, אנחנו**. תל אביב, הוצאת עם עובד.

גלאור, י. (1988). "עקרונות החינוך לדמוקרטיה וישומם בכיתה באקלים תקשורתי תומך", **אקלים כיתה ומעשה**, ירושלים, הוצאת משרד החינוך והתרבות.

דרום, ד. (1989). **אקלים של צמיחה**, תל אביב, הוצאת ספריית פועלים.

זיו, א. (1984). **ההתבגרות**, תל אביב, הוצאת מסדה.

ליבליך, ע. ובטלר, ר. (1979). "עבודה קבוצתית עם מתבגרות ט"ט" **פסיכולוגיה ויעוץ**, חוברת 10, ירושלים, הוצאת שפ"י.
מוס, ר.א. (1990). **תיאוריות על גיל ההתבגרות**, תל אביב, הוצאת ספריית פועלים.
סמילנסקי, מ. וצוות נטע. (1988). **היכרות וחברות**, תל אביב, הוצאת רמות.
סמילנסקי, מ. וצוות נטע. (1989). **יחסי מתבגרים הורים**, תל אביב, הוצאת רמות.
סמילנסקי, מ. וצוות נטע. (1991). **צרכים, לחצים והתמודדות**, תל אביב, הוצאת רמות.
פזי, י. (1981). **לחוד וביחד**. תל אביב, הוצאת נטע.
קליין, א. "האקלים החברתי בבית־הספר ותרומתו לתהליך הסוציאליזציה" **אקלים כיתה ומעשה**, ירושלים, הוצאת משרד החינוך והתרבות.
רוג'רס, ק. (1973). **החופש ללמוד**, תל אביב, הוצאת ספריית פועלים.
רוזמן, מ., זלצמן, ו. וחסון־פרנקל, ר. (1990). **זהות אישית**, תל אביב, הוצאת רמות.
שרן, ש. ולזרוביץ, ר. (1979). "שיתוף פעולה ותקשורת בבית־הספר" **פסיכולוגיה ויעוץ**, חוברת 11, ירושלים, הוצאת שפ"י.
שרני, ש. (1979). "היועצת החינוכית בתפקיד מטפלת קבוצתית והקשיים העומדים בדרכה" **פסיכולוגיה ויעוץ**, חוברת 11, ירושלים, הוצאת שפ"י.
Enker, M.S. (1971). "The Process of Identity — Two Views". In: *Mental Hygiene*, Vol. 55, No. 3.

"אחד משלנו" — תכנית לקליטת תלמידים עולים בבית־הספר

בטי לזניק, צביה רייכנברג*

המאמר בא להדגיש את חשיבות תפקידו של היועץ בתהליך קליטתו של הילד העולה, באמצעות תכנית התערבות המיועדת בו־זמנית למגזרים שונים במערכת: לתלמידים עולים וקולטים, למורים ולהורים. התכנית "אחד משלנו" מעלה חמישה תחומים, החופפים לשלבים שעובר כל מהגר בתהליך טיפוסי של ההסתגלות נפשית לארץ חדשה: 1. עיבוד רגשות, 2. עזרה בבחירות ובהחלטות במצב של אי וודאות, 3. עזרה בתכנון, 4. תמיכה בפתרון בעיות, 5. עזרה בהסתגלות לסביבה חדשה.

המאמר מתמקד בתחום הראשון: עיבוד רגשות שליליים וחיוביים במיפגש בין קולטים ונקלטים, ומדגיש את הצורך להתייחס בעיקר לרגשות השליליים העולים בעקבות מיפגש זה. הזרות הינה מצב ארעי. היועצים יכולים לתת תמיכה בשלבים השונים של תהליך הקליטה וכך לתרום לקליטה קלה יותר של העולים ושל משפחותיהם ולשילובם בסביבה הקולטת.

שלבי ההתערבות הייעוצית מחולקים לפי נושאים עיקריים: זיהוי רגשות, שיום רגשות, הבעת רגשות, שינוי ברגשות, רגשות מבחינת החברה הקולטת ומבחינת העולה הנקלט.

מבוא

עולה חדש, במצב מעבר של לחץ הנגרם על ידי שינויים, נמצא בתהליך מתמשך של התמודדות ופתרון בעיות, הכרוך בהתלבטויות ובבחירות. פסיכולוגים, יועצים ואנשי חינוך מדגישים, כל אחד בדרכו, את הצורך לתת לפרט כלים על מנת שיבחר בדרכי התמודדות חיוביות לפתרון בעיות. עופרה איילון (1987) טוענת, שלאדם פעיל יש יותר סיכויים לעבור מצב של משבר בהצלחה, כי פעילותו גורמת לו להיות מעורב מבחינה רגשית, חשיבתית והתנהגותית. הוא מחפש דרכים שונות ומגוונות לפתרון בעיותיו, ובמהלך חיפוש זה הוא יוצר ומתפתח.

* בטי לזניק, יועצת לנגים טיפוליים במחוז תל־אביב.
צביה רייכנברג, יועצת בבית־ספר "יחדיו" (חינוך מיוחד).

גם הגישה ההומניסטית גורסת (לביא, 1984), שיש לפתח באדם את החשיבה היצירתית והרב־כיוונית, המסתעפת. גילפורד (1984 — מצוטט בלביא), הוגה דעות בחינוך יצירתי, טוען שהיצירתיות היא המפתח לחינוך ולפתרון הבעיות החמורות ביותר העומדות בפני האנושות.

פיתוח היצירתיות היא מטרתם של הכלים השונים בהם נשתמש (כרטיסי אירוע, קטעי ספרות, אירועים מן החיים). דרכם, מבהירים העולים עמדות ורגשות, בודקים פתרונות שונים ומחליטים על אלו דברים הם מוכנים לוותר ומהם הדברים שעבורם הם מוכנים להיאבק. כשיפתור העולה סוגיה זו, הוא יתכנן כיצד יפעל, ולאחר שיתנסה, יבדוק אם החלטתו היתה נכונה. על סמך נסיונו יוכל להעריך ולהחליט מה לעשות בהמשך.

העשייה עצמה חשובה עבור העולה כאמצעי ליציאה מן העמימות בה הוא שרוי בתקופה הראשונה לעלייתו. ההנחה היא, שעולים חדשים הבאים ממערכות חברתיות פתוחות וגמישות, ומנסים להתאים עצמם לשינויים המתרחשים, סיכוייהם להסתגל לארץ טובים יותר מאשר עולים הבאים ממערכות סגורות ונוקשות. ההתנסות במערכות סגורות מקשה עליהם להתאים עצמם לשינויים החלים מסביבם.

בשנת תש"ן הוכנה על ידינו, כיוזמה פדגוגית, תכנית התערבות לקליטת העלייה בבית־הספר. התכנית הוכנה בתיאום עם מנהל מחלקת הייעוץ במשרד החינוך והתרבות, ד"ר נורמן אנטין, ובעידודה של היועצת הבכירה, איילה רודניקי.

התכנית מיועדת לסקטורים השונים במערכת, לתלמידים, למורים ולהורים, ומטפלת בהיבטים הרגשיים, הקוגניטיביים וההתנהגותיים של קליטת עלייה בבית־הספר, ובקשיים הנובעים מהעימות שבמיפגש בין קולט לנקלט.

התכנית נועדה לעזור לעולים בהסתגלותם לחיים חדשים בחברה חדשה, ולהקנות לקולטים מיומנויות שונות, שיגבירו את מודעותם החברתית ושותפותם הפעילה בתהליך. קליטה חברתית היא תהליך ארוך־טווח, ואינה מסתיימת בהנחלת הלשון. עובדה זו מציבה בפנינו, כיועצים, אתגר חינוכי חשוב, הן מבחינת הילד העולה והן מבחינת כלל התלמידים. בתהליך קליטת העלייה חשבנו לנכון להתמקד בחמישה נושאים חיוניים, שנבחרו על פי התאמתם לשלבים שעובר כל מהגר בתהליך טיפוסי של הסתגלות נפשית (מאריס, 1974). שלבים אלה הם:

1. שלב האידיאליזציה ("ירח דבש").
2. שלב הביקורת (הופעת רגשות שליליים והאשמת הסביבה על חוסר התגשמות ציפיותיו של העולה).
3. שלב הדיכאון (ההגעה הרגשית) המאופיין במודעות לחלקו של העולה בתהליך של חוסר הגשמת ציפיותיו.
4. שלב ההשתלבות (הקליטה או ההשלמה) בו העולה מוצא דרך להשתלבות, מרגיש שייכות לארצו החדשה ועובר אינטגרציה בזהותו.

חמשת התחומים בהם היועצים יכולים לתרום לתהליך קליטת העלייה הם:

1. עיבוד רגשות חיוביים ושליליים וזיהוי חשיבה הנשלטת על ידי רגשות (במקביל לשלב ה"אידיאליזציה" וה"ביקורת").
2. עזרה בבחירות ובהחלטות: במקביל לשלב ה"דיכאון" בו מנתח העולה אסטרטגיות התנהגות ואופציות חדשות העומדות בפניו במיגוון תחומים.
3. עזרה בתכנון.
4. עזרה בפתרון בעיות.
5. עזרה בהסתגלות.

תחומים אלה מקבילים לשלב ההשתלבות

העיקרון הבסיסי המנחה את היועצים בעבודתם זו הוא — הפעלת האדם הנמצא בתוך התהליך עצמו, על מנת לעזור לו לעבור משלב לשלב בצורה מספקת.

פירוט הנושאים שבתכנית

1. **עיבוד רגשות**: בכל מיפגש עם זר עולים אצל שני הצדדים רגשות שליליים. מבחינה חינוכית, על המערכת להתמודד עם רגשות אלה אצל הקולטים ואצל הנקלטים כאחד, על מנת שתהליך הקליטה החברתית יצליח. התכנית מדגישה את המשותף ואת הייחודי שבנו, ועל בסיס זה היא מתכוונת לטפח במיפגש את הרגשות החיוביים.

2. **מתן כלים לפתרון בעיות**: חלק מהמשבר של הילד העולה ושל משפחתו כרוך בכמות הבעיות השונות העולות בו־זמנית, שאיתן עליהם להתמודד. קליטת עלייה, כבעייה של הפרט ושל החברה, מצריכה מיומנויות של פתרון בעיות ושל קבלת החלטות על סמך איסוף נתונים ומידע רלוונטי.

3. **מיומנויות של תכנון והתארגנות**: נושא זה הוא חיוני ביותר, משום שאלה מיומנויות חשובות לחיים של כל אחד, במיוחד לילד העולה ולמשפחתו, הצריכים לתכנן את חייהם החדשים ולהתארגן לקראתם. מטרת התכנית "אחד משלנו" היא לעזור לילדים לתכנן את צעדיהם ולהעריך את היתרונות והחסרונות של כל צעד בתהליך רציונלי של חשיבה, ולא באמצעות פעילות אימפולסיבית־רגשית בלבד.

4. **בחירות והחלטות**: אחד המרכיבים החשובים בכל החלטה הוא המודעות לתוצאותיה. אמנם, הנושא אוניברסלי, אך משקלו מתגבר אצל הילדים העולים ואצל משפחתם, מכיוון שההחלטות יכולות להיות גורליות. הייחוד במצבם נובע מהצורך להסתגל לחברה חדשה, המחייבת אותם לקבל החלטות, אשר אצל אחרים מתקבלות בקצב איטי יותר, לעתים על פני חיים שלמים, כגון: בחירת מקום המגורים, בית־ספר או גן, מקום עבודה, סביבה חברתית, עיסוקים לשעות הפנאי, מציאת שפת דיבור בבית וכו'.

5. **הסתגלות לחברה חדשה**: זהו תהליך ארוך־טווח, הנמשך לפעמים שנים אחדות. אין בידינו, כיועצים, אפשרות לפתור את בעיית ההסתגלות על כל מורכבותה, וגם לא ניתן לקצר תהליכים הדורשים זמן.

ביכולתנו לתרום לתהליך השתלבותו של התלמיד העולה בחברה בדרך טבעית עד כמה שאפשר, עם קבלת השוני הבין־תרבותי ללא שיפוט, תוך פיתוח הבנתם של קולטים ונקלטים לקשיים ולאפשרויות הכרוכות בתהליך פעילות הגומלין.

השוני הבין־תרבותי דורש מהנקלטים שיתאימו עצמם לנורמות חדשות ויוותרו במידה מסוימת על מנהגים מקובלים. ויתורים אלה נתפסים כקושי, כדרישה שקשה לעמוד בה ואפילו כעוול, ועלולים לעורר תגובות קשות. אנו, כיועצים, יכולים להבין ולמתן תגובות קיצוניות הצפויות אצל אוכלוסיה בסיכון גבוה. על סמך הערכת מצבו של פרט ושל משפחתו עלינו להבדיל ביניהן לבין התנהגויות פתולוגיות המצריכות הפנייה לגורמים מקצועיים שמחוץ לבית־הספר.

6. **הפנמת התנהגויות יומיומיות**: התלמיד הלומד מיומנויות ותכנים חדשים אמור להפנימם ולשם כך הוא זקוק לתמיכת המערכת המשפחתית. אך בעקבות העלייה עוברת המערכת המשפחתית כולה "משבר תיפקודי", שלעתים מביא להחלשתה כמערכת תמיכה עבור הילד, או אפילו גורם להחלפת תפקידים וסמכויות בין הילד להוריו. כיועצים, מוטל עלינו התפקיד לשתף את המשפחה בשינויים המתרחשים אצל הילד וזאת:

א. על מנת לחזק את יכולתה של המשפחה לסייע בקליטתו של הילד ובסופו של דבר גם בקליטתה היא;
ב. על מנת למנוע פערים בין נורמות, ערכים והתנהגויות של משפחת המוצא לבין אלה של החברה הישראלית, העלולים להשפיע על אישיותו של הילד;
ג. על מנת לחזק את לימוד ההתנהגויות החדשות כלגיטימיות גם במסגרת המשפחתית.

היועץ אינו מתפקד כעובד סוציאלי במשפחה, אך הוא אחראי בתוך המערכת הבית־ספרית לריכוז המידע ולהערכה על חייו של הפרט ושל משפחתו, למען קידומו של הילד ולמען ההתפתחות הבריאה של אישיותו. כמו כן, עליו לדאוג לרווחתו של הפרט בבית־הספר. יש לו תפקיד מערכתי, הכולל ריכוז הגורמים המשפיעים על הסביבה החינוכית של התלמיד, כגון הורים ומורים ודאגה להדרכה נכונה ולמתן תמיכה בהתמודדות עם המצב החדש. יש לתפקיד זה היבט אבחוני: עליו להעריך מתי מתדרדר מצבו של הילד למשבר, ולבדוק אפשרות הפנייה לגורמים מקצועיים מתאימים. לבסוף, היועץ מסוגל לתת מסגרת ותמיכה ולטפל בעיבוד רגשות חיוביים ושליליים במיפגש בין קולטים לנקלטים בבית־הספר. עיבוד הרגשות, השליליים בעיקר, הוא תנאי לתחילת התמודדות מוצלחת של הנקלטים עם האבל ותהליך שילוב וקבלה אצל הקולטים. התמודדות זו משפיעה על הדימוי וההערכה העצמית של הפרט ומכאן גם על מצב רוחו.

הערכה עצמית היא סכימת העצמי שכל אחד נושא עמו. כל אדם מודד ללא הרף את הערך העצמי שלו ושל זולתו באמצעות תקשורת, הקובעת את סוגי היחסים שהוא קושר עם הזולת, ובעקבות זאת מכריע לגבי מה שקורה לו בסביבתו. כיועצים, עלינו לחזק את "הגורמים המזינים" את הנפש, המאפשרים לנו לתפקד ביעילות בסביבתנו ולהיות מאושרים בחיים.

גורמים אלה קשורים בהרגשה פנימית שחלקי האישיות נמצאים באינטגרציה ויוצרים שלמות, ביכולת לומר "כן", למצוא את החיובי, ללמוד מהניסיון ולהתמודד עם הבלתי־ידוע מתוך אמונה עצמית בהצלחה (תהליך של "people making" לפי וירג'יניה סאטיר). בעקבות הגירה מארץ הלידה לארץ חדשה, עוברת האישיות שינויים משמעותיים הקשורים לשלמותה, ולמאמצים שעליה לעשות על מנת להגיע לידי אינטגרציה בין חלקיה השונים, בין אלה הקשורים לעבר ואלה שמקורם בהווה ובעתיד. בסוף התהליך מסוגל הפרט להשלים עם אובדנים ועם פרידות, להתגבר על מצבי לחץ וקונפליקטים הנוצרים במצב של אי־ודאות (אלה קשורים בשינויים בתפקידים במשפחה, במגורים, בחברה, ביחסים עם הסביבה הקרובה ועם בית־ספר). כדי שהפרט יוכל להרגיש מחדש את חלקי אישיותו כשלמות, עליו לפתח מנגנוני הסתגלות למציאות החדשה. אישיותו של הילד איננה מגובשת, אלא נמצאת בתהליך התפתחות. לכך יש השפעות מנוגדות: מצד אחד התהליך קשה יותר עבורו כי הוא ילד, אולם מצד שני — סיכוייו להסתגלות מהירה בכל התחומים טובים יותר, ככל שהוא צעיר יותר.

היועצים יכולים להקל על תהליך ההסתגלות הרגשית:

1. על מנת להפחית פחדים הנוצרים מול הבלתי מוכר, חשוב ליצור מצב שבו הכשלונות לא יעלו על ההצלחות.

2. מתן דוגמאות של סובלנות ופיתוח ההבנה כי שלב ההסתגלות הוא ארעי וכי כל עולה עבור אותו. כך ניתן להגביר את כושר ההתמודדות עם התסכול.

3. חשוב שתיעשה השוואה עם העבר, לא רק כדי לעמוד על אובדנים ופרידות, אלא גם כדי לחזק את מהות השינוי ואת תחושת הרצף ב"זמן האישי" (הזהות האישית לאורך זמן).

4. חשוב להיות מודעים להשפעות האפשריות של השינוי על המערכת המשפחתית. שינוי זה יוצר מצבי לחץ וקונפליקטים או מחדד סיטואציות מסויימות שהיו קיימות גם לפני כן בתוך המשפחה. תמיכה במשפחה ובכל אחד מחבריה מגבירה את המודעות העצמית לקשיים ומחזקת את הביטחון הבסיסי.

מבנה האישיות והזהות העצמית הוא אחד משלושת הגורמים החשובים המשפיעים על ההסתגלות והמסייעים בעמידה מול משבר. הגורם השני הוא — עוצמת המשבר עצמו, המשפיעה על דרכי ההתמודדות של הפרט, כמו למשל, דרכי הנדודים של האתיופים, התפרקות משפחות וכו'. הגורם השלישי הוא — התמיכה שהפרט מקבל מהסביבה

הקולטת: מי עוזר לו להיקלט בארץ החדשה? מי קיבל אותו? — גורם זה משאיר רשמים חזקים בחיי הפרט ומשפיע על התייחסותו לסביבה החדשה ולפעמים גם על ההחלטות שהוא מקבל.

מכל הנושאים האלה בחרנו להתמקד בעיבוד רגשות. זהו נושא מורכב, על כן בחרנו בכמה נקודות עיקריות, כשהמטרה היא לפתח אצל הילדים הרגשה שהם מסוגלים לזהות רגשות, לדון בהם, לשלוט עליהם או לשנותם. כמו כן, אנו מתכוונים לפתח את יכולתם לקבל שינויים ברגשות הנגרמים עקב מצב של משבר, או שינוי במבנה החברתי הקיים, המוכר לוותיקים והמקובל עליהם, בשל קבלת אדם חדש לתוכו.

ואלה הנקודות העיקריות שבהן בחרנו להתמקד:

1. זיהוי ושיום של רגשות — לעזור לילדים לזהות רגשות שלהם עצמם ושל הסובבים אותם ולשיים אותם — "לכל רגש שם".
2. הבעת רגשות — לתת הזדמנות להבעת רגשות, הן בצורה מילולית והן באמצעות תנועה ואמנויות שונות.
3. שינוי רגשות — להבין שרגשות עשויים להשתנות ושאפשר ומותר לשנותם.
4. רגשות מבחינת החברה הקולטת — לנסות להגיע לאמפתיה בין התלמידים הקולטים לנקלטים.
5. רגשות מבחינת העולה הנקלט — לפתח אצל הילדים מודעות להתנהגויות שונות ויכולת להבין את משמעותן, להבין כיצד כל התנהגות שלנו יכולה להוות מוקד שליטה והשפעה על הסביבה הקרובה.

זיהוי רגשות והבעתם

כשהאדם יכול לזהות ולהכיר מצבים רגשיים שונים אצל עצמו, קל לו יותר לדבר עליהם עם אחרים. רגשות חיוביים מקבלים תמיכה, עידוד ולגיטימציה אישית וחברתית.

במערכת החינוכית ניתנים חיזוקים לרגשות אלה. היועצים מעודדים בעבודתם נתינה, תמיכה בחלש ובשונה, מחוייבות אישית, קבלה וכד'. לעומת זאת, קשה יותר להתמודד עם רגשות שליליים. ילד עלול להיות נתון לסערות רגשיות או לתהליכים רגשיים קשים המתחוללים בו עקב אובדנים, פרידות או צרכים הסתגלותיים הנובעים מתהליך ההגירה.

מצד שני, הילדים הקולטים מתמודדים עם "הזר" לא רק באמצעות סובלנות או רגשות חיוביים, כגון התנדבות ועזרה לזולת. לעתים, מופיעות במיפגש תוקפנות ("שנאת הזר"), אדישות, הצפה של דעות קדומות וכד'. כיוון שקשה יותר להתמודד עם רגשות שליליים, על היועצים לעבוד עליהם באמצעות מסרים חיוניים אחדים:

1. על הילדים לדעת שרגשות אלה לגיטימיים ושאפשר לדבר עליהם. העובדה שיש לנו רגשות שליליים אינה הופכת אותנו לאנשים טובים או רעים; טובים או רעים הם

המעשים שאנו עושים בעקבות רגשות אלה. אדם מסתבך לא בגלל מה שהוא מרגיש, אלא בגלל מה שהוא עושה, וזה ההבדל בין "להיות" ל"לעשות" — "Being" ו־"Doing". מתן כלים להתמודד עם הבעת רגשות שליליים בכיתה נראית לנו כחלק מתפקיד היועץ בטיפוח הבריאות הנפשית של הפרט.

2. אם הילדים לומדים מהמורים ומההורים כיצד להתמודד עם רגשות שליליים, הם יהיו מסוגלים, בבוא הזמן, לעשות זאת בעצמם. התמודדות כזאת מחזקת את הערכתו העצמית של הפרט ומונעת חיזוקם של רגשות שליליים. גם אם הילד קיבל את העובדה שיש בתוכו רגשות שליליים, עדיין קיימת בעיה: מה לעשות בהם? כשכועסים, נוצרת כמות של אנרגיה לא פרודוקטיבית, העלולה להזיק אם אינה דועכת. לדבר על הכעס עם האדם שגרם לו, עשוי לעזור, אולם לא תמיד זה אפשרי. במקרה כזה הכעס נשאר בפנים.

אנשים רבים מנסים להקל על רגשות הכעס, התסכול ואפילו הדיכאון באמצעות פעולות הדורשות הוצאת אנרגיה רבה. ניקוי הבית, סידור הגינה, ספורט, הליכה — כל אלה עוזרים לשחרר אנרגיה לא פרודוקטיבית. גם הילדים זקוקים לשסתומים כאלה בתוך מסגרת בית־הספר ובבית. לכן, לא תמיד כדאי לשחרר את הילד העולה משיעורים כמו מלאכה, התעמלות וכד', כדי לאפשר לו להשתתף בשיעורי עזר. פרט להיותם של שיעורי מלאכה, התעמלות וכד' אפיק לשחרור אנרגיה, הם מהווים הזדמנות בה יוכל הילד להשתלב עם התלמידים הוותיקים כבר בשלבים ההתחלתיים.

3. אנו עובדים בהדרגה על זיהוי הרגש, על שיומו ועל הבעתו, בצורה מילולית ובלתי מילולית. חשוב, שילדים יהיו מודעים לשפת הגוף כאמצעי להבעת רגשותיהם וככלי להבנת זולתם. חשוב לציין, שלשפת הגוף פירושים שונים בתרבויות שונות. בעקבות המשמעות השונה, גם ההשפעה תהיה שונה. שפת הגוף עוזרת לתלמידים להבין רגשות של אחרים וכן מאפשרת להראות לאחרים את מה שהם מרגישים כלפיהם. הבנת המסרים המובעים באמצעות שפת הגוף היא חשובה, אך קיים הצורך אצל ילדים, כמו אצל מבוגרים, להרחיב את אוצר הביטויים בכל הנוגע לרגשות. לא תמיד "אני כועס" פירושו כעס; אוצר מלים מצומצם של רגשות מעיד על דלות רגשית היכולה להוביל לאדישות ואף לאטימות רגשית. מטרת עבודתנו עם התלמידים היא להגיע לידי בניית כללים משותפים של תקשורת בין עולים לוותיקים.

שינוי רגשות

לצורך המאמר חילקנו את תהליך עיבוד הרגשות באופן מלאכותי. זיהוי, שיום וביטוי של רגשות הם חלק מתהליך שינוי חיצוני המביא לשינוי פנימי. העלייה, שהיא שינוי משמעותי בחיים, גורמת להופעתם ולהתעצמותם של רגשות אשר קודם לא באו לידי ביטוי. תופעה כזאת יכולה להיות מפחידה, מפני שהיא גורמת להרגשת חוסר שליטה

עצמית וחוסר שליטה במצב. כדוגמה, יכולים לשמש מקרי התאבדות, שהם תופעה פתולוגית של התעצמות רגשית שלילית בקרב משפחות עולים. עבודה על שינוי רגשות תורמת לבריאות הנפשית של הילדים: בתחילה ניתן לשנות רגשות לשני הכיוונים ולהגיע, כתוצאה מכך, למוקד שליטה פנימי של הילד על התנהגותו, שיעזור לו להתמודד עם הרגשת חוסר השליטה על שינויים חיצוניים. גם אצל הקולטים מופיעה תופעה מקבילה של שינוי ברגשות.

תלמידים ומורים טוענים, ברוב המקרים, שבתחילה קיבלו את העולה ביחס חם ואוהד, ורק אחרי מספר שבועות הופיעו הריחוק והרגשות השליליים. חשוב להכין את הקולטים לקבלת העולים גם באמצעות טיפול ברגשות השליליים הכרוכים במיפגש עם מישהו שונה, ולאפשרות של תנודות ברגשות. רגשות משפיעים על התנהגות. כשם שניתן לשנות רגשות, כך נוצרת אצל הילד היכולת לשנות את התנהגויותיו, ובמידה מסויימת גם להשפיע על התנהגותם של חבריו או של אחרים.

מדוע חשוב להראות לילד שהוא בעל השפעה?

1. לפיתוח דימוי עצמי חיובי: חשוב שהילד ידע שיכולה להיות לו השפעה על חיי האחרים, לעומת הגישה הפטליסטית המשאירה שינויים ליד הגורל. דימוי עצמי חיובי עוזר לנו לבחור, לפי גישת ה־T.A. (Berne, E., 1973) תסריט של הצלחה בחיים: "אני שווה, ואם פעם משהו לא הולך לי אנסה עוד פעם או אנסה משהו אחר, אבל זה לא אומר שאני מפסידן". אפשר לעבד נקודה זו באמצעות קטעי ספרות.
2. אחריות אישית על ההתנהגות: אם הילד מודע לכוחו וליכולתו, הוא יעשה בהם שימוש מבוקר, תוך גילוי התחשבות ואחריות לגבי הזולת. אם אדם עושה דברים הראויים להערכה, הוא יכול להשפיע על סביבתו להתנהג כמוהו (לשמש דוגמה). מטרתנו היא לנתח מהן התכונות שבזכותן אנשים מסויימים מתחבבים על הזולת. על סמך ניתוח כזה הילד יכול לפתח דרך רציונלית לקבל החלטות, לבחור ולסגל לעצמו התנהגויות.

עבודת היועץ עם המורים

היות והתכנית בנויה בצורה מערכתית, על היועץ לעבוד גם עם צוות המורים, בהתאם למטרות הבאות:

1. פיתוח רגישות להבנת קשייהם של הילד העולה ושל משפחתו ופיתוח הזדהות עם רגש הזרות ("רגש של פעם ראשונה").
2. הבנת הדינמיקה הפנימית של הרגשות הפועלים אצל העולה. העלייה מהווה מצב לחץ שמשולבים בו שינוי עם אובדן. במקרה של הגירה לארץ אחרת מופיעים אצל

ילדים, ולפעמים גם אצל מבוגרים, רגשות של עצב ואבל, כעס, האשמה, רגשות אמביוולנטיים, געגועים, פחד מפני הישארות לבד, תקווה וציפיות.
3. יכולת לזהות אצל הילד מצבי מצוקה אישיים ומשפחתיים הדורשים התערבות מקצועית.
4. עיבוד עמדותיו, רגשותיו והשקפותיו של המורה לגבי העולים והעלייה והשפעתן על התנהגותו.
5. הקניית ידע בהרכבת תכנית יחידנית שתתאים לצרכים הייחודיים של הילד העולה ותעזור לקדמו.

תפקיד היועץ בעבודה עם הורים

1. ליצור קשר עם המשפחות מעבר למתן המידע הנוגע לשילובו של הילד בבית־הספר.
2. לגלות אוזן קשבת למצוקת ההורים ולהבין מהם השינויים שחלו בחייהם ובחיי ילדיהם עם העלייה. בעקבות הבירור, יש להפנותם לתכנית תמיכתית מתאימה.
3. לברור את השינויים הבעייתיים ולייעץ לגביהם להורים, על מנת לתת להם כלים להתמודדות ותמיכה בתהליך השינוי.
4. להתריע לגבי תופעות התנהגותיות שעלולות להופיע אצל הילד כגון:
אובדן תיאבון — מיעוט באכילה; התבודדות והימנעות ממשחק עם ילדים אחרים; סיוטי לילה ותוקפנות.
תופעות אלו נעלמות באופן טבעי לאחר זמן מסויים. אך אם לא חל שינוי, יש צורך לשוחח על כך עם הילד בשיחה אישית.

סיכום

לכל אדם, ובכלל זה לילד, יש יכולת לשנות את התנהגותו, ובמידה מסויימת גם להשפיע על התנהגות הזולת. כאנשי חינוך וכיועצים אנו מודעים היטב להשפעה ההדדית הקיימת בכל אינטראקציה חברתית.

אנו מנסים להעלות אצל הילד מודעות להיותו בעל השפעה על עצמו ועל סביבתו; למרות שהוא צעיר, יש לו היכולת לשנות את יחס האחרים כלפיו. הכרה זו חשובה במיוחד אצל הילד העולה החדש, על־מנת שלא יפתח דפוס של פסיביות ו"מסכנות".

על הילדים הקולטים להיות מודעים להתנהגויות העוזרות או הבולמות את קליטת העולים, לדוגמה:

"יש לנו יכולת השפעה על רגשות הזולת — אתה יכול לפגוע במישהו אם אתה לועג לו, או מעליב אותו או מסתודד בנוכחותו עם מישהו אחר. הוא יכול לכעוס עד לאיבוד

שליטה ולנקוט צעדים אלימים. האפשרות האחרת: אתה יכול ללמד ילדים, לשחק איתם או לעשות משהו שיגרום להם אושר, כמו לשבת לידם בכיתה".

מובן שההתנהגויות צריכות להיות כנות: לעתים קרובות, עזרה מתוך רחמים מדגישה את הפערים בין בני אדם ומחזקת רגשי עליונות ורגשי נחיתות. חשוב לפתח אצל הילדים הקולטים אמפתיה למצבם של הילדים העולים מיד בימים הראשונים שלהם בבית־הספר. עליהם להבין שהילד העולה מתמודד עם מצב חדש וזר לו: הוא צריך להתגבר על מכשול השפה ולהתארגן בנושאים כלליים הקשורים בהתנהגות, בהרגלים ובמנהגים, על־מנת להתאים את עצמו לחברה החדשה. יש לשער שאם הילד בריא בנפשו, ואם יש כלפיו סובלנות ותמיכה מצד הסביבה הקרובה, בנוסף לאורך הרוח שלו עצמו — הוא יצליח להיקלט. הזרות הינה מצב ארעי. אמנם, גם התלמיד הוותיק חווה את חוויית הזרות מול העולה, אבל חוויה זו מבוססת על מיפגש עם שונה. אצל העולה החדש, לעומת זאת, חוויית הזרות היא כוללנית הרבה יותר וגורמת לתקלות שונות בחיי היום־יום.

ספרות הילדים מרבה לעסוק בנושא זה, וניתן להיעזר ברשימת הספרים המומלצים בחוזר מנכ"ל משרד החינוך מיוני 1990, בעיתונות וכו'.

כיועצים, עלינו להתייחס לתהליך הקליטה כאל תהליך נורמטיבי שכל עולה עובר אותו. יחד עם זאת, עלינו להיות ערים לתופעות קיצוניות העלולות להוות סיכון התפתחותי. בתהליך קליטת העלייה על היועץ לעבוד בצורה מערכתית עם שלושת המרכיבים במערכת המעורבים בתהליך: הילדים, המורים וההורים.

במאמר מובא דגם של עבודה מערכתית כזאת הממוקדת בעיבוד רגשות חיוביים ושליליים והעשויה לתרום להסתגלות פעילה של העולה לסביבה החדשה.

ביבליוגרפיה

איילון, ע. (1987). **איזון עדין**. ספריית הפועלים.
איילון, ע. ופלשנר, ע. (1989). **תגובת שרשרת ילדים וגירושין**. חיפה: הוצאת נורד.
אירוינג, ג., וליאון, מ. (1980). **תהליך קבלת החלטות**. הוצאת משרד הביטחון.
ויורסט, ג'. (1988). **החיים אבידות הכרחיות — ויתורים גוריליים**. הוצאת זמורה־ביתן.
וולרונד, ס. (1983). **תראפיה משפחתית**. הוצאת רשפים.
כספי, מ. (1978). **מי חושב! גישה פסיכולוגית חינוכית**. הוצאת מסדה.
לבנשטיין, ל., לזניק, ב., ורייכנברג, צ. (1990). הלם התרבות. בתוך: **ילדים עולים, מעברים והסתגלות**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות — שפ"י.
לביא, צ. (1984). **אתגרים בחינוך — לקראת בית ספר פתוח יותר**. ספריית פועלים.
מנושין, ס. (1982). **משפחות ותראפיה משפחתית**. הוצאת רשפים.

מרום, ר., זכא, ד., וספורטה, ק. (1982). **שיפוט והערכה בתנאי אי ודאות**. האוניברסיטה הפתוחה.
סאטיר, ו. (1979). **המשפחה המודרנית (לחיות ביחד)**. ספריית פועלים.
פרנקל, ו. (1970). **האדם מחפש משמעות**. דביר.
רביב, ע., וכצנלסון, ע. (1986). **משבר ושינוי — הילד ומשפחתו**. ספריית מעריב.
שרן, ש., ושרן, י. (1977). **הוראה בקבוצות קטנות**. הוצאת שוקן.
Berne, E. (1973). *What Do You Say After You Say Hello*. New York: Grove Press.
Cari, F. (1972). *I Can Do It*. U.S.A.: Flaum
Gordon, T. (1975). *P.E.T. Parents Efffectiveness Training*. Bantam Books.
Gordon, T. (1976). *P.E.T. in Action*. Bantam Books.
Harris, T. (1969). *I'm O.K. You're O.K.* New York: Harper and Row Publishers.
Ikertesz, R. (1973). *Introduction al Analisis Transaccional*. Argentina: Paidos.

הדרכה

מודל הדרכה קבוצתית – יועצות עמיתות

אסתר בן גיגי, ורד דרש, דליה ויינר, סוזי לוזון,
רוקסנה נוימן, אביבה ניסן, שולי רוניגר*

מאמר זה מתאר ניסיון ייחודי של הדרכה בקבוצת עמיתים, בה השתתפו שבע יועצות בחינוך המיוחד בירושלים. לפני כן, הן עבדו כקבוצה עם מדריך מוסמך בתשלום, ובהיעדר מימון להמשך ההדרכה, חיפשו מסגרת להמשך העבודה המשותפת.

היועצות ציפו שהקבוצה תעניק להן תמיכה, תאפשר להן לחוות הדרכת־עמיתים ולצמוח מבחינה אישית ומקצועית. הן אימצו מודל לעזרה עצמית פמיניסטית של ארנסט וגודיסון. בהתאמת המודל הן התמקדו בשלושה תחומים: התחום הקוגניטיבי, התחום הריגושי והתחום המעשי.

על פי תור ועל פי קביעה מראש, קיבלו על עצמן שתי חברות את תפקיד המנחות, וחברה אחרת הציגה את הבעיה שלה. כל פגישה היתה בנויה מארבעה שלבים קצרים: שלב החימום, שלב האיוורור, שלב עיבוד הנושא וקביעת המנחות והמציגה לפגישה הבאה. הקבוצה היתה דינאמית באופיה, למרות העובדה שלא היה מדריך מבחוץ – ובכך ייחודה.

המודל המובנה הציב גבולות והעניק תחושת ביטחון. יחד עם זאת, איפשר את החופש לחקור ולבדוק.

מאמר זה מציג מודל ייחודי של הדרכה עצמית ליועצות עמיתות, כפי שגובש בהתנסות של יועצות בחינוך המיוחד בירושלים, במהלך שנת הלימודים תשנ״ג. ייחודיות המודל היתה ביצירת קבוצה דינאמית, מובנית, ללא מנחה מבחוץ.

בעבודתם של יועצים עולה, לעתים קרובות, הצורך בליבון בעיות ובחיפוש דרכי התמודדות עם מצבים משתנים, המחייבים את היועצים למתן תשובות הולמות ויעילות. ליועצים ותיקים לא ניתנת האפשרות לקבל הדרכה שוטפת של מנחה מומחה (מה שניתן בדרך כלל ליועצים בתחילת דרכם).

לצד מודלים מסורתיים יותר של הדרכה כדוגמת הנחיה על ידי מומחה (Supervision), הועלו, בשנים האחרונות, רעיונות ארגוניים שונים המכוונים להבנות את האוטונומיה

---

* יועצות חינוכיות בחינוך המיוחד.

של היועץ, לא רק במקום עבודתו, אלא גם בשלבים של התייעצות המלווים את עבודת הייעוץ עצמה (ברנט, 1987).

המודל שיוצג בהמשך צמח מתוך הרצון של שבע יועצות, אשר בעבר עבדו כקבוצה תחת הדרכת מנחים חיצוניים, להמשיך ולהיפגש כקבוצה לליבון משותף של דרכי עבודה והגדרת זהותן המקצועית, הפעם ללא מנחה.

מסגרות העבודה בהן עבדו היועצות מגוונות. החל מעבודה במסגרות משולבות בבתי־ספר רגילים, וכלה בבתי־ספר כוללניים, ממלכתיים וממלכתיים דתיים. גיל הילדים נע מגיל הגן ועד לגיל התבגרות. הייחודיות היתה בהטרוגניות הקבוצה והרצון היה לקדם מטרות משותפות במישור הקוגניטיבי, הרגשי והמעשי.

במישור הקוגניטיבי – לאפשר למידה הדדית וליצור מסגרת להיוועצות ולהחלפת מידע; במישור הרגשי – להוות קבוצת תמיכה ולאפשר התמודדות עם בעיית הבדידות של היועץ במערכת החינוכית; ובמישור המעשי – לעודד התנסות בהדרכת עמיתות בטכניקות הנחיה שונות.

ההנחה היתה, שהתייחסות לשלושת המישורים האלה תאפשר, בנוסף לתרומתה למערכת החינוכית, המשך צמיחה ייעוצית מקצועית ואוטונומית, כפי שהודגש בספרות המקצועית (אוסטרוויל וכהן, 1989).

מודל העבודה אומץ מקבוצת נשים לעזרה עצמית בירושלים, שהתבססה על הספר של ארנסט וגודיסון (1981).

מסגרת העבודה

קבוצת העמיתות נפגשה אחת לשלושה שבועות למשך שעה וחצי. התדירות הקבועה וקביעות מקום המפגש נועדו להקל על הבניית המסגרת, היבט המודגש בעבודותיו של ארווין יאלום (1975) ואחרים.

בכל מפגש לקחו על עצמן שתיים מהיועצות העמיתות את ההנחיה המשותפת, ובו זמנית הן היו שותפות מלאות בקבוצה. במקביל, בכל מפגש הציגה אחת המשתתפות מקרה לדיון.

מודל העבודה

המפגש כלל שלושה שלבים:
1. שלב החימום – או "טרום־מטלה".
2. שלב העבודה – "המטלה".

3. שלב הסיכום – "בתר־מטלה".

1. שלב החימום – "טרום מטלה"

בשלב זה נערכו סבבים שונים שהתייחסו לתהליך הקבוצתי ואיפשרו חימום, איוורור, עיבוד החרדות ובירור.

שלב זה הורכב מהסבבים הבאים:

א. **"משהו טוב שקרה לי"** (בעבודה, בתחום האישי, בתחום המשפחתי, ספר טוב שקראתי, משהו חדש שלמדתי). (חמש דקות).

ב. **"פרנויה"** – עניינים בלתי גמורים. "Unfinished Business" עם הקבוצה או עם מישהו מתוכה, העלאת חשדות, פנטזיות, רגשות שרוצים לברר ללא הצגת רגשי אשם, תוך בקשה לתגובה. (חמש דקות).

ג. **"Stamp"** – משוב שלילי, מרוכז בהרגשה של המשתתף ובמקרה מסויים. חייב להיות אישור מהאדם השני, אך ללא תגובתו. (חמש דקות).

ד. **"Stroke"** – ליטוף, נתינת משוב חיובי לאחת המשתתפות או לקבוצה, ללא שיפוט או ביקורת סמויה. (שלוש דקות).

אחר כך, במהלך העבודה הקבוצתית, הוכנס לשלב זה גם סבב של **"מה לאחרונה העסיק כל אחת מבנות הקבוצה בעבודה"**. (שבע דקות).

סבב זה שינה את מיקומו בלוח הזמנים, בהתאם לרצון המנחות, אך נשאר תמיד בשלב "טרום מטלה".

כשלב ביניים, בין "שלב טרום מטלה" ל"שלב המטלה" נוסף שלב "סיכום המיפגש הקודם" (10 דקות). בשלב זה סיכמה מביאת המקרה את המיפגש האחרון מבחינתה. לעתים, המיפגש העוקב היווה המשך לנושא הנדון, או לפחות היתה התייחסות אליו. ניתנה אפשרות גם למנחים של המיפגש הקודם להתייחס.

2. שלב העבודה – "המטלה"

בשלב זה הוצג המקרה. היועצת המציגה בחרה בצורה בה תטפל הקבוצה באירוע או בבעיה אותה הציגה. כמו כן, היתה המציגה אחראית על הזמן שעמד לרשות ההצגה ולדיון (כחמישים דקות). זמן זה הוקדש לשלבי המשנה הבאים:

א. האירוע הוצג, תוך הקשבה, ללא התערבות מצד המשתתפות, ובסיומו הצביעה המציגה על נקודות הקושי.

ב. הצגת שאלות הבהרה למציגה, הנוגעות **למידע** חסר.

ג. עיבוד – העלאת השערות, אינטרפרטציות, הצעות לפתרון.

התכנים נגעו בעיקר בתחומי קושי בעבודתה של כל יועצת. דרך תחומים אלו הועלו דפוסים אישיים. ההתייחסות אליהם, בעזרת הקבוצה, איפשרה התארגנות וראייה מחודשים.

בדרך כלל, נהגו המנחות לבקש מהמציגה רקע מקדים לאירוע וכיוון אשר בו היא מעוניינת להסתייע בקבוצה. כיוון זה הובא בחשבון על ידי המנחות, אשר הגיעו למיפגש לאחר שתאמו ביניהן כיווני הנחיה אפשריים.

דוגמה לבעיה שהועלתה ודרך הטיפול שנבחרה:

הבעיה האישית שהציגה היועצת בקבוצה היא בעיה אופיינית לעבודה הייעוצית. יועצות רבות בחינוך המיוחד עובדות, לעתים קרובות, במספר מקומות שבהם ישנה חפיפה של דמויות מקצועיות (יועץ חינוך רגיל – יועץ חינוך מיוחד; יועץ – מדריך; יועץ – פסיכולוג; יועץ – עובד סוציאלי). המיפגש באותה מסגרת מבליט בעייתיות בנושא הטריטוריה המקצועית.

בשיחה טלפונית מקדימה ביקשה המציגה מהמנחות התייחסות לדימוי המקצועי: "...תעזרו לי להגדיר את הטריטוריות המקצועית שלי ואת מקומי במערכת ולמצוא דרכי פעולה להתמודדות עם איום ועם מאבקי כוח".

בהכנה למיפגש נערכה היוועצות בין המנחות והן ניסו לחשוב על דרך עבודה שתעזור למציגה. מחד גיסא, עלתה בעיה כללית מדי, מאידך גיסא, היתה זו בעיה מהותית שנגעה לעבודת כל אחת מהיועצות בחינוך המיוחד.

מטרת המנחות היתה לעבוד על שני רבדים:

א. **הרובד הכללי** – שיענה על הצורך בבדיקת הטריטוריה המקצועית (הקו האופקי*).
ב. **הרובד האישי** – שיענה על הרצון להגיע לפתרונות דרך רבדים פנימיים ובלתי מודעים של המציגה (הקו האנכי).

הטכניקה שנבחרה על ידי זוג המנחות בשלב העבודה התבססה על שימוש בסמלים. כל אחת מהמשתתפות, כולל המציגה, התבקשה לחשוב כיצד היא מתארת בסמל הלקוח מכל תחום שהוא את התפקיד המקצועי שלה. הסמל שבחרה המציגה היה: "תמנון בים, מרבה רגליים" והסתכלותה על הסיטואציה הבעייתית שהועלתה היתה מנקודת ראות זו.

הסמלים שהועלו על ידי חברי הקבוצה:
– טיפוס הרים, גלישה בשלג – עלייה וירידה.
– חבל בתנועה, משיכת חבל משני כיוונים.
– יציאה וכניסה.

* על פי דבריו של פישון ריבייר (1960) – כל מיפגש הוא מיפגש מחודש עם ההיסטוריה הפנימית וההווה הקבוצתי המתואר על ידו, בסמלים של קו אופקי וקו אנכי המצטלבים ביניהם.

– דלת נפתחת ונסגרת.
– חצי אי: מים ויער.

אחרי התיאור של כל אחת, נשאלה המציגה לחלקים החשובים שהיא לוקחת מהסמלים שהוצגו בפניה והמתחברים לעולמה הפנימי. כך נעשה הקישור בין שני הרבדים שהוצגו לעיל. הטכניקה שנבחרה ענתה על צרכי המציגה ואיפשרה ראייה מחודשת של הבעיה שהועלתה, תוך נתינת תשובה לסגנונה האישי.

דרך הנחיה זו היא דוגמה ספציפית לסוג הנחיה שבחר זוג המנחות. סגנון וטכניקות ההנחיה השתנו לאורך המפגשים, בהתאם לאירוע, למציגה ולהחלטה משותפת של "זוג המנחות התורן".

3. שלב הסיכום – "בתר־מטלה"

בשלב זה סוכם תהליך העבודה והועברה ההנחיה לשתי המנחות הבאות ולמציגת האירוע הבא (חמש עשרה דקות). שלב זה כלל סיכום ואינטגרציה של תכנים, של רעיונות ושל ההשערות שהועלו על ידי הקבוצה. כמו כן, נעשתה בדיקה עם המציגה על מידת ההיענות לציפיותיה בעבודת הקבוצה.

התהליך

התהליך שעברה הקבוצה במהלך השנה הקביל לשלבי העבודה בכל פגישה. בתחילת התהליך היתה הקבוצה עסוקה בבניית המסגרת ובייצובה. לשם כך היתה שמירה קפדנית על המודל שנקבע.

במונחיו של פישון ריבייר (1960), שלב טרום־המטלה מאופיין בהתנגדות לשינוי ובחרדות שעיקרן פחד מפני אובדן המוכר וחשש מהבלתי נודע. תקופה זו הינה תקופה של גישוש ומציאת ההתנהגויות והנורמות המקובלות והיעילות לקבוצה. כולם משתדלים למצוא את מקומם ולהרגיש שייכים כדי להתמודד עם הרגשת הדיסהרמוניה.

הנושאים שהעסיקו את חברות הקבוצה בשלב זה היו קשורים לבניית התפקיד, להתארגנות, לגבולות ולמיקום היועץ במערכת. התהליך הקבוצתי התרכז בשאלות כגון: מציאת זמן ומקום קבועים המתאימים לחברות הקבוצה, אחריות אישית ומחוייבות לקבוצה, סדרי עדיפויות אישיים והשתייכות (שמאק ושמאק, 1978).

בנסיון להתמודד עם החרדות הקבוצתיות הוחלט על "הנחיה בשתיים" (CO). כמו כן, בחרה הקבוצה להישען על מודל מובנה אשר שימש כמסגרת תומכת. במישור הגלוי, הובעו התנגדויות לקבל את המודל באמצעות טיעונים רציונליים, כמו: הפחד שמא המודל הנוקשה יכבול את הספונטניות בעבודה.

במישור הסמוי התברר, כי המודל היה הציר שעליו התרכזו מאבקי הכוח בין חברות הקבוצה ("מאבק בריחה", ביון, 1992). במונחיו של פישון ריבייר הקבוצה היתה בעיצומו של "השלב הדילמתי". בשלב זה הוצגו על ידי תת־קבוצות מרכיבים שונים של הבעיה, כשכל תת־קבוצה ראתה רק את ההיבט שלה (תיזה ואנטיתיזה). לכן, אפיינו את השלב הזה ויכוחים ועימותים. כך התמודדה הקבוצה במישרין עם המשימה.

בהמשך, כאשר התחזקה תחושת האמון ההדדי, השייכות, שיתוף הפעולה והאחריות המשותפת, קוצר באופן טבעי שלב טרום־המטלה בכל פגישה, והטיפול במטלה (הצגת המקרה) תפס מקום מרכזי. הקבוצה עברה מהמצב "הדילמתי" למצב "הפרובלמטי" שבו העמדות השונות נתפסו כהיבטים שונים של אותה בעיה. התופעות נתפסו במורכבותן וניתן היה להגיע לסינתזה.

הנושאים שהעסיקו את הקבוצה בשלב זה התמקדו בעבודה במערכת: הדימוי, הזהות והסמכות המקצועית, תקשורת, עבודה בצוות בין־מקצועי ותמונות קליניות מהשדה.

הקבוצה השתחררה מאחיזתן של הנחות היסוד האי־רציונליות (ביון, 1992) ויכלה לתפקד ברמת קבוצת עבודה. תחושת הביטחון בקבוצה איפשרה הוספת טכניקות התערבות בתחום הנחיית קבוצות, שהרחיבו את ההתייחסות לרבדים שונים ועמוקים.

הקבוצה שימשה כ"מעבדה" ועודדה את המשתתפות לבדוק את הרגשות האישיים, להבין את המקורות לגישות המוטעות ולהגיע לפתרונות אלטרנטיביים, תוך הבחנה בין "האני המקצועי" ל"אני האישי".

בשליש האחרון של השנה היו הנושאים שהעסיקו את הקבוצה קשורים לסיכום ולהערכה של העבודה במהלך השנה:

1. דרכי העבודה
2. התהליך הייחודי שעברה הקבוצה כקבוצה והפרטים שבה
3. המשך כיווני צמיחה והתפתחות אישית וקבוצתית.

בנוסף לכך, עלו נושאים ספציפיים של פרידה, הכוון וקבלת תלמידים חדשים. במונחיו של פישון ריבייר (1960), זהו "שלב הפרוייקט" המורכב מהחלטה או סיכום הנושא וכן מניסוח מטלה חדשה עם ראייה לטווח ארוך. ה"סינתיזה" אליה הגיעה הקבוצה בסוף שנת העבודה שימשה כר דיאלקטי ל"תיזה" חדשה.

דיון

בסיכום התהליך הועלו על ידי הכותבות מספר נקודות למחשבה:

- האם יועץ בחינוך המיוחד יכול לעבוד ללא הדרכה, גם אחרי שנות עבודה רבות?
- האם הטרוגניות בקבוצה מעודדת או חוסמת צמיחה?

- האם קבוצה ללא היסטוריה של עבודה משותפת תצליח לעבוד במודל זה?
- מה התרומה של הנחיה המתחלפת מדי פגישה?
- עד כמה הנחיה בזוג תרמה להצלחת העבודה?
- האם יש צורך במודל מובנה בשלב המעבר מעבודה עם מנחה מבחוץ לשלב הדרכת עמיתים ללא מנחה?
- עד כמה קבוצה מסוג זה יכולה להסתפק לאורך זמן במשאביה הפנימיים בלבד, כדי לצמוח ולהתפתח? וכיצד קבוצה כזו יכולה להכיל בתהליך התפתחותה מרצים אורחים, חברים/ות חדשים/ות?

העבודה הרגשית האינטנסיבית המתקיימת במיפגש עם אוכלוסיה חריגה מעלה תכנים אישיים אצל היועץ. עבודה ייעוצית מקצועית אינה יכולה להתקיים ללא התייחסות לשאלות אלו בהדרכה ובתמיכה. המודל שנבחר מתוך אילוצי המערכת היה הדרכה "ללא מנחה מבחוץ".

הטרוגניות הקבוצה ברקע ובמסגרות העבודה של העמיתות תרמה להעשרת החוויה האישית, בשל התמקדות הקבוצה במטלת ההדרכה המשותפת. ההנחיה ברוטציה איפשרה לכל עמיתה להיות "מנחה", "מונחית", "מציגה" ו"משתתפת". היתה כאן תרומה שווה של כל אחת מחברות הקבוצה, התנסות בסגנונות הנחיה שונים, דינמיות ומניעת סטריאוטיפים מבחינת התפקיד.

ההנחיה בזוג תרמה להפחתת החרדה, להפריה, להשלמה ולמתן משוב של המנחות בפני הקבוצה. מפגשי ההכנה של המנחות לקראת הפגישות תרמו להיכרות עמוקה בין חברות הקבוצה.

לדעת כותבות המאמר, כפי שכל מנחה זקוק להדרכה כדי לשמור על ראייה אובייקטיבית יותר, כן הקבוצה המורכבת ממנחות זקוקה, מדי פעם, למשוב מבחוץ.

סיכום

התנסות ראשונית זו של היועצות נבעה מרצון ללמוד ולהתפתח בנושאים ייעוציים. עלה הצורך בהגשמה עצמית על ידי העשרת העבודה והגברת הגמישות במיפגש עם מטלות ועם מצבים חדשים בשדה. ההשתתפות בתהליך לוותה בסקרנות ובחוסר ידיעה לאן היא תוביל. במסגרת העבודה, התאפשר לכל יועצת להיות מנחה, משתתפת ומונחית — התנסות שאיפשרה מתן וקבלה של עזרה. היועצות יכלו לראות את תרומתן להתפתחות הזולת, דבר שהגביר את האמונה בכוחות המקצועיים, את ההערכה והביטחון העצמי.

ההשתתפות בשמיעת הבעיות השונות שהועלו חיזקה את התחושה שהיועצת אינה יחידה במערכת ואת ההערכה העצמית לפתרונות שכבר סיגלה לעצמה ("Reciprocal advantage") (פאקאט, 1988).

המסגרת הקבוצתית הייחודית העניקה את היכולת להקטין את התלות של היועצת במנחה "מומחה". בקבוצה יכלה כל יועצת למצוא סגנונות עבודה וכן דרכי התמודדות מגוונות, מהן יכלה לבחור ולהתאימן לעצמה ולצרכיה.

מרכיב משמעותי שקיבלה הקבוצה היה התמיכה, הכבוד והעידוד מהיועצת הבכירה בחינוך המיוחד בירושלים, גב' ג'ודי בן עזרא.

ביבליוגרפיה

אוסטרוויל, ז. וכהן, א., (1989). **"הנחיית קבוצות מחנכים בנושאי בריאות הנפש"**, מגנס, ירושלים.

ביון, ו.ר. (1992). **"התנסויות בקבוצות"**, דביר.

רוזמן, מ., קליינמן־זלצמן, נ., חסון־פרנקל, ר. (1990). **"זהות אישית: עבודה קבוצתית עם מתבגרים"**, רמות, אוניברסיטת תל־אביב.

שמאק, ר., ושמאק, פ. (1978). **"תהליכים קבוצתיים בכיתה"**, אח"י בע"מ, חיפה.

Brandt, R.S. (1987). "On Teachers Coaching Teachers". In: *Educational Leadership*. 44, 5, pp. 12-17.

Pagvette, M. (1988). "Voluntary Collegial Support Groups for Teachers". In: *Educational Leadership*. 45, 3, pp. 36-39.

Richon Piviere, E. (1960). "Tecnica de los Grupos Operativos", *ACTA Neuropsiqiatrica Argentina*, 6.

Shetla E.C. and Goodison, L. (1981). *On Our Own Hands — A Book of Self Help Therapy*. The Women's Press, Ltd.

Yalom, I. (1975). *Theory and Practice of Group Psychotherapy*. Basic Book P.N.Y., p. 317.

הכוון ובחירת מקצוע

היועץ החינוכי בהכוון – בצומת הדרכים של ההסללה בחינוך העל־יסודי

ד"ר רבקה לזובסקי*

מאמר זה עוסק בהפניית תלמידים על־ידי יועצים חינוכיים למסלולים העיוני והטכנולוגי במעבר אל בית־הספר התיכון. היועץ בבית־הספר הוצב בצומת הדרכים של ההסללה בחינוך העל־יסודי, על הפולמוס, הקונפליקטים והלבטים הכרוכים בה. במסגרת התהליך המורכב של ההכוון עולות שאלות ביחס למידה בה נשמרת "טובת התלמיד", עליה מופקד היועץ, על־פי הגדרת תפקידו.

שאלת המחקר הספציפית עוסקת בשיקולים של היועצים בהפניית תלמידים שונים למסלולים ובעמדתם בהקשר זה. 253 יועצים בחטיבות־ביניים ובבתי־ספר יסודיים (א־ח) בכל רחבי הארץ ענו על שאלון מחקר ובו תיאור של שישה מקרים, המייצגים שישה טיפוסי תלמידים. ההישגים הלימודיים ניתנים בכל מקרה, ואליהם מתווספים נתונים כגון הרקע החברתי־כלכלי, המין, הכשרים, הנטיות והשאיפות של התלמיד המתואר. היועצים שהשתתפו במחקר התבקשו לציין מהו המסלול אליו הם ממליצים להפנות כל אחד משש המקרים.

נמצא, שההישגים הלימודיים הם הגורם העיקרי שעל־פיו נקבעת ההפניה. התלמידים הבינוניים וטעוני־הטיפוח מופנים בעיקר למסלול הטכנולוגי, ואילו התלמידים המצטיינים מופנים, בעיקר, למסלול העיוני. חלק מן התלמידים המצטיינים והבינוניים מופנים לעתים לשני המסלולים. הרקע החברתי־כלכלי לא נמצא כבעל השפעה מובהקת לגבי התלמידים המצטיינים.

מבוא

מעבר התלמידים אל בית־הספר העל־יסודי הינו אחת מנקודות המעבר המשמעותיות והגורליות ביותר עבור בני הנוער, וזאת בשל השפעתו על ההתפתחות המקצועית ועל הניידות ההשכלתית והחברתית של התלמידים (סמילנסקי ופרנס, 1960; פישמן ושטופטל, 1978; שילה, 1985).

* מכללת בית־ברל, החוג לייעוץ. המאמר מבוסס על חלק מעבודת דוקטורט בהדרכת פרופי מיכאל חן.

ההצבה למסלול בחטיבה העליונה משפיעה הן על ההצבה הריבודית של הפרט (השכלה גבוהה, רכישת מקצוע והכנסה) והן על הישגיו בתחום ההשכלה (יוגב וכפיר, 1981; איילון, 1984).

תפקיד היועץ החינוכי הוכנס לתוך מערך התפקידים של בית־הספר בישראל בתחילת שנות השישים, במטרה לתת מענה רחב, ממצה ומספק להכוונת תלמידי הכיתות הבוגרות של בתי־הספר היסודיים (ז־ח) להמשך דרכם (סמילנסקי ופרנס, 1960). במרוצת השנים התפתח תפקיד היועץ החינוכי והתפרס על פני תחומים רבים נוספים (בעיקר טיפוליים וארגוניים). אך עדיין נודעת להכוון חשיבות רבה ביותר במכלול תפקידי היועץ, כגורם מכריע בקביעת עתידו של התלמיד (חן וכפיר, 1977; קלינגמן, 1982; רש ואדלר, 1983; כץ, 1988; לזובסקי, 1990). מבחינה זו ניתן לומר, כי היועץ החינוכי מוצב בצומת דרכים מרכזית באמצעות השליטה על הכוון התלמידים.

ההכוון הוא תהליך מורכב, שבמהלכו נתקל היועץ בקשיים, בקונפליקטים ובלבטים מרובים. אלה באים לידי ביטוי בשאלת ההפניה למסלול העיוני יותר מאשר למסלול הטכנולוגי, המהווה אחת הסוגיות הפולמוסיות והבעייתיות ביותר עבור מערכת החינוך בכלל ועבור היועץ העוסק בהכוון בפרט.

במאמר זה יוצגו מימצאי מחקר המתייחסים לבדיקת הנטייה של היועצים להפנות תלמידים למסלול העיוני לעומת המסלול הטכנולוגי.

רקע תיאורטי על תופעת ההסללה בחינוך העל־יסודי

הספרות המקצועית מציגה מספר גישות בשאלת ההבדלים בין המסלול העיוני לבין המסלול הטכנולוגי בעקרונות המעבר לשוק העבודה, בעידוד הניידות החברתית ובכלל בהכנתם של בני־הנוער לחיים.

הגישות התומכות בהסללה ובהפניית תלמידים לחינוך הטכנולוגי מסתמכות על הטענה שהוא מאפשר לבני־נוער שלולא החינוך הטכנולוגי היו נושרים מבית־הספר, להישאר במערכת. כושר ההחזקה של תלמידים בעלי יכולת בינונית ונמוכה גבוה יותר כאשר הם מוצבים במסלול הטכנולוגי (שביט, 1984). בשל הערך המיוחס לסיום שתים־עשרה שנות לימוד במעבר לחיים תעסוקתיים, יש משמעות רבה לעובדה שבית־הספר הטכנולוגי מסייע להחזקתם של יותר בני־נוער במערכת.

ההתרחבות הגדולה של החינוך הטכנולוגי, לעומת החינוך העיוני בשלושים השנים האחרונות, הביאה לפחות ברורות בקבלת תלמידים רבים בעלי יכולת אקדמית בינונית ונמוכה (כהנא וסטאר, 1984). בשנת 1948 למדו כ־20% מתלמידי התיכון במסלול הטכנולוגי (כהנא וסטאר, 1976) ואילו בשנים האחרונות, כמחצית מכלל תלמידי בית־הספר התיכון לומדים במסלול הטכנולוגי (יוגב ואיילון, 1986). בנוסף ליכולת

החזקת התלמידים זמן ממושך יותר בתוך המערכת הפורמלית, החינוך הטכנולוגי מעניק לבוגריו מקצוע מוגדר ומסייע בכך במעבר לעבודה (סטאר ורובינשטיין, 1991).

הגישות המבקרות את ההסללה בלימודים העל־יסודיים בישראל מתמקדות בהשלכותיה על ההתפתחות המקצועית ועל הניעות ההשכלתית והחברתית של התלמידים.

על־פי גישות אלה, ההסללה היא אחד המנגנונים המשמרים את אי־השוויון החברתי הבין־דורי בישראל. גישות אלה מתייחסות לבית־הספר כסוכן של שכפול חברתי. הן מדגישות, כי החינוך הטכנולוגי משרת את האינטרסים של הקבוצות השולטות על־ידי אספקת עובדים נאמנים, שהם בעלי סטאטוס נמוך בחברה, אך מקבלים את ערכיהן של קבוצות העילית (שביט, 1984, 1985; נהון, 1985).

שיעור המסיימים י"ב כיתות בחינוך הטכנולוגי קטן ב־25% משיעור המסיימים י"ב כיתות בחינוך העיוני (כהנא וסטאר, 1984), ורק חלק מתלמידי בתי־הספר הטכנולוגיים ניגשים לכל בחינות הבגרות (במסלול מסמ"ת), לעומת תלמידי בתי־הספר העיוניים, שמרביתם ניגשים לבחינת אלה (סטאר, 1988). וזאת, כאשר תעודת הבגרות בארץ הינה דרישה מוקדמת ללימודים במוסדות להשכלה הגבוהה, ומהווה אמצעי מרכזי והכרחי לניעות בחברה הישראלית (ראה, למשל: יוגב ואיילון, 1987; שביט ושו"ת, 1987; יוכטמן וסמואל, 1975).

חוזר ועולה הטיעון, שמערכת החינוך בישראל, על ההסללה שבה, הינה מערכת של "חינוך מטעם" (טרנר, 1960).

מנגנוני מיון והכוון בררניים למסלולים שונים, של קבוצות סטאטוס וקבוצות עדתיות, בשלבים כה מוקדמים של הקריירה החינוכית, מגבילים את המעבר החופשי של בני־הנוער בסולם שלבי ההשכלה. שוויון ההזדמנויות בחינוך אינו מושג והפער העדתי מונצח (יוכטמן וסמואל, 1975; יוגב וכפיר, 1981; איילון, 1984; יוגב ורודיטי, 1984; יוגב ואיילון, 1986). בפתיחתם ובהרחבתם של המסלולים בחינוך הטכנולוגי לתלמידים בינוניים ונמוכים אין משום מתן הזדמנות שווה ואמיתית לניעות חברתית, אלא מנגנון חליפי לנשירה מבית־הספר בגילים 14—15, מאחר שלימודים אלה קשורים לשאיפות נמוכות בתחום ההשכלה והתעסוקה העתידית. למעשה, יותר משהם מכשירים את בני־הנוער לתעסוקה, הם משמשים כהצבה ריבודית בגיל צעיר, שקשה מאוד לשנותה בעתיד (שביט, 1984; כפיר, 1986).

קיימים מעט מאוד מחקרים הבוחנים את עצם המעבר (וגם לא את הסיכויים למעבר) לשוק האזרחי, כתוצאה ממסלול הלימודים בבית־הספר העל־יסודי. אולם, יש לציין את מחקרם המקיף של מטרס ועמיתיו (1984), הבוחן היבטים רבים של דפוסי מעבר לבגרות של חניכי ישראל, ילידי 1954. הם מצאו, שלא ניתן לתמוך באופן חד־משמעי בגישות הטוענות שהמעבר לעבודה של בוגרי המסלולים השונים הוא דיפרנציאלי מבחינה משלוחי־היד המושגים. כדבריהם: "עדיין לא ניתן לומר שקיימים קשר או מיפוי חד־ערכי בין לימודים במסלולים מסויימים לבין ההצבה במשלוחי־יד מסויימים.

לבוגרי מסלול זה או אחר אין מונופול על הכניסה למשלוחי־יד אלה או אחרים, וגם אין סגירות מוחלטות של קבוצה מקצועית זו או אחרת בפני בוגרי מסלול מסויים." (מטרס ועמיתיו, שם, עמ' 287).

היעדר קונסנסוס בנושא ההסללה הופך את מלאכת ההכוון לקשה, למורכבת ולסבוכה במיוחד עבור היועץ בבית־הספר. בנסיבות אלה, "טובת התלמיד", עליה מופקד היועץ הופכת לשאלה נוקבת במיוחד, והיועץ חייב לתת על כך את הדעת לגבי כל פרט ופרט, על חילוקי הדעות הכרוכים בכך.

"טובת התלמיד" מנקודת התייחסות היועץ

על־פי התפיסה המקצועית של משגרי התפקיד מתוך המקצוע "אין ההכוון והייעוץ תהליך של השפעה בכיוון שנקבע מלכתחילה" (פישמן ושטופטל, 1978, עמ' 42). על היועץ להתמקד, קודם כל, בצרכי הפרט. עליו לחשוף בפניו את כל המידע הרלוונטי ולסייע לו בגיבוש החלטה ההולמת אותו (משרד חינוך, חוזר מנכ"ל, 1980), כאשר הבחירה בידי התלמיד ומשפחתו.

עליו לעסוק בכל עניין שמטרתו הצבת התלמיד "במקום המתאים לו והרצוי לו" (חטיבת־ביניים, עמ' 85). אך במציאות, מה ש"מתאים" לתלמיד, לדעת המימסד החינוכי, אינו תמיד הרצוי לו ולמשפחתו. קיימת גם אפשרות שמה שרצוי למשפחת התלמיד ומה שמתאים למימסד החינוכי, אינו בהכרח טובת התלמיד מן ההיבט הייעוצי־מקצועי. במקרים רבים, אילוצים ארגוניים, הנובעים משיקולים של מדיניות פנימית, אזורית או כלל־ארצית (כגון: ציפיות ולחצים של בתי־הספר, היעדר מסגרות המשך הולמות לתלמידים בינוניים וחלשים, לבנות, לתלמידים בזרם הממלכתי־דתי ועוד) — הם הם הקובעים, בסופו של דבר, את בחירת המסלול (לזובסקי, 1990).

כך, למשל, לעתים קרובות, מופנים התלמידים הבינוניים והחלשים למסלול הטכנולוגי ובעיקר אל המגמות הנמוכות והפחות יוקרתיות, בשל היעדר ברירה אחרת וכמצב של "אין מוצא". הדבר מביא להגברת רגשי התסכול והקיפוח, הקיימים בלאו הכי באוכלוסיה זו (כהנא וסטאר, 1976), להשתתת ההכוון על חולשותיו של התלמיד ולא על היסודות החזקים שבו ולהעברת מסר פילוסופי, לפיו כוחות ותהליכים שאינם בשליטתו של התלמיד קובעים עבורו את הבחירה (כרמי, 1983).

ההכרח למצוא "פתרונות" מסוג זה יוצר מצב בו היועץ מוצא את עצמו, לעתים קרובות, עוסק יותר בברירה ובמיון — תפקידו **הריאלי**, מאשר בייעוץ בבחירת מקצוע, תפקידו **האידיאלי** (סמילנסקי ופרנס, 1960). במיון — עוסקים בהתאמת תלמידים למסגרות קיימות תוך אימוץ נקודת הראות של הארגון, ואילו בייעוץ ובהדרכה בבחירת מקצוע — מנסים למצוא מסגרות ההולמות את צרכי הפרט ואף ליזום את פתיחתן, תוך העמדת הפרט במרכז (שפירא, 1978).

מציאות זו גורמת לרגשי תסכול לא מעטים אצל היועץ וגם לביקורת רבה הנמתחת על ההתנהגות היועץ בהכוון, בפי שעולה מן הספרות המקצועית (בעיקר מנקודת מבט סוציולוגית).

היועץ נחשב על ידי אחדים ל"שומר־הסף" של המערכת, למי שמופעל על־פי שיקולים של טובת הארגון, כחלק אינטגראלי ממנו וכשואב כוח וסמכות מכך. כמו כן, הוא נתפס כמי שדואג יותר לשכבות המבוססות, ל"מצנן" ציפיות של קבוצות חלשות באמצעות שליטתו במידע והעברתו הדיפרנציאלי לתלמידים מסוגים שונים, למי שמערב גורמים שיוכיים (עדה, מין, מעמד) בתהליך ההכוון, בנוסף להישגים לימודיים. במילים אחרות — היועץ נחשב לנציג המערכת יותר מאשר לנציגו של התלמיד (סיקורל וקיטסוס, 1963; אריקסון, 1975; רוזנבאום, 1976; 1981; ברדימאייר, 1977; חן וכפיר, 1981; יוגב ורודיטי, 1984; איילון, 1984; כפיר, 1986).

אולם, למרות ביקורת נוקבת זו, סביר להניח שהיועצים החינוכיים פועלים על־פי מיטב הבנתם את סיכויי ההצלחה של התלמידים, ומשקיעים מאמצים רבים לטובת הפרט — על־פי תפיסתם.

מחקרים מראים, שאחד המשתנים החשובים המשפיעים על ההפניה למסלולים על־ידי היועץ הינו משתנה ההישגים הלימודיים (ראה, למשל: רודיטי, 1981; הלמן, 1982).

כאשר אלה, יחד עם נתוני רקע נוספים מצביעים על כך, שהתלמיד לא יצליח לעמוד בדרישות של החינוך העיוני, מעדיפים היועצים להפנותו לחינוך הטכנולוגי, בעיקר כאשר מדובר בתלמידים בינוניים וחלשים. הסיבה היא, כי הסכנה של כישלון בחינוך העיוני, שפירושו הדחה ונשירה, נראית להם חמורה יותר מאשר לימודים בחינוך הטכנולוגי, גם אם אלה לא תמיד מובילים לתעודת בגרות או לתעודה מקצועית ברמה גבוהה. בעיני היועץ, הפניית התלמיד למסלול שבו גוברים סיכוייו לחוות חוויות חיוביות של הצלחה, להתמודד עם קשיים ולהישאר במערכת, היא אכן "טובת התלמיד" (פישמן ושטופטל, 1978; כפיר, 1986).

מתוך היכרותו את התלמיד והתמצאותו במערכת החינוך האזורית והארצית, מפעיל היועץ את שיקול דעתו המקצועית לגבי כל פרט ופרט, על־פי מיטב הערכתו.

ייתכן, שיש להבין את הביקורת על היועץ כמופנית בעיקר אל העובדה שהוא משרת את המערכת כמות שהיא, על מחיצותיה ועל מיגבלותיה, ללא ניסיון מספיק לשנותה, להתאימה לצרכי התלמידים השונים ולהוות סוכן שינוי עבורם.

לאור האמור לעיל — האידיאולוגיה המקצועית הייעוצית מחד והמחקר הסוציולוגי מאידך — תעסוק השאלה המרכזית במאמר זה בשיקולים של היועצים החינוכיים בבית־הספר בהפניית תלמידים שונים למסלול העיוני והטכנולוגי ובעמדתם בנושא.

השיטה

נבדקים

במחקר השתתפו 253 יועצים בעלי ניסיון של לפחות שנה אחת בעבודת ההכוון: 132 מביניהם עובדים בחטיבות־הביניים ו־121 בבתי־ספר יסודיים (א—ח) בכל רחבי הארץ. מבין בתי־הספר, 86 הם בתי־ספר יסודיים ממלכתיים ו־104 — חטיבות־ביניים ממלכתיות, 35 הם בתי־ספר יסודיים ממלכתיים־דתיים ו־28 — חטיבות־ביניים ממלכתיות־דתיות.

במחקר לא השתתפו יועצים העובדים במגזר הערבי, במסגרות של החינוך המיוחד או בבתי־ספר תיכוניים. ההשתתפות במחקר היתה מרצונם החופשי של היועצים והובטחה שמירה על סודיות. שבעה יועצים סירבו להשתתף בשל היעדר זמן ועניין.

כלי המחקר

נתוני המחקר נאספו באמצעות שאלון, אשר הועבר ליועצים בעת מפגשיהם עם יועציהם הבכירים באזורי הארץ השונים. לאחר עריכת מחקר חלוץ רחב, בו הוצגו מקרים רבים ומגוונים, נבחרו שישה מקרים ״טיפוסיים״. המקרים מנסים לייצג טיפוסי תלמידים שונים מבחינת היכולת, ההישגים, הנטיות, שאיפות התלמיד ושאיפות ההורים, מין ורקע חברתי־כלכלי (המקרים מתוארים להלן בטבלה 1). המטרה היתה לראות, אם מסתמנת נטייה של היועצים להפנות תלמידים למסלולים עיוניים או טכנולוגיים, מתוך הנחה שנטייה זו משקפת את עמדתם בנושא. ביסוד בחירת המקרים הונחה המטרה לייצג הטרוגניות בנתונים בסיסיים, כאשר נתוני היכולת וההישגים עוברים כחוט השני בכל המקרים ואליהם מתווספים נתוני רקע שונים.

כל יועץ התבקש להפנות כל אחד מן התלמידים למסלול העיוני או למסלול הטכנולוגי בסולם בן חמש דרגות: (1) ״בהחלט לעיוני״; (2) ״לעיוני סביר יותר מאשר לטכנולוגי״; (3) ״לשניהם באותה מידה״; (4) ״לטכנולוגי סביר יותר מאשר לעיוני״; (5) ״בהחלט לטכנולוגי״. חמש הקטגוריות הללו קובצו אחר־כך לשלוש קטגוריות: ״למסלול העיוני״, ״למסלול הטכנולוגי״, ״לשניהם באותה מידה״.

מימצאים

טבלה 1 מציגה את התפלגות השכיחויות לכל אחד מהמקרים בנפרד על־פי המלצת היועצים (למסלול הטכנולוגי, למסלול העיוני, לשניהם באותה מידה). ששת המקרים מוצגים על־פי דירוג אחוזי ההפניה למסלול הטכנולוגי וזאת לעומת ההפניה למסלול העיוני או לשניהם באותה מידה.

טבלה 1

התפלגות השכיחות של הנטייה להפנות תלמידים למסלול העיוני, למסלול הטכנולוגי או לשניהם בכל אחד משש המקרים

המקרים	למסלול הטכנולוגי	למסלול העיוני	לשניהם באותה מידה
א. תלמיד בינוני, בעל כישורים טובים בתחום החשמל, אך חלש במתימטיקה, מעוניין מאוד לסיים 12 שנות לימוד ולהשיג תעודת בגרות.	71.0%	13.7%	15.3%
ב. תלמיד טעון־טיפוח, בעל שאיפות גבוהות וצורך בהישג גבוה, אך בעל יכולת והישגים בינוניים, מתקשה לבחור בין מגמה למחשבים בבית־ספר טכנולוגי לבין מגמה מקבילה לה בבית־ספר עיוני.	57.3%	22.8%	19.5%
ג. תלמידה בינונית, מתקשה לבחור בין מגמה חברתית בבית־ספר עיוני לבין מסלול לאופנה בבית־ספר מקצועי. היא מגלה חששות מלימודים. הוריה רוצים מאוד שהיא תסיים 12 שנות לימוד ותשיג תעודת בגרות.	56.0%	15.6%	28.0%
ד. תלמידה בינונית, בעלת חוש לצורה מפותח, המציירת ומשרטטת בהצלחה מרובה, מתקשה לבחור בין מגמה לגרפיקה בבית־ספר מקצועי לבין מגמה חברתית בבית־ספר עיוני. היא מעוניינת בתעודת בגרות גבוהה על מנת להבטיח קבלה לפקולטה לארכיטקטורה בעתיד.	51.6%	33.6%	14.8%
ה. תלמיד מצטיין, בעל כישורים טובים בתחומים רבים, מרקע סוציו־אקונומי נמוך, מתקשה להחליט בין מסלול למיכשור ובקרה בבית־ספר מקצועי לבין מגמה ריאלית בתיכון עיוני.	19.8%	44.0%	35.0%
ו. תלמיד בן עדות־המזרח, המצטיין גם בתחום העיוני וגם בתחום הטכנולוגי ובעל נטיות מגוונות, מתקשה להחליט בין מסלול לאלקטרוניקה בתיכון מקצועי לבין מגמה ריאלית בתיכון עיוני.	7.3%	38.7%	54.0%

כפי שעולה מטבלה 1, תלמידים בעלי הישגים בינוניים יותר (מקרים א, ב, ג, ד) מופנים בעיקר למסלול הטכנולוגי, וזאת לעומת התלמידים המצטיינים, המופנים בעיקר למסלול העיוני.

במקרה א יש נטייה של היועצים להפנות בעיקר למסלול הטכנולוגי (71% לעומת 13.7% למסלול העיוני ו־15.3% לשניהם באותה מידה). דבר דומה קורה במקרה ב (57.3% לטכנולוגי), במקרה ג (56% לטכנולוגי) ובמקרה ד (51.6% לטכנולוגי). זאת, לעומת מקרה ה, שבו הנטייה להפנות למסלול העיוני חזקה יותר (44%) וכמוה גם הנטייה להפנות לשניהם באותה מידה (35%). במקרה ו הנטייה להפנות לעיוני (38.7%) רבה יותר מאשר לטכנולוגי (7.3%), אך בולטת במיוחד הנטייה להפנות לשניהם באותה מידה (54%).

על־פי ששת המקרים נבנה מדד נוסף, המבטא את הנטייה הכללית של היועצים להפנות למסלול הטכנולוגי לעומת המסלול העיוני. המדד חושב על־ידי ספירת מספר המקרים שהומלצו למסלול הטכנולוגי, כך שטווח הציונים נע בין 0 (אינו מפנה אף לא מקרה אחד למסלול הטכנולוגי) ל־6 (מפנה את כל ששת המקרים למסלול הטכנולוגי). טבלה 2 מציגה את התפלגות היועצים על־פי מדד זה.

טבלה 2

התפלגות השכיחויות של מדד הנטייה להפנות תלמידים למסלול הטכנולוגי לעומת המסלול העיוני

מדד ההפניה לטכנולוגי	שכיחות היועצים
0 (אינו מפנה לטכנולוגי)	6.3
1	8.3
2	15.8
3	24.9
4	20.2
5	19.0
6 (מפנה רק לטכנולוגי)	4.7

נערכה גם השוואה בין היועצים במדד הנטייה על־פי סוג בית־הספר (יסודי/חטיבת ביניים) והזרמים (ממלכתי/ממלכתי־דתי). טבלה 3 מציגה את הממוצעים וסטיות התקן של ארבע הקבוצות (סוג בית־הספר × זרמים) במדד הנטייה.

טבלה 3

ממוצעים וסטיות תקן של מדד הנטייה להפנות למסלול הטכנולוגי על־פי סוג בית־הספר (יסודי/חטיבת ביניים) וזרם (ממלכתי/ממלכתי־דתי)

סוג בית־הספר	זרם	N	הנטייה	
			M	SD
יסודי	ממלכתי	86	3.06	1.33
	ממלכתי־דתי	35	2.62	1.66
חטיבת־ביניים	ממלכתית	100	2.24	1.35
	ממלכתית־דתית	26	2.23	1.39
סה"כ		247	2.58	1.44
	ממלכתי	186	2.62	1.40
	ממלכתי־דתי	61	2.46	1.55
	יסודי	121	2.94	1.44
	חטיבת ביניים	126	2.23	1.35

בניתוח שונות 2×2 (סוג בית־ספר × זרם) נמצאו הבדלים מובהקים בין סוגי בתי־הספר ($F(1,240) = 9.20$; $p<.01$) וזרמים ($F(1,240) = 5.08$; $p<.05$): הנטייה של היועצים בחטיבות הביניים ובבתי־הספר מן הזרם הממלכתי־דתי להפנות למסלול העיוני גדולה יותר מאשר הנטייה של היועצים בבתי־הספר היסודיים ובבתי־הספר מן הזרם הממלכתי.

דיון ומסקנות

מימצאי המחקר מראים, שההישגים הלימודיים הם הגורם העיקרי, שעל־פיו נקבעת ההפניה, היינו הערכתו של התלמיד כבינוני, טעון־טיפוח או מצטיין, וזאת בדומה למימצאים שנמצאו על־ידי רודיטי (1981) והלמן (1982). התלמידים הבינוניים וטעוני הטיפוח המתוארים במחקר מופנים בעיקר למסלול הטכנולוגי, וזאת לעומת התלמידים המצטיינים, המופנים בעיקר למסלול העיוני.

נראה, שיש פה חיזוק לדעה הגורסת שהיועצים, לפחות בחלקם, עדיין רואים בהפניה למסלול הטכנולוגי פתרון עבור התלמידים הבינוניים והחלשים (פישמן ושטופטל, 1978) ובמקרה של ספק לגבי סיכוייהם של תלמידים אלה להצליח במסלול העיוני נוטים הם להפנותם למסלולים נמוכים יותר, שאותם הם רואים כ"בטוחים" יותר (חן וכפיר, 1981; יוגב ורודיטי, 1984; כפיר, 1986).

לגבי הטענה של השפעת הגורם העדתי על הפנייתם של התלמידים למסלולים השונים (שביט, 1984; כפיר, 1986) מצאנו, שהרקע החברתי־כלכלי אינו נחשב בעיני היועצים כבעל השפעה חשובה, כאשר מדובר בתלמידים מצטיינים. כך, למשל, במקרה ו: "תלמיד בן עדות המזרח, המצטיין גם בתחום העיוני וגם בתחום הטכנולוגי" וכו' — 38.7% מן היועצים ממליצים להפנותו לעיוני ורק 7.3% לטכנולוגי. דבר דומה קורה ביחס למקרה ה: "תלמיד מצטיין, בעל כישורים רבים, מרקע סוציו־אקונומי נמוך" וכו', כאשר 44% מפנים אותו למסלול העיוני, ו־19.8% מפנים אותו למסלול הטכנולוגי, היינו הצטייניותו של התלמיד בלימודים נראית לנו כגורם הקובע, בסופו של דבר, את ההמלצה יותר מאשר רקעו החברתי־כלכלי.

יחד עם זאת, נראה לנו שאחד המימצאים המרכזיים העולים בנושא זה הינו השוני והיעדר האחידות בין היועצים שבמידגם הנוכחי בנטייה להפנות למסלול הטכנולוגי או העיוני. שוני זה מתגלה בעיקר במקרים בהם יש חילוקי־דעות לגבי ההמלצה. לדוגמה: במקרה ב, "תלמיד טעון טיפוח, בעל שאיפות גבוהות וצורך בהישג גבוה" וכו', קצת יותר ממחצית היועצים ממליצים להפנותו למסלול הטכנולוגי אך גם כשליש מן היועצים ממליצים להפנותו למסלול העיוני. גם במקרה ד, "תלמידה בינונית, בעלת חוש צורה מפותח" וכו', ממליצים כמחצית מן היועצים על המסלול הטכנולוגי, אך גם יותר משליש ממליצים על המסלול העיוני.

היעדר האחידות והשוני משתקפים גם בהמלצות לגבי הפנייתם של התלמידים המצטיינים (מקרה ה ומקרה ו). הם, אמנם, מופנים לכיוון העיוני, אך אחוז גבוה (54% במקרה ו ו־35% במקרה ה) טוענים שאפשר להמליץ גם על שני המסלולים ("לשניהם באותה מידה"). ייתכן שבמקרה של התלמידים המצטיינים, אין ליועצים ספקות לגבי סיכויי הצלחתם, ולכן הם פחות חד־משמעיים, ונוטים יותר להשאיר את ההחלטה בידי התלמיד.

המימצא שההפניה למסלול הטכנולוגי מובאת בחשבון כחלופה ריאלית, ואולי לא פחות טובה מאשר המסלול העיוני, עבור התלמידים המצטיינים, מרמז על מיפנה מסויים בעמדת היועצים כלפי החינוך הטכנולוגי בהשוואה לעבר.

ייתכן שמורגשת כאן, במידת־מה, השפעתו של מאמץ ההסברה הרחב, אשר האגף לחינוך טכנולוגי מקיים בקרב יועצים, במטרה לעודדם להפנות אליהם את התלמידים הטובים, וכן השינויים המבניים המתרחשים בחינוך הטכנולוגי. עם זאת, יש לזכור את הטענה שסיכוייהם של אותם התלמידים המצטיינים להגיע לרמת הישגים במסלול הטכנולוגי, בעיקר לתעודת בגרות, נמוכה יותר מאשר במסלול העיוני (שביט, 1984). ממחקר זה אי־אפשר לברר עד כמה דעה זו נפוצה בין היועצים. כמו כן, יש לזכור, כי המקרים שעליהם אנו מתבססים הם היפותיטיים ואינם מעידים בהכרח על מה שהיועצים עושים הלכה למעשה, אלא על עמדותיהם באופן כללי.

את ההבדלים שנמצאו בין היועצים של בתי־ספר יסודיים לבין היועצים של חטיבות־ביניים, בנושא ההפניה, אפשר להבין אולי לאור העובדה שרוב חטיבות־הביניים צמודות לבתי־ספר על־יסודיים עיוניים, ולכן יש נטייה חזקה להפנות את תלמידיהן למסלול העיוני. הלחצים בכיוון של המשך הלימודים בחטיבה העליונה הצמודה לחטיבת־הביניים מופעלים על היועץ הן על־ידי התלמידים הנרתעים ממעבר ומשינוי, הן על־ידי ההורים והן על־ידי בית־הספר התיכון, המעוניין בהישארותם של תלמידים רבים במסגרתו.

באשר להבדלים בין היועצים בזרמים השונים, נראה שהדאגה להמשכיות דתית ועניינה של הקהילה הדתית בהכנת מורים, מנהלים, רבנים וכו', יכולים להסביר את העדפתו של המסלול העיוני בזרם הממלכתי־דתי.

לסיום נציין, שהיועצים החינוכיים משקיעים מאמצים רבים ביותר בדאגה לתלמיד ובמציאת "טובת התלמיד" כמיטב הבנתם. אולם, לאור הפולמוס הקיים סביב סוגיית ההפניה למסלולים, הקשיים והקונפליקטים המלווים את ביצועה, נראה שקיים צורך דחוף לקבוע הליכים פרופסיונאליים ברורים והגויים היטב, אשר ינחו את היועץ בעבודתו, תוך פיתוח מודעות להשלכות העתידיות של ההפניה למסלולים עבור בני־הנוער.

כמו כן, נדגיש את הצורך בארגון מחדש של המסגרות הקולטות, הרחבתן והגמשתן, על־מנת שאפשר יהיה לתת מענה הולם לצרכים הרבים, המגוונים והמשתנים של התלמידים בישראל.

ליועץ תפקיד מרכזי ביותר בעידוד המערכת למילוי משימה חיונית והכרחית זו. עליו לפעול כסוכן שינוי אמיתי, גם אם הדבר יחייב, לעתים, ביקורת על המערכת ואף עימותים איתה, כשהמטרה היא שינוי המערכת ועדכונה.

סבורנו, שהסיכויים שיועצים חינוכיים אכן יעסקו בתהליך של ייעוץ והדרכה בבחירת מקצוע לשירות הפרט, יותר מאשר בתהליכי מיון לשירות המערכת, ילכו ויגדלו כתוצאה מכך.

ביבליוגרפיה

איילון, ח. (1984). **שאיפות מוביליות בשכבות נמוכות סטטוס**, חיבור לקבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת תל־אביב.

הלמן, ש. (1982). חינוך לחיי עבודה במציאות הישראלית, **חינוך לחיי עבודה**, פרוייקט קידום נוער, ירושלים, 53־57.

חן, מ. וכפיר, ד. (1977). היועץ החינוכי בחטיבת־הביניים — פעולתו והשפעתו, **חוות דעת, 8**, 24־36.

חן, מ. וכפיר, ד. (1981). **דה־סגרגציה וזיקתה למבחר גישות של תלמידים כלפי עצמם והחברה**, בית־הספר לחינוך, אוניברסיטת תל־אביב.

יוגב, א. וכפיר, ד. (1981). גורמים הקובעים את מסלול הלימודים העל־יסודי: ההקבצה ותהליכי נייעות מטעם מערכת החינוך, **מגמות, כ"ז**, 139־153.

יוגב, א. ואיילון, ח. (1986). **חוק חינוך חינם ושוויון הזדמנויות בחינוך התיכון**, אוניברסיטת תל־אביב, המרכז לפיתוח ע"ש ס' ספיר, נייר דיון, 12־85.

יוגב, א. ורודיטי, ח. (1984). היועץ כשומר סף: הכוון תלמידים "טעוני טיפוח" ו־"מבוססים" בידי יועצים חינוכיים, **מגמות, כ"ח**, 67־73.

כץ, י. (1987). היועץ החינוכי והמערכת, **היועץ החינוכי**, בטאון אגודת היועצים החינוכיים בישראל, תל־אביב, הוצאת שקד.

כהנא, ר., וסטאר, ל. (1984). **חינוך ועבודה: תהליכי סוציאליזציה מקצועית בישראל**, מגנס, ירושלים.

כפיר, ד. (1986). המיון בחינוך העל־יסודי — הצבה נכונה או חסימת הזדמנויות, **פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך**, ירושלים, אוצר המורה, 102־112.

כרמי, ש. (1983). ייעוץ והדרכה בבחירת מקצוע, **חוות דעת, 16**, 68־80.

לזובסקי, ר. (1950). **סגנונות עבודה של יועצים חינוכיים בהכוון מקצועי בחטיבת־הביניים ובבית־הספר היסודי בישראל**, חיבור לקבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת תל־אביב.

מטרס, י., נועם, ג., ובר־חיים, י. (1984). **חניכי ישראל במעבר לבגרות: דפוסי לימודים, שירות צבאי ותעסוקה**, ירושלים, מכון ברוקדייל לגרונטולוגיה והתפתחות אדם וחברה בישראל.

משרד החינוך והתרבות (1971). הועדה המרכזית לביצוע הרפורמה, **חטיבת־הביניים, עקרונות, קווים מנחים והוראות ביצוע**, מהדורה ב, ירושלים.

משרד החינוך והתרבות (כ' באלול תש"מ, 1980). **תפקידי המורה היועץ בבית־הספר היסודי ובחטיבת־הביניים**, חוזר המנהל הכללי, מ"א 1.

נהון, י. (1987). **דפוסי התרחבות ההשכלה ומבנה הזדמנויות בתעסוקה: הממד העדתי**, ירושלים, מכון ירושלים לחקר ישראל.

סמילנסקי, מ., ופרנס, ת. (1960). ההכוון החינוכי וההדרכה בבחירת מקצוע, **מגמות, י'**, 242־270.

סטאר, ל., ורובינשטיין, י. (1981). **מעקב אחרי בוגרי החינוך הטכנולוגי**, דו"ח מחקר, המכון לחקר הטיפוח בחינוך, בית־הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

פישמן, א., ושטופטל, ש. (1978). **היועץ בבית־הספר**, דו"ח מס' 1: ניתוח התפקיד — מחקר אקספלורטיבי, המרכז לחינוך טכנולוגי, חולון.

קלינגמן, א. (1982). הייעוץ החינוכי בבית־הספר: דגם מניעתי במסגרת התייחסות לעבודת היועץ והפסיכולוג, **פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך**, 23־44.

רודיטי, ח. (1981). **הגורמים המשפיעים על הכוון תלמידי כתות ח' לבתי־ספר על־יסודיים בידי יועצים חינוכיים: מחקר בעיר אחת**, עבודת גמר לקראת תואר מ.א., אוניברסיטת תל־אביב.

רש, נ., ואדלר, ח. (1983). מעמדם, עבודתם ועמדותיהם של יועצים בחטיבות־הביניים, **חוות דעת, 16**, 3־13.

שילה, ש. (1985). ההתפתחות המקצועית בגיל ההתבגרות, בתוך: זיו, א' (עורך), **הגיל הלא־רגיל**, אוניברסיטת תל־אביב, תל־אביב, הוצאת פפירוס.

שפירא, ד. (1978). פרשת תפקידיו של היועץ בבית־הספר העל־יסודי, **חוות דעת, ד'**, 49־55.

Bredemeier, M.E. (1977). "Should This Student be in the College Preparatory Curriculum: 'Principles' versus 'Practices' in Guidance", In: *Education, 98*, 156-160.

Cicourel, A.V. and Kitsuse, J.I. (1963). *The Educational Decision-Makers*, New York, Pobbs-Merril Company, Inc.

Erickson, F. (1975). "Gatekeeping and the Melting Pot: Interaction in Counseling Encounters", *Harvard Educational Review, 45*, 44-70.

Yuchtman (Yaar) E. and Samuel, Y. (1975). "Determinants of Career Plans: Institutional Versus Interpersonal Effects", *American Sociological Review, 40*, 521-531.

Kahane, R. and Starr, L. (1976). "The Impact of Rapid Social Change on Technological Ecucation: An Israeli Example", *Comparative Education Review, 20*, 165-178.

Rosenbaum, J.E. (1976). *Making Inequality: The Hidden Curriculum of High School Tracking*, New York, Wiley.

Rosenbaum, J.E. (1981). *Organizational Carreer Tracking and Individual's Careers: The Internal Stratification of a Corporation*, New York, Academic Press.

Shavit, Y. (1984). "Tracking and Ethnicity in Israeli Secondary Education", *American Sociological Review, 49*, 210-222.

Shavit, Y. (1985). "Tracking and the Persistance of Ethnic Occupational Inequalities in Israel". In: *International Perspectives on Education and Society*.

Shavit, Y., Matras, S., and Featherman, D.L. (1987). "Job Shifts in the Career Beginnings of Israeli Men". In: Meyer, K.V. and Tuma, N.B., *Applications in Event History Analysis*, University of Wisconsin Press.

Starr, L. (1988). *The Israeli Education System, It's Relationship to Work*, JDC Israel and the NCJW Research Institute for Innovation in Education (Work Paper of the Youth and Work in Israel), Jerusalem.

Turner, R.H. (1960). "Sponsored and Contest Mobility and the School Systems", *American Sociological Reviews, 25*, 855-867.

חיבור מאגרי זיכרון וזכרונות עבודה ככלי בקבלת החלטה בבחירת מסלול לימודים בתיכון

רחל טלמור וד"ר שלמה קניאל*

המאמר משלב שני תחומים לצורך בניית תכנית לייעוץ בבחירת מגמה בתיכון. התחום הראשון מתייחס למטה־קוגניציה; הבנה, פיקוח ובקרה של מאגר הזיכרון וזיכרון העבודה. התחום השני קשור לנושא החברתי של למידה בקבוצות שיתופיות. משילוב התחומים נגזרו רציונאל ותכנית לימודים לייעול תהליך קבוצתי בקבלת החלטה בבחירת מסלול לימודים בתיכון. התלמידים מקבלים בקבוצה בעיה אפשרית בבחירת מסלול לימודים. על ידי חיבור מאגר הזיכרון וזיכרון העבודה של כל אחד מהילדים בקבוצה הם מקבלים את ההחלטות הטובות ביותר. התכנית מיועדת למורים וליועצים בכיתות הגבוהות של בית־הספר היסודי, המעוניינים להשתלב בנושא ייעוץ בבחירת מקצוע.

רקע תיאורטי

עיבוד המידע ומטה־קוגניציה

התפתחות המחשבים בדור האחרון 'משכחי' את רוב תיאוריות הזיכרון לכיוון של מודלים בעיבוד מידע, המשווים בין תהליך הזכירה לבין עיבוד מידע במחשב. למרות שזיכרון האדם הוא הרבה יותר מורכב, מחשבים מספקים עדיין את המודל הנוח ביותר להבנת הזכירה. מודל תהליך עיבוד המידע (אטקינסון ושיפרין 1969, 1968; אסטס, 1982) מסביר את המיבנים ואת התהליכים השונים המעורבים בפעולות האדם. לצורך מאמר זה נתמקד בשני מרכיבים עיקריים: מאגר זיכרון וזיכרון העבודה.

מאגר הזיכרון: הזיכרון קשור באגירת ניסיון־העבר עם ההווה לצורך שימוש בעתיד. רכישת ידע חדש מותנית בזכירה של ידע ישן. אי אפשר להתקדם בתהליך הלמידה בלי להישען על הזיכרון. מאגר הזיכרון מכיל את כל המידע העומד לרשות האדם בזמן נתון. מידע זה מורכב מתחומי תוכן שונים (עמדות, רגשות, מידע וכו') ומאוחסן ביחידות מאורגנות. מספר פריטים או גירויים שונים מצטרפים למיבנה (Chunk), וכאשר גירוי אחד בתוך המבנה מופעל, הוא מאפשר הפעלה של עוד גירויים ומאורעות בתוך אותו מבנה (קניאל 1990).

* בית־הספר לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן, רמת־גן.

זיכרון העבודה: המושג זיכרון עבודה בפסיכולוגיה נזכר לראשונה על ידי פוזנר ורוזמן (1965), בהתייחס לאוסף פריטים המועלים מהזיכרון לטווח ארוך, ונשארים במצב אקטיבי (זמינים) במשך תהליך פתרון בעיה. קביעת המושג זיכרון העבודה (מרחב העיבוד) היא תוצאה טבעית ממחקרים אשר נועדו לזהות תהליכים של עיבוד מידע. כל תהליך עיבוד מידע דורש שמירה על גירוי נכנס ויצירת קשר של גירוי זה עם המידע הקיים במאגר הזיכרון. במאמר זה נתייחס לזיכרון העבודה כאל מרחב או אזור המכיל את המידע, אשר משתמשים בו באופן פעיל ברגע נתון. באדלי (1986), מגדיר את זיכרון העבודה כ"מערכת לאחזקה זמנית ולמניפולציה של אינפורמציה במשך ביצוע טווח רחב של משימות קוגניטיביות כמו הבנה, למידה ושכילה". הכוונה היא, שתוך כדי עיבוד מידע והפעלה של תהליכי חשיבה שונים (השוואה, מיון וכו') יש צורך לשמור על נתונים מסויימים בתוך זיכרון העבודה, כדי שעליהם יבוצעו "העבודות" השונות. תהליכים אלה פועלים על ידי העלאת מידע ממאגר הזיכרון וקבלת מידע ממין מהרישום החושי. על ידי שילוב זה ניתן "לעבד" את הנתונים בדרך של השוואה, הבחנה, היכרות ומניפולציה של סמלים.

הקשר בין מאגר הזיכרון וזיכרון העבודה: נתמקד בשני מאפיינים עיקריים בקשר בין מאגר הזיכרון וזיכרון העבודה (להרחבה עיין קניאל, 1990).

1. הפעילות בזיכרון העבודה צורכת אנרגיה אשר קיימת בצורה מוגבלת. אנרגיה מוגבלת זו קיימת לאורך כל רצף האקט השכלי, ולאו דווקא באחד השלבים הספציפיים. בכל רגע נתון יש למערכת משאבים מוגבלים (נבון וגופר, 1979) וכאשר מספר משימות מתחרות על כמות אנרגיה מוגבלת, גורם הדבר לביצוע יותר איטי של המשימה או ליותר טעויות. מכיוון שכל משימה מורידה את כמות האנרגיה, הביצוע המקסימאלי תלוי בכמות מקורות האנרגיה של האדם ובכמות האנרגיה הנצרכת על ידי המשימות השונות (כהנמן, 1973; נבון וגופר, 1979; ויקנס, 1980).

2. ניתן להוריד את צריכת האנרגיה בזיכרון העבודה על ידי אימון ותרגול, ההופך את הפעולות לאוטומטיות. שניידר ושיפרין (1977) מציגים שני תהליכים לעיבוד מידע: תהליך מבוקר ותהליך אוטומטי. התהליך המבוקר הוא איטי, סדרתי, דורש מאמץ, ולכן הוא מעסיק את כל התפוסה (capacity) של זיכרון העבודה. התהליך המבוקר נמצא כל הזמן בשליטת הלומד, פועל על אינפורמציה חדשה או לא מסודרת, ומגיע לאסימפטוטה בביצוע אחרי מעט אימון (פיסק ושניידר, 1984). התהליך האוטומטי מאופיין בפעילות מהירה ללא מאמץ רב. רצף הפעולות האוטומטי דורש מעט אנרגיה בזיכרון העבודה ומותנה בהרבה אימון. בסדרה של מחקרים הגיעו החוקרים לאחרונה למסקנה, כי על ידי אימון מתמשך ניתן לגרום לכך שחלק מהפעילויות השכליות יפעל ברמת צריכה מינימלית של אנרגיה (שניידר ופיסק, 1982). הפעילות האוטומטית בזיכרון העבודה, הצורכת מעט אנרגיה, מאפשרת לזיכרון העבודה לעסוק בו־זמנית ביותר מפעולה אחת (עיין, למשל, זקס והאשר, 1982; סטרנברג, 1986). הגעה לפעילות אוטומטית יכולה להיות מזורזת, אם לנבדק יש מבנים קודמים (chunks) במאגר הזיכרון. מבנים אלה יוצרים התאמה בין

דרישות המשימה לבין ההיסטוריה של הלומד. במקרה כזה מתחיל הנבדק את המשימה קרוב יותר לקצה האוטומציה (ברצף ממבוקר ועד אוטומטי). כאשר המשימה חדשה, ללא מבנים קודמים ללומד, מתחיל הנבדק לפעול בתהליך מבוקר (קרוב לקצה המבוקר ברצף מבוקר–אוטומטי). אולם, לאחר אימון נוצרות תבניות גדולות המורכבות מיותר יחידות ונוצרת שיטה יותר יעילה לביצוע. הבעיה נעשית מוכרת ומובנית יותר והנבדק עובר בהדרגה לתהליכים אוטומטיים. כך, מתפנים שוב מקום ואנרגיה לפעולות יותר מורכבות בזיכרון העבודה.

מטה־קוגניציה: למושג מטה־קוגניציה יש הגדרות שונות (לסיכום תמציתי עיין קניאל ורייכנברג, 1990; פטאל וקניאל, 1992). המשותף לכל ההגדרות הוא יכולת האדם ילדעת עלי ולפקח על התהליכים הקוגניטיביים שלו. במלים אחרות, כל מה שמימחה לתהליכים קוגניטיביים מסוגל להגיד למקבל ההחלטה, לפני, תוך כדי ואחרי התהליך, יכול מקבל ההחלטה לעשות בעצמו ללא צורך במומחה חיצוני. מחקרים בתחום המטה־קוגניציה מלמדים, כי המשתמשים בתהליכים אלה משפרים את ביצועם ומצליחים ליצור העברה חיובית. הסיבה לכך נעוצה בעובדה שקשה מאוד ליצור מערכת חוקים המאפשרת לאדם לפתור בעיות עקב מורכבותן והיעדר חוקיות ברורה בדרכי הפיתרון. תפיתרון לקושי זה הוא לספק לפותר ידע ופיקוח על אסטרטגיות שונות, אשר יאפשרו לשלב בין פותר, משימה ואסטרטגיה יעילה.

ההכשרה לקבלת החלטות בנושא מסלול לימודים משלבת בתוכה את הצורך בשיתוף של מאגרי הזיכרון וזכרונות העבודה, תוך פיקוח ובקרה מטה־קוגניטיביים. ניתן לשפר את יכולת התלמידים לקלוט ידע חדש, לעבד אותו ולאחסן אותו, באופן שיאפשר עלייה מתמדת ברמת העיבוד וביכולת להשתמש במצבור המידע. תהליך זה הוא מורכב מאוד, ולכן היחיד יכול לבצע אותו בתנאי שהגיע לרמת אוטומציה גבוהה. מאידך, ניתן להשתמש בתהליך העיבוד גם ברמת אוטומציה נמוכה, אם מחלקים את המשימה המורכבת למספר אנשים הפועלים כקבוצה. להלן מספר עקרונות לעבודה בקבוצות המאפשרים שילוב עם עיבוד מידע ברמה מטה־קוגניטיבית.

הוראה בקבוצות קטנות שיתופיות

הוראה שיתופית בקבוצות קטנות מתבססת על ההנחה כי הילדים (ולא המורה) הם המשאב העיקרי המאפשר למידה. ככל שה"משאבים" שונים ומגוונים יותר, התרומה ההדדית במהלך הלמידה תהיה גדולה יותר. אסטרטגיה זו באה לאפשר התקרבות חברתית המסייעת ללמידה בכיתה ויעילה בעיקר לכיתה הטרוגנית. הקבוצה מונה בין שלושה לחמישה לומדים, ומתמודדת עם המשימה כיחידה עצמאית. המשימה בנויה כך שהיא יוצרת תלות הדדית בין הלומדים לבין עצמם, ותלות זו מחייבת את הלומדים לפעול מתוך שיתוף פעולה. לשם השגת שיתוף הפעולה מציבים בפני הקבוצה משימות שהן אתגר משותף וניתנות להתמודדות יעילה, כאשר כל חבר בקבוצה תורם לפיתרון.

הילדים בקבוצה מקיימים אינטראקציה שבאמצעותה הם לומדים: שואלים שאלות, עוזרים זה לזה, מעלים רעיונות, אוספים מידע ומתווכחים (ווב, 1989).

לצורך ההתקרבות נשמרים "תנאי המגע" הבאים (ביזמן ואמיר, 1985):
— המעורבים במיפגש הם בעלי סטאטוס שווה ביחס לחומר הנלמד.
— הלומדים נמצאים במצבי שיתוף פעולה.
— קיימת קרבה משמעותית בין הילדים.

תפקידו של המורה מתמקד בהכנה לקראת העבודה בקבוצות, במתן רקע לפני התחלת העבודה, בארגון נכון של הקבוצות ובהכנסת נורמות התנהגות המתאימות למצבים של שיתוף פעולה. המורה יכול לבנות תהליכי התארגנות שיתופית על ידי חלוקת תפקידים המתחלפים בסבב. המורה קובע נורמות להתנהגות שיתופית על ידי עידוד למתן עזרה. בזמן פיתרון המשימה המורה מאציל את סמכותו לתלמידים האחראים על ארגון התהליכים ועל הלמידה (חלוקת העומס, אופן הלימוד, התקשורת וכו'). באמצעות המשוב לקבוצה, המורה מוסיף תמריץ לילדים לפעול מתוך שיתוף פעולה. המורה אינו ספק־הידע ופותר־הבעיות. ככל שהמורה מתערב פחות בתהליכי האינטראקציה בקבוצה, כך הילדים לומדים יותר (גנזי, 1992).

ללמידה השיתופית נמצאו יתרונות בתחומים רבים. בראש ובראשונה היא משפרת את היחסים החברתיים בכיתה ומאפשרת התקרבות חברתית בין ילדים שמוצאם מסטאטוס שונה (ג'והנסון וג'והנסון, 1985). הלמידה השיתופית עשויה לשפר את אקלים הכיתה (לזרוביץ וקרסנטי, 1989), להעלות את הדימוי העצמי של הילדים בכיתה ובמיוחד של החלשים, לשפר את ההישגים הלימודיים (סלאבין, 1989). המחקרים מראים, שכאשר הילדים אכן מגשימים את האינטראקציה הצפויה מהם מתרחשת למידה (שרן, 1989).

ייעוץ והכוון בבחירת מסלול לימודים

בחירת מסלול לימודים בתיכון: בחירת מסלול ומגמת לימוד בבית־הספר היסודי הינה אחת ההחלטות החשובות ביותר של גיל ההתבגרות. לפי אריקסון (1987) יצירת "זהות האני", שהיא התפקיד ההתפתחותי העיקרי של גיל זה, מאופיינת בגיבוש מחוייבויות מקצועיות ואידיאולוגיות. תהליך זה מושפע מיחסי הגומלין שבין המתבגר לבין החברה. הוא קשור באופן הדוק בהזדמנויות השונות המוצעות למתבגר על ידי החברה בה הוא חי ובמחוייבויות מקצועיות ואידיאולוגיות. התהליך הינו הדרגתי ובלתי מודע. החלטות ומחוייבויות אינן מתבצעות אחת ולתמיד, אלא שוב ושוב, עד לגיבושן כחלק ממבנה "האני".

מרסייה (1983) הבחין בשני מרכיבים בסטאטוס הזהות: תחושת משבר הזהות והמחוייבות המתגבשת בעקבות פתרון המשבר. משבר הזהות מתייחס לתקופה סוערת של חשיבה מחדש, של מיון, של התנסות והתלבטות בין מגוון תפקידים חברתיים ותכניות

לעתיד, בייחוד בתחומי חיים חשובים כמקצוע והשקפה אידיאולוגיות. המחוייבות הבאה בעקבות המשבר קשורה בדרגת ה"השקעה" האישית של המתבגר וביכולתו לאמץ את אחד המקצועות המוצעים לו על ידי החברה.

קיימת התנהגות של התלבטות ובחירה מוגברת בסביבה חברתית המספקת עידוד לחקירה ולפעילות. המעבר לשלב "השגת הזהות" מתרחש כאשר המתבגר שוקל אלטרנטיבות ריאליסטיות, מזהה בחירות המאפשרות ביטוי עצמי ומתחייב כלפיהן. ככל שהמתבגר הופך להיות עצמאי, כן הוא חשוף יותר לידע, למודלים ולפעילויות. כאשר המתבגרים מוצפים באופציות רבות מדי וחסרים כושר קוגניטיבי לעיבודן, עלולה לחול נסיגה בדרך ל"השגת הזהות" (צוריאל, 1990). בחירת בית־ספר להמשך לימודים מהווה, אפוא, התחלה חשובה מאוד בגיבוש ההתחייבות המקצועית. כדי לעשות את הבחירה ליעילה, חשוב לחשוף את המתבגר למיגוון רחב של אלטרנטיבות, ויחד עם זאת, לספק לו את הכלים הקוגניטיביים הדרושים לשם עיבודן. המחוייבות שתבוא בעקבות בחירה כזאת תהיה רבה יותר, והמתבגר יהיה שלם יותר עם בחירתו.

תהליך ההכוון, שהוא אחד מתפקידיו החשובים של היועץ, כולל בתוכו מספר שלבים (להרחבה, עיין נבו ע., 1988): הכנה לבחינות הפסיכוטכניות, מסירת תוצאות המבחנים לתלמידים ולהוריהם, הסבר בכיתות על תהליך ההכוון ומשמעותו, ההכוון האישי לכל תלמיד, קשר עם בתי־הספר התיכוניים וקבלת משוב מהם על התלמידים ועוד.

העבודה המוצעת מתייחסת לשלב ההסבר בכיתות על תהליך ההכוון ומשמעותו. שלב זה עוסק בהצגת בתי־הספר השונים באזור, הסבר על המגמות והמסלולים הקיימים בכל בית־ספר, הדרישות לכל מסלול ומגמה — מבחינת הציונים ותוצאות המבחנים הפסיכוטכניים, והתעודה הניתנת בסוף הלימודים (פירוט נוסף מופיע בהסבר המטרה).

לסיכום: תלמידי כיתה ח' מתקשים לבחור בית־ספר ומגלים מגבלות חמורות בקבלת ההחלטה. אחת הסיבות העיקריות לקושי נובע ממורכבות ההחלטה ומהיעדר תרגול ואוטומציה בתהליך. המורכבות יוצרת עומס יתר על זיכרון העבודה ועל מאגר הזיכרון וגורמת למערכת להיות מוגבלת ובלתי יעילה. כתוצאה מכך מצטמצמות אפשרויות הפעולה והתלמידים מתייחסים לנתון אחד או שניים בלבד מתוך מכלול הנתונים הניתנים להם. הכרת המודל של עיבוד המידע והמושגים הבסיסיים הפועלים בו מאפשרים לחלק את מרכיבי הבעיה בין חברי הקבוצה. חלוקת העבודה בקבוצה מאפשרת לחבר מאגרים וזכרונות עבודה ולהשתמש במספר מגוון של נתונים לשם ייעול תהליך קבלת ההחלטות.

מטרות התכנית

לצורך הצגת התכנית נציג שני מושגים: מפת מטרות ומפת הוראה. מושגים אלה אמורים ליצור שפה משותפת בינינו לבין הקוראים (להרחבה, עיין קניאל, 1993).

1. **מפת מטרות**: כל מטרה שנקבעה להשגה חייבת לעבור פירוק לוגי ומנומק עד לחלקים הקטנים ביותר. לפירוק הלוגי הזה נקרא מפת מטרות, והוא מבטא את מבנה הדעת של המטרה. מפת מטרות מתארת באופן מפורט כיצד תיראה המטרה כאשר תושג. לכל מטרה תוכן אחר ומבנה לוגי המותאם לו, אולם מטרות צריכות להיות עקביות בתוך עצמן, בהנמקת הפירוק ממטרת־העל ועד ליחידות הקטנות ביותר. דוגמה למפת מטרות ניתן למצוא אצל קניאל ורייכנברג (1990).
2. **מפת הוראה**: תכניתו הכוללת של המורה להשגת המטרות נקראת מפת ההוראה. העיקרון המנחה את בניית מפת ההוראה לתלמיד הוא עלייה מדורגת בסולם הקושי. השאיפה היא ליצור מרחקי "אפס" בסולם הלמידה של המטרה, כדי שכל לומד יתאים את קצב ההתקדמות ליכולתו האישית. מפת הוראה מאפשרת למורה לווסת את כמות המטרות בכל שיעור ולרכז מאמץ הוראתי במעט מטרות ברורות.

מטרת התכנית: בוגרי כיתות ח' יפעלו כקבוצה ויחברו מאגרי זיכרון וזכרונות עבודה להתאמת מסלול לימודים ומגמות.

הסבר המטרה

ההחלטה על מסלול ומגמה מתבססת על שילוב בין מספר מקורות מידע:

מסלול לימודים — נלקחו בחשבון רק שלושה מסלולים אפשריים: מסמ"ת, מסמ"ר ומסמ"ם (הסבר נוסף על המסלולים, עיין בנספחים).

מגמה — נבחרו מספר מגמות הקיימות בעיר. חלק מהמגמות קיימות במסלול אחד, חלק בשני מסלולים וחלק בכל שלושת מסלולים.

ציונים — נלקחים בחשבון ממוצעי הציונים בעברית, באנגלית ובחשבון בכיתות ז' ו־ח'. נעשה חישוב לגבי הממוצע בכל מקצוע וכן לגבי הממוצע הכללי (דירוג הציונים 4—10).

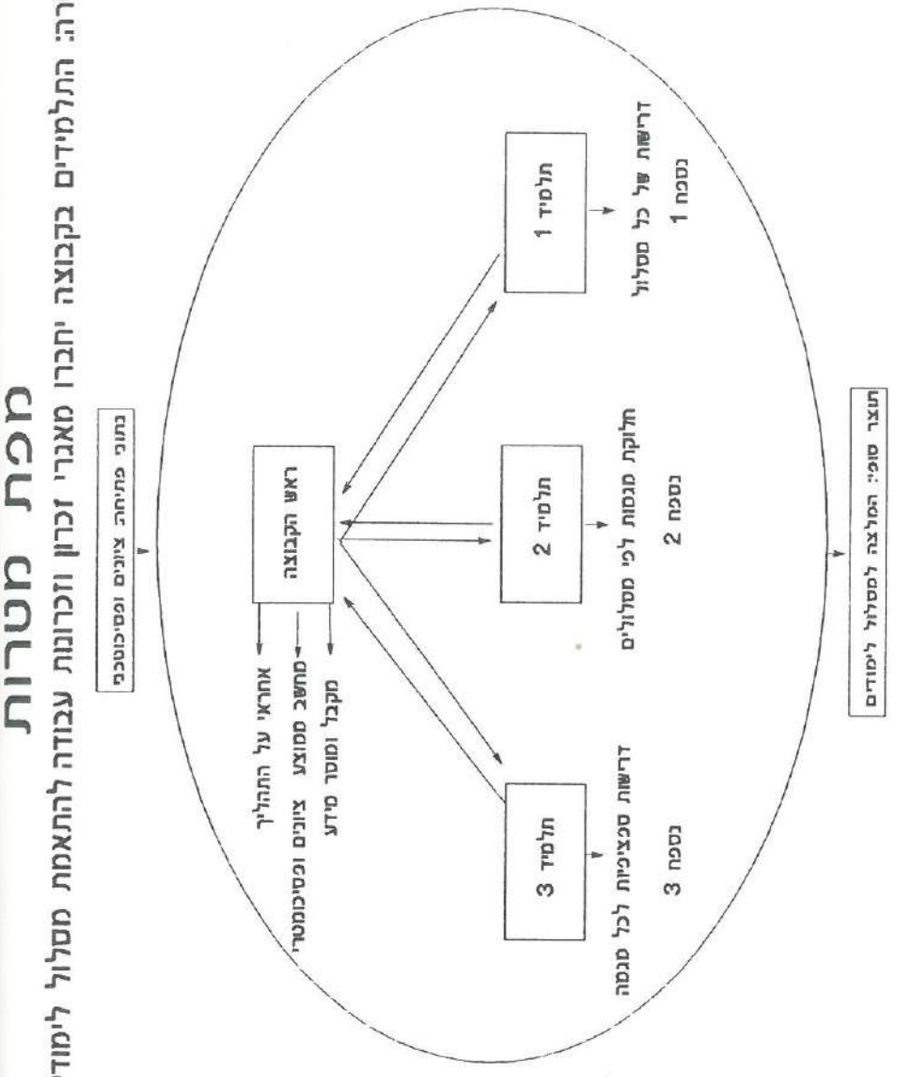
תוצאות המבחנים הפסיכוטכניים — אלה נחלקים לשתי מערכות נתונים:

1. אינטליגנציה כללית המחושבת כממוצע שבין האינטליגנציה המילולית והאינטליגנציה הביצועית. האינטליגנציה מופיעה בשלוש רמות: מעל לבינוני, בינוני ומתחת לבינוני.
2. כשרים מקצועיים ספציפיים: כושר ויזואלי, קואורדינציה. הכשרים המקצועיים יצויינו ככשרים מיוחדים כאשר הם מעל לבינוני.

מפת מטרות

מפת המטרות מנתחת את מרכיב המטרה לפי התוצר הסופי (עיין תרשים 1).

תרשים 1



ארבעת התלמידים בקבוצה מקבלים דף נתונים על תלמיד אנונימי.

דוגמה לדף נתונים:
ציונים: עברית 7, אנגלית 7, חשבון 6.5
מבחן פסיכוטכני: אינטליגנציה מילולית בינונית, אינטליגנציה בלתי מילולית בינונית. כושר ספציפי — יכולת טובה בתחום הויזואלי.

לאור הנתונים בדף נדרשים התלמידים להתאים מסלול ומגמה. בעבודת הצוות כל תלמיד מחזיק את אחד הנספחים במאגר הזיכרון ומשתמש בזיכרון העבודה לצורך עיבוד המידע. את המידע המעובד הוא מעביר לראש הקבוצה. בהעברת המידע ובקבלת ההחלטה התלמידים משוחחים ביניהם באמצעות שימוש במושגים של מאגר זיכרון וזיכרון העבודה.

חלוקת התפקידים בקבוצה

ראש הקבוצה אחראי על התהליך כולו. הוא קורא את הנתונים ומחשב את הממוצעים הנדרשים. הוא פונה לכל אחד מחברי הקבוצה כדי לקבל אינפורמציה שעובדה בזיכרון העבודה של החבר, מסכם את התוצאה הסופית ומוסר אותה. בדוגמה שלנו ראש הקבוצה קורא את הנתונים ומחשב את הממוצע הכללי — 6.8 ואת ממוצע האינטליגנציה — בינוני, ומוסר את הנתונים לתלמיד 1.

תלמיד 1 אחראי על מאגר הזיכרון המכיל את הדרישות בכל מסלול (עיין נספח 1). הוא מקבל את האינפורמציה הדרושה (ציונים ופסיכוטכני) כדי לבחור מסלול לימודים, ומוסר את האינפורמציה לראש הקבוצה. בדוגמה שלנו, התלמיד מקבל את הנתונים מראש הקבוצה וסורק את הדרישות בכל מסלול, תחילה על פי ממוצע הציונים ומוצא שהמסלול הוא מסמ"ר. לאחר מכן, סורק את הדרישות הפסיכוטכניות בכל מסלול, ומוצא שהמסלול המתאים הוא מסמ"ר. במקרה זה אין הבדל בין מה שמתאים על פי הציונים לבין מה שמתאים על פי הפסיכוטכני. תלמיד 1 מוסר לראש הקבוצה שהמסלול הוא מסמ"ר.

תלמיד 2 אחראי על מאגר הזיכרון המכיל את חלוקת המגמות לפי המסלולים ולפי עיוני־מקצועי (נספח 2). הוא מקבל מראש הקבוצה את האינפורמציה הדרושה (המסלול המתאים, עיוני או מקצועי) ומתאים את המגמות האפשריות. תלמיד 2 מוסר את האינפורמציה לראש הקבוצה. בדוגמה שלנו, יש כושר מקצועי ספציפי, לכן העדיפות היא לכיוון המקצועי. התלמיד סורק את המגמות הקיימות במסלול מסמ"ר בכיוון המקצועי ומדווח, כי המגמות הקיימות הן: אופנה, שרטוט, חשמל. מוסר את האינפורמציה לראש הקבוצה.

תלמיד 3 אחראי על מאגר הזיכרון המכיל את הדרישות הספציפיות של כל מגמה (נספח 3). הוא מקבל מראש הקבוצה את הנתונים הנדרשים (ציונים במקצועות ספציפיים ותוצאות המבחנים הפסיכוטכניים) ומתאים לתלמיד את המגמה או את המגמות מתוך

רשימת המגמות שהוצעו על ידי תלמיד מספר 2. בדוגמה שלנו, הבדיקה מגלה, שהדרישות אינן מתאימות למגמת חשמל, משום שנדרש 7 בחשבון וקואורדינציה, לכן נשארות שתי האפשרויות של אופנה ושרטוט. תלמיד 3 מעביר את האינפורמציה לראש הקבוצה.

התוצר הסופי המצופה מעבודת הקבוצה היא החלטה והנמקתה בדבר המסלול והמגמה. התהליך מבוקר על ידי ראש קבוצה (תהליך מטה־קוגניטיבי הנעשה בזיכרון העבודה). כל תלמיד בקבוצה יהיה מסוגל לבצע את כל התפקידים.

מפת ההוראה

תרשים 2 מציג את מפת ההוראה המבטאת את התכנית הכוללת להשגת המטרה, תוך הקפדה על סדר קושי עולה.

שלב ראשון: הדגמת התהליך כשלם. המטרה מורכבת ולא מוכרת לתלמידים, לכן הדגמת הפתרון (הצגת תכלית) תביא להבהרת המטרה הסופית. כמו כן, תאפשר ההדגמה דיון בדבר החשיבות של השגת המטרה והבנה כי המטרה מוצדקת וכדאי להשקיע בה (קניאל, 1993).

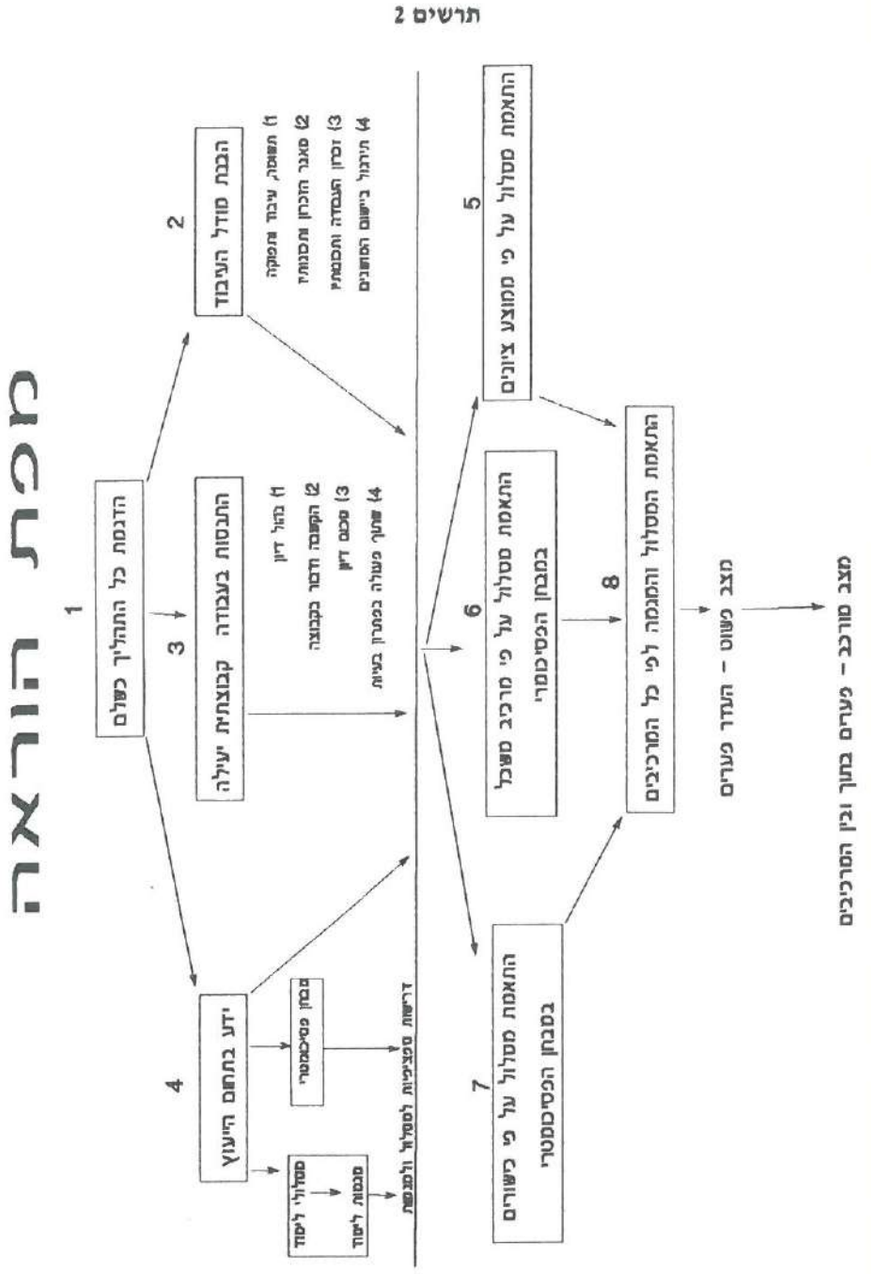
בשלב השני ניתן לעבוד בשלושה תחומים עיקריים, אשר אינם תלויים אחד בשני. א) הבנת מודל העיבוד: תשומה, עיבוד ותפוקה; מאגר הזיכרון ותכונותיו; זיכרון העבודה ותכונותיו; תרגול ביישום המושגים. ב) התנסות בעבודה קבוצתית יעילה: ניהול דיון; הקשבה ודיבור בקבוצה; סיכום דיון; שיתוף פעולה בפיתרון בעיות. ג) הכרת תחום הייעוץ: הכרת המבחן הפסיכוטכני (מישכל וכישורים); הכרת המסלולים השונים, ההבדלים ביניהם והדרישות בכל מסלול; הכרת המגמות השונות וחלוקתן על פי כיוון (עיוני, מקצועי) ועל פי המסלולים; הכרת הדרישות הספציפיות בכל מגמה מבחינת הציונים ומבחינת המבחן הפסיכוטכני.

בשלב השלישי מיישמים את מרכיבי העיבוד, הקבוצה והיישום לתירגול ההחלטה על פי מרכיב אחד בלבד. לכן, השלב השלישי יכול להתחיל רק לאחר שהושגו המטרות בשלב השני. ניתן לעבוד לחוד על מרכיב הציונים, על מרכיב המישכל או על מרכיב הכישורים.

השלב הרביעי מתחיל לאחר שתורגל כל מרכיב לחוד וניתן לעבור לשילוב המרכיבים. בשלב זה מתחילים במשימות פשוטות ועולים בהדרגה למשימות יותר מורכבות, תוך תירגול השלם הכולל, כפי שהוצג במפת המטרות.

רמת המורכבות והקושי עולה ככל שהפערים בין הנתונים של אותו תלמיד גדולים ורבים יותר. הפערים יכולים להופיע בצורות אחדות: 1) פערים בהישגים הלימודיים. פערים גדולים כאלה מפריעים בחישוב הממוצע, משום שאז הממוצע אינו משקף נכונה את ציוני התלמיד. 2) פערים בתוך המבחן הפסיכוטכני בין המישכל המילולי לביצועי. גם כאן פער גדול מקשה על חישוב הממוצע כמייצג את אותו התלמיד. 3) פער בין תוצאות המבחנים הפסיכוטכניים לבין ההישגים הלימודיים.

תרשים 2



הערכה ומשוב

כדי לבדוק אם הושגו המטרות ניתן להשתמש בשתי דרכים להערכה:

1. הערכה של העבודה בקבוצה על ידי קבוצות אחרות בכיתה.
2. הערכה של העבודה בקבוצה על ידי היועץ או המורה.

להלן יוצגו שתי משימות דוגמה שבהן ניתן לבחון את השגת המטרה.

דוגמה ראשונה:

בשני המקרים יקבלו התלמידים דף נתונים ברמת קושי גבוהה, לפי הדוגמה הבאה:

"לפניכם נתונים על תלמיד כיתה ח'. קיראו את הנתונים והתאימו לתלמיד את המסלולים והמגמות האפשריים.

ציונים: עברית — 6; חשבון — 10; אנגלית — 6.
תוצאות המבחן הפסיכוטכני: אינטליגנציה מילולית — בינוני; אינטליגנציה בלתי מילולית — מעל לבינוני; כושר מקצועי ספציפי — קואורדינציה טובה.

לאור התוצאות שקיבלתם, דונו בקבוצה, מה יהיו השיקולים של אותו תלמיד בבואו לבחור את אחת מהאפשרויות המתאימות לו.

איזה בעיה התעוררה בבואנו להתאים לו מסלול ומגמה מתאימים?

על התלמידים להגיע לתשובות הבאות:

ממוצע ציוני של התלמיד הוא 7. לפי הממוצע מתאים למסלול מסמ"ר. על פי ממוצע האינטליגנציה נמצא בין המסמ"ר למסמ"ת. יש לתלמיד כושר מקצועי טוב בתחום הקואורדינציה, ולכן מתאים למסלול המקצועי. הבעיות המתעוררות הן עקב הפערים בין הציונים (מצטיין בחשבון), וכן עקב הפערים במבחן הפסיכוטכני (מילולי — בינוני, בלתי מילולי — מעל לבינוני). הנטייה היא יותר לכיוון המסמ"ר והאפשרויות הן חשמל, אופנה ושרטוט. יחד עם זאת, כדי לנצל את הצטיינותו בחשבון, ניתן להציע לו מגמות נוספות מהתחום העיוני, כמו הנהלת חשבונות ברמת מסמ"ר. כמו כן, יש לעודד תלמיד כזה לשפר את הישגיו הלימודיים, כדי שיוכל להתקבל למסלול המסמ"ת במגמות כמו אלקטרוניקה ומחשבים, בהן יוכל לנצל את כישוריו הגבוהים בחשבון ואת הפוטנציאל הטוב שלו, שאינו ממוצה. כל תשובה אחרת או נוספת הגיונית ומנומקת מתקבלת.

דוגמה שנייה:

לפניכם נתונים על תלמיד כיתה ח'. קיראו את הנתונים והתאימו לתלמיד את המסלולים והמגמות האפשריים.

ציונים: עברית — 10; חשבון — 6; אנגלית — 6.

תוצאות המבחן הפסיכוטכני: אינטליגנציה מילולית — מעל לבינוני; אינטליגנציה בלתי מילולית — בינוני; כושר מקצועי ספציפי — כושר ויזואלי.

לאור התוצאות שקיבלתם, דונו בקבוצה, מה יהיו השיקולים של אותו תלמיד בבואו לבחור את אחת מהאפשרויות המתאימות לו.

איזה בעיה התעוררה בבואנו להתאים לו מסלול ומגמה מתאימים?

על התלמידים להגיע לתשובות הבאות:

ממוצע ציוניו של התלמיד הוא 7. לפי הממוצע מתאים התלמיד למסלול מסמ"ר. על פי ממוצע האינטליגנציה נמצא בין המסמ"ר למסמ"ת. יש כושר מקצועי ולכן מתאים למסלול המקצועי. הבעיות המתעוררות הן עקב הפערים בין הציונים (מצטיין בעברית), וכן עקב הפערים במבחן הפסיכוטכני. הנטייה היא יותר לכיוון המסמ"ר והאפשרויות הן אופנה ושרטוט. יחד עם זאת, כדי לנצל את הצטיינותו בעברית, ניתן להציע לו מגמות נוספות מהתחום העיוני, כמו מזכירות וסיעוד ברמת מסמ"ר. כמו כן, יש לעודד תלמיד כזה לשפר את הישגיו הלימודיים, כדי שיוכל להתקבל למסלול המסמ"ת במגמות כמו שיווק וגראפיקה או במגמות האופנה והשרטוט. כל תשובה אחרת או נוספת הגיונית ומנומקת מתקבלת.

סיכום

אחד מתפקידיו של היועץ בבית־הספר היסודי הוא עזרה והכוונה בבחירת מסלול לימודים ומגמה מתאימה למסיימי כיתות ח'. בסיומה של פעילות שיתופית זו, המתוארת כאן, אנו מקווים כי כל תלמיד, לחוד ובקבוצה, יוכל לקבל ביעילות החלטה לגבי בחירת מסלול ומגמה המתאימים לו ביותר. כמו כן, ילמד התלמיד טכניקה של קבלת החלטות, שתוכל לעזור לו גם בעתיד. תכנית זו, בשינויים קלים, יכולה להתאים גם לחטיבה העליונה, כאשר התלמיד נדרש לבחור מגמה ולהתאים לעצמו את תכנית המקצועות לבגרות.

ביבליוגרפיה

אריקסון, א. (1987). **זהות נעורים ומשבר**. תל אביב, ספריית הפועלים.
ביזמן, א., אמיר, י. (1985). ערוב עדתי ועמדות. בתוך: י. אמיר, ש. שרן וור. ארי, **אינטליגנציה בחינוך**, תל־אביב, עם עובד (149־177).
ברק, מ. (1989). **השפעותיה של "למידה שיתופית לקראת שליטה" על הישגים לימודיים, על דימוי עצמי ועל יחסים חברתיים בין־עדתיים**. עבודת מ.א., אוניברסיטת בר־אילן.

גנזי, מ. (1992). **אינטראקציה, פעילות ועצמאות — תנאים להתפתחות חשיבה בכיתה ההטרוגנית**, עבודה לתואר מ.א., אוניברסיטת בר־אילן.

לזרוביץ, ר., קרסנטי, ג. (1989). הוראת ביולוגיה בקבוצות עמיתים חוקרות לעומת הוראה פרונטלית: הישגים לימודיים, מיומנויות חקר אקלים כיתתי ודימוי עצמי, **עיונים בחינוך**, עמ' 133־156.

נבון, ע. (1988). **כל מה שרצית לדעת על בחירת מקצוע**. ירושלים, כתר.

סוגיות בבחירת מקצוע ושילובן במערכת החינוכית (1986). **השירות הפסיכולוגי ייעוצי משרד החינוך**, ירושלים.

סמילנסקי, מ., פרנס, ת. (1980). ההכוון החינוכי וההדרכה בבחירת מקצוע, **מגמות**, י', 242־270.

קניאל, ש. (1990). השפעות תיווך על זיכרון העבודה — הבדלים בין עולי אתיופיה וישראלים, **פסיכולוגיה**, ב, (1), 67־57.

קניאל, ש., רייכנברג, ר. (1990). חשיבה שיטתית ומטה קוגניציה בהכנה וביצוע בחינות. **הייעוץ החינוכי, כרך א' (ב)**, 107־123.

קניאל, ש. (1993). היבט קוגניטיבי לתכניות הלימודים בתיכון מקיף. **בשדה חמ"ד, ג־ד**, 66־85.

צוריאל, ד. (1990). 'זהות האני' לעומת 'פזירות הזהות' בגיל ההתבגרות: היבטים התפתחותיים והשלכות חינוכיות. **מגמות ל"ב (4)**. 484־509.

שרן, ש. (1989). למידה שיתופית בקבוצות קטנות — סקירה של שיטות ומחקר. בתוך: **עיונים בחינוך**, עמ' 87־112.

Atkinson, R.C., & Shiffrin, R.M. (1968). "Human Memory; A Proposed System and Its Control Processes". In: K.W. Spence & J.T. Spence (Eds.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Theory and Research*. (Vol. 1). New York: Academic Press.

Atkinson, R.C., & Shiffrin, R.M. (1969). "Human Memory". In: G.H. Bower & J.T. Spence. (Eds.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advnaces in Theory and Research*. (Vol. 2). New York: Academic Press.

Baddeley, A.D. (1986). *Working Memory*. Oxford: Clarendon.

Estes, W.K. (1982). "Learning, Memory and Intelligence". In: R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Fatal. S. & Kaniel, S. (1992). "The Influence of Metamemory on Acquisition, Transfer and Maintenance of Memory Tasks". *Learning and Individual Differences. 4*, 91-102.

Fisk, A.D. & Schneider, W. (1984). "Memory as a Function of Attention, Level of Processing, and Automatization". *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory, and Cognition, 10*, 181-197.

Johonson, D.W. & Johonson, R.T. (1985). "The Internal Dynamics of Cooperative Learning Groups". In: R. Slvain, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb & R. Schu, *Learning to Cooperate. Cooperating to Learning*, N.Y., Plenum Press (103-124).

Kahneman, D. (1973). *Attention and Effort*. Englewood, Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Marcia, J.E. (1983). "Some Directions for the Investigation of Ego Development in Early Adolescent". *Journal of Early Adolescent, 3*, 215-223.

Navon, D. & Gopher, D. (1979). "On the Economy of the Human-Processing System". *Psychological Review, 86*, 214-255.

Posner, M.I. & Rossman, E. "Effects of Size and Location of Informational Transforms on Short Term Retention". *Journal of Experimental Psychology, 70*, 496-505.

Schneider, W. & Shifrin, R.M. (1977). "Controlled and Automatic Human Information Processing: I. Detection, Search and Attention". *Psychological Review, 84*, 1-66.

Schneider, W. & Fisk, A.D. (1982). "Concurrent Automatic and Controlled Visual Search: Can Processing Occur Without Resource Cost". *Journal of Experiemtnal Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 8*, 261-278.

Slvain, R.E. (1989). "Cooperative Learning and Student Achievement". In: R. Slavin (ed.). *School and Classroom Organization*, N.J. Hillsdale: Erlbaum.

Sternberg, R.J. (1986). *Intelligence Applied*. New York: Harcourt Brace Jovanivoch, Publishers.

Webb, M.N. (1989). "Peer Interaction and Learning in Small Groups". *Journal of International Education Research*, 21-38.

Wickens, C.D. (1980). "The Structure of Attentional Resources". In: R. Nickerson (Ed.). *Attention and Performance*. VIII. Hillsdale, NJ: Erlabum.

Zacks, R.T. Hasher, L. & Sanft, H. (1982). "Automatic Encoding of Event: Further Findings". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition. 8*, 106-116.

נספח 1: הדרישה בכל מסלול

המסלול	ציונים	אינטליגנציה
מסמ"ת	7.5 ממוצע כללי מעל	מעל לבינוני
מסמ"ר	6.5 ממוצע כללי מעל	בינוני
מסמ"ם	5.5 ממוצע כללי מעל	מתחת לבינוני

נספח 2: חלוקת המגמות על פי המסלולים

	מסלול עיוני	מסלול מקצועי
מסמ"ת	תיירות	מחשבים
	שיווק	אלקטרוניקה
	עיוני רגיל	גרפיקה
		אופנה
		שרטוט
מסמ"ר	מזכירות	חשמל
	הנה"ח	אופנה
	סיעוד	שרטוט
מסמ"ם	מטפלות	עיצוב חלונות ראווה
		אופנה
		תחזוקה

נספח 3: הדרישות בכל מגמה

	המגמה	ציונים	פסיכוטכני
מסמ"ת	תיירות	8 באנגלית	—
	שיווק	8 בעברית	—
	עיוני	—	—
	מחשבים	8 בחשבון	—
	אלקטרוניקה	8 בחשבון	קואורדינציה
	גרפיקה	—	כושר ויזואלי
	אופנה	—	כושר ויזואלי, קואורדינציה
	שרטוט	—	כושר ויזואלי, קואורדינציה
מסמ"ר	מזכירות	7 בעברית	—
	הנה"ח	7 בחשבון	—
	סיעוד	—	—
	חשמל	7 בחשבון	קואורדינציה
	אופנה	—	כושר ויזואלי, קואורדינציה
	שרטוט	—	כושר ויזואלי, קואורדינציה
מסמ"ם	מטפלות	6 בעברית	—
	עיצוב	—	כושר ויזואלי, קואורדינציה
	חלונות ראווה	—	—
	אופנה	—	כושר ויזואלי, קואורדינציה
	תחזוקה	—	קואורדינציה

הקשר בין אבטלת האב לבין ההתפתחות התעסוקתית של בניו המתבגרים

רחל גאלי צינמון, ד"ר רחל שפרון*

מטרת המחקר היתה לבדוק את הקשר שבין הימצאותו של אב מובטל בבית לבין התפתחותם התעסוקתית של בניו המתבגרים. המשתנים שנבדקו היו: בגרות מקצועית (Crites, 1978), ערכי עבודה (Super, 1970) וציפיות להצלחה בעולם העבודה (Fall, 1983).

התוצאות מלמדות, כי נמצא הבדל מובהק מבחינה סטאטיסטית בממוצע הציפיות להצלחה בעולם העבודה בין מתבגרים לאבות עובדים לבין מתבגרים לאבות מובטלים (43.21). כן, נמצא כי הפער אצל הבנות גבוה מן הפער אצל הבנים.

עבודת מחקר זו מתבססת על מחקרי אבטלה שנעשו בארץ ובחו"ל. מחקרים אלה רואים באבטלה משבר אישי ומשפחתי, הפוגע בפעילות השיגרתית של המערכת המשפחתית (גלייטמן, 1984; לאור והנדלס, 1985; Brair, 1978 ; Burr, 1973). אף שידוע, כי כל חברי המערכת המשפחתית נפגעים מאבטלת אבי המשפחה, אנו מתמקדים דווקא במתבגרים, שיהיו עובדי העתיד, בשל החשיבות הרבה של העבודה עם מתבגרים בנושא התפתחות קריירה (Super, 1980; Helman, 1986). המשפחה והאווירה בה הן הגורמים הראשונים, המשפיעים על התפתחות הקריירה של הפרט (Crites & Osipow, 1989; Palmer, 1988; Pine, 1987; Super, 1970). הפגיעה בתיפקודה של המערכת המשפחתית בעקבות משבר אבטלת האב תונבטא בהתפתחות הקריירה של המתבגר.

השערות המחקר היו, כי בין המתבגרים, בין בנים לאבות עובדים לבין בנים לאבות מובטלים, יימצאו הבדלים במשתנים הבאים: בגרות מקצועית, ערכי עבודה וציפיות להצלחה בעולם העבודה. שיערנו, כי ממוצע המתבגרים, בנים לאבות העובדים, במשתנים הנ"ל יהיה גבוה יותר מאשר ממוצע המתבגרים, בנים לאבות המובטלים. כן שיערנו כי הבנות תיפגענה יותר מן הבנים, בשל רגישותן למצבי משבר (Werner & Smith, 1985). כלומר, הפגיעה בתיפקודה של המערכת המשפחתית בעקבות משבר אבטלת האב תתבטא בהתפתחות הקריירה של המתבגר.

* עבודה זו הוגשה כחלק מהדרישות לקבלת תואר מוסמך בחוג לייעוץ שבאוניברסיטת בר־אילן.
ד"ר רחל שפרון — בית־ספר לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן.

השיטה

הנבדקים: גודל המדגם חושב על פי תוכנה סטאטיסטית, אשר קבעה כי יש צורך ב־20 נבדקים בכל תא, על מנת להגיע לעוצמה של 85% באיתור הבדלים של 3/4 סטיית תקן. (זהו מערך סטאטיסטי בעל מבנה פקטוריאלי של 2×2).

במחקר השתתפו 91 נבדקים — תלמידי כיתות י"א—י"ב:
42 בנים
49 בנות
48 נבדקים מדימונה; 43 נבדקים מנתניה
63.7% לומדים בתיכון עיוני
94.5% ילידי הארץ.

כלי המחקר

1. שאלון עמדות למדידת בגרות מקצועית — CMI. (קרייטרס, 1978; הלמן, 1989): שאלון זה מורכב משני חלקים: האחד מודד עמדות (attitudes) והשני מודד כישורי בחירה (competencies). במחקרים נמצא מתאם גבוה בין אינטליגנציה לבין חלק השאלון המודד כישורים לבחירת מקצוע (Westbrook, 1983) ולכן הועדף ברוב המחקרים העוסקים במדידת בגרות מקצועית השימוש בשאלון עמדות בלבד. הנוסח המעודכן והמורחב של שאלון העמדות שפורסם על ידי קרייטס (1978) ותרגומה העברי של הלמן (1986) שימש את מחקרנו.

בשאלון ישנה התייחסות לחמישה מימדים: החלטיות, עצמאות, מעורבות, אוריינטציה ופשרה. כל מימד, מלבד הפשרה, כולל 10 פריטים. למימד פשרה 7 פריטים. בשאלון זה מתבקש הנבדק להביע הסכמה/אי הסכמה לכל עמדה המוצגת בשאלון. כל תשובה נכונה, על פי מפתח של קרייטס (1978) מזכה בנקודה אחת. תשובה שגויה או חסרה מזכה באפס נקודות.

מתוך השאלון נגזרים 6 ציונים: ציון כולל — המבוסס על 47 הפריטים, וציון לכל אחד מחמשת מדדי הבגרות המקצועית.

מהימנות השאלון המתורגם, כפי שנמצאה על ידי הלמן, היא $\alpha = 0.89$.

2. שאלון לבדיקת ערכי עבודה: שאלונו של סופֶר משנת 1970, Work Values Inventory, היה בשימושנו במחקר זה. שאלון זה כולל 15 ערכים: אלטרואיזם, אסתטיקה, יצירתיות, גירויים אינטלקטואליים, הישגיות, עצמאות, יוקרה, ניהול, תמורה כלכלית, ביטחון, סביבת עבודה, יחסי עובד—מנהל, חברה, דרך חיים וגיוון. לכל אחד מ־15 הערכים הוצגו 3 פריטים, כך שהתקבלו 45 פריטים בסך הכול. כל נבדק התבקש לציין עד כמה ערך זה חשוב לו בעבודה על סקאלה בת 5 דרגות, כש־1 מציין חשיבות מעטה ו־5 מציין חשיבות רבה.

מהימנות השאלון, כפי שהתקבלה במבחן חלוץ שערכנו, היתה $\alpha = 0.87$.

3. שאלון לבדיקת ציפיות להצלחה בעולם העבודה (Fall, 1983): שאלון זה כולל ארבעה פריטים בדבר אמונותיו של המתבגר בנוגע להצלחה בעתיד בעולם העבודה. מהימנות השאלון היא $\alpha = 0.56$ עבור בנות ו־$\alpha = 0.53$ עבור בנים.

ארבעת הפריטים הם:
1. אני חושב שבאמצעות עבודתי אשיג את שאני מאחל לעצמי להשיג.
2. אני מעריך שאצליח בעבודתי בעתיד.
3. אני מצפה למצוא מקום בו אוכל להתנסות לקראת יציאה לעבודה.
4. אני מאמין שאצליח להתמודד עם הדרישות, שעבודתי תדרוש ממני בעתיד.

הנבדקים התבקשו לדרג את הסכמתם על סקאלה בת 4 דרגות, בה 1 — לא מסכים ואילו 4 — מסכים מאוד.

תוצאות

לבדיקת השערות המחקר נערך מבחן ANOVA דו־כיווני לבדיקת ההשפעה הדיפרנציאלית של מצב תעסוקת האב על המינים במשתנים התלויים.

טבלה מס' 1:
מדדי F של מימצאי בדיקת ההשפעה על מצב תעסוקת האב ומין הנבדק על המשתנים התלויים

משתנה תלוי	מין	מצב תעסוקת האב	אינטראקציה
ציפיות להצלחה	43.21	0.11***	2.86*
ערכים חיצוניים	0.98	0.41	5.07*
אסתטיקה	0.77	4.11	2.39
יוקרה	0.05	0.09	8.02**
ניהול	1.93	3.87	1.13
כסף	1.53	1.07	8.84**

הטבלה מלמדת, כי נמצא הבדל מובהק בציפיות להצלחה בעולם העבודה בין מתבגרים, בנים לאבות עובדים, לבין מתבגרים, בנים לאבות מובטלים. מאחר שאפקט האינטראקציה יצא מובחק, חרי שיש צורך בבדיקת השפעתו הייחודית של כל גורם, בדיקת simple m.e.:

	בנות	בנים
אבות עובדים	m = 14.80	m = 13.95
	STD = 1.29	STD = 1.46
אבות מובטלים	m = 11.33	m = 11.90
	STD = 2.68	STD = 2.21

באופן מובהק אושה, אפוא, השערת המחקר, כי יימצא הבדל בממוצע המתבגרים לאבות העובדים בציפיות להצלחה בעולם העבודה לעומת ממוצע המתבגרים לאבות המובטלים.

דיון

במחקר שערכנו נמצא, כי ילדים לאבות מובטלים נפגעים כתוצאה ממצב התעסוקה של אבותיהם. הפגיעה מתבטאת בציפיות נמוכות להצלחה בעולם העבודה — משתנה מרכזי בתהליך הבחירה התעסוקתית וההשתלבות בעולם העבודה.

כמו כן, אושה ההשערה, כי הפער אצל הבנות יהיה גבוה יותר מן הפער אצל הבנים.

למימצאים אלה השלכות משמעותיות על מערכת החינוך. לבית־הספר כסוכן חיברות וליועצים החינוכיים בתוך בית־הספר יש תפקיד מרכזי בנושא זה של התפתחות קריירה (פלדמן, 1992 ; Helman, 1986).

עבודה ייעוצית עם תלמידים ועם מורים על התפתחות קריירה, תוך התייחסות מיוחדת לאוכלוסיית הבנים המתבגרים לאבות מובטלים, עשויה לתרום רבות להתפתחות בריאה ומסתגלת של מתבגרים לעולם כלכלי משתנה.

אמנם, שיפור במצב הכלכלי ויצירת מקומות עבודה עשויים למנוע דור שני לאבטלה, אך לא פחות מכך זהו אינטרס חברתי ולאומי לדאוג שהאזרחים יהיו בעלי ציפיות גבוהות ומוטיבציה גבוהה למימוש עצמי בעולם העבודה.

מימצא חיוני נוסף לעבודת היועץ בבית־הספר, בנושא זה של התפתחות קריירה, הוא הפער הגדול יותר שנמצא אצל הבנות לעומת הבנים. הסבר נוסף לציפיותיהן הנמוכות של מתבגרות להצלחה בעולם העבודה, מעבר לרגישותן למצבי משבר, נעוץ בתפקיד המין שלהן. Frank (1988) הראה, כי הערכים והסטריאוטיפים הנלווים לשדות גבריים או נשיים ממשיכים להתקיים גם היום.

הסטריאוטיפ הנשי אמנם התערער מעט, וגדלה הכמיהה לשוויון, אך אם מבקשים להגדיל את השתתפות הנשים במיגוון גדול של אופציות קריירה, חיוני להבין טוב יותר

את ההתנהגות המקצועית שלהן (פלדמן, 1992). לפיכך, על היועץ להתייחס למימצא זה של רגישות המתבגרות להימצאותו של אב מובטל בבית.

אנו רואים חשיבות רבה בעבודה ייעוצית בנושא זה של התפתחות קריירה, תוך התייחסות מיוחדת לאוכלוסיית התלמידים, בנים לאבות המובטלים. מתוך גישה הרואה בקריירה קשת תפקידים שהאדם ממלא מלידה ועד סוף ימיו, ולא בחירה חד־פעמית שהאדם מבצע בבגרותו, יש חשיבות רבה לעבודה ייעוצית התפתחותית בנושא זה.

ביבליוגרפיה

גלייטמן, צ. (1984). **המחיר החברתי והפסיכולוגי של אבטלה בעיירת פיתוח**. תל־אביב, החוג ללימודי עבודה.

לאור, מ. הנדלס, י. (1985). **דורשי עבודה בישראל**. תל־אביב, הוועד הפועל, המכון למחקר חברתי וכלכלי.

פלדמן, ש. (1992). אתגר ההתבגרות: **בחירת מקצוע ותכנון קריירה**. אוניברסיטת תל־אביב.

Briar, K. (1988). *Social Work and Unemployment*. National Association of Social Workers.

Burr, W.R. (1973). *Theory Construction and the Sociology of Family*. N.Y., Wiley.

Crites, J.O. (1978). *Theory and Research Handbook for the Career Maturity Inventory*. Monterey, CA: McGrove-Hill.

Helman, S. (1986). *Measuring Career Maturity of Israeli Youth*. Unpublished Manuscript, Bar-Ilan University, Israel.

Palmer, S. (1988). "Parents as Agents of Career Development". *Journal of Counseling Psychology*, 35, 71-76.

Pine, G.J. (1987). "Cultural Individual Work Values". *The Career Development Quarterly*. 279-289.

Super, D. (1970). *Work Values Inventory Manual*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Werner E. & Smith, R.S. (1982). *Voluntary but not Invincible*. N.Y. McGrow-Hill.

מהספרות העולמית

בחיפוש אחר ה־Wellness

אמורי ל. כוהן*
עיבוד: תרצה גל**

המאמר עוסק בצורך לבנות את המחקר העתידי וכן את תכניות ההתפתחות סביב המונח Wellness — שניתן להגדירו כמכלול שלם של רווחה נפשית ופיסית — וזאת כאלטרנטיבה לשיטות העבר, בהן הדגישו את איבחון ההפרעות ותיקונן.

כותב המאמר מציין, בתחילת הכתבה, כי בחירתו נפלה על הכותרת, In Pursuit of Wellness, למרות שהמילה Wellness איננה קיימת כלל בין מילות המילון. המחבר מרגיע את קוראיו, בהבטיחו כי המאמר עצמו עוסק באסטרטגיות של בריאות הנפש לקראת המאה ה־21. לדעתו של הכותב, השימוש במילה Wellness הינו הכרחי, מאחר שהיא מבטאה, בצורה הטובה ביותר, את המטרה אליה יש לשאוף ואליה יש לכוון את האנרגיות והמשאבים, במקום להשקיע מאמצים בטיפול בבעיות. לדעתו, כל המחקרים והפעולות חייבים להיות מכוונים לקראת רווחה נפשית ופיסית, על מנת להגביר את הפוטנציאל של היחידים ושל החברה כולה. אולם, להיבט זה ישנה השלכה פרדוכסאלית מאחר שלא ניתן לקדם את האידיאל של מושג זה בצורה רצינית, ללא התייחסות לתחומים אחרים מלבד בריאות הנפש. הכותב טוען, שאם עד כה היתה מקובלת הסיסמה "הילחם במחלה", הרי שהוא מציע את הסיסמה "בנה בריאות".

בהמשך, מנסה הכותב להסביר את המונח Wellness, כאשר באופן כללי, הוא נועד לתאר את הנוכחות הבו־זמנית של שתי קבוצות סימנים: האחת, כוללת סימנים גשמיים כגון, אכילה נכונה, שינה מספקת וביצוע מטלות החיים בצורה טובה, כמאמרו של פרויד, "לחיות ולעבוד", ואילו השניה, רוחנית יותר, כוללת את תחושת השליטה בגורל, תחושה של מטרה ושייכות ושביעות רצונו הבסיסית של אדם מעצמו ומקיומו. הכותב מוכן להתפשר גם על מונחים כגון "שביעות רצון" או "סיפוק מהחיים". למרות שהוא מתמקד בשביעות רצון נפשית, הרי שהוא מודע לעובדה שנירוונה כזו איננה יכולה להתעלם מקיומם של מרכיבים אחרים ברווחה הנפשית והפיסית כגון בריאות גופנית, מזון, מעמד בעבודה והזדמנויות הנקרות בחיים. למעשה, הוא רואה במונח רווחה נפשית ופיסית אידיאל שמתקיים לאורך זמן.

---

* Cowen, Emory L. "In Pursuit of Wellness", **American Psychologist**, April 1991

** מאגר המידע בנושאי הייעוץ החינוכי — מרכז המידע הממוחשב, מפ"ט־עמל.

כמו כן, מכיר הכותב בעובדה, כי רווחה נפשית ופיסית אינה מונח נצחי והוא נתון לשינויים לאורך זמן, ככל שאדם עובר תהליכים שונים ומצבים משתנים. לפיכך, ניתן להעלות את רמת הרווחה הנפשית והפיסית באמצעות תנאים ותהליכים טבעיים ומתוכננים. זהו מקור לתקווה ולאתגר כאחד: האתגר הוא, זיהוי גורמים ומצבים המקדמים או מגבילים רווחה, ואילו התקווה היא, כי מידע כזה יכול לסייע בהשקעת מאמצים לקידומה.

מאפייני הרווחה הנפשית וכן הכוחות המקדמים אותה משתנים בהתאם לגיל ולתנאי החיים. לפיכך, בעוד שזירת חייו של ילד היא בית־הספר, הרי שביצוע תפקיד ושביעות רצון בעבודה הינם המפתח עבור אדם בגיל 29. בנוסף, הגורמים היוצרים רווחה הולכים ומתרבים והופכים מורכבים יותר, ככל שאדם מתבגר: בעוד שבקרב ילדים ניתן להגדיר רווחה באמצעות התנהגות במערכת המשפחתית, הרי שבגיל מאוחר יותר מגדירים אותה במסגרת מערכות גדולות יותר, המשקפות את הקשר בין המשפחה, קבוצת־הגיל ובית־הספר (Bronfenberenner, 1977). אצל אדם בוגר, מוגדר המונח רווחה נפשית במסגרת מבנה החברה והמתווכים המתייחסים לתפיסות כגון הזדמנות בחיים, צדק ומתן כוח/עוצמה (Empowerment) (Rappaport, 1981, 1987). ואכן, אנו עדים לאיומים על הכוח/עוצמה בקרב קבוצות נחשלות.

הכותב טוען, כי לא ניתן לקדם רווחה נפשית ופיסית כמטרה חברתית באמצעות פיתרון ברור ופשטני, אלא יידרשו לכך פתרונות מורכבים, המתאימים לכל קבוצת יעד, בהתאם לגיל ולתנאי החיים שלה. ברור לכותב, כי אתגר הרווחה הנפשית והפיסית יכלול מרכיבים הקשורים לאישיות, להעברת תכנים, לסביבה ולחברה. למרות זאת, הוא מאמין שניתן להגיע להישגים חשובים על ידי מיקוד המאמץ לעבר בניית בריאות מהיסוד. לפיכך, יהיה קל יותר להניח יסודות המגבירים רווחה נפשית ופיסית כאסטרטגיה חברתית מאשר לקדם או לתקן חסרים במושג הרווחה הנפשית בהיעדר יסודות כאלה (Cowen, 1980).

הרווחה נפשית דורשת התייחסות למקורות השפעה חשובים, המקדמים או מגבילים אותה: תנאי חיים, אקלים משפחתי בו מתפתח הילד, אפקטיביות החוויה החינוכית הכללית של הילד, בבית ובבית־הספר, השפעת המסגרת החברתית ומערכות בהן פועל האדם והמידה בה החברה כולה ומסגרות תיווך שונות בתוכה מעניקים כוח/הכרה ותקווה. במקרים מסויימים, מהלך חייו של ילד מוביל אותו, באופן טבעי, להשגת רווחה נפשית ופיסית. אולם, מאחר שעדיין אין מידע ברור על האופן בו מתרחש התהליך, יש צורך לחקור את התרחשותו הטבעית של המושג וליישם את המידע המתקבל על מנת לקדם אותו. בעבר, הושם דגש על הבנת בעיות בתפקוד נפשי ועל הטיפול בהן. אולם, רווחה, כתפיסה מכוונת, יכולה לתקן חוסר איזון היסטורי זה.

החינוך מייצג כוח רב עוצמה, אולם הוא עדיין לא מכוון לקידום רווחה נפשית ופיסית. במישור הנראה לעין, הרי שחוויות החינוך של הילד מקנות לו כישורים וידע בסיסיים, הנחוצים לו על מנת לשלוט בחיי היומיום. באופן פחות ישיר, חוויות אלה גם מעצבות

את יכולתו ואת תפיסת המחוללות (Efficacy) שלו, ויחד עם זאת את תחושת השליטה שלו בגורלו. תכניות Head-Start-Type, שנועדו לילדים בדרגת סיכון, כמו אלה ב־Perry Preschool-Project כללו מרכיבי העשרה לילד בגן וכן תכנית הכשרה לאמהות בבית. השוואה בין משתתפי התכנית לבין קבוצת ביקורת אקראית בתקופת הבגרות, הראתה יתרון רב לקבוצת המשתתפים בתכנית בנושאים כגון ביצוע אקדמי, ציוני בגרות והכשרה על־תיכונית, הישגים בתעסוקה ובמשכורת, שיעור נמוך יותר של הריונות בגיל ההתבגרות, בבקשות לסיוע רווחה, בפשע ובעבריינות. מכאן ניתן להסיק, כי הישגים ארוכי־טווח אלה במשתנים כה חשובים הינם רווח והשקעה משתלמת (Berrueta-Clement et al., 1984). החוקרים רואים בחוויה חינוכית בריאה בגן הילדים בסיס להישגים הללו.

למעשה, כל הילדים בחברה המודרנית עוברים חוויה חינוכית במשך שנים רבות. החלטות המושתתות על ערכים, לגבי עיתוי אופטימלי, מסגרת ותוכן החוויה יכולות לפעול כמקדמות או כמכשילות רווחה נפשית (Sarason, 1983, 1990). מציאות זו גורמת לנו לפתח דרכים לתכנון חוויות חינוכיות אשר אינן מקנות רק ידע אלא מקדמות גם רווחה נפשית. על אף העובדה שדרכים טבעיות וחינוכיות משיגות רווחה נפשית, הרי שעצם נוכחותם של מוסדות ומסגרות שמטרתן תיקון כשלונות הרווחה הנפשית מוכיחה, כי לעתים הן נכשלות. מחיר הכשלון לגבי יחידים ולגבי החברה הוא עצום. הוא משתקף באופן ישיר בהוצאות על בתי־חולים, מרפאות, מסגרות סגורות, מרכזי בריאות הנפש ועבודתם של פסיכותראפיסטים ובצורה פחות ישירה במערכות המשפט ובעולם העבריינות.

איומים על רווחה נפשית באים לידי ביטוי במספר צורות, וזיהוים יכול לסייע במציאת דרכים מבטיחות לחיפוש אחר רווחה נפשית ולהדגשת קשת רחבה של מטרות ואסטרטגיות הדרושות על מנת לקדם מטרה זו. הרווחה הנפשית יכולה להתערער כתוצאה מהגורמים הבאים:

1. חוויות ילדות ראשוניות אשר אינן מספקות את המרכיבים הבסיסיים, כגון אהבה, טיפול נאות וקשר בטוח, על מנת להבטיח את התפתחותה.
2. חוויות חינוכיות, פורמליות ובלתי־פורמליות, אשר אינן מקנות לילד כישורים בסיסיים, יכולות ותפיסה־עצמית שנועדו לקדם רווחה נפשית.
3. אירועים או תנאים המכשילים רווחה נפשית.
4. מסגרות מפתח חברתיות בחייו של אדם, הפועלות בדרכים המחבלות ברווחה הנפשית.
5. גורמים חברתיים כלליים כגון אי־צדק ואי־הכרה.

על אף העובדה שכל אחד מהאיומים הללו הוא ממשי, הם קשורים באנשים שונים ובנקודות שונות במהלך החיים. בעוד שכשלונות בהקניית כישורים מסכנים את הרווחה הנפשית של ילדים צעירים, הרי שאי־הכרה או היעדר הזדמנויות בחיים הופכים משמעותיים בגיל מאוחר יותר. לעומת זאת, אירועים ותנאים גורמי לחץ מהווים סכנה בכל שלב בחיים (Johnson, 1986).

לפיכך, החיפוש אחר הרווחה הנפשית ידרוש מגוון של פתרונות בתחומים שונים: חסכים של הקניית כישורים ויכולת בקרב ילדים ייפתרו בנקיטת צעדים בקרב ילדים, משפחות, בתי־ספר ותהליכים חינוכיים, בעוד שמכשולים הקשורים לאי־הכרה או לאי־צדק יוכלו להיפתר רק ברמה של מדיניות בסיסית וביצועה בשטח במסגרת מערכות חברתיות.

כותב המאמר מציין מספר גורמים אשר, לדעתו, יכולים לסייע בחיפוש אחר רווחה נפשית:

1. יכולת (Competence), כלומר, ביצוע נכון של משימות המוטלות על אדם במסגרת תפקידו בחיים. זוהי תפיסה המתאימה לכל האנשים, למרות שהיכולות הספציפיות משתנות בהתאם לגיל ולתפקיד בחיים. מעבר לזאת, קיימות יכולות בסיסיות יותר, כגון, יכולות בין־אישיות, יכולות תקשורת, פתרון בעיות, אסרטיביות ושליטה בכעסים. כישורים אלה קשורים ברווחה נפשית והיעדרם מתקשר לחוסר הסתגלות. מילוי משימות החיים בצורה נאותה ויצירת אינטראקציה טובה עם אחרים מביאות להכרה וכבוד. כאשר דבר כזה קורה, הוא מהווה, עבור הפרט, מקור לסיפוק אישי ומביא לתפיסה־עצמית של מחוללות (Efficacy).

למרות שיכולת מהווה גורם חשוב לאורך כל החיים, הרי שכישורי מפתח רבים ויכולות רבות מעוצבים על ידי חוויות הילדות המוקדמות. בנוסף, מכיוון שחסרים בתהליך עיצובי זה עלולים ליצור בסיס רעוע אשר יגרום לבעיות מתמשכות, מהווים ילדים צעירים מטרה טבעית לגישה להגברת יכולות (Strayhorn, 1988).

ואכן, השרשת יכולות וכישורי חיים יכולה להיות תנאי מוקדם חשוב ביותר להתפתחות תחושה פנומנולוגית של הכרה ושל שליטה בחיים בקרב ילדים צעירים. צעדי המפתח הדרושים על מנת לקדם אסטרטגיה של הגברת היכולת הם: פיתוח הבנה מלאה יותר של דרכים להשגת יכולת בשטח וכן שימוש במידע זה לבניית תכניות אפקטיביות להגברת היכולת.

2. כושר התאוששות (Resilience): כל אחד מאיתנו, בשלב זה או אחר, חווה איומים בלתי נשלטים על הרווחה הנפשית שלו. לדוגמה, מות קרוב משפחה, גירושין של הורים, אסונות טבע, מלחמות ועוד. מאחר שכל האנשים, בין אם הם בעלי יכולת ובין אם לאו, חשופים ללחצים של החיים, הגובים מהם מחיר יקר, הרי שהבנת הדרך הטובה ביותר להתמודד איתם מהווה היבט חשוב של תכנית כוללת לחיפוש אחר הרווחה נפשית. יתרה מזאת, ילדים בחברה המודרנית חשופים לגורמי לחץ קשים ומכבידים, ואלה שנחנו בכוחות מוגברים של כושר התאוששות מתגברים על תנאי חיים קשים אלה ומגיעים לתחושת שליטה בסביבתם ובגורלם. Garmezy (1981) קרא להם, ילדים בריאים בסביבה לא בריאה. אלה הם ילדים המסוגלים לשחות, כאשר למעשה מצפים שהם יטבעו. כיצד זה קורה? מהם הגורמים שמסייעים להם לנצח? כיצד ניתן ליישם את התשובות לשאלות הללו, על מנת לקדם את החיפוש אחר הרווחה הנפשית?

תופעת ההתאוששות בקרב ילדים במסגרת תנאי חיים תחת לחץ משכה גורמי מחקר רבים, שניסו למצוא את המתאמים של תוצאות יכולת ההתאוששות בתנאי לחץ ולזהות גורמים סביבתיים בקרב הילדים והמשפחות, לזהות אינטראקציות בין השניים ושינוי מתמשך במצבים משפחתיים המסייעים או מכשילים את יכולתם של הילדים (Cowen, Wyman, Work & Parker, 1990). זיהוי המרכיבים הללו יכול לספק מידע חיוני להתערבויות עבור ילדים ומשפחות תחת לחץ.

3. עיצוב מחדש של המערכת החברתית: החיפוש אחר רווחה נפשית אינו תלוי אך ורק בחיזוק תכונותיו של היחיד. כותב המאמר מכיר בעובדה, שדרושים פתרונות שונים, בעלי דרגות חשיבות שונות בשלבים שונים של החיים: בתי־ספר, כנסיות ומקומות עבודה מהווים דוגמה למוסדות חברתיים חשובים, בעלי מטרה ותפקיד שווים לכל נפש. הם נבדלים ביניהם באופן בו הם מבצעים את תפקידם, ומאחורי הבדל זה ניצבת ההשערה, כי מוסדות אינם נייטראליים באשר להשפעתם על אנשים (Moos, 1979): בעוד שאחדים פועלים בצורה לא מכוונת להגברת הרווחה, הרי שאחרים יכולים ליצור באקראי ושלא במתכוון מצבים שיכשילו מטרה זו. לפיכך, מתעוררות מספר שאלות: באילו דרכים מתוכננות ניתן לדבוק בהרשאה/יפוי כוח שניתנה למסגרת? כיצד מתקשרות דרכי פעולה שונות אלה עם הגשמת מטרות ההרשאה/יפוי כוח של המסגרת וכן עם הרווחה הנפשית והפיסית של אנשים בכלל ושל שילובים מסויימים של אדם—סביבה? קיימות דרכים שונות של פעולה שהן אפקטיביות באותה מידה מבחינת יכולתן ליצור סביבה המאפשרת תנאים נוחים לרווחה, ויחד עם זאת ישנן דרכי פעולה שתוצאותיהן טובות יותר מבחינת הרווחה. יש להתחשב במימצא זה כאשר מתכננים צעדים מערכתיים שיובילו להשגת רווחה נפשית ופיסית.

4. מתן עוצמה/כוח (Empowerment): תפיסה זו הפכה לבעלת חשיבות בקרב העוסקים ברווחה נפשית ופיסית בשנים האחרונות (Rappaport, 1981, 1987). בתוך תפיסה זו כלולה הטענה, כי שורשי חוסר ההסתגלות ובעיות החיים של אנשים רבים טמונים דווקא בהיבטים של מערכות העל המונעות מהם כוח, צדק והזדמנות. ההוכחה לכך היא, שבחברה המודרנית קיימות קבוצות חלשות רבות כגון, מיעוטים אתניים, חסרי־בית, ילדים, זקנים ונכים פיזית ורגשית, וקיים קשר ברור בינן לבין חוסר כוחן ובעיות בחיים. באותה מידה, מטרתם העיקרית של תיאורטיקנים העוסקים בנושא זה היא לקדם מדיניות ותנאים שיאפשרו לאנשים לרכוש שליטה על חייהם, בהנחה שבכך הם יפחיתו את הבעיות בחיים ויגבירו את הרווחה הנפשית והפיסית שלהם.

קיימת טענה האומרת, כי מתן עוצמה, כתפיסה, צועדת יחד עם המושג "חברה צודקת" ועוסקת בבעיות בעלות חשיבות גדולה הנראות לעין. לפיכך, במסגרת החיפוש אחר רווחה נפשית ופיסית ניתן לראות במתן עוצמה חוליית מפתח בשרשרת מורכבת, שביל מבטיח המוביל למטרה, אותו ניתן ליישם בצורות שונות בהתאם לקבוצה, לתנאים ולתקופה. ראייה כוללת של רווחה מצביעה על האפשרות כי עוצמה/כוח עשויה להביא

להגבלת הרווחה הנפשית והפיסית בעוד שנוכחות שתיהן יכולה לקדמה על ידי שהן מקנות לאנשים תחושה של שליטה בגורלם.

רווחה נפשית ופיסית נשארת תפיסה אידיאלית ומופשטת. אולם, הכותב טוען כי ארבע התפיסות – יכולת, כושר התאוששות, שינוי במערכת ומתן עוצמה/כוח – ממלאות תפקיד מפתח במאמץ המתמשך לזיהוי כוחות המשרתים רווחה נפשית ופיסית – כבסיס הדרוש לבניית תכניות ומדיניות שנועדו לקדם מטרה זו (Cowen, 1980). הקהילה ומסגרותיה יכולים לספק את המידע הדרוש בנושאים הבאים:

1. השגת רווחה נפשית ופיסית (כולל כוחות הקהילה, מסגרות ומדיניות שיכולה לקדם את התפתחות הנושא).
2. תכנון חברתי וקביעת מדיניות (כולל הכרה בצעדים, ברמה החברתית, שנועדו להגביר את הרווחה הנפשית והפיסית).
3. פיתוח ידע להפחתת תופעות הלוואי של מצבי לחץ, יישום הידע וקידום רווחה נפשית ופיסית תחת אירועים מאיימים כאלה.

לסיכום, לדעת כותב המאמר דרוש שיתוף פעולה בין־תחומי רחב על מנת לזרז ולחזק את החיפוש אחר "רווחה נפשית ופיסית". הדבר תלוי בעיקר במאמצים מצידם של מומחים, מחנכים ומתכנני מדיניות, מנתחי מערכות ופסיכולוגים העוסקים בהתפתחות הילד. באותה מידה, התפתחות בריאה ויישום של מושגי העוצמה/כוח (Empowerment) מזמינים השקעה מצד אנשי מדע המדינה, כלכלנים ומתכנני ערים וכן קברניטי הצדק והחוק ומערכות רווחה. הכותב מודה, כי הואשם באופטימיות, מאחר שהעז לחשוב, כי קערת הזהב הניצבת מאחורי החיפוש אחר הרווחה הנפשית והפיסית יכולה להביא שיפור אמיתי של מצב האנושות.

ביבליוגרפיה

Berrueta-Clement, J. R., Schweinhart, L.J., Barnett, M.W., Epstein, A.S. & Weikart, D. P. (1984). *Changed Lives: The Effects of the Perry Preschool Program on Youths Through Age 19*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.

Bronfenbrenner, U. (1977). "Toward an Experiemtnal Ecology of Human Development". *American Psychologist, 32*, 513-531.

Cicchetti, D. (1989). "Developmental Psychopathology: Past, Present, and Future". In: D. Cicchetti (Ed.), *Rochester, Symposium on Developmental Psychopathology* (Vol. 1, pp. 1-12). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cowen, E.L. (1980). "The Wooing of Primary Prevention". *American Journal of Community Psychology, 8*, 258-284.

Cowen, E.L., Wyman, P.A., Work, C.W. & Parker, G.R. (1990). "The Rochester Child Resilience Project (RCRP): Overview and Summary of First Year Findings". *Development and Psychopathology, 2*, 193-212.

Garmezy, N. (1981). "Children Under Stress: Perspectives on Antecedents and Correlates of Vulnerability and Resistance to Psychopathology". In: A.I. Rubin, J. Aronoff, A.M. Barclay, & R.A. Zucker (Eds.), *Further Explorations in Personality* (pp. 196-269).

Garmezy, N. (1983). "Stressors of Childhood". In: N. Garmezy & M. Rutter (Eds.), *Stress, Coping, and Development in Children* (pp. 43-84). New York: Mcgraw-Hill.

Garmezy, N. & Neuchterlein, K. (1972). "Invlnerable Children: The Fact and Fiction of Competence and Disadvantage". *American Journal of Orthopsychiatry, 42*, 328-329.

Gruber, J. & Trickett, E.J. (1987). "Can We Empower Others? The Paradox of Empowerment in the Governing of an Alternative Public School". *American Journal of Community Psychology, 15*, 353-371.

Johnson, J.H. (1986). *Life Events as Stressors in Childhood and Adolescence*. Newbury Park, CA: Sage.

Kanner, A.D., Coyne, J.C., Schaefer, C. & Lazarus, R.S. (1981). "Comparison of Two Models of Stress Measurement: Daily Hassles and Uplifts Versus Major Life Events". *Journal of Behavioral Medicine, 4*, 1-19.

Kiesler, C.A., Simpkins, C. & Morton, T. (1989). "The Psychiatric Inpatient Treatment of Children and Youth in General Hospitals". *American Journal of Community Psychology*, 1989, 821-830.

Masten, A.S. (1989). "Resilience in Development: Implications of the Study of Successful Adaptation for Developmental Psychopathology". In: D. Cicchetti (Ed.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology* (Vol. 1, pp. 261-294). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Moos, R. (1979). *Evaluating Educational Environemnts*. San Francisco: Jossey-Bass.

Rappaport, J. (1981). "In Praise of Paradox: A Social Policy of Empowerment Over Prevention". *American Journal of Community Psychology, 9*, 1-25.

Rappaport, J. (1987). "Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention Toward a Theory of Community Psychology". *American Journal of Community Psychology, 15*, 121-148.

Rappaport, J., Wsift, C. & Hess, R. (Eds.) (1984). "Studies in Empowerment: Steps Toward Understanding and Action". *Prevention in Human Services, 3*, 1-230.

Ryan, W. (1971). *Blaming the victim*. New York: Random House.

Sarason, S.B. (1983). *Schooling in America: Scapegoat and Salvation*. New ;York: Free Press.

Sarason, S.B. (1990). *The Predicatable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sarason, S.B., Levine, M., Goldenberg, I.I., Cherlin, D.L. & Bennet, E.M. (1966), *Psychology in Community Settings: Clinical, Educational, Vocational, Social Aspects*. New York: Wiley.

Stayhorn, J.M. (1988). *The Competent Child: An Approach to Psychotherapy and Preventive Mental Health*. New York: Guilford.

Zax, M. & Cowen, E.L. (1976). *Abnormal Psychology: Changing Conceptions* (2nd ed.), New York: Holt, Rinehart & Winston.

תפקידו העתידי של יועץ בית־הספר

איירה דויד וולש ולסלי מק'קרול*
עיבוד: תרצה גל וצפרית גרינברג**

המאמר מתאר את תפקידו ותיפקודו של יועץ בית־הספר, לאור השינויים שיחולו בחברה העתידנית, תוך השוואה לתפקידיו ותיפקודו כיום. מחברי המאמר טוענים, כי המודל העכשווי של היועץ, כאיש מקצוע העוסק אך ורק בענייני בית־הספר, בצוות ובתלמידים, יפנה מקומו בעתיד למודל של היועץ כמומחה למשאבי הקהילה וכמתאם בין הצרכים למשאבים.

לקראת העתיד

השינויים המהירים בתחומי החברה, הכלכלה, הפוליטיקה וכן בתחומים האינטלקטואליים מנבאים, כי עולם העתיד יהיה שונה בתכלית מהעולם בו אנו חיים היום. כמו כן, טוענים מדענים העוסקים בעתידנות, כי מציאות זו תדרוש מן האנשים מיומנויות שונות ובהתאם לכך יצטרכו מוסדות החברה לתת מענה הולם.

האדם־אזרח־עובד־מנהל יזדקק בעתיד ליותר גמישות בתחום החברתי והאינטלקטואלי. הוא יצטרך להשתמש בידע יותר מאשר לצבור ידע, הוא יוכשר ליותר מקריירה אחת ויהיה חייב להיות מוכן להשתמש בטכנולוגיה.

מוסדות החינוך וההכשרה של המחר יהיו חייבים להיות מוכנים להכשיר אותם אנשים מספר פעמים. הם יהיו זקוקים לשיטות לאיסוף, ארגון ושילוב מידע מהעוסקים בתחום לתוך תכניות ההכשרה. כמו כן, יהיו המוסדות חייבים להעריך מחדש את הליכי הקבלה וזאת כדי ליצור מערכות אשר תסייענה בתהליכי הקבלה, הגישה והסיום של ההכשרה. אך האתגר החשוב מכל הוא קביעת מקומו של הידע ההיסטורי בחברת העתיד.

---

* Welch, Ira David/McCarroll, Leslie. "The Future Role of School Counselors", **The School Counselor**, Vol. 41, No. 1, September 1993, pp. 48-53.

** מאגר המידע בנושאי הייעוץ החינוכי — מרכז המידע הממוחשב, מפ"ט־עמל.

היועץ והעתיד

כל השינויים המתוארים לעיל יביאו עימם בהכרח לשינויים בתפקידו ובתפיסת משימותיו של יועץ בית־הספר.

כותבי המאמר מציגים מספר הצעות לשינויים הנדרשים להתאמת תפקידו ותיפקודו של היועץ לעתיד:

— בעבר ובהווה: היועץ משמש כספק ראשי של שירותים ישירים.
— בעתיד: היועץ יהווה חוליה מקשרת בין צרכים למשאבים.

אין ספק, שתפיסת תפקידו של היועץ כאדם הנותן יעוץ אישי לתלמידים חייבת להשתנות. לבית־הספר נחוץ אדם אשר יוכל לזהות את צרכי הצוות, התלמידים וההורים ולאתר משאבים בתחום בית־הספר והקהילה, אשר יתנו מענה לצרכים אותה זיהה. דוגמה ליועץ הפועל כספק משאבים ולא כספק שירותים ישירים הן תכניות ייעוץ עמיתים (Peer Counseling) לבני קבוצת הגיל. בעתיד, יזדקק בית־הספר לתכניות מסוג זה, לשירותים טכנולוגיים עבור הנחיה ולספקי שירותים כגון הורים, קרובים ומתנדבים אחרים מהקהילה.

— בעבר ובהווה: היועץ נמצא במערכת סגורה.
— בעתיד: היועץ יהיה מומחה למשאבי הקהילה.

בעבר כאשר צוות בית־הספר דאג בעיקר לעבודה בתוך בית־הספר, היה תפקידו של היועץ לעבוד רק עם אנשים בתוך המערכת — מורים, הנהלה ותלמידים. בעתיד תתרחב מסגרת בית־הספר ותכלול את הקהילה כולה, ועל היועץ להתכונן לתת שירותים לקהילה זו. כלומר, כפי שהוזכר כבר, היועץ יתפקד כמארגן שירותים אשר יינתנו על ידי המקורות אותם הוא זיהה.

— בעבר ובהווה: היועץ מספק ייעוץ אישי.
— בעתיד: היועץ יספק ייעוץ משפחתי וקבוצתי.

היועצים הינם אנשי מקצוע בעלי כישורים ספציפיים, הכוללים יכולת להבין ולהתערב בנושאים אישיים ובין־אישיים ועניינים שבין אדם למוסד. בעתיד יהיה לכישורים אלה שימוש רב במיוחד בתחום של הייעוץ המשפחתי והקבוצתי ופחות בתחום של הייעוץ האישי. כלומר, בנוסף על תפקידו כמזהה מקורות, הרי שהיועץ עצמו הוא מקור להתערבות חברתית, אינטלקטואלית ורגשית. הדרך היעילה ביותר להשתמש במקור זה הינה דרך של עבודה על בסיס קבוע עם קבוצות בעלות צורך מזוהה.

— בעבר ובהווה: היועץ נתפס כ"מורה לשעבר".
— בעתיד: היועץ ייתפס כמורה.

התפיסה הרווחת כיום, כי היועץ הינו מורה שעזב את ההוראה כדי לעסוק בתחום אחר, צריכה להשתנות בעתיד. היועץ בבתי־הספר של מחר יהיה מורה. תפיסת הכיתה

תתרחב ותכלול גם תלמידים מחוץ לבית־הספר, עובדי בית־ספר ואנשי קהילה. היועץ יתמקד בצרכים החינוכיים והרגשיים של הקהילה וכן בנושא הקריירה. היועץ יוכל ללמד ישירות או להכשיר אחרים אשר ילמדו באזורים שיזוהו.

— בעבר ובהווה: היועץ שימש כאדמיניסטרטור או מורה.
— בעתיד: היועץ ישמש כמורה, כיועץ וגם כאדמיניסטרטור.

לעתים קרובות הביעו יועצים תחושה של "נפילה בין הכסאות", כאשר המנהלים רואים בהם חלק מצוות ההוראה ואילו המורים רואים בהם חלק מההנהלה. בעתיד הם יצטרכו להגדיר את עמדתם ואת תפקידם, אשר יכלול אלמנטים השייכים לשלושת התפקידים — מורה־יועץ־אדמיניסטרטור. תפקיד זה יכלול הוראה שתתרחב אל תוך הקהילה, עבודה עם קבוצות, כולל משפחות, התמקדות בקריירה ובנושאים חינוכיים ורגשיים וכן עיסוק אדמיניסטרטיבי כגון הערכת צרכים, זיהוי מקורות וניהול.

— בעבר ובהווה: רווח מודל "היראַרכייה של הניהול והצוות".
— בעתיד: יתפוס את המקום מודל ה"מערכות".

במודל הרווח היום שבו קיימת היראַרכייה של ניהול, המתחיל במועצת בית־הספר ובמפקח ואחר כך במנהל ובמורים, לא ברור מה מקומו של היועץ. היועץ של העתיד יצטרך לתפוס את תפקידו כחלק מהמערכת ולמלא תפקיד של ערוץ קשר, דרכו מזוהים צרכים ומשאבים ודרכו נעשה התיאום ביניהם.

— בעבר ובהווה: הכוח הוא צורך פוליטי.
— בעתיד: הכוח יהווה כלי חינוכי.

הכוח הוא נושא חשוב בכל מערכת ואין להניח שהדבר ישתנה בעתיד. על היועץ להחליט כיצד עליו לנהוג בכוח הנתון בידו במערכת בה הוא ישמש כאיש קשר בין צרכים למשאבים.

— בעבר ובהווה: התפתחות אישית היא מובנת מאליה.
— בעתיד: ההתפתחות האישית תהיה מתוכננת.

בעבר ובהווה רווחה ההנחה כי התפתחות אישית ומקצועית היא עניין אישי והיא הובאה לידיעת אחרים רק כאשר נוצרה בעיה. העתיד יהיה מורכב הרבה יותר, והיועץ יהיה חייב לתכנן את ההתפתחות האישית שלו ולבנות לו תכניות לניהול מצבי לחץ והרפיה. התכנית חייבת להיות מוסדית ואישית כאחת ולכלול את חייו האינטלקטואליים־רגשיים־גופניים־חברתיים־מקצועיים־רוחניים של היועץ. תכנית זו חייבת להיות חלק מהמערכת.

סיכום

המאמר הנוכחי ביקש להציע גישה עימה יכול יועץ בית־הספר להתקדם אל עבר העתיד. העתיד דורש חזון, דמיון והכנה המבוססת על תחזיותיהם של המומחים ואלה מבשרים, שהעתיד יהיה שונה מהעבר יותר מאשר אי פעם בהיסטוריה שלנו.

בתי־הספר ייתפסו בעתיד כחלק מהקהילה ולא פונקציה נפרדת של החברה. נראה, כי יותר ויותר אנשים יעברו בבית־הספר, וזאת בעקבות השינויים בתפקידים ובדרישות ההכשרה שתהיינה תכופות יותר ויותר. מכאן ברור, שהמודל הישן של היועץ, כאיש מקצוע העוסק אך ורק בענייני בית־הספר ובאנשי בית־הספר ובין כתלי בית־הספר, אין לו מקום בעתיד. היועץ בבתי־הספר של העתיד יהיה מומחה למשאבי הקהילה, אשר מעריך צרכים בתוך בית־הספר ובקהילה ומתאם בין המשאבים לצרכים כיועץ־מורה־אדמיניסטרטור.

ביבליוגרפיה

Amara, R. (1981). Imperatives for Tomorrow: Images, Institutions, Involvement. *World Future Society Bulletin*, 15, 104.

Aubrey, R.F. (1983). "The Odyssey of Counseling and Images of the Future". *The Personnel and Guidance Journal*, 62, 78-82.

Aubrey, R.F. (1985). *Counseling at the Crossroads: Obstacles, Opportunities, and Options*. Ann Arbor, MI: ERIC CLearinghouse on Counseling and Personnel Services. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 265 423).

Benjamin, L. & Walz, G.R. (1988). *9 For the 90s: Counseling Trends for Tomorrow*. Ann Arbor, MI: ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 291 012).

Capuzzi, D., & Noeth, R.J. (Eds.). (1984a). "Counselor Skills: Expectancies for the Future, Part Two [Special Issue]". *The School Counselor*, 31 (3).

Capuzzi, D., & Noeth, R.J. (Eds.). (1984b). "Counselor Skills: Expectancies for the Future, Part One [Special Issue]". *The School Counselor*, 31 (3).

Cornish, E. (Ed.), (1977). *The Study of the Future*, Washington, DC: World Future Society.

Fitch, R.M. & Sverngalis, C.N. (1979). *Futurees Unlimited: Teaching About Worlds to Come*3. Washington, DC: National Council for the Social Studies.

Fletcher, H. (1979). "Key Concepts in the Futures Perspective". *World Futures Society Bulletin*, 13, 25-32.

Hays, D.G. & Johnson, C.S. (1984). "21st Century Counseling". *The School Counselor*, 31, 205-214.

Inbody, N.M. (1984). "Futurism: Philosophy and Procedures Applied to Counseling". *The School Counselor*, 37, 215-222.

Kornick, J. (1984). "Counselor-Speicalist and Teacher-Counselor: A Plan for the Future". *The School Counselor*, 31, 241-248.

Larrabee, M.J. & Terres, C.K. (1984). "Group: The Future of School Counseling". *The School Counselor*, 31, 256-264.

Palmo, A.J., Lowry, L.A., Weldon, D.P. & Scioscia, T.M. (1984). "Schools and Family: Future Perspectives for School Counselors". *The School Counselor*, 31, 272-278.

Schmidt, J.J. (1984). "School Counseling: Professional Directions for the Future. *The School Counselor*, 31, 385-392.

Shay, M.J. (1984, January). "A Future for Organizational Development: The School Counselor's Role". *The School Counselor*, 31, 265-271.

Stewart, L.H. & Avis, J.P. (1984). "Is There a Future for School Counseling in the United States?" *International Journal for the Adavancement of Counseling* 7(4), 242-251.

Walsh, W. & Giblin, N. (1988). *Family Counseling in School Setting*. Springfield, IL: Thomas.

Wilson, N.H. & Rotter, J.C. (1982). "School Counseling: A Look into the Future". *The Personnel and Guidance Journal*, 60, 353-357.

תקצירים באנגלית

Parents and Schools — The Use of a Contract for the Regulation of Mutual Relations

Bilha Noy, Ph.D.

In recent years we witness an increase in parents' attempts to influence the functioning of schools. Educators often interpret these attempts as meddling, and they react to protect themselves. This encounter brings about a power struggle between parents and educators, in which the children are the main losers.

This paper recommends that school principals lead a process of structured dialogue between parents and teachers, at the end of which both parties together will draw up a contract to formally regulate the relations between parents and school. This contract is to be adjusted to the unique needs, goals and values of the specific population which writes it.

Drawing up the contract is meant to be an ongoing process, within which the contract is to be modified to satisfy the changing needs of the population.

This process cannot stand alone. In order to be meaningful it has to be supported by a new formulation of the privileges and duties of all parents connected with the educational system. Moreover, the process has to be accompanied by the enhancement of the professional self-esteem of teachers, as well as an upgrading of the quality of instruction and education.

A Measurement of Self-Efficacy as a Conselor

Moshe Israelshvilli, Ph.D.

Larson's et al. (1992) Counseling Self-Estimate Inventory (COSE) was translated into Hebrew and administered to 96 candidates for a higher degree in school counseling. Data demonstrated smaller variance and higher (posivite) self perceptions of the Israeli sample in comparison to the American sample. It is suggested that responses to COSE are influenced by Social Desirability.

Prevention Programs in Schools

Shabtai Noy, Ph.D.

Prevention programs attempt to foresee dangers and build organizational and individual coping mechanisms before events occur. Such programs often focus on large populations rather than on individuals. Prevention programs consist of three stages: the primary, the seconday and the tertiary, each of which should be planned separately.

In order to establish an efficient prevention program, the following points should be considered, defined and focused upon: the target population, the agent of prevention, the direct and indirect messages to be transmitted to the agents and to the population, the potential use of the regular curriculum to transmit preventive messages, and the specific technical and organizational steps.

In addition, planners are advised to consider the subject mater and the overall ideology of the preventive plan. It may be developmental (dealing with normal growth or abnormality), biological (illness or handicap), or stress (external threat).

In preventing developmental difficulties, it is essential to identify the developmental stage(s) of the population, as this is the most important factor to determine the type of treatment to be applied. Oedipal problems are prevented by using analytical concepts; in latency the Adlerian theory is preferred; the methods of Ellis, Gestalt and Berne are used in preadolescent latency, and Rogerian concepts are at the base of prevention in adolescence.

In stress situations, the overall goal is to minimize helplessness and foster coping skills and a sense of strength in the face of threat. Later on the goal is to cope with the post-traumatic process (internal and interactional work of abreaction and minimizing the label of illness). Leadership towards coping behavior and social support must be preplanned.

The first stage in the process of planning is the definition of the goal by the administration. The second stage, which consists of elaborating on the repercussions and the exact threat, brain-storming and external consultation, is advised. The third stage includes the formation of concrete steps to be used. Finally a dry run of the whole plan is mandatory so that the feedback may be used for the final draft of the plan.

MILTA and Reading Comprehension: An Aptitude and Achievement Test Battery

Jacob Katz, Ph.D.

Tests are used by psychologists, counsellors and educators to diagnose aptitude and achievement of pupils at different levels in the school system. The Standard Progressive Matrices Test, the D-48 Analogies Test, the Mill Hill vocabulary Test and the Stanford Reading, Language and Arithmetic Tests are well-known in the Western world as tests that examine aptitudes and achievement levels. In Israel gina Ortar compiled the Milta Group Intelligence Test and the Reading Comprehension Test to examine achievement levels and aptitutdes of israeli pupils.

Correlation analyses indicate a significant relationship between the Milta and Reading Comprehension Tests as well as a relationship between the two Israeli tests and the Standard Progressive Matrices and the D-48 Tests. It appears that the two tests compiled by Gina Ortar may be used as an efficient battery to effectively examine aptitutde and achievement of pupils in the Israeli elementary school system, much as the Standard Progressive Matrices together with the Mill Hill Vocabulary Test in England and the D-48 together with the Stanford Achievement Tests in the United States serve as efficient aptitude and achievement batteries.

Treatment of Test Anxiety Focusing on a Threatening Authority Figure

Maureen Rajuan, M.A.

This case study will present an example of the need for individualized and differentiated use of imagery in the treatment of test anxiety. It is shown that while group treatment may lay the basis for the learning of relaxation techniques and guided imagery, it is often necessary to follow up with individualized focus on specific imagery.

Treating Children's Nightmares with Mental Imagery

Barukh Elitzur, Ph.D.

Allegedly twenty-two percent of the children suffer from nightmares. The frequency declines with age. Although nightmares may afect a child negatively, few articles have been published discussing either theory or treatment.

The present paper describes a short-term technique of treating nightmares in children, based on mental imagery. This technique consists of three stages:

1. Re-living the nightmare.
2. Ending the nightmare with a sense of mastery.
3. Controlling the repressed aggression projected in the dream.

Two cases are presented of children who suffered from nightmares.

Group Counseling of gifted Children in a Regular Elementary School

Shoshana Blass

This paper presents an initial experience in group counseling of gifted pupils within a period of transition from regular classrooms to gifted ones, in a regular non-regional elementary school.

Every transition to a new school involves parting, adapting to a new environment and to a higher level of activity. This is especially relevant to eight-year-olds, who move from their regular classrooms to "gifted" classrooms outside their neighborhood.

The paper discusses the process of parting of these gifted children, their idea of giftedness, their adaptation to a new school and development of social relations among themselves and with other children their age. The need to relate to the emotional and social aspects of gifted children in the mentioned transition period is here emphasized.

Teenage Pupils Discussions as a Means to Improve Communication with the Educational Couselor while Strengthening the Teenagers' Atitudes

Arnona Meiraz

The "Teenage Pupils Discussions" are weekly meetings of pupils of the same age-group with their educational counselor. These meetings are held in "Ort-Eilat" Junior High School to discuss any subject chosen by the participants. A meeting lasts 45 minutes and student may attend only one meeting. Some of the results are requests, suggestions and ideas for improving various issues at school. Pupils were highly stimulated by the discussions, which helped to: 1. strengthen the teenagers' attitudes; 2. identify problems; 3. improve communication through short term group work. The fact that the participants were randomly selected, created new opportunities for social contact among the teenagers.

Fifteen meetings were held, in which 200 pupils took part. The subjects discussed were: 1. Pupils-Teachers interaction. 2. Learning difficulties. 3. Relationships among groups and among individuals within the age group. 4. Physical and mental changes in adolescence. 5. Friendship between boys and girls. 6. Difficulties in communication between parents and teenagers. The success of the project resulted in the use of this method on various levels inside the school and outside.

"One of Us" A Counseling Program

Betty Laznik, M.A.; Zvia Reichenberg

This essay stresses the importance of the counselor role within the process of absorbing the immigrant child by means of a special intervention plan which is simultaneously aimed at different sectors in the educational system: pupils who are immigrants, and pupils who absorb them, teachers and parents.

The program "One of Us" presents five sections which are parallel to the stages which every immigrant experiences within the typical process of mental adjustment to the new country:
1. feeling processing

2. Assistance and support in selecting and making decisions in a situation of uncertainty
3. Assistance and support in planning
4. Support in problem solving
5. Assistance and support in adjustment to the new surrounding

The essay focuses on the first section — processing both negative and positive feelings in the encounter between immigrants and absorbing agents, and stresses the need to treat mainly the negative feelings arising as a result of this encounter. The counselors can provide support during the various stages of the absorbing process, thus enabling an easier absorption of the immigrants and their families and in addition, they can thus bring about full integration with the absorbing surrounding.

The various stages of the intervention are divided into main subjects — feelings identification, feeling expression, modification of feelings, feelings of absorbing society versus feelings of the immigrants.

A Model for Counselors — Peer Group Supervision

Vered Darash, Esther Koenigsberg-BenGigi, Suzy Lozon, Roxanna Neiman, Aviva Nisan, Shuli Roniger, Dalia Veiner

This article describes a unique experience in Peer Group Supervision in which seven special education school counselors in Jeusalem participated. The group had previously worked together with an experienced and payed supervisor. For lack of funding they searched for a model that would enable them to work together. They looked to the group as a place to gain support, to experience peer-supervision, and to grow both personally and professionally. They adopted a feminist self-help model based on work by Ernst & Goodison. In the adaptation of the model they identified their goals in three main areas: cognitive, emotional and practical.

Two participants, on a rotating, predetermined basis would take the role of the leader and another member would be the individual who would present her issue. The stages of each individual session included four, short, specific rounds which served to 'warm-up' and 'clear the air', which were followed by the basis of the session — 'working through' the particular issue. At the close of the session the next sessions leaders and presenter were chosen.

The uniqueness of the group was that it was dynamic in nature, despite the fact that there was no outside supervisor. The structured model simultaneously provided

boundaries and a sense of security as well as allowing for freedom to question and explore.

At the Crossroads: Counselors' Criteria in guiding Pupils to the Humanistic Track or to the Technological Track

Rivka Lazovsky, Ph.D.

This study deals with the counselor's role in guiding pupils to the humanistic track in High School in Israel, as opposed to the technological track.

The research focuses on criteria used by counselors in track guidance of different pupils and on their attitudes to this issue.

Six case studies were described to counselors by means of a questionnaire. Cases included characteristics of six types of pupils. The main characteristic was academic achievement, to which were added socio-economic background, gender, individual talents, personal preferences, and aspirations. Counselors were requested to indicate the recommended track for each pupil.

253 educational counselors in Junior High and Elementary Schools participated in this study.

Findings: a) Counselors' recommendations for each case are based mainly on academic achievements. The average-level pupils and the socially disadvantaged ones are directed mainly towards the technological track, as opposed to the pupils who excel in their studies. These pupils are referred mainly to the humanistic track. b) There are differences of opinion about some of the excellent and average pupils, who are referred to both tracks. c) Counselors in Junior High and State Religious Schools tend more to refer to the humanistic track than counselors in Elementary and State Schools. d) The socio-economic background does not appear to have significant influence with regard to pupils who excel.

Implications for counselor-training are suggested.

Integration of Memory Storages and Working Memories as a Facilitator of Decision Making Processes in Choosing Courses of Study in High School

Rachel Talmor, M.A.; Shlomo Kaniel, Ph.D.

This paper describes how, by integrating two domains, a program can be built for counseling students how to choose their major subject in High School. The first domain is metacognition: understanding, planning and monitoring working memory and memory storage. The second domain relates to cooperative learning. With these integrated domains it is possible for counselors to build a program that will teach students how to operate a group in order to use an efficient decision process for choosing their major subject in High School. A group of students receives a typical case for choosing a major subject. They are expected to combine their working memory and memory storage in order to reach the optimal decision.

The Link between Fathers' Unemployment and the Vocational Development of their Adolescent Children

Rachel Gali-Zinamon, M.A.; Rachel Shifron, Ph.D.

The purpose of this research was to examine the link between unemployment and the occupational development of their adolescent children. The variables chosen were: career maturity (Crites, 1978), work values (Super, 1970), expectations of success in the work world (Fall, 1983).

The results obtained teach us that there is a statistically significant difference in the mean of expectations of success in the work world between adolescent children of working fathers and adolescent children of unemployed fathers (43.21***). Other results show a larger gap among girls than among boys.

These results obligate society — and schools in particular — to focus on the employees of the future, i.e. today's adolescents. School educational counsellors should prepare adolescents for integration into the work world, placing special emphasis on the children of the unemployed. Focus must be placed on educational counseling, on career development and coping with expected unemployment. This, as well as paying

special attention to children of the unemployed, may make a significant contribution to proper career development and adaptability in the swiftly changing and developing work world.