היועץ החינוכי

כרך ב'
חוברת א'
אייר
תשנ"א

ISSN 0792-3082

יוצא לאור על ידי
אגודת היועצים החינוכיים
בישראל

הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

כרך ב', חוברת א'
אייר תשנ"א — מאי 1991

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

העורכת:

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

ועדת מערכת:

חיה קולודנר
יו"ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל

אלה שפי
יועצת חינוכית, ויצ"ר־צרפת תל־אביב

חברי מערכת:

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

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

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

ד"ר אביגדור קלינגמן
ביה"ס לחינוך אוניברסיטת חיפה

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

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

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

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

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

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

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

תוכן העניינים

דבר העורכת 5

עשור לאגודת היועצים — ברכות 6

עיון ומחקר

קו פתוח לפניות תלמידים בשעת חרום 9
בלהה נוי

פתוח צוות כחוויה התנסותית: מודל נסיוני בייעוץ החינוכי 22
רחל ארהרד

איזון רגשי לעומת פולריות רגשית בהתייחסות לחשיבה 34
אדריאנה פלדמן

פרקטיקה

טיפול קוגניטיבי־התנהגותי בהתנהגות תוקפנית של תלמיד כתה א' 49
אורה יערי

"משלי" — שירתרפיה: סדנא לשירי האני 59
דליה לורנץ

"החבר שלנו ברח לאמריקה" התערבות שינויונית תוך שימוש במודלים קוגניטיביים להתמודדות במצבי לחץ 71
חנה רודיטי

סדנא לרכישת מיומנויות תקשורת ושליטה בכעס 77
מני אנצר, דרורה שקד, אתי מדמוני־משה

עבודות M.A.

מניעה ראשונית של התנהגות אובדנות לתלמידי חטיבות ביניים 87
צפורה הוכדורף, אביגדור קליינמן

הצגת עמדה

תלמידי הקרון האחרון: הכיתות הלא־בגרותיות 96
אריה פרידלר

מהספרות העולמית

פיקוח והערכת ביצועים של יועצי בית־הספר — נושאים עיקריים 106
שמידט, ג'והן ג'

תקצירים באנגלית 112

הוראות לקבלת כתבי־יד

המאמר

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

2. אורך המאמר לא יעלה על 7500 מלים.

דף השער

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

תקציר

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

ביביליוגרפיה

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

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

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

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

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

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

8. אין המערכת מחזירה מאמרים לכותבים.

כתובת למשלוח מאמרים:
דרורה שקד, עורכת ״הייעוץ החינוכי״
לוחמי הגיטו 6
פתח־תקוה 49408

דבר העורכת

אגודת היועצים החינוכיים חותמת השנה עשר שנים לקיומה. ארוע זה הינחה אותנו בעריכת **כתב העת** ובמידה מסוימת בבחירת הנושאים.

בחוברת זו, בחרה מערכת **הייעוץ החינוכי** לחזק ולהרחיב את מדור הפרקטיקה על מנת להציג כמה שיותר נושאים מסדנת היועץ שלהם משמעויות ישומיות בשדה העבודה המעשית. על כן, במדור **פרקטיקה**, ימצא הקורא עבודות במגוון של נושאים המצביעות על יוזמה, הפעלת תוכניות מניעתיות, על תרומה בהתמודדויות בית־הספר עם מצבי חרום ועל ישומן של גישות טיפוליות בעבודה הייעוצית.

לאחר תקופה קשה שעברה על כולנו בעקבות מלחמת המפרץ, ראינו חשיבות בהצגת מאמר הדן במצוקותיהם של תלמידים הנובעות ממצב חרום; עקב סגירת בתי־הספר נוסד **הקו הפתוח** לפניות תלמידים במשרד החינוך. מאמרה של **נוי** עוסק בתיאור הפעלתו של קו טלפוני זה על מטרותיו והשגיו בטיפול במצבי לחץ של הפונים; תלמידים, בני משפחה ואנשי חינוך.

פרידלר, במאמר אורח, מציג מחשבות, הרהורים ולקחים בנושא רגיש: התלמידים במסלול הלימודים הנמוך. המאמר שם דגש על רגשות תיסכול, יאוש, תקוה ואופטימיות הבאים לביטוי בדברי תלמידים מורים ויועצים.

בחוברת זו פתחנו מדור חדש שישמש להצגת עבודות תיזה למ.א. ראשונת המציגים היא **הוכדורף** העוסקת במחקרה בהתערבות מניעתית של התנהגות אובדנית. נשמח לבחון מאמרים נוספים המתבססים על עבודות מ.א.

המערכת חשה בקושי הרב בו נתקלים יועצים בנסיונם להגיש כתב יד לפרסום. יחד עם זאת, המערכת צועדת על חבל דק בין הצורך לשמור על רמה מקצועית מדעית מחד, אך לאפשר פרסומם של מאמרים שאינם בעלי אופי מדעי ויש להם תרומה יישומית לעבודת היועץ מאידך. נעשה מאמץ לשמור על איזון עדין זה גם בחוברת שלפניכם.

בברכה,

דרורה שקד

מדינת ישראל
שר החינוך והתרבות

בס"ד, ב' באייר תשנ"א
16 באפריל 1991

דברי ברכה

עשר שנות קיומה של אגודת היועצים החינוכיים הינם כברת דרך משמעותית ביותר במערכת החינוך בארץ.
פעילות שהחלה מראשית שנות ה 70 והיום מקיפה כאלפיים יועצים חינוכיים המשולבים בעבודה החינוכית בבתי הספר.
עבודת היעוץ מתאפיינת בין השאר בריבוי גווני-הפעילות הכוון, יעוץ, פיתוח כשרי למידה, הפעלת תכניות מניעה, הנחית קבוצות הורים ועוד. עשייה זו מלווה תוך נטילת יזמה ואחריות.
האוזן הכרויה והקשובה לכלל ולפרט ע"מ לסייע, לטפל וליעץ הם מענין עבודת היעוץ הן באופן ישיר והן באופן עקיף.
תרומתכם ניכרת ובאה לידי ביטוי, קובץ זה מייצג משהו מאותה עשייה מבורכת.

שאו ברכה והערכה לפעלכם חזקו ואמצו בהמשך דרככם.

זבולון המר

מדינת ישראל

משרד החינוך והתרבות

המינהל הפדגוגי

שרות פסיכולוגי-ייעוצי

בנין לב-רם פינת דבורה הנביאה 78: 293249, 293251

ירושלים, ד' ניסן תשנ"א
19 במרץ 1991

מאז המפגשים הצנועים שלנו מלפני כחמש עשרה שנים באזור תל-אביב, שם נדונו בעיות התדמית המקצועית וכוח הפרופסיה, נולדה האגודה אשר הצליחה לענות על הצרכים האלו של היועץ. אינני חושב שמישהו חשב, אז, שאמנם מה שרצינו ומה שהיה נחוץ לנו יקום ויקבל תנופה כה מהירה ורחבה.

כדי להגיע לאן שהגיעה האגודה, היה צורך בשני מרכיבים: האחד, נחיצות והשני מנהיגות. בתחילת הדרך, היה ברור לכולם הצורך בגוף מקצועי בלתי-תלוי אשר יענה על צרכי היועצים בהקרנת תדמית מקצועית, ויותר מזה, בהעמדת המקצוע על רגליים פרופסיונליות איתנות.

אם אני זוכר נכון, סימני השאלה היו - מי יקח על עצמו את המשימה, משימה קשה מאוד, להקים אגודה שטרם היתה, להציב בפניה יעדים ולהגיע ליעדיה בכוחות עצמה. כללי המשחק היו קשים מאחר והאגודה היתה בלתי תלויה ולא נתמכה ע"י הממסד.

היום, לאחר כעשר שנים, יש מקום להתגאות בעשיה. אגודת היועצים החינוכיים קיימת.

לא כאן המקום להלל את ההישגים. הוצאת כתב העת הזה, שיצא לאור לקראת הכנס הארצי השנתי בשנה העשירית לקיום האגודה, מעידה על עצמה.

נשאר לי רק לברך את היוזמים, את אלו שאיכפת להם ואלו שנטלו סיכון והשקיעו מזמנם לאורך שנים.

יישר כוחם!

י' קולודנר
מנהל שפ"י

ל"ג בעומר, תשנ"א

לחברי האגודה, שלום וברכה,

השנה עמדנו במבחנים קשים והביצוע היה "10". לדוגמא, נדרשנו לחדד את המיומנות הייעוצית בטיפול במצבי לחץ לנוכח האיום על העורף בזמן מלחמת המפרץ. היועצים נתנו סיוע מקצועי לגורמים שונים בקהילה לפני המלחמה, בתקופת שיגרת החרום ולאחר סיום המלחמה. לאורך כל התקופה היו היועצים בקשר הדוק עם מורים ותלמידים, עבדו ב"מוקד חרום" בעיריות המקומיות, סייעו בהתנדבות ל"אוזן קשבת" ל"קו פתוח" של משרד החינוך ועוד ועוד.

נחשול העלייה מברית המועצות ומאתיופיה דורש הבנת תהליכי הסתגלות חברתית ומיומנויות הלמידה של התרבויות השונות ושיפורם. גם בתחום זה של עלייה וקליטה הוכחנו את יכולתנו כיועצים המסייעים להצלחת התהליך.

תפקיד היועץ הוא רב גווני. מצד אחד אנו מושפעים מתאוריות וגישות פסיכולוגיות חדישות, ומצד שני מוטלות עלינו משימות לביצוע עקב אירועים המתרחשים בחברה ובמדינה. על היועץ לקבל החלטות הנוגעות לפרט אך גם להיות שותף בארגון בית הספר כאיש מטה.

במשך עשר שנות קיום אגודת היועצים ראינו את השינויים וההתפתחויות שחלו בייעוץ. אם בשלביו הראשונים שירת הייעוץ את המסגרת החינוכית בהכוון ושיבוץ תלמידים, הרי שעם הזמן עבר הדגש לטיפול וטיפוח צרכי התלמיד. כיום המגמה לייעץ למערכת החינוכית והיועצים משמשים כ"סוכני שינוי".

השינויים ממשיכים. נדמה לי שבעתיד נתמקד יותר ויותר בהתערבות מניעתית, בטיפוח "חוסן נפשי" ובפיתוח מיומנות חברתית מורחבת המקיפה את מעגל חייו של התלמיד. נצטרך להכיר ולהתערב יותר בתהליכים המתרחשים במשפחה ובקהילה. כמו כן, נרחיב את שיתוף הפעולה עם אנשי מקצוע מתחומים הקרובים לעבודה הייעוצית. כבר היום קיימת מעין חפיפה בין הגופים המקצועיים השונים וההבדלים בין המקצועות המסייעים והעבודה הייעוצית הולכים ומטשטשים.

הרחבת תפקידי היועץ דורשת הרחבת ידע. כתב העת **הייעוץ החינוכי** מהווה מקור ידע מצויין למטרה זו ואנו גאים בו.

אני מקווה שנמשיך להתפתח ושנתברך ביצירה.

בברכה,
חיה קולודנר,
יו"ר

קו פתוח לפניות תלמידים בשעת חרום

בלהה נוי*

הקו הפתוח לפניות תלמידים במשרד החינוך והתרבות טיפל במשך תקופת המלחמה באלפי פניות של תלמידים, הורים ואנשי חינוך. צוות הקו הפתוח מנה למעלה משלושים אנשי מקצוע שאיישו תשעה קווי טלפון במשך 12 שעות ביממה.

העקרונות לפיהם טיפל הקו בפניות הינם העקרונות היחודיים של טיפול במצבי לחץ, של עקרונות הטיפול הטלפוני, ועקרונות הטיפול קצר המועד.

ההנחה שבבסיס הטיפול קצר המועד והטלפוני היא שרוב הפונים לעזרה הם אנשים נורמלים שנקלעו למצב לא נורמלי ולכן הכוונה והדרכה קצרות מועד עשויות להחזירם לתיפקוד מתמודד במהירות.

עקרונות הטיפול במצבי הלחץ מסוכמים בארבעה סעיפים: א. חיזוק יכולת ההתמודדות והתיפקוד; ב. עידוד תפיסה עצמית של בריאות והתמודדות; ג. הפנייה למנהיגות אמינה ובניית מנהיגות מקומית; ד. עידוד לכידות חברתית; ה. מתן לגיטימציה להבעת רגשות.

חשיפתנו למצוקות של אוכלוסית התלמידים מחד ולחלק מההתלבטויות של ראשי מערכת החינוך מאידך הביאה אותנו למסקנות הבאות הקשורות למערכת החינוך: א. בית הספר צריך להמשיך לפעול ולתפקד גם כאשר הוא נסגר פיזית; ב. הקו הפתוח יכול להמשיך ולשמש אפיק לפניות במצוקות הקשורות בחרום; ג. בעת חרום יש לעודד פניית תלמידים והורים לצוות החינוכי של בית הספר; ד. יש לספק לאנשי המקצוע העוזרים לפונים מערכת תמיכה והדרכה מקצועית; ה. כל בית ספר צריך להערך מראש בתכניות מניעה והתמודדות לשעת חרום.

רקע

הקו הפתוח לפניות התלמידים במשרד החינוך והתרבות נוסד בראשיתה של שנת הלימודים תשנ"א. תפקידיו של הקו הפתוח בשגרה הם:

א. לטפל בתלונות תלמידים הקשורים בעוול או קיפוח אשר נגרמים להם במערכת החינוך ולמצוא להן פתרונות.

ב. לשמש אוזן קשבת לפניות המבטאות מצוקה אישית, משפחתית או חברתית, ובמידת הצורך להפנות את התלמיד לגורם מטפל בביה"ס או בקהילה.

ג. להתריע על נהלים והליכים אשר עלולים להזיק לתלמידים ולהציע דרכים לשיפורם.

עד לפרוץ המלחמה נשאו רוב הפניות לקו הפתוח אופי של תלונה על עוול שנגרם במערכת

* ד"ר בלהה נוי, יועצת חינוכית, מנהלת הקו הפתוח לפניות תלמידים, משרד החינוך והתרבות, ירושלים.

החינוך, ואילו גילויי מצוקה לכשעצמם היו נדירים ביותר. ההנחה היתה שבמלחמה ישתנה הדפוס שינוי מהותי, ורוב הפניות תהיינה קשורות למצוקה הנובעת מן המצב.

לכן, מיד עם סגירתם של בתי הספר עקב מצב החירום, נערך הקו הפתוח להעמיד את עצמו לרשות התלמידים לטיפול במצוקה שנוצרה. זאת מתוך ההנחה שתלמידים רבים עשויים להזדקק לכתובת אשר תטפל במצוקות הקשורות במצב החרום בכלל, ובסגירת בתי הספר בפרט.

למלחמת המפרץ מאפיינים יחודיים השונים ממאפייני המלחמות שקדמו לה. מועד פריצתה של המלחמה היה ידוע מראש, ולכן ניתן היה להערך לקראתה מבעוד מועד. היתה זו מלחמה ראשונה בה הגברים לא נשלחו לחזית, אלא שהו עם בני משפחתם בעורף. העם כולו היה פסיבי. הפסיביות של האוכלוסיה התבטאה לא רק בעובדה שהגברים לא נלחמו בחזית, אלא בספיגה החוזרת של הטילים ללא תגובה מצידנו. המלחמה הביאה עמה איום חדש של טילים קונבנציונליים ובלתי קונבנציונליים.

השילוב של חוסר התגובה למתקפות הטילים, והאיום בנשק בלתי קונבנציונלי עורר אצל אזרחים לא מעטים זכרונות, תחושות ואסוציאציות הקשורות בשואה. בגלל הסיכון מנשק בלתי קונבנציונלי וזמן ההתרעה הקצר, נדרשה הערכות הגנתית בלתי מוכרת עד כה. החדר האטום שימש כמחסה במקום המקלט המסורתי, והוכנסו לשימוש המסכות, הברדסים והממ"טים, שהצגתם ללא הכנה מספקת יצרה קשיים פיזיים ופסיכולוגיים שהכבידו על האזרחים.

סגירתם של בתי הספר שנעשתה בעצה אחת עם שר הבטחון נועדה להבטיח את שלומם הפיזי של התלמידים ולאפשר להם להיות במחיצתם של האנשים הקרובים להם ביותר. עם זאת, הפסקת תיפקודם של בתי הספר דוקא בעת משבר גבתה מחיר: השארותם של התלמידים בבית ניתקה אותם מחבריהם המהווים עבורם קבוצת תמיכה. ככל שגיל התלמידים גבוה יותר, כך גוברת חשיבותה והשפעתה של קבוצת בני הגיל כקבוצת תמיכה.

סגירת בתי הספר הרחיקה את התלמידים מקשר ישיר ושוטף עם מוריהם. בתוקף תפקידם משמשים המורים דמויות סמכות היכולות לעזור לתלמידים בהבנתם של הארועים המתרחשים סביבם ובהתווית דרכים להתמודדות עם מצב הלחץ. במיוחד זקוקים להנהגת המורים אותם תלמידים הבאים ממשפחות שאינן מתפקדות בצורה תקינה.

הפסקת הלימודים שללה מילדים ומבני נוער את תפקידם המרכזי כ"תלמידים" והותירה אותם ללא מסגרת מחייבת וללא דרישות מוגדרות. הימצאות במצב בלתי ברור, ללא מסגרת מחייבת, וללא דרישות מוגדרות מול איום חיצוני חושפת את הפרט לקשיי התמודדות והוא נתון בסיכון לתחושות של חוסר אונים. תחושות חוסר ישע מול איום חיצוני עלולות להיות תחילתו של תהליך שבצורתו הקיצונית הוא מתבטא במצב של טראומה (אוכברג, 1988; בן־יקר ושות', 1989; ברד וסנג'רי, 1986; ג'נוף־בולמן, 1985; הורוביץ, 1976, 1978; וילסון, 1989; ון־דר־קולק, 1987; סגל, 1986; סליגמן, 1975; פיגלי, 1985, 1986; קריסטל, 1968, 1971).

בגלל מאפייניה היחודיים של המלחמה הזאת ועקב סגירת בתי הספר ציפינו שתלמידים רבים יהיו זקוקים לכתובת אשר תמלא את החסר, ואשר ניתן יהיה להעזר בה בהתמודדות עם מצב החרום. לכן הוחלט להערך להרחבתו של הקו הפתוח כדי לקלוט פניות של תלמידים בנושא החרום.

עקרונות הטיפול בעת חרום

מניעה וטיפול בעת חרום שונים בתכלית מטיפול פסיכולוגי מסורתי. הטיפול בעת חרום מבוסס על ההנחה שרוב הפונים נקלעו למצב של מצוקה לא בגלל קונפליקטים פנימיים, אלא עקב איום חיצוני על חייהם שעמו הם מתקשים להתמודד. לרוב הפונים ניתן לעזור במהירות על ידי הכוונתם להתמודדות בהסתמך על עקרונותיו הייחודיים של הטיפול במצבי לחץ טראומתי.

מצב לחץ טראומתי הינו מצב בו עומדים הפרט ו/או הקבוצה לנוכח גורם חיצוני המאיים על עצם קיומם (פיגלי, 1985, 1986; לזרוס ופולקמן, 1984, ג'ניס, 1969). תגובת ההתמודדות הולמת את האיום, לא רק מובילה להשרדות אלא אף מעלה את המוראל, מחזקת את הדימוי העצמי ומשפרת את בריאות הנפש. לעומת זאת, העדר התמודדות מביא לתגובה של חוסר אונים העלולה בהמשך לגרום לנזק נפשי שבמקרים קיצוניים מתבטא בטראומה ובתגובות פוסט־טראומתיות (אוכברג, 1988; ג'נוף־בולמן, 1985; נוי, 1991; פיגלי, 1985, 1986; סליגמן, 1975; קריסטל, 1971).

על מנת להתמודד בהצלחה עם מצב לחץ טראומתי צריכים להתקיים התנאים הבאים: התמודדות פעילה, השענות על מנהיגות אמינה, תפיסה עצמית של התגובה הנפשית כנורמלית, ולגיטימציה להבעת רגשות (נוי, 1988, 1991).

התמודדות פעילה

התמודדות פעילה עם איום כוללת הבנה מפורטת ומובחנת של האיום ונקיטת צעדים מתאימים להשרדות. העדרה של התמודדות מתבטא בתחושות של חוסר אונים וסיכון בטראומה (גל ולזרוס, 1975; ג'ניס, 1969; לזרוס ופולקמן, 1984; פיגלי, 1985, 1986; סגל, 1986; סליגמן, 1975).

מנהיגות אמינה

במצב לחץ קיימת חשיבות מיוחדת למנהיגות שניתן לסמוך עליה בכך שתוביל את הפרט ואת הקבוצה להישרדות. ככל שהאמון במנהיגות גבוה יותר, כן יחושו האנשים מוגנים יותר מפני הסכנה. כאשר המצב אינו מאפשר לפרט להעריך בכוחות עצמו את גודל האיום ולפעול בעצמו להבטיח את הישרדותו — כמו באיום הטילים עלינו — כן הוא נעשה תלוי במנהיגות שתאבחן את האיום ותארגן פעולה קבוצתית להישרדות. במצבים אלה, אם יש אמון במנהיגות, קיימים מוראל גבוה ותחושת ביטחון, בעוד שהעדר אמון במנהיגות

מוביל לתחושת חוסר אונים ולסיכון בנזקים נפשיים (ג'יניס, 1969; לזרוס ופולקמן, 1984; מנגלסדורף, 1985; קפלן, 1974, 1976).

לכידות קבוצתית

מחקרים רבים מראים שקבוצה מלוכדת מגינה על שלומם הפיזי והנפשי של חבריה בעת סכנה, ואילו קבוצה מסוכסכת ומפוררת חושפת את חבריה לפגיעה פיזית ונפשית. לכן חשוב שבעת איום ימצא הפרט במחיצתם של אנשים עמהם יש לו קשר רגשי, והוא סומך על יכולתם לעזור לו מעשית ולתמוך בו רגשית. התמיכה החברתית פועלת בשני כוונים. היא מצמצמת את גודל האיום בעיני האדם ומגבירה את תחושת היכולת להתמודד (ג'יניס, 1969; סולומון, 1986; סטאופר, 1949; פיגלי, 1986a; קפלן, 1974, 1976).

תפיסת האדם את תגובותיו כנורמליות

התגובה הנורמלית לאיום על עצם הקיום היא פחד וחרדה. אלה עשויים להתבטא בצורות גופניות, רגשיות והתנהגויות שונות. כאשר האדם מכיר בכך שהפחד והחרדה והסימפטומים שנלווים אליהם מהווים תגובה נורמלית למצב בלתי נורמלי, גדלים סיכוייו להתמודד עם האיום עצמו בהצלחה. ואילו כאשר הוא רואה בביטוייו השונים של הפחד תופעה חריגה, חולשה או מחלה, הרי בנוסף לנטל ההתמודדות עם האיום עצמו, עליו להתמודד גם עם החרדה מן הבהלה שלו ושל אחרים, והוא נחלש עוד יותר (אוכברג, 1988; נוי, 1988, 1991; סגל, 1986).

היכול להביע רגשות

הבעת רגשות איננה ביטוי לחולשה אלא עדות להתמודדות בריאה עם מצב קשה. אדם בריא מכיר בקיומם של רגשותיו יודע להביעם בפני הקרובים אליו בזמן ובתנאים המתאימים. חשוב לדעת שהבעת רגשות בעת קיומו של איום חיצוני היא חיובית לכשעצמה ומשרתת את ההתמודדות הפעילה. בדרך כלל מקומם של הבעת רגשות ושל שיחזור רגשי של ארוע טראומתי הוא עם חלוף הסכנה ולא במהלכה. תחת האיום שקוע האדם במאבק על ההישרדות ואין לו זמן להתבונן ברגשותיו. אולם משסר האיום יש מקום להחזרת השליטה הפסיכולוגית באמצעות שחזור רגשי של הארועים (אוכברג, 1988; הורוביץ, 1974, 1976; הורוביץ וסולומון, 1978).

חמשת התנאים להתמודדות הולמת עם איום חיצוני מתקיימים אצל אנשים רבים באופן טבעי, והם מתמודדים עם האיום בעצמם ללא עזרה מן החוץ. טיפול במצבי לחץ טראומתיים עוסק בהכוונה אל התנאים הללו, בהכלתם ובתגבורם כאשר אלה אינם קיימים או אינם שלמים (נוי, 1988, 1991). הטיפול במצבי לחץ הוא איפא טיפול ייחודי בעל עקרונות ברורים ומוגדרים. עקרונות אלה שונים מעקרונות הטיפול במצוקה נפשית רגילה שמקורה פנימי.

הטיפול הטלפוני

העזרה שהושיט הקו הפתוח אופיינה לא רק בכך שהיתה מבוססת על עקרונות של טיפול במצבי לחץ אלא גם על עקרונות הטיפול הטלפוני. לאחרונה יותר ויותר בעלי מקצוע נוטים לראות בשיחה הטלפונית שיחה טיפולית לכל דבר גם אם היא שונה מהתבנית המקובלת של טיפול מסורתי.

הטיפול הטלפוני חסר מרכיבים הקיימים בטיפול הקונבנציונלי: קשר עין ושפת גוף, על כל המשתמע מהם. לעומת זאת הטיפול הטלפוני מדגיש את הקשר השמיעתי שבו לקול, לטון הדיבור ולאופן השימוש במילים חשיבות רבה המעשירה את המסר המילולי הישיר.

הקשר הטלפוני בין מטפל למטופל מאופיין באנונימיות הדדית. לעתים עשוייה אנונימיות זאת להקל על אנשים להפתח במהירות זה אל זה ומאידך להקשות על אחרים ליצור קשר משמעותי עם אדם שלא ניתן לראותו.

הטיפול הטלפוני הוא לרוב קצר וממוקד סביב בעייה או נושא מסוימים. עובדה זאת דורשת מן המטפל מיומנות ביצירת קשר מהיר, אבחון מידי, ויכולת למקד את השיחה בעיקר תוך הזנחה מכוונת של נושאים שוליים. במאפיינים הללו דומה הטיפול הטלפוני לכלל משפחת הטיפולים קצרי המועד שאליה הוא משתייך (דסברג ושות', 1989; מלן, 1976; סמול, 1979).

בעת מצב לחץ מאפשר הטיפול הטלפוני לחזק את יכולת ההתמודדות של אנשים רבים בזמן קצר מבלי שיאלצו לעזוב את ביתם לשם כך. הוא מניח שלפונה יש כוחות להתמודדות עם מבצ הלחץ. מטרת הטיפול או המניעה היא לספק הכוונה והדרכה מתאימות לגבי מהות ההתמודדות היעילה (ב. נוי, 1991).

הקו הפתוח הלכה למעשה

ביום ד', 16.1.91, מיד עם סגירתם של בתי הספר, הובאו לידיעת הציבור מספרי הטלפון של הקו הפתוח באמצעות גלי צה"ל. ההודעה ברדיו הביאה בעקבותיה גל של פניות שגרר עמו פרסום נוסף. מנכ"ל המשרד דאג להעמיד לרשות הקו הפתוח משרד גדול כדי שיוכל להכיל יותר עובדים והגדיל את מספר קווי הטלפון משניים לתשעה. את הקו איישו למעלה מ־30 מתנדבים: אנשי המזכירות הפדגוגית, פסיכולוגים משפ"י, וכן אנשי חינוך ופסיכולוגים בכירים מחוץ למשרד.

הקו פעל בין השעות 8.00 בבוקר ל־20.00 בערב. השעות העמוסות ביותר היו שעות הערב, וכן מייד לאחר שהוקרנה בטלביזיה שיקופית עם מספרי הטלפון של הקו הפתוח. הימים העמוסים ביותר היו אלה שבהם המידע שניתן על ידי הג"א או על ידי משרד החינוך לא היה מספיק, או שלא היה ברור דיו. כן גם לאחר כל פגיעה של טיל חלה עליה משמעותית במספר הפניות.

לקו הפתוח פנו תלמידים ללא הבדל מין וגיל. כמו כן פנו הורים, אנשי מערכת החינוך, ואזרחים אשר חפשו כתובת למצוקתם.

מדיניות הטיפול של הקו הפתוח התבססה על עקרונות הטיפול במצבי לחץ טראומתיים והתאמתם למאפייני הטיפול הטלפוני. להלן המטרות המיידיות של הטיפול: חיזוק יכולת ההתמודדות, עידוד תפיסה עצמית של בריאות והתמודדות, הפניה למנהיגות אמינה, לכידות חברתית, והבעה רגשית.

חיזוק יכולת ההתמודדות

צוות הקו עסק רבות בחיזוק האמון של התלמידים ביכולתם לתפקד בצורה הולמת בהערכות לחרום, בעת שמיעת האזעקה, בשעת הישיבה בחדר האטום ובמשך הימים והלילות בהם נמשכה המלחמה. המטפלים כוונו להתמודדות כאשר שאלו שאלות ישירות על אופן התיפקוד ועודדו את התלמידים באשר ליכולתם להתמודד. לא פעם סיפרו תלמידים שהם נמצאים לבדם בבית, לעתים עם אחיהם הקטנים, ואין הם בטוחים בכך שיוכלו לתפקד בעת אזעקה. שיחזרנו איתם את הדרך בה הם קולטים את אות האזעקה, את אופן הכניסה לחדר האטום, את יכולתם לחבוש את המסכה שלהם ולעזור לאחרים למגן את עצמם ולאטום את החדר.

מאוחר יותר, כשנפתחו בתי הספר מחדש, הביעו תלמידים רבים חשש מעזיבת הבית המוגן. נבדקה אתם הדרך לבית הספר והאפשרות למצוא מחסה אם תשמע אזעקה בדרך. שוחחו על אחריות הילדים באיטום הכיתות ומיגון בית הספר ועל היכולת של הפונים לתפקד לנוכח הכיתה בעת חרום, שכן חלק מן התלמידים חששו שחבריהם יראו אותם מפגינים פחד. הובהר לתלמידים שפחד במצב של איום הוא אוניברסלי ושצורת ההבעה של הפחד היא אינדיבידואלית. אין אדם שאיננו פוחד, אולם חלק מן האנשים חוששים להודות בכך, או מחפים על הפחד בהכחשת הסכנה. הבהרנו שהתמודדות מחייבת לא להכחיש את הסכנה, אך גם לא לנפח אותה מעבר לממדיה האמיתיים.

המטפלים עסקו הרבה בעזרה במציאת תעסוקה משמעותית בשעות הרבות בהן שהו התלמידים בבתים והרגישו את עצמם "משועממים" וחסרי מסגרת ותכנים. ההערכה היתה שהשיעמום הוא ביטוי לתחושת חוסר אונים. לכן עסקו המטפלים רבות בפתרונות תעסוקה. העיסוק המרכזי בחיזוק יכולת ההתמודדות נבנה על הידע שככל שהאדם חש את עצמו מתמודד עם המצב כך גדלים סיכוייו לעמוד בלחץ ואף לצאת ממנו מחוזק.

עם החזרה ללימודים התקבלו פניות רבות שעסקו בקושי לחזור ללימודים, ובמיוחד בקושי להתרכז. לתלמידים הוסבר שחוסר הריכוז הוא תופעה טבעית במצבי לחץ, ושהיא תחלוף זמן מה לאחר הרגיעה. המטפלים עודדו את התלמידים לא להכנע לתופעה, לנסות לתפקד למרות הקושי, גם אם הלמידה תדרוש השקעת זמן מרובה יותר.

עידוד תפיסה עצמית של בריאות והתמודדות

הנושא השני שהעסיק את צוות הקו היה עזרה לתלמידים לראות בפחד ובביטוייו תגובה נורמלית ומסתגלת למצב הקשה בו הם היו נתונים. תלמידים רבים גילו בעצמם לראשונה

סימפטומים שונים המהווים ביטוי לפחד. חוץ מביטויים ישירים של פחד סיפרו תלמידים על תחושות גופניות וסימפטומים כמו הקאה, שילשולים, רעד, פעימות לב מוגברות, נדודי שינה ורגישות יתר לרעש, ואפילו תופעות קיצוניות של תחושה דיסוציאטיבית "שזה לא קורה לי". הוסבר למתלוננים שמטרתן של התופעות הללו היא לאותת לאדם שהוא נמצא בסכנה ולהמריץ את הגוף להערך לקראתה. הסימפטומים הם איפוא עדות לכך שהגוף פועל כהלכה. בדומה לכך, עודדו המטפלים את התלמידים שהביעו פחד מלחזור לבית הספר בכך שנאמר להם שהפחד הוא טבעי, הוא עוזר להכיר בקיומה של סכנה, אך יחד עם זאת, חשוב להתמודד עם הפחד ולהמשיך ולתפקד.

בעת מצב הסכנה לא עודדו המטפלים ביטויים של פחד לכשעצמם. לאחר מתן לגיטימציה לפחד עברנו מיד לעידוד התמודדות בפועל. המסר היה שההתמודדות היא אשר צריכה להיות מוקד ההוויה ולא תחושת החרדה. כל עוד האדם מתמודד, חשיבותה של עוצמת החרדה שהוא חש הינה שולית בלבד.

הפנייה למנהיגות אמינה

עם סגירתם של בתי הספר נמנע מן התלמידים קשר ישיר עם מורים שעשויים היו להיות עבורם דמויות המסמלות מנהיגות המכוונת אותם להתמודדות. התלמידים כצרכני תיקשורת חשופים למנהיגות הפוליטית והצבאית, אך לעתים הם חסרים כלים להבנת המידע וזקוקים לתווך של המורים בקליטתו ועבודו (איילון ולהד, 1990; קלינגמן, 1991).

רוב הפניות לקו הפתוח כללו בתוכן מרכיב של בקשת מידע. מתן מידע מהימן והכוונה למיון מידע וקבלתו ממקורות מוסמכים הנה דרך חשובה ביותר לעידוד התמודדות ולצמצום תחושת חוסר האונים; המטופלים מצאו עצמם עוסקים בתרגום והפצת מידע בנושאים של מיגון, שימוש בערכות, סגירה ופתיחה של בתי הספר, ואף בהערכות לגבי המצב הפוליטי והבטחוני. בנושאים שבהם לא יכלו המטפלים להתמחות הופנו השואלים למקורות מהימנים ומוסמכים.

התעוררו שאלות הקוראות תגר על המנהיגות הפוליטית או הצבאית, כמו מדוע אין מגיבים להפגזות הטילים בפעולה נגדית. תלמידים התלבטו האם לא עדיף לשבת במקלט במקום להכנס לחדר אטום. בכל השאלות הללו נתבקשו התלמידים לקבל את עמדת המנהיגות. ערעור על המנהגות בעת מלחמה גורם לחוסר אונים ולחבלה ביכולת ההתמודדות.

פניות מסוג אחר בנושא המנהיגות היו פניות הקשורות בקשיים בהפעלת סמכות במשפחה. בגלל התירגול המוקדם בחבישת המסכות בבתי הספר ובגלל תיפקוד לקוי בחלק מן המשפחות לא פעם מצאו התלמידים את עצמם בתפקידי מנהיגות למרות גילם הצעיר. חלקם בקשו עזרה והדרכה בהפעלת מנהיגות זאת, ואחרים בקשו שאנו נעזור ישירות להוריהם. תלמידים שאלו כיצד לתפקד כאשר חלק מבני הבית מגיבים בפניקה או לחילופין כאשר הם מזלזלים בהוראות המיגון ואינם מצייתים להוראות הבטיחות. המטפלים עודדו

את התלמידים להתמודד בכוחות עצמם עם ההורים כאשר הוערך שיש להם יכולת לעשות זאת, ודברו ישירות עם ההורים כאשר התלמיד הרגיש חסר אונים לנוכח התנהגותם של ההורים. תפקידו של ההורה כמנהיג במשפחה מחייב אותו להתנהגות שונה מאשר התנהגותו כאזרח.

לכידות חברתית

הימצאותם של הגברים בבית ותיפקוד המשפחה בחדר האטום נחקרת כעת במקומות שונים (גל, 1991). מהתרשמויות של אנשי המקצוע בקו הפתוח מסתבר שהיו משפחות שניצלו את הזמן בו שהו יחד להידברות ולהעמקת הקשרים, בעוד שמשפחות אחרות חידדו את הקונפליקטים והאיבה ובמקרים קיצוניים אף הגיעו למסקנה שאין טעם להמשיך יחד.

בהעדר מסגרת חברתית אחרת שמתפקדת בעת חרום גדלה חשיבותה של המשפחה כקבוצת תמיכה. תלמידים רבים פנו בשאלות כיצד לסייע לבני המשפחה החלשים יותר להתמודד עם המצב. תלמידים שאחיהם בעלי ליקויים פיזיים או נפשיים או שקרובי משפחה חלשים עברו לגור איתם נחשפו לפתע לחולשה בכל חריפותה. הם ביקשו יעוץ כיצד להושיט עזרה לחלשים.

חלק מהפניות עסקו בקושי להימצא יחדיו לאורך זמן. תלמידים קבלו על העדר הפרטיות ועל צמצום מרחב המחיה שגרמו למתחים ולסכסוכים. במקרים רבים כוונו את הפונים ליצור קשר מחודש עם חברים ועם שכנים, לא רק כדי לשחררם מלחץ אלא בעיקר כדי שיוכלו לשוחח ולהחליף חוויות עם אנשים משמעותיים.

הבעת רגשות

תלמידים תארו תחושות שונות העוברות עליהם, בעיקר פחד. אנשי המקצוע תיעלו את השיחה לכיוון של קבלת הפחד תוך הרגשת חשיבותה של ההתמודדות עם האיום. לאחר המלחמה עודדו המטפלים הבעה של רגשות ושיחזור רגשי של הארועים והחוויות.

לעתים התלוננו התלמידים שבית הספר איננו מקדיש מספיק זמן לשיחות עמהם בתואנה שהתלמידים מחפשים תרוץ להתחמק מלימודים. התקבל רושם שהיו מקומות לא מעטים שבהם הופעל לחץ כבד מדי לחזור לשיגרה ולהשלים את הלימודים החסרים. במקרים כאלה הודגשה לפונה החשיבות של שני הקצוות: השיחזור הרגשי והחזרה לתיפקוד בשיגרה.

מאלפי השיחות התקבל רושם ברור שפונים רבים נעזרו באופן משמעותי ומיידי משיחה קצרה, ושרבים יכלו לנצל את השיחה כדי לחזור לתיפקוד תקין. במקרים קשים יותר נלקחו מהפונים מספרי טלפון ואנשי מקצוע מנוסים התקשרו למשפחה לשיחה ממושכת. כאשר הרושם היה שדרושה התערבות מעמיקה, הופנו הפונים לשרותים הפסיכולוגיים באזור מגוריהם.

לאור פניות רבות של אנשי חינוך לקו הפתוח ההתרשמות היא שרובם אינם מודעים

לעקרונות הטיפול במצבי לחץ. לכן הוצאה לאור חוברת המתארת את פעולתו של הקו תוך מתן רקע תיאורטי שעקרונות הטיפול במצבי לחץ (ב. נוי, 1991). החוברת שיצאה במהלך המלחמה, הופצה במערכת החינוך מתוך הנחה שגם לאחר המלחמה ימשיכו המורים להתקל בתלמידים הזקוקים לעזרה, ויש מקום להפעיל את עקרונות הטיפול במצבי לחץ עם קבוצות ועם יחידים.

מסקנות ראשוניות לגבי העתיד

המלחמה הסתיימה לפני זמן קצר בלבד, ואנו נמצאים בעיצומו של תהליך דיון על הערכות העורף; משום כך, יתכן ומוקדם מדי להגיע למסקנות מגובשות לגבי הפקת לקחים לעתיד.

מצאנו בכל זאת לנחוץ להביא הרהורים ראשוניים באשר להערכותה של מערכת החינוך בפרט והערכות העורף בכלל במלחמה עתידית. אני מקווה שהרהורים אלה יתרמו לתהליך הממושך של הסקת המסקנות והפקת הלקחים ממלחמה זאת, על מנת שנהיה ערוכים בעתיד אם נאלץ להיות שוב מעורבים במלחמה דומה.

מסקנות לגבי מערכת החינוך בשעת חרום

המשכת פעולתו של בית הספר לאחר סגירתו

ההנחה שכאשר נסגרים בתי הספר עקב מצב חרום חייב גם תיפקודם להיפסק, היא הנחה מוטעית. אחריותו של הצוות החינוכי כלפי התלמידים איננה נפסקת עם סגירתו הטכנית של בית הספר. דווקא בעת חרום מוטלים על בית הספר תפקידים שרק הוא יכול למלא בצורה הטובה ביותר.

בראש ובראשונה, יש להערך להמשך הלימודים גם מחוץ לכותלי בית הספר. זאת לא רק משום שמצב חרום עלול להימשך זמן רב ולגרום לפגיעה בהשגים הלימודיים, אלא גם משום שהפסקת הלמידה מותירה את התלמידים ללא תוכן, ללא מסגרת וללא מנהיגות המורה. הפסקת הלמידה מחלישה את יכולת ההתמודדות עם מצב הלחץ.

בית הספר מספק לתלמידים אפשרות להעזר במנהיגותם של המורים ובקבוצת התמיכה החברתית של בני כיתתם. שתי פונקציות אלו חשובות בהתמודדות עם מצב לחץ, ואסור שתפסקנה דוקא בעת שהן נחוצות יותר מתמיד. במצב לחץ יותר מאשר בשיגרה יש צורך בדמות סמכותית שתעזור למיין את הידיעות, תסייע להבדיל בין שמועות לבין עובדות ותארגן את המידע לצורך התמודדות טובה יותר.

במצב החרום, גם אם נסגרים בתי הספר, חשוב שהקשר בין מורה לתלמידיו ימשך. על המחנך להיות ער לקשיים של תלמידיו ולעזור להם בהתמודדות. חיוני שהמורה יפעל לאיתור תלמידים שאינם מתמודדים, ינסה לעזור להם כמיטב יכולתו, יסתייע ביועץ במקרים קשים, וכאשר יעלה הצורך יפנה את התלמידים לעזרה מקצועית של מומחים.

דוקא בעידן התקשורת ניתן להסתייע בטלביזיה, ברדיו, בעתונות, בטלפון ובדואר כדי

לשמור על הקשר בין המורה לתלמידיו ובין התלמידים לבין עצמם.

לכל אורך הדרך חשוב שיועץ בית הספר והשרות הפסיכולוגי המקומי יעמדו לרשות המורה ליעוץ ולסיוע.

הפעלתו של קו פתוח לתלמידים והורים בחרום

מכיוון שמצוקה בשעת חרום הינה תופעה נורמלית, והחיפוש אחרי מידע מוסמך הינו חלק חשוב מן ההתמודדות עצמה, חיוני לעודד פניות של תלמידים לעזרה. יחד עם זאת חשוב לעודד אצל הפונים את תחושת הנורמליות וההתמודדות ולמנוע מהם תווית של מחלה או חולשה.

המלחמה האחרונה הראתה שבשעת מצוקה הנובעת מלחץ חיצוני, עשויים תלמידים והורים להעדיף פניה לקו פתוח בחסות משרד החינוך או הג"א על פני פניה לשרותי בריאות הנפש. פניה לתחנות פסיכולוגיות מזוהה אצל רבים עם מחלה וקשורה בסטיגמה של חוסר התמודדות ואבנורמליות. מאידך, פניה למשרד החינוך נתפסת כחלק מן החיים הנורמליים ואיננה נושאת כל תווית של חריגות או חולשה.

מן האמור לעיל נובע שרצוי להערך במשרד החינוך להמשך הפעלת הקו הפתוח במתכונת רחבה בעת חרום, ובמקביל לפעול כדי לעודד תלמידים, הורים ומורים לפנות אל הקו ולהעזר בו כחלק מההתמודדות עם המצב.

עידוד פניית תלמידים והורים לצוות החינוכי של בית ספרם

בעת מצב חרום, תלמידים והורים רבים עלולים להזדקק לעזרה מיידית בהתמודדות עם האיום. מצב זה יהיה אף קשה יותר אם עקב שימוש בחומרי מלחמה בלתי קונבנציונליים, לא תתאפשר יציאה מן הבתים לשם קבלת עזרה. במצב המתואר עשוי הטלפון לשמש כמכשיר העזרה המרכזי.

הערכה זאת מחייבת את הכשרת אנשי מקצוע לטיפול באמצעות הטלפון לפי עקרונות הטיפול והמניעה במצבי לחץ טראומתיים.

מלבד הקו הפתוח הקיים, רצוי להערך מראש להקים בעת חרום קווים פתוחים בית ספריים שאליהם תוכל אוכלוסיית בית הספר להתקשר במהירות וביעילות. הכרותם המוקדמת של אנשי צוות בית הספר עם התלמידים וההורים והכרת צרכיהם היחודיים מהווה יתרון משמעותי של הקווים הבית ספריים. הקוים הבית ספריים יוכלו להעזר לשם הדרכה והתיעצות בקו הפתוח הארצי. כמו כן יפנו אל הקו הארצי אנשים שמעדיפים פניה אנונימית.

עזרה לאנשי מקצוע

עובדים העוסקים בחינוך ובבריאות הנפש אינם מחוסנים בפני פחד בעת מצב לחץ כללי. מורים, יועצים, פסיכולוגים ועובדים סוציאליים חשופים למצוקה כשאר האוכלוסיה. יתר

על כן, חשיפתם הממושכת למצוקותיהם של אחרים בעוצמה מרובה בעת חרום מועידה אותם לתגובות חמורות יותר.

על מנת לאפשר לאנשי המקצוע למלא את תפקידם בעת מצוקה, חשוב מאד לסייע להם הן בהדרכה לגבי עקרונות העבודה במצבי חרום והן על ידי התיחסות למצוקותיהם האישיות והמקצועיות. רצוי שהדרכה זאת תעשה על ידי אנשי מקצוע בכירים המנוסים בהדרכה ובמצבי לחץ. חשוב שבכל מוסד חינוכי או טיפולי יופעל הצוות כקבוצת תמיכה המשתפת את חבריה בקשיים שנוצרים תוך כדי תכנון והפעלת תכניות ההתמודדות.

תכנית מניעה מוכנה מראש

כדי להבטיח פעילות תקינה של המוסד החינוכי בעת חרום חשובה התארגנות מוקדמת שתכין תכניות התמודדות מראש. רצוי שתהיינה לכל בית ספר תכניות מגרה המפרטות דרכים להתארגנותו החינוכית והפיזית בעיתות חרום שונות. בעת חרום אין זמן ואין יכולת חשיבה גמישה כדי לאלתר פתרונות נאותים. כל בעייה שלא הוכן לה פתרון מראש, עלולה שלא להפתר בדרך אופטימלית. ככל שבית הספר צופה מראש את אופי הבעיות שעלולות לעמוד לפניו, וככל שהוא נערך מראש עם תכניות מניעה והתמודדות כך יהיה הפתרון בעת חרום יעיל ומדויק יותר. כמו כן רצוי שמשרד החינוך ינסה עקרונות להפעלת תכניות חרום אלטרנטיביות אחדות כדי שתשמשנה בסיס להתחלת העבודה הבית ספרית.

יועץ בית הספר כדמות מפתח

יועץ בית הספר מהווה דמות מפתח בהתארגנות לשעת חרום. רצוי שהיועץ יהיה זה שמעלה את נושא ההתמודדות עם מצבי לחץ מבחינה תיאורטית ומעשית עוד בעת רגיעה. עליו להיות אחראי מקצועית לתכנים של קבוצת התמיכה של המורים בחרום ולעזור למנהל להפעיל אותה. היועץ יטפל בבעיות אישיות וקבוצתיות של תלמידים. עם תום מצב הלחץ יסייע היועץ למנהל ולצוות בהפקת לקחים להתארגנות מחודשת.

ביבליוגרפיה

אילון, ע., להד, מ., **חיים על הגבול.** הוצאת נורד, חיפה, 1990.

גל, ר., **עמידת העורף, הערכת ביניים: סיכום יום עיון שנערך ב־25.2.91.** המכון הישראלי למחקרים צבאיים, זכרון יעקב, 1991.

דסברג, ח., איצקסון, י., שפלר, ג., (עורכים), **פסיכותרפיה קצרת מועד.** מגנס, ירושלים 1989.

נוי, ב., **פניות תלמידים לקו הפתוח בתקופת החירום של מלחמת המפרץ.** משרד החינוך והתרבות, ירושלים, שבט, 1991.

נוי, ש., **לא יכול יותר: תגובות ללחץ קרב.** ההוצאה לאור של משרד הבטחון, תל אביב, 1991.

נוי, ש., תווית וצפייה בטיפול במצבי לחץ טראומתיים: טיפול התפתחותי מול טיפול במצבי לחץ טראומתיים. **שיחות,** 3 (1), 26—32, 1988.

קליגמן, א., **התערבות פסיכולוגית־חינוכית בעת אסון.** שרות פסיכולוגי יעוצי, משרד החינוך והתרבות, ירושלים, 1991.

Bard, M., & Sangery, D., **The Crime Victim's Book,** New York, Brunner & Mazel, 1986.

Benyakar, M., Kutz, I., Dasberg, H., Stern, M. The collapse of a structure: A structural approach to trauma. **Journal of Traumatic Stress,** 24, 431—449, 1989.

Caplan, G., **Principles of Preventive Psychiatry.** New York, Basic Books, 1974.

Caplan, G., **Support Systems and Community Mental Health.** New York, Grune & Stratton, 1976.

Figley, C.R., (ed.), **Trauma and Its Wake, Vol. I: The Study and Treatment of Post-Traumatic Stress Disorders,** New York, Brunner/Mazel, 1985.

Figley, C.R., (ed.), **Trauma and Its Wake, Volume II: Post-Traumatic Stress, Theory, Research, and Intervention,** New York, Brunner/Mazel, Psychosocial Stress Series, 1986.

Figley, C.R., Traumatic stress: The role of the family and social support system. in Charles R. Figley (ed.), **Trauma and Its Wake, Vol. II. Traumatic Stress, Theory, Research and Intervention.** New York, Brunner/Mazel 1986a.

Gal, R., & Lazarus, R.S., The role of activity in anticipating and confronting stressful situations. **Journal of Human Stress, 14, 71—75, 1975.**

Horowitz, M.J. **Stress Response syndromes, character style, and dynamic psychotherapy.** Archives of General Psychiatry, 31, 768—781, 1974.

Horowitz, M.J. **Stress Response Syndromes,** New York, Jason Aronson, 1976.

Horowitz, M.J., & Solomon G.F., Delayed stress response syndromes in Vietnam veterans. In Charles Figley (ed.), **Stress Disorders Among Vietnam Veterans, Theory, Research and Treatment.** New York, Brunner/Mazel, 1978.

Janis, I.L., **Stress and Frustration.** New York, Harcourt, Brace, Jovanovich, 1969.

Janoff-Bulman, R., The aftermath of victimization: Rebuilding shattered assumptions. in C.R. Figley (ed.), **Trauma and Its Wake, Vol. I: The Study and Treatment of Post-Traumatic Stress Disorder,** New York, Brunner/Mazel, 1985.

van der Kolk, Bessel A., **Psychological Trauma.** Washington D.C., American Psychiatric Press, 1987.

Krystal, H., (ed.), **Massive Psychic Trauma.** New York, International Universities Press, 1968.

Krystal, H., Trauma: consideration of severity and chronicity. In H. Krystal & W. Niederland (eds.), **Psychic Traumatization**. Boston, Little Browm, 1971.

Lazarus, R.S., & Folkman, S., **Stress, Appraisal and Coping**. New York, Springer, 1984.

Malan, David H., **The Frontiers of Brief Psychotherapy**. New York, Plenum Medical Book Co., 1976.

Mangelsdorf, A.D., Lessons learned and forgotten: The need for prevention and mental health intervention in disaster preparedness. **Journal of Community Psychology**, 13, 239—257, 1985.

Ochberg, F.M. (ed.), **Post-Traumatic Therapy and Victims of Violence**. New York, Brunner/Mazel, 1988.

Segal, J. **Winning Life's Toughest Battles: Roots of Human Resilience**. New York, McGraw-Hill, 1986.

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

Small, Leonard, **The Briefer Psychotherapies**. New York, Brunner/Mazel, 1979.

Solomon, Susan, Mobilizing social support network in times of disaster. In charles R. Figley (ed.), **Trauma and Its Wake, Vol. II, Traumatic Stress, Theory, Research and Intervention**. New York, Brunner/Mazel, 1986.

Stouffer, S. et al. **The American Soldier Vol II: Combat and Its Aftermath**. Princeton University Press, 1949.

Wilson, J.P., **Trauma, Transformation, and Healing: An Integrative Approach to Theory, Research, and Post-Traumatic Therapy**. New York, Brunner/Mazel, 1989.

פיתוח צוות כחוויה התנסותית: מודל נסיוני בייעוץ החינוכי

רחל ארהרד*

הקניית ידע ומיומנויות בעבודה מערכתית, מתוך שימת דגש על פיתוח צוות וגדילה והתפתחות מקצועית של יועצים חינוכיים, שולבו במודל עבודה נסיוני המוצג במאמר זה. עיקרו של המודל הינו פיתוח עבודת צוות במסגרת קבוצת יועצות וחשיפה להתנסות בביצוע המשימות והמטלות הנדרשות ממהות תפקידים אלה.

בצד הרקע התאורטי, מתוכו נגזרו הראציונל, המטרות והיעדים, מתוארים במאמר המהלכים האופרטיביים בהם מתנסות היועצות החינוכיות המיישמות מודל זה. מן ההערכה הכמותית והאיכותית המלווה את תהליך השינוי, אנו למדים, מצד אחד, על שביעות רצון מהתוכן והתהליך המוצע בדגם העבודה החדש, ומצד שני — על הקשיים הצפויים המלווים כל נסיון להחדיר שינוי בדגמי עבודה קיימים.

בלקסיקון המקצועי של היועצים החינוכיים רווח יותר ויותר השימוש בביטויים מושגיים כגון: "היועץ כסוכן שינוי", "ייעוץ למערכת" ו"פיתוח עבודת צוות". עובדה זו משקפת את התפישה לפיה, להיבטים אלה בעבודת היועץ החינוכי נודעת חשיבות רבה הן בעיני היועצים עצמם והן בעיני בעלי התפקידים האחרים במערכת החינוכית. על־מנת שהיועצים יוכלו לעסוק במימדים המערכתיים של תפקידם, עליהם להיות מצוידים בידע, בכישורים ובמיומנויות מתאימים שלא תמיד מצויים ב"ארגז הכלים" של היועץ — ותיק כחדש.

היועץ החינוכי אמור להימצא בתהליך מתמיד של גדילה והתפתחות מקצועית המונע את שחיקתו המקצועית מחד גיסא, מעשיר את משאבי הידע והכישורים החיוניים לתיפקוד אפקטיבי במערכת המורכבת וה"לוחצת" של בית־הספר מאידך גיסא.

שילוב שני היבטים אלה — גדילה והתפתחות מקצועית, ורכישת ידע ומיומנויות בעבודה מערכתית, מונח ביסוד מודל העבודה הנסיוני של היועצות החינוכיות המוצג במאמר זה.

המודל הנסיוני, כפי שיפורט להלן, עיקרו בחשיפת קבוצת יועצות להתנסות חיובית מתמשכת, שמוקדה פיתוח עבודת צוות במסגרת הקבוצה, תוך כדי התמודדות עם אתגרים מקצועיים חדשים. בדרך זו ביקשנו, בראש ובראשונה, לעשות לקידומן ולהתפתחותן המקצועית של היועצות, וכפועל יוצא לתרום להעלאת המקצועיות והאיכות של העבודה הייעוצית במסגרת בית־הספר.

* רחל ארהרד, ייעוץ חינוכי ב"ס לחינוך, אוניברסיטת ת"א; יועצת בכירה שפ"י.

עבודת צוות בבית־הספר

לאחרונה ראתה אור ספרות ענפה בנושא המכונה "בית־הספר האפקטיבי". אם כי חוקרים שונים מציינים תכונות שונות המאפיינות בתי־ספר אפקטיביים, קיימת הסכמה לגבי כמה תכונות־יסוד חיוניות, וביניהן — יכולת בית־הספר לתפקד כארגון שבו קיימת עבודת צוות.

העדרה של עבודה משותפת היא עובדה המעידה, בדרך כלל, על ארגון ריכוזי, העומד ביסוד התחושה שבית־הספר הוא אוסף של פרטים הפועלים בנפרד. להעדרו של קשר מקצועי קבוע ומשמעותי בצוות החינוכי השלכות שליליות רבות על טיב ההוראה, על התפתחותם המקצועית של המורים ועל יכולת בית־הספר לבצע מדיניות חינוכית וחברתית נאותה. זאת ועוד: גודלו ומורכבותו של ארגון בית־הספר, בצד התביעה להיענות לדרישות חיצוניות רבות (כגון הפעלת תכניות לימודים חדשות ושיטות הוראה אלטרנטיביות), מקשים על המנהל להשגיח על ביצוע כל ההחלטות ומחייבים שיתוף פעולה הדוק יותר בין כל חברי הצוות.

ואמנם, להתארגנות מתוכננת ומסודרת של המורים לעבודה משותפת כצוות, השפעה מרחיקת־לכת על כל היבטי החיים בבית־הספר, על התהליכים המתרחשים בו ועל תוצריו הקוגניטיביים והפסיכו־חברתיים. המחקר התיאורטי והנסיון בשדה מלמדים, שכאשר עבודת צוות מתנהלת כהלכה היא תורמת לשביעות רצונם של המורים ממקום עבודתם, ובו בזמן — לשיפור יכולת בית־הספר להשיג את מטרותיו (שרן ושחר, 1990). ואולם, למרות ההבנה וההסכמה בקרב רוב אנשי החינוך לגבי חשיבות פיתוחה של עבודת צוות, אין הדבר בא לידי מימוש הלכה למעשה. כך, למשל, במחקרם של שרן, טהון ופרח (1987), ציינו 89% מהמורים כי הקשר המקצועי בינם לבין עמיתיהם בצוות בית־הספר מצומצם ביותר.

מקום היועץ בפיתוח עבודת צוות בבית־הספר

תפקידו של היועץ החינוכי נתפש בצורות שונות על ידי ממלאי התפקידים האחרים בבית־הספר (סגל המורים, ההנהלה),ואף על ידי היועצים עצמם. השונות הרבה שבתפישת התפקיד משתקפת במציאות: היועצים ממלאים תפקידים מתפקידים שונים, ובעיקר — "מסתגלים לצרכי בית הספר", כפי שאלה מוצגים להם על ידי ממלאי התפקידים האחרים במערכת (אייל, 1976). עם זאת, אנו עדים לאחרונה למעבר הדרגתי בתפישת תפקידו של היועץ החינוכי — מן הטיפול בפרט החריג אל הטיפול בכלל התלמידים בתחום המניעה הראשונית, ומכאן אל תפישת היועץ כסוכן, שינוי הבא מבפנים ומסייע לתלמידים דרך עבודה מערכתית ופיתוח ארגוני. קלינגמן ואייזן (1978) ממליצים על תפישת הייעוץ כמערכת שרותים, אשר במסגרתה מתפקד היועץ כסוכן שינוי וכיוזם המסוגל לתרגם תיאוריה לשפת המעשה (שם, עמ' 26). הגדרת היועץ כסוכן שינוי בעל אוריינטציה מערכתית, מניחה שהתנהגותו תהיה פעילה ויוזמת ומכוונת בעיקר אל צוות המורים ואל צוות ההנהלה. תפישה זו את תפקיד היועץ הולמת את ציפיותיהם של מנהלי בתי־ספר,

כפי שבאו לידי ביטוי במחקרה של רש ושות' (1989): בתשובה לשאלה – איזה תחום תיפקוד של היועצת החינוכית היו מרחיבים אילו היה הדבר באפשרותם, ציינו המנהלים את רצונם בהרחבת "הטיפול המערכתי" (ובצמצומו של הטיפול המשפחתי...).

שימת הדגש על יעוץ למערכת ועל פיתוח עבודת צוות אפקטיבית בבית־הספר יכולה להתבטא בדרכים ובעוצמות שונות: בגישה ה"מכסימליסטית" יתפקד היועץ כסוכן שינוי ארגוני בדרך שיטתית על ידי איבחון המערכת, בחירת מושאי השינוי, תכנון ההתערבות, יישומה והערכתה. בגישה ה"מינימליסטית" ינצל היועץ את כל הצוותים עמם הוא נמנה בתוקף תפקידו (הצוות הבין־מקצועי אותו הוא מרכז, הנהלת בית־הספר, ישיבות צוות השכבה, סדנאות מורים בהנחייתו), על מנת לפתח בהם עבודת צוות יעילה.

צוות טוב מהו?

בספרות המקצועית המתפרסמת בשנים האחרונות, מרבים להגדיר צוות טוב כ"צוות סינרגטי" (Peters & Waterman, 1982). עיקרון הסינרגיזם משמעו – מיקוד כוחותיה של הקבוצה כך שהאפקט הכולל של פעילותה הוא מעבר לסיכום התוצרים של היחידים המרכיבים אותה. הפעילות של צוות סינרגטי מאופיינת בתחושת התהלבות, סיפוק ואתגר בעבודה המשותפת. לצוותים סינרגטיים כמה מאפיינים מרכזיים:

1) **אחריות משותפת:** האחריות המשותפת של החברים בצוות סינרגטי מתבטאת בסיוע הדדי, בכך שהם מכירים את יכולתיהם וחולשותיהם ומשלימים האחד את השני, וכן באמון ההדדי בעובדת היותם ערבים זה לזה. החברים בצוות מסייעים זה לזה ברכישת מיומנויות חדשות ומפיקים תועלת מהישגי הצוות ומהישגיהם האישיים.
2) **בנית אמון באמצעות תקשורת:** תקשורת פתוחה היא הגורם המכריע באיכות עבודת צוות והיא אפשרית רק כאשר קיים אמון בין חברי הצוות. ליצירת אמון נדרשת אקולוגיה המושתתת על שלושה מרכיבים:
   א. **מתן רשות** (permission) – מתן רשות לחשוב באופן עצמאי, להביע דעות שונות מהמקובל, לבטא רגשות שליליים, להתנסות, לשגות וללמוד מן השגיאות וכיו"ב.
   ב. **הגנה** (protection) – יצירת אוירה המגנה על הפרט, המעניקה תחושת בטחון, המאפשרת לו ומעודדת אותו להעלות בעיות. ההגנה משמעה אי מתן אפשרות לקבוצה להתקיף את הפרט בגלל דעות חריגות ומתן גיבוי ותמיכה במקרה של שגיאות.
   ג. **הענקת עוצמה** (potency) – הענקת עוצמה לפרט על ידי תהליך מתמיד של פיתוחו האישי ופיתוח הצוות. מתן גרויים לחשיבה, עידוד לחיפוש מתמיד אחר אלטרנטיבות, עידוד להתגברות על חרדות הכרוכות בניסוי דרכים חדשות וכדומה.
3) **מיקוד המשימה:** ניהול נכון של פגישות הצוות, המבוסס על מיקוד האנרגיה בנושא

המשותף, על הכנה מוקדמת לקראת המפגשים, ועל השתתפות פעילה של החברים להשגת המטרות.

4) **עידוד יצירתיות:** היכולת ליצור היא תכונה טבעית של האדם, אך הוא מגביל אותה באמצעות הרגלים, ביקורת עצמית, רגשות שליליים ודפוסי חשיבה קבועים. יכולת היצירתיות של קבוצה מוגבלת על ידי נורמות וכללים, ביקורת, חששות ועוד. המפתח לעידוד תהליך היצירתיות — המשמש צוותים סינרגטיים — הוא מתן אפשרות להביע רעיונות רבים ככל האפשר, ולהעריכם לאחר מכן כאלטרנטיבות אפשריות — ללא ביקורת או שיפוטיות.

5) **תפיסת השינוי כאתגר:** צוות "תקוע" אינו מאפשר שינוי בגלל התנסות העבר, המכתיבה את יכולת הביצוע של הצוות, את דפוסי ההתנהגות והחשיבה, ואת הנורמות של הקבוצה. בצוות סינרגטי, לעומת זאת, נתפש השינוי כאתגר וכמפתח לחדשנות.

6) **מנהיגות משותפת:** יצירת צוותים סינרגטיים, המשתמשים בכל האנרגיות שבהישג־יד, מותנית בסגנון הניהול של "אחד מול קבוצה" לעומת "אחד מול אחד" (כלומר: המנהל מול כל עובד בנפרד). השקעת האנרגיה של המנהל היא ביצירת הצוות. המנהל מפעיל את הצוות באמצעות השפעה (לעומת סמכות, כפיה וכד') ומתן דוגמא אישית. לבעלי התפקידים שבו מעניק הצוות עוצמה (על ידי מתן אחריות, תחושת חשיבות וערך בצוות), מאפשר להם מימוש עצמי (על ידי שימוש בכשרונותיהם, ברעיונותיהם וביכולתם לפתוח בעיות), ומשרת אותם על ידי תרומה לצמיחתם (Dyer, 1977).

הבאת היועצות לעבודת צוות שראוי יהיה לכנותו "צוות סינרגטי", היה הבסיס שהניע את פיתוח מודל העבודה הנסיוני המוצע להלן.

מודל העבודה

במודל העבודה שני מרכיבים עיקריים: האחד — התנסות בעבודת צוות, והשני — התנסות בביצוע תפקידים חדשים, כחלק מתהליך של שינוי מתוכנן.

לקבוצת היועצות הוצעו כמה תפקידים, הנבדלים זה מזה בתוכנם (ריכוז קבוצת יועצות; ריכוז נושא ייעוצי) ובהיקפם (רמה יישובית, רמת צוות היועצות הרחב). למרות ההבדל במהות התפקידים ובאופיים, המשותף להם היא האפשרות להתנסות — תוך כדי למידה, הכשרה, הדרכה, קבלת משוב והערכה — באתגר שמציבה משימה חדשה, כחלק אימננטי בתהליך של שינוי.

הזמנת היועצות ליטול חלק במסגרת עבודה קשה יותר (נוסף על העומס המוכר), נראית לכאורה כרעיון פרדוקסלי. למרות זאת, כשליש מקבוצת היועצות נענו לאתגר.

אחד ההסברים האפשריים להיענות זו מקורו בכך שמסגרת המאפשרת גדילה והתפתחות מקצועית הינה אבן שואבת ליועצות, משום שברובן — מלכתחילה — טמון הרצון למצות את הפוטנציאל שלהן, להצטיין ולהתפתח בתחום המקצועי.

פיתוח צוות היועצות

בעבר, לפני הפעלת מודל העבודה החדש, התקיימו אחת לחודש מפגשים בין היועצות על פי רמות בתי־הספר (יסודיים, חטיבות־הביניים, תיכוניים). מפגשים אלה ארכו כשעתיים, ובמסגרתם הועלו ענינים הקשורים בעבודה השוטפת והתקיים דיון בנושא עליו הוחלט מראש. באנלוגיה לשיעור בכתה, דמו מפגשים אלה לשיעור פרונטלי שמתקיים בו דיון. שאלוני המשוב מעידים, אמנם, שהיועצות היו מרוצות מן המפגשים, תיארו אותם כטובים ועניניים וציינו כי הן לומדות במסגרתם. עם זאת, לא תרמו מפגשים אלה לפיתוח עבודת צוות ולגדילה והתפתחות אישית של היועצות. מבנה המפגשים — גודל הקבוצה, קוצר הזמן וריבוי הנושאים הדורשים התיחסות — לא איפשר התפתחות וקיום תהליכים קבוצתיים להפקת מירב הלמידה וההתנסות.

מטרת המודל החדש — שזו לו שנתו השניה — היתה, לבנות צוותים ולסייע להם להתפתח למה שתואר כ"צוות סינרגטי". מטרת הביניים לשנת ההפעלה הראשונה היתה לגבש את הצוות לקבוצה של למידה ותמיכה למשתתפות. באנלוגיה לשיעור בכתה: לעבור לעבודה בקבוצות משימה וחקר הטרוגניות.

על מנת להשיג יעד זה התחייב שינוי במבנה המפגשים ובאופיים: גודל הקבוצה הוקטן בחצי (לא יותר מ־10 יועצות בקבוצה), זמן המפגש הוארך (לשלוש שעות), והחשוב מכל: הנחיית הקבוצה נמסרה לידי "רכזת הצוות", עמיתה מהצוות עצמו, ולא לידי היועצת הבכירה.

מבנה הצוותים: נבנו ארבעה צוותים. למרות שנשקלה אפשרות לבנות את הצוותים על פי הוותק והנסיון ביעוץ, הוחלט בסופו של דבר לעבוד במבנה האורגני ישובי־קהילתי וברמת בית־ספר. בכל ישוב (רעננה והוד השרון) הוקמו שתי קבוצות: האחת ליועצות מבתי־הספר היסודיים, והאחרת ליועצות חטיבות־הביניים והחטיבות העליונות. כל הצוותים נפגשים באותו מועד, עובדה המאפשרת — על פי החלטת הרכזות — לקיים מפגש משותף של שתי הקבוצות באותו הישוב, או של שתי הקבוצות באותה רמת בית־ספר, או של כל היועצות בשני הישובים.

תכנית העבודה בצוותים: מבחינה מבנית דומה תכנית העבודה בארבעת הצוותים, אך התכנים הפנימיים ייחודיים לכל צוות. הדפוס שנקבע לפגישות נועד לאפשר השתתפות ולמידה פעילה של מירב היועצות המשתתפות בהם. לכל מפגש שני חלקים עיקריים, נוסף על הטיפול בעניינים שוטפים: בחלק הראשון, המכונה "הקבוצה לרשותך", בוחרת כל יועצת בתורה נושא, ענין או שאלה, עמם היא מעונינת להתמודד בעזרת הקבוצה. ההסתייעות השכיחה של הפרט בקבוצה היא לצורך "case study" של תלמיד ש"תקועים" בטיפול ובקשר אתו. כן נעשה שימוש בקבוצה לצורך בדיקת מערכת יחסים עם גורמים שונים במערכת (מורים, הנהלה, הורים וכד'). היועצת "משתמשת" בקבוצה כמאגר של ידע, תפישות, גישות ומחשבות לגבי השאלה שבחרה להעלות לדיון. לאחר הצגת המקרה מתקיים

דיון המונחה על ידי יועצת אחרת בקבוצה, על פי תור שנקבע מראש. מן המשוב והדיון הנלווים להצגת המקרה, נלמדת דרך מקצועית נכונה להצגת מקרה סדורה ושיטתית, ונתינת משוב כהלכה. שני האלמנטים הבולטים בקטע זה של העבודה — תמיכה ולמידה — מופקים, כמובן, גם מהתשומות של הראיות השונות, מההשערות המועלות, ממגוון ההצעות להמשך הטיפול ומבדיקת האלטרנטיבות השונות.

החלק השני במפגשים מוקדש לנושא שמכינה כל יועצת בתורה. בשנה הראשונה של הניסוי הציגה כל יועצת — על פי שיקול דעתה ובהוועצות עם רכזת הצוות — נושא אשר יש לה עניין מיוחד בו: החל בשאלות של אתיקה מקצועית, עבודה עם הורים, עבודה עם מורים, וכלה בתכנית התערבות מעניינת וייחודית שהופעלה על ידה. השנה נבחר נושא מרכזי משותף — "שינוי". בזיקה לנושא זה אמורה כל אחת מהיועצות, על פי בחירתה, ללמד את הקבוצה "משהו": להציג ספר, מאמר, תכניות התערבות, לנתח סוגיה תיאורטית הקשורה בהובלת שינוי וכדומה. לאחר מכן התקיים דיון בשאלת הקשר ואפשרויות היישום של הנלמד לעבודה הייעוצית בבית־הספר. בקטע זה של העבודה בולט אלמנט הלמידה.

הכשרת רכזות הצוותים

הגם שלכל נגן בתזמורת הכלי שלו, התוים לפניו, ומומחיותו שנרכשה בשעות אימון רבות, איכות המוסיקה המושמעת ככלות הכל תלויה במנצח. אותה תזמורת עצמה עשויה בניצוחו של האחד להישמע משעממת ונטולת הרמוניה, ובניצוחו של האחר תפיק צלילים ערבים לאוזן. בפגישות הצוות הרכזת הינה המנצח. במלים אחרות: הצלחת מודל העבודה המוצג כאן מותנית, במידה רבה, ביכולת הרכזות להוביל את הצוותים לעבודה אפקטיבית.

לתפקיד רכזות הצוותים הוזמנו יועצות בעלות איפיונים מסוימים (כגון: גישה אתגרית; סבלנות; נכונות להשקיע וללמוד), אך ברור היה שאין די באיפיונים אלה כדי להנחות בהצלחה קבוצת יועצות. הנחיית קבוצות היא מלאכה קשה הדורשת ידע וכישורים רבים. הנחיית קבוצת עמיתים, וטיפול מוצלח בהתנגדויות הצפויות בתוכה, היא מלאכה קשה שבעתיים. יתר על כן, התפקיד החדש תבע מן הרכזות להמיר את צורת ההתנהגות לפי נהגו זמן רב ב"משהו" חדש, שאינו נהיר די הצורך. ברור היה, אפוא, שהרכזות זקוקות לידיעות חדשות ולתירגול בשימוש באותן ידיעות. על היועץ הבכיר — כמוביל השינוי, וכמי שהזמין את הרכזות לחוויה מאתגרת ומאיימת גם יחד — מוטלת האחריות להטעין אותן במשאבי ידע ולספק להן את כל אפשרויות הלמידה וההתנסות על מנת שתצוידנה בכל הכישורים החיוניים לתפקידן.

מסקנתו של בארה (1987) — לפיה "אחת הסיבות בגללן תכניות חדשות נכשלות לעתים קרובות בהשגת מטרתן, היא משום שלא סיפקו ליחידים הזדמנויות מתאימות לרכוש כשרים חדשים החיוניים למטרה החדשה" — מנחה את ההשקעה הרבה בהכשרת הרכזות. במסגרת הכשרה זו משתתפות הרכזות בסדנת הכנה בת שלושה ימים, ולאחריה במפגשים

סדירים המתקיימים באופן קבוע אחת לשבועיים. וכך, גם בקבוצה "קטנה" זו מתרחשים תהליכים הדומים לאלו שבקבוצות הרחבות יותר: למידה, התנסות, משוב ותמיכה שזורים זה בזה.

הערכת ביניים

בתום השנה הראשונה להפעלת מודל העבודה החדש, הועבר שאלון משוב להערכת השינוי. מן השאלון, כמו מן ההערכה ההתרשמותית המתמשכת שהתקיימה, נלמד על השונות באופי ובאיכות העבודה שהתפתחה בקבוצות. השונות נובעת, ככל הנראה, ממכלול סיבות הקשורות לקבוצה, לרכזת הצוות, ולאינטראקציה ביניהן. הגורמים הקשורים בקבוצה הם: גודל הקבוצה והרכבה במימדים של ידע ונסיון ביעוץ; הגורמים הקשורים ברכזת הם: תפישת התפקיד, מידת ההשקעה בקבוצה, כישורי ההנחיה ויכולת טיפול בהתנגדויות וקונפליקטים.

מעבר לשונות בין הקבוצות, בוטאה בשאלוני ההערכה שביעות רצון גבוהה מדגם העבודה, מהאוירה בקבוצות ומן הלמידה המשותפת. הגם שהקבוצות היו הטרוגניות בהרכבן — יועצות חדשות לחלוטין בצד יועצות בעלות וותק ונסיון רבים — לא באה עובדה זו לביטוי במידת שביעות הרצון מעבודת הצוותים. אפשר, אולי, להסיק מכך, שעבודת צוות הולמת את המטרות שהוגדרו. שכן, בנושאים שאנו עוסקים בהם, הראיה האישית וההטיות האישיות מאוד חזקות, ויש תועלת רבה בתשומות של כל משתתפת. הצוות מעשיר את כל המשתתפים בו, הופך למשאב ותורם להשבחת איכות העבודה של כל יועצת במערכת בית־ספרה. עבודת צוות מתמשכת ואפקטיבית מתהווה כאשר מהאינטראקציות שבו כל אחד יוצא נשכר — כל משתתף נותן לעמיתיו ומקבל מהם. על כן, צוות טוב הוא צוות אשר מלכתחילה קיימת בו שונות טבעית, הנובעת ממאגרי נסיון וידע שונים שנושא עמו כל אחד מן המשתתפים.

בהערכת הביניים נתבקשו המשתתפות להגיש הצעות לשנת הפעילות השניה במסגרת מודל העבודה. רוב ההצעות היו בתחום התכנים, ובהתאם לחלק מהן עוצבה תכנית העבודה לשנה השניה.

ריכוז נושא ייעוצי

במסגרת פעילותם בתחום המניעה הראשונית, אמורים היועצים החינוכיים לעסוק במגוון נושאים רחב. בפועל קיימות בתחום זה שלוש בעיות, ואלו הן:

א. במסגרת ההכשרה למקצוע, המתבצעת כיום באוניברסיטאות, נושאים אלה אינם נלמדים בדרך כלל, והיועץ החדש חסר את הידע, הכישורים והמיומנויות כדי לעסוק בהם, ועל אחת כמה וכמה — להפעיל סדנת מורים בנושאים אלה.

ב. אם כי במסגרת שפ"י נערכות השתלמויות בנושאים רבים, טרם הוגדר מסלול השתלמות מקצועית מחייב במשמעות של "On the job training". כך, לדוגמא, יועצת

המבקשת לעסוק בנושא טעון כמו חינוך מיני, תידרש להשתלם במסגרת מסלול מחייב על מנת להבטיח שהיא מצויידת כהלכה בידע ובכישורים הדרושים.

ג. חלק מהנושאים הכלולים במניעה ראשונית הם נושאי "אורך" (כגון: מצבי לחץ; בעיות למידה) לכן עוסקים בהם בכל רמות בתי־הספר. עובדה זו גורמת לעתים לעיסוק חוזר ונשנה באותו נושא עצמו, ולעתים אין עוסקים בנושא כלל בהנחה שטופל בעבר.

בהנהלת שפ"י מונו בשנים האחרונות בעלי תפקידים מיוחדים שתפקידם לקדם את הנושא הספציפי עליו הם מופקדים. אם כי נושאים אלה טופלו בעבר על ידי היועצים החינוכיים, מינוי בעל תפקיד מיוחד לנושא מבטא, מצד אחד, את החשיבות המיוחסת לנושא, ובה בעת מבטיח את קידום הנושא והטמעתו במערכת. בתהליך מקביל לזה המתפתח בשפ"י, ומאותן סיבות עצמן, הוחלט במסגרת מודל העבודה הנסיוני על הזמנת היועצות לשמש בתפקיד רכזות נושא.

מינוי יועצת לשמש כרכזת נושא מקומית מאפשר לה להתמחות באחד הנושאים ששפ"י מחויב להם ולהובילו בין היועצות באזור. כמו כן עליה לקדם את הנושא ברמת הקהילה, ובעיקר לפתח ראיה מערכתית, ולהתנסות בקידום פרויקט על כל הקשיים הצפויים בתהליך של החדרת שינוי. במלים אחרות: האוריינטציה של רכזת הנושא היא, בעת ובעונה אחת, "פנימה" לקבוצת היועצות ו"החוצה" למערכת החינוך בקהילה, לסוכנויות האחרות בקהילה, ולשפ"י.

הנושאים שנבחרו בשלב הראשון — חינוך מיני, מניעת שימוש לרעה באלכוהול ובסמים, מצבי חרום ופיתוח כישורי למידה — הינם הנושאים עליהם מחוייבים היועצים החינוכיים בתוקף תפקידם.

כמו כן, הוזמנו היועצות לקבל עליהן תפקיד מרכזי בשני נושאים נוספים:

א. **בטאון** — הפעלת מודל העבודה הנסיוני עוררה את הצורך בכלי "פרסומי" להעברת מידע שוטף על הפעילות המתבצעת בצוותים ועל ידי רכזות הנושאים, להזנה הדדית ולעדכון. שתי יועצות — אחת בכל עיר — קיבלו על עצמן פונקציה זו.

ב. **מרכז משאבים במרכזיה פדגוגית (מרפ"ד)** — מזה זמן רב הורגש צורך בקיום מרכז שיעמוד לרשות היועצות ובו ירוכזו כל המשאבים המסייעים לעבודה הייעוצית. למרכז זה תוכננו ארבעה מדורים: מדור לספרות מקצועית; מדור לתכניות ייעוציות שהוכנו על ידי היועצות ונאספו על ידן; מדור לחומר אורקולי בכל הנושאים הייעוציים; ומדור לחומר שהוכן על ידי שפ"י (תכניות, ספרים, הנחיות, חוזרי מנכ"ל בנושאים ייעוציים וכדומה). היועצות שקיבלו עליהן משימה זו אמורות, מצד אחד, לסייע לרכזות הנושאים בארגון החומר הקשור לכל נושא, ומצד שני — באמצעות הבטאון — לעדכן היועצות לגבי החומר הנמצא במרכז ולעודדן להשתמש בו בעבודתן.

תפקידן של רכזות־נושאים

רכזת נושא אחראית לפיתוח ראיה כלל־מערכתית, על ידי יצירת רצף התפתחותי בתכניות המופעלות בבתי־הספר (החל מכתה א' וכלה ב־י"ב), תוך כדי תכנון, הפעלה ותיאום קפדניים.

ההגדרה הכללית של תפקיד ריכוז נושא הצמיחה שתי שאלות:

א. בצד יכולת אישית (יוזמה, עצמאות, צורך באתגר, נכונות להשקיע), תובע התפקיד בסיס ידע רחב ומומחיות מכאן התעוררה השאלה: האם רכזת הנושא צריכה לאלתר, להיות "מומחית" לנושא, או אפשר שתתמנה לתפקיד מי שיש לה ענין בנושא ובתפקיד המוכנה להשקיע בלמידה ובהכשרה אינטנסיביים?

ב. האם יש למנות רכזת נושא בכל אחת משתי הקהילות, או רכזת אחת לשתי הקהילות גם יחד?

כמו במקרים רבים אחרים, הכתיבה המציאות בשדה את התשובות לשתי השאלות: לתפקידים התמנו יועצות בעלות הכשרה וידע מבוססים קודמים בנושאים הספציפיים, כמו גם יועצות שנמצאו בתחילתו של תהליך למידה והכשרה.

הכשרת רכזות הנושאים

להכשרת רכזות הנושאים לתפקידן התקיימה אחת לחודש סדנא בת שני חלקים: בראשון — למידה תיאורטית של נושא החדרת שינוי במערכת על כל שלביו: מהלכי מיפוי, איתור צרכים, הגדרת מטרות, תכנית התערבות, הפעלה והערכה, ריכוז, גיוס וניצול משאבי פעולה בקהילה ובבתי־הספר; החלק השני של הסדנא הוקדש לתכנון הפעילות ולדיווח הקשיים הנלווים אליה בכל אחד מהנושאים, תוך כדי קבלת משוב ותמיכה.

הערכת ביניים

הערכת קידום הנושאים המסוימים — בשונה מהערכת העבודה בצוותים — מתייחסת יותר לתוצרים מאשר לתהליכים. הבטאון "ידיעוצון" התקבל בעין יפה, וכך גם החומר הנאסף במרפ"ד. בנושאים האחרים, שתפוקתם נמדדת בפעילות היועצות עצמן בבתי־הספר, קצב ההתקדמות שונה — כפועל יוצא מטבעם של הנושאים ומפעילות הרכזות. כך, למשל, בנושא מצבי חרום, משהוקמו צוותי החרום העירוניים והוכשרו היועצות לטיפול בנושא, יש צורך לעסוק בעיקר ב"שימור" רמת הידע והפעילות, ולקוות שלא ידרש להוציאם מן הכוח אל הפועל. בנושאים האחרים, לעומת זאת, אנו נמצאים בעיצומו של שדה פעילות רחב.

הקשר בין רכזות הצוותים ורכזות הנושאים

הגם שלכל אחת מבעלות התפקידים תחום ספיציפי עליו היא מופקדת, המודל השלם דורש שיתוף פעולה בין כל בעלות התפקידים.

להלן שתי הדוגמאות הממחישות את משמעות שיתוף הפעולה:

- רכזת קבוצת יועצות ה"יסודיים" מתאמת עם רכזת קבוצת יועצות חטה"ב את תהליך העברת המידע על בוגרי כיתות ו'. הסיכום המפורט יוצג על ידי כל אחת מהן בקבוצתה. באותה סוגיה מחליטות שתי הרכזות כי מתבקש מפגש משותף של כל היועצות בשתי הקבוצות, על מנת לדון יחד פעם נוספת בנושא זה.
- רכזת הנושא "סמים" מתאמת עם רכזות קבוצות העל־יסודיים את "יום לא לסמים": הן יחליטו יחד אם תיפגש כל קבוצה בנפרד, או שתי הקבוצות יחד; מה יהיה אופי המפגש (העברת מידע, דיון, הצגת תכניות, הזמנת מרצה); עיתוי המפגש (מפגש מיוחד, או מפגש מן המנין) וכיו"ב. בה בעת תשותף האחראית על מרכז המשאבים במרפ"ד, על מנת לאסוף ולהכין חומרי עזר ליועצות בנושא זה. עורכות ה"ידיעוצון" תדאגנה לפרסם מידע לקראת יום זה, ולאחריו סיכום, מסקנות והצגת הפעילות הייחודית, על מנת שהקבוצה הרחבה תדע עליו ותוכל ללמוד ממנו לעתיד.

ניתוח תהליך השינוי

ההתנסות בדגם העבודה שהוצג לעיל היא, במהותה, התנסות בתהליך שינוי, קרי: מעבר מדפוס עבודה מוכר, לדפוס אחר ושונה באופיו. לתאור ולניתוח תהליכי שינוי ניתן להשתמש במודלים שונים, מתוכם נבחר המודל המוצע על ידי Beckhard & Harris (1987), הנראה כמתאים להערכת שינויים בתחום היעוץ החינוכי.

בלוח הבא מוצגים, זה בצד זה, מימדי השינוי בתיאוריה, ביטוים במודל העבודה המעשי עם היועצות, והקצב בו מתרחש השינוי בכל אחד מהם.

לוח 1

	תיאורטי מהספרות	מעשי מ"השדה"	קצב השינוי
מימד מבני־פורמלי	מבנים: הגדרות תפקיד; נהלים ושיטות פורמליות.	הגדרת מבנה הצוותים: הגדרת תפקיד רכזות הצוותים ורכזות הנושאים: בניית דגם עבודת הצוותים; הוגדרו תפקידי רכזות הנושאים;	מהיר בתאוריה ומהיר בשדה.
מימד קוגניטיבי	הבנת יעדי התפקיד ויחסי הגומלין בין ממלאי התפקידים; הבנת ציפיות הממונים והעמיתים.	נמצא בתהליך מאד דינאמי של גיבוש, הן ב"ניסוי וטעיה" והן ברכישת תובנות.	בינוני־מהיר בתאוריה; בינוני־בינוני בשדה.
מימד התנהגותי אמוציונלי	למידת מיומנויות התנהגותיות חדשות, ומוטיבציה לביצוע היעדים החדשים; הזדהות ומחוייבות.	עדיין בתהליך אינטנסיבי של למידת צורך בהשקעת אנרגיה נוספת במימד זה.	בינוני־איטי בתאוריה; איטי־בינוני בשדה.

קצב השינויים, כפי שנראה מהלוח, שונה בכל אחד מהשלבים. כמו בגיל ההתבגרות – היות שהשינויים בתחומים השונים אינם מתרחשים בעת ובעונה אחת – מתהווים פערים היוצרים "רעשים" מסוגים שונים. גם אנחנו, לאחר שעברנו את "מחלות הילדות", נמצאים עתה בגיל ההתבגרות על מורכבותו, על משבריו, ועל המענין והמרתק שבו. תמיכה, קבלה ואמון הדדי מסייעים בשעות ה"נסיגה", ומעודדים להמשך החתירה לבגרות מקצועית איכותית.

השראה והנחיה לפעילותנו אנו מוצאים באמירתו של דיואי: "האמונה בסגולותיו של הטבע האנושי, האמונה בתבונה האנושית, ויותר מכל – האמונה בכוחו של מאגר הנסיון המשותף... אם ניתן במה לכל אלה, הם יצמיחו את החכמה והידע הדרושים כדי להנחות פעולה משותפת."

סיכום ומסקנות

המעבר ההדרגתי בתפישת תפקידו של היועץ החינוכי – מן הטיפול בפרט החריג אל היועץ כסוכן שינוי מערכתי, מחייבת את היועץ להיות מצויד בידע ובמיומנויות המתאימים. רכישת ידע ומיומנויות בעבודה מערכתית, מתוך שימת דגש על פיתוח צוות, עולה בקנה אחד עם צורך נוסף של היועץ החינוכי – הימצאות בתהליך מתמיד של גדילה והתפתחות מקצועית.

משילוב שתי מטרות אלה נגזר מודל העבודה הנסיוני, שביסודו ההנחה כי השגתן אינה רעיון מופשט, אלא גישה ניהולית בת־ישום, הדורשת שינוי בארבעה מימדים – מבני־פורמלי, קוגנטיבי, התנהגותי ואמוציוני. תכנית השינוי, על כל היבטיה, מתוארת במאמר. עיקרה, פיתוח עבודת צוות במסגרת הקבוצה, תוך כדי התמודדות עם אתגרים מקצועיים חדשים. לשם כך הוגדרו תפקידים חדשים, נוצרו מבנים פורמליים שונים, ונלמדו מיומנויות התנהגותיות הנגזרות מההגדרות של התפקידים והמשימות.

מההערכה הכמותית והאיכותית המלווה את תהליך השינוי, נתגלתה שביעות הרצון מתהליך השינוי ומתוכנו. עם זאת, יש לזכור כי מדובר בתהליך לא קל, שמעצם טבעו מתנהל באיטיות, תובע השקעה רבה, סבלנות ואורך רוח, על־מנת שיעלה יפה.

ביבליוגרפיה

אייל, ח., היועץ כסוכן שינוי: בדרך לגיבוש זהות מקצועית. חוות דעת: 6, 26—30, 1976.

בארה, ר., הפעלת חוגי איכות בארגון. תל־אביב, עתרת הוצאה לאור, 1987.

קלינגמן, א., אייזן, ר., עקרונות ודרכים בייעוץ חינוכי. תל־אביב, הוצאת רמות, מערכות חנוך בע"מ, 1978.

שרן, ש., שחר, ח., ארגון ועבודת צוות במוסדות חינוך. תל־אביב, הוצאת שוקן, 1990.

שרן, ש., טהון, ר., פרח, י., האם בית הספר הוא ארגון בעל חיבורים רופפים? עיונים במנהל ובארגון החינוך, 1987, כרך 14, עמ' 12—5.

רש, נ., ברייניין, א., אביצור, א., המערך המסייע במערכת החינוך. המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים, 1989.

Peters, T.J. & Waterman, R.H. **In Search of Excellence.** New York, Harper & Row, 1982.

Dyer, W.G., **Team Building: Issues and Alternatives.** New York, Addison-Wesley Publishing Company, 1977.

Beckhand, R., Harris R.T., **Organizational Transitions.** New York, Addison-Wesley Publishing Company, 1977.

איזון רגשי לעומת פולריות רגשית בהתייחסות לחשיבה

אדריאנה פלדמן*

הזיקה שבין חשיבה לוגית (מילולית ובלתי מילולית) לבין משתנים אפקטיביים (חרדה, דמוי־עצמי, הנעה ומיקוד־שליטה) נבחנה בעבודה זו. המדגם כלל כ־1,500 תלמידים מכיתות ג'—ה', מבתי־ספר יסודיים בישראל: 98.2% נולדו בישראל, 48.8% בנים ו־51.2% בנות; 79.9% מבוססים ו־19.1% טעוני־טיפות.

התוצאות מעידות על קיום שני דגמים המבטאים את הזיקה שבין הרגש לחשיבה: הדגם הראשון (המצופה), דגם בו האופטימום בחשיבה קשור לאיזון הרגשי ברוח חוק Yerkes & Dodson ודגם שני, הפוך, בו האופטימום בחשיבה קשור בפולריות רגשית. תדירות הופעתו של כל אחד מהדגמים אינה תלויה בסוג החשיבה הלוגית (מילולית לעומת בלתי־מילולית), לא במהותו של המשתנה האפקטיבי (חרדה, דימוי־עצמי, הנעה ומיקוד־שליטה) ולא במין. התדירות נמצאה תלויה בגיל ובתרבות. מצבי בשלות (הגיל הגבוה לעומת הנמוך ומבוססים לעומת טעוני־טיפות) אופייני יותר בדגם הראשון ואלו מצבים פחות בשלים (הגיל הנמוך וטעוני־טיפות) אופייני יותר בדגם הראשון ואלו מצבים פחות בשלים (הגיל הנמוך וטעוני־טיפות) אופייני יותר בדגם השני. מגמה זו מאפשרת להסיק שהדגם תלוי בהתפתחות; במצבים בשלים יותר מבחינה קוגנטיבית, החשיבה האופטימלית קשורה לאיזון רגשי ואלו במצבים פחות בשלים קוגנטיבית החשיבה האופטימלית קשורה לפולריות רגשית (קוטביות).

מהות הזיקה שבין החשיבה לבין הרגש העסיקה את האדם ובאה לידי ביטוי בתחומים רבים ובצורות שונות ביצירתו: בצורה עקיפה — במיתולוגיה, בספרות ובשירה, בצורה ישירה ופורמלית יותר כמו בפילוסופיה ובפסיכולוגיה, ובצורה מעשית בתחומים חיוניים וטיפוליים. בפסיכולוגיה קיימת הכרה בזיקה הזאת הן במישור התיאורטי והן במישור המעשי־טיפולי. למרות השוני הרב שביניהן, מסכימות התיאוריות הפסיכולוגיות שהטביעו חותמן על המאה שלנו ותרמו רבות להבנת האדם, שקיים קשר בין שני תחומי האישיות הללו — מצד אחד,הפסיכואנליזה שעיקרה הרגש, רואה את התוכן של המחשבה ואת התהליך של החשיבה כתוצרים ישירים של המצב האפקטיבי (Freud, 1905; Klein, 1930; Milner, 1952; Bion, 1962). מצד שני, התיאוריה הפסיכוגנטית של פיאג'ה, שעיקרה החשיבה, רואה בכל התנהגות ביטוי של האינטראקציה המתמדת הקיימת בין שני התחומים הללו בכל הרמות, כולל הרמה של החשיבה הלוגית הפורמלית. פיאג'ה רואה את האפקט

* אדריאנה פלדמן, בית ספר לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן.

כ"כוח אנרגטי" המלווה והמניע את הסטרוקטורה של החשיבה מבלי שיש לו נגיעה למבנה עצמו (Cowan, 1978, 1981; Piaget, 1981). בבחינת הזרמים המסתמנים בפסיכולוגיה בעשורים האחרונים של המאה, מסתמנת מגמה המאמינה שקיומה של הפסיכולוגיה כדיסציפלינה בעלת משמעות מותנה במידה שתוכל לשמש גשר בין התחום הקוגנטיבי לתחום האפקטיבי (Baars, 1986; Gardner, 1985; Neisser, 1967, 1976).

הקשר שבין חשיבה לאפקט בא לידי ביטוי בפסיכולוגיה גם במישור המעשי, הן באבחון והן בטיפול: סגנונות חשיבה משמשים כקריטריונים לאבחונם של מצבים רגשיים (Shapiro, 1965, Billow, 1986; Gilliland, 1940; Frankenstein, 1966; Rapaport, 1951; Rutter, 1987) בפסיכודינמיקה באים לידי ביטוי תהליכים קוגניטיביים בהתייחסות למצבים ולקונפליקטים רגשיים (Baars, 1986; Edell, 1987; Fisher & Greenberg, 1977). בסקירתו הדנה במידת הפופולריות של זרמים טיפוליים ובהזדהותם של מטפלים עם הזרמים הללו, טוען Smith (1982) שהזרם המועדף כיום בפסיכותרפיה הוא הזרם הקוגניטיבי (Beck, 1976; Ellis, 1971; Meichenbaum, 1977).

לאור ההכרה הבלתי מסוייגת בזיקה בין חשיבה לאפקט, הבאה לידי ביטוי בפסיכולוגיה הן במישור התיאורטי והן במישור המעשי, מתמיה שהדבר לא בא לידי ביטוי בצורה מספקת במחקר הפסיכולוגי (Izard et al., 1984; Zajone, 1980).

בסקירת ממצאי המחקרים המתייחסים לשני התחומים, מתקבלת תמונה מעורפלת ובלתי ברורה, למרות שהמחקרים הללו מגוונים הן מבחינת המודלים המתודלוגיים, והן מבחינת המשתנים שנבחרו לייצג את שני התחומים. ניתן להניח שהעירפול ואי־הבהירות מקורם, בין היתר, במסורת מתודולוגית הצמודה למודלים ליניאריים: מסורת זו מתבססת על הנחת־יסוד, שהיא לעיתים רחוקות מודעת ולעיתים רחוקות עוד יותר מוצהרת, הגורסת את קיומם של קשרים לינאריים בין התחומים. נראה שהנחה זו סמויה ברוב המקרים, ומצויה בתת־ההכרה של החוקר או השדה המחקרי בכללו, מבלי שהחוקר יקח בחשבון את השפעתה על מחקריו. הנחה זו מהווה בהרבה מקרים מעין "רעה־קדומה" המקובלת בדרגות שונות של הסכמה, אם כי לא נבדקה אף פעם באופן אמפירי ממשי. לעומת זאת, בתפישות התיאורטיות, בעיקר הפסיכואנליטיות (Bion, 1962), וכן בממצאים שונים, יש רמזים המעידים על קיומם של קשרים בלתי־ליניאריים. באחד הנסיונות הראשונים לבחינת הקשר שבין משתנה אפקטיבי (חרדה) לבין משתנה קוגניטיבי (למידה), בפסיכולוגיה ניסויית, מצאו Yerkes & Dodson (1908) שהקשר בין המשתנים אינו ליניארי אלא הוא מבוטא בצורה של עקומת U הפוך", או כפי שרגילים מאז לכנות קשר זה — חוק Yerkes-Dodson&. קשר זה רואה את האופטימום במשתנה הקוגניטיבי כקשור לטווח האמצע (איזון) של המשתנה האפקטיבי. חוק זה השפיע במידה מסויימת, בעיקר בהתייחסות לחרדה בתיאוריות למידה, אבל לא הובא כמעט בחשבון במחקר האמפירי, בהקשר לחרדה או למשתנים אפקטיביים אחרים.

מטרתו של המחקר הנוכחי היתה לבחון את מידת האוניברסליות שיש לחוק Yerkes & Dodson בתאור הזיקה שבין המערך הרגשי לבין המערך הקוגניטיבי.

שיטה

הגדרה אופרטיבית של המשתנים

כמשתנה המייצג את המערך הקוגניטיבי נבחרה החשיבה הלוגית, משתנה שבעצם טבעו מבטא בצורה הטאמנה ביותר את התחום הנידון. כמשתנים המייצגים את המערך הרגשי נבחרו חרדה, דימוי עצמי, הנעה ומיקוד שליטה. משתנים המקובלים בספרות כמבטאים את התחום הנידון.

מדגם

במדגם השתתפו כ־1,500 תלמידים מ־61 כיתות (18 כיתות ג', 20 כיתות ד' ו־23 כיתות ה'), מ־27 בתי־ספר יסודיים ממרכז הארץ, 98.2% מהנבדקים הם ילידי הארץ, 48.2% בנים ו־51.2 בנות, 79.9% מוגדרים כמבוססים ו־19.1% כטעוני־טיפוח [לחלוקת המדגם מבחינה סוציואקונומית נבנה קריטריון כמקובל במשרד החינוך (שטאל, 1973; אלגברלי, 1975, 1975; קהאן, 1985].

כלים

לבחינת החשיבה הלוגית:

1) חשיבה לוגית מילולית־מ"ן (גלנץ, 1989).
2) חשיבה לוגית בלתי מילולית — Raven (1962, 1958) על־פי התקנון הישראלי (גלנץ, 1989).

לבחינת המשתנים הרגשיים:

1) חרדה — אני מרגיש(ה)... ומתנהג(ת) כך... (גלנץ, 1989).
2) דימוי־עצמי — אני כך... והוא (היא) כך... (גלנץ, 1989).
3) הנעה — סולם לבחינת אוריינטציה מוטיבציונלית (Haywood, 1968).
4. מיקוד שליטה — מיקוד שליטה בסיטואציות בית־ספריות (Crandall et al., 1965).

לבחינת הרקע:
שאלון המתייחס למשתנים הבאים: ארץ לידה, מין, גיל (כתה), מוצא הורים, השכלת הורים וגודל משפחה.

הליך

המבחנים הועברו לתלמידים בתקופת השנה שבין חנוכה לפסח, כשבין מבחן אחד לשני כ־8—5 ימים, לבד מה־מ"ן שבין שני חלקיו (א' ו־ב') היתה תקופה קצרה יותר כ־3,4

ימים. הנבדקים נבחנו בדרך־כלל בשתי השעות הראשונות של יום הלימודים. העברת המבחנים נעשתה בעזרת יועצות ביה"ס (היועצות השתתפו בהשתלמות מכינה שכללה כ־15 שעות. ההשתלמות דנה במשמעות המבחנים ודרכי העברתם). האינפורציה המתייחסת לרקע של התלמידים נאספה גם היא על־ידי היועצות תוך שמירה מוחלטת על סודיות.

עיבודים סטטיסטיים

1) ציוני תקן — משתני החשיבה המילולית (מ"ן) והחשיבה הבלתי־מילולית (Raven) הועברו לציוני תקן על־פי גיל (כתה).
2) בחינת דגמי הקשר שבין החשיבה לבין המשתנים הרגשיים נעשתה בעזרת Non Linear Regression Sasgraph (SAS, 1985).
3) בחינת ההבדלים בתדירות הופעת דגמי הקשר שבין החשיבה לבין המשתנים הרגשיים בקבוצות השונות ובסיטאציות השונות נעשתה במבחן Chi-Square.

תוצאות

בבחינת הקשרים שבין חשיבה לוגית (מילולית ובלתי מילולית) לבין המשתנים האפקטיביים נמצא ברוב המקרים הדגם (המצופה) ברוח חוק Yerkes & Dodson (יקרא להלן דגם "Y"). יחד עם זאת באופן מפתיע נרמז גם על מציאותו של דגם הפוך, דגם בצורת "U" (יקרא להלן דגם "U") (לוח 1).

לוח 1: הדגמים* המבטאים את הקשר שבין חשיבה לאפקט

חשיבה לוגית	משתנים אפקטיביים			
	חרדה	דימוי עצמי	הנעה	מיקוד שליטה
מילולית	YY	YY	Y	Y
בלתי־מילולית	Y	Y	U	Y

* דגם "Yerkes" במגמה ברורה — YY.
דגם "Yerkes" במגמה חלשה — Y.
דגם "U" — U.

בעוד שבדגם הראשון באה לידי ביטוי, כאמור, המגמה המעידה שהאופטימום בחשיבה קשור לאיזון הרגשי, בדגם השני באה לידי ביטוי מגמה הפוכה המעידה שהאופטימום בחשיבה קשור דווקא, לפולריות הרגשית. למרות התדירות הנמוכה של דגם ה־"U" אי־אפשר להתעלם מעצם הופעתו וכך גם מהמגמות החלשות יחסית של דגם "Y".

בבחינת הדגמים בחלוקה לקבוצות שונות על־פי הגיל (כתה ג'—ה') (לוח 2), התרבות (מבוססים לעומת טעוני־טיפוח) (לוח 3) והמין (לוח 4), מסתמנת מגמה המעידה שהדגם תלוי

במידת הבשלות הקוגנטיבטית (התפתחות). לא נמצאו הבדלים בתדירות הופעת הדגמים בין סוגי החשיבה הלוגית (מילולית לעומת בלתי מילולית); לא נמצאו ההבדלים בתדירות הופעת הדגמים בהתייחסות למשתנים הרגשיים השונים ולא בין המינים. ההבדלים באים לידי ביטוי בהשוואה בין הכיתות ובין קבוצות התרבות: קיימת עליה בתדירות הופעת דגם "Y" עם העליה בגיל ומצד שני על הירידה בתדירות הופעת דגם ה־"U" עם העליה בגיל וכך גם על המצאותו של דגם ה־"U" בתדירות גדולה יותר אצל טעוני־טיפוח מאשר אצל מבוססים (לוחות 2 — 4).

לוח 2: הדגמים* המבטאים את הקשר שבין חשיבה לאפקט ותדירותם על־פי גיל (כיתות ג', ד', ה')

א. פירוט על־פי סוג חשיבה ותחום אפקטיבי

חשיבה לוגית	כיתה	תדירות הדגמים			טיפוסי הדגמים			
		Y	U	L	חרדה	דימוי עצמי	הנעה	מיקוד שליטה
חשיבה מילולית	ג'	2	2	0	Y	Y	U	U
	ד'	3	0	1	Y	Y	Y	L
	ה'	4	0	0	Y	Y	Y	Y
חשיבה בלתי־ מילולית	ג'	1	2	1	Y	U	U	L
	ד'	2	0	2	Y	L	Y	L
	ה'	2	1	1	L	Y	U	Y

ב. תדירות סה"כ

סה"כ תדירות הדגמים	ג'-ה'	14	5	5
הדגמים בחלוקה על־פי כיתות	ג'	3	4	1
	ד'	5	0	3
	ה'	6	1	1

* דגם "Yerkes" — Y.
דגם "U" — U.
דגם ליניארי (מעבר) — L.

לוח 3: הדגמים* המבטאים את הקשר שבין חשיבה לאפקט ותדירותם על־פי תרבות (מבוססים לעומת טעוני טיפוח)

א. פירוט על־פי סוג חשיבה ותחום אפקטיבי

חשיבה לוגית	תרבות	תדירות הדגמים			טיפוסי הדגמים			
		Y	U	L	חרדה	דימוי עצמי	הנעה	מיקוד שליטה
חשיבה מילולית	טעוני־טיפוח	2	2	0	U	Y	Y	U
	מבוססים	4	0	0	Y	Y	Y	Y
חשיבה בלתי־מילולית	טעוני־טיפוח	2	2	0	Y	U	U	Y
	מבוססים	1	1	2	L	Y	U	L

ב. תדירות סה"כ

סה"כ תדירות הדגמים	בשתי קבוצות התרבות	9	5	2	
הדגמים בחלוקה על־פי תרבות	טעוני־טיפוח	4	4	0	
	מבוססים	5	1	2	

* דגם "Yerkes" — Y.

דגם "U" — U.

דגם ליניארי (מעבר) — L.

לוח 4: הדגמים* המבטאים את הקשר שבין חשיבה לאפקט ותדירותם על־פי מין

א. פירוט על־פי סוג חשיבה ותחום אפקטיבי

חשיבה לוגית	מין	תדירות הדגמים			טיפוסי הדגמים			
		Y	U	L	חרדה	דימוי עצמי	הנעה	מיקוד שליטה
חשיבה מילולית	בנים	4	0	0	U	Y	Y	U
	בנות	4	0	0	Y	Y	Y	Y
חשיבה בלתי־ מילולית	בנים	1	1	2	Y	U	U	Y
	בנות	2	1	1	L	Y	U	L

ב. תדירות סה"כ

סה"כ תדירות הדגמים	בשתי הקבוצות	11	2	3
הדגמים בחלוקה על־פי מין	בנים	5	1	2
	בנות	6	1	1

* דגם "Yerkes" — Y.
דגם "U" — U.
דגם ליניארי (מעבר) — L.

נתונים אלה יכולים להוות בסיס למחשבה שאופיו של הדגם תלוי בהתפתחות. כדי לבחון אמפירית, בצורה מספקת את הכיוון הזה היה צורך במדגם גדול יותר של עקומות המתייחוסת לקשר שבין חשיבה לתחום הרגשי. מאחר ומבחן המ"ן (גלנץ, 1989), ששמש לבחינת החשיבה הלוגית המילולית בעבודה זו, מורכב מ־9 תתי־מבחנים, בהתייחסות לכל תת מבחן בנפרד ניתן להגדיל בצורה מספקת את מדגם הדגמים. בצורה זו: בחלוקה על־פי כיתות מתקבלות סה"כ 108 עקומות המבטאות קשר בין חשיבה לרגש, 4 משתנים רגשיים, 9 משתני חשיבה ו־3 שכבות גיליות (108 = 3×4×9); בחלוקה על־פי תרבות מתקבלות סה"כ 72 עקומות, 4 משתנים רגשיים, 9 משתני חשיבה ו־2 קבוצות תרבות (72 = 2×4×9). הגדלת מדגמי העקומות בשני המקרים איפשרה לבחון באיזה מידה המגמה ההתפתחותית שנסתמנה היא אכן מובהקת. נערך מבחן Chi-Square (עם התיקון של Yates)

בין הכיתות ותדירות הופעת הדגמים. תלותם של הדגמים בגיל (כתה) נמצאה מובהקת (לוח 5): כתה ג' לעומת כתה ה' אופיינה בתדירות גדולה יותר של דגם ה־"U" ובתדירות קטנה יותר של דגם ה־"Y", כך גם תדירות הופעת דגם ליניארי (כנראה מעבר) היתה גדולה יותר בכתה ג' לעומת זו של שתי הכיתות האחרות (עקומה 1).

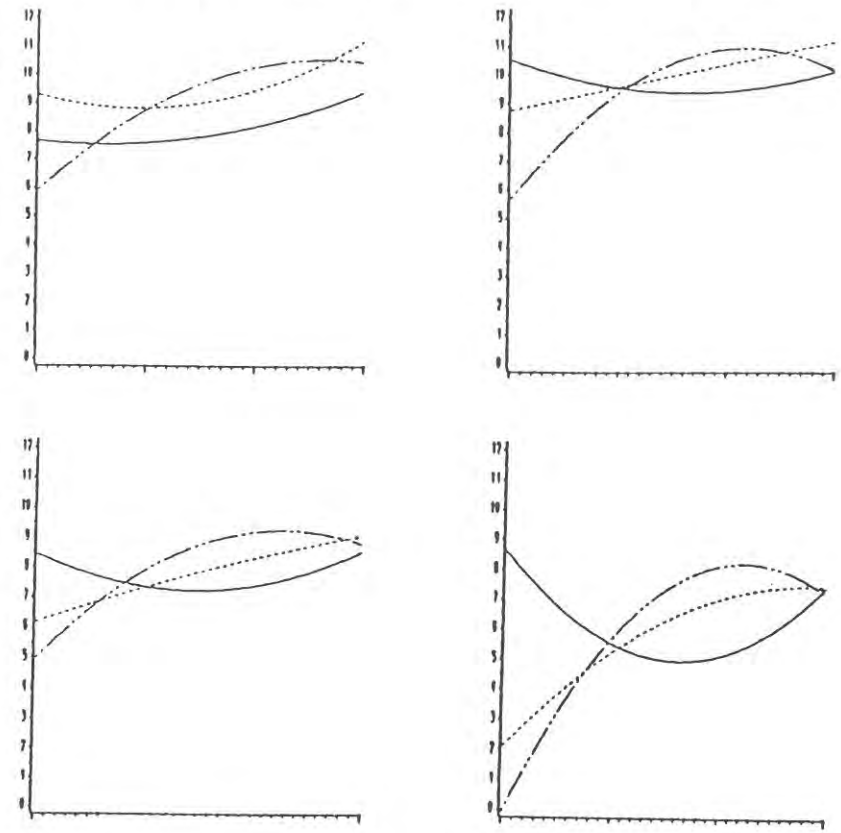
לוח 5: מובהקות ההבדלים בתדירות הדגמים* המבטאים את הקשר בין חשיבה לאפקט (תת המבחנים של המ"ן) בחלוקה על פי גיל (כיתות ג', ד' ה') כפי שנמצאו במבחן Chi-Square**

כיתה	סה"כ			חרדה			דימוי־עצמי			הנעה			מיקוד שליטה		
	L	U	Y	L	U	Y	L	U	Y	L	U	Y	L	U	Y
ג'	0	15	21	0	0	9	0	0	9	0	8	1	0	7	2
ד'	6	4	26	1	0	8	1	1	7	1	0	8	3	3	3
ה'	5	2	29	3	0	6	0	0	9	2	2	5	0	0	9
סה"כ	11	21	76	4	0	23	1	1	25	3	10	14	3	10	14

* דגם "Yerkes" — Y.
דגם "U" — U.
דגם ליניארי (מעבר) — L.

** 13.28 > 17.04 = 2/4 X (עם התיקון של Yates)
P < .01.

עקומה 1: שני הדגמים כפי שבאו לידי ביטוי בקשר בין חשיבה (ציר אנכי) לבין אפקט (ציר אופקי), בחלוקה על פי גיל (כיתות ג', ד', ה').



כיתה ג' _____ כיתה ד' — — — — כיתה ה' _____ — —

נערך מבחן Chi-Square בין שתי קבוצות התרבות (מבוססים לעומת טעוני טיפוח) ותדירות הופעת הדגמים. תלותם של הדגמים בתרבות נמצאה מובהקת (לוח 6): עיקרו של ההבדל הן בתדירות הגדולה יותר של הופעת דגם ה־"Y", והן בתדירות הנמוכה יותר של הופעת דגם ה־"U" אצל מבוססים לעומת טעוני הטיפוח (עקומה 2).

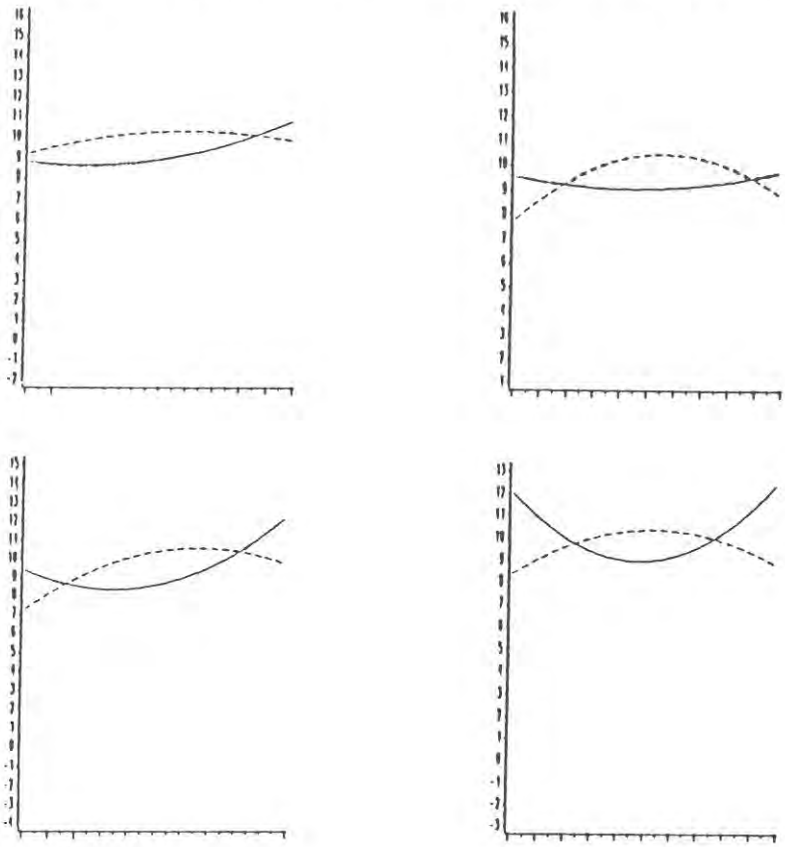
לוח 6: מובהקות ההבדלים בתדירות הדגמים* המבטאים את הקשר שבין חשיבה לאפקט (תת המבחנים של המ"ן) בחלוקה על פי תרבות (מבוססים לעומת טעוני־טיפוח) כפי שנמצאו במבחן Chi-Square**

כיתה	סה"כ			חרדה			דימוי־עצמי			הנעה			מיקוד שליטה		
	Y	U	L	Y	U	L	Y	U	L	Y	U	L	Y	U	L
טעוני־טיפוח	11	12	13	1	6	2	5	0	4	3	2	4	2	4	3
מבוססים	28	1	7	9	0	0	8	0	1	5	1	3	6	0	3
סה"כ	39	13	20	10	6	2	13	0	5	8	3	7	8	4	6

* דגם "Yerkes" — Y.
דגם "U" — U.
דגם ליניארי (מעבר) — L.

** 13.81 < 15.5 = 2/2 x (עם התיקון של Yates)
P < .001.

עקומה 2: שני הדגמים כפי שבאו לידי ביטוי בקשר בין חשיבה (ציר אנכי) לבין אפקט (ציר אופקי) בחלוקה על־פי תרבות (מבוססים לעומת טעוני־טיפוח)



בסיכום, נראה שאפשר לראות את שני הדגמים המאפיינים את הקשר שבין חשיבה לוגית לבין המשתנים האפקטיביים, כמאפינים שלבים שונים בהתפתחות. דגם "Y" מבטא מצבי בשלות קוגניטיביים בעוד שהדגם ההפוך דגם ה־"U" מבטא מצבים של טרום־בשלות. כך גם יתכן שהקווים הלינאריים (קורלציות ליניאריות נמוכות או בגבול האפס) כפי שנמצאו בדרך כלל במחקרים, הינם ביטוי לשלב מעבר. יחד עם זאת, יתכן שמצבים כאלה מתגלים גם כשנכללות ללא הבחנה אוכלוסיות בשלות וטרום־בשלות באספקט המסויים

באותו המדגם. במקרים כאלה מטשטשים הדגמים האמיתיים ומקבלים עקומות קוויות המבטאות קשרים ליניאריים נמוכים).

דיון

הזיקה שבין המערך הקוגניטיבי (חשיבה לוגית) לבין המערך הרגשי (דימוי עצמי, חרדה, הנעה ומיקוד שליטה) באה לידי ביטוי בעיקר בשני דגמים: דגם אחד שקראנו לו דגם "Y" בעקבות חוק Yerkes & Dodson (1908), בדגם זה האופטימום בחשיבה קשור באיזון הרגשי. דגם שני, הפוך, שקראנו לו דגם "U" בגלל צורתו, בדגם זה האופטימום בחשיבה קשור דווקא בפולריות הרגשית.

נראה שאפשר לראות כל־אחד מהדגמים הללו כמייצגים את הזיקה שבין החשיבה לבין הרגש בשלבים שונים של ההתפתחות. במצבי בשלות האופטימום בחשיבה בא לידי ביטוי במצב רגשי של איזון ואילו במצבים של טרום בשלות האופטימום בחשיבה בא לידי ביטוי במצב רגשי של קיצוניות. נמצא גם דגם ליניארי המעיד על קורלציות נמוכות (הן שליליות והן חיוביות) בין התחומים. בהתאם למה שנמצא ברוב המחקרים, אנו מתייחסים לדגם זה כאל דגם מעבר.

רמזים לקיומן של אסטרטגיות שונות בהתמודדות עם משימות קוגניטיביות, ברמות בשלות שונות, ניתן למצוא בעבודתם של Strauss (1972) ו־Strauss & Stavy (1982), בהתייחסותם למה שהם מכנים: "U shaped behavior", הם מבחינים בין שני מצבים הנבדלים זה מזה במידת הבשלות. מצב אחד בו הפרט נתון בין שתי מערכות התייחסות: מערכת ישנה, שכבר אינה יכולה לענות על דרישותיו, וחדשה, שעדיין אינה מצויה בבעלותו באופן מלא, כלומר הפרט נמצא במצב מתח המחייב שינוי וטרנספורמציה; במצב השני מצויה בבעלותו של הפרט מערכת התייחסות המספקת אותו ועונה על דרישותיו. בניגוד למצב הקודם, מזמין מצב זה יציבות מתוך הצורך לשמר את הקיים. בעקבות Stauss & Stavy, מבחינה גם Mehler (1982) בין שני מצבים שונים זה מזה במידת בשלות, וגם היא טוענת שמצבים אלה מאופיינים במכניזמים שונים. המצב האחד, ש־Mehler מכנה "stable-state", מאופיין לדעתה בסיסטמטיות ובאיזון מאחר שהאונגניזם פועל באמצעות מה שנמצא כבר בבעלותו והוכח כיעיל. במצב השני — שהיא מכנה "initial-state" — קיימים מכניזמים שונים לגמרי, בעיקר כאלה הפועלים מתוך אובדן (through-loss) והם מנוגדים למכניזמים הפועלים במצב המאופיין בעקביות ויציבות.

נראה שאפשר למצוא גם בהשקפתו של Frankenstein (1966), חיזוק תיאורטי לקיומן של אסטרטגיות רגשיות שונות במצב המאופיין בעקביות ובאיזון, לעומת מצב המאופיין בריאורגניזציה. פרנקנשטיין מבסס את תורתו על שתי נטיות בסיסיות (life-tendencies), ניגודיות, המכוונות את צמיחתו והתפתחותו של האדם, שהן למעשה שתי אסטרטגיות ראשוניות שהאדם מפעיל כלפי החיים. הראשונה היא נטיה לעקביות (systematization) והיא מיועדת לשמר את הקיים, חותרת לגילוי יחסים ה"דומה" ומאופיינת באיזון; השניה

היא נטיה להתפשטות (expansion), והיא מיועדת לשנות, חותרת לגילוי יחסי ה"שונה" ומאופיינת בפולריזציה. פרנקשטיין מדגיש ששתי הנטיות הניגודיות הללו כאחת מכוונות לחיים ולהתפתחות, ומיועדות ליצירת מערכות חדשות, מורכבות יותר ובעלות אינטגרציה מאיכות גבוהה יותר. הוא מאמין שהבריאות הנפשית וההתפתחות התקינה מחייבות אינטראקציה מתמדת בין שתי הנטיות הללו. אם נטיה אחת משתלטת על האחרת, נגרמת הפרעה בהתפתחות ופגיעה בבריאות הנפשית. יחד עם זאת, הוא מדגיש את הסירוגיות במידת הדומיננטיות היחסית בין שתי הנטיות הללו במצבים שונים. מכאן יתכן שבמצבים מסויימים יש עדיפות לנטיה אחת, ובמצבים אחרים יש עדיפות לנטיה האחרת. יתכן שבמצבי בשלות, שבהם האורגניזם חותר לשמר את הקיים, יש עדיפות לנטיה המיועדת לשמר והמפעילה איזון, ואילו במצבים של טרום־בשלות, שבהם המתח גבוה והאורגניזם חותר לשינוי, יש עדיפות לנטיה המיועדת לשנות והמפעילה פולריות.

יש מקום להזכיר כאן אמרות מקובלות, המשמשות בחיי יום־יום לתיאור רגשות במצבים מאיימים (מצבי מתח, כשאין לאורגניזם מערכת מוכנה ויעילה לתגובה): "רעדתי בכל הגוף" או "קפאתי על מקומי". יתכן וזאת דרכו של האורגניזם ליצור לעצמו אסטטגיות רגשיות פולריות מאחר והן ה"יעילות" ביותר לקדם מצבים כאלה. כך גם כדאי לציין בהקשר זה שפולריות רגשית מאפיינת ילדים יותר מאשר מבוגרים. יתכן שהדבר נובע מכך שילדים צפויים יותר להימצא במצבי טרום־בשלות מאשר במצבי בשלות, בעוד שמבוגרים מאוזנים יותר מאחר שהם צפויים להימצא יותר במצבי בשלות מאשר במצבי טרום־בשלות. כלומר, בכל שלב התפתחותי האורגניזם מצטייד במכניזמים להם הוא נזקק ביותר.

כסיכום, בעקבות הדברים, יכולות להתעורר מחשבות המתייחסות למידה בה שני הדגמים המבטאים את הקשר שבין אפקט לחשיבה, מייצגים למעשה שלבים שונים בהתייחסותו של הסובייקט לאובייקט. תיאורטיקנים פסיכואנליטיים מבחינים בין "מציאת המוכר בלא־מוכר" לעומת "הפיכת הלא־מוכר למוכר". מלאני קליין (1955, 1946, Klien) רואה פעילות מרכזית של הפרט בהתמודדותו עם העולם בתהליך שהיא מכנה "Projective-Indentification". תהליך שראשיתו מן הפנים אל החוץ ומשנהו מן החוץ לפנים. פיאג'ה מייחס גם הוא את ההתפתחות של הפרט כמבוסס על אסטרטגיה שעיקרה איזון בין שני כוונים: מהפנים לחוץ (התאמה — Accomodation ומהחוץ לפנים (הטמעה — Assimilation). יתכן שדגם "U" (האופטימום בפולריות הרגשית) מבטא תהליכים בהם נדרשת אנרגיה בעוצמה רבה יותר (יחסית) מן הפנים אל החוץ ("מציאת המוכר בלא־מוכר", "Projective" "התאמה"), ואילו דגם "Y" (האופטימום באיזון הרגשי) מעיד על תהליך בו, נדרשת אנרגיה בעוצמה רבה יותר (יחסית) בכוון ההפוך, מהחוץ אל הפנים ("הפיכת הלא־מוכר למוכר", "Identification" ו"הטמעה").

כמחנכים וכמטפלים עלינו לתת את הדעת ביצירת תנאים והזדמנויות על מנת שהפרט (בעיקר הילד) יתנסה, יתמודד וירכוש רפרטואר רגשי רחב. רפרטואר רגשי עשיר יוכל להיות כלי עזר לילד בשלבי ההתפתחות השונים וכך גם להוות גורם המכין את האדם להסתגלות

טובה יותר בעולם העתיד. עולם בו האיזון בין ה"מוכר" ו"הלא־מוכר" יהיה בודאי, שונה מזה אליו הורגלנו.

ביבליוגרפיה

אלגרבלי, מ., מדדים לאיפיון ההרכב החברתי של בית־הספר ושיטה להקצאת תקציבי טיפוח בין בתי הספר. מגמות כ"א, 2, 227—219, 1975.

גלנץ, י., **חמ"ד מערכת לבדיקה מקיפה.** ברק־מערכות מידע ממוחשבות, 1989.

קהאן, ס., **מידדי טיפוח מסגרת מושגית.** פרסום 105, ירושלים: האוניברסיטה העברית, ביה"ס לחינוך, 1985.

שטאל, א., **לשון וחשיבה של תלמידים טעוני־טיפוח בישראל.** ירושלים: משרד החינוך והתרבות, 1973.

Baars, B.J., **The cognitive revolution in psychology.** New York, Guilford Press, 1986.

Beck, A.T., **Cognitive therapy and emotional disorders.** New York: International University Press, 1976.

Billow, R.M Bionian interpretaion of the Wechsler scale: paranoid-schizoid operations. In: M. Kissen (Ed.) **Assessing object relations phenomena,** Madison: International Universities Press, pp. 225—267, 1986.

Bion, W.R. The psycho-analytic study of thinking. II. A theory of thinking. International J. Psycho-Anal. 43, 306—310, 1962.

Cowan, P.A., **Piaget: With feeling.** New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978.

Cowan, P.A. Introduction. **J. Piaget, Intelligence and affectivity: their relationship during child development.** Trans. and edited by T.A. Brown & C.A. Kaegi. Alto, Ca.: Annual Reviews Inc., 1981.

Crandall, V.C., Katakovsky, W.E. & Crandall, V.J. Children's beliefs in their control of reinforcement in intellectual achievement behavior. **Child Development** 36, 91—109, 1965.

Edell, W.S. Role of structure in disordered thinking in borderline and schizophrenic disorders. **J. of Personality Assessment** 5(1), 23—41, 1987.

Ellis, A. **Growth through reason: verbatim cases in rational-emotive psychotherapy.** Palo Alto, Ca.: Science and Behavior Books, 1971.

Fisher, S. & Greenberg, R.P. **Scientific credibility of Freud's theories and therapy.** New York: Basic Books, Inc., 1977.

Frankenstien, C. **The roots of the ego.** Baltimore, Md.: The Williams and Wilkins Co., 1966.

Freud, S. **Three essays on sexuality.** Standard Edition, London: Hogarth Press, 1953, 7, 130—243, 1905.

Gardner, H. **The mind's new science: a history of the cognitive revoution.** New York: Basic Books, Inc., 1985.

Gilliand, A.R. Differential functional loss in certain psychoses. **Psychol. Bul.** 37, 429, 1940.

Haywood, H.C. Motivational orientation of overachieving and underachieving elementary school children. **Am J. Ment. Defic.** 72, 662—667, 1968.

Izard, C.E., Kagan, J. & Zajone, R.B. **Emotion, cognition and behavior.** London: Cambridge University Press, 1984.

Klein, M. The importance of symbol formation in the developement of the ego, 1975. In: **The writing of Melanie Klein,** Vol. 1, London: Hogarth Press, 1930.

Klein M. Notes on some schizoid mechanisms. In: **Envy and gratitude and other works, 1946—1969.** New York: Delacorte Press/Seymour Laurence, 1975.

Klein, M. On indentification. In **Envy and gratitude and other works, 1946—1963.** New York: Delacorte Press/Seymour Laurence, 1975.

Meichenbaum, D. **Cognitive-behavior modification: an integrative approach.** New York: Plenum, 1977.

Mehler, J. Studies in the development of cognitive processes. In: S. Strauss & R. Stavy (Eds.) **U-shaped behavioral growth,** New York: Academic Press, pp. 271—293, 1982.

Milner, M. Aspects of symbolism in comprehension of the not self. **International J. Psycho-Anal.** 33, 181—195, 1952.

Neisser, U. **Cognitive psychology.** New York: Appleton-Century-Crafts, 1967.

Neisser, U. **Cognition and reality.** San Francisco: Freeman, 1976.

Piaget, J., **Intelligence and affectivity: their relationship during child development.** Trans. and edited by T.A. Brown & C.A. Kaegi. Palo Alto Ca.: Annual Reviews, Inc., 1981.

Rapaport, D. **Organization and pathology of thought.** New York: Columbia University Press, 1951.

Raven, J.C. **Standard progressive matrices.** London: Lewis & Co., 1958.

Raven, J.C. **Coloured progressive matrices.** London: Lewis & Co., 1962.

Rutter, M., The role of cognition in child development and disorder. **British J. of Medical Psychol.** 60, 1—16, 1987.

SAS User's Guide, 1985 edition, SAS Institute, Statistical Analysis System, SAS Institute, Inc.

Shapiro, D. **Neurotic styles.** New York: Basic Books, Inc., 1965.

Strauss, S. Inducing cognitive development and learning: a review of short-temr training experiments. I. The organismic devlopmental approach. **Cognition** 1, 329—357, 1972.

Stauss, S. & Stavy, R. (Eds.). **U-shaped behavioral growth.** New York: Academic Press, 1982.

Yerkes, R.M. & Dodson, J.D. The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation. **J. Comp. Neurol. Psychol.** 18, 459—482, 1908.

Zajone, R.B. Feeling and thinking: preferences need inferences. **Amer. Psychologist** 35(2), 151—175, 1980.

טיפול קוגניטיבי־התנהגותי בהתנהגות תוקפנית של תלמיד כתה א'

אורה יערי*

המאמר מתאר טיפול בתלמיד כתה א', שהתנהגותו בכתה ובחצר ביה"ס תוקפנית ואף אלימה. מובאות כמה תיאוריות להסבר התנהגות תוקפנית של ילדים. מפורטות הטכניקות בהן טופל התלמיד וכן תוצאות הטיפול. מטרת הטיפול היתה שינוי קוגניציות התומכות בהתנהגות התוקפנית וכן שינוי ההתנהגות הזו ע"י עיצוב תגובות הסביבה, תוך שימוש באמצעים מתאימים לגילו הצעיר של התלמיד. גם גורמים אחרים בסביבת התלמיד שותפו בטיפול – ההורים, המורה, החברים. הטיפול המערכתי־פדגוגי מתאים ליועצים חינוכיים ויכול לשמש להם דוגמה לטיפול בתלמידים צעירים מקשים.

במאמר זה יובא תיאור של טיפול בהתנהגות תוקפנית של תלמיד כתה א', בו שולבו טכניקות של טיפול קוגניטיבי והתנהגותי, בשיתוף עם גורמים אחדים. הדיווח עשוי להביא תועלת ליועצים חינוכיים, אשר נתקלים בהתנהגות תוקפנית ואלימה של התלמידים. לא תמיד מוקצים משאבים ותכניות טיפול שיטתיות לטיפול בבעיה הזו, המטרידה רבים וגורמת סבל לילד התוקפן, לסביבתו החברתית, למשפחתו ולמוסד החינוכי. את הרעיונות הטיפוליים אין הכרח לקבל כמיקשה אחת; ניתן לבחור את אותן הטכניקות הנראות מתאימות למקרה זה או אחר. יש, כמובן, להתחשב גם בגילו של התלמיד המטופל. היות והטיפול הוא חינוכי מחד, ומערכתי מאידך, נראה שהוא מיועד ומתאים ליועצים החינוכיים (וגם לפסיכולוגים חינוכיים, הנוכחים בביה"ס ועובדים בו באופן מערכתי), היכולים לטפל ולייעץ לילד, לצוות החינוכי ולמשפחה בעת ובעונה אחת.

תיאור המקרה

דני הופנה לאיבחון וטיפול עקב התנהגות תוקפנית – צעקות, סיכסוכים וקללות, אלימות פיסית מכוונת והפרעות בכיתה ובחצר ביה"ס.

דני הוא תלמיד כתה א', בן 7 שנים. הוא הושאר שנה נוספת בגן־חובה ולכן הוא מבוגר במקצת מחבריו לכתה. דני ילד שמנמן, חזק, חייכן וידידותי; טיפוס "מוחצן", דברן, מרבה בתנועה; אוהב ללבוש בגדים "גבריים" (ג'ינס עם חגורת־עור); אוכל הרבה ומחפש חברת ילדים. בכתה, בנוכחות המורה המחנכת, אין איתו בעיות משמעת. ואולם, בהפסקות

* ד"ר אורה יערי, מכללת בית ברל, החוג לייעוץ והכוון.

מרבה דני להסתכסך עם ילדים אחרים. הסיכסוכים נגמרים לרוב באלימות פיסית מצידו, המתבטאת בבעיטות וזריקת אבנים. המורה מדווחת, שכאשר היא משוחחת עם דני, הוא מביע מיד חרטה, ומבטיח להימנע מהתנהגות אלימה להבא, אך לא מצליח לעמוד בהבטחותיו. דני מפריע בשיעורים של מורות אחרות, ביחוד בשיעור ריתמיקה. כנראה שמבנה שיעור זה — פתוח, תנועתי, מוסיקלי, מגרה אותו להתנהגות פרועה.

ההורים, אשר נקראים תכופות לביה"ס, החלו להעניש אותו, ביחוד ע"י מניעת זכויות, כמו יציאה החוצה למשחק עם ילדים שכנים. להורים, זוג צעיר, שלהם עוד בן בגיל חמש, חשש, שמא בעיות ההתנהגות יימשכו ויחמירו וישמשו דוגמה לא טובה גם לבן הצעיר. ככל שהתלונות גוברות, העונשים מחמירים ודני נאלץ לפעמים להשאר בבית שבועות שלמים. כמו־כן, ההורים הפסיקו את השתתפותו בחוג קראטה, מכיוון שלדעתם, הוא מנצל את הנלמד שם נגד הילדים. דני מאד עצוב וממורמר על העונשים שהוא מקבל. הוא טוען כלפי ההורים, שהוא מרביץ "בלי כוונה", ולכן העונשים הם "לא פר".

בלימודים הישגיו של דני נמוכים בקריאה, כתיבתו גרועה מאד, אך בחשבון מצבו סביר. סמוך לתחילת שנת הלימודים, ההורים שכרו סמינריסטית, אשר מלמדת אותו ועוזרת בהכנת שיעורי־הבית כמה פעמים בשבוע. דני מאד אוהב את מורת־העזר שלו ומשתף אתה פעולה בשמחה.

נזכיר עוד, שהפחד הגדול ביותר של ההורים הוא, שביה"ס ידרוש להעביר את דני לבי"ס מיוחד לילדים "מופרעים".

דיון

אנשי חינוך ופסיכולוגיה שואלים את עצמם פעמים רבות, מדוע קורה שילד מתנהג באלימות. איך ניתן להסביר את התנהגותו, ביחוד לנוכח העובדה, שהוא מקבל עונשים ותגובות לא נעימות אחרות על התנהגותו. בספרות המקצועית מועלות כמה תיאוריות, המנסות להתמודד עם שאלה זו.

תיאוריה מוכרת, המתמודדת עם הסבר התוקפנות, היא זו של דולארד ושות' (1939), **תיאוריית היסכול־תוקפנות.** לפי תיאוריה זו, אנשים מגיבים בתוקפנות על מצבי תיסכול כאשר אין להם כל מוצא אחר, לפי דעתם, מהמצב המתסכל. לפי זה, דני מתנהג בתוקפנות, מכיוון שהוא מתוסכל מנחיתותו הלימודית, ומחוסר האפשרות להתבלט ולזכות באהדה עקב הישגים בלימודים.

הפסיכולוגיה ההתנהגותית מסבירה כל התנהגות כתוצאה של תהליכי למידה. התנהגות מסוימת מתבצעת, מפני שהילד למד אותה תוך כדי חיקוי של דוגמאות חיות בסביבתו האנושית, או מפני שהוא קיבל תיגמול על התנהגותו זו. כך, בסביבה המתגמלת התנהגות אלימה, אלימות משתרשת כדרך משתלמת להשגת יעדים ולמילוי משאלות (גולדברג 1987). לכן, כאשר מנסים להסביר התנהגות אלימה, יש צורך לבדוק מהם תהליכי הלמידה, בין היתר גם החיקוי, שהילד התוקפן היה חשוף להם בעבר וממשיך להיות חשוף להם גם

בהווה. לפי גישה זו, דני מתנהג בתוקפנות מפני שהוא למד להגיב בדרך כזו על מצבי מתח, תיסכול או תחרות; זה נובע מכך, שהוא גדל במשפחה תוקפנית, וההורים נותנים דוגמה למודל התנהגותי כזה. ילדים הגדלים במשפחות מתוחות ותוקפניות, חסרים מודלים חליפיים של תגובות מגוונות למצבים חברתיים ולימודיים. רפרטואר ההתנהגויות שלהם מצטמצם בתוקפנות להשגת יעד לתגובה על מצבי־לחץ שונים. כמובן שמודלים תוקפניים קיימים לא רק במשפחה, אלא גם בחברתו של הילד. סרטים ותכניות טלויזיה מספקים גם הם דוגמאות להתנהגות תוקפנית ואלימה. שינוי ההתנהגות האלימה יכול גם הוא להתרחש רק תוך כדי שינוי מערכת התיגמולים (חיזוקים) בסביבה.

כדי לבדוק אם זה באמת ההסבר לתוקפנותו של דני, צריך להכיר, עד כמה שאפשר, את מערכת היחסים בין ההורים לבין עצמם ובין ההורים לילדים במשפחה. מתברר, שהוריו של דני דווקא אינם נוקטים בהענשה גופנית של ילדיהם. הם מאד מעונינים שבנם יתנהג בצורה נאותה, ומנסים, כזכור, להשפיע לכיוון כזה. עקב הקשיים החינוכיים, קיים מתח בין האב לאם, ונטייה להאשמה הדדית ואף קולנית בנוכחות הילדים. למרות שהאם נושאת ברוב העול החינוכי, או בגלל זה, היא בעמדת התנצלות על הקשיים, ואמורה לשאת ברוב האשמה. למרות זאת, אי־אפשר לתאר זאת כמודל אלים של פתרון בעיות במשפחה.

הפסיכולוגיה הקוגניטיבית מסבירה התנהגות כתוצאה של תפיסות קוגניטיביות: אמונות, ערכים, תיאוריות ומחשבות, שהאדם תופס ומפרש את ההתרחשויות בהתאם לקוגניציות קודמות שלו ומגיב עליהן בהתאם לפירושין. אם הילד (בדרך של למידה, כנראה) מאמין שתוקפנות היא ביטוי ל"גבריות" ול"מנהיגות", שהיא הדרך הנכונה והחכמה להשגת יעדים, הוא נוטה לנקוט בדרך התוקפנות במצבים שונים, לאו דווקא רק במצבי מתח ותיסכול. לדוגמה, הילד התוקפן עשוי להאמין שעל־ידי אלימות פיסית, כדרך להענשת חבריו, הוא יגרום לכך שישתפוהו במשחק. הוא טועה בהסקת המסקנה המתבקשת מהמציאות, לפיה דווקא בגלל התנהגותו האלימה יסרבו חבריו לשתפו במשחק! על־פי תאוריה זו, הקוגניציה היא אשר מולידה התנהגות, גם כאשר ההתנהגות אינה "יעילה". רק שינוי תפיסותיו המוטעות יוביל לשינוי רגשי והתנהגותי. הטיפול הקוגניטיבי שוקד, לכן, על בירור וטיפול תפיסותיו המוטעות של האדם, כלומר על שינויין, על־מנת שהאדם יוכל באופן מציאותי לממש את משאלותיו. הבעיות אשר מטופלות לרוב בדרך קוגניטיבית הן בעיות החרדות והפוביו. מביאים את המטופל להתייחט אל הגורמים המפחידים אותו בדרך חדשה, פחות מאיימת. כמו־כן נעשו גם עבודות וניסויים מגוונים, הבודקים אפשרות של שינוי התנהגויות לא רצויות, דרך שינוי של קוגניציות (קרייטלר 1982).

התיחסות אחרת לבעית התוקפנות היא ההתיחסות של האסכולה ה"**אורגנית־ביולוגית**". היא מוצאת את ביטוייה בעבודותיהם של חוקרים העוסקים בפאתולוגיות לימודיות והתנהגותיות בגיל הילדות, ובעבודותיהם של חוקרי הטמפרמנט, המוגדר כאוסף של תכונות בסיסיות מולדות. מחקריהם של תומס וצ'ס (1980) הבליטו את ה"אופי" המוחצן, הקשה והמקשה של תת־קבוצה מסוימת אליה משתייכים הילדים ה"קשים". ילדים אלו

מהווים מרגע לידתם אתגר מתמיד ומתיש להוריהם, מוריהם ואף חבריהם. אופיים המקשה מלווה אותם כל חייהם.

אחת מקבוצות הילדים שנחקרו בקשר להתנהגות תוקפנית היא קבוצת הילדים הסובלים **מליקויי־למידה**. אצל הילד לקוי־הלמידה אנו מוצאים מכלול של סימפטומים המקשים על ההסתגלות בלימודים ובחברה. ילדים לקויי־למידה הם ילדים המתקשים להשתלב במסגרת לימודים של כתה רגילה. הסיבות לאי־השתלבותם הן: ליקויים ספציפיים בכשרי התפיסה החזותית והשמיעתית; ליקויים בתיאום הסנסו־מוטורי; התנהגותם ההיפראקטיבית, המקשה על הקשב והריכוז ותגובותיהם האימפולסיביות. ליקויים אלו אינם תוצאה של הזנחה סביבתית וחומרתם גורמת לפיגור משמעותי ומתמשך בקריאה, כתיבה, הבנת הנקרא וחשבון. אולם קשייהם של ילדי קבוצה זו אינם מצטמצמים רק בזה ויש להם גם קשיים חברתיים רציניים. סקירה ספרותית מראה כי בשנים האחרונות הושם יותר דגש מחקרי גם על הקשיים החברתיים של ילדים לקויי־למידה. מסתבר, שהקשיים החברתיים של ילדים אלו אינם תגובה אגרסיבית לתיסכול לימודי או אחר, אלא הם פועל יוצא **ישיר** של הקשיים התפיסתיים. הילד לקוי־הלמידה מתקשה לפענח ולהבין בצורה נכונה מצבים חברתיים מורכבים, ולכן הוא מגיב באופן גמלוני ומוגזם. למשל הוא מפריז בחומרה של הקנטות קלות־ערך או אינו קולט הומור.

נטייתו להגיב **באימפולסיביות** בלתי־מבוקרת גורמת לתגובה שלילית ולדחייה מצד חבריו. הוא מגיב מהר מדי, צוחק או בוכה במהירות ובמצבים בלתי מתאימים ועושה רושם של חריג. אם כן, בדומה למה שקורה לו בלימודים, גם בקשריו החברתיים, הילד לקוי־הלמידה נחות יחסית לבני גילו בתפיסת המצבים ובתגובה הנאותה עליהם.

בשני המצבים — הלימודי והחברתי — הוא מתקשה **בעיבוד המידע** המגיע אליו. לכן, הילד לקוי־הלמידה לעיתים קרובות הוא דחוי וסובל מבדידות כואבת. לעיתים הוא אף סובל מדכאון ועצבות. נסיונותיו הנואשים להתקבל בחברה מקבלים לעיתים אופי תוקפני ואף אלים, ואינם מביאים לו הצלחה. נתמקד כעת בנושא התוקפנות והאלימות. מרגלית (1989) ממליצה להבחין בין 3 קבוצות של ילדים, שהתנהגותם מגלה סימפטומים של **היפראקטיביות ותוקפנות** כאחת.

1) ילדים היפראקטיביים הנמוכים באינדקס התוקפנות.
2) ילדים תוקפניים, הנמוכים באינדקס ההיפראקטיביות.
3) ילדים תוקפניים וגם היפראקטיביים.

בקבוצה הראשונה והשלישית יותר בנים מאשר בנות. נמצא, כי חלק גדול מהילדים התוקפניים הם גם לא־פופולריים.

ילדי הקבוצה השלישית מאופיינים בעימותים מתמשכים עם מסגרות החיים השונות, ולרוב הם מופנים לטיפול כבר מגיל צעיר. בנוסף לבעיות ההתנהגות יש להם גם קשיים בלימודים והם דחויים מבחינה חברתית.

הילד ההיפראקטיבי מתואר כילד הרוצה לרסן את האימפולסיביות (הקשורה לתוקפנות),

אך אינו מצליח לעשות זאת. הילד התוקפני – קבוצה 2 – יכול לרסן את האימפולסיביות, אך אינו רוצה. ואילו הילד ההיפראקטיבי־תוקפני, אינו יכול ואינו רוצה לרסן את התגובות האימפולסיביות־תוקפניות שלו. במחקרה מצאה מרגלית כי קיימת תת־קבוצה היפראקטיבית, המגלה גם הפרעות התנהגות, ומתקשה להתנהג בקונפורמיות לכללי ההתנהגות בכתה ובביה"ס. קבוצה זו גבוהה גם באינדקס התוקפנות. לבני תת־קבוצה זו בעיות לימודיות דומות לאלו של ילדים לא־תוקפניים. המסקנה היא, שההתנהגות המופרעת והתוקפנית היא בעיה ראשונית, מובדלת ועצמאית, אך היא אינה זוכה לאבחנה ולטיפול מספיקים ע"י הצוות החינוכי והטיפולי. יש הכרח להתייחס לבעיות הללו באותה רצינות ובאותה השקעה חינוכית, כמו אל הבעיות הלימודיות. צעד ראשון הוא, לעשות אבחנה מבדלת בין הילד לקוי־הלמידה ללא בעיות התנהגות ותוקפנות, לבין הילד עם הליקויים הלמידתיים והחברתיים כאחת. יש ילדים, אשר בעיית ההתנהגות עומדת אצלם במרכז ההפרעות והעימותים.

גם ברקלי (1981) מסביר שהתוקפנות של ילדים היפראקטיביים היא תוצאה של האימפולסיביות שלהם. הקושי שלהם לשקול, לעכב תגובה, לחזות את תוצאותיה ולתכנן תגובה הולמת ונאותה, היא המכשול להסתגלות חברתית. כתוצאה מכך, הם לרוב אגרסיביים ודחויים בחברה.

הילד מגיב במה שנקרא "תגובתיות־יתר" (Overshooting Reaction), באופן מוגזם ובלתי מתאים. הוא מסביר תקיפת חבר באלימות בכך, ש"הוא צחק עלי", או "הוא עבר ונתן לי בוקס", בעוד שלאמיתו של דבר מדובר בהערה הומוריסטית או נגיעה מקרית. גם תגובות שמחה הן לרוב מוגזמות וזוכות לגערות וכעס מצד הסביבה. דוגמה אופיינית – האב חוזר בערב הביתה, הילד האימפולסיבי רץ לקראתו בשמחה, מתנגש בו ומפיל אותו, כמעט, לריצפה. כתוצאה, האב גוער בו בכעס. כך נכנס הילד לקוי־הלמידה האימפולסיבי לעימותים כרוניים עם הסביבה. גם קשייו הלימודיים מערימים עליו תיסכולים וגוררים כעס ואולי אף עונשים.

מבחינת הטיפול, גם אם הסיבה המקורית לתוקפנות היא "אורגנית", יש צורך להפעיל דרכי התערבות פסיכולוגיות־ייעוציות, על־מנת לעזור לילד לקוי־הלמידה התוקפן. צריך ללמד אותו דגמי התנהגות נאותים יותר, וכך לקדם את השתלבותו הלימודית והחברתית. לעומת זה, הזנחה, הענשה והפנייה מהירה למסגרות חינוך מיוחדות, לפעמים בגלל לחץ של מורים וביה"ס, עלולות להנציח את דגמי ההתנהגות הפאתולוגיים. הילד התוקפן הופך לעיתים קרובות למבוגר תוקפן ואף עלול להסתבך בפלילים, אם לא יזכה לטיפול מקצועי בגיל צעיר. התיאור האחרון הוא המתאים ביותר למקרה שלנו, לדני.

הטיפול

נבחרו כמה טכניקות קוגניטיביות והתנהגותיות, תוך נסיון לשלב בטיפול את מכלול הסביבה המשמעותית: הילד עצמו, ההורים, המורה, המטפלת ואף חברים בביה"ס. להלן

תאור הטכניקות.

1) הגדרה מחודשת של הבעיה — Restructuring **(מייכנבאום 1985).**
בנוכחות ההורים והילד, מגדירים את בעיית ההתנהגות במדויק ובמונחים מוחשיים. לדוגמה — "בהפסקות דני רץ אחרי הילדים, מושך להם בבגדים ודורש שישתפו אותו במשחקים". מטרת ההגדרה המוחשית לספק בסיס לשינויים. לרוב הילד התוקפן מקבל תואר — "ילד אלים". הוא מתבקש לשנות "את עצמו". אין מספיק תיאור ופירוט של ההתנהגויות הלא רצויות והרצויות. לכן מגדירים גם את ההתנהגות הרצויה — "בהפסקות דני יבקש את הילדים לשתף אותו במשחק, ואם הם יסרבו הוא יתרחק מהמקום". כל מונח כללי, כמו "להתנהג יפה, להיות ילד טוב", מקבל פירוט: כיצד מתנהגים יפה, מה זאת אומרת בדיוק: מה עושה ילד טוב בהפסקה, וכו'. חשוב להבליט את העובדה, שאחרי התנהגות לא רצויה, דני מקבל עונש והוא עצוב וסובל. כמו־כן צריך להבליט את העובדה שדני דחוי ע"י הילדים, שאינם רוצים לשחק אתו. אנו מנצלים את העובדה שדני משתוקק בכל ליבו לשחק אתם, על־מנת להקנות לו דרכי התנהגות חדשות, נאותות. חשוב שהילד התוקפן יבין את הקשר בין האלימות שלו לבין העובדה, שחבריו דוחים אותו. גם ההפרעות בשיעור ריתמיקה הוגדרו באופן מוחשי ומדויק, תוך הצבעה ותיאור ההתנהגות הרצויה בשיעור זה.

2) התנהגויות חלופיות.
בהמשך להגדרה, מציעים לילד את הרעיון, שלארועים שהולידו את התנהגותו התוקפנית יכולים להיות המשכים שונים, כלומר התנהגויות חלופיות. כאן עוסקים, בעצם, בתהליך למידה של העשרת רפרטואר התגובות של הילד, תהליך הוראתי מובהק. אפשר ואולי צריך לתת לגיטימציה לרגשות הפגיעה והעלבון שלו — "אתה צודק שנעלבת וכעסת, כשלא רצו לשתף אותך אך בוא נבדוק מה קרה בהמשך". בהמשך הופיעו תגובותיו האלימות, ולכך אין נותנים לגיטימציה בשום אופן. שוב ושוב, אנו מבליטים את ההבדל בין תגובה ריגשית לבין תגובה תהנהגותית. לכעוס מותר, להרביץ אסור!!

עם ילדים צעירים, מומלץ על שיטת ה**"סיפורים"**. הסיפור הינו למעשה גירוי, דומה למה שקורה בחיי הילד. לכל סיפור יכול להיות סוף "טוב" וסוף "גרוע", סוף נאות ובלתי נאות, מותר ואסור.

דוגמה לסיפור מהטיפול בדני: "ילד ושמו דוד לא ידע מה לעשות כשקיללו אותו. מה עשה?". דני צריך להמציא שני המשכים. הוא כותב את ההמשך, קודם את הסיום הטוב בצבע אדום — "הוא אמר למורה", וכעת סיום לא טוב בצבע כחול — "הוא הרביץ להם". משוחחים על התוצאות, היתרונות והחסרונות של כל אחד מהסיומות. אין זה קל לשנות את אמונותיו של הילד לגבי הנחיצות במכות, אך בכל־זאת יש הכרח להעלות את הקוגניציות שלו לדיון ולבדיקה, יחד אתו. הסיומות הרצויות זוכות לשבחים רבים מצד המטפל.

3) מחברת מעקב יומית.

המשפחה מנהלת מחברת מעקב יומית. כאשר דני חוזר הביתה בצהריים, הוא מדווח לאמו או לאביו (בפועל עשתה זאת האם) על התנהגותו. האם כותבת את הדיווח במחברת, ודני חותם. בערב מראים את הדיווח גם לאב. המחברת משמשת בסיס לשיחות בין דני להוריו כתחליף לעונשים שקיבל עד כה.

דוגמה מהמחברת: "מיכל חשבה שהפלתי לה את הכסא. היא ניסתה להפחיד אותי ברגל ואני לא פחדתי ממנה. ואני עזבתי אותה שתעשה מה שהיא רוצה. זה היה בהפסקה. בשיעור של מלאכה, עזרתי לילדים בזה שנתתי להם מהחוט שהיה לי והמורה ליטפה אותי בראש. חתימה: דני.

דוגמה נוספת: "היום בשיעור של המורה (המחנכת) השאלתי לכמה ילדים צבעים. "בלי כוונה" התנגשתי עם גל, בגלל שרצנו בהפסקה בחוץ (התנהגות אימפולסיבית! א.י.). שיחקתי עם משה דרדסים. אלון הפריע לנו לשחק אז התעלמתי ממנו." חתימה: דני.

אנו רואים כאן אלמנטים חדשים בהתנהגותו של דני — התעלמות מהתגרויות ו"נתינה" לילדים כאמצעי התחברות, במקום דרישה בוטה.

מחברת המעקב מובאת לכל פגישה עם המטפל, והוא מרבה לשמוח ולשבח את דני על כל דיווח חיובי והתנהגות רצויה. כך מתווסף עוד מבוגר, המחזק את התקדמותו.

4) עיצוב תגובותיה של המורה.

המורה מתבקשת להפסיק לחלוטין את משלוח פתקי התלונות. ממילא אין בזה תועלת, והיחסים בבית משתבשים. במקום זה, עליה לשלוח עד כמה שאפשר יותר פתקים "חיוביים", המפרטים התנהגות טובה של דני. עליה לחפש הזדמנויות, להבליט כל התנהגות רצויה, ולדווח עליה בפתק.

כשמתווספים כמה מכתבים כאלה, ההורים מתגמלים בחיזוק מוחשי וחברתי (גולדברג 1987). ראוי להמליץ במיוחד על תיגמולים, אשר משלבים את המוחשי והחברתי, כמו למשל יציאה לאכול פיצה או גלידה (את זה לקח על עצמו האב, בדרך־כלל). היפוך התגובה של המורה דורש לעיתים מהיועץ הסבר מפורט יותר על השפעת חיזוקים, תיגמולים ועונשים. אמצעי זה לבד אינו עושה את העבודה, אבל הוא בכל־זאת מכשיר רב־עוצמה. על שינוי התנהגותה, ראויה המורה גם כן לחיזוקים מצד היועץ.

5) שימוש בסיסמאות כמעכבות תגובה אימפולסיבית.

המטפל ממציא ומציע לדני סיסמאות, שיכולות לעזור לו לשלוט בהתנהגותו, ברגע שמתעורר אימפולס התוקפנות. הסיסמה הראשונה במקרה של דני, אשר "קלעה בדיוק למטרה" היתה "מנצח במכות, מפסיד בחברים". אמנם העברית כאן אינה מבריקה, אך המסר קצר, ברור וקולע שכן הילד תמיד משתוקק לחברים, אך תוקפנותו מרחיקה אותם. מובהר לו שיש כאן אלטרנטיבה: או מכות, או חברים. הוא צריך לבחור בין השניים. מתרגלים ע"י משחק תפקידים, איך ברגע הקונפליקט דני מזכיר לעצמו את הסיסמה

ומשתדל להתאפק.

דוגמה לסיסמה שדני בעצמו המציא: "התנהג יפה אז המורה תאהב אותך". נעשה שימוש גם בדימוי של שלט "עצור!" (כמו תמרור־דרכים), שיעצור את האימפולס להרביץ.

עוד סיסמאות: "איזהו גיבור המחכה לתורו"; "אני לא שוטר, אני תלמיד."

6) בירור והגדרה מדויקת של חוקים וכללי התנהגות בביה"ס, בכיתה ובבית.

"מילות המפתח" היו:

א. מותר

ב. אסור

ג. צריך

דני מסביר למטפל: מותר לשחק בהפסקה, לשתות, ללכת לשירותים. צריך להקשיב בשיעור, להגיע בזמן לשיעור אחרי ההפסקה, לכתוב בכיתה. אסור להרביץ לילדים, להתרוצץ בשיעור ריתמיקה.

במשותף כותבים גם רשימת **חובות וזכויות** (תחום המשפחה — בשיתוף עם ההורים). חובותיו של אבא — לפרנס, לחנך את הילדים. חובותיה של אמא — לעבוד, לעזור לדני בשיעורים, לדאוג לבית ולחנך. חובותיו של דני — להתרחץ, לשחק יפה, להגיע בזמן, להיות תלמיד, להיות שקט בצהרים. זכויותיו של דני — להפגש עם חברים אחה"צ, לצאת לטיול, לנוח בצהרים אם רוצה, לקבל מתנות לפעמים, לראות טלויזיה, ללכת לחוג.

מבליטים את הקשר בין מילוי חובות וקבלת זכויות. זה במיוחד חשוב עם ילדים, שאוצר לשונם דל, ואינו מספיק להגדרת חוקים חברתיים.

7) התערבות מערכתית

רצוי לדאוג לכך שלדני יהיו חברים למשחק. זוהי התערבות מערכתית אשר יכולה להעשות ע"י המורה, בהדרכת היועץ. רצוי שהחברים יהיו בעלי סטאטוס חברתי גבוה, וללא דחייה עזה של הילד המטופל. במקרה של דני, נבחרו שני בנים: אחד מכיתתו, ואחד מכתה ג'. בתחילת הטיפול היה תפקידם משמעותי ביותר, שכן הם סיפקו לדני עיסוק חביב עליו — משחק עם חברים — והרחיקו אותו מהתרוצצות אחרי ילדים ופגיעה בהם. בהמשך, ככל שדני רכש חברים בעצמו, הלך תפקידם ונעשה פחות חיוני. מעניין לציין, שדני ידע, שהמורה פנתה אל איתי מכיתתו, וביקשה אותו שישחק עם דני בהפסקה, ואף שהיא מתגמלת את איתי בסוכריה על עזרתו, הדבר כלל לא הפריע לו.

8) משחק תפקידים

לשיפור האמפאתיה עם "קורבנות" התוקפנות, יוצרים משחק תפקידים, ומבקשים את דני להגיד: אחרי שבעטת ביוסי, מה חשב יוסי, ומה הוא הרגיש.

דני: הוא חשב, דני ילד לא טוב ולא נחמד, אני שונא אותו.

ועוד: כואב לי מאד איפה שדני בעט בי.

9) טבלת מעקב

הבעייה האחרונה, שזכתה להתייחסות, היתה השליטה המוגבלת בצרכים. ספציפית מדובר בבעיית ה"טיפטוף היומי" שדני הירבה בו, כמובן "לא בכוונה, אני שוכח ללכת לשירותים". בעייה זו קיבלה טיפול בשלב מאוחר יותר. הטכניקה שנבחרה היתה טבלת מעקב, אשר צוירה על דף בריסטול גדול ויפה אצל המטפל ונלקחה הביתה. כל יום קיבל משבצת, ודני מצייר פרצוף מחייך בכל יום יבש, ומציין במספר את מספר ההרטבות, במידה וקרו. ושוב, ההורים מתגמלים כל כמה ימים, שמספרם מוסכם מראש. אלא, שאצל דני השיפור היה כל כך מיידי, שלהורים כמעט לא היתה הזדמנות לתגמל. מהציורים ניכר, באיזו שמחה, גאווה ותשומת־לב דני צייר את פרצופיו. שיטה פשוטה זו יוצרת אצל הילד המרטיב מודעות ועוזרת לו להשתלט על תופעה, שהוא בעצם מסוגל בהחלט להשתלט עליה.

תוצאות וסיכום

מדובר בדני, תלמיד בכיתה א', המופנה לאיש מקצוע טיפולי עקב בעיות התנהגות, עם דגש על התנהגות אלימה. מתברר, שבנוסף לבעיות האלימות וההפרעות, קיימות גם בעיות של היפראקטיביות, אימפולסיביות וקושי להשתלב במסגרת בעלת כללי התנהגות מוגדרים. כמו־כן לילד קשיים ויזואו־מוטוריים ופיגור לימודי בקריאה וכתיבה. יש להדגיש את חשיבות האיבחון המקיף והמדויק בהיבט ההתנהגותי ובהיבט הלימודי כאחד. יש הכרח לבדוק תמיד את שני ההיבטים. הבדיקה הפסיכולוגית־חינוכית העלתה, שלדני אינטליגנציה תקינה עם קשיים ספציפיים בתפיסה החזותית ובתאום חזותי־מוטורי המסבירים את הפיגור הלימודי. מכאן, שמקומו, לפחות לפי שעה, במסגרת רגילה עם ילדים רגילים. ואולם, יש צורך לעבוד אתו לקראת התנהגות מסתגלת ונאותה במסגרת הזו. ההתערבות הקוגניטיבית־התנהגותית, תוך מאמץ לשלב בה את כל הגורמים, מקדמת את הילד לכיוון של הפנמת הכללים, הגדרת מטרותיו החברתיות, הגדרת התנהגותו הנוכחית וההתנהגות הרצויה. חיזוקים מוחשיים וחברתיים מזרזרים את ביצוע הכללים הנלמדים. גיוס חברים־ילדים עוזר בעיצוב העיסוקים בהפסקות. שיטת העבודה הינה פדגוגית, ומאפשרת לאנשי חינוך וייעוץ ליישם אותה.

מבחינת תוצאות ההתערבות, דווקא בתחילה אופייני שיש תוצאות טובות ומפתיעות. השנוי בגישה — הפסקת העונשים ושימוש בתיגמולים, ביקור קבוע אצל מטפל מקבל ומעודד, חיזוקים חיוביים מצד המורה — כל אלה מעוררים התלהבות אצל הילד. "עקומת ההבראה" עלולה יותר מאוחר לרדת במקצת. המסקנה המתקבלת היא, שילדים לקויי־למידה, היפראקטיביים ותוקפניים, זקוקים למעקב וחיזוקים כמעט תמידיים. גם צוות המורות וההורים זקוק להדרכה עיקבית ולחיזוקים מתמשכים. במידה והטיפול מתחיל כבר בגיל צעיר, יש סיכוי שההתנהגות הרצויה הנלמדת, תתחזק ותהפוך להרגל, שיעזור לילד להשתלב בחברה גם בשנים מאוחרות יותר.

אחרי ארבעה חדשים, דני מאד משתדל ומצליח להשתלט על האלימות החריפה שלו; הוא רוכש חברים, וההורים מכנים אותו "ילד חדש". בהפסקות הוא עדיין מעורב בויכוחים והתרגזויות, אך הפגיעות החמורות בילדים, כאמור, נפסקו. בלימודים חל שיפור ניכר, והוא מקבל תעודה טובה בסוף השנה. הצוות הטיפולי שאינו יכול "לעזוב את המקרה", עדיין עסוק בילד הזה.

ביבליוגרפיה

גולדברג, י. בעיות משמעת אצל ילדים. תל־אביב, זמורה־ביתן, 1987.

גרוסמן, ג. ילדים בעייתיים בכיתות רגילות. תל־אביב, צ'ריקובר, 1986.

מרגלית, מ. בתנועה מתמדת.תל־אביב, ספריית פועלים, 1984.

מרגלית, מ. לקות למידה. פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך, עמ' 137—126, 1984.

Barkley, R.A., Hyperactive Children, New York, Guilford Press, 1981.

Dollard, J. et al., Frustration and Aggression, New-Haven Conn., Yale University Press, 1939.

Kreitler, H. & Kreitler, S., The theory of cognitive orientation: widening the scope of behavior prediction. Progress in Experimental Personality Research, Vol. II., 1982.

Margalit, M., Academic competence and social adjustment of boys with learning dysfunction and boys with behavior disorders. **J. of Learning Disabilitye**s, 22, 1989.

Meichenbaum D., Stress Inoculation, Oxford, Pergamon Press, 1985.

Thomas, A. and Chess, S., The Dynamics of Psychological Development, New York, Brunner/Mazel, 1980.

"משלי" — שירתרפיה: סדנא לשירי האני

דליה לורנץ*

שירתרפיה משמעה שימוש בשירה ובתהליכים האינטראקטיביים הנלווים לה להשגת מטרות טיפוליות ולהתפתחות אישית ביחסי אחד לאחד ובקבוצה. השימוש בשירה כתרפיה קשור בתגובות האדם והדגש הוא על האדם ולא על השיר כתוצר אמנותי.

השירה מטבעה, הינה התפרצות מילולית ריתמית בעלת אופי ספונטאני הקשורה באדם ובהתנסויותיו. על כן, עשוי השיר לפעול כמאיץ לשחרור רגשות, כפרוש לרגשות ומחשבות וכטכניקה השלכתית.

השירתרפיה שייכת לתחום האמנויות היצירתיות הדוגלות בגישה הוליסטית החותרת לאינטגרציה של הגוף והנפש וכדאי לפתחה גם בתחום החינוכי מניעתי של גהות הנפש.

הכלי "משלי" — סדנה לשירי האני, מציג את פן הכתיבה בשירתרפיה. מאחוריו עומדת האמונה ביכולת ההבעה השירית הטבעית שבכל אדם, היכולה לצאת מן הכוח אל הפועל עם התקיימותם של תנאי פתיחות וקבלה מחד ומסגרת מובנית מאידך. זו כתיבה יחידנית במסגרת קבוצתית הנוגעת בהוויתו הפנימית של האדם.

מגע הנפש על הנייר מאפשר התבוננות מרוחקת במחקרים שעלו, והפעילות הקבוצתית מחזקת את הייחודיות, האוניברסליות ותחושת ערך עצמי של המשתתפים בסדנה.

פרח פלאים שימלא משאלות,
פרח שאבקש המון וגם עוד.
פרח שימלא כל דבר שאגיד,
פרח שלא יאחר ואלי יביט:
פרח שיקים את אמי לתחיה —
פרח שיעשני ילדה עליזה.
פרח שיקסום ולא אהיה עוד יתומה.
פרח שיעשה כל מה שארצה —
פעם, בקשתי ממנו שלום,
והיום —
שאמי תשוב ממרום.

ענת (בת 10)

* דליה לורנץ .M.A, שרות פסיכולוגי ייעוצי חיפה

כל מי שגילה את השירתרפיה עומד נפעם מול התהליכים המופלאים המתרחשים בה ומול התוצרים המרטיטים מיתרי נפש. מתוך האמונה שלכל אחד מאתנו יש "שיר בלב" פותח הכלי "משָׁלי" — סדנה לשירי האני.

הכלי הוא בעל טווח שימוש רחב, וניתן להפעלה במסגרת המערכת החינוכית. "משלי" מעודד יצירה עצמית שאינה נשפטת ומגע הנפש על הנייר מאפשר התבוננות נוספת מרוחקת בחומרים שהועלו. כמו כן מחזקת הפעילות הקבוצתית את הייחודיות והאוניברסליות של האדם ואת תחושת ערך העצמי שלו.

השירתרפיה מוצגת כאן מזווית חינוכית טיפולית כמסייעת להתפתחות האדם.

שירתרפיה — רקע תאורטי

המונח שירתרפיה מורכב מן המילים שירה ותרפיה ופירושו שימוש בשירה בהתנסות התרפויטית ביחסי אחד לאחד ובתהליך קבוצתי.

השירתרפיה מוכרת כאחת מתוך מכלול תרפיות האמנות היצירתית בגישה הוליסטית החותרת לאינטגרציה של הגוף והנפש בהקשר הרחב של התפתחות וצמיחה. לאמנות איכות תרפויטית כאשר האדם והתהליך בה הם המשמעותיים והתוצר — נלווה.

Naumberg (1966) קובעת שתהליך התרפיה באומנות מבוסס על ההנחה שמחשבות ורגשות בסיסיים נדחפים מהבלתי מודע אל התוצר. Dalley (1984) רואה את הפעילות דרך האמנות כתהליך מודע הנותן צורה מוחשית לרגשות לא מודעים ויכול לשמש כסוכן לשינוי תרפויטי. McLagen (1979) סבור שכל אדם הוא בעל יכולת פנימית להקרין את הקונפליקטים הפנימיים שלו לצורה נראית ומדגיש את האפשרות לקתרזיס כתוצאה מפעילות כזאת. Lusenbrink (1989) מציין את שיפור התפקיד החברתי והתקשורתי הבא יחד עם הביטוי היצירתי ומוביל לשיפור הבטחון והדימוי העצמיים.

אכן, מאז ומתמיד השתמשו בני האדם באמנויות המוסיקה, השירה, המחול, הדרמה, הציור, הפיסול והכתיבה לגילוי ולאמירת דברים. הכוח המרפא של האמנויות מוכר עוד משחר ההיסטוריה ובא לידי ביטוי טקסי בתרבויות עתיקות בסייעו להתפתחות מאוזנת ולהשתלבות בחברה השבטית.

תפילות ושירה כסוכני ריפוי היו בשימוש על ידי רופאי אליל, מכשפים, קוסמים ואנשי דת עוד משכבר הימים ואנשים אף פנו באופן אינטואיטיבי לשירה לשחרור רגשות, חיפוש תקווה בעתות ייאוש, נחמה בשעות לחץ והשראה בעיתות ספק.

אוכמני בספרו "תכנים וצורות" (תשל"ט) מגדיר את השירה, בפשטותה, כהתפרצות מילולית, ריתמית; כורח פנימי להשמיע דברים במקצב מסוים כשריתמוס ותואם צלילי המילים הם האלמנטים היחידים הנשמרים מעבר לזמן.

השירה הינה מיזוג ערכים צליליים מטאפוריים ומושגיים הבא כתגובה על מפגש עם החיים, העולם והאדם. השירה נתפסת גם כתקשורתית: השומע אותה קולט שדר לא מושלם שעליו להשלימו דרך מושגיו העצמיים.

כשכותבים שירה או קוראים אותה המלים המסודרות "מדברות": הריתמוס הוא קצב ספרותי ובלתי מודע כחילופין תמידיים של יום ולילה, של עונות השנה, של רעש גלי הים ופעימות הלב הנכנסים לשפה, למחשבה ולרגש.

Fleshman & Fryrear (1981) אומרים שהריתמוס קשור בבטחון, אהבה וחיים. (ראה שירי ילדים ואליטרציות למיניהן).

השירה היא היכן שתמצאנה, מציין Carruth (1982). קשה להגדירה, נושאת חותם יוצרה, משקפת נפש כל אדם, מקורה בחלום, ברגש ובשכל. היא ספונטאנית ובלתי אמצעית ותקשורתית.

היטיבה לתאר זאת המשוררת אמילי דיקנסון האומרת: "אם אני קוראת ספר וכל גופי כה קר ששום אש לא תוכל לחממו — אני יודעת שזו שירה, אם אני חשה שחתכו את ראשי מעלי — זו שירה..."

Lerner (1978) מציין שהשירה מעוררת רגשות, פונה לרגשות ומאירה צד חשוך בנפש ומכאן שהיא בעלת כוח מרפא.

חלוצי העיסוק בשירתרפיה ומפתחיה הם: Griefer (1963), Leedy (1973; 1969), Lerner (1978) ו־Morrison (1987).

המחברים מציינים את תחומי הטיפול השונים כפסיכיאטריה, פסיכולוגיה, ייעוץ חינוכי, שיקום ומדעי החברה, ואת השימוש בשירתרפיה בבתי חולים, בתי ספר וקהילות.

Harrower (1972) מדגישה את היות השירה שייכת להתפתחותו התקינה של כל אדם נורמלי וממליצה על כתיבת שירה כחלק מתהליך התפתחותי תקין.

השימוש בשירה כתרפיה עם ילדים ומבוגרים קבל תנופה בספרות המקצועית Mazza (1981, 1987); Gladding (1982); Hyness & Berry (1986) ואחרים. מוסכם על כולם שלשירה כוח תרפויטי במצבים התפתחותיים וקליניים ושהינה כלי גמיש ואמין המסייע לתובנה.

טווח השימוש בשירה מגוון כפי שמציין Schloss (1976):

1) שימוש בקריאת שירי משוררים ידועים כמעוררי גירוי או תואמים למצבי רוח. עקרון זה נקרא Isoprincile, כלומר "מרשם שיר" כמינון תרופתי: התאמתו של שיר מסוים לחולי מסוים. עקרון זה לא הוכח כנכון: השיר שיש לו משמעות לאדם אחד בזמן מסוים — אינו בכרח אפקטיבי לגבי אדם אחר עם אותה בעיה, או לאותו אדם בזמן אחר.
2) שימוש בשירים הכתובים ע"י התרפיסט עצמו.
3) שימוש בשירים הנכתבים ע"י הפציינטים.
4) שימוש בשירה לא כתרפיה מקצועית, אלא כחלק מתהליך גדילה.

לשירתרפיה, כאמור, שני כיוונים: קריאה וכתיבה. כתיבת שירה כאמצעי לביטוי, לרפוי לתובנה ולהתמודדות עם רגשות מועלית בהרחבה ע"י Koch (1970, 1973, 1977) שהינו משורר ולא תרפיסט.

מטרות השירתרפיה (עפ"י Wreeman 1987)

1) פיתוח בטחון עצמי ותקשורת בינאישית.
2) תעול מבוקר לרגשות.
3) עידוד דמיון יצירתי.
4) התנסות בחשיבה ללא פחד.
5) גדולה יצירתית.

לסכום: מטרת העל של השירתרפיה הינה להגיע לשלמות: לאינטגרציה בין הרגש, ההכרה והדמיון למודעות ותוכנה כדי לחיות חיים משמעותיים. כל העוסקים בנושא מבקשים לקבוע את דרכי הכשרתו של תרפיסט השירתרפיה ולפתח אותה כדיסציפלינה מיוחדת דרך מחקר תאורטי ומעשי. אנו רואים ששדה מחקר חדש־ישן זה מתמודד עם שאלות רבות בקשר לשימוש בשירים בקריאה ובכתיבה, באשר להכשרת המנחה (משורר? תרפיסט?), מהי משמעות התהליך והשפעת המטאפורה והריתמוס על האדם, ובעקרון: האם השירתרפיה הינה ענף בפסיכותרפיה או תרפיה נלווית?

סדנת "משלי" העוסקת בכתיבת שירה אינה מביאה פתרונות לכל השאלות, אך היא מציעה פעילות בדרך מובנית ושיטתית. הנחת היסוד מאחורי הדגם של כתיבת שירה היא האמונה ביכולת ההבעה השירית החבויה בכל אחד ויכולה לצאת מן הכוח אל הפועל עם התקיימותם של תנאים מסויימים.

פרח השירתרפיה

דגם פרח השירתרפיה מציג את מהותה של הסדנה: התנאים ההכרחיים לצמיחת הפרח מיוצגים בעננים מורידי גשם, השרשים הם מה שהאדם מביא עמו בבואו, הגבעול מייצג בעלעליו את הצרכים הפסיכולוגיים שעליהם עונה הכתיבה והפרח עצמו מייצג את התוצר ומאפייניו השיריים.

"הגשם" יצמיח את הפרח וזה ייפתח לרווחה ויוותר על צבעיו וריחו מבלי לנבול.

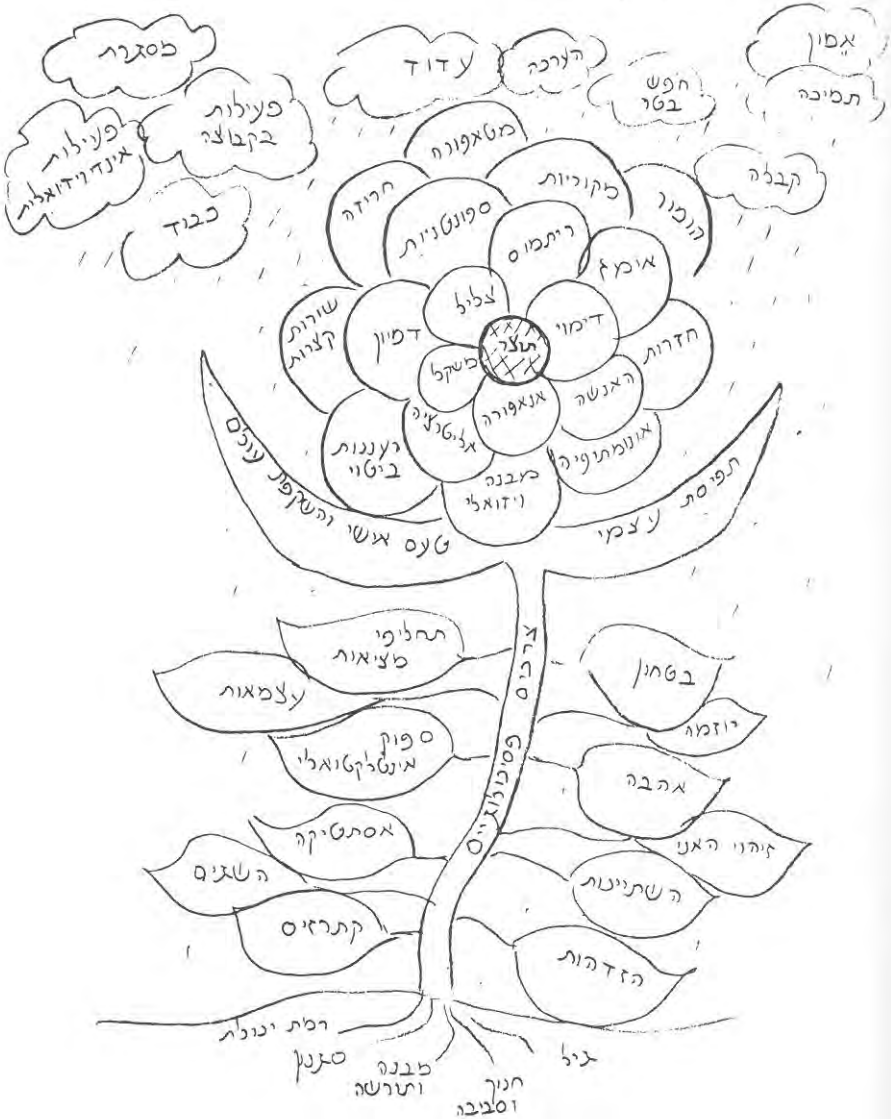
סדנת "משלי" שייכת לתחום כתיבת שירה בפעילות מובנית ושיטתית כחלק מתהליך גדילה.

בדגם, כאמור, ארבעה מרכיבים: התנאים המאפשרים כתיבה (עננים), השרשים, התוצר ומאפייניו (הפרח) והצרכים הפסיכולוגיים הבאים לידי ביטוי בו (הגבעול ועליו).

1) התנאים המאפשרים כתיבה

תנאי משמעותי בסיסי הוא שיתוף חברי הקבוצה באמונה ביכולת הכתיבה הטמונה בהם, וסיפוק תנאי תמיכה,עידוד קבלה, כבוד, רגישות ופתיחות. פעילות הכתיבה הינה יחידנית, אך מתבצעת בקבוצה במרקם יחסי גומלין החל מן הישיבה בצוותא דרך רחשי הכתיבה ועד התיחסות הדדית לתוצרים ומשמעותם הייחודית והאוניברסלית.

פרח השירתרפיה "משלי"



תנאי נוסף הוא קביעת נושא נתון לכתיבה המשמש כעוגן מסייע לתהליך הכתיבה העצמאי.

2) **השרשים**

השרשים בדגם הם אותם דברים שהאדם מביא עמו בבואו, כגון: מבנה ותורשה, גיל, רמת יכולת ורישומי החינוך והסביבה.

3) **התוצר ומאפייניו**

בתוצר מיוצגים מעבר לעולם התכנים, מרכיבי מבנה שיריים כשורות קצרות, ריתמוס, חריזה, סמל, דימוי, מטאפורה וכד'. הוא מאופיין, כמו כן, בספונטאניות, מקוריות וערננות ביטוי.

4) **הצרכים הפסיכולוגיים**

בתוצר באים לידי ביטוי צרכים פסיכולוגיים בסיסיים. צורך בבטחון חומרי ואמוציונאלי. צורך בהשתייכות ובאהבה, צורך בתחליפי מציאות, צורך בהישגים, בהנאה ובאסתטיקה. (Maslow, 1970). צרכים אלו ניבטים בעולם הרעיונות והרגשות שבתוצרים, ובהיזון החוזר הגלוי הניתן ע"י המשתתפים. מגע הנפש על הנייר הוא בבחינת עולם קטן רב פנים בעל מרכיבים ייחודיים ואוניברסליים כאחד.

הפעילות הקבוצתית בסדנה

המוטו בסדנה הוא:

כתיבה ללא מורא

כתיבה ללא יומרה

כותב איתי (בן 8):

הייתי רוצה להיות רואה ולא נראה
שלא ירגישו מה אני עושה —
אבל חבל מאד שזה לא יוצא.
הייתי רוצה לכתוב בלי שגיאות
ושהמורה תציין אותי רבות
אבל אני כותב עם המון טעויות.

היתי רוצה אח גדול
שיגן עלי מהכל
אבל יש לי אח קטן
מציק ומעצבן
ואני צריך לשמור עליו כל הזמן

ולאה (בת 18) כותבת:

יש התקדמות
אבל איטית
יש השתפרות
בלתי משמעותית.
יש עליה
ואחריה ירידה
יש פסגת הר — —
ואני כה
רחוקה.

הפעילות בטווח רחב היא מתן אפשרות לפורקן רגשי כתוב, התחלקות בכך עם חברים, הגברת מודעות עצמית וחזוק הבטחון העצמי. כל אלו בלווי הנאה וסיפוק. בסביבה החמה והתומכת באכפתיות ובכבוד לכל אחד ורגשותיו, יפקח המשתתף עינים להאמין ביכולתו הבסיסית לכתוב ויממש זאת מדי פגישה.

התיבה, הקריאה, קבלת משוב ומתן התייחסות מאפשרים ליחיד לחוש בערך העצמי שלו. כפרט בחברה המורכבת מפרטים כמוהו: דומים ושונים.

1) **פעילות הקבוצה:**

א. **מנחה.** עליו להיות בעל נסיון בעבודה קבוצתית. בעל אמון ביכולת הכתיבה הגלומה בכל אחד ובעל התלהבות לממוש יכולת זו. (אין לו צורך בתואר אקדמי בספרות).

ב. **מקום וזמן.** יש לקבוע זמן קבוע כשעה שבועית או דו חודשית. משך: 10 מפגשים ומעלה. כדאי שהחדר יהיה מקום קבוע שנעים לשהות בו. השולחנות יסודרו בצורת ח.

ג. **חמרים.** החמרים הדרושים הם עפרון/עט, קלסר קטן עם דפים מגוונים (משובצים, חלקים, שורות) צבעי טוש לאיור, דף פוליו אחד, הנקרא עתון "משלי" שעליו יופיעו, ברוצטיה, כחמישה עד שבעה תוצרים של משתתפי הסדנה. העתון ישוכפל ויחולק לכל משתתף בפגישה שלאחר מכן וישובץ בתוך הקלסר (ספר "משלי") "עתון" אחד לכל מפגש.

2) **מטרות יישומיות בסדנה:**

כתיבה רציפה של שירי אני, אחד מדי פגישה. תיוק אסתטי של התוצרים בקלסר מיוחד הנקרא ספר "משלי". הוצאת עתון לכל פגישה בו מוצאים את בטויים ברוטציה כל המשתתפים. למידת מיומנויות התייחסות לכתיבת האחר.

3) **גבולות הקבוצה וחוקיה:**
לסדנה משך זמן קבוע וסדר עבודה קבוע: כתיבה ספונטאנית על טיוטה בנושא נתון, העתקתה לנקי, לספר, איור וקשוט. (פעולות אלו מרחיבות את טווח הזמן ומאפשרות לכל אחד לעבוד ללא לחץ). קריאת השיר. התיחסות אליו ע"י חברי הסדנה. קבלת עתון "משֶלי" עם תוצרים שיריים שנכתבו ע"י המשתתפים.

החוקים הם:

- חובת כתיבה
- חופש וגמישות בבטוי האישי.
- התיחסות ענינית לא בקורתית־שיפוטית לתוצרים דרך כותביהם.
- רוטציה בהופעת העתון.
- הכל בקלסר
- כבוד לזולת ולשיריו וקבלתם כפי שהנם.

4) תפקיד המנחה:
על המנחה לשמור על קיום החוקים באוירה נינוחה ותומכת. להציג נושא מדי פגישה ואולם רק את שם הנושא, לעבור בין המשתתפים ולתקן שגיאות כתיב בלבד מן הטיוטה. לשמור על רוטציית הופעה בעתון ועל תדירות קבועה של הוצאתו לאור וחלוקתו למשתתפים. להתיחס אישית לכל קלסר (לפחות פעם אחת במשך הסדנה) הואיל ואינו שותף פעיל בהתיחסות במשך הפגישה.

המנחה יזהר שלא לשמש דגם לחיקוי כתיבה ועל כן לא יכתוב בעצמו, בסדנה, לא יכוון את הכתיבה ולא יבקר את השירים וכותביהם. ילמד מיומנות התיחסות, יעודד כתיבה שבה "העפרון כותב מעצמו" וישמח בכל שורה שנכתבה. יזהר מאד מיומרות.

5) **הנושאים המוצעים לכתיבה:**
הנושאים הנם "וו" בלבד, בבחינת עוגן המאפשר בטחון ראשוני להאחז בו. הנושאים מעיקרם פתוחים, רחבים ומעוררי אסוציאציות רבות.

הם קשורים באני, בטבע, בחברה ובכל הקשר מזמין ומזמן.

קשת הנושאים רחבה. לדוגמה: אני בעצמי, פרח פלאים, היד, בחושך, אילו, רוח, עמוק בפנים, עצוב לי, ענן וכד'. המנחה יבחר לו נושאים מתוך מאגר הנושאים או מטעמו שלו.

הענן שלי — דוגמאות מאוסף סדנאות

הענן שלי עושה הכל
מביא נעלים וחולצות
הוא גבוה ויפה
ומוריד גשמים הרבה

ואותי הוא לא מרטיב
כי הוא חבר שלי.
הענן שלי.

אפי (בן 10)
מרכז לשיפור למידה

הענן שלי ימלא את משאלותי
ואבי אז יחיה, אולי.
הענן שלי הוא קטן ולבן
ויאיר את התכול בזקנו המולבן.
הוא ירד ממרום וישב על כתפי
וישאל אותי מהו מבוקשי.
אשיב לו אז מה הן משאלותי —
ומיד יתגשמו כל חלומותי.
הלוואי והיה לי ענן כזה,
הלוואי!

טל (בת 11)

ענן יפה ביום גשום,
הגוונים, הגדלים הצורות
משתנים בהתאם לזמן, לזווית הראיה,
בהתאם למצב בו הצופה
נמצא.
למי יש הכוח לראות את
כל הגדלים, הגוונים, הצורות.
אולי
לענן עצמו
— גם זה תלוי במצבו.

תמי (בת 18)

ענן אחד מאד נחמד,
רצה להפסיק את העבודה —
אלא, שהרוח נתנה לו מכות,
והענן התחיל לבכות,

ובכה, ובכה,
והארץ כולה נרטבה.

ברק (בן 9)
כתת מחוננים

הענן שלי אפור ומלא
הענן שלי כבד.
בענן שלי נמצאים כל הדברים
שאני לא אוהב.
כל הדברים
שהייתי רוצה להפטר מהם
כמו שגשם יורד מענן.
ואז, אני כמוהו,
מרגיש קל ולבן.

עוזי (מבוגרים)

הדוגמאות המובאות לעיל הינם חומר גלם הנותר מעבר לפעילות הקבוצתית וניתן לחזור ולקראן שוב ושוב בספר "משלי".

ומה אומרים המשתתפים? (מתוך משובי הסיום)

"משָׁלַי" בשבילי:

- "משָׁלַי" עזר לי להבין את עצמי.
  "משָׁלַי" נתן לי להכיר את עצמי.
  אני הרגשתי תהליך מבפנים:
  את מחשבותי —
  העט והאותיות לדף מעבירים.
- הסדנה נתנה לי לכתוב את עצמי בעולם החרוזים.
- אני מרגישה כמו בתוך בית של שירים.
- אני לומד להכיר את עצמי, להיות עם עצמי.
- נותן לי להוציא דברים שכלואים בתוכי.
- שמש וקרן אור בחשיכה
- הכתיבה בסדנה נתנה לי הרגשה של איש אינו מפריע לי. אף אחד לא יצחק אם אגלה רגשותי.
- בסדנה יש מי שמקשיב לך.

ובלשון המבוגרים:

- "משֶׁלי" התוה לי דרך התפתחות מסגירות לפתיחות, השפעת האווירה והקבלה על בטחוני שלי נתנה לי את הכוח לשחק במלים, להשתולל עם הדמיון וליצור. נתנה לי לגיטמציה להציג את יצירתי.

קצרה היריעה מלתאר את הצבעים, הריחות והטעמים ב"משֶׁלי". נותר רק לנסות ולהווכח, להיות שותף למסע למעמקים בכרכרת השירתרפיה ולגעת במעט בעולמות מופלאים.

כותבת רחל (בת 10):

הייתי סגורה ונעולה בעולם הקטן
ולא יכולתי לצאת.
מבעת לחרכים הדקים,
מבעד לסדקים השחורים,
ראיתי עולמות מופלאים.

הבה נפתח צוהר לרחל.

סיכום

כתיבת שירי־אני על־פי דגם "משֶׁלי" יוצאת מנקודת ראות של שימוש בשירתרפיה יצירתית כחלק מגישה חינוכית מניעתית לחיזוק כוחות נפש. הרקע התיאורטי מעוגן בעקרונות השירה והתרפיה והכלי עצמו מובנה וישומי.

השיר בתכנו ובמקצבו הינו מראה לרגשותיו ומחשבותיו של הכותב, ועשוי לפעול כמאיץ לשחרור רגשות וכפרוש לרגשות ומחשבות. המסגרת הקבוצתית מאפשרת למשתתפיה ראיה ייחודית ואוניברסלית כאחת.

לאדם יכולת טבעית לביטוי שירי וכדאי לאפשר לו לממשה בתהליך התפתחותי תקין לחיזוק תחושת ערך עצמי ותקשורת בין־אישית.

ביבליוגרפיה

אוכמני ע., תכנים וצורות, תל־אביב, ספרית הפועלים, תשל"ט.

Carruth, H., The question of Poetic form. In D. Hall (Ed.). **Claims for Poetry,** The University of Michigan Press, 1982, pp. 50—61.

Dalley, T., (Ed.), **Arts as Therapy,** London: Tavistock, 1984.

Fleshman, B. and Fryrear, J.L., **The Arts in Therapy,** Chicago, Nelson Hall, 1981.

Gladding, S.T., The place of the poetic in counselor education. **Counselor Education and Supervision,** 21, 320—326, 1982.

Griefer. E., **Principles of Poetry Therapy,** New York, Poetry Therapy Center, 1963.

Harrower, M., **The Therapy of Poetry,** Springfield, IL, Charles & Thomas, 1972.

Hynes, A. Berry, M., **Bibliotherapy — The Interactive Process,** N.Y., 1986.

Koch, K., **I never told anybody: Teaching Poetry Writing in a Nursing Home,** New York, Random House, 1977.

Koch, K., **Wishes, Lies and Dreams: Teaching Children to Wirte Poetry,** New York, Harper & Row, 1970.

Koch, K., **Rose Where Did You Get That Red? Teaching Great Poetry to Children,** New York, Random House, 1973.

Leedy, J.J., (Ed.), **Poetry the Healer,** Philadelphia, J. P. Lippincott, 1973.

Leedy, J.J., (Ed.), **Poetry Therapy,** Philadelphia, J.P. Lippincott, 1969.

Lerner, A., (Ed.) **Poetry in The Therapeutic Experience,** New York, Pergamon Press, 1978.

Lusenbrink, V.B., Perspective education, in creative arts therapies, accomplishments and challenges. **The Art in Psycotherapy,** 1989, 16. pp. 5—10, Pengamon Press.

Maslow, A.H., **Motivation and Personality,** New York, Harper & Row, 1970.

Naumburg, M., Art Therapy: Its Scope and Function. in E. E. Hammer, (Ed.), **Clinical Application of Projective Drawing,** Springsfield, IL, C.C. Thomas, 1966.

Mazza, N., Poetic approaches in brief psychotherapy, Special Issue: Poetry in therapy, **American Journal of Social Psychiatry,** 7 (2), 1987.

Mazza N., Poetry and group counseling, An exploratory study (Doctoral dissertaion), Florida State University 1981, **Dissertation Abstracts International,** 1981, 42, (6), University Microfilms no. 8125778.

McLagen D., **Creation Myths: Man's Introduction to the World.** Art and Imagination Series, London, Thames and Hudson 1979.

Morrison, R.M., **Poetry as Therapy,** New York, pp. 21—26, 1987.

Schloss, G., **Psychopoetry: A New Approach to Self Awareness Through Poery Therapy,** New York, Grosset & Dunlap, 1976.

Wreeman, B., Windowos, In M. Morison (Ed.), **Poetry as Therapy,** New Yrok, Human Science Press, pp. 185—194, 1987.

"החבר שלנו ברח לאמריקה"
התערבות שיניונית תוך שימוש במודלים קוגניטיביים להתמודדות במצבי לחץ

חנה רודיטי*

מטרת המאמר היא הצגת שימוש בכלים קוגניטיבים להתמודדות במצבי־לחץ בעת התערבות יעוצית שיניונית בבית ספר בו ארע אירוע של בריחת תלמיד לארה"ב. המאמר אינו מתמקד בטיפול בתלמיד שברח אלא בהתערבות שנעשתה בכיתות בשכבת הגיל לה היה שייך בבית הספר.

תוך שימוש באירוע כדוגמא להתמודדות בלתי יעילה במצב של לחץ, הוקנו לתלמידים כלים קוגניטיבים בהם יוכלו להשתמש במצבים דומים בעתיד.

דגש מיוחד הושם על תפקיד קבוצת החברים במצב מצוקה של אחד מחבריה. התערבות זו נמצאה יעילה במיוחד בכיתות "ריאליות" בהן יש פחות מוכנות לעיבוד תכנים רגשיים במסגרת הרחבה של הכתה, אך ניכרת מוכנות להתייחסות למודלים מבניים.

מטרת מאמר זה היא הצגת שימוש בכלים קוגניטיבים בעת התערבות יעוצית שנערכה בבית־ספר בו התרחש אירוע יוצא דופן.

האירוע קרה בכתה י' בבית ספר תיכון עיוני רגיל במרכז הארץ.

תאור האירוע

אמו של אחד התלמידים קיבלה בבוקר אחד שיחת טלפון מוזרה ממטלפן אלמוני. בשיחה נאמר לה שבנה מכר לאותו מטלפן אלמוני שרשרת זהב יקרה. האם שדאגה לבנה ורצתה לבדוק את הנושא מיהרה לבית הספר שם התברר לה שהבן לא הגיע לכתה באותו בוקר.

חברים של הבן שנשאלו על העדרו טענו שאין להם מושג היכן הוא, אולם כמה מהם כאשר ראו את מצוקתה הקשה של האם "נשברו" וסיפרו לה את הידוע להם מזה מספר ימים — הבן נמצא כרגע על מטוס בדרכו לארצות־הברית.

התברר כי הנער חש מצוקה על רקע של בעיות אישיות שונות והחליט — **לברוח לארצות הברית ולחפש שם את אושרו.** הוא קנה כרטיס לכיוון אחד, השיג ויזה לאמריקה ויצא לדרך עם חבר. בידי החברים השאיר מכתב המסביר את מניעיו. את המכתב היו אמורים החברים הנאמנים למסור להורים לאחר הנחיתה בארצות הברית.

---

* חנה רודיטי, M.A., יועצת חינוכית, בי"ס תיכון "כצנלסון" כפר־סבא.

מנהל בית הספר פעל במהירות. בשיתוף המשטרה המקומית ומשטרת נמל התעופה אותר הנער וחברו שהיו אמנם על המטוס. שלטונות ההגירה בארצות־הברית דווחו. מספר שעות לאחר הנחיתה היו שני הנערים בדרכם חזרה ארצה.

האירוע פורסם ברדיו ובעיתונות. אחת העתונאיות ששאלה את חבריו של הנער מדוע שיתפו פעולה ולא גילו את הסוד נענתה כך: "תראי הוא חבר, וברגע שחבר מבקש שיעשו לו טובה אישית, עמדנו בהתחייבות. הוא כאילו עבד על הרגש החברי... הציג את עצמו שהוא מסובך עם עצמו והדגיש שחברים טובים צריכים לעזור. באמת שלא היינו מודעים לאן זה יוביל." (הציטוט מ"חדשות" 4.5.90).

מטבע הדברים סערו התלמידים סביב הפרשה. תלמידים רבים התיחסו למעשה כאל מעשה גבורה. "עובדה" הם אמרו, "כולם חולמים לעשות משהו נועז כזה ורק הוא העיז לבצע."

תכנון ההתערבות

השיקול לגבי ההתערבות היעוצית היה מורכב. ערב רב של נושאים נגעו לאירוע והיה ברור שלא נוכל לגעת בכולם: בעיות הקשורות במצוקה אישית, לויאליות לחבר, תפקיד החבר של הנתון במצוקה, לקיחת סיכונים, גבריות, קבלת החלטות — כל אלו היו נושאים רלבנטיים.

בשל החשיבות שיחסנו להצמדת ההתערבות לאירוע עצמו החלטנו שלא לדון בכל אחד מהנושאים בהרחבה אלא להשתמש במודל קוגניטיבי־כוללני יותר לעיבוד הנושא.

השתמשנו בחומר תאורטי שנלמד במסגרת קורס הכנה לצה"ל ליועצים. (ישראלשוילי ולוסקי, 1990; Novaco ושות', 1983) לא נצמדנו למודל תאורטי מסויים אלא השתמשנו באותם חלקים שנראו לנו רלבנטים למטרת הפעילות.

ברצוננו להדגיש כי בחרנו להשתמש במודלים קוגניטיבים בשל התיחסותם הספציפית להתמודדות במצבי לחץ וכן בשל התאמתם להעברה בכתה "ריאלית" בה יש פחות מוכנות לעיבוד חומר ריגשי במסגרת הרחבה של הכתה ויותר מוכנות להתיחסות ל"מודל תבניתי" — צורת למידה המוכרת יותר לתלמידים.

ההתערבות המתוארת להלן נערכה למחרת פירסום הנושא בכלי התקשורת.

מטרת ההתערבות

1. למידה של הגדרת "מצב־לחץ" תוך שימוש בפרטי האירוע.
2. שימוש באירוע וברלבנטיות שבו לשם תרגול דרכי התמודדות חליפיות במצב לחץ.
3. התיחסות למצב התלמידים כ"מסייעים" במצב לחץ. הגדרת התפקיד ולמידת דרכי סיוע אפקטיביים.

מהלך ההתערבות

1) חזרה על תאור המקרה תוך שימת דגש על המצב הראשוני של התלמיד: קשיים בהקשר הלימודי וקשיים בהקשר הבין־אישי.
שימת דגש על כך שהקשיים הנ"ל מוכרים כמעט לכל נער או נערה במהלך לימודיהם בתיכון. ("נורמאליזציה" של התופעה).

2) הגדרת "מצב לחץ" כמצב שבו התביעות החיצוניות או הפנימיות של האדם גבוהות מן המשאבים העומדים לרשותו (Lazarus 1969), תוך הדגשת הסובייקטיביות של המצב וישום ההגדרה לגבי הקשיים שתוארו קודם לכן.

3) שרטוט "תרשים זרימה" על הלוח על פי המודל של (Folkman Lazarus, 1986). תפישת המצב כ"איום" או כ"אתגר".
הגדרת המושגים fight ו־Flight תוך שימת דגש על קבלת ההחלטה שבתהליך.

4) הליכה לאורך ה־path של flight.
דיון בכתה על ה"רווח" שבבריחה — ריחוק פיזי מהמצב המאיים, השגת תשומת לב מהסביבה, הענשת אנשים קרובים, הרגשת עצמאות והרגשת כח.
ה"מחיר" שבבריחה — הגורם המאיים לא משתנה, ההתמודדות לאחר הבריחה קשה יותר, ולפעמים האקט שבבריחה לא מאפשר דרך חזרה.

5) חזרה ל־path של fight — מה **כן** אפשר לעשות.
נושא מרכזי זה הועבר תוך התיחסות לבעיית ההדרדרות בלימודים והיתה בו התיחסות להיבטים הבאים:

א. **הגדרת הבעייה**
דיון בנושאים הבאים: מהי הדרדרות בלימודים? האם ניתן להגדיר את הבעייה בצורה יותר מדוייקת?
האם האיום הוא שאני "אעוף"? האם האיום הוא שאני לא אתקבל למגמה שבחרתי?
קריטיות: דיון בקריטיות של הבעייה. האם "קריטיות" הוא נושא אובייקטיבי לחלוטין או שהוא תלוי בתפישה (חשיבה) סובייקטיבית. שימוש בשאלות נוסח Ellis לשם מתן דגש על הקריטיות של הבעייה: "מה הדבר הנורא ביותר שיקרה אם..."
אחריות: עד כמה אני אחראי למצב שנוצר? האם תחושת האחריות משנה את מצב הלחץ?

ב. **חוקיות**
מהם החוקים הפורמלים והבלתי פורמלים של בית הספר שיכולים לעזור לגבי הבעייה שנוצרה? ממי ניתן להשיג אינפורמציה על חוקים אלו? לדוגמא: מתי תלמיד "עף" מבית־הספר?

מה קורה לתלמיד שרוצה ללכת לטכניון אבל בית הספר לא אישר לו ללמוד 5 יחידות פיזיקה?

ג. **מקורות תמיכה במערכת**
האם יש אנשים בתוך המערכת שניתן להעזר בהם?

ד. **מקורות לתמיכה חברתית**
חשיבות החבר בתקופת משבר. חשיבות ה"שיתוף" (sharing).

ה. **הצבת מטרות ריאליות**
במידה וכל הנאמר בסעיפים א—ד עוזר לפתרון מעשי של הבעייה (למשל — בטוח שאני עף מבית הספר) יש להציב מטרות חדשות וריאליות במקום לשקוע בדכאון או להגיב בתגובה לא תואמת על המצב שנוצר. דוגמא: אם אני לא מתאים לבית־ספר זה לאן אני כן מתאים? אם אני לא מתקבל למגמה שרציתי לאיזו מגמה כדאי לי להתקבל?

6) דיון באירוע תוך התיחסות לנקודות הבאות:

א. הנער שעליו מדובר סבל מבעיות מסוימות שניתן להגדירן כיוצרות מצב לחץ. **כולנו** חשופים למצבי לחץ במהלך החיים. **רובנו** נחשפים למצב לחץ כשלהו במהלך הלימודים בתיכון.

ב. מתוך כלל אפשרויות הפעולה הנער בחר לברוח מהתמודדות (דגש על כך שיש כאן תהליך של קבלת החלטות). תהליך הבריחה (תרתי משמע) לא תרם מאומה לפתרון הבעיות ובמקרה קיצוני אף היה עלול להסתיים באסון.

ג. בשל המצב הריגשי הנלווה למצבי לחץ רבים נוטים לפעילות אמוציונלית בלתי הגיונית שמספקת לכאורה שחרור כלשהו מתחושת המצוקה. כדי להימנע ממצב זה רצוי לנקוט בפעילות התמודדות קונסטרוקטיביות כמו אלו שראינו קודם (ראה סעיף 5). פעילויות אלו המביאות לשינוי בתפיסת המצב ובדפוסי ההתנהגות הנלווים **ניתנות לתרגול וללמידה.**

ד. הנער החליט לשתף מספר חברים בהחלטתו.
בדיון בכתה דובר על החשיבות שב"שיתוף" ועל כך שרוב בני הנוער נוטים לפנות בראש ובראשונה לחברים כאשר הם נמצאים במצוקה. בנקודה זו נערך דיון על תפקיד החבר.
באירוע שלפנינו החברים התלהבות מהסיכון והאתגר שבבריחה לחו"ל ועל ידי כך "עזרו" לנער להישאר בנתיב ה־"flight".
בדיון דובר על החוט הדק המפריד בין "השמירה על הפרטיות" שכה יקרה לנערים בגיל ההתבגרות לבין לקיחת אחריות שפירושה: עזרה ממשית תוך כדי נקיטת עמדה ובמקרים קיצוניים — פנייה לעזרה של מבוגר גם אם יש כאן פגיעה בערך הלויאליות לחבר.

תגובת התלמידים

תגובת התלמידים היתה ערה ברוב חלקי הדיון.

התלמידים ביקשו פעילות נוספת שתתרכז על מצבי לחץ הנובעים מיחסים במשפחה. בנושא ה"חוקיות" — תלמידים טענו שתפקידו של בית הספר הוא לתת להם יותר מידע בנושאים של נהלים פורמאליים ובלתי פורמאליים ושמידע זה חשוב להם להפחתת הלחץ הנוגע ללימודים.

נושא ה"עזרה לחבר" זכה להתעניינות ערה, בכתה הוצגו דעות שונות ומנוגדות. עקב כך הוכנה פעילות נוספת בנושא תוך שימוש בניתוח אירועים.

במהלך הפעילות שתוארה חל תהליך של שינוי במוקדי השיחה. בעוד שבתחילה השיחה התמקדה באירוע שקרה בשיכבה הרי שתוך כדי הפעילות נטו תלמידים יותר ויותר לתאר בעיות אישיות וזאת תוך כדי התיחסות למודלים שהוצגו בכתה.

לדוגמא: הזמן בו נערכה הפעילות היה כחודש לפני סיום השנה. תלמידים הציגו בצורה כוללנית את מצבם כמצב של לחץ: בחינות פנימיות רבות, מתח באשר לבחירת מגמה, מתח שלפני בחינת הבגרות הראשונה. התלמידים למדו להעזר במודל על מנת "לפרק" את מצב הלחץ הכללי למצבים הניתנים יותר להגדרה ולהתיחסות. בהמשך למדו התלמידים לשאול שאלות בעלות אופי של מיקוד שליטה פנימי יותר כגון — "מה **אני** יכול לעשות במצב הלחץ הנוכחי" במקום "בית הספר אשם, הלימודים מכניסים את כולם ללחץ בלתי אפשרי".

בהמשך יושם המודל לגבי התנהגות אפשרית במצב של לחץ לימודי. מצד אחד בריחה — אי הופעה לבחינה, העדרות מבית הספר, הצהרה "אני עוזב הכל." מצד שני התמודדות פעילה — גיוס משאבים רלבנטים מבית הספר או מחברים, עריכת סדר עדיפויות לפעילויות יומיות, פנייה לגורמים מתאימים לשם הקלה בעומס הבחינות (ועד הכתה, מועצת תלמידים). במקרה כשלון — ראייה מפוכחת: מה משמעות הכשלון, האם הוא באמת קריטי? חוקיות — מה קורה לתלמיד שנכשל בבגרות? היכן ניתן לברר מהם הנוהלים במקרה כזה?

סיכום

הפעילות שתוארה נועדה לשם התערבות שיניונית בשיכבה בה אירע אירוע יוצא דופן של נסיון בריחת תלמיד לארה"ב.

במשך הפעילות נעשה "היפוך תהליך" כאשר במקום שהאירוע יתפוס מקום מרכזי בדיון, נעשה שימוש באירוע לשם הקניית כלים בהתמודדות במצבי־לחץ. השימוש במודלים קוגניטיביים נמצא מתאים במיוחד בכיתות "ריאליות" המגלות קושי בעיבוד תכנים ריגשיים בפורום של הכתה המלאה.

ביבליוגרפיה

ישראלשוילי, מ., ולוסקי א., מאחורי ערימת הניירות: הכנת תלמידים לקראת השרות הצבאי **הייעוץ החינוכי**, 2, 1990, עמ' 143—131.

Folkman, S. & Lazarus, R. "Dynamics of stressful encounters: Cognitive appraisal, coping and encounter outcomes". **Journal of Personality & Social Psychology**, 50, 1992—1003, 1986.

Lazarus, R. **Coping and Adjustment**. New York, McGraw-Hill, 1969.

Novaco, R.W., Cook, T.M. & Sarason I.G. Military recruit training: An arena for stress-coping skills. in Meichenbaum, D. & Jerenko, M.E. (eds.) **Stress Reduction and Prevention**, New York, Plenum Press, pp. 377—418, 1983.

סדנא לרכישת מיומנויות תקשורת ושליטה בכעס

מני אנצר*, דרורה שקד**, אתי מדמוני־משה***

מאמר זה מתאר סדנא לרכישת מיומנויות תקשורת ושליטה בכעס שהופעלה עם קבוצת תלמידים בבית־ספר תיכון מקצועי. הסדנא מייצגת גישה טיפולית שמטרתה לקדם פתרונות בבעיות התנהגות קשות של תלמידים ובעבודה זו מובא תאור מפגש אחד מתוך עשרה מפגשים מתוכננים לסדנא. במאמר הושם דגש דווקא על ביקורת, מסקנות והמלצות לעצם הנסיון של הפעלת תכנית טיפולית בשיתוף של שתי מסגרות פורמלית ובלתי פורמלית, ולא תאור מפורט של תהליך ותכני המפגשים.

סקירה ספרותית מצביעה על השימוש במספר גישות התערבות בקבוצה במטרה לעזור למשתתפים להתמודד טוב יותר עם כעס. Omizo, Hershberger & Omizo (1988) מציגים גישה טיפולית שנבדקה בקרב קבוצת ניסוי של תלמידי בית־ספר יסודי שהשתתפו בעשר פגישות. הפגישות בקבוצה כללו שלשה שלבים שבהם שולבו טכניקות התנהגות קוגניטיבית, הדגמה, משחק תפקידים וחיזוקים חיוביים. שימוש בטכניקות אלה נמצא אפקטיבי אצל מבוגרים שהיו להם בעיות התמודדות עם כעס. בשלב הראשון הודגשו הבנת הכעס והבחנה בין האפקטים החיוביים והשליליים שלו. התגובות הקונסטרוקטיביות וההרסניות לכעס נדונו וזוהו. בשלב השני התמקדה הקבוצה בארועים שונים שהביאו לתגובות של כעס תוך התיחסות לאלטרנטיבות חיוביות יותר. לבסוף, סופקו הזדמנויות ומצבים ללמידת התנהגויות מתאימות בדרך של הדגמה, משחק תפקידים ונתינת משוב.

התערבות קבוצתית דומה מומלצת להפעלה על ידי רוזמן ואביעד (1989). מטרת גישתם היא לספק לבני הנוער בקבוצה הזדמנויות למידה על מנת להעשיר את מאגר כישוריהם בבואם להתמודד עם מצבים מתסכלים ומעוררי כעס. המחברים מדגישים כי קיימת דרך בונה ליישום קונפליקטים ומצבים מעוררי כעס וזאת על פי השלבים הבאים: (א) זיהוי הסכסוך — הגדרת הבעיה הבין־אישית והבנתה. (ב) עימות — הנעשה על ידי כך שכל צד מסביר את עמדתו ישירות. (ג) עריכת חוזה — שמטרתו מציאת פתרון לבעיה תוך החלטה על דרכי התנהגות שיביאו להרגשה טובה בין שני הצדדים.

* מני אנצר, M.S.W., מנהל מדור קהילתי לנוער, אגף לשרותים חברתיים עיריית פתח־תקוה.
** דרורה שקד, M.A., יועצת חינוכית, תיכון מקצועי נעמ"ת פתח תקוה.
*** אתי מדמוני משה B.A. עובדת סוציאלית לנערות, אגף לשרותים חברתיים עיריית פתח־תקוה.

סדנא לשליטה בכעס עם אוכלוסיות בוגרות

סדנאות לשליטה בכעס המופעלות בשנים האחרונות עם אוכלוסיות שונות מיועדות להעמיק את המודעות העצמית של המשתתף בהם. הטכניקות בהן משתמשים בסדנאות אלו מבוססות בעיקר על הנחות היסוד של הפסיכולוגיה הקוגניטיבית העוסקת בחקר התהליכים שבהם האדם אוגר, זוכר ומפרש מידע. הפסיכולוגיה הקוגניטיבית מדגישה את חשיבות המטרה, הידע, ההבנה וההסבר של ההתנהגות. רגשות האדם יכולים להשתנות כאשר הוא נעשה מודע לתהליכים הקוגניטיביים הנלווים להם. כלומר: על־ידי זיהוי המחשבות החבויות מתחת לרגשות (כמו כעס למשל) ניתן לשנותם Navaco 1975 ו־Beck, Rush, 1979, Show & Emery).

בסדנאות לשליטה בכעס עם גברים המכים את נשותיהם ארבעה מוקדים להתייחסות בטיפול: (Edleson, Miller & Stone, 1983).

א. המרכיבים הפיזיים: התחושות הגופניות אשר על סף ולפני עצם התפרצות הכעס.

ב. המרכיב הרגשי: הרגשות הנלווים להתפרצות הכעס.

ג. המרכיב החשיבתי־קוגניטיבי: מערכת העמדות והמחשבות שקיימות ברפרטואר של היחיד.

ד. המרכיב ההתנהגותי: ההתנהגויות הספציפיות שמפעילות את "תהליך ההתחממות" (לקראת התפרצות הכעס).

במסגרת העבודה בקבוצות לשליטה בכעס מחדדים את ארבעת המוקדים בצורה נפרדת, אבל גם מראים את השילוב שלהם; הן בדרך להתפרצות והן במניעה. המשתתפים לומדים לערוך רישום שוטף (יומן כעס) אחר התנהגותם בין פגישה לפגישה, דבר שמסייע להתקדמות ברכישת שליטה. הקבוצה מאפשרת ביטוי רגשות (קטרזיס) וכן תחושת השתייכות לקבוצת תמיכה שלחבריה קושי זהה. בסדנא עוסקים בעצם במחיקה (unlearning) של נורמות התנהגות שאותם רוצים לשנות ולמדים במקומם נורמות התנהגות חדשות.

בישראל פועלות סדנאות לשליטה בכעס, מזה מספר שנים, עם גברים מכים מכל הרמות הסוציו־אקונומיות. קיימת הצלחה רבה בתוכניות אלו, אך טרם בוצע מעקב שיטתי — ארוך טווח שמאפשר פירוט של אחוזי הצלחה.

העקרונות של המודל עם מבוגרים הופעלו בתכנית עם הנוער עליה מדובר בעבודה זו. עם זאת, גיל ההתבגרות על מאפייניו הייחודיים חייב שינויים וגמישות ביישום המודל.

מודל סדנא לשליטה בכעס עם בני־נוער

רקע

בשנת הלימודים הקודמת נעשה נסיון להפעלת תכנית קבוצתית מיוחדת עם תלמידים שנקראת "סדנא לרכישת מיומנויות תקשורת ושליטה בכעס". הסדנא היא התאמה ועיבוד של תכניות עם אוכלוסיות בוגרות שמופעלות עם אנשים להם דפוסי התנהגות אלימה אשר

נזקקים לגמילה מאלימות.

התכנית הופעלה עם אחת מכיתות י' של בית־הספר, כתה שהוגדרה "קשה" וכללה ארבעה־עשר תלמידים. בהפעלת התכנית השתתפו מנהל המדור הקהילתי לנוער המשמש גם מנחה מקצועי ועובדת סוציאלית של בית הספר. לסדנא תוכננו עשרה מפגשים אך בפועל התקיימו חמשה מפגשים בלבד בשל העדר נכונות מצד חלק גדול של תלמידים להמשיך לשתף פעולה. במהלך שתי פגישות, השלישית והרביעית, נעשה שימוש מועיל במצלמת וידאו.

מטרות הסדנא

1. העלאת המודעות של תלמידים ל"מחיר" שהם משלמים בהתפרצויות כעס על מכלול ביטויו בכל שטחי חייהם.
2. צמצום היקף התפרצויות הכעס והחלשת עוצמתן, וכפועל יוצא מכך צמצום הנזק הנגרם בהתאם.
3. הקניית כלים להתנהגות תיקשורתית אסרטיבית ואימוץ של חלופות להתנהגות של כעס הגורם לתוקפנות.

תאור הפגישה

לצורך עבודה זו נבחרה הפגישה השניה לשמש דוגמא מכיוון שהיא מאפשרת להציג חלק ממטרות הסדנא והתהליך הקבוצתי בצורה מובנית וסכמטית.

מטרות הפגישה

א. התחלת הלמידה של הסתכלות עצמית פנימית במצב של חווית הכעס.

ב. החדרת הנורמה של משחקי תפקידים בסדנא בכלל, וכהכנה לשימוש במצלמת וידאו בפרט.

ג. הצגת "יומן סכסוכים" ככלי מרכזי בסדנא.*

מהלך הפגישה

א. בפגישה זו הוצגו שוב "סעיפי החוזה" לשיתוף פעולה בין המשתתפים בסדנא למנחים תוך נסיון לקבל את התיחסות התלמידים לחוזה (סעיפי החוזה מפורטים בהמשך).

ב. תרגיל: סיעור מוחות לגבי מצבים המעוררים כעס.
בעקבות התרגיל התקיים דיון (פרוט התרגיל בהמשך).

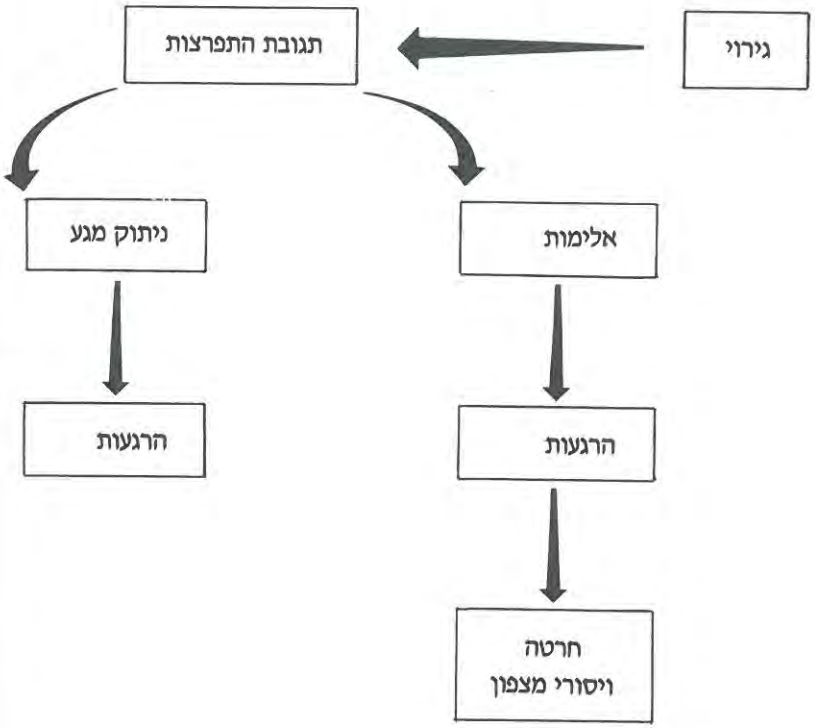
ג. תפיסת רצף הארועים המוביל לתוצאות הכעס (תאור שלב זה בהמשך).
1. הגורם (אירוע מקדים)

* יומן סכסוכים — הוא יומן בו רשם כל תלמיד מה הרגיז אותו, מתי, כמה, מי הגורם. בדרך זו ניתן לבדוק את התקדמות משתתפי הקבוצה באשר ליכולת הבקרה והשליטה בכעס.

2. חווית הכעס.
3. התנהגות בשעת כעס.
4. התוצאה.

ד. סכמת מעגל האלימות

מעגל האלימות



בפגישה זו בלטה נטיית התלמידים להדגיש את גורם הזעם כגורם סביבתי־חיצוני שנמצא "מחוץ להם". כן בלט הקושי ל"הכנס" לחווית הכעס האישית, קושי אשר ההתגברות עליו מהווה תנאי להפקת תועלת מהסדנא.

ה. משחק תפקידים — מצב של כעס בין שני נהגים בשעת נסיעה. מטרת משחק התפקידים היה, להביא למודעות הקבוצה שתי טכניקות:

1. "פסק זמן" — טכניקה של בלימת רצף תגובות וארועים שעלול להביא להדרדרות על־ידי ניתוק מגע מהגירוי הספציפי.

2. "שיח פנימי חיובי" — דיאלוג פנימי שנועד להמיר את דפוסי חשיבה קיימים אך שליליים, לדפוסי חשיבה חדשים וחיוביים.

טכניקות אלו הובאו ע"י Beck (1966) והן משמשות חומר לימוד מרכזי בהמשך הסדנא.

דיון

א. בפגישה זו שיתוף הפעולה עם התלמידים היה חלקי בלבד. בקבוצה הורגש כעס כללי על כיוון הסדנא שמחייב עבודה עצמית מצד המשתתפים. לכן, הוגמשה התכנית המקורית והמנחים ויתרו על הדרישה מהמשתתפים למשחק תפקידים. לחילופין, המנחים היו אלה שהדגימו משחק תפקידים.

ב. בפגישה זו חשו המנחים כי גישה חיובית של הדגשת "הרווחים" שיושגו מהסדנא כמו: חיזוק התחושה העצמית, עמידה על זכויות — היא כיוון נכון יותר מאשר הדגשת החלק השלילי של אובדן שליטה עקב כעס.

ג. הנטייה להדגיש כי הסדנא מתנהלת במסגרת של קבוצה פחות פורמלית ולא במסגרת מוכרת של מורה־תלמיד "סחפה" כנראה למתירנות יתר אשר נוצלה לרעה בצורה בולטת על־ידי התלמידים. אמנם, חלק מהתהליכים שקרו בפגישה היו תהליכים טבעיים, אך בעוצמת ההתנגדות וה־Acting out איימו התלמידים על עצם המשך קיום התכנית.

ד. המנחים היו צמודים למטרות הדידקטיות שהציבו לעצמם והיה צורך ל"האבק" כדי לממש אותם.

סעיפי החוזה

חלק מסעיפי החוזה כלל מעקב אחר התנהגותו של כל משתתף תוך מתן ציונים בארבעה תחומים:

1. הקשבה, תשומת לב.
2. התיחסות לזולת.
3. יוזמה בהעלאת נושאים.
4. התנדבות בהצגת אירועים אישיים.

המנחים חזרו על סעיפי החוזה במטרה לחזק את תהליך ברור הציפיות עם התלמידים, להבהיר שוב את מטרות הסדנא וכללי ההתנהגות. בנסיון זה בלטו ההתנגדות וחוסר שיתוף פעולה מצד התלמידים. המנחים חשו מעין מאבק כח של הקבוצה נגדם. שלש נערות נפרדו פיסית מהקבוצה. הן התנהגו בצורה רעשנית ופרועה, ישבו בצד והעבירו מסר ברור: "אנחנו רוצות להיות בצד, מצפצפות על מה שקורה". תלמדי אחר אמר: "די, זה לא בראש שלי. לא בטוח שאשתתף". תלמיד זה אגב, אמר בפגישה הראשונה: "הסדנא יכולה להשפיע על כולם כולל עליי".

תרגיל סיעור מוחות

תרגיל סיעור המוחות נפתח במשחק שבו התבקש כל תלמיד להציג דברים שהוא אוהב או שונא. המשחק גרם למבוכה ותגובות זילזול והיה כעס כללי בשל תחושת התלמידים שידרש מהם להשקיע ולהיות פעילים. יחד עם זאת, מספר משתתפים הציגו אירועים מעולמם האישי. מטרת התרגיל היתה הכנסת הקבוצה "לעבודה", והעברת המסר כי הסדנא, אכן, עוסקת בלמידה דרך השתתפות פעילה, חוויתית.

הצגת אירועים המובילים לכעס

בשלב זה התבקשו התלמידים להציג אירועים של איבוד שליטה והתפרצות של כעס. שתי נערות הביאו דוגמאות:

רחל הציגה אירוע של מריבה עם חבר שהסתיימה בצעקות.

עליזה הציגה אירוע של מריבה עם האח שהסתיימה בפציעתו.

באירוע השני, חזרה התלמידה שוב ושוב על תאור ההתנהגות שגרמה להתפרצות: "האח שלי דיבר אלי בקללות, הוא תמיד זורק לי מילים שמרגיזות אותי, מה הוא מתערב כל הזמן בחיים שלי, הוא מרשה לעצמו יותר מדי, אז כבר לא ידעתי מה לעשות וזרקתי עליו את המקל של הספונג'ה".

למרות שהמנחים ניווטו את השיחה, קשה היה להביא את עליזה להסתכלות פנימית בחוויה של הכעס. אחד התלמידים, דווקא, היה זה שקידם את תהליך הפגישה בכך שניסה ל"הסביר" את הקושי של עליזה. "הוא השפיל אותך, את **הרגשת** שהוא דרך עלייך בגלל זה שברת עליו את המקל". עליזה פרצה בבכי עמוק. מילים אלו היו נקודת מוצא להסבר הסכמתי של 'מעגל האלימות'.

חשוב לציין כי לאורך כל המפגשים חשו המנחים כי כל מה שקשור להבעת רגשות היווה איום קשה על התלמידים. בתרגיל סיעור המוחות לא יכלו התלמידים להגיע לתובנה. לא ניתן היה להביא אותם למצב בו יוכלו לומר מילים כמו: "אני כועס," או "אני רוצה לעשות משהו עם הכעס כי לא טוב לי איתו". כאשר התקרבו, נראו אפילו מבוהלים ושוב נסוגו. הם העדיפו להאחז בהסבר שתמיד משהו אחר אשם וגורם להם לכעוס; חבר, הורים, אח, מורה, הרעש של הרדיו או הטלביזיה משגע אותם וכדומה.

ניתוח רטרוספקטיבי כוללני, מסקנות והמלצות

הנכונות לשיתוף פעולה בין בית־הספר ל"מדור הקהילתי לנוער" היתה מלאה ונעשתה עבודת הכנה להפעלת התוכנית. למרות זאת, התוכנית לא הגיעה לידי ביצוע מושלם ונקטעה באמצעה. בניתוח שלאחר מעשה נמצאו מספר סיבות אשר היקשו על מהלכה התקין של הסדנא ואותם יש לקחת בחשבון בתיכנון בעתיד:

1) המורכבות בקיום פעילות הנושאת אופי לא פורמלי ואשר דורשת מצד המשתתפים בה מוטיבציה לשנוי, כל זאת בתוך מסגרת פורמלית שמאפייניה שונים.

ד. מתוך נסיון מצטבר בעבודה עם קבוצות בעלים מכים ונשים מוכות, מומלץ שאת הסדנאות עם בני הנוער ינחו מנחים גברים את הבנים, מנחות נשים את הבנות. המלצה זו נובעת לאור העובדה שהתנהגות אלימה היא התנהגות נלמדת. אנשים אלימים היו חשופים למודל אלים במסגרת משפחתם ובתהליך העבודה בסדנא יש חשיבות רבה להכרות עם מודל התנהגותי חיובי שניתן יהיה להזדהות אתו בצורה יסודית יותר.

ביבליוגרפיה

רוזמן, מ., אביעד, י., **סמים בראש**. תל אביב, הוצאת רמות – אוניברסיטת ת"א, 1989, עמ' 136–138.

Beck, A.T., **Cognitive Therapy and the Emotion Disorder**. New York, International University Press, 1966.

Beck, A.T., Rush, A.J., Show, B. F., Emery, G., **Cognitive Therapy of Depression**, New York, Guilford Press, 1979.

Edleson, J.L., Miller, D., Stone, G.W., **Counseling Man who Batter: Group Leader's Handbook by the Men's Coalition Against Bathering**, Albany, NY, 1983.

Navaco R., **Anger Control. The Development and Evaluation of an Experimental Treatment**. Lexington MA, Lexington Book, 1975.

Omizo, M., Hershberger, M., Omizo, S., **Teaching Children to cope with Anger**. Elementry School Guidance and Counseling, 3, 22, 241—245, 1988.

מניעה ראשונית של התנהגות אובדנות לתלמידי חטיבות ביניים*

צפורה הוכדורף**, אביגדור קלינגמן***

בעשור האחרון מדווחת עליה בשכיחות מקרי התאבדות ונסיונות התאבדות בקרב נוער. קיימת הסכמה בין אנשי מקצוע ומומחים בנושא, כי דרושה תכנית התערבות בקרב הנוער. על רקע זה נבנתה התערבות מניעתית שלוותה במחקר. התכנית מייחדת חשיבות רבה לקבוצת הגיל ומייעדת למתבגרים תפקיד של שומרי סף, "Gatekeepers", ע"י כך שהיא מחדדת בקרבם את הרגישות לזולת, מיידעת אותם בסימנים למצוקה קשה של חבר ומנחה אותם בדרכי התערבות מניעתיות של עזרה נפשית ראשונית. בנוסף, בתכנית זו הודגשה החשיבות של הפנייה לעזרה. בתכנית ההתערבות, שהועברה במסגרת קבוצתית, השתתפו 237 תלמידים משש כיתות ח' בחטיבת ביניים. תוצאות המחקר הצביעו על ירידה בציון בשאלון נטיות אובדניות אצל בנים, עליה בציון בשאלון אמפתיה אצל הבנות. בקרב הבנות חלה התרחקות בתפיסתן את המושג "מצוקה" (הן הפכו לאופטימיות יותר). אצל כל הנבדקים בקבוצת הניסוי נמצאה עליה בידע על סימני התאבדות, עליה בידע על מקורות ודרכי סיוע ושיפור בהתמודדות חיובית עם מצוקות. במשוב דווחו התלמידים על שביעות רצון מהתוכנית ומרביתם (88.6%) סברו, שבעקבות התכנית, יוכלו להגיש סיוע ראשוני לחבר במצוקה. מכאן שהתכנית נמצאה, באופן כללי, אפקטיבית ואטרקטיבית כאחד.

רקע כללי

מתבגרים מהווים קבוצת גיל בסיכון גבוה להתנהגות אובדנית בשל שינויים גופניים, אישיותיים, רגשיים וקוגנטיביים רבים, החלים בגיל זה. בד בבד הם חשופים ללחצים, שחלקם מסימני הגיל וחלקם תוצאה של תנאים משפחתיים או סביבתיים בנוסף למאפיינים האישיות הספציפיים.

התנהגות אובדנית בגיל ההתבגרות (בגילאי 15—24) מדאיגה הורים ומורים בעולם המערבי (מאריס, 1985; נלסון, 1988; פק, 1982). מדיווח בספרות, נראה כי שעור נסיונות ההתאבדות בקרב מתבגרים בארה"ב נע בין 10%—13% (סמית וקראופורד, 1986; רוס, 1985). בקבוצת הגיל 15—19 שעור ההתאבדות המדווח בארץ, בין השנים 1984—1976

---

* המאמר מתבסס על עבודת M.A. (הוכדורף, 1990), בהנחיית ד"ר אביגדור קלינגמן.

** צפורה הוכדורף, M.A., החוג לחינוך באוניברסיטת חיפה, יועצת חט"ע ב"י"ס תיכון עירוני ה', חיפה.

*** ד"ר אביגדור קלינגמן, ראש המגמה לייעוץ חינוכי, החוג לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

2) "המשחק" העדין בין הצבת דרישות התנהגות ומישמוע לאוכלוסייה שעיקר בעייתה בחוסר היכולת לעמוד בדרישות אלה, לבין הצגת גישה מתירנית ופחות פורמלית מזו של שיעור בכיתה. מנחי התכנית חשו כי לפניהם תוכנית שהמשתתפים בה באים מרצונם, ואמורה להתייחס דוקא לצדדים החלשים שלהם. ודוקא אותם היבטים של אי־יכולת לרסן ביטויי תוקפנות אילצו את המנחים להרחיק את המשתתפים אפילו מפורום לא כתתי זה. נוצרה כאן דילמה. עד כמה ניתן "להתיר את הרסן" ובו זמנית לכפות התנהגויות בצורה תקיפה, כולל הרחקה של חלק מהמשתתפים.

3) אם ההחלטה היא שכתה שלמה משתתפת בתוכנית, מן הראוי שהכללים של "שיעור רגיל" יתקיימו גם במקרה של "הסדנה המיוחדת". העבודה עם כתה שלמה כקבוצה איננה רצויה. כתה שלמה מהווה קבוצה טבעית שקיימים בה מאבקי כוחות, קואליציות ודפוסי תקשורת מעוצבים כבר. בתנאים כאלה קשה למנחים שבאים מבחוץ להשפיע, מה עוד שהם משתמשים בקודי התנהגות שלא מוכרים לתלמידים וברמה שונה של מעורבות המצופה מהתלמידים. כלומר, שינוי תפקיד מתלמיד מול מורה לעומת משתתף פעיל בסדנא בה ישנם שני מנחים.

4) רצוי כי בתהליך בחירת המשתתפים לסדנא בנושא ספציפי, כל מועמד יעבור ראיון אישי שבו תיבדק מידת המוטיבציה שלו להשתתף. ברור מאליו שאין טעם לקבל לסדנא מהסוג שהופעלה כאן את מי שאיננו מגלה בה עניין.

5) מומלץ שהסדנא תתנהל בקבוצות קטנות של 10—8 משתתפים בלבד. במודל שלפנינו הוכח כי בפגישה שבה היה מספר המשתתפים נמוך ביותר ניתן היה לבצע עבודה טובה וליישם טוב יותר את המתוכנן, כי אז נוצרה אוירה פתוחה ואינטימית דבר שלא התאפשר בהרכב המלא של הכתה.

6) מומלץ לשלב בפעילות מסוג זה שימוש מירבי בעזרים אטרקטיביים אשר מגבירים את העניין ואת הקשב אצל המשתתפים. השימוש שנעשה במצלמת וידאו קידם את מטרות הסדנא וריתק את הנערים. יחד עם זאת המעבר משימוש בוידאו למבנה של כתה התסיס חלק מהמשתתפים וקשה היה לנהל דיון ולסיים את הפגישה.

7) רצוי שכותרת הסדנא תתייחס דוקא להיבטים חיוביים; לא "קבוצה לשליטה בכעס" — שמייד נותנת למשתתף תחושה של מי שמתקשה לשלוט ונחשף בחולשתו — אלא לדוגמא: "קבוצה לתקשורת וללמידת דרכים חיוביות לעמידה על זכויות". מנחי הקבוצה הגדירו מחדש את מטרות הסדנא כבר במפגש השלישי, דבר שהתקבל טוב יותר אצל התלמידים. כמו־כן התעוררה בעייה הקשורה בקושי העקרוני של המתבגרים להחשף בצורה מילולית, דבר שמתבקש מהם במוקדם או במאוחר. הנושאים אכן איימו עליהם; הם ראו את עצמם על מסך הטלביזיה והגיעו לרגע שיכלו להחליט מה עושים עם התנהגות של תוקפנות וכעסים בלתי־נשלטים. רובם בחרו שלא להתקרב ל"אזור הסכנה מעצמם". רק שלושה תלמידים, בפגישה האחרונה, היו גלויים ואמרו כי הם מודעים לבעיות הכעס של עצמם ורוצים ללמוד הלאה במסגרת הסדנא.

8) יש צורך בדיון מחודש של הגדרת תפקידים בפעולות המתקיימות בתוך מסגרת פורמלית של בית־ספר אשר אליה מגיעים מנחים "גורמי חוץ". בתכנון המקורי לסדנא נקבע כי היועצת לא תהייה מעורבת בהנחיית הקבוצה. תפקיד היועצת כלל:

א. תצפית, רישום ומעקב אחר התנהגויות משתתפי הסדנא, כאשר המטרה היתה ללמוד את הגישה הטיפולית ויחד עם זאת לנסות ולקבל משוב אוביקטיבי מהמתרחש בתוך הקבוצה. מן הראוי לזכור כי הכתה שנבחרה לתכנית הוגדרה "קשה".

ב. היועצת נטלה על עצמה לטפל בכל ההיבטים הלוגיסטיים של הפעלת הסדנא; תאום עם מחנכת הכתה ומנהלת בית־הספר, הכנת חדר כתה להפעלת הסדנא, הכנת אמצעי עזר כגון: מצלמת וידאו, לוח, טלביזיה, וכדומה. בשלב מוקדם של התכנית (בפגישה השלישית) הוחלט לוותר על תצפית היועצת בעיקר מהשיקול שיש כבר "שני מבוגרים", המנחים, מול התלמידים. מה עוד, שהצטרף עובד נוסף של המדור אשר שימש כצלם וגם לו היתה השפעה על התנהגות הקבוצה.

9) בפגישה הרביעית היו הפרעות התנהגות חמורות. ארבעה תלמידים סרבו לשבת בתוך הקבוצה והתעקשו לשבת בצד ליד הקיר; מדי פעם "זרקו הערות", הרעישו והפריעו במזיד למהלך הפעילות. למרות שהוזמנו להצטרף וליטול חלק במתרחש בחרו לצאת מהחדר בסופו של דבר.

ארבעת התלמידים האלה הגיעו אל היועצת על מנת לברר אם ברצונם להמשיך ולהשתתף בסדנא. בשיחה זו עלו מספר נקודות:

א. הסתייגותם מעצם ההנחייה על ידי גורמי חוץ.

ב. הם הרגישו מאוימים מהצורך בחשיפה ולא הצליחו להתגבר על תחושות אלו למרות שזו כבר פגישה רביעית.

ג. הסתייגותם מהמספר הרב של המשתתפים. כאן גם התעורר ויכוח לגבי העובדה כי נוכחותם של תלמידים "מסוימים" מקשה על הפתיחות ומוטב שלא היו כבר מההתחלה. "אני לא מוכן לספר על מה שקורה לי עם ההורים לפני המטומטמת הזאת שלא מבינה שום דבר". או, "מה פתאום שקובי ישמע את מה שאני אומר, מה את רוצה שכל השכונה שלנו תדע עלינו".

ד. אחת הבנות אמרה: "אני מצטערת שבכלל הסכמתי עם כל הענין הזה. ועוד הרבה מרגישים ככה".

ה. תלמידה אחת הביעה את הסכמתה לחזור ולהשתתף בצורה פעילה ועניינית בסדנא לאחר ברור מחודש של מטרות הסדנא ותועלתה.

ו. תלמיד אחד ציין השערה: "אני חושב שאם היועצת היתה מנחה את הסדנא הכל היה נראה אחרת".

לפגישה החמישית הגיעו ארבע תלמידות בלבד מתוך כתה של ארבע־עשרה.

10) בשיחה שקיימה היועצת עם כל הכתה לאחר שהסדנא הופסקה, התברר כי רק שלושה

תלמידים הביעו רצון חד משמעי להמשיך בפגישות וציינו כי הם חשים שאכן נתרמו ממנה רבות. הבנות שהופיעו לפגישה החמישית אמרו שיסכימו לבוא לפגישה שישית אם תתקיים. הן לא הביעו הסכמה לגבי השתתפות בפגישות נוספות. שבעה בנים אמרו במפורש כי אינם רוצים שינוי בהתנהגותם "והכוחנות" מתאימה להם. אחד אמר: "אני רוצה לכעוס, רק בתוקפנות אני משיג דברים".

11) א. בהרכבת קבוצה של תלמידים למטרת סדנא טיפולית, מומלץ כי יועצת בית־ספר תשתתף בראיון המועמדים גם אם קיימת החלטה כי מנחי הקבוצה הם גורמי חוץ. תרומתה של היועצת רב לאור הכרותה האישית את התלמידים.

ב. מומלץ לשקול סדנא מסוג זה בהנחיית שני מנחים: יועצת בית־הספר וגורם חוץ. בדרך זו ניתן יהיה אולי להביא ליתר איזון את בעיית "ניגוד האינטרסים" במפגש של מסגרת פורמלית עם מסגרת פחות פורמלית.

ג. התחברות המדור הקהילתי לנוער ובית־הספר בהפעלת הסדנא היה נסיון מעניין. אבל בו בזמן היתה הרגשה כי תרומתם של מנחים מבחוץ בתוך מסגרת של בית־ספר יוצרת קשיים מסוימים. מומלץ איפה לאור הנסיון הנוכחי להעדיף קיומם של סדנאות מסוג זה מחוץ לכתלי בית־ספר כאשר ניתנים תמיכה וגיבוי של בית־הספר להפעלת הסדנא.

המלצות לסיכום*

א. רצוי לבנות קבוצה לשם סדנא טיפולית דרך פרסום ושווק הסדנא עם שם אטרקטיבי, בעל משמעות חיובית תוך הדגשת החדשנות והזכות להשתתף בסדנא.

ב. יתכן ורצוי לעשות סדנאות מסוג זה עם בנים ובנות בנפרד. אי אפשר להתעלם מהעובדה כי ניתנים מסרים חברתיים שונים לבנים ולבנות בחברה בכל מה שכרוך בשימוש באלימות לדוגמא: בן שמגיע הביתה להורים ואומר "הרביצו לי" לעומת בת. יש לשער כי תגובת ההורים תהיה שונה לגבי שני המקרים. בדרך כלל את הבן יעודדו "להחזיר" ולבת ינסו לסייע בדרכים אחרות. גם דימויים נשיים וגבריים בהחלט תורמים לגיבוש האישיות של בנים ובנות ויש לקחת זאת בחשבון.

ג. כדי ליצור מעורבות אמיתית ולרכוש את אמונם של המשתתפים רצוי להתחיל עם הקניית דפוסי התנהגות אסרטיביים דוקא במסגרות חברתיות פחות מאיימות לדוגמא: פניה למנהל סופרמרקט בצורה אסרטיבית אחרי שקנינו מוצר פגום. אחרי מספר פגישות המלבנות מהי התנהגות אסרטיבית במסגרות שטעונות פחות רגשית, יש להניח שיהיה קל יותר בדרך זו להגיע לדיון בנושאים טעונים ברגשות במועד מאוחר יותר של תהליך הסדנא. בדרך זו מצופה שתהיה נכונות רבה יותר להשתתף במשחקי תפקידים ולא רק לצפות בהם.

---

* תודתינו לאיריס זינדל, מנהלת תיכון מקצועי נעמ"ת פתח תקוה ולרונית לב־ארי, לשכה משפטית נעמ"ת.

היה 2 לכל 100,000 איש לגברים ו־0.5 לכל 100,000 נשים. לבב ואיזנברג (1989) סבורים, ששעור ההתאבדות היה גבוה יותר אילו היו מבודדים מתוך האוכלוסיה את יוצאי אירופה ואמריקה. בהקשר זה יש לציין, שבנות מנסות להתאבד פי שלושה יותר מבנים, בשעה שבנים "מצליחים" להתאבד פי שלושה יותר מאשר בנות (אמרי, 1983).

מחשבות אובדניות שכיחות מאד בקרב מתבגרים (אצל 62% מהנחקרים לפי סמית וקראופורד, 1986). לאור זאת, השתמשנו בתכנית ההתערבות במושג הרחב "התנהגות אובדנית", המקיף קשת התנהגויות, שמתפרשות על רצף התפתחותי הנע מתגובות לתחושת מצוקה, מחשבות אובדניות, איומים, תיכנון, נסיונות פגיעה בעצמי באופנים שונים ועד התאבדות מוצלחת. אורבך (1987) מציע סכימה התפתחותית להתנהגות אובדנית, שראשיתה במצבי לחץ בלתי נסבלים, המשכה בהתגבשות עמדה דכאונית תוך ביצוע נסיונות התמודדות, שלאור כשלונם מופיע רעיון ההתאבדות על רקע תגובת הילד כלפי הרס עצמי ותגובות הסביבה. כלומר, התנהגות אובדנית היא תהליך מתמשך ולביצוע אקט ההתאבדות ישנו במרבית המקרים ארוע מאיץ בתוך תהליך.

המצב הנפשי של מתאבדים מאופיין בדרך כלל בדכאון, בחוסר תקווה ובתחושה חריפה של חוסר אונים וחוסר מוצא; משתקפים אצלם ליקויים בביצוע משימות קוגניטיביות, נוקשות מחשבתית ותפיסה מוטעית של ארועים. החצנה של דכאון עשויה להתבטא באופנים שונים, ביניהם התנהגות עבריינית אלימות והרס עצמי (אלכוהול, סמים ואנורקסיה). לחלק מהמתבגרים, שבסיכון גבוה להתנהגות אובדנית, יחסים מעורערים עם ההורים וקשיים תפקודיים (לאו דווקא לימודיים) בביה"ס, היוצרים רגשות חזקים של תסכול ואובדן הערכה עצמית, בושה, פגיעות רבה, התרחקות מחברה ובדידות.

שניידמן (1985) מנסה לאחד את הגישות הפסיכולוגיות השונות למודל אופרטיבי וטוען, שהתאבדות מאופיינת בעשרה משתנים פסיכולוגיים: (א) כוונה — למצוא פתרון למצב בלתי נסבל. (ב) מטרה — חידלון. (ג) מאיץ — כאב נפשי מתמשך. (ד) לחץ — גורמים פסיכולוגיים שאינם באים לידי סיפוק. (ה) רגשות — חוסר תקווה, חוסר אונים ודכאון. (ו) עמדות פנימיות — אמביוולנטיות. (ז) מצב קוגנטיבי — צמצום. (ח) פעולה — בריחה או הימנעות. (ט) פעולה בין אישית — תקשורת על כוונות אובדניות. (י) עקביות — הסטוריה של שימוש בדפוסי התמודדות לא־יעילים. זיהוי מאפיינים אלה מסייע להערכת כוונות אובדניות וגם יכול לשמש בסיס לגישה מניעתית.

התערבות מניעתית, המכוונת לחיסון נפשי הקשור במרכיבים הפסיכולוגיים שצויינו לעיל, יתכן ותהווה צעד לצמצום שכיחות התנהגויות, שיש להן קשר אל התאבדות. התערבויות מניעתיות נועדו לצמצם השפעתם של קשיים בטרם התגברותם והפיכתם לבעיות חריפות (קלינגמן, 1983, 1986, 1989) לפיכך נבנתה תכנית מניעה, שאחת ממטרותיה העיקריות לפתח במתבגר מיומנויות התנהגותיות שתעזורנה לו להתמודד עם מצוקות עוד בטרם החריפו.

התכנית היא מובנית, דידאקטית, על פי עקרונות החינוך הפסיכולוגי, שמטרותיה: (א)

להביא לשינוי בחלק מהמרכיבים הפסיכולוגיים הקשורים בתחושות מצוקה, תחושות חוסר־ישע וחוסר־תקווה. (ב) להקנות ידע על דרכים חלופיות להתמודדות אישית עם מצוקות (Coping Skills). (ג) להקנות ידע על סימנים לסיכון גבוה להתנהגות הרס־עצמי, כך שהמשתתפים יתודרכו להיות "שומרי־סף" לאיתור וזיהוי חבריהם הנמצאים במצוקה. (ד) להגביר אמפתיה ולאמן תלמידים כ"סייעים" לעזרה נפשית ראשונית לחבר במצוקה, המדבר על התאבדות או מתנהג באופן אובדני.

"להתמודד עם מצוקות גיל ההתבגרות": תאור התכנית

התכנית "להתמודד עם מצוקות גיל ההתבגרות" (הוכדורף וקלינגמן, 1989) נבנתה על ההנחה, שקבוצת השווים היא הרקע המתאים ביותר להעברתה ועל כן היא מועברת בכתות־אם (כמסגרת טבעית) אולם בקבוצות קטנות (מומלץ לחלק את הכתה לשניים). התכנית כוללת שבע יחידות (תתוארנה להלן). מספר הפגישות האופטימלי הוא 10 שעורים (ניתן, במקרים מסויימים, להסתפק גם בפחות). היא מבוססת על גישה פסיכוחינוכית הנשענת על שלושת השלבים להקניית שינוי, כפי שהוצעו ופותחו על ידי מיכנבאום (1985). שלב ההצגה הדידקטית (המשגה), שלב לימוד וניסוי מיומנויות, ושלב הכללת המיומנויות (שנלמדו ונוסו במסגרת השעורים) אל מעבר לזמן העברת התכנית בכתה.

התכנית עושה שימוש מודגש בגישה קוגניטיבית־התנהגותית ובהקניית יסודות לחשיבה רציונלית תוך שימוש, בין היתר ב: (א) בדיקת הקשר שבין מחשבות, רגשות והתנהגות; (ב) בדיקה והפרכה של מחשבות ואמונות בלתי־רציונליות; (ג) המרתן בדפוסי חשיבה ואמונות המבוססות על חשיבה רציונלית. התכנית, למרות שהיא מובנית ומדגישה את הגישה הרציונלית־רגשית, אינה מגבילה את המנחה לשימוש בלעדי בגישה זו וניתן לגוון אותה בטכניקות מגישות אחרות למשל, אורבך וברי־יוסף (1990), ארהרד ואל־דור (1990), שרלין וחרסונסקי (1990).

התדריך כתוב באופן מפורט הכולל הוראות ספציפיות, צעד אחר צעד, למנחה. התכנית ניתנת ליועצים בבתי הספר בליווי סדנא־זוטא, אך היא יכולה להיות מועברת על ידי מחנכי כתות, בתנאי שהסדנא המלווה תהיה מורחבת יותר.

התכנית מורכבת משבע יחידות:

1) **בין אושר לדכאון** — מטרת יחידה זו היא להציג מצבי מצוקה ואושר תוך הדגש האוניברסליות, הזמניות והיחסיות שלהם ולתת לגיטימציה לשוחח על מצוקות.
2) **המתבגר במעגלי מצוקה** — מטרת יחידה זו היא להבחין ולדון בתהליכים החלים אצל כל מתבגר במצבי מצוקה, מתוך נקודת ראות אמפתית לקשיים של הזולת.
3) **מרגיש — חושב — עושה** — מטרת היחידה היא לדון בעקרונות הגישה של אליס (1962), במגמה להביא את התלמיד באופן שיטתי למודעות לתהליכים המתרחשים אצלו במצב מצוקה, ולהקנות לו מיומנויות רציונליות־רגשיות כדרך להתמודדות עם מצוקות.

4) **חידוד הרגישות לזולת** — המטרה היא לאמן את התלמידים בהתנהגות אמפתית הלכה למעשה, להגביר את ההתיחסות האמפתית של תלמידים למצבי מצוקה בכלל ולבדידות חברים בפרט.

5) **בין תקוותיות לחוסר־תקווה** — המטרה היא לצמצם את תחושת חוסר האונים וחוסר השליטה, להגביר את האחריות והפיקוח העצמי של המתבגר על התנהגותו, להגביר תקוותיות ולהעשיר את רפרטואר מיומנויות ההתמודדות.

6) **מצוקה קשה סימנים וסיוע** — המטרות הן להרחיב את השיחה על הסימנים המעידים על כוונת התאבדות ועל המיתוסים הקשורים לנושא, כדי לחדד את ערנותם ורגישותם של התלמידים לסימנים, לאמן אותם לשמש כ"שומרי־סף", להתמקד בדרך ההתערבות הרצויה ולהתמודד עם הקונפליקט: "אם אגלה את הסוד אמעל באמון".

7) **פנייה לעזרה** — המטרה להדגיש את הצורך בפניה לעזרה ולהתאמן בה על מנת להקהות את החרדה, החשש והבושה מפניה זו.

לסיכום, התכנית משלבת טיפול במרכיבים פסיכולוגיים הקשורים לאובדניות כמו דכאון, חוסר־תקוה, חוסר־אונים, נוקשות מחשבתית ובדידות; מדגישה את תפקיד המתבגר לשמש כ"שומר־סף" לחברו ומעודדת פניה לעזרה. התכנית כוללת פעילויות חוויתיות וקוגניטיביות ואמון במיומנויות שנלמדו, בהנחה שהלימוד והאימון ישמשו כמערכת חיסונית ויאפשרו התמודדות נכונה במצבי מצוקה עתידיים.

תאור המחקר

המחקר נערך בחודשים ינואר—מרץ 1989, בקרב 6 כיתות ח' בחטיבת ביניים (3 כיתות ניסוי ו־3 כיתות בקורת). בקבוצת הניסוי היו 116 תלמידים (56 בנים ו־60 בנות), בקבוצת הבקורת היו 121 תלמידם (56 בנים ו־65 בנות).

התכנית הועברה במקביל בקבוצות (בחצאי כיתות) על ידי יועצות, פסיכולוגית ביה"ס, ומורה טיפולי, במהלך 8 מיפגשים ונתנו השאלונים הבאים: (1) שאלון להערכת פוטנציאל אובדני המבוסס על Index of Potential Suicide שפותח על ידי צונג וויליאם (1974) ועובד בארץ על ידי אורבך וברי־יוסף. (2) שאלון להערכת אמפתיה (על פי בריאנט, 1982) המתבסס על הגדרת אמפתיה כ"הענות רגשית לתפיסת ההתנסויות של האחרים". (3) שאלון ידע (לקבוצת הניסוי בלבד), שנבנה במיוחד לצורך מחקר זה ומתייחס לסימנים למצוקה קשה וידע על מקורות עזרה. (4) שאלון השלמת סיפור (שנבנה במיוחד לצורך מחקר זה לקבוצת הניסוי בלבד), ושנועד לבדוק התמודדות חיובית במצבי קונפליקט. (5) דיפרנציאל סמנטי (אוסגוד, 1957), שנועד לבדוק את משמעותם הפסיכולוגית של מושגים בצורה קונוטאטיבית. (6) שאלון משוב שנועד לבדוק את תגובות הנבדקות לתכנית.

מימצאי המחקר מצביעים על ירידה בציון שאלון נטיות אובדניות אצל בנים. ניתוח שונות משותפת (ANCOVA) של נטיות אובדניות לפי מין וקבוצה, מצביע על אפקט מובהק למין [$F\ (1, 211)=7.56$; $P<.01$] ואפקט מובהק לקבוצה [$F\ (1, 211)=3.64$; $P<.05$]. על

מנת לבדוק את מובהקות התוצאות במדדים השונים של שאלון נטיות אובדניות נערך ניתוח שונות משותפת (ANCOVA) לפי מין וקבוצה כאשר המשתנה התלוי היה הציון "אחרי" והציון לפני שימש כ־Covariate, במדד דכאון נמצא אפקט למין [F=5.18 ; P<.05] ולקבוצה [F=4.88 ; P<.05]. ניתוח שונות משותפת (ANCOVA) של הציונים בשאלון אמפתיה מצביע על אפקט בקרב הבנות [F (1, 211) =28.57 ; P<.001].

שאלון ידע חלק א' (המתייחס לידע בדבר סימנים להתאבדות) נבדק על ידי: (א) מבחן t מזווג, שנועד לבדוק אם חל שיפור בידע "לפני" בהשוואה "לאחרי" ו־(ב) ניתוח שונות משותפת (ANCOVA), שנועד לבדוק את המובהקות הסטטיסטית, של ההבדלים האפשריים בין המינים, כשהציון "לפני" משמש Covariate והציון "אחרי" משמש כמשתנה תלוי. התוצאות מצביעות על עליה בידע אחרי ההתערבות [t (97) = 5.05 ; P<.001]. בניתוח שונות משותפת (ANCOVA) לא נמצא הבדל מובהק בין בנים לבנות. מבחן t מזווג לשאלון ידע חלק ב' (המתייחס לידע על מקורות אפשריים לסיוע ודרכים להתערבות) מצביע על שינוי בציון ידע "אחרי" בהשוואה ל"לפני" [t (75) = 4.17 ; P<.001]. בניתוח שונות משותפת (ANCOVA) לא נמצא הבדל מובהק בין בנים לבנות.

בדיקת רכישת מיומנויות התמודדות עם מצוקה נבדקה באמצעות "השלמת סיפור". נערך ניתוח תוכן תוך אבחנה בין פתרונות חיוביים לפתרונות שליליים. בהשלמת סיפור "לפני" בחרו 77.1% מהנחקרים בפתרונות חיוביים ואילו בהשלמת סיפור "אחרי" בחרו 86.5% מהנחקרים בפתרונות חיוביים. נערך מבחן McNemar לבדיקת מובהקות השינוי בפתרונות חיוביים "לפני" בהשוואה לפתרונות "אחרי" והבדל זה נמצא מובהק [P<.05].

מדד בדיקה נוסף היה דיפרנציאל סמנטי, שנועד לבדוק את מידת צמצום המרחק הנתפס בין "אני" לבין המושגים "חברי" ו"תקווה" ולהגדלת המרחק בין "אני לתפיסתו את המושג "מצוקה". ככל שהמרחק גדול יותר הוא משקף פער גדול יותר בין שני המושגים הנשפטים. הכלי כולל שלושה מימדים (הערכה, כח ופעילות) במימד הערכה (שהוא החשוב ביותר לפי אוסגוד, מאחר והוא מסביר את מרבית השונות בתוצאות) ההבדל בין ממוצע המרחק מ"מצוקה" ל"תקווה" היה גדול יותר אצל בנות והוא נמצא מובהק [F (1, 211)=9.54 ; P<.05]. מכאן שהבנות מבטאות בתפיסתן מרחק גדול יותר מ"מצוקה". כדי לבדוק האם ההפרשים בין ממוצעי המושגים בכל קבוצה בנפרד מובהקים, נערכו מבחני Post Hoc, חושב ההפרש בין כל שני מושגים כשהערך הקריטי הוא 0.24 ונמצא דפוס דומה לכלל האוכלוסיה. כלומר, ההפרש של "מצוקה" גבוה מהערך הקריטי והוא רחוק באופן מובהק משאר המושגים. כדי לבחון את האפקט הכללי, נערך ניתוח שונות רב מימדי נוסף (MANOVA). המשתנים הבלתי־תלויים היו מין וקבוצה, והמשתנה התלוי היה הממוצע של כל מושג. נמצא הבדל מובהק בין ממוצעי המושגים בכלל האוכלוסיה [F(3, 585)=120.12 ; P<.001] והוא נובע מההבדל בין "מצוקה" לשאר המושגים. נמצא אפקט אינטראקציה של קבוצה X מושג. בקבוצת הניסוי המרחק בין "מצוקה" לשאר המושגים גדול יותר מאשר בקבוצת הבקורת [F (3, 585)=2.95 ; P<.05]. נמצא גם אפקט

של אינטראקציה מין X מושג. בקבוצת הבנות המרחק מ"מצוקה" גדול יותר מאשר בקבוצת הבנים [$F(3, 585)=3.20$; $P<.05$]. מכאן, שקבוצת הניסוי רחוקה בצורה מובהקת בתפיסתה את המושג "מצוקה", הודות להתרחקותן הרבה של הבנות.

בבדיקת משוב התלמידים לתכנית ההתערבות, נמצא, כי 75% מהם הביעו שביעות רצון רבה (מתוכם 49.5% הביעו שביעות רצון רבה מאד). 68.5% ציינו שהם ימליצו לחבריהם במידה רבה להשתתף בתכנית דומה (מתוכם 49.5% ימליצו במידה רבה ביותר). 88.6% מהנחקרים, סבורים שהם יוכלו להגיש עזרה לחבריהם במצוקה (מתוכם 60% במידה רבה ביותר). היחידה "מצוקה קשה, סימנים וסיוע" זכתה להעדפה הגבוהה ביותר.

דיון

מימצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך, שתכנית מניעתית עשויה לגרום שינויים מסויימים בקרב תלמידים במרכיבים פסיכולוגיים, שנמנים על גורמים התורמים להתנהגות אובדנית. למרות שאין מקום לטעון כי בעקבות התכנית הנדונה חל שינוי דרסטי במרכיבים אלו, ובוודאי לא שלתכנית השפעה ישירה על מניעת התאבדות, יש במימצאים כדי להעיד כי התערבות מסוג זה היא לפחות צעד אחד קדימה להקניית חוסן נפשי. המשכו של המחקר בשטח זה צריך להתמקד כעת במדידה ישירה יותר של מרכיבי התנהגות "הפוכה" להתנהגות של הרס־עצמי, למשל אופטימיות (תקוותיות) ומרכיבים אחרים של חוסן נפשי אישי בסיטואציות לא היפותתיות. עם זאת, אין להתעלם מהקושי שבמדידה על ידי תצפיות התנהגותיות ובתנאים שאינם תנאי מעבדה. במחקר הנוכחי נמצאה ירידה מובהקת גדולה יותר של נטיות אובדניות אצל בנים. במחקר שערכו אורבך וגר־יוסף (1990) הצביעו התוצאות על ירידה גדולה יותר אצל בנות. יתכן כי ההבדל בתוצאות בין שני המחקרים נובע מהשוני בגיל הנבדקים (כתה י' במחקר שערכו אורבך וגר־יוסף וכתה ח' במחקר שלנו). בכל מקרה, בשני המחקרים שהתבססו על תכניות התערבות שונות, נמצאה ירידה מובהקת בנטיות אובדניות כפי שנמדדו באותו שאלון.

שינוי בתפיסת הנחקרים את המושגים השונים הקשורים לתכנית, נמדד באמצעות הדיפרנציאל הסמנטי ונמצא שבנות בקבוצת הניסוי היו רחוקות יותר בתפיסתן את המושג "מצוקה", כלומר, הן הפכו לאופטימיות יותר.

התכנית הועידה לעצמה מטרה להרחיב את מאגר מיומנויות ההתמודדות של הנחקרים. נקודה זו נבדקה במחקר באמצעות ניתוח תוכן של השלמת סיפור ונמצא שחל שיפור בידע הקשור בהתמודדות חיובית עם מצוקות. יש כמובן לציין, כי הדבר נבדק בשאלון דיווח עצמי ולא מעיד על התנהגות הלכה למעשה.

התכנית ייחדה למתבגרים תפקיד בתחום מניעת התנהגות של הרס עצמי בקרב קבוצת השווים; היא הכשירה אותם לשמש כ"שומרי סף" לחבריהם, בין היתר, באמצעות חידוד רגישותם לזולת. אי לכך נבדק שינוי באמפתיה ונמצא כי בקרב הבנות חלה עליה מובהקת בציון אמפתיה. הפיכת המתבגרים ל־Peer Counselors הופכת את הקבוצה לקבוצת תמיכה

שחבריה ערבים זה לזה.

במסגרת הכשרת התלמידים לתפקיד "שומרי־סף" הוקנה להם ידע על סימנים למצוקה קשה, ידע על מקורות עזרה וידע על דרכי התערבות המתאימות ליכולתם. המימצאים הצביעו על שיפור מובהק בידע בכל התחומים הללו. מכאן ניתן להסיק, שידע המשולב אל תוך תכנית כוללנית בנושא מצוקות גיל ההתבגרות, כפי ששולב בתכנית הנוכחית, נקלט היטב למרות הזמן הקצר (45 דקות), שהוקדש ליחידת לימוד זו. מכאן ניתן להסיק, כי התלמידים רואים ביחידה זו חומר רלוונטי ביותר, העונה על הצרכים שלהם. יחידה זו הינה הבסיס להכשרת המתבגר לשמש כ"שומר־סף" לחבריו.

שאלה זו נבחנה במשוב לתכנית, כחלק מבדיקת התוקף הנראה של התכנית במגמה לבחון את האטרקטיביות שלה בעיני הנחקרים. נמצא שמרביתם (75%) היו שבעי רצון מהתכנית (מתוכם 49.5% היו מרוצים במידה רבה ביותר). מכאן שבדיקת התוקף הנראה של התכנית הצביעה על אטרקטיביות התכנית בעיני הנחקרים. גם המנחים דיווחו על שביעות רצון מהתכנית ומיחידותיה, וחלקם תכננו להעבירה בשנה שלאחר המחקר.

לסיכום, התכנית כפי שהוצגה כאן ונוסתה בקרב תלמידי כתות ח', נמצאה יעילה בחיזוק תלמידים בהקשר למרכיבים הפסיכולוגיים, שנמצאו כתורמים לסיכון גבוה להתנהגות אובדנית, היינו בהגברת החוסן הפסיכולוגי האישי. תוצאות המחקר המלווה אותה נותנות בסיס להמלצה להשתמש בה כתכנית מניעה. עם זאת, יש צורך לשכלל את דרכי וכלי המדידה לבדיקה מפורטת יותר, כמו גם לערוך ניסויים בקרב אוכלוסיות שונות ובגילאים שונים. תכנית זו היא צעד אחד בלבד. תפיסתנו היא, שאפקטיביות של תכנית "התמודדות עם מצוקות" תלוייה בהפעלתה כחלק מתכנית מניעתית רב־שנתית התפתחותית ("חינוך־פסיכולוגי", "אורח חיים בריא", "קידום בריאות נפשית"). שמטרתה לחזק איכויות ומיומנויות חיוביות באופן אופטימלי (מעבר למצבים) ובאופן יציב (לאורך זמן) במסגרת גישה רחבה, מניעתית – אקולוגית – מערכתית, האמורה לנצל באופן מירבי את המשאבים השונים הקיימים בבית הספר, את הלגיטימציה הקהילתית ואת היציבות האמורים לאפיין אותו. באותו הקשר, לא ניתן לסיים דיון בתכנית התערבות מעין זו בלי להדגיש כי אין היא שלמה אם אינה משתפת את ההורים באותם נושאים, או לפחות בחלק מהם, כך שגם הם יהיו מודעים למצבים ולסימני מצוקה, למצבי סיכון ולסימני אזהרה ואף תאפשר להם עצמם לסייע לילדיהם בהתמודדות עם מצוקות (שרלין וחרסונסקי, 1990). אנו גם טוענים שעל יועצים המעבירים תכנית זו, להציג את התכנית לפני המורים או לפחות לפני מחנכי התלמידים. חידוד רגישות המורים לתלמיד במצוקה, הוא חלק מטיפוח אקלים "בריא" בבית ספר ותנאי להעברת התכנית. לפיכך סדנה־זוטא למורים שתתמקד לפחות בדרכים לאיתור וזיהוי מתבגרים במצוקה וביצירת תקשורת עם מתבגר במצוקה, היא בגדר תכנית משלימה רצוייה ביותר.

ביבליוגרפיה

אורבך, י., תאוריות בהתאבדות ילדים ובני נוער, היישוע החינוכי, 1987.

אורבך, י., ובר־יוסף ח., **יעילותה של תכנית למניעת התאבדות: דו"ח סופי,** המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בר־אילן, 1990.

ארהרד, ר., ואל־דור, י., **חוסן נפשי** משרד החינוך, שרות פסיכולוגי־ייעוצי והמרכז הפדגוגי־טכנולוגי של רשת עמל, 1990.

הוכדורף, צ., מניעה ראשונית של התנהגות אובדנית לתלמידי חטיבות ביניים. עבודת גמר ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת חיפה, 1990.

הוכדורף, צ., וקלינגמן, א., **להתמודד עם מצוקות גיל ההתבגרות,** תכנית מניעה ראשונית של נטיות אובדניות לחטיבות ביניים, שרות פסיכולוגי־ייעוצי, ירושלים, 1990.

קלינגמן, א., מניעה ראשונית: חינוך פסיכולוגי כהתערבות באמצעות תכנית הלימודים. **עיונים בחינוך, 28,** 97—110, 1980.

קלינגמן, א., הייעוץ בבית הספר: דגש מניעתי כמסגרת התייחסות לעבודת היישוע והפסיכולוג. **פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך,** שנתון תשמ"ד 23—44, 1984.

שרלין, ש., וחרסונסקי, מ., **ובחרת בחיים: על מצוקות מתבגרים, דרכי זיהוי והתערבות.** המרכז לחקר ולימוד המשפחה, ביה"ס לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת חיפה, 1990.

Bryant, B. A., An index of empathy for children and adolescents. **Child Development,** 53, 413—425, 1982.

Ellis, A., **Reason and Emotion in Psychotherapy,** New-York, Lyle Stuart, 1962.

Emery, P.E., Adolescent depression and suicide. **Adolescence, 18,** 245—258, 1983.

Klingman, A., Psychological education; Curriculum intervention of school counselors within a primary prevention model. **Humanistic Education and Development, 21,** 172—182, 1983.

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

Klingman, A., A five-level intervention model: Division of Profesional Labor and Implication for School Counseling, 12, 59—69, 1989.

Levav, I., & Aisenberg, E., The epidemiology of suicide in Israel: International and International comparisons. **Suicide and Life Threatening Behavior, 19,** 184—200, 1989.

Maris, R., The adolescent suicide problem **Suicide and Life Threatening Behavior, 15,** 19—108, 1985.

Meichenbaum, D., **Stress inoculation training,** New-York, Pergaman Press, 1985.

Nelson, F.L., A research note on knowledge of youth suicide among high school students. **Journal of Community Psychology, 16,** 241—243, 1988.

Osgood, C., Suci, J. & Tannenbaum, H., **The measurement of meaning,** Urbana: University of Illinois Press, 1957.

Peck, M., Youth suicide. **Death Education, 6,** 29—47, 1982.

Ross, C.D., Teaching children the facts of life and death: Suicide prevention in the schools. In: M. Peck, H.L. Farberow & R.E. Litman (eds). **Youth suicide**, New-York, Springer, pp. 147—160, 1985.

Shneidman, E., **The definition of suicide**, New-York, John Wiley and sons, 1985.

Smith, K., & Crawford, S., Suicidal behavior among "normal" high school students. **Suicide and Life Threatening Behavior, 16**, 313-325, 1986.

Zung, M.D., & William, W., Index of potential suicide: A rating scale for suicide prevention. In: A.T. Beck, H.L. Resnik & L. Bowie (eds). **The Prediction of Suicide**, Maryland, The Charles Press, 1974.

תלמידי הקרון האחרון: הכיתות הלא־בגרותיות

אריה פרידלר*

התדמית של המסלולים הלא בגרותיים נמוכה לא רק בעיני התלמידים והוריהם אלא גם בעיני המורים והיועצים. זאת עלה בסדרה של דיונים, שהתקיימו בבית ספר מקיף.

הבעייה העיקרית הניצבת בפני המורים בכיתות הלא־בגרותיות היא דרך התייחסותם אל התלמידים.

ניתן לסווג את המורים לשתי קבוצות עיקריות: מורים "השגיים" ומורים "מתחשבים". זאת היא חלוקה, שנהוג להשתמש בה בדיונים על סוגים של מנהיגים.

*כל המורים שהשתתפו בדיונים, הסכימו כי צריך לתת לתלמידי המסלול הנמוך הרגשת שייכות לבית הספר. המורים ציינו שני מרכיבים חשובים, ואתם יש צורך לקיים ולטפח בבית הספר: 1) **איכפתיות**, המתבטאת בהענקת יחס אישי והבעת רצונו של המורה לראות בהצלחת התלמיד ולסייע לו בכך; 2) **גאוות־יחידה** — לתת לכיתות הלא־בגרותיות מקום מכובד בפני עצמו בחיי בית הספר.*

משתתפי הדיונים הציגו מיגוון של פעילויות, היכולות להוות גילויים של איכפתיות ושל גאוות יחידה. המשתתפים חשו, כי ההצלחה תלוייה בדבר מרכזי אחד — נכונות ההנהלה והמורים לקבל על עצמם מחוייבות אישית להפעלת פרוייקט כלל בית־ספרי, שיסייע לתלמידים להצליח בלימודיהם כמיטב יכולתם.

הדברים הבאים מהווים סיכום חופשי לסדרה של דיונים, שהתקימו בבית ספר תיכון מקיף "אורט יד־גיורא" בהרצליה. בדיונים, שהתנהלו ביוזמת הנהלת בית הספר, השתתפו חברי הנהלת בית־הספר, מרכזי מגמות ושכבות, מחנכי כיתות מסמ"ר, המורות היועצות ומורים עיוניים ומקצועיים.

יש ענין לאנשי הייעוץ החינוכי להכיר את הדעות שהועלו בדיונים אלה, מכיוון שסביר להניח, שדעות אלה מייצגות נאמנה גם את עמדותיהם של מורים ויועצים בבתי ספר על־יסודיים מקיפים דומים.

הדברים, המובאים להלן, עולים בקנה אחד עם דעות, שהובעו במסגרות שונות והופיעו בכתובים. עם זאת, נראה היה לי, שעדיף להציג את דברי המורים ודעותיהם מבלי להתייחס למקורות האחרים ותוך שילוב מינימאלי של פרשנות.

---

* ד"ר אריה פרידלר: מפקח־כולל, רשת "אורט" לחינוך טכנולוגי ומדעי.

"זה מה יש"

הוא בילה שלוש שנים בהקבצה הנמוכה בחטיבת הביניים. קרוב לוודאי, שגם בכיתות ה' — ו' לא היה מצבו מזהיר מבחינה לימודית. בחופשת־הפסח של כיתה ט', כאשר הגיע עם הוריו לוועדת־ההרשמה של בית הספר הטכנולוגי, ניסו ההורים לבדוק, אולי בכל זאת יש אפשרות לשבץ את ילדם בכיתת בגרות. כאשר רשמו לבסוף את הילד למסלול הנמוך, היה זה בלית ברירה. "לפחות" התנחמו ההורים, "הוא לא הולך למרכז הנוער, עם כל הפושעים."

רכישת מקצוע מסוג זה המוצע במסלולים הנמוכים אינה מהווה בדרך כלל נקודת משיכה. לא למקצוע הזה התפללו ההורים. העתיד, שהם רוקמים לבנם, אינו כולל עבודת־כפיים. הם אינם חולמים על מומחה בחרטות או על נגר בכיר. גם אם נרשם הילד למגמת מכונאות־רכב, אין זה בהכרח בגלל משיכה מקצועית או בגלל נטייה מלידה הטבועה בדמו. פעמים רבות הוא עתיד לשהות שלוש שנים במגמה מקצועית מסויימת לא בגלל שאיפתו לעסוק בעתיד במקצוע זה דווקא, אלא מפני שהיו לו בחטיבת הביניים ציונים נמוכים באנגלית ובמתמטיקה.

המוטיבציה ושיברה

בועדת הקבלה אומרים לפעמים לתלמיד, שהוא אומנם נרשם למסלול נמוך, אך אם ישתדל ויצליח בלימודים, יוכל לעלות למסלול הגבוה ולגשת לבחינות בגרות.

לימודים בכיתה בגרותית משמשים מניע חשוב, המעניק יוקרה ומעמד חברתי. כאשר תלמיד עובר לכיתה בגרותית במסמ"ת*, אומרים שהוא **עולה** כיתה. לעומת זאת, תלמיד, שנכשל במסמ"ת **יורד** לכיתה המקבילה במסלול הנמוך.

אין פלא, שהכיתות הנמוכות נתפסות בעיני תלמידי בית־הספר מכל המסלולים כעיר־מקלט עבור נכשלי המסמ"ת, כמקום בו מתרכזת הנפולת החינוכית. הם רואים את השהות בכיתות אלה כעונש לנמצאים בהן.

לחלק מתלמידי המסלול הנמוך יש מוטיבאציה אמיתית להצליח, דהיינו, לעבור למסמ"ת, ההורים, הסביבה וגם בית־הספר הצליחו להעביר אליהם את המסר, שבלי בגרות "זה לא שווה". אותו תלמיד, אשר מבקש לעלות מסלול, צריך להוכיח למוריו, כי הוא ראוי לכך. אם לא יוכיח את עצמו, לא תתיחס הנהלת בית הספר לבקשתו. "אתם רוצים בגרות"? משדרת מערכת החינוך לתלמידים, "אם כך, אתם צריכים להתאמץ".

ואכן, יש תלמידים, בעיקר ניתן למצוא אותם בין תלמידי כיתות י', אשר נרשמים ללימודי התגבור במתמטיקה או באנגלית, שמתקיימים אחר־הצהריים, על מנת לקדם את עצמם ולעבור למסמ"ת. אולם בכיתה י"א, ובמיוחד בי"ב, פוחת מספר הלמידים הנרשמים

* מסמ"ת — מסלול מקצועי תיכוני. מעניק תעודה טכנולוגית ותעודת־בגרות.

ללימודי התגבור. אז, לקראת סוף הדרך, הולכים המצברים ומתרוקנים. התלמידים יודעים, כי ככל שעוברות השנים, קטן והולך הסיכוי לצאת מהכיתה ו"לעלות" לכיתה המקבילה.

הסיכוי לעבור למסמ"ת קטן והולך לא רק בגלל הפער בידיעות, אשר מתרחב בהתמדה ובקצב מואץ, אלא גם משום שהתלמידים קלטו והפנימו את המסר, שהועבר אליהם במשך למעלה משש שנים. במקרה הטוב אמרו להם ש"יש להם פוטנציאל אך אין להם מוטיבציה"; במקרה הפחות טוב הבהירו להם – ההורים בבית והמורים בבית־הספר – שהם פשוט לא שווים, ששום דבר לא יצא מהם. עכשיו, בכיתה י"א או י"ב במסלול הלא־בגרותי, קשה להם לשנות דימוי עצמי, להסתער לעבר הפערים הלימודיים ולכבוש אותם.

פעמים רבות נדמה, שהתלמיד דווקא מרוצה מהימצאותו במסלול הנמוך, שהוא מפקפק בכדאיות ההשקעה בלימודים. לעתים קיים הרושם, שהתלמיד אפילו פוחד, שמא ידחוף אותו בית־הספר קדימה, ידרבן אותו וידרוש ממנו להתאמץ.

הוא יודע, שהמסלול הנמוך הוא הקרון האחרון ברכבת, ועל כן אין לו מה להפסיד: בקרון הזה חייב להיות מקום עבורו, גם אם השקעתו בלימודים תהיה מינימאלית. הוא אומנם נמנה עם נוסעי הרכבת, אך הוא אינו שואף להגיע לשום מקום; הוא יושב בקרון רק כדי לנסוע, ואין לו מוטיבציה רבה להגיע לאן שהוא. הוא יודע היטב היכן הוא נמצא, מי הם שכניו, ומה הן המשמעויות הנובעות מנסיעה בקרון האחרון. "אני מסתכל סביבי" הוא אומר על חבריו לכיתה "וכולם דפוקים".

מורים ויועצים: דברים בשם אומרם

לא רק הוא סבור כך. מורים ויועצים מסכימים עימו, אלא שהם כמובן מנסחים זאת בדרך אחרת. "התלמידים גוזלים מאיתנו הרבה שעות ואנרגיה" אומרות היועצות, "אלה הם תלמידים עם סף תסכול נמוך. יש להם בעיות אינדיבידואליות חמורות, והם מעוררים בעיות משמעת קשות."

ואם היועצות, שטיפול פרטני הוא תחום מומחיותן, מתייגעות עם תלמידי המסלול הנמוך, המורים העיוניים, ובמיוחד המורים החדשים, על אחת כמה וכמה:

"לא קל ללמד את התלמידים האלה. הם זקוקים למורים הטובים ביותר שישנם, ומורה טוב הוא מורה שגורם לתלמידיו ללמוד. דווקא שם דרוש מאמץ־יתר של המורים, כי חוסר התייחסות אל התלמידים כעת עשוי לגרום להם ולחברה נזק בעתיד."

"חשבתי שנולדתי להיות מחנך, שאני יודע להיות מורה טוב, עד שקיבלתי את הכיתה הזאת. התלמידים צריכים טיפול אינדיבידואלי, והדבר בלתי אפשרי בכיתה עם 34 תלמידים. אני לא יודע איך ללמד כיתה כזאת."

"יש להם בעיה של כושר ריכוז. יותר מ־10—15 דקות רצופות אני לא מסוגלת ללמד. לכן אני נותנת להם לפעמים יותר שיעורי־בית מאשר לתלמידי מסמ"ת. כך יהיה לי

מה לעשות בכיתה. יכולת ההבעה שלהם נמוכה, במיוחד בכתב. הם לא מבינים מלים פשוטות, ולמרות זאת אני צריכה ללמד אותם משהו ברמה מסויימת. יש לי הרגשה של פיספוס בין הצרכים של הילדים לבין מה שאני אמורה לתת להם על פי המחוייבות שלי למערכת."

"יש ביניהם תלמידים, שהיו יכולים אולי להצליח בבחינות בגרות, אבל הם לא מוכנים להשקיע כדי לעשות בגרות. נדמה שהם מפחדים מכישלון. "אם נלך לבגרות" הם שואלים, "זה יצליח לנו?"

"אני מסתכלת עליהם: אחד אחד הם ילדים נחמדים, ואני תוהה: רבים מהם לא היו צריכים לשבת בקרון האחרון. מתי היתה התקלה?"

"התלמידים ממורמרים ומרגישים כבנים חורגים בבית הספר. נדמה להם, שבית הספר פוגע במיוחד בהם".

קשה במיוחד עבודת המחנכים: "זו אומנם מחמאה לחנך את הכיתה הזאת, אבל כל הזמן אני רץ. חינוך הכיתה מעייף אותי. יש בכיתה יותר תופעות חריגות מאשר בכיתת המסמ"ית, ועל כן יש למורים יותר בעיות עם התלמידים.

במיוחד אני צריך לעזור למורים ההומאניסטים להיכנס לכיתה. יש בכיתה תלמידים עם בעיות משמעת קשות. הם מוכנים להרוס, ללכת ראש בראש, ולא איכפת להם מהעונש."

"לא תמיד יש עם מי לדבר בבית; לא כל ההורים מגיעים אליי לשיחה. אני מרגיש, שאין לי גיבוי של הבית."

כך חושב ומדבר הצוות החינוכי והטיפולי של בית הספר על תלמידי הקרון האחרון. סביר להניח, שהתלמידים יודעים מה אומרים וחושבים עליהם בחדר המורים. אין פלא, שכאשר מגיעים התלמידים לכיתה י"ב, צריך בית הספר לעמול קשה כדי לעורר אותם, שיגשו לבחינות־הגמר החיצוניות ויעמדו בהן בהצלחה. בעוד ההנהלה מעוניינת, שהתלמידים ילמדו ויעמדו בהצלחה בבחינות החיצוניות, באים תלמידי י"ב לבית הספר רק בשביל תעודת הסיום. "מה אתם דוחפים אותי לבוא למבחנים? בשביל מה לי להתאמץ?"

בשלב זה של הדיון ניתן להגיע למסקנה, שכדאי להעביר למורים סדנאות והשתלמויות בנושאים הקשורים בהגברת המוטיבציה – ביצירת המוכנות ובהגדלת הנכונות של התלמידים ללמוד ולהשלים את לימודיהם. אך האם בכך תיפטרנה בעיות ההוראה והלמידה?

הטרוגניות בכיתה הלא־בגרותית

בנוסף לבעיית המוטיבציה הלקוייה קיימת, לדעת מורים לא מעטים, בעייה נוספת, והיא העובדה, שכיתת המסלול הנמוך היא כיתה הטרוגנית. יש בה שתי אוכלוסיות עיקריות, ולכל אחת מהן יכולות וציפיות משלה. הקבוצה הראשונה מורכבת מתלמידים בעלי יכולת לימודית, לפחות בתחומים מסויימים. לחלק מהם יש רצון כן ללמוד ולהגיע להישגים.

הקבוצה השניה מורכבת מתלמידי המושבים האחוריים שבקרון האחרון. יש להם יכולת לימודית מוגבלת או מוטיבציה נמוכה, ופעמים רבות הם קרחים מכאן ומכאן.

ההוראה בכיתה הלא־בגרותית הטרוגנית קשה במיוחד למורה העיוני, ואפשר להבין את הרגשת הפיספוס שלו. להבדיל מן המדריך בסדנה או מן המורה לתורת המקצוע, הוא מלמד את הכיתה כולה, ללא חלוקה לקבוצות. הוא אינו יכול לגוון את ההוראה ולשלב בשיעור העיוני עבודה מעשית. בניגוד למורה בסדנה, אשר טוען שהוא יודע מה לעשות, אך אין לו די זמן, יש למורה העיוני די זמן, אך אין הוא יודע מה לעשות: האם ילמד את התלמידים לקראת בחינות־הגמר של המסלול הנמוך, ובכך ימנע מתלמידים בעלי יכולת לגשת לפחות לחלק מבחינות הבגרות? ואם החליט לעשות זאת — מה יעשה, כאשר סיכויי תלמידיו להצליח אפילו בבחינות הגמר אינם גבוהים? ואולי יכוון את מאמציו כדי להכין מספר גדול ככל האפשר של תלמידים לקראת בחינת הבגרות, ויקריב את שאר התלמידים על מזבח השיעור המשעמם וחסר המשמעות עבורם? ומה בדבר האפשרות להזניח את לחץ הבחינות ולעסוק בחומר המתאים לתלמידים ומעניין אותם?

המורים מרגישים, כי יש להם איזו שהיא התחייבות ללמד חומר מסויים ברמת מינימום מסויימת, ובמצב הקיים הם עומדים אובדי־עצות ומתלבטים. לא תמיד אפשר לקחת נושאי־לימוד מתכנית הלימודים של כיתות הבגרות ולהתאימם לתלמידי המסלולים הנמוכים, במיוחד כאשר הנושא דורש חשיבה מופשטת, התעסקות בנוסחאות או ידע קודם, שאין לתלמידים. לחילופין, אי אפשר ללמד על פי ספרי לימוד של חטיבות הביניים.

לאור האמור לעיל נראה, שהבעיות בהוראת תלמידי הקרון האחרון בכלל, וחובשי המושבים האחרונים בפרט, מתמקדות בשיעורים העיוניים ובמיוחד בכיתות י"ב. חלק מבעיות אלו טיפוסיות לכל מורה המלמד כיתה הטרוגנית, אלא שכאן מדובר בתגמול בלתי ודאי, שיגיע רק בתום תקופת הלימודים, ובתלמידים בעלי התנסות ממושכת בחוויות של כישלון, אשר אינם רוצים או אינם יכולים לדחות סיפוקים ולהשקיע מאמצים.

שוב עולה המסקנה שנחוצות השתלמויות־מורים. אין ספק, שכדאי למורים, המלמדים בכיתות לא בגרותיות, להכיר שיטות הוראה בכיתות הטרוגניות, והדבר יקל על עבודתם. במאמר מוסגר ראוי לציין, שהתשלמות כזאת נחוצה גם למורים, המלמדים ברמות הגבוהות. לעתים לא מעטות קורה, שבכיתה בגרותית יושבים תלמידים, שלמעשה מתאימים יותר לרמת־גמר, והם חשים עצמם נחותים מחבריהם בעלי היכולת הלימודית הגבוהה. המורה, המכין את הכיתה לבחינת הבגרות, צריך להגיע גם אל תלמידים אלה ולאפשר להם לגשת לבחינות עם סיכויים טובים לעמוד בהן בהצלחה.

אולם למשתתפי הדיון נראה, שהבעייה של התמודדות עם כיתה הטרוגנית אינה הבעיה העיקרית הניצבת בפני מורי הקרונות האחרונים. הבעייה העיקרית, כך נדמה, אינה טכנית אלא עקרונית.

הדילמה: השגיות מול התחשבות

מתוך הדיון עלה, כי המורים נחלקים ביניהם בנוגע לדרך, שבה צריך לנהוג בתלמידים. ניתן לסווג את המורים לשתי קבוצות עיקריות: מורים "השגיים" ומורים "מתחשבים". זאת היא חלוקה, שנהוג להשתמש בה בדיונים על סוגים של מנהיגים, והיא יכולה להסייע גם הבנת הפרובלמטיקה של הוראה במסלולים הנמוכים.

המורים ההשגיים

המורים ההשגיים טוענים, כי אין למזג את שתי הקבוצות, היושבות יחד בקרון האחרון. הם משוכנעים, כי הקבוצה של התלמידים החזקים יחסית תגיע להשגים, רק אם תכנית הלימודים תהיה מובנית, הדרישות מן התלמידים יהיו ברורות, ובית הספר יהיה עקבי וחסר נכונות לפשרות. מורה שמגיש תלמידים לבחינות חיצוניות, אינו יכול לשחק עם התלמידים. הוא חייב להפעיל לחץ כדי להגיע להשגים. לכן, בשעת ההצבעה במועצה הפדגוגית בסוף שנת הלימודים צריכים המורים, המגישים תלמידים לבחינות חיצוניות, לקבל יותר כוח הצבעה ממורים אחרים. אם בית הספר יערוך ניפוי וירחיק תלמידים עם מספר שליליים גדול, שלא מתאמצים בלימודים, ירגיש גם תלמיד המסלול הנמוך, שיש לו מה להפסיד.

המורים ההשגיים סבורים, כי לא רק שאפשר לדרוש מתלמידי המסלולים הנמוכים להגיע להשגים, אלא צריך לעשות זאת, צריך שיהיו דרישות מינימום, ומי שלא מגיע להשגים, ישלם את המחיר — פרידה מן הכיתה, גם אם זו כיתת מסלול נמוך. צריך שיהיה ברור לתלמיד המסלול הנמוך, שגם הוא עלול להיות מורחק מן הלימודים, שיש מקום גרוע יותר מן הקרון האחרון, והוא התחנה העזובה לצד המסילה.

יתירה מזאת, אומרים המורים ההשגיים, בית הספר צריך לדרבן את התלמידים, אשר מגלים יכולת ונכונות, שיגשו לבחינות בגרות. צריך לתת לתלמידים אלה הזדמנות להוכיח שהם טובים, ולהוציאם מן המסלול הנמוך.

בית הספר אינו רשאי להתעלם מכך, שהחברה מקשרת בין הצלחה בלימודים לבין קידום חברתי. אין ביכולתו של בית הספר לשכנע את התלמידים, את ההורים ואפילו לא את המורים, שמסלול הגמר חשוב וטוב כמו המסלול הבגרותי, ושלא צריך לשאוף לעבור אל הקרונות הקדמיים. יתכן אף, שהשארת תלמיד בעל־יכולת במסלול הלא־בגרותי, מבלי לאפשר לו לגשת לבחינות בגרות, הוא מעשה בלתי מוסרי מבחינה חינוכית.

גם מורים, שאינם מגישים לבחינות חיצוניות, צריכים ליצור מתח לימודים בכיתה ולא לתת לתלמידים הרגשה של קייטנה. גם על מורה כזה, לדעת המורים ההשגיים, מוטלת החובה להציב מטרות לימודיות ברורות ולהגיע להספק מסויים. לגבי תלמידים, שהם בעלי השגים נמוכים, אך אינם מפריעים ללימודים, צריך להחליט לגופו של עניין, האם להשאירם בכיתה או להרחיקם.

ולא צריך להיבהל או לחשוש: תלמידי המסלולים הנמוכים מסוגלים לעמוד בלחץ לימודים, אם הם נדרשים לכך. תעיד על כך שקידתם בקורסים הצבאיים שהם עוברים לאחר גיוסם. שם הם ממלאים מחברות ומקדישים שעות ארוכות כדי להתכונן למבחנים.

המורים המתחשבים

לעומת המורים ההשגיים מבקשים המורים המתחשבים למצוא פתרונות במסגרת הקיימת, שבה לעתים לומדים בכיתה אחת שלושים תלמידים ואף יותר. הם סבורים, כי לו היתה מערכת החינוך מתייחסת אל התלמידים כאל חיילים, ובילוי סוף השבוע, כמו שנהוג בצה"ל, היה תלוי בהשגיהם ובהתנהגותם בבית הספר, היו אומנם פני החינוך בארץ משתנים ללא הכר, אך אין הם בטוחים, אם השינוי יהיה לטובה דווקא. הם סבורים, כי בית הספר אינו צריך לדחוף את התלמידים קדימה לקראת הבגרות. אם מעבירים תלמידים מצטיינים ממסלול נמוך למסלול גבוה יותר, יוצאים אותם תלמידים נשכרים, אך שאר התלמידים בכיתה נשארים מתוסכלים. האם שכרם של הבודדים, שיצאו מן הכיתה שווה בניזקה של הכיתה כולה? ויש לזכור, אותם תלמידים, שנדחפים למסמ"ת, נכשלים פעמים רבות ומוצאים עצמם שוב במסלול הנמוך או, במקרה הטוב, עם לא יותר מאשר תעודת בגרות חלקית.

ללימודים במסלול הנמוך יתרונות חשובים, סבורים המורים המתחשבים. כאשר אין לחץ של בחינות בגרות, יכול המורה ליזום פעילויות כיתתיות, אשר מעניינות ומושכות את התלמידים. המורה יכול לאפשר לתלמידים להתבטא בתחומים לא־לימודיים, בהם הם מצטיינים, כמו ספורט, מוסיקה ואמנות. הוא יכול לבחור תוכני לימוד ודרכי הוראה, שיהיו משמעותיים עבור התלמידים בכיתתו וייצרו הזדמנויות שיאפשרו להם להצליח.

כדי לעודד את התלמידים הנמוכים ללמוד, צריך לגרום לכך, שיכירו בחשיבותה של תעודת הגמר. קיימת בעיה בהתייחסות אל תעודת־הגמר כנחותה בחשיבותה לעומת תעודת־הבגרות. אפשר להסביר לתלמידים, שאם הם כבר נמצאים בבית הספר, כדאי להם לשאוף לקבל את התעודה הסופית. תעודת בגרות חלקית, ואיפלו מלאה, הרצופה בשישיות, לא שווה הרבה יותר מתעודת־גמר ממשלתית. מכיוון שהתלמידים אינם יכולים לעמוד בהצלחה בבחינות הבגרות, צריך להבהיר להם את מקומם ולהציג את מסלול הגמר לא כתחנת־מעבר למסמ"ת אלא כתחנת־יעד, שלא צריך להתבייש בה.

החשוב מכל הוא, מדגישים המורים המתחשבים, שבמסלולים הנמוכים, ובמיוחד בשיעורי העבודה המעשית, יכול המורה לטפח בתלמידים חינוך מקצועי־רגשי, לפתח גאווה מקצועית. העבודה המעשית משמשת עבור המורה כלי להגיע אל התלמיד. בשיעורים, המתקיימים בסדנה ובמעבדה, אפשר לתת לתמידים לעסוק בחשיבה בלתי־מופשטת. שם הם יכולים למשש, ליצור, לעשות דברים הקשורים בחיי היומיום, אשר רלוואנטים לגביהם. שם הם יכולים להצליח.

המורים שהשתתפו בדיון לא ניסו לקבוע עם מי הצדק — עם המורים ההשגיים, עם

המורים המתחשבים או עם אלה המחפשים את שביל הזהב. אולם היתה נקודה מרכזית אחת, עליה הסכימו כל המורים — השגיים ומתחשבים כאחד. נקודה זו עשוייה להנחות את המורים המתלבטים בדרך בה יבחרו, בשעה שהם מתמודדים עם תלמידי הקרון האחרון: צריך לתת לתלמידי המסלול הנמוך הרגשת שייכות לבית הספר.

טפוח הרגשת השייכות לבית הספר

בנסיונם להסביר מדוע אין לתלמידים הרגשת שייכות לבית הספר, ציינו המורים שני מרכיבים חשובים, ואתם יש צורך לקיים ולטפח בבית הספר: 1. איכפתיות, 2. גאוות־יחידה.

איכפתיות: תלמידי הקרון האחרון ירגישו עצמם שייכים לבית הספר, אם מוריהם ישדרו להם בצורה ברורה וחד־משמעית, שאיכפת להם מה קורה לתלמידיהם. האיכפתיות חשובה מאד לתלמידים אלה, והם יודעים לאיזה מורה איכפת מהם. על חוסר איכפתיות מעידים, למשל, אותם מורים, אשר מקבלים התנהגות שלילית מבחינה משמעתית כנתון, כאילו הם מצפים מתלמידים אלה להתנהגות כזאת.

הענקת יחס אישי היא הבולטת בדרכים להציג איכפתיות. כך, למשל, צריך כל מורה להתייחס באופן אישי להעדרות של תלמידים משיעוריו, ולא להעביר את הנושא לטיפולו הבלעדי של המחנך ולברך בליבו על המספר הקטן של התלמידים הנוכחים בכיתה. התלמיד אמור להרגיש, שכל אחד מן המורים עושה איתו את המקסימום. לפיכך חייב המורה המתחשב להיות גם השגי: עליו להציב בפני התלמידים מטרות לימודיות ברורות, ולהבהיר לכל תלמיד, כי הוא, המורה, מעוניין, שהתלמיד ישיג מטרות אלו או לפחות ישתדל להשיגן.

איכפתיות, אשר מתגלית ביחס האישי שמגלה המורה לתלמידיו, עשוייה לפתח אצל התלמידים הרגשה של חשיבות עצמית. כדי להמשיך ולטפח את הרגשת החשיבות העצמית של התלמיד צריך המורה ההשגי להיות גם מתחשב: עליו להכיר בצורכי התלמיד להצליח ולפעול למילוי צרכים אלה. המורה יכול להוריד את הרף, על מנת לאפשר לתלמיד להצליח ולרכוש בטחון עצמי ויחס חיובי למקצוע הלימוד. באותה עת יהיה התלמיד זכאי לקבל מן המורה תמיכה במאמציו והכרה בהישגו. לאחר מכן יוכל המורה להעלות בהדרגה את הרף ולהגביר את הדרישות למאמץ ולהשגים לימודיים.

גאוות־יחידה: דרך נוספת להגביר בקרב תלמידי מסלולי הגמר את החשיבות העצמית ואת הרגשת השייכות שלהם לבית הספר, היא לתת לכיתותיהם מקום מכובד בפני עצמו. בדרכים שונות יכול בית הספר לפעול למען תלמידי הקרון האחרון. בית הספר יכול ליזום פרוייקט בית־ספרי גדול, שבו ישתלבו גם תלמידים אלה ויתרמו את חלקם; אפשר לעשות איתם פרוייקט ייחודי, משהו שרק הם מסוגלים לעשות. כך עשוי להיווצר מצב, שבו התלמידים יהיו גאים, במה שהם עושים. גאווה מקצועית אפשר ליצור גם על ידי קיום ביקורים במפעלים. שם יוכל התלמיד לחוש, כי המקצוע, אותו הוא לומד,

הוא מקצוע חשוב ובעל יוקרה.

הטיפול בטיפוח "גאוות היחידה" נתון לא רק בידי ההנהלה אלא גם בידי המורה הבודד. המורה העיוני יכול לבקר בסדנאות ולראות את התלמידים עוסקים בנושאים שאותם הם יכולים ללמד אותו. בסדנה נמצאים התלמידים במיטבם, וכדאי למורים העיוניים להכיר אותם במצב זה.

מחוייבות אישית של המורים

הפעילויות, שהוזכרו לעיל, הן חלק מן הדוגמאות, שהובאו על ידי המשתתפים בסידרת הדיונים. ברור היה למשתתפים, שטיפול בשני נושאים אלה דורש יותר מאשר סידרה של דיונים. המשתתפים חשו, כי ההצלחה תלוייה בדבר מרכזי אחד – נכונות ההנהלה והמורים לקבל על עצמם מחוייבות אישית לאפשר לתלמידי הקרון האחרון לנסוע לאורך כל הדרך, ולא לאפשר לקרון להינתק משאר הקרונות ולנוע בקצב שונה ובמסלול נפרד.

מחוייבות אישית פירושה קודם כל נכונות לבדיקה ולביקורת עצמית. לא קשה למורה לברר לעצמו באיזו מידה הוא איכפתי. "האם אני נותן לתלמידים יחס אישי?" צריך המורה בכיתות הגמר לשאול את עצמו. "האם אני נותן להם אפשרות להצליח? האם אני נותן להם את ההרגשה, שאני שמח ונהנה ללמד אותם, או שאני נכנס לשיעור כמו לכלא?" סביר להניח, כי כאשר המורה רואה את עבודתו בכיתות הגמר כפחיתות כבוד ואף כעונש, כי אז גורר יחס אי־האיכפתיות של המורה תגובה די דומה מצד התלמידים.

כל מורה יכול גם לבדוק, האם וכיצד הוא מסייע בשיעוריו לטיפוחה של "גאות יחידה". כל מורה יכול לטפח גאווה כזאת בשיעוריו הוא, קודם כל על ידי התייחסות רצינית למקצוע אותו הוא מלמד. גם ההנהלה ומרכזי המגמות צריכים לבדוק באיזה מידה הם יוזמים ומארגנים פעילויות מגמתיות ובית ספריות, המיועדות לרומם את יוקרתן של כיתות הגמר ולהציב בפני התלמידים אתגרים בהם הם יוכלו לעמוד.

המשתתפים בדיונים העלו הצעות מעשיות שונות בנוגע לפעילויות אלה, וחלקן מופיעות במאמר זה. הרגשת המשתתפים היתה, כי חשוב מאד **שכל** המורים, המלמדים את תלמידי הקרון האחרון, יהיו מעורבים בתכנון הפעילויות וביישומן. רק מעורבות פעילה מצד צוות המורים כולו, תבטיח את הצלחתו של פרוייקט כלל בית־ספרי.

בסיכום סידרת הדיונים נקבעו יעדי בית הספר לטווח הקרוב והרחוק בנוגע לתלמידי מסלולי הגמר. נוסחו גם הפעילויות, אשר תסייענה לצמצום הפער בין המצוי לרצוי. נקבע, כי בית הספר יפעל לשיפור תדמיתם העצמית של התלמידים, אשר יושבים בקרון האחרון ויודעים, כי הם עתידים להישאר בו עד תום שנות לימודיהם. המשתתפים הביעו תקוותם, שהשינויים, שיוכנסו למערכת החינוך בבית הספר ישפיעו לטווח רחוק.

השלכות ייעוציות

דרך יישומן של הפעילויות המתוכננות אינן מעניינו של מאמר זה. חשוב רק לציין, שליועצות בית הספר תפקיד מכריע בתהליך ההפעלה של התכנית: הן מקשרות בין ההנהלה, המורים והתלמידים; הן אלה שמסייעות למורים להתגבר על נטייתם הטבעית להקדיש את עיקר תשומת הלב לתלמידים הטובים ולמסלולים הבגרותיים; הן אלה אשר בידיהן הידע העדכני והמדוייק על יחס התלמידים לבית הספר ולמעמדם בו. נראה, על כן, שיש מקום ליועצות בבתי־ספר אחרים ליטול יוזמה ולהביא כנושא לדיון בישיבת הנהלה או בישיבת מועצת המורים את מצב התלמידים הלא־בגרותיים בבית הספר. ניתן להניח, שדיונים כאלה יסתיימו במסקנות דומות. לפיכך, יש בידי היועצות האפשרות לכוון את הדיונים לקראת קבלת החלטות, שיגרמו למורים ואף להנהלה לקבל על עצמם מחוייבות כלפי תלמידי הקרון האחרון.

אם לא יתקיים בבית הספר פרוייקט כזה, רבים הסיכויים שחוסר נכונות מצד המורים להרתם למשימה זו ישכנע את התלמידים, כי צודקים הם בתפישתם את עצמם, את מעמדם בבית הספר, ואת סיכויי קידומם, וכי צודקים הם גם בדרכים בהם הם נוקטים כדי להגן על כבודם האבוד.

פיקוח והערכת ביצועים של יועצי בית־הספר — נושאים עיקריים*

ג'והן ג', שמידט
עיבוד: תרצה גל/צפרית גרינברג**

המאמר מציג מספר שאלות בסיסיות הנוגעות להערכת עבודתם של יועצי בתי הספר ולפיקוח עליהם: אילו תחומים יש להעריך? כיצד להעריך את אופן הביצוע, ומי יבצע את הערכה?

כדי לספק הערכה מקיפה של עבודת יועץ בית ספר דרושים כלים מתאימים, שיטות נכונות של איסוף מידע, תהליכים הולמים ואנשים מיומנים בייעוץ אשר יבצעו אותה.

מטרת ההערכה תתמקד בהתפתחות המקצועית.

לתהליך ההערכה של יועצים ולפיקוח על עבודתם השלכות להתפתחותו בעתיד של המקצוע ולהתפתחות זהותו. נושא הפיקוח נדון בספרות בהרחבה, ולעומתו נושא הערכת הביצוע של הייעוץ לא קיבל תשומת לב מספקת. הגדרת תפקידו של היועץ והכישורים הבסיסיים הנדרשים ממנו נדונו בספרות, אך השאלה הניצבת בפני מנהלים היא, איזו התנהגות ואילו ביצועים על היועצים להפגין, ואילו פעולות נחשבות לתפקיד יעיל?

מנהלי בתי הספר הם אשר אמורים לבצע הערכה ראשונית של עבודת היועצים. אך, למנהלים ניסיון וידע בהוראה בלבד, בעוד שהערכת היועץ דורשת ידע והדרכה בתחומים שונים מעבודת ההוראה, וכן, כמה מההיבטים הקשורים בפיקוח על היועצים ובהערכת עבודתם שונים מתהליכי ההערכה של המורים.

אחדים מבתי הספר, אשר הגדירו את עבודת היועץ ואת תחומי אחריותו, ביססו את הערכת תיפקודו על הנושאים הבאים:

1) **תכנון:** בדיקת הכושר האירגוני, יכולת התכנון וכושר ניהול זמן של היועצים.
2) **ייעוץ** (Counseling): בקיאות בשיטות ייעוץ נכונות ובתהליכים של יחידים ושל קבוצות.
3) **היוועצות** (Consulting): כישורים וידע בתהליכים ובשיטות התייעצות ויישום כישורי הדרכה ומתן מידע לקבוצות תלמידים, הורים ומורים.

---

* Schmidt, John. "Critical Issues for School Counselor Performance Appraisal and Supervision" **The School Counselor**, November 1990, Vol. 38.

** מאגר המידע הממוחשב בנושאי הייעוץ החינוכי — מרכז המידע הממוחשב, מפ"ט־עמל.

4) **תיאום:** בעיקר הפגנת יכולת תיקשורתית, תיאום יעיל בין השירותים הניתנים לתלמידים, ונכונות להגן על כל תלמיד.
5) **הערכת תלמידים:** ידע בשימוש בהערכות סטנדרטיות ולא־סטנדרטיות.
6) **ביצועים מקצועיים והתפתחות מקצועית:** התמקדות באתיקה מקצועית וביוזמת היועץ להתפתחות בתחום המקצועי.

מאחר שהספרות לא קבעה אמות מידה להערכת עבודתם של יועצי בתי־הספר, התפתחו כלים המשקפים קונצנזוס הקיים בין היועצים ומפקחי הייעוץ, באשר לתחומי עבודת הייעוץ העיקריים.

כיצד מבצעים הערכת ביצועים?

מגוון פעולותיו של יועץ בית הספר ואופי השירותים אותם הוא נותן מעלים שאלות בנוגע לאופן הערכת עבודתו. הרשימה המובאת להלן מביאה שיטות ותהליכים להערכה על פי North Carolina Department of Public Instruction (1988).

הסתכלות (Observation)

מספר פעילויות בתחום הייעוץ ניתנות להסתכלות ללא הפרת כללי האתיקה. אלה כוללות פעילויות בכיתה, תוכנית חינוכית להורים והצגת שירותים למורים. ההסתכלות דורשת שימוש בטכניקות כתיבה או בסקאלות להערכה המתמקדות בכישורים ובביצועים העיקריים. לפני ההסתכלות, יוועד הבוחן עם היועץ כדי להבהיר את מטרת הפעילות ולהסכים על תחום ההתמקדות. לאחר ההסתכלות יוועדו השניים כדי שהמפקח יעניק ליועץ משוב. יש לקבל את רשות המשתתפים בפעילות, במיוחד כאשר מדובר בפגישות עם יחידים או עם קבוצות קטנות.

הקלטות וידאו ורשמקול

דרך נוספת לאיסוף מידע, מבלי לגרום להפרעה בפיעלות הינה הקלטת הפגישות. יש לקבל את רשות המטופל ולהבהיר בדיוק מה ייעשה בהקלטה. אם גילו של המטופל צעיר, יש לקבל רשות מהוריו. בזמן הצפייה/האזנה להקלטה, צריך המעריך לרשום את המידע והנתונים המוקלטים כדי להעריך את כישוריו של היועץ. כדי להגן על המטופל, מומלץ להשמיד את סרט ההקלטה לאחר סיום העבודה. לפגישה יביא איתו המעריך הערות והערכות.

ראיונות

סדרה של ראיונות מובנים עם היועץ אודות מקרה מסוים תוכל לספק מידע שיאפשר שיפוט כישורי האבחון של היועץ, והידע שלו בשיטות ייעוץ ותהליכי מעקב.

פעילויות בהדמייה

היועץ והמעריך יכולים לארגן פעולות כגון הדמייה של מבחן כישורי ההערכה של תלמיד.

תוצרי עבודה

דוח"ות, מחברות, תזכורות ופרוייקטים אותם כותבים היועצים יכולים לשמש להערכת כישוריו התקשורתיים של היועץ וכן יכולות אחרות שלו.

לוח זמנים

בשל המגוון הרב של פעילויותיו של היועץ, ראוי לבחון את מידת עמידתו בלוח הזמנים, כיצד הוא מחלק את זמנו בין הפעילויות. לוח הזמנים ישקף את היקף השירותים אותם מעניק היועץ.

תיקים

בדיקות תיקי המקרים, תוך הסתרת שמות המטופלים, תספק מידע רב להערכת פעילות היועץ.

משוב

תלמידים, הורים, מורים, מגיבים בדרך פורמלית, או בלתי פורמלית על איכות השירות אותו קיבלו. זהו מקור מידע נוסף להערכת היועצים מאלו אשר מקבלים מהם שירות.

להלן מספר הסתייגויות משיטות איסוף המידע הנזכרות לעיל:

- האם מן הראוי לגזול מזמנו, המצומצם ממילא, של היועץ כדי לבצע פעולות כגון איסוף נתונים ופעילויות הדמייה לשם הערכת עבודתו? החלטות שתתקבלנה לגבי השימוש בשיטות אלו, צריכות להתחשב בגורם חשוב זה של זמן.
- האם קיימים כלים והליכים מתאימים לביצוע הערכת היועצים? החלטות המבוססות על אמות מידה שגויות מסכנות את השלמות האישית והמקצועית, ופותחות פתח לדין ודברים הרסני ובלתי נחוץ. מסיבה זו פיתוח כלים להערכת ביצועי היועץ צריך לבטא ביצועים מקצועיים מקובלים, כפי שניתן למצוא בספרות המקצועית, ולהסתמך גם על הערות לגבי הגדרת התפקיד, מפי היועצים העומדים בפני הערכה.
- האם המפקחים והמנהלים מאומנים דיים בייעוץ, כדי שיוכלו לנתח את הנתונים שנאספו, ולקבוע על־סמך זאת הערכה מדוייקת של ביצועי היועץ? ברור שאין די בשיטות ובכלים נכונים, אלא יש צורך באנשים שיודעים את מלאכת הבחינה וההערכה.

נקודה זו מוליכה אותנו אל עבר השאלה הבאה: מי אמור לבצע הערכת־יועצים?

מי יבצע הערכת־יועצים?

לעיתים קרובות נעשית הערכת היועצים ע"י אנשי מקצוע אשר להם ידע מועט בתיאוריה יעוצית ובעבודת הייעוץ. הדבר נכון במיוחד לגבי יועצי בתי ספר אותם מעריכים ועליהם מפקחים המנהלים. עובדה זו מסכנת את יעילותה של הערכת עבודתו של היועץ.

הפיקוח על היועצים והערכת עבודתם הינו תהליך בעל שלושה כיוונים: פיקוח

אדמיניסטרטיבי, פיקוח התפתחות (תוכנית), פיקוח קליני וטכני. הבנה ברורה של חשיבות כל אחד מסוגי הפיקוח חיונית להתפתחותה של הערכת־יועצים נכונה ומדוייקת. הבנה זו יכולה גם לסייע בהחלטה לגבי מי אמור לבצע את הערכת ביצועי היועץ.

פיקוח אדמיניסטרטיבי

נוגע להתנהגות כללית ובסיסית של היועץ בעבודתו: נוכחות יומית, חלוקת הזמן, כישורים תקשורתיים בכתב ובעל־פה, יחסי עבודה ודבקות במדיניות המוסד. האדם המתאים לפיקוח והערכה בנושא הוא מפקח ישיר. במקרה של יועצי בתי־ספר המדובר הוא במנהל.

פיקוח על תוכנית מקיפה של מגוון שירותים

פיקוח נכון יסייע ליועצים בהבנת משימתו של בית ספר ובתפיסת המערכת כולה, כדי שיוכלו לפתח שירותים בהתאם למסגרת. האדם המתאים למשימת פיקוח זו הוא מפקח מתוך המשרד הראשי, אשר קיבל הדרכה ורשיון לייעוץ בבתי הספר. זה יכול להיות יועץ מנוסה המתפקד כמפקח או כיועץ בכיר.

פיקוח קליני וטכני

כולל פיקוח על תהליכי ייעוץ, כישורי היוועצות וידע בהערכה ובשיטות הערכה. על המפקח להיות יועץ מקצועי ומיומן מאד. כדי להקל על המציאות של יועצים־מפקחים, ניתן לערוך פיקוח עמיתים בין יועצים באותו בית ספר, או בין בתי ספר שונים, להזמין מפקחים ממוסדות לבריאות הנפש, או מחנכים יועצים העוסקים בהדרכה באוניברסיטאות.

סיכום

הערכת ביצועים מתאימה של יועצי בתי־ספר דורשת עיון בכמה נושאים. נושא ראשון הינו זיהוי הפונקציות העיקריות והכישורים ההכרחיים, על פיהם ניתן לאסוף נתונים לשם ביצוע הערכת־יועצים. יש צורך במחקר שיסייע ליועצים ולמעריכיהם לזהות את הפונקציות והכישורים המתייחסים באופן ישיר ליעילות היועצים.

לאחר שלב הזיהוי יש צורך בכלים אמינים ומתאימים למדידת ביצועי היועצים. כלים אלו צריכים להתייחס להכשרת היועצים ולציפיות מהתפקיד.

בנוסף לכלי מדידה, על היועצים והמעריכים להסכים על שיטות לאיסוף נתונים. זאת יש לעשות בפגישות תכנון בתחילת שנת ההערכה. ללא תכנון מתאים, ההערכה תהיה מוגבלת במקרה הטוב, והרסנית מבחינה מקצועית ואישית במקרה הרע.

כדי שההערכה תהיה מושלמת ובעלת־ערך היא צריכה לכלול מעריכים מתאימים ומיומנים בייעוץ. על מקצוע הייעוץ ועל בתי־הספר לתת את הדעת לנושא חשוב זה.

ולבסוף, מטרת הערכת הביצועים צריכה להיות התפתחות מקצועית. יועצי בתי־הספר מעוניינים להתפתח ולהשתפר מבחינה מקצועית. פיקוח מתאים והערכה נכונה יכולים לתרום למטרה זו.

נספח

טופס ראיון יועץ

למראיין: ניתן להשתמש בטופס זה כדי לעזור ליועצים בהבנה, ביישום, ובביסוס יחסי הערכה מסייעים. מראיין המשתמש בטופס זה צריך להיות יועץ מנוסה, בעל הבנה ביישום שרותי הייעוץ בסביבת בית־הספר.

הנחיות: יש להשתמש בטופס זה לראיון יועץ בית־הספר לגבי מקרה מסויים של ייעוץ אינדיבידואלי. רצוי להשתמש בטופס זה במספר ראיונות לגבי אותו מקרה. מומלץ לערוך שני ראיונות או יותר.

1) היועץ צריך להיות מסוגל לבטא את דאגות המטופל. היועץ צריך לתאר את הליכי ההערכה בהם הוא משתמש לזיהוי דאגות אלו.
2) היועץ ידון באוריינטציה התיאורטית ובגישה הייעוצית בהן השתמש לגבי המקרה. הגישה צריכה להתאים לדאגות שזוהו.
3) היועץ צריך לתאר את השלב אליו הגיעו יחסי הייעוץ. ההתקדמות צריכה להתאים למספר הפגישות ולאופי הדאגות.
4) היועץ יתאר טכניקות ספציפיות, אסטרטגיות וגישות בהן השתמש במקרה זה (כגון: משחק תפקידים, משחק בובות, ביבליותרפיה, חשיפת סגנון־חיים). הטכניקות צריכות להתאים למקרה הנדון.
5) היועץ צריך לדעת לשער כמה זמן על יחסי הייעוץ להמשך. על היועץ לדון בהתקדמות שחלה, ולהציע תוכנית פעולה במקרה שלא חלה התקדמות.

ISRAEL SOCIETY FOR
SEX THERAPY (ISST)
Member World Association for Sexology

האגודה הישראלית
לטיפול מיני (איט"מ)
חברה באגוד העולמי לסקסולוגיה

Sex Therapy Clinic, Sheba Medical Center, Tel Hashomer 52621, Israel

המכון לטיפול מיני, מרכז רפואי ע"ש שיבא, תל השומר 52621

הכנס הארצי השני
של
האגודה הישראלית לטיפול מיני (איט"ם)

הנושא המרכזי:

המיניות כמטאפורה

sexuality as a metaphor

מפגש רב־תחומי ללימוד התרומה ההדדית שבין הסקסולוגיה והטיפול המיני
לבין האמנויות, מדעי החיים, החברה והרוח

ירושלים, ימים ד'-ו', 6-8 בנובמבר 1991

נושאים עיקריים

כל אחד מהתחומים הבאים ובעיקר הקשרים ההדדיים שביניהם:
היבטים בסיסיים של המיניות: התנהגותיים, חווייתיים, חברתיים, פסיכופיזיולוגיים, הורמונליים.
היבטים תיפקודיים: קשיים בתיפקוד – איבחון וטיפול. יחסים, נכות, אינטימיות, בדידות.
היבטים חברתיים ותרבותיים: מיניות בפילוסופיה, בספרות, באמנות, בהיסטוריה, בדתות, בתקשורת.

דמי הרשמה

	עד־30.9.91	מ־1.10.91
דמי הרשמה מלאים:	$80	$100
לסטודנטים ומשתלמים (עם אישורים):	$70	$90
ליום אחד בלבד:	$40	$50

דמי הרשמה מלאים כוללים: השתתפות בכל ההרצאות, תיק, תג זיהוי, תוכניה וספר תקצירים, ארוחת צהרים בימי רביעי וחמישי, מיץ קפה ועוגה בהפסקות. עבור סדנאות יום שישי, תערך הרשמה בנפרד.

הודעה נוספת תשלח למעוניינים בספטמבר 1991 ותכלול תכניה ראשונית וטופס רישום.

המען להתכתבות: הכנס הארצי השני, איט"ם
ת"ד 8014
ירושלים, 91080

נשמח לראות ולשמוע אתכם עמנו.

בברכה,
ד"ר **אורי ורניק**
יו"ר הכנס

NON-MATRICULATION CLASSES: THE BOX-CAR KIDS

A. Friedler, Ed.D.

The image of non-matriculation tracks is low, not only in the eyes of students and their parents, but also in the eyes of teachers and counselors. This fact emerged during a series of discussions that took place in a comprehensive high school.

The main problem which teachers face in teaching non-matriculation classes is their own attitudes toward the students.

The teachers can be categorized into two main groups: those concerned with students' achievements and those concerned with "consideration". This kind of categorization is common in studies about leadership.

The teachers who participated in the discussions agreed that the non-mtriculating students should have a feeling of belonging to school. The teachers mentioned two main aspects that should be nurtured at school:

1. Concern for students which should be expressed by effective interpersonal relations that illustrate the teacher's desire for student success.
2. Esprit de Corps — to enable non-matriculating classes to gain a postion of respect within the student body.

The participants in the discussions suggested a variety of activities which could be used to achieve the above. They felt that success depends on one main thing — the readiness of the principal and the teachers to assume personal commitment for launching a "whole-school" project which would help the non-matriculating students to succeed to the best of their ability.

CRITICAL ISSUES FOR SCHOOL COUNSELOR PERFORMANCE APPRAISAL AND SUPERVISION

J.J. Schmidt

The article presents some basic questions surrounding the performance appraisal of school counselors. Questions about performance appraisal of counselors invariably raise issues related to the overall supervision and evaluation of counselors. These supervision and evaluation issues revolve around three fundamental questions: What will be evaluated, how will performance appraisal be done, and who will evaluate? Each is a critical question in counselor evaluation process.

Using the event as an example of response to a stressful situation, the counselor provided the students with cognitive tools to help them cope with similar situations in the future. Special emphasis was placed on the role of the peers during time of stress.

This intervention proved to be especially effective in science-oriented classes where students are not always willing to share their emotional feelings with others but are more cooperative in interventions using structured models.

WORKSHOP IN ANGER CONTROL ACQUISITION USING COMMUNICATION SKILLS

M. Anzer, M.S.W, D. Shaked, M.A. & E. Madmony-Moshe

This paper describes a group process aimed at alleviating anger and aggressive behaviour of the participants.

The workshop was designed as an adaptation of a therapeutic model utilized successfuly with adults. Since the group failed to achieve its goal, the main objective of this paper is to attempt to critically analyze the process and the possible reasons for the lack of success.

PRIMARY PREVENTION OF SUICIDAL BEHAVIOR IN JUNIOR HIGH SCHOLL

Z. Hochdorf, M.A. & A. Klingman, Ph.D.

A preventive psycho-educational program for junior high school students was developed in light the reported increase in the number of youth suicides and attempted suicides. Experts and specialists in the field determined the need for preventive programs for youth.

The program was aimed at participants' (a) self-destructive behavior, (b) assistance to peers in distress (including knowledge about suicidal symptoms and ways of assistance), (c) skills required to deal with the person's distress.

The research population included 237 eighth grade pupils. In general, the program was found effective in (a) decreasing males' suicidal tendencies, (b) increasing knowledge about suicide and its symptoms, (c) preparing pupils to serve as "Gatekeepers", (d) expanding participants' knowledge about personal skills required to cope with distress.

The program was found attractive and beneficial by its participants.

reaction and emphasises the person rather than the poem as an artistic product. Poetry is intrinsically a rhythmical verbal eruption of a spontaneous nature, affiliated with a person and his experience. Therefore, a poem may serve as a catalyst to release emotions, to interpret emotions and thoughts and be used as a projective technique.

Poetry Therapy belongs to the realm of creative arts which advocates an holistic approach and aspires to integrate body and soul. It is worthwhile to use it to enhance well-being.

The instrument "Misheli" — a workshop for self poems — deals with the writing-part of Poetry Therapy. It is based on the belief that every human being has a poetic soul, which can be activated in an atmosphere of openness and acceptability within a structured framework. It is the individual writing in a group situation which touches the inner-being of a person. The touch of the soul delivered on paper, allows the examination of far-off materials, and the group activity enhances individuality, universality and self-worthiness of the participants.

COGNITIVE-BEHAVIORAL TREATMENT OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF A FIRST GRADE PUPIL.

O. Yaari, Ph.D.

The article describes the treatment of a first grade pupil's aggressive behavior in class and during recess-time.

Some theories of aggressive behavior are discussed. The purpose of the treatment was to change the child's cognitive set and to modify the environment so as to enhance better social behavior and adjustment. The treatment process can provide an example for counselors' handling of problems of aggressive children.

"OUR FRIEND HAS FLED TO THE U.S.A.": COUNSELOR'S SECONDARY INTERVENTION USING COGNITIVE MODELS FOR COPING WITH STRESS

H. Roditi, M.A.

This article presents the use of cognitive approach in a secondary couseling intervention when a student secretly fled the country. The focus is on the treatment of the students' school mates shortly after the event.

From the quantitative and qualitative evaluation of the process of change, we learn of the satisfaction from the proposed process in this new model, as well as the expected difficulties accompanying any effort to introduce change in work patterns.

EMOTIONAL BALANCE AS COMPARED TO EMOTIONAL EXTREMES IN RELATION TO COGNITION

A. Feldman

The relationship between logical cognitive processes and each one of the affective variables was expressed in two models: one model in which the optimum in cognition is found in the middle range of the affective variable (according to the Yerkes and Dodson Law), and a second model, a reverse model, in which the optimum in cognitive processes is found in the extremes of the affective variable. In testing the two models no differences were found, either in the type of cognitive process or in the affective field. Only one significant difference was found which is associated with the frequency of the appearance of the models in various groups: the first model appeared at a higher frequency in upper grades in contrast to the lower ones, and more frequently in advantaged groups than in culturally deprived ones. Whereas the second model, the reverse model, appeared more frequently in the lower grades in contrast to the upper ones, and more frequently in culturally deprived than in advantaged groups. No differences were found between the sexes. It appears that this tendency suggests the conclusion that the model is dependent on development, that is to say on the level of maturity of the cognitive ability (logical cognitive processes). In maturity, optimal cognitive processes are achieved in a condition of emotional balance, while in conditions of immaturity, optimal cognitive processes are achieved under extreme emotional conditions (polarity).

"MISHELI" — POETRY THERAPY, A WORKSHOP OF SELF POETRY

D. Lorenz, M.A.

Poetry Therapy means the use of poetry and its related interactive processes to achieve therapeutic goals. Moreover, to enhance personal growth whether in a one-to-one relationship or within a group. The use of poetry in therapy relates to the person's

THE "OPEN LINE FOR STUDENTS"

B. Noy, Ph.D.

The "Open Line for Students" of the Ministry of Eductation and Culture took care of thousands of calls from students, parents and teachers. The team of the "Open Line" consisted of over thirty professionals, utilizing nine telephone lines, 12 hours a day.

The doctrine underlying the professional work was based on principles of treatment in stress situations, short term counseling, and of intervention through the telephone.

In short term therapy and telephone intervention it is assumed that most clients are normal people who got involved in an abnormal situation. Therefore, brief orientation, guidance and counseling may assist in returning them promptly to an adaptive coping.

The principles of treatment in stress situations consist of four parts: 1. Strengthening the client's ability to function and cope, 2. Encouraging self perception of health and hardiness, 3. Referral to a trusted leadership and creating a local one, 4. Promoting social cohesion and support, 5. legitimizing emotional exchange.

Our experience lead us to the following conclusions regarding the educational system: 1. Schools must continue to operate and function even when they are ordered to close. 2. The open line can be utilized for assistance in coping in an emergency situation. 3. In times of emergency, it is advisable to encourage students to turn for help to their school's staff. 4. Professionals who help others in an emergency situation need support for themselves. 5. Every school must prepare prevention programs in advance to cope with specific emergencies.

EXPERIENTIAL TEAM DEVELOPMENT — AN EXPERIMENTAL MODEL IN SCHOOL COUNSELING

R. Erhard

This article presents an experimental working model which comprises teaching structural work know how while emphesizing the formation of a team of educational counselors and its professional development. The essence of the model is the development of team-work among a group of counselors and the exposure to the performance of tasks and duties required in their jobs.

The article describes both the theoretical backgroud, the goals and aims, as well as the operational steps experienced by the educational counselors applying this model.

Point of View

NON-MATRICULATION CLASSES: THE BOX-CAR KIDS 96
A. Friedler

Translation

CRITICAL ISSUES FOR SCHOOL COUNSELOR PERFORMANCE APPRAISAL AND SUPERVISION 106
J.J. Schmidt

English Summaries 109

Contents

EDITORIAL 5

10th ANNIVERSARY OF THE ISRAEL ASSOCIATION OF EDUCATIONAL COUNSELORS: GREETINGS 6

Research

THE "OPEN LINE FOR STUDENTS" 9
B. Noy

EXPERIENTIAL TEAM DEVELOPMENT — AN EXPERIMENTAL MODEL IN SCHOOL COUNSELING 22
R. Erhard

EMOTIONAL BALANCE AS COMPARED TO EMOTIONAL EXTREMES IN RELATION TO COGNITION 34
A. Feldman

Practicum

COGNITIVE-BEHAVIORAL TREATMENT OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF A FIRST GRADE PUPIL 49
O. Yaari

"MISHELI" — POETRY THERAPY, A WORKSHOP OF SELF POETRY 59
D. Lorenz

"OUR FRIEND HAS FLED TO THE U.S.A.": COUNSELOR'S SECONDARY INTERVENTION USING COGNITIVE MODELS FOR COPING WITH STRESS 71
H. Roditi

WORKSHOP IN ANGER CONTROL ACQUISITION USING COMMUNICATION SKILLS 77
M. Anzer, D. Shaked, & E. Madmony-Moshe

M.A. Theses

PRIMARY PREVENTION OF SUICIDAL BEHAVIOR IN JUNIOR HIGH SCHOLL 87
Z. Hochdorf, & A. Klingman

Editor:

DRORA SHAKED

Editorial Board:

Chaya Colodner

Ella Sheffy

Consulting Editors:

Dr. A. Weizman

Dr. Y. Katz

Dr. M. Karayanni

Dr. H. Flum

Dr. H. Zimerin

Dr. D. Koubovi

Prof. P. Klein

Dr. A. Klingman

Prof. S. Strauss

Prof. S. Sharan

EDUCATIONAL COUNSELING

Journal of the Israel Association of Educational Counselors

Vol 2, No. 1
May 1991

אגודת היועצים החינוכיים בישראל
ISRAEL ASSOCIATION OF EDUCATIONAL COUNSELORS

P.O.B. 1764 Ramat Hasharon, Israel 47100 ת.ד. 1764 רמת השרון

Tel. 03-5406532 טל'

EDUCATIONAL COUNSELING

VOLUME 2
NUMBER 1
MAY
1991

ISSN 0792-3082

PUBLISHED BY THE
ISRAEL ASSOCIATION OF
EDUCATIONAL COUNSELORS