



מכון מופ"ת

בית ספר למחקר ופיתוח תכניות
בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות

חרדת בחינות

שרית סגל

שרה שמעוני



שילוב תאוריה והתנסות בהכשרת עובדי הוראה

חֲרָדָה בַּחַיִּנוֹת

דגם לקשר שבין דגשות לבין למידה
והשלכותיו בתחום ההוראה

שרית סגל

שרה שמעוני

כתיבה:

ד"ר שרית סגל - מכללת לוינסקי לחינוך
שרה שמעוני - מכללת לוינסקי לחינוך (מרכזת)

מדור צוותי פיתוח במכון מופ"ת:

יהודית שטיימן (מרכזת)
רותי ברקאי
פנינה כץ

עריכת לשון:

ליאורה הרציג
עדי רופא

עיצוב גרפי:

פנחס יפה

עיצוב עטיפה:

אירית ביטר

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תש"ס-2000.

© כל הזכויות על המבחנים שמורות למחבריהם ולמכון סאלד.

ת.ד. 48538 תל אביב מיקוד 61484

טל. 03-6901406 פקס. 03-6901449

רח' שושנה פרסיץ 15 תל אביב (בבניין מכללת לוינסקי)

Email: info@mofet.macam98.ac.il

WWW: <http://www.mofet.macam98.ac.il>

הדפסה: רכס הוצאה לאור פרוייקטים חינוכיים בע"מ

ת"ד 75 אבן יהודה 40550

טלפון 09-8991175-9 פקסימיליה 09-8991061

תוכן העניינים

5.....	פתח דבר.....
8.....	חרדת בחינות – מה הם אפיוניה?.....
10.....	תפיסות שונות של התופעה "חרדת בחינות".....
16.....	הגורמים לחרדת בחינות.....
16.....	תפיסות הנבחנים את מצב הבחינה כמעורר חרדה.....
18.....	פרשנויות העלולות להפוך את אירוע הבחינה למעורר חרדה.....
20.....	גורמים המקשים על הלמידה לקראת הבחינה ובמהלכה.....
33.....	אבחון ומדידה של חרדת בחינות.....
38.....	דוגמאות לשאלונים שמוודדים חרדת בחינות.....
42.....	גישות טיפוליות בחרדת בחינות.....
42.....	גישות טיפוליות להפחתת הגילויים הגופניים של החרדה במצבי בחינה.....
44.....	גישות המתמקדות בהכחדת תגובות החרדה.....
45.....	שילוב תהליכי "מודלינג" (דיגום) בטיפול בחרדת בחינות.....
46.....	שיטות "הבאה עד אבסורד".....
47.....	טכניקות הכרתיות-התנהגותיות לטיפול בחרדת בחינות.....
55.....	הטיפול המשולב.....
57.....	נספח: הוראות להרפיה שרירית על פי ד"ר דוידסון.....

62.....	תרומתו האפשרית של המורה בהפחתת חרדת הבחינות
62.....	זיהוי התופעות הקשורות בחרדת בחינות
64.....	מקומו של העידוד בהפחתת חרדת הבחינות
66.....	פעילויות הקשורות לעוררות הריגושית הכרוכה בחרדת בחינות
68.....	פעילויות המתייחסות לגורמים הקוגניטיביים בחרדת בחינות
73.....	כיצד אפוא מתגברים על חרדת בחינות?
	פעילויות הקשורות בשיפורם ובשכלולם של תהליכי הלמידה
78.....	לקראת הבחינה ובמהלכה
	פעילויות הקשורות בשיפורם ובשכלולם של הרגלי עבודה
80.....	בזמן ההכנה לבחינה
88.....	רשימת מקורות

פתח דבר

מבחנים הם חלק בלתי נפרד מחיי היום-יום בחברה שלנו: מבחני הישגים בבית הספר, מבחני אינטליגנציה, מבחני סינון לצורך קבלה לעבודה ולקידום בה וכיוצא באלה. החברה המערבית בת-זמננו היא "חברה שבה חיי אנשים נקבעים בחלקם באמצעות אופן הביצוע של מבחנים" (Sarason, 1980).

קידומם של אנשים בחברה שלנו מותנה לרוב ברמת ביצועיהם במבחנים. מסיבה זו נוטים לייחס למבחנים חשיבות רבה, ועל כן החרדה מפני כישלון היא שכיחה מאוד. נמצא שתהליך התפתחות חרדת הבחינות מתחיל כבר עם כניסת הילד למערכת החינוך, שבה הערכות וציונים תופסים מקום של כבוד.

חרדה, לרבות "חרדת בחינות", היא אחד מגורמי ההשפעה המרכזיים על הלמידה. שנים רבות התמקדו רוב המחקרים העוסקים בתהליכי למידה בגורמים ההכרתיים המעורבים בתהליכים אלו. בשנים האחרונות הולך ומתפתח גוף נרחב של מחקרים ותאוריות העוסק בגורמים אפקטיביים ללמידה ובקשר בינם לבין הגורמים הקוגניטיביים.

יחידת ההוראה שלפנינו תעסוק בחרדת בחינות – גורמיה, מאפייניה ודרכי הטיפול בה – כדגם לקשר שבין רגשות לבין למידה והשלכותיו בתחום ההוראה.

חרדת בחינות מתעוררת לפני בחינה ובעת בחינה. היא מקשה על התלמיד בהתכוננות לבחינה ומקשה עליו לבצע את הבחינה באופן המייצג את מצב ידיעותיו הריאלי בנושאי הלמידה. לעתים עלולה החרדה "לשתק" את התלמיד עד כדי אי-יכולת מוחלטת לבצע את הבחינה או להתכונן לקראתה.

מורים רבים מתקשים להבחין בסממני חרדת בחינות אצל תלמידיהם, לא פעם כיוון שהם עצמם מבקשים להתרחק מן התחושות הקשות הללו בשל חוויות דומות שחוו בעבר או עדיין חווים כיום. גם מורים המבחינים ברמות השונות של חרדת בחינות אצל תלמידיהם, מתקשים לעתים להתמודד עם תופעה זו ומביעים רצון להיטיב להבינה ולהכיר דרכים להקלתה.

היחידה שלפנינו מיועדת בעיקר למורי הפסיכולוגיה העוסקים בהכשרת מורים בכל מסלולי ההכשרה. יש בה כדי לרענן ולעדכן חומרי למידה קיימים בנושא "חרדת בחינות" ולהוות חומר-גלם לקורסים ולסדנאות בהיקפים שונים.

חוברת זו עשויה לסייע גם למדריכים הפדגוגיים והמתודיים בעבודתם בשדה; בעת שהם צופים במתרחש בכיתות "בזמן אמת" ומנסים להסביר דפוסי התנהגות של מורים ותלמידים, מנקודות מבט שונות, על מנת לפתח דרכים לשיפור ההוראה-למידה.

מורים וסטודנטים להוראה ימצאו ביחידת הוראה זו מידע ראשוני על מאפייני חרדת הבחינות, על גורמיה, על דרכי הטיפול הקליניות בה ועל השיטות והגישות להפחתתה בכיתה. מידע זה יסייע להם לאתר תופעות הקשורות בחרדת בחינות, להבין מדוע הן קורות וליצור אקלים כיתה ומערכות יחסים עם התלמידים שיאפשרו הפחתת חרדות ולמידה משופרת.

חוברת זו עשויה לסייע לסטודנטים, למורים ולמורי-המורים גם במישור האישי. כולנו עוברים מצבי בחינה מסוגים שונים במהלך חינו, והמידע המקיף על חרדת בחינות מאפשר התבוננות תוך-אישית מושכלת בתופעה, ומציאת דרכי התמודדות טובות יותר.

חשוב לציין כי היחידה נבנתה מתוך תפיסה פלורליסטית שלפיה אין דרך הוראה-למידה הטובה לכולם, אלא קיים מגוון דרכים ויש לבחור את הדרכים המתאימות ביותר לתנאי התלמידים והכיתה.

עוד נציין שהיחידה איננה כפופה לאסכולה מסוימת, וזאת בהסתמך על הנחת היסוד כי בחדר הכיתה קיימת שונות בכל תחום הקשור בלמידה – אינטליגנציה, מוטיבציה וכמובן חרדה, הגורמים לה ומאפייניה. לכן חשוב כי המורה יהיה מיומן וישכיל להפעיל מגוון התערבויות.

בהקשר זה אפשר להתייחס לאסכולות ההתערבות השונות בתחום החרדה כאל אותם עיוורים במשל ההודי העתיק שפגשו לראשונה פיל: אחד דימה אותו לצינור גומי עבה, אחר לעמוד שיש ישן ומצולק, שלישי לסלע עם בקיעים מצמיחי עשב, רביעי לחבל שקצהו נפרם ואחרון – לפסל נפלא, קמור ונעים למגע. כל אחת מן הגישות בתחום שלפנינו מזהה תהליכים הכרוכים בחרדה ומייחדת להם דרכי אבחון וטיפול.

לכל גישה המטפלת בסוגיית חרדת הבחינות נקודת מבט משלה. אם נפטור את עצמנו ואת הסטודנטים מן האמונה שקיים תהליך אחד ויחיד העשוי "לפתור את הבעיה", נהיה פתוחים לשימוש בכלים ובשיטות מגוונים.

ביחידת ההוראה חמישה פרקים עיקריים:

1. מאפייני חרדת בחינות.
2. הגורמים לחרדת בחינות.
3. אבחון ומדידה של חרדת בחינות.
4. גישות טיפוליות לטיפול בחרדת בחינות.
5. תרומתו האפשרית של המורה בהפחתת חרדת בחינות בכיתה.

בכל פרק יובאו פעילויות מומלצות לעיבוד ההמשגות הנזכרות בו ולתרגול ההשלכות האופרטיביות הנובעות מהמשגות אלו.

הפרק האחרון הוא רשימה ביבליוגרפית שבה יסומנו גם המקורות המומלצים לקריאה לסטודנטים.

מומלץ כי הוראה ישירה של הנושא תיעשה על ידי מורה בעל ניסיון בעבודה קלינית ובהנחיה ובעל השכלה נרחבת בתחומים אלה: פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית-טיפולית, או ייעוץ חינוכי.

בקורסים קצרים (מחמישה עד עשרה מפגשים של 2 ש"ש) מומלץ לעסוק במאפיינים ובגורמים לחרדת בחינות ובהשלכותיהם על ההוראה ועל ניהול הכיתה. בסדנאות של 2 שעות שנתיות לפחות, ניתן לעסוק בהרחבה גם בשיטות הטיפול הקליניות בחרדה.

בהוראת החלק העוסק בעוררות הפיזיולוגית, שהיא חלק מתסמונת חרדת הבחינות, מומלץ לשתף מורה לביולוגיה.

חרדת בחינות – מה הם אפיוניה?

תלמיד שמתלונן כי הוא סובל מחרדת בחינות, מתאר בדרך כלל תופעה אחת בלבד: "אני לא מצליח בבחינה למרות שאני יודע את החומר..."

תופעה זו היא אחת מסדרת תופעות נפשיות וגופניות הכרוכות בחרדת בחינות. לעתים תופעות אלה מתרחשות כבר בשלב הלמידה וההתכוננות, ובדרך כלל הן מתעצמות עם התקרב מועד הבחינה, ועלויות להחריף בזמן הבחינה.

תופעות אלה יכולות להתבטא באופנים שונים אצל תלמידים שונים, ובדרך כלל בולט בהן השילוב הפסיכו-פיזי של תחושות גופניות, מחשבות, רגשות, פנטזיות ודפוסי פעולה אשר יחד מקשים על הצלחה בבחינה, ואלה הם:

1. **גילויים גופניים של חרדה ומתח**, הנובעים מהקשר בין המתרחש בגוף לסערת הרגשות הכרוכה בחרדה, כגון כאב בטן, בחילה, שלשולים, כאב ראש, סחרחורת, דופק מואץ, זיעה, רעד, חיזור, קוצר נשימה, לחץ בחזה.

2. **מחשבות מסיחות**, שאינן קשורות לבחינה ושטרטיות את התלמיד עד למצב של פיזור הדעת ואי-יכולת לפעול. לעתים קרובות אלה הן מחשבות מדאיגות, כמו דימוי קטסטרופלי של הכישלון העתידי במבחן ותגובות הלעג והנידוי שיבואו בעקבותיו.

3. **קשיים במישור ההפרתי**, כמו קשיי ריכוז וזכירה; תחושה של חסימה מנטלית מוחלטת; קושי בהבנת הנדרש בבחינה; קושי בארגון החומר; קושי בביטוי הידע בצורה בהירה ומובנת וכיוצא בזה.

4. **הרגלי חיים והרגלי למידה שגויים או לא יעילים**, כמו דחיית עבודות ושיעורי בית והימנעות מבחינות; הגזמה כפייתית בלמידה או חוסר למידה; הזנחה של למידה שוטפת וצבירת פערים עקב התמקדות בלעדית בבחינות, או אפילו בחירת מסלולי לימוד קלים מדי. גם ידוע על תופעה של טקסים מאגיים מטרידים שמקורם בתפיסות מאגיות בהקשר למצבי בחינה.

תלמידים הסובלים מחרדת בחינות מתארים מה חשו לפני הבחינה במשפטים מעין אלו:

...הרגשתי פרפרים בבטן, גם הזעתי נורא... רצתי המון לשירותים... ממש לפני הבחינה הרגשתי כאילו אני עומדת להתעלף...

...הייתה לי מועקה בחזה, כאילו משהו תקוע שם... הרגשתי שאני לא יכול לקום מהכיסא... רציתי לצעוק למישהו שיעזור והמילים לא יצאו לי...

...אני תמיד משלשל לפניי בחינות... הפעם זה היה ממש גרוע... רונית אמרה לי שאני נראה חיוור כמו מת... היא בטח חושבת שאני דפוק לגמרי...

...הרגשתי שהמוח של ממש ריק... כמו דף שלא כתוב עליו שום דבר... לא זכרתי מילה אחת מכל מה שלמדתי, לא שמות ולא תאריכים, פשוט כלום...

הרגשתי שאני מוכרח לברוח חזרה הביתה או לים או משהו כזה... אני לא מסוגל להיכנס לחדר הבחינה... החזקתי את התיק והניירות כל כך חזק שכאבה לי היד...

...כשהמורה חילק את דפי הבחינה פתאום היו לי דפיקות לב כמו שמתארים התקף לב עם לחץ בחזה והכול... הייתי בטוח שכולם מסתכלים עלי וחושבים שאני עומד ליפול מהכיסא...

...תפסתי ממש דיכאון... כאילו כלום לא שווה יותר... אני מטומטם וזהו... אין לי סיכוי להצליח אף פעם. אפילו אם הייתי לומד חמישים שעות לא הייתי מצליח לעשות את הבחינה הזאת... אני פשוט לא מסוגל להיכנס ולהתמודד עם זה...

כל אחד מן התיאורים הללו מתייחס לתחום אחד או יותר מתחומי התגובה לחרדה: ההכרתי, הפיזי, הרגשי, ההתנהגותי. נמצא כי לכל אחד מן התלמידים מכלול תסמינים משלו, ולכן החוויה שלו את החרדה ייחודית ואותנטית. חשוב לזכור עובדה זו לקראת גיבוש דרכים להפחתת החרדה.

פעילויות לסטודנטים

פעילות ראשונה

מטרת הפעילות: להגדיר את התחומים שאליהם משתייכים תסמינים של חרדת הבחינות לסוגיהם על מנת לחדד רגישות של המתכשרים להוראה להופעת התסמינים בכיתה, להיות מסוגלים לזהותם ולהכיר בהתבטאותם המשתנה מתלמיד לתלמיד.

- הסטודנטים יקבלו תיאורים של תלמידים המספרים על תחושותיהם לפני בחינה (מסוג התיאורים שלעיל) ויתבקשו לחלק את התסמינים לפי תחומים אלה: רגשי, הכרתי, פיזיולוגי, התנהגותי.

חלוקה זו תיעשה לשם הכרת המכלול, בעוד שבמציאות תסמינים אלה מופיעים בהרכבים השונים מאדם לאדם.

◦ הסטודנטים יתבקשו לציין את הסימפטומים שחוו לפני בחינה קשה או ששמעו עליהם מאחרים. המורה יוסיף מניסיונו. לאחר מכן יחלקו את הסימפטומים לתחומים אלה: גופני-פיזיולוגי, רגשי, קוגניטיבי, התנהגותי.

דוגמאות:

"כל כך התרגשתי ש'התהפכה לי הבטן' ורצתי לשירותים כל חמש דקות" (סימפטום פיזיולוגי הנובע מיחסי הגומלין הפסיכו-פיזיים).

"למדתי כל הלילה, בקושי הספקתי לישון" (תחום התנהגותי – למידת יתר).

"אני טיפש, לא שווה, ממילא אין שום סיכוי שיצא ממני משהו" (תחום רגשי – פגיעה בדימוי העצמי).

פעילות שנייה

מטרה הפעילות: לאתר את התופעות הכרוכות בחרדת בחינות.

- הסטודנטים יצפו בסרטון "חרדת בחינות" מתוך הסדרה **קלפים פתוחים** עם נתיב רובינזון, כשבידיהם השאלות המנחות האלה:
- מה הן התופעות המאפיינות חרדת הבחינות? אילו טיפוסים לומדים עלולים לסבול ממנה יותר? מה תפקיד החברה בהחרפת רמתה של חרדת הבחינות ובהפחתתה? כיצד יכול המורה להפחית חרדת בחינות אצל תלמידיו?
- לאחר הצפייה בסרטון יתנהל דיון במליאה סביב השאלות דלעיל.

תפיסות שונות של התופעה "חרדת בחינות"

חוקרים ומטפלים שונים תופסים את תופעת חרדת הבחינות בדרכים שונות. יש הרואים בה תגובה למצב לחץ, ויש המבחינים בין שני סוגים של חרדת בחינות: תכונתית ומצבית.

1. חרדת בחינות כתגובה למצב לחץ או: הקשר בין בחינה ל"פרפרים בבטן"

חרדת בחינות יכולה להיתפס כמכלול תגובות למצב לחץ. על פי גישה זו, בחינה היא מצב לחץ שבו התלמיד תופס את הסביבה כדורשת יותר מאמץ, התארגנות וכוחות בהשוואה למצב למידה רגיל.

סלי (Selye, 1956) מסביר מצב לחץ כמצב של גיוס כללי, המשפיע על האורגניזם כמערכת והיוצר מערך הגבה שהוא תשלובת תגובות מן האורגניזם כולו. האדם מפרש את מצב הלחץ כמצב חירום, שבו כל המערכות הגופניות והנפשיות מתגייסות למאמץ עליון כדי להתגבר על סכנה צפויה.

מה מאפיין אפוא מצבי לחץ?

מצב לחץ נתפס כמכיל גירויים המצטרפים לתחושה של משהו חדש, אינטנסיבי, משתנה במהירות, פתאומי, לא צפוי.

התלמיד מגיב לעתים על ידי פעילות ריגושית או גופנית מוגזמת, העוברת את המידה המקובלת ה"נורמלית" ("אני בלחץ").

הגוף מגיב בעוררות-יתר של מערכת העצבים האוטונומית אשר מגבירה מצדה את פעילותן של מערכות פנימיות. מופיעות תגובות פיזיולוגיות הניתנות למדידה והחורגות מהנורמלי, כמו דופק מואץ, לחץ-דם מוגבר, הסמקה או חיוורון, התכווצויות בטן, מתח שרירי, יובש בפה, הזעה מוגברת. אלה תגובות המכניות את הגוף למצבי תקיפה ובריחה. נלוות אליהן תגובות רגשיות כמו: פחד, חרדה, כעס, אשמה. יש להדגיש שבדרך כלל כעס ידרבן לתקיפה ואילו פחד יגרום לבריחה. מופיעים שינויים ועיוותים בחשיבה ובתפיסה, שיפוט לקוי, בלבול, קושי בקבלת החלטות, קושי בפתרון בעיות, אבדן זיכרון.

כאמור, במצב של לחץ מגייס האורגניזם את כל מערכותיו לאחת משתי תגובות ההישרדות שהוטבעו בו מימי קדם: בריחה או תקיפה. כדי לברוח או לתקוף צריך הגוף לבצע שרשרת מסובכת של פעולות שחלקן מתרחשות בו-זמנית וחלקן בסדר עוקב.

זהו מנגנון מורכב ומתוחכם, מנגנון אינסטינקטיבי שאין לנו שליטה עליו ושדרך פעולתו היא כדלקמן:

כאשר מגיע מידע על איום שהגוף מפרש כ"היזהר!", מפעילה מערכת העצבים האוטונומית את האיבר או את הרקמה שבהם דרושה תגובה מידית. זוהי תגובה קצרת-טווח יחסית. אם מצב הלחץ מצריך תגובה ממושכת יותר, מופעלת גם המערכת ההורמונלית – מערכת אטית יותר, אך פעולתה ממושכת יותר ומקיפה את כל איברי הגוף הקשורים אליה: הגפיים והראש נדרכים לפעולה. הדם הזורם לראש גורם לעתים להסמקה. לעתים הדם עובר בבת אחת מן הראש

לגפיים וגורים לחיזורן. דריכות הגוף גורמת לאיבוד נוזלים בהזעה. מערכת העיכול מגיבה בשלשולים ובתחושות מועקה בבטן. יש המאבדים את התיאבון וחשים בבטנם מעין "קשר", כמו בחבל, ויש המפריזים באכילה לפני בחינה כדי למלא "חלל". יש הנוטים לרעד בידיים, ויש המגיבים על החרדה בגמגום.

מערך התגובה כולו דורש מהגוף אנרגיה רבה. עובדה זו מסבירה את התשישות שלאחר העוררות, תשישות המאפיינת תלמידים חרדים מאוד בתקופת בחינות. ההתכוונות ומצב הבחינה מצריכים כוחות רבים, ולאחריהם מרגיש אפוא התלמיד עייפות קשה.

רוברט סילבסטר (1999) מסביר את השתלשלות התגובות במצבי לחץ במישור הפיזיולוגי ואת השפעתן על הלמידה:

תגובות הדחק שלנו פותחו לפני עידן ועידנים, כאשר סכנות פיזיות איימו על הישרדותנו במידה הרבה ביותר, והן אינן מבחינות בין סכנה פיזית לרגשית. כיון שחלקו הגדול של הדחק בימינו מקורו בבעיות רגשיות, תגובות אלו הן לעתים קרובות בלתי הולמות. למשל תלמיד בכיתה ב' מסרב להשלים מטלה במתמטיקה. מערכת הדחק המגורה של המורה מגיבה באורח לא הולם כאשר היא משחררת יסודות מקרישים למערכת הדם, מעלה את רמות הכולסטרול, מותחת שרירים גדולים, מעלה את לחץ הדם ועוד תגובות רבות אחרות. זוהי תגובה שיש בה היגיון רק אם התלמיד הסורר מאיים על המורה בסכין או באקדח.

אנו משלמים את המחיר על דחק רגשי כרוני. בעוד שרמות נמוכות של קורטיזול (מולקולת פפטידים המפעילה תגובות הגנה של המוח) מפיקות את תחושת האופוריה שאנו חשים כשאנו בשליטה, רמות גבוהות כתוצאה מתגובת דחק עשויות להשרות את אותו הייאוש שאנו חשים לעתים קרובות כאשר אנו נכשלים. יתר על כן, דחק כרוני עשוי להוביל גם למגוון של הפרעות במחזור הדם, במערכת העיכול ובמערכת החיסון.

ל"ניהולה" הפיזיולוגי של תגובת הלחץ שותפות כמה מערכות: מערכת ההורמונים, המערכת החיסונית ומערכת המוח (הנתפסות כיום כמערכת ביוכימית משולבת).

מסתבר אם כן שאותו מנגנון תגובה ששירת את אבות-אבותינו בימי קדם ואשר הכין את האדם הקדמון בצורה מיטבית לעימות עם חיות טרף – אותו מנגנון עצמו משמש גם אותנו כיום בהתמודדות עם מצבי לחץ כמו בחינות בבית הספר.

תגובת חירום טבעית זו שמקורה בשילוב גוף-מוח, אשר הייתה יעילה ביותר בעברו הרחוק של האדם, לא השתנתה במשך הדורות והיא הופכת לרועץ בהתמודדות עם בחינות.

פעילות לסטודנטים

מטרת הפעילות: להכיר את המעגל הפסיכו-פיזי של תגובות במצבי לחץ.

- הסטודנטים יקבלו שאלות מנחות לצפייה בסרטון "המוח המגיב" בסדרה **פסיכולוגיה מהי?** מטעם האוניברסיטה הפתוחה.
- לאחר הצפייה יתנהל דיון סביב השאלות המנחות, כגון: תארו את תהליכי התגובה הפיזיולוגיים למצבי לחץ; אילו מנגנונים פועלים במצבים אלו; מה משפיע על מה; מהו אופי הקשר בין גוף ונפש במצבי הלחץ; מה הן ההשלכות של הידע על המתרחש במישור הפיזיולוגי בעת הלחץ למצבים של לחץ בכיתה; וכיוצא באלה.

2. תאוריית החרדה המצבית-תכונתית

ניתן להמשיג את "חרדת הבחינות" בעזרת התאוריה המצבית-תכונתית של שפילברגר וחובריו (Spielberger et al., 1978). תאוריה זו מבחינה בין חרדה כמצב רגשי חולף לבין חרדה כתכונת אישיות:

א. "חרדה מצבית" – חרדה המתעוררת באדם במצב ספציפי

לדוגמה: מי שראה פעם כלב גדול חושף את שיניו מבעד לגדר של בית, ייתקף חרדה מצבית גבוהה בכל פעם שייאלץ לעבור על פני בית מסוים זה. זהו מצב רגשי השונה בעצמתו אצל אנשים שונים והעשוי להשתנות במשך הזמן. מצב זה מאופיין במתח, בדאגה, בגילויים חיצוניים של חוסר נוחות ובפעילות-יתר ועוררות של מערכת העצבים האוטונומית המכינה את החרד לתקיפה או לבריחה. את החרדה המצבית ניתן לראות כמערכת של תגובה משולבת הפועלת אצל האדם במצבים מעוררי חרדה. המערכת מאופיינת בכל הגילויים הפסיכו-פיזיולוגיים שתוארו קודם לכן בקשר לתגובות למצבי לחץ.

ב. "חרדה תכונתית" – נטייה כללית של האדם להיתקף בתחושות חרדה במצבים מסוימים ולהתמיד בתחושות אלו יותר מאנשים אחרים

"חרדה תכונתית" מתייחסת להבדלים יציבים יחסית בתגובתם של בני אדם למצבים הנתפסים כמאיימים, מצבים שבהם קיימת עלייה בעצמת החרדה המצבית (Spielberger et al., 1978).

שפילברגר מדמה את היחס שבין החרדה המצבית לתכונתית למושגים הפיזיקליים של אנרגיה קינטית ואנרגיה פוטנציאלית: החרדה התכונתית,

בדומה לאנרגיה פוטנציאלית, מורה על מערך צפוי של תגובות מסוג מסוים העשוי להשתחרר כתוצאה מגירוי מעורר לחץ. החרדה המצבית, בדומה לאנרגיה הקינטית, משקפת את עצמתה של תגובה המתפתחת ברגע נתון.

לחרדת בחינות, כמצב לחץ שבו קיים איום על ההערכה העצמית של התלמיד, מתייחסים כיום משלושה כיוונים (טוביאנה, 1991):

1. כחרדה מצבית, כלומר תגובת חרדה ספציפית בעת המבחן עצמו.
2. כחרדה מצבית בעצמות שונות מאז ההודעה על הבחינה ועד לפרסום תוצאותיה.
3. כחרדה תכונתית, כלומר נטייה או תגובת קבע למצבי מבחן.

על פי רוב, המורים ערים יותר לחרדה המצבית ולמצבים המעוררים אותה. למורה יש שליטה רבה יותר בחרדה המצבית, שכן הוא השולט במאפייני המצב והקובע את רכיביו. המורה מתקשה יותר לטפל בחרדה התכונתית, כי בה יש לו שליטה מועטה בלבד.

רמת חרדת הבחינות של התלמיד מושפעת הן מהמצב הנתון, כלומר מרמת החרדה המצבית, והן מרמת החרדה התכונתית שלו. לפיכך תלמידים בעלי רמה גבוהה של חרדה תכונתית עלולים לחוות את חרדת המבחן בעצמה רבה יותר יחסית לתלמידים שרמה זו נמוכה אצלם, מאחר שהם נוטים לתפוס את המצב כמאיים יותר בהשוואה לאחרים (Teichman, 1974). אנשים הסובלים מחרדה תכונתית יהיו אפוא בעלי פוטנציאל גבוה יותר ללקות בחרדת בחינות.

מה מאפיין תלמידים בעלי חרדה תכונתית?

חלק מן התלמידים החרדים מחצינים את חרדתם, וניתן אפוא לצפות להתנהגות של חוסר ריכוז, לפעילות יתר, לצחוק עצבני או להרגלים כמו מריטת שיער וכסיסת ציפורניים. מאחר שחלק אחר של התלמידים אינם מחצינים את חרדתם, חשוב לנסות לאתרם על פי תופעות אחרות אשר נמצאו אצלם בשכיחות גבוהה יחסית לחבריהם לכיתה.

קלריזיו (1976; בתוך: גרוסמן, 1986) מונה שישה סימני היכר בילדים בעלי חרדה תכונתית:

1. הם אהודים פחות מילדים אחרים על חבריהם לכיתה.
2. הם מושפעים מתעמולה יותר מבני גילם האחרים.
3. הם בעלי דימוי עצמי שלילי ולעתים גם דימוי גוף שלילי.
4. הם נוטים לפתח תלות בזולת. תכונה זו שכיחה יותר אצל בנות בעלות חרדת בחינות תכונתית.

5. הם מתקשים להביע כעס ותוקפנות וסובלים יותר מילדים אחרים מרגשות אשם כאשר הם מביעים כעס.

6. הם זהירים ומתקשים בקבלת החלטות.

לסיכום ניתן לומר כי חרדת בחינות מתאפיינת במכלול של תסמינים בכמה מישורים: תחושות, רגשות, תופעות פיזיולוגיות, התנהגויות במישור האינסטרומנטלי וכמובן מחשבות המתקשרות לכל אותו מכלול. התסמינים משפיעים זה על זה ולכן ניתן לתאר את החרדה כמערכת של יחסי גומלין סבוכים בין ממדי ההוויה השונים אצל אותו אדם.

יש להבחין בין ההתרחשות הספציפית של התופעה כפי שתוארה לעיל, בנסיבות בחינה מסוימות, לבין נטייה עקבית יותר, מעבר למצבים, להיות חרד לקראת בחינות ובמהלכן: חרדה מצבית לעומת חרדה תכונתית.

הגורמים לחרדת בחינות

חרדת בחינות נובעת מפרשנויות של הנבחנים את ההכנה לבחינה והבחינה עצמה כמצבים מאיימים, או מקשיים בלמידה לבחינה ובתפקוד נאות בעת הבחינה.

אין ספק כי שתי מערכות הגורמים הללו קשורות זו בזו. קשיים בלמידה לבחינה ובתפקוד פורה במהלכה עלולים להוליד פירוש שלילי ומאיים של מצב הבחינה וכך לעורר חרדה. פירוש מאיים של מצב הבחינה עלול להוביל לקשיים בהבנת הבחינה, בשליפת החומר מן הזיכרון, בעיבודו לצורך מתן תשובות וכיוצא בזה.

הכרת שתי מערכות הגורמים הללו, המשלימות זו את זו, חשובה למורה.

הכרת ההיבט הראשון, "פרשנויות שליליות של מצבי בחינות", תסייע למורה לתכנן טוב יותר את מצבי הבחינות שהוא מזמן לתלמידיו. המורה יפתח רגישות למכלול הפרשנויות המאיימות העוללות להופיע אצל תלמידיו ויוכל להרגיע אותם ביתר יעילות.

הכרת ההיבט השני, "גורמים המקשים על הלמידה בהכנה לבחינה או במשכה", תאפשר למורה לאתר ולזהות מוקדי קושי אצל תלמידים כדי לסייע להם ולהקל בכך את חרדותיהם.

תפיסות הנבחנים את מצב הבחינה כמעורר חרדה

חרדת בחינות היא תגובה לאירועי בחינה המתפרשים אצל הנבחן כמעורר חרדה.

חשוב לציין כי יש כאן פרשנות אישית של התלמיד למצב הבחינה. לעתים קרובות נוכל לשמוע תלמידים משוחחים על בחינה וכל אחד מהם מבטא ראייה שונה לגמרי של המצב.

לדוגמה השיחה שלהלן:

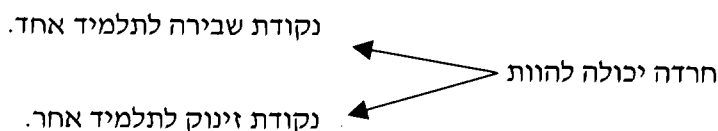
עזבו אותי עכשיו, אני הרוס מהבחינה הזאת. ישבתי כמו אידיוט ושכחתי כל מה שלמדתי. המורה הזה מכניס אותי ללחץ איך שהוא בא לחדר ומיד מתחיל לרווח כיסאות...

מה עובר עליך? סתם הוא ראה שכולם צמודים והיזז אותם, מה אתה רוצה, שהוא ייתן לכולם להעתיק וינצח על העבודה... דווקא הוא דיבר בצורה מאוד שקטה...

נפלת על הראש? השאלות שלו לא קשורות למה שלמדנו בכיתה... אי אפשר להבין כלום...

אתה סתם מגזים... הוא שואל שאלות חשיבה. לא כמו שהיה לנו מורה למתמטיקה בעממי שהיה שואל בדיוק מה שלמדנו בכיתה. סתם למדנו הכול בעל-פה... זאת בחינה למטומטמים...

תהליך ה"כניסה" לחרדה הוא דינמי ומורכב מרצף של תגובות הנובעות מהערכתו הראשונית של הנבחן את המצב. התגובות עשויות להיות מורכבות מעוררות ומהתלהבות, או לחלופין, מפחד, דאגה, חולשה וכדומה. לאחר שהנבחן העריך ראשונית את המצב והגיב בהתאם לכך, מתרחשת הערכה מחודשת הנוגעת לסיכויי ההתמודדות עם המצב. הערכה זו עשויה לעזור לנבדק להתמודד עם המצב בצורה יעילה ובונה, או לגרום לו להירתע ולהתגונן. יש להדגיש שלא האירוע עצמו הוא שקובע את רמת החרדה, אלא הפרשנות הסובייקטיבית שהפרט נותן לאירוע. היטיב לנסח זאת שייקספיר: "איך טוב ואיך רע אלא בדעתנו ובמחשבתנו בלבד". לכן:



העוררות הפיזיולוגית גם היא, בדרך-כלל, אינה קובעת את רמת החרדה, אלא הפירוש שמעניק לה האדם. הפירוש הוא תגובה לתחושה סובייקטיבית של איום חיצוני או פנימי. אדם עלול להיתקף חרדה בעקבות איום דמיוני, ולעומת זאת להישאר שלו לנוכח איום ממשי שלא הגיע לתודעתו. שני המקרים – הן החרדה עקב איום דמיוני והן ההתכחשות לאיום – תורמים להסתגלותו של הפרט.

הפרשנות האישית היא שתקבע אם החוויה תהיה של פחד וחרדה משתקים, או שתהפוך לגורם מוטיבציוני, ובהשפעתה יגויסו משאבי אנרגיה כדי לפעול במרץ ולהצליח.

ניתן לתאר את הקשר בין מתח לקראת בחינה ובמהלכה לבין יעילות ההכנה לבחינה ומידת ההצלחה בה, על ידי עקומת ה U הפוך. קיימת רמת מתח אופטימלית לתפקוד מיטבי. רמת מתח גבוהה מדי – משתקת, רמת מתח נמוכה מדי – גורמת לאדישות ולחוסר למידה.

בעלי החרדה התכוננית הגבוהה, החווים חרדה מקסימלית במצבי לחץ, עלולים להשיג הישגים נמוכים יותר מהישגיהם בתנאי רגיעה.

לעומתם, תלמידים שרמת החרדה התכונתית שלהם נמוכה עלולים להשיג הישגים נמוכים דווקא בהיעדר לחץ, כשחרדתם מינימלית. במצבי לחץ עולה חרדתם לרמה בינונית, וברמה זו הישגיהם במיטבם.

פרשנויות העלולות להפוך את אירוע הבחינה למעורר חרדה

תפיסת מצב הבחינה כמאיים יכולה להכיל מגוון "משמעויות". יש הנותנים פירוש אחיד וממוקד למצב ויש החשים "מכלול" של משמעויות מאיימות. להלן יתוארו כמה מן הפרשנויות מעוררות החרדה השכיחות במצבי בחינה:

הבחינה כעלולה לגרום לאבדן כבוד עצמי – כל אירוע שבו נחוות סכנת אבדן יוצר רמה גבוהה של חרדה.

מצב בחינה עלול לעורר תחושת הטרמה של אבדן: אבדן הכבוד העצמי עקב פיחות בדימוי העצמי, אבדן הערכה של חברים, מורים, הורים, אבדן הסיכוי להמשך מתוכנן מוצלח של הלימודים שישפיע מצדו בצורה שלילית על המשך החיים.

המשקל המיוחס לכל אחד מן האיומים הללו שונה מתלמיד לתלמיד, ובמהלך החיים הוא עשוי להשתנות אף אצל אותו תלמיד, בהתאם לנסיבות האובייקטיביות והסובייקטיביות. לדוגמה: חוויית אבדן אהבת המורה, שהיא משמעותית בשלבים הראשונים של בית הספר, מאבדת את משקלה בהמשך, ובמקומה עלולה להופיע חרדה מאבדן הערכת החברים בני הגיל.

הבחינה כעלולה לחולל שינוי לרעה במצבו של התלמיד – כל שינוי קיצוני בהרגלים היום-יומיים, לחיוב או לשלילה, מחייב החלפת דפוסי התנהגות מוכרים ומבוססים בדפוסי התנהגות חדשים, המתאימים למציאות השונה. כך אפוא מצב בחינה יכול להתפרש כסכנה לשינוי במצבו של התלמיד, רמת הישגיו עלולה לרדת, מצבו החברתי עלול להשתנות וכדומה.

שינוי מעורר חרדה רבה אם הוא רב-עצמה וגדל-ממדים, מתמשך, כמעט ואינו בר-שליטה, או חוזר ונשנה.

"תקופת בחינות" מחייבת שינוי בהרגלים היום-יומיים ועלולה אם כך לגרום לעליית החרדה.

עצמת החרדה תושפע מן ההדרגתיות או הפתאומיות של השינוי וכן מהרגשת השליטה הסובייקטיבית בשינוי, כלומר באיזו מידה התלמיד חש כי בידו

להשפיע על מהלך השינוי ולווסתו, או באיזו מידה השינוי נתפס כרצוני או כפוי. תקופת בחינות הבגרות, למשל, מהווה שינוי משמעותי באורח חייהם של התלמידים. הם מקבלים ימי חופשה להתכוננות ונאלצים "לפתע" לארגן את דפוסי למידתם בעצמם או בסיוע מחוץ לבית הספר ובשעות שונות מן הרגיל. הבחינות גדולות בהיקפן ותכופות והן כרוכות במאמץ התכוננות רב מן הרגיל המלווה בבחינות אסטרטגיות התכוננות מתאימות.

השינויים הללו יוצרים אצל חלק מן התלמידים חרדות ומתחים הכרוכים בעצם השינוי.

הבחינה או ההכנות לקראתה נתפסות כעומס יתר – הנבחן חש כי מוטל עליו עומס רב מדי. ההרגשה כי קשה לגייס משאבים די הצורך גורמת גם היא לחרדה:

זמן – "לא אספיק להתכונן כראוי לבחינה".
ידע – "אני לא מכיר חלקים גדולים מהחומר, מה יהיה?"
כוח – "אני פשוט מתמוטט אחרי שבע שעות של התכוננות רצופה לבחינה..."
עזרה – "אני מרגיש שבלי מורה פרטי אין לי סיכוי להצליח בבחינה".

האיום הגלום בסכנת אבדן הכבוד העצמי, בקושי להתמודד עם שינוי ובהרגשת עומס היתר עלול לגרום לחרדת בחינות על כל תסמיניה.

הגורמים המעודדים התמודדות חיובית

שלושה גורמים עיקריים הופכים את החרדה ממשתקת למאתגרת:

1. **שליטה במצב** – הרגשת חוסר שליטה מחריפה את הרגשת חוסר האונים וגורמת בדרך כלל ל"שיתוק". הקניית הרגשת שליטה במצב מאפשרת למדוד את משאבי האנרגיה הקיימים ולחלקם בהתאם לנסיבות.

לדוגמה אמירתו של עידו, תלמיד כיתה י': "לא חשוב כמה אתכונן, תמיד המורה להיסטוריה ישלוף שאלה מחומר שלא למדנו. אין טעם ללמוד".

2. **היכולת לצפות לעתיד** – ציפייה יכולה להפחית או להגביר את תחושת החרדה. לעתים האיום הנחזה בדמיון חמור יותר מן האיום הממשי. דוגמה: בניסוי נאלצו סטודנטים להמתין לבחינה במשך שלוש שעות. ההמתנה הכפויה הגבירה אצל חלקם את החרדה מפני הבחינה. התגלו אצלם ביטויים גופניים, רגשיים והתנהגותיים של חרדה מוגברת, שהפריעו לתפקודם, כתוצאה מהשהות הארוכה שהייתה בידם לדמיין את הכישלון הצפוי. ולהפך: היכולת לצפות מראש מאפשרת תכנון והתארגנות ומקטינה לעתים את ההשפעה השוחקת של חוסר הוודאות.

3. **צפייה בתגובות של אחרים** – אחת מתכונות החרדה היא היותה "מידבקת". כך אפוא קורה שכיתה שלמה נתקפת בחרדה מצבית מוגזמת לפני מבחן בגלל התנהגותם של ילדים אחדים בעלי חרדה תכונתית גבוהה. הסבר סביר לכך הוא שצפייה בהתנהגות של אדם אחר משפיעה על השיפוט הקוגניטיבי במצב מעורפל. האדם חושב: "מאחר שלא ברור לי לחלוטין מה קורה, צפייה בהתנהגות האחר תספק לי רמזים. אם הוא חרד, הוא כנראה יודע למה, וכדאי שאלמד ממנו". אווירה רגועה, כנגד זאת, תתרום להפחתת חרדת המצב ולהתמודדות יעילה יותר.

פעילות לסטודנטים

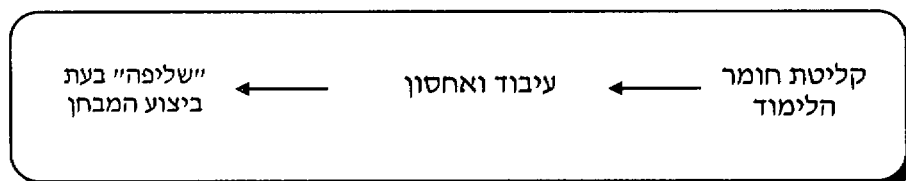
פיצד יכול המורה לעזור לתלמידיו לשנות את התנהגותם במצבי בחינה?

מטרת הפעילות: הבנת הקשר שבין אופי הצגת המבחן על-ידי המורה לבין התמודדות חיובית של התלמידים.

- הסטודנטים יערכו דיון כיצד ליישם את עקרונותיהם של הגורמים המעודדים התמודדות חיובית כדי לשנות את התנהגות התלמידים ולשפר את ביצועיהם. יש לעודד היזכרות של הסטודנטים בחוויותיהם האישיות כתלמידים.

גורמים המקשים על הלמידה לקראת הבחינה ובמהלכה

התרשים שלהלן מתאר את תהליך הלמידה המתרחש לקראת בחינה ובמהלכה:



כל חץ מסמל מכלול תהליכים במעבר משלב אחד למשנהו. ניתן להתייחס לתהליכים אלה כאל מעין "צמתים" שבהם יכולים להתרחש שיבושים שיעכבו את התהליך כולו או ישבשו את מהלכו.

החלוקה ל"צמתים" וההכרה בכך שעלולות לחול בהם "תקלות", תקל על הסטודנט להבין את הקשיים בתהליכי הלמידה העלולים לעורר חרדה. בכך תשתכלל ראייתו האינטגרטיבית את התהליך כולו.

הביצוע הירוד בזמן הבחינה, שהוא תוצאת החרדה, עלול לנבוע משיבוש תהליכי הלמידה הן בעת ביצוע המבחן והן בתהליך ההתכוננות אליו.

ניתן לדבר על ארבעה "צמתים" עיקריים:

1. מערך חושי-נפשי.
2. מערך תוך-נפשי.
3. גורמי מצוקה כלליים.
4. קשיים בארגון הלמידה.

1. המערך החושי-נפשי

ה"צומת" הראשון שחומר הלימוד צריך "לעבור" הוא המערך החושי-נפשי (הנוירו-פסיכולוגי), כלומר הקליטה החושית-עצבית והפשר הפסיכולוגי המידי הניתן לקלט.

בעיות ראייה, שמיעה או ליקויי למידה רחבים יותר כדיסלקציה וליקויים בתפיסה מחמת נכויות עלולים לשבש את המעבר התקין של החומר דרך ה"צומת" החושי-נפשי.

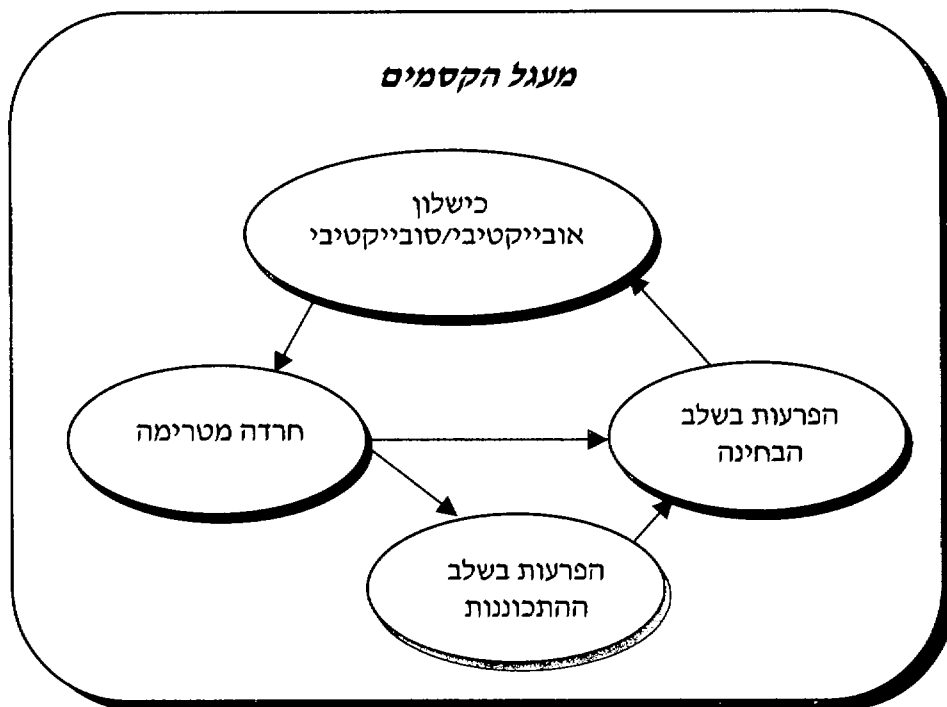
דוגמה: סיפורה של נועה, תלמידת כיתה ד'

נועה הופנתה לטיפול של יועצת בית הספר על ידי מחנכת הכיתה עקב פער גדול בין הידע שהראתה בכיתה לבין ביצועיה בבחינות. המחנכת הבחינה כי במהלך הבחינות נועה חיוורת, מזיעה הרבה ומבקשת לצאת לשירותים בתדירות גבוהה מהרגיל. הוריה של נועה סיפרו כי היא מתקשה להירדם בלילות שלפני הבחינות ולעתים סובלת משלשולים בבוקר הבחינה. אבחון מקיף לנועה, דידקטי, פסיכולוגי ונוירולוגי גילה בעיית ראייה שהקשתה על נועה את קליטת חומר הלימוד, בעיקר במצבים של התכוננות מרוכזת לבחינות. בעיה זו פתחה "מעגל קסמים" של תגובות.

המעגל מתחיל בכישלון כלשהו, אובייקטיבי או סובייקטיבי. כישלון זה גורר בעקבותיו חרדה מטרימה (anticipatory anxiety) לקראת המבחנים הבאים. החרדה מתפשטת ומפריעה הן בשלב ההתכוננות, שבו התלמיד מוטרד משאלות ההצלחה והכישלון ואינו מתפנה להפנות את הקשב שלו לעיסוק בחומר הלימוד, והן במהלך המבחן עצמו.

תוצאות המבחן אכן נמוכות מן היכולת, אך זאת עקב החרדה ולא בגלל רמת ידע נמוכה. הביצוע הירוד מגביר את החרדה, אשר גורמת שוב להישגים נמוכים, וחוזר חלילה.

”מעגל הקסמים” מתואר בתרשים דלהן:



בעיית הראייה של נועה גרמה לשיבושים בקליטה; קשיי הקליטה גרמו להתכוננות בלתי מספקת לבחינות, שגרמה לכישלונות חוזרים ונשנים ול"חרדת בחינות"; הכישלונות גרמו לחוסר ביטחון ולפיחות בדימוי העצמי, ומצב-דברים זה הגביר מצדו את החרדה.

הוסבר לנועה כי קשייה נובעים מליקוי בראייה ולא מבעיית הבנה. היא קיבלה סיוע רפואי לשיפור הליקוי בראייה, ומצבה החל להשתפר הן במישור הרגשי-חברתי והן במישור ההכרתי.

2. המערך התוך-נפשי (אינטרא-פסיכי)

המערך התוך-נפשי עניינו תהליכים נפשיים בתלמיד המשפיעים על הלמידה. גורמים כמו רמת ציפיות, סגנון ייחוס ומוטיבציית הישג, שהם חלק מעולמו הפנימי של התלמיד, מעורבים בהיווצרות חרדת בחינות.

אלון וסלטון (1986) מבחינים בשתי קבוצות עיקריות של תלמידים הסובלים מחרדת בחינות על פי רמת היכולת ההתחלתית שלהם בלימודים:

- א. תלמידים שרמת ידיעותיהם טובה, אך הם מתפקדים בעת בחינות ברמה נמוכה מן הצפוי עקב חרדה גבוהה.
- ב. תלמידים שרמת ידיעותיהם בינונית ובינונית-נמוכה והמתפקדים ברמה נמוכה מכך בעת בחינות.

תלמידי הקבוצה הראשונה הם בעלי רמת ידיעות גבוהה וציוניהם טובים בדרך כלל, אבל בעת הבחינה מופיעה אצלם החרדה על כל תסמיניה, לעתים בעצמה גבוהה מאוד. בעקבות זאת ציוניהם בבחינות יהיו לעתים נמוכים מן המצופה. יש לזכור כי תלמיד כזה ישאף לציונים בטווח של 95-100, ולכן ציונים בטווח של 75-85 ייתפסו בעיניו כ"כישלון".

רמת החרדה של תלמידים מקבוצה זו נראית חסרת הצדקה אובייקטיבית, כי ציוניהם טובים בדרך כלל.

תלמידים אלה סובלים מחרדת ביצוע (performance anxiety): בעת הבחינה הם עסוקים בניסיונם לעמוד בדרישותיהם הפנימיות להגיע להישגים גבוהים מאוד, והם חרדים בגלל אי-הביטחון בהצלחתם.

תלמידים אלו פיתחו ציפיות גבוהות מעצמם, לעתים בהשפעת ציפיות גבוהות של הוריהם, מוריהם, או בני קבוצת הגיל. הם חשים שמוטל עליהם לעמוד בציפיות כדי לא לאבד את הדימוי של "תלמיד מצטיין" בעיני עצמם ובעיני הסביבה.

בשעת המבחן, או אף בשעת ההתכוננות למבחן, תלמיד כזה טרוד בשאלה אם יעמוד בסטנדרטים אלה במקום לעסוק בחומר הלימוד. החרדה הנוצרת, ובעקבותיה פיצול הקשב, פוגמים בביצוע ומובילים לפער בין התוצאות ליכולת (Erickson, 1980).

לדוגמה דברי תלמיד כיתה ח', שממוצע ציוניו בבחינות הוא 80, ולדברי המורה השתתפותו בכיתה בעל-פה עולה על כך בהרבה:

ידעתי את החומר מצוין. שוחחתי עליו אתמול עם אבא, וידעתי הכול... אפילו אבא אמר שאני שולט ברמה של 100... ואני יודע שמגיע לי 100... החלטתי שהפעם לא אפשל כמו במבחן הקודם... אבל כשקיבלתי את הטופס, ראיתי שאני לא מבין את הניסוח של השאלה הראשונה, הרגשתי

"חסום" ... רציני סוף סוף לקבל 100, כמו שמגיע לי, ולא הצלחתי להתרכז. התחלתי לדלג... התחלתי להזיע... התחלתי לחשוש ששוב אקבל רק 80... הכול נעשה מטושטש... אני לא תלמיד של 80! ואז הרגשתי שלא מצליח לארגן את החומר כמו שידעתי אותו בבית. נכנסתי ללחץ, וכל סעיף של שאלה שלא הצלחתי לשלוף הדגיש את המרחק הגדל מ-100.

כאמור, החרדה ופיצול הקשב פוגמים בביצוע ומובילים לכישלון. צעות מחשבות מסיחות משום שלתלמיד החרד נטייה להתרכז בעצמו בזמן ההתכוננות ובזמן המבחן. הוא מתחיל לתהות באשר להערכתו העצמית, מפקפק בקשר לביצוע, חש רגשות אשמה בגלל הביצוע הירוד, רואה את המבחן כמנבא כישלון וחושש מן ההשלכות האישיות והחברתיות של הכישלון.

תלמיד חרד עלול להיות טרוד במחשבות על קשיי הבחינה, על הקושי לסיים את המבחן עקב קוצר הזמן, על כישלונות העבר ועל ה"אפשרות" של בריחה מסיטואציית המבחן (Wine, 1971).

הבעיה מתעצמת ומחריפה עקב מעגל הקסמים השלילי שסיטואציה זו יוצרת.

תלמידי הקבוצה השנייה הם בעלי רמת ידע בינונית או נמוכה יחסית, למרות שיש להם פוטנציאל שכלי תקין.

במובן זה חרדתם "מוצדקת". הם מפגינים הערכה עצמית ירודה בנושא הלימודים ועמדה שלילית כלפי בית הספר. עמדות אלו טיפוסיות לתת-משיגים החוששים מכישלון.

הכישלון נתפס אצל התלמידים הללו כביטוי לחוסר יכולתם, ולרוב מפרשת זאת כך גם הסביבה (מורים, חברים, הורים). אלמלא החרדה, תלמידים אלה יכלו להגיע להישגים סבירים שכן הידע שלהם בינוני על פי רוב. אולם החרדה מכישלון והתסמונת הנלווית לה פוגמות בתפקוד במבחן, והתוצאה נמוכה בהרבה מן המצופה.

גם כאן מתקיים "מעגל קסמים" שלילי המשמר את הבעיה: הכישלון גורר חרדה מטרימה לקראת המבחנים הבאים. מאחר שתהליך ההתכוננות משובש עקב המחשבות הטורדניות, נוצרת בדרך כלל נבואה המגשימה את עצמה: הכישלון נתפס כ"הוכחה" לחוסר יכולת הן על ידי התלמיד והן על ידי הסביבה כמו הורים, מורים, חברים. הרגשת ה"אין סיכוי" מובילה לייאוש המגביר מצדו את הנטייה להתנהגות של הימנעות.

על פי רוב תלמידים אלה מתחילים ללמוד מאוחר מדי ומגיעים לבחינה לא מוכנים. בכך ביכולתם להסביר את הכישלון בבחינה בתירוצים כגון: "טוב, לא התכוננתי...", "לא יכולתי לקום בבוקר...", וכדומה. אלה הן תופעות של בריחה והכחשה.

לדוגמה דבריה של מירב, תלמידת כיתה ט':

עוד אתמול בערב, כשניסיתי ללמוד, ידעתי שאין טעם, כי אכשל. לא הצלחתי להכריח את עצמי להתיישב, ושמתי לב לכל מה שקרה בבית. ישבתי ליד המחברת, אבל עקבתי אחרי הטלוויזיה שדלקה בחדר השני. הקשבתי ל"פופוליטיקה" שבכלל לא מעניינת אותי. כשסוף סוף התחלתי לקרוא, ספרתי את מספר העמודים וידעתי שאין סיכוי שאתגבר על הכול. קראתי עמוד, וספרתי שוב. היה לי ברור שאכשל. כשהתחלתי לקרוא את הטופס נעשה לי שחור בעיניים... האותיות התחילו לרקוד... הבטן התכווצה... יבש בפה... חשבתי ששוב אכשל וניסיתי להכריח את עצמי להתרכז כדי לקבל 60... ידעתי שזה לא יעזור והתחלתי לפלרטט עם השעון. בהתחלה הזמן לא עבר ופתאום התחיל לטוס. אז הרגשתי שאין לי זמן, הבטן התכווצה עוד יותר, וידעתי שלא אצליח לקבל 60.

בסיפורה של מירב בולטת הדינמיקה הפנימית של החרדה לקראת הבחינה ובעת הבחינה. מירב אינה מסוגלת לגייס אנרגיה להתכוננות, היא מתחמקת מן ההתמודדות עם החומר. היא בורחת לצפייה בטלוויזיה ו"מעבירה" את הזמן בפעולות בלתי רלוונטיות להתכוננות. בעת הבחינה בולטות תופעות החרדה עד להרגשת שיתוק. מירב מעבירה לשומעיה תחושה של חוסר סיכוי להצליח, כמעט ויתור על החתירה להצלחה כל שהיא.

השפעת משתנים אישיותיים על המערך התוך-נפשי ועל רמת החרדה

סגנון ייחוס

המערך הפסיכולוגי התוך-נפשי יכול להיות מושפע ממשתני אישיות כגון "סגנון ייחוס", כלומר הדרך שבה התלמיד מפרש לעצמו את תוצאות הביצוע שלו.

סליגמן וחובריו (Seligman et al., 1988) הבחינו בין בעלי "סגנון ייחוס אופטימי" לבין בעלי "סגנון ייחוס פסימי". ככלל, האופטימיים מצפים שהדברים יסתדרו על הצד הטוב ביותר, בעוד שהפסימיים מצפים על פי רוב להתרחשויות גרועות.

ידוע הסיפור על שני התאומים בני השש שאחד מהם היה תמיד שמח ומרוצה בעוד שהשני ראה תמיד "שחורות". ההורים החליטו שפעם אחת הם חייבים ליצור מצב שבו התגובות השגרתיות של ילדיהם יתהפכו: התאום "הבלתי עציב" יחווה תסכול ואילו אחיו "המקטר" ישמח. כשהגיעו התאומים מבית הספר מצאו הפתעות בחדריהם: חדרו של הילד העצוב היה מלא צעצועים נפלאים ובחדרו של הילד השמח הונחה ערמת זבל ענקית. ההורים כמובן הציצו כדי לראות את תגובות הבנים. כשביקרו בחדרו של בנם הפסימיסט מצאו אותו יושב ומתבונן בערמת הצעצועים בתסכול גובר והולך. "עם מה אני יכול לשחק עכשיו? אם אשחק בלגו לא יישאר לי זמן לשחק בחיילים..." אמר. בחדרו של

התאום האופטימיסט התגלה לעיניהם מחזה מוזר: הילד ישב על הרצפה וידיו הפכו במרץ את ערמת הזבל הענקית. "למה אתה הופך את הזבל?" שאלו החורים הנדהמים. "בתוך הזבל הזה ודאי מסתתר איזה פוני", השיב הילד בפנים קורנות.

סליגמן וחובריו מצאו שבעלי סגנון הייחוס האופטימי מייחסים את כישלונותיהם לגורמים ספציפיים, בלתי יציבים וחיצוניים, ואת הצלחותיהם – לגורמים גלובליים, יציבים ופנימיים. למשל: "קיבלתי ציון לא טוב בבחינה כי משום מה לא שמתי לב שצריך לענות על חמש שאלות מתוך שבע ועניתי רק על ארבע" (מצב ספציפי יוצא דופן, בדרך כלל לא מתאים לדובר); לעומת: "הלך לי טוב בבחינה, התכוננתי ממש בשיטתיות על כל החומר, דווקא היה מעניין...". (ייחוס הסיבה לשיטתיות ולהתכוננות טובה התואמות נטייה כללית של הדובר). לפיכך תלמידים בעלי סגנון ייחוס אופטימי מכוונים את פעילותם באופן ספציפי: הם מפתחים סגנון של "ריכוז במטלה" וגישתם היא "זוהי הבעיה באופן ספציפי, לפיכך הדרך להתגבר עליה תהיה...". בעלי סגנון הייחוס הפסימי מייחסים את כישלונותיהם לגורמים גלובליים, יציבים ופנימיים, ואת הצלחותיהם – לגורמים ספציפיים, בלתי יציבים וחיצוניים (דהן-מזרחי, 1990).

למשל: "אני נכשל בבחינות כי אין לי שכל" (תיוג עצמי גלובלי, הרואה בחוסר יכולת תכונה פנימית יציבה); "הצלחתי במזל, בדיוק נתנו שאלה אחת שבמקרה אמא שלי הסבירה לי אותה אתמול..." (ייחוס ההצלחה למקרה ספציפי שאין לסמוך על יציבותו).

תלמידים אלו נוטים להתמקד בעצמם ובחששותיהם ולחשוב מחשבות מסיחות שאינן קשורות לחומר הלימוד. הם אינם מצליחים לכוון את פעילותם באופן ספציפי והאוריינטציה שלהם כללית ומעורפלת. הם מפתחים סגנון של התמקדות בתחושות המצוקה שלהם ומוטרדים מה יקרה, איך המבחן ישפיע על מעמדם בכיתה וכדומה. בצורה כזאת מוסחת דעתם מן הפעילות שמקרבת אותם אל מטרתם – ההצלחה בבחינה.

מוטיבציית הישג

משתנה אישיותי, "תוך-נפשי" נוסף, העלול ל"תרום" להיווצרות חרדת בחינות הוא המוטיבציה להישג. מוטיבציית הישג היא הכוח המניע את הפרט לחתור להישגים.

מנדלר וסאראסון (Mandler & Sarason, 1952) טענו כי חרדת הבחינות המתעצמת בעת הבחינה או ההתכוננות אליה היא תולדה של חוסר איזון בין "דחף המטלה" המניע לכיוון השלמת המטלה, לבין "דחף החרדה" המשבש את השלמתה. כלומר, על התלמיד פועלים בעת ובעונה אחת שני "כוחות": האחד

פועל בכיוון ביצוע המטלה, והוא הרצון לבצע את המטלה; והשני פועל בכיוון מעכב, והוא החרדה. סאראסון (Sarason, 1984) מדגיש כי הופעת החרדה מותנית במידת החשיבות שהתלמיד מייחס למצב המבחן, וזוהי תולדה של ניסיון חייו ומשתני אישיותו המעצבים את תפיסת עולמו.

תלמידים בעלי **מוטיבציית הישג** גבוהה, המבוססת על תפיסה ריאלית של יכולת ובעלי חרדה סבירה, יהיו בעלי "דחף מטלה גבוה". אצל תלמידים כאלה החרדה תצטרף להניעה להישגים, ושני כוחות אלו יחד יפעלו על התלמיד להשקיע את כל משאביו בהתכוונות אינטנסיבית לבחינה ובהתרכזות בבחינה כדי להצליח בה היטב.

תלמידים בעלי יכולת המגלים רמת חרדה נמוכה מאוד לא יתאמצו די להגיע להישגים גבוהים, כיוון שאין הם מייחסים לכך חשיבות רבה. לפיכך ניתן לשער כי תלמיד שההישגים חשובים לו, יהיה לפחות בעל מידת חרדה סבירה.

סאראסון מתאר שני טיפוסים תלמידים בהקשר להניעת הישג:

א. תלמיד המונע להצלחה, אשר מפרש את ה"לחץ" כ"גיוס לפעולה" ומגלה "דחף מטלה גבוה"; כלומר תלמיד שרמת החרדה הסבירה שלו דוחפת אותו ללמוד היטב לבחינה ולהתרכז בביצועה.

ב. תלמיד שמטרתו להימנע מביקורת (עצמית ושל הסביבה) בגלל פחד מהערכה שלילית, ואשר שוקע בחרדותיו, ולכן הוא מגלה "דחף מטלה נמוך". תלמיד כזה יתחמק מהתכוונות לבחינות ולעתים יאחר או לא יופיע לבחינה כדי שיוכל לתרץ את כישלונו ולתלותו בגורמים חיצוניים.

3. גורמי מצוקה כלליים העשויים להשפיע על הלמידה לבחינה או על מהלכה

לעתים מבטאת חרדת הבחינות קונפליקט פנימי-אישי או משפחתי שאינו קשור ישירות ללימודים.

ירידה בהישגים הלימודיים, חוסר יכולת להתרכז, חרדה לפני בחינות – כל אלה עלולים להיות ביטוי למתח בין התלמיד לבין הוריו, ביטוי לבעיות חברתיות של התלמיד או לאירוע טראומטי בחייו. המצוקה הרגשית מסיחה את הקשב של התלמיד מחומר הלימוד אל רגשותיו. כך, למשל, תלמיד המוטרד ממתח בין הוריו או העסוק בעיבוד רגשי אָבֶל או אבדן כתוצאה מגירושין או מוות במשפחתו, עלול להראות סימפטומים של חרדת בחינות.

דוגמה: סיפורו של אמיר, תלמיד בכיתה ו'

מאמצע שנת הלימודים החלה אצל אמיר ירידה תלולה ברמת ההישגים. המורה

הבחינה כי אמיר מתוח וחרד יותר מבעבר. לראשונה לא הספיק לעמוד בלוח הזמנים של המבחנים, ובחלק מן השאלות לא הבין כנראה מה נדרש ממנו. כל אימת שהמורה החזירה מבחנים, היה אמיר חיוור וכוסס בעצבנות את זנב עפרונו.

אבחון העלה כי הוריו של אמיר עמדו להתגרש, אמיר התקשה להתרכז במטלות לימודיות, הן בשלב התכוננות למבחנים והן בעת ביצוע המבחנים, כי היה מוטרד וחרד לעתידו. "כשאני מתיישב ללמוד, ויש שקט, השקט מפחיד אותי... אני יודע שאבא יעזוב ויהיה לי יותר שקט... אני כבר מתגעגע... ואמא בוכה... ואני לא יודע מה יהיה... עצוב לי ומפחיד לי..."

לעתים מבטאת חרדת הבחינות בעיה רגשית או חברתית עמוקה, כמו דימוי עצמי ירוד הנובע מחוסר יכולת להתמודד עם לחצי בית הספר ודרישותיו. גם בתהליך זה נוצר "מעגל קסמים שלילי": לאחר כישלונות אחדים, הסביבה מתחילה לתפוס את הכישלונות כמצביעים על יכולת נמוכה של התלמיד או על עצלות וחוסר הניעה. ההורים והמורים כועסים על חוסר המוטיבציה של התלמיד, או על גילויי הזלזול כביכול. תופעות אלה, על פי רוב, הן תולדת ייאוש ותסכול משום שהתלמיד מפסיק להאמין ביכולתו ובכישוריו ומתחיל "להרים ידיים". לעתים קרובות מיתוספים לייאוש קונפליקטים עם מורים והורים וקשיים חברתיים עם בני הגיל.

4. קשיים בארגון הלמידה

ארגון למידה לקוי עלול לגרום לחרדת בחינות. הקשיים בארגון הלמידה מתחלקים לכמה קטגוריות:

1. קושי בארגון חומר הלימוד בצורה ברורה – קשיים בבדיקת המושגים העיקריים, בהצגת שאלות מרכזיות, בתמצות החומר ביעילות ובאופן ברור, בהבחנה בין עיקר וטפל, באינטגרציה של ידע ממקורות שונים ועוד. בעיות אלו מקשות על התלמיד לארגן את החומר ביחידות בעלות משמעות והיגיון פנימי כדי לגבש אסטרטגיות זכירה.

2. אסטרטגיות זכירה בלתי יעילות – הסתמכות על שינון מכני ללא עיבוד חומר הלימוד והבנתו. לעתים התלמיד משקיע מאמץ רב בשינון מתוך אמונה שרק כך יוכל לשמר את החומר בזיכרונו ולשלוף אותו בעת הצורך, מה שמסתבר בעת המבחן כבלתי יעיל ומגביר את רגשות החרדה וחוסר היכולת.

כדאי לבדוק מהו ערוץ הזכירה היעיל ביותר אצל תלמידים שונים: זיכרון חזותי או זיכרון שמיעתי. תלמיד המתבסס דווקא על הערוץ החלש אצלו עלול להשקיע מאמצים מרובים שיכזיבו בשעת המבחן.

3. קשיי קשב וריכוז – קושי בהתמדה במטלה המצריכה ריכוז עקב אי-היכולת לסנן גירויים ולהתעלם מן הגירויים המסיחים. לביצוע מטלות לימודיות דרוש קשב, כלומר הפניית החושים לקליטת מאפייני המטלה; וריכוז, כלומר יכולת להתמיד בהפניית הקשב ומיקודו במטלה. בהיעדר הקשב והריכוז, התלמיד מתייחס לחומר הלימוד בשטחיות מבלי לרדת לעומקו.

4. קושי בהתארגנות והערכת זמן שגויה – קושי בזיהוי מטרות ובקביעת סדרי עדיפויות בשעת ההתכוננות ובשעת המבחן עצמו. הארגון וחלוקת הזמן לקויים, ויוצא שהתלמיד מקצה זמן ממושך מדי לחלקים מסוימים בחומר ומוותר כליל על למידה יעילה של חלקים אחרים; או שבעת המבחן הוא מקציב זמן רב מדי לחלקים אחדים ומגלה שלא נותר זמן לחלקים אחרים. מודעות-יתר לזמן החולף והעימות עם קוצר הזמן מגבירים אף הם את החרדה.

5. קשיים בשילוב ההכנות לבחינה בסדר היום הרגיל ביעילות – קושי בזיהוי מטרות ובקביעת סדרי עדיפויות גלובליים במשך היום עד שבוע של הכנות לבחינה. אי יכולת לבנות לוח זמנים גמיש תוך התחשבות בפעילויות הכרחיות (כגון: שינה, שהות בבית הספר והתחייבויות אחרות) ופעילויות רצויות (כגון: חוגים ותחביבים); קושי בארגון הלמידה בהתאם לשעון הביולוגי של הלומד, "למידת יתר" עד השעות הקטנות של הלילה, שלעתים אינה מרחיבה את הידע וכנגד זאת גורמת לעייפות ולקשיי ריכוז בזמן הבחינה.

6. ארגון לקוי של הסביבה הלימודית בעת ההתכוננות – למידה באזור שופע גירויים, טלוויזיה ותחביבים; אי-השגת החומר הנדרש לבחינה בזמן, וכיוצא באלה.

7. התנהגות בלתי יעילה ביום המבחן – אי-הקפדה על מנוחה ושינה ועל תזונה נכונה לפני המבחן; למידת-יתר עד השעות הקטנות או ניסיון לדחוס חומר רב או חדש ברגע האחרון; חיפוש "קבוצת תמיכה" דווקא בקרב תלמידים המעודדים חרדה.

8. התנהגות בלתי יעילה בזמן הבחינה – פזיזות, חוסר תשומת לב להוראות לפני תחילת הכתיבה, חוסר גמישות קוגניטיבית או תחושה שגויה של מוכרות; כל אלה עלולים לגרום לאי הבנת המטלות הנדרשות מן התלמיד או לתשובות חלקיות.

תכנון בלתי יעיל של התשובות (כגון: אי-שימוש בראשי פרקים, בטיוטה ובאמצעי עזר) עלול לגרום לכך שהתלמיד ישיב על פי התרשמות שטחית בלבד מבלי לרדת לעומק השאלה. לעתים התלמיד שוגה בהתייחסותו לסוג המבחן ודרישותיו: אינו מקפיד על הימנעות מחזרות מיותרות או מתשובות חלקיות במבחן "פתוח", או אינו ער דיו לאפשרות של פתרונות על דרך האלימינציה ו/או הניחוש כשקיימים מסיחים ב"מבחן סגור" ("אמריקאיי").

9. התנהגות בלתי יעילה לאחר הבחינה – השוואות ביצוע לחברים, חיפוש שגיאות, התייחסות פסימית המדגישה את השגיאות ומתעלמת מן התשובות הנכונות עד כדי פגיעה בדימוי העצמי, אי-הפקת לקחים ממבחן שמוחזר.

יש להדגיש כי גם ארגון למידה לקוי עלול להתחיל את "מעגל הקסמים השלילי": עקב ארגון הלמידה הלקוי קיבל התלמיד "הוכחה" לכך שאינו יודע את החומר; בעקבותיה תופיע חרדה מטרימה לקראת המבחנים הבאים; החרדה תגרום לייאוש ולנטייה להימנע מן הלמידה, מה שיוביל, בהכרח, לכישלון נוסף.

נוה-בנימין וחובריו (Naveh-Benjamin et al., 1983) מצאו קשר בין חרדת בחינות לארגון למידה לקוי: מחקריהם העלו כי בעלי חרדת בחינות גבוהה נוטים להיות גם בעלי יכולת נמוכה בלימודים וארגון למידה לקוי. כך אפוא מצאו שבעלי חרדת בחינות גבוהה נוקטים דרכי למידה בלתי יעילות, ולכן קשייהם חורגים מעבר ללחצי מצב הבחינה. נוצרת "שרשרת סיבתית": יכולת נמוכה גורמת לחרדת בחינות, החרדה גורמת ללמידה יעילה פחות (כגון: שינון מכני, קריאה אוטומטית), אלה גורמות לעיבוד פחות יעיל של מידע, להישגים נמוכים במבחן ובדרך כלל גם לדאגה המסיחה את תשומת הלב.

נוה-בנימין וחובריו התייחסו במחקריהם לשלושה שלבים בתהליך הלמידה:

א. פענוח (קלט)

ב. עיבוד ואחסון

ג. שליפה (פלט).

נמצא כי בעלי חרדת בחינות גבוהה השיגו תוצאות טובות יותר במבחן "סגור" (רב-בררה) מאשר במבחן "פתוח". ממצא זה עשוי להצביע על קשיים בשלב העיבוד, מאחר שהמבחנים הסגורים כוללים בדרך כלל יותר פרטי היזכרות ופחות פרטים המצריכים עיבוד מורכב של החומר. כן נמצא שבעלי חרדת בחינות גבוהה מתקשים בהפרדת העיקר מן הטפל. הם עוסקים יותר בתהליכי שינון מכניים, ללא הבנה; ארגון החומר נעשה ברמות עיבוד נמוכות עם מעט הקשרים ומעט מדי תובנה. הם נתקלים בבעיות שליפה הן בשל אסטרטגיות העיבוד והאחסון הירודות והן בשל התעוררות דאגות בעת המבחן, אשר מסיחות את תשומת הלב ומקשות על שליפת הידע בעת הצורך.

לאור ממצאים אלו ואחרים ניתן להסיק כי שיפור ארגון הלמידה עשוי להפחית את חרדת הבחינות.

לסיכום: נראה כי חרדות בחינה עלולות להיגרם עקב בעיות במערך הנוירופיזיולוגי, במערך התוך-נפשי, גורמי מצוקה כלליים וקשיים בארגון הלמידה. בחינה מעמיקה של הבעיות בכל שלב בתהליך הלמידה אצל התלמיד ועזרה הממוקדת בתחומי הקושי הספציפיים עשויות לשפר את מצבו של התלמיד באופן ניכר ולהפחית את חרדותיו.

פעילות לסטודנטים

מטרות הפעילות: זיהוי הגורמים לחרדת בחינות ומיפוי הקשרים ביניהם. זיהוי "מעגלי הקסמים השליליים" בהתנהגותו של התלמיד המגלה חרדת בחינות.

כל שני סטודנטים יקבלו תיאור מפורט של התנהגות תלמיד הסובל מחרדת בחינות. התיאור יכלול מגוון סיבות משוערות לבעיה.

- הסטודנטים יתבקשו לבדוד את הגורמים לבעיה מתוך התיאור וליצור מיפוי של הקשרים ביניהם.
- הסטודנטים יתבקשו לזהות "מעגלי קסמים" של תגובה שלילית בתוך התיאור.
- כמה מזוגות הסטודנטים יציגו את מיפוי מערכת הגורמים ש"גזרו" מן התיאור, ויתארו את "מעגלי הקסמים" שזיהו.
- ייערך דיון במליאה על השפעתו של כל גורם בנפרד ועל הקשרים המורכבים בין הגורמים הללו.
- הסטודנטים יחשבו כיצד ניתן לסייע לתלמיד מתוך הבנה של בעיותיו הספציפיות.

להלן דוגמה לתיאור תלמיד הסובל מחרדת בחינות:

יאיר בן ה-14 הוא בן זקונים במשפחתו. שני ההורים בעלי השכלה אקדמית ומדגישים מאוד את חשיבות הלימודים הגבוהים להצלחה בחיים. הם חוזרים ומדגישים לפני ילדיהם כי ללא השכלה גבוהה קשה להתקדם בחברה של ימינו.

ליאיר שתי אחיות גדולות. אחותו הבכורה יעל, שאליה הוא קשור מאוד, מצטיינת בלימודיה.

אחותו האמצעית אסנת עסוקה יותר בתחביביה וזוכה לגערות מן ההורים על השקעתה המעטה בלימודים.

יש לציין כי אסנת אינה תלמידה גרועה ומעט הזמן שהיא מקדישה לשיעוריה מספיק לה כנראה כדי לקבל ממוצע ציונים בסביבות ה-87.

יאיר אובחן בכיתה ב' כ"דיסלקטי-קל" וכסובל מבעיות קשב. קריאתו איטית יחסית לרוב הילדים בכיתה. הוא מרבה "לחלוט" בכיתה וקשה לו להיות קשוב לדברי המורים.

הוא רשאי להיבחן בעל-פה אך משתדל שלא "לנצל" זאת כי למורות בדרך כלל, אין פנאי להתפנות אליו ביום הבחינה ואז הוא נבחן תמיד מאוחר יותר וצריך להתכונן שוב ושוב.

אמו של יאיר למדה את נושאי בעיות הקשב והדיסלקציה ומנסה להבין את בעייתו ולסייע לו.

האב אינו בקי בנושא וקשה לו לקבל את קשייו של הבן. הוא חש שהבן מתעצל ואם יתעקש וישתדל יקרא מהר יותר מכולם.

יאיר משתדל להתכונן היטב לבחינות אך התכוננותו אינה יעילה. כל גירוי בסביבה מסיח את דעתו. הוא מתקשה לארגן את החומר. מדי פעם הוא שוכח היכן צריך להמשיך בקריאה וכיוצא בזה.

ביום הבחינה חש יאיר בדרך כלל כאבי בטן ויובש בגרון. לעתים הוא משלשל ומתלונן על כאבי גרון. ממש לפני הבחינה הוא חש מבולבל ו"חסוס" ומתלונן בפני חבריו כי לפתע נדמה לו ששכח את כל החומר, "כאילו נמחק ממוחו". כאשר הוא מקבל את דף הבחינה נדמה כאילו האותיות רוקדות מול עיניו והוא מתקשה ממש לקרוא את ההוראות והשאלות.

יאיר אינו מבצע את הבחינות על פי יכולתו וציוניו נמוכים ממה שניתן היה לצפות מתלמיד בעל אינטליגנציה גבוהה כשלו. יאיר "בטוח" כי משהו לא בסדר אצלו. לדעתו לא יכול להיות שהוא כל כך חכם כמו ש"יצא" במבחני אינטליגנציה ומתפקד בבחינות כמו תלמידים שנחשבים מאוד בינוניים בכיתה.

לאחרונה פיתח יאיר נטייה להסתיר בידו את דף הבחינה כאשר הוא ממלא אותה. הוא חש רגשות בושה ואשמה לא ברורה בשל אי יכולתו להתכונן כמו שצריך ולהצליח בבחינות.

בתחילת שנת הלימודים יאיר משתדל, בדרך כלל, להשתתף בכיתה כל אימת שהוא מצליח להתרכז בדברי המורה והתלמידים. אך לאחר כמה תוצאות נמוכות בבחינות הוא מתחיל לוותר וכמעט ואינו משתתף.

כאשר המורות פונות אליו בדברים הוא מתנער מ"חלומותיו", נראה מבוהל, ומתקשה לדעת במה העניין.

יש לציין כי יאיר מתפקד לא רע בשיעורי הדרמה ואף קיבל תפקיד קטן בהצגת בית הספר. אך התחום היחיד שבו יאיר ממש מצטיין הוא תחום האמנות הפלסטית. יאיר מצייר ומפסל ברמה גבוהה מאוד ועבודותיו זוכות לשבחי המורה לאמנות ולהתפעלות מחבריו.

על כך אומר אביו: "במקום לפסל כדאי שישב עוד קצת על הכנה למבחן במתמטיקה...".

אבחון ומדידה של חרדת בחינות

קיימת בעיה באבחון ובמדידה של חרדת בחינות, כי החרדה אינה מתבטאת במישור תגובה אחד בלבד, אלא בכמה מישורים בעת ובעונה אחת: העוררות הפיזיולוגית בצד רגשות של חשש ופאניקה, מתח, מחשבות טורדניות ואפילו פנטזיות הדומות יותר לחלומות בלהה.

את העוררות הפיזיולוגית כשלעצמה היה אפשר אולי למדוד במכשירי ביופיידבק בדומה לבדיקות פוליגרף, אלא שעוררות זו אינה שונה באופן משמעותי מאדם לאדם.

המדדים הפסיכולוגיים, הרגשיים וההכרתיים "תורגמו" על ידי חוקרים שונים לכלי מדידה אופרטיביים "פתוחים" או "סגורים", "ישירים" או "עקיפים". כלומר חלק מן הכלים מבוססים על האזנה לביטויי חרדה אותנטיים של הנבחנים וחלקם על אמירות מוכנות מראש שהנבדקים מתבקשים להביע מידת הסכמתם אליהן. חלק מן הכלים שואלים ישירות על הרגשת הנבדק ומחשבותיו וחלקם מתארים מצבים שאירעו "כאילו" לאנשים אחרים והנבדק מצופה ל"השליך" עליהם את תחושותיו ומחשבותיו.

בדרך כלל נוהגים לאבחן ולמדוד חרדת בחינות בשתי דרכים עיקריות:

1. באמצעות דיווחי התלמידים על תחושותיהם, רגשותיהם ומחשבותיהם בזמן ההתכוננות לבחינה ובמהלכה.
2. באמצעות שאלונים המכילים היגדים שונים המתארים תחושות, רגשות ומחשבות חרדה בזמן ההתכוננות לבחינה או במהלכה. הנבדק מתבקש לציין מידת הסכמתו או אי-הסכמתו להיגדים אלו.

השאלות לריאיון והשאלונים מבוססים על תפיסות היסוד של מחבריהם ביחס לממדי התגובה השונים לחרדה. תפיסת החרדה כנטיית תגובה תכונתית לעומת תפיסתה כתגובה מצבית משפיעה אף היא על המדידה.

מדידת החרדה התכונתית בהקשר לחרדת בחינות שונה ממדידתה של החרדה המצבית:

מדידת חרדה תכונתית: הנבחן מתבקש לדרג את השכיחות של ההתנהגות המאפיינת אותו לקראת מבחנים ובמהלכם.

מדידת חרדה מצבית: הנבחן מתבקש לדרג, תוך כדי המבחן או מיד לאחריו, את עצמת ההתנהגויות (מחשבות, תחושות) שחוה במהלך המבחן.

גישה אחרת למדידה ואבחון, המופיעה בווריאציות שונות אצל חוקרים שונים,

מתייחסת לממדי התגובה לחרדה, כלומר מחלקת את תגובת החרדה למרכיבים ומציעה לבחון ולמדוד כל מרכיב בנפרד.

השאלה המרכזית העומדת בפני החוקרים בגישה זו היא: מהו הקשר בין הסממנים הפיזיולוגיים של חרדת בחינות למערכי התגובה הפסיכולוגיים?

הולרויד ואפל (1980; בתוך: טוביאנה, 1991) מסיקים שפעילות פיזיולוגית היא מדד עצמאי של חרדת בחינות ואיננה קשורה למדדים של דיווח עצמי על רמת החרדה או לביצוע במבחן. לדבריהם, נבדקים חרדי-בחינות אמנם דיווחו בעקביות על חרדה גבוהה יותר ועל סימפטומים רבים יותר של עוררות בזמן מבחן (רמה גבוהה של ריגושיות) בהשוואה למי שאינם חרדי-בחינות, אך בשעה שנמדדה רמת העוררות הפיזיולוגית שלהם, לא נמצאו הבדלים מהימנים ביניהם לבין נבחנים שדיווחו על רמה נמוכה של חרדת בחינות.

מתאמים נמוכים אלה, בין המדדים הפיזיולוגיים לדיווחים על עצמת הריגושיות, נמצאו הן כשחרדת הבחינות הוערכה כמדד תכונתי, כלומר על סמך מידע שנאסף באמצעות שאלונים לדיווח עצמי שמולאו ימים לפני המבחן, והן כשחרדת הבחינות הוערכה כחרדה מצבית, כלומר כשהדיווח היה זמן קצר לפני המבחן או מיד אחריו.

אחת הדרכים לפרש את אי-תלותה של הפעילות הפיזיולוגית בדיווח העצמי על רמת החרדה או בביצוע במבחן היא להניח שהסימפטומים של חרדת המבחן שהנבחן מדווח עליהם והליקויים הקשורים בביצוע המבחן נובעים מהתגובה לרמות העוררות הפיזיולוגית ולא מרמות העוררות עצמן.

מכאן, כפי שגורס דפנבאכר (1980; בתוך: טוביאנה, 1991, עמ' 17), "ריגושיות" ו"עוררות פיזיולוגית" ממשית אינן מושגים זהים. "ריגושיות" קשורה יותר לרמת המודעות או לתשומת הלב הניתנת לעוררות הריגושית ולא לרמת העוררות הפיזיולוגית כשלעצמה.

סאראסון (Sarason, 1984) הדגיש את נטייתו של הפרט לעסוק בעצמו ולפגוע בעצמו בשעה שהוא מצוי במצב של הערכה. לאחר שבדק מאפייני התנהגות של בעלי חרדת בחינות גבוהה, הסיק סאראסון ששיבושים הכרתיים הם המשפיעים העיקריים במצב מבחן.

ליברט ומוריס (1967; בתוך: קלינגמן ופופקו, 1990, עמ' 109) פיתחו עוד תפיסה זו והציעו להכליל בה שני מרכיבים מרכזיים – דאגה וריגושיות – כאשר לכל מרכיב עולם תוכן נפרד:

1. דאגה (רכיב קוגניטיבי) – מתייחסת בעיקר למצבים שבהם הפרט תופס עצמו כנמצא תחת הערכה וביקורת, והוא מודאג בגלל עניינים הנוגעים לטיב הביצוע, להערכה שלילית אפשרית או לכישלון אפשרי. דאגתו זו גורמת לחוסר ביטחון, לתגובות המפריעות להשלמת המטלה ולתחושת כישלון ("אני מרגיש לא בטוח,

אין לי מושג איך לענות לשאלות האלה, שכחתי את כל מה שלמדתי... קרוב לוודאי שאכשל במבחן".

2. ריגושיות (רכיב אמוציונלי) – מתייחסת לחוויה הרגשית הפיזיולוגית המתחוללת בגוף (עוררות אוטונומית כמו: דופק מואץ, הזעה, כאבי בטן, רעד, מתח שרירים) ונקלטת בתודעת האדם כשלילית וכקשורה במבחן ("אני חש את לבי פועם בחוזקה, הבטן שלי כואבת... אמרו לי שאני חיזור כמו מת...").

סאראסון (Sarason, 1984) הרחיב חלוקה זו והציע תת-חלוקה לארבעה תת-רכיבים: דאגה; מחשבות בלתי רלוונטיות למטלה (רכיב קוגניטיבי); מתח; סימפטומים גופניים (רכיב ריגושי). אבחנה זו מהווה את הבסיס לפיתוח מרבית השאלונים לבדיקת רמת החרדה.

כללית נמצאו מתאמים חיוביים גבוהים בין מרכיב הדאגה ומרכיב הריגושיות. עם זאת נמצא (דוקטור ואלטמן, 1969; מוריס וליברט, 1970; בתוך: קלינגמן ופופקו, 1990) כי מרכיב הדאגה יציב יותר לאורך זמן מאשר המרכיב הריגושי.

המרכיב הריגושי מאופיין בתנודות רבות יותר המושפעות מתפיסת המצב, למשל דרגת הקושי שהתלמיד משייך למבחן או מועד המבחן.

דפנבאכר (1986; בתוך: קלינגמן ופופקו, 1990) מצא כי למרכיב הדאגה השפעה שלילית יותר מאשר למרכיב הריגושיות על ביצוע מטלות במצבי מבחן והערכה.

מוריס וחובריו (1981; בתוך: טוביאנה, 1991, עמ' 4) טוענים בסקירת ספרות, שהדאגה תורמת יותר מהריגושיות לקשר שבין חרדה לביצוע ירוד. לדעתם, מרכיב הדאגה הוא המסביר יותר את ההבדלים באיכות הביצוע עצמו. ההתרכזות בתחושות הגופניות הפיזיולוגיות מפריעה פחות לביצוע מאשר ההתמקדות במחשבות של דאגה.

קטגוריה נוספת לריגושיות ולדאגה מתייחסת ל-Task Generated Interference, שהיא נטייתו של הפרט להיות מוסח על ידי פרמטרים בלתי רלוונטיים למטלה, למשל: אי-היכולת להניח לבעיה בלתי פתורה או התייחסות מוגזמת למגבלת הזמן.

מכאן שאחד ההבדלים בין בעלי חרדת בחינות גבוהה לנמוכה הוא מידת תשומת לבם לאירועים בסביבה והדרך שבה הם מפרשים את המידע המצוי בסביבתם ומשתמשים בו.

לדעת סאראסון (1972; בתוך: טוביאנה, 1991, עמ' 110), ניתן לראות במאפיינים אלה הרגלים ייחוסיים נרכשים, הניתנים לשינוי על-ידי שינוי פעילות הגומלין שבין הפרט לסביבתו.

סאראסון טוען כי הפירוש שהנבחן נותן לאירועי הבחינה ולאירועים האחרים בסביבתו שאינם שייכים לבחינה קשור לדפוסי ייחוס סיבה שנלמדו על ידו.

למשל, הנבדק המתבונן בסביבתו ורואה את חברו נמצא בדף האחרון של הבחינה, יכול לפרש זאת: "אוי, הוא כבר גומר ואני רק באמצע"; "בטח אין לו מושג מה קורה, הוא מדפדף למצוא שאלה אחת שהוא מבין... המסכן..."; "אוף, בטח עומד להיגמר הזמן..." וכדומה.

חלק מן הייחוסים אופטימיים יותר וחלקם פסימיים, חלק תולה את הסיבות בגורמים אישיים וחלק בסביבתיים.

המונח "מערכת תגובתית משולשת" (Triple Response System), שפיתח לאנג (1971; בתוך: טוביאנה, 1991, עמ' 15-19), נוגע למרכיבי תגובת החרדה.

על פי לאנג, לנוכח גירוי מעורר חרדה מגיב האדם בתגובה משולשת:

1. תגובה קוגניטיבית;
2. תגובה פיזיולוגית;
3. תגובה מוטורית.

התגובה הקוגניטיבית כוללת את ההמללה הפנימית של הרגשות והמחשבות הטורדניות. התגובה הפיזיולוגית כוללת את כל סממני הפעלת המערכת האוטונומית בגוף כמו חיוורון והזעה. התגובה המוטורית כוללת רעד וגמגום.

שלושת הרכיבים הללו, לדעת לאנג, הם עצמאיים ובלתי תלויים זה בזה, ובדרך כלל קיימים ביניהם מתאמים נמוכים.

שפילברגר (Spielberger, 1980) טוען שהדאגה והריגושיות אינן גורמים נפרדים מאחר שהן מופיעות בעת ובעונה אחת.

שאלון "סולם חרדת בחינות" (Test Anxiety Inventory)

של שפילברגר וחובריו

השאלון תורגם על ידי זיידנר, נבו וליפשיץ (1988) (בתוך בנדס-יעקב, פרידמן, 1993) אשר בנו נוסח עברי שעבר בדיקות מהימנות ותוקף לאוכלוסייה ישראלית.

בשאלון 20 שאלות והוא בודק את מרכיבי הדאגה והריגושיות בדרך של הבעת הסכמה או אי-הסכמה למשפטים המתארים תגובות שונות בזמן בחינה. השאלון מופיע בעמ' 38.

פעילות לסטודנטים

זיהוי מרכיבי תגובה נמדדים בשאלונים למדידת החרדה

מטרת הפעילות: להכיר את מרכיבי התגובה הנמדדים בשאלונים המודדים חרדת בחינות.

- הסטודנטים יקבלו שאלון או יותר מן השאלונים למדידת חרדת בחינות ויתבקשו, ביחידים או בקבוצות, לקרוא היטב את השאלון/ים ולחלק את הפריטים לקטגוריות על פי כל דרך מיון הנראית להם.
- כל קבוצה תציג את החלוקה ותסביר על פי אילו קריטריונים נערכה.
- בעקבות החלוקות תיערך שיחה במליאה על הנקודות האלה:

1. על פי מה חולקו הפריטים? מדוע?
2. מה הם מרכיבי התגובה הנמדדים (בזיקה לתאוריות שנלמדו)?
3. האם הפריטים ממצים את המרכיב?
4. אילו פריטים או דרכי בדיקה נוספות הייתם מציעים לאותו מרכיב?

הערה: אפשר לחלק את השאלונים לפריטים גזורים שקל למיינס, כל שאלון במעטפה.

להלן סולמות מדידה נוספים בעברית, הנמצאים בשימוש בארץ:

1. "שאלון תגובות למבחנים" (שת"ל, RTT), של סאראסון (עברית: מ' בירנבאום, י' מונטג). השאלון כולל 40 שאלות ובודק ארבעה גורמי חרדת בחינות – מתח, דאגה, מחשבות מסיחות וסימפטומים גופניים – בזיקה לגישתו של סאראסון שתוארה בפרק זה.

2. "שאלון על מבחנים" (יערי, 1993). שאלון הכולל ארבע שאלות מתוך "סולם חרדת בחינות" שתואר לעיל ושש שאלות המתייחסות להיבטים נוספים בחרדת בחינות, כגון מעורבות ההורים. השאלון מופיע בעמ' 40.

3. כרטיסי זה"ב (זיהוי התגובות במבחן – טוביאנה, 1993), או "שאלון חרדה נחוויית" (שח"ן) להעברה קבוצתית. הזה"ב הוא סדרת ציורים המתארים באופן מטפורי, באמצעות קריקטורות שצוירו בידי יעקב פרקש ("זאב"), התנהגות של אנשים במצבי מבחן. מבין האפשרויות המוצעות, הנבדק מסמן את האפשרות המתאימה ביותר לחוויית המבחן שחוהה. כלי הבדיקה הזה מאפשר בחינת סגנונות התמודדות ובדיקת תגובות לאורך ציר זמן מההודעה על המבחן ועד

לקבלת התוצאות. הקריקטורות, המתארות מטבען מצבים קיצוניים, מאפשרות לתלמיד לראות את המצב מנקודת מבט הומוריסטית. נקודת מבט זו מקלה על הדיון ויוצרת פתיחות. מאחר שכלי זה אינו מצריך מילוי שאלונים, הוא מאפשר גם הערכת נבדקים המתקשים בקריאה. הכלי גם נמצא תקף ומהימן להערכת חרדת בחינות בקרב אוכלוסיות בתרבויות בעלות רקע שונה לחלוטין מבחינה אתנית, תרבותית, שפתית, דתית וכדומה.

לסיכום: ניתן למקם את אוסף התגובות בעת החרדה על שלושה צירים עיקריים:

1. תחום התגובה – ריגוש פיזי, תנועה, מחשבה, רגש, תפיסה, תחושה וכדומה.
2. תדירות התגובה לאורך זמן – תגובה מצבית לעומת נטייה תכונתית.
3. סגנונות תגובה אישיים, כמו סגנונות ייחוס סיבה או סגנונות התמודדות.

תפיסות דרכי האבחון והמדידה שהובאו כאן וכלי הבדיקה שנוצרו לפיהן הם חלק מתוך מכלול דרכי האבחון הקיימות. הרבגוניות הרבה של הכלים מעידה על הפלורליזם בתפיסות שביסודם ועל הבעייתיות הקיימת מעצם מורכבותה של התגובה במצבי חרדת בחינות.

דוגמאות לשאלונים שמודדים חרדת בחינות

סולם חרדת בחינות

(מתוך: פרידמן ובנדס-יעקב, חרדת מבחן: המושג ומדידתו, 1997, מכון סאלד)

איך אתה מרגיש בקשר למבחנים חשובים?

קרא נא בעיון כל משפט וסמן (על ידי הקפת הספרה המתאימה מ-1-6) באיזו מידה המשפט מאפיין אותך בדרך כלל:

מאפיין אותי מאוד	בכלל לא מאפיין אותי						
	6	5	4	3	2	1	1. אני מתרגש מאוד לפני מבחן, גם אם אני מוכן היטב
	6	5	4	3	2	1	2. לפני בחינה אני חושב שאין טעם לגשת, ממילא אינני מצליח
	6	5	4	3	2	1	3. בזמן מבחן קשה לי לארגן בצורה מסודרת את מה שיש לי בראש
	6	5	4	3	2	1	4. אני פוחד שאם אכשל במבחן, חברי יחשבו שאני טיפש

מאפיין אותי מאוד			בכלל לא מאפיין אותי				
6	5	4	3	2	1		
						5. אני פוחד שאם אכשל במבחן המורים שלי יזלזלו בי	
						6. בזמן מבחן חשוב אני חש שלבי הולם בחזקה	
						7. אני פוחד שאם אכשל בבחינה, הורי לא יאהבו את זה כלל	
						8. בזמן מבחן המחשבות שלי מסודרות ואני מסוגל לענות על כל השאלון כמו שצריך	
						9. אני פוחד שכישלון בבחינה יגרום לי מבוכה קשה בחברה	
						10. בזמן מבחן הגוף שלי מתוח מאוד	
						11. לפני מבחן אני חושב שגם אם אני יודע את החומר, ודאי אכשל	
						12. בזמן מבחן אני נמצא בכושר מלא	
						13. אני מודאג שהחברים שלי יקבלו ציונים גבוהים, ורק לי יהיו ציונים נמוכים בבחינה	
						14. בזמן מבחן אני מרגיש שיש לי סיכויים טובים להצליח	
						15. בזמן מבחן אני מרגיש שממש "לא הולך לי" במבחנים	
						16. אני פוחד מאוד ממבחנים	
						17. בזמן מבחן אני מרגיש כאילו הראש שלי ריק, כאילו שכחתי את כל מה שלמדתי	
						18. אני חושש ממה שהמורה שלי יחשוב עלי, אם אכשל במבחן שנתן	
						19. בזמן מבחן אני כל הזמן זז בעצבנות בכיסא	
						20. אני פוחד שאם אכשל במבחן, המורים שלי יראו בי כישלון ללא תקנה	
						21. בזמן מבחן אני מתפקד היטב וקל לי להצליח	
						22. אני פוחד שאם אכשל במבחן, אנשים יחשבו שאני לא שווה הרבה	
						23. אני בא למבחן שקט ורגוע	

שאלון על מבחנים

(א' יערי)

הוראות: סמן X מול כל משפט ואל תדלג. תוכל להוסיף הערות אם תרצה.

כמעט תמיד	לעתים קרובות	לעתים רחוקות	אף פעם	
				1. לפני מבחן אני מאוד לחוץ גם אם התכוננתי היטב.
				2. בתקופת בחינות אני מאוד מתוח.
				3. חשוב לי מאוד לקבל ציונים גבוהים.
				4. מחשבות מדאיגות על כישלון מפריעות לי להתמקד בשאלות.
				5. אחרי המבחן אני נזכר בפרטים נוספים.
				6. הציונים שלי נופלים מידיעותי האמתיות.
				7. ההורים שלי מעורבים בלימודי.
				8. אני לא יודע איך להתכונן למבחנים.
				9. אני מאוד מודאג לפני מבחנים חשובים.
				10. בזמן המבחן מטרידות אותי מחשבות שלא קשורות לחומר (הציון, כישלון, העתיד, ההורים ועוד).

11. אני מעוניינת לקבל הדרכה בנושא התגברות על מתחים והתכוננות למבחנים. כן/לא

12. מקצועות הלימוד שגורמים לי למתח וחרדה לפי הסדר :

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

גישות טיפוליות בחרדת בחינות

מרבית גישות הטיפול בחרדת בחינות הן התנהגותיות-קלאסיות, התנהגותיות-הכרתיות, או התנהגותיות-חברתיות ומתמקדות בעיקר בהפחתת גילויי החרדה הגופניים בעזרת הרפיית המתח בדרכים שונות.

רוב הגישות ההתנהגותיות רואות במכלול סממני חרדת הבחינות תגובות מותנות למצבי הבחינות עצמם ולמצבי ההתכוונות אליהן. מכלול התגובות הללו (תגובות פיזיולוגיות כחיוורון, הזעה, כאבי בטן, ותגובות פסיכולוגיות כמחשבות שליליות מסיחות, חוסר קשב) נתפסות אצל המטפל כמעין "הרגלי הגבה על מצבי בחינות" שיש להכחידם על מנת לפנות מקום להתנהגות בונה ויעילה בשעת הבחינה ובעת ההתכוונות אליה.

חלק מן הגישות מתייחסות בעיקר למצב עצמו, בהנחה כי מצב הבחינה מתקשר אצל הלוקים בחרדת בחינות עם איום וחרדה. אם ניתן יהיה לקשרו עם רגיעה בדרך של הרפיה, יש סיכוי כי המצב יתפס כנסבל יותר.

חשוב שהמורה יבין את התפיסות המשמשות בסיס לגישות הטיפוליות אשר יוצגו בהמשך. תפיסות אלה יכולות לסייע לו לשנות את אופי בחינותיו, לארגן אחרת את הסביבה שבה הן נערכות, לשנות את האקלים הרגשי שהוא יוצר במהלכן כמו גם את גישתו לתלמידים הסובלים יותר מחרדה.

ראוי לציין כי רוב הגישות המוצגות להלן מטפלות בתסמיני הבעיה יותר מאשר בגורמים לה. זאת בהנחה שהטיפול בתסמינים ייצור רגיעה שתאפשר התייחסות למערך הסיבתי.

גישות טיפוליות להפחתת הגילויים הגופניים של החרדה במצבי בחינה

הרפיה מתקדמת (Progressive Relaxation)

השיטה מבוססת על תרגילי הרפיה שפיתח ג'ייקובסון (Jacobson, 1938).

גישה זו מקורה בהנחה כי תגובות ההרפיה מנוגדות לתגובות החרדה, ולכן כשהן מזווגות עם הגירוי מעורר החרדה, ניתן להשתמש בהן כהתניית-נגד לחרדה. כלומר, אם תלמיד יתרגל להכניס עצמו למצב הרפיה בעת הבחינה וההתכוונות אליה, הוא יחוש ממילא טוב יותר ויוכל להתמודד עם הבחינה וההתכוונות לה

בצורה יעילה יותר. בגישה זו המטפל מאמן את הנבדק לכווץ שריריו ולהרפותם בהדרגה עד לתחושה של הרפיית המתח. פעולה זו מצריכה אימונים חוזרים ונשנים עד להשגת השליטה. לאחר שהנבדק שולט בהשגת הרפיה, הוא מפעיל מיומנות זו בשעת הבחינה וחש רגוע יותר ומסוגל להתמודד עם המצב בצורה חיובית יותר.

ניתן לשלב טכניקה זו בטכניקת השימוש במילת מפתח (Cue Controlled Relaxation) המשמשת אות מוסכם לפתיחה בהרפיה.

על פי שיטה זו, המטפל מרגיל את המטופל לפתוח בתרגילי הרפיה כל אימת שהוא משמיע את מילת המפתח, למשל המילה "הרפה". לאחר אימון, הנבדק מסוגל להשתמש במילת המפתח הנבחרת, המביאה אותו להרפיה עצמית מהירה גם במצבי מבחן.

מחקרים מדווחים על הצלחה בשיטת טיפול זו בילדים בעלי חרדת בחינות גבוהה (Zaickowsky & Zaickowsky, 1984 ; Bergland & Chal, 1972).

פעילות לסטודנטים

הרפיה

מטרת הפעילות: ללמוד לשלוט בהרפיה השרירית ולפתח מודעות לתחושות בעקבותיה באמצעות התנסות חווייתית.

- המנחה מעביר את ההרפיה בהתאם להוראות המופיעות בנספח לפרק זה: "הוראות הרפיה שרירית, על פי ד"ר דוידסון" (עמ' 57).
 - הסטודנטים חווים את התהליך ולאחר מכן דנים בתחושות שנתלוו להרפיה.
- הערה:** פעילות זו תנוהל על ידי פסיכולוג או בעל מקצוע סיוע המיומן באימון להרפיה.

שילוב ביופידבק (Biofeedback)

בשיטת הביופידבק ניתן לאמן נבדקים לשלוט בתגובות פיזיולוגיות בלתי רצוניות. הנבדק מחובר למכשיר ביופידבק ממוחשב. אלקטרודות היוצאות מן המכשיר מחוברות לאיברים שבהם מתבצעת הפעילות התגובתית הבלתי רצונית, למשל התכווצות שרירים מסוימים בעת חרדה, הגברת הדופק ולחץ הדם, הזעה מוגברת. על מסך המחשב מופיע היצג ויזואלי, גרפי, של כל אחת מן

התגובות. הנבדק רואה מתי מתגברת או פוחתת עצמת התכווצות השריר, מתי מתגברים או פוחתים לחץ הדם, הדופק או ההזעה, ועל ידי כך הוא מסוגל לפתח שליטה בעצמתן של תגובות אלו.

נמצא כי כבר תלמידים בכיתות א'-ד' מסוגלים להתאמן ולשלוט במדדים גופניים של חרדה באמצעות ביופידבק (Zaickowsky & Zaickowsky, 1984). כדאי אפוא לשלב ביופידבק, במידת האפשר, כחלק מתכנית להפחתת חרדת בחינות.

גישות המתמקדות בהכחדת תגובות החרדה

גישות ההקהיה השיטתית (Systematic Desensitization)

לפי גישות אלו, אם ייחשף המטופל ל"מנות קטנות" המתעצמות בהדרגה של הגירוי המפחיד בתוך סביבה תומכת ורגועה, החרדה תתקחה.

לפי גישת ההקהיה השיטתית, הנבדק מוכנס על ידי המטפל למצב הרפיה בתוך סביבה נעימה, ואז הוא נחשף באמצעות שימוש מודרך בדמיונו למצבי הבחינה המאיימים. ה"מסע" הדמיוני מתחיל באיום קטן ההולך ומתעצם בהדרגה. המטפל נותן לתלמיד הוראות לעריכת ה"מסע" בדמיונו, כגון: "אתה נמצא ביום שבו מודיעים על הבחינה... אתה נמצא בערב שלפני הבחינה... אתה נמצא בעת חלוקת הטפסים... אתה נתקל בשאלה שעליה אינך יודע להשיב...". כל הוראה מקרבת את הנבדק עוד ועוד אל תמציתו של המצב המאיים. לאחר ניסיונות תרגול אחדים מחליף המצב הפיזיולוגי של ההרפיה את מצב החרדה; מעתה ואילך התלמיד מסוגל לדמיין את המצבים שדווחו קודם לכן כמצבי חרדה גבוהה מאוד מבלי שיחוש עוד חרדה משתקת.

השימוש בהקהיה שיטתית נמצא יעיל בהפחתת חרדת בחינות בקרב תלמידים בבית הספר היסודי (Mann & Rosenthal, 1969; Kluska, 1976) ובבית הספר התיכון (Leal, Baxter, Martin & Marx, 1981).

יצוין כי השימוש בטכניקה זו יעיל רק במסגרת פרטנית שבה ניתן לבנות היררכיה של חרדות המותאמת לכל נבדק, מאחר שלכל נבדק "אוסף חרדות" משלו.

פעילות לסטודנטים

התנסות באימון הקהיה שיטתית של חרדת בחינות

מטרת הפעילות: לאפשר לסטודנטים לחוות תרגול בהקהיה שיטתית ולבחון תחושותיהם.

- כל סטודנט מתבקש לרשום חמישה מצבים הקשורים אצלו במתח לקראת בחינות או במהלכן (כגון: ההודעה על מבחן, ההתכוננות למבחן, בוקר המבחן, חלוקת הטפסים, כשרואים שנותרו רק חמש דקות לסיום) ולדרגם מן הקל אל הקשה.
- המנחה מכניס את הסטודנטים למצב הרפיה ומבקש מהם לדמיין את מצב המתח הראשון (הקל ביותר) מתוך רשימתם. עליהם להישאר במצב רפוי כל משך הפעילות. אחר כך עוברים למצב המתח מספר 2.
- דימוי מצבי המתח הבאים יחייב פגישות נוספות, או שהסטודנטים יתבקשו לתרגל זאת בעצמם ולתעד את תחושותיהם ורגשותיהם.
- לאחר התרגול ייערך דיון על תחושותיהם של הסטודנטים בעת ההרפיה והדמיון.

הערה: פעילות זו תונחה על ידי איש מקצוע מיומן בהרפיה ובהקהיה שיטתית.

שילוב תהליכי "מודלינג" (דיגום) בטיפול

בחרדת בחינות

(תפיסה הכרתית-חברתית)

בגישות המודלינג הנבדק נחשף להתנהגות חלופית לשלו במצבי חרדה, התנהגות יעילה יותר שסיכוייה גבוהים יותר להוביל לתוצאות טובות. ההנחה הסמויה היא שהנבדק עשוי לחקות את ההתנהגויות ה"מצליחות" המודגמות לפניו וכך להקל על עצמו במצבי בחינה.

מודלינג (Modeling), "דיגום"

בגישה זו נחשף התלמיד להקלטות בווידאו או לסרטים שבהם מודגמים טיפולים יעילים בבעיה דומה לשלו. הוא צופה בתהליך טיפולי, שראשיתו ביטויים רבים של חרדת בחינות אצל המטופל המוחלפים בהדרגה בדיווחים על הפחתת החרדה, וסופם דיווחים על ביטחון והיעדר חרדה במצבי מבחן. רצוי

שהנבדק בתהליך יהיה בן-גילו של התלמיד, כדי שיוכל לחוש הזדהות. ההנחה היא כי התלמיד יחקה את ההתנהגויות המסתגלות בתהליך הנצפה וכך יוכל להתמודד טוב יותר עם חרדת הבחינות.

מודלינג סמוי (Covert Modeling)

בגישה זו המטפל מבקש מן המטופל לדמיין מצבי הצלחה שחווה בעבר. לאחר מכן, באווירה נעימה ורגועה, המטופל מתבקש לחוות חלקים ממצב הבחינה ולצרף אליהם בדמיונו את דימויי חוויות ההצלחה. כך נוצר קשר בין מצב הבחינה לבין תחושת הצלחה, והתפקוד בבחינה רגוע יותר.

למעשה, במקום תרגילי ההרפיה שתוארו קודם, התלמיד מדמיין מצבי הצלחה אישיים שאינם קשורים לבחינה. שחזור מצבי הצלחה מביא לרגשות ביטחון ורגיעה, שאליהם מזווגים, בהדרגה, מצבי בחינה. כך מוחלפות תחושות המתח והחרדה בתחושות ביטחון ורגיעה גם במצבי מבחן.

שיטות "הבאה עד אבסורד"

בשיטות אלה ההנחה הסמויה היא שהמצב צריך להיות הרבה יותר גרוע, אולי הגרוע ביותר, כדי שיוכל להשתפר. כשאדם הנתון במתח מדמיין מהו הדבר הגרוע ביותר שיכול לקרות כתוצאה ממצבו, הוא נוכח לעתים לדעת כי השד אינו נורא כל כך, או שגם במצב הזה ניתן להמשיך ולתפקד.

הצפה (Flooding)

גם על פי גישה זו, בונים היררכיה של מצבי חרדה במבחן. אולם במקום להתגבר על החרדה באמצעות תרגילי הרפיה, מתבקשים התלמידים להמשיך ולדמיין מצבי כישלון קשים יותר על מנת להגיע לרמה גבוהה ומתמשכת של חרדה. דימויים אלה מביאים לבסוף להתשה ובעקבותיה למצב רגיעה. הנבדק מתבקש למעשה ל"הציף" את עצמו בתחושות החרדה, עד ל"תובנה" כי בעצם גם עם המצבים הקשים ביותר ניתן להתמודד.

ממצאים מחקריים מורים ששיטות טיפול אלה הפחיתו את חרדת הבחינות לפי מדדים של דיווח עצמי (Deffenbacher & Kemper, 1974).

טכניקות הכרתיות-התנהגותיות לטיפול בחרדת בחינות

הגישות ההכרתיות-התנהגותיות מדגישות את הקשר שבין תהליכים הכרתיים לבין התנהגות ותפקוד. ביסודן שלוש הנחות תאורטיות רחבות:

א. תהליכי ההכרה (המחשבות, התפיסות, הדימויים) משפיעים על התנהגותו של התלמיד, ולכן התמקדות בתהליכים אלה היא דרך יעילה לשינוי ההתנהגות.

ב. התלמיד איננו פסיבי בקבלת השפעות הסביבה והנסיבות, אלא משתתף באופן פעיל בתהליכי הלמידה שלו. במידה רבה הוא עצמו יוצר את סביבתו.

ג. חקר אופי השפעת התהליכים ההכרתיים על שינוי ההתנהגות יאפשר הסבר וניבוי להתנהגות במצבים של חרדת בחינות, ובד-בבד יאפשר שיפורם של תהליכי למידה וביצוע של מבחנים.

שיטת ההבניה הרציונלית

נמצא במחקרים, כי אין הבדל ברמת העוררות הפיזיולוגית לפני מבחן ובמהלכו בין נבדקים בעלי רמה גבוהה של חרדת בחינות ונבדקים בעלי רמה נמוכה של חרדת בחינות. השוני בין הנבדקים הללו התמקד בפירוש שנתנו לעוררות הפיזיולוגית שלהם: נבדקים בעלי חרדת בחינות נמוכה ראו בעוררות הפיזיולוגית אות לכך שעליהם להתאמץ לקראת המבחן, בעוד שבעלי רמת החרדה הגבוהה פירשו את העלייה ברמת העוררות הפיזיולוגית כסימן לחולשתם בזמן הבחינה. מכאן שיש חשיבות רבה לדיאלוג הפנימי המלווה את תהליך הלמידה והמבחן.

על יסוד תפיסה זו התפתחו טכניקות התנהגותיות-הכרתיות, המסתמכות על התאוריה של אליס (Ellis, 1962). תאוריה זו קובעת כי שינויים באמונות ובציפיות מובילים לשינויי התנהגות. אם בונים מחדש חשיבה חיובית (הבניה קוגניטיבית חיובית), העמדות משתנות, הרגשות נעשים רצויים וחיוביים וההתנהגות משתפרת.

לחלק מן האנשים הטיה שלילית שיטתית באופן חשיבתם, שגורמת להם לצבוע כל מאורע שהם חווים דרך הראייה ההכרתית השלילית של עצמם, של העתיד ושל העולם. התוצאה היא פירוש מעוות של המציאות, ובעקבותיו מופיעים רגשות שליליים (דיכאון, תחושת קיפוח, "המורה שונא אותי", "כלום לא יעזור" ועוד) וסימפטומים התנהגותיים המקשים על הלמידה והתפקוד.

במהלך הטיפול הקוגניטיבי בחרדת בחינות לומד המטופל לזהות את הדיבור הפנימי העצמי המלווה את תהליך הלמידה והבחינה ולהחליף אמירות בלתי הגיוניות באחרות, מתאימות יותר.

אליס הניח שהאמונות הבלתי רציונליות של הפרט הן שגורמות לחרדה, ולכן יש לאתר אמונות שגויות אלה של הפרט, להביאו להכיר בהן ולזהות את המחשבות המציקות המופיעות אצלו לפני הבחינה ובמהלכה כפועל יוצא של אמונות אלו.

המטפל מזהה את ה"אמירות הפנימיות" הבלתי רציונליות של המטופל ומלמד אותו להמיר "דיבור פנימי" טורדני במשפטים הולמים יותר. לדוגמה: "אינני יודע את התשובה לשאלה הראשונה, אין ספק שאכשל", יומר במשפט: "כדאי לדלג על השאלה שאינני יודע, חבל לבזבז זמן, אחזור אליה אחר כך".

או: "אין לי סיכוי לגמור את התשובה הזאת, היא כל כך ארוכה, בטח אבוד לי בבחינה...", יומר במשפט: "בעצם כדאי לארגן את הסעיפים המתאימים לתשובה הזאת, כך אספיק את הרוב...".

טכניקה זו נמצאה יעילה בהפחתת חרדת בחינות אצל מבוגרים (Holroyd, 1976), ואילו במחקר על תלמידי כיתה ו' נמצאה ירידה בחרדת הבחינות, אולם לא נמצאו שינויים ברמת ההישגים במבחן במתמטיקה (Deffenbacher & Kemper, 1974).

גישותיהם של אליס ושל בק גובשו אגב טיפול קוגניטיבי במבוגרים הסובלים מבעיות הסתגלות. גישות אלה כרוכות באנליזה המבוססת על חשיבה מופשטת ולכן הן אינן מתאימות לילדים. אולם על בסיס תפיסות אלה פותחו גישות וטכניקות שמטרתן לאמן ילדים לבחור ב"סגנון ייחוס" (Attributional Style) יעיל ומסתגל יותר. כלומר – הילדים לומדים לייחס את הסיבות למתרחש לגורמים שניתן לשלוט בהם על ידי הפעלת יכולות והשקעת מאמץ, ולא לגורמים שאי אפשר לשנותם, כמו גורמי הסביבה. הרעיון הוא לפתח מיקוד שליטה פנימי ולא חיצוני על-ידי השפעה על הפירוש שהילד נותן לאירועים.

בהמשך נציג דוגמאות לגישות העוסקות בהפחתת חרדת הבחינות אצל ילדים באמצעות תרפיה הכרתית-התנהגותית. לגישות אלה שלושה סימני היכר משותפים:

1. השלב הראשון של למידת השיטה מבוסס על תהליך של חיקוי, הדגמה, או הסברה על-ידי הדגמה (Modeling).
2. ההדגמה נעשית על-ידי מבוגר מומחה ומתרכזת בשלבים של פתרון בעיות בתחום הלמידה והבחינות מתוך עולמו של הילד.
3. בכל הגישות נעשה תרגול מודרך וחוזר של הטכניקה המודגמת.

אימון במיקוד תשומת הלב (Cognitive Attentional Model)

שיטה זו של וויין (Wine, 1971) היא פיתוח נוסף של התאוריה של אליס (Ellis, 1962).

תכנית האימון מבוססת על ההנחה שביצועיהם של נבדקים בעלי חרדת בחינות גבוהה נפגעו מפני שנטו לקיים דיאלוג שלילי עם עצמם בנושאי הערכה עצמית, ציפיות לכישלון וביקורת עצמית. במהלך הבחינה מועבר חלק מן הקשב למחשבות שליליות אלה, שאינן רלוונטיות, ודבר זה פוגע ביעילות הביצוע של הבחינה.

לדוגמה: תלמיד המכוון את תשומת לבו למידע כגון "כמה הספיקו אחרים", או לסממני העוררות הפיזיולוגיים שלו, לציפייה לכישלון אפשרי ולעונש שבעקבותיו – כל זאת במקום להתרכז במידע הרלוונטי (כגון: כיצד לנצל נכון את הזמן, מבנה המבחן). מחשבותיו הלא רלוונטיות יפריעו לטיפול במידע הדרוש לביצוע הבחינה ועקב כך יחבלו בהפקת התשובות.

מטרות תכנית האימון יהיו אפוא אלה:

- א. לעורר מודעות לכך שדאגה הקשורה בהערכה עצמית היא לא רלוונטית ומפריעה לעבודה יעילה בעת המבחן מאחר שהיא מסיטה את תשומת הלב.
 - ב. לחשוף את התלמיד למודלים של חיקוי המבטאים תפקוד יעיל ותכליתי תוך שימוש במחשבות חיוביות רלוונטיות לביצוע המבחן. למשל: ניתן להקשיב לקלטת ובה שיחה של תלמיד מצליח המתאר כיצד הוא מתפקד בעת בחינה וההתכוננות לקראתה.
 - ג. לאמן את התלמיד באופן אינטנסיבי במטלות מגוונות הקשורות במבחנים תוך עצירת מחשבות הממוקדות בעצמי.
- התכנית נמצאה יעילה הן בהפחתת חרדה אצל תלמידים בוגרים, על-פי דיווח עצמי, והן בשיפור ביצועים על-פי מדדים התנהגותיים הקשורים במבחנים. כמו כן מדווחת הצלחת גישה זו בטיפול בחרדת בחינות של ילדים (Ribordy, Tracy & Bernotas, 1981).

עיצוב הכרתי (Cognitive Modification)

גישה דומה לאימון במיקוד תשומת הלב שפותחה על ידי מייכנבאום (Meichenbaum, 1972), מדגישה במיוחד את עיצוב התהליכים ההכרתיים, הנחשבים מתווכים, כדי להפיק התנהגויות יעילות בשעת מבחן.

בתכנית העיצוב ההכרתי נכללים השלבים האלה:

- א. הבאת התלמיד לכלל מודעות באשר לעוררות שהוא חש והאמונות הלא רלוונטיות אשר גורמות לעוררות ולדאגה ופוגמות בביצוע שלו. אצל ילדים צעירים מדגים מבוגר את האמונות הלא רלוונטיות באמצעות המללה.
- ב. אימון התלמיד בזיהוי משפטים, שליליים וחיוביים, שהוא מעלה במצבי מבחן ושיכולים לסייע לו בהפחתת הדאגה ובהפניית תשומת לבו למטלה. אימון זה מתבצע תוך קבלת הוראות מילוליות מהמנחה המבוגר.
- ג. תהליך מקוצר של הקהיה המבוסס על "דימוי ההתמודדות". התלמיד מדמיין מצב שבו החרדה עולה, ואז הוא מפעיל מיומנויות התמודדות מוצלחות, למשל דיבור עצמי, הוראות עצמיות. תהליך הקהיה זה שונה מן התהליך שביסוד ההקהיה המסורתית, שכן התלמיד אינו מדמיין מצב מבחן שבו הוא רגוע ושלו לחלוטין, אלא מצב מבחן ריאלי.

הכוונה הכרתית (Cognitive Orientation)

בהמשך לתפיסות ההבניה מחדש של בק, מייכנבאום ואליס, גיבשו קרייטלר וקרייטלר (Kreitler & Kreitler, 1989) שיטה ישירה יותר. לפי שיטה זו הם מאמנים את החרדים להימנע מייחוס משמעויות הקשורות לחרדה למצבי בחינות ומעודדים אצלם ייחוס משמעויות הנוגדות לחרדה.

קרייטלר וקרייטלר מכנים בשם "מובנים" את המשמעויות שהאדם מייחס לגירויי סביבתו.

ניתן לארגן את המובנים בארבע קבוצות של משתני-מובן :

- א. ממדי המובן (meaning dimensions) – משתנים המבטאים משמעויות שונות של עצם מצב הבחינה.
 - ב. סוגי קשר (types of relation) – כיצד מתקשרים המובנים זה לזה. קיימים כמה סוגי קשרים: קשר ייחוס תכונתי, קשר משווה, קשר מדגים וקשר מטפורי-סמבולי.
 - ג. צורות קשר (forms of relation) – צורת הקשר יכולה להיות חיובית, שלילית, חיובית ממותנת ועוד.
 - ד. שינויים (shifts) – משתני שינוי, המתייחסים לשינויים החלים באותם חלקי מצב חרדה שאליהם ייחס התלמיד מובן כל שהוא.
- מערכת זו של משתנים מאפשרת לטפל במרב המשמעויות שהנבדק מייחס למצבי חרדה, לקשרים הסבוכים שבין המשמעויות הללו ולאופי המשתנה של מערכת המשמעויות.
- משתני המובן מאפיינים את הדרך ההכרתית שבה תלמידים חרדים מתייחסים לגירוי נתון.

הטיפול, לפיכך, גורס שניתן לשנות את ההתייחסות הקוגניטיבית ולעצבה מחדש על ידי מניפולציות קוגניטיביות שבעקבותיהן נוצרים משתני-מובן חדשים שאינם מעוררים אותה מידה של חרדה. מובנים מעוררי חרדה הם, למשל, הערכות ושיפוטיות, רגשות, שימוש במטפורות ותכונות הקשורות בזמן ובאופן ניצולו. מובנים מפחיתי חרדה הם, למשל, פעולות ופוטנציאל לפעולה. קרייטלר וקרייטלר מצאו שבעלי חרדת בחינות גבוהה מגיבים היטב למניפולציה הקוגניטיבית.

דוגמה: סיפורה של ליאור, תלמידת כיתה ז'

ליאור מספרת, כי ברגע שהמורה מודיעה על בחינה "אני מתחילה להחוויר, הדופק עולה לי ואני מרגישה כמו עכבר במלכודת שהנסיין מציץ עליו וזורק לו מפעם לפעם גבינה. יודעת שאסתגר בחדר, לא ירשו לי לראות טלוויזיה, ואמא תיכנס מפעם לפעם עם שתייה ונישנוש. אשב ליד המחברות, אבל חלק גדול לא אבין בצורה מספקת. אף פעם אין לי מושג מאיפה להתחיל". הגירוי "בחינה" מעורר אצל ליאור את המובנים הבאים: "כמו עכבר במלכודת" (מטפורה), "לא אבין בצורה מספקת" (הערכה), "מתחילה להחוויר, הדופק עולה לי" (רגשות). במהלך הטיפול למדה ליאור לתת מובנים חדשים, למשל: מה צריך לעשות, כיצד לארגן את החומר לפני הבחינה (פעולות); מהו סוג הבחינה, כמה זמן היא נמשכת, האם צריך לענות בקצרה או בפירוט (ייחוס תכונות). תרגול רב ומאורגן יותר לקראת הבחינה הפך לחלק מסגנון האוריינטציה הקוגניטיבית של ליאור.

גישת פתרון הבעיות

גישתו של ד'זורילה (D'zurilla, 1988) מציבה במרכז הטיפול תהליכים של פתרון בעיות. כל בעיה מוגדרת כסיטואציית חיים הדורשת מהתלמיד תגובה שתאפשר לו תפקוד יעיל. את התגובה הזו עליו למצוא בעצמו. התלמיד חש "דרישה" להתמודד עם הסיטואציה. "דרישה" זו עשויה לנבוע מן המצב עצמו (למשל: להשיג ציון טוב בבחינה), או מן האנשים המתמודדים עמו (אסור "לקלקל" את מעמדם של ההורים, או לגרום להם בושה). אף שהתלמיד תופס את הפער בין "מה שיש" לבין "מה שצריך להיות", הוא איננו יודע כיצד לצמצם את הפער ביניהם, אם משום שהסיטואציה חדשה, או מעורפלת, או רב-משמעית, או מעוררת אי-ודאות, חוסר ביטחון או תחושת קונפליקט.

פתרון הוא דגם התגובה היעיל להתמודדות עם הסיטואציה הבעייתית או עם תגובת התלמיד אליה, שבעקבותיה שוב אינה נתפסת עוד כבעיה. בתהליך זה מובאות התוצאות החיוביות (התועלת) למקסימום, ואילו התוצאות השליליות (המחירים) – למינימום. התועלת והמחירים הרלוונטיים כוללים תוצאות מיידיות ותוצאות ארוכות טווח.

מודל פתרון הבעיות של ד'זורילה מציע חמישה שלבי פעולה:

שלב 1: הכוונה הכרתית לבעיה

מטרותיו של שלב זה הן הגברת הרגישות לזיהוי בעיות על ידי הגברת המודעות לרגשות, ללחצים ולתחושות משתנות; מיקוד תשומת הלב בציפיות חיוביות ולא בדאגות בלתי-יעילות; הגברת מאמץ ועקביות בהסרת מכשולים רגשיים.

בשלב זה נכללים הרכיבים האלה:

א. תפיסת הבעיה – התייחסות התלמיד לפעילות הגומלין שלו עם הסביבה בעת זיהוי הבעיה ותיוגה.

לדוגמה: "נכשלתי בבחינה כי כשקיבלתי את טופס הבחינה החומר 'פרח' לי מהראש. התרגשות היתר מפריעה לי לתפקד כהלכה בעת בחינה".

ב. ייחוס הבעיה – הסיבות שהתלמיד מייחס לבעיה. במצב של נכונות חיובית לפתרון בעיות, יש מוכנות לייחס את הסיבות לגורמים אישיים וסביבתיים ולא לפגם פנימי שאינו ניתן לשינוי.

לדוגמה: במקום להאשים את עצמו בכישלון בגלל היותו טיפש או חסר מזל, ילמד התלמיד לתפוס את אי-הלמידה המסודרת כחלק מחוויות הלימוד.

ג. הערכת הבעיה – הערכת התלמיד את חשיבות הבעיה. בהערכה חיובית יראה התלמיד את הבעיה כאתגר במקום לראותה רק כאיום, כפוטנציאל לפגיעה.

לדוגמה: במקום "אם אכשל כולם יצחקו ממני, כך גם אם אקח שיעורים פרטיים" תבוא הקביעה: "במתמטיקה אני מתקשה, ובעזרת שיעורים פרטיים אצמצם את הפער".

ד. שליטה אישית – בעלת שני מרכיבים: ראיית הבעיה כניתנת לפתרון ואמונה ביכולתו לפתור אותה בכוחות עצמו.

לדוגמה: את האמונה שהאחרים יכולים להצליח ללא מאמץ והוא עצמו ייכשל בגלל חוסר יכולת וכישרון, תמיר האמונה שההתגברות על הפער אורכת זמן וכרוכה במאמץ. הגבה אימפולסיבית, כמו הרמת ידיים, לא תועיל, וכדאי להתחיל ללמוד לפי תכנית מסודרת.

ה. מחויבות לזמן ולמאמץ – יכולתו של התלמיד להעריך את משך הזמן לפתרון הבעיה ונכונותו להקדיש לכך זמן ומאמץ.

לדוגמה: "ברור לי שגם במבחן הבא עדיין לא אקבל 100, אבל כדאי ללמוד בצורה סדירה, לצמצם פערים, ובכל פעם לקבל עוד כחמש נקודות בציון".

למשתנים אלו השפעות מוכללות ולא ספציפיות על פתרון בעיות. ניתן לתארם כ"משתנים מטא-קוגניטיביים" המגדירים את האוריינטציה הכללית של התלמיד לפתרון בעיות במציאות. כלומר, זוהי הדרך שבה התלמיד ניגש לתהליך הלמידה והביצוע במבחנים ברוב ההקשרים. אוריינטציה כללית זו משקפת את

אמונות התלמיד, את ערכיו ומחויבותו בהקשר ללמידה למבחנים ולתפקודו בהם.

שלב 2: הגדרת הבעיה וניסוחה

- א. איסוף מידע עובדתי רלוונטי.
- ב. הבנת הבעיה.
- ג. קביעת מטרה ריאלית כשלב בפתרון הבעיה.
- ד. הערכה מחדש של הבעיה.

הדגש בשלב זה הוא על מיומנויות, כלומר ללמד את התלמיד החרד לאסוף מידע רלוונטי תוך הימנעות מעיוותי מידע, בעיקר עיוות ממניע רגשי. יש ללמד אותו לפרש ולהעריך נכונה את פריטי המידע ולהמשיג את הבעיה כפער בין הרצוי למצוי. לאחר מכן יש לקבוע עם התלמיד מטרות בנות-השגה במילוי הפער שבין הרצוי למצוי. מגדירים את המטרות בצורה אופרטיבית וספציפית תוך שימת דגש על חלופות.

בהערכה מחודשת מתברר לעתים שהבעיה שהוגדרה איננה בעצם העיקר, אלא שיש בעיות סמויות שתפקידן מרכזי יותר בגרימת החרדה.

שלב 3: יצירת פתרונות חלופיים

- א. עקרון הכמות – הצעת פתרונות רבים ככל האפשר.
- ב. השמטת עקרון השיפוט – אין לשפוט את הרעיונות המוצעים.
- ג. עקרון המגוון – רצוי להגות סוגים שונים של רעיונות.

המטרה בשלב זה היא להעלות פתרונות חלופיים רבים ככל האפשר, וכך יש סיכוי שייכלל ביניהם הפתרון הטוב ביותר או העדיף ביותר. מחקרים העלו כי האיכות בפתרון בעיות טמונה בחשיבה מסתעפת הכוללת מרכיבים של שטף, גמישות ומקוריות.

במהלך חיפוש פתרונות חלופיים חשוב לסַעַר מוחין, להציב מספר רב של פתרונות (כמות) ולבלום ביקורת עצמית לפי שעה, כי היא מעכבת יצירת מגוון פתרונות (השמטת שיפוט). ככל שמגוון הפתרונות רב יותר, גדל הסיכוי להגיע להרכב הייחודי ששיג תוצאות אופטימליות (מגוון). בעת הדיון בחלופות יתקנו פרשנויות מעוותות, ייפתחו מעקפים, ייבדקו לחצים ומעצורים רגשיים וכדומה. בשלב זה התלמיד יציע, למשל, דרכים חלופיות להכנה לבחינה או להתנהגות ביום הבחינה.

שלב 4: קבלת החלטות

- א. צפיית תוצאות הפתרון.
- ב. הערכת (שיפוט והשוואה) תוצאות הפתרון.
- ג. הכנת תכנית הפתרון.

תפקידו של שלב זה הוא להעריך את חלופות הפתרונות המוצעים ולהגיע להחלטה מהו הפתרון היפה ביותר ליישום. תהליך קבלת ההחלטות מבוסס על תאוריית התועלת הצפויה, שבה בחירת ההתנהגות מבוססת על ניתוח של התועלת הצפויה ועל ניתוח המחיר שמשלמים בבחירת פתרון כלשהו.

בשלב הראשון מעריכים עם התלמיד את כל הפתרונות שהוצעו במונחים של שכר/מחיר ומשערים את תוצאותיהם האפשריות לטווח הקצר ולטווח הארוך.

התלמיד מקבל את הקריטריונים לשיפוט טיב הפתרון:

1. עד כמה הפתרון אכן יפתור את הבעיה?
 2. עד כמה הפתרון ייטיב עם המאזן האישי של רווח-הפסד?
 3. כמה זמן ומאמץ יידרשו ליישום הפתרון?
 4. מה יקרין הפתרון על הסביבה?
- לצורך שיפוט זה מוגדרת שוב הבעיה ונבחנים מחדש ניסוחיה.

שלב 5: יישום הפתרון ואימותו

- א. ביצוע תכנית הפתרון.
- ב. ויסות עצמי.
- ג. הערכה עצמית.
- ד. חיזוק עצמי.
- ה. מחזור (יישום עקרונות שנלמדו בתהליך).

מטרתו של שלב זה היא להעריך את תוצאות הפתרון ולאמת את יעילותה של אסטרטגיית הפתרון הנבחרת במצב-אמת של מבחן. זהו השלב שבו מוערכת ההתנהגות הלכה למעשה. בנקודה זו עלולים להופיע שוב מכשולים של עכבות רגשיות, ליקויים מוטיבציוניים וכדומה. התלמיד מעריך את עצמו לפי הקריטריונים ששימשו לקבלת הפתרון. הוא מחזק את עצמו על ביצוע מוצלח, וכנגד זאת, אם הפתרון לא הביא להצלחה פעמים מספר, יש לנסח שוב את הבעיה או להפנות לטיפול אחר (מחזור). בשלב זה ינסה התלמיד את התכנית לפתרון שהכין בשלב הקודם. הוא עשוי להיווכח, למשל, שדרך ההתכוננות לבחינות מסייעת לו ללמוד את החומר ביעילות, אך במקום להקליט את חומר הלימוד עדיף שיסכם זאת בכתב.

דרך הטיפול שתוארה לעיל מתאימה במיוחד לילדים שאוהבים להבנות מצבים

ודרכי התמודדות עם קשיים, ילדים שהשימוש בהיגיון הוא כלי זמין עבורם. עם זאת, ניתן ללמד כמעט כל תלמיד להשתמש בדרכי פתרון בעיות ובכך לייעל את דרכי עבודתו.

דרכי הטיפול הרבות שנסקרו פה מתייחסות בעיקר ל"סימפטומים של חרדה" במישור הגופני ובמישור הפסיכולוגי. מחקרים שבדקו את יעילותן של השיטות הללו הצביעו לרוב על הפחתת החרדה, אך לא תמיד על שיפור של ממש ברמת הביצוע של הבחינות.

קבוצה אחרת של חוקרים מעמידה במרכז את הרגלי הלמידה של התלמיד החרד (Paulman & Kennelly, 1984 ; Kirkland & Hollandsworth, 1979).

חוקרים אלו טוענים כי ברוב המקרים תלמידים בעלי חרדת בחינות גבוהה לוקים גם בהרגלי למידה גרועים, כגון ארגון לקוי של חומר הלימוד, חלוקת זמן בלתי יעילה; ובליקויי תפקוד בשעת בחינה, כגון אי-קריאת ההוראות, תכנון לא יעיל של זמן הבחינה. הרגלי עבודה לקויים אלו פוגעים ישירות או בעקיפין בתהליכים ההכרתיים הדרושים לביצוע הבחינה, והתוצאה היא הסחת תשומת הלב, בזבוז זמן, הפניית אנרגיה לפעולות מיותרות וכדומה.

לדעת חוקרים אלה, יש לטפל בהרגלי הלמידה ולשפרם.

טיפול מחוקר ב"חסך למידה" (Learning Deficit)

דרכי הטיפול על פי גישה זו עוסקות בהקניית מיומנויות, כגון: ניהול יעיל של זמן, שיטות הכנה למבחן (ארגון הסביבה הלימודית, השגת החומר הדרוש, ארגון החומר, הבחנה בין עיקר לטפל), שינוי במחשבות ובציפיות לגבי המבחן, הרגלי התנהגות ביום המבחן (קליגנמן ופופקו, 1990).

אלו הן דרכי טיפול "דידקטיות", ועוד נעסוק בהן בחלק הדין בתרומתו של המורה להפחתת חרדת בחינות.

הטיפול המשולב

טיפול באמצעות הקניית מיומנויות למידה בלבד לא נמצא יעיל בהורדת רמת חרדת הבחינות. כנגד זאת, שילוב עם אלמנטים של טיפול התנהגותי על ידי הרפיה ו/או הבניה מחדש של המצב הצביע על שיעור ההצלחה המובהק הגבוה ביותר בהורדת חרדת הבחינות בין כל שיטות ההתערבות (בנדס-יעקב ופרידמן, 1993).

המודל המשולב, כמו מודל היכולת הקוגניטיבית (Cognitive Capacity Model) של טוביאס (Tobias, 1985), הקושר יחד דרכי טיפול התנהגותיות בסממני החרדה עם עיצוב הרגלי למידה יעילים – נמצא יעיל יותר ממודלי התערבות פרטניים.

מודל זה מניח שחרדת בחינות גבוהה מגבירה את הדרישות מהיכולת הקוגניטיבית הקיימת, ואילו כישורי למידה יעילים מפחיתים את הדרישות מהיכולת הקוגניטיבית הקיימת. לכן ביצוע יעיל ביותר יהיה אצל תלמידים בעלי מיומנויות למידה יעילות ובעלי חרדת בחינות נמוכה. במצב זה הם מסוגלים לגייס את מרב המשאבים לביצוע הבחינה.

מרבית השיטות החדשניות משלבות מרכיבים שונים של שיטות טיפול להשגת יעילות מרבית, כלומר הן מהוות מעין "חבילות טיפול", למשל המודל הטיפולי שפותח על ידי אלון וסלטון (1986), שמטרתו לעצור את מעגלי הקסם השליליים ולהמירם במעגלי קסם חיוביים. העבודה הטיפולית מתמקדת בתחום הרגשי, בתחום הקוגניטיבי ובתחום מיומנויות הלמידה.

קיימות גם תכניות בנושא חרדת הבחינות המיועדות לכלל התלמידים ולא רק לתלמיד יחיד, וזאת באמצעות המורים המשמשים סוכני שינוי. אחת התכניות (פופקו, 1987) מבוססת רובה על עיצוב הכרתי-התנהגותי ומשתמשת באסטרטגיה של "חיסון למצבי לחץ" (Meichenbaum, 1985).

לתכנית שלושה אפיונים :

א. סיוע לתלמיד להבין את תגובותיו, את התנהגויותיו במצבי לחץ (למשל הציפייה לכישלון במבחן) ואת חשיבות הקוגניציות הללו בקביעת רמת החרדה.

ב. הוראה של מיומנויות למידה המתאימות למצבו של התלמיד כדי שיתמודד באופן יעיל יותר במצבי בחינה.

ג. העברת התכנית אל סביבתו הטבעית של הילד, כיתת בית הספר.

גישה זו מנצלת את העובדה שחברת הכיתה היא מקור פוטנציאלי לתמיכה. העברת תכנית כזו עשויה לשפר הן את מיומנויות התלמידים בכיתה והן את האווירה בכיתה בכלל ובעת מבחן בפרט. יתר על כן, יישום תכנית מניעה מעין זו כחלק אינטגרלי מתכנית הלימודים, עשוי למנוע תיוג תלמידים כ"מטופלים" בשל העובדה שאנשי מקצוע מתחום בריאות הנפש עוסקים בנושא. מעורבות המורים ומודעותם מבטיחות זיהוי טוב יותר של תלמידים בעלי חרדת בחינות גבוהה במיוחד והפנייתם לייעוץ בשלב מוקדם, בטרם יפנימו "מעגלי קסמים" בלתי סתגלניים.

סדנאות מובנות לטיפול בחרדת בחינות כלולות בספרים אלה :

י"א בנדס, י" פרידמן (1993). **חרדת בחינות**, מכון סאלד, ירושלים.

א' יערי (1991). **חרדת בחינות – מהות וטיפול**, דיונון, אוניברסיטת תל-אביב.

נספח

הוראות להרפיה שרירית על פי ד"ר דוידסון

שב בצורה הנוחה לך ביותר על הכורסה, אפשר לגב ולראש להישען על המשענת האחורית של הכיסא. ישר רגליך והנח ידיך בחופשיות על צדי הכיסא. עתה עצום עיניך קלות ועקוב אחר הוראותי. אם תעקוב אחר הוראות אלה תוכל ללמוד בקלות להרפות את השרירים השונים בגופך וליהנות מהתחושות ומההרגשות הנעימות המתלוות לכך.

ובכן, נתחיל בידך השמאלית. קמץ את כף ידך השמאלית. קמץ את כף ידך השמאלית בצורת אגרוף, קמץ את כף ידך בחוזק רב. השאֵר את הכף קמוצה ושים לב למתחים הנוצרים סביב כף היד. המשך לקמץ את היד, ועכשיו הרפה. הרפה ושחרר את אצבעות כף היד. הנח את כף היד בקלות על המשענת בצדי הכיסא. ודאי שמת לב לניגוד הקיים בין מצבי המתח השרירי והרגיעה הנוצרת עם הרפיית כף היד. נחזור על זאת פעם נוספת. קמץ את כף ידך השמאלית בצורת אגרוף. קמץ אותה חזק. שים לב למתחים השונים. ועכשיו הרפה. הרפה כף ידך והנח אותה במצב רפיון על המשענת בצדי הכיסא. שוב שים לב להבדלים שבין מצבי המתח והרגיעה השרירית.

עתה נעבור לכף ידך הימנית. קמץ את כף ידך הימנית בצורת אגרוף. קמץ אותה בחוזקה, עקוב אחר המתחים השונים. עכשיו הרפה. הרפה ושחרר את אצבעות היד והנח ידך על הכיסא. נחזור על זאת שנית. קמץ ידך הימנית, קמץ היטב, הרפה. הרפה ושחרר את אצבעות היד והנח ידך על הכיסא. שים לב כיצד הרגיעה השרירית מתפשטת גם לכף ידך הימנית וגם לשמאלית.

עתה נחזור לכף ידך השמאלית. נסה לכופף את כף היד, רק את כף היד, כלפי מעלה כשהאצבעות ניצבות לגוף ופונות כלפי התקרה. שים לב למתחים הנוצרים בכל חלקי הזרוע. אין צורך למתוח את היד באופן מיוחד. עקוב אחר מתחים אלו, ועכשיו הרפה. הנח את כף ידך על הכיסא והבחן בשוני בין מצב המתח ומצב הרגיעה. נעשה זאת פעם נוספת בכף ידך השמאלית. הפנה את כף ידך כלפי מעלה, האצבעות פונות לכיוון התקרה בניצב לגוף. שים לב למתח השורר בכל חלקי היד, ועתה הרפה והמשך ליהנות ממצב הרגיעה השרירית.

עתה נעשה זאת בכף ידך הימנית. הפנה את כף היד כלפי מעלה כשהאצבעות מזדקרות לכיוון התקרה. עקוב אחר המתחים השונים בידך, ועתה הרפה. הרפה ותן לכף ידך להישען בקלות וללא מאמץ על הכיסא. שוב, שים לב להבדל הקיים בין מצב המתח למצב הרפיון השרירי. מצב הרגיעה השרירית מלווה בתחושות נעימות ביותר. פעם נוספת הפנה את כף ידך הימנית כלפי מעלה, עמוד על המתחים השונים הנוצרים, ועתה הרפה. הרפה את כף ידך והנח אותה על

הכיסא. שים לב כיצד תחושות הרגיעה בכפות ידך הימנית והשמאלית וכן בזרועות נעשות ברורות יותר ויותר.

עכשיו, מתוך כוונה לאמץ את שרירי הזרוע של שתי ידיך, כופף את שתי הידיים עד אזור המרפק וגע באצבעותיך בכתף. מתח את שריר הזרוע בחוזקה, כאילו רצית להפעיל שרירים. מתח חזק, המשך למתוח, ועתה הרפה. החזר את ידיך, הנח אותן על הכיסא ושים לב להבדל העצום שבין מצב הרפיון למצב המתח. נעשה זאת שנית. הרם ידיך עד המרפק וגע בשתי ידיך בכתפיים. מתח את שרירי הזרוע, מתח יותר, והרפה. הנח ידיך על הכיסא ושים לב לתחושת הרגיעה המתפשטת בכל אזורי ידיך.

עתה נתרכז בכתפיים. מבלי להזיז את גופך, הרם את הכתפיים גבוה-גבוה כאילו רצית לגעת באוזניך. אל תניע ראשך, השאֵר את הכתפיים במצב זה. אתה יכול לחוש במתחים הרבים הנוצרים בכתפיים, בצוואר ובעורף. שים לב למתח, ועתה הרפה. אפשר לכתפיים לחזור למקומן. שים לב להקלה שחלה במצב השרירים. נעשה זאת פעם נוספת. הרם כתפין מעלה-מעלה עד גובה הפנים, הישאר במצב זה. שים לב למתח השרירי, ועתה הרפה. תן לכתפיים לנוח בחופשיות, וכעת אתה יכול לחוש יותר ויותר את מצבי הרגיעה הנעימים המתלווים לכך ומתפשטים בכל אזור הכתפיים. המשך להישאר במצב נעים זה של רפיון שרירים.

קעת אקרא בשמות השרירים שהפעלנו עד כה. בשעה שאזכיר כל שם, נסה לוודא שיהיה במצב רגיעה מכסימלי. הימנע מכל הפעלה של השרירים או מתיחתם. רק נסה להגיע לרגיעה העמוקה והנעימה ביותר שביכולתך. אצבעות כף היד, שים לב שיהיו רפויות לחלוטין. כף היד השמאלית, אל תאמץ, הרפה כל מתח. כף היד הימנית, שתי הזרועות, הכתפיים, המשך להשיג רגיעה עמוקה יותר. ככל שתעמיק להשיג רגיעה כן יגברו הרגשות הנעימים. המשך להרפות כל מתח.

עכשיו נעבור הלאה. מבלי לאמץ את השרירים שאך זה שחררת ממתח, קמט את מצחך, קמט היטב. תוכל לעשות זאת על ידי הרמת הגבות כלפי מעלה. המשך לקמט בחוזקה. שים לב למתחים הרבים הנוצרים בסביבות העיניים והמצח, ועתה הרפה. הרפה שרירים אלה לגמרי ועמוד על הנעימות הבאה על שרירים אלו. פעם נוספת – קמט את מצחך, עמוד על המתחים השונים, ועכשיו הרפה. הרפה ושים לב להבדל בין מצבי המתח והתחושות הנעימות של מצב הרגיעה השרירית.

עכשיו עצום את עיניך חזק-חזק. הרגש את המתחים הנוצרים סביב העיניים. עצום חזק יותר, ועכשיו הרפה. הרפה ואפְּשֵׁר לעיניך להישאר עצומות ברפיון כפי שהיו קודם. שוב עצום עיניך בחוזקה, עמוד על המתח המתהווה סביב העיניים, והרפה. שחרר כל מתח מסביבות עיניך וספוג את הרגשות הנעימים המתלווים למצב הרגיעה.

עתה לחץ את לשונך אל החך העליון בתוך הפה, כך שתוכל להרגיש במתחים

הנוצרים סביב הלשון. לחץ חזק-חזק, אל תפתח עדיין, הבחן במתחים השונים, ועכשיו שחרר את הלשון כך שתחזור למצבה הטבעי. המשך להרפות את המתחים סביב הלשון. שוב חזור והצמד לשונך בחוזקה לחד העליון. לחץ חזק, עקוב אחר המתחים והרפה. הרפה וסלק כל מתח.

עכשיו סגור את השפתיים, לחץ את השפתיים זו לזו בחוזקה כך שתחוש במתחים המתהווים בפנים. שים לב למתחים אלו והרפה. שים לב כיצד תחושות הרגיעה עוברות על פני כל אזור הפנים. נעשה זאת פעם נוספת. לחץ את השפתיים אחת אל רעותה בחוזקה. עמוד על המתחים השונים, ושחרר.

עכשיו כופף ראשך ולחץ סנטרך לתוך החזה. לחץ חזק כך שתרגיש את המתח הנוצר בשרירי הצוואר, מתח ושוב הרפה. החזר ראשך למצבו הטבעי. נעשה זאת פעם נוספת. כופף ראשך קדימה וגע בסנטרך בחזה. לחץ, ועתה הרפה. הרפה ושים לב להבדל שבין מצב המתח למצב הרגיעה ההולכת ומתפשטת גם בחלק זה של גופך. הרגיעה נעשית יותר ויותר נעימה ועוברת מכל אזור הפנים אל אזור הצוואר. המשך ליהנות ממצב זה של השתחררות ממתח שרירי.

כעת אקרא בשמות של קבוצות השרירים שהפעלנו, ובשעה שאזכיר כל שם, ודא שאותו אזור יהיה במצב רגיעה מוחלט. הימנע מכל הפעלה של השרירים או מתיחתם. אזור המצח, המשך, המשך להרפות. העיניים, אזור הפנים, הפה, הצוואר. המשך ועשה כל מאמץ להשיג מצב של רגיעה עמוקה יותר ויותר. ככל שתנסה להשיג מצב של רגיעה, ילכו ויגברו הרגשות הנעימים המתלווים למצב הרגיעה.

עכשיו, מבלי לשנות את מושבך או את מקום הנחת הראש, נתק את הגב ממגע עם משענת הכיסא על ידי הבלטת החזה והבטן. הוצא את הבטן והחזק עד כמה שתוכל, אל תזיז את ראשך. שים לב למתחים הנוצרים בגב ובעורף, ועכשיו הרפה. הרפה וחזור למצבך הרגיל. עשה זאת פעם נוספת. מתח את שרירי הגב על ידי הבלטת הבטן והחזה, החוצה ומעלה, עמוד על המתחים השונים הקשורים במאמץ זה, ועכשיו הרפה. הרפה ושחרר את המתחים השונים וחזור למצבך הטבעי. שים לב כיצד הרפיון השרירי והרגיעה מתגברים ומתמשכים אט-אט. המשך ליהנות ממצב זה. עכשיו, כדי להפעיל יותר את שרירי החזה והבטן, נשום נשימה עמוקה מאוד. מלא ריאותיך אוויר בפעם אחת עד כמה שתוכל, ועצור את נשימתך. אל תנשוף החוצה, שים לב למאמץ הקשור בפעולה זו. ועכשיו נשוף החוצה. עבור לנשימה רגילה. פעם נוספת נשום נשימה ארוכה אחת, שים לב למתח המתהווה, והרפה. הרפה ונשום בצורה רגילה וטבעית. שים לב כיצד ממלאת הנשימה תפקיד חשוב בהשגת הרגיעה. פעם נוספת נשום עמוקות, עצור נשימתך, ועתה באטיות ובטבעיות נשום לאט-לאט. שוב נשום פעם אחת עמוקות ועצור. עתה נשוף החוצה ונשום לאט ובצורה רגילה. עם כל נשימה אתה יכול לחוש בהתפשטות הגוברת והנוספת של המצב הנעים של הרגיעה השרירית. המשך לנשום בצורה רגועה וטבעית.

עכשיו כוּוץ את שרירי הבטן פנימה לתוך הגוף, כאילו היית במצב התגוננות כשמישהו מנסה לתת לך אגרוף בבטן. כוּוץ את השרירים חזק, שים לב למתחים השונים, ועכשיו הרפה. הרפה ושחרר כל מתח. שים לב לרגיעה המשתלטת עתה גם באזורי הבטן. עשה זאת פעם נוספת. כוּוץ את שרירי הבטן פנימה, כוּוץ היטב, אל תרפה עדיין, ועכשיו הרפה. הרפה ושחרר את המתחים השונים והמשך ליהנות ממצב הרגיעה.

עכשיו אקרא שוב בשמות קבוצות השרירים שהפעלנו, ובשעה שאזכיר כל שם, ודא שאותו אזור יהיה רגוע ביותר: החזה, שחרר כל מתח. אזור הגב, הבטן. נסה להשיג מצב של רגיעה עמוקה יותר, סלק כל מתח שהוא והקגש כיצד הרגיעה הולכת ומתפשטת, הולכת ומתפשטת.

עכשיו, כדי למתוח את שרירי הירכיים, הרם מעט את שתי הרגליים מעל הרצפה. ישר רגליך ומתח אותן עד כמה שתוכל. אל תרפה, המשך למתוח עד שתחוש את השרירים באזור הירכיים, ועכשיו הרפה. הרפה רגליך ותן להן לצנוח על הרצפה. אתה יכול להבחין בבירור בהבדל שנוצר בין שני המצבים. רגליך נעשות יותר ויותר רגועות. עשה זאת פעם נוספת. הרם רגליך, מתח אותן עד כמה שתוכל, שים לב למתחים השונים, ועתה הרפה. הרפה ושחרר כל מתח מרגליך. שים לב כיצד הרגיעה מתפשטת על פני כל גופך ומגיעה כעת גם לאזור הרגליים.

עכשיו, בלי להזיז את תנוחת הרגליים, קפל את בהונות הרגליים. עשה זאת בחוזקה ושים לב לשרירים הנמתחים לכל אורך רגליך. המשך למתוח את בהונות הרגליים ועכשיו הרפה. הרפה ושחרר את השרירים. עשה זאת פעם נוספת. מתח את שרירי רגליך על ידי מתיחת הבהונות והרפה. שים לב כיצד הרגיעה השרירית מתפשטת יותר ויותר. הרפה ושחרר כל מתח. שים לב כיצד כל אזור כף הרגל מתמלא יותר ויותר תחושות נעימות של רגיעה שרירית. המשך לשחרר כל מתח מגופך והישאר במצב זה של רגיעה. שים לב כיצד השרירים בכל אזורי גופך נעשו רגועים יותר ויותר. התחושות הנעימות של הרגיעה המתלוות לרפיון השרירים מתחילות לשלוט יותר ויותר. שים לב כיצד איברים שונים נעשים כאילו כבדים יותר ויותר כשהם משתחררים מהמתח השרירי הרב. נסה להגיע לשחרור מתח עמוק יותר בשרירים. ככל שאתה מסלק מתחים, תחוש תחושות נעימות יותר המתלוות למצב הרגיעה השרירית. אפילו כשנדמה לעתים ששחררת כל מתח שרירי בגופך, תוכל עדיין להגיע לעומק רב יותר של רגיעה שרירית. התמד במצב זה של רגיעה והמשך לסלק עוד ועוד מתחים מגופך.

עכשיו אקרא בשמות כל קבוצות השרירים, ובשעה שאזכיר שם כל קבוצה, שים לב שהיא תהיה רגועה ביותר. הימנע מכל מצב של מתח. רק נסה להגיע לרגיעה עמוקה ונעימה עוד יותר. שתי ידיך, אצבעותיך, הזרועות, שים לב שיהיו רגועות לחלוטין. אזור הכתפיים, המצח, הפה. תוכל לחוש במצב הרגיעה המתפשט והולך, עמוקות יותר, בכל אזור הפנים, העורף והצוואר. הרגיעה מתפשטת יותר

ויותר ומגיעה גם לחזה, לאזור הבטן. שים לב איך כל שריר ושריר משתחרר מכל מתח שהוא. הרגיעה נעשית עמוקה יותר ויותר ומגיעה לאזור הירכיים ומתפשטת הלאה לרגליים ולכפות הרגליים. שים לב לתחושות הנעימות המתלוות למצב הרגיעה. הן הולכות ומתפשטות בצורה עמוקה יותר ויותר. המשך להישאר במצב זה במשך זמן מה, ספוג את התחושות הנעימות של הרגיעה והמשך לזמן מה במצב זה. עכשיו אספור מ-1 עד 4. כשאומר את הספרה 1, התחל להניע את הרגליים. כשאגיע ל-2 תתחיל להזיז את האצבעות והידיים. ב-3 תוכל לפקוח את עיניך, ב-4 אתה יכול להזיז ראשך סביב.

1. הזז את רגליך.
2. עכשיו את האצבעות ואת הידיים.
3. אתה יכול לפקוח עיניים.
4. אתה יכול להניע את ראשך סביב.

תרומתו האפשרית של המורה בהפחתת חרדת הבחינות

מרבית גישות הטיפול בחרדת הבחינות שצוינו בפרק הקודם הן בעלות אוריינטציה קלינית-תרפויטית ומצריכות כוח אדם מקצועי כדי לסייע לתלמידים המזוהים כסובלים מחרדת בחינות.

עם זאת, חלק מן הטכניקות שהובאו להלן אינן מחייבות הכשרה מקצועית בתחום הקליני, והמורה יכול לעשות בהן שימוש בכיתה. בהמשך הפרק יתוארו בפירוט דרכים וטכניקות למניעת חרדת בחינות בכיתה או להקלתה.

חלק מן השיטות מתאימות ליישום על הכיתה כולה, אך לעתים מוטב יהיה לאתר קבוצת תלמידים חרדה במיוחד ולעבוד אתה בנפרד.

תחילה על המורה לזהות סממני חרדה כיתתיים ופרטניים.

זיהוי התופעות הקשורות בחרדת בחינות

ואלה הן התופעות העלולות להעיד על תלמידים בעלי חרדת בחינות גבוהה:

1. פער בין רמת ההשתתפות בכיתה או ביצוע עבודות ובין ביצוע מבחנים.
2. תופעות גופניות של לחץ בזמן מבחן: חיוורון, הזעה, רעד, תלונות על כאבי ראש או בטן, חוס, בכי, אי-יכולת להתחיל לכתוב, הפסקות ארוכות במהלך הכתיבה, יציאות תכופות לשירותים וכדומה.
3. הפרעות ביצוע בעת הבחינה, כגון: "דילוגים" על מילים או משפטים, כתב יד רוועד, ריבוי מחיקות, "הזמן ברח" והתלמיד לא הספיק, בלבול, הבעה ירודה בהשוואה לכושר ההבעה בדרך כלל.
4. דחיינות או הימנעות ממבחנים ללא הצדקה או העדפת הקבצה נמוכה או מגמה קלה ללא הצדקה בהשוואה ליכולתו של התלמיד.

חשוב לשים לב אם התופעות הללו חוזרות אצל תלמיד זה או אחר בכל פעם שהוא נבחן (רצוי להשוות בדיסקרטיות עם מורים אחרים לאחר זמן סביר של היכרות עם התלמיד), או אם הן תגובה מצבית בלבד.

יש מקרים שבהם תלמיד רואה בחינות במקצוע מסוים כמאיימות ואילו בעת מבחן במקצוע אחר הוא נינוח יותר. חשוב לאתר הבדלים אלו ולבחון את

סיבתם. ממצאים אלו יקלו על המורה לאתר מרכיבים בבחינות שלו שעלולים לעורר אצל תלמיד זה או אחר חרדת בחינות.

המורה עשוי לגלות כי לעמיתו דרך "פחות מפחידה" לבחון תלמידים שאיננה באה על חשבון ההתמסרות למקצוע. לעתים קרובות דווקא מורה פחות מאיים, הנוטע בתלמידים ביטחון, מעורר הניעה רבה ללמידה.

להלן כלים אחדים שיוכלו לשמש את המורה באיתור התלמידים החרדים נוסף להתרשמותו או לשיחות שהוא מנהל עם תלמידיו. יש לזכור כי על פי רוב התלמידים אינם פונים לבקש עזרה בהפחתת חרדת הבחינות, שכן לא תמיד הם מודעים לבעייתם.

יזמה של המורה בכיתה עשויה לסייע לתלמידים הכועסים על עצמם עקב ביצועיהם הירודים יחסית ואינם יודעים שהסיבה לכך נעוצה ברמת חרדה גבוהה. בדרך כלל יש לתלמידים אלה הרגשה שגויה שבעייתם היא ייחודית.

מורה המוכן ליזום שיחה עם תלמידים אלה ולהנחות אותם להבין את הגורמים למצבם, עשוי לסייע להם להפחית את חרדותיהם.

נוסף לצפייה בתלמידים והבחנה בכל המאפיינים של התנהגות בעת חרדה, קיימים כלים מובנים לאיתור תלמידים בעלי חרדת בחינות גבוהה. כלים אלה ניתנים לשימוש בבית הספר.

להלן שלושה מהם, המוסברים במפורט בפרק "אבחון ומדידה של חרדת בחינות":

1. "שאלון על מבחנים" (יערי, 1993).
 2. "שאלון חרדה נחווית" (שח"ן) להעברה קבוצתית, או כרטיסי זה"ב (זיהוי התגובות במבחן) (טוביאנה, 1993).
 3. שאלון "סולם חרדת בחינות" (סח"ב, זיידנר, נבו וליפשיץ, 1988. בתוך: בנדס יעקב, פרידמן, 1993).
- בהעברת השאלונים רצוי להסתייע ביועצת בית הספר.

מערכי פעילות לצמצום חרדת הבחינות בכיתה

מורה המזהה תופעות של חרדת בחינות בכיתתו, עוקב אחריהן ומעוניין לסייע לתלמידיו בהפחתתן, יכול לבחור אחדים מתוך מגוון מערכי הפעילות המוצעים להלן ולהפוך אותם לחלק מדפוסי ניהול הכיתה שלו. כך יוכל ליצור אקלים כיתתי נעים המאפשר למידה אופטימלית. אלה אינן סדנאות טיפול, אלא עיבוד עקרונות של הטכניקות הטיפוליות למצבי הכיתה במטרה כפולה:

א. **ברמת המניעה** – מתן כלים למורה להפחית את חרדת הבחינות בכיתתו על ידי יצירת אקלים כיתתי מתאים.

ב. **ברמת הטיפול הכיתתי** – אבחון תלמידים או קבוצות תלמידים בעלי רמה גבוהה של חרדת בחינות וסיוע בהפחתתה.

רצוי שהסטודנט-מורה לעתיד יכיר מגוון רחב ככל האפשר של גישות ואמצעים להקלת החרדה בכיתה כדי שיוכל לבחור את הדרכים המתאימות ביותר לו, ולתלמידיו. יודגשו מערכי פעילות המתייחסים:

1. לעוררות הריגושית בחרדת בחינות.
2. לגורמים הקוגניטיביים בחרדת בחינות.
3. למיומנויות למידה.
4. להתנהגות בזמן הבחינה או ההתכוננות לה.

מקומו של העידוד בהפחתת חרדת הבחינות

עידוד מעלה את ערך האדם בעיני עצמו. היות שעידוד הוא עניין סובייקטיבי, המורה חייב להיות רגיש לכך שמשפט המעודד תלמיד אחד עלול לייאש את חברו. זוהי הסיבה לקושי הרב לקבוע כללים ל"עידוד כהלכה", ועם זאת חשוב שהסטודנט המתכשר יבין שעידוד מעלה ערך עצמי ומפחית חרדה.

מורים עלולים, לעתים מתוך חוסר מודעות או חוסר תשומת לב, לייאש תלמיד, לטעת בו אמונות שגויות ועל ידי כך להעלות את רמת החרדה. לכן חשובים גילויים של עידוד הבונים בהדרגה חוויות של הצלחה ומפחיתים בכך את החרדה.

עידוד אינו פותר בעיות, אך כוחו בהפחתת החרדה רב, ובכך הוא מסייע לתלמיד להתמודד טוב יותר עם מצבו.

אי לזכור היבטים אלה הנוגעים לעידוד:



א. עידוד מחייב כנות. מורה ש"מזייף" כדי לעודד נתפס כבלתי אמין, ודבריו עלולים לרפות את ידי התלמיד. לדוגמה: לתלמיד שנכשל במבחן מכריע במתמטיקה, "עידוד מזויף" יגרע, למשל, מחשיבות המבחן, ידגיש את אי-ההוגנות של המבחן לעומת הידע של התלמיד וכדומה. עידוד מסוג זה לא יכול להצמיח כוחות. עידוד כן, לעומת זאת, ידגיש את החלקים שבהם השיב התלמיד בצורה נכונה כדי לשאוב מכך כוחות להבא, או שידגיש את יכולתו של התלמיד במקצועות לימוד אחרים.

למשל: "אין דבר, הפעם נכשלת – בפעם הבאה תצליח", נשמע כללי מדי ועלול

להיתפס כניסיון מלאכותי לצאת ידי חובת עידוד; אבל: "בוא נשוחח על הבחינה ונבדוק מה קרה כאן, אני יודע שאתה מסוגל להצליח ואעזור לך לתכנן את הדרך כדי שתשתפר לקראת המבחן הבא..." – אמירה כזו, כשמתלווית לה שיחת סיוע, תיתפס לרוב כעידוד כן.

יש להישמר משימוש בסופרלטיבים; אלה נשמעים בדרך כלל מוגזמים, לא אמינים ומעוררי חרדה.

ילד ששמע אחרי שסיים ציור בכיתה עידוד בנוסח: "אתה ממש צייר, זה הציור היפה ביותר שראיתי!", עלול לדחות את האמירה כולה בידיעה שאיננה נכונה, או להפסיק לחלוטין לצייר כי את "הציור היפה ביותר" הוא יכול לצייר רק פעם בחייו, וכל ניסיון לצייר ציור חדש יעורר חרדה.

ב. אסור שהעידוד יסקף סטנדרטים. עידוד בנוסח "נפלא, הוצאת במבחן 100!" מעביר מסר סמוי ש"אתה נפלא ומוערך כל עוד אתה מוציא 100, אך אם לא..." במקרה כזה עדיף להדגיש את יכולות התלמיד ולא את תפקודו בהתאם לרמה מסוימת שמישהו אחר קבע ומדד.

ג. אין לעודד בעזרת הכללה. רצוי שלא לעודד תלמיד ב"אתה גאון, נפלא, מקסים וכד...", אלא להדגיש שמה שעשה היום היה נהדר, ששיקול הדעת שלו היה טוב, שהידע שהפגין במבחן היה מצוין וכדומה. רצוי כי העידוד יהיה ספציפי ויתייחס ישירות למטלה שבוצעה.

ד. עידוד מדגיש את החיוב. גם תלמיד שנכשל במבחן השיב על משהו בצורה נכונה. יש להדגיש את מה שעשה נכון, להתמקד בו כדי לשאוב ממנו כוחות להמשך. תלמיד שמקבל מבחן חזרה לאחר בדיקה ורואה שכולו "אדום מרוב סימוני שגיאות" עלול להתייאש. מורה מעודד יסמן בצורה בולטת דווקא את התשובות שעליהן השיב התלמיד נכונה. ניתן להתעלם מסימוני התשובות השגויות, או לסמן אותן בצורה פחות בולטת, וחשוב – גם בהערה הכללית – להתייחס דווקא למה שהתלמיד השיב נכון.

דוגמה: תלמיד שהשיב בצורה נכונה רק על השאלות שבדקו חיבור עד 20 במבחן בחשבון שבודק ידע בחיבור וחיסור עד 100, לא עמד בסטנדרטים, וסביר להניח כי מספר התשובות השגויות במבחן עולה על התשובות הנכונות. מורה מעודד ידגיש את התשובות הנכונות ויוסיף הערה: "השבת נכון על כל השאלות שבודקות חיבור וחיסור עד 20. המשך כך ותדע גם לחבר עד 100"; או "גש אלי ונתרגל חיבור וחיסור עד 100..."

ה. חשוב לצרף הסבר למילות העידוד. יש להסביר לתלמיד, בכנות, מה הן הסיבות להערכה או לביקורת. כשתלמיד שומע הערכה ומבין אותה, הוא ילמד ממנה ויחזור עליה; כשהוא שומע ביקורת ומבין אותה, הוא יוכל לתקן בעתיד. למשל: "ענית על כל השאלות בבחינה, אבל תשובותיך אינן מלאות. בשאלה הראשונה ציינת רק שניים מבין שלושת הגורמים שעסקנו בהם..."

מפאת חוסר זמן, מורים מתקשים לעתים לכתוב הערות מפורטות על גבי הבחינה. חלקם מתרצים זאת באמירה: "התלמיד בלאו הכי לא קורא את ההערות, הוא רק רוצה לדעת מה הציון". אבל כאשר תלמידים חונכו מתחילה לקבל הערות מפורטות ולדעת שאם ינהגו בהתאם להן יוכלו לשפר את ביצועיהם, רובם לומדים להפנים את ההערות ולחשוב על דרכי שיפור.

ו. ילד שואב עידוד ממעשים, לא רק מדיבורים. כדאי לתת לו להדגים פעילות שבה הוא טוב, או אף ללמד חלק משיעור בנושא שבו הוא חלש לאחר שקיבל תמיכה. זיהוי מקור הכוח אצל התלמיד, למשל יכולת טובה בציור, בבניית דגמים, במוזיקה, ומתן אפשרות להראות יכולות אלו בכיתה עשויים לשפר את הדימוי העצמי של התלמיד וכך להפחית חרדותיו.

ז. מקוריות. אמירות החוזרות על עצמן מאבדות מערכן. אמירה בלתי צפויה, או טוב מכך – מעשה בלתי צפוי משאירים חותם לאורך זמן.

ח. שיתוף. מתן תחושה לתלמיד כי הוא והמורה שותפים ברצון לשיפור מצבו בלימודים ולמציאת דרכים יעודד אותו להשיג מטרה זו. מאחר שאנו משתפים בבעיות ומתייעצים רק עם אדם שאנו מעריכים, עצם השיתוף מוכיח לתלמיד את יכולותיו. אין בו הדגשת נחיתות התלמיד או ניסיונות טשטוש המציאות, אלא הדגשת ערך התלמיד, אחריותו והסתמכות כנה על שיקול דעתו. לדוגמה: "כיצד אתה חושב שתוכל להגיע להישגים גבוהים יותר? כיצד אני יכול לסייע?"

פעילויות הקשורות לעוררות הריגושית הכרוכה בחרדת בחינות

המורה יוכל ליישם כמה מן העקרונות הנזכרים בגישות הטיפוליות לחרדת בחינות כדי לסייע לתלמידיו להפיג מתחים בכיתה.

להלן פעילות להפחתת העוררות הרגשית המתבססת על גישות ההרפיה וההקהיה השיטתית שתוארו לעיל על כיתה שלמה.

מטרת הפעילות איננה הפגת כל המתחים – מצב בלתי רצוי ובלתי אפשרי – אלא מתן תחושה של שליטה במתחים. שיטה זו מנוצלת על ידי מאמני נבחרות ספורט, והצגתה בדרך זו היא אטרקטיבית למתבגרים ומסירה התנגדויות. ניתן לכנותה "אימון מנטלי", כנהוג אצל ספורטאים, ועל ידי כך להגביר עוד יותר את האטרקטיביות שלה בקרב מתבגרים.

פעילות לסטודנטים ולתלמידים

אימון מנטלי

מטרת הפעילות: ללמוד לשלוט במתחים באמצעות הרפיה שרירית. סטודנטים שחוו את תהליך ההרפיה יוכלו לתרגל הנחייתו ולבצע את הפעילות עם תלמידיהם.

- המנחה מקנה את תהליך ההרפיה.
- הסטודנטים חווים את התהליך ומתבקשים להתאמן בו פעמיים ביום במשך כחמש דקות. רצוי שפעם אחת מתוכן תיעשה בהקשר של למידה, למשל לפני הכנת שיעורי בית או התכוננות לבחינה.
- מהלך ההרפיה (יש לוודא שהסטודנטים יושבים בכיסא נוח ככל הניתן, רצוי עם ידיעות, בחדר שקט): "ישבו בנוח, ידיים נשענות, רגליים זרוקות... הרפו מתח... **אפשר** לעצום עיניים. שימו לב שהכול רפוי ומשוחחר: המצח חלק, השפתיים רפויות... הצוואר והגב... הרגליים... הידיים... התרכזו בנשימות, הקשיבו לנשימה, היו מודעים לקצב... נשימה אטית... לא חשוב כמה עמוקה אלא כמה אטית... שימו לב כמה זה נוח... עכשיו אספור עד שלוש, בזמן שאתם יושבים נינוחים ומקשיבים לנשימות האטיות. עם כל מספר תרגישו יותר נינוחים. עם כל מספר העפעפיים יהיו כבדים יותר ויותר... יותר ויותר מן המתח יעזוב את הגוף. **הרשו** לעפעפיים שלכם להיעשות כבדים יותר, ולמתח לעזוב את הגוף. זוהי **בחירה** שלכם לעשות כך: על ידי שימוש במחשבות ובדמיון תרגישו, כשאתחיל לספור, שהעפעפיים הופכים לכבדים, העיניים נעצמות, ותרגישו טוב יותר, משוחחרים ממתח, נינוחים, נשימה אטית... אחת... שתיים... שלוש.
- עכשיו דמיינו לעצמכם מרקע טלוויזיה ועליו תמונה של מקום נעים, מקום שהייתם בו והיה לכם נעים, ללא דאגות. זה יכול להיות בים, על דשא... שמש זורחת... ונעים".
- יש להדגיש את השלווה הפנימית להרגשת הנינוחות, ל"אין מתח". החזרת הסטודנטים לערנות מלאה תבצע על ידי ספירה לאחור משלוש תוך הדגשת הנינוחות וההרפיה בצד הערנות.
- בתום הפעילות ולאחר תרגולים עצמיים תתקיים שיחה על יתרונות השימוש בפעילות זו לשם התרגעות.

פעילויות המתייחסות לגורמים הקוגניטיביים בחרדת בחינות

הגישה הקוגניטיבית-התנהגותית (Ellis, 1962), המתמקדת בלימוד דרכים לפתרון בעיות והמדגישה את השימוש בשכל הישר להתמודדות עם קשיים, היא גישה אקטיבית, מכוונת, מוגבלת בזמן, מובנית וניתנת ליישום בכיתה. מורה המעוניין להשתמש בשיטה זו נדרש לעבור קורס ספציפי בהדרכת פסיכולוג מיומן.

גישה זו מבוססת על הרציונל התאורטי שלפיו הרגש וההתנהגות נקבעים בעיקר על פי הדרך שבה האדם מעצב את תפיסותיו את העולם. הקוגניציות שלו ("מאורעות" מילוליים או תמונתיים בזרם המודעות שלו) מבוססות על הנחות שהתפתחו מחוויות קודמות. לפיכך:

- א. הקוגניציה היא הגורם החשוב להתעוררות הרגש האנושי.
- ב. חשיבה דיספונקציונלית היא הגורם העיקרי להפרעה רגשית (דוגמאות לחשיבה דיספונקציונלית: הכללה, הגזמה, הנחות מוטעות, אבסולוטיות).
- ג. הדרך הטובה ביותר להתגבר על הפרעה רגשית היא באמצעות שינוי החשיבה.

בשעת מבחן תלמידים חשים חרדה ואינם מצליחים להתרכז. בדרך-כלל, מרביתם סבורים שהם חרדים מפני שהם במבחן. אין זה הגיוני. מבחן אינו יכול לעשות לתלמיד מאומה. מבחן אינו יכול לעשות תלמיד לחרד. רק התלמיד עצמו יכול לעשות עצמו חרד!

מודל ABC של תרפיה רציונלית-אמוציונלית מדגים את אופן שינוי מערכת האמונות הבלתי רציונליות:

התלמיד הופך עצמו לחרד על-ידי מה שהוא אומר לעצמו. הוא בדרך כלל אומר:

A (Activating Event): מאורע מפעיל – "אני מבצע בחינה".

C (Consequence): תוצאה – "לכן אני חרד".

אולם, בין A ל-C יש האמירות העצמיות של התלמיד – B (Belief), הכוללות אמונות לא-רציונליות כמו: "יהיה איום ונורא אם לא אעבור", "יהיה נורא אם אכשל", "אני חייב לעבור, אם לא, סימן שאני טיפש וחסר ערך".

אמירות אלה (B) הן מערכת האמונות הלא-רציונליות: הן מפעילות את חרדת הבחינות ומשמרות אותה. ניתן לאתגר באופן פעיל את מערכת האמונות הלא-רציונליות של התלמיד על-ידי שאלה: "למה כל-כך נורא אם תשגה? מדוע אינך שווה ערך אם אתה נכשל? היכן ההוכחות לכך?"

אין הוכחות לכך; יש רק דרישות עצמיות תבוסתניות ואמונות שעליו ללמוד לוותר עליהן.

המורה צריך לעזור לתלמיד לעצב חוויית למידה טובה יותר על-ידי חינוכו לחשיבה המובילה לתפקוד יעיל יותר בבחינות.

כדאי ללמד את התלמיד את המהלכים האלה:

א. להקשיב למחשבות השליליות האוטומטיות שלו, למשל: "אין לי סיכוי להצליח".

ב. לזהות קשרים בין מחשבות, רגש והתנהגות.

ג. לבחון את הראיות בעד ונגד המחשבה האוטומטית המעוותת.

ד. להחליף את התפיסות המעוותות בתפיסות יותר ריאליות.

ה. לבחון כיצד התפיסות החדשות משרתות אותו במצבי מבחן ולהעריך על-פי קריטריונים של יעילות והתאמה במצבים אלו.

איך מתגברים על חרדת הבחינות?

המורה יעזור לתלמיד להבין את הדברים האלה:

א. חרדת הבחינות מתעוררת על-ידי אמונות ודרישות לא-רציונליות, והן גם אלה המשמרות אותה.

ב. האיום הנתפס של נזק נובע מהציפייה לאי-יכולת לספק אותן דרישות לא-רציונליות ומהדימוי הקטסטרופלי של התוצאות.

ג. התוצאות הקטסטרופליות קשורות בראש ובראשונה לערך העצמי אשר מזווג באופן לא-רציונלי עם תוצאות הבחינה.

ד. אמונות לא-רציונליות, דרישות לא-רציונליות וציפייה לקטסטרופה – כל אלה הן תגובות נלמדות (הרגלים) שעליהן חוזרים לפני המבחן ובמהלכו.

ה. חסימה בעת מבחן היא מנגנון הימנעות מפחית חרדה רגעי. מנגנון זה גם משרת כמשמר של החרדה ושל מערכת האמונות הלא-רציונלית.

ו. מאחר שהאמונות הלא-רציונליות והתבוסתניות הן הרגלים נלמדים, ניתן להחליפן בהרגלי תגובה אחרים.

ז. אמונות והתנהגויות חדשות, יעילות יותר, הן בנות למידה.

האמונות הלא-רציונליות המשמרות חרדת בחינות

פחד מכישלון

תלמידים רבים אינם מבינים כלל את מהות השאלה "מדוע עליך להצליח?"

התשובה לשאלה זו נתפסת בעיניהם כבלתי רלוונטית וברורה מאליה, מאחר שהם מאמינים שהצורך בהישג הוא אקסיומטי. המורה צריך לשכנע את התלמיד שרצוי מאוד להצליח ושעל התלמיד לעשות כל מאמץ להצליח, אבל "אני חייב להצליח" מרמז על דרישה שהמקבילה לה היא "אסור לי לא להצליח... כי...". תלמיד כזה מציב בפני עצמו לעתים דרישות תובעניות מדי ומתהלך בתחושה של "הכול או לא כלום", כלומר הצלחה חלקית היא כמעט חוסר הצלחה.

כדאי לבדוק עם התלמידים את תוצאות הדרישה "אני חייב להצליח".

ערך עצמי ירוד

"אני חייב להצליח" מרמז שיש קריטריון ברור לביצוע שלפיו שופטים את התלמיד כאדם. במילים אחרות: "אם אני נופל מסטנדרט זה של הישג, אני לא שווה", "אם אני נכשל במטלה, אני כישלון". "כישלון" הוא אדם שהישגו הקבוע הוא יכולת גבוהה באמנות הכישלון. לפיכך תלמיד עם חרדת בחינות מנבא שימשיך לעשות מה שהוא יודע לעשות היטב – להיכשל. מאחר שנבואות נוטות להגשים את עצמן, החרדה תתמיד וכמוה גם ההתנהגות התבוסתנית. תלמידים כאלה יוכיחו לעצמם כי:

א. חרדתם הייתה מוצדקת.

ב. הם לא שווים הרבה.

הם העצימו עד כדי קטסטרופה את תוצאותיו האפשריות של כישלון ("זה נורא").

על המורה להעלות את השאלה, האם באמת יש אדם שהוא "כישלון"? או שמא יש רק תלמידים בעלי נטייה תבוסתנית לבצע פחות ממיטבם בבחינות? האם ניתן בכלל למדוד ערך של אדם?

ומה בדבר אותם תלמידים שמשיגים 90 בתנ"ך ובאופן עקבי מקבלים 60 במתמטיקה? האם הערך שלהם הוא הממוצע בין השניים? או שאלה תלמידים שמבצעים היטב מטלות בתנ"ך ובוודאי לא יקבלו "מדליית הצטיינות" במתמטיקה?

מה עם תלמידים שאינם טובים במקרא ואינם טובים במתמטיקה? כיצד הם מדורגים כבני אדם? אולי כאלה שקשה להם להצטיין בתחום הלימודים, אבל האם זה נוגע לערכם כבני אדם? האם זה אומר שאינם בעלי ערך?

קשה לשכנע תלמידים עם חרדת בחינות להפריד בין תוצאות המבחן לבין הערך העצמי. אלא שיש להחדיר בהם את ההכרה ש"אפילו אם אני נכשל, אני עדיין נשאר אדם בעל ערך עצמי". גם אין זה מרשם להפסיק להתאמץ או להפסיק

לנסות. רק על ידי הוויתור על הדרישה הלא-רציונלית "אני חייב להצליח" ועל האמונה הלא-רציונלית, "אם אני לא מצליח, אני לא שווה כבן אדם" – רק אז האדם מסוגל לאמץ לו אמירות רציונליות כמו "רצוי להצליח" ו"זה לטובת העניין לעשות כמיטב יכולתי".

שאיפה לשלמות (פרפקציוניזם)

יש אנשים "שחייבים להיות מושלמים" בכל מצב. עליהם להיות התלמידים המבריקים, להתקבל למגמות היוקרתיות, להיות תמיד ראשונים. פחות מזה נחוה על-ידם ככישלון. בעוד שפחד מכישלון הוא המניע המוביל בחרדת הבחינות של תלמידים "פרפקציוניסטים", הגדרת כישלון, עבורם, היא בדרך כלל "כל דבר שהוא פחות ממושלם".

קשה מאוד להגשים את הדרישה לשלמות, אפילו כשמדובר בתלמידים מבריקים. אם תלמיד כזה אינו משיג את מבוקשו, הוא מגיב בהאשמה ובביקורת עצמיות: "הייתי צריך להיות מסוגל לעשות זאת! איזה טיפש אני". הפחד לא למלא במלואן את הדרישות הלא ריאליות מוביל לחרדה גבוהה כל-כך, שאנשים מעדיפים את ודאותו של הכישלון על-ידי אי-ביצוע על פני שגיאה. "עדיף לא לנסות מאשר להסתכן בטעות". בו-בזמן הם מעצימים עד כדי אסון את רגשות האשם של אי-הצלחה: "...ולכן אני לא שווה".

נקודה לאחשבה:

"אבחון" בג'מטריה = 100 !

פעילות לסטודנטים

למידה מן הכישלון

מטרת הפעילות: להפחית חרדה מכישלון על-ידי מתן לגיטימציה לכישלונות. להבהיר שאין אדם שאינו נכשל, אף שבדרך-כלל אנשים מעוניינים להצליח בשעה שהם מתנסים במשימות.

- המנחה יקדים ויאמר שלמרות שהחברה שלנו מעריצה "סופרמנים", אנחנו, ואפילו המצליחנים שבינינו, נכשלים לעתים. מאחר שהכישלון איננו נעים ומעורר חרדה, אנו מסתבכים בניסיונות למונעו, לעתים על-ידי אי-עשייה. רק האומץ להודות בכישלון יכול להוביל להמשך עשייה במקום להרמת ידיים.
- המשתתפים יתבקשו לספר על כישלון שחוו, מה היו הרגשות שהתלוו לכך ומה היו המחשבות בעקבות הכישלון. כל רגש הוא לגיטימי. המקשיבים מוזמנים לעודד או להציע הצעות מעשיות איך מתגברים וממשיכים. חשוב להדגיש שמורה המצטייר בעיני תלמידיו כ"מושלם", מעביר לתלמידיו מסר שאין מקום לכישלון. ככל שהמורה יהיה פתוח יותר לשתף גם בכישלונותיו, ולא רק בהצלחותיו, התלמידים לא יהססו להתנסות גם במחיר של אי-הצלחה אפשרית.
- המשתתפים יכתבו יחד את "**ספר הכישלונות הכיתתי**", ספר שבו כל משתתף יתאר כישלון מניסיונו ואת הרגשות והמחשבות המתלווים לו, ויתר המשתתפים יוסיפו הערות והצעות. ספר כזה, המבליט שלצד ההצלחות יש כישלונות, יסייע בפיתוח תחושת ערך עצמי שאיננו תלוי בהצלחות או בכישלונות.

הצורך באישור

בהנחה שתלמידים בעלי חרדת בחינות מוכנים לוותר על הדחף להצליח בכל מחיר ומוכנים לקבל את הרעיון שאם ייכשלו עודם אנשים בעלי ערך – עשוי המורה לשומעם אומרים: "טוב אז נכשלתי, ואני מקבל את עצמי כאדם. אנשים נכשלים לפעמים, ואני נכשלתי. אבל האם אחרים יקבלו אותי? כיצד יקבלו אותי ההורים? מה הם יחשבו עלי? איך אתמודד עם החברים?"

באמירות אלה שתי מסקנות לא-רציונליות:

1. "מאחר שאני מקבל את עצמי כאדם שיכול להיכשל – מכאן שאכשל בהכרח". להפך, אנשים שמקבלים את אפשרות הכישלון ללא תבוסתנות וללא הפחתת הערך העצמי, מפחיתים את החרדה ובכך מגבירים את היכולת לתפקד היטב.

2. "אני חייב כל הזמן להשיג את אישור האחרים. ללא אישור וקבלה של האחרים אני לא שווה".

נחמד להיות מקובל ואהוב על אנשים. אין זה אפשרי, ולמעשה גם לא נחוץ, לזכות באישור ובקבלה של כל האנשים כל הזמן. הערך העצמי אינו משתקף במראָה של הזולת. על-ידי ויתור על הדרישה הלא-רציונלית הזו ניתן – בפחות חרדה וביותר חופש – להתרכז במטלה בידיעה שהתוצאות יכולות להשפיע על המטרה המיידית, אך לא על הערך העצמי או על היחסים החברתיים.

חסימה וסף תסכול נמוך

כאשר תלמידים המוכנים היטב לבחינה חווים חסימה במהלך מבחן, הם חשים אבדן שליטה ורגע של פאניקה (Mandler & Watson, 1966). הם יודעים שהתשובה ידועה להם, אבל הם חסרי אונים מכדי למצוא אותה. הם חווים תסכול וכעס. הם אומרים לעצמם: "אסור שזה יקרה לי! אני צריך להיות מסוגל לענות על השאלה הזו! זה איום ונורא שאני לא מסוגל. מה קורה לי?"

יש להראות להם את השפעת הכעס, התסכול והחסימה כמנגנונים רגעיים להימלטות ממצב התסכול. הם מפחיתים רגעית את החרדה, על-ידי הימנעות, אך בו-זמנית מחזקים תגובת הימנעות פובית ממבחנים.

חרדה מפני חרדת מבחן

זוהי צרה כפולה. בפעם הבאה שתלמיד צופה מבחן, לא זו בלבד שהוא חרד מהביצוע שלו, הוא חרד גם מכך שיהיה חרד. "אני יודע שאהיה עצבני", "אני תמיד נעשה בלתי שקט, אין מה לעשות". ברגע שאדם אומר "אין מה לעשות" הוא מקבע חוסר אונים, חוסר תקווה ורחמים עצמיים, וממילא מבטיח לעצמו כישלון.

כיצד אפוא מתגברים על חרדת בחינות?

יש שתי תפיסות תבוסתניות בסיסיות שעליהן יש לוותר כדי ללמוד להתגבר על חרדת בחינות:

1. "תמיד הייתי חרד בזמן מבחן, לכן תמיד אהיה חרד".

משמעותה של אמירה כזו היא שלאדם אין שליטה על התנהגותו. זה איננו נכון.

נכון שקשה לשנות הרגלים ישנים, אך בכל זאת ניתן לשנותם בעזרת הרבה מאמץ והתנסות. תלמידים בעלי חרדת בחינות בזבזו שנים רבות בתרגול הרגלי חשיבה לא-רציונליים בכל פעם שהתמודדו בפועל עם בחינה, או אפילו כשחשבו עליה. שינוי מחייב מאמץ מודע ומכוון.

2. ויתור על חרדת בחינות משמעו לוותר על דאגה נואשת לתוצאה.

תלמידים שואלים לעתים קרובות: "את באמת מתכוונת שעדיף לנקוט גישה כמו: מה זה משנה? זה בכלל לא חשוב מה יקרה בבחינה!" לא זו הכוונה. יש תוצאות אובייקטיביות מכריעות לביצוע גרוע. הכוונה היא להבחין בין עניין ורצון להצליח, מצד אחד, ופחד, אשמה ותבוסתנות, מצד שני.

יש לשכנע את התלמיד שהתוצאה של המבחן אינה משקפת אותו כאדם:

תוצאה של מבחן איננה מידה לערך של אדם. גם אם הוא נכשל – הוא איננו כישלון. ניתן לתת לו דוגמה: אם יש לו כאב ראש, הוא אדם שבאופן זמני כואב לו והוא מוטרד מכאב הראש. הוא איננו כאב ראש, והוא יכול לחפש הקלה. אם הוא נכשל במבחן, הוא אדם שבאופן זמני מוטרד מן הכישלון, הוא איננו כישלון והוא יכול לחפש הקלה.

יש לעבוד עם התלמיד באופן פעיל על הבחנה בין דרישות והעדפות:

אם אנשים עומדים על כך שהם חייבים לעבור בחינה בהצלחה, שהם חייבים להיות מושלמים, שהם חייבים לרצות את הוריהם, או שהם חייבים להשתוות לחבריהם – הם בונים מעגל של חרדה, מדמיינים אסון, ביצוע ירוד, תבוסתנות וחרדה. אם המורה יעזור לתלמיד להחליף את "אני חייב" ב"עדיף" או "רצוי מאוד", ייווצרו התנאים לעבודה יעילה. החלפה זו מצריכה תרגול ואימון.

דרך יעילה אחת היא לכתוב עם התלמיד כרטיסיות תזכורת עם אמירות נאותות, כגון:

אני רוצה להצליח.

אנסה לרצות כמיטב יכולתי.

אני אנוסי, לכן אני פר-כייפון.

כייפון איננו חטא או פשע.

יש לפזר כרטיסיות אלה במקומות בולטים כדי שהתלמיד ייתקל בהן במשך היום: לתלות כרזות בכיתה, לדאוג שיהיו לו כרטיסיות קטנות כאלה בכיסים, בילקוט, על מראת המקלחת, ביומן וכדומה. יש לחזור על משפטים אלה לעתים קרובות.

כדאי לתרגל עם התלמיד עצירת מחשבות מפריעות. מחשבות מפריעות הן למשל אלה: "אני יודע שאני לא יכול לעבור", "זה איוס ונורא", "אני גרוע". הן ניתנות לעצירה באמצעות תרגול. המורה ילמד את התלמיד להיות מודע למחשבות שליליות תבוסתניות אלה ויתרגל אתן החלפתן במחשבות חיוביות הסותרות אותן, כמו: "לא נורא להיכשל. למרות שזה לא נעים. זה רק לא נעים", "שגיאה היא אנושית, ואני אדם", "אי אפשר למדוד או לכמת את הערך שלי". התלמיד יתבקש לתרגל את החלפת המחשבות בעת ההתכוננות לבחינה כדי שיוכל להתרכז בעבודתו. תרגול מרוכז של עצירת המחשבות הללו לפני המבחן לא רק יצמצם את בניית החרדה העודפת, אלא גם ילמד את התלמיד לבלום את ההפרעות הללו במהלך המבחן.

פעילות לסטודנטים

החלפת מחשבות מוטעות במחשבות נכונות

מטרת הפעילות: לזהות אמירות שאינן הגיוניות ולהחליפן באמירות הגיוניות.

- להלן דוגמאות לאמירות שכיחות של תלמידים שמבטאות מחשבות מוטעות, לא הגיוניות. הסטודנטים יתבקשו לזהותן ולהמירן באמירות הגיוניות. בהמשך יתבקשו הסטודנטים להקשיב לאמירות של תלמידים בכיתת הלימוד שלהם, לזהות את האמירות המוטעות ולהחליפן באמירות "בריאות" יותר.

דוגמאות:

1. אני חייב להצליח.
– אני מקווה להצליח, אבל גם אם לא, לא נורא.
2. כל החברים שלי יותר חכמים, ולכן הם יצליחו בבחינה טוב ממני.
– כולנו פחות או יותר באותה רמה.
3. אם השקעתי כל כך הרבה ואני לא מצליח, סימן שאני טיפש.
– גם חכמים לא מצליחים לפעמים. יש המון סיבות לאי-הצלחה. אנסה לאתר מה גרם לאי-ההצלחה הזו כדי לשפר לקראת הפעם הבאה.
4. אולי לא למדתי מספיק, ודאי לא אצליח.
– למדתי מספיק. אני שולט היטב בחומר.
5. אם אקבל לפחות 90, זו תהיה הוכחה לכך שאני חכם.
– יש הוכחות נוספות לחכמה חוץ מציון בבחינה.
6. למרות שלמדתי, יש לי הרגשה שאכשל.
– למדתי, תרגלתי, אני מבין, אצליח.

דמיון רציונלי-אמוציונלי

לאחר שהמורה אתגר את המחשבות הלא-רציונליות והלא מתאימות של התלמיד, הוא ילמד אותו לשנות את הרגשות. יש להבהיר לתלמיד את מהות הקשר בין מחשבה לתגובה גופנית "אוטומטית": מחשבות או דמיון מביאים לתגובות גופניות אוטונומיות, וכן לרגשות.

פעילות לסטודנטים

הקשר בין מחשבות, תחושות ורגשות

מטרת הפעילות: לחוות את הקשר האוטומטי הקיים בין מחשבות מסוימות, תחושות ורגשות. קשר זה נוצר בעקבות ניסיונות העבר.

◦ בעזרת כמה דוגמאות, המורה מדגים את "האוטומטיות" של התגובות הגופניות, המופיעות בעקבות דמיון אובייקטים שונים.

א. "מיץ לימון":

המורה מבקש מן הסטודנטים: "דמיינו שיש לכם מיץ לימון בפה".

התגובה המידית, הלא רצונית, היא בדרך-כלל בליעה, או לפחות התגברות הפרשת הרוק בחלל הפה, ולעתים גם תחושת חמיצות.

המורה שואל: "מה חשתם?... האם היה יותר רוק בפה?"

ב. "אצבעות מגנטיות":

המורה מבקש מן הסטודנטים: "שלבנו אצבעות יד ימין באלו של יד שמאל וזקפו כלפי מעלה את האצבעות המצביעות, כשהן מקבילות זו לזו. התרכזו בהן, תוך שהן מקבילות אחת לשנייה, ודמיינו אותן מתקרבות אחת לשנייה עד לנגיעה... הולכות ומתקרבות... לאט-לאט... תוך התרכזות בדימוי... מתקרבות... הן באמת מתקרבות... עוד... מתקרבות... והנה הן כמעט נוגעות... ונוגעות".

בתרגיל זה אנחנו משתמשים גם בנטייה הטבעית של השרירים להגיע לרפיון ולהסתגרות. הפעולה האידיומוטורית מזוהה על-ידי הסטודנטים כ"כוח" דמיוני.

ג. "סמפור":

המורה מבקש מן הסטודנטים: "פשטו ידיים לפניכם, בגובה הכתפיים, עצמו עיניים ודמיינו: יד אחת קלה, אוורירית, כאילו בלון מחובר אליה, והיא מתרוממת למעלה מרוב קלות. יד שנייה כבדה, כאילו משקולת מושכת אותה כלפי מטה, היא כבדה ושוקעת..."

התגובה הספונטנית להפעלה מוטורית כזו, הניתנת בגוני קול המותאמים לקלות ולכובד, היא שאכן יד אחת נמשכת כלפי מעלה והשנייה כלפי מטה. "עכשיו, מבלי לשנות את מצב הידיים, פקחו עיניים וראו את הכוח של דמיונכם".

ד. "מטוטלת":

יש להביא מטוטלת בנאים, או להכינה על-ידי חיבור משקולת קלה לחוט. מדגימים את התרגיל על אחד הסטודנטים, ושאר הסטודנטים צופים. הסטודנט מחזיק את קצה החוט בידו ומשעין את מרפקו על משענת יציבה, כך שהמטוטלת חופשייה כלפי מטה. המורה מבקש ממנו: "שב בנוחיות... הסתכל על המטוטלת... [יש לוודא שהיד שעונה בנוחיות כדי למנוע עייפות], יצב את המטוטלת בידך השנייה... תסתכל עליה ותדמיין תנועה... אני אשאל אותך שאלות, ואתה תשיב באמצעות המטוטלת... בלי שתנסה להזיז את המטוטלת... רק דמיין... כשהתשובה תהיה חיובית... המטוטלת תזוז קדימה ואחורה... קדימה ואחורה... כשהתשובה תהיה שלילית... המטוטלת תזוז ימינה ושמאלה... ימינה ושמאלה..."

התנועה אכן מתרחשת בהדרגה, ההוראה הסוגסטיבית הולכת ומוגברת בהתאם לקצב התנועה ולכיוונה. ה"משחק" של שאלות ותשובות טוב במיוחד כדי להראות את השפעת הדמיון על תגובות אוטומטיות, בלתי רצוניות.

- המורה מסביר לסטודנטים כי קיים קשר בין החוויה הרגשית-חושית של החרדה ובין המחשבות הקשורות בה. ניתן ליצור עם הסטודנטים מצב שבו יחוו באמצעות דמיונם את החרדה ויעבדו במצב כזה על המחשבות המתעוררות בו.
- הסטודנטים מתבקשים לדמיין בצורה מוחשית ככל האפשר מצב של מבחן. כעת הם מסוגלים לחוות את החרדה. ביכולתם לחוש בדופק המואץ, בלחץ הדם העולה, בגלי החום. הם מתקרבים לפאניקה. המורה מפנה את הקשב שלהם למחשבותיהם. אלה הן המחשבות התבוסתניות, הלא-רציונליות, שהם מורגלים בהן.
- המורה מבקש מהסטודנטים לעצור מחשבות אלה ולהחליפן בהפוכות – במחשבות החיוביות שתרגלו. ניתן להפוך בדמיון את הרגשות התבוסתניים לרגשות של שלווה. אחר כך הם מתבקשים לדמיין שהם מתבוננים בדף המבחן ונשארים רגועים ומרוכזים. עכשיו הם מתבקשים לדמיין שהם משיבים על שאלות המבחן כמיטב יכולתם.

זוהי טכניקת REI – דמיון רציונלי-אמוציונלי (Rational-Emotive Imagery) לפי שיטתו של מולטסבי (Maultsby, 1971). השיטה מצריכה תרגול יומי בבית של 5-15 דקות, ובסופו של התהליך התלמיד יוכל לדמיין סיטואציה של מבחן ללא חוויה של חרדה ראשונית. כשיגיע מבחן מאיים, הוא יוכל לשנות את רגשותיו מחרדה לביטחון גובר.

חיזוק יומי

התלמיד יכול לתגמל את עצמו על-ידי בחירה של פעילויות שמהן הוא נהנה, כמו צפייה בטלוויזיה, הקשבה למוזיקה, מאכל מסוים, שיחה בטלפון. עליו לזכור שהחליט שאינו עוסק באף אחת מהפעילויות הללו בטרם תרגל את המשפטים החיוביים של ABC ותרגל עצירת מחשבות ו-REI במשך 15 דקות. כמובן שזה מחייב משמעת עצמית. **שינוי מחייב מאמץ משמעותי.**

קבלת החרדה והפנייתה לאפיק חיובי

לאחר שהתלמיד תרגל שינוי של הדרישות והאמונות הלא-רציונליות להעדפות רציונליות, לאחר שהפסיק לזהות את תוצאות המבחן עם הערך העצמי שלו, לאחר שתרגל עצירת מחשבות כדי להיפטר מהפרעות לא-רציונליות, לאחר ששלט ב-REI כדי להחליף את הרגשות התבוסתנים במחשבות של יכולת – הוא עדיין עלול לומר: "אבל אני עדיין חרד!"

יש לבדוק אתו: מה כל-כך נורא בלהיות חרד? חרדה היא חלק מהיותנו בני אדם. יש אנשים שמעוררים בקלות רבה מאחרים. אין אף אדם שפטור לחלוטין מחרדה. יש לקבל את החרדה ולהשתמש בה לפעילות פורה. יש צורך בחרדה כדי לבצע מבחן. תלמידים רבים מבצעים היטב מבחנים עם חרדה, כי הם למדו לגייס בעזרתה משאבים. כל תלמיד יכול!

פעילויות הקשורות בשיפורם ובשכלולם של תהליכי הלמידה לקראת הבחינה ובמהלכה

פרק זה ערוך כסדרה של פעילויות. הפעילויות מדגישות את תפקידן של מיומנויות למידה תקינות בהקניית תחושה של שליטה ובהפחתת חרדת הבחינות.

מגוון פעילויות שעיקרן: **היכרות עם מודלים שונים של למידה לקראת בחינה.**

מטרת הפעילויות: להרחיב את הרפרטואר של מודלים ללמידה לשם התאמה אישית של סגנון הלמידה המועדף כדי להגיע ללימוד יעיל. לימוד יעיל יפחית את רמת החרדה הנובעת מהרגשת אי-יכולת להתמודד היטב עם חומר הבחינה. ואלה המודלים:

א. קליטת החומר בדרך של הצגת שאלות

הגישה של הצגת שאלות מניחה כי כאשר הלומד משנן את חומר הלימוד הוא נשאר פסיבי ומנותק מן החומר. על ידי הצגת שאלות הוא הופך לאקטיבי, וחומר הלימוד הופך למעניין יותר.

- המורה מחלקת לסטודנטים פרק מספר לימוד בנושא שאינו נלמד בכיתה ושאינו מוכר לסטודנטים.
 - המורה מציגה את השאלות האלה:
 1. שימו לב לכותרת הראשית של הפרק.
 2. נסו לנחש במה ידון הפרק (הפיכת קליטה פסיבית לאקטיבית; גם אם הניחוש שגוי, הנושא הופך למעורר יותר).
 3. קראו את כותרות המשנה ורשמו כל כותרת בצורת שאלה בעזרת אחת ממילות המפתח: מי, מה, מתי, היכן, כמה, כיצד, מדוע, למה.
 4. נחשו מה יהיה כתוב בכל קטע וקטע תחת כל כותרת.
 5. קראו את הפסקה הראשונה בפרק (המוגדרת כ"מבוא"). מהי לדעתכם, מטרתו העיקרית של הפרק?
 6. קראו את הפסקה האחרונה של הפרק (המוגדרת כ"סיכום"). מהו הנושא העיקרי של הפרק?
 7. מצאו רמזים נוספים המופיעים בפרק, כגון: משפטים מודגשים, תמונות, גרפים, ציורים ותשימים. איזה דבר משמעותי נוסף ניתן ללמוד מרמזים אלה?
 8. לסיום, קראו את הפרק מתחילתו ועד סופו ובדקו אם יש בפרק תשובה לכל אחת מן השאלות ששאלתם בכותרות המשנה.
 9. ציינו שתי שאלות שהמורה עשוי לשאול בבחינה.
- הערה:** עבודת הכנה לבחינה מעין זו קל לבצע בעזרת מעבד תמלילים.

ב. שיטות של ארגון חומר הלימוד

- כל סטודנט יתבקש לארגן את הפרק שנלמד קודם בדרך היעילה ביותר כדי לזכרו בעת המבחן.
- במליאה תיערך היכרות עם שיטות שונות של ארגון. ההנחה היא ששיטות

רבות הן יעילות, וכדאי למורה לגוון בשיטות הארגון על-מנת להתאימן לתלמידים שונים. יש לתרגל את השיטות השונות כדי לשלוט בהן ולנצלן ביעילות.

דוגמאות לשיטות ארגון :

- איתור מילות מפתח.
- הכנת טבלאות ותרשימים על-פי מפתחות שונים.
- הכנת מפות מידע ותרשימי זרימה.
- הבלטת מילות מפתח בעט זוהר.
- שימוש ברגשות: מה זה מזכיר לי, כיצד זה קשור אלי.
- שימוש בדמיון חזותי ("לראות את הדברים על מרקע הטלוויזיה").
- תמצות בשיטות שונות.

ג. הפנמת חומר הלימוד

- הסטודנטים יתבקשו לספר כיצד הם מפנימים חומר לימוד על מנת להיות מסוגלים לשולפו ביעילות בעת בחינה.
 - המורה יקנה שיטות עזר לזכירה המותאמות לערוץ הקליטה הדומיננטי אצל כל לומד: ויזואלי, שמיעתי, הוראת אחרים, למידה בצוותא, למידה לבד, הערכה ביקורתית, דיון קבוצתי.
- סימון על-ידי קווים וצביעה, ארגון בטבלאות, מפות מושגיות ותרשימים – כל אלה מתאימים במיוחד לבעלי זיכרון ויזואלי. הקשבה להסבר של עמית, הקלטת עצמו ברשמקול, הקלטת הרצאות ושמיעתן – שיטות אלה מתאימות לבעלי זיכרון שמיעתי.

פעילויות הקשורות בשיפורם ובשכלולם של הרגלי עבודה בזמן ההכנה לבחינה

מטרת הפעילויות:

- א. הקניית דרכי התנהגות מובנות לשעת ההתכוננות, לזמן הבחינה ואחריה. דרכי התנהגות אלה מקנות מיומנויות התמודדות טובות יותר עם מבחנים. יש לזכור שתהליך כזה מחייב שינוי הרגלים, אף שבדרך כלל אנו נרתעים מזניחת הרגלים ישנים, אפילו אם אינם יעילים.
- ב. שכלול יכולת הסטודנט/המורה להפחית את חרדת הבחינות של תלמידיו ברמה של מניעה.

פעילות ראשונה: ניהול זמן

מטרת הפעילות: ניהול נכון של זמני ההתכוננות לבחינה והקצאת זמנים מתאימים להתמודדות עם חלקי הבחינה השונים עשויים לשפר במידה ניכרת את תפקודו של תלמיד בזמן ההתכוננות ובמהלך הבחינות, להקנות הרגשת שליטה וכך להפחית את החרדה. הפעילות מיועדת להביא תחום זה למודעות הסטודנטים ולאפשר להם לתכנן דרכים לשיפורו אצל תלמידיהם.

- הסטודנטים יתבקשו לחבר שאלון המתייחס להרגלי אימון, לזמני ההתכוננות לבחינות ולדרכי חלוקת זמן הבחינה.
- הסטודנטים יתבקשו לראיין תלמידים בכיתותיהם על פי השאלונים בנוגע לארגון יום הלימודים שלהם.

להלן דוגמה לשאלון שחובר במסגרת סדנה להתמודדות עם חרדת בחינות באוניברסיטה בר אילן:

- א. באיזה שעות אתה מרוכז ביותר? ערני ביותר?
- ב. מתי אתה מכין שיעורי בית? (שים לב לשינויים בימי השבוע עקב פעילויות שאינן קשורות ללמידה.)
- ג. כמה שעות ביום אתה מקדיש לשיעורי בית?
- ד. מהו סדר הכנת השיעורים מבחינת הקושי של מקצועות הלימוד? כמה אתה מקדיש למקצועות "קשים"/"קלים"?
- ה. האם יש קשר בין השעות שבהן אתה מרוכז וערני לבין הכנת שיעורי הבית (הן זמן כללי והן חלוקה למקצועות קשים/קלים)?
- ו. כמה שעות בממוצע אתה מקדיש להתכוננות לבחינה?
- ז. כמה ימים לפני הבחינה אתה מתחיל להתכונן?
- ח. האם אתה מתכנן את סדר ההתכוננות? לפי מה אתה מחליט על הקצאת הזמן?

יש להדגיש כי מדובר בקטגוריות אחדות של ניהול זמן:

1. זמנים המתאימים ללמידה בגלל יכולת ריכוז מיטבית.
2. הקצאת משכי זמן מתאימים לנושאי לימוד/למקצועות שונים.
3. תכנון מועדי שעות ההתכוננות ומשכיהן.
4. ניצול יעיל של הזמן המוקצה להכנה לבחינה.
5. הקצאת זמן לפעילויות חוץ-לימודיות לצורך הרפיה.
6. הקצאת זמני מנוחה.

- ממצאי השאלונים יובאו לכיתה וייערך דיון במליאה על חלופות לארגון זמן הלמידה בהתאמה לדרך הלמידה האינדיווידואלית של כל לומד. יוברר הקשר בין ארגון נכון של זמן ולמידה יעילה לבין רמת החרדה. יודגש תפקיד המורה לסייע לתלמידים בבניית מערכות לניהול זמן שגרתי ולניהול זמן בתקופת בחינות.

פעילות שנייה: הבנת הוראות הבחינה ועבודה נכונה על-פיהן

מטרת הפעילות: להבהיר את ההוראות השכיחות במבחנים שונים ואת העבודה השונה על פיהן. שליטה בדרכי העבודה השונות תפחית את תחושת ה"ערפול" וחוסר האונים של התלמיד, ועמה את חרדת הבחינות. פעילות זו תדגיש למורה את חשיבות ניסוחו הנכון של מבחן כאמצעי להפחתת חרדת הבחינות של תלמידיו.

- הכיתה תתחלק לקבוצות של 5-6 סטודנטים. כל קבוצה תתבקש לכתוב דף הוראות התנהגות להתמודדות יעילה עם מבחן פתוח ועם מבחן סגור ("אמריקאי").
- דיון במליאה יבהיר כי תלמידים לא תמיד מודעים לכך שקיימות דרכי התמודדות שונות במבחנים שונים. יוצא אפוא שתלמידים רבים מציגים פער בין רמת ידיעותיהם בעל-פה לזו שבכתב כתוצאה ממימונות לקויה של כתיבת מבחן. לימוד של מיומנות הבנת הוראות הבחינה ועבודה נכונה על-פי ההוראות יפחיתו אף הם את חרדת הבחינות של התלמידים.

דוגמאות:

הוראות למבחן פתוח

1. **קרא את המבחן כולו.** הקדש לכך 3-5 דקות (עד שתסיים למצוץ סוכרייה), שבהן תוודא:
 - א. שאתה מבין את כל ההוראות וההנחיות.
 - ב. שכמה שאלות הן שאלות חובה, ועל כמה אחרות אתה רשאי לא להשיב.
 - ג. שאתה מבין בדיוק כל שאלה.
 - ד. שברור לך מהו חלקה היחסי (באחוזי הצינון) של כל שאלה.
 - ה. ציין הערות כלליות ורעיונות בשולי הדף.
2. **תכנן את הזמן:**
 - א. לפי חלקה היחסי של כל שאלה (אחוזי הצינון).

- ב. לפי מורכבות השאלה.
- ג. לפי קושי סובייקטיבי, כלומר מידת השליטה שלך.
- השתדל לא לחרוג ממסגרת הזמן שתכננת. הפסק שאלה, אם הזמן שהקצבת לה אזל, גם אם לא סיימת את התשובה. אם יישאר לך זמן – חזור אליה.

3. שאלות בחירה, שקול לפי :

- א. שאלות פשוטות עבודך, שהתשובות עליהן ברורות וקצרות.
- ב. שאלות המתייחסות לנושא שאינו מעורר מחלוקת.
- ג. שאלות בנושא שלהערכתך המורה מייחס לו חשיבות רבה והקדיש זמן רב להוראתו ולדיון בו.

4. סדר כתיבת התשובות :

- א. התחל מהקל ועבור אל הקשה. כך תצבור "נקודות בטוחות" וביטחון עצמי ("אני יודע!").
- ב. אל תשכח לא לחרוג מלוח הזמנים שקבעת. התרכז רק בשאלה שעליה אתה משיב ואל תחשוב על השאלות האחרות.

5. הגדר לעצמך במדויק מה שואלת השאלה. הדגש מילות מפתח (בדרך כלל פעלים או מילות פעולה) וחשוב מה בדיוק אתה מתבקש לעשות. להלן מילות מפתח אחדות שבהן אתה עשוי להיתקל :

- א. **תאר** – תן תיאור מפורט, צייר במילים. תן רשימת אפיונים ואיכויות.
- ב. **נתח** – אל תתאר! פרק לרכיבים, דון, בחן או פרש כל חלק.
- ג. **השווה** – ערוך השוואה בין מרכיבים **זומים** במהותם או **שונים** במהותם. זהה את קווי הדמיון וההבדל.
- ד. **הגדר** – הסבר את הפירוש המדויק של מושג בזיקה לקורס הנלמד או לנושא. קבע את הגבולות המדויקים של המושג המוגדר.
- ה. **בקר** – ערוך שיפוט. ביקורת מחייבת ניתוח והערכה.
- ו. **נתח/חווה דעתך** – תן את דעתך או שיפוטך או צטט דעות של מומחים. כלול ראיות ועובדות כדי לתמוך בהערכתך.
- ז. **הסבר** – הבהר רעיון. הראה באופן הגיוני כיצד מתפתח הרעיון. נמק את הסיבות לאירוע.
- ח. **הדגם** – הסבר, הבהר או תמוך, תוך שימוש בדוגמאות ו/או דיאגרמות.
- ט. **פנש** – הסבר את המשמעות. תאר, הראה מערכות יחסים, הער והערך.

י. **הוכח** – ספק הוכחות מוצקות לרעיון או למסקנה ותן ראייה/סיבה מספקת בזכות משהו. התבסס בטענתך על עובדות, הסקות הגיוניות ודוגמאות.

יא. **תִּיג/שִׂים** – ציין שמות של חלקים מסוימים של דגם/סרטוט.

יב. **מְנֶה** – רשום כמה רעיונות, ממדים, אירועים, דברים, איכויות, סיבות ועוד. אל תסתפק ברשימה, אלא הצג את המידע במבנה בעל סדר הגיוני המלווה בהסברים. שים לב אם עליך למנות קשרים סיבתיים, תהליכים ותגובות שרשרת.

יג. **התייחס ל...** – הראה את הקשר בין רעיונות או אירועים. תן הקשר רחב.

יד. **סכם** – כתוב את הרעיון בקצרה, כלול מסקנות. התמקד ברעיון והימנע מפרטים מיותרים.

שים לב שלא כל המורים מבחינים בדקויות שבין הניסוחים השונים, ויש המתקשים בהבהרה מדויקת של דרישותיהם. בקש הבהרות כדי שלא תפסיד נקודות כתוצאה מאי-הבנת ניסוח שאלה. לדוגמה: לא ברור ההבדל בין תאר, סקור והסבר, או כאשר הוראת "הסבר" או "תאר" כוללת בעצם הנחיה נוספת, כגון: הִסְבֵּר שכולל השוואה ("הסבר את ההבדלים") או הִסְבֵּר שכולל מְנִייה ("הסבר את הסיבות העיקריות ל...").

6. ערוך לעצמך מסגרת (ראשי פרקים):

מסגרת עוזרת לארגן את המחשבות, לכתוב יותר מהר, לא לסטות מן הנושא ולכלול את כל המידע החשוב.

7. פתוב תשובתך:

- גש לעניין. הקדמה ארוכה היא מיותרת. אל "תשפוך".
- הקפד על: **מבנה** – התחלה, אמצע וסיום.
- **צד חזותי** – חלוקה לפסקאות, משפטים ברורים, כתב יד קריא, הדגשות.
- השאר שוליים רחבים ומספר שורות רווח בין התשובות, כדי שיהיה לך מקום להוסיף בעת הצורך.
- ענה על כל שאלה שהתבקשת, גם אם ברור לך שהתשובה איננה מלאה.
- אל תערוך השוואות בינך לבין הסובבים אותך. התרכז בעבודתך.
- ודא שהשבת על כל מה שהתבקשת. בדוק גם בצדו השני של השאלון.
- נשאר זמן? חזור ובדוק את תשובותיך והשלם אם נזכרת בתוספת.

הוראות למבחן סגור

1. במידת האפשר **השתמש בעיפרון**. כך יהיה לך קל יותר לשנות את תשובותיך בעת הצורך.
2. **קרא כל שאלה בעיון**. בדרך-כלל יש לקרוא כל שאלה יותר מפעם אחת כדי להבין.
3. **עבד את השאלה**. זהו צעד חיוני כדי להבין את השאלה כראוי.
כאמצעי עזר:
 - הדגש מילות מפתח.
 - שים לב היטב לנוסח השאלה והדגש את מילות השאלה וההוראה, כגון: לא, אין, כל, תמיד.
 - נסח שנית את השאלה בשפה שלך.
 - שים את הרעיון שממנו נגזרת השאלה.
4. **פסה תשובות**. נסה להשיב לכל שאלה (בראשך) לפני שאתה מתבונן במגוון התשובות.
אם החלטת מהי התשובה הנכונה לפני שהתבוננת באפשרויות התשובה השונות – אתה מפחית את הסיכוי שתתבלבל.
5. ברגע שענית לשאלה בעל-פה בראשך, **כסה את התשובות, אחת בכל פעם**. כאשר אתה שב וחושף תשובה, סמן "V" ליד תשובה שאתה חושב לנכונה, "X" ליד תשובה שאתה חושב שאינה נכונה, או "!" אם אינך בטוח.
6. חפש את השאלות שאתה בטוח בתשובותיהן והשב תחילה רק עליהן. אל תתעכב על שאלות שקשות לך. חזור אליהן אחר כך.
סמן בצד את התשובות שעליהן ענית בוודאות ואל תחזור אליהן.
7. באופן כללי, התשובות ב"מבחן סגור" הן אלה:
 - א. מסיחים – בדרך כלל שתי תשובות הנראות דומות ורק אחת מהן היא נכונה.
 - ב. התשובה הנכונה – אם מתקיימים תנאים מסוימים.
 - ג. התשובה הנכונה.אל תיפול במלכודת:
 - א. זירגון – מילים שנשמעות מרשימות הן לאו דווקא נכונות.
 - ב. אמירות מוכרות מן הקורס – ביטויים "מוכרים", כאלו שנלמדו במהלך הקורס, לא תמיד עונים כראוי על השאלה.

8. אם אינך בטוח, לך עם תחושת בטן, אלא אם כן מידע נוסף הופך נגיש במהלך הבחינה ורומז על התשובה הנכונה לשאלה.

9. אם אינך יודע את התשובה הנכונה (ואין "עונש" על תשובה לא נכונה) – נחש. אל תשאיר שאלה ללא תשובה.

להלן קווים מנחים לניחוש:

- אם שתי תשובות דומות, חוץ ממילה שתיים, בחר אחת מהן.
- אם לשתי תשובות צליל דומה או מילים שנראות דומות – בחר אחת מהן.
- אם התשובות מבקשות השלמת משפט – הורד את התשובות שייצרו משפט שגוי מבחינה דקדוקית.
- אם שני סכומים קרובים זה לזה בחר באחד מהם.
- אם אף טכניקה אינה מתאימה לך – עצום עיניים ובחר.

10. בדקות האחרונות:

א. בדוק אם לא דילגת על שאלה.

ב. חזור לשאלות שסימנת לאחר היסוס.

אם החלטת לחזור ולבדוק גם את השאלות שסימנת בוודאות, זכור שאתה מסתכן בקלקול תשובותיך.



כדאי לבנות פעילויות נוספות עם הסטודנטים בתיאום עם מורי הערכה, למשל בנושאים אלה: התנהגות המורה בעת הבחינה, ארגון הסביבה בבחינה, ארגון סביבות הלמידה בבית, סגנונות למידה והתבטאותם לפני הבחינה ובמהלכה.

חשוב להדגיש כי תרומתו של המורה בהפחתת חרדות קשורה לדרך שבה בחינותיו מעוגנות בדרכי ההוראה שלו; בדרך שבה הוא מקפיד על אווירה נאותה, על ארגון סביבה וכו'; בסיוע לתלמידים ללמוד לבחינה בצורה נכונה ומתאימה ליכולותיהם ולהתנהג בדרכים סתגלניות ויעילות במצבי בחינות.

חלופות בהערכה

עד כה עסקנו במחשבות ופעילויות שמטרתן לצמצם חרדת בחינות. עצם המושג "בחינות" מתייחס לחלק מן החלופות בהערכה. ניתן הלא להעריך גם בדרכים אחרות כמו על ידי:

- מתן משימות ביצוע ועל ידי תיק עבודות, ה"פורטפוליו".
- ניתן להעריך על ידי כתיבת חיבור או מאמר או על ידי הרצאה בעל פה, "הוראת עמיתים" או ראיון.
- ניתן לבקש מן התלמידים לפתח פריטים סגורים לבחינה בעצמם, לשכללם על ידי ביקורת עמיתים ו"עריכה" על ידי המורה ואחר להיבחן על חלק נבחר מהם.
- ניתן לתת "בחינת בית" או עבודה, ועוד, ועוד...

כאמור תחום החלופות בהערכה הוא אחד התחומים הבולטים במערכות החינוך המערביות בתקופתנו. המורה אשר ישכיל להעריך תלמידיו על ידי מגוון דרכי הערכה, ייתן מענה לסגנונות למידה שונים ובד בבד יסייע להקלת חרדת הבחינות.

רשימת מקורות

מקורות המסומנים ב-* מומלצים לקריאה לסטודנט

- אילון, ע', להד, מ' (1990). **חיים על הגבול**, נורד, חיפה.
- *אלון, נ', סלטון, ר' (1986). "טיפול היפנוטי רב-ממדי בחרדת בחינות", **שיחות**, 1, עמ' 35-41.
- *אליצור, א' (קלטת). **למידה בהרפיה לשיפור הריכוז ולהרפיית מבחנים**.
- *אליצור, ב' (1991). "הרפיה עצמית כדרך התמודדות בחרדת מבחנים", **מעלות**, עמ' 215-216.
- ארנון, ג' (1992). "על תופעת חרדת בחינות", **איגרת לחינוך**, 92, עמ' 28-32.
- בן-טוב, י' (1976). **הקשר בין חרדת לימודים מוצהרת לבין מוצא, מין, הישגים בלימודים, הקבצה והרפב כיתה בחטיבת הביניים**, עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת תל-אביב.
- *בנדס-יעקב, א', פרידמן, י' (1993). **חרדת מבחן, התופעה וההתמודדות עמה**, מכון הנרייטה סאלד, ירושלים.
- בר-אב, ת' (1992). **לגעת בחיים – דרכים להתמודדות עם מציאות בלתי רצויה**, המכון ע"ש אלפרד אדלר, תל-אביב.
- ברון, ב' (1993). "אמאילה! מחר מבחן!" **נעמת**, 153, עמ' 62-63.
- גרוסמן, ג' (1986). **ילדים בעייתיים בכיתות גילות**, גומא, תל-אביב.
- דהן-מזרחי, ש' (1990). **השפעת חרדת בחינות, חרדת מתמטיקה, תושייה נלמדת וסגנון ייחוס על הישגי תלמידים במתמטיקה ברמות לימוד שונות**, חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת תל-אביב.
- הולט, ג' (1974). **פיצץ נפשים ילדים**, מסדה, רמת-גן.
- *אוגנר, מ' (1991). **יש מבחן**, מכון הנרייטה סאלד, ירושלים.
- זיידנר, מ' (1991). "חרדת בחינות והשפעתה על התוצאות", **הד החינוך**, ס"ו, גיליון ד', עמ' 16-17.
- זיידנר, מ', נבו, ב' (1993). "סולם חרדת בחינות (סח"ב): פיתוח הכלי, אפיונו הפסיכומטריים וקורלנטים דמוגרפיים וקוגניטיביים אחרים", **מגמות**, ל"ה (2-3), עמ' 293-306.

טוביאנה, י' (1991). **משתני אישיות ועיבוד חוויית החרדה בקרב חרדי בחינות**, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטה בר-אילן, רמת-גן.

*טוביאנה, י' (1993). **מבחן זה"ב, זיהוי התגובות במבחן**.

*יערי, א' (1991). **חרדת בחינות – מהות וטיפול**, דיונון, תל-אביב.

*יערי, א' (1993). "חרדת בחינות והמשפחה", **במשפחה**, 37, עמ' 36-41.

*יערי, א' (1993). "חרדת בחינות, מקצועות ומורים", **היועץ החינוכי**, ג' (א'), עמ' 76-68.

*נאמן, ר' (1995). **ללמוד בלי לפחד – על חרדת בחינות**, מט"ח, תל-אביב.

נבו, ב' (1981). **מבחנים וציונים במערכת החינוך**, גומא, תל-אביב.

*סילבסטר, ר' (1999). "כיצד משפיעים רגשות על הלמידה", **חינוך החשיבה**, 17-16, עמ' 72-67.

*סלטון-ברונצקי, ר' **חרדת בחינות ואיך יוצאים מזה**, טסט רילקס, תל-אביב.

*סלטון-ברונצקי, ר' (1996). "דמייך את הפחד כיצור מפחיד – כיצד מאבחנים חרדת בחינות וכיצד מטפלים בה", **הד החינוך**, ס"ה (ד').

פארן, ח' (1995). **המדריך ללמידה – כיצד לשפר כישורים והישגים לימודיים**, כתר-האוניברסיטה הפתוחה, ירושלים ותל-אביב.

פופקו, א' (1987). **שיפור הביצוע במבחנים והפחתת חרדת בחינות של תלמידים בעזרת תכנית התערבות פסיכו-חינוכית המופעלת על ידי מורים**, עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת חיפה.

קינן, ג', זיידנר, מ' (1990). "השפעת האפשרות לבחור על רמת החרדה ואיכות הביצוע של נבחנים", **עיונים בחינוך**, 54-53, עמ' 157-164.

קליינהאוז, מ', סלע, פ' (1987). **היפנוזה: מדריך בסיסי לאנשי מקצוע**, אוניברסיטת תל-אביב.

*קלינגמן, א' (1980). "מניעה ראשונית: חינוך פסיכולוגי כהתערבות באמצעות תכנית לימודים", **עיונים בחינוך**, 28.

קלינגמן, א' (1984). "הייעוץ בבתי-הספר: דגש מניעתי כמסגרת התייחסות לעבודת היעוץ והפסיכולוג", **פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך**, 23-24.

*קלינגמן, א', פופקו, א' (1990). "חרדת בחינות – שיטות להתערבות ומניעה ראשונית", בתוך: ד' בר-טל, א' קלינגמן (עורכים), **סוגיות נבחרות בפסיכולוגיה וייעוץ בחינוך**, משרד החינוך התרבות והספורט, השירות הפסיכולוגי-ייעוצי, ירושלים, עמ' 107-123.

שמעוני, ש', סגל, ש', שרוני, ו' (1996). "גישות קוגניטיביות-התנהגותיות", בתוך: משמעת בכיתה – היבטים פסיכולוגיים וחינוכיים, מכון מופ"ת, תל-אביב, עמ' 57-64.

*שפירא, ב', וויס, ש' (1995). מפת חשיבה – המדריך, "מחברות מוח", תל-אביב.

- Bagozzi, R.P. (1992). The self-regulation of attitudes, intentions and behavior, *Social Psychology Quarterly*, 55, pp. 178-204.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism, in: Schwarzer, R. (Ed.), *Self-efficacy: thought control of action*, Washington D.C.: Hemisphere, pp. 3-38.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy: the exercise of control*, New York: Freeman.
- Bergland, B.W. & Chal, A.H. (1972). Relaxation training and a junior high behavior problem, *School Counselor*, 19, pp. 288-291.
- Borkovec, T.D. & Lyonfields, J.D. (1993). Worry: thought suppression of emotional processing, in: Krohne, H.W. (Ed.), *Attention and avoidance: Strategies in coping with aversiveness*, Seattle, WA: Hogrefe & Huber, pp. 118-191.
- D'Alelio, W.A. & Muray, E.J. (1981). Cognitive therapy for test anxiety, *Cognitive Therapy and Research*, 3, pp. 299-307.
- Deffenbacher, J.L. & Kemper, C.C. (1974). Counseling test-anxious sixth graders, *Elementary School Guidance and Counseling*, 9(91), pp. 22-29.
- *D'zurilla, J.J. (1988). Problem Solving Therapies, in: Dobson, K.S. (Ed.), *Handbook of Cognitive Behavior Therapies*, Hotchinson, Chap. 3.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*, New York: Lyle Stuart.
- *Ellis, A. (1973). The no cop-out therapy, *Psychology Today*, 7(2), pp.56-62.
- Erickson, M.H. (1980). Hypnosis and examination panic, in: Rossi, E.I. (Ed.), *The collected papers of Milton H. Erickson on Hypnosis*, Vol. 4, New York: Irvingson.

- Eysenck, M.W. (1992). **Anxiety: the cognitive perspective**, Hove, UK: Erlbaum.
- Hagtvet, K. & Backer Johnsen, T. (Eds.) (1992). **Advances in test anxiety research**, Vol. 7, Amsterdam : Swets & Zeitlinger.
- Holroyd, K.A. (1976). Cognition and desensitization in the group treatment of test anxiety, **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 44, pp. 991-1001.
- Huges, J.N. (1988). **Cognitive Behavior Therapy with Children in Schools**, New York: Pergamon.
- Jacobson, E. (1938). **Progressive Relaxation**, Chicago: University of Chicago Press.
- Kleine, D. (1990). Anxiety and sport performance: a meta-analysis, **Anxiety Research, an international journal**, 2, pp. 113-131.
- Kirkland, K. & Hollandsworth, J.G. (1979). Test Anxiety, study skills and academic performance, **Journal of College Student Personal**, 20, pp. 431-436.
- Kluska, B.J. (1976). **The effect of Systematic Desensitization of High School Population with Test Anxiety**, Unpublished doctoral dissertation, University of South Dakota: Vermillion.
- Kreitler, S. & kreitler, H. (1989). Modifying Anxiety by Cognitive Means, in **Advances in Test Anxiety Research**, Vol. 6.
- Lazarus, A.A. (1981). **The practice of multy-model therapy**, New York: McGraw Hill.
- Lazarus, R.S. (1991). **Emotion and adaption**, London: Oxford University Press.
- Leal, L.L., Baxter, E.G., Martin, J., & Marx, R.W. (1981). Cognitive modification and systematic desensitization with test anxious high school students, **Journal of Counseling Psychology**, 28, pp. 625-628.
- Liebert, R.M. & Morris, L.W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data, **Psychological Reports**, 20, pp. 975-978.
- Mandler, G. & Sarason, S.B. (1952). A study of anxiety and learning, **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 47, pp. 166-173.

- Mandler, G. & Watson D.L. (1966). Anxiety and the interruption of behavior, in: Spielberger, C.D. (Ed.), **Anxiety and behavior**, New York: Academic Press.
- Mann, J. & Rosenthal, T.L. (1969). Vicarious and direct counter conditioning of test anxiety through individual and group desensitization, **Behavior Research and Therapy**, 7, pp. 359-367.
- *Maultsby, M. (1971). Rational-emotive imagery, **Rational living**, 6 (1), pp. 24-27.
- Mathews, A. (1993). Attention and memory for threat in anxiety, in: Krohne, H.W. (Ed.), **Attention and avoidance: Strategies in coping with aversiveness**, Seattle: Hogrefe and Huber, pp. 119-138.
- *Meichenbaum, D.H. (1972). Cognitive modification of test-anxious college students, **Journal of counseling and clinical psychology**, 39 (30), pp. 370-380.
- Meichenbaum, D. (1985). **Stress inoculation training**, New York: Pergamon.
- Meichenbaum, D. & Genest, M. (1980). Cognitive behavior methods, in: Kafner, F.H. & Goldstein, A.P. (Eds.), **Helping people change**, New York: Pergamon.
- Naveh-Benjamin, M. et al (1983). Test anxiety-Deficits in Information Processing, **Journal of Personality & Social Psychology**.
- Paulman, R.G. & Kennelly, K.J. (1984). Test-anxiety and ineffective test taking: Different names, same construct, **Journal of Educational Psychology**, 76, pp. 279-288.
- Ribordy, S.C., Tracy, R.J. & Bernotas, T.D. (1981). The effects of an attentional training procedure of the performance of high and low anxious children, **Cognitive therapy and research**, 5, pp. 19-28.
- Sarason, I.G. (1980). **Test anxiety: theory, research, and applications**. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- *Sarason, I.G. (1984). Stress, Anxiety and Cognitive Interferences: Reaction to Tests, **Journal of Personality & Social Psychology**.
- *Sarason, I.G. (1991). Anxiety, self-preoccupation and attention, in: Schwarzer, R. & Wicklund, R.A. (Eds.), **Anxiety and self-focused attention**. Chur, Switzerland: Harwood, pp. 9-13.

- Sarason, I.G. & Sarason, B.R. (1987). Cognitive interference as a component of anxiety: Measurement of its state and trait aspects, in: Schwarzer, R., Van Der Ploeg, H.M. & Spielberger, C.D. (Eds.), **Advances in test anxiety research**, Vol. 5, Lisse: Swets & Zeitlinger. pp. 3-14,
- Schwarzer, R. (Ed.) (1992). **Self efficacy: Thought control of action**, Washington, D.C.: Hemisphere.
- Schwarzer, R. (1994). Optimism, vulnerability and self-beliefs as health-related cognitions: A systematic overview, **Psychology and Health**, 9, pp. 161-180.
- Seligman, M.E.P. (1991). **Learned optimism**, New York: Knopf.
- Seligman, M.E.P., Castellon, C., Cacciola, J., Schulman, P., Lubursdy, L., Ollove, M. & Downiny, R. (1988). Explanatory style change during cognitive therapy for unipolar depression, **Journal of Abnormal Psychology**, 97, pp. 13-18.
- Selye, H. (1956). **The Stress of Life**, New York: McGraw Hill.
- Spielberger, C.D. (1980). **Test anxiety inventory: Preliminary professional manual**. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- *Spielberger, C.D. et al (1978). **Examination stress and test anxiety**, in: Spielberger & Sarason, Stress and Anxiety, Vol. 5, New York: John Wiley and sons.
- Suinn, R.M. & Richardson, F. (1971). Anxiety management training: A nonspecific behavior therapy for anxiety control, **Behavior Therapy**, 2, pp. 498-510.
- Tallis, F., Eisenck, M.W. & Mathews, A. (1991). Worry: A critical analysis of some theoretical approaches, **Anxiety Research, An International Journal**, 4, pp. 97-108.
- Teichman, Y. (1974). Predisposition for anxiety and affiliation, **Journal of Personality and Social Psychology**, 29, pp. 405-410.
- Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference, defective skills and cognitive capacity, **Educational Psychologist**, 3, pp. 135-142.
- Warren, R., Deffenbacher, J.L. & Brading, P. (1976). Rational-emotive therapy and the reduction of test anxiety in elementary school students, **Rational Living**, 11, pp. 26-29.

- Wine, J.D. (1971). Test anxiety and the direction of attention, **Psychological bulletin**, 76, pp. 92-104.
- Wine, J.D. (1982). Evaluation anxiety: A cognitive-attentional construct, in: Krohne, H.W. & Laux, L. (Eds.), **Achievement, stress and anxiety**, Washington D.C.: Hemisphere.
- Zaickowsky, L.B. & Zaickowsky, L.D. (1984). The effects of a school based relaxation training program of forth grade children, **Journal of Clinical Psychology**, 13, pp. 81-85.
- *Zeidner, M., Klingman, A. & Popko, O. (1988). Enhancing students' test coping skills: Report of psychological health education program, **Journal of Educational psychology**, 80, pp. 95-101.

יש לי פרפרים בבטן ואני מדגיש שכל החומר פרח לי מהראש...". מטאפורות כאלו ואחרות משמשות לתיאור חרדת בחינות, תופעה שכיחה בקרב לומדים בכל הגילאים.

מהי חרדת בחינות? מה הם הגורמים להופעתה? מה הן דרכי הטיפול בה? ובעיקר - מה יכולים המורים לעשות כדי להפחית את חרדת הבחינות בקרב תלמידיהם? על שאלות אלו ניתנות בחוברת תשובות מגוונות ככל האפשר, מתוך רצון להבין את תופעת חרדת הבחינות לעומקה ולסייע בהתמודדות עמה.

תופעת חרדת הבחינות מבליטה את הקשר ההדוק בין תחושות ורגשות לבין תפיסה, זכירה וחשיבה. זוהי תופעה החוצה את כל ממדי התודעה, והבנתה מאירה את הקשרים המורכבים בין ממדים אלו. העולם המערבי של היום מדגיש את ההישגיות בכל תחום וכך הצורך הפנימי לדעת ולהבין מהול לעתים קרובות בצורך "להראות ידע" על מנת להשיג ולהצטיין בעיני הזולת.

חרדת הבחינות היא תולדה של החברה התחרותית בת זמננו, ויש לנתחה ולהפינה כחלק מן השיח התרבותי.

מען למכתבים: ת.ד. 48538 תל אביב מיקוד 61484

טל. 03-6901406 פקס. 03-6901449
שושנה פרסיץ 15 תל אביב (בבנין מכללת לוינסקי)

Email: info@mofet.macam98.ac

WWW: <http://www.mofet.macam98.ac>