

היועץ החינוכי

יוצא לאור על-ידי
אגודת היועצים החינוכיים
בישראל

כרך ג' חוברת א'
טבת תשנ"ג



הייעוץ החינוכי

כתב עת של

אגודת היועצים החינוכיים בישראל

כרך ג' חוברת א'

טבת-תשנ"ג — ינואר 1993

אגודת היועצים החינוכיים בישראל

ISRAEL ASSOCIATION OF EDUCATIONAL COUNSELORS

ת.ד. 577 רעננה

העורכת

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

ועדת מערכת

הניה כהן
יועצת חינוכית, המחלקה להשתלמות מורים, ב"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית;
היחידה להערכה, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך והתרבות.
יעל רוטנברג
יועצת חינוכית, ב"ס תיכון הימלפרב, מדריכת יועצים, משרד החינוך והתרבות.
נילי בן צוק
יו"ר אגודת היועצים החינוכיים.

חברי מערכת

ד"ר דבורה קובובי
מגמה לייעוץ חינוכי, ביה"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית.
ד"ר חנית בנזימן
מגמה לייעוץ חינוכי, ביה"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית.
ד"ר יעקב כץ
מגמה לייעוץ חינוכי, ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן
ד"ר אדריאנה פלדמן
מגמה לייעוץ חינוכי, ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
פרופ' ציפורה מגן
מגמה לייעוץ חינוכי, ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
ד"ר משה ישראלשווילי
מגמה לייעוץ חינוכי, ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
ד"ר מוסא כריאני
מגמה לייעוץ חינוכי, ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

עיצוב שער: נעמה בנזימן

הפקה: סטודיו קורגרף, ירושלים, טל' 02-522662/5

תוכן העניינים

5	דבר העורכת
7	דבר יו"ר אגודת היועצים
	עיון ומחקר
11	דמוי עצמי או חרדה, למי הבכורה בהתייחסות לחשיבה? אדריאנה פלדמן
	מורה-יועץ או יועץ חינוכי, ניתוח משווה של סטאטוס ותפקידים בישראל
25	ובמדינת באדן-וירטמברג חנה זקס
39	תוכנית למניעת השימוש בסמים – יישום תיאוריות ארגוניות רחל אהרד
	מתאוריה למעשה
47	ייעוץ קבוצתי בבית הספר, לשיפור כישורים חברתיים אצל תלמידים עם קשיי הסתגלות צפורה שכטמן
68	חרדת-בחינות, מקצועות ומורים אורה יערי
	נסיון לעצב את תפקיד בית הספר בקליטת תלמידים עולים מרוסיה,
77	באמצעות זכרונות מהעלייה מאירופה משנות החמישים בלהה נוי
	עבודת M.A.
107	מאפייני האישיות של אנשים העוסקים באומנות ושל אנשים העוסקים בבידור אסתר כפיר
	עמדה
127	הילד הדיסלקטי והדיסגראפי בבית-הספר – מהמצוי לרצוי נעמי של אמיר
	מהספרות העולמית
135	שימוש בתוכנית פעולה אישית להגברת ההתפתחות המקצועית של יועצים בבתי-ספר יסודיים לסלי ק. קפלן / קווין אי. ג'פרוי / פמלה פארה / לינדה וולף
	עיסוד תרצה גל / צפרית גרינברג
143	תקנון אתיקה מקצועית
149	תקצירים באנגלית

דבר העורכת

מאז הופעתו האחרונה של "הייעוץ החינוכי" חלו שינויים במערכת. העורכת הקודמת, דרורה שקד, פרשה מסיבות אישיות, ואנוכי נכנסתי לתפקיד. עם חילופי העורכות, ברצוני להודות לדרורה בשם כל היועצים על תרומתה הנכבדת לעיצובו של הביטאון ולהבאתו לרמתו הנוכחית, וכן על ההעברה המסודרת של התפקיד לידי.

החבורת הנוכחית מופיעה במהלכו של דיון פנימי בקרב היועצים באשר לזהותו המקצועית של היועץ. השאלה המעסיקה אותנו היא אם הייעוץ החינוכי צריך להישאר תפקיד בעל זיקה גבוהה למקצוע ההוראה, או שעליו להפוך למקצוע העומד בפני עצמו. עצם הדיון בשאלה מהותית זו מעיד על כך שצעדנו כיברת דרך ממשית מאז אותו קורס ראשון ומזורז, שאליו נקראו מורים נבחרים ללמוד את עקרונות הייעוץ במטרה להחדיר למערכת החינוך.

פיתוח הייעוץ החינוכי למקצוע ייחודי דורשת מאתנו עמידה בקריטריונים מדעיים מקובלים. אחד הקריטריונים האלה היא היכולת להוציא לאור כתביעת מדעי בעל רמה, המוכיח שעבודת הייעוץ מעוגנת בתיאוריה ומלווה במעקב ובמחקר. רמתו של כתב-העת, תדירות פרסומו ומגוון הנושאים בהם הוא עוסק עשויים לשקף את עבודת הייעוץ על כל היבטיה.

עבודת היועצים צריכה לצאת מהתחום הצר של הצלחתו האינטואיטיבית של יועץ זה או אחר בשדה, ולעבור לרמת המשגה גבוהה יותר, המסבירה את רציונאל העבודה ומלווה במחקר ובמעקב לשם בדיקת טיב העבודה ותוצאותיה.

תרומתו של כל אחד מכם לכתב-העת חשובה מאד, שכן היא עשויה להעיד על הקשר שבין התיאוריה לבין העבודה המעשית בשדה. אני מקווה שכתב-העת ישמש במה להעלאת הנושאים המעסיקים את מערכת החינוך בכלל, ואת היועצים בפרט.

לפיכך, הנכם מוזמנים לנקוט עמדה הן בשאלות הנוגעות ליועצים בלבד, והן בנושאים העומדים על הפרק במערכת החינוך בכללה, כמו פתיחת אזורי רישום, מצוינות, שוויון הזדמנויות, מדידת הישגים, חובות וזכויות של תלמידים, שילוב חריגים במסגרת הרגילה ועוד. שאלות אלו מופנות לכאורה למעצבי המדיניות החינוכית, אך חייבות להעסיק גם את היועצים. חשוב שקולם של היועצים ישמע, ושהם יהיו יותר מעורבים בהכרעות מדיניות שונות, שכן כל אחת מן השאלות הללו נוגעת ישירות בבריאות הנפש של תלמידים ושל מורים.

תודה מיוחדת שלוחה למירה ערן שערכה את החומר עריכה לשונית ומדעית, ובכך תרמה משמעותית לאיכותו של כתב-העת.

הוראות לקבלת כתבי-יד

המאמר

- 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.
- אורך המאמר לא יעלה על 7500 מלים.

דף השער

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

תקציר

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

ביבליוגרפיה

- רשימת הספרות המוזכרות (ביבליוגרפיה) 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.

כללי

- תרשימים, שרטוטים, דיאגרמות, גרפים וטבלאות חייבים להיות מוגשים מוכנים לדפוס.
- מאמרים שיתקבלו במערכת יימסרו לקריאה למומחים. לאחר מכן יובאו לאישור מליאת המערכת.
אם יידרשו שינויים יוחזר המאמר לכותב לשם תיקון.
כל המומחים הקוראים יישארו אנונימיים.
- כתובת למשלוח מאמרים:
ד"ר בלהה נוי
משרד החינוך והתרבות
רח' שבטי ישראל 34
ירושלים 91911
טל' 292538/9 (02)

חובה נעימה לי להודות למנהל שפ"י, מר יוסף קולודנר, שמתוך הכרה בחשיבות של הוצאת כתב־עת מדעי בעל רמה מקצועית נאותה, מימן את עבודת העריכה כולה. אני מקווה שתיהנו מקריאת החוברת הנוכחית ושתתרמו מניסיונכם לחוברות הבאות.

די"ר בלהה נוי
עורכת

דבר יו"ר אגודת היועצים

יועצים יקרים,

אנו שמחים להגיש לכם כתב עת נוסף ובו מאמרים מתחומי הייעוץ החינוכי באקדמיה ובשדה.

כתב עת מקצועי הינו אחד מאבני היסוד ההכרחיים במכלול הדרישות הפרופסיונליות. כידוע, אגודת היועצים החינוכיים שמה לה למטרה לקדם את מעמד היועץ החינוכי בישראל, ממעמד של בעל תפקיד לבעל פרופסיה מוגדרת ומוכרת.

כשאנו מדברים על פרופסיה, אנו מתכוונים ראשית לכל להגדרה ברורה ומדויקת של "הייעוץ החינוכי". הגדרה, שתאפיין ותייחד את היעוץ מכל מקצוע אחר. ההגדרה צריכה להיות מושתתת על דרישות המקצוע ועל הכישורים, שנרכשו באקדמיה ובהשתלמויות הייחודיות.

הציפייה היא להגיע לידי הכרה רשמית בפרופסיה. הכרה זו תכאי לידי הבנה טובה יותר של הייעוץ החינוכי על ידי כל הגורמים הבאים אתנו במגע.

כדי שעיסוק יהיה לפרופסיה הוא נדרש למספר תביעות:

- א. ידע תיאורטי שיטתי מלווה בתואר אקדמי.
- ב. התנסות מעשית מלווה בהדרכה מקצועית.
- ג. השתלמויות מקצועיות והתעדכנות מתמדת.
- ד. הגדרה מדויקת ומייחדת של המקצוע.
- ה. הכרה חוקית וציבורית בתפקיד כפרופסיה.
- ו. אגודה מקצועית.
- ז. כתב עת מקצועי.
- ח. קוד אתיקה.

היועצים החינוכיים בישראל נמצאים כיום בשלב בו הם שואפים להתפתח ולהגיע להכרה פרופסיונלית, ואנו, אגודת היועצים, פועלים בהתמדה לקידום נושא זה.

נילי בן צוק

עיון ומחקר

דימוי עצמי או חרדה, למי הבכורה בהתייחסות לחשיבה?

אדריאנה פלדמן*

מרכזיותו של הדימוי העצמי לעומת החרדה בהתייחסות לחשיבה לוגית (מילולית ובלתי מילולית) 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.

בבחינת הזיקה שבין חשיבה לבין פרופיל אפקטיבי הבנוי מחרדה ודימוי עצמי, באה לידי ביטוי מגמה עקיבה, המעידה על מרכזיותו של הדימוי העצמי בחשיבה. החרדה המלווה את הדימוי העצמי מעמיקה הבחנה זו. אותרו פרופילים אפקטיביים המייצגים מצבים שונים של איזון ופולאריות בדימוי העצמי ובחרדה. מתברר כי פרופילים המייצגים דימוי עצמי מאוזן (לא נמוך ולא גבוה) קשורים בהישגי החשיבה הגבוהים ביותר (בכל המקרים מעל הממוצע). בפרופילים המייצגים דימוי עצמי נמוך ההישגים נמוכים יותר; בפרופילים המייצגים דימוי עצמי מנופח (גבוה מאוד) נמצאו ההישגים הנמוכים ביותר.

בבחינת מהות הפרופילים באה לידי ביטוי מגמה עקיבה: הדימוי העצמי המאוזן לא בא עם חרדה גבוהה; הדימוי העצמי הנמוך בא רק עם חרדה גבוהה; והדימוי העצמי המנופח לא בא עם חרדה מאוזנת.

שאלת הבכורה של "הדימוי העצמי" לעומת החרדה, בהתייחסות לחשיבה, היא שאלה המעוררת עניין, היות ואנו דנים בחשיבה שבמקורה ומעצם מהותה היא תהליך המעוגן ביחסי-אובייקט (object relation).

החרדה היא מושג מרכזי ברוב התיאוריות של האישיות וכך גם בהסברים השונים של הפסיכופתולוגיה. המושג נתפש כרגש אנושי בסיסי ואוניברסאלי, שהתפתח במרוצת האיבולוציה כמכאניזם להתמודדות להישרדות ולהסתגלות. ניצניו של רעיון זה באו לידי ביטוי כבר אצל דארווין בספרו "Expression of the Emotion in Man and Animals", שהתפרסם בשנות השבעים של המאה שעברה. לחרדה מקום נכבד בתיאוריה הפסיכואנליטית. פרויד עצמו ניסח וחזר והגדיר מושג זה כמה פעמים במהלך התפתחות התיאוריה שלו. ראייתו הסופית היתה שה-ego משתמש בחרדה כסימן התרעה לסכנה מתקרבת. הוא הבחין בין שלושה סוגי חרדה, שההבחנה העיקרית

* ד"ר אדריאנה פלדמן, בית ספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן

ביניהם מצויה במקור החרדה ולא ברגש עצמו: הראשון – תגובה לאיום במציאות (reality-anxiety); השני – תגובה של ה-ego, כשהוא מכיר באימפולסים של ה-id (neurotic-anxiety); השלישי – תגובה של ה-super-ego לאימפולסים של ה-id, המתכוונים להרפות את המתח בצורה אנטי-מוסרית – (Freud, 1936) moral-anxiety. בעקבות פרויד ראתה הפסיכואנליזה הקלאסית את החרדה כתגובה לעלייה הכמותית של האנרגיה הליבידינאלית או האגרסיבית, כלומר – תגובה אלמנטארית של האורגניזם כלפי המניע האינסטינקטואלי המאיים.

עם המפנה שחל בתיאוריה הפסיכואנליטית, שעיקרו ערעור התפישה הרואה את התינוק בשלבים הראשוניים כאורגניזם נארקיסיסטי, חל מיפנה גם בתפישת הסיבות לחרדה. פרברן (Fairbairn, 1980) (Sutherland, 1980), הרואה בחתירה (object-seeking) מניע אלמנטארי, רואה את החרדה לא כתגובה הנגרמת על ידי העדר סיפוק פיזיולוגי, כפי שסבר פרויד, אלא כתגובה לפרידה מהאם כאובייקט התייחסות. קוהוט (Kohut, 1977), הצועד צעד נוסף בדרך ששללו פרברן ועמיתיו, המכונים בפי סתרלנד (Sutherland, 1980) "the object relation theorists", רואה את החרדה כתגובה של האורגניזם כשמתעורר חשש להתמוטטות ה-self – מערכת שהוא רואה אותה כמערכת קיומית אלמנטארית.

תיאוריות המבוססות על מושגי הביחוריות ועל עקרונות ההתניה מתייחסות לחרדה כאל תגובה מולדת לגרויים של כאב או של סכנה (Kanfer & Philips, 1970; Lundin, 1965; Paul & Bernstein, 1973; Bandura, 1969). תיאוריות המבוססות על המערך המורכב שבין גורמי תפישה והכרה מתייחסות לחרדה כאל משתנה הנגרם בעטין של הפרעות בהרמוניה או בחוסר האיוון במערכות הדינאמיות של האישיות. לקי (Lecky, 1945) היה הראשון שהעיר את תשומת הלב לעובדה שחרדה באה בעקבות איום על המבנה הרוחני ולא רק הפיזי, כפי שהיה מקובל לחשוב. תיאורטיקאים מאוחרים יותר העמיקו את ההשקפה הזאת, והתייחסו אל החרדה כאל תגובה אפקטיבית לאיום המתעורר כשההתנסות נתפשת כבלתי מתאימה למבנה ה-self (Rogers, 1959). באותו כיוון, אבל בהדגשה יותר קוגניטיבית, מסביר קלי (Kelly, 1955) את החרדה כתוצאה מהעובדה שאירועים חשובים בחיי הפרט נתפשים באופן עקיב כנמצאים מעבר למערכת המושגית המובנית של ה-self, כך שאין ביכולתו להטמיע אותם; התמוטטות של המערכת היציבה של ה-self (Purkey, 1970); מצב של דיסונאנס שנתפש כלא נוח מבחינה פסיכולוגית (Festinger, 1957); התעוררות מתח כתוצאה מאי-איוון קוגניטיבי (Heider, 1958).

החרדה משמשת כמושג-מפתח לא רק להסבר הדינאמיקה הנפשית של האדם, אלא גם כמושג אינטגרטיבי חשוב המשמש לקשירת מיגוון של תופעות אלה לאלה (McReynolds, 1976). סקירת ההתפתחות ההיסטורית של מושג החרדה, תוך התייחסות להיבטים התיאורטיים השונים, יכולה להביא למחשבה שאומנם יש לראות במושג זה מושג אינטגרטיבי-אלמנטארי, המעוגן בשלבים הראשוניים של ההתפתחות, אבל מישני לתפישה העצמית.

ההתייחסות לתפישה העצמית מופיעה בביטויים שונים, כשהמקובלים ביותר הם: self; ego; self-attitude; self-esteem; self-concept. לא קיימת הבחנה פורמאלית בין המושגים, והדבר נתון בדרך-כלל להרגלו ולטעמו של הכותב, ובמקרים מסויימים (הדבר אמור בעיקר לגבי ה-ego וה-self) לתיאוריה שהוא מייצג. בשנים האחרונות גבר השימוש במונח self לתיאור early-ego, בעיקר לאור העובדה שהתחילו לייחס חשיבות לשלבים ההתפתחותיים הראשוניים בחיי התינוק כשלבים קריטיים של האורגניזם בהתייחסות לאחרים ולעצמו. בחרנו להשתמש במושג "דימוי עצמי", מאחר שצורת ביטוי זאת נראית לנו כנייטרלית ויכולה לכלול את המשמעויות השונות, וגם מקובלת בעברית בשפת היום-יום המקצועית.

הפסיכואנליזה מתמודדת בעקיפין עם מושג הדימוי העצמי במסגרת המושגית שלה כמעט מראשיתה. פרויד עצמו לא התייחס באופן ספציפי למושג, אבל נראה שמושג ה-ego קרוב לו ביותר, מאחר שה-ego מייצג את מה שנראה שפוי ורציונאלי בחיים המנטאליים, מבטא תהליכי חשיבה ותפישה המספקים את התכנים להכרה ומביא להבחנה בין המציאות לדמיון. פרויד מכיר בכוחות הרציונאליים הללו המכוונים את ההתנהגות, אבל הוא מדגיש בעיקר את "מחויבותו" של האורגניזם לפרוע חובות לכוחות האי-רציונאליים המצויים והפועלים במרכזה של האישיות. גלנץ (1981) מייחס לאדלר (Adler), שנטש את האסכולה הפרוידיאנית והיה לאבי הפסיכולוגיה האינדיבידואלית, את זכות הראשונים בפסיכואנליזה בהתייחסות למושגו כאל גורם אלמנטארי בדינאמיקה הנפשית של האדם. אדלר (1927) רואה את רגש הנחיתות כרגש בסיסי של האורגניזם. כמו שאדיפוס מבטא את הקונפליקט הבסיסי אצל פרויד, כך ייתכן שגוליבר, ניבורו של סוויפט, מבטא את הקונפליקט הבסיסי אצל אדלר. מסע מארץ הענקים אל ארץ הגמדים הוא בעצם מסע מארץ (הענקים) המשקפת את המציאות של הילד, אל ארץ (הגמדים) המשקפת את הפנטאזיה הנכספת והשאפה לעליונות, העומדת תמיד במרכז החיים המנטאליים של האדם (Ferenczi, 1926).

במשך שנות הארבעים והחמישים השתמשו חוקרים שונים במושגים self ו-ego על פי בחירתם, ללא מחויבות לרציונאל מסויים (Erikson, 1965; Horney, 1945; Sullivan, 1953; Symmonds, 1951; Allport, 1943; Bertocci, 1945; Chein, 1944). עם שנות השישים התעוררה השקפה חדשה. תוך התמודדות עם מקרים קליניים מצד אחד ועם הפאראדיגמה הפרוידיאנית מצד שני, החלו מספר חוקרים (Balint, 1968; Fairbairn, 1954; Winnicott, 1960) להשתמש באופן ישיר במושג self במקום ה-ego בהתייחסות לשלבים ההתפתחותיים הראשוניים (early-ego). המושג self אומץ בעקבות התעוררות התפישה שגרסה, בניגוד לראייה הקלאסית, שההתייחסות לאחרים היא מניע ראשוני של האורגניזם (Sutherland, 1980). את הכיוון הזה, הרואה בחתירה להערכה עצמית מניע ראשוני ומרכזי בדינאמיקה הנפשית, מעמיק קוהוט (Kohut, 1971). הוא טוען בפירוש שיש לשנות את הפאראדיגמה הפרוידיאנית, המתכחשת לכך שהאורגניזם חותר מראשיתו להערכה עצמית. הוא מציע לפסיכואנליזה לזנוח את העיסוק במניעים האימפולסיביים-אינסטינקטואליים, להרפות מהדגשת התסביך

האדיפאלי ולאמץ במקום המושגים המעורפלים ego, id ו-super-ego את מושג ה-self, ומציע מודל המסביר כיצד מתפתחת התפישה העצמית של הפרט. לדעתו, זוהי מערכת מרכזית המתפתחת כתהליך אינטרה-פסיכי מורכב, השואב מהאווירה האמפאטית של המטפלים (בעיקר ההורים) כלפי התינוק. הוא מבחין בשלושה שלבים קריטיים בהתפתחותה של המערכת: בשלב הראשון חייב התינוק לקבל אישור וחיזוק מההורים, ובעיקר מהאם, להרגשת הגדלות (grandiosity) והכל-יכול (omnipotency) שלו; בשלב השני צריך התינוק להתנסות בגדלות (greatness) ובערך (value) של הוריו, דבר המחייב תחושה של "פחיתות" לגבי עצמו ומאפשר לו לעשות אידיאליזציה של הוריו ובעיקר של האב; בשלב השלישי חייב התינוק לחוות את ההתמודדות עם ה"דומה" (the presence of "essential likeness"). שלב אחרון זה הוא אירוע מאוחר מבחינה כרונולוגית, ובא לידי ביטוי כשהמעגל החברתי של הילד מתרחב, ומשתתפים בו אחרים בנוסף להוריו. הסיפוק בשלב הראשון מעניק לאדם את היכולת לחתור לכוח הצלחה, הסיפוק בשלב השני – את היכולת להזדהות עם ערכים ואידיאלים, הסיפוק בשלב השלישי – את היכולת לאזן בין אמביציות ואידיאלים. קוהוט משתמש במושג חדש self-object במקום object המקובל, כדי לתאר את המטפלים (בדרך-כלל ההורים) האחראים ליצירתה של האווירה האמפאטית, בה התהליך המורכב של התפישה העצמית יוצא לפועל. קוהוט מאמין שבמשך חייו זקוק כל אדם ל"self object" המזכירים לו את התחושות הראשוניות כלפי הוריו. יחד עם זאת הוא מדגיש שהדימוי העצמי אומנם נוצר בילדות, אך אינו משועבד לעבר שעיצב אותו (בניגוד לתפישה הפסיכואנליטית המסורתית, הרואה את האדם כבול לעברו). לאחר שהתפישה העצמית עוצבה, מכוונת כל האנרגיה לעתיד, להגשמה עצמית (self-actualization) מתוך חופש בחירה. הכיוון המוצע על ידי קוהוט מעתיק את נקודת הכובד של הפסיכואנליזה לעבר ההומאניזם (Gladding & Yonce, 1986; Kahn, 1985).

התיאוריות הפנומנולוגיות, המבוססות על השקפה הומאניסטית, מתייחסות גם הן לדימוי העצמי כאל משתנה מרכזי המכוון (או מעכב) את ההתנהגות החותרת להגשמה עצמית (Vinacke, 1952; Shaffer & Shoben, 1957; Rogers, 1965; Raimy, 1948; Epstein, 1973; Kely, 1955; Jodson & Cofer, 1956; Burner & Goodman, 1947).

התיאוריה של קוהוט דומה בעיקר לתיאוריה של רוג'רס, לו מייחסים את הבסיס והאימוץ המעשי של ההשקפה ההומאניסטית בטיפול. דימיון זה מתבטא בעיקר בעובדה ששתי התיאוריות מבוססות על מושג ה-self ורואות את המושג כאחראי ליכולת האנושית המפתיעה החותרת להגיינה נפשית. קאן (Kahn, 1985) רואה בתיאוריה ה-self את הגשר שבין הפסיכואנליזה להומאניזם. הוא מאמין שהתיאוריה העשירה של פרויד מקבלת כאן את המימד ההומאניסטי, שאומנם קיים בה, אבל הוחמץ – להיות התיאוריה המתאימה להבנת נפש האדם ולהיות המתודה הטיפולית המכוונת לחיזוק הדימוי העצמי ולצמיחתו.

המטרה שעמדה בפני העבודה הנוכחית היתה לבחון את מקומו של הדימוי העצמי בהשוואה לחרדה, באנרגיה הנפשית המכוונת לחשיבה.

שיטה

מדגם

במדגם השתתפו כ-1,500 תלמידים מ-61 כיתות (18 כיתות ג', 20 כיתות ד', 23 כיתות ה'), מ-27 בתי ספר יסודיים במרכז הארץ; 98.2% מהנבדקים ילידי הארץ; 48.2% בנים ו-51.2% בנות.

כלים

1. חשיבה לוגית מילולית – מ"ן (גלנץ 1989).
2. חשיבה לוגית בלתי מילולית – מטריצות (Raven, 1958, 1962), על-פי התיקון הישראלי (גלנץ 1989).
3. חרדה – אני מרגיש(ה)... ומתנהג(ת)... כך (גלנץ 1989).
4. דימוי עצמי – אני כך... והוא (היא) כך... (גלנץ 1989).

הליך

המבחנים הועברו לתלמידים בתקופת השנה שבין חנוכה לפסח, כשבין מבחן אחד לשני 5-8 ימים, לבד מהמ"ן, שבין חלקיו (א' ו-ב') היתה תקופה קצרה יותר של 3-4 ימים. הנבחנים נבחנו בדרך-כלל בשתי השעות הראשונות של יום הלימודים. המבחנים ניתנו על ידי יועצות בתי-הספר (היועצות השתתפו בהשתלמות מכינה בת כחמש-עשרה שעות. ההשתלמות דנה במשמעות המבחנים ודרכי העברתם).

עיבודים סטטיסטיים

1. ציוני תקן – משתני החשיבה (מ"ן והמטריצות) הועברו לציוני תקן על-פי כיתה (גיל); $X = 100$; $SO = 15$.
2. איתור הפרופילים האפקטיביים נערך בעזרת מבחן Quick Cluster (Spss x, 1983).
3. הפרופיל האפקטיבי נבנה ממספר הפעמים שהנבדק בחר בכל ברירה וברירה מהסולם המוצע (הן בחרדה והן בדימוי העצמי) ולא מהציון הכללי. הדבר נעשה כדי למנוע טשטוש בין איזון לחיצוי (האיזון מבטא נטייה לבחירות מאוזנות, ואילו החיצוי מבטא נטייה לבחירות קוטביות, דבר שלא ניתן להבחנה בהתייחסות לציון הכללי). היות וסולם החרדה הוא בעל ארבע דרגות (1-4), הערכת החרדה באה לידי ביטוי בארבעה משתנים (מספר הפעמים שבחר הנבדק בכל ברירה וברירה): גבוהה; מאוזנת-גבוהה; מאוזנת-נמוכה; נמוכה. היות וסולם הדימוי העצמי הוא בעל שלוש דרגות (1-3), הערכת הדימוי העצמי באה לידי ביטוי בשלושה משתנים

(מספר הפעמים שבחר הנבדק בכל ברירה וברירה): "אני... מאד" – גבוהה; "אני דומה" – מאוזנת; "אני... לא כל כך" – נמוכה.

4. כחינת ממוצעי החשיבה (מ"ץ ומטריצות) של הפרופילים שאותרו נערכה בעזרת מבחן (Spss x, 1983). Condescriptive.

תוצאות

בכלל האוכלוסיה אותרו ששת הפרופילים האפקטיביים הבאים:

1. דימוי עצמי מאוזן (ברירה מאוזנת) וחרדה מאוזנת נמוכה (ברירה מאוזנת-נמוכה).
2. דימוי עצמי מאוזן (ברירה מאוזנת) וחרדה מאוזנת (שתי הברירות מאוזנות).
3. דימוי עצמי מאוזן (ברירה מאוזנת) וחרדה נמוכה (ברירה נמוכה).
4. דימוי עצמי נמוך (ברירה נמוכה) וחרדה גבוהה (ברירה גבוהה).
5. דימוי עצמי מנופח (ברירה מנופחת) וחרדה נמוכה (ברירה נמוכה).
6. דימוי עצמי מנופח (ברירה מנופחת) וחרדה גבוהה (ברירה גבוהה).

בבחינת זיקתם של הפרופילים הללו לחשיבה (לוח 1), נראה שהדימוי העצמי משמש מקור ראשון להבחנת ההישגים בחשיבה; החרדה המלווה אותו מעמיקה הבחנה זו. במילים אחרות, נראה שכדי להעיד על רמת החשיבה, הדימוי העצמי הוא המשתנה הדומיננטי והחרדה היא המשתנה המישני, המלווה אותו. הדימוי העצמי כשלעצמו יכול לשמש להבחנת רמת החשיבה: ממוצעי החשיבה (הן המילולית והן הבלתי מילולית) הגבוהים ביותר (בכל המקרים מעל הממוצע) באים לידי ביטוי בפרופילים בהם הדימוי העצמי מאוזן, לאחר מכן הפרופיל של הדימוי העצמי הנמוך; ההישגים הנמוכים ביותר קשורים לדימוי העצמי המנופח. החרדה יכולה לשמש במקרים מסויימים כרמז מישני המעיד על רמת החשיבה: כאשר שני המשתנים האפקטיביים מאוזנים (הן הדימוי העצמי והן החרדה), ממוצעי החשיבה הם הגבוהים ביותר; בהשוואה בין שני הפרופילים של הדימוי העצמי המנופח נראה כי דימוי עצמי מנופח בלוחית חרדה גבוהה הוא פרופיל קצת פחות מועדף, בהקשר לחשיבה, מפרופיל המבטא דימוי עצמי מנופח הבא בלוחית חרדה נמוכה.

מעניין לציין שהדימוי העצמי המאוזן אינו מלווה בחרדה גבוהה (רק מאוזנת ונמוכה, במקרה האחרון בא לידי ביטוי פרופיל המאפיין קבוצה קטנה יחסית $N = 56$); הדימוי העצמי הנמוך מלווה רק בחרדה גבוהה; הדימוי העצמי המנופח אינו מלווה בחרדה מאוזנת, אלא רק בחרדה נמוכה וגבוהה. כמו כן יש לציין שהפרופיל "היעיל" ביותר מבחינת החשיבה (איזון בשני המשתנים) הוא גם הפרופיל המצוי ביותר – הנורמאטיבי ($N = 436$).

בחלוקה על פי גיל (כיתה), (לוח 2), מסתמנת באופן עקיב אותה המגמה שבאה לידי ביטוי במדגם כולו: בפרופילים המאופיינים בדימוי עצמי מאוזן, ממוצעי החשיבה (הן המילולית והן הבלתי מילולית) הם הגבוהים ביותר. גם כאן הדימוי העצמי משמש

לוח 1: פרופילים אפקטיביים (ממוצעים) וישיגים בחשיבה לוחית (ממוצעים), כשה"ל המדגם

חשיבה	משתנים אפקטיביים									
	תאור					בלוחית החרדה				
	מטריצות	מ"ץ	חרדה	דימוי עצמי	נמוכה	מאוזנת	נמוכה	מאוזנת	גבוהה	N
צות	מטריצות	מ"ץ	חרדה	דימוי עצמי	נמוכה	מאוזנת	נמוכה	מאוזנת	גבוהה	פרופילים
108	107	מאוזנת נמוכה	מאוזן	8	19	11	8	29	6	436
105	106	מאוזנת	מאוזן	10	20	8	11	15	13	248
101	103	נמוכה	מאוזן	9	21	7	24	10	6	65
101	98	גבוהה	מאוזן	11	7	19	13	12	12	192
96	97	נמוכה	מנופח	26	5	7	25	9	6	258
96	95	גבוהה	מנופח	27	3	8	13	12	12	302

* מספרים שלמים (מעוגלים).

הייעוץ החינוכי

כרך ג' חוברת א' טבת תשנ"ג

לוח 2: פרופילים אפקטיביים (ממוצעים) והישגים בחשיבה לוגית (ממוצעים)
בחלוקה על-פי כיוונו (נ, ד, ר, ה')

חשיבה	משתתפים אפקטיביים									
	ברירות הימני					ברירות הימני				
	תואר	ברירות דימוי עצמי	נמוכה	מאוזנת	מנופחת	נמוכה	מאוזנת	נמוכה	נמוכה	נמוכה
מטרי-צות	מ"ן	חידה	דימוי עצמי	מנופחת	מאוזנת	נמוכה	מאוזנת	נמוכה	נמוכה	נמוכה
כיתה ג'										
104	106	מאוזנת נמוכה	מאוזן	6	22	11	11	19	10	3
105	107	נמוכה	מאוזן	14	15	9	22	11	7	2
102	103	נמוכה	מאוזן	18	13	7	11	10	14	7
101	98	נמוכה	נמוך	10	4	24	13	11	13	6
96	96	נמוכה	מנופח	28	3	7	27	7	5	3
97	95	נמוכה	מנופח	26	2	10	13	13	10	6
כיתה ד'										
106	107	מאוזנת נמוכה	מאוזן	9	19	10	11	18	11	3
101	102	נמוכה	מאוזן	7	24	7	23	10	7	3
102	99	נמוכה	נמוך	11	7	20	12	12	12	6
96	97	נמוכה	מנופח	23	8	7	26	8	5	3
96	96	נמוכה	מנופח מ' נמוכה	32	2	5	19	12	8	3
96	95	נמוכה	מנופח	23	4	11	13	10	13	7
כיתה ה'										
106	106	מאוזנת	מאוזן	9	21	8	10	17	13	3
100	103	נמוכה	מאוזן	10	21	6	25	9	6	3
100	98	מאוזנת נמוכה	מנופח	28	3	6	9	24	8	2
97	97	נמוכה	מנופח	29	6	6	20	10	9	4
98	96	נמוכה	נמוך	12	9	17	13	11	13	6

לוח 3: פרופילים אפקטיביים (ממוצעים) והישגים בחשיבה לוגית (ממוצעים), בחלוקה על-פי מין

חשיבה	משתתפים אפקטיביים									
	ברירות הימני					ברירות הימני				
	תואר	ברירות דימוי עצמי	נמוכה	מאוזנת	מנופחת	נמוכה	מאוזנת	נמוכה	נמוכה	נמוכה
מטרי-צות	מ"ן	חידה	דימוי עצמי	מנופחת	מאוזנת	נמוכה	מאוזנת	נמוכה	נמוכה	נמוכה
כיתה ג'										
105	106	מאוזנת	מאוזן	8	20	10	12	17	12	2
104	103	מאוזנת נמוכה	מאוזן	17	12	9	8	29	4	1
102	103	נמוכה	מאוזן	9	21	7	26	10	5	2
97	98	נמוכה	מנופח	26	5	7	25	10	5	2
96	97	נמוכה	מנופח	29	3	6	13	15	20	5
98	94	נמוכה	נמוך	13	6	19	14	12	11	6
כיתה ד'										
107	106	מאוזנת נמוכה	מאוזן	7	23	8	10	17	13	3
100	103	נמוכה	מאוזן	15	17	5	23	9	8	3
102	100	נמוכה	נמוך	11	9	18	11	11	14	6
98	97	נמוכה	מנופח	27	3	8	15	11	12	5
94	94	נמוכה	מנופח	27	3	8	27	6	5	4
95	92	נמוכה	מנופח	29	4	5	11	11	18	17

הייעוץ החינוכי

כרך ג' חוברת א' טבת תשנ"ג

כנראה מקור מרכזי בדינאמיקה של החשיבה. ההבדלים הבאים לידי ביטוי בגיל (בין הכיתות) עיקרם במציאת פרופילים ייחודיים לגיל (יש לזכור שהפרופילים הם יחסיים לקבוצות הנבחנות). בגיל הצעיר (כיתה ג') אותר פרופיל ייחודי המבטא דימוי עצמי מאוזן מלווה בחרדה גבוהה, ובגיל הגבוה (כיתה ה') נמצא פרופיל ייחודי בו הדימוי העצמי המנופח בא בלווית חרדה מאוזנת-נמוכה (דבר המפצה במקצת על ההישגים הנמוכים בחשיבה, הבאים בדרך-כלל עם דימוי עצמי מנופח). כמו כן יש לציין שבגיל הצעיר (כיתות ג' ו-ד') ההבחנה בהישגי החשיבה בין הפרופיל של הדימוי העצמי הנמוך (והחרדה הגבוהה) לבין הדימוי העצמי המנופח, בולטת יותר מאשר בגיל הגבוה (כיתה ה').

גם בחלוקה על פי המין (לוח 3) חוזרת באופן עקיב מגמת מרכזיותו של הדימוי העצמי בהשוואה לחרדה, בהתייחסות לחשיבה: בפרופילים המאופיינים בדימוי העצמי המאוזן ממוצעי החשיבה הם הגבוהים ביותר. השוני העיקרי בין המינים (יש לזכור שהפרופילים יחסיים לקבוצות הנבדקות), בא לידי ביטוי אצל הבנות: בתנודה במקומו של הפרופיל המבטא דימוי עצמי נמוך וחרדה גבוהה בהתייחסות לחשיבה. אצל הבנות באים לידי ביטוי בפרופיל זה ממוצעי חשיבה קרובים לאלו הבאים לידי ביטוי בדימוי העצמי המאוזן. נראה שבנות מייטבות מן הבנים לייעל את הדימוי הנמוך והחרדה הגבוהה.

דיון

בבחינת הפרופילים האפקטיביים בהתייחסות לחשיבה באה לידי ביטוי מגמה עקיבה המעידה על הדומיננטיות של הדימוי העצמי. במילים אחרות, הדימוי העצמי כשלעצמו יכול להעיד על הישגי החשיבה: בפרופילים של הדימוי העצמי המאוזן באה לידי ביטוי הרמה הגבוהה ביותר של החשיבה (בכל המקרים מעל הממוצע); בפרופילים של הדימוי העצמי הנמוך רמת החשיבה נמוכה יותר; בפרופילים של הדימוי העצמי המנופח רמת החשיבה היא הנמוכה ביותר. מתברר שהדימוי העצמי משמש מקור ראשון לאבחנת ההישגים בחשיבה, כשהחרדה המלווה אותו מעמיקה אבחנה זו. בעלי פרופיל בו הדימוי העצמי המאוזן מלווה בחרדה מאוזנת, מגיעים להישגים הגבוהים ביותר בחשיבה בהשוואה לכל בעלי הפרופילים האחרים. הדבר נכון לכל הקבוצות, הן בחלוקה על-פי גיל והן בחלוקה על-פי מין. בעלי פרופיל בו הדימוי העצמי המאוזן מלווה בחרדה נמוכה או גבוהה, מגיעים להישגים נמוכים במקצת מאלו שנמצאו אצל בעלי הפרופיל הראשון. הדימוי העצמי הנמוך מלווה תמיד בחרדה גבוהה, וכאמור, הישגי החשיבה של בעלי פרופיל זה נמוכים יותר מהישגיהם של בעלי פרופילים בהם הדימוי העצמי מאוזן. במקרים רבים, בעיקר בחשיבה הבלתי-מילולית, קרוב פרופיל זה, מבחינת ההישגים, לפרופילים בהם הדימוי העצמי מאוזן והחרדה פולארית (גבוהה או נמוכה), הנמצאים מעל לפרופיל זה ב"סדר העדיפויות" בהקשר לחשיבה. הדימוי העצמי המנופח מלווה כמעט תמיד בחרדה גבוהה או נמוכה ולא בחרדה מאוזנת, ובעלי פרופיל זה מגיעים

לממוצעי החשיבה הנמוכים ביותר, להוציא מקרה אחד בכיתה ה', בו מופיע פרופיל של דימוי עצמי מנופח וחרדה מאוזנת. האיזון בחרדה הוא מעין "אות לטובה", מאחר שבמקרה זה היו ממוצעי החשיבה גבוהים יותר מאשר במצבים של דימוי עצמי מנופח (לוח 2). מעניין לציין שמלבד מקרה זה, החרדה המאוזנת באה רק בלווית הדימוי העצמי המאוזן.

מהנתונים שנסקרו אפשר להסיק על מרכזיותו של הדימוי העצמי בהשוואה לחרדה בהקשר לחשיבה. נתונים אלו מעניינים במיוחד, מאחר שאנו דנים בחשיבה שבמקורה ומעצם מהותה היא תהליך המעוגן ביחסי-אובייקט (object relations). שאלת המרכזיות של התפישה העצמית בהתייחסותו של האדם לעולם (self-psychology), לעומת מרכזיותה של החרדה בהתייחסותו של האורגניזם לעולם (הפסיכואנליזה הקלאסית), שנויה במחלוקת חריפה בין בעלי ההשקפות השונות הדנים בהתפתחות האדם. שאלה זו הביאה לגיבושן של שתי תיאוריות קוטביות: אינסטינקטים לעומת יחסים – "instincts" versus "relationships" (Bukley, 1986).

על-פי ההשקפה הפסיכואנליטית הקלאסית, האובייקט בעולם החיצוני הוא מטרה שבה מתמקדים המניעים האינסטינקטואליים, וככזה הוא גם האמצעי להרפיית מתחים. על-פי השקפה זו, עקרון העונג הוא מרכזי בתהליך האינטראקציה בין האורגניזם לעולם החיצוני, ואילו עקרון המציאות הוא עיקרון מישני המשרת את הראשון, מעין "עקרון עונג דחוי" (delayed pleasure principle). תהליך זה חסר צביון אישי, הוא סובייקטיבי במהותו (עונה באופן בלעדי לצורכי הסובייקט) ומכוון להרפיית מתח. גנטריפ (Guntrip, 1969, 1961) מסביר שנפש האדם על-פי השקפה זו היא מעין מנוע, הקולט ומבקר את האינסטינקטים הביולוגיים שמקורם מחוצה לו. בתפישה זו ממלאת החרדה תפקיד מרכזי, מאחר שהיא תגובה אלמנטארית של האורגניזם כלפי המניע האינסטינקטואלי המאיים, כאשר הסיפוק האינסטינקטואלי אינו בנמצא. בקוטב השני מתגבשת השקפה הרואה באינסטינקטים מכאניזמים משניים לכל היותר. על-פי השקפה זו משרתים האינסטינקטים את המניע המרכזי של האדם, שהוא חתירה ליחסים בין-אישיים (object-seeking) עם האובייקטים בסביבתו, בעיקר האובייקטים האנושיים. תפישה זו מחייבת התייחסות ל-self שעד עתה נחשב לגורם משני באינטראקציה עם האובייקט. גנטריפ (1961) רואה את נקודת המפנה ביחס כלפי ה-self בהשקפתם של קליין (Klein, 1935) ושל פרברן (Fairbairn, 1952, 1954). לדעת גנטריפ, הניח קליין את הבסיס להתייחסות לנפש האדם מראשיתה כאל עולם פנימי אישי, המפנים יחסים בין-אישיים, דבר שהעמיד בשאלה את ההתייחסות לאורגניזם האנושי כמונחים של מתחים אינסטינקטואליים בלתי אישיים בלבד. פרברן, שהושפע מקליין, הרחיק לכת. הוא ערער על המבנה הפרוידיאני התופש את עקרון-העונג כמניע ראשוני וקודם לעקרון-המציאות. פרברן מייחס את הראשוניות לעקרון המציאות. פרברן רואה את חתירתו של האדם לכיסוס יחסים בין-אישיים בעולם המציאות, כמניע מרכזי כבר בשלבי ההתפתחות הראשוניים. אם כן, האובייקטים בסביבה המיידית הם מטרת החתירה הליבידינאלית, ולא הסיפוק.

- Bandura, A., **Principles of behavior modification**, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969.
- Bertocci, P.A., The psychological self, the Ego and personality, **Psychol. Rev.** 52, 91-99, 1945.
- Bruner, J.S. & Goodman, C., Value and need as organising factors in perception, **J. Abnorm. Soc. Psychol.** 42, 33-44, 1947.
- Buckley, P. (Ed.), **Essential papers on object relations**, New York: New York University Press, 1986.
- Chein, I., Awareness of self and the structure of the Ego, **Psychol. Rev.** 51, 304-314, 1944.
- Epstein, S., The self concept revisited: or a theory of a theory, **Amer. Psychol.** May 404-416, 1973.
- Erikson, E.H., Psychoanalysis and on-going history: problems of identity, hatred and non-violence, **Amer. J. Psychiat.** 122, 241-250, 1965.
- Fairbairn, W.R.D., **Psychoanalytic studies of the personality**, London: Tavistock Publications, 1952.
- Fairbairn, W.R.D., **An object-relations theory of the personality**, New York: Basic Books Inc., 1954.
- Ferenczi, S., Gulliver fantasies, In: **Final contributions to the problems and methods of psycho-analysis**, London: Hogarth Press, 1955; 1926.
- Festinger, L., **A theory of cognitive dissonance**, Evanston, Illinois: Row, Peterson, 1957.
- Freud, S., **The problem of anxiety**, New York: The Psychoanalytic Quarterly Press, 1936.
- Gladding, S.T. & Yonce, C.W., A bridge between psychoanalysis and humanistic psychology: the work of Heinz Kohut, **J. of Counseling and Development** 64, 536-537, 1986.
- Guntrip, H., **Personality structure and human interaction**, New York: International University Press, 1961.
- Guntrip, H., **Schizoid phenomena, object-relations and the self**, New York: International University Press, 1969.
- Heider, F., **The psychology of interpersonal relations**, New York: Wiley, 1958.
- Horney, K., **Our inner conflicts**, New York: Norton, 1945.
- Judson, A. & Cofer, C., Reasoning as an associative process, **Psychol. Rep.** 2, 469-476, 1956.
- Kahn, E., Heinz Kohut and Carl Rogers — a timely comparison, **American Psychologist** 40, 893-904, 1985.
- Kanfer, F.H. & Philips, J.S., **Learning foundations of behavior therapy**, New York: Wiley, 1970.
- Kelly, C.A., **The psychology of personal constructs**, New York: Norton, Vol 1, 1955.
- Klein, M., A contribution to the psychogenesis of manic-depressive states, **International Journal of Psychoanalysis** 16, 145-174, 1935.
- Kohut, H., **The analysis of the self**, New York: International University Press, 1971.
- Kohut, H., **The restoration of the self**, New York: International University Press, 1977.
- Lecky, P., **Self-consistency: a theory of personality**, New York: Island Press, 1945.

על בסיס העיקרון של צורך ראשוני ביחסים בין-אישיים מבסס קוהוט (Kohut, 1977) את תיאוריית ה־self, שזכתה לכינוי self-psychology, מתוך הכרה בהשפעה שיש לסביבה המידית על התפתחותו של האדם. על פי השקפה זו, הדימוי העצמי הוא המשתנה המרכזי בדינאמיקה הנפשית של האדם בהתייחסותו לעולמו, ולחרדה תפקיד מישני — היא תגובה לאיום על הדימוי העצמי. על-פי המודל שמציע קוהוט, מתפתחת המערכת המרכזית של ה־self בשלושה שלבים: הראשון — תחושת גדלות (greatness, omnipotency); השני — תחושת הגדלות של אחרים (greatness values of others); והשלישי — תחושת הדמיות (the essential likeness). קוהוט מציין שבכל אינטראקציה שמקיים האדם עם סביבתו במהלך חייו חוזרות ונישנות התחושות הללו.

לאור העובדה, שמבחינה התפתחותית (רמות החשיבה הלוגיות) באים בעבודה זו לידי ביטוי שלבי המודל ההתפתחותי של קוהוט, אפשר לראות את שלושת מצבי הדימוי העצמי, שהיו באינטראקציה עם החשיבה, כמקבילים לשלבים של קוהוט: הדימוי העצמי המנופח שבא לידי ביטוי בבחירה רבה (יחסית) של הברירה הגבוהה "אני... מאוד" (grandiosity), מייצג את השלב הנמוך ביותר; הדימוי העצמי הנמוך שבא לידי ביטוי בבחירה רבה (יחסית) של הברירה הנמוכה "אני... לא כל-כך" (greatness of others), מייצג את השלב הבא אחריו; הדימוי העצמי המאוזן — שבא לידי ביטוי בבחירה רבה (יחסית) של הברירה המאוזנת "אני דומה" (likeness), מייצג את השלב העליון.

בסיכום, הנתונים המתייחסים לפרופילים האפקטיביים ולזיקתם לחשיבה, יכולים למצוא סימוכין בתיאוריה של קוהוט בשני מישורים: הראשון — במרכזיות שיש לדימוי העצמי באינטראקציה עם החשיבה, והשני — בהתייחסות למצבים השונים של הדימוי העצמי (מנופח, נמוך ודומה), כאל מצבים המייצגים שלבים התפתחותיים.

כיועצים וכמטפלים עלינו לשקול מחדש את העדיפות הניתנת במערכות החינוכיות לטיפול בחרדה. נראה שמן התבונה להתמקד בבנייה ובחיזוק הדימוי העצמי אצל הילד. מאחר שדימוי עצמי בריא (מאוזן) יאפשר לאדם להתמודד בהצלחה ובאופן עצמי עם המשברים השונים המתחייבים מהתפתחותו, כולל מצבים שונים של חרדה.

ביבליוגרפיה

- מלץ, י., הוא (היא) כך... ואני כך: מבחן לדימוי-עצמי משווה, רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, הקתדרה ע"ש לונגפלד-קונין (1981).
- גלץ, י., חמד מערכת לבדיקה מקיפה, ברק — מערכות מידע ממוחשבות (1989).
- Adler, A., **The practice and theory of individual psychology**, New York: Harcourt Brace, 1927.
- Allport, G.W., **Becoming**, New Haven: Yale University Press, 1955.
- Allport, G.W., The ego in contemporary psychology, **Psychol. Rev.**, 50, 471-478, 1943.
- Balint, M., **The basic fault**, London: Tavistock, 1968.

מורה-יועץ או יועץ חינוכי ניתוח משווה של סטאטוס ותפקידים בישראל ובמדינת באדן-וירטמברג שבגרמניה

חנה זקס*

בבאדן-וירטמברג (מנ הגדולות שבין מדינות גרמניה) ממונים מורים לצורך מילוי תפקידי ייעוץ בבית-ספרם ובבתי-ספר נוספים. הם מקבלים הכשרה מעשית ופועלים ברמת-ביניים, בין מורים לבין פסיכולוגים של בית-הספר. הזמן העומד לרשותם הוא מקסימום ארבע שעות שבועיות, כשבאזור פעולתם יותר מאלף תלמידים. להיות "מורה-יועץ" נחשב לתפקיד (ליד מקצוע ההוראה), ולא למקצוע עצמאי. נראה, כי מעמד זה מספק את רוב הנוגעים בדבר — מורים-יועצים ומערכת החינוך.

בישראל הייעוץ החינוכי עובר בהדרגה ממעמד של תפקיד למעמד של מקצוע חופשי. החיבור עוסק בהשוואת שתי האפשרויות ובהערכת יתרונות וחסרונות של כל אחת מהן, תוך התייחסות מיוחדת ליועץ כגורם פנימי בבית-ס, או כסמכות חיצונית.

מטרת מאמר זה לערוך השוואה בין הייעוץ החינוכי בישראל לבין הייעוץ החינוכי במדינת באדן-וירטמברג אשר בגרמניה.

גרמניה מורכבת מ-16 מדינות, ולכל אחת מהן ממשל פנימי משלה. גם מערכות החינוך, הכפופות למשרדי החינוך של מדינותיהן, נבדלות מאוד זו מזו, בעיקר במבנה הארגוני שלהן. לכן אין אפשרות לדבר על מערכת החינוך בגרמניה, אלא על מערכות החינוך במדינות גרמניה.

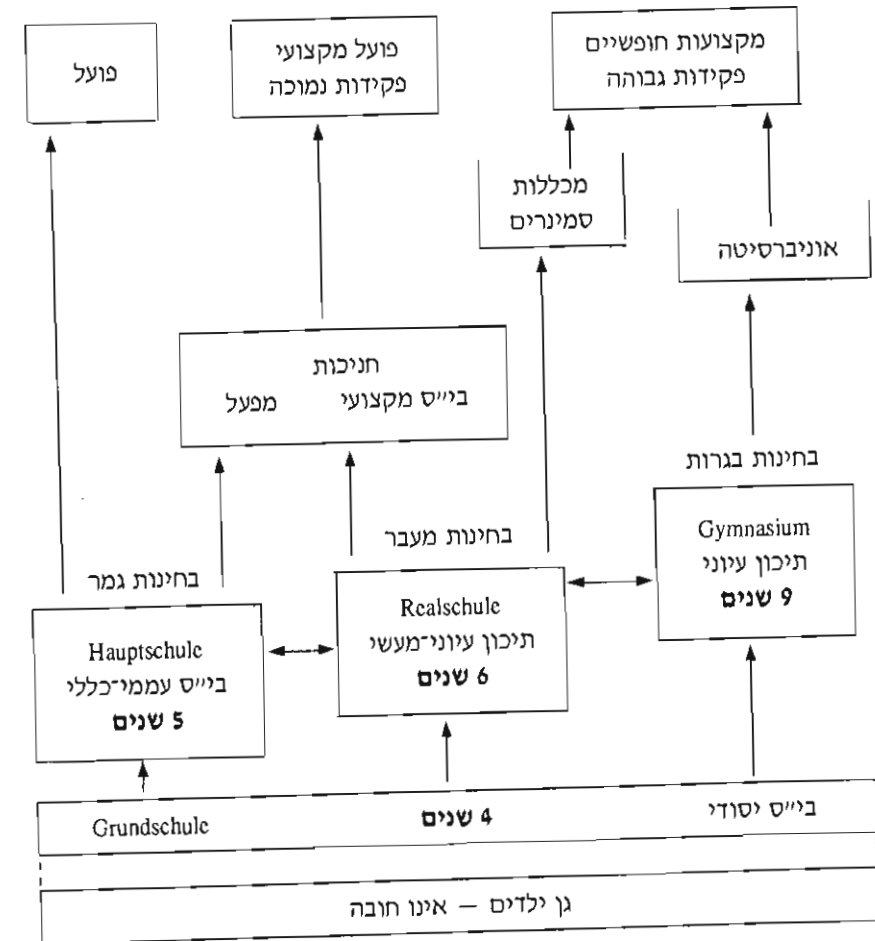
מדינת באדן-וירטמברג, שבירתה שטוטגרט, היא אחת המדינות העשירות בגרמניה. אוכלוסייתה מונה כעשרה מיליון תושבים. במערכת החינוך (מכיתה א' עד י"ג) לומדים 1.4 מיליון תלמידים. מספר המורים היועצים 1,150, כלומר יועץ אחד לכ-1,200 תלמידים. מישרתו המירבית של המורה-היועץ היא 4 שעות שבועיות (V. Lange, 1990, S.2).

המאמר נכתב על סמך ביקורים בבתי-ספר שונים, פגישות אישיות עם מורים, עם מנהלים, עם מורים-יועצים, עם פסיכולוגים חינוכיים ועם מפקח על החינוך העליסודי באזור שטוטגרט וכן על סמך השתתפות בהשתלמות שנתית של מורים-יועצים ובמפגש קבוצת הדרכה של מורים-יועצים בהנחיית פסיכולוג חינוכי. כמו כן השתמשתי בפרסומים שונים.

- Lundin, R.W., *Principles of psychopathology*, Columbus, Ohio: Chas E. Merrill, 1965.
- McReynolds, P., *Assimilation and anxiety in emotion and anxiety*, Zuckerman, M. & Spielberger, C.D. (Eds.), Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp. 35-85, 1976.
- Paul, G. & Bernstein, D.A., *Anxiety and clinical problems: systematic desensitization and related techniques*, Morriston, N.J.: General Learning Press, 1973.
- Purkey, W.W., *Self concept and school achievement*, Englewood, N.J.: Prentice-Hall, 1970.
- Raimy, V.C., Self reference in counselling interviews, *J. Consult. Psychol.* 12(3), 153-163, 1948.
- Raven, J.C., *Standard progressive matrices*, London: Lewis & Co., 1958.
- Raven, J.C., *Coloured progressive matrices*, London: Lewis & Co., 1962.
- Rogers, C.R. *Client centered therapy*, Boston: Houghton Mifflin, 1951.
- Rogers, C.R., A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework, In: Koch, S. (Ed.), *Psychology: a study of a science*, New York: McGraw Hill, Vol. 3, pp. 184-256, 1959.
- Rogers, C.R., Towards the science of the person, *J. Hum. Psychol.* 3, 72-92, 1963.
- Schaffer, L.F. & Shoben, E.J., *Psychology and adjustment*, Boston: Houghton Mifflin, 1957.
- SPSS-X, User's Guide, New York: McGraw Hill Co., 1983.
- Sullivan, H.S., *Interpersonal theory of psychiatry*, New York: Norton, 1953.
- Sutherland, J.D., The British object relations theories: Balint, Winnicott, Fairbairn, Guntrip, *J. of Amer. Psychoanalytic Assoc.* 28, 829-860, 1980.
- Symonds, P.M., *The Ego and the self*, New York: Appleton-Century-Crofts, 1951.
- Vinacke, E.W., *Psychology of thinking*, New York: McGraw-Hill, 1952.
- Winnicott, D.W., Ego distortion in terms of true and false self. In: Winnicott, D.W. (Ed.), *The maturational processes and the facilitating environment*, London: Hogarth Press, 1985, pp. 140-152, 1960.

* חנה זקס, יועצת חינוכית, אורט מרכז לחינוך ע"ש ספיבק, חולון

מבנה מערכת החינוך בבאדן-וירטמברג



התרשים מראה, כי לאחר ארבע שנות לימוד בבית-הספר היסודי (Grundschole), מתחלקים התלמידים לשלוש רמות לימוד. תלמידי הרמה הנמוכה מוסיפים ללמוד באותו מבנה, ומהווים את השכבה הבוגרת של בית הספר (Hauptschole). הם לומדים כאן עד סוף כיתה ט', שהוא מועד גמר לימוד חובה.

שאר התלמידים עוברים לאחת משתי מסגרות תיכוניות: לבית ספר תיכון עיוני-מעשי (Realschole), המיועד לבעלי יכולת בינונית, או

לבית ספר תיכון עיוני (Gymnasium), לבעלי יכולת גבוהה.

קיימת אפשרות של ניידות בין המסגרות, בעיקר בשנה הראשונה אחרי החלוקה, כלומר, בכיתה ה', שבה תוכנית הלימודים דומה בשלוש המסגרות. אך לפי דברי המורים מעטים המקרים של ניידות כלפי מעלה, ועיקר הניידות היא כלפי מטה.

בוגרי בית-הספר העממי-הכללי יכולים, לאחר חמש שנות לימוד, להמשיך ללמוד במסגרות חניכות מקצועית ובקורסים מקצועיים, או לצאת לחיי עבודה.

בתיכון העיוני-מעשי לומדים התלמידים שש שנים, שאחריהן הם יכולים ללמוד בבתי-ספר מקצועיים ברמות שונות או במכללות. קיימת גם אפשרות (שאותה מנצלים בעיקר תלמידים ממוצא זר, שמצאו את עצמם במסגרת זו לא בגלל קשיי לימוד, אלא בגלל מחסום השפה), להצטרף בשלוש השנים האחרונות לתיכון העיוני ולגשת לבחינות הבגרות.

בתיכון העיוני לומדים התלמידים תשע שנים, כשהשנתיים האחרונות מוקדשות בעיקר להכנה לבחינות הבגרות, במיוחד בשני המקצועות המורחבים, אותם בחרו בסוף כיתה י"א.

תחומי ההשוואה

ההשוואה בין עבודת המורים-היועצים בבאדן-וירטמברג לבין עבודת היועצים החינוכיים בישראל תיעשה בתחומים הבאים:

- הפעילות בבית הספר
- בחירת היעץ והכשרתו
- הסטאטוס במערכת החינוך
- סמכות וכפיפות

א. הפעילות בבית-הספר

בבאדן וירטמברג

המורים-היועצים נקראים לעזרה בכל שלבי המעבר בין המסגרות השונות: "המורים-היועצים מייעצים להורים ולתלמידים בשאלות של בחירת מסלול בתי-הספר, במעבר מבית-הספר היסודי לבית-הספר העל-יסודי, בהבחנה בין סוגי בתי-הספר, בבחירת מקצועות שבתחום לימודי החובה, באוריינטציה לגבי מערכת החינוך המקצועי, במעבר לשלב גבוה של מערכת ההשכלה הכללית." (מתוך תקנות משרד החינוך, K.U.V. 1984, No. 13).

המורה-היועץ משקיע עבודה רבה בסוף כיתה ד' – מועד המעבר לבית-הספר העל-יסודי. טבעי הוא שמיון תלמידים לפי רמות ובחירת מסלול להמשך הלימודים בגיל כה צעיר

(עשר שנים), מלווה במתח רב מאוד אצל הורים רבים ואצל מורים וגורם למתחים בין הורים למורים.

הפניית התלמידים למסגרות ההמשך נעשית על ידי המועצה הפדגוגית של בתי-הספר היסודי, על סמך ההישגים הלימודיים, מבחן משווה בחשבון וכתובת חיבור בגרמנית. ההורים מקבלים הודעה על כך על גבי טופס רשמי, שעליו הם מתבקשים לחתום לאות הסכמה. זכותם של ההורים להביע אי-הסכמה להפנייה, ואז הם מופנים למורה-היועץ. המורה-היועץ עורך לתלמיד מבחנים שונים, בעיקר מבחני אינטליגנציה ומביע את דעתו. אם גם הפעם ההורים אינם מסכימים, מופנה התלמיד לפיקוח על בתי-הספר מטעם משרד החינוך של המדינה, וכאן ההחלטה סופית ומחייבת. החלטה אחרונה זו נעשית בדרך כלל בעזרת חוות דעתו של פסיכולוג בתי-הספר, העובד בלשכה לייעוץ מטעם משרד החינוך והממונה מקצועית על עבודת המורים-היועצים.

בניגוד למקובל בישראל, בתהליך ההכוון, המתבצע בגיל 14-15, אין זה מתפקידו של המורה-היועץ בבאדן-וירטמברג לכנס אספות הורים לשם מתן הסברים על התהליך, או לשם התמודדות רגשית עם קשיי המעבר ממסגרת למסגרת. גם אין זה מתפקידו לנהל שיחות כיתתיות בנושא. תפקידו מתבצע בתחום אינדיווידואלי בלבד, על ידי אבחון, שיחות עם התלמיד, עם הורי התלמיד או עם מורה הכיתה, לפי הצורך.

בבתי-הספר העל-יסודיים עוזר המורה-היועץ (אם הוא מתבקש לכך) במעברים בין המסגרות, או, בכיתות הגבוהות של בית-הספר העיוני, בבחירת מסלול לימודים עיקרי.

בנוסף לפעילות בנושאי ההכוון, יכול המורה-היועץ (על פי בקשת בית-הספר או הורי התלמיד) לסייע בזיהוי ובאבחון של קשיי הלמידה של התלמיד. אם הקשיים נובעים, לדעתו, מסיבות נפשיות, רגשיות, סביבתיות או משפחתיות, הוא יכול לנסות ולהפנות את התלמיד ו/או את משפחתו למסגרות עזר אחרות, כגון פסיכולוג בית-הספר, עובד סוציאלי, תחנות לטיפול בנער, לשכות לטיפול במתמכרים לסמים וכד'. לפי תקנות משרד החינוך, אין המורה-היועץ רשאי לטפל בתחומים אלה.

כלי העבודה של המורה-היועץ הם בעיקר מבחני אינטליגנציה, שמהם עליו להפיק את המידע הדידאקטי הרלוואנטי להתקדמות בלימודים; השיחה האישית משמשת לצורך התערבות קיצרת-מועד בלבד.

המורה-היועץ אינו נכנס לכיתות כדי לזהות בעיות. הוא מציג את עצמו בפני המועצה הפדגוגית, או באספת הורים שנתית המנוהלת על ידי מורי הכיתות, ומצפה שייפנו אליו.

רוב עבודתו של המורה היועץ (כ-65%) כולל עריכת אבחונים שונים (המופיעים ב"קטלוג הטסטים" של משרד החינוך), כשהנושאים המטופלים הם:

1. ייעוץ בתחום מסלול הלימודים
2. תהליכי המעבר
3. בעיות למידה והישגים

4. הרשמה לבתי-הספר
5. קונפליקטים של תלמידים עם מורים, עם מדריכים או עם תלמידים אחרים

(Weiss, 1988, S.2) בדו"ח משרד החינוך של באדן-וירטמברג, שהתפרסם ביוני 1992, נמסר על עיסוק בתפקידים נוספים, אך על כך אדון בהמשך.

בישראל

אם נעיין ברשימת התפקידים של היועץ החינוכי בישראל, נמצא כי המגוון עשיר בהרבה מאשר בבאדן-וירטמברג. כבר ב-1964, אפשר למצוא אצל מלינובסקי ומלינובסקי את רשימת התפקידים הבאה:

1. עזרה לתלמיד להתגבר על קשיי ההסתגלות בבית-הספר ובסביבה.
2. סיוע לתלמיד להגיע לכלל הבנה עצמית טובה.
3. עזרה לפרט בפיתוח ידיעת האפשרויות העומדות לפניו ובהבנתן (לשם המשכת לימודיו או הכשרתו המקצועית).
4. עזרה לפרט להגיע לכלל מסקנה מוגדרת (באשר לנטיותיו, לכשרונותיו ולערכיו).
5. סיוע לפרט לטפל בבעיות של יחס-אנוש.
6. עזרה לחבר המורים, ליועצים תעסוקתיים ולמוסדות קהילתיים בהכרת התלמידים, תוכניותיהם וצרכיהם בתחומים הבאים:
 - א. נטיות וכשרים מיוחדים
 - ב. בעיות אישיות מיוחדות
 - ג. נכונות התלמיד להתקדם
7. עזרה להורים בהבנת ילדיהם, בנייתם ובפירוש קשיי ההסתגלות שלהם ובהצעת תוכניות להמשך לימודיהם או לכניסתם לעבודה.
8. פיתוח המגע עם המוסדות הקהילתיים והגשת עזרה בקליטת התלמידים."

(מלינובסקי ומלינובסקי, 1964, בפישמן, תשל"ח, עמ' 10-11)

מאז התרחבה רשימת התפקידים. היועץ החינוכי בבית-הספר הישראלי "כבש" את מקומו מכיתה א' עד סוף בית-הספר התיכון על כל גווניו, בתחומי הייעוץ וההכוון למסגרות ההמשך, בתחומי הייעוץ האינדיווידואלי והתמיכה בפרט, בייעוץ אינדיווידואלי וקבוצתי למורים, בייעוץ למערכת בתחומים ארגוניים (חלוקת כיתות וארגון הקבוצות) ובתחומי עבודת מניעה ראשונית (ארגון, הדרכה וביצוע של פרויקטים כמו: מניעת אלימות והתמכרות לסמים ואלכוהול, חרדת מבחנים, חינוך מיני, הכנה לצה"ל ותפקוד בתנאי לחץ).

הציפיות מהיועץ החינוכי הישראלי הן:

1. יוזמה בכל תחומי גיהות הנפש של התלמיד הבריא במערכת החינוך.

2. זיהוי התלמיד הסובל מחריגות והפנייתו לקבלת עזרה מקצועית הרלוואנטית לחריגותיו.
 3. ארגון פעילותו של המערך המסייע בבית-הספר (הצוות המקצועי: פסיכולוג, עובד סוציאלי, קצין ביקור-סדיר, אחות בית-הספר, מורה טיפולי, יועץ חינוכי) כדי שיפעלו תוך שיתוף פעולה לרווחת התלמיד והמערכת.
- כדי להבין את ההבדלים הגדולים במגוון התפקידים והציפיות, יש צורך לבחון את סוג ההכשרה ורמתה ואת דרכי הבחירה לתפקיד היועץ בשתי המדינות.

ב. בחירת היועץ והכשרתו

הכשרת המורה-היועץ בבאדן-וירטמברג

המועמד לתפקיד המורה-היועץ נבחר מתוך חברי-המורים ומומלץ על ידי מנהל בית-הספר והמפקח האזורי, על פי ניסיונו ותפקודו בעבודת ההוראה. הוא נשלח להכשרה הנמשכת כשנה, וכוללת 312 שעות לימוד תיאורטי ומעשי. לצורך הלימודים משוחרר המורה מעבודתו פעם אחת בשבוע. ההכשרה היא בעלת אוריינטציה מעשית ולא מדעית. המורים הם בעיקר פסיכולוגים מלשכת הייעוץ הפסיכולוגי לבתי-הספר ופקידי משרד החינוך (אלה האחרונים – לגבי היבטים פורמאליים-משפטיים ומידע על מסגרות חינוכיות שונות).

מטרת ההכשרה היא להקנות למורים מיומנויות פדגוגיות ופסיכולוגיות. "הכשרת המורים-היועצים עברה שינוי. כשהתחלנו בהכשרת מורים-יועצים בסוף 1979, עדיין לימדנו הרבה מאוד תיאוריה. עד מהרה חשנו, שהידע התיאורטי חשוב למורים-היועצים לאין שיעור פחות מן ההתנסות המעשית. מאז מאורגנת הכשרת המורים-היועצים על ידי לשכות החינוך בצורה כזאת, שהם מתחילים לעבוד מוקדם ככל האפשר עם מקרי ייעוץ קונקרטיים." – כך ניסח זאת מנהל הכשרת המורים-היועצים בעיר קונסטאנס (Herman Brezing, 1990).

ההכשרה כוללת הכרה יסודית של מערכת החינוך במדינה, שימוש באבחונים שונים (בעיקר מבחנים פסיכומטריים), טכניקות של ראיון וכד'. בתום שנת ההכשרה, עובר המורה-היועץ כמחצית שנה בהנחייתו של הפסיכולוג המדריך, וכשמסתיימת תקופה זו הוא מורה-יועץ עצמאי.

גם כשנגמרת תקופת ההכשרה מרבית מורים-יועצים להשתתף בקבוצות-דיון קטנות, המתקיימות אחת לחודש בערך, בשעות אחר הצהריים, בהנחייתו של פסיכולוג הלשכה, וכן בימי השתלמות שנתיים, המאורגנים על ידי משרד החינוך. התמריץ להשתתפות הרבה במפגשים הוא הצורך של המורים-היועצים לגבש זהות מקצועית על ידי החלפת דיעות בין עמיתים; אין לפעילות זו תמורה חומרית כלשהי.

הכשרת היועץ החינוכי בישראל

הכשרת היועץ החינוכי בישראל אף היא שינויים רבים. בשנת 1971 הסתיים באוניברסיטת בר-אילן הקורס האחרון שהסמיק את היועצים לעבודת הייעוץ עם דיפלומה, ללא תואר אקדמי. לקורסים אלה אפשר היה להתקבל אך ורק בהמלצת מפקח משרד החינוך, אשר הכיר את המורה-המועמד כמורה טוב, בעל ניסיון של לפחות שלוש שנים בהוראה. בדומה למועמדים בבאדן-וירטמברג, הקורס נמשך שנתיים והמורים בו היו פסיכולוגים. אולם במקביל, אפשר היה ללמוד ייעוץ ברמה של תואר ראשון באוניברסיטת תל-אביב ובאוניברסיטת חיפה.

מאז חלו שינויים: נפתחו מסלולי תואר שני בייעוץ וגובשה תוכנית לימודים ייחודית לייעוץ חינוכי, שהמורים בה אינם פסיכולוגים בלבד, אלא גם יועצים חינוכיים בעלי תואר שני ושלישי. המועמד ללימודי ייעוץ חינוכי אינו חייב עוד למלא את התנאי המוקדם של ניסיון בהוראה ולהיות מומלץ על ידי מערכת החינוך. עליו רק להיות מסוגל לעמוד בדרישות האקדמיות של האוניברסיטה. נוסף לכך, בשנים האחרונות מתקיימים באוניברסיטאות תל-אביב וחיפה קורסים ליועצים-מדריכים, במטרה שכל יועץ חינוכי המסיים את לימודיו האקדמיים יזכה בהדרכה מקצועית מידי עמיתיו למקצוע, כמקובל ברפואה, בפסיכולוגיה, בעבודה סוציאלית וכד'.

ג. הסטאטוס במערכת החינוך

במאמרו על עבודתם של הפסיכולוגים והיועצים במערכת החינוך, נדרש א. קלינגמן להגדרה אופראטיבית של מקצוע חופשי: "מאפייני מקצוע חופשי הם שליטה במאגר ידע שאינו נחלת אחרים, חופש פעולה בתחום המקצוע (פרט לפיקוח של עמיתים למקצוע), חוקי אתיקה, מחויבות להגיש שירות לציבור ומבנה ארגוני שבאמצעותו ניתן לבטא את השקפות המקצוע, להעניק תעודות רישוי, להגן על המקצוע וכו'..." (קלינגמן, 1984, עמ' 23).

על פי הגדרה זו, המורה-היועץ בבאדן-וירטמברג אינו עוסק במקצוע, אלא ממלא תפקיד:

1. מועמדותו לרכוש הכשרה נקבעת על ידי הנהלת מערכת החינוך.
2. הכשרתו אינה אקדמית, אלא מעשית בלבד, ותוכנה שאוב כולו מתחום מקצוע אחר (הפסיכולוגיה).
3. הפיקוח על התכנים של עבודתו נמצא גם הוא בידי פסיכולוג, ולא בידי יועץ בכיר.
4. אין למורים-היועצים ארגון מקצועי.
5. חוקי האתיקה המקצועית נקבעים על ידי משרד החינוך, ולא על ידי אנשי המקצוע מתחום הייעוץ החינוכי.

בישראל, לעומת זאת, השימוש במושג "מורה-יועץ" מפנה בהדרגה את מקומו למושג "יועץ חינוכי", וזה רומז על מעבר מתפקיד למקצוע, על שינוי סטאטוס. נבדוק זאת לפי אותם המאפיינים:

1. המועמדות לקבלת הכשרה מותנית אך ורק ביכולת לעמוד בדרישות האקדמיות של האוניברסיטה.
 2. ההכשרה אקדמית ובתחום הייעוץ החינוכי.
 3. הפיקוח על עבודתו המקצועית של היועץ החינוכי נמצא בידי יועצים בכירים (רק הפיקוח האדמיניסטרטיבי נמצא בידי מנהל בית-הספר). קיימת גם אפשרות לקבל הדרכה מקצועית מידי יועצים חינוכיים שהוסמכו לכך באוניברסיטה.
 4. רוב היועצים החינוכיים בישראל מאורגנים באגודת היועצים החינוכיים, שמטרתה להגן על המקצוע. האגודה מוציאה ביטאון – "הייעוץ החינוכי" ו"דף-מידע" קבוע לחברים.
 5. תקנון האתיקה של המקצוע נקבע ואושר על ידי אגודת היועצים החינוכיים בכנס השנתי שלה. (פורסם בביטאון אגודת היועצים החינוכיים בישראל, "הייעוץ החינוכי" כרך א', חוברת ב' תש"ן, מאי 1990).
- למרות האמור למעלה, גם בישראל קיימות עדיין בעיות בהגדרת הייעוץ החינוכי כ"פרופסיה", כלומר, כמקצוע חופשי. הבעיות נובעות בעיקר מעמימות בהגדרת עיסוקו של היועץ.
- לפי הוראת משרד החינוך חייב היועץ החינוכי במערכת החינוך לעסוק גם בהוראה, למרות שהאוניברסיטה אינה מכשירה אותו לכך במסגרת לימודי הייעוץ. נושא זה מעורר ויכוחים רבים בקרב היועצים: האם מקצוע ההוראה הוא בסיס ותנאי למקצוע הייעוץ החינוכי?
- תחומי החפיפה בין עיסוקי היועץ החינוכי לבין עיסוקיהם של בעלי מקצועות אחרים בתוך המערך המסייע, ובראש ובראשונה פסיכולוג בית-הספר, הם מהגורמים העיקריים בתחושת העמימות. (נורה רש, אסתר פורת-בריינין ואהוד אביצור, 1989).
- יחסי הגומלין בין פסיכולוג בית-הספר לבין המורה-היועץ (או היועץ החינוכי) הם כאמור מסימני ההיכר של גיבוש הזהות המקצועית של היועץ החינוכי.
- בבאדן-וירטמברג המורה-היועץ הוא תלמידו של הפסיכולוג, עובד בהנחייתו ובפיקוחו המקצועי. היועץ הוא מעין "הארכת זרועו" של הפסיכולוג.
- בפרסום רשמי של האיגוד הארצי של הפסיכולוגים של בתי-הספר בבאדן-וירטמברג, מפורטים התפקידים הבאים של הפסיכולוג במערכת החינוך:
- א. סיוע לפרט בתחומים של הפרעות בכושר הלמידה, חרדות והפרעות התנהגותיות, הפרעות בהתנהגות חברתית; תכנון מסלול הלמידה ותיווך בהשגת עזרה תרפויטית.
 - ב. תמיכה במימוש המשימות החינוכיות של בית-ההורים ושל בית-הספר.
 - ג. הכשרה והשתלמות של מורים בתחומים כמו: ניהול שיחות במצבים קשים, עיצוב "ימים פדגוגיים", דיון בבעיות הוראה וכן הכשרה, השתלמות של מורים יועצים ושל המורים המטפלים בבעיות סמים ופיקוח על עבודתם.

("Schulpsychologische Arbeit in Baden-Wuerttemberg", Stuttgart)

"עם זאת, חלה באחרונה התפתחות העשויה להצביע על מגמה להרחבת סמכויות המורה-היועץ, תוך חדירה לתפקידים שצוינו בעבר כייחודיים לפסיכולוגים חינוכיים. פרסום רשמי של משרד החינוך מצוין, כי בשנה זו עסקו המורים-היועצים ברוב תחומי הפעילות שהוזכרו לעיל בתחום הפעילות של הפסיכולוגים החינוכיים. הדו"ח החדש מצוין כ"מפתיע" את הממצא, שכל המורים-היועצים קיימו שיחות בנושאי התמכרויות, התנהגויות חריגות, חרדת בית-הספר ואלומות, תוך ציון כי "נראה שבתחומים אלה קיימת דרישה נרחבת למידע מצד ההורים".

(Weiss, Warthmann, 1992)

מעניין לציין כאן, שהפסיכולוג העובד בלשכה ומכשיר מורים-יועצים אינו חייב להיות בעל השכלה מיוחדת בתחום הפסיכולוגיה החינוכית. הדבר רצוי, אך אינו תנאי. (על סמך שיחה עם הרמן שמץ, מנהל הלשכה לייעוץ באסלינגן, אזור שטוטגרט, המכשיר מורים-יועצים).

בישראל, יחסי הגומלין בין היועצים החינוכיים לבין הפסיכולוגים נמצאים בתהליך התפתחותי מורכב. עד לפני 5-10 שנים היה המצב דומה למצב בבאדן-וירטמברג: הפסיכולוגים בנו וניהלו את הכשרת המורים היועצים והטביעו את חותמם עליה. "מן הסקר של וייזנר (1983) עולה, כי היועץ בבית-הספר נועץ באופן קבוע עם גורמים שהם מחוץ לשורות המקצוע (עם פסיכולוג – 58.6% ואילו עם היועץ הבכיר רק 12%), וכי הוא שבע-רצון בעיקר מהיחסים המקצועיים בינו לבין הפסיכולוג. וייזנר ורביב (1983) מצביעים על כך, שאת יחסי העבודה ההדוקים מאוד של היועץ עם הפסיכולוג ניתן לראות, בין היתר, כהמשכיות של דפוס שכבר עוצב במסגרת הכשרתו האקדמית של היועץ. תובנית הלימודים במסלולים לייעוץ חינוכי מועברת ברובה על ידי מרצים שאינם מתחום מקצוע זה, ולא מבוטל בהם חלקם של הפסיכולוגים. כך 'לומד' היועץ-לעתיד, שהמנהיגות בתחום המקצועי באה מחוץ למקצוע, ובמיוחד מתחום הפסיכולוגיה." (א. קלינגמן, 1984, עמ' 29).

כיום (1991), שונה המצב בהכשרת היועצים. הולכת ומתגבשת "מנהיגות מקצועית" בתוך מקצוע הייעוץ החינוכי, וגיבוש זהות מקצועית קרובה לזהות הפסיכולוג החינוכי, אך שונה ממנה, הינו אחת המטרות הפרופסיונאליות של ציבור היועצים החינוכיים.

ד. סמכות וכפיפות

בתקנות משרד החינוך של באדן-וירטמברג, נאמר בין השאר:

"מורים-יועצים"

בתפקידי ייעוץ בבתי-הספר מועסקים על ידי משרד החינוך מורים שקיבלו לשם כך הכשרה נוספת כיועצים. המורה היועץ פועל כיועץ לצד תפקידו כמורה, שיצומצם

על עבודתם בשעות הייעוץ מדווחים המורים היועצים לפסיכולוג הלשכה, המעביר את הטפסים (החתומים גם על ידי מנהל בית-הספר) לממונה על הפסיכולוגים והיועצים במשרד החינוך (המקביל לשפ"י בישראל). ביתר שעות העבודה שלהם הם מתפקדים כמורים מהמניין בבית-הספר.

בישראל התחילו מורים-יועצים לפעול בבית-הספר בשנות השישים המוקדמות. עם ההחלטה על הרפורמה במערכת החינוך ב-1968 והקמת מחטיבת-הביניים, התמסד התפקיד כחלק מתקן המורים, והיה לחלק בלתי נפרד מחטיבת-הביניים, מבית-הספר היסודי ומבית-הספר התיכוניים.

תקן העבודה של היועצים אינו אחיד בחלקי המערכת השונים. הוא מוגדר בחטיבה (שתי שעות שבועיות לכיתה), אולם בבית-הספר היסודי ובתיכון הוא תלוי בצרכים של בית-הספר, כפי שהם מוגדרים על ידי ההנהלה.

בבית-הספר היסודי מקור שעות הייעוץ אינו בתקן נוסף, שבית-הספר מקבל מטעם משרד החינוך, אלא ב"סל השעות" הגלובאלי, העומד לרשות הנהלת בית-הספר, והקצאת שעות-ייעוץ היא תוצאה של המקום שבו עומד הייעוץ החינוכי בסדר העדיפויות של הנהלת בית-הספר.

היום, עם פיתוח הגישה המערכתית, ממלא הייעוץ החינוכי תפקיד מרכזי במערך המסייע בבית-הספר. (נ. רש, א. פורת בריינין וא. אביצור, 1989, עמ' 259). בחלק מבית-הספר נמנה הייעוץ החינוכי על צוות ההנהלה, באחרים מקומו "ליד" ההירארכיה המינהלית, והוא מקורב יותר לצוות הטיפולי (פסיכולוג, עובד סוציאלי, אחות בית-הספר, מורה טיפולית), או לסגל ההוראה, ומתרכז בפיתוח פרויקטים מניעתיים המבוצעים בשיתוף פעולה עם המורים בהתאם לאישותו של היועץ ולסגנון עבודתו. אין עוררין עוד על חשיבות מקומו במערכת הבית-ספרית.

במקביל. בדרך כלל ימונה מורה-יועץ למספר בתי-ספר. (מתוך תקנות משרד החינוך (K.U.L.L. 1984, No. 13).

תקן המורים היועצים:

עד 500 תלמידים — 2 שעות שבועיות.

עד 750 תלמידים — 3 שעות שבועיות.

מעל 750 תלמידים — 4 שעות שבועיות ולא יותר.

במציאות מקבל המורה-היועץ:

2 שעות שבועיות — ל-473 תלמידים בממוצע.

3 שעות שבועיות — ל-631 תלמידים בממוצע.

4 שעות שבועיות — ל-1074 תלמידים בממוצע.

יועצים רבים עובדים בשניים או אפילו בשלושה בתי-ספר. ל-30% מהיועצים אין חדר קבוע לקבלת הנועצים, במיוחד בבית-הספר שבהם אין הם עובדים כמורים. באותם בתי-ספר שאליהם מגיע המורה-היועץ רק לצורך הייעוץ, הנוהל הוא, שבשעת הצורך המנהל מזמין את היועץ טלפונית. "שעת הצורך" יכולה להיות לפי בקשת מורה, הורה, או המנהל עצמו. אם קיים צורך בפגישה נוספת, יקבע אותה היועץ עם הנועצים. במקרים רבים מתקיימות הפגישות אחרי הצהריים (במיוחד עם הורים), מחוץ לשעות העבודה הרשמיות של המורה-היועץ.

מראיונות אישיים שערכתי עם מורים-יועצים מסתבר, שמספר שעות העבודה המוקדשות מזמנם החופשי, מגיע לעתים לכ-50% מהשעות המוקצבות להם על ידי המשרד.

מאותם הראיונות למדתי גם, שמנהלים רבים רואים בפניות המורים למורים-יועצים פגם מסוים ביכולתו של המורה להתמודד עם בעיות התלמיד והכיתה, ודבר זה עוצר מורים מלבקש עזרה. בכך אפשר לראות הסבר לשתי עובדות סטטיסטיות:

א. למעלה מ-60% של עבודת היועץ הוא העיסוק בהכוון ובמעבר מבית-הספר היסודי לעל-יסודי (C. Rothe, 1988-9, S. 51).

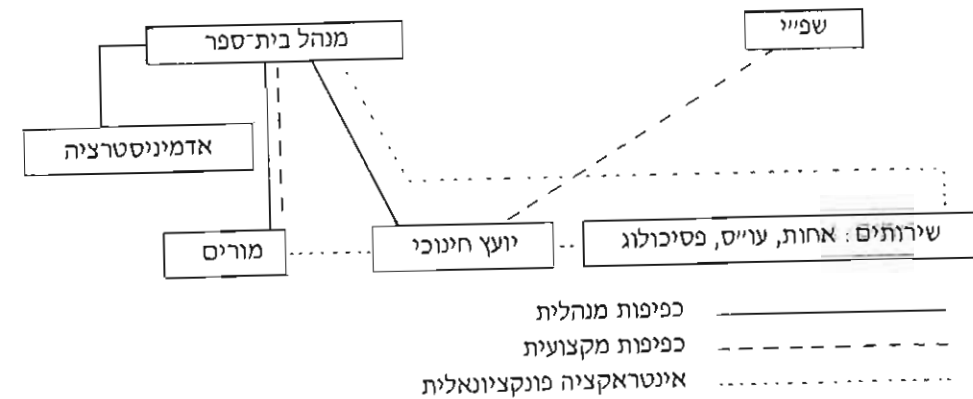
ב. קיים פער גדול בין מספר המקרים שבהם מטפל המורה היועץ בבית-הספר שבו הוא גם מלמד, לבין מספר המקרים בבית-הספר שאליו הוא מוזמן בשעת הצורך. הפער בולט במיוחד במקרים שבהם אין צורך באבחונים. (C. Rothe, 1989, Beilage, S.4).

למרות התנאים הבלתי נוחים ועומס העבודה הרב, מביעים המורים-היועצים בבאדן-וירטמברג שביעות רצון מעבודתם. רובם רואים בעבודתם קידום מקצועי לעומת העיסוק בהוראה בלבד.

במשאלות שנתבקשו המורים-היועצים להביע בשאלון של משרד החינוך באו לידי ביטוי הצרכים הבאים: העמקת ההשתלמויות והרחבתן במסגרת שעות העבודה, הרחבת תקן הייעוץ והקצאת חדרי ייעוץ.

הייעוץ החינוכי

תרשים מבנה ארגוני ומקומו של היועץ החינוכי (א. פישמן, ש. שטופטל, 1978, עמ' 34).



סיכום

בעקבות ההשוואה שערכתי כאן, כרצוני להדגיש את הנקודות הבאות:

א. בשתי המדינות התחיל הייעוץ החינוכי כתפקיד הבא לשרת את המערכת בשלבי המעבר של התלמידים. המורים-היועצים, כחלק ממערכת החינוך ולאחר הכשרה ספציפית נוספת, אמורים היו להקל על התלמידים לקבל את ההכוון למסגרות השונות של המערכת ולהבטיח למערכת מינימום טעויות וחריקות. מכאן, שהלקוח העיקרי של המורה-היועץ היא מערכת החינוך, ולא התלמיד כפרט.

מערכת החינוך בחרה, באמצעות המפקחים או המנהלים, את המורים המצטיינים ביחסם לעבודה ולתלמידים כמועמדים לקבלת ההכשרה לתפקיד מורה-יועץ, וכך הבטיחה לעצמה עובדים מנוסים ומסורים, וגם את השליטה בתחום.

ב. בשתי המדינות הפסיכולוגים החינוכיים קיבלו את התפקיד של הכשרת המורים-היועצים והדרכתם. הפסיכולוגים גם קבעו את גבולות הפעילות של היועצים בשימוש בכלים כמו אבחונים שונים. (בבאדן-וירטמברג עורכים המורים-היועצים מבחנים פסיכומטריים למיניהם – כשבישראל תפקיד זה חורג מסמכות המורים היועצים).

ג. (כאן מתחיל השוני). ייתכן שבגלל הקשיים המיוחדים של מערכת החינוך הישראלית, הפועלת בחברה הטרוגנית מאוד וקולטת גלי עלייה מחברות וממסורות שונות, הצורך ביועץ החינוכי בתוך בית-הספר בלט יותר מאשר בבית-הספר בבאדן-וירטמברג, המשרת אוכלוסייה יציבה ומסורתית יותר. כתוצאה מכך התרחבה והעמיקה הכשרת היועצים בישראל, ועברה לסמכותן האקדמית של

האוניברסיטאות, תהליך שהוביל לאקדמיזציה של המקצוע. ההבדל בין מסלול ההכשרה של המורה-היועץ בבאדן-וירטמברג (ושל עמיתו הישראלי לפי 20 שנה), לבין היועץ החינוכי הישראלי כיום הוא עקרוני ולא כמותי בלבד.

ההכשרה האקדמית המקנה תואר ראשון, שני ושלישי – מביאה עמה עצמאות מקצועית ייחודית. כאן ראשית הדרך להגדרת הייעוץ החינוכי כפרופסיה – כמקצוע חופשי.

ד. בבאדן-וירטמברג שימור הכשרתו המעשית, הלא-אקדמית, של היועץ היא החלטה של הדרג הפוליטי (משרד החינוך). אולם קיים כבר תהליך המוביל להעמקה, להרחבה ולהעשרה של התפקיד ושל הכשרת המורה-היועץ. הדבר מוצא ביטוי בולט בסיכום מחקר שערך משרד החינוך בקרב המורים-היועצים ברחבי המדינה. (Weiss, Warthmann, Ibid.) נראה שגם במדינה זו כבר מורגשים ההגירה, אי-השקט והמבוכה העוברים על אירופה, המשפיעים על אווירת בית-הספר ומעוררים צורך בהתערבות ייעוצית-מקצועית ברמה חדשה. המגמות אינן ברורות עדיין, אך יש רמזים שהמורים-היועצים צוברים ביטחון ורצון להיענות לצרכים. לשם כך יידרשו להם הכשרה ומעמד – והתהליך יוצא לדרך...

ה. תהליך התפתחותו של מקצוע הייעוץ בישראל נמצא אף הוא על פרשת דרכים, אם כי בנקודה שונה מזו שבבאדן-וירטמברג. קיימת התלבטות קשה אם להינתק ממקצוע ההוראה. כאמור, דור שלם של סטודנטים נתקבל לחוגים לייעוץ חינוכי על סמך כישורים אקדמיים, ולא כמורים נבחרים, המומלצים על ידי הפיקוח. הם אינם מורים במקצועם, אך פועלים בבית-הספר בתקן הוראה, ובמקרים רבים מאוד גם נדרשים להורות. מעמד זה מקנה ליועץ החינוכי בבית-הספר עמדה של "איש מבנים" – שלא כפסיכולוג, עובד סוציאלי או אחות בריאות הציבור, הבאים לבית-הספר "מבחוץ". מאידך, זה פוגם בהגדרה הפרופסיונלית שלו.

היועצים החינוכיים שהתבססו במערכת החינוך הישראלית במגוון ניכר של תפקידים, לפי צורכי המערכת לגווניה, מתלבטים כיום בהגדרת עיסוקם ובשאלה מיהו, בעצם, הלקוח: התלמיד, ההורים, המורים, או מערכת החינוך. אולם, מאידך, קיים גם חשש מן ההגדרה המדויקת של התפקיד – שמה בעקבותיה יבוא צמצומו.

הצמצום בהיקף משרתם של יועצים רבים בא מכיוון הדרג הפוליטי – משרד החינוך – וייתכן שכאן יש ניצנים לתחילתו של תהליך מדאיג, אשר יש לקוות כי ייבלם.

ביבליוגרפיה

- מלינובסקי, לוי ובתיה, **מדריך למורה בבית הספר היסודי**, הוצאת המכון הארצי ליעוץ והדרכה בבחירת מקצוע, ירושלים, 1964. מצוטט ב: פישמן אליעזר ושטופלר שושנה, **היועץ בבית-הספר**, חולון, תשל"ח 1978.
- פישמן, אליעזר, שטופלר שושנה, **היועץ בבית הספר דו"ח מס' 1, ניתוח ותפקיד – מחקר אקספלוראטורי**, חולון, תשל"ח 1978 (אין שם ההוצאה).
- קלינגמן, אביגדור, **"היועץ בבית הספר: דגש מניעתי במסגרת התייחסות לעבודת היועץ הפסיכולוגי"**, **פסיכולוגיה ויעוץ בחינוך**, 1984 תשמ"ד.
- רש, נורה, פורת-בריינין, אסתר ואביצור, אהוד, **המערך המסייע במערכת החינוך – כיצד פועל? למי מסייע?**, הוצאת המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים, דצמבר 1989.
- Brezing, Herman, in: Lange, U., "Notizen aus der pädagogischen Provinz", Suedwestfunk (Mimeo), 1990.
- Rothe, Claus, **Tätigkeit de Beratungsehrer im Schuljahr 1988/89**, Landesinstitut fuer Erziehung und Unterricht, Stuttgart, 1990.
- Weiss, Rudolf, **Jahresbericht**, Oberschulamt Stuttgart, 1988.
- Weiss, R. und Warthmann, G., **Jahresbericht der Beratungslehrer 1990/1**, Oberschulamt Stuttgart, 1992.

תוכניות למניעת השימוש בסמים – יישום תיאוריות ארגוניות

ד"ר רחל ארהרד*

הרצאה שניתנה בכנס הבין-לאומי החמישי למניעת השימוש בסמים, ירושלים, ספטמבר 1991.

תהליך החדרתן של תוכניות למניעת השימוש בסמים במערכת החינוך בישראל מבוסס על תיאוריות ארגוניות. תיאוריות אלה מבחינות בין שינוי מן המעלה הראשונה ("עוד מאותו הדבר"), לבין שינוי מן המעלה השנייה ("שינוי אמיתי"). המאמר מתאר את ארבעת המימדים של השינוי מן המעלה השנייה. עד כה מתחוללים שינויים בעיקר בשני מימדים. על מנת להשיג את התוצאות המצופות, דהיינו פיתוח עמדות שליליות כלפי השימוש בסמים בקרב בני הנוער בישראל, מוצעות דרכי פעולה אחדות.

מזה כעשר שנים מופעלות בבתי-הספר בישראל תוכניות שונות, שמטרתן לעצב בקרב בני הנוער עמדות שליליות כלפי השימוש בסמים. האופטימיסטים שבינינו יכולים להתברך בעובדה שהיקף הפעילות הולך ומתרחב משנה לשנה: יותר בתי-ספר, ועל כן יותר תלמידים נחשפים לתוכניות ההתערבות. הפסימיסטים, לעומתם, יטענו שאין די בכך, ושפחות מדי תלמידים מקבלים פחות מדי. אך גם אלה וגם אלה יסכימו, כי אנו נמצאים בעיצומו של תהליך חשוב ביותר, המתרחש בהיקף גדל והולך.

עד לפני עשור, היה הנושא בחזקת טאבו בבית-הספר: מנהלים התעלמו ממנו. הורים לא רצו שבבית-הספר יזכירו את המלה סמים (שמה "יכניסו לילדים רעיונות לראש"). תלמיד שנחשד בשימוש בסמים, הורחק מיד מבית-הספר. עצם הטיפול של בית-הספר בנושא מהווה אפוא שינוי משמעותי מאוד.

על מנת להעמיק את התהליך ולסייע לו בהשגת התוצאות המצופות – דהיינו, פיתוח עמדות שליליות כלפי השימוש בסמים בקרב בני הנוער – אציע להיעזר בתיאוריות הארגוניות שהתפתחו בעשורים האחרונים, והדנות בדרכי הכנסת שינוי בארגון. אם כי מקורן של תיאוריות אלה בארגונים תעשייתיים, הן מיושמות כיום בהצלחה גם בארגונים נותני-שירות, ובכללם בבתי-ספר. אנסה אפוא לשאול מתיאוריות אלה מודל להפעלת שינוי בבתי-הספר.

בארגונים ובמערכות רבים קיימת "שמרנות דינאמית", שפירושה היצמדות לדפוסיים שגורים והימנעות מהכנסת שינויים. אחד ההסברים לתופעה זו היא תחושת האובדן המלווה כל שינוי אמיתי. זאת ועוד: גם כאשר היוזמה לשינוי באה מתוך המערכת עצמה

* ד"ר רחל ארהרד, המגמה ליעוץ, בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב; שפ"י, משרד החינוך והתרבות.

(ולא נכפתה מבחוץ), והשינוי נתפס כרצוי, גם אז ההתנסות המשמעותית, האישית והקבוצתית, מאופיינת בדו־ערכיות ובחוסר בחירות. תהליך השינוי מתחלק לשלושה שלבים: המצב הקיים, המצב החדש, שאליו רוצים להגיע, וביניהם שלב המעבר או השינוי. שלב זה מלווה בדרך כלל בהרגשה של איבוד הכיוון, של בלבול, של לחץ נפשי ובעיסוק מוגבר בשאלות של שליטה ושל כוח, בקונפליקטים רבים ובריבוי ביטויים חיצוניים של רגשות שליליים, כגון כעס, עוינות, חרדה ועלבון. עמדות ורגשות אלה הופכים כל ניסיון להפעלת שינוי מתוכנן לתהליך מורכב ומסובך הרבה יותר מן המצופה.

נקודת המוצא לדיונו היא העובדה, שהפעלת תוכניות למניעת השימוש בסמים מהווה חידוש במערכת החינוך. במלים אחרות, מדובר בהכנסת שינוי לארגון החינוכי.

בתיאוריות הארגוניות נעשית הבחנה בין שינוי מן המעלה הראשונה לבין שינוי מן המעלה השנייה.

לשינוי מן המעלה הראשונה התכונות הבאות:

- הוא מבוסס על התפיסה הישנה, הקיימת בארגון.
- הוא בנוי על ההיגיון הפנימי של הארגון.
- הוא ממשיך להתפתח ולהתקדם בכיוון הקיים.
- הוא בדרך כלל כמותי.
- הוא חל בתוכן ובעשייה (doing).
- הוא מתרחש במימד אחד או במימדים מועטים.

לשינוי מן המעלה השנייה תכונות אלה:

- הוא מבוסס על תפיסה חדשה.
- הוא בנוי על היגיון שונה.
- הוא משנה כיוון.
- הוא איכותי.
- הוא חל בהווה הארגונית (being).
- הוא רב-מימדי.

לסיכום — שינוי מן המעלה הראשונה הוא בבחינת "עוד מאותו דבר", אבל קצת אחרת. שינוי מן המעלה השנייה, לעומתו, הוא שינוי מהותי, המשנה את פני הארגון כולו.

שינוי מן המעלה השנייה מתחולל בארבעה מימדים:

1. הפאראדיגמה הארגונית — המימד הפילוסופי-הריגושי: אלה הם כללי-העל (meta-rules), הנחות-יסוד, השקפת עולם בסיסית, פילוסופיה בסיסית. ברמה הפסיכולוגית אפשר לדבר על הזדהות ומחויבות, על תחושת ביטחון ומוטיבציה. קצב השינוי במימד זה הוא איטי.

2. הייעוד הארגוני — המימד הקוגניטיבי: שינוי בהבנת יעדי הארגון וסדרי עדיפויותיו, הגדרות עקרוניות של "מטרת קיומנו", הגדרת המדיניות, ההווה (being) שלנו. קצב השינוי במימד זה הוא בינוני-מהיר.

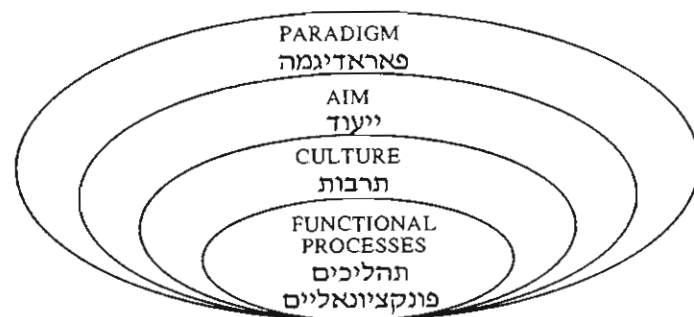
3. התרבות הארגונית — המימד ההתנהגותי: למידת מיומנויות-התנהגות חדשות, הנגזרות מהגדרות חדשות של תפקידים ושל משימות; נורמות ופעילויות, הן במובן המעשי והן במובן הסמלי, דפוסי האינטראקציה האישית בין חברי הארגון, המיומנויות והכישורים שהארגון מפתח בקרב חבריו. קצב השינוי במימד זה הוא בינוני-איטי.

4. תהליכים פונקציונאליים — המבנה הארגוני: הגדרות התפקיד, נוהלים ושיטות פורמאליים, הקצאת משאבים בזמן ובכסף, תהליכי קבלת החלטות, תהליכי משוב ובקרה. קצב השינוי מהיר (איור מס' 1).

מבין ארבעת המימדים, הפאראדיגמה הארגונית היא מעל לכול. ממנה נגזר הייעוד הספציפי של הארגון, על פיה נוצרת תרבותו הספציפית ועל פיה נקבעים לבסוף התהליכים הפונקציונאליים. טוב היה, אילו השינוי היה מתרחש בזמנית ובקצב אחיד בכל המימדים. אלא שבמציאות קצב השינוי שונה ממימד למשנהו, ומכך נובעים הקשיים העיקריים. קל מאוד, יחסית, להכניס שינוי בתהליכים פונקציונאליים ובמבנה הארגוני על ידי מתן הוראה, ולחיות באשליה שאכן התרחש שינוי, אך כל זמן שאין השינוי מתרחש גם במימדים האחרים, זו רק אשליה ולא שינוי אמיתי. שינוי מן המעלה השנייה הוא תהליך איטי, מתיש, וצפויים בו משברים. על כן אין זה מקרה ששינויים מן המעלה הראשונה הם שכיחים מאוד. לעומת זאת, שינויים מן המעלה השנייה הם מעטים, וגם אם התכוונו להם ורצו בהם, כל עוד לא הושלם השינוי בכל המימדים, אין התוצאות עונות על הציפיות.

מפעילי התוכניות למניעת השימוש בסמים התכוונו, גם אם לא הגדירו זאת במפורש, להנהיג שינוי מן המעלה השנייה. נבחן אפוא, על פי המודל שהוצג זה עתה, את משמעותו המעשית של שינוי כזה לגבי מערכת החינוך.

איור מספר 1



מבחינת הפאראדיגמה הארגונית, מערכת החינוך צריכה לאמץ לעצמה את השקפת העולם הבסיסית, האומרת שהשימוש בסמים על ידי בני הנוער אינו בעיה נקודתית הדורשת פיתרון נקודתי. השימוש בסמים הוא תוצאה של משבר ערכי, של התפוררות המשפחה, של אובדן ערכים, של ריקנות, של חוסר משמעות ואתגר בחיים, של היעדר תכנים בעלי משמעות לשעות הפנאי. שינויים באידיאולוגיות החברתיות, מגישה קולקטיביסטית-אידיאליסטית לגישה אינדיבידואלית, המתמקדת בפרט ובצרכיו המידיים, יצרו קרקע פוריה להתפתחות המוצאת של תת-תרבות של מתבגרים. תת-תרבות זו, שהתפתחה בשנים האחרונות, מבטאת יותר מכול את האופי האגוצנטרי של המתבגר בתהליך התפתחותו הקוגניטיבית, הריגושית והחברתית. התמקדותו של המתבגר בעצמו, לעתים באיטלטל הפירוש המוטעה של המושג ההומאניסטי "מימוש עצמי", מעלה את צרכיו האישיים לדרגת מיתוס, ודוחקת הצידה את צרכי החברה. השקפת העולם המשמשת רקע להתפתחות זאת מצדיקה ברמות שונות את השימוש בסמים, כאחד האמצעים הטובים והיעילים ביותר לחיות את ה"כאן ועכשיו". השימוש בסמים כותר לכאורה באופן מידי את הבעיות הקיומיות של המתבגר: ניכור ובדידות, בלבול בתהליך החיפוש אחרי זהות, שעמום, עודף זמן פנוי, היעדר אתגרים משמעותיים, חוסר עניין במה שאינו ניתן להשגה מיידית. ילדים שלא למדו לדחות סיפוקים הפכו למתבגרים המבקשים ליהנות מן החיים ככל יכולתם, וחומר הפלא המשנה את מצב תודעתם הוא אחד האמצעים לכך. חיפוש אחרי הנאות וריגושים הם משתני-מפתח להבנת תסמונת השימוש בסמים אצל המתבגרים.

את השימוש בסמים בקרב בני הנוער ניתן להמשיך למד-חום: כשהחוס גבוה, אין הבעיה במד-חום. על מנת להוריד את החום אפשר לתת אקמול (שינוי מן המעלה הראשונה), או, מתוך ידיעה שהחום מעיד על תהליך דלקתי כלשהו, עדיף לחפש את מקור הדלקת ולטפל בה (שינוי מן המעלה השנייה). אם נתייחס לשימוש בסמים כאל מטרה, בעיה נקודתית, נציע מדי פעם פתרונות זמניים שונים מסוג שינויים מן המעלה הראשונה. אם נתייחס לשימוש בסמים כאל תוצאה של התהליכים שתוארו כאן, לא נשאל כיצד למנוע סמים ממתבגרים, אלא כיצד נסייע להם לגבש השקפת עולם וגישה פילוסופית-ערכית, שאין בה צורך בסמים.

בשינוי מן המעלה השנייה, ייעוד המערכת החינוכית – הפאראדיגמה הארגונית – משתנה. היא אינה מדגישה רק את ההיבט הקוגניטיבי, אלא מעמידה במרכז את התלמיד כאדם שלם, על צרכיו החברתיים והרגשיים, על התלבטויותיו הערכיות, המוסריות והחברתיות. בית-הספר ירצה לקחת חלק פעיל בהתפתחות האישית והחברתית של תלמידיו וישאף לעזור להם "לעבור בשלום" את תקופת ההתבגרות, שאינה מציבה ציפיות ברורות וחוקי התנהגות חד-משמעיים, ועל כן היא מהווה קרקע פוריה לבלבול, לקונפליקטים ולבדיקה מתמדת של גבולות המותר והאסור. מטרת בית-הספר תהיה לסייע לצעיר לפתח הרגשה של ערך עצמי, של ערך הזולת והחברה. בית-הספר ישאף להקנות לתלמידיו כישורים שיאפשרו להם להבהיר ערכים, להתמודד עם הצורך בקבלת

החלטות ולפתור את בעיותיהם האישיות בדרכים חיוביות. במלים אחרות, ייעודו של בית-הספר הוא לעצב אדם צעיר בעל מודעות עצמית, הפועל מתוך מערכת ערכים פנימית ברורה, בעל ביטחון ביכולתו לקבל החלטות, כעל ביקורת פנימית ויכולת להכוונה עצמית. מיעוד בית-הספר נגזר גם ייעודו של המורה: לא עוד "צינור" להעברת ידע בתחום מקצועי ספציפי, אלא בוגר אחראי, היוצר הידברות בלתי פורמאלית עם תלמידיו, המזמין אותם לדו-שיח פתוח וכן, שבעזרתו יכולים הצעירים הנבוכים לגבש השקפת עולם בריאה וחיונית; לא יצטרכו עוד לעשן או לנשום או להזריק חומר כדי להרגיש משמעות ושייכות.

על מנת להגשים פאראדיגמה ארגונית-חינוכית זו, לא תתמקד הכשרת המורים רק בתוכניות לימודים וכמיומנויות החיוניות להעברת שיעור. היא תסייע להם לבדוק את השקפת עולמם ואת הערכים שאותם הם אמורים להנחיל לתלמידיהם, ללבן לעצמם מה משמעות הדבר להיות היום מתבגר במדינת ישראל, ומה זה להיות הורים למתבגר. מחקרי מעקב שבדקו השפעת תכניות מניעה חינוכיות על תלמידים, מדגישים כי הכשרה נאותה של מנחי התוכניות היתה גורם מרכזי בהשגת המטרות, ולא התוכניות עצמן. הכשרה נכונה של המורים תביא אותם לשינוי עמדות וערכים, תהפוך את גישתם לפחות שיפוטית וערכית, ותאפשר תקשורת טובה יותר עם התלמידים.

לגבי התהליכים הפונקציונאליים ניתן לשאול מי מחולל את השינוי ומי מוביל אותו בבית-הספר. אם מגייסים לתהליך השינוי רק את היועצים החינוכיים, סימן ברור הוא שמדובר בשינוי מן המעלה הראשונה. אם המנהלים נרתמים לנושא, והם מובילים אותו בצורה רחבה, יש יותר סיכויים להביא לידי שינוי מן המעלה השנייה. על מנת שהשינוי יצליח, יש לתכנן כהלכה את הסידורים המבניים והניהוליים, כדי שאלה יאפשרו הפעלה יעילה של התוכנית (תכנון שעות הוראה, חלוקת הכיתה לשתי קבוצות, הקצאת זמן וכסף ועוד).

בעשור האחרון חלו במערכת החינוך שינויים בשני מימדים: בתהליכים הפונקציונאליים (המימד המבני הפורמאלי) והתרבות הארגונית (במימד ההתנהגותי). נקבע אחראי לנושא, הוקצו תקציבים, הוכן חומר רב לבתי-ספר ובחוזר המנהל הכללי הוטל על בתי-הספר להקציב זמן לטיפול בנושא. השינויים במימדים אלה הם מהירים וקלים יותר יחסית, ועצם התרחשותם ראויה להערכה רבה, אך לא די בהם. כדי להשיג שינוי משמעותי מן המעלה השנייה, יש להשקיע מאמץ גם בשני מימדים נוספים – בפאראדיגמה הארגונית ובייעוד הארגון – שכן אלה מהווים את הלב, את הנשמה ואת המהות. רק כך ינבע הטיפול בנושא הסמים מתוך השקפת עולם אחרת ומתוך תפיסה בית-ספרית שונה. בשנתיים-שלוש האחרונות הוקצה יותר זמן לעיסוק בנושא; לא עוד הרצאה מזדמנת, אלא תוכנית מניעה מתמשכת במסגרת חינוך פסיכולוגי רחב, שמטרתו פיתוח כישורי-חיים ואורח-חיים בריא של מתבגרים, תוך שיתוף-יתר של מנהלים ושל הורים. שינויים אלה, ההולכים ומתחוללים לאחרונה, מצביעים על התפתחות מבטיחה.

הערכת הפעילויות המתנהלות בבתי-הספר מורכבת מאוד. אם כי מערכת החינוך בישראל היא ממלכתית ואף ריכוזית, הרי השוני בין בתי-הספר רב מאוד. בקצה אחד של הרצף נמצאים בתי-ספר שכלל אינם עוסקים בנושא, פן יחשדו בהם. בקצה השני של הרצף נמצאים בתי-ספר, שתוכנית מניעה לשימוש בסמים הפכה לחלק אינטגרלי מפעילותם החינוכית, וחלק גדול מהמורים שותף לה מנקודת ראות פילוסופית, סוציולוגית ופסיכולוגית רחבה. שונות זו מחייבת את משרד החינוך להתייחסות דיפרנציאלית לכל בית-ספר או לכל קבוצת בתי-ספר. יש לאבחן באיזה מימד נמצא או "נתקע" בית-הספר, אלו תשומות חיצוניות מיוחדות דרושות לו, על מנת להתקדם ולפעול בצורה יותר יעילה. כך אפשר יהיה להתאים את ה"טיפול" בכל בית-ספר למצבו המיוחד.

נראה שבשלב זה, אחרי השקעת האנרגיה העצומה והברוכה בעצם החדרת הנושא למערכת החינוך בקנה מידה כל כך רחב, אפשר להתייחס בצורה יותר דיפרנציאלית לתת-האוכלוסיות השונות של בתי-הספר. אומנם קשה מאוד להתמקד בזמנית על פריסה לרוחב (כמות) ועל פעילות לעומק (איכות), אך היגענו היום להשלב שבו נוכל, בעזרת תכנון שיטתי, להצליח.

מתיאוריה למעשה

יעוץ קבוצתי בבית-הספר לשיפור כישורים חברתיים אצל תלמידים עם קשיי הסתגלות

ד"ר צפורה שכטמן*

מאמר זה מציג התערבות ייעוצית בקבוצה קטנה ובסגנון תרפויטי כמענה יעיל לשיפור כישורים חברתיים אצל תלמידים בגיל בית-הספר היסודי. הרציונאל להצעה זו מבוסס על הדימיון בכישורים הנחוצים לקשרים אינטימיים וחברתיים אחרים, לבין הכישורים המתפתחים בקבוצות הייעוץ. המחקרים בדקו את השפעת ההתערבות על אינטימיות חברתית, על דימוי עצמי, על סטאטוס חברתי ועל הסתגלות לבית-הספר (כולל הישגים עיוניים).

ההתערבות המוצעת נמצאה יעילה באופן עקיב ובכל המדדים שנבדקו. הרחבת הדרישה לשירותים ייעוציים, הצרכים ההתפתחותיים של בני גיל קדם-ההתבגרות והאופי המיוחד של התערבות זו, הופכים אותה לשיטה יעילה וחיונית בבתי הספר.

מבוא

מאמר זה מציג התערבות ייעוצית בקבוצה קטנה בסגנון תרפויטי - Group Counseling Psychotherapy (Gazda, 1989; Reister & Kraft, 1989; Yalom, 1985) כדרך יעילה לשיפור כישורים חברתיים אצל תלמידים בגיל בית הספר היסודי.

הצעה זו גובשה על סמך רציונאל תיאורטי המבוסס על הקווים המשותפים הקיימים בין מערכות יחסים חברתיים המתפתחים בקבוצה תרפויטית, לבין אלו הקיימים ביחסים חברתיים קרובים. ההנחה היא שהתנסות במסגרת טיפולית-קבוצתית מאפשרת חוויה מתקנת במערכות יחסים חברתיים, המתבטאת בשינוי תפיסות, עמדות ומיומנויות

* ד"ר צפורה שכטמן, בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

ברצוני להודות לד"ר עדינה פלשר על תרומתה העצומה לסדרת מחקרים זו; כישוריה ומסירותה אפשרו עבודה זו. כמו-כן ברצוני להודות לגבי אסתר רביד על סיועה בניצוע המחקרים, לגבי נעמי וורמברנד על היותה שותפה באחד המחקרים, לכל הסטודנטים שלקחו חלק פעיל בהפעלת הקבוצות ואחדוניים חביבים, לילדים שחילקו אתנו את שמחותיהם ומצוקותיהם באמון כה רב.

בתחום האישי והחברתי, ושאלו ניתנים להעברה מחוץ לקבוצה אל יחסים אינטימיים עם חברה, קרובה/ קרובים או אל קבוצה חברתית אחרת דוגמת הכיתה.

שורה ארוכה של מחקרים שנעשו בשנים האחרונות בהתייחסות לנושא זה (ראה Shechtman, 1991: In press a; In press b; Shechtman, Vurembrand & Hertz — Lazarovitz, 1992) מאשרים הנחתנו.

זרמים פילוסופיים, כלכליים, חברתיים, משפחתיים וחינוכיים הובילו להטרוגניות הולכת וגדלה של אוכלוסיית הכיתות בבית-הספר ולריבוי של ילדים עם קשיי הסתגלות חברתית, בעיות התנהגות וקשיים ריגושיים (Spence, 1983; Omizo & Omizo, 1988). בפועל יועצים חינוכיים (ומורים) נתקלים במספרים הולכים וגוברים של תלמידים המגלים קשיים בתחום הלימודי, אף על פי שלא אובחנו אצלם ליקויי למידה. אלו ילדים המגלים מוטיבציה נמוכה ללימודים, אי שקט כללי, הפרעות למהלך התקין של השיעור, או לחילופין, חוסר עניין ופאסיביות בכל הקשור ללימודים. בדיקה מעמיקה יותר מגלה לעתים קרובות בעיות ומתחים במשפחה המקרינים על הנעשה בבית-הספר; במקרים אחרים ניכרים קשיים בתחום החברתי, דחייה חברתית או בדידות חברתית.

נקבע כי קיים קשר בין גורמים ריגושיים וחברתיים לבין תפקוד לימודי בבית-הספר (Wittrock, 1986; Rose, 1986). הספרות המקצועית משייכת את הילדים המתקשים לשלוש קטגוריות רחבות: א. ילדים המגלים חוסר שקט נפשי. ב. ילדים מופנמים, סגורים וביישנים. ג. ילדים בעלי התנהגות מוחצנת ותוקפנית (Omizo & Omizo, 1987; Schaefer, Johnson & Wherry, 1982). ילדים אלו אינם מוגדרים לרוב כתלמידים חריגים, השייכים למסגרות החינוך המיוחד, ועם זאת הם סובלים בבית-הספר, ו/או אחרים סובלים בשל נוכחותם.

אבי סיים 12 שנות לימוד בבית ספר רגיל, באזור מגוריו, עם תעודת בגרות מלאה ומחשבות להמשך לימודים גבוהים. הוא עבר את כל שנות לימודיו בבדידות נוראה, מעולם לא היה לו חבר קרוב, ויתירה מזאת, הוא היה דחוי במופגן ושימש שעיר לעזאזל, עד כדי התעללות פיזית בו.

במבט לאחור אבי תופס את בית-הספר כמסגרת בלתי מגינה, התנסות שהגבירה אצלו חרדות מפני יציאה לעולם הלא מוכר שמחוץ לבית-הספר, עד כדי חשש מפגיעה פיזית חמורה בו. חששות אלו מגבילים את תפקודו החברתי כמבוגר. הוא מרגיש שחסרים לו הכישורים החברתיים ליצור קשר קרוב עם חבר ועל אחת כמה וכמה עם בת המין השני.

בית-הספר אינו אשם ביצירת הבעייתיות אצל אבי. הנער נושא עמו עיכובים התפתחותיים שמקורם ברקע פיזי ומשפחתי, אולם בית-הספר יכול היה לסייע לו להתגבר על עיכובים אלו באמצעות ייעוץ קבוצתי. כיצד?

פסיכולוגים התפתחותיים רואים את צמיחת האישיות כמורכבת משלבים. גיל קדם-ההתבגרות הוא להערכתם (Erikson, Sullivan, 1953) השלב בו נוצרים לראשונה יחסים אינטימיים קרובים עם חברה. בשלב זה גם הקבוצה מקבלת חשיבות מרכזית בחייהם של הילדים. קשר קרוב עם אדם אחד, בן אותו הגיל, מקנה ביטחון, תחושה של ערך עצמי, הזדמנות להיכרות עצמית ותרגול ביחסים בין-אישיים תקינים, ובעיקר משחרר מבדידות.

גם השתייכות לקבוצה הנה בין הצרכים הבסיסיים של הילד. מקובלות חברתית משדרת שמכבדים ואוהבים אותו, ותחושה זו מקרינה ישירות על הדימוי העצמי והתנהגות תקינה. הקבוצה מהווה אז מקור לפוטנציאל של קשרים חברתיים אינטימיים.

מה מבחין בין ילדים חברתיים ומבודדים? מקובל כיום לדבר על היעדר כישורים חברתיים ומיומנויות, ומכאן ההנחה שאימון בכישורים ספציפיים ישפר את מצבם החברתי של הילדים. תפיסה כזו מובילה להתערבויות קצרות-טווח בסגנון קוגניטיבי המבוסס על תהליכי למידה (Rose, 1986, 1985). אולם על פי המודל של Miller & Read (1987), הבדלים בין טיפוסים חברתיים ובודדים הם הרבה יותר מורכבים וכוללים תפיסות, עמדות וגישות. חוקרים אלו מציינים ארבעה מאפיינים המבדילים בין שני הטיפוסים הללו: מטרות, תוכניות, משאבים ואמונות.

מטרותיו של הטיפוס החברתי הן הרצון לבנות קשרי ידידות, להיות עם אנשים ולהתחבב עליהם. לשם כך הוא מפעיל תוכניות של שיתוף פעולה עם קבוצות אנשים שבהן הוא מגלה עניין, מוכן לקחת סיכונים חברתיים וגם לחשוף את עצמו בצורה מתאימה. לאדם כזה יש משאבים טובים בתחום החברתי, יש לו גישה לבני אדם ויכולת להבין מסרים מילוליים ובלתי מילוליים. מבחינת אמונותיו הבסיסיות, הוא רואה בזולת מקור הנאה, מאמין שאחרים מחבבים אותו, שהם ישיבו לו כגמולו ושניתן לסמוך עליהם. לעומתו, הטיפוס הבודד, אף על פי שמטרותיו החברתיות זהות, תוכניותיו, משאביו ואמונותו שונים לחלוטין. הוא אינו מוכן לקחת סיכונים ולהיחשף, או אפילו להתקרב על מנת להאזין לזולת. הוא אינו מאמין במערכת יחסים קרובה ומתגמלת ולכן מתרחק ממנה, וכך הוא נקלע למעגל הבדידות שממנה קשה לו לצאת.

אימון בכישורים מסוימים עלול במקרים רבים להיות פתרון מוגבל מדי לאור מודל זה.

ילדים שנקלעו למעגל הבדידות, בין אם הם משתמשים בסגנון-חיים אקטיבי-שלילי (משיכת תשומת לב באמצעים שליליים) או פאסיבי-שלילי (הרימו ידיים וויתור) זקוקים לחוויה מתקנת בתחום החברתי, כדי לשנות תפיסות, עמדות ורגשות.

חוויה כזו היא הבסיס של קבוצה ייעוצית-טיפולית.

קבוצה טיפולית מאופיינת במספר מצומצם של משתתפים (בסביבות עשרה ילדים, Gazda, 1989) הנפגשים באופן קבוע, בדרך כלל אחת לשבוע, ומאופיינת באקלים תרפויטי המבוסס על גילויים של קרבה, חיבה, דאגה, איכפתיות וקבלה ללא תנאי (Schaffer et al.,

(1982; Schiffer, 1984). מרכיבים אלו הנם תנאי הכרחי לתפקוד של קבוצה טיפולית, והם גם תנאי הכרחי לשינוי תפיסות ורגשות של אדם כלפי אחרים. אקלים זה משדר "כאן מקום בטוח עבורך, אנחנו נקבל אותך בלי קשר למה שתאמר, תרגיש ותשדר". באקלים כזה טבעי שיצטמצמו מנגנוני ההגנה של הפרט ותגבר ההנעה להשיג את המטרה של התחברות, שהיא כאמור, משותפת לטיפוס החברותי ולמתבודד.

ואכן על פי ילום (Yalom, 1985), אחד הכוחות התרופיים המרכזיים הפועלים בקבוצות כאלו, היא הלכידות החברתית. ילום מונה כוחות נוספים: השחרור הרגשי (קתרסיס) והלמידה הבין-אישית. האקלים יוצר את התנאים הנחוצים, אך הוא עצמו נוצר על בסיס של ביטוי חופשי של רגשות ומחשבות ועל בסיס של חשיפה.

המנחה ומשתתפים מסוימים בקבוצה, המסוגלים לקחת סיכונים, משתפים את האחרים, ובכך הם משדרים לקבוצה: "יש לנו אמון בכם". התגובה לכך, על יסוד עקרון ההדדיות, היא: "אם כך, אולי גם אני יכול להעזר".

דמויות אלו אף מקנות לגיטימציה לשחרור רגשי ולחשיפה, החסרים אצל ילדים רבים, ומהוות מודל להתנהגות, שהיא למעשה נורמה הכרחית בקבוצה טיפולית.

בקבוצות כאלו על פי גזדה (Gazda, 1989) עוסקים בקשיים התפתחותיים, בניסיון להתקרב אליהם, להבינם ולקבלם, וגם בפיתוח מיומנויות וכישורים בין-אישיים. פיתוח תובנה (insight) והבנה (understanding) אפשרי באמצעות תהליכי למידה בין-אישיים הקורים בקבוצה.

האפשרות להאזין לאחרים, לדון בבעיותיהם ולהבינם מרחיבה את התובנה העצמית. אלו שולחים מסר של אוניברסאליות לבעיות, מסר האומר לילד: "לא רק לי יש בעיה, אם כך אני לא כל כך מוזר, שונה, בעייתי...", ואם אחרים פתרו את הבעיות או התקדמו במידה מסוימת (יסוד התקווה), אז אולי גם לי יש סיכוי".

יתירה מזאת, תובנה מתפתחת גם באמצעות שיתוף האחרים בבעיות, האזנה אל העצמי וקבלת משוב מאחרים. אינטראקציה בקבוצה כזו גם מחייבת מסירת משוב לאחרים, העשויה לפתח רגישות לזולת ומיומנות של אינטראקציה קונסטרוקטיבית, מיומנות של האזנה פעילה ומיומנות של מסירת משוב (כולל משוב אישי).

כך מתפקדת למעשה הקבוצה הטיפולית כמעבדה לימודית. אך השינוי המתרחש אינו נובע מתהליכי חשיבה קוגניטיביים בלבד (אם כי גם אלו קיימים), אלא מתוך התנסות במערכות יחסים חדשות, בלתי מוכרות, מעוררות תקווה, ומתוך תהליך טבעי של למידת מיומנויות הנחוצות כדי לתפקד ביעילות בקבוצה. בדיקה אמפירית של התהליך הקליני שילדים עוברים בקבוצה כזו גילתה, שרוב הזמן מוקדש לדיון בבעיות אישיות או קבוצתיות שהילדים בוחרים להעלות. סוג האינטראקציה הוא בעיקר חשיפת רגשות והתייחסות אליהם, והנושאים השכיחים בתהליך הם ביטוי חזק של רגשות שליליים וחיוניים, ספקנות לגבי העצמי, בעיות חברתיות (בתוך ומחוץ לקבוצה) ובעיות

משפחתיות. כמעט ואין "בריחה" אל דיונים קוגניטיביים ואל הזוטות (Shechtman, 1992; Vurembrand & Malajec).

התהליך הוא מילולי בעיקרו, והאינטראקציה ישירה ופתוחה, אם כי יש שימוש באמצעי-עזר של משחקים, סיפורים, ציורים ועוד, כמומלץ בספרות המקצועית לבני גיל זה (Gazda, 1989; Reister & Kraft, 1989; Shaefer et al, 1982). רק בשלבים הראשונים של יצירת הקבוצה וגיבושה נעזרים המנחים בתרגילים מובנים של "שבירת קרח", של התודעות והתקרבות, של לימוד לדבר על רגשות.

לדוגמה, מציגים לתלמידים כרטיסים הנושאים מלים של רגש, כגון: שנאה, כעס, קנאה ומבקשים מכל תלמיד לבחור מלה מתאימה ולשתף את הקבוצה באסוציאציות שלו. בשלב זה עוסקים למעשה בטיפוח האקלים הקבוצתי, בגיבוש ובבניית שפה לאינטראקציה רגשית.

הספרות מציינת את חשיבותה של המבניות בשלב זה של חיי הקבוצה (Dies, 1992).

בשלב העבודה, המשתתפים מציעים נושא לשיחה. אף על פי שהנושא מועלה על ידי משתתף אחד, השיחה מתנהלת ברמה של אינטראקציה בין-אישית, תוך נסיון לשתף את מירב הילדים. המשתתפים מתחברים אל הדובר ברמה של שיתוף ("גם לי קרה"), ברמה של התייחסות והתעניינות, תוך שימוש במיומנויות סיוע ("ספר יותר, בטח הרגשת פחד"), ברמה של מתן משוב על בסיס של צפייה, היכרות ("את תמיד מתרגזת כשהיא מדברת עם חברה אחרת"), ברמה של הצעת פירושים ("את פחדת שהיא תעזוב אותך"), של עימותים (קונפונטאציות) ("אני מרגישה לא בנוח שאחרים יודעים על הבעיות שלי") ואפילו הצעות וחלופות (להציע חברות). אינטראקציות אלו מקובלות בייעוץ קבוצתי (Gazda, 1989; Yalom, 1985) ונחשבות ליעילות במיוחד בעבודה עם ילדים ועם נוער (Cramer-Azima, 1989).

שלב הסיום מסכם את ההישגים הקבוצתיים והאישיים. הדגש מושם על משוב חיובי, אשר בכוחו לצייד את הפרט בכוחות לקראת המעבר מהקבוצה הקטנה אל העולם החברתי הרחב יותר. כמו כן נידונות תחושות לקראת פרידה.

להלן מספר דוגמאות לתהליכי אינטראקציה בקבוצה טיפולית כזו:

נועה (שם בדוי) הוגדרה כילדה דחוייה מבחינה חברתית, בשל התנהגות תובענית ותוקפנית. היא היתה מעורבת בכל קטטה אפשרית והביעה את מעורבותה בהתקפי זעם בלתי מבוקרים. לאחר ההתפרצות היתה מתכנסת בתוך עצמה ומתרחקת מהקבוצה ומחברותיה שמחוץ לקבוצה. אחד הגורמים שניצפו בקבוצה כמעוררים את כעסה היתה קנאה כלפי חברה טובה, אף היא שייכת לקבוצת הטיפול. כל אימת שהחברה ניסתה ליצור קשר עם משתתפת אחרת בא הכעס לביטוי.

במפגשים הראשונים טיפחו מנהיגי הקבוצה את שפת הרגשות. נועה בחרה מדי פעם מילים כמו כעס, קנאה, ברוגז, אך מיעטה להשתתף מילולית בשיחה. לרוב

הקשיבה ולעתים ביטאה מלת הזדהות. מאוחר יותר בתהליך הקבוצתי, בשלב העבודה, הציעה מישוה בקבוצה "להוות הד" (לדבר מגרונה) של נועה, ואמרה "את אומרת שאת לא רוצה להיות חברה שלנו, אבל אני מרגישה שאת כן רוצה, את רוצה להגיד: אני כועסת על דנה שהיא מדברת עם אחרות, אני פוחדת שהיא לא תהיה יותר חברה שלי". משוב זה, שהיה מדויק ומעודד, עורר אצל נועה בכי מר. משנרגעה אישרה שזו הרגשתה, ושכך היא מגיבה גם מחוץ לקבוצה.

בשלב הסיום כל הקבוצה נתנה לנועה חיזוקים על פתיחותה ועל יכולתה להתגבר על תסכולים רגשיים "כבר יש לך פחות כעסים, ואת לא כל כך מתפרצת", "התגברת" וכו'. על כך הגיבה נועה: "עדיין כואב לי קצת בלב, ואני פוחדת שיעזבו אותי, אבל אני מאמינה שחברה טובה תישאר חברה שלי גם אם היא מתחברת עם אחרות, גם אני רוצה חברות נוספות".

במקרה אחר:

לילי ביקשה את "גליל הרגשות" ובחרה לדבר על עצבות (בגלל אירוע משפחתי). לאחר התמיכה בה, מישוה אחרת, שלא דיברה בעבר בקבוצה, השתמשה בגלגל כדי לדבר על פחדים. היא סיפרה על נדודי שינה, על יקיצות מבהילות בלילה. תוך כדי פירוט תחושותיה והתנהגותה הסתבר שהילדים במשפחה זו לנים בנפרד מהוריהם, הנמצאים בדירה אחרת באותו הבנין. לילי הבינה כיצד היא משתמשת בפחד כדי להביא אליה את אביה בלילה.

הקבוצה כולה התחלקה בפחדים שונים שהם סובלים מהם ובדרכים שבהם משתמשים כדי להתגבר. ילדה זו סיכמה את המפגש בהחלטה לדבר עם הוריה ולספר להם על תחושותיה בלילות.

במפגש זה היא קיבלה חיזוקים רבים על יציאתה מהאנונימיות ועל תרומתה לקבוצה, דבר שריגש אותה מאוד וטיפח את השתתפותה לאחר מכן בקבוצה.

במקרה אחר

חגגו לגילי יום הולדת. גילי היתה ילדה חרדה, מכונסת בעצמה ועצובה, אשר התקשתה מאוד להשתתף בקבוצה. בתחילת התהליך הקבוצתי היא ישבה פיזית מתחת לשולחן, כמתחבאת מפני הצורך לדון ברגשות. במפגש זה קיבלה משוב חיובי במכוון. שתי בנות ציינו את מסירותה לאחיה הנכה ואחלו לה חיים קלים יותר. כשדמעות נקו בעיניה היא סיכמה את המפגש במלים הבאות: "אני מרגישה נאהבת, אתם כמו משפחה שלי, גם בבית אני מרגישה זאת. לפעמים בבוקר, כשאחי מרגיז אותי וקשה לי, אני מגיעה לבית-הספר עייפה וסחוטה, אבל אחדים מכם מחבקים אותי ומנחמים אותי, ואז אני נרגעת, אני מרגישה כל כך טוב אתכם".

בכל המקרים הללו היה שילוב של ביטוי רגשי חזק עם משוב, תחושה של תמיכה ולחלק מהילדים – הרחבת המודעות ושינוי בהתנהגות, כאשר בולט השילוב בין פעילות הפרט והקבוצה (Helper, 1990).

המחקר

ההצעה להחזיר לבתי-הספר התערבות טיפולית בקבוצה מבוססת על סדרה של מחקרים אמפיריים, הבאים להוכיח את יעילות השיטה. הוכחה אמפירית חשובה בראש וראשונה כדי להבטיח שהתערבות זו אכן יעילה ומסייעת. הצגת ממצאים חיוביים של ההתערבות הנידונה עשויה וצריכה לתמוך במאמצים של יועצים להרחיב התערבויות מסוג זה. יתירה מזאת, הוכחת יעילותה תסייע ליועצים להחזיר את השיטה למערכת.

השיטה

אוכלוסיית המחקר

בכל המחקרים השתתפו תלמידים מבית-ספר יסודי אחד (בי"ס "קדימה", קרית-שמריהו) בקבוצה. גיל התלמידים נע בין 9 ל-12, וכל התלמידים הופנו על ידי מחנכיהם למרכז הטיפולי בגלל מגוון של בעיות בתחום הלימודי, ההתנהגותי, החברתי והמשפחתי, כאשר בדרך כלל ילד מגלה מספר בעיות במקביל (לדוגמא משפחתי + חברתי וכו').

ניתן לחלק את הילדים הללו לשלוש קבוצות מרכזיות:

- ילדים עם קשיים בקשב ובריכוז.
- ילדים בעלי התנהגות מוחצנת תוקפנית.
- ילדים מופנמים, ביישנים, מבודדים.

ההתפלגות של בעיות התלמידים דומה לזו המדווחת בספרות המקצועית, בין אם הילדים הציגו סגנון התנהגות פאסיבי או אקטיבי; כולם גילו קשיים חברתיים, בדידות חברתית, דחייה חברתית, קונפליקטים חברתיים.

במחקרים הראשונים הורכבו קבוצות הביקורת מילדים מאותו בית-ספר, ואשר לא ניתן להכליל בהתערבות באותה השנה. מפאת היעדר משאבים הרכבנו את קבוצת הביקורת על פי העיקרון של רשימת המתנה (waiting list), המומלצת ביותר בספרות המקצועית (Dies, 1992).

בהמשך העבודה, כאשר הצטמצם מספר הילדים הזקוקים לטיפול כזה באותו בית-ספר, עברנו להשתמש בתלמידים מבית-ספר קרוב (בי"ס ביאליק, קרית ביאליק). ילדים אלו

נבחרו למחקר על פי התאמה לסוג הבעיות של התלמידים בניסוי, ולכן התמונה הקלינית שלהם דומה מאוד.

המשתנים

בשלושה מתוך ארבעת המחקרים בבית ספר זה, בדקנו באופן עקיב אינטימיות ביחסים חברתיים חד-מיניים.

מאחר שברקע היו בעיות חברתיות בעיקר, מצאנו לנכון לסייע לתלמידים דווקא במשימה ההתפתחותית של יצירת קשר קרוב עם חבר אחד לפחות ושמירה עליו. בשלב קדם-ההתבגרות המשימה של יצירת קשר קרוב עם בן אותו הגיל, הינה מרכזית לפי סליבן (Sullivan, 1953). קשר כזה עשוי לסייע לילד להתנתק מהוריו, לבנות זהות אישית ולהכין עצמו ליחסים אינטימיים עם בן המין השני בעתיד. חוסר יכולת להשלים משימה התפתחותית זו בגיל קדם-ההתבגרות יעכב, על פי הפסיכולוגיה ההתפתחותית, את השלמת המשימות הבאות. יתירה מזו, ילדים עם קשיים בתחום זה יסבלו מבדידות ומתחושה של היעדר ערך עצמי, ולא תהיה להם ההזדמנות לפתח מיומנויות חברתיות, החשובות ביצירת קשר חברתי תקין עם הקבוצה. ילדים שימצאו עצמם מבודדים מבחינה חברתית בקבוצת הגיל (Peer Group) או בכיתה, עלולים לפתח תחושה של היעדר השתייכות וחוסר הערכה עצמית ולפתח, כתוצאה מכך, סימפטומים התנהגותיים שיפריעו להם או לאחרים.

מתוך דברי מבוא אלו, הגיוני היה לגזור משתנים נוספים לבדיקה, הנמצאים בקשר ישיר עם היכולת האינטימית של הילדים, משתנים שהספרות מתייחסת אליהם כאל "צד שני של אותה מטבע" (כאשר הצד הראשון הוא יחסים חברתיים; ראה Gruenbaum & Solomon, 1987).

המשתנים: דימוי עצמי, סטאטוס חברתי והתנהגות מפריעה בכיתה + הישגים לימודיים – נבדקו במחקרים אחרים.

כלי הבדיקה

1. שאלון האינטימיות לילדים (שרבני רותי, 1974)

השאלון כולל 32 פריטים המתחלקים לשמונה מימדים הקשורים לקשר אינטימי: כנות וספונטאניות; רגישות וידיעה; קשר, חיבה, קרבה; ייחודיות ופרטיות; דאגה, עזרה, התחלקות ובקשת עזרה; פעילות משותפת; אמון ונאמנות.

זהו שאלון של דיווח עצמי, בו התלמידים מתבקשים לדרג עצמם על סקאלה של 1-6 (הציון הגבוה) בהתייחסותם לחברה/הקרובה ביותר שלהם.

2. שאלון דימוי עצמי של קופרסמית (Coopersmith, 1967)

השאלון מכיל 33 פריטים ומחולק לחמישה מימדים: דימוי עצמי כללי, חברתי, הילד כתלמיד, במשפחה וזיוף. התגובות דיכוטומיות (נכון/לא נכון).

3. סטאטוס חברתי – שאלון "דרגות קרבה" של מקנזי (Mackenzie, 1983)

שאלון זה בודק את דרגות הקרבה של כלל התלמידים בכיתה. כל תלמיד מקבל את רשימת תלמידי הכיתה ומתבקש לסמן על רצף של 1-4 (4 גבוה) את רמת הקרבה שהוא/היא חשה כלפי כל עמית בכיתה. הסיכום הכולל של דרגות הקרבה מציג את סך-הכולל דרגת הקרבה בכיתה. ניתן גם לבדוק את תחושת הקרבה שחש כל פרט כלפי כיתתו. שאלון זה רגיש במיוחד למדידת שינויים במעמד החברתי.

4. שאלון התנהגות והישגים (Shechtman, 1991)

השאלון חובר לצורך המחקר המסוים הזה. הוא כולל תשעה פריטים, בחמישה מהם המורה מתבקש להעריך את השינוי שחל בהתנהגות התלמידים כלפי עמיתים וכלפי נושאי סמכות, ואת יכולתם הלימודית והשכלית.

בארבעת הפריטים הנותרים נמדדו הישגים לימודיים במספר מקצועות מרכזיים (הבנת הנקרא, מיומנויות קריאה, חשבון, אנגלית).

5. מהלך המחקר

כל המחקרים התבססו על השוואה של ציונים בקבוצות-הניסוי מול קבוצות-ביקורת, לפני ואחרי ההתערבות (Campbell & Stanley, 1963). ההתערבות הייעוצית נעשתה בקבוצה קטנה על ידי יועצת מקצועית מאוד (ראה פתיחה) בלוויית שני סטודנטים, שלמדו בסמינריון לייעוץ בקבוצות לילדים. ההתערבות ארכה שנת לימודים אחת. בזמן שקבוצות הייעוץ עסקו בייעוץ קבוצתי (מפגשים אלו התקיימו מחוץ לשעות הלימודים – בשעות אפס או בשעות נוספות בתום הלימודים), עסקו קבוצות הביקורת בטיפול בתחום הלימודי, באווירה מקבלת, פרמיסיבית יותר ומחנכת. המפגשים של קבוצות הביקורת נערכו במסגרת מערכת הלימודים. כל הקבוצות (הניסוי והביקורת) נמשו במרכז הייעוצי של שני בתי-הספר שהשתתפו בניסוי.

6. המשתנה הבלתי תלוי – ההתערבות

קיימים מודלים שונים להתערבות קבוצתית, ביניהם תרפיה קבוצתית, ייעוץ קבוצתי, קבוצות-אימון, קבוצות-תמיכה וכו' (Corey & Corey, 1987). המודל שיושם בעבודה זו הינו המודל שכונה על ידי גזדה (The developmental (Gazda, 1989) "counseling model" וכולל מרכיבים של Life-Skills Interview (ראה גם Seipker & Candoras, 1985).

המרכיב הראשון מתמקד בפרט המעלה נושא אישי, שבעקבותיו מתנהלת שיחה בין המשתתפים לבין עצמם וביניהם לבין המנחה. המגמה היא לאפשר שחרור רגשי באמצעות החשיפה, לאפשר תובנה עצמית של החושף בעקבות עצם השיתוף המילולי ולאחר מכן בזכות ההתייחסות המתאימה של המשתתפים ושל המנחה. התייחסות זו מבוססת על השתתפות, על התחברות, על שאלות הבהרה ועל משוב. המשוב המגוון מאפשר הרחבה של תובנה עצמית ולמידה בין-אישית. האינטראקציה הנוצרת על פי כללים ברורים של קבלה ותמיכה, מאפשרת קידום ברגישות לזולת. המרכיב השני מאפשר אימון במיומנויות חברתיות ובין-אישיות הנחוצות לאינטראקציה ולקשר בין-אישי תקין. האלטרואיזם, העידוד, הלכידות והקבוצתיות וכו', מקדמים את אמון הפרט בעצמו ובאחרים.

הפעילות הינה בעיקרה מילולית, אך מגוונת בתרגילים מובנים ובאמצעי עזר, כגון ציור, תמונות, ספרות, הבהרת ערכים וכו', כמומלץ בספרות המקצועית (Reister & Kraft, 1989).

מנחי הקבוצה משתתפים אף הם בחוויה הרגשית של הילדים, וההתנסות שלהם כוללת חשיפה אישית, המשמשת מודל לתלמידים. משברים וקונפליקטים בתוך הקבוצה מטופלים ומעובדים בפתיחות ואף הם משמשים מודל לחיקוי.

עיבוד סטטיסטי

ניתוחי ANCOVA שימשו אותנו בכל המחקרים. שימוש בשיטה זו מקובל במערכי מחקר שאינם ניסויים, כדי לנטרל הבדלים התחלתיים בין הקבוצות. לפיכך השתמשנו בציון ה-Pre-test בכל אחד מהניתוחים כ-Covariate, וציון ה-Post-test שימש כמשתנה תלוי. ההבדלים בין ממוצעי הקבוצות בציון ה-Post-test המתואם (לאחר ניכוי השפעת ה-Pre-test) יכולים להיות מיוחסים להשפעה הטיפולית. במידת הצורך השתמשנו במתאמי פירסון.

סיכום הממצאים

מחקר מס' 1 (Shechtman, 1991) התמקד בטיפול אינטימימיות בין חברים קרובים. הממצאים מצביעים על שיפור היכולת האינטימית של התלמידים שהשתתפו בייעוץ הקבוצתי. $(F(1,97)=5.27; p<.05)$, ויתרון זה של קבוצת הניסוי נשאר גם לאחר שנה. יתירה מזאת, דפוסי ההתפתחות של קבוצת הניסוי והביקורת היו שונים: בעוד תלמידי הניסוי הראו עלייה ביכולת האינטימית, הראו תלמידי הביקורת ירידה (ראה טבלה מס' 1).

מעניין לציין את ההבדלים המובהקים בין הישגי הבנים לבין הישגי הבנות. בנות מראות הישגים גבוהים יותר מאלו של הבנים $(F(1,97)=5.19; p<.05)$. אף על פי שלא נמצא

הבדל של אינטראקציה, חשוב לציין את ההבדלים בין התפתחות הבנים בקבוצת הניסוי ובקבוצת הביקורת. בנים שהשתתפו בהתנסות גילו נטייה להישגים לעומת ירידה בולטת של הבנים בקבוצת הביקורת. $(15. מול 30. - בהתאמה)$.

במחקר זה גם נבדקה האינטימיות שהתפתחה בקבוצה הקטנה, כדי לספק עובדות אמפיריות לרציונאל שכישורים אינטימיים המתפתחים בקבוצה דומים לכישורים הנחוצים לחברות קרובה, ומכאן שהתערבות מסוג זה מתאימה להשגת היעד. ואכן מיתאמי פירסון מצביעים על קשר בין הישגים באינטימיות כלפי הקבוצה ואינטימיות חברית $(r=.22; p<.06)$.

לסיכום: מחקר זה מצביע על יעילות ההתערבות הקבוצתית לטיפול קשרים אינטימיים בחברות אצל תלמידים בגיל טרום-ההתבגרות, ומחזק את הרציונאל לקשר בין אינטימיות חברית וייעוץ קבוצתי. שיטת התערבות זו נמצאה משמעותית במיוחד עבור הבנים, אשר ללא התערבות מראים נטייה לאבד מן היכולת האינטימית שלהם.

המחקר השני (Shechtman, in press) היווה בחלקו רפליקציה לנושא האינטימיות ובחלקו האחר, בדק את השפעת ההשתתפות בקבוצת-ייעוץ על הדימוי העצמי של ילדים באותו הגיל.

ממצאיו של מחקר זה מחזקים את הממצאים הקודמים בנושא האינטימיות. גם כאן נמצאה השפעה מובהקת של ההתערבות על האינטימיות, כפי שהיא מדווחת על ידי התלמידים עצמם $(F(1,01)=5.43; p<.05)$. במחקר זה בדקנו את ההישגים באינטימיות, בנוסף לאינטימיות הכללית, גם לגבי כל סקאלה בנפרד, ומצאנו הישגים מובהקים בארבע מתוך כל הסקאלות: קרבה, אמון, פעילות משותפת ובקשה וקבלת עזרה. גם כאן לא נמצא הבדל של אינטראקציה בהשפעה על בנים ועל בנות, אם כי דפוס ההתפתחות היה דומה.

במחקר זה, כאמור, נבדקו גם ההישגים בדימוי העצמי (לראשונה) ונמצאו הישגים מובהקים גם במשתנה זה $(F(1,105)=5.10; p<.05)$ (ראה טבלה מס' 2). יתירה מזאת, נמצאו הבדלים מובהקים בשתי תת-סקאלות, חברתי וכללי.

כמו כן נמצאו ההישגים בשני המשתנים בהתאמה $(r=.26; p<.05)$.

לסיכום: אף על פי שבמחקר השני אוכלוסית הביקורת היתה לקוחה מבית-ספר אחר, מצביעה העקיבות בממצאים בנושא האינטימיות על הייעוץ הקבוצתי כהתערבות יעילה לטיפול אינטימימיות. מאחר שאוכלוסיית המחקר שלנו בשני המחקרים כללה ילדים בעלי קשיים חברתיים ודימוי עצמי ירוד (שני המימדים נמצאו קשורים גם לפני ההתערבות $(r=40; p<.01)$, בניסוי), נראה כי השיטה הוכחה כיעילה והחשיבות להחזירה לבתי-הספר גדולה. ראוי לציין כי הסקאלות בהן בלט הקידום היה בנושא של קרבה ואמון, בהתאמה לרציונאל התיאורטי הנובע מהמודל של ריד ומילר (Read & Miller, 1987).

במחקר השלישי (Shechtman, Vurembrand & Hertz-Lazarovitz, 1992) נבדקה התפתחות האינטימיות ביחסים חברתיים עם יותר מחבר אחד. נמצא שדרגת האינטימיות עם החבר הקרוב ביותר התפתחה בצורה מובהקת, רק כאשר החברות נשארה קבועה ($F(1,54)=7.08; p<.001$). כמו כן התפתחה דרגת האינטימיות באופן מובהק עם החבר השני ($F(1,111)=7.45; p<.01$), בעיקר עם החבר שהיה שייך לקבוצה ($F(1,54)=5.55; p<.05$).

יתירה מזאת, במחקר זה לא הסתפקנו בדיווח עצמי, ובדקנו את תפיסת החברים שהוגדרו כקרובים, לגבי דרגת האינטימיות החברתית. תגובותיהם, הן של החבר הראשון והן של השני מאשרים שהיה תהליך של צמיחה והתרחבות של דרגת האינטימיות בחברות שלהם ($F(1,97)=3.49; p<.06$; $F(1,41)=4.40; p<.05$), חבר ראשון וחבר שני – רק מחוץ לקבוצה, בהתאמה).

במחקר זה נבדק, לראשונה, גם המעמד החברתי בכיתה: נמצא שדרגת הקרבה אל הילדים המטופלים בקבוצה עלתה משני מקורות: מהילדים שהשתתפו בקבוצה ($F(1,115)=4.14; p<.05$) ומהילדים הפופולארים ביותר בכיתה ($F(1,101)=4.95; p<.05$).

לסיכום: מחקר זה תומך בממצאים קודמים בדבר השפעת התהליך הקבוצתי על דרגת האינטימיות החברתית ועל יכולתם של ילדים עם בעיות חברתיות להרחיב את מעגל החברות שלהם, כאשר קבוצת הטיפול משמשת מקור לחברויות כאלו. חיזוק נוסף לממצאים נמצא בדיווחי הזולת (של החברים האחרים) ובכך שחרר אותנו, במידה מסוימת, ממגבלת הדיווח העצמי. העובדה שהמעמד החברתי של ילדים אלו עלה, מעודדת במיוחד, ראשית בשל החשיבות בהשתייכות חברתית לקבוצה כלשהי, ושנית בשל הסיכוי לשבור את מעגל הבדידות דרך יצירת קשרים אחרים, דווקא עם ילדים פופולאריים.

העובדה שהילדים המטופלים לא סבלו מסטיגמה שלילית בשל היותם מטופלים, תומכת באמצעי התערבות זה בבתי-הספר.

עד כה נבדקו הישגים בעקבות ההתערבות על בסיס של דיווח עצמי של תלמידים – דרך מקובלת לבדיקת משתגים כמו דימוי עצמי ואינטימיות – ודרך דיווח של חברים. אולם כדי לתמוך בכוחה של ההתערבות להשפיע לחיוב על התלמידים המגלים קשיים התנהגותיים, נערך מחקר רביעי, אשר התבסס על דיווח המורים. במחקר זה נבדקה התקדמות הילדים בתחום החברתי, ההתנהגותי והלימודי, על פי שאלון הערכה שמולא על ידי המורה ועל פי ציונים משווים ואחרים במקצועות מרכזיים.

נמצא שחל שיפור מובהק ברוב המדדים הקשורים להסתגלות החברתית של הילד (אל המורה, אל החברים). אפילו היכולת הלימודית שלהם עלתה בעיני המורה. מרשימה במיוחד הירידה הדראמטית במספר הבעיות שהמורים ציינו כמאפיינים תלמידים אלו ($F(1,71)=36.37; p<.001$). במיוחד בלטה ירידה באי שקט, בהסתגרות ובנטיות דכאוניות, אך היתה ירידה גם בהתנהגות מוחצנת, תוקפנות וכי'.

הממצאים מצביעים גם על שיפור מובהק בהישגים בחבנת הנקרא ובמתמטיקה ($F(1,71)=11.58; p<.01$; $F(1,71)=11.12; p<.01$, בהתאמה).

לסיכום: גם הערכות של מורים מצביעות על יעילות השיטה לשיפור התנהגות חברתית ובין-אישית של תלמידים המגלים קשיים לימודיים. מעניין לציין, שהישגים לימודיים נתגלו בחלק מן המקצועות, וזאת למרות שקבוצת הביקורת עסקה בהתערבות לימודית בעיקר, ובמספר גדול יותר של שעות (שלוש-ארבע פעמים בשבוע, לעומת שיעור שבועי אחד של ייעוץ קבוצתי). מכאן, שניתן להשפיע גם על התפקוד הלימודי של תלמידים, כאשר מספקים להם תנאים פסיכולוגיים הולמים.

דיון

נמצא שייעוץ קבוצתי משפיע בצורה חיובית על הצמיחה האישית של תלמידים עם קשיי הסתגלות והתנהגות בגיל קדם-ההתבגרות. הצמיחה התבטאה בשיפור ביכולתם להתקרב לחבר אחד לפחות, בשיפור בתפיסה העצמית שלהם, בשיפור במעמד החברתי בכיתה ואף בשיפור בהישגים לימודיים.

מכאן שבכוחו של ייעוץ קבוצתי לתרום לתקינות ריגושית וחברתית של תלמידים המתקשים בתחומים אלה.

העובדה שקבוצות הניסוי הושאו לקבוצות ביקורת, שאף הן תפקדו כקבוצות קטנות, אך קבוצות בעלות משימות לימודיות-חינוכיות, מחזקת את העובדה שלא עצם ההימצאות בקבוצה קטנה, אלא הייחוד שבקבוצות אלו הוא שהשפיע על ההתפתחות בתחום הריגושי-החברתי.

בקבוצות הייעוץ התפתח אקלים תרפויטי, בעל מאפיינים מיוחדים של חיבה, קרבה, קבלה ופתיחות, גילויים של אלטרואיזם וסיוע הדדי, הרבה עידוד, תמיכה ותקווה (Yalom, 1985).

המדדים העיקריים של התקשורת היה החשיפה (Gazda, 1989; Shechtman et al., 1992), ביטוי חזק של רגשות, התחלקות בחוויות – "סודות" – תורמים במידה רבה לאקלים תרפויטי בקבוצה (Luft, 1985). הקבוצה הפכה למעבדה המאפשרת ומעודדת שינוי בהתנהגות באמצעות השתתפות, התייחסות, משוב ואימון במיומנויות (Gazda, 1989). התמיכה שקבוצה כזו מקנה, הקרבה, הלכידות והחיבה משפיעים באופן ישיר על ההערכה העצמית של הפרט. האפשרות הניתנת לילדים עם קשיים ריגושיים לבטא את עצמם בחופשיות, לשחרר פחדים, כעסים ורגשות קשים אחרים, תוך הבנה שהם אינם יחידים במצוקתם, ואפילו להיעזר בניסיונם של אחרים, לא רק צמצמה תפיסות שליליות לגבי עצמם, אלא הקנתה תחושה של שליטה, של רצון ושל יכולת להשתנות (Rogers, 1970). חשוב לציין שגם במחקר של הערכת מורים נמצא שיפור כללי. לא רק

טבלה מס' 1

ממוצעים (וסטיות תקן) של הציונים לפני ההתערבות, ההישג הנצפה והציון המתואם, לפי קבוצה ומין.

	קבוצת ביקורת	קבוצת ניסוי	כללי
ציונים לפני ההתערבות			
בנים	4.49	4.57	4.41
(N=66)	(.75)	(.62)	(.86)
בנות	4.47	4.41	4.50
(N=36)	(.80)	(.80)	(.82)
כללי	4.48	4.52	4.45
(N=102)	(.76)	(.68)	(.84)
הישגים נצפים			
בנים	-.07	-.33	.17
(.09)	(.11)	(.13)	
בנות	.26	.17	.33
(.12)	(.15)	(.17)	
כללי	.05	-.17	.23
(.07)	(.09)	(.10)	
ציון מותאם			
בנים	-.07	-.30	.15
(.24)	.14	.34	
כללי	-.07	.24	

ניתוח שונות – הישגים באינטימיות – על פי קבוצה ומין

מקור השונות	דרגת חופש	Ms	F	P
קבוצה א'	1	2.32	5.27	<.05
קבוצה ב'	1	2.39	5.19	<.05
א' x ב'	1	.36	.82	n.s.
בתוך	97	.44		

שנוספה הערכה אובייקטיבית יחסית, אלא שנראתה העברה של מיומנויות שנרכשו בקבוצה אל הכיתה, כך שאחרים (מורים שלא היו מעורבים בתהליך) יכלו לחוש בשינוי.

ההשפעה החיובית של קבוצות הייעוץ נתמכת בספרות גם על ידי אחרים: (Rose, 1982; Ross & Bilson, 1981; Strother & Barlow, 1985). במחקרים אלו נבחנה השפעת ההתערבות על סך כל הילדים שהוגדרו כזקוקים לסיוע ייעוצי. בעידן זה של עלייה בבעיות, קשיים, מתחים משפחתיים, חברתיים ולימודיים, יותר ויותר ילדים זקוקים לסיוע, וכמעט ואין מנוס מהתערבות ייעוצית בקבוצות, אם רוצים להקיף את מירב הנזקקים.

על אף ההשפעה החיובית שהוכחה, יש מקום להמשיך מחקר בנושא זה: חשוב לבדוק את השפעת ההתערבות על סוגים שונים של ילדים (ילדים מופנמים/מוחצנים), על גילאים שונים, על ילדים שהורחקו מהבית (ילדי מוסדות) מול ילדים הגדלים בבית.

עדיין אין מידע מספיק לגבי השפעת אורכה של ההתערבות, והשאלה לגבי התערבויות קצרות לעומת ארוכות-טווח עדיין נשארה פתוחה. כמו כן, אופי ההנחיה והתהליך עצמו ראויים להמשך מחקר.

לסיכום: הספרות המקצועית בנושא הייעוץ הקבוצתי ממליצה בבירור על שימוש בייעוץ ובתרפיה קבוצתית בתי-הספר (Schiffer, 1984; Bowman, 1987; ASCA, 1984, 1981). בתי-הספר מהווה מקום אידיאלי לתוכניות קליניות הדורשות זמן מועט יחסית של התערבות. בתי-הספר מבוקרים על התייחסותם לתחום הרגשי כאל תחום מישני, במקום לציין את ההתפתחות האישית כמטרה מכוונת (Spence, 1983).

רוג'רס (רוג'רס, 1980) בפתח ספרו A Way of Being מציין, שבתי-הספר מזמינים את מוח התלמידים אליהם, ומרשים לגוף להצטרף, בליט ברירה, אך את הרגשות מבקשים עדיין להשאיר מחוץ לכותלי בתי-הספר. הגיע הזמן לבטל הפרדה זו, להתייחס אל הילד כאל שלמות אחת ולטפל בו בגישה הוליסטית. הייעוץ הקבוצתי נראה הולם להשגת מטרה זו, ואפשר להעניק אותו לאוכלוסיה נצרכת רחבה ככל האפשר מבלי להסתכן בסטיגמות (Larrabee & Terres, 1984; Schiffer, 1984).

טבלה מס' 2

הישגים באינטימיות ובדימוי עצמי: ניסוי מול ביקורת (ציונים כלליים)

קבוצה	N	לפני	אחרי	הישג נצפה	הישג מתואם	F
אינטימיות						
ביקורת	M	4.07	4.14	.07	.05	5.43*
	(SD) 52	(.60)	(.60)			
ניסוי	M	4.15	4.43	.29	.31	5.10*
	(SD) 52	(.60)	(.62)			
דימוי עצמי						
ביקורת	M	31.23	30.29	-.94	-.46	5.10*
	(SD) 52	(7.23)	(7.17)			
ניסוי	M	28.39	31.27	2.88	2.40	5.10*
	(SD) 52	(6.62)	(8.29)			

* p<.05

טבלה מס' 3

אינטימיות חברית: ציונים לפני ואחרי ההתערבות, ציון מתואם ותוצאות ANCOVA

עם החבר הראשון (נשאר קבוע)			עם החבר השני (כל הקבוצה)			
קבוצה	לפני	אחרי	מתואם	לפני	אחרי	מתואם
ניסוי						
בנים M	4.96	5.44	5.41	3.90	4.80	4.83
	(.86)	(.49)		(1.10)	(.88)	
בנות M	5.00	5.42	5.38	4.10	4.50	4.46
	(.61)	(.54)		(.93)	(.96)	
ביקורת						
בנים	4.56	4.87	4.92	4.10	4.02	3.98
	(.99)	(.42)		(.93)	(.79)	
בנות	4.77	4.95	4.96	3.88	4.40	4.44
	(.62)	(.94)		(.94)	(.95)	

תוצאות ניתוח ANCOVA

P	F	M	df	P	F	M	df	
.01	7.45	5.28	1	.01	7.08	3.39	1	קבוצה
.78	0.07	0.05	1	.97	0.00	0.00	1	מין
.01	6.81	4.83	1	.84	0.04	0.01	1	קבוצה x מין
		0.71	111			0.34	45	טעות

טבלה מס' 4

מעמד חברתי: ציונים לפני ואחרי ההתערבות, הציון המתואם ותוצאות ANCOVA

קבוצה	התרשמות חברי הקבוצה			התרשמות התלמידים הפופולרים בכיתה		
	לפני	אחרי	מתואם	לפני	אחרי	מתואם
ניסוי						
בנים M	2.94	2.66	2.70	1.84	1.88	2.05
(SD)	(.45)	(.52)		(.84)	(.70)	
בנות M	2.66	2.88	3.09	2.20	2.13	2.13
(SD)	(.39)	(.58)		(.64)	(.43)	
ביקורת						
בנים	3.13	3.34	3.26	2.23	2.20	2.19
	(.46)	(.32)		(.65)	(.61)	
בנות	3.30	3.04	2.86	2.54	2.64	2.48
	(.52)	(.40)		(.61)	(.74)	

תוצאות ניתוח ANCOVA

	df	M	F	P	df	M	F	P
קבוצה	1	0.67	4.14	.04	1	1.45	4.95	.03
מין	1	0.00	0.00	.96	1	0.85	2.92	.09
קבוצה × מין	1	4.27	26.32	.00	1	0.30	1.02	.32
טעות	115	.16			101	0.29		

טבלה מס' 5

ציוני Pre ו-Post של הערכות מורים, בקבוצת הניסוי (N=40) והביקורת (N=31)

המשתנה	הקבוצה	הציון לפני M (SD)	הציון אחרי M (SD)	ציון מותאם הקבוצה	אפקט
1. יכולת להישגים	ניסוי	3.28 (1.69)	3.44 (1.05)	3.14	3.28
	ביקורת	2.61 (1.11)	2.64 (1.17)	2.94	
2. יכולת שכלית	ניסוי	3.40 (.84)	3.60 (.90)	3.34	**7.47
	ביקורת	2.80 (.79)	2.77 (.76)	3.04	
3. יחס למורים	ניסוי	3.58 (.39)	4.15 (.44)	4.16	**7.89
	ביקורת	3.61 (1.40)	3.54 (1.28)	3.52	
4. יחס לחברים	ניסוי	3.00 (1.24)	3.51 (.72)	3.50	**7.76
	ביקורת	3.03 (1.11)	3.17 (1.00)	3.16	
5. מס' בעיות בהתנהגות	ניסוי	2.03 (1.75)	0.77 (1.04)	.76	***36.37
	ביקורת	2.00 (1.88)	2.10 (1.86)		
6. הבנת הנקרא	ניסוי	7.50 (.98)	7.82 (1.01)	7.80	**11.58
	ביקורת	7.44 (1.00)	7.14 (.90)	7.17	
7. מיומנויות הקריאה	ניסוי	8.15 (.96)	8.44 (.94)	8.32	.29
	ביקורת	7.86 (1.10)	8.10 (.80)	8.22	
8. שפה זרה (אנגלית)	ניסוי	7.47 (1.16)	6.87 (1.18)	7.02	1.51
	ביקורת	6.42 (1.30)	6.71 (1.30)	6.56	
9. מתמטיקה	ניסוי	7.19 (1.34)	7.36 (1.46)	7.43	**11.12
	ביקורת	7.33 (.91)	6.89 (1.27)	6.52	

p<.01 **

p<.001 ***

- Rogers, C. (1980). *A Way of Being*. N.Y.; Harper & Row.
- Rogers, C. (1970). *Carl Rogers on encounter groups*. N.Y.; Harper & Row.
- Rose, S.R. (1982). Promoting social competence in children: A classroom approach to social and cognitive skill training. *Child & Youth Services*, 5, 43-50.
- Rose, S.R. (1985). Time-limited treatment groups for children. *Social Work With Groups*, 9, 17-27.
- Rose, S.R. (1986). Enhancing the social relationship skills of children: A comparative study of group approaches. *School Social Work Journal*, 10, 76-85.
- Ross, S. & Bilson, A. (1981). The sunshine group: An example of social work intervention through the use of groups. *Social Work with Groups*, 4, 15-28.
- Schaefer, C.E., Johnson, L. & Wherry, J. (1982). *Group therapy for children and youth*: San Francisco; Jossey Bass.
- Schiffer, M. (1984). *Children's group therapy*. N.Y.; The Free Press.
- Seipker, B. & Candoras, C. (1985). *Group therapy with children and adolescents*. N.Y.; Human Sciences Press.
- Sharabany, R. (1974). Intimate friendships among kibbutz and city children; its measurement. Doctoral dissertation Cornell University, N.Y.
- Shechtman, Z. (1991). Small group therapy and preadolescent same-sex friendship. *International Journal of Group Psychotherapy*, 41(2), 227-243.
- Shechtman, Z. (In press, a). Group psychotherapy for the enhancement of intimate friendship and self-esteem among elementary school students. *The Journal of Personal and Social Relations*.
- Shechtman, Z. (In press, b). School adjustment and small group therapy. *Journal of Counseling and Development*.
- Shechtman, Z., Vurembrand, N. & Hertz-Lazarowitz, R. (1992a). Small counseling groups: Increasing intimacy in dyadic and group relations among socially ineffective pre-adolescents.
- Shechtman, Z., Vurembrand, N. & Malajak, N. (1992b). Development of self-disclosure in counseling/therapy group for children. Unpublished manuscript.
- Spence, S. (1983). Social skills training with children and adolescents. In S. Spence & G. Sheplerd (eds.). *Development in social skills training*. (pp. 153-168). G.B.; Edmundsbury Press.
- Strother, J. & Barlow, K. (1985). The relationship of emotional needs to reading difficulty: A collaborative model for counselors and teachers. *Elementary School Guidance and Counseling*, 20, 29-38.
- Sullivan, H.S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. In: H.S. Perry & M.L. Gavel (eds.). *The collected works of Harry Stack Sullivan*, Vol. 1. N.Y.; Norton.
- Wittrock, M. (1986). Student's thought process. In: M.C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed. p. 754-772). N.Y.; Macmillan.
- Yalom, I.D. (1985). *The theory and practice of group psychotherapy*. N.Y.; Basic Books.

ביבליוגרפיה

- American School Counselor Association (ASCA) (1984). *The School counselor and developmental guidance* (ASCA position statement). Alexandria, VA: ASCA.
- American School Counselor Association governing Board (1981). ASCA role Statement: The practice of guidance and counseling by school counselors. *The School Counselor*, 29, 7-12.
- Bowman, R. (1987) Small-group guidance and counseling in schools: A national survey of school counselors. *The School Counselor*, 35, 256-261.
- Campbell, D. & Stanley, J. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally.
- Coopersmith, S. (1967). *No antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Corey, M.S. & Corey, G. (1987). *Groups: processes and practice*. (3rd ed.). Pacific Grove, California: Brooks/Cole.
- Cramer-Azima, F.J. & Richmond, L.H. (1989). *Adolescent group psychotherapy*. Madison: International Universities Press.
- Dies, R. (1992). A review of the research on group psychotherapy. Paper presented at the Fifty Anniversary of the AGPA. N.Y. (Feb.).
- Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York; Norton.
- Gazda, G.M. (1989). *Group counseling: A developmental approach*. Boston; Allyn & Bacon.
- Grunebaum, H. & Solomon, L. (1987). Peer relationships, self-esteem and self. *International Journal of Group Psychotherapy*, 37, 425-513.
- Helper, J.B. (1990). Social behavior pattern and interactions of elementary school children. *Social Work in Education*, 2, 104-117.
- Larabee, M.J. & Terres, C.K. (1984). Groups: The future of school counseling. *The School Counselor*, 31, 256-263.
- Luft, J. (1984). *Group processes* (3rd ed.). Pal. Alto, C.A.; Mayfield.
- Mackenzie, K. (1981). Measurement of group climate. *International Journal of Group Psychotherapy*, 31, 287-296.
- Miller, L.G. & Read, S.J. (1987). "Why am I telling you this? Self disclosure in a goal based model of personality. In: V.J. Derlega & J.H. Berg (eds.). *Self-disclosure: Theory, research and therapy* (pp. 35-38). N.Y.; Plenum Press.
- Omizo, M. & Omizo, S. (1988). The effects of participation in group counseling sessions on self-esteem and locus of control among adolescents from divorced families. *The School Counselor*, 36, 54-60.
- Omizo, M. & Omizo, S. (1987). The effects of eliminating self-defeating behavior of learning-disabled children through group counseling. *The School Counselor*, 35, 282-289.
- Reister, A.E. & Kraft, I.A. (1989). *Child group psychotherapy: Future tense*. Madison; International Universities press.

חרדת בחינות, מקצועות ומורים

ד"ר אורה יערי*

גישה מערכתית לבעיית חרדת הבחינות הביאה את המחברת לבדוק באיזו מידה יש השפעה למקצועות לימוד שונים על רמת חרדת הבחינות. 700 תלמידי חטיבות ביניים ובתי-ספר תיכוניים ענו בשאלון על שאלת המקצועות. נמצא, שיש הסכמה רבה לגבי כמה מקצועות כמעוררי חרדה במידה בולטת, והם: מתמטיקה, היסטוריה, אנגלית ופיזיקה. בעזרת הנימוקים אשר ניתנו על ידי התלמידים מובאים שיקולים לגבי ההסבר לתופעה זו. מתוך אותה גישה מערכתית נבדקה יכולתן של 15 מחנכות בחטיבות ביניים לאתר תלמידים הסובלים מחרדת בחינות. נמצא שלא כל המחנכות מסוגלות לאתר את התלמידים הזקוקים לסיוע בבעיית החרדה, ולכל המחנכות קושי להבחין בבעיית הסחת הדעת, הגורמת נזק לתפקוד במבחנים.

המסקנה היא, שיש צורך להדריך את המחנכים ואת הצוותים המקצועיים (בעיקר אלו של המקצועות מעוררי החרדה) לגבי אפיונים מערכתיים ואישיים בבעיית חרדת הבחינות.

מאמר זה מנסה לשפוך אור על שני היבטים בית-ספריים, הקשורים בתופעה של חרדת בחינות. תופעה זו נחקרה רבות בכל העולם, אך דווקא ההתייחסות המערכתית אינה זוכה לדגש מיוחד.

חרדת בחינות היא תגובה של תלמידים למצבי מבחן והערכה. החרדה, המתחילה לרוב עוד לפני המבחן, היא מהילה של פחד, של דאגה, של קדרות ושל מתח. התלמיד הסובל מחרדת בחינות חושש תמיד מכישלון או מציון שאינו הולם את שאיפותיו. הבעיה מתחילה לרוב עוד לפני המבחן ומגיעה לשיאה בעת המבחן עצמו.

תלמידים מגיבים באופן שונה על מצבי מבחן והערכה. התגובות נעות משלווה ושליטה במצב ועד לתגובות קשות של חרדות כרוניות, פוביה וקשיי תפקוד, אשר אינם קשורים דווקא ברמת המוכנות של הנבחן.

בעיית חרדת הבחינות החלה למשוך תשומת לב בשנות השישים, וקיבלה תנופת מחקר בעיקר בשנות השמונים ואילך.

* ד"ר אורה יערי, מכללת בית-ברל.

ברצוני להודות ולהביע הערכה ליועצות ולסטודנטיות ליעוץ, אשר עזרו באיסוף ואו בהערכת השאלונים: מיה גנדל, טלי סלע, גילה יוניאן, חנה רודיטי, ניצה בר-סלע ומרים וילמרסדורף.

התופעה קשורה בתכונות מולדות כמו "חרדה תכונתית" (Trait-Anxiety, שפילברגר), פרפקציוניזם ונטייה לפסימיות. כמו-כן, הוכח כי החרדה קשורה להרגלי למידה לקויים, למיומנויות למידה לוקות בחסר ולמודעות של הנבחן לכישוריו אלה (נוה-בנג'מין, 1987).

תשומת-לב מחקרית ניתנה לתופעות הקוגניטיביות, כמו הסחת-הדעת והתמקדות בתחושות הסובייקטיביות (Wine, 1982; Sarason, 1980), המהוות הפרעה מרכזית להצלחה במבחן. שפילברגר ועמיתיו (Speilberger, 1978, 1980) הבחינו בין התחומים האמוציונאליים לבין התחומים הקוגניטיביים המרכיבים את החרדה בעת מבחן. גם תוכניות טיפול שמטרתן התמודדות טובה יותר עם חרדת-בחינות מתייחסות לתחומים ולהיבטים השונים של חרדת-הבחינות (Zeidner et al., 1988, יערי, 1986, 1990). במקביל נחקרו קשרים בין חרדת-בחינות ובין גורמים מערכתיים "מצביים", כגון אקלים כיתתי ובית-ספרי, אופי הבחינות ומידת הגורליות שלהן.

מבחינת סביבתו המשפחתית של התלמיד החרד נמצא, שיש השפעה גם ל"אקלים המשפחתי". לאחרונה הוכח גם קשר בין תופעת חרדת-בחינות לבין רמת מעורבותם של ההורים בלימודי ילדם (יערי, 1991).

הדבר החשוב ביותר הוא, שחרדת-בחינות גורמת לא רק לסבל סובייקטיבי ולירידה באיכות-החיים של התלמיד, אלא היא גם מחבלת חבלה של ממש בהישגיו במבחנים. נוצר אפוא מצב שבו ציוניו של הסובל מחרדת-בחינות נופלים מרמת-ידיעותיו הממשית. דבר זה קשור בתופעות הספציפיות הנוצרות עקב בעיית חרדת-הבחינות ואשר יפורטו בקצרה להלן.

הסימפטומים המלווים את חרדת-הבחינות מתפרשים על תחומים שונים:

- בתחום הקוגניטיבי – שיכחה, בלבול, אי-הבנת הוראות, מחשבות מסיחות שלא לעניין הבחינה, מחשבות יאוש ודכדוך, האשמה עצמית ובמקרים אחדים אף "בלק-אאוט" – חסימה חשיבתית מוחלטת.
 - בתחום הריגושי – התרגשות רבה, מתח נפשי, תופעות גופניות כמו דפיקות-לב, הזעה, חיוורון, רעד, כאבי-בטן ובחילות, קוצר-נשימה וסחרחורת.
 - בתחום ההתנהגותי – הימנעות או דחייה של מבחנים ושל עבודות, של שיעורי-בית ושל התכוננות למבחנים, חוסר שינה ואכילה, מיעוט או עודף למידה, הסתגפות מוגזמת ואף בחירת מסלולי לימודים ומגמות קלים מכפי יכולת התלמיד.
- הגשת סיוע ושיפור ההתמודדות של התלמידים הסובלים מחרדת-בחינות הם בתחום עבודתם של היועץ החינוכי ושל הפסיכולוג החינוכי. הטיפול יכול להתכוון באופן כללי לשני יעדים:

- הפחתת החרדה ושיפור ההתמודדות של הסובלים מחרדת-בחינות, בדרך של עבודה פרטנית או במסגרת של קבוצה טיפולית. הטיפול מתכוון לשלושת התחומים

הייעוץ החינוכי

המוזכרים לעיל, ומנצל גישות וטכניקות קוגניטיות-ביהיביוריסטיות. לפעמים יש גם צורך לבדוק ואף לשפר דרכי למידה ספציפיות. ההתערבות הייעוצית בשטח זה זוכה לרוב להצלחה, גם אם התוכנית היא קיצרת-מועד (יערי, 1990).

ב. במקביל, ניתן ללכת בדרך של טיפול מערכתי, זאת אומרת בדיקה ביקורתית של דרכי ההוראה ובמיוחד של דרכי ההערכה, הגורמים לחרדת-בחינות גבוהה ומזיקים למספר גדול יחסית של תלמידים.

מאמר זה מתייחס לגישה השנייה. בגישה המערכתית אתייחס למקצועות הלימוד וכן ליכולת של מחנכות לאתר תלמידי חטיבת-ביניים הסובלים מחרדת-בחינות.

מקצועות לימוד וחרדת-בחינות

במסגרת מחקר על חרדת-בחינות בחטיבת-הביניים (יערי, 1990), בדקנו רמות של חרדת-בחינות בכיתות ז' ו-ט' וכן שאלנו את הנחקרים מה הם מקצועות הלימוד הגורמים להם לחרדה. במסגרת החוג לייעוץ של מכללת בית-ברל נעשו עבודות מחקר נוספות על חרדת-בחינות וגם הודות לעבודות אלו נאסף מידע על מקצועות הגורמים לחרדה.

נוסח השאלה שהוצגה לכל הנחקרים (בהמשך נפרט את הרכב אוכלוסיית הנחקרים) היה:

מבחינתם של אלו מקצועות גורמים לך למתח רב, לפי הסדר:

1. מפני ש _____
2. מפני ש _____
3. מפני ש _____

כמעט כל הנחקרים אשר השיבו לשאלוני החרדה, התייחסו גם לשאלה זו.

להלן הרכב האוכלוסייה הנחקרת:

מס' תלמידים

1. כיתות ז' 289
2. כיתות ט' 245
3. כיתה י' ריאלית 13
4. כיתה י' עיונית (דתית) 61
5. כיתה י"א ריאלית 34
6. כיתה י"א הומאנית 25
7. כיתה י"א מינהל 33

ס"ה 700 תלמידים

הערכת התוצאות

תשובות התלמידים על שאלת המקצועות סוכם בפשטות: כמה פעמים מופיע כל מקצוע-לימוד בעדיפות הראשונה + השנייה + השלישית ביחד, כלומר, כמה פעמים מופיע כל מקצוע בסיכום שלושת הדירוגים האישיים. המספרים המובאים בטבלה להלן מראים כמה פעמים מופיע כל מקצוע בסיכום שלושת הדירוגים. התעלמנו אפוא מהדירוג האישי הפנימי ובדקנו את מספר הפעמים שבו המקצוע מופיע בכלל, בכל כיתה. בסוגריים מובא מספר התלמידים אשר הצביעו על המקצוע בדירוג כלשהו.

הכיתה	מקום 1	מקום 2	מקום 3	דירוג כיתתי
1. חטי"ב (ז'+ט')	מתמטיקה (337)	אנגלית (279)	היסטוריה (130)	
2. י' ריאלית	מתמטיקה (10)	היסטוריה (8)	גאומטריה (4)	
3. י' עיונית	מתמטיקה (46)	פיסיקה (42)	כימיה (24)	
4. י"א ריאלית	מתמטיקה (16)	היסטוריה (15)	אנגלית (13)	
5. י"א הומאנית	היסטוריה (16)	מתמטיקה (12)	תנ"ך (7)	
6. י"א מינהל	היסטוריה (24)	כלכלה (17)	לשון (12)	

דיון

מאחר שמספר הנשאלים הוא רב למדי ומיוצגות כיתות בחטיבת-הביניים ובחטיבה העליונה ממגמות שונות ומבתי-ספר שונים (שתי חטיבות-ביניים, בית-ספר עיוני עירוני, בית-ספר עיוני דתי, בית-ספר תיכון מקצועי), ניתן להתייחס לממצאים הנ"ל כבלתי מקריים וראויים לעיון.

הממצא המרשים ביותר הוא ההסכמה בין הקבוצות השונות לגבי המקצועות מעוררי החרדה. למעט כיתת המינהל (בה נלמדת מתמטיקה ברמה נמוכה, יחסית) כל הנשאלים דירגו את המתמטיקה כאחד משלושת הדירוגים האישיים, ולכן מופיע המקצוע הזה אצל כל הקבוצות. גם מקצוע ההיסטוריה מופיע כמעט בכל הקבוצות במקום הראשון או השני, ורק הבנות הדתיות הזכירו אותו במקום הרביעי.

מקצוע הפיסיקה מוזכר על ידי הבנות הדתיות במקום השני, אך גם על ידי תלמידי המגמות הריאליות ועל ידי תלמידי ט' במקום הרביעי.

נמצא שהמקצועות הבאים מעוררים חרדה בכל הקבוצות: מתמטיקה, היסטוריה, אנגלית, פיסיקה. בנוסף אליהם מוזכרים מקצועות כגון לשון, כאשר מועד בחינת הבגרות הולך וקרב. תלמידים הזכירו בדבריהם גם את המגמה בה הם לומדים, או

אליה הם שואפים להגיע. נראה אפוא, שרמת החרדה נקבעת גם על ידי חשיבות האובייקטיבית של המקצוע, מבחינת המגמה ומועדי בחינות הבגרות.

ההסכמה המפתיעה בין הקבוצות השונות נותנת מקום להשערה, שיש גורמים הקשורים למקצוע הלימוד – מבנה המקצוע, אופן ההוראה, כמות החומר, העומס יחסית לזמן, צורת כתיבת המבחנים והערכתם – הקובעים את מידת חרדת הבחינות המתעוררת לפני המבחנים במקצועות הללו.

נכון שמדי פעם נימקו התלמידים את חרדתם בדמות של המורה, או באופן בו היא מעריכה את המבחנים. לדוגמה – "המורה מחמירה", או "המורה מכשילה", אך בדרך כלל התייחסו נימוקי החרדה למקצוע עצמו ולחשיבותו לעתיד הקרוב או הרחוק מבחינת שאיפותיו של התלמיד.

נימוקי החרדה בהתייחס למקצועות

להלן דוגמאות אופייניות לנימוקים, אותם ציינו התלמידים בשאלון:

מתמטיקה:

קשה וחשוב, מקצוע גורלי, חשוב לעתיד, בחינת הבגרות, רצון עז להצליח, טעויות קטנות הורסות תשובות שלמות, פחד לרדת הקבצה, רצון לעלות הקבצה.

היסטוריה:

כמות החומר, העומס, הצורך לשנן ולזכור חומר רב, בגלל בחינות הבגרות, חוסר ידיעה כיצד להשתלט על כל החומר, ההיקף, השאלות הכלליות מדי, קושי לעשות אינטגרציה של החומר, אין סיכוי להגיע למקסימום, הקצבת הזמן במבחן.

אנגלית:

מקצוע קשה, קושי לזכור הכל, החמרה יתרה בהערכת המבחנים, מקצוע חשוב לעתיד, אי ודאות של ה"אֶנְסִין".

פיסיקה:

מקצוע חשוב (מגמה), חשוב לעתיד בתיכון או בחיים, הוראה לא שיטתית, חשוב וקשה, טעויות קטנות מכשילות תשובה שלמה, רצון עז להצליח.

מהנימוקים ניכרת המוטיבציה הגבוהה להצליח במקצועות הנחשבים לקשים מבחינה אינטלקטואלית, או מבחינת כמות החומר שיש לשנן ולזכור. בנוסף לכך יש התייחסות למבנה הספציפי של המבחן, לדוגמה: כאשר "טעות קטנה" "הורסת" תשובה שלמה, או כאשר הזמן הניתן במבחן אינו מספיק, או כאשר התלמיד אינו יורד לסוף דעתו של המורה לפני המבחן או בהתייחסו לשאלות עצמן.

מקצועות הנלמדים בהקבוצות מעוררים חרדה, מעצם הסכנה המאיימת על התלמיד לעבור להקבצה נמוכה יותר, או בגלל רצונו לעבור להקבצה גבוהה יותר, כל מבחן מקבל חשיבות רבה ונעשה "קובע" לגבי עתידו של התלמיד.

ממצא מעניין במיוחד, לדעתי, הוא שמקצוע ההיסטוריה מופיע במקום כל-כך מכובד בקרב המקצועות מעוררי-החרדה. כשמסתכלים בנימוקי התלמידים, נוכחים שלכולם הסבר אחד והוא כמות החומר. הם מתלוננים על הצורך לזכור הכל ועל הקושי בכך. יש גם תלונות על אורך המבחנים יחסית לזמן העומד לרשותם. סבורתני, שגם העובדה שמדובר בחומר המתייחס לזמנים ולמקומות רחוקים מקשה. תלמידים רבים אינם מסוגלים להעלות אסוציאציות אישיות ולפתח רגש או איכפתיות כלפי החומר, כך שעליהם לשנן את ה"מילים". המסקנות המתבקשות הן, שחייבים למצוא דרך להמחיש ולהחיות את מקצוע ההיסטוריה, שהוא כה מרכזי בהשכלה הכללית ועשוי להיות אף מרתק.

לסיכום חלק זה: יש להנחות את הצוותים המקצועיים כיצד לכתוב מבחנים שיפחידו פחות ויהוו חוויה לימודית חיובית. יש הכרח לשלב בהוראת המקצועות הנחיות ספציפיות לתלמידים לגבי:

- א. אופן הלמידה והשינון, ארגון הלמידה וההתייחסות נכונה למבחנים כחלק מתהליך הלמידה.
- ב. דרך נכונה של כתיבת מבחנים, דהיינו – פיתוח מיומנויות היבחנות טובות יותר.
- ג. פיתוח מיומנויות של שימור (זכירה) ושלילה (פלט) של כמויות גדולות של חומר מילולי.

מחנכות כמאתרות תלמידים הסובלים מחרדת-בחינות

במחקר (יערי, 1990) נבדקה יכולתן של מחנכות בחטיבת-הביניים (כיתות ז' ו-ט') לאתר באופן ספונטאני, ללא הדרכה מוקדמת, את התלמידים החרדים.

שיתפו אתנו פעולה 15 מחנכות של חטיבת-ביניים (שבע של ז' ושמונה של ט') ונתונה להן תודה והערכה על כך. המחנכות נתבקשו על ידי היועצות (טלי סלע ומיה גנדל) לתת לכל תלמיד בכיתתן ציון מ-1 עד 10, שיבטא את חרדת-הבחינות שלו. לשון הבקשה היתה כדלהלן:

"אבקשך להעריך את מידת החרדה והלחץ הנפשי לפני ובזמן בחינות, של כל אחד מתלמידיך. הערכתך תתבסס על התרשמותך ועל הדיווחים של התלמידים, במידה והגיעו אליך. אינך צריכה ליזום שום שיחה או בירור לצורך ההערכה הזו. אנו רוצים את התרשמותך ללא כל פעולה מיוחדת."

הדרכה: 1 אינו נלחץ כלל, 5 מידה ממוצעת, 10 מידה רבה מאוד של לחץ וחרדה.

המחנכות נתנו את הציונים הממוצעים הבאים:

בנים	5.0
בנות	5.6 (הבדל מובהק)

התפלגות ציוני החרדה שניתנו על ידי המחנכות דומה לעקומה נורמאלית: רוב התלמידים הוערכו על ידיהן סביב הממוצע, ובכך יש התאמה בין ציוניהן לבין הדיווחים העצמיים של התלמידים. כמו כן צדקו המחנכות, כאשר העריכו את חרדת הבנות כגבוהה יותר בממוצע בהשוואה לדיווחים העצמיים.

אשר למהימנות של הערכות המחנכות: בדקנו מיתאמים בין הערכותיהן לבין הדיווחים של התלמידים על גבי "שאלון תגובות למבחנים" (שת"ל) (י. סאראסון, בתרגום מ. בירנבאום וי. מונטאג). שאלון זה בודק ארבעה גורמים המרכיבים את חרדת הבחינות: מתח, דאגה, מחשבות מסיחות וסימנים גופניים. המיתאמים שקיבלנו לגבי הציון הכללי ולגבי גורמי המתח הספציפיים מובאים בטבלה הבאה:

מיתאמי הערכות המחנכות עם ציוני השת"ל

גורם	מיתאם
ציון כללי	.13
מתח	.16
דאגה	.15
הסחה	.04
סימנים	.15

כל המימצאים להוציא את ההסחה, מובהקים מבחינה סטטיסטית ברמה של 0.001. אנו רואים, שהמחנכות כקבוצה מסוגלות להרגיש במידה מסוימת בכל הגורמים, להוציא את גורם ההסחה.

אולם מצאנו הבדלים בין המחנכות באשר ליכולת האיתור שלהן. מתוך 15 המחנכות הצליחו 5 להעריך היטב את חרדת הבחינות הכללית; 7 הצליחו לזהות את המתח; 5 הצליחו לזהות את הדאגה; 6 הצליחו לזהות את הסימנים הגופניים; ואף אחת לא הצליחה לאתר את ההסחה. חשוב להוסיף בנקודה זו, שמתוך המיתאמים בין ציוני החרדה לבין ציוני בית הספר עלה, שההסחה היא זו הפוגעת ביותר בהישגי הבנים. בקרב הבנות הדאגה היא הפוגעת ביותר, וההסחה באה מיד אחריה. דווקא להסחה, הפוגעת בהישגי התלמידים החרדים, אין מספיק מודעות, רגישות או דרכי איתור.

בסיכום, מסתבר שלא כל המחנכות מסוגלות לאתר תלמידים עם חרדת בחינות, בעיקר לא את אלה הסובלים ממידה רבה של הסחה. המסקנה המתבקשת היא, שעניין זה עשוי להיות אתגר ליועץ החינוכי במערכת: הכשרת המחנכים לאיתור מקיף ומדויק יותר של תלמידים חרדים, אם לצורך הפניה לטיפול ואם לצורך הקלה רגשית ומעשית לפני ובזמן בחינות. ההדרכה יכולה להיעשות במסגרת של סדנה להגברת מודעות ולהקניית כלים לאיתור ולטיפול, או בדרך של תדריך קצר וספציפי.

חשוב להעיר את תשומת הלב לסימנים הבאים:

1. פער בולט בין רמת הביצוע של עבודות (שלא בזמן מתח) לבין ציוני-מבחנים הקשורים למתח ולחרדה.
2. סימנים של הפרעה בתפקוד הקוגניטיבי בעת מבחן: בלבול, הבעה ירודה, קשיי ריכוז, דילוג על שאלה אחת או יותר, כתב רועד וכדומה (הסחה!).
3. פער בולט בין רמת ההשתתפות בכיתה, גילוי עניין, סקרנות, אינטליגנציה והשכלה, לבין ציוני-המבחנים.
4. תופעות גופניות בזמן מבחן: חיוורון, הזעה מוגברת, כאבי ראש ובטן, קוצר-נשימה, חום, בכי, הבעת פנים קודרת ורעד.
5. הימנעות ודחייה כרוניות של מבחנים ללא הסבר משכנע.
6. העדפה של הקבצה נמוכה או מגמה קלה, שאין לה הצדקה מבחינת כישוריו של התלמיד.

מובן שבנוסף ל"טכניקות" האלה, יכולים מחנכים ומורים אחרים לקיים שיחות כיתתיות או אישיות על נושא חרדת הבחינות וכך לשפר את הסיכויים שתלמידים יפנו אליהם ביוזמתם. דרכי הערכה מגוונות ונוספות על הערכה באמצעות מבחן יתנו למורים מדדים נוספים לגבי ההישגים האמיתיים של תלמידיהם.

סיכום

באמצעות שאלון פשוט, שניתן לתלמידים בגיל ההתבגרות בחטיבת-ביניים ובבתי-ספר תיכוניים אחדים, נמצא שמקצועות-לימוד מסוימים מעוררים חרדת-בחינות במידה רבה במיוחד, והם: מתמטיקה, היסטוריה, אנגלית ופיסיקה. ההסבר לכך נעוץ כנראה במבנה המקצוע, במידת חשיבותו מבחינת עתידם של התלמידים, בעובדה שהמקצוע נלמד בהקבצות, בצורת כתיבת המבחנים ובמידה מועטה באמון במורה המלמד. הועלתה הצעה לבדוק באיזו מידה ניתן, תוך כדי פעילות ההוראה בכיתה, לפתח גם מיומנויות ספציפיות אצל התלמידים, שיאפשרו להם להתמודד יותר טוב ולהרגיש פחות חרדה בעת המבחנים. דרך זו היא מערכתית, שכן פירושה עירוב פעיל של המורים בנושא של חרדת-בחינות ושיפור דרכי בחינה ודרכי היבחנות.

במסגרת מחקר מקיף על חרדת-בחינות נמצא, שרק חלק מהמחנכות מסוגל לאתר תלמידים חרדים ללא הדרכה של איש מקצוע. ביחוד בעיות "פנימיות" נסתרות מעיניהן, כגון הסחת הדעת. עובדה זו צריכה לעודד את היועצים להתערב התערבות מערכתית בנושא של בחינות וחרדת-בחינות, תוך התייחסות לנושאי הוראה והערכה, ותוך התייחסות לעמיתים המורים, כשותפים בטיפול בבעיה זו של חרדת-בחינות, שהיא גם נפוצה וגם מזיקה לתלמידים.

נסיון לעצב את תפקיד בית-הספר בקליטת תלמידים עולים מרוסיה באמצעות זכרונות מהעלייה מאירופה משנות החמישים

ד"ר בלהה נוי*

מטרת המאמר לסייע למורים בהבנת תהליך הקליטה של עולים. מכיוון שקליטת עלייה הינה חלק בלתי נפרד מההווה הישראלי, יש חשיבות מירבית להבנה של תהליך הקליטה הן ברמה הקוגניטיבית והן ברמה הרגשית.

המאמר מציג לקרב את המורה אל חוויתם של הנקלט ושל הקולט על ידי שימוש בחוויות קליטה של עליות קודמות. העיסוק בנושא באמצעותם של זכרונות מן העבר, לפחות בשלב הראשוני, מאפשר למורה לבדוק את התהליך ממרחק של זמן ושל מקום ומחליש את ההתנגדויות הנובעות ממעורבות רגשית.

המאמר מציג קטעים מראיונות עם אנשים מבוגרים באשר לזכרונותיהם מתקופת לימודיהם בבית-הספר בארץ בשנות החמישים. המחברת אספה כמאה ראיונות המעידים על החשיבות הרבה והעוצמה הרגשית של החוויה הקיימת עד היום, הן אצל הנקלטים והן אצל הקולטים.

בראיונות מוצגת דמותו של הנקלט כאדם בעל משאבים ניכרים, הנמצא במצב לחץ זמני בגלל קשיי שפה, היעדר אוריינטציה ואי ידיעת קודים של התנהגות. הזכרונות מראים את ההיקלטות בארץ כתהליך המורכב משלבים שונים: הראשונים בהם הם קצרים ומאופיינים בתחושות של חוסר אונים, והאחרונים ממושכים יותר ועוסקים בנושאי זהות.

הזכרונות מצביעים על השפעתו הרבה של המורה, לטוב ולרע, על תהליך הקליטה. הוא עשוי להיות המנהיג המגייס תמיכה חברתית, מסביר את שלבי התהליך ומקרין אופטימיות לגבי העתיד. התמודדות רגישה עם קליטה קשורה ביכולת המורה לראות את העולה כאדם בעל משאבים, שיכול להתמודד בכוחות עצמו, אך הזקוק, בשלבי קליטתו הראשונים לתמיכה, לקבלה ולהכוונה. עזרת המורים והחברים מקלה על תהליך הקליטה של העולים ומעשירה את עולמם של הקולטים.

* ד"ר בלהה נוי, קו פתוח לתלמידים, המזכירות הפדאגוגית, משרד החינוך והתרבות.

ביבליוגרפיה

- יערי א., טיפול בתלמידים בעלי חרדת-בחינות, **הייעוץ החינוכי**, 1986.
- יערי א., **חרדת-בחינות, מהות וטיפול**, הוצאת דיונון, 1991, 1990.
- Liebert R.M. & Morris L.W., Cognitive and emotional components of test-anxiety: A distinction and some initial data. **Psychological Reports**, 20, 1967.
- Naveh-Benjamin M. et.al., Test-anxiety — deficits in information processing. **J.Educ.Psych.**, 73, 1981.
- Sarason I.G., Ed., **Test anxiety: Theory, research and applications**, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1980.
- Spielberger C.D. et.al., **Examination stress and test anxiety**. In: Spielberger & Sarason, **Stress and Anxiety**, Vol. 5, New York, John Wiley & Sons, 1978.
- Spielberger C.D. et.al., **Test Anxiety Inventory**, Palo Alto, Ca. Consulting Psychologists Press, 1980.
- Wine J.D., Evaluation anxiety: A cognitive-attentional construct, In Krohne H.W. and Laux L., **Achievement, stress and anxiety**. Washington, Hemisphere, 1982.
- Zeidner M., Klingman A. & Papko O., **Enhancing students' coping skills: Report of a psychological health education program**. J.of Ed.Psych. 1988.

המאמר מציע להתחיל את הסיוע למורים בחשיפתם לזכרונותיהם של המרואיינים ולהמשיך בעיבוד של זכרונותיהם של המורים עצמם כעולים או כקולטים. סביר שסיוע כזה יעלה את המודעות ואת רמת האמפאטיה של המורה כלפי העולה וישפר את רמת תיפקודו בהתמודדות עם הנושא.

א. הקשיים והאתגרים שמציבה העלייה לנקלטים

מאז ימי אברהם אבינו מהווה העלייה לארץ ישראל ערך מרכזי ביהדות. הכמיהה לחיות בארץ והגעגועים אליה עוברים כחוט השני בתולדותיו של עמנו. בסוף המאה שעברה, לאחר אלפיים שנות גלות, החל הרעיון של שיבה למולדת להתגשם ומאות אלפי איש מכל קצווי תבל החלו שבים הביתה. מאז ועד היום לא פסקה העלייה לארץ. העלייה מהווה אפוא חלק בלתי נפרד מההוויה הישראלית.

האנטישמיות על כל גילוייה, ההתבוללות וההיטמעות בקרב הגויים, וכן מצב המלחמה עם שכנינו מחזקים את הגישה שיש לעשות כל מאמץ על מנת להעלות את היהודים לארצם, הן כדי למנוע השמדה פיזית או רוחנית של יהודי הגלות והן על מנת לחזק את מדינת ישראל מבחינה ביטחונית, כלכלית וחברתית.

הגירתם של יהודים לארץ-ישראל נקראת "עלייה". "עלייה" הנה מונח ערכי-ייחודי, הבא להעיד שההגירה לארץ-ישראל איננה דומה לכל הגירה אחרת. הגירה לארץ-ישראל משפרת את הווייתם של המהגרים ושל אלה שכבר נמצאים בארץ. ואכן, מאות אלפי איש מצאו במדינת ישראל מפלט מרדיפות ומשמד, היו ששיפרו את מצבם הכלכלי, ואחרים היטיבו את אפשרויות החינוך וההשכלה העומדות בפניהם. אך מעל הכל, הקמת המדינה וחיזוקה באמצעות העליות הרבות מקרינות על תחושת הגאווה והביטחון ומעלות את תחושת הערך העצמי של העם היהודי בארץ ובגולה.

עם זאת, הערכים הקשורים למונח "עלייה" אינם מבטלים את הקושי העצום הטמון בכל מעבר מארץ לארץ ומתרבות לתרבות. לעתים, כאשר אנו משתמשים במונחים "עלייה" ו"שיבה הביתה", אנו מתעלמים מן המשבר האישי של העולה ושל הקולט, העלול ללוות את התהליך. גם כאשר ההגירה נעשית מתוך בחירה ורצון, וגם כאשר תנאי החיים בארץ המוצא גרועים ביותר, גם אז המעבר מארץ לארץ כרוך בווייתור על נופי הילדות, בפרידה מבני משפחה ומחברים ובניתוק משפחה, מתרבות ומערכים. הגירה מהווה שבירה של רצף והיא מלווה בהכרח במשבר הינתקות מהקיים בצד משבר התמודדות עם עולם חדש על כל מורכבותו.

גם כאשר קיימות הכנה ומוכנות לעלייה, גם אז מוצא העולה את עצמו כשהוא ניצב מול סביבה חדשה שבשפתה אינו שולט ושאת חוקיה אינו מבין, כשהוא חסר ידע וניסיון בהתמודדות עם הבעיות בהן הוא נתקל. התוצאה של המפגש עם הארץ הקולטת

מתבטאת בתחושה של חוסר שליטה בעולם החדש, המלווה בחרדה ובדיכאון. העלייה, כמו כל הגירה היא מצב-לחץ לכל דבר, וחיבת להיות מובנת במושגים אלה.

יכולת ההתמודדות עם מצב-לחץ מושפעת מתמיכה חברתית וממנהיגות (נוי, 1991). אולם העולה בראשית דרכו מנותק ממקורות התמיכה שהיו לו בארץ המוצא, והמשאבים החדשים היכולים לעמוד לרשותו במקום החדש אינם נהירים לו די הצורך. השילוב של חוסר ידע על הסביבה החדשה עם היעדרן של תמיכה חברתית ומנהיגות מחריף את תחושות חוסר האונים והייאוש וגורם לירידה בערך העצמי. מצב זה עלול לגרום לתופעות של חרדה, דיכאון ולעתים אף בעיות סומאטיות והפרעות התנהגותיות (איציקסון, 1989).

מצבו של הילד המהגר שונה במקצת ממצב הוריו. ההחלטה לעלות ארצה הנה בדרך כלל החלטתם של המבוגרים במשפחה, והילדים אינם נוטלים בה חלק. הילד עלול לחוש כעס על הוריו, אשר ניתקוהו בכוח ממסגרת בטוחה, מקרובי משפחה ומחברים, ואילצוהו לבנות את עולמו מחדש במקום שונה וזר. עם זאת, מכיוון שאישיותו של הילד טרם עוצבה, והשורשים שנטע בארץ המוצא אינם כה עמוקים, הוא ממהר לקלוט את השפה, לאמץ את המנהגים ואת הערכים ולרכוש חברים. היות והיקלטות הילד מהירה משל מבוגר, עלול להיווצר פער בין הילד להוריו, כאשר הילד רואה בהוריו את נציגי העולם הישן, ואילו את ההורים מלווה התחושה שהם מאבדים שליטה על התפתחותו של ילדם. השוני בקצב הקליטה גורם לשינויים בדפוס המשפחתי ומזעזע את מערך הכוחות והתפקידים במשפחה (מירסקי, 1992). כל האמור לעיל מצביע על כך שהילד העולה מתנתק גם הוא ממקורות התמיכה הטבעיים שלו. בגלל המתח שנוצר בין הילד להוריו, ומשום שההורים עסוקים בתהליך הקליטה של עצמם, אין הם יכולים לשמש מקור תמיכה יציב עבורו. הפגיעה האפשרית בילד היא ירידה בדימוי העצמי, דווקא בתקופה שבה נבנה, דבר שיכול לחבל במאמצי ההתמודדות.

מצבו של המתבגר מורכב גם הוא. בנוסף לכל השינויים עמוס מתמודד כל מהגר, מתמודד המתבגר גם עם שינויים גופניים ורגשיים (אגמון, 1990). שינויים בסביבה החיצונית מערערים את היציבות לה זקוק הנער ומקשים על עיצוב הזהות. על מנת לגבש את זהותו, בוחן את עצמו המתבגר על רקע סביבתו. כאשר הסביבה בלתי יציבה, וכן כאשר הסביבה זרה או אדישה, וכאשר המתבגר חש שאינו אהוד או אף בלתי רצוי, תהליך גיבוש הזהות עלול להשתבש. ההתבגרות קשורה גם במרד בעולם המבוגרים בכלל ובהורים בפרט. בשעה שההורים הנם חסרי אונים לנוכח דאגות קיומיות, מתקשה הנער למרוד בהם, דבר העלול לפגוע בתהליך התבגרותו. ייתכן גם מצב הפוך, המתבגר הממהר להיקלט ולהסתגל לעולם החדש, עלול לחוש בזז כלפי הוריו המאחרים להסתגל והמגלים חוסר אונים לנוכח האתגר. חולשתם של ההורים עלולה להרחיק את המתבגר ממשפחתו, שדפוסי מעוררים בלאו הכי עקב משבר העלייה. כתוצאה מכך המתבגר עלול להישאר בודד וחשוף במהלך עיצוב הזהות, דבר המקשה על התהליך ואף עלול לשבש.

ב. הקשיים והאתגרים שמציבה העלייה לקולטים

המונח "עלייה" איננו מתעלם רק ממורכבותו של תהליך הקליטה העובר על המהגרים, אלא גם מהקשיים העוברים על הקולטים. העולים החדשים אינם מהווים רק מקור כוח, שמחה ותקווה עבור החברה הקולטת, אלא גם משא, נטל ואף איום.

בטווח הקצר, כניסתם של העולים למשק מפחיתה את מקורות התעסוקה, מצמצמת את אפשרויות הדיור ומגבירה את התחרות במוסדות לרכישת השכלה. מכיוון שמדובר באיום על מקורות הקיום, הרי שבואם של העולים מעלה שאלות ערכיות נוקבות כמו: למי מגיע יותר, מהי תרומתן של עדות ועליות שונות לבניין המדינה ועוד. מכיוון שהאוכלוסיה בארץ מורכבת למעשה מעליות שונות, הרי כל עלייה חדשה מעוררת מחדש את ההשוואה כיצד התקבלו הרבדים הקודמים, מהן ההטבות שקיבלו וכיצד נעזרו באחרים. כל עלייה מעוררת מחדש כעסים, עלבונות ורגשות קיפוח שהודחקו במהלך השנים. התגובות הרגשיות החזקות כלפי עולים ממחישות את העובדה, שתהליך הקליטה הנו תהליך ממושך, המונחל מהורים לבניהם ומדור אחד למשנהו, שגם הוותיקים לא השלימו את תהליך קליטתם בארץ ושהותם כאן איננה נתפסת על ידם כמובנת מאליה (אגמון, 1990).

ככל שגל עלייה גדול יותר, הוא עלול לעורר חששות כבדים יותר מפניו. העולים מאיימים, לכאורה, להפר את האיזון העדין בין הקבוצות, לשבש את המרקם החברתי שנוצר בעמל רב ולערער את הביטחון שהושג בעזרת היציבות הזמנית.

העולים מעוררים אצל הקולטים רגשות אמביואלנטיים. מצד אחד חשים הקולטים שמחה על שהעולים נחלצו מסביבה עוינת ועל שבאו לארץ לתרום מכוחם, ממרצם ומהידע שלהם. מצד שני מהווים העולים איום כלכלי וחברתי על הקולטים, ובואם מעלה רגשות שליליים כלפיהם. הצורה בה מתמודדת החברה עם הקליטה יכולה לחזק, להעשיר ולהגמיש אותה, אך גם עלולה לפורר, להפריד ולהתסיס. ולכן, קליטת עלייה מהווה אתגר מכל בחינה אפשרית עבור הקולטים והנקלטים כאחד.

ג. הקליטה כתהליך מתמשך

קליטה איננה פעולה חד-פעמית קצרה, אלא תהליך ממושך המאופיין בשלבים המבוססים אחד על משנהו (מק-גולדריק, 1982). מאריס (משרד החינוך והתרבות, 1990) מונה ארבעה שלבים בתהליך ההגירה, כאשר אורכו של כל שלב יכול לנוע בין שבועות ספורים לשנים אחדות.

1. שלב האידיאליזאציה – שלב זה יכול להתחיל כבר בארץ המוצא. הוא מאופיין בראייה אידיאליסטית של ארץ ההגירה. בשלב זה מייחל האדם להשתחרר ממגבלות

הסביבה הישנה בה חי ולהתחיל פרק חדש בחייו, תוך מילוי משאלות שונות שלא באו על סיפוקן קודם לכן. שלב זה מאופיין בחוסר מציאותיות, בתלישות ובריחות.

2. שלב הביקורת – בשלב זה נוכח המהגר בהדרגה בפער הקיים בין ציפיותיו לבין המציאות. המהגר נוטה להאשים את הסביבה הקולטת באי הגשמתן של ציפיותיו ולצבור תחושות של כעס ומרירות. בשלב זה קיימת אידיאליזאציה של ארץ המוצא ושל העבר.

3. שלב הדיכאון – בשלב זה מרוכז המהגר בעצמו ומגבולותיו. הוא נוטה להאשים את עצמו באי מימוש שאיפותיו וציפיותיו. את מקומם של הכעס והביקורת כלפי הסביבה תופסות תחושות דיכאון וחוסר אונים.

4. שלב ההשתלבות – בשלב זה מגיע האדם להשתלבות בחברה הקולטת תוך אינטגרציה בין מה שבחר לשמר מתרבות מוצאו לבין מה שבחר לאמץ מהתרבות החדשה. תוך תהליך הבחירה, מגיע האדם להגדרה מחודשת של זהותו.

ברניק וסאונדרס (1977) מתארים את תהליך ההסתגלות הנפשית של המהגרים בצורה שונה במקצת:

1. שלב ירח הדבש – שלב זה מאופיין בראייה אידיאליסטית של הארץ החדשה.
2. השלב הדיכאוני – שלב זה מאופיין במצב רוח דיכאוני העלול להיות מלווה בחשדנות.
3. שלב ההסתגלות – בשלב זה מגיע האדם להתייחסות מציאותית יותר לחברה החדשה, תוך הסרת חלק מהתנגדותיו.
4. שלב דחיית התרבות המקורית – בשלב זה מאמץ המהגר את התרבות החדשה, לעתים תוך דחיית תרבות ארץ מוצאו.

ההבדל המהותי בין מאריס לבין ברניק הוא באופן תפיסתם את המושג קליטה. נראה שברניק סבור שקליטה משמעותה ויתור על תרבות המוצא ואילו מאריס רואה ביכולת לאמץ חלקים נבחרים מתרבות המוצא ולהפנימם בזהות החדשה את סיומו של התהליך.

איציקסון (1989), שחקר את תגובותיהם של עולים חדשים מתרבויות שונות לתהליך הקליטה בעת שהותם במרכז קליטה במרכז הארץ, מצא שאצל עולים חדשים קיימים שלבי הסתגלות דומים לשלבים שמצאו קודמיו אצל מהגרים.

איציקסון רואה בשלב הדיכאוני את השלב הבולט ביותר בתהליך הקליטה. שלב זה מאופיין באבל על אובדן ארץ המוצא ובקושי ללמוד את השפה החדשה ולהסתגל לתרבות אחרת. כמו כן קשור שלב הדיכאון בסבל אשר נגרם מאינטראקציה שלילית בין העולה לבין החברה הקולטת.

איציקסון רואה שני גורמים עיקריים האחראים לשלב הדיכאון אצל העולה. הראשון הוא דחייתו על ידי האוכלוסיה המקומית. תחושת הדחייה נובעת לעתים מרגישות יתר של העולה או מהתנפצותן של ציפיותיו הגבוהות למצוא בארץ קבוצה לאומית הומוגנית

ואוהדת. לעתים קרובות הדחייה אותה חש העולה איננה פרי דמיונו, אלא משקפת מציאות ממשית. הגורם השני לדיכאון הינו תחושת חוסר אוניס. תהליך העלייה כרוך בהתערערויות הביטחון העצמי. אדם עוזב סביבה מוכרת על כל מרכיביה, ומגיע למקום חדש שאינו מבין את שפתו ואת מנהגיו. חוסר השליטה בשפה מאלץ את העולה להתבטא ברמה נמוכה בהרבה מיכולתו. לעתים נאלץ הוא להסתפק במקום עבודה ובמעמד כלכלי וחברתי נמוך מהמקום שהיה לו בארץ מוצאו. חשוב לזכור ששלב הדיכאון הנו בדרך כלל שלב זמני, והוא מהווה תגובה נורמאלית למצב של "ארוע משסע" (מק גולדריק, 1982). אולם אצל אנשים בודדים הוא עלול להפוך למצב קבוע שממנו אין הם מצליחים להתאושש.

הן ברינק והן מאריס מעדיפים להדגיש את התהליכים הפסיכולוגיים הפנימיים כמו פרידה ועיצוב זהות, ולהמעיט בקושי הנובע מההתמודדות עם מציאות חדשה ובלתי מובנת. איציקסון מתייחס לא רק לתהליכים הפנימיים, אלא גם להתמודדות עם הקשיים החיצוניים. כותבת מאמר זה מעדיפה להתייחס לתהליך הקליטה במונחי ההירארכיה של מסלו (1968), לפיה ההתייחסות אל התהליכים הפסיכולוגיים הפנימיים באה רק לאחר תום השלב של ההתמודדות עם קשיי הקיום. כאשר מסתיים השלב המסוכן של אי הבנת הסביבה, היעדר כלי התמודדות ומחסור בתמיכה חברתית, והעולה אינו חש עוד בסכנה של חוסר האונים, רק אז הוא מתפנה לטפל בתהליכים הפנימיים בצורה הדרגתית וממושכת.

ד. תהליך הקליטה כפי שהוא משתקף בזכרונותיהם של אנשים מבוגרים שעלו לארץ בילדותם

בשנת 1986, לפני בוא העלייה הנוכחית מרוסיה, ערכה המחברת סדרת ראיונות אישיים עם למעלה ממאה איש, שלמדו בבית-הספר בארץ (נוי, בדפוס). מטרתם של הראיונות הייתה לעמוד על כוחו והשפעתו של בית-הספר על חייו של המבוגר, כפי שהוא תופס אותם ממרחק של זמן ושל ניסיון-חיים. בין המראיינים נמצאו גם כאלה שעלו מאירופה בשנות החמישים ונקלטו בבתי-ספר שונים.

מסתבר, שלמרות שכל המראיינים היו אנשים שהשלימו בהצלחה את תהליך ההיאחזות בארץ, בכל זאת זכורה להם הקליטה כחווייה קשה ומכאיבה. חוויה זו נתפסת כבעלת עוצמה רבה יותר משל אירועים רבים וחשובים שהתרחשו במהלך חייהם של המראיינים. גם לצברים זכורה היטב העלייה של שנות החמישים על כל גווניה. הם מצליחים לשחזר בבירור את תחושותיהם, את עמדותיהם ואת התנהגויותיהם כלפי העולים. אך בניגוד לעולים שחוויית הקליטה עדיין מהווה מרכיב חשוב באישיותם, הרי הצברים רואים בעלייה אפיזודה חולפת.

מזכרונותיהם של אנשים, כארבעים שנה לאחר עלייתם ארצה, ניתן להבחין בבירור בשלושה שלבים בתהליך הקליטה: שלב ההלם, שלב המאבק להיקלטות ושלב עיצוב הזהות החדשה. להלן פירוט השלבים:

1. שלב ההלם

הלם המפגש עם הארץ מצטייר כהלם טוטאלי בכל תחום אפשרי: במאכלים, בריחות, בצלילים, במראות, בלבוש ובשפה. במפגש עם בית-הספר נוסף גם הלם הרעש, אי הסדר וחוסר הריסון של הצברים. בשלב זה, הנקלט הנו חסר ידע בסיסי ביחס לסביבה בה הוא נמצא ואין בידו כלים להתמודדות. בשלב זה בולטות תחושות ניכור, זרות וחוסר תמיכה מצד הסביבה. בדברי המראיינים מורגשת התחושה של היעדר כישורים להבנת המצב ולהתמודדות עמו.

יצחק: המקום הראשון שהגענו אליו בארץ היה המעברה. שהינו שם יום אחד בלבד. אני זוכר שגרנו באוהל. אני זוכר את הריח הזר של המלפפונים ושל השוקולד למריחה, שלא הכרתי קודם. אני זוכר ערב-רב של אנשים שדיברו בכל מיני שפות. אני זוכר שהלכתי לאיבוד בין האוהלים ומישהו החזיר אותי להורי.

שמואליק: עליתי מהונגריה. נכנסתי לחברה, שלא היתה נוחה לקלוט אנשים. זו היתה חברה מבוססת מאוד. כולם היו שם בני ותיקים, ופתאום באתי אני ממקום בלתי ידוע, משהו מוזר כזה. היו לי מכנסי רכיבה שהגיעו עד למטה מהברך וגרבותי גרביים גבוהים. את הזרות והמוזרות שלי הזכירו לי אחר כך במשך שנים. הדברים האלה עוררו אנטאגוניזם. לא הרגשתי טוב.

גליה: זו היתה כאילו שפה אחרת. לא רק השפה אלא הכל היה כמו עולם אחר. אני זוכרת את הלכלוך והבלגן בהשוואה למה שהיה קודם, ורעש. בבית-הספר בחוץ לארץ שרר סדר מופתי, והיה בו משהו מאופק מאוד. אם מישהו רצה להגיד משהו, הוא לא העז. בקושי הצביעו בצורה מאופקת עם המרפק על השולחן ופה הצביעו על כל היד: מורי! מורי! כולם קפצו אחד על השני ורצו לענות.

לאחר כמה שבועות נדבקתי בכינים מאיזו ילדה שישבה לידי. בהתחלה לא ידעתי שיש לי כינים, רק גרד לי, והרגשתי שמשוה הולך ומשתלט עלי, עד שאמא שלי הציצה בראש וראתה "גן חיות". אז טיפלו בנפט ובכל מיני דרכים קשוחות. החוויה היתה טראומאטית.

ליאורה: המפגש הראשון שלי עם בית-הספר היה קשה מאוד. החוויות שלי הן כולן שליליות. לא כל כך נקלטתי. הייתי גבוהה מרוב הבנות. הייתי לבושה אחרת ודיברתי אחרת. הרושם שלי היה שכמעט לא מצאתי שפה משותפת עם אף אחד. אני דיברתי יותר בעדינות ויותר בשקט, וכולם נראו לי כאילו הם צועקים עלי כל הזמן.

שושי: ביום הראשון שהלכתי לבית-הספר, כאילו קיבלתי מכה על הראש, אך גם התמלאתי פליאה אדירה. באתי מבית-ספר שעמד על תילו מאתיים או שלוש מאות שנה, עם מסורת, עם תמונות של מחזורים, עם שורשים. הגעתי לצריף רעוע בין האזבסטונים. היה קור כלבים שאי אפשר לתאר. כל הילדים ישבו לבושי מעילים בכיתות. אמרו לי "היית בכיתה ה'" – לפי הגיל את מתאימה לכיתה ו', תיכנסי לכיתה ו'".

הכיתה היתה שני מטר רוחב ובערך שלושה מטר אורך. היה שיעור חשבון. הילדים זרקו גירים וקיללו אחד את השני, והמורה עמד חסר אונים. אינני יודעת איך להמחיש את הסיטואציה של ילד שבא מאווירה כל כך מכופתרת, כל כך מפחידה וגכנס למקום כזה. זה היה גם מגעיל וגם משגע-נהדר.

בשלב זה בולטת תחושת חוסר מנהיגות מכוונת המסבירה, מפרשת ונותנת מידע על אופיה של התרבות הקולטת ועל הלגיטימיות של תחושת המצוקה והלחץ.

2. שלב המאבק להיקלטות

הבחירה בדרך של מאבק ושל ניסיון להשתלב בכל מחיר ולא בדרך של הסתגרות, של בריחה או של דיכאון, מאפיינת את כל המרואיינים. במדגם זה נכללו רק מרואיינים שהיקלטותם הצליחה. עם זאת, הקליטה מצטיירת בזכרונות כמאבק אכזרי להישרדות. המונחים שהמרואיינים משתמשים בהם לתיאור המאבק לקוחים, לעתים, מהתחום הצבאי, ומן הסתם לא במקרה. המאבק להיקלטות נתפס, למעשה, כהמשך ישיר למאבק על הקיום שאפיין את החיים בגולה: "שם קראו לי יהודי וכאן קראו לי פולני, בשני המקומות לא הייתי שייך".

בסיפורי המאבק בולטת תחושת הבדידות והיעדר התמיכה וההכוונה. אולם למרות היעדר כלים ומיומנויות, ניכרת הנחישות, העקביות וההחלטיות להצלחה.

גם בסיפורים אלה לא תמיד קיים בית-הספר כגורם מכונן, מפרש ומעודד. לא פעם המאבק מתרחש תוך תחושת בדידות.

אביגיל: נלחמתי בזהות הגלותית. מיד כשבאתי לארץ הלכתי להסתפר. אני זוכרת שהיו לי שתי צמות. אני זוכרת שלא היה לנו כסף לסנדלים. היו לי נעלים גבוהות, אז אבא שלי גזר לי את הנעליים שיראו כמו סנדלים. עשיתי כל מה שאפשר, חיצונית, כדי להיות ישראלית. גרנו בדירה עם חצר משותפת, ואני הייתי מחקה את מה שהשכנים עשו. מרקתי סירי אמייל, כי הם מירקו סירי נחושת. בלילות שבת הדלקתי נרות ובפסח ערכתי שולחן ופתחת דלת שהם יראו. חיקיתי גם את המבטא.

למרות זאת הרגשתי תמיד את ההבדל בין הצברים לבין העולים החדשים. תמיד קינאתי באלה שיכלו לדבר עברית עם ההורים שלהם. אני זוכרת עד היום

שהאפשרות היחידה להתאים את פרטי התלבושת היתה על ידי התאמה של צבע הגרביים לצבע החולצה. שנים חלמתי על גבינה צהובה, או על סבון עגול, זאת אומרת, על דברים שהיו בסיסיים מאוד אצל אנשים אחרים. אף פעם לא הצלחתי להשוות את עצמי אליהם. המצב הכלכלי השפיע על השונות, וגם חוסר השורשים הצבריים. כשדובר על מנהגים ואי הבנה של דברים. כך, למשל, לא היו בבית ספרים בעברית. היו המון סופרים שלא הכרתי את שמם אם לא לימדו אותם בבית הספר, אם כי הם היו חלק מהתרבות הישראלית.

גליה: אני זוכרת את הימים שלא ידעתי כלום. אני זוכרת רק את המצב שאני יושבת וצריך להעתיק מהלות. אני זוכרת את עצמי יושבת ומעתיקה כמו שמעתיקים ציור. פשוט מסתכלת על צורה ומעתיקה אותה יפה למחברת כמו תוכי. המורים התגאו בי מאוד שאני כותבת כל כך יפה, ואילו אני הייתי מתוסכלת, כי לא הבנתי כלום. כלפי חוץ הייתי בסדר. עם הזמן, אחרי חצי שנה, התחלתי לקלוט את המשמעויות של המילים מפה ומשם. פתאום מלה קיבלה משמעות כאילו נפתח משהו במוח.

לא לימדו אותי עברית. לא נזקקתי לשיעורים פרטיים בעברית. לו היו נותנים לי שיעורים פרטיים, ייתכן שהייתי מתייחסת לעברית כמו אל שפה זרה. למדתי את השפה מהמשחק בחוץ, מהילדים, מהמפגש היומיומי. קשרתי את הדברים באופן טבעי.

אני זוכרת את התחושה בגוף, במות, כאשר המלה נקלטה. פשוט נפתח משהו. הייתי שומעת שירים ברדיו ושרה עם הילדים בטיול השנתי, הייתי שרה ולא הייתי מבינה מה אני שרה, כאילו היה זה טבעי. התייחסתי אל המלים כמו אל איזו צורה צלילית, ופתאום הצורה הזו קיבלה משמעות במהלך השירה. זה היה ממש משמח להבין את המשמעות של השיר בלי שמישהו יגיד לי, כי לא ידעתי לשאול. לא ידעתי שזה לא בסדר שאני לא יודעת.

ליאורה: הילדים חיפשו סיבות לצחוק עלי. אני זוכרת שהחזקתי את הכוס עם אצבע נוטה קדימה וצחקו על זה. מצאתי שהילדים חיפשו משהו מצחיק בכל דבר. ואולי היו פעמים שהם צחקו על משהו אחר, ואני חשבתי שצוחקים עלי, כי לא הבנתי על מה הם מדברים.

הייתי מבולבלת מאוד. אני באתי ממקום שבו קנו אדמות לטובת יהודים. ההורים שלי חיו לפי ערכים שלפני קום המדינה, ואף אחד, איכשהו, לא הבהיר לי את הדברים אחרי זה. אני זוכרת שפעם כתבתי בחיבור שהייתי רוצה שיהיה לי הרבה כסף כדי שאני אוכל לקנות הרבה אדמות, והרגשתי שזה לא היה משמעותי לאנשים, מכיוון שמזמן הפסיקו לקנות אדמות. אף אחד לא הסביר לי מה השתנה מאז שקמה המדינה.

בתקופה ההיא היו מעט עולים חדשים בעיר. בכלל לא התייחסו להיותי עולה חדשה. כל הזמן חשבתי שאני לא בסדר. אחת התוצאות של התקופה היתה הדחיקה כל מה שלא היה צבר. אני סרבתי לדבר הונגרית. למדתי עברית מהר מאוד, אבל בעיקר התביישתי בכל מה שהיה שונה.

אבנר: התחושה הבסיסית שלי היתה של זרות מוחלטת. לא הבנתי מה רוצים ממני. נכנסתי לבית-הספר עם ציפיות גדולות מאוד. חשבתי שהכל יהיה בסדר. באתי עם רצון טוב ללמוד, אבל לא עמדתי בקצב. לא הבנתי מה מדברים ושעמם אותי מאוד. לא הבנתי את השפה, לא הבנתי את הנהגים והנהלים, הכל נראה לי מוזר, לא מתאים לי, לא חביב עלי.

יותר מאוחר עברתי ללמוד בכפר-נוער. רוב הילדים היו עולים מצפון אפריקה. הרגשתי שונה לגמרי, לא הבנתי בדיוק מאין השוני הזה בא. אני חשבתי אז שהוא אינדיבידואלי. על יד המיטה שלי ציירו צלב קרס, כדי להזכיר לי מניין באתי ומי אני בכלל. יום אחד מצאתי את הספרים שלי מרוחים במשחת נעלים. תמיד הייתי מסוכסך, לא הפכתי להיות אחד מהחברה.

לאחר מכן, עברתי העירה. הייתי בן 14 והתהלכתי כמו פקעת עצבים. אני לא תפסתי את בית-הספר כמקום שקונים בו דעת, בכלל לא. תפסתי את בית-הספר כמקום של תחרות, שבו אני חייב להוכיח את עצמי ולחסל את הפער שנוצר ביני לבין האחרים, פער שלא הניח לי. חרה לי, כי הם נראו לי יותר משכילים. לא יותר נבונים, אבל יותר משכילים. הם ידעו איך לפנות למורה, ואיך להתייחס. העולם שלהם היה הרבה יותר בהיר והיו בו כללים שעלו בקנה אחד עם מה שהקיף אותם. לעומת זה, אני חייתי בתווך ובוחו. לא ידעתי לדבר. לא ידעתי להתנהג ולא הבנתי מה חשוב ומה לא חשוב. היו חסרים לי מושגים בסיסיים.

אני חושב שנחשבתי מוזר למדי. הסתערת על הלימודים כמו איזה מתאגרף. הייתי במתח עצום, בלתי פוסק. לא הייתי רגוע, גם לא שמח. כל הזמן עמדתי על המשמר. לא ידעתי איך לפנות אל הבנות, חסרו לי המיומנויות הפשוטות האלו. הכל היה פראי, לא מאורגן גם בנפש וגם בביטוי שלה. בסוף למדתי לשתוק, להתאפק ולא להגיד כלום, אבל גם זה עלה לי במאמצים. אני נראיתי לעצמי כמו איזו חיה מוזרה, משהו שנפל לתוך עולם שהוא היה רוצה מאוד להסתדר בו, אבל אינו יודע איך, כמו איזה פיל בחנות חרסינה.

שושי: העולים מהגוש המזרחי הגיעו בלי נכסים. את הכל השאירו שם. אפילו רהיטים לא היו. כל ההורים יצאו לעבוד. אמא שלי, שהיתה תמיד בבית, נעלמה פתאום. הלכה לעבוד, ובערב למדה באולפן, ואני הייתי צריכה להיות גם עקרת בית. פתאום התבגרתי. מילדים שגדלו בצמר גפן הפכו פתאום לאנשים מבוגרים.

בסיפורים בולטים המרכיבים של אי הבנת המציאות, אי היכולת להשתמש בכלים הישנים במציאות החדשה והתחושה של חוסר האונים. בדידותו של התלמיד העולה במסגרת בית-הספר גרמה לו לראות את עצמו בהדרגה כיצור משונה, חסר יכולת ונחות. ניתן היה להקל על התהליך על ידי עזרה בשפה, הסברת המושגים, מתן תמיכה חברתית ומעל לכל הסברת התהליך עצמו לנקלס, תוך מיקוד על זמניותו של הקושי בו הוא נתון.

תמונה הוא ששלב המאבק, המצטייר בעיני המרואיינים כשלב הקשה, המרכזי והמכריע בתהליך הקליטה, אינו מצוין בתיאוריה.

3. שלב עיצוב זהות חדשה

הנחישות להשתלב בחברה הישראלית הביאה את הילדים העולים לכך, שבשלב המאבק הונדקו מהלב כל השרידים והסימנים שקשרו את הילד אל העבר: שפה, שמות, לבוש, תרבות וכו'.

למותר לציין, שהדחיקה העבר והתכחשות לשורשים אינם מאפשרים לאישיות להתפתח באורח תקין. כאשר תהליך הקליטה מתנהל למישרין, מגיע רגע בו רוכש הנקלט ביטחון מספיק, והוא נפתח כלפי אותם החלקים שהדחיק בשלב המאבק. בשלב זה חוזר הנקלט אל עברו ומנסה להטמיעו בזהותו החדשה. הצורך לשחזר את העבר ולשוב אליו הנו מסימניה המובהקים של הצלחת הקליטה.

יצחק: בהתחלה הרגשתי שאני שונה מאוד, ושאני חייב למחוק את האיטלקיות שלי. אחר כך התופעה היתה הפוכה – הכרתי בכך שליחוד שלי יש ערך מיוחד, או נוסף, שבכל זאת גם לי היתה היסטוריה קודמת.

גיזה: כשהגענו לארץ החליפו את השם שלי לטובה. כל עוד גם למורה שלי קראו טובה, עוד הרגשתי איזושהי הרגשה נעימה. אחר כך התנגדתי לשם הזה. לא רציתי להיקרא כך. היו פונים אלי ולא הייתי עונה.

שלב גיבוש הזהות שונה במהותו משלב דחיית התרבות המקורית של ברינק. אצל ברינק בשלב האחרון נדחית תרבות המוצא, והנקלט מאמץ את תרבות הארץ הקולטת. מהזיכרונות עולה שבשלב גיבוש הזהות מגיע האדם להכרה שתרבות ארץ המוצא אינה נחשבת לפסולה, ולכן שואב ממנה העולה את אותם החלקים היכולים לשמש אותו בבניית הזהות החדשה. יותר מכך, הנקלטים עשויים לחוש יתרון מסויים על פני התרבות החדשה בכך, שנחשפו לתרבות נוספת, בעוד שילידי הארץ היו חשופים לתרבות אחת בלבד. בכך דומה שלב גיבוש הזהות לשלב השתלבות של מאריס.

בולטת בזכרונות העובדה, שהשלב האחרון הנו השלב הארוך ביותר. למעשה אף אחד מהמרואיינים אינו רואה את עצמו כמי שהשלים את התהליך כולו וכמי ששלב זה נמצא כבר מאחוריו (עיין גם: אגמון, 1990). גם כיום, בשעה שהנקלטים משולבים ומעוררים בארץ מבחינה חברתית, כלכלית ומקצועית והנם הורים לילדים מבוגרים משהיו הם

בעת עלייתם ארצה, עדיין הם נושאים עמם תחושה של "עולים חדשים", ובכך הם רואים את עצמם עדיין בעיצומו של תהליך עיצוב הזהות החדשה שטרם הסתיים.

חשוב לבדוק אם העובדה ששלב עיצוב הזהות המתמשך לאורך החיים, ואולי אף מונחל מדור אחד למשנהו, הנו מצב בלתי נמנע, הנובע מעצם ניתוק הרצף והעקירה, או שמא ניתן לשנותו על ידי קליטה נכונה, שיש עמה קבלה של העולה על זרותו, על שונותו ועל קשייו.

אבנר: כשהייתי מספר שלא נולדתי בארץ, לא האמינו לי. דיברתי עברית מחוספסת כזו של צברים. גם לא נראיתי זר, לא בצורתו ולא בשום דבר אחר. הבעיה איננה בעיה חיצונית, אלא כיצד להתגבר על פערים.

ליאורה: אני חושבת שבאיזשהו אופן כל החיים אני מחפשת את השייכות. מבחינה נפשית יש לכך משמעות עד היום.

גליה: ביום הזיכרון היו לוקחים את כל ילדי בית-הספר למצבה בעיר, ושם היינו שומעים את הצפירה. זה לא באמת נגע לי עמוקות. ביומן הייתי כותבת: "נפלא, נהדר", כאילו אני מזדהה עם זה ברובד מסוים, כי ילדים הרי מזדהים. הם רוצים להיות כמו כולם. אבל מעבר לזה, בעומק, אני לא חושבת שזה נגע לי באמת. עד היום נותר אצלי פער כזה. לא הצלחתי להיות חלק מן המקום הזה. אולי אפשר להסביר את זה בכך שלא נולדתי פה ושום דבר לא היה מובן מעצמו. לא הייתי עצמאית כדי להגיד: "יתראו יש פה בעיה. למה אני לא מזדהה?" תמיד כאילו לקחתי את זה על עצמי, נכנסתי באמצע הדרך.

כלפי חוץ הכל היה בסדר, השתלבתי בחברה ובסביבה והרגשתי שנקלטתי. בפנים הרגשתי שאני לא שייכת לעולם בחוץ ולחיים, כאילו שמחתי שהצלחתי להיבלע ואפילו להיקלט, כמו שכל גוף זר נקלט בגוף. בהתחלה ניסיתי לדבר במבטא רגיל, ישראלי. כולם שיבחו אותי על כך. היה משהו היסטרי בניסיון למחוק את הזרות מהר, להיות כמו כולם, ושלא ירגישו בזרותי. והדבר הזה התבטא יותר מאוחר, כשהתחלתי עם המעברים. כשעברתי לבית-ספר אחר או לעיר אחרת הרגשתי בקושי. אני מתקשה לפרוץ לתוך מסגרת שכבר קיימת. התחושה שלי היא שהמסגרת מתפקדת בלעדי, ושאינ לי זכות לשנות את ההרכב שלה. אם אני מתחילה עם כולם – אני בסדר. אם אני נכנסת באמצע – אני אבודה.

קליטת העולים מאירופה נחשבת לקליטה מוצלחת. הם באו מרקע דומה לרקע של האבות המייסדים. הם נמלטו ארצה בעקבות השואה כשעולמם הישן חרב לגמרי, כך שלכאורה היו להם כל הנתונים להשתלבות מהירה בחברה ובכלכלה. יחד עם זאת, גם לאחר שנים רבות מאז עלייתם ארצה וברבים מהם חבוי עדיין העולה החדש, החרד שמא עדיין אין הוא שייך למקום הזה.

חשוב להדגיש, שגם אם שלב עיצוב הזהות הנו שלב מתמשך, אין הוא נתפס כשלב הקריטי בהצלחתה של הקליטה בארץ. הקשיים בתחושת השייכות אינם מפריעים בתפקוד היומיומי, ואינם מונעים מהאדם לממש את עצמו בתחום האישי, המשפחתי והחברתי.

שלב עיצוב הזהות הנו שלב רגוע יחסית, ואינו מלווה בתחושה חריפה של מצוקה או איום על עצם הקיום. כאשר קשיי ההתמודדות עם הסביבה החיצונית מתמתנים, והעולה רוכש שפה ומומנויות חברתיות והוא מתבסס כלכלית, הוא מתפנה לתהליך הממושך של הפנמת השינויים. זהו בעיקר תהליך פנימי של האדם עם עצמו, ואינו ניכר כלפי חוץ.

ה. תהליך הקליטה כפי שהוא משתקף בזכרונותיהם של הקולטים

רוב המרואיינים עמם שוחחתי היו צברים. מזכרונותיהם עולה בבירור, שהילדים שהגיעו לאחר השואה לא נתפסו על ידיהם כאחים השבים הביתה, אלא כאורחים בלתי קרואים, אשר פולשים למקום שאינו שייך להם. הם היו שונים מהצברים בלבושם, בשפתם ובמנהגיהם ושנוי זה נתפס מיד כזרות. לתגובת הצברים היתה יד מכוונת. הם הגיבו למנהגיהם שהיתה קיימת אז. שכן הצברים, בהתעלמותם, התבדלותם ובאלימות המילולית ואף הפיזית שנהגו לעתים כלפי העולים, היו תוצר של האידיאולוגיה של "כור ההיתוך", ששמה לה למטרה להפוך את כל הערב-הרב שהגיע לארץ לעם אחד. אידיאולוגיה זו יצרה נורמות נוקשות מאוד של לבוש, של התנהגות ושל סגנון דיבור, כאשר כל חריגה מהן זכתה לתגובות חריפות. חוסר היכולת להכיל את השונה ואת החריג משקפת אולי את היעדר הביטחון של האנשים בכוחה ובחזקה הפנימי של החברה וביכולתה לקלוט את השונה, לא כמאיים על הקיום, אלא כמגוון וכמעשיר את המרקם החברתי.

תלמה: הדבר שהבחננו בו מיד היה שלילדות היו חורים באוזניים ועגילים מזהב. הם היו טובים בחשבון, אבל זרים לנו מאוד.

אהוד: העולים החדשים התקשרו אצלי עם השואה, ילדים אירופאיים מוזרים כאלה. אנחנו היינו מקפלים את המכנסיים קיפולים נמרצים, כמה שיותר גבוה, והם היו הולכים עם מכנסיים עד הברכיים. היה להם מבטא זר. האמהות שלהם היו צבועות ומגונדרות יותר מהאמהות שלנו. הם היו מוכים ודחויים. הם אף פעם לא היו מהחברה.

עוזי: הם ייצגו את הגולה ואת כל המכוער שביהודי הגלותי כפי שהוא נתפס על דינו.

ג'ורא: ילד פולני, או "גחליץ" כפי שכינינו אותו, לא נחשב בעינינו, למרות מיתוס המעפילים שבו חיינו.

ירון: היתה תקופה שבאו עולים מפולין ומהונגריה. הם נראו לנו לא רלוונטים לעולם שלנו. לעומת זה, אני זוכר שמאוחר יותר הגיעה חבורת צרפתים שאתם התקשרנו מיד. אני אפילו לא חושב שהם היו יהודים. הם הקסימו אותנו – הם לימדו אותנו את ברסנס, בעוד העולים נראו זרים לעולם שלנו, ואפילו מבישים מאוד.

המשותף לצברים הוא עירנותם כלפי שלב ההלם והיעדר כל מודעות לשלב המאבק וגיבוש הזהות. נראה ששלבם אלה נעלמו מעיניהם של הקולטים, מכיוון שעם רכישת השפה והמנהגים התקבלו העולים על ידיהם כחלק מהחברה. הצברים לא היו ערים לכך שעדיין בתוך תוכם מרגישים העולים זרים ובלתי שייכים. שני הצדדים תרמו כנראה לחוסר המודעות: העולים, שעשו מאמצים אדירים להשתלב בחברה, לא נטו לשתף את האחרים בתחושותיהם והרחיקו מעליהם את כל סימני הזרות. הצברים, מצידם, לא היו רגישים לסימני לחץ וחוסר ביטחון שבוודאי יכלו להיראות למתבונן חד-העין.

בועז: אחרי שהם למדו את השפה והתאקלמו, הם היו בין המובילים בכיתה, והפכו להיות חלק מאתנו.

זהר: בסופו של דבר גילינו שהעולים הם אנשים. הזמן עשה את שלו. ראינו מי כל אחד והתייחסנו בהתאם. אני חושב שהחיים חייבו אותנו לקבל אותם. לא יכולנו לברוח.

חלק מהמראיינים מודים שהם אכן הפנימו את תחושת העליונות הצברית כלפי היהודי הגלותי שעלה בשנות החמישים, ועד היום הם נוהגים לעשות את ההבחנה בין צבר לעולה חדש.

דליה: אחד מבני כיתתי הוא כוכב הכדורגל המפורסם מ..., אבל בשבילי ובשביל בני כיתתי הוא מ"הפולנים".

ראומה: אחת הילדים נולדה במאוריציוס ועלתה בגיל שנה. מבחינתנו היא לא היתה צברית. היה ברור לכולם שהיא גם לא תהיה. היה לה איזה "נוף" בגלל מקום הלידה.

חוסר הרגישות של הצברים כלפי העולים איננה יכולה להיזקף רק לגילם הצעיר. התנהגותם משקפת את העמדות שהיו קיימות בחברה כלפי הגולה שנחשבה למקום נחות. חוסר הרגישות כלפי העולה משקפת גם את הערכים הדומיננטיים של חברה בראשית דרכה: אחידות, קונפורמיות, פחד וחשש מהשונה ומהזר. יש לשער שאידיאולוגיה זו הקשתה על הקליטה וייתכן שיש לה חלק מכריע בכך, שבשלב יצירת הזהות החדשה הפנימו העולים את יחסם של הצברים אליהם, ולכן רבים מהם עדיין מרגישים בתוך תוכם כעולים חדשים.

ו. מקומו ותפקידו של הצוות החינוכי

בהתאם לעקרונות הטיפול והמניעה של מצבי לחץ, לבית-הספר שמור מקור חיוני בקליטתם של העולים. בית-הספר מהווה מקום מפגש מרכזי של העולה הצעיר עם התרבות, עם השפה ועם המנהגים של הארץ הקולטת. בית-הספר מפגיש את העולים עם בני הארץ, תוך התמודדות עם משימות לימודיות וחברתיות משותפות. אך מעבר למקומו הפאסיבי כזירת מפגשים, לבית-הספר יש תפקיד מנהיגותי אקטיבי בקליטת העלייה, וזאת באמצעות עזרה לעולים ברכישה של ידע, של אוריינטאציה, של קבלה חברתית ושל כלים להתמודדות עם הזרות ועם השוני.

כאשר העולה הצעיר מתמודד בהצלחה עם קשיי הקליטה, מתפנים הוריו לתעל את האנרגיה שלהם למשימות הקליטה העיקריות: תעסוקה, דיור ושפה. בלעדי אלה לא תיתכן קליטה מוצלחת. זאת ועוד: מכיוון שמשפחה הנה מערכת דינאמית, הרי הצלחת קליטתם של הילדים מקרינה גם על קליטתם של הוריהם, ומקילה עליהם את ההסתגלות.

תפקידו של בית-הספר אינו מתמצה בעזרה לעולים בלבד. מוטלת עליו גם המשימה לטפל בתלמידים בני המקום, לעזור להם לעכל את השינויים החלים בהרכב הכיתה ולהבין את הרגשות שמעוררים בהם העולים ואת תגובותיהם כלפיהם. לעתים קרובות דורשת הקליטה מבני הארץ שינוי עמדות, אימוץ של ערכים חדשים והתגברות על רגשות של עוינות, או אף של דחייה.

סיוע בקליטתם הלימודית והחברתית של תלמידים הנה משימה מורכבת עבור המורים המתמודדים עם כיתות הטרוגניות מכל בחינה אפשרית. כניסתם של העולים לבית-הספר איננה מאפשרת למורים להתעלם מהבעיות ומהקשיים הנוצרים. כאשר העולים הנם ספורים, קיימת סכנה של התעלמות מצורכיהם המיוחדים והם עלולים להרגיש אבודים. מאידך, כאשר קבוצת העולים הנקלטת היא גדולה, הם מתלכדים לקבוצת תמיכה, דבר העלול לגרום להאטת הקליטה. התלכדותם של העולים בקבוצה נפרדת עלולה לגרום לקולטים להרגיש מאוימים. חששם העיקרי של הקולטים הוא שפני החברה ישונו, מבלי שתהיה להם שליטה על אופי השינוי ומגמתו.

לדרך התערבותו של המורה בתהליכים המתרחשים בבית-הספר תפקיד מכריע בהצלחתה של הקליטה, הן מבחינתם של הקולטים והן מבחינת הנקלטים. יותר מכך, המפגש עם השוני מזמן אפשרות לשני הצדדים להתעשר מעצם המפגש עם האחר וללמוד להכיר את עצמם בצורה טובה יותר.

תפקידו של המורה הוא להעביר את המסר הברור לנקלטים ולקולטים, שמשבר העלייה הנו משבר זמני ואין לראות בו סימן לחולשה או לפגם כלשהו באישיות. ראייה זו מונעת היווצרות סטיגמות ומעודדת את מאמצי ההיקלטות של העולים ואת הנכונות

להגיש עזרה מצד בני המקום. היכולת לראות את הקושי כתגובה ללחץ זמני, ולא כמצב סטאטי, מסייעת לשני הצדדים להתאזר בסבלנות ומעודדת את הראייה לטווח רחוק.

זכרונותיהם של נקלטים וקולטים משנות החמישים יכולים להמחיש את מורכבות תפקידו של המורה ואת השפעתו העמוקה על כלל התלמידים. הזכרונות ממקדים את תשומת הלב בצעדים בהם נקטו מורים, על מנת לקרב את העולה ולהקל על קליטתו, אך גם חושפים את הליקויים והמחדלים של מורים בקליטת העלייה.

הקטע הבא מתאר את המסר שנקלט על ידי העולים, האומר שהם אלה הצריכים לשאת בנטל הקליטה, ושכל תשומת לב מיוחדת צריכה להינתן שלא על חשבון בני המקום.

אביגיל: לא נעשתה איזושהי פעולה כללית כדי לקלוט אותנו, ולא ניתן הסבר למעמדנו המיוחד. אני לא זוכרת שהשתתפתי בשיעורים, חוץ מאשר בשיעורי חשבון. לא התחשבו בנו. להיפך, כאילו התעלמו מאתנו, לא הפריע לאף אחד שהיינו יושבים שיעור שלם בלי להשתתף. המורה הקדישה לי זמן אחרי הלימודים ועזרה בהכנת שיעורי הבית. גישתה היתה חמה מאוד.

הסיפור הבא, המתואר על ידי אחת הקולטות, בת קיבוץ, מאשר שתחושת הנקלטים לא היתה פרי דמיונם. הקולטים אכן לא שינו את אורח חייהם בעקבות העלייה.

ראומה: הגיעו הפליטים מאירופה, יוצאי המחנות. הם הגיעו גם אלינו ופגשו בזרות איומה ובהתייחסות קשוחה של החברה, ללא התפשרות. לחברה היו חוקים מסויימים, ומי שנכנס היה צריך לקבל את החוקים האלה, אחרת הוא יכול להיות שייך למקום אחר, ואינו חייב להיות כאן. מי שבא ארצה, לארץ הקשוחה הזאת, חייב להיות קשוח. לא התחשבו בעובדה שחלק מהאנשים האלה עברו חוויות קשות.

הגיעו ילדים מסכנים למדי. אני חושבת שגילינו כלפיהם איזושהי אמפאטיה, לא התאכזרנו אליהם. אבל הסביבה התאכזרה. באותה תקופה, למשל, אסור היה למצוץ מוצץ. אם הגיע ילד כזה עם מוצץ, המטפלת היתה לוקחת את המוצץ מפיו ושמה בפח. ואם הילד בכה שבוע, אז הוא בכה שבוע, עד שהוא התרגל שאין מוצץ. אף אחד לא חשב שצריך אולי לפרגן לילד.

אנשים לא היו מוכנים לקליטת השונה בתוך הסביבה הקשה שלהם. אנשים עבדו תשע וחצי ועשר שעות ליום, בלי שום רחמים. לא ריחמו על עצמם ולא ריחמו על האחרים.

הקטע האחרון מדגים בפנינו שאופן הקליטה אינו קשור רק לצרכיו של הנקלט, אלא מושפע גם מתפיסתו של הקולט את עצמו ואת צרכיו. גם הערכים ששלטו בחברה עודדו את העמדה, שהדרך הטובה ביותר לקלוט את העולים למודי הסבל היא להכניסם במהירות למעגל העשייה.

ההתייחסות אל העולים מושפעת לא רק מתפיסתם העצמית של הקולטים, אלא גם מייחסם ומעמדותיהם כלפי הגולה וכלפי הארצות שמהן באים העולים.

הקטעים הבאים מדגימים את השלכתם של היחס הערכי לגולה והעמדות כלפיה, על קליטת העולים:

גיורא: בא אלינו ילד גיינטי מפולניה. המחנכת היתה אשה צעירה, מורה בשנה הראשונה או השנייה שלה. היא אמרה שקופרניקוס היה אסטרונום יווני. הילד הזה שבקושי ידע עברית, אמר: "לא, הוא היה פולני". היא לעגה לו, וגם הילדים התחילו ללעוג לו: "מה אתה מדבר ומבלבל את המוח. אתה באת מפולניה, אז כולם פולנים בשבילך". אני קמתי ואמרתי שהוא צודק ושקופרניקוס היה פולני והוספתי מילות עלבון כלפי המורה. היא הוציאה אותי מהכיתה.

שמואליק: הם לא יכלו לקלוט ילד שנולד בגטו. רעיון השואה נקלט אז בצורה מוזרה ביותר. האשימו את אלה שנשארו בחיים, שנתנו לשחוט את עצמם כצאן לטבח.

כשלמדנו היסטוריה ציינתי בגאווה רבה שחנה סנש היתה בת ביתנו, שאצלנו הבית היה בית ציוני חם. אז מיד היתה תגובה: "טוב, אז למה לא הייתם פה?" וכשדיברו על משפט קסטנר, ציינתי שיש לי קשר אישי עם הדברים, הדוד שלי היה ברכבת קסטנר המפורסמת; ומיד הגיבו: "מדוע לא עלייתם קודם?" כאשר סיפרתי שאצלנו היו דברים כאלה וכאלה, מיד הפכו הדברים טאבו, או שלא דיברו עליהם, או שהפכתי למואשם, עד שנמנעתי מלהעלות שום נושא שהיה שייך להיסטוריה האישית או המשפחתית.

שתי הדוגמאות האחרונות מראות כיצד עמדותיו הערכיות של המורה אינן מאפשרות לו להתייחס באופן ענייני אל יכולתו של העולה לתרום לדיון ולהעשיר אותו. התנשאות כלפי העולה היתה נחלתם של רבים מבני הארץ בשנות החמישים, ויש לשער שגישתם של המבוגרים לא נעלמה מעיני הילדים, והם אף הושפעו ממנה.

ההתייחסות השיפוטית מעוותת את התפיסה ואוטמת את המורה מלקבל את תרומתו של התלמיד העולה. וכך, לא רק שהמורה אינו יוצר תנאים מיוחדים על מנת לקרב את התלמיד החדש, אלא גם כאשר תנאים אלה קיימים באופן טבעי הוא מתעלם מהם, או אף מתכחש אליהם. לא רק העולה יוצא ניזוק ממצב זה, אלא גם מהכיתה נמנעת תוויה מעשירה.

ההתייחסות של המורה במקרה זה מהווה דוגמה שלילית להתייחסות אל אירועים ואל עובדות וממחישה כיצד עמדות אישיות עלולות לחבל ביכולת התפיסה והחשיבה.

הדרישה מהעולה לעשות את כל המאמצים להשתלב במהירות, מבלי שהחברה מצידה תהיה רגישה לצרכיו הוא, עלולה להגיע עד לכדי אטימות ואפילו רשעות. המורה אינו ער

לכך שהילד נמצא במצב לחץ זמני, ולכן גם אינו מסוגל להעביר מסר זה לתלמידיו. בכך גורם המורה במישרין לירידת הערך העצמי של התלמיד העולה, כמודגם בסיפור הבא.

ליאורה: בתום החודש הראשון לשהותי בבית-הספר, כמעט עוד לא ידעתי עברית, קיבלתי ציון "לא מספיק" בתנ"ך ובכיתתי. המורה לעגה לי שאני בוכה: "תתביישי לך שאת בוכה! לא מספיק שאת מקבלת לא מספיק? אם תבכי תקבלי לא מספיק גם בשיעור הבא". זאת אומרת, במקום להבין שילד עולה חדש שאינו יודע עברית, אינו יכול להיבחן בתנ"ך, התייחסו אלי כאל ילדה רגילה, פחות מוצלחת מאחרים.

אני זוכרת, למשל, שבשיעור התעמלות מישהי רצתה לתפוס את מקומי ודחפה אותי, ואני התחלתי לבכות. לא הבנתי מה פתאום דוחפים אותי. והמורה, במקום לגעור בילדה אמרה לי: "לא קרה לך שום דבר". זאת אומרת, לא היו ערים לרגישות המיוחדת שלי, שלפעמים לא היתה מוצדקת.

אינני יכולה לזכור שום דבר חיובי מהתקופה ההיא. אינני זוכרת אף אחד במסגרת בית-הספר שהיתה לו נכונות לדבר אתי. ולמעשה גם ההורים שלי, שהם אנשים פשוטים, לא היו ערים לדברים האלה, וגם בבית שמעתי תמיד אומרים: "הלואי שאדע עברית כמו שאת תדעי בעוד חודשיים". זאת אומרת, ביטלו את הקושי שלי לעומת הקלות שבה ארכוש את השפה.

כאשר מורה רוצה לעודד ילד, הוא חייב למצוא דרך שתיקח בחשבון את תחושותיו ואת מצבו האישי והחברתי. לעתים מתן שבח או יחס מועדף עלול לקומם את בני הכיתה ולחבל בקליטתו החברתית של העולה. הסיפורים הבאים ממחישים נקודה זו.

גליה: נחשבת לילדה חרוצה, והמורים לא גיסו לעזור לי. להיפך, גם נהגו להראות את המחברת שלי לעצלנים: "תראו איזו מחברת יפה יש לה, והיא כל כך חדשה, ותראו כמה שהיא מוצלחת". זה גרם לי תסכול, ואני חושבת שזה תסכל גם את העצלנים. זו לא היתה דרך מתאימה לקדם אותם.

בועז: היתה מורה דוברת פולנית, שבאמצע השיעור היתה מדברת עם העולים. הרגיו אותנו שהיא מדברת פולנית בכיתה של צברים, בכיתה שלנו. זאת היתה הכיתה שלנו, והם פלשו.

נאוה: עולה חדש מפולניה הגיע עם הוריו לקיבוץ, ואני זוכרת אירוע שהיה לי אתו. באחת המסיבות, כשהמורה ארגנה ריקוד, לא רציתי לתת לו יד, כי היה נדמה לנו שיש לו יבלות על הידיים. המורה כעסה עלי והענישה אותי. באותה מסיבה לא רקדתי, משום שלא רציתי לתת יד לעולה מפולין.

הזכרונות האחרונים ממחישים עד כמה מורכב תהליך הקליטה. תשומת לב לקבוצה אחת עלולה לערער את שיווי המשקל בין הקבוצות ולהפוך לבומרנג כנגד אלה שלהם מנסים לסייע. לכן, סיוע נכון צריך למתן את תחושת המחנות ואת הזרות ההדדית, וליצור קבוצת תמיכה הדדית בקרב הקולטים ונקלטים.

הזיכרון הבא מתאר את היחס האמביוולנטי מצד הקולטים כלפי העולה. גם כאשר ניתן לו סיוע הוא נדרש "לשלם" עבורו. היחס המיוחד הניתן לעולה מתפרש כמחווה יוצאת דופן הנעשית על ידי החזק למען החלש.

יצחק: מהתחלה הייתי אחר, וגם התייחסו אלי כאל אחר. תקופה ארוכה למדי קראו לי "המיוחס". זה היה, כביכול, כדי להקל עלי את ההתחלה. לא הייתי שוטף כלים, ולא הייתי עושה תורנויות. קראו לי "המיוחס", כאילו בהתחלה עוזרים לחלש ומקילים עליו. ימי חסד כאלה. אולי הכירו שאני רגיש, או שהעבר שלי היה קשה, אני לא יודע. אני לא זוכר שתבעתי משהו או שביקשתי. נדמה לי, שנשאתי את עברי לבד.

צעדים חיוביים של מורים

בצד הזכרונות הקשים והכואבים על חוסר יכולת, חוסר רצון, או היעדר כלים מתאימים לסייע לילדים, קיימים גם זכרונות המתארים רגישות אישית, יכולת מקצועית גבוהה והפגנת אהדה, חום ורגישות כלפי התלמיד העולה. דווקא זכרונות אלה ממחישים את הכוח הרב הנתון בידי המחנכים. צורת השימוש בכוח זה עשויה להיות גורלית, במיוחד כאשר מדובר בילדים בעלי קשיים מיוחדים.

הזכרון הבא עוסק במתן לגיטימציה לחזור אל השם המקורי ולדחות את השם הישראלי שניתן על ידי פקידי הסוכנות. המנהל מפגין רגישות וחדות עין כלפי בעיית הזהות. הסיפור מדגיש את העיתוי הנכון של השיחה, שכן, ייתכן שלו היתה שיחה זו נערכת בעת אחרת לא היתה לה השפעה כה דרמטית על הקליטה. מקומה של שיחה תרפויטית מעין זו הוא בשלב עיצוב הזהות, בו מוכן הנקלט לאמץ לעצמו חלקים מעברו.

גיזה: יום אחד קרא לי המנהל לחדרו. הוא ידע שכולם קראו לי גיזה אבל בתעודה היה כתוב טובה, וגם המורים קראו לי כך. הוא קרא לי אליו ואמר: "תשמעי, אני מצאתי לשם גיזה סימוכין בספר שופטים פרק י"ג. יש שם גיזה ואני אקרא לך גיזה", ואז, החזרה לשמי זכתי בהכרה רשמית. הוא כאילו החזיר לי את הזהות כשאמר: "תזכרי את שופטים י"ג" והסביר לי מה המשמעות של גיזה. הרגשתי אז כל כך טוב. יש לי זכות לשם. היה בזה סמל. כאילו שוב זכיתי בלגיטימציה. כאילו כבר היה לי אומץ להיות ישראלית, ובכל זאת לשמור על הזהות הגלותית.

מסיפורים קודמים נוכחנו שהפניית תשומת לב הכיתה כולה אל התלמיד העולה עלולה לעורר את קנאת התלמידים האחרים ולהיות לו לרועץ. לכן, חשוב להיווכח שכאשר ההתערבות נעשית בדרך רגישה ובאווירה המתאימה, היא עשויה להיות בעלת ערך רב. כוחה העיקרי של שיחה זו, בקודמתה, בכך שהיא נערכה בשלב של עיצוב הזהות.

ליאורה: אני זוכרת את המורה לספרות שניסה להתעניין בי כעולה חדשה. פעם כתבתי חיבור: "איך התקבלתי בחברה החדשה". והוא קרא את החיבור בכיתה, וכולם גילו התעניינות. זה קרה בשנה הרביעית שלי בארץ, שכבר לא הרגשתי

עולה חדשה. הוא החזיר אותי אחורה עם הרגשה טובה. זה קרה כבר באווירה של קבלה: "זה לא נורא שהיית קודם עולה חדשה, כעת את כבר לא. איזה יופי שכל כך מהר את כמו כולם". כבר לא הייתי במצב שבו מבייש כל כך להיות חדש, וכאילו סלחתי לעצמו רטרואקטיבית על כל הפאשלות. אני חושבת שההתעניינות שלו היתה נעימה מאוד. הייתי עולה חדשה יחידה בכיתה.

משני הסיפורים הבאים עולה שחלקו של הנקלט ויכולתו לקלוט את העזרה המושטת לו הנו גורם מכריע בהצלחתה של העזרה. עזרה נכונה משלבת תזמון נכון של הבנת צרכי הנקלט עם יכולתו של הקולט להיענות לצרכים אלה.

סיפורו של אבנר מתחיל בתחושת זרות מוחלטת בכיתה, הגורמת לבעיות משמעת קשות, ענישה בלתי פוסקת והוצאה מהכיתה. המורה לא רק שלא הצליחה לעזור להסתגלות, אלא אף חיזקה את ההתנהגות החריגה. המנהל, בשיחה חד-פעמית, שבר את מעגל הכשלונות והעלה ילד על דרך חדשה שהובילה למסלול של הצלחה.

אבנר: יום אחד התקוטטתי עם איזה ילד, שברתי לו שן וקרעתי לו שרשרת שהיתה תלויה על צוארו. גם הוא היכה אותי. שנינו הובאנו בלויים וקרועים למנהל. המנהל ישב בצריף, והפתח מפניו היה גדול מאוד. אני זוכר עד היום את הפחד הזה, כאילו הולך לקרות איזה משהו איום ונורא. אף פעם לא היה לי עסק עם המנהל. לא ראו אותו בכלל. הוא הסתתר בסתר עליון, ולא היה לו מגע עם העם. אני זוכר יפה מאוד את התירוצים שהתחלתי להכין והתכוננתי להשמיעם. הילד השני נכנס לפניי ויצא. הכניסו אותי.

הוא ישב בחדר מאחורי מכתבה ענקית, ועל המכתבה היתה מונחת אבן זכוכית סגולה. היה יום כמובן, אבל האור חדר דרך התריס. התריס היה מוגף ופרוסות אור חתכו אותו. הייתי משוכנע שהוא עומד לזרוק עלי את אבן הזכוכית. נעמדתי ליד הדלת וסרבתי לזוז משם. אמרתי לעצמי: אם הוא ייקח את האבן, אקפוץ החוצה. תמונת העולם שלי היתה אלימה. הייתי ממש משותק מפחד. הוא קרא לי עם האצבע, ואני התקרבת אליו בצעד קטנטן. הוא חזר על התנועה ושוב התקרבת אליו כמעט בזחילה, אל האיש הגדול והקרח.

ואז, להפתעתי הגדולה, במקום שיתחיל לחקור אותי, הוא פתח בנושא אחר לגמרי ואמר, שהוא יודע שאני תלמיד מצויין. היתה זו הפתעה כבירה, מפני שאני הייתי אחד התלמידים הגרועים ביותר בכיתה. הוא אמר לי: "אני יודע שאתה אחד התלמידים המצטיינים בכיתתך". הסתכלתי עליו מופתע והוא המשיך: "כן, ואני יודע שאתה מסוגל להיות הרבה יותר. אין לי שום ספק בכך". בקיצור, הוא דיבר אלי דברי נועם. לאט לאט התרופפתי ופרצתי שם בבכי. זו היתה פעם ראשונה שמישהו דיבר אלי בלשון בני אדם ואמר לי דברים שהם לא בגדר עונש או שכר. אני האמנתי לו משום מה, אולי כי רציתי להאמין לו.

על כל פנים, התוצאה של העניין הזה היתה שהוא אחז בידי, ושנינו חצינו את החצר הגדולה. היתה חצר־משחקים גדולה על יד בניין בית־הספר, והכיתות למדו. היינו רק שנינו בחצר. אני זוכר את הצללים שלנו, הצל הגדול שלו והצל הקטן שלי, עד שהגענו לבניין. והוא נקש על הדלת ואמר למורה: "הבאתי לך תלמיד חדש". היא לא קיבלה את זה כל כך בקלות. היא אמרה לו: "כן, אבל אתה בטוח בזה?" משהו כזה היא אמרה. אני לא זוכר בדיוק. והוא פשוט שלח אותי למקום ואמר לי: "תשב". וזו פעם ראשונה שמישהו התנהג אלי בלי להעניש אותי, כי אני חשבתי שאני ראוי לעונש. במקום עונש הוא חילק לי פרס.

התוצאה של השינוי היתה שברגע שהתיישבתי על הכיסא פתחתי את הספר. למדו אז על יוסף וכתונת הפסים. זו היתה פעם ראשונה שקראתי בספר. התיישבתי והתחלתי לקרוא. הסתבר, בדיעבד, שכבר ידעתי לקרוא. התחלתי לקרוא את הסיפור על יוסף וכתונת הפסים. גמרתי את הסיפור. היתה הפסקה, ואני ישבתי לקרוא. אחר כך היה עוד שיעור, ואני ישבתי לקרוא. והיה עוד שיעור, ואני עדיין קראתי בספר. נסעתי הביתה ובדרך קראתי את הסיפור. ובערב גמרתי את הספר. אחר כך קראתי עוד ספר ועוד ספר. התוצאה היתה שאחרי שבועיים הייתי אחד התלמידים הבולטים בכיתה, אם לא הבולט שבהם.

זהו סיפור אמיתי לגמרי. האמת היא שדמיון עשיר לא יכול היה להמציא אותו. אני הפכתי להיות תלמיד טוב! אינני יודע, אולי גם המורה דיברה עם המנהל. יכול להיות שהם עשו יד אחת. על כל פנים היא התחילה להשאיר אותי בכיתה בהפסקות, כדי שאלמד את החלשים יותר ואעזור להם.

ההישג החינוכי של המנהל היה בלתי רגיל. מתלמיד נחשל ומפריע וקשה, הפכתי להיות מאלה המובילים את הכיתה. והשינוי נעשה בימים אחדים. אני זוכר שקראתי בלהיטות את כל ספרי הלימוד. מכיוון שקראתי פעם ראשונה, כנראה גם זכרתי מה שאני קורא. אחר כך המשכתי לקרוא עוד ספרים אחרים. מאז הפכתי לתולעת ספרים. וכל זה בזכות אותה שיחה יחידה במינה של האדם הזה שאינני יודע מי הוא. כי הוא איכשהו אבד לי. קראנו לו המנהל. לא היה לו שם.

הזכרונות הקשים והחוויית הטובות אשר נשתמרו אצל המרואיינים במשך עשרות בשנים מעידים על כוחו הרב של המורה בקליטתו של התלמיד העולה. מורה יכול לעכב את התהליך ואף לחבל בדימוי העצמי, ומורה יכול לסייע בבניית תחושות הצלחה וערך עצמי. המורה יכול לעזור באוריינטציה ובפירוש המצב, או להשאיר בעינו את הבלבול וחוסר האונים.

הזכרונות ממתישים היטב שבצד היחס האישי הנוצר בין מורה לתלמיד, ישנו גם המימד של יחסה של החברה, שהמורה הנו חלק ממנה, כלפי אותה עלייה. יחסו של המורה כלפי התלמיד מושפע לא במעט גם מהדימוי שיש לחברה על עצמה. חברה סגורה, שערכיה הם אחידות וקונפורמיות, אינה נוחה לקלוט עולים כמו חברה פתוחה המעודדת שונות.

בחברה כזו העולה אינו נתפס כזר, אלא כאדם שונה היכול להעשיר את החברה ולגוון אותה.

בית-הספר הנו מערכת דינאמית. התמודדות עם בעיותיהם של העולים הנה סימפטום לדרך שבה מתמודדת המערכת עם בעיות בכלל. היכולת להתמודד עם בעיות מאפיינת מערכת בריאה, בעוד שחוסר יכולת התמודדות הנה סימפטום לחולשה. התגברות מוצלחת על קשיים ועל בעיות מצמיחה את המערכת, בעוד התמודדות בלתי מוצלחת או התעלמות מקשיים גורמת לנסיגה.

על פי הזכרונות, כוללת התמודדות רגישה עם קשיי הקליטה הן את הבנת תהליך הקליטה והן את היכולת לצאת מהדימוי הקבוצתי על העולים, לראות את העולה כאדם ייחודי ולהיות רגיש לצרכיו. בצידה של העזרה לנקלטים, חייב המורה להיות ער ומודע גם לצורכי הילדים האחרים, שלא תמיד עולים בקנה אחד עם צורכי היחיד או הקבוצה הקטנה. הסיוע לעולה בקליטתו יכול להפוך מנוף לקידומה של הכיתה כולה.

2. השימוש בזכרונות מעליות קודמות ככלי בהכשרת המורה לתפקידו בקליטת עלייה

המורים אינם יכולים להימנע מלהתעמת עם בעיות ועם קשיים שמעוררים העלייה והעולים. מפאת מורכבותה של המשימה העומדת בפניהם, חשוב לצייד את המורים בידע ובמיומנויות הדרושים למילוי תפקיד חיוני זה.

אחת הדרכים היעילות לעזור למורים בהבנת התהליכים העוברים על הקולטים ועל הנקלטים ולהקנות להם מיומנויות-התמודדות עם הקשיים ועם האתגרים שמציבה העלייה, היא באמצעות חשיפתם לזכרונות מעליות קודמות.

באמצעות החשיפה לזכרונות לומד המורה לראות את העולה כאדם במשבר, להבין את קשייו ואת דרכי התמודדותו. הוא לומד את החוקים השולטים בתהליך הקליטה ומסוגל לכוון את הנקלט להתמודדות ולעשייה. החשיפה לזכרונות מאפשרת למורה להבין ולחוש את צורכי הקולטים וכיצד ניתן לסייע להם במפגש עם העולים.

בפרק זה מתוארת דרך מובנית ומבוקרת לשימוש בזכרונות. יתרונה של הלמידה באמצעות הזכרונות היא השפעתה על ידע, על עמדות, על רגשות ועל ערכים בעת ובעונה אחת. היא מונעת התנגדויות והתגוננות, על ידי גישה עקיפה, חוויתית ובלתי מאיימת. יועץ בית-הספר מהווה את הכתובת המתאימה ביותר להיות סוכן השינוי של בית-הספר ביחס לנושא העלייה ולטפל בהקניית ידע ובשינוי עמדות בקרב המורים והתלמידים.

להלן יתוארו השלבים השונים של העבודה באמצעות הזכרונות:

1. **שלב ראשון: חשיפה לזכרונותיהם של המרואיינים** – בשלב זה מקשיבים המשתתפים לסיפוריהם של אנשים מבוגרים על חוויות קליטתם. חלק מהחוויות הללו הובאו בפרקים הקודמים. מרחק השנים יוצר פרספקטיבה, וזכרונות הקליטה מקבלים את משקלם המתאים ביחס לאירועים משמעותיים נוספים בחיים.

בדרך כלל נדהמים המשתתפים להיווכח שכאב הקליטה לא קהה עם השנים, והוא נשאר חד ובהיר בזכרון. המשתתפים מתקשים להאמין שגם אנשים שקליטתם נחשבת לסיפור הצלחה אישית, חברתית וכלכלית, עסוקים עד היום בהשוואות ובהבחנות בינם לבין חבריהם שנולדו בארץ.

הן הריחוק בזמן והן הקרבה בגיל מקילים על ההזדהות עם הכאב ועם הסבל.

2. **שלב שני: העלאת זכרונות אישיים** – מכיוון שהיקלטות וקליטה מהוות חלק בלתי נפרד מההווה הישראלי, מעוררים הזכרונות המובאים בפני המשתתפים תהליך של היזכרות בחוויות אישיות הקשורות בקליטה.

אצל הנקלטים מעוררים הסיפורים את הזכרונות האישיים שהודחקו מהתודעה והשתכחו כביכול. למעמד זה יש ערך קתרת חשו, שכן מסתבר שרבים מהעולים שהגיעו ארצה בשנות החמישים תפסו את קשיי הקליטה כבעיה אישית או אפילו כנכות, וכך גם תופסים זאת רבים מן העולים היום. פעילות זו מעודדת את המורה לראות את העלייה כמצב לחץ זמני, ולא כבעיה אישית קבועה.

ילידי הארץ המשתתפים בסדנא נוכחים לדעת שקליטה הנה תהליך ממושך ומורכב, שאינו מסתיים עם רכישת השפה וההשתלבות הלימודית והחברתית. רבים מילידי הארץ מתוודעים לראשונה לפער העצום שבין המראה וההתנהגות החיצונית לבין תחושותיהם הפנימיות של הנקלטים. גם הקולטים עשויים לחיות מחדש את חוויות הקליטה. לחלק מהם זכור היטב המפגש הקשה עם העולים, שיצר אצלם תחושת זרות ודחייה וגרם להם לתגובות בוז, התעלמות ואף אלימות. ריחוק הזמן והמקום עשוי להביא לשינוי עמדות ולגרום לתחושת קרבה לתלמידים העולים.

הסדנא מאפשרת לכל אחד מהמשתתפים להגיע לתובנה גדולה יותר, הן באשר לחוויותיו הוא, והן באשר לחוויות האחרים. אחת המשתתפות הצבריות סיפרה: שנאתי את העולים כל כך. כל פעם שהיו מגיעים עולים חדשים לסביבתנו, אמי היתה נכנסת לחדרי ולוקחת ממני צעצועים ומשחקים שהיו יקרים לי כשהיא פולטת לעברי: "בלאו הכי יש לך יותר מדי צעצועים". זכרונותיהם של הנקלטים הביאו את אותה משתתפת לראשונה להכרה שאמה, שהיתה בעבר עולה חדשה, הרגישה צורך עז להקל על העולים, ותביעותיה מביתה היו אולי השלכה של ציפיותיה מהצברים לסיוע בקליטה, סיוע שמעולם לא ניתן לה עצמה. בדיעבד יכולה היתה המשתתפת בסדנא לסלוח לאמה ואף להזדהות עם תפקידה כקולטת עלייה.

3. **שלב שלישי: הבנת תפקידו של בית-הספר בקליטת העלייה** – לאחר השלב החווייתי יכולים המשתתפים להתפנות לעסוק בתפקידי בית-הספר ומחויבותו כלפי הקולטים והנקלטים. בשלב זה מובאים בפני המשתתפים אירועים הקשורים בהתייחסותם של המורים ובתפקודם. חלק מהאירועים הללו הופיעו בפרק הקודם. לאחר ההיחשפות לאירועים מתייחסים המשתתפים לשאלות הללו: כיצד הבין המורה את המצב, מדוע פעל כפי שפעל וכיצד התפרשה פעולתו על ידי הנקלטים ועל ידי הקולטים. כמו כן, נשאלת השאלה אם וכיצד ניתן היה לפעול בצורה שונה. ניתוח האירועים ממחיש את מורכבותו של המצב ואת הצורך בהבנתו לפני שפועלים. במקרים לא מעטים נוכחים מורים בכוחם ובהשפעתם על התפתחות ילדים, כוח שלא תמיד היו ערים לו. ההתמקדות באירועים חיים עוזרת בהקניית ידע ובהפעלת שיקול דעת ומקנה דרכי התמודדות הולמות עם בעיות הקליטה. העיסוק באירועי עבר משחרר את המורה מהצורך להתגונן, משום שאין הוא חש כמותקף אישית.

4. **שלב רביעי: ראיון עם תלמידים עולים** – בשלב זה מוצגת בפני המשתתפים קבוצה של תלמידים עולים. רצוי שלקבוצה זו לא יהיו יחסים כלשהם עם המשתתפים, על מנת ששני הצדדים ירגישו חופשיים ומשוחררים לדבר בגילוי לב. התלמידים נשאלים על משפחותיהם, על עיסוק הוריהם, על אופן קליטתם בבית-הספר מבחינה לימודים וחברתית, על יחסם לרוסיה, על תוכניותיהם לעתיד, על תוכניותיהם לגבי השירות הצבאי ועל תחושותיהם כלפי הישראלים.

אם לפני הסדנא חשים לעתים המשתתפים שמיותר להיפגש עם עולים, שכן המפגשים הללו מהווים חלק משגרת יומם, הרי בסוף השיחה מציינים כולם את יתרונותיה של שיחה עם תלמידים אנונימיים, בה הם יכולים להיות קשובים לצורכיהם מבלי לחוש לחץ לפיתרון בעיות או לנקיטת פעולה מידית.

גם לתלמידים יש צורך עז בשיחה מעין זו. חלקם מציינים בסיפוק שהם חשים, לראשונה, שמקשיבים להם מתוך אהדה ועניין. חשוב להם להעביר למורים את תחושותיהם, כדי לעזור לעצמם ולחבריהם.

בעקבות השיחה נוכחים המשתתפים לדעת, שהצורך לפעול ולעזור לעולה חוסם לעתים את האפשרות להקשיב באופן אמיתי למצוקות.

5. **שלב חמישי: דיון בשאלה במה דומה ובמה שונה הקליטה היום מהקליטה בעבר ומה ניתן להסיק מזכרונות העבר לגבי המתרחש כיום** – מהשיחה עם העולים של היום עולות נקודות אחדות המעוררות עניין. ילדים רבים נושאים שמות רוסיים ואינם חשים כל צורך לשנותם. עובדה זו קשה לעיכול לרבים מהמשתתפים שצמחו בארץ בשנות החמישים. כפי שציינה אחת המשתתפות שעלתה ארצה בשנות החמישים: "עם שמות כמו שלהם לא ניתן היה להסתובב בארץ בשנות החמישים". מסתבר שעד היום רגישים אנשים רבים לשמות, שכן בשנות ילדותם השמות שימשו כמדד ל"ישראליות".

מראם החינוכי של רבים מהעולים אינו מסגיר את מוצאם. הם נראים כצברים לכל דבר: בלבוש, בתספורת ובחזות החיצונית. קביעה זו זוכה לחוסר הסכמה כללי אצל הנערים. לדבריהם, כל אחד מהצעירים, הישראלים והעולים כאחד, יכול להבחין על נקלה בין עולים לבין ילדי הארץ רק על פי המראה החיצוני. כאשר התבקשו בני הנוער לסייע למשתלמים במציאת סימני הזהוי, הצביעו על המבט בעיניים כתכונה המאפיינת ביותר. מבטם של הצברים בוטה, ואילו מבטם של העולים הוא של "כאלה שזרקו אותם לים".

כל התלמידים עמהם שוחחנו סיפרו שחבריהם הטובים ביותר הנם עולים חדשים כמותם. כמעט כולם ציינו שאין מגע רב בינם לבין הצברים. עולים ספורים בלבד ביקרו בבתיהם של חברים לכיתה. הם אינם רוצים שהמורים יתערבו במערכת היחסים שלהם עם חבריהם לכיתה, כי מצב זה נוח, לדעתם, לשני הצדדים. חלק קטן מהעולים מבקש את התערבותו העקיפה והזהירה של המורה על מנת שלא תקומם את התלמידים הישראלים.

רבים מהתלמידים ציינו שהם רואים את רוסיה כמולדתם. הם סיפרו על געגועים לחברים ולבני משפחה אשר הותירו שם. הם הביעו הערכה למורשת התרבות, לשפה וליחסי החברות השוררים שם. חלקם ביקרו את הישראלים על צרות האופק ועל חוסר ההשכלה.

את הקליטה המלאה רואים רבים בעתיד הרחוק: בצבא, כאשר להם עצמם יהיו ילדים שייוולדו בארץ, או כאשר ייקלטו בעבודה מתאימה. באשר לשאלה מה עדיף – כיתות נפרדות לעולים או כיתות משולבות לבני הארץ ולעולים, רוב המרואיינים רואים בחיוב לימוד בכיתת אולפן בראשית הדרך, ועם רכישת השפה, שילוב בכיתות רגילות.

מכל האמור לעיל נראה, שהקליטה כיום שונה מהקליטה בשנות החמישים. כיום הקליטה איטית יותר והלחץ על ההשתלבות אינו חזק. האפשרות להישאר עם השם המקורי, היכולת להמשיך לדבר בשפת המוצא ללא בושה, קבלת העובדה שהחברים הטובים הנם אלה שעברו חוויות דומות ושאינן הכרח להיכנס בכוח לחברה הישראלית וכן היכולת לגלות הערכה ואהבה לעבר ולהטמיעו באישיות תורמים להאטתו של תהליך. אולם למרות השוני, לא קיים הבדל מהותי בקשיים אותם עוברים העולים בתקופה הראשונה, כמו היעדר שפה, אי הבנת התרבות והמנהגים ומחסור בכלי התמודדות ובהכוונה.

השאלות הנועלות את הסדנא הן: האם קצב הקליטה כיום הנו משביע רצון, ומה המחירים והרווחים בהתערבות אקטיבית מצד המורה בתהליך הקליטה?

(ללא מחבר), הרקע התיאורטי לעבודת היחידות לייעוץ פסיכולוגי וחינוכי לנוער עולה. **ילדים עולים – מעברים והסתגלות בבית הספר.** השירות הפסיכולוגי-ייעוצי, משרד החינוך והתרבות, 1990.

Brink & Saunders, In: Cox, J., Aspects of Transcultural Psychiatry. *British Journal of Psychiatry*. 130, 1977.

Maslow, A.H., *Toward a Psychology of Being*. New York, Van Nostrand, 1968.

McGoldrick, Monica, Pearce, John K., Giordano, Joseph (1982). *Ethnicity and Family Therapy*. New York, The Guilford Press.

ח. סיכום

במאמר זה הובאה הצעה שנוסחה בהשתלמויות מנהלים, יועצים ומורים לשימוש בזכרונות מעליות קודמות ככלי בהבנתו של תהליך הקליטה על שלביו השונים. השימוש בזכרונות מאפשר קניית ידע, שינוי עמדות ויחידות רגישות לצורכי הקולטים והנקלטים ולמורכבותו של תפקיד המורה.

מהזכרונות עולה, שתהליך הקליטה זכור לעולים כמאבק קשה להישרדות. מהזכרונות ניתן גם ללמוד על אופיו של תהליך הקליטה על שלביו השונים. חשוב לציין, שקליטה הנה תהליך מתמשך, כאשר השלב האחרון בתהליך זה – שלב עיצוב הזהות – לא רק שאינו מסתיים, אלא אף מונחל מהורים לילדיהם ומדור אחד למשנהו. עובדה זו אינה מפריעה בתפקוד היומיומי של האדם. השלב הקריטי בתהליך הקליטה הנו שלב המאבק. ההתמודדות עם שלב זה תלויה לא רק בעולה אלא גם בחברה הקולטת.

המשתתפים בסדנה קונים לעצמם תפיסה שעלייה הנה מצב-לחץ זמני, שעל מנת להתמודד עמו, יש לעזור לנקלט בהכוונתו אל כלי התמודדות עדכניים. חשוב להסביר את מהות התהליך הפסיכולוגי שעוברים העולה והקולט, תוך שימת דגש על זמניות השלב. המורה לומד על חשיבות מנהיגותו ועל הצורך בתמיכה החברתית מצד קולטים ונקלטים כאחד.

קליטת העלייה איננה תורמת רק לחוזקה הכלכלי, החברתי והביטחוני של המדינה, אלא גם לדימוי העצמי של תושביה. קליטה מוצלחת מעלה את הדימוי ואת תחושת הערך העצמי של כל השותפים לתהליך.

ביבליוגרפיה

אגמון, ש., תגובות פסיכולוגיות להגירה ועלייה אצל ילדים והורים. **ילדי עולים, מעברים והסתגלות בבית-הספר.** השירות הפסיכולוגי יעוצי, משרד החינוך והתרבות, 1990. איציקסון י. ואיציקסון-מינוחין, שרה, תהליכי דיכאון הקשורים בעלייה ובהגירה והטיפול הקוגניטיבי בהם לפי א. בק, דסברג ח., איציקסון י. ושפלר ג., **פסיכותרפיה קצרת-מועד**. י.ל. מאגנס, האוניברסיטה העברית ירושלים, 1989. מירסקי, יוליה, 1990, להתבגר כעולה, **עולה על הדעת**. משרד החינוך והתרבות, גליון 1, אפריל 1992.

נוי, בלהה, **ילדי ביכורים**. בדפוס.

נוי, ש., **לא יכול יותר – תגובות ללחץ קרב**. משרד הביטחון, 1991.

עבודת M.A.

מאפייני האישיות של אנשים העוסקים באומנות ושל אנשים העוסקים בבידור

אסתר כפיר*

המחקר נועד להבחין בין מאפייני הטיפוס האומנותי לבין מאפייני הטיפוס העוסק בבידור, ובין כל אחד מהם לבין יתר הטיפוסים. למטרה זו נבנה שאלון נטיות המורכב משני סולמות: א. סולם אומנות שמהימנותו 0.74; ב. סולם בידור שמהימנותו 0.66. השאלון הועבר לנבדקים בצירוף שאלון נטיות מקצועיות במתכונת הרמ"ק.

במחקר השתתפו 200 נבדקים, ונמצא שלאנשים העוסקים באומנות מאפיינים שונים מאשר לאנשים העוסקים בבידור. לתוצאות אלה יש השלכות תיאורטיות על שינוי בתפיסת שדה האומנות ושדה הבידור כשדה אחד (רוא, 1956) והשלכות יישומיות על הייעוץ בבחירת מקצוע. הועלה הצורך בעריכת מחקר נוסף על המבנה הפנימי של שדה האומנות. נבנה סולם שני לאבחון דפוס אישיות המתאים לבעלי נטייה מקצועית לשדה האומנות, לצורך ייעוץ בבחירת מקצוע.

ייעוץ והדרכה בבחירת מקצוע הוא אחד התפקידים המרכזיים של מקצוע הייעוץ. יועץ בית-הספר עוסק בתחומים מוגדרים של הבחירה המקצועית; תחום בולט במיוחד הוא הסיוע בבחירת מגמה והמשך לימודים ומסירת מידע על המקצועות השונים ועל המימד האנושי-אישיותי המאופיין.

היועץ החינוכי חייב להיות בעל ידע תיאורטי ומעשי מעודכן על המקצועות השונים, וזאת לשתי מטרות: א. מתן ייעוץ והכוון לתלמיד בהתאם לנטיותיו ולכישוריו, במטרה לסייע לו לקבל החלטה שקולה וטובה. ב. מתן מידע מעודכן ומדויק לתלמיד על אודות עולם העבודה ועל ההכשרה הדרושה לרכישת המקצועות השונים.

המחקר הנוכחי מנסה להבחין בין הטיפוס האומנותי לבין הטיפוס העוסק בבידור (בעבר גקרא שעשועים) ובין כל אחד מהם לבין יתר הטיפוסים.

רוא (Roe, 1956) מחלקת את עולם המקצועות לפי מוקד הפעילות העיקרי לשמונה שדות: שירותים, עסקים, ארגון, טכנולוגיה, חוץ, מדע, תרבות ואומנות ובידור.

* אסתר כפיר, בית-ספר אורט ע"ש שפירא, כפר-סבא.

הולנד (Holland, 1966, 1973) מחלק את האנשים לפי אישיותם, כפי שהיא מתבטאת בנטייתיהם המקצועיות, לשישה אבטיפוסים: ריאליסטי, אינטלקטואלי, חברתי, קונבנציונאלי, יוזמתי ואומנותי.

מאיר, ברק וסולברג (1973), לוונברג ולונברג (1975) וכן מאיר ובן-יהודה (1976) ניסו להשוות במחקריהם את חלוקת המקצועות של רוא עם חלוקת המקצועות של הולנד. ממצאיהם מצביעים על קרבה בין הטיפוס האומנותי של הולנד (1973) לבין שדה האומנות והבידור של רוא (1956).

מאיר (1973, 1970) בדק את מבנה המקצועות של רוא בעזרת שאלון נטיות ומצא שבמבנה הרמות קיימת סטייה בסדר ההירארכי בשדה האומנות והבידור. מאיר וברק (1974) בדקו את מבנה הרמות בתוך השדות של רוא ומצאו סטייה במבנה הרמות בשדה האומנות והבידור. ההסבר שנתנו לכך מאיר וברק במחקרם זה, הוא ההטרונות של השדה בניגוד לשדות אחרים וכן היעדר סולם ההשכלה כמרכיב חשוב בסטאטוס של המקצועות בשדה. גם מאיר והדדי (1974), אשר בדקו את הסיווג של רוא לפי מימד הקשר עם אנשים מצאו שבגלל ההטרונות היה צריך לחלק שדה זה לשניים באופן שרירותי, כלומר, גם מבחינת מימד זה יש הבדל בין אומנות לבידור. לאור הממצאים הללו, אשר הצביעו על מידה מסוימת של מורכבות בשדה האומנות והבידור של רוא, ערכה כפיר (1976) מחקר. היא העבירה לתלמידי תיכון ברמה גבוהה שאלון גטיות במתכונת הרמ"ק (מאיר, 1973), כאשר אומנות ובידור מופיעים בשדות נפרדים. היא מצאה בעזרת ניתוח SSA מיקום נפרד ולא סמוך של אומנות ושל בידור במבנה המעגלי של שדות המקצועות. לפיכך, ניתן להניח שיש הבדלים בין שדה האומנות לבין שדה הבידור.

המחקר הנוכחי מנסה להעמיק ולחקור את ההבדלים בין אנשים העוסקים בשדה האומנות לבין העוסקים בשדה הבידור, כאשר התייחסות נפרדת לשדה האומנות ולשדה הבידור. התייחסות נפרדת זו היא חדשה יחסית, שכן עד כה התייחסה הספרות התיאורטית לטיפוס "האומנותי" (הולנד, 1973, 1966) ול"אומנות ובידור" (רוא, 1956).

קרייטס (Crites) הגדיר את שדה האומנות והבידור כעבודה עם אנשים למטרות אגוצנטריות, כגון מחיאות כפיים של קהל, פרסום ויוקרה אישית. מאיר והדדי (1974) ערכו מחקר, בו נתבקשו תלמידי תיכון לציין מה מידת הקשר עם אנשים ברשימת מקצועות על פי המבנה המעגלי של השדות. הם מצאו ששדה הבידור נמצא במקום השלישי בין השדות על פי דירוג של מידת הקשר עם אנשים, ואילו שדה האומנות דורג במקום האחרון.

הולנד (1973, 1966) מתאר את הטיפוס האומנותי כטיפוס המשתמש ברגשותיו ובהרגשותיו, באינטואיציה שלו ובדמיון כדי ליצור צורות ותוצרים אומנותיים. טיפוס זה פותר בעיות באמצעות הבעת הדמיון והטעם שלו בדרך המשגה וביטוי אומנותי ונשען בעיקר על ההתרשמות הסובייקטיבית לאינטרפרטציות ולפתרונות של בעיות

סביבתיות. הוא מאופיין על ידי ראייה מסובכת, עצמאות בשיפוט, מופנמות ומקוריות, מעדיף מוסיקה, ציור, ספרות, דרמה וכד'. הוא מייחס חשיבות רבה לערכים אסתטיים ולעומת זאת, חשיבות מעטה לעניינים פוליטיים וכלכליים. הוא מעדיף תחביבים ופעולות בעלי צביון יוצר ונמנע מפעילות בתפקידים הדורשים כוח פיזי ותוקפנות. הוא רואה עצמו כבלתי חברותי, מופנם, רגיש, נוטה לדיכאונות, מורד במוסכמות, אימפולסיבי, נאיבי, מתוח ונוטה להישגיות. בעל ראייה מורכבת, עצמאית ובלתי שגרתית, בעל כושר הבעה ומקוריות גבוהים ובלתי פופולארי.

רוא (1956) מדווחת על ממצאי מחקרים הקשורים בתיאור המאפיינים של אנשי אומנות ואנשי בידור: ציירים ניחנים באינטליגנציה גבוהה במיוחד בתחום החשיבה המופשטת. הם בעלי היגיון ופעילות קונסטרוקטיבית ומתעלמים בצורה ברורה מהבעיות השגרתיות והיומיומיות, מפחדים מבינוניות, מראים דחף חזק להישגים, עושר פנימי ומחשבה יוצרת וספונטאנית. כמו כן הם רגישים מאוד, אך לא מסתגלים. במחקר אחר על ציירים נמצא שהם נוטים לאינטליגנציה גבוהה ולחשיבה מופשטת, בעלי הסתגלות חברתית בלתי אגרסיבית ובלתי בוגרת, לא מספיק משוחררים מקשרים ריגושיים עם ההורים, במיוחד עם אמהות, ויש בלבול בתפקודם האישי והמיני. לאומנים יש צורך רב בהבעה עצמית. יש להם רגשות אשמה, קשה להם להשלים עם הדרישות החברתיות, נוטים להיות אינטרוורטים, בעלי דמיון, מדגישים ערכים אסתטיים לעומת ערכים חומריים. קבלת תוכן עבודתם חשובה להם יותר מאשר קבלת אישיותם. פישל (אצל רוא, 1956) הסביר את המשחק הדרמתי כמקור לקבלת סיפוק נרקסיסטי ישיר מהתשואות ומהתחושה של השפעה קסומה על הקהל. לה פלס (אצל רוא, 1956) מצא שלעוסקים בלינה לספורט יש דחף חזק המתבטא בשאפתנות, בתוקפנות ובתקיפות. יש להם דרגה מסוימת של משמעת עצמית והם יוצרים יחסים בינאישיים טובים. כמו כן נמצא שלאופי ספורט יש אמון בעצמם, יכולת לכוון את מקורות האנרגיה שלהם כלפי המטרות הרצויות והתעניינות בלתי רגילה בכוח.

מתוך מחקרים והתיאוריות על מאפייני האישיות של העוסקים במקצועות האומנות ובמקצועות הבידור, ניתן להגדיר מאפיינים אלה כדלהלן:

שדה האומנות: שדה בו מוקד הפעילות מבוסס על הפוטנציאל הרוחני המושקע בעיסוק, דהיינו – על דימיון יוצר וחשיבה יוצרת, מקוריות, אינטליגנציה ושפיטה אסתטית, יחד עם הימנעות מיצירת יחסים מורכבים עם אנשים. לעוסקים במקצועות האומנות חשובה היוקרה של תוכן עבודתם יותר מאשר יוקרתם האישית.

שדה הבידור: שדה בו מוקד הפעילות והסיפוק באים דרך הקשר עם אנשים: הופעה לפני קהל בצורה הגורמת לתחושה של יכולת לרתק את תשומת-לבו של הקהל ולתת לו הרגשת הנאה והתלהבות המתבטאת למשל במחיאות כפיים.

משתמע מן המחקרים שנסקרו, כי יש אספקטים של אופי שבהם בעלי הנטיות לאומנות שונים מבעלי הנטיות לבידור. אספקטים אלה הם בתחום האישיות, ביחסיהם עם עצמם, ביחסם לחברה ככלל, ביחסם לזולת ועוד.

מטרת המחקר הנוכחי היא להרכיב שאלון עמדות מהימן ותקף בעל סולם אומנות וסולם בידור, על פי דפוסי אישיות ודפוסי התנהגות המתאימים להגדרות התיאורטיות של מחקר זה, המבוססות על תיאוריהם של רוא (1956) והולנד (1973, 1966). באמצעות השאלון ניתן יהיה להבחין בין אנשים העוסקים באומנות ובבידור מצד אחד, לבין העוסקים ביתר השדות מצד שני. כמו כן אפשר יהיה להבחין בין אומנות מצד אחד לבין בידור מצד שני. שאלון זה יוכל לשמש כלי עזר במהלך הייעוץ בבחירת מקצוע ולמטרות מחקריות.

השערות המחקר

1. אנשים העוסקים באומנות או בבידור יקבלו ציונים גבוהים בשאלון העמדות בהשוואה לאנשים העוסקים בשאר השדות.
2. העוסקים באומנות יקבלו ציונים גבוהים בשאלון העמדות בסולם האומנות בהשוואה לעוסקים בבידור, והעוסקים בבידור יקבלו ציונים גבוהים בסולם הבידור בהשוואה לעוסקים באומנות.
3. בשאלון יימצא מתאם חיובי בין הציון הממוצע בסולם האומנות או הבידור, אשר קיבלו העוסקים בשדה מסוים, לבין קרבת אותו שדה אל האומנות או אל הבידור על פי המבנה המעגלי של השדות (מאיר, 1973, 1975). לדוגמא: הציון בסולם האומנות של העוסקים בארגון לעומת המרחק בין ארגון לאומנות.

שיטה

המדגם

במחקר השתתפו 200 נבדקים: 90 סטודנטים גברים, אשר שימשו כמדגם למחקר חלוץ, ו-110 נבדקים גברים אשר נבחרו בהתאם למקצועם ולזמן בו הם עובדים במקצוע בו בחרו. קבוצת הנבדקים כללה עשרה נבדקים מכל אחד מהשדות הבאים של רוא (1956): שרותים, עסקים, ארגון, טכנולוגיה, חוץ, מדע, תרבות ועוד עשרים נבדקים משדה האומנות ועשרים נבדקים משדה הבידור.

מכשירים

1. שאלון נטיות מקצועיות:

לצורך חישוב המרחק בין כל אחד מהשדות לאומנות או לבידור, נלקח שאלון נטיות מקצועיות (ראה נספח א') במתכונת הרמ"ק, כפי שהופיע אצל כפיר (1976), ובו רשימה של 54 מקצועות המסווגים לתשעה שדות מקצועיים כדלהלן: (1) שירותים, (2) עסקים, (3) ארגון, (4) טכנולוגיה, (5) חוץ, (6) מדע, (7) תרבות, (8) אומנות, (9) בידור (שעשועים). ברשימה זו שמות של שישה מקצועות מכל שדה – שלושה מן הרמה הפרופסיונאלית-מינהלית ושלושה מן הרמה הפרופסיונאלית למחצה. הנבדק קיבל את רשימת המקצועות כשהם מסודרים באופן מקרי, וליד כל מקצוע מופיעות האותיות "כ", "ז", "ל", "יכ", "מתלבט" ו"לא" בהתאמה. על הנבדק היה לציין ליד כל מקצוע את מידת המשיכה שלו לאותו המקצוע והעניין בו. ציונון השאלון היה כדלקמן: עבור התשובה "כן" קיבל הנבדק 2 נקודות; עבור "מתלבט" – קיבל 1 נקודה; עבור "לא" – קיבל 0 נקודות. כפיר מצאה במחקרה (1976), בשלושה ניתוחי SSA על 108 נבדקים (31 נבדקים בנים ו-77 נבדקות-בנות), כי השדות אומנות ובידור רחוקים זה מזה, כשהשדה אומנות מופיע ליד השדה חוץ, והשדה בידור מופיע ליד השדה עסקים וליד השדה תרבות.

2. שאלון עמדות:

שאלון העמדות (ראה נספח ב') כלל משפטים תיאוריים קצרים שנבנו על-פי תיאוריהם של הולנד (1973, 1966) ושל רוא (1956). הנבדק היה צריך להשיב אם התיאור מתאים או אינו מתאים לו; עבור תשובה חיובית קיבל הנבדק נקודה ועבור תשובה שלילית קיבל אפס נקודות. לאחר ניתוח פריטים כלל השאלון בסך הכל 26 פריטים: 14 פריטים (1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 15, 17, 21, 23, 24, 25, 26) בסולם האומנות ו-12 פריטים (2, 3, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 22) בסולם הבידור. נמצאה מהימנות של כ-0.74 לסולם האומנות ושל כ-0.66 לסולם הבידור. הציונים לסולם האומנות ולסולם הבידור חושבו על ידי סך כל התשובות בכל סולם שעליהן ענה הנבדק בחיוב.

הליך

1. מחקר חלוץ

שאלון העמדות שעליו נערך ניתוח הפריטים כלל 41 פריטים והועבר למדגם החלוץ בצורה אינדיווידואלית בספריית האוניברסיטה.

2. מחקר תיקוף

רוב השאלונים שעליהם נבדקו השערות המחקר הועברו במקומות העבודה של הנבדקים ומקצתם בבתיהם, בצורה אינדיווידואלית, במשך תשעה חדשים. בתחילה ניתן שאלון

הרמ"ק ואחר כך שאלון העמדות. הנבדקים נתבקשו להשיב על השאלונים לאחר שהובטחה להם אנונימיות והוקראו להם ההוראות למילוי השאלונים (נספחים א' ו-ב').

תוצאות

מהימנות שאלון העמדות

מהימנותם של שני הסולמות נבדקה על מדגם מחקר החלוף על פי נוסחה מס' 20 של קודר-ריצ'רדסון; נמצא שמהימנותו של הסולם אומנות היא 0.74 ומהימנותו של הסולם בידור 0.66.

בדיקת ההשערה הראשונה

ההשערה הראשונה של המחקר היתה שאנשים העוסקים באומנות או בבידור יקבלו ציונים גבוהים בשאלון העמדות בהשוואה לעוסקים בידור.

על פי מבחן t (חד צדדי) $t(0.01 < 2.80)$ אוששה ההשערה, כי קיים הבדל משמעותי בין ממוצעי שתי הקבוצות, ברמת מובהקות של 99%. אוששה אפוא ההשערה שלאנשים העוסקים באומנות יהיה ציון גבוה יותר באופן משמעותי בסולם האומנות, מאשר לעוסקים בשאר השדות.

במקביל טענה ההשערה, כי הציון הממוצע בסולם הבידור של אנשים העוסקים בבידור יהיה גבוה באופן משמעותי מהציון הממוצע בסולם הבידור של העוסקים בשאר השדות.

על פי מבחן t (חד צדדי) $t(0.05 < 1.91)$, אוששה ההשערה שיש הבדל משמעותי בין ממוצעי שתי הקבוצות ברמת מובהקות של 95%. אוששה אפוא ההשערה שלאנשים העוסקים בבידור יהיה ציון גבוה יותר באופן משמעותי בסולם הבידור מהציון הממוצע של העוסקים בידור.

בדיקת ההשערה השנייה

ההשערה השנייה של המחקר היתה שהעוסקים באומנות יקבלו ציונים גבוהים בשאלון העמדות בסולם האומנות בהשוואה לעוסקים בבידור, והעוסקים בבידור יקבלו ציונים גבוהים בשאלון העמדות בסולם הבידור בהשוואה לעוסקים באומנות.

על פי מבחן t $t(0.05 < 2.24)$ אוששה ההשערה כי קיים הבדל משמעותי בין ממוצעי שתי הקבוצות ברמת מובהקות של 95%. אוששה אפוא ההשערה שאנשים העוסקים באומנות יהיו בעלי ציון גבוה יותר באופן משמעותי בסולם האומנות מן העוסקים בבידור.

כמו כן טענה ההשערה, כי הציון הממוצע בסולם הבידור של אנשים העוסקים בבידור יהיה גבוה באופן משמעותי מהציון הממוצע בסולם הבידור של העוסקים באומנות.

על פי מבחן t $t(0.01 < 4.43)$ אוששה ההשערה, כי קיים הבדל משמעותי בין ממוצעי שתי הקבוצות ברמת מובהקות של 99%. כך אוששה ההשערה שאנשים העוסקים בבידור יהיו בעלי ציון גבוה יותר באופן משמעותי בסולם הבידור מן העוסקים באומנות.

בדיקת ההשערה השלישית

ההשערה השלישית של המחקר היתה שקיים מיתאם חיובי בין הציון הממוצע שקיבלו בשאלון העמדות (בסולם האומנות או הבידור) אנשים העוסקים בשדה מסוים לבין קירבת אותו שדה אל האומנות או אל הבידור על פי המבנה המעגלי של השדות (מאיר, 1975, 1973), כפי שנמצא מניתוח שאלוני המר"ק. לדוגמא: המרחק בין ארגון לאומנות לעומת הציון בסולם האומנות של העוסקים בארגון.

קירבת כל אחד מהשדות אל האומנות או אל הבידור הוגדרה על פי מטריצת המיתאמים בין השדות, שהתקבלה מניתוח שאלוני הנטיות של מחקר זה. בלוח מס' 1 ניתן לראות את הסידור המעגלי של השדות, שנתקבל מניתוח שאלוני הנטיות הרמ"ק (54 מקצועות).

לצורך חישוב מיתאם פירסון היה צורך להפוך את המתאמים שהתקבלו משאלוני הנטיות לציון Z . חושב ציון ממוצע (ראה לוח מס' 2) לשאלון העמדות, לכל קבוצת אנשים אשר עסקה באותו שדה. תוצאות בדיקת ההשערה מובאות בלוח מס' 10.

לוח מס' 1

הסידור המעגלי של השדות כפי שנתקבל מניתוח שאלוני נטיות הרמ"ק (54 מקצועות) $110=N$



לוח מס' 2

הציון הממוצע בשאלון העמדות, שחושב לכל שדה, בהתאם לעיסוקיהם של הנבדקים

השדות	מספר הנבדקים בהתאם לעיסוקיהם		הציון הממוצע	
	בסולם אומנות	בסולם בידור	בסולם אומנות	בסולם בידור
שירותים	10	10	8.80	6.50
עסקים	10	10	8.00	4.70
ארגון	10	10	3.70	7.80
טכנולוגיה	10	10	4.90	8.40
חוץ	10	10	5.90	6.80
מדע	10	10	7.30	6.80
תרבות	10	10	5.80	8.70
אומנות	20	20	7.85	5.25
בידור	20	20	5.65	8.35

חשוב לציין ששדה האומנות קיבל את הציון הממוצע השלישי בגודלו בסולם האומנות, ושדה הבידור קיבל גם כן את הציון הממוצע השלישי בגודלו בסולם הבידור.

מיתאמי פירסון בין קירבת כל שדה, כפי שנמצאה על פי ניתוח שאלוני הרמ"ק, לשדה האומנות ולשדה הבידור לבין הציון הממוצע בסולם האומנות ובסולם הבידור בהתאמה, נמצאו לא מובהקים ($0.05 > 0.24$ לאומנות ו- $0.05 > 0.36$ לבידור).

תוך כדי ניתוח שאלוני הנטיות המקצועיות הוברר, כי קיימת אי התאמה רבה בין הנטיות המקצועיות של הנבדקים לבין עיסוקם בפועל.

מהסיבות האלה הוחלט לחלק את המדגם לשדות על פי נטיותיהם העיקריות של האנשים ולא לפי עיסוקם בפועל. על פי חלוקה זו חושב לכל שדה הציון הממוצע בשאלון העמדות (ראה לוח מס' 3), ובאותה השיטה חושב מתאם בין ציונים אלו לבין הקירבה של כל אחד מהשדות לשדה האומנות ולשדה הבידור.

לוח מס' 3

חישובי הציון הממוצע בשאלון העמדות לפי נטיותיהם המקצועיות של הנבדקים

השדה	מספר הנבדקים* עפ"י נטיותיהם	הציון הממוצע של השדות בסולם אומנות	בידור
שירותים	10	6.11	7.33
עסקים	12	3.75	10.12
ארגון	4	4.00	6.50
טכנולוגיה	19	6.00	8.00
חוץ	12	6.00	6.58
מדע	8	5.50	7.75
תרבות	13	6.60	7.30
אומנות	38	7.79	6.21
בידור	13	6.86	7.64

* במקרים בהם היו לנבדקים מספר נטיות מקצועיות שוות בגודלן, נלקח בחשבון ציונם בסולם העמדות מספר פעמים בהתאם למספר נטיותיהם, וממוצע הציון בסולם העמדות של סך כל האנשים בשדה חושב בהתאם.

חשוב לציין שעל פי חלוקה זו, שדה האומנות קיבל את הציון הממוצע הגבוה ביותר בסולם האומנות, ואילו שדה הבידור קיבל את הציון הממוצע הרביעי בגודלו בסולם הבידור.

ההשערה בדבר קיום מיתאם בין הציון הממוצע בסולם האומנות או הבידור אשר קיבלו העוסקים בשדה מסוים, לבין קירבת אותו שדה אל האומנות או אל הבידור על פי המבנה המעגלי של השדות לא אוששה, אך נמצא מיתאם מובהק ($0.05 < 0.67$) בין הציון בסולם אומנות אשר קיבלו בעלי נטייה לשדה מסוים, לבין קירבת אותו שדה אל האומנות. לא נמצא מיתאם כזה בסולם הבידור.

דיון

במחקר הנוכחי נבנה שאלון עמדות מהימן על פי דפוסי אישיות ודפוסי התנהגות של אנשים העוסקים באומנות ושל אנשים העוסקים בבידור, וזאת בהסתמך על תיאוריהם של רוא (1956) והולנד (1973, 1966). השאלון אמור להבחין בין אנשים העוסקים באומנות לבין אלה העוסקים בבידור. הוא עשוי לעזור בתהליך הייעוץ בבחירת מקצוע

הייעוץ החינוכי

ולאפשר הבנה טובה יותר של מרכיבי האישיות של העוסקים בכל אחד משני תחומים אלה.

השאלון שנבנה מורכב משני סולמות: א. סולם אומנות שמהימנותו 0.74; ב. סולם בידור שמהימנותו 0.65.

בחקירת ההשערה הראשונה נמצא שאנשים העוסקים באומנות או בבידור קיבלו ציונים גבוהים בשאלון העמדות (ברמת מובהקות 0.01 ו-0.05 בהתאמה) בהשוואה לעוסקים בשאר השדות.

בחקירת ההשערה השנייה נמצא שאנשים העוסקים באומנות הגיבו על סולם האומנות שבשאלון באופן שונה (ברמת מובהקות 0.05) מאלה העוסקים בבידור, והאנשים העוסקים בבידור הגיבו על סולם הבידור באופן שונה (ברמת מובהקות 0.01) מאלה העוסקים באומנות. יש לציין ששתי השערות אלו אוששו, בין אם היתה התאמה בין עיסוקם של האנשים בפועל לבין נטיותיהם המקצועיות ובין אם לא. ההשערות מתייחסות לתקפות הבר-זמנית של השאלון.

ההשערה השלישית מתייחסת לתקפות המבנית של השאלון. לא נמצא קשר בין קירבת כל שדה על פי המבנה המעגלי של השדות (מאיר, 1975, 1973) אל האומנות או אל הבידור, לבין הציון הממוצע בשאלון העמדות, בסולם האומנות או הבידור בהתאמה, אשר קיבלו העוסקים בהם. לעומת זאת נמצא קשר (ברמת מובהקות 0.05) בין קירבת כל שדה אל האומנות לפי נטיותיהם של הנבדקים לבין הציון הממוצע בשאלון העמדות בסולם האומנות. לא נמצא קשר כזה לגבי סולם הבידור. בתהליך חקירת ההשערה השלישית בא לידי ביטוי חוסר ההתאמה בין עיסוקיהם בפועל של הנבדקים לבין נטיותיהם המקצועיות. עובדה זו השפיעה במידה מסוימת על תוצאות המחקר, והביאה לשינוי בתהליך חקירת השערה זו. בסולם אומנות נמצא, שיש שני שדות אשר העוסקים בהם השיגו ציונים גבוהים יותר בסולם זה מהעוסקים באומנות, אך אנשים אשר נטייתם המקצועית היא אל שדה האומנות השיגו את הציון הגבוה ביותר בסולם האומנות.

תוצאות המחקר מחזקות את ההשערה שאנשים העוסקים באומנות שונים מהעוסקים בבידור לפחות בשלושה תחומים:

א. בקשר או ביכולת ההידברות של האומן עם עצמו, המתבטא ברצון להיות לבד עם עצמו ("הייתי מעדיף לגור לבד", "אני אוהב להתבודד"), בויכוחים עם עצמו ("אני מרבה להתווכח עם עצמי"), במודעותו למתח ולמצבי הרוח שלו ("אני נוטה באופן מיוחד למתח ומצבי רוח"), בצורך המודע להביע את עצמו לא רק באמצעות הדיבור ועל פי רוב בדרך שונה משאר האנשים ("אני מרגיש צורך חזק להביע את עצמי", "אני מביע עצמי בצורה שונה משאר בני האדם", "אני מביע עצמי לא רק באמצעות דיבור"), ובפירוש תופעות קונבנציונאליות בדרך סובייקטיבית ("אני נוטה לפרש תופעות בצורה סובייקטיבית על פי דרכי שלי").

ב. בקשר החברתי של האומן, או ביחסים הבינאישיים שלו, המתבטאים בהימנעות מקשרים מורכבים עם אנשים וברצון להתבודד ("הייתי מעדיף לגור לבד", "אני נחשב יחסית לאדם בלתי חברותי", "אני נמנע מיצירת יחסים וקשרים מורכבים עם אנשים", "אני אוהב להתבודד").

ג. ביחס של האומן אל החברה ככלל, המתבטא בביקורת יוצאת דופן, במרדנות במוסכמות החברתיות ובקושי להשלים עם דרישות החברה ("יש לי ביקורת רצינית על העולם בו אני חי ועל המוסכמות החברתיות", "אני בעל מרדנות מסויימת במוסכמות החברתיות", "קשה לי להשלים עם דרישות החברה בה אני חי", "יש לי ביקורת ביחס לדברים שרוב האנשים משלימים איתם").

ממצאים אלו יכולים להוביל אותנו להגדרה אמפירית מבוססת יותר של שדה האומנות או של הטיפוס האומנותי.

ממצא זה על השוני בין אנשים העוסקים באומנות לבין העוסקים בבידור מתאים לסידור המעגלי שמצאה כפיר (1976) בעת שהפרידה בין אומנות לבין בידור, ומחזק את התפיסה שאומנות היא שדה העומד בפני עצמו; תפיסה זו קרובה לתפיסתו של הולנד (1966, 1973).

על פי הגדרת שדה הבידור במחקר הנוכחי נראה, שמספר תכונות מאפיינות את העוסק בבידור: הקשר עם אנשים, המתבטא בהופעה לפני קהל ובתחושה של כוח ביכולתו לרתק ולמשוך את תשומת ליבו ("אני אוהב לבלוט בהופעתי החיצונית", "אני אוהב לתת לאנשים הרגשת הנאה והתלהבות", "אני מאמין ביכולתי הפיזית"). כאמור, הציון הממוצע בסולם הבידור של הנבדקים העוסקים בבידור או שנטויותיהם בשדה הבידור לא היה, כמצופה, הציון הממוצע הגבוה ביותר, אלא השלישי בגודלו אחרי העוסקים בתרבות והנוטים לעסקים. תוצאה זו קרובה לממצאים של מאיר והדדי (1974), שבדקו את המבנה המעגלי על פי המימד של הקשר עם אנשים, ומצאו שמידת הקשר עם אנשים זהה כמעט אצל העוסקים בבידור ואצל העוסקים בעסקים. כמו כן קרובה התוצאה לסידור המעגלי שמצאה כפיר (1976) בעזרת ניתוח SSA, בו שדה הבידור מופיע מול שדה האומנות ובין השדות תרבות ועסקים. הגדרת שדה הבידור במחקרנו מובילה למחשבה, שאת האיש העוסק בבידור מאפיינות תכונות הקרובות לאלו המאפיינות את העוסקים בעסקים, כגון הקשר עם אנשים, המתבטא בתחושה של כוח למשוך את תשומת לבם. הכסף וההופעה החיצונית הם ביטוי לתחושת כוח חומרי וגשמי ("כסף ועמדה חשובים לי", "ערכם הכספי של דברים מושך אותי").

מאיר (1973) בניתוח SSA של המבנה המעגלי של המקצועות על פי נטיות, מצא סטיות במבנה ההירארכי של השדה אומנות ובידור, ועל סמך זה הניח, שיתכן ששדה זה הוא שילוב של שני שדות והוא הציע לפזר את השדה אומנות ובידור. מאחר ומחקר זה מאשש את ההבדל בין אומנות ובידור, ניתן לראות בשדה האומנות והבידור של רוא שילוב של שני השדות. נשאלת השאלה באיזו מידה יש הצדקה לקיום עצמאי של שדה

הבידור, כאשר גם הספרות התיאורטית אינה מתייחסת לקבוצת מקצועות או לטיפוס אישיותי תחת הכותרת בידור. יש לחקור נושא זה ביסודיות.

ניתן להסיק מהמחקר הנוכחי, שיש צורך ביעוץ בבחירת מקצוע, וזאת על סמך הנתונים המצביעים על מידה רבה של אי התאמה בין עיסוקם של הנבדקים בפועל לבין נטיותיהם המקצועיות, המצביעות על משאלותיהם הסמויות. אי התאמה כזו יכולה לגרום לאנשים לתסכול ולדיכאון, ולכן יש צורך לחקור סיבותיה והשלכותיה. ייתכן שאין זו בעיה של בחירה מקצועית בלתי נכונה, אלא בעיה של הסתגלות והתפתחות מקצועית, הדורש תהליך של ייעוץ מקצועי תומך.

ניתן לסכם את תרומתו של המחקר הנוכחי בשני מישורים:

א. במישור התיאורטי – חל שינוי בתפיסה המקובלת על פי רוא (1956), הרואה את האומנות ואת הבידור כשדה אחד. כמו כן נמצאה התחלה של דרך להגדרה אמפירית של המאפיינים האישיותיים של אנשים העוסקים באומנות.

ב. במישור המעשי – נבנה סולם המבחן דפוס אישיות המתאים לאנשים בעלי נטייה מקצועית לשדה אומנות, למטרות ספציפיות של ייעוץ בבחירת מקצוע. עקב אי ההתאמה שנמצאה בין עיסוק האנשים בפועל לבין נטיותיהם המקצועיות, יש לבדוק תחילה את התקפות הניבויית של סולם זה.

נספחים

נספח א'

שאלון במתכונת הרמ"ק כפי שהופיע אצל כפיר (1976)

הוראות למילוי השאלון המצורף.

רצ"ב רשימה של מקצועות (לא כל המקצועות).
ליד כל מקצוע הסימנים: י', י"י, ר"ל. אם יש לך עניין או משיכה כל שהיא כלפי המקצוע, סמן עיגול מסביב לאות י', זאת אומרת יכ'. אם אין לך בו כל עניין סמן עיגול מסביב לאות י"י — זאת אומרת י"ל.
תוכל לסמן עיגול מסביב לסימן השאלה אם קשה לך להחליט. כאשר מופיע שם של מקצוע אשר אינך מבין את פירושו — מחקר אותו על ידי קו.
המקצועות מופיעים בלשון זכר, אך בנים ובנות יכולים לענות בחיוב על כל מקצוע.
הזמן אינו מוגבל, אבל כדאי לענות מהר. אסור לדלג.

תודה.

- | | | | |
|------------------------|-------|-------------------------|-------|
| 1. צלם | כ ? ל | 21. מהנדס בניין | כ ? ל |
| 2. חוקר במדעי הטבע | כ ? ל | 22. מדריך ספורט | כ ? ל |
| 3. כימאי | כ ? ל | 23. צייר | כ ? ל |
| 4. עורך תוכניות רדיו | כ ? ל | 24. שרטוט טכני | כ ? ל |
| 5. מורה למלאכת יד | כ ? ל | 25. מהנדס ייצור | כ ? ל |
| 6. בעל בית מסחר גדול | כ ? ל | 26. מומחה לגידול בהמות | כ ? ל |
| 7. טכנאי מכונות | כ ? ל | 27. מורה בבית ספר תיכון | כ ? ל |
| 8. מנהל סניף בנק | כ ? ל | 28. פרופסור למדעי הרוח | כ ? ל |
| 9. אדריכל גנים | כ ? ל | 29. פסיכולוג | כ ? ל |
| 10. מנחה | כ ? ל | 30. שחקן | כ ? ל |
| 11. מזכיר במשרד ממשלתי | כ ? ל | 31. עורך-דין | כ ? ל |
| 12. אגרונום | כ ? ל | 32. מומחה לייעול | כ ? ל |
| 13. לבורנט | כ ? ל | 33. זמר | כ ? ל |
| 14. קדר | כ ? ל | 34. מנהל מחלקה במשרד | כ ? ל |
| 15. רב-מלח | כ ? ל | ממשלתי | כ ? ל |
| 16. כלכלן | כ ? ל | 35. מתווך דירות | כ ? ל |
| 17. פסל | כ ? ל | 36. טכנאי שיניים | כ ? ל |
| 18. מהנדס אלקטרוניקה | כ ? ל | 37. עובד סוציאלי | כ ? ל |
| 19. סוכן ביטוח | כ ? ל | 38. קוסם | כ ? ל |
| 20. מלצר ראשי | כ ? ל | 39. טיפול בילדים נכים | כ ? ל |

- | | | | |
|-----------------------------|-------|---------------------------|-------|
| 40. סיטונאי (מוכר בחנויות) | כ ? ל | 48. מורה בבית ספר עממי | כ ? ל |
| 41. יועץ תעסוקה בלשכת עבודה | כ ? ל | 49. ראש מועצה מקומית | כ ? ל |
| 42. סופר | כ ? ל | 50. גרפיקאי (ציור שימושי) | כ ? ל |
| 43. טכנאי רנטגן | כ ? ל | 51. מגדל פרחים במשתלה | כ ? ל |
| 44. טכנאי רדיו | כ ? ל | 52. רופא מנתח | כ ? ל |
| 45. ריפוי בעיסוק | כ ? ל | 53. לולייך בקרקס | כ ? ל |
| 46. ראש ענף במשק חקלאי | כ ? ל | 54. מנהל סניף דואר | כ ? ל |
| 47. מפקח בתחנת מכס | כ ? ל | | |

שר עס אר טכ חוץ מד תר או שע

מין: _____ גיל: _____ שנת לידה: _____

השכלה: _____ מגמת לימודים: _____

תפקיד בעבודה: _____

Roe, A., **The psychology of Occupations**, New-York, Weley, 1956.

Roe, A., Hubbard, W.D., Hutchinson, T. & Bateman, T., Job changes and the classification of occupations, **Journal of Counseling Psychology**, 1966, 13, 387-393.

Roe, A., Early determinants of occupational choice, **Journal of Counseling Psychology**, 1957, 4, 212-217.

Super, D.E. & Crites, J.O., **Appraising Vocational Fitness**, N.Y.: Harper & Brothers, 1962.

Williams, M., Occupational choice of male graduate students as related to values and personality. A test of Holland's Theory, **Journal of Vocational Behavior**, 1972, 2, pp. 163.

עמדה

הילד הדיסלקטי והדיסגראפי בבית-הספר – מהמצוי לרצוי

נעמי של אמיר*

היום אמיר בן שש עשרה וחצי. הוא לומד בבית-ספר תיכון בעיר מגוריו. הוא מדריך בצופים וצלם בית-הספר, חוזר השבוע ממשלחת בית-הספר לפולין. אמיר מרוצה מאוד. המנהל, היועצת והמורים כולם עושים את מלאכתם במקצועיות, במסירות וברגישות אין קץ.

אמיר התגלה כדיסלקטי ודיסגראפי בגן חובה-כיתה א' וטופל על ידינו, ההורים, כל השנים. לפיכך, אמיר לא נכלל בקבוצת הילדים שלא אותרו בזמן, שלא טופלו בזמן, או שאין מודעות למצבם במשפחה. מאז ומתמיד היה אמיר מודע לבעיותיו ולקשייו.

נראה ממה שכתוב עד כאן שמסמך זה לא היה צריך להיכתב, ודווקא לכן הוא נכתב: לא מתוך מרידות, לא מתוך כעס, לא מתוך האשמה ולא משום שאמיר "ילד בעייתי"... המסמך נכתב דווקא מנקודת מבט של הצלחה.

המסמך רוצה להצביע על קשיים רבים, על כאבים רבים שבדרך. המסמך נכתב כדי שעוד ילדים כמו אמיר יאמינו ויצליחו – וזו משימה קשה בחברתנו. אמיר הוא בן, בני בכורי. אני כותבת את הדברים מאוד מתוכי-מתוכינו, ולכן תהיה בדברים נימה אישית מאוד. את ההכללות והמסקנות לימדו אתם.

הנושאים שיעלו פה הם שישה: 1. איתור מוקדם – אבחון. 2. מידע-ידע. 3. איש קשר – Case Manager. 4. תמיכה אינסטרומנטאלית ורגשית – ליווי. 5. מעברים ממסגרת למסגרת. 6. להיות כמו כולם.

1. איתור מוקדם

בעייתו של אמיר אותרה בשלב מוקדם מאוד, כאמור, לפני גיל בית-הספר. בעייתו אותרה בהרבה בזכות עקשנותי שלי וידיעתי לאן ללכת ומה לעשות וזה מקרי כמובן. רבים מאיתנו אינם יודעים. ילדים כאמיר נראים בתחילה עצלנים, מופרעים, מסוגרים – ההורים כועסים, פוחדים, לוחצים. המורים משדלים, דוחפים, לוחצים – אינם יודעים. יש לשלוח מהר לאבחון מומחית לליקויי למידה, לפסיכולוג קליני, למומחה בתחום חנוירולוגי ויש עוד מומחים. לאו דווקא ב"ניצן", כי זה עלול להיות מאוד סטיגמטי

* על פי הרצאה של אמו של אמיר בבית-ספר תיכון ב-12.11.1990.

ולא תמיד האפשרות היחידה או הטובה ביותר. העיקר, לאבחן, שכן הידיעה מקילה מאוד.

2. מידע

היום כל אדם ברחוב שמע כבר את המושג קשיי-למידה, דיסלקציה, דיסגרפיה, דיסקלקוליה. זה טוב, אך לא די בכך. חסר ידע מעמיק יותר ונכון ברמות שונות ולגבי אוכלוסיות שונות, ידע על הבעיות השונות, על השירותים השונים.

ידע לילד הסובל מדיסלקציה, מדיסגרפיה, מדיסקלקוליה. הוא חייב לדעת בדיוק לא רק שיש לו בעיה, אלא במה היא מתבטאת מבחינה תפקודית, במה הוא שונה משאר הילדים ויותר מזה – במה הוא כמוהם בדיוק.

ידע להורים שאינם יודעים למי לפנות, שאינם יודעים בדרך כלל מה זה; הם מפחדים, מרגישים אשמים ומאוד מאוד בודדים.

ידע למורים, שקודם אינם יודעים, ואחר כך טרודים מאוד ומתקשים להתייחס לפרט יוצא הדופן בכיתה. אמרה לי המורה לדקדוק בבית-הספר היסודי של אמיר: "מה זה משנה אם הוא יודע לכתוב או לא, העיקר שתהיה לו מחברת על השולחן, שאני אראה שהוא כמו כולם". ולשאלה "מה את רוצה שיעשה במחברת?" ענתה: "לא חשוב, שיכתוב". כדי שמצבים כאלה לא יקרו, נחוץ ידע לכל המורים שאינם יודעים, לאלה הרוצים לדעת ומתלבטים ומנסים להבין ולעזור, ולא תמיד יודעים איך מבחינה מקצועית. צריך ללמד את הנושאים בסמינרים, בקורסים ובהשתלמויות. הידע עושה את הבעיה למוכרת, ועל כן לפחות מפחידה וניתנת להתמודדות.

3. איש הקשר Case-Manager

– הילד המאובחן כדיסלקטי צריך להסביר את בעייתו מחדש עם תחילת כל שנת לימודים. הוא והוריו צריכים להסביר לכל מורה בנפרד את הבעיה, להתנצל בפני כל מורה בנפרד על השירותים המיוחדים שלהם הוא זקוק. ככל שהילד גדל, ככל שהשנים עוברות, מספר המורים שאיתם הילד בא במגע, כידוע, רב יותר. זו משימה שאני מקדישה לה כל שנה בממוצע כחודש שלם: לקבוע פגישה עם כל מורה בנפרד בשעות הנוחות לו. וקשה שתהיינה שתיים-שלוש פגישות ביום אחד. ואז אתה צריך לבוא למורה לכימיה ביום שני בשעה 10, וכבר אין טעם לנסוע באותו היום לעבודה, כי זה באמצע היום. למורה למתמטיקה נקבעה הפגישה ליום שלישי בשעה 11.15, ובסוף גם שכחת אולי את המורה לתנ"ך, וכשאתה גומר, כבר הגיע הזמן לקבלת הורים וחזר חלילה.

תחשבו לכמה הורים יש הזמן, היכולת, כושר ההתמדה והסבלנות – וצריך תמיד לחייך, וצריך תמיד להתנצל ותמיד להיות במיטבך – שהרי הם רוצים בטובת הילד שלך. השומר בשער בית-הספר כבר מכיר אותך, כי אתה פה השבוע זו הפעם הרביעית. הבוס

שלך מעלים עין או כועס, או שואל, או נוזף, אך זה לא מעניין את המורים ובצדק; אלה שעות עבודתם והם עובדים קשה, ואני צריכה באופן טבעי להתאים את עצמי אליהם.

ה-Case Manager הוא איש הקשר בתוך בית-הספר. זה יכול להיות המחנך, היועץ, המנהל או כל דמות דומיננטית בבית-הספר, שיקח על עצמו את המשימה, במקרה זה, אמיר. הוא ילמד את הבעיה ויהיה זה שיעמוד בין הילד, ההורים והמורים בבית-הספר לבין המטפלים השונים מחוץ לבית-הספר במשך כל השנים. הוא אף יהיה זה שיתאים לילד את הכיתה, כי לא כל מחנך יכול ומוכן להתמודד, אך תמיד יהיה אחד שיהיה מוכן לכך, ויעשה זאת במסירות ובצורה נכונה. ההורים ידעו למי לפנות, המורים ידעו למי לפנות והילד ידע למי לפנות.

בכך יתאפשר ריכוז האינפורמציה למערכת מחד ותחושת רצף, אחריות וביטחון לילד ולמשפחתו, מאידך. אנא, תנו לילד להיות ילד. אנא, תנו להורים להיות הורים.



היום העול הזה נופל על ההורים. אם, למזלם, יש להם הידע המקצועי והם יכולים לעשות זאת, זה קשה אבל אפשרי. ראו אמיר. אבל מה קורה כשאינם יודעים ואינם יכולים? יש לעזור להם.

4. תמיכה

- א. תמיכה אינסטרומנטלית על ידי כסף ועל ידי אנשי מקצוע.
- ב. תמיכה רגשית, ליווי.

א. **תמיכה אינסטרומנטלית** – אני יודעת שלמערכת החינוך אין כסף, ועכשיו יש עלייה ועוד משימות קשות וחשובות. הילד הדיסלקטי-דיסגרפי המטופל היטב עולה למשפחתו בסביבות 2000 שקלים לחודש.

דוגמת הוצאה שבועית:

שני טיפולים בקריאה ובכתיבה,	כל אחד 100 ש"ח = 200 ש"ח
שני שיעורים בהיסטוריה,	כל אחד 50 ש"ח = 100 ש"ח
שלושה שיעורים בלשון,	כל אחד 40 ש"ח = 120 ש"ח
שני שיעורים בתנ"ך,	כל אחד 50 ש"ח = 100 ש"ח
שיעור צילום (או כל חוג אחר)	30 ש"ח = 30 ש"ח
סך הכול	550 ש"ח

חישבו על מי שאין לו. חישבו על מי שיש לו שני ילדים כאלה. והרי ידוע שתופעה זו נוטה להיות משפחתית. ואתם יודעים, ילד לעתים גם צריך מכנסים חדשים ונעליים חדשות, לא עלינו, ולפעמים הוא גם רוצה ללכת לסרט...

אין ספק, שלבעיה זו המערכת לא יכולה לתת תשובה מלאה, גם לו רצתה, אך יש פתרונות חלקיים. אחד מהם נעשה כיום עם אמיר בשיעורי אנגלית. מתוך ארבעה שיעורי אנגלית שיש לכיתה בשבוע, בשלושה מהם יושבת ליד אמיר, בתוך הכיתה, מורה לאנגלית, עולה חדשה מרוסיה, המקריאה לו את כל מה שכותבים על הלוח. אנחנו, ההורים, משלמים למורה סכום סמלי. אמיר מרגיש "בעניינים", והמורה החדשה רואה בכך תרגול המועיל לה כמורה חדשה בארץ.

ב. תמיכה רגשית, ליווי – הילד בעל קשיי הלמידה, אף הקלים לכאורה, הוא ילד רגיש ופגיע מאוד. הוא בעל דימוי עצמי ירוד, סף תסכול נמוך ופחד רב מכישלון. התקדמותו רצופה עליות וירידות ואף נפילות, ואלה עלולות להיות מפחידות וכואבות מאוד לילד ולהוריו. על כן, הילד זקוק לליווי ולתמיכה רגשית. אם ה"case manager" הוא איש מקצוע טוב בתחום הטיפול, הוא יכול למלא לגבי הילד את תפקיד המלווה והתומך מבחינה רגשית.

אם לכל ילד רגיל קשה בבית-הספר מסיבה זו או אחרת, לילד הזה קשה שבעתיים עם עצמו, עם משפחתו, עם המורים ועם הלימודים עצמם. הוא זקוק לאדם שילווה אותו ויתמוך בו, שידע להקשיב, שיעודד אותו בקטעים הקשים ויתן לו כל הזמן אמן בכוחותיו – אדם נגיש, עקב, אופטימי ומאמין.

וההורים – גם הם מתעייפים ונופלים, גם הם נשחקים ומאוד רגישים. אין לשכוח אותם, שהרי הם ה"סוכן" הראשון של הילד. יש לעזור להם להיות איתו.

אני מאמינה, שלזה לא צריך כסף, צריך רק לאתר את האיש הנכון, ובכל מערכת יש כזה. אצל אמיר היו בבית-הספר היסודי – המחנכת והיועצת, בחטיבת הפנינים – המנהל, ובעיקר המחנכת.

אלה והמעורבים היום בבית הספר התיכון לא קיבלו מעולם, ולא מקבלים על כך גם היום, שעות נוספות או תוספת משכורת. הם פשוט ראו ורואים את העניין כחלק מתפקידם. צריך להיות ער ולא להניח, שהדברים יסתדרו מאליהם, או עם הזמן, או בעזרת המורה הטיפולית, כי זה לא מספיק.

5. מעברים ממסגרת למסגרת

עם אמיר, שהמודעות לגבי בעיותיו היתה גבוהה, והוא היה מאוד מטופל (באופן פרטי), הקשיים החמורים העיקריים היו במעברים מבית-ספר לבית-ספר. אני מציינת זאת במיוחד בהקשר של אמיר, שממוצע ציוניו מעולם לא היה פחות מ-80, כך שאין סיבה שבאיזה שהוא בית ספר הוא לא יהיה רצוי.

כשעברנו לגור בעיר אחרת, אמיר היה צריך לעבור מבית-ספר יסודי לחטיבת-ביניים. שום חטיבה לא רצתה לקבל אותו, והוא נזרק מחטיבה לחטיבה. עד ליומיים לפני תחילת השנה לא היה לאמיר בית-ספר. לא היה עם מי לדבר, לא היה למי לפנות. כשפנינו, נענינו שהמנהל אוטונומי לקבל או לא לקבל את מי שהוא מוצא לנכון. עם סיום החטיבה פנינו לבית-ספר תיכון עם מגמת צילום, כי אמיר עוסק בכך מזה שנים רבות בהצלחה רבה. ממוצע ציוניו היה 8.6. בכל זאת דחו אותנו על הסף, כי אמיר ילד דיסלקטי ודיסגרפי. הם טענו, שאינם יודעים ואין להם כוח-אדם לטפל בו, וזאת למרות שהבטחנו שאת כל השירותים המיוחדים שאמיר או בית-הספר יצטרכו, אנחנו, כמובן, נממן בכוחות עצמנו, כולל מורים מיוחדים שיבואו לקרוא לו את המבחנים. לא היה למי לפנות: "המנהל אוטונומי", "תנסי בשנה הבאה", "ננסה ללחוץ", "למה את כל כך לוחצת?", "טוב, זה מנהל מאד נוקשה..."

ואני שואלת: מה זה אוטונומי? אין קריטריונים אובייקטיביים? אין ועדת ביקורת? אין ועדת עררים? אין למי לפנות? תשאלו למה לא פניתי לפיקוח? פניתי. תשאלו למה לא פניתי ליועצות? פניתי. תשאלו למה לא פניתי לעורך הדין האחראי על תלונות במערכת החינוך? פניתי. לא נעניתי בזמן. הילד היה צריך להתחיל ללמוד בבית-ספר באחד בספטמבר, ככל ילד אחר, ולא היתה סיבה שלא יהיה כך. נעניתי ב"קיבלנו את מכתבך, נבדוק זאת בעיון." והיו רבים שלא ענו כלל.

וזאת לדעת – אמיר אינו מכה. הוא ילד מחונן ונבון וחיובי, עם דיסלקציה ודיסגרפיה. מן הראוי לבדוק את הנושא, כדי שלא יהיה צורך להתחיל כל פעם מחדש, להרגיש כעניים המתדפקים על הדלת.

אל נהפוך את החברה שלנו, את מערכת החינוך שלנו, לחברה המקבלת רק ממוצעים, כי אין כאלה. כולנו בני אדם, וגם לילד כמו אמיר יש זכות להיות חלק בחברה, ככל ילד אחר. לאמיר יש רק דיסלקציה ודיסגרפיה. מה עם הילד שיש לו שיתוק מוחין, או שהוא עיוור או חירש ורוצה להיות כמו כולם ולא להשתייך לקבוצת-החינוך המיוחד.

6. להיות כמו כולם

ילד המוכר מסיבה זו או אחרת בחינוך המיוחד בדרך כלל בעייתו פשוטה יותר. לזכותה של הארץ הענייה שלנו יש לציין, שלמערכת החינוך התארגנות די ענפה באשר לילד השייך לחינוך המיוחד: כיתה טיפולית, מקדמת, משולבת, בתי-ספר מיוחדים ועוד. אבל אמיר הוא ילד שמעולם לא הוגדר כשייך לחינוך המיוחד – הוא "מחונן עם תעודות". מה קורה לילד כזה הרוצה להיות כמו כולם, לא בחינוך המיוחד, לא ב"ניצן", ללא הנחות – כמו כולם? גם לא אותו אחד שהמורה להיסטוריה, מרחמנות או מנוחיות אמרה לו: "אז לא נורא אם לא תעשה את המבחן, אני אתן לך ציון עובר. אל תדאג". ואמיר דאג. הוא למד והוא רצה להיבחן כמו כולם.

זה האתגר של כולנו כחברה

שלכם, המורים,
ושלנו כהורים.

בואו נלמד להתמודד עם היוצא דופן, עם השונה שבינינו, כשווה בין שווים. עם קצת מודעות ועם דחיפה, יעשה הילד עצמו את עיקר העבודה. אמיר עושה אותה, למרות כל הקשיים, כל הזמן.

בברכה,

נעמי של אמיר

הערה: אם תרצו בכך, אני מוכנה, למרות עיסוקי הרבים, להשתתף בישיבה בה תיקבע מדיניות ולתת את הצד האישי שלנו. אם תרצו, אני מוכנה באופן חד-פעמי לקחת חלק ביום עיון או במפגש של מחנכים, העוסקים בנושא זה על כל היבטיו.

מהספרות העולמית

שימוש בתוכנית פעולה אישית להגברת ההתפתחות המקצועית של יועצים בבתי-ספר יסודיים*

עיבוד: תרצה גל, צפרית גרינברג*

המאמר מציג תוכנית צמיחה מקצועית ליועצי בתי-ספר יסודיים, אשר פותחה על ידי צוות של יועצים, מנהלים, פסיכולוגים ומורים במחוז יורק בוירג'יניה שבארצות הברית. התוכנית השיטתית, המתוארת במאמר, מסייעת ליועצי בתי-הספר לזהות ולפתח בעצמם כישורי ייעוץ והנחיה ומקדמת את הזהות המקצועית של היועצים. היא גם מסייעת בשיפור התקשורת בין היועצים לבין עמיתיהם למקצוע, מנהלים ואנשי חינוך, ויצירת מערכת תמיכה אפקטיבית ליועצים.

בתי-ספר יסודיים מדרגים את יעילותם של היועצים על-פי דירוג התנהגות, אשר תוכנן להערכת מורים, אולם השוני בין התפקידים הופך הערכה זו לבתי הולמת ולא תקפה. כדי לדאוג לצמיחתו המקצועית של היועץ, יש להעריך את יכולתו בצורה מדויקת. יתירה מזו, יש לארגן תכנית עבודה, אותה ניתן יהיה לבצע בבתי-הספר בקלות ואשר תכלול תחומים מיוחדים של כישורים, של משאבים ושל לוח זמנים, כדי לחזק את ביצועיו של היועץ.

במחוז יורק בוירג'יניה, חברו יחדיו יועצים, אנשי מינהלה, פסיכולוגים ומורים ופיתחו תוכנית צמיחה מקצועית ליועצי בתי-הספר היסודיים. אנשים אלה ייצגו את ה"צוות", אשר עבד יחד כדי לספק את צורכיהם הרגשיים של התלמידים, ותרם היבט מקצועי וניסיון לתפקיד היועץ בבתי-הספר בכלל. התוכנית עוזרת בהעלאת הדימוי המקצועי של היועצים, מטפחת תקשורת בינם לבין עצמם ובינם לבין מינהלים ואנשי מקצוע אחרים בתחום החינוך ויצירת מערכת תמיכה יעילה עבור היועץ.

* Kaplan, Leslie S./Geoffroy, Kevin E./Pare, Pamela/Wolf, Londa. "Using an Individualized Action Plan to Enhance the Professional Development of Elementary School Counselors." *The School Counselor*, Vol. 39, January 1992, pp. 164-170.

* מאגר המידע הממוחשב בנושאי הייעוץ החינוכי – מרכז המידע הממוחשב, מפ"ט-עמל.

התוכנית לצמיחה מקצועית

פיתוח תוכנית הייעוץ לבתי-ספר יסודיים

בפיתוח התוכנית עבד צוות בית-ספר יסודי: מורים, מנהלים, עוזרי מנהלים, מנהלי כוח אדם, פסיכולוג בית-הספר ושני יועצים. מנחים של יועצים מחטיבות הביניים והתיכונים השתתפו באופן בלתי רשמי. כעבודת הכנה קיבצו היועצים ספרות מקצועית, וממקורות אלה הוציא הצוות את מרכיבי הייעוץ הבסיסיים הדרושים לייעוץ בבתי-הספר. המורים והמנהלים תרמו רבות להנחיה הכיתתית ולתחום ההיוועצות, ופסיכולוג בית-הספר תרם לתהליכי הייעוץ וההיוועצות. אנשי המינהלה וראש צוות ההנחיה קיבצו את מרכיבי התיאום, ההערכה והמעקב. מנהל כוח אדם סקר את ההליכים, כדי לוודא שחוזי היועצים לא יופרו. התוצאה היתה רשימה ברורה של מרכיבי הייעוץ בבית-הספר היסודי, אשר הוכנה ונתמכה על ידי יועצים, מורים, אנשי מינהלה ופסיכולוג בית-הספר.

הערכת המוכנות לצמיחה מקצועית

יועצים חדשים נדרשים להוכיח את יכולתם בכל אחד מ-24 המרכיבים של הייעוץ (ראה נספח), לפני שיהיו כשירים להתחיל בפעילויות הצמיחה המקצועית. התצפיות של מנהל ההנחיה על תפקוד היועץ וההתייעצויות שלאחר התצפיות מתחילות בחודש אוקטובר, מתקיימות אחת לחודש ונמשכות בדרך כלל שנת לימודים מלאה, כאשר איש המינהלה ומנהל ההנחיה צופים ביועץ לעתים קרובות ומשתפים פעולה בקביעת הממצאים. כאשר היועץ מסיים שלב זה בהצלחה, מתחילות פעילויות הצמיחה המקצועית.

השימוש בתוכנית הצמיחה המקצועית

צמיחה מקצועית כחלק מהערכת הכישורים המקצועיים

בתחילת ספטמבר, מציעים יועצי בתי-ספר יסודיים, המתאימים לתוכניות הצמיחה המקצועית תחומים מוגדרים לשיפור. מלכתחילה משתדלים כל אנשי המקצוע המעורבים לפתח את הקשר ואת האמון הדרושים לדו-שיח קונסטרוקטיבי וליחסי פיקוח יעילים. בדיונים בין היועץ, איש המינהלה ומנהל ההנחיה מגדירים היועצים תחומים לצמיחה מקצועית, משאבים דרושים, הערכות וכן עיתוי לסיום. המטרות לצמיחה מקצועית משקפות את צורכי ההתפתחות המקצועית של היועץ וכן את דרישות תוכנית הייעוץ המיוחדת של בית-הספר.

פעילויות בתחום המשאבים כוללת נוכחות במפגשים, קריאה, תצפיות והיוועצות עם אנשי מקצוע אחרים בתחום הייעוץ בתוך בית-הספר ומחוצה לו, עבודת גמר ושירות לארגונים מקצועיים. המקורות יכולים לכלול גם מעקב עצמי ודיווח עצמי, תצפית

ומשוב מצופים, פיתוח חומרים לעריכת פעילויות מסוימות, הערות, סקירות ואמצעים אחרים, אשר יוודאו שחלה התקדמות לעבר השגת היעדים, ולבסוף, לוח זמנים להשגת המשאבים הדרושים לשיפור הכישורים ולהערכת התוצאות.

סיכום כתוב מתאר את תוכנית הצמיחה המקצועית של יועץ בית-הספר היסודי לשנת הלימודים. יועצים ואנשי מינהלה מקבלים עותק מתוכנית זו, ולכל אחד ניתנת הזדמנות לעבור עליה, לשפרה או לשנותה.

על אף העובדה שבתהליך משתתפים גם אנשי מינהלה ומנהל ההנחיה, היועצים הם המחליטים סופית מה הם היעדים שלקראתם יעבדו. כדרך זו הם מתייחסים לבית-הספר ולצורכי המערכת, וכן יש להם אחריות לביצוע הצמיחה המקצועית שלהם.

יישום תוכנית הצמיחה המקצועית

יישום תוכנית הצמיחה המקצועית כולל פיתוח לוח-זמנים, זיהוי משאבים והשגתם והערכת התוצאות.

פיתוח לוח זמנים: יועצים קובעים בדרך כלל שנה אחת לכל תוכנית. הם מחליטים, על-פי היעד הנבחר, באיזו תכיפות תיערכנה התצפיות והיוועצויות-המשוב (פעם בשבוע, פעם בחודש או אחת לסמסטר). ההערכות מתבצעות במשך השנה באופן בלתי פורמאלי, אך לקראת ה-1 ביוני הן הופכות להיות פורמאליות. לוח-הזמנים הופך את התוכנית למעשית יותר ומספק נקודות ציון להשלמת פעילויות, תוך שימוש במשאבים וביצוע הערכות.

זיהוי משאבים והערכת תוצאות: משאבים אפשריים תלויים בתחומי העבודה שנבחרו לשיפור והם כוללים בדרך כלל תצפית של היועץ בעמית מיומן המבצע את הפעילות המיועדת, קבלת משוב, היוועצות עם אנשי מקצוע המתמחים בתחום, קריאת ספרות והשתתפות במפגשים ובסדנאות.

הערכת הצמיחה המקצועית כוללת הכנת סרטי וידיאו וקלטות אודיו של כישורים חדשים, קבלת משוב בכתב או בעל-פה מעמיתים ומצופים, תיעוד תצפיות-משוב אלה, מעקב עצמי ודיווח עצמי וסקירת דעות המורים, התלמידים וההורים לגבי יעילותן של התערבויות היועץ. מעורבותה של המנהלה בית-הספר בתהליך תוכנית הצמיחה כוללת מתן תמיכה ומשאבים הדרושים לביצועה: תשלום עבור נוכחות במפגשים, רכישת חומרים, תצפיות והיוועצות.

תגובות לתוכנית הצמיחה המקצועית

דעות יועצי בית-הספר

כאשר החלה תוכנית הצמיחה המקצועית במחוז החינוך של יורק במדינת וירג'יניה בארצות הברית, נמצאו רק שישה מתוך אחד-עשר יועצי בתי-הספר היסודיים מתאימים להשתתף בה. יועצים אלה מילאו שאלונים בדבר מטרת התוכנית, האופן בו הם רואים אותה, כיצד היו רוצים לשנות אותה וכיצד תעזור להם התוכנית להפוך ליועצים טובים יותר.

כל השישה הגיבו לסקר, ותשובותיהם שיקפו יחס חיובי לתוכנית. כולם ציינו כי מטרת התוכנית היתה לעזור להם לצמוח מבחינה מקצועית ולהעניק להם בסיס להערכה מתמשכת של נקודות החולשה והחוזק שלהם בייעוץ. כולם ציינו כי התוכנית סייעה להם להתמקד בנקודות החולשה והחוזק שלהם ונתנה להם תחושת כיוון מוגדרת ומציאותית. שני יועצים מתחילים ציינו, כי התוכנית סייעה להם במיוחד להבין את ציפיותיהם מתוכניות הייעוץ. שלושה מתוך השישה סברו כי ניתן להשמיט את חלק התוכנית העוסק בניהול הכיתה, וכי יש לשים דגש רב יותר על ידיעת התיאוריה היעוצית וטכניקות הייעוץ.

כל השישה ציינו כי התוכנית סייעה להם להשתפר כיועצים, שכן היא התוותה להם קווים ואסטרטגיות, על פיהם יוכלו לבחור ולהגביר את הצמיחה המקצועית שלהם. אחד מהם ציין, כי בחירה אישית מוגברת פירושה אחריות מקצועית רבה יותר לזיהוי מטרות לשיפור הכישורים והפעילויות וכן להגשמת מטרות אלה.

דעות מנהלי בתי-הספר

שישה מנהלי בתי הספר, אשר יועציהם השתתפו בתוכנית, נענו לסקר בנושאים הבאים:

1. מטרת תוכנית הצמיחה של יועץ בית-הספר.
2. מבנה התוכנית.
3. התאמת התוכנית לזיהוי צרכיו של בית-הספר ולסיפוקם.
4. נקודות בתוכנית הדורשות שינוי.
5. נקודות חיוביות של התוכנית.
6. חלקים של התוכנית אשר קל ביותר או קשה ביותר להעריך.
7. כיצד מסייעת התוכנית למנהל להעריך בצורה יעילה את תוכנית הייעוץ של בית ספרו.

תוצאות הסקר הראו כי חמישה מתוך ששת המנהלים הסכימו, כי מטרת התוכנית היתה לסייע ליועץ לבנות ידע מקצועי וכישורים, כי קל להבין ולהשתמש בתוכנית וכי התוכנית מעודדת דו-שיח בין אנשי ההנהלה לבין היועץ. שלושה מנהלים סברו, כי יכולת התוכנית

לזהות ולספק את צורכי בית-הספר היתה מצויינת, אחד ציין כי היתה משביעה רצון, אחד לא ענה לשאלה ואחד חש כי הוא שעזר ולא התוכנית.

אשר לתחומים אותם היו רוצים לשנות, ציין מנהל אחד, כי הוא זקוק למידע נוסף כיצד להשתמש בתוכנית. אחד אמר, כי הוא צריך להשתמש בה זמן רב יותר כדי להעריך אילו שינויים נדרשים. השלישי ציין, כי התוכנית התבססה יותר מדי על מנהל ההנחה. שלושה מנהלים חשו, כי התוכנית עודדה דו-שיח בין אנשי הנהלה ויועצים בנוגע לצרכים היחודיים של בית-הספר, הפכה אותה לפעילות גלויה ומתוכננת והובילה לתוכנית ייעוץ מגובשת יותר. כל ששת המנהלים טענו, כי חלקו של הייעוץ הוא הקשה ביותר להערכה. שניים חשבו, כי היועצות היא הקשה ביותר ואחד חשב כי התיאום הוא הקשה ביותר להערכה. כל השישה אמרו, כי התוכנית הפכה את צמיחת הייעוץ הבית-ספרי לפעילות שנתית מתמשכת.

דעות מנהל ההדרכה

תוכנית צמיחה מקצועית מוצלחת דורשת השקעה גדולה של זמן. התחייבות זו כוללת הכוונת הקבוצה, שעה לפגישה נפרדת עם כל יועץ כדי לתכנן את תוכנית הצמיחה שלו, מספר שעות בכל חודש לתצפיות בשטח של כל יועץ ולהיוועצות עם כל יועץ וכן היוועצויות עם מנהל התוכנית (Guidance director). קיימות גם התנגשויות בהעדפה. היועץ, מנהל התוכנית ומערכת בית-הספר מבטאים לפעמים צרכים חיוניים שונים. מנהלי תוכנית ההדרכה מייחסים חשיבות רבה ביותר למתן מענה לצורכי התלמידים. כל מטרה דורשת משאבים כספיים וחומריים, לפיכך חשוב לדון בסדרי העדיפויות.

סיכום

תוכנית הצמיחה המקצועית מספקת אמצעים מוכנים עבור יועצי בתי-הספר היסודיים ומאפשרת להם לכוון בעצמם את התפתחותם המקצועית. התהליך מדגיש את ההתפתחות המקצועית כנושא בעל חשיבות ראשונה במעלה בתכנית הייעוץ הבית-ספרית. מעורבות המנהלים תומכת מבחינה אקדמית בצמיחה של היועצים ומאפשרת את קיום התוכנית. כמו כן מבטיחה השתתפות המנהלים בתהליך את המשך תמיכתם בפעילויות הנובעות מהתוכנית.

מעורבות מנהלי ההדרכה בתוכנית מראשיתה סייעה להצבת מטרות ריאליסטיות. גם עבודת הצוות שבנה את התוכנית יצרה מחויבות מצד כל המשתתפים להפיכת תוכנית הצמיחה המקצועית למציאות קיימת.

נספח

פריטי תוכנית הצמיחה המקצועית (מקוצר)

1. ייעוץ (אישי ובקבוצות קטנות)
 - א. מספק סביבה חמה ואמינה.
 - ב. מקבל הערות מתלמידים, ממורים, מהורים וממנהלים ומגיב עליהן ברוח טובה.
 - ג. מפגין כישורי תקשורת מתאימים.
 - ד. מקדם את התפתחות הילדים ואת צמיחתם.
 - ה. משתף פעולה עם הורים ועם מורים באיתור בעיות תלמידים ובפיתרון.
 - ו. אוסף ומנתח נתונים על תלמידים ומשתמש בהם כחלק מתהליך הייעוץ.
 - ז. מארגן את הזמן בצורה המאפשרת להקדיש 60% ממנו לייעוץ על פי התקן המקובל.
2. הדרכה כיתתית
 - א. מתכנן לטווח ארוך.
 - ב. מצהיר על מטרות יומיות או קיצרות-טווח.
 - ג. מזהה הליכי הוראה.
 - ד. מדווח על שיטות הערכה להשגת המטרות.
 - ה. יוצר אקלים נוח לאינטראקציה יעילה בין היועץ לתלמידים.
 - ו. קובע קצב התקדמות ברור ומתאים.
 - ז. משתמש בחומרים שונים ובפעילויות מגוונות.
 - ח. משתמש בשיטה של ניהול זמן נכון.
 - ט. מיישם טכניקות יעילות לעיצוב התנהגות.
 - י. מפתח הערכה בלתי פורמאלית מתמשכת.
 - יא. יוצר אקלים חיובי להערכה.
3. היועצות
 - א. מפתח יחסים של שיתוף פעולה עם צוות בית-הספר.
 - ב. מפתח יחסי עבודה של שיתוף פעולה עם הורים ועם אפטרופסים.
 - ג. יוצר אווירה נוחה לתקשורת יעילה וליחסי גומלין טובים.

ביבליוגרפיה

- Aubrey, R.R. (1987), Supervision of counselors in elementary and secondary schools, In J.D. Boyd (Ed.), **Counselor supervision: Approaches, preparations, practices** (pp. 292-337), Muncie, In: Accelerated Development, Inc.
- Boyd, J.D. (1987). The behavioral approach to counselor supervision. In J.D. Boyd (Ed.), **Counselor supervision: Approaches, preparation, practices** (pp. 89-123) Muncie, In: Accelerated Development, Inc.
- Breckenridge, A. (1987), Performance improvement program helps administrators assess counselor performance. **NASSP Bulletin**, 71 (499), 23-28.
- Dameron, J.D. (Ed.), (1980). **The professional counselor: Competencies, performance, guidelines, and assessment**, Falls Church, VA: American Personnel and Guidance Association.
- Herr, E.L. (1979). **Guidance and Counseling in the schools: The past, present and future**. Falls Church, VA: American Personnel and Guidance Association.
- Neukrug, E.S. & Barr, C.G. (1991). Elementary school counseling history, current status in Virginia, a look toward the future. **Virginia counselors journal**, 19, 27-33.
- Schmidt, J.J. (1990). Critical issues for school counselor performance appraisal and supervision. **The School Counselor**, 38, 86-94.
- Virginia Department of Education (1989a). **Program guidelines for elementary school counselors in the commonwealth of Virginia**. Richmond, VA: Division of Pupil Personnel Programs.
- Virginia Department of Education (1989b). **Elementary development guidance program, Balanced program guide**. Richmond, VA: Division of Pupil Personnel Programs.
- Wallace, J.S., with Schechter, B.L. & Adams, W.T. (1987). **The "Just Say No" club book**. San Francisco: Healy-Wels Communications and James Stockton and Associates.
- York County Public Schools (1989). **York County elementary guidance program**. Yorktown, VA: Author.

4. תיאום

- א. נותן הזדמנויות לשימוש בגישות ייעוץ והדרכה מגוונות.
- ב. מצהיר על מטרות תוכנית ההדרכה לתלמידים, למורים, להורים ולקהילה.
- ג. מתכנן ומארגן את מקומות ההדרכה בצורה אסתטית, נעימה ופונקציונאלית.
- ד. מפתח קשרים עם נותני המשאבים בבית-הספר ובקהילה כדי לסייע לתלמידים.

אגודת היועצים החינוכיים בישראל

תקנון אתיקה

א. היועץ והתלמיד

האחריות הראשונית של היועץ היא לתלמיד היחיד באשר הוא.

חובות היועץ:

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

ב. היועץ וההורים

היועץ מכבד את זכויות ההורים וחובותיהם לתלמיד, הנובעות מעצם הורותם.

חובות היועץ:

1. לטפח שיתוף פעולה עם ההורים על מנת לקדם את התפתחותו המירבית של התלמיד.
2. להסביר להורים על תפקידו כיועץ ועל חובתו לשמור סודיות המידע על התלמיד.

3. להעביר מידע משקף ומהימן להורים בצורה אובייקטיבית ואיכפתית.
4. לטפל במידע מההורים תוך שמירה על סודיות.
5. להבהיר להורים מי האנשים אשר איתם היועץ מתכוון לחלוק את המידע שהמציאו לו ולא יזו מטרחה.
6. להפנות את ההורים לטיפול או לייעוץ משפחתי רק כאשר היועץ מאבחן קשיים הפוגמים בתפקודו הבריא של התלמיד.
7. לפעול לפי החוק של עימות בין ההורים והתלמיד כאשר טובת התלמיד לנגד עיניו.
8. לפעול לפי החוק במקרה של עימות בין ההורים לבין עצמם כאשר טובת התלמיד לנגד עיניו.

ג. היועץ ועובדי בית הספר

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

חובות היועץ:

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

ד. היועץ כאיש מקצוע

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

חובות היועץ:

1. לטפל בבעיות אך ורק בתחום היכולת וההכשרה המקצועית שלו. עליו לשאת באחריות לתוצאות עבודתו.

2. להיות מודע לאופן תפקודו ולהיות ער לאיפיונים של אישיותו והשפעתם על האינטראקציה עם התלמיד על מנת למנוע גרימת נזק לתלמיד.
3. להמשיך ללמוד ולהשתלם כדי להתפתח ולהתקדם עם השינויים והחידושים במקצוע.
4. לקחת חלק פעיל בארגונים המטפחים את קידום המקצוע – הייעוץ החינוכי.

תקצירים באנגלית

Self Image of Anxiety — which has Priority in Relation to Cognition

Adriana Feldman, Ph.D.

In the relationship between logical thinking and affective profiles (an emotional system built from two affective variables, self image and anxiety) we find a consistent picture which testifies to the centrality of the self-image. The self-image serves as a primary source for distinguishing achievements in cognitive processes, whereas the anxiety that accompanies it deepens this differentiation. Six affective profiles were found which represent different situations of balance and polarity in self-image and anxiety. It is clear that the profiles which represent a balanced self-image are associated with the highest achievements in cognitive processes (above average in every case); in profiles which represent a low self-image the achievements are a little lower; in profiles which represent an inflated self-image the lowest achievements of all were found. In profiles which represent a balance of two variables, optimal achievements in cognitive processes were found in every case. The tendency that testifies to the centrality of the self-image in comparison to anxiety arouses interest, because we are discussing a cognitive process which is basically a process anchored in object-relations. The centrality of self-perception in the relationship of man to the world (self-psychology), in contrast to the centrality of anxiety in the relationship of the organism to the world (classic psychoanalysis), is a central question which is being bitterly contested by the proponents of the various outlooks concerning the development of man.

A Comparative Analysis of Functions and Statues of the Educational Counselor in Baden-Wuerttemberg and in Israel

Hanna Sachs

Teachers are appointed to perform counseling functions in their own schools and in others. They attend a preparatory, practical course, and then act as a medium-range authority between teachers on the one hand and the school-psychologist on the other. Their maximum time-allotment reaches four weekly hours, in which they are expected to attend to the needs of more than 1000 pupils. To be a "Beratunglehrer" is obviously

The growing demand for counseling services, the developmental needs of pre-adolescents and the special character of the intervention make this method both necessary and effective.

Test-Anxiety — Subject and Teachers

Ora Yaari, Ph.D.

The aim of this article is to suggest to school-counselors a systemic approach to the problem of Test-Anxiety. Test-Anxiety is known to disturb students and harm their performance in tests. A systemic approach, in contrast to the effort to decrease the anxiety of individual students, tries to find the characteristics of school-subjects and teachers, that influence students towards greater anxiety. In a row of studies it was found, that some subjects are especially prone to arouse anxiety, namely Mathematics, History, English and Physics. It is suggested that ways are found to decrease anxiety and promote better test-taking-skills, built in the process of teaching and testing. In addition it was found, that only some class-teachers are capable of detecting anxious students. It is suggested that counselors coach teachers as to how to detect these students in a more skillful way.

An Attempt to Shape the Role of School in Absorbing Pupils, New Immigrants from Russia, Using Memories from Immigration in the Fifties

Bilha Noy, Ph.D.

This paper offers assistance to teachers in understanding the process of absorption of new immigrants in Israel. Since the absorption of immigrants is an integral part of the Israeli experience, it is of utmost importance for the teacher to understand its process on the cognitive level, thus enhance the teacher's ability to empathize with the new immigrant.

It is suggested that teachers get closer to the experience of the new immigrant by being exposed to memories of previous waves of immigration. Introducing the subject through past experiences allows for distance and enhanced perspective, without resistance due to emotional involvement.

not a profession. This status seems to satisfy most of the concerned teachers, and, by and large, of the educational system. In Israel, educational counseling has been gradually transformed into a profession. This article compares data from both systems and evaluates the pros and cons of each, particularly in the context of the perception of counseling as an intra-school role, as opposed to functions by an above-school, external authority.

Programs for the Prevention of Drug-Abuse — Application of Organizational Theories

Rachel Erhard, Ed.D.

The process of introducing programs for the prevention of drug-abuse into the educational system in Israel is based upon organizational theories. These theories differentiate between a first-order change ("more of the same") and a second-order change ("a real change"). Four dimensions of the second-order change are described. To date mainly two of these dimensions are enacted. Several ways are suggested to achieve the expected results, namely, the development of a negative attitude towards drug-abuse among youth in Israel.

Group Counseling in Schools for Improving Social Aptitudes among Students with Difficulties in Adjustment

Tsipora Shechtman, Ph.D.

This article proposes a counseling-intervention in small groups and in a therapeutic style, as an effective way of improving social aptitudes in children of elementary schools. The rationale for this proposal is based on the similarity between intimacy and other social relations and the aptitudes that develop within counseling groups.

The study deals with the influence of such intervention upon intimacy among friends, self-image, social status and adjustment to school (including scholastic achievements). The proposed intervention was constantly found effective in all measures.

entertainment belong to the same field (Roe, 1956), and practical implications for vocational counseling. Another scale was constructed for the identification of the artistic type, to be used in vocational counseling.

This paper suggests that the teacher be exposed to interviews with adults who were schoolchildren in Israel of the fifties. About a hundred such interviews, collected by the author, emphasize the centrality and intensity of their experience, then and now, both as immigrants and as old-timers.

In the interviews, the new immigrant is depicted as a resourceful person, who strives for mastery in a situation of temporary stress due to difficulties in language, lack of orientation about rules and expectations, and often without leadership and social support. The memories strengthen the view that absorption is a process composed of stages, the first of which are short but critically painful, and the latter deal with identity and are more protracted.

The memories show the extent of power which the teacher possesses in assisting or hampering the absorption process. The teacher is most helpful when he/she becomes the leader who mobilizes social support, explains the process and rules of the game. Sensitive coping with the absorption of immigrant students in Israel depends on the teacher's capacity to view the immigrant as a resourceful person who temporarily needs help, support, acceptance and direction. Teachers' and friends' help facilitates the process and enriches the world of the old-timers as well.

It is suggested to start the assistance to the teachers by exposing to the memories of previous waves of immigration. Following this stimulation the teachers may work through their own memories as immigrants or as old-timers. Such assistance to the teachers is expected to raise the level of their awareness and empathy toward new immigrants.

Personality Characteristics of Artists and of Entertainers

E. Kfir

This study endeavors to differentiate between the characteristics of the artistic type and of the entertainer, and between each of these and other types.

For this purpose an interest questionnaire was devised, made out of two scales: a) art, with a reliability of 0.74 and b) entertainment, with a reliability of 0.66. It was administered to the subjects (N=200) along with a vocational interest questionnaire of the Ramak-type.

The findings show that the characteristics of artists differ from those of entertainers. These findings have theoretical implications as to changing the concept that art and

Editor

Bilha Noy, Ph.D.

Editorial Board

Henry Cohen

Yael Rotenberg

Nili Ben-Zook

Counseling Editors

D. Kubovy, Ph.D.

H. Benziman, Ph.D.

Y. Katz, Ph.D.

Z. Magen, Ph.D.

M. Israelshvili, Ph.D.

M. Karajanni, Ph.D.

Contents

Editorial	5
-----------------	---

Thought and Research

Self image of anxiety — which has priority in relation to cognition	11
Adriana Feldman	

A comparative analysis of functions and statuses of the educational counselor in Baden-Wuerttemberg and in Israel	25
Hanna Sachs	

Programs for the prevention of drug-abuse — application of organizational theories	39
Rachel Erhard	

From Theory to Practice

Group counseling in schools for improving social aptitudes among students with difficulties in adjustment	47
Tsipora Shechtman	

Test-Anxiety — subject and teachers	68
Ora Yaari	

An attempt to shape the role of school in absorbing pupils, new immigrants from Russia, using memories from immigration in the fifties	77
Bilha Noy	

M.A. Thesis

Personality characteristics of artists and of entertainers	107
E. Kfir	

Point of View

A mother of a dyslectic child	127
Naomi	

Translation

Using an individualized action plan to enhance the professional development of elementary school counselors	135
---	-----

English Summaries	149
-------------------------	-----

EDUCATIONAL COUNSELING

**Journal of the
Israel Association of
Educational Counselors**

**Vol 3, No. 1
January 1993**

אגודת היועצים החינוכיים בישראל
ISRAEL ASSOCIATION OF EDUCATIONAL COUNSELORS
P.O.B. 577 Ra'anana