

יחידה 1 - מצבים סופיים וזמניים.

יחידה 2 - זיהוי מצבי מצוקה.

יחידה 3 - קשיים בתחום המתבגר ומשפחתו.

מצבי לחץ, מצוקה ומשבר הינם אוניברסליים ובלתי נמנעים בחיי האדם. עם כל הקושי, הסבל והכאב, מצבים אלו הינם ברובם זמניים ומתחלפים במצבי אושר ושמחה.

מטרת היחידה לסייע לתלמידים להבין ולקבל מצבים אלו כמרכיב נורמטיבי בדינמיקה של החיים ואף להיות מסוגלים לראות כי במצוקות טמון פוטנציאל של שינוי, שיפור, צמיחה והתפתחות אישית.

שער זה מלווה במאמרים המתייחסים לתהליכי בריאות הנפש של התלמידים ולתפקידם של המחנכים בפיתוח וטיפול תהליך זה.

יחידה 1 - מצבים סופיים-זמניים

”אין דאגה שלא תבוא אחריה שמחה”
(מפתגמי חכמי ישראל בימי הביניים)

מטרות:

- ★ סיוע לתלמידים להבין כי רוב המצבים הנראים כסופיים הם בעצם זמניים.
- ★ מצבי מצוקה הם הפן האחר של מצב האושר.

פעילות א' - כישופים

כישופים / זליה רביקוביץ	
לבוקר הקשבתני פכפוך עד אין קץ קשקוש של תוכים.	היום אני גבעה מחר אני ים כל יום תועה
חיום אני שבלול מחר אני עץ רס כתמר.	כבאר של מרים, כל יום אני תועה אוֹבֵדֵת בִּנְקִיקִים
אתמול הייתי כוך היום אני צדפית מחר אני מחר.	בלילה חלמתי סוסים אדומים סגולים וירוקים.

להלן אפשרויות מספר לעיבוד השיר:

אפשרות ראשונה

1. דיון פתוח על משמעות השיר: הניגודים, המעברים החדים, הזהויות המתחלפות.
2. מעבר אל "האני": עד כמה השיר מדבר אלי, מאפיין אותי, באיזו תקופה בחיי, מה הסיבות, האם מקבלים את האוניברסליות הזאת?

אפשרות שנייה

1. כל אחד בוחר לעצמו קטע שהוא משמעותי לגביו.
2. כל אחד מסביר בקבוצה הקטנה מדוע בחר בקטע המסוים ונותן דוגמאות למצבים השונים.
3. חוזרים למליאה ומציגים את המשותף (האוניברסלי) לעומת הייחודי.

אפשרות שלישית

1. דנים במשמעות הקטע "היום אני שבלול מחר אני עץ רם כתמר" (קטן, פגיע, חסר ערך, דורכים ומועכים אותי, לעומת התמר החסון, המושרש, המניב פרות, העומד בסערות וכו' וכו').
2. כל אחד רושם לעצמו על דף משוכפל שהוכן מראש אירוע של "היום אני שבלול...", ואחר כך אירוע של "אני עץ רם כתמר".
3. דנים בקבוצות ואחר כך במליאה על המשותף ועל השונה בדברים שהועלו בדף המשוכפל.

אפשרות רביעית

1. לפני קריאת השיר לחלק לתלמידים את מילות תבנית השיר ולבקש מהם להשלים המשפט:
 היום אני..... מחר אני..... כל יום אני.....
 בלילה חלמתי..... אתמול הייתי..... תמיד אני.....
2. במליאה - התייחסות למעברים ברגשות במעבר בין הזמנים אתמול, היום, מחר. התייחסות לחלומות, למשאלות, לאכזבות, כיצד משפיעים הדברים אחד על השני, כיצד נראו הדברים "של אתמול" - היום, וכיצד משפיעים על תפיסת המחר.

אפשרות חמישית

"אילו הייתי"

- אילו הייתי יכול לבחור הייתי בוחר להיות שבלול. מפני ש.....
 אילו הייתי יכול לבחור הייתי בוחר להיות תמר. מפני ש.....
 האם תמיד היית בוחר כך?
 האם יש מצבים בהם היית בוחר אחרת?
 אתה זוכר מקרים בהם בחרת כך?

"על הדבש ועל העוקץ" - מצבי אושר-מצוקה

ליועץ-למחנך: ניתן גם לשאול שאלה פתוחה: האם היה קל יותר להיזכר ב"מצבי השבלול" או ב"מצבי התמר"? מדוע? רצוי שהמורה ישים לב, מי הם התלמידים שלא הצליחו למצוא מצב של "להיות תמר", כמה זמן תלמיד מסוים נשאר ב"מצב שבלול", ומה מוציא אותו ממצב זה ומעביר אותו ל"מצב תמר".

★ במהלך העבודה הדגש הוא על עצם התופעה האנושית המשותפת לכולנו של קיום מצבים נפשיים שונים ומנוגדים הקיימים זה בצד זה, ועלינו לזכור ולהבין, שגם במצב הקשה ביותר "מחר אני מחר".

פעילות ב' - מצבי אושר ומצבי מצוקה (מתוך "טעם החיים וטעם הסמים" / ישראל פזי, בהוצאת הקיבוץ הארצי, 1982)

הליכים:

1. המנחה ימסור לכל התלמידים את ההוראות האלה:
 - א. רשום לך 2 מצבים מחיי היום יום שבחם הרגשת "מאד טוב" (הנאה או אושר) בתקופה האחרונה.
 - ב. רשום ליד כל מצב, מהו המרכיב העיקרי שהיה המקור לתחושת הנאה או האושר.
 - ג. רשום לך 2 מצבים בהם הרגשת "מאד רע" בתקופה האחרונה.
 - ד. ציין גורם לאותה הרגשת מצוקה.

למנחה:

2. על הלוח: מצבי "אושר" מול מצבי "מצוקה":
 התלמידים מזהים את המרכיב העיקרי שהיה באותו מצב, והמנחה רושם אותו על הלוח (סיעור מוחות).

רישום הדברים בצורה הבאה יסייע להבנת הדינמיקה בין שני צידי הלוח:

מצב מצוקה	מצב אושר
כישלון	מחמאה
עלבון	הישג
פחד	גאווה
כאב	התעלות
השפלה	הקלה ממתח
חוסר אונים	הסרת איום
אבדה	הנאה אסתטית
געגועים	התרגשות
חוסר ישע	כוח, התמודדות

- א. לתלמידים המתקשים להיזכר בארוע יש לסייע להם בכך שיבחרו להם ארוע, מקרה מהשבוע האחרון.

- ב. על המנחה לגלות רגישות לכך שיהיה טווח נרחב של חומרה אוביקטיבית בין התלמידים ולהקפיד לתת לגיטימציה לכל ארוע שיועלה על ידם, תוך הדגשת הסוביקטיביות שבהרגשה (מצב שנתפס קשה או "מאושר" אצל אחד לא בהכרח יתפס כך על ידי חברו).
- ג. כאשר תלמידים מעלים קושי בעוצמה רגשית גבוהה להדגיש כי לעוצמה הרגשית כיוונים שונים, גם בכיוון של אושר וגם בכיוון של מצוקה.
3. לאחר הסיכום יבקש המנחה מהתלמידים לגלות הפכים ברשימה שעל הלוח.
4. מסר לתלמידים:
- א. מצבי מצוקה הם הפן האחר של מצבי האושר.
- ב. יציאה ממצב קושי --- אושר.
- ג. תחושת מצוקה ואומללות היא סוביקטיבית ובת חלוף.
- ד. התגברות על משבר היא נדבך נוסף בהתפתחות מיומנות התמודדות נוספת בעתיד.

פעילות ג' - "על השמחה והצער" מאת גיבראן ח'ליל גיבראן
(מתוך "הנביא" הוצאת תמוז, עמ' 31)

על השמחה והצער/גיבראן ח'ליל גיבראן

שמחתך היא צערך, שהוסר הלוט מעל פניך.
אותה באר, שחוקך ממנה יעלה,
לא פעם מלאה בדמעותיך.
ואיך תיתכן אחרת?
ככל שיעמיק לחצוב בך אומל הצער,
תרב השמחה.
והקנקן שנמוג בו היין,
האם לא נצרב בלחבת הקדרו?
והנבל המרעיד נימי לב נסתרים,
האם לא גילף בלהב האמן?
עת תעלוז, תתבונו בעומק לבך וראה,
כי אשר הביא לך צער הוא הממלא אותך שמחה.
עצבות כי תיעטף, הבט שוב בלבך וראיתו?
בוכה אתה למה שהיה פעם אושרך.

יש שיאמרו: השמחה נעלה על הצער.
ואחרים יאמרו: לא, כי הצער נעלה על השמחה,
ואני אומר: הללו כרוכים ירדו לעולם.
וכי יארח אחד מהם אתך את שולחנך,
דע, כי האחר ינום על משכבך.
אמת, לעולם תנוע ככפות המאזניים
בין צער ושמחה.
רק במרקן מכל שיקולים ולא ינועו.

ועת יישאך על האוצר
לשקול כנגד כספו וזהבו,
לא הכרח הוא לשמחה או לצער להכריע את הקף.

להלן אפשרויות מספר לעבוד השיר:

אפשרות ראשונה

1. דיון כללי "פתיח" על משמעות השיר (הבלטת הניגודים, מעברים בין אושר וצער, ו"איך תיתכן אחרת?").
2. מעבר אל "האני" - עד כמה השיר מדבר אלי. האם גם לי קורה שצער ושמחה מוחלפים במהירות? מה הסיבות?

אפשרות שנייה

1. כל אחד בוחר לעצמו קטע שהוא משמעותי לגביו.
2. בקבוצות קטנות להסביר מדוע בחר בקטע לגביו.
3. חוזרים למליאה ומציגים את המשותף לעומת היחודי.

אפשרות שלישית

1. המנחה בוחר משפט משמעותי כגון: "אשר הביא לך צער הוא ממלא אותך שמחה: הללו כרוכים יחדו לעולם",
 - א. האם זה אפשרי? כיצד צער ממלא שמחה?
 - ב. החשיבה שלנו במושגים דיכוטומיים של צער-שמחה, טוב-רע, תפישת מושג שכרוכים בו גם צער וגם שמחה מזמנת לתלמידים חשיבה רב-מימדית.
 - ג. הדגשת האוניברסליות של רגשות שונים המטעינים אחד את השני.

למנחה:

- * משפט זה כרבים בשיר, נראה לכאורה, פרדוקסלי. הדיון הוא באותה הווייה פרדוקסלית - שבכל צער יש גם מרכיב חיובי, אפשרות לצמיחה, ובנקודת תפנית לשינוי ושמחה עלולים להיות גם אלמנטים של כאב וצער.

פעילות ד' - הפן אחר של מצבי האושר

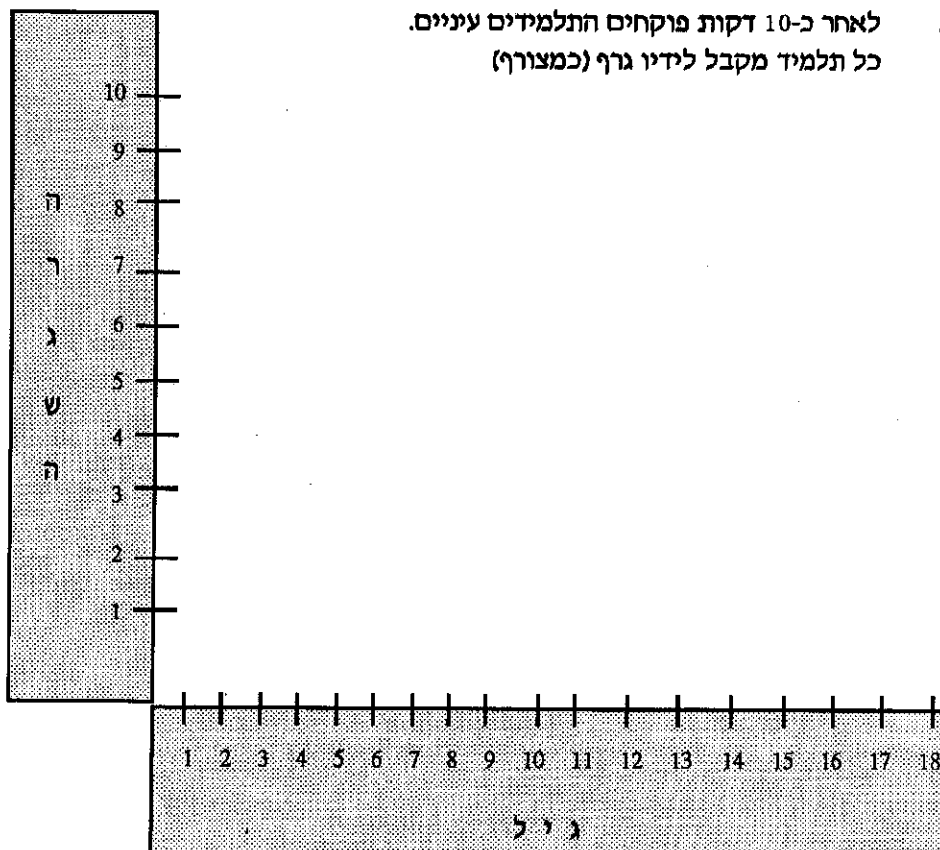
"אין אדם יודע מה מצבו, רק בהופכו
אביון יזכר את שנות השפע" (עממי)

הליכים:

שלב א' - דמיון מודרך

1. הוראות לתלמידים: עצמו עיניכם וטיילו בעולמכם מהרגע בו אתם זוכרים עצמכם... נסו לשחזר רגעים יפים בחיים ורגעים קשים. נסו לזהות באילו שנים היה לכם טוב יותר ובאילו שנים רע יותר.
טיילו עם השנים 4...5...6... 17...18...

2. לאחר כ-10 דקות פוקחים התלמידים עיניים.
כל תלמיד מקבל לידי גרף (כמצורף)



3. בדיקת אלמנט תוך אישי.
הוראות לתלמיד: מקם את הרגשתך בכל גיל במונחים של ציון:
1 = הרגשה רעה ביותר.....
10 = הרגשה טובה ביותר.
א. כל תלמיד בוחן את הגרף האישי שלו.
ב. מה אתם למדים מצורת הגרף שלכם?

מסר לתלמידים:

- א. אחרי כל "ירידה" באה "עליה".
ב. אם לא היתה לנו תחושת קושי, כיצד היינו מזהים תחושת אושר?
ג. רק מי שמסוגל לחוש כאב, מסוגל לחוש גם אושר.

למנחה:

שים לב לתלמידים שהגרף שלהם מראה מצב קשה (1-4) לאורך תקופה ארוכה.

4. בדיקת אלמנט בין-אישי.
על הלוח רושמים פיזור שכיחויות. (אפשרות לעשות על גרף אחד שכיחויות מצבי מצוקה ומצבי אושר בצבעים שונים או גרפים נפרדים - אחד למצב מצוקה ואחד למצב אושר).

למנחה:

- א. אם נוצר מקבץ של מצב קושי בגיל מסוים - אפשר להדגיש אלמנט אוניברסלי מעבר לקושי האישי (אם נוצר בגיל מעבר כמו מעבר לתיכון, או גיל ההתבגרות - להתייחס למאפיין הכללי).
ב. אם נוצר פיזור - להדגיש את האלמנט האינדיבידואלי שלכל אחד מאיתנו קשה בתקופה זו או אחרת בחיים.

שלב ב' - "אקווריום"

מטרה: זיהוי מרכיב הקושי וברור הגורם להרגשה הקשה (הרעה).

המשתתפים שציינו את גיל ההתבגרות כנמוך (כלומר, כתקופה קשה, הרגשה רעה) מתבקשים להיכנס למעגל פנימי ויקיימו דיון עפ"י הנחיה דלהלן:
(שאר המשתתפים יושבים כמשקיפים במעגל חיצוני - תפקידם לשים לב לאחד המשתתפים הפנימיים).

המשתתפים הפנימיים: כל אחד בתורו, עורך ברור פנימי עפ"י הנקודות הבאות:

1. התוכן הגלוי - תאר את המקרה שגרם לך להרגשה רעה.
2. זיהוי תחום הקושי - לימודי, פיסי, חברתי, מעברים, משבר, דימוי עצמי וכו'.
3. התוכן הסמוי - האינפורמציה מעבר לסיפור (ממה חושש, מה מרגיש, על אילו קשיים נוספים משפיע הקושי הספציפי.
4. מאפייני הקושי - כל תחומי החיים מזמנים לנו קשיים, מחד גיסא, ומהווים מקור של אושר, מאידך גיסא. מתברר כי מצבים נתפסים כמצוקתיים כאשר הבעיה נתפסת כבלתי פתירה, ממלכדת, ומשפיעה על תחומים רבים.

שלב ג' - במליאה

1. אפשרות למשתתפים "החיצוניים" לשתף את הקבוצה בקושי שלהם. איך הרגישו וכיצד רואים את הקושי היום.
2. למשתתפים "הפנימיים" - התייחסות לתקופות אושר בחייהם. מה עשה את התקופה למאושרת.

חדגוש: בחיים מצגי אושר ומצוקה - זמניים, מתחלפים ושזורים זה בזה.

פעילות ה' - "טבעת האושר" - מתוך אצבעוני

(פעילות המתאימה גם לגיל הצעיר).

הליכים:

קריאת הספור (כסיום לפעילות, או כדרך לדיון בזמניות וחליפיות של מצבי אושר ומצוקה).

טבעת האושר

לפני שנים רבות מלך בארץ רחוקה מלך חמדן ואכזר. המלך מלא את ארמונו באוצרות אשר חמד, ולקח בחזקה מידי נתיניו, ואם סרב מי לתת למלך את הדבר אשר חמד - היה המלך מסיר את ראשי מעליו.

ולמלך יועץ זקן. יום אחד קרא אליו המלך את יועצו ואמר לו: - "לפעמים אני עצוב ולפעמים אני שמח. הבא לי דבר שאם אביט בו כאשר אני עצוב - יצהלו פני ואהיה שמח; וכאשר אביט בו בשעה שאני שמח - אהיה עצוב ותוגה תכסה את פני..."

- "אדוני ומלכיי", אמר היועץ "רבות ראיתי בימי חיי. אך דבר כזה לא ראיתי מעודי".
הזעים המלך את פניו ואמר: - "אם לא תביא לי את הדבר אשר בקשתי תוך שלושה ימים - יוסר ראשך מעליך!"
הלך היועץ לביתו ולבו כבד עליו.

ביום הראשון ישב היועץ בבית והעמיק לחשוב ולחפש בלבו את הדבר אשר בקש המלך, אך לשוא.

ביום השני סובב היועץ ברחובות ובשווקים, שאל עוברי-אורח ואנשים אשר מרחוק באו אם שמעו על דבר שיש בכוחו להעציב את השמח, ולהצהיל פנים נוגות. אך איש לא ראה ולא ידע על חפץ אשר כזה.

ביום השלישי ישב היועץ בביתו וקרא אליו את אשתו ואת בתו יחידתו וספר להם את אשר בקש המלך להביא לו, ועל אשר יותו ראשי מעליו בתום שלושת ימים אם לא יביא את הדבר למלך.

שמעה בת היועץ את דברי אביה ואמרה: "אל נא תעצב אבי ואל יפלו פניך. בעוד שעה אביא לך את הדבר אשר המלך מבקש".

יצאה בת היועץ מן הבית וכעבור שעה חזרה ובידה טבעת נחושת. על הטבעת היה כתוב משפט בן שבע מלים.

- "הבא את הטבעת הזו למלך", אמרה בת היועץ, "זהו הדבר אשר המלך מבקש". הניד היועץ את ראשו בעצב, כי לא האמין שהטבעת תשביע את רצון המלך, ובלב כבד הלך את הארמון מחכה למר גורלו. אך את הטבעת שנתנה לו בתו שם בכיסו.

- "האם הבאת לי את הדבר אשר בקשתי?" שאל המלך בקול נורא. מרוב פחד לא יכול היה היועץ להוציא הגה מפיו. ביד רועדת הוציא את הטבעת מכיסו והושיטה למלך.

לקח המלך את הטבעת וצחוק גדול פרץ מפיו. - "האם זהו הדבר אשר הבאת לי? הבה נראה את אשר יקרה לי כאשר אביט בטבעת".

חביט המלך בטבעת, ראה את המשפט בן שבע המלים וקרא "הכל חולף, הכל עובר וגם זה יעבור!"

בן-רגע חלף הצחוק מעל פני המלך ואת מקומו תפס העצב. "הכל עובר, הכל חולף" - הרהר המלך - "גם מלכותי תחלוף ולא תהיה עוד..."

חביט המלך בטבעת פעם שניה וקרא שוב את המשפט: הכל חולף, הכל עובר וגם זה יעבור!

- "גם הדברים העצובים עוברים וחולפים" - הרהר המלך - "ואחרי העצב באה שוב השמחה!"

באותו רגע חלף העצב מעל פני המלך ואת מקומו תפשה שוב השמחה.

שמח המלך על הטבעת שמחה רבה, ורצה לתת ליועצו הזקן מתנות רבות. אך היועץ ספר למלך שאת הטבעת קבל מבתו החכמה.

קרא המלך לבת היועץ ואמר לה: - "מה תבקשי בתי, בשכר הטבעת הנפלאה הזאת?"

- "רק אחת אבקש" ענתה בת היועץ. "יתן המלך צו שכל איש היושב במלכותו יחרוט על טבעתו את שבע המלים: הכל חולף, הכל עובר וגם זה יעבור! - אז יהיו תושבי מלכותך מאושרים. אם תהיה לאיש צרה ויעצב על לבו, יבט בטבעת ויזכור שגם צרה זו תעבור, וישמח. ואם ישמח איש בעשרו יתר על המדה, או ירצה לקחת בחוזק-יד את אשר לא שיד לו, יביט בטבעת ויזכור שגם כל אשר לו יחלוף, תוגה קלה תכסה פניו, והאיש יחזור לדרך הטובה".

שמע המלך בקול בת-היועץ וצווה על כל יושבי מלכותו לחרוט את שבע המלים על טבעותיהם. וגם מגדלים גבוהים בנה, ועל קירותיהם כתב באותיות גדולות את המלים האלה למען יראו למרחוק.

יחידה 2 - זיהוי מצבי מצוקה

מטרה:

★ זיהוי ואפיון מצבי מצוקה.

פעילות א' - ברור זיהוי מצבי מצוקה

הליכים:

חלוקה לזוגות.

הוראות לתלמידים:

שתפו אחד את השני במצב מצוקה בו אתם נמצאים כרגע, או במצב מצוקה בו התנסיתם בו בעבר. (אם יש תלמיד שקשה לו למצוא מצב קשה, שיספר על מקרה ששמע, או מקרה שיכול לחשוב עליו כקשה”).

במליאה:

בדיקת מרכיבים של מצב מצוקה (מה עשה את המצב לקשה).

סיכום:

לרשום על הלוח את המאפיינים שהועלו ע”י התלמידים, על אלו תחומי חיים מקרין מצב הקושי, מה הרגשות הנלווים לכך.

שאלות מנחות לדיון במליאה:

1. מה ההרגשה החזקה במצב מצוקה?
2. תאר מה עבר עליך במצב מצוקה.
3. מה הרגשת כלפי עצמך, איך נראה לך העולם (האנשים האחרים)?
4. מה רצית לעשות בתקופה זו? מה עשית?
5. מה המחשבות שעלו בראשך באותה תקופה?
6. האם נבהלת מהמחשבות (דכאון, בהלה, שגעון)?
7. האם המצב נראה ארוך כל כך, שנדמה שלא יסתיים לעולם?
8. האם לדעתך גם אחרים עובדים מצבים כאלה?
9. מה עושה את החיים קשים כל כך? מה עוד אפשר לעשות?

נקודות להתייחסות:

מאפייני מצב מצוקה:

- ★ מצב הנתפס כבלתי פתיר, מחוץ לשליטתנו
- ★ מצב המתמשך לאורך זמן (חד מימדי)
- ★ משפיע בו זמנית על תחומי חיים נוספים (רב מימדי)
- ★ מצב ממלכד
- ★ מצב של חוסר ודאות

הבדל מהותי בין מצב מצוקה ומצב לחץ הוא בתפיסה הסובייקטיבית לגבי הערכת המצב, והערכת הכוחות ליציאה ממנו. מצב לחץ נתפס כפתיר ע"י רה-ארגון המשאבים העומדים לרשות האדם. מצב מצוקה נתפס כבלתי פתיר.

מכאן הרגשות הנלווים למצב מצוקה:

חוסר אונים, חוסר שליטה במצב, חוסר יכולת לחשוב על פתרונות, הרגשת כשלון, חוסר ערך, חוסר אמון בעצמי, התכנסות.

הדגש הוא הרגשת חוסר הישע שבו אדם מרגיש כי אין לו יכולת שליטה במצב ואין באפשרותו לגרום לארועים סביבו שישתנו. הרגשה זו עושה את המצב למצוקה כי אין פתרון נצפה, ואין טעם לחיים. למנחה: אין להיכנס לוויכוח על חופש הבחירה, אלא להתייחס להרגשות מאחורי עמדה זו.

כמעט לכל אדם יש הרגשה כזו בתקופה זו או אחרת בחייו.

- ★ האם יש ילדים המרגישים אחרת?
- ★ מה עושה את הטעם לחיים?
- ★ מתי הרגשתם סיפוק וטעם?
- ★ אילו חלומות ואילו שאיפות יש לנו שיתנו טעם?
- ★ כיצד אתם מתכוונים להגשים חלומות אלה?

פעילות ב' - ברור מרכיבי המצוקה - הצגת ארועים

הליכים:

אפשרות שימוש בארועים באופנים הבאים:

1. סימולציה
2. השלמת הסיפור
3. ניתוח כרטיסי הארוע

שאלות הבהרה:

1. מה מרגיש הגיבור?
2. מדוע תופס את המצב קשה כל כך?
3. מהם מאפייני המצב הנתפס כקשה?
4. על איזה קושי נוסף של הגיבור נופל הארוע שבסיפור?
5. מה היית אתה עושה במקומו?
6. כיצד אפשר לעזור לו?
7. מי יכול לעזור לו?

נקודות להתייחסות:

1. מצב הנראה כסופי, הינו בעצם זמני.
2. מי שנמצא במצוקה מרגיש ש"אינו יכול יותר".
3. תפיסת המצב כ"סופי" מולידה הרגשת חוסר אונים ודכאון שאינו מאפשר לחשוב על פתרונות.
4. הרגשת הדכאון והקושי מולידה אמונה שהכל שלילי, שגיאָה בשיפוט - "כל דבר רע שקורה זה בגללי" כעס עצמי, הרגשת כשלון.

דוגמאות לארועים:

1. רונן נכשל בבחינה במתמטיקה זו הפעם השלישית. לבחינה זו התכוון שלושה שבועות ולמד באופן אינטנסיבי אצל מורה פרטית שגבתה סכום ניכר עבו כל שיעור. רונן ידע עד כמה חשוב להוריו שילמד בהקבצה א' במתמטיקה ועד כמה מכביד המחיר שעל הוריו לשלם למורה הפרטית.
הוא חושש לחזור, מה יאמר? כיצד יסתכל להם בעיניים?

2. גיל, החבר של רונית עזב אותה והתחיל עם חברתה הטובה ביותר. רונית אבדה חבר וחברה בעת ובעונה אחת. כל פעם שרואה את שניהם יחד משתלטת עליה הרגשת הדכאון והיא לא מסוגלת לעשות כלום ולא לחשוב על דבר מלבד "מסכנותה" - לא מתחשק לה לצאת ולדבר עם אף אחד. רק לבכות במיטה ולאכול.
3. שנה מאז פטירתו הפתאומית של אביו מתקשה רון לתפקד כבעבר. בבית אווירה קשה. כל אחד מכונס בשתיקתו. אמו עצבנית ושקט מקפיא גורם תחושה של זמן שעומד מלכת. לא פלא שגם חברים לא נכנסים יותר הביתה.
4. בביתה של ליאת ריבים בלתי פוסקים בין ההורים, דבר הגורם לליאת רצון לשהות מחוץ לבית כמה שיותר, דבר שמכעיס את ההורים עוד יותר, אבל אם נשארת בבית אינה מצליחה להתרכז וגם עליה ניתזים שבבי הריבים ולכן לא פלא שגם בלימודים היא מתחילה לרדת.
5. אמם של דני ורונית אושפזה בביה"ח לצורך בדיקות. בתום סידרה ארוכה של בדיקות הודיע להם הרופא כי אובחנה אצלה מחלה קשה ועליה לחישאר תקופה ארוכה בבית החולים.
6. דנה עוברת תקופה קשה. בבית הוריה מעבירים ביקורת על כל מעשיה, לוחצים עליה להצליח בלימודים. בכל ריב עם אחיה מאשמים אותה, אוסרים עלי לצאת ולהיפגש עם חברים וכאשר יושבת בבית טוענים שאינה יוזמת קשרים. באחרונה מרגישה שגם חברותי מתרחקות ממנה והיא מרגישה שונה ואומללה.

פעילות ג' - קריאת שיר (מתאים לגיל הצעיר)

הליכים:

קריאת השיר "למה אבא עצוב".

למה אבא עצוב / יונה טפר

עומד
ופניו בחלון,
אבא, כמו איש בודד
עומד ופניו לחלון,
ורק הגב רועד
ובשקט שומעים אנקות
זה מפחיד ומוזר
גם אבא יודע לבכות:
איני מבינה דבר,
מה השתנה מה קרה:
למה אמא פתאם אמרה:
"אל תפריעי, לאבא עצוב"
למה אומרים... הלך לבלי שוב".
ולמה קשה לי לומר,
אבא אני אתך...
אל תהיה כזר,
אני פה, הילדה שלך.
אבל אבא
מביט בחלון
ופניו חשוכות.
ואני...
גם אני כבר רוצה לבכות.

(מתוך: רגע שקשה לשבח/יונה טפר, הוצאת הקיבוץ המאוחד, 1982)

נקודות להתייחסות:

1. כיצד בא לידי ביטוי העצב של האב (איך זה כתוב בשיר?)
2. מה הארוע שגרם לאבא להיות עצוב?
3. כיצד יכולה לילדה לעזור לאביה?
4. מדוע מעדיף האב להיות לבדו?

פעילות ד' - קולו' - (מתאים לגיל הצעיר)

חליכים:

התלמידים מתבקשים להכין קולו' קבוצתי מגורי עיתונים, שנושאו "מצב מצוקה".

פעילות ה' - מדרש תמונה (מתאים גם לגיל הצעיר)

חליכים:

המנחה יציג בפני התלמידים תמונות המשקפות מצב מצוקה (או יבקש אותם לאסוף תמונות כאלו).

נקודות להתייחסות והבהרה לכל הפעילות הנ"ל כפי שמודגש בפעילות ב' ביחידה זו.

פעילות ו' - "במאי צעיר"

הליכים:

1. לקרוא את הסיפור עד הקטע המסומן ב-★.
2. על התלמידים להיות הבמאים של הסיפור, או בכתיבה, או במשחק תפקידים או בסיפור. "מה לדעתכם עובר על השמש, מהם קורותיו, תארו אותו בעוד עשר שנים".

"שמש הכנסיה" - סומרסט מוהם

יום אחד קרא הכומר של כנסיית סט. ג'ורג' לשמש הכנסיה שלו, והודיע לו בצער רב, שמועצת הקהילה החליטה שלא ייתכן ששמש הכנסיה אינו יודע קרוא וכתוב. הכומר הציע לשמש שילמד, אך השמש אמר, שהוא כבר זקן מדי, ושאינו יכול לעמוד במשימה. בצער רב נאלץ הכומר לפטר את העובד המסור, והשמש המפוטר יצא מהכנסייה אבל וחפוי ראש. כל עולמו חרב עליו, ולא ידע אנא יפנה, מה יעשה, וכיצד יתפרנס*. במר לבו רצה להדליק סיגריה, והנה אין בכיסו סיגריות. חיפש חנות לממכר טבק, ולתדהמתו נוכח, שבכל השכונה אין אף חנות כזו.

ואז גמלה בלבו ההחלטה: במעט הכסף שקיבל כפיצויי פיטורין שכר חנות קטנה, קנה כמה קרטונים של סיגריות וגפרורים, והחל במקצועו החדש - מוכר סיגריות. בכסף הראשון שנכנס קנה עוד סחורה, והעסק החל לשגשג. לאחר חודשים מספר הרחיב את ההיצע בחנותו, מכר גם מקטרות וטבק, ולאחר מכן גם עיתונים וגלויות. לאחר שנה התברר שהקופה מלאה, והוא שכר עוד חנות בשכונה אחרת, וגם חנות הטבק והעיתונים השנייה שלו שגשגה והכניסה עוד כספים. בתום עשר שנים היה בעל שרשרת חנויות בכל העיר. יום אחד נכנס לסניף הבנק שבו החזיק את כספו, ומנהל הבנק קרא לו לשיחה ואמר:

"אדוני, יש לך כל כך הרבה כסף בחשבון העובר ושב שלך! יש לי הצעות טובות להשקעת כסףך.

אנא קרא חוברת זו, ובחר לך את תיק ההשקעה הנראה לך ביותר".

"אינני יכול לקרוא" ענה האיש. מנהל הבנק לא הבין, והציע לו את משקפי הקריאה שלו.

"לא", אמר המיליונר, "אני פשוט אינני יודע לקרוא; אף פעם לא למדתי".

"אדוני", אמר מנהל הבנק הנדהם, "עם כשרון פיננסי כמו שלך קשה לי לשער איפה היית היום לו ידעת קרוא וכתוב".

"אני יודע איפה", ענה המיליונר בשלווה, "הייתי שמש בכנסיית סט. ג'ורג' עד היום הזה".

יחידה 3 - קשיים בתחום המתבגר ומשפחתו

מטרות:

- ★ הכרת אפיוני גיל ההתבגרות.
- ★ זיהוי מוקדי קונפליקט הורה-מתבגר.
- ★ הדגשת אוניברסליות הקונפליקטים כחלק מתהליך גיבוש זהות ושאיפה לאינדיבידואציה.

פעילות א' - זיהוי מוקדי קונפליקט

הליכים:

1. כל תלמיד מעלה שלושה מצבי קונפליקט, שהיו לו עם הוריו לאחרונה.
2. על הלוח רושמים את המצבים ומחלקים לקטגוריות כדוגמת:
 - א. בעיות בתוך המשפחה (פרטיות, עזרה בבית, ריב אחים)
 - בעיות מחוץ למשפחה (תפקוד בביה"ס, תברים).
- ב. מוקדי קונפליקט - עצמאות-תלות, ציפיות הורים, גבולות, מיניות, חובות וזכויות, פרטיות וכי.
3. חלוקת הכתה לקבוצות קטנות, בשני אופנים אפשריים:

אפשרות א'

חלוקה אקראית - על פיה נוצרות קבוצות הטרוגניות.
 הוראות לתלמידים: כל תלמיד יציג את אחד הקונפליקטים שרשם, וינסה להציג גם את הצד של ההורה בארוע - מדוע התנהג ההורה כפי שהתנהג במצב המתואר?

למנחה:

1. על הקבוצה לעזור לו למצוא מדוע הוריו התנהגו כך - לא לשפוט את ההורה אלא לחבין את מניעיו.
2. התלמיד ינסה להציג כיצד ההורה "מרגיש".

אפשרות ב'

חלוקת הכתה עפ"י מוקדי הקונפליקט הדומים - יצירת קבוצה הומוגנית סביב מוקד מסוים.
 הקבוצה מנסה לברר כיצד כל אחד התמודד עם הקושי שהועלה. האם קורה שמוקד שהעלו חוזר על עצמו? באיזו תדירות? מי עוד מעורב בקונפליקט?

דיון במליאה (וסיכום המנחה)

1. אפיוני גיל ההתבגרות.
 - א. קונפליקטים תוך אישיים (בתחום הפיסי, רגשי, קוגניטיבי, חברתי).
 - ב. קונפליקטים בין אישיים (משפחה, חברים).
2. קונפליקטים כביטוי לחגשמת מטרות גיל ההתבגרות:
 - א. גיבוש זהות ואינדיבידואציה תוך כדי תהליך הספרציה.
3. הכרת תפקיד ההורים בתהליך ההתבגרות.
4. נורמטיביות מוקדי הקונפליקט סביב נושאי גבולות, אחריות, ציפיות וכו'.

פעילות ב' - צפיה בסרט

הליכים:

1. הקרנת סרט, או קטע ממנו, העוסק במערכת יחסים בין מתבגר והוריו. דיון בנקודות העולות מהסרט.
2. מוקדי הקושי.
3. מוקדי קושי זמניים-מתחלפים.
4. הגמשת הראייה של המתבגר ע"י הבנת מניעי ההורה.

פעילות ג' - "עצה אישית"

הליכים:

1. שימוש בארועים הנכתבים ע"י התלמידים.
2. לבקש מהתלמידים לחפש בעתונות קטעים המביעים מצבי מצוקה.
3. המנחה מביא קטעים מהעתונות (כדוגמת הקטעים שנבחרו להלן מ"מעריב לנוער").
4. השימוש בארועים יכול להיעשות באופנים הבאים:
 - א. דיון פתוח.
 - ב. סימולציה.
 - ג. משחק תפקידים (הצגת הארוע).

הערה למנחה:

מומלץ להביא לתלמידים רק את הבעיות המוצגות ולא את תשובות איש המקצוע, על מנת לאפשר להם "ביקור" במצבי המצוקה מבלי "לרוץ" לפתרונות. אפשרות להשתמש בשאלות המנחות כדוגמת אלו המוצגות בפעילות אי ביחידה זו.

אם מודאגת

"בתי, בת 14, התאהבה בבחור בן 18 העומד להתגרש. לפי היכרותנו את הבחור ואת משפחתו הוא אינו מתאים לה. לא לפי הגיל ולא לפי אישיותו וגם לא לפי משפחתו. שתקנו זמן מה וחיכינו שהרומן יגווע מעצמו, אלא שהוא נמשך כבר כמה חודשים. הילדה מדברת על אהבה ומחכה שהבחור יגיע לחופשות מהצבא. הבנו שאם נשמיא את הבחור היא תעשה לנו "דיוקא", ולכן ניסינו (בעיני ואני) לדבר איתה על כך שהיא עוד צעירה לקשר מתייב וכי. אבל תשובתה היתה שאנחנו לא מבינים בגילנו דבר על אהבה (ואנחנו עוד לא בני 40).

"אודה לך אם תוכל לעזור לנו להיחלץ מן המצוקה בבית. אנב, בתנו מבקשת ומקבלת יעוץ מהברותיה בנות גילת. היא אינה מסוגלת להבין שלחברות לא איכפת כל כך מה יכול לקרות לה!" בתודה מראש, אמא מו-דאגת"

איני מתכוון להביע דעתי בקשר למידת ההתאמה של הבחור לבתך בגיל אישיותו ומצואו. איני יודע כמה מדובר. בר. ולענין הגיל - ייתכן שאם תם צודקים כי מוטב היה לה לבתכם בת ה-14 להתרועע עם בני גילה, שכן צרכי של בן 18 "יודלים" במקצת על בת 14, אלא אם כן בתכם מבוגרת ותייחסת לגילה והתייחסות הבחור אליה מהמיאה לאנו שלח. ייתכן כי הבחור ולדותו במקצת, שכן קשה להבין מה מחפש בן 18 בתברתה של בת 14.

לצעם הענין. מתברר שהדבר שבה אתם נוהגים אינה

מועילה, וכפי שצינת בתך בגיל ה"דיוקא", וככל שתתעקש שו לחפיד בינה לבין החבר, הבת תדבק בו יותר, לפחות כדי להפגין את עצמאותה. לא אתפלא אם התנגדותה לדעתי תך תגבר ככל שתנטי לכמות אותן עליה. אפילו תכפי עליה ישיבה בבית ותמנעי ממנה להיפגש עם החבור - חיי בוטרה שהבת תמצא דרך לעקוף את התנגדותך ולהמרות את פיך. מה גם שיש לה גיבוי מלא מצד בנות גילה, "המבינות" אותה ומודחות עם מצבה. את סבורה שחברותיה אינן מבינות מה טוב לה (וייתכן מאד שאת צודקת בענין זה). אבל בתך נוטה לקבל את "אישורן" של חברותיה למעשה, מפני שאם תם החורים הרי אינכם "מבררים" דבר בעיניי אהבה. את רי הכל הגעתם לזיקנה "מופלגת" (40 בקרוב). לדעתי לא כדאי לך להחליט בשביל בתכם מי יהיו חבריה ומוטב שלא תנטי לכמות עליה את רצונותך בענין זה. כשאת נר חתנת עליה בהחלטות את רק מגבירה בה את התנגדותה, התיינה כוונותיך טובות ככל שתהיינה.

מוטב אמא, לנחוג בדרך דמוקרטית. כלומר, אתם הוריהם תניחו לבתכם לבחור את חבריה ותכבדו את בחירתה, אבל עם זה לא תמנעו מלשתף אותה בחרגשותיכם. במקום לפסול את הבחור בגלל גילו, אישיותו ומצואו, מוטב לשוחח עם הבת על צרכיה של בת 14 ועל אלה של בן 18. בלי להודיט ליט החלטות בשבילה נסו לפיקוח את עיניה לנימוקים ול אפשרויות שעליהם לא חשבת. כן כדאי שתעניינו בבחור ותנחו אותה בשאלותיכם לאותם דברים שרציתם שהיא

תוכניות ההורים והחברים

אני לא יכולה לקבוע עם חברים מהכיתה שום תוכנית, כי הורי מוצאים תמיד סיבה שישית להשאיר אותי בבית (ששיפת כלים וכי). אני נאלצת להמציא שקפים כדי לשכנע את החברים שלי שלא התכוונתי לתברין להם. הורי לא מבינים כשאני מנסה להסביר להם את הרגשותי. הם רגילים לשמוע רק את עציץ עם מי לדבר. מה לעשות?

כדאי שתפעלי בשני מישורים: האחד - אל תתחייבי לשום תוכנית עם חבריך לפני שהתייעצת עם הורייך בדבר תוכניותיך. כך, למשל, אם מצויעים לך להצטרף לסרט בערב - הבטיחי להתקשר בהקדם, אך רק לאחר שתבררי עם הורייך אם מבחינתם אין מניעה שתצאי בערב. לא חר שיתנו את הסכמתם שוב

לא יוכלו לחזור בהם לאחר שחתחייבת לצאת עם מישהו. ובמשור האחר - את והורייך צריכים ללמוד לקיים זו שית. הרגע שאת מרגעת לעברם בכי, עט, משום שמנעו את תוכניתיך, אינו מתאים לדיאלוג. כשאתם כועסים אינכם מקישים ואולי גם לא שולטים בדברים הנאמרים. כדאי למנוע שעת רצון שקטה, המת-מחמת לשיחת, ולנסות לברר מהם הגבולות המקובלים על שני הצדדים. אולי הורייך אינם מתנגדים עקרונית לתוכניתיך, אבל הם מתנגדים לדרך שבה את עושה זאת. כשאת קובעת עובדות מבלי להתחשב בתוכניות חבריך את מקומות אותם. נמצת בהם ונתת להם הרגשה שאת מתחשבת בצרכים שלם - רב חסימי שיקשיבו גם לדבריך ויתחשבו בצרכיך וילכו לקראתך. כלומר, חשבי על מהר שתשיגי הרבה ממה שחתכונת לחשיג.

תלוייה בהורים

"הורי טובים בדרך כלל, אבל כשאני מבקשת מהם כסף להוצאותי אני זוכה בריחוק עיני מוצדק. אני תלוייה בהם ולא יודעת מה עושים".

דין איך מתמרנסת. כדאי לך לברר עם הורייך מה טוב דמי הכיס שהם מוכנים להעמיד לרשותך בכל שבוע. את יכולה לנקוב בסכום שיענה על צרכיך, והם כמובן יתייחסו להצעתך בהתאם ליכולתם ולהצרכים.

יש להניח שחורייך אינם מתכחשים לצרכיך השוטפים ויסיכמו להעמיד לרשותך סכום שבועי כלשהו. אולם יוכל להיות שתביעותיך רבות והם אינם יכולים (ואולי אינם מעוניינים) להיענות לכל דבר שש שלך. כדאי אמא שתבדקי אפשרות של עבודה חלקית, כמון בייבי סיטר, שהאפשר לך חכנסה מסוימת ולא תחויי תלוייה בגדימת לבם. את כסף עניך.

אגב, כשתצטרכי לסרות להשגת הכסף תעריכי אותו חרבה יותר ותמנעי מפארתות יתר.

"הורים אטומים"

"הורי אטומים עלי להסתגר עם חברי, בחודי, למרות שאני בת 16.5 ויודעת מה שאני עושה. הם אינם מבינים שאני יכולה לעשות אתו הכל גם מחוץ לבית. אבל אין סיכוי שאצליח לדבר איתם על זה. הם פשוט אטומים! אז מה בכל זאת אוכל לעשות?"

אם אכן אין טעם לדבר עם, מכיון שלא יקשיבו ומילא לא ישנ דעתם, עשי כרצונם בשעה שהם נמצאים בבית ועומדים על כך שדלת

חודך תישאר פתוחה. את הדלת תוכלי לסגור כשחם יעדיך לעשות דברים רבים מחוץ לבית. תאיסור שלהם טיפשי למדי. אבל אם או דרישתם ואין סיכוי שישנו את עמדתם בנושא, אין טעם בהכרזות מלחמה. מרדנותך רק תגביר את התנגדותם לביקוריו של החבר בביתכם והמנעה ביניכם כש יגבר. אולי מוטב שתגיחי להם לחיות באשליה שהם אמצם מפקחים על מעשיך, ועשי מה שתעשי מוודך שיקול דעת ואחריות.

חיסון מפני מצבי לחץ - גישה מניעתית *

מיקנבאום, דונלד/נובקו, ריי.

המאמר דן בתוכנית לחיסון מפני מצבי לחץ, אשר נבדקה באמצעות קבוצת שוטרים המתמודדים במצבי לחץ במסגרת עבודתם.

גורמים קוגניטיביים בתרפיה התנהגותית

בעקבות מחקרים שנערכו בשנות השישים והשבעים השתנתה הגישה הקונצפטואלית של תרפיה התנהגותית לכיוון הקוגניטיבי. חוקרים כגון BANDURA (1974), BOLLES (1975), MEICHENBAUM (1977) ועוד, מצאו כי תגובות מותנות מופעלות על ידי ציפיות המבוססות על נסיון העבר, ולא באופן אוטומטי.

אנשים לומדים לצפות מראש התרחשויות ולהפעיל תגובות בהתאם לציפיה ולא בהתאם לאירוע שמתרחש. לפי תפיסה זו, ניתן להקנות מערכת כישורים אשר באמצעותם לומדים להתמודד עם מגוון של מצבים, וזאת בניגוד לגישה של בידוד הפחדים וטיפול בהם במסגרת של תרפיה התנהגותית. בבסיס המחקרים הללו ניתן למצוא כמה מרכיבי טיפול המשותפים לכולם:

1. הצגה דיסקטית (בדרך כלל בצורת דו שיח) וגילוי עצמי מודרך לגבי תפקיד ההכרה והשפעתה על מצב המצוקה והדיכאון של המטופל, ובעקבותיו סטיות בביצועיו;
2. הכשרה באיבחון שיטתי ומיון של הצהרות ודימויים עצמיים, ופיקוח עצמי על צורות התנהגות בלתי רצויות;
3. לימוד היסודות של פתרון בעיות (כלומר הגדרת הבעיה, צפיית התוצאות וכד');;
4. הדגמה, חזרה לעידוד הערכה עצמית חיובית, כישורי התמודדות, האזנה וריכוז;
5. מתן מטלות מדורגות במסגרת הטיפול;
6. שימוש בתהליכי הטיפול השונים שנלמדו, שימוש בהליכי תרפיה התנהגותית כגון אימון בהרפייה, בדימויי התמודדות ובדרכי התנהגות.

* Meichenbaum, Donald / Novaco, Ray. "Stress Inoculation: A Preventive Approach" Issues in Mental Health Nursing, vol. 7, 1985, pp. 419-435.

הצורך באימון והקניית כישורים קוגניטיביים והתנהגותיים הוא ברור ובא לידי ביטוי בספרות העוסקת בגורמים קוגניטיביים בתגובות במצבי לחץ.

גורמים קוגניטיביים בתגובות היחיד במצבי לחץ

בעקבות קביעתו של HAGGARD (1949), כי ידיעה מוקדמת של מצב הלחץ מאפשרת היערכות לקראת התמודדות עימו, מצא החוקר JANIS (1965), כי יכולתו של אדם להתמודד עם מצב לחץ דורשת:

1. מידע מכין לגבי החוויות הצפויות והשינויים הנלווים אליהן;
2. מתן חיזוקים לגבי יכולת השליטה בשינויים הצפויים;
3. המלצות לגבי דרכי הפעולה בהן ניתן לנקוט כדי למנוע או לצמצם את הנזק הפוטנציאלי שטומנים השינויים;
4. אמונה ובטחון בכך שהמלצות אלו אכן תהיינה אפקטיביות בהפחתת האיום, במצב העתידי הצפוי.

החוקרים MEICHENBAUM, TURK & BURSTEIN (1975), הגיעו למסקנה דומה לגבי השפעתם של גורמים קוגניטיביים על מצבי לחץ, והצביעו על כך שנסיון קודם בהתמודדות עם מצבי לחץ מאפשר לאדם להתמודד טוב יותר עם מצבי לחץ בעתיד. בהתאם להנחות אלה מוצגת תוכנית אשר:

1. משתמשת בשיטה של תירגול כישורי התמודדות אשר פותחה בתרפיה התנהגותית;
2. מבוססת על המחקר אשר נערך לגבי משתנים קוגניטיביים אשר קיימים בתגובות למצבי לחץ;
3. מופעלת על בסיס של טיפול מונע (PREVENTATIVE BASIS) בקרב אוכלוסייה בעלת סיכון גבוה, או יחידים "רגילים" בטרם נתקלו במצבי לחץ.

תרגיל לחיסון בפני מצבי לחץ

בשנת 1977, יישם החוקר NOVACO את תוכנית החיסון מפני מצבי לחץ עם קבוצה לא קלינית, אך הנתונה בלחצים רבים - שוטרים. NOVACO ביקש להקנות לשוטרים טכניקות לשליטה בכעסים, שהם קונפליקטים אינטרה-פרסונלים (ולא קונפליקטים חיצוניים עימם לומדים השוטרים להתמודד במסגרת הכשרתם המקצועית). התוכנית כללה את השלבים הבאים, שנערכו במסגרת של סדנאות קבוצתיות:

1. הכנה קוגניטיבית לגבי הסיבות והפונקציות של הכעס, מרכיבי רצף אירועים אלימים וחשיבות הגורמים הקוגניטיביים המתווכים במצבים אלה;

- 2 רכישת כישורים ותרגולם, בדרך של גילוי תהליכי הסתגלות וחזרה עליהם במסגרת תרגילים בקבוצות קטנות;
- 3 יישום וחזרה על טכניקות התמודדות במסגרת סידרה הדרגתית של משחק תפקידים.

הכנה קוגניטיבית

חשיבות המבנה הקוגניטיבי בלימוד הסתגלות למצבי לחץ, קשורה בהכנה לקראת מצבי לחץ צפויים ובהבנת התגובות ללחץ. לשם כך הציג NOVACO בפני הקבוצה מצבים שונים (PROVOCATIONS) בהם עשוי השוטר לחוש תחושות של לחץ. אלה כללו: מטרדים, תיסכולים, עלבונות, תקיפות; אי צדק.

הדיון בטיב הפרובוקציות הוביל בדרך כלל לגורמים נוספים שתרמו לכעסים ולאלימות. גורמים אלה כללו:

1. אירועים מקדימים - כגון הערות מצד המפקד או בעיות עם הרכב המשטרתני. אירועים אלה עלולים להגביר את התעוררות הכעס ולהשפיע על המבנה הקוגניטיבי.
2. אלמנטים קוגניטיביים - כגון מחשבות, ציפיות ודיאלוג-פנימי אשר קדמו או ליוו את התגובה לפרובוקציות (כמו ביקורת מצד בכיר, או דעות כלפי קבוצה חברתית מסוימת).
3. מצבים סיטואציוניים - אספקטים של סביבת ההתנהגות היכולים לפעול כמעוררי כעס, כמו למשל שיער ארוך של מישור.
4. צורת התגובה - כלומר האופן שבו מגיב היחיד לפרובוקציה, כמו למשל חקירה קשה וקשוחה מצד השוטר.
5. תוצאות העימות - ההשפעה החיובית או השלילית של האירוע, כגון שבח או נזיפה מצד הממונים.

תוצאות השלב הלימודי של התוכנית הבהירו לשוטרים שהאלימות איננה אירוע אחד, אלא רצף של מרכיבים קוגניטיביים, התנהגותיים ופיסיולוגיים שבאו בעקבות פרובוקציות שונות.

יש לציין ששלב זה מתנהל בצורת דו שיח במסגרתו מעלים המשתתפים רעיונות והשערות לגבי השתלשלות האירועים שהביאה לתגובה האלימה. באמצעות שיחזור היווצרות מצב הלחץ למדו השוטרים (בקבוצתו של NOVACO) לחלק את האירועים לשלבים, ולהבין שבאפשרותם לקטוע את התפתחותו של מצב הלחץ בשלב מוקדם, ובכך להשיג שליטה על המצב. שלב זה של התוכנית, המכונה "EDUCATIONAL PHASE", ניתן ליישום לכל סוגי האוכלוסיה.

חזרה על רכישת כישורים

בשלב השני למדו השוטרים שיטות שונות להשגת שליטה עצמית בתחושת הלחץ. כמו "בשלב החינוכי" גם בשלב זה נעשה שימוש בשיטת קבוצות הדיון הקטנות אשר ניתחו את תגובותיהם האלימות למצבי לחץ על מנת למצוא דרך אפקטיבית להתמודדות עם פרובוקציות. בתום הדיונים החל NOVACO לתרגל את השוטרים ברכישת כישורים קוגניטיביים והתנהגותיים. ההכשרה הקוגניטיבית כללה סידרה של הצהרות עצמיות המיועדות למנוע התנהגות בלתי רצויה של השוטרי בהתמודדות עם פרובוקציות. הצהרות כגון: "זה יכול להיות מצב קשה, אך אני מסוגל לטפל בו", או "עלי להרגע ולהתמודד עם המצב בלי להתרגז", נוצרו במהלך דיוני הקבוצות הקטנות, הודגמו על ידי המנחים ויושמו על ידי המשתתפים תחת השגחתו של המנחה.

שלב ההכשרה ההתנהגותית מיועד להגביר את הטווח והיכולת של המשתתפים להגיב בדרכים אלטרנטיביות. בקבוצה של NOVACO התמקדו בהקניית כישורים התנהגותיים המותאמים גם לתפקידו של השוטרי כמתווך בסכסוכים בין קבוצות עוינות. הקניית הכישורים מעניקה למשתתפים תחושת שליטה המשפיעה על הדיאלוג הפנימי שלהם, על מגוון התגובות שלהם ועל יכולתם להתמודד במצבי לחץ. המטרה היא להפוך את התהליך הלא מסתגל, המוביל לתחושת חוסר ישע נרכש - לתהליך מסתגל המוביל לתחושה של תושיה נרכשת (LEARNED RESOURCEFULNESS).

יישום ותירגול

השלב השלישי והאחרון בתוכנית מיועד לתת למשתתפים הזדמנות לנסות את הכישורים שלמדו בתירגול בתנאי מעבדה ובמצבים אמיתיים. הפילוסופיה שמאחורי שלב זה רואה במשתתפים חוקרים-עמיתים המבקשים לנסות ולמצוא מהן טכניקות ההתמודדות הטובות ביותר למצבים שונים.

NOVACO מצא שמשחק תפקידים היווה אמצעי יעיל ביותר לשיפור יכולת ההתמודדות של השוטרים. במהלך התוכנית, הוא הגביר את האינטנסיביות של מצבי הלחץ וכך התאפשרה בדיקת התקדמותם של השוטרים. השוטרים קיבלו ביקורת תומכת ומתקנת מחבריהם ומצפייה בסרטי וידאו, אשר הקרינו את משחקי התפקידים שלהם.

סיכום

תוצאות תוכנית המניעה והחיסון של NOVACO מעודדות, אם כי טרם ניתן לאמוד את הפוטנציאל המלא של התוכנית. תאור התוכנית מדגים כיצד שתי גישות תיאורטיות ופרקטיות - הקוגניטיבית וההתנהגותית - חוברות יחד לפיתוח תוכנית מניעה.

ביבליוגרפיה

1. Bandura, A. Behavior theory and models of man. *American Psychologist*, 1974, 29- 859-869.
2. Bolles, P. Learning motivation and cognition. In W. Estes (Ed.), *Handbook of learning and cognitive processes*, Hillsdale, NJ.: Erlbaum, 1975.
3. Haggard, E. Psychological causes and results of stress. In D. Lindsley (Ed.), *Human factors in undersea warfare*. Washington: National Research Council Press, 1949.
4. Janis, I. L. Psychodynamic aspects of stress tolerance. In S. Klausner (Ed.), *The quest for self-control*. New York: Free Press, 1965.
5. Meichenbaum, D. *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum, 1977.
6. Meichenbaum, D., Turk, D. C., & Burstein, S. The nature of coping with stress. In I. G. Sarason & C. D. Spielberger (Eds.), *Stress and anxiety* (Vol. 2). Washington: Hemisphere, 1975.
7. Navaco, R. A stress-inoculation approach to anger management in the training of law enforcement officers. *American Journal of Community Psychology*, 1977, 5; 327-346.

חינוך ומניעה *

קארן, ד.ק.

נושא ההתנהגות האובדנית בקרב מתבגרים, תופס לאחרונה מקום בולט הן במחקר המדעי והן באמצעי התקשורת. אף על פי כן אין לקהל הרחב, לרבות אנשי המקצוע הבאים במגע קרוב עם מתבגרים, הבנה לגבי הדינמיקה המביאה להתנהגות אובדנית. ככל שבני העשרה נפגשים בנושא ואף נמשכים אליו, כך גוברת ההכרה לחנך את המטפלים בקבוצת גיל זו בכל הנוגע לגילוי התופעה, מניעתה והטיפול בה.

המצב הנוכחי מחייב יוזמה מקיפה, נועזת ונמרצת לקראת חינוך ומניעה בנושא התאבדות.

ישנן שלוש רמות של מניעה והתערבות במצבי משבר:

התערבות בעת משבר היא דרך מניעה שלישונית (TERTIARY), שמטרתה למנוע הדרדרות מצב משברי לנסיון התאבדות קטלני. ארגוני מתנדבים שונים עוסקים במניעה מסוג זה, על ידי הענות לקריאות לעזרה של מתאבדים בכוח. הם יכולים להרגיע אנשים במצבים קיצוניים של חרדה ומבוכה, להניא אותם מהתאבדות ולהפנות אותם למרכזי טיפול מתאימים. אם נסיון ההתאבדות כבר בוצע יציעו את עזרתם בקריאה לעזרה רפואית, ואם אפשר גם ידריכו את המתאבד כיצד להגיש לעצמו עזרה ראשונה.

מניעה שניונית (SECONDARY), היא תוכנית להתערבות מוקדמת, שמטרתה לעצור או למתן משברים אובדניים. תוכנית חינוכית כזאת למורים ולתלמידים תכלול הקניית דרכים לזיהוי מתאבדים פוטנציאליים, ותגובות מתאימות על ביטויי רגשות אובדניים שמטרתן למנוע הדרדרות למצב משברי.

מניעה ראשונית (PRIMARY), מנסה לגייס את המשפחה ומשאבים קהילתיים שונים העשויים לשמש מקורות תמיכה למתאבדים פוטנציאליים, ובעזרתם להגיע לגורמים העמוקים לדכאון ולהתאבדות. המטרה היא להרחיב את מערכת התמיכה החברתית של המתבגרים ולהתמודד בדרך זו עם רגשות בדידות וניכור המאפיינים אותם.

מאמר זה דן במניעה ראשונית ושניונית, למרות שתוכנית קהילתית צריכה לחקף שירותים בשלוש הרמות. מאחר שבית הספר מרכז מספר כה גדול של מתבגרים, חייבים למקד בו - בצוות החינוכי ובתלמידים - את מאמצי ההתערבות, המניעה והטיפול לאחר מעשה.

* Curran, D.K. "Adolescent Suicidal Behavior: Education and Prevention" *Issues in Mental Nursing* (vol. 8), 1986 pp.451-465.

נטיות אובדניות מתגלות לעיתים קרובות במסגרת בית הספר. מורים מנוסים שהכירו במהלך עבודתם מאות ואלפי מתבגרים לא יתקשו לגלות התנהגות יוצאת דופן או סימני חרדה ועצב אצל תלמידיהם. יתר על כן, רבים מן התלמידים יפנו למורים וישתפו אותם במחשבות או בתוכניות אובדניות. בית הספר הוא גם המקום שבו יתגלו, בצורה הברורה ביותר סימני הזרדורו של המתבגר: ירידה בציונים, היעדרות מהלימודים, ניתוק חברתי, בעיות התנהגות ואיבוד שליטה. בתי הספר הם בדרך כלל מסגרות נוקשות וקונפורמיות, וסטייה מהנורמה תיראה מיד לעין - בבית הספר יותר מאשר בכל מקום אחר. למרות שהתופעה שכיחה ומתגלה יחסית בנקל, אין הבנה רבה כלפי מתבגרים אובדניים הן מצד הצוות החינוכי והן מצד עמיתים.

גורדון (1979) מצא שלמורים ידע מועט הן על אובדנות אצל מתבגרים והן על אפשרויותיהם להתערב. כמו כן, מצא שמורים תיכוניים ככלל מתיחסים בשלילה להתנהגות אובדנית, בעיקר בגלל חוסר ידיעתם את הנושא. הוכח שיותר ידע על נושא ההתאבדות עשוי לשפר את ההתייחסות לתלמידים אובדניים.

לתלמידי בתי ספר תיכוניים מגע נרחב עם אובדנות ויש להם הזדמנויות רבות להגיב על ביטויי משאלות התאבדות של חברים. רוס (1980), מצאה במחקרה שמתבגרים נוטים לספר תחילה לחבריהם המתבגרים על כוונתם להתאבד. מחקר אחר (מישרה 1982), טוען שמתבגרים לא תמיד מגיבים על גילוי כזה בצורה מתאימה ומסייעת. על פי מחקר זה התנהגות אובדנית (כולל ביטויים מילוליים), גרמה לתגובות של כעס, הלם ובהלה אצל מרבית הנחקרים. תגובות כאלה הנובעות בדרך כלל מאי ידיעת נושא ההתאבדות, גורמות להתגוננות ולסגירות במקום ליתר פתיחות וגילוי לב. כיום, ידוע שהתייחסות חיובית, אוהדת ותומכת להתנהגות אובדנית, עשויה למנוע התאבדות. לפיכך יש צורך ביוזמה חינוכית יסודית ומקיפה הן למורים והן לתלמידים בבתי הספר.

בארה"ב קיימת נטייה לחייב בתי ספר תיכוניים להציע לתלמידים תוכנית למניעת התאבדות (בקליפורניה ובפלורידה כבר נחקרו חוקים בענין זה, במדינות אחרות שוקלים צעדים דומים). התוכנית אמורה להכשיר מורים, לחדד מודעותם של הורים ולהעביר לתלמידים תוכנית למניעת התאבדות בהיקף של 5 שעות שנתיות במסגרת תוכנית הלימודים המחייבת. בפלורידה מתנים קבלת תעודת הוראה בהכשרה למניעת התאבדות.

אין לצפות ממורים שיקחו על עצמם אחריות בלעדית למניעת התאבדויות, וכל בית ספר תיכון זקוק לעזרת שירותי בריאות הנפש בעלי אופי יעודי וגם טיפולי ישיר. על מנת ששירות כזה יתפקד בצורה הטובה ביותר, חשוב שהוא ימצא בתוך בית הספר. הוא יוכל אז למלא תפקיד מניעת, וגם לטפל במקרי התאבדות כשהם קורים. מתבגרים זקוקים לכתובת אליה הם יכולים לפנות אישית ושירות באופן בלתי תלוי בהורים או במבוגרים אחרים. כתובת זמינה ואמינה נחוצה גם לחברים מודאגים שעמיתיהם שיתפו אותם במחשבות אובדניות.

ידוע שמתבגרים מסתייגים מיצירת קשר טיפול. יחד עם זאת הם מעוניינים מאוד ללמוד להכיר את עצמם ומבקשים להיעזר במבוגר (אם גם לא בהורה) בקשיי ההסתגלות של גיל ההתבגרות. אך חשוב להם לפנות ישירות לשירות יעוץ, ללא פיקוח או ביקורת. לאחר שהמתבגר מתחיל בטיפול, המטפל חייב כמובן לחפש דרך לערב את ההורים, אך תחילת הקשר בין המטפל לבין המתבגר נוצר ביתר קלות במסגרת בית הספר.

מנקודות ראותו של המטפל, יש לעבודה בתוך בית הספר יתרונות לעומת מסגרת קלינית. פניה אישית ישירה אל המטפל מבטיחה רמת מוטיבציה יותר גבוהה של מטופלים מאשר במרפאה. יש פחות ביטולים ודחיות של פגישות. אם המטפל הוא עובד המערכת החינוכית, הטיפול ניתן חינם, ומשך הטיפול אינו מוגבל בגלל סיבות כספיות. מתבגרים אובדניים זקוקים לפגישה אחת או אפילו שתיים בשבוע, ולגישה למטפל בשעת משבר. הימצאותו של המטפל בין כתלי בית הספר מאפשרת מגע מירבי. כמו כן יש אפשרות טובה יותר להשגיח על תפקודו של המתבגר בבית הספר, בחברה ובקהילה וזאת תוך היוועצות בצוות בית הספר.

אם אין מטפל בבית הספר, יש לדאוג ששירותי היעוץ יהיו זמינים במסגרת קהילתית קרובה לבית הספר; ישובים קטנים יצטרכו להתארגן וליצור מערכות תמיכה אזוריות. על עובדיהם יהיה לפתח יחסי עבודה קרובים עם מורי בתי הספר שאיתם הם עובדים, לעיתים גם בשילוב מורים מהחינוך המיוחד.

בארה"ב נמצא ששיעור ההתאבדות במכללות גבוה יותר מאשר בקרב בני אותו הגיל שאינם לומדים. לכן יש לרוב המכללות שירות יעוצי משלהן, עם מדיניות של איתור ופניה יזומה, עבור תלמידים הנראים בסיכון. שירות כזה נחוץ גם בבתי הספר התיכוניים. אין לחכות עוד עד שמתבגרים יפנו לעזרה ביוזמתם או שבעיתם תבלוט לעין. לעיתים קרובות מדי אנו שומעים על מתאבד המתואר כבחור שקט ומופנם שאיש לא הכיר אותו היטב. אחוז גבוה מבין המנסים להתאבד אף פעם לא פנו ליעוץ. על כן יש צורך בפעולה חינוכית נמרצת בקרב מורים ותלמידים שתתמקד בסימני אובדנות, בסיבות לחשיבה ולחתינהגות אובדנית ושמגמתה היא הפניה לשירותי היעוץ בבית הספר ובקהילה. כאשר מזהים תלמיד בסיכון גבוה להתאבדות, על שירות היעוץ ליזום את הקשר איתו ולהציע לו אפשרויות שונות של עזרה, ולו רק על מנת שהמתבגר הנתון במצוקה, ידע על קיומו ועל יכולתו לתמוך ולעזור. דבר זה חשוב במיוחד כאשר מדובר במתבגרים מדוכאים, בודדים ואומללים. תוכנית בקנה מידה רחב יותר אפשרית ורצויה, לרבות תוספות לתוכנית הלימודים בנושאי בריאות הנפש. תוכנית כזאת אמורה לכלול (רוס 1980):

1. חלוקת חוברות על התאבדות לכל המורים והתלמידים.
2. עובדות ומושגים בסיסיים בנושא המשבר האובדני.
3. הנחיות כיצד לזהות התנהגות טרום-אובדנית.
4. הנחיות כיצד להגיב על מסרים אובדניים.

תלמידים ומורים כאחת זקוקים לעזרה בניסוח תגובות למסרים אובדניים כדי להימנע מתגובות "סגורות" ומתחמקות, שאינן עוזרות ולעיתים אף מסוכנות. התוכנית צריכה לכלול גם דרכי הפניה וכן לעורר מודעות לבעיית הסודיות.

רוס בחרה בדרך של סדנאות וקבוצות דיון שאיפשרו לתלמידים ולמורים להתחלק ברעיונות וברגשות ובדרך זו לצמצם סטיגמה, בורות והימנעות מהתמודדות עם ההתאבדות. התוכנית הורחבה אחר כך לקהילה על ידי מאמרים בעיתונות והצגת סרט על התאבדויות אצל מתבגרים.

תוכניות כאלה יעילות רק כהתחלה וכחקדמה לשירותים ולהדרכה מתמשכים. שינוי בעמדות ובהתנהגות יכול לחול רק כתוצאה מטיפוח, מפיתוח ומחיזוק לאורך זמן. אין לצפות ממורים ומתלמידים שיפנימו כהלכה את הידע על האובדנות ויהיו שלמים עם יישומו, אלא אם כן ירגישו בנוח לגבי נושא האובדן והמוות בכללם. הם עצמם גם כן יהיו זקוקים לתמיכה, לעצה ולהדרכה בלתי פוסקים כאשר ישמשו דמויות מפתח במאבק נגד האובדנות. תוכנית מניעה תוך בית ספרית אינה יכולה להישען על יועצים מזדמנים מבחוץ, אלא זקוקה לצוות קבוע ולתוכנית לימודים רצופה וגמישה כדי שהתהליך יימשך ויצליח. תוכנית טובה צריכה להכיל את לימוד נושא המוות, הקניית דרכי התמודדות ודרכים לפתרון בעיות כחלק מתוכנית כללית המשלבת חינוך גופני וחינוך לבריאות הנפש.

החינוך להתמודדות עם נושא המוות

בחברה המודרנית מפגש בלתי אמצעי עם המוות הוא נדיר. המוות מרוחק יותר ולרוב מתרחש מאחורי הדלתיים הסגורות של בתי חולים ובתי אבות, יותר בנוכחות אנשי מקצוע, ופחות בנוכחות בני משפחה מבוגרים. רבים הם המבוגרים שאף פעם לא ראו גסיסה או מוות, מלבד בשעת מלחמה. מתבגרים באופן פרדוקסלי מוקפים במוות בעקיפין, שיעורי ההתאבדות והרצח בקרב בני גילם גדל וכן גוברת התופעה המזיקה של עישון, אלכוהול, סמים והפלות. מספר הנפגעים בתאונות דרכים גדול מאוד בקרב מתבגרים. המשפחות עדיין אינן יודעות כיצד לדבר בצורה גלויה על נושא המוות, והחברה איננה מציעה שום הדרכה כיצד לעשות זאת. במסגרת הדת ישנם מנהגי אבלות ברורים, אך אלה נוגעים בעיקר לאבלים המבוגרים ואילו לגבי הילדים אין מסגרת וכללים, ואין יודעים כיצד לנהוג. חוסר הידע מגביר את תחושת החרדה.

מסיבות אלה יש לשלב את החינוך להתמודדות עם המוות ומניעת התאבדויות במסגרת נושא בריאות הנפש, שיכלול חרדות מוות, תפיסה בוגרת של מושג המוות והתמודדות עם אובדן; כל אלה הם גורמים חשובים בפסיכולוגיה של אובדנות בגיל ההתבגרות. מתבגרים מסוגלים להתמודד עם נושאים אלה באופן קוגניטיבי וזקוקים להזדמנות לעבד, מבחינה רגשית, את הנושאים הקשורים לסגנון חייהם, לשימוש בסמים ובאלכוהול, למחלות מין ובאופן כללי - לאחריותם כלפי חייהם ובריאותם.

חרדה ופחד מהמוות מקשים מאוד על לימוד נושא המוות וההתמודדות איתו. אין לצפות לתגובה בריאה על מוות והתאבדות מצד מי שלא הצליח לפתח פתיחות וקבלה לגבי הנושא בכללו. הוכח שלתגובות של הלם, פניקה ואי נוחות, כתוצאה ממסורים אובדניים של חברים, היו תוצאות שליליות. רמת חרדה גבוהה מונעת מהאדם להגיב בצורה הפתוחה והתומכת הדרושה כדי להציל חבר מנסיון התאבדות. חרדת מוות עלולה אף להוות השפעה מסוכנת ישירה על הצעיר האובדני עצמו. הוכח (אורבך וגלאובמן 1979), שלילדים אובדניים עם חרדת מוות גבוהה, מושגים מעוותים יותר על מוות מאשר ילדים שאינם אובדניים. אין לצפות מאדם בעל חרדה גבוהה לגבי מותו הוא, שיפתח דרך חשיבה בוגרת על המהות האמיתית של המוות. כך למשל, עלול מתבגר אובדני, גם בעל אינטליגנציה גבוהה, לעוות את מושג סופיותו של המוות, כדי לפחד פחות מכוונותיו האובדניות. חרדת מוות, כך הוכח בקבוצה של טרום מתבגרים - עלולה להשפיע על בעל אינטליגנציה גבוהה יותר מאשר על אנשים פחות אינטליגנטיים. בסיכום - חשיבה כנה ובחירה על המוות, עשויה להפחית את הנטיה להתנהגות אובדנית.

יכולות להיות סיבות רבות לכוונות אובדניות: חרדת מוות, מתח, בוחן מציאות לקוי, מנת משכל גבוהה או נמוכה ועוד. תהא אשר תהא הסיבה, הכוונות מתחזקות על ידי חשיבה שגויה על המוות, סופיותו ואי הפיכותו. מתבגרים אובדניים פזיזים מסוכנים במיוחד - שכן הם לא חשבו אף פעם על הנושא, וגם לא נתבקשו להקדיש לו מחשבה. חינוך בנושא המוות עשוי לעזור להם להעביר תגובה רגשית לחלוטין לרמה קוגניטיבית, ואין ספק שלחשיבה מוקדמת ערך רב במניעת אובדנות.

ההתמודדות עם אובדן היא גורם חשוב בפסיכולוגיה של התאבדות והפסיכולוגיה של גיל ההתבגרות. החינוך בנושא המוות כצורה אחת של אובדן או פרידה, עשוי לעזור למתבגרים להתמודד עם נושאי האובדן הטיפוסיים בגיל זה והכואבים כל כך. שבירותה וניידותה של המשפחה המודרנית הוסיפו אבדות ומעמסות. מתבגרים בכלל, ומתבגרים אובדניים בפרט, עשויים להפיק תועלת מלימוד מנגנוני התמודדות בריאים. עליהם לקבל את העובדה שאובדן ומוות אינם קללה אישית, אלא שאלה תופעות כלל אנושיות בלתי נמנעות שיש לקבל ולשאת אותן.

הובע חשש שחינוך בנושא המוות עלול לגרום ליותר מקרי התאבדות - כפי שנאמר גם על חינוך בנושאי מין וסמים. נמצא (רוזנטל 1983), שלא היו יותר מקרי התאבדות אצל סטודנטים שקיבלו חינוך להתמודדות עם המוות.

מיומנויות של התמודדות

הנסיון הקליני והמחקרי אודות מתבגרים אובדניים ומשפחותיהם, הראה לעיתים, שמיומנויות של התמודדות ופתרון בעיות אינן מפותחות דיין כדי לטפל במתחים ובעימותים הרבים של חייהם.

תוכניות החינוך והמניעה חייבות לכלול חלופות להתאבדות כמנגנון התמודדות ודרך לפתירת בעיות. על בית הספר לשלב בתוכנית גם טכניקות של הרפיה, מיומנויות אירגון, פיזיולוגיה של מתח, חשיבות הפעילות הגופנית, הצבת גבולות, אמון לאסרטיביות, מיומנויות תקשורת, התייחסות לכעס וכדומה. צוות היעוץ יכול לחפש דרכים - ביחד עם המורים - כיצד לשלב את כל אלה בתוך מערכת הלימודים הקיימת; אין לצאת מתוך הנחה שהבית משמש דוגמה לשימוש בוגר ויעיל במנגנוני התמודדות. בהנחה שהסתגלות טובה לחברה היא מטרת מערכת החינוך, אין עוד להתעלם מחשיבות החינוך לבריאות הנפש. המספר הגואה של התאבדות מתבגרים הוא רק אחד מסימני המחדל בתחום ההכנה לחיים. יתר על כן - מחלות לב הנובעות ממתח, הן מהגורמים המכריעים למות מבוגרים. על כן אין עוד להתעלם מההכרח להנהיג תוכניות המכוונות לצימצום מתחים ולהתמודדות יעילה איתם.

היוועצות עמיתים

תוכניות לשיתוף מתבגרים בתהליך היעוץ לעמיתים אובדניים, מומלצות מאוד, אך דורשות פיקוח מקצועי, אמון והכנה. למרות שהאחריות לשמירת חייהם של עמיתים במצוקה היא כבדה מדי ולא מתאימה למתבגרים, הדרישה למעורבות באה דוקא מתוכם, ויש לספק להם תוכנית להיוועצות-עמיתים במסגרת תוכנית כוללת יותר של התמודדות במצבי משבר. מתבגרים גם זקוקים להדרכה שוטפת כיצד להתייחס לחברים הנראים כשוקלים מעשה אובדני. תוכניות קצרות טווח בנושא זה אינן יעילות, כי הן מתפוגגות במשך הזמן אם אין מטפחים אותן.

תלמידים זקוקים להוראות מוחשיות וברורות כיצד לטפל במשבר אובדני. יש לשקול חלוקת חומר כתוב לתלמידים בתחילת כל שנת לימודים ודיון על החומר בכיתה. תדריך שחולק בבית ספר תיכון בארה"ב מדגים בצורה טובה חומר מסוג זה.

מה לעשות כשחברך חושב על התאבדות

מספר גדל והולך של מתבגרים נאבקים במתחים עצומים ובדכאון. אחדים מהם מרגישים שאינם מקבלים את התמיכה שהם זקוקים לה ומתחילים לחשוב על התאבדות כמוצא. אף על פי כן רובם רוצים מאוד לחיות. חלק מהם ישתפו אדם אחר במחשבותיהם ובכוונותיהם וזו לעיתים הדרך להתחיל לדבר על בעיותיהם. האדם הראשון איתו ידברו הוא לא אחד ההורים או מבוגר אחר, אלא מתבגר אחר, מישהו בבית ספרם. אם אחד מתברך נראה לך כמי שעלול לעשות נסיון התאבדות, נסה לעשות דברים אלה:

1. אל תפחד לדבר על התאבדות או להשתמש במילה עצמה. דיבור על הנושא לא יעורר בו את הרעיון או ישפיע עליו לבצעו.
2. נסה לדובב את חברך לדבר על חייו ומה גורם לו להרגיש כפי שהוא מרגיש. ככל שידבר יותר, כך ייטב לו.

3. נסה לשכנע אותו לדבר עם מבוגר מהימן עליו: הוריו, מורה, מדריך, יועץ וכיו. אמור לו שהוא זקוק ליותר עזרה מהעזרה שאתה מסוגל להגיש לו, אם יש צורך לווה את חברך אל המבוגר.
4. אם אינך בטוח לחלוטין שחברך אמנם דיבר עם מבוגר על התאבדות, עליך לספר למבוגר שאתה דואג לחברך, ומוטב לומר לחברך שאתה עומד לעשות זאת.
5. סודיות. אם חברך מבקש ממך לא לספר לאיש, האם עליך ל שמור סוד? לא. אין כללי הסודיות חלים לגבי אפשרות התאבדות. אין טעם לשמור סוד ולאבד אדם.
6. חברך עלול לכעוס עליך ולאיים עליך שתהיה בצרה אם תספר. אם אתה חושב שחברך עדיין בסיכון, עליך לפעול, ולנסות לשכנע אותו שאתה באמת מנסה לעזור לו.

איומי התאבדות הם סימן למצוקה ויש להתיחס אליהם ברצינות כדי שאנשים לא יחפשו דרך קיצונית יותר להביע את אומללותם. תגובה פעילה על איומי התאבדות עשויה למנוע הרבה נסיונות התאבדות ואף התאבדויות בפועל.

חומר זה אינו דן באריכות בסימני התאבדות, אלא מתמקד ישירות בסימן חד משמעי של כוונת התאבדות, והוא האיום המפורש. הוא מהווה תדריך - כמעט נוסחה פשוטה - להתערבות תלמידים במסגרת בית הספר.

חינוך נכון למניעת התאבדויות חייב לכלול גם הדרכה ועזרה "לניצול" התאבדות על ידי מערכת שתעזור להתמודד עם רגשות אשמה, פחד, אובדן וחוסר האונים והתגובות הנלוות של הכחשה, האשמה ופשוט יחס של סיבות, איבוד הבטחון ובלבול. כמו כן על מערכת כזאת לעזור בעיבוד האבל בצורה בריאה. תופעת האובדנות עלולה "להדביק" ולהתפשט, וקיימת סכנה שלא יהיה די זמן להגיב בצורה נכונה אם דרך התגובה לא תוכננה ונלמדה מראש.

אין לצפות מבתי הספר שיתנו מענה ויספקו פתרונות בלעדיים לבעיה. לצורך זה יש צורך בתוכניות התערבות קהילתיות כדוגמת התוכניות שהופעלו במקומות שונים בארה"ב, כמו קולורדו, קליפורניה ועוד.

תוכנית קהילתית של התערבות ראשונית, שניונית ושלישונית, מדגישה שיפור איכות החיים ויצירת סביבה תומכת למתבגרים. היא מקיפה בעלי תפקידים ציבוריים ברמת השלטון המקומי, המשטרה, מוסדות הדת, קהילת בריאות הנפש וכן אירגוני מתנדבים שונים. היא מפעילה קו טלפון פתוח 24 שעות ביממה, מרכז חירום קהילתי ופועלת בתאום עם מספר רב של יועצים בבתי הספר. מתארגנות קבוצות שמטרתן להקל על קליטת תושבים חדשים המגיעים במספרים גדולים בעקבות גידול הניידות. קבוצות תלמידים אמורות לקלוט תלמידים חדשים בכיתה ולהתיידד איתם, לשלוח ברכות החלמה לחברים חולים או פצועים הנעדרים מבית הספר. התוכנית כולה יוצאת מתוך ההנחה

שחגורמים המכריעים במניעת אובדנות בקרב מתבגרים הם האיכפתיות והתמיכה. מאמצים למתן שירותים, תמיכה וקשר חברתי לתלמידים בודדים, חדשים או חולים תורמים להרגשתם של הנותן והמקבל באותה המידה. מודעות לבעיותיהם של אנשים צעירים, ונטילת אחריות לטיפול בסובלים מרחיבות את המודעות החברתית ואת ההכרה שאין להניח לאדם לחיות בבדידות.

תוכניות מהסוג המתואר שהקיפו מורים, אנשי מינהל, צוותי יעוץ, תלמידים והורים, הביאו לידי תוצאות מעודדות. תלמידים רכשו יותר ידע בסיסי בנושא מניעת התאבדויות, וכתוצאה מכך הרגישו יתר נוחות ומוכנות להתערב במקרים אובדניים. זהו מימצא חשוב לאור היחס השלילי לנושא האובדנות בין תלמידים שלא למדו את הנושא. במקומות בהם הופעלה התוכנית דווח על ירידה ניכרת בשיעור ההתאבדויות.

האובדנות נחשבת לתופעה חריגה גם בקרב המתבגרים עצמם, שלא כדוגמת בעיות סמים, אלוהול ומין, שהפכו כמעט לנורמטיביות. על כן יש סיכוי טוב שחינוך ומניעה בנושא האובדנות יצמצם במידה ניכרת את מספר נסיונות ההתאבדות.

מתבגרים שניסו להתאבד מרגישים רגשות אמביוולנטיים כלפי המעשה שעשו, וחשים בושה ואשמה לאחר נסיון שנכשל, על כן יש להציע תמיכה קבוצתית לכוחות החינויים שבפרט, ויחד עם זאת, ליצור אוירה השוללת את ברירת ההתאבדות כדרך מקובלת להעביר מסר. יש לחנך מורים ועמיתים להגיב ביתר הבנה, דאגה ואהדה כאשר מתבגר מנסה להתאבד, על מנת שלא יעשה זאת שוב.

ביבליוגרפיה

1. Abraham, Y. (1978). Patterns of communication and rejection in families of suicidal adolescents. *Dissertation Abstracts International*, 38(8), 466-9-A.
2. Alvarez, A. (1971). *The savage god: A study of suicide*. London: Weidenfeld and Nicolson.
3. Andreason, N.C., & Notes, R. (1975) Suicide attempted by self-immolation. *American Journal of Psychiatry*, 132 (5), 554-556.
4. Angle, C. O'Brien, T., & McIntire, M. (1983). Adolescent self-poisoning: A nine year follow-up. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 4(2), 83-87.
5. Ansel, E., & McGee, R. (1971). Attitudes toward suicide attempters. *Bulletin of Suicidology*, 22-28.
6. Antonovsky, A. (1979) *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
7. Ashton, J., & Donnan, S. (1981). Suicide by burning as an epidemic phenomenon: An analysis of 82 deaths and inquests in England and Wales in 1978-9. *Psychological Medicine*, 11(4), 735-739.
8. Asimos, C. (1979). Dynamic problem-solving in a group for suicidal persons. *International Journal of Group Psychotherapy*, 29, 109-114.
9. Balsler, B., & Masterson, J. (1959). Suicide in adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 116, 400-404.
10. Bancroft, J. H., Hawton, K., Simkin, S., Kingston, B., Cumming, C., & Whitwell, D. (1979), The reasons people give for taking overdoses: A further inquiry. *British Journal of Medical Psychology*, 52, 353-365.

גיל ההתבגרות, מצבי לחץ ובריאות נפשית*

סידיק, ק.מ./ד'אריי, קרל.

המאמר דן בהשפעה של לחצים חברתיים על בריאותם הנפשית של מתבגרים, והחשיבות של שליטה כפי שהיא באה לידי ביטוי בהבדלים הניכרים בבריאות הנפשית של שני המינים.

אוריינטציה תיאורטית

הספרות הקיימת על מתבגרים מצביעה על מספר מקורות של לחץ אשר המתבגרים חשים עצמם פגיעים להם במהלך האינטראקציות החברתיות שלהם. במיוחד מדובר בלחצים הנובעים מן המשפחה, בית הספר וקבוצות השווים, שהם מעגלי החיים בהם נעים המתבגרים ומתנסים במאורעות שונים כולל מצבי לחץ.

הרציונל לתוצאות הזיקה שבין לחץ ובריאות נפשית נובע מן התפיסה של המחקר הרפואי חברתי, הרואה במחלת נפש מגמה הקיימת בתגובה האנושית ואשר באה לידי ביטוי כתוצאה ממצב לחץ. ההנחה היא כי לחץ חברתי, אמיתי או נתפס, פועל כמבשר של דיכאון/בריאות נפשית פסיכולוגית, וכי יש לו השפעה ישירה חזקה על בריאות נפשית ופיזית. כלומר, מתבגרים הרואים את חיי המשפחה, בית הספר וקבוצת השווים שלהם כנתונים בלחצים, ניתן לצפות כי יפגינו יותר לחץ רגשי שיתבטא בדפרסיה, חרדה, חוסר תיפקוד חברתי ורמה נמוכה של פעילות אנרגטית.

מחקרים נוספים בנושא מצביעים על כך שלמרות שללחץ יש השפעה שלילית, רמת התוצאות הבריאותיות תהיה, שונה לגבי המתבגרים, וזאת בהתאם לתפיסתם את מצב הלחץ כנתון לשליטתם או כמחץ ליכולת השליטה שלהם. מתבגרים בעלי מיקוד שליטה פנימי ("INTERNALS"), המאמינים כי הם שולטים בגורמים הסביבתיים, יהיו מסוגלים להתמודד עם לחצים טוב יותר מאשר מתבגרים בעלי מיקוד שליטה חיצוני ("EXTERNALS"), אשר רואים בגורמים הסביבתיים תוצאה של גורל, מזל, או כוחות חזקים אחרים שאינם ניתנים לשליטה. המחקרים גם מורים שבנים מתבגרים מושפעים פחות מלחצים חברתיים מאשר בנות, ונהנים מהערכה עצמית גבוהה יותר. בנות מתבגרות מודאגות יותר מתופעות כמו ויכוחים עם החורים, תדמיתן החברתית, יחסיהן עם בני המין השני והישגיהן האקדמיים.

* Siddique, C.M. & D'Arey, Carl. "Adolescence, Stress, and Psychological Well Being" *Journal of Youth and Adolescence* (vol 13, no.6), 1984, pp. 459-473.

השיטה

המחקר התבסס על מדגם של 1038 מתבגרים בכיתות ט' - י"ב (526 בנות ו-512 בנים) מעיר שדה בקנדה. רוב התלמידים שהשתתפו במחקר היו בני משפחות המשתייכות למעמד הבינוני או הבינוני הנמוך. הורי יותר ממחצית התלמידים היו בעלי השכלה תיכונית מלאה, וחלקם אף היו בוגרי אוניברסיטה. המוצא האתני של התלמידים היה בעיקר בריטי, גרמני ואוקראיני.

הנתונים הושגו באמצעות שאלונים אישיים שהועברו לכל תלמיד בנפרד או בקבוצות בשעות ביה"ס. השאלון כיסה מגוון רחב של נושאים כולל מעמדם הסוציו-אקונומי של התלמידים, רמתם האקדמית ושאיפותיהם האקדמיות, הערכתם את ביה"ס, בחינות ושיטות הוראה, ואיכות יחסיהם עם משפחותיהם ועם קבוצות שווים. כמחצית מן השאלות נגעו בנושאים כמו מצב הבריאות הפיזית והנפשית של התלמיד, השימוש באלכוהול ובסמים, התנהגותו ורמת השליטה שלו.

כלי המחקר

1. **לחץ חברתי** - LAZARUS (1966) הגדיר "לחץ" כמצב שבו ישנן דרישות המכבידות או העולות על יכולת ההסתגלות של האדם. כאשר אדם נתון ללחץ הוא מביע חוסר סיפוק מיחסיו החברתיים או מן הסביבה אשר בה הוא פועל. במחקר הנוכחי נאספו נתונים רלבנטיים להערכת רמת הלחץ הנתפסת על ידי התלמידים במשפחתם, בבית ספרם ובקבוצות השווים.

השאלון כלל 15 שאלות שהתייחסו לנקודות הללו. כך לדוגמה, לגבי חיי המשפחה נשאלה השאלה: "באופן כללי, עד כמה טובה התקשורת בינך לבין אמך/אבך?" לגבי חיי בית הספר: "עד כמה אתה חש בהתעניינות ובאיכפתיות מצד מוריך לגבי התקדמותך האקדמית?"

2. **מיקוד השליטה** - מציין את מידת השליטה המורגשת של האדם על גורמים סביבתיים. במחקר הנוכחי השתמשו במדרג הכולל שלושים פריטים שפותח על ידי JAMES (1963).

3. **בריאות נפשית** - חבריאות הנפשית של המתבגרים נמדדה לפי שאלון הבריאות הכללית של גולדברג (GHQ) GOLDBERG'S GENERAL HEALTH QUESTIONNAIRE (1978). ה-GHQ כולל שאלות לגבי פעילות חברתית וסימפטומים פסיכולוגיים ופיזיים, אשר מיועדות לגלות סימני דיכאון, אי שקט, אדישות וחרדה.

המצב הנפשי של התלמידים נקבע על פי תוצאות ה-GHQ, ותוצאות השאלות שהתייחסו לארבעה סימפטומים - חרדה/נדודי שינה, חוסר תפקוד חברתי, דיכאון/חוסר שמחה וחוסר ארגיה.

תוצאות ודיון

המחקר הנוכחי מאשר את ההשערה, כי המשתנה של מיקוד שליטה הינו משאב אישי חשוב שמתפקד כמקדם הגנה בריאותי, על ידי שהוא ממתן את ההשפעה של לחץ חברתי. אך יש לציין כי מיקוד השליטה ממלא תפקיד זה בעיקר לגבי גורמי לחץ הנובעים מיחסי המתבגרים ופעילויותיהם מחוץ למעגל המשפחה, בחיי בית הספר ובקבוצות השווים. יתכן והסיבה לכך היא התלות של המתבגרים במשפחותיהם, ומכאן הרגישות שהם מגלים לאיכות היחסים הפנים-משפחתיים.

מימצאי המחקר תואמים גם מחקרים רבים המצביעים על הבדלי מינים בסימפטומים הפסיכיאטריים. להבדלים אלו הוצעו מספר הסברים טנטטיביים, ורובם טוענים שהבנות/נשים נאלצות לאמץ תפקידי מינים מסורתיים, וכתוצאה מכך נוצר ניגוד בין שאיפותיהן האמיתיות לבין תפקידי המינים הסטריאוטיפיים, ומתפתחת אצלן תחושה של איבוד שליטה על שאיפותיהן ודפוסי התנהגותן.

הסבר נוסף לפגיעות של בנות ללחץ הינו תלותן (יותר מאשר בנים) החברתית והפסיכולוגית במשפחותיהן ובקבוצות השווים שלהן לתמיכה רגשית ולהבעת בעיותיהן האישיות. התלות של הבנות לא רק משפיעה לרעה על ההערכה העצמית שלהן ועל זהותן האישית, אלא גם מגבירה את רגישותן ללחץ אשר נובע מיחסים חברתיים או משפחתיים. הבדלי המינים הבאים לביטוי בתפיסת הסיבה החברתית שלהן ובאוריינטציה של מיקוד השליטה, מסבירים את הרמה הגבוהה של סימפטומים בקרב הבנות, אשר כקבוצה מראות יותר פגיעות ללחץ.

מימצאי המחקר רלבנטיים גם לזיכוח הנמשך לגבי ההשפעה היחסית של מקורות לחץ על ההתפתחות הפסיכולוגית של המתבגרים. עם הפירסום של THE ADOLESCENT SOCIETY בשנת 1961 מאת JAMES COLEMAN, היתה נטייה לראות בלחץ של קבוצת השווים את הסיבה העיקרית לדיכאון ולחוסר הסתגלות אצל המתבגרים. ואולם המחקר שבא בעקבות מחקרו של COLEMAN ערער על מרכזיות קבוצת השווים בחיי המתבגרים. המחקרים (JENCK ET AL., 1972; WESTLEY & ELKIN, 1955), מציינים כי המשפחה ממשיכה להיות בעלת ההשפעה העיקרית בעת המעבר לבגרות. RUTTER ועמיתיו (1979, 1980) מוסיפים לכך גם את ההשפעה החשובה של בית הספר לבריאות הכללית והנפשית של המתבגרים.

במחקר זה כ-33.5% מן המתבגרים לא דיווחו על סימפטומים של דיכאון פסיכולוגי, וכ-39% דיווחו על חמישה או פחות סימפטומים (רמה קלה של דיכאון). לגבי רוב המתבגרים המעבר לגיל ההתבגרות הינו חלק בדרך כלל, אך קיים מיעוט גדול של 27.5% אשר עברו גיל ההתבגרות מלווה בלחץ ובאי שקט נפשי.

המחקר הנוכחי מראה כי לחץ משפחתי הינו בעל חשיבות מרכזית בהתבגרות ויש לו השפעות בריאותיות נפשיות. חוסר סיפוק מאיכות חיי המשפחה, כמו תקשורת לקויה עם ההורים, חשש מאי הסכמה עינם, חוסר אינטימיות וקונפליקטים בתוך המשפחה - כל אלה גורמים לתחושת לחץ ומתבטאים בצורה אמוציונלית מודגשת.

בנוסף, מצביעים נתוני המחקר על התרומה החיובית של לחצים חברתיים תקינים בין מתבגרים לבין סביבתם לבריאותם הפיסית והנפשית.

ביבליוגרפיה

1. Coleman, J. S. (1961). *The Adolescent Society*, New York: Free Press of Glencoe.
2. Elkin, J., and Westley, W. A. (1955). The myth of the adolescent peer culture, *American Sociology Review*, 20:680-684.
3. Goldberg, D. (1978). *Manual of the General Health Questionnaire*, NFER, Windsor, Birks, England.
4. James, W.H. (1968). *The James I-E Scale*, Washington, D.C: Library of Congress.
5. Jencks, C., Smith, M., et. al. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*, New York: Basic Books.
6. Lazarus, R.S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*, New York: McGraw-Hill.
7. Rutter, M. (1980a). School influences on children's behavior and developments: The 1979 Kenneth Blackfan Lecture, Children's Hospital Medical Center, Boston, *Pediatrics* 65, 208-220.
8. Rutter, M. (1980b). *Changing Youth in a Changing Society*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
9. Rutter, M., Maughan, B., Mortimere, P., Ouston, J., and Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary School and Their Effects on Children*, London: Open Books.

הבעיות המעסיקות את בני הנוער *

פרידמן, יצחק.

המחקר בשנים האחרונות עוסק בסוגי הבעיות המעסיקות את בני הנוער, וכן במידת "רצינותן" של הבעיות האלו. אחד המימצאים העקביים ביותר במחקר בסוגיה זאת הוא, שבעיות של לימודים והתאמה למסלולי הלימודים השונים שבבית הספר, וכן דאגות בדבר המשך הלימודים ותעסוקה לאחר הלימודים, הן המעסיקות ביותר את בני הנוער.

במרבית המחקרים ניתן למצוא 14 קטגוריות של בעיות, כמפורט להלן (ויולטו והולדן, 1988):

1. הופעה חיצונית	8. עישון
2. הורים	9. אלכוהול
3. חברים	10. הישגים וציונים
4. משפחה	11. פעילויות פנאי
5. זרות	12. בחירת מקצוע
6. מין	13. המשך לימודים
7. סמים	14. עבודה חלקית

השערתם של ויאולטו והולדן (1988) היתה שבעיות כמו הישגים בבית הספר, המשך לימודים, תכנון קריירה וכיוצא בזה, תהיינה קשורות בסוגיית העתיד ובחירת המקצוע. בעיות כמו יחסי מין, עישון, סמים ואלכוהול תהיינה קשורות בסוגיית הבריאות והסמים. בעיות הקשורות בזרות אישית, יחסים עם הורים, משפחה, חברים ובעיות קיומיות כלליות תהיינה קשורות באני האיש. בעיות הקשורות בחופעה חיצונית, בילויים, עבודה חלקית ויחסים עם חברים תהיינה קשורות באני החברתי. השערה נוספת שהחוקרים העלו היתה, שקיים קשר בין האני החברתי, האני האיש, העתיד ובחירת המקצוע. במחקר שכלל 439 תלמידים (263 בנים ו-176 בנות), נמצא כי:

1. התלמידים המבוגרים יותר (לומדים בכיתות י"א ו-י"ב) מוטרדים יותר מבעיות של הישגים, בחירת מקצוע והמשך לימודים מאשר תלמידים צעירים יותר (לומדים בכיתות ט' ו-י').
 2. התלמידים הצעירים יותר (תלמידי כיתות א' ו-י') מוטרדים יותר מבעיות של הופעה חיצונית, חברים, שימוש בסמים ועישון, מאשר תלמידים מבוגרים יותר (תלמידי כיתות י"א-י"ב).
 3. קיימים הבדלים בין המינים בדאגה הקשורה לנושאי ההישגים בלימודים וההופעה החיצונית: הבנות מודאגות יותר מן הבנים מהופעתן החיצונית, והבנים - מנושאי ההישגים בלימודים.
- * מתוך: פרידמן, יצחק. מתבגרים כמקבלי החלטות - דפוסי התנהגות ותכנים, מכון הנרייטה סאלד, יוני 1989.

מבחינת דירוג החשיבות, מצאו ויאולטו והולדן (1988), כפי שהדבר אושש במחקרים רבים, כי בעיותיהם של בני הנוער קשורות לנושאים האלה (מפורטים להלן לפי סדר יורד של חשיבותם):

1. לימודים וקריירה: הישגים בלימודים, המשך לימודים, בחירת מקצוע.
2. האני החברתי: חברים, הופעה חיצונית, יחסי מין, פעילויות פנאי.
3. האני האישי: זהות, משפחה, הורים.
4. בריאות, הופעה חיצונית ושימוש בסמים: צריכת סמים, עישון, צריכת אלכוהול.

נושאים "פופולאריים" כמו: יחסי מין, עישון, סמים ואלכוהול, אינם מטרידים את המתבגרים, כפי שניתן היה לשער.

סיווג הבעיות לקטגוריות

הסקר של מכון סאלד, נערך בסוף שנת הלימודים תשמ"ח בקרב כ-1,700 תלמידי כיתות ט' ו-י"א ב-11 בתי ספר ברחבי הארץ. מטרה מרכזית במחקר היתה לעמוד על סוגי הבעיות המטרידות את בני הנוער, כדי שניתן יהיה להשתמש בדוגמאות רלוונטיות לתלמידים, בקורס המתוכנן להקניית מיומנויות קבלת החלטות.

בפני התלמידים הוצגה שאלה פתוחה שנוסחה כך: "בודאי עמדת בפני בעיות חשובות בעת האחרונה. אנו מבקשים לדעת מהם הנושאים החשובים שבהם אתה מתלבט, ובמי אתה נוהג להיוועץ". התלמיד נתבקש לרשום בקיצור מספר נושאים (הודגש: לא יותר משלושה) שבהם הוא התלבט בעת האחרונה, הדורשים קבלת החלטה.

בסה"כ נרשמו על ידי כל התלמידים כ-3,000 בעיות, מתוכן 1,969 בעיות בכיתות ט' (1,094 בעיות של בנים ו-875 בעיות של בנות), ו-1,067 בעיות בכיתות י"א (585 בעיות של בנים ו-482 בעיות של בנות). במידת ההיענות לציון הבעיות לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין תלמידי כיתות א' ותלמידי כיתות י"א.

נמצאו 79 סוגים שונים של בעיות, שקובצו ל-13 קטגוריות ראשיות. שלוש עשרה הקטגוריות המהותיות של הבעיות הן אלו:

1. לימודים: בחירת מגמה, כיצד להתמודד עם לחץ בלימודים, בריחה משיעורים, הפסקת לימודים.
2. שירות צבאי: בחירת יחידה או מסלול צבאי, לימודים ושירות במסגרת העתודה האקדמית, ישיבת הסדר, שירות לאומי.

3. יחסים בין אישיים: בעיות אם בן המין השני, יחסי מין, כיצד לבחור חברים ולבקש חברות, יחסי אנוש, יושר אישי והתנהגות בחברה.
4. ניצול הזמן הפנוי: בילויים, חוגים, ניצול ואירגון הזמן, נסיעה לחו"ל, בחירה בין סוגי פעילות שונים.
5. יחסים עם הורים ובני משפחה: קונפליקטים עם הורים, נושאים כספיים ביחסים עם ההורים, תגובת ההורים על הישגי התלמידים, הגבלות בנושאי בילויים, גירושין של הורים מנקודת ראותו של הילד, בעיות עם אחים ובני משפחה אחרים.
6. תכנון העתיד: בחירת מקצוע, בחירת כיוון בחיים.
7. פוליטיקה (בעיות פוליטיות): בחירת מפלגה, גיבוש עמדה בנושא השטחים, היחס לערבים, פעילות פוליטית.
8. קניות: האם לקנות מכונית, כיצד להשתמש בכסף העומד לרשותנו, קניית מתנות לחברים, להורים או לאחים.
9. הופעה אישית: מה ללבוש, איך להסתפר, האם להתגלח, דיאטה.
10. תנועת נוער: להיות בתנועת נוער, הדרכה, פרישה מהדרכה בתנועה.
11. עישון ובריאות: האם לעשן, שימוש בסמים, בעיות בריאות כלליות.
12. יחסים עם מורים: חוסר הערכה של התלמידים כלפי מוריהם, בעיות הקשורות בנוהלי בית הספר.
13. בעיות כלליות: בעיות פילוסופיות הקשורות בגורלו של האדם, ענייני דת ושמירת מסורת.

שכיחות הבעיות, לסוגיהן השונים

התחום הראשון בחשיבותו, המעיק על התלמידים בכיתות ט' ו-י"א, הוא תחום הבעיות הקשורות בלימודים (37%). הבדל גדול קיים בנושא זה בין תלמידי כיתות ט' לתלמידי כיתות י"א, כפי שיפורט להלן. התחום השני בשכיחותו הוא בעיות הקשורות ביחסים בין אישיים. התחום השלישי בשכיחותו הוא בעיות הקשורות בבילוי זמן ובתכנון הזמן הפנוי. השירות הצבאי מטריד את תלמידי כיתות י"א, וכמעט שאינו מעסיק כלל את תלמידי כיתות ט'.

אצל תלמידי כיתות ט' קיימים שלושה תחומים מרכזיים של בעיות ששכיחותן עולה על 10%, ואלה הן:

1. בעיות הקשורות בלימודים (43%);
2. בעיות הקשורות ביחסים בין אישיים (16%);
3. בעיות הקשורות בניצול הזמן הפנוי (15%).

תחום הבעיות הרביעי בסדר היורד של השכיחות הוא היחסים עם ההורים (5%).

אצל תלמידי כיתות י"א אפשר למצוא ארבעה תחומי בעיות ששכיחותן היא 10% ומעלה, ואלה הן:

1. בעיות הקשורות בלימודים (25%);
2. בעיות הקשורות בשירות הצבאי (16%);
3. בעיות הקשורות ביחסים בין אישיים (16%);
4. בעיות הקשורות בניצול הזמן הפנוי (10%).

תחום הבעיות החמישי בסדר היורד של השכיחות הוא תכנון העתיד (8%), ואחריו - תחום הבעיות הפוליטיות (6%) ונושא היחסים עם ההורים (4%).

הבעיות בלימודים

בתחום הלימודים מטרידות את תלמידי כיתות ט' שלוש בעיות מרכזיות: הבעיה השכיחה ביותר (46%) היא בחירת מגמה. החל בכיתות י' מתפצלים התלמידים למגמות ולמסלולי לימוד, ובחירת המגמה המתאימה ביותר עבורם מטרידה אותם מאוד. הבעיה השנייה בשכיחותה היא המעבר לבית ספר אחר: האם להמשיך ללמוד בבית הספר הנוכחי, או לעבור לבית ספר אחר? 26% מכלל הבעיות שבתחום הלימודים הן בנושא זה. בדרגת השכיחות השלישית ניצבות בעיות הקשורות להצלחה בלימודים, חוסר חשק ללמוד וכיוצא בזה (15%).

תלמידי כיתות י"א אינם מתרכזים במספר מצומצם של בעיות, אלא הם "מפזרים" את דאגותיהם בצורה שווה יותר על פני הבעיות הלימודיות השונות. סוג הבעיות השכיח ביותר (29%) עבור תלמידי כיתות י"א הוא ההצלחה בלימודים, חוסר חשק ללמוד, וכיוצא בזה. הבעיה השנייה בשכיחותה היא העמידה בבחינות הבגרות (24%), והשלישית - בחינות וציונים: העול שמטיל עליהם הלימוד לבחינות, וכל הקשור בהערכת הישגיהם (כ-15%).

בעיות בתחום היחסים הבין אישיים

הבעיה השכיחה ביותר בתחום היחסים הבין אישיים היא הקשר עם בני המין השני: בכיתות ט' כ-40% מן הבעיות הן בתחום זה, הן בקרב הבנים והן בקרב הבנות. יחסי המין מטרידים באופן יחסי פחות את תלמידי כיתות ט' (בנים: 9%; בנות: 4.5%), מאשר את תלמידי י"א (בנים: 18%; בנות: 15%). תלמידי י"א לעומת זאת, מטרדים בשאלות הקשר החברתי עם בני המין השני (בנים: 34%; בנות: 35%), יותר מאשר תלמידי ט'. יחסי אנוש כלליים מעסיקים מעט יותר את הבנים מאשר את הבנות, הן בכיתה ט' והן בכיתה י"א (בכיתות ט' - הבנים: 22%; בנות: 18%, בכיתות י"א - בנים: 23%; בנות: 14%).

שירות צבאי

השירות בצבא אינו מעסיק את תלמידי כיתות ט'. תלמידי כיתות י"א מוטרדים בסוגיה זאת, ובמיוחד - בשאלת היחידה הצבאית שבה ישרתו (הבנים מוטרדים מנושא זה יותר מאשר הבנות: בנים - 33%, בנות - 13%). האם להתגייס לצבא, והשירות הלאומי, הן שאלות המעסיקות את הבנות יותר מאשר את הבנים, ובשאלות אלו יש הבדלים ניכרים בין הדתיים לבין הלא דתיים.

ניצול זמן פנוי

השאלה: "כיצד לנצל את זמני הפנוי", יוצרת קונפליקט אצל בני הנוער משתי קבוצות הגיל, במידה שווה אצל הבנים ואצל הבנות. הנושאים היחודיים המעסיקים את בני הנוער הם תוכני הבילויים, השתתפות בחוגים והשתתפות בפעילויות ספורט.

שאלת היציאה לעבודה בכיתות ט' מעסיקה את הבנות (20%), יותר מאשר את הבנים (11%). בתחום זה ניכרים הבדלים בין בני הנוער הדתיים לבין בני הנוער שאינם דתיים. התלמידים הדתיים מוטרדים יותר מן התלמידים הלא דתיים בשאלות אלה: בילויים, יציאה לעבודה ותחושת קונפליקט בין בילוי לעיסוקים אחרים. התלמידים הלא דתיים מוטרדים יותר מן התלמידים הדתיים, בשאלות אלה: חוגים, תוכני ניצול זמן ויציאה לחו"ל.

הבדלים בין בנים לבנות

בין הבנים לבין הבנות נרשמו הבדלים בשכיחותם של סוגי הבעיות השונים, אך ההבדלים אינם משמעותיים. סוג הבעיה השכיח ביותר הוא נושא הלימודים, ושכיחותו זהה אצל הבנים ואצל הבנות. הנושא השני בשכיחותו הוא היחסים הבין אישיים: 19% מכלל הבעיות אצל הבנות נוגעות לנושא זה, ואצל הבנים מהווה נושא זה רק 13% מכלל הבעיות (הוא מדורג במקום השלישי). הנושא השני אצל הבנים הוא ניצול הזמן הפנוי 14% ואצל הבנות מהווה נושא זה 12% מכלל הבעיות (הוא מדורג במקום השלישי). במקום הרביעי אצל הבנות מצוי נושא היחסים עם החורים (6%), ואילו אצל הבנים ממקום במקום זה השירות הצבאי (6%). השירות הצבאי מהווה אצל הבנות 5% מכלל הבעיות. היחסים עם החורים מטרידים את הבנים בשכיחות של 4%.

סיכום הממצאים

סקירת הנושאים המועלים על ידי בני הנוער כבעיות המעסיקות אותם ודורשות מהם התייחסות וז'חלטה, מצביעה על מגוון רחב ביותר של בעיות קרובות ורחוקות. בני הנוער מתעניינים בנושאי הלימודים, ביחסים בין אישיים (בעיקר עם בני המין השני), ביחסים עם חורים, וכיוצא בזה. נושאים אלה מעסיקים אותם וקרובים מאוד לליבם (ולפעמים גם מעיקים עליהם מאוד). אולם בני הנוער בישראל מוטרדים גם בבעיות לאומיות וחברתיות. והם חשים שעליהם לקבוע עמדה גם בנושאים

אלה. עובדה זאת מעידה על פוטנציאל משמעותי של רגישות ציבורית, חברתית ולאומית. מאידך גיסא, השכיחות הנמוכה באופן יחסי של העיסוק בבעיות החברתיות והלאומיות, המופיעות ב"מאגר" הבעיות המעסיקות אותם בעת האחרונה, יכולה אולי להעיד על כך שפוטנציאל הרגישות אינו מנוצל דיו. ניתן כפי הנראה, לערב ולשתף את בני הנוער - יותר מאשר הדבר קורה בפועל - בהתלבטויות בנושאים חברתיים ולאומיים. נכונותו של הנוער הישראלי והפוטנציאל הטמון בו מצדיקים זאת.

קיימים דמיון ושוני בין הנושאים המעסיקים את בני הנוער בישראל ובני הנוער בעולם המערבי (ארב"ב, קנדה, אוסטרליה). נושאי הבעיות החופפים הם: לימודים, יחסים בין אישיים, ניצול זמן פנוי, הורים ומשפחה, תכנון העתיד, הופעה אישית, עישון ובריאות, אורח חיים וכו'. הנושאים הבאים מעסיקים את בני הנוער בארצות המערב, אך כמעט שאינם מעסיקים את הנוער בישראל: סמים, אלכוהול, עבודה חלקית (בזמן הלימודים). הנושאים הבאים מעסיקים את הנוער בישראל, אך אינם מעסיקים את הנוער בארצות המערב: שירות צבאי, פוליטיקה וחברה, קניות. הנושא המעסיק ביותר את הנוער בישראל (בכיתות ט' ו-י"א) הוא בעיות הקשורות בלימודים, וכך אין בני הנוער בישראל שונים מן הנוער בארצות המערב. אין הבדל גם בנושא השני בחשיבותו. במקום השני, הן בישראל והן בארצות המערב. אין הבדל גם בנושא השני בחשיבותו. במקום השני, הן בישראל והן בארצות המערב, נמצא תחום היחסים הבין אישיים (בישראל) או "האני" החברתי (בארצות המערב). לעומת זאת, בנושא העומד במקום השלישי בחשיבותו קיים הבדל בין הנוער הישראלי לנוער בארצות המערב: בישראל מוטרדים בני הנוער משאלות השירות הצבאי, בעוד שבארצות המערב מצוי תחום האני האישי: בעיות משפחה, חברים והורים.

בישראל, כמו בארצות המערב, נמצאו הבדלים בשכיחות הבעיות המעסיקות את הנוער. בישראל התלמידים הצעירים יותר (בכיתות ט') מוטרדים בשאלות ניצול הזמן הפנוי, בעוד שהמבוגרים (כיתות י"א) מוטרדים בנושאי השירות הצבאי. לעומת זאת, ההבדלים בין הבנים לבין הבנות בישראל בשכיחות הבעיות המעסיקות אותם, אינם משמעותיים. הבדל קטן נמצא בסוגיות היחסים הבין אישיים והיחסים עם ההורים (בשני הנושאים מוטרדות הבנות יותר מן הבנים).