

מבגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

כרך ל"א • גיליון 56
תמוז תשפ"ג – יוני 2023

יוצא לאור על ידי:

אפשר
עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך



חרדת בחינות: שיטות התערבות של יועצות בתי הספר בחברה הערבית

אריג' ברבארה וח'אולה זועבי

תקציר

חרדת בחינות היא תגובה רגשית למצבי מבחן והערכה, המתבטאת אצל הפרט בשינויים פסיכולוגיים, התנהגותיים ורגשיים, והיא עלולה לפגוע באיכות חייו ובהישגיו. מטרת המחקר שעליו מבוסס מאמר זה הייתה ללמוד, מהן השיטות. שמשמשות את היועצות החינוכיות בכדי להפחית את חרדת הבחינות בקרב תלמידים. המחקר נשען על הפרדיגמה האיכותנית, והנתונים נאספו על ידי ראיונות עומק עם 15 יועצות המטפלות בתלמידים הסובלים מחרדת בחינות. ממצאי המחקר הניבו שש תמות: תפיסת היועצות את התסמינים של חרדת הבחינות, גורמי החרדה, מהות התערבותן של היועצות בבתי הספר, תפקיד המשפחה בהפחתת החרדה, הכישורים הנחוצים לצוות החינוכי לצורך התמודדות עם חרדת בחינות ושיטות, דרכים וטכניקות להתמודדות עם חרדת בחינות. מהמחקר עולה שתפקיד היועצות הוא חיוני, בשל ההכשרה, הידע והניסיון שצברו בכל הנוגע לתופעת חרדת הבחינות, על היבטיה הקוגניטיבי, הרגשי וההתנהגותי. כמו כן נמצא כי שיתוף הפעולה בין הצוות החינוכי, ההורים והיועצת ובניית תוכניות התערבות אישית וקבוצתית מתאימות עוזרים לתלמידים להתמודד עם החרדה ועם השלכותיה, כגון: נשירה סמויה, דימוי עצמי נמוך והישגים נמוכים.

מילות מפתח: חרדת בחינות, יועצות ערביות, טכניקות התערבות, התמודדות עם חרדת בחינות

מבוא

החברה הבתר-תעשייתית, חברת הידע והעידן הדיגיטלי, מודדת ומעריכה שינויים בעיקר באמצעות מבחני הישגים, בלוויית הערכה של היבטים אישיותיים, התנהגותיים, תפקודיים וערכיים של התלמיד. כתוצאה מכך, השיח הציבורי מייחס חשיבות רבה למבחנים. לטענתם של יפה ונזרי (2017), 20%–30% מתלמידי בתי הספר והסטודנטים בהשכלה הגבוהה בארץ ובעולם סובלים מחרדת בחינות, והדבר עלול לפגוע בהישגיהם הלימודיים ובהכשרתם לדרישות העידן החדש. אי-לכך, מחקר זה התמקד בשיטות ההתערבות המשמשות יועצות בבתי ספר ערביים לטיפול בתלמידים הסובלים מחרדת בחינות.

חרדה מוגדרת כפחד המאיים על ערכים שחשובים לאדם. לרוב היא נתפסת כתסמונת מורכבת, שכוללת מצבים רגשיים בלתי נעימים שיש בהם התנסות סובייקטיבית בפחד או ברגש (סגל ושמעוני, 2000). זוהי תגובה רגשית וגופנית, שעלולה לבוא לידי ביטוי בתחושת אי-נוחות, בחוסר יציבות ובקוצר נשימה, המפריעים לתפקוד הפרט ופוגעים באיכות חייו (רבהון-דמתי ובן שלום, 2016). החרדה נחלקת

לסוגים שונים, ובהם חרדה חברתית, הפרעה אובססיבית-קומפולסיבית והפרעה פוסט-טראומטית, ובתחום הלימודים – חרדת בחינות (Blanchard et al., 2011). מחקרנו התמקד בחרדת בחינות ובדרכי התמודדות של יועצות בבתי ספר ערביים עם תופעה נפוצה זו. על כן, שאלת המחקר הייתה: מהן השיטות שמשמשות את היועצות בכדי להפחית את חרדת הבחינות בקרב התלמידים?

חרדת בחינות היא תגובה ריגושית ייחודית למצבי מבחן והערכה, המתבטאת אצל הפרט בשינויים פסיכולוגיים והתנהגותיים (Weiner & Carton, 2012), אך עם זאת, היא איננה מוגדרת במדריך ההפרעות הנפשיות (American Psychiatric Association, 2013), ומכיוון שכך היא נבחנת כתופעה הנפוצה בעיקר בקרב תלמידים. לאור האמור לעיל, מחקר זה התמקד בדרכי ההתערבות שמשמשות את היועצת כדי להפחית מהחרדה ולסייע לתלמיד. מחקרים מצביעים על היועצת בבית הספר כדמות בעלת תפקיד מפתח וערך מוסף מהותי, שפועלת לשיפור תנאי העשייה החינוכית ואיכותה, ומשפיעה על מדיניות בית הספר ועל המתרחש בין כתליו (ארהרד, 2014). הייעוץ החינוכי מתמקד בסיוע לטווח הארוך, מעבר לקשיים נקודתיים, ועיקר עבודתה של היועצת החינוכית איננו התמקדות בהתערבויות פרטניות בעת משבר ומצוקה, אלא קידום המערכת הבית ספרית ככזו שמקנה ערכים המתקשרים לאושר, לתקווה ולבריאות (דור-חיים, 2019).

ייחודו של מחקר זה הוא בהתעמקותו בחשיפת המורכבות של חרדות הבחינות בקרב תלמידים ערבים ודרכי ההתערבות הננקטות לצורך הפחתתה, תוך הצגה מדויקת של תפיסותיהן של יועצות חינוכיות ערביות בנושא.

חרדת בחינות

בחינה היא מצב לחץ המצריך מהתלמיד מאמצים וכוחות מרובים, בהשוואה ללמידה רגילה (סגל ושמעוני, 2000). לדברי סגל ושמעוני, מבחנים הם "חלק בלתי נפרד מחיי היום-יום בחברה שלנו, שבה חיי אנשים נקבעים בחלקם באמצעות אופן הביצוע של מבחנים" (עמ' 5). מסיבה זו הפכו מבחנים למשימה חשובה ביותר, שמשפיעה על הצלחתו, עתידו, מעמדו החברתי ודימויו העצמי של הפרט, מה שגורם לכך שהחרדה מפני כישלון הפכה שכיחה מאוד (סגל ואחרים, 2011), ובקרב תלמידים רבים עולה חרדה לקראת הבחינות (Alam & Halder, 2018).

חרדת בחינות נמנית על החרדה החברתית, שמתוארת בספרות המקצועית כפחד מפני הערכה שלילית או השפלה פומבית על ידי הזולת. חרדה זו מתחלקת לשני תת-סוגים: (א) חרדה חברתית ייחודית – פחד ממצבים חברתיים העלולים לעורר תחושת השפלה; (ב) חרדה חברתית כללית – פחד מרוב המצבים החברתיים המביא להימנעות מאינטראקציות חברתיות (American Psychiatric Association, 2013). חרדת בחינות היא תגובה ייחודית למצבי מבחן והערכה, המתבטאת אצל הפרט בשינויים פסיכולוגיים והתנהגותיים. היא אינה מוגדרת במדריך ההפרעות הנפשיות, כי אם מוכרת כתופעה הנפוצה בעיקר בקרב תלמידים, מתבגרים וסטודנטים, אשר

עשויה להופיע במצבים רגשיים, התנהגותיים, פיזיולוגיים וחשיבתיים (ברורמן ורויטמן, 2009). ניתן להגדיר חרדת בחינה כתחושה סובייקטיבית של מתח, חששות, עצבנות ודאגות הקשורים לעוררות של מערכת העצבים האוטומטית (Alam & Halder, 2018). תלמידים שונים יבטאו את החרדה באופנים שונים, אך לרוב בולט שילוב פסיכו-פיזיולוגי של תחושות גופניות, מחשבות, רגשות, פנטזיות ודפוסי פעולה, שמשיעיים על הלמידה ומקשים על הצלחה בבחינה (סגל ושמעוני, 2000). תלמידים שסובלים מחרדת בחינות מתארים בדרך כלל תופעות שונות: "אני לא מצליח בבחינה למרות שאני יודע את החומר"; "הרגשתי פרפרים בבטן, גם הזעתי נורא... רצתי המון לשירותים". ניכר שכל אחד מהתלמידים חווה חוויה ייחודית ואותנטית של חרדת בחינות, ועל כן נדרשו שיטות התערבות מגוונות (סגל ושמעוני, 2000, עמ' 8).

חרדה תכונתית וחרדה מצבית

ממחקרים עולה כי בדומה לסוגי חרדות נוספים, גם חרדת בחינות נחלקת לשני סוגים: תכונתית ומצבית. חרדה תכונתית (trait anxiety) קיימת במצבים שהפרט תופס אותם כאיימים ומסוכנים במידה המחלצת ממנו רמות חרדה גבוהות, עד כדי אובדן שליטה (Datta, 2013). לעומתה, "חרדה מצבית (state anxiety), היא מצב רגשי חולף וקשורה לאירוע, מקום או זמן מסוימים. עוצמתה של חרדה מסוג זה יכולה להשתנות בהתאם לתנאים, כגון: מתח, לחץ ודאגה של הפרט; כלומר המצב ישתנה עם חזרת האדם למצב רגוע. משני סוגי החרדה שנזכרו לעיל ניתן להסיק כי חרדת בחינות נחשבת לחרדה מצבית, המאופיינת בסבירות גבוהה להיכשל בהתכוננות למבחן ובמהלכו (רבהון-דמתי ובן שלום, 2016).

מספר מחקרים הגדירו חרדת בחינות כמצב לחץ הדורש מהתלמיד מאמץ וכוחות גדולים יותר מלמידה רגילה (סגל ושמעוני, 2000; Arana & Furlan, 2016). התלמיד כמו מצוי במצב חירום, שמצריך גיוס כל המערכות הגופניות והנפשיות להתגברות על סכנה צפויה. אשד-פלך (2007), לעומתם, גרסה שבדומה לשאר מצבי החרדה, חרדת בחינות פוגעת בערך העצמי של האדם. מכיוון שכך, במקרים של חרדה קשה מומלצת הפניה לפסיכולוג בבית הספר, לצורך הערכה מקיפה יותר (Huberty, 2009).

הרכיבים המאפיינים את חרדת בחינות

שלושה רכיבים מאפיינים את חרדת בחינות: קוגניטיבי, רגשי והתנהגותי (יפה ונזרי, 2017), והם יכולים להופיע לקראת המבחן ובמהלכו. הראשון, הרכיב הקוגניטיבי, מתבטא בדאגה ובמחשבות שליליות סביב המבחן ובקושי בארגון חומר ובשליפתו, בהבנת הנדרש בבחינה ובהבאת הידע לידי ביטוי ברור ומובנה; זאת, נוסף על תחושת אי-נוחות המופיעה טרם המבחן ובמהלכו, המלווה בחשש מכישלון ומאסון. הרכיב השני הוא רגשי ומתבטא לפני המבחן ובמהלכו בתחושות רגשיות ובתגובות פיזיולוגיות, כגון: פחד, מתח שרירים, אי-שקט, פעימות לב מואצות, שלשול, קוצר נשימה, לחץ בחזה, בחילות, רעד, כאבי ראש, כאבי בטן, זיעה, חיוורון וסחרחורת, דאגה ותסכול. הרכיב השלישי, הרכיב ההתנהגותי, מתבטא בהרגלי למידה שגויים או לא

יעילים ובתגובות בלתי רצויות, בהזנחת הלמידה, בדחיית עבודות ושיעורי בית, באי-למידה וצבירת פערים ובהימנעות ממצבי בחינה על ידי דחיית הבחינה או בריחה ממנה. כמו כן, יש המתכוננים יותר מדי, על חשבון לימודים אחרים (יפה ונזרי, 2017; סגל ושמעוני, 2000).

גישות להסבר תופעת חרדת בחינות

מחקרים מצביעים על שתי גישות להסבר התופעה (רבהון-דמתי וכן שלום, 2016): הראשונה היא פסיכואנליטית ומתמקדת בציפיות ובדרישות של ההורים מילדם בראשית החיים ולפני הכניסה לבית הספר. אם הילד נכשל בהן, ההורים מגיבים באופן שלילי, המהווה בסיס לחרדה, וזו מלווה את הילד גם בבגרותו (Brakel, 2004); הגישה השנייה היא התנהגותית, והיא מסבירה את חרדת הבחינות כתגובה רגשית מותנית לכישלונות חוזרים, אשר נוטה לאפיין תלמידים נושרים (רבהון-דמתי וכן שלום, 2016). גישה זו קושרת בין ההישגים הנמוכים של התלמיד לבין העונש הסביבתי שמוטל עליו כתוצאה מכך (אי-הערכה על ידי אחרים), דבר הגורם להגברת חרדתו (Cassady & Finch, 2014).

גורמים לחרדת בחינות

הספרות המקצועית קושרת את חרדת הבחינות לשלל גורמים: אישיותיים, קוגניטיביים, התפתחותיים, גורמי הישג והצלחה, וגורמים סביבתיים. רבהון-דמתי וכן שלום (2016) התייחסו ל**גורמים אישיותיים**. לדידם, "תכונות קבועות, כמו: דימוי עצמי נמוך, דאגה, ביטחון עצמי נמוך, פרפקציוניזם", מציבות את התלמיד בסיכון גבוה לפתח חרדת בחינות (עמ' 50). מחקרים אחרים העידו שתלמידים השואפים למצוינות ולהישגים גבוהים סובלים מהתופעה גם הם, מתוך הערכה עצמית מותנית, אי-אמונה ביכולתם וחשש מכישלון ומאובדן ערך עצמי (Ringeisen & Raufelder, 2015); כך לדוגמה, תלמידים מחוננים עלולים לסבול מרמות חרדה גבוהות גם אם הישגיהם גבוהים (Dobson, 2012). אבן סואיז (2002) וח'אלילה (Khalaila, 2015) קשרו בין חרדת בחינות לדימוי עצמי: רמה נמוכה של חרדת בחינות אינה משפיעה באופן שלילי על ביצועי התלמיד וקשורה לדימוי עצמי גבוה, ומנגד, רמה גבוהה של חרדת בחינות פוגעת בביצוע מטלות וקשורה לדימוי עצמי נמוך.

גורמים קוגניטיביים מתמקדים בקושי בתפקודי למידה שונים, העלול לגרום לחרדה. בין השאר מדובר על לקויות למידה, קשיי התארגנות, קשיי קשב וריכוז, אי-שליטה בחומר הנלמד, יכולת נמוכה, הרגלי למידה לקויים, אסטרטגיות זיכרון לא יעילות, היעדר אמונה ביכולת להצליח והערכת זמן שגויה. כך, פעמים רבות נוצר מעגל שלילי של חרדה, ירידה בביצוע, התגברות נוספת של החרדה, ירידה בדימוי העצמי ושוב התגברות של החרדה (Arana & Furlan, 2016).

גורמים התפתחותיים הם מצבי לחץ המשפיעים על התלמיד ועל תפקודו בבית, בסביבה ובבית הספר. אלה, כידוע, עשויים להיות מגוונים ולכלול קשיים במשפחה ובבית הספר, דאגות מהעתיד ולחץ חברתי, והם רווחים יותר בקרב נשים, שאכן

סובלות מחרדה יותר מגברים (Cassady & Finch, 2015; Dobson, 2012). מקדונלד (2001) ציין כי בנות מדווחות על תחושות חרדה יותר מבנים. הבדל מגדרי זה הוסבר על ידי הציפיות השונות שיש להורים מבנים ומבנות. מבנות מצופה להביע רגשות ולשתף פעולה, בעוד שמבנים מצופה לשלוט ברגשותיהם ולהפגין חזק, למעט במקרה של כעסים (Peleg-Popko, 2002).

גורמי הישג והצלחה נקשרו גם הם לחרדת בחינות. על פי רבהון-דמתי ובן שלום (2016), חרדת הבחינות מביאה לירידה בהישגים, מכיוון שהתלמידים מחלקים קשב בין מטלות הבחינה לחוויית החרדה. כתוצאה מכך, ביצועיהם במבחנים נפגעים. ברוורמן ורויטמן (2009) ורוזנברג (2016) סברו כי חרדת בחינות פוגעת לא רק בהישגים אקדמיים, אלא גם באיכות החיים ובמוטיבציה להתמדה בלימודים. הישגים לימודיים נמוכים וחרדת בחינות עלולים לנבא נשירה (רבהון-דמתי ובן שלום, 2016).

לגורמים סביבתיים השפעה משמעותית על חרדת בחינות. האווירה המשפחתית משפיעה ישירות על רמת החרדה. היעדר תקשורת נכונה ועידוד מהמשפחה מגבירים את רמת החרדה, בעוד שאקלים משפחתי יציב מסייע לרמות חרדה נמוכות. האקלים הבית ספרי משפיע כמובן גם הוא בשלל היבטים. ממצאי ספרות המחקר בשני תחומים אלה תיסקר להלן.

תפקיד המשפחה והשפעתה על חרדת בחינות

דבריו של גבעון (2005) בנוגע להשפעת האקלים המשפחתי על התפתחות הילד רלוונטיים גם בהקשר של חרדת בחינות: "המשפחה מהווה סביבה חשובה מאוד לילד, היא מרכז חייו. במשפחה מתנסה הילד לראשונה בקשרים חברתיים, וכשתפקודה תקין, הוא זוכה בביטחון. המשפחה אף עשויה לתרום גורמי מגן, המסייעים לתפקודו הכללי של הילד, כאשר אלה נובעים בעיקר מתיאוריה של 'משפחה בריאה', המאופיינת ביציבות נפשית, במוימונויות הוריות חזקות, בלכידות, בגמישות, בהפגנת תמיכה רגשית בילד" (עמ' 364–365).

פלג-פופקו (2003) מצאה שקיים קשר בין יחסי הגומלין בתוך המשפחה לבין חרדת בחינות אצל הילדים. תקשורת נכונה, חיזוק, עידוד, צמיחה אישית, לכידות, הסתגלות ושמירת המערכת – כל אלה הם דפוסים בעלי חשיבות רבה בתא המשפחתי. עידוד לעצמאות הוא תנאי מקדים להפגת חרדת בחינות, וכתוצאה מכך – לחיזוק תחושת המסוגלות העצמית והביטחון העצמי של הילד (Peleg-Popko, 2002). לכן, תקשורת טובה ויעילה בין ילד והורה תורמת לחיזוק יכולת ההסתגלות וההתמודדות של הילד עם חרדת בחינות. לעומת זאת, תקשורת לא בטוחה בין ילד והורה משפיעה על הצלחתו החברתית, הרגשית והאקדמית ועלולה לגרום להתפתחות חרדת בחינות (Hudson, 2014).

חשוב לציין כי השפעתה הישירה של האווירה המשפחתית על רמת החרדה נצפתה במחקרים רבים. כללים וגבולות ברורים כמו גם עקביות ביחסי ההורים וילדיהם תורמים לרמות חרדה נמוכות ביותר. לעומת זאת, בהיעדר תקשורת נכונה, עקביות ועידוד משפחתי – רמות החרדה יהיו גבוהות

(Basol & Zabun, 2014; Peleg-Popko, 2002). כללים אמביוולנטיים עלולים לנסוך בילדים אי-נוחות ותחושה שהם אינם מוגנים על ידי הוריהם (פלג-פופקו, 2003). מחקרים הדגישו כי מודעות המשפחה לחרדת בחינות אצל ילדיהם מגבירה את הביטחון העצמי של ההורים, מה שמאפשר להם להעניק לילדיהם רמות גבוהות של תיווך, סיוע, קבלה, עידוד, אהבה ותמיכה על מנת להתמודד עם התופעה, והדבר מסייע בהפחתת החרדה (פלג-פופקו, 2003).

הספרות המקצועית בנושא מצביעה על חשיבות ההורים בזיהוי המצוקות של ילדיהם. מחקרים רבים התייחסו לציפיות ולדרישות ההורים כלפי ילדיהם, שתורמות בעצמן לחרדת בחינות. כאשר הילדים אינם עומדים בציפיות ודרישות אלו, הם מפתחים פחדים וחרדות, שמקורן בתגובות השליליות של הוריהם (מקדונלד, 2001; Barakel, 2004). עם זאת, רצוי לזכור שמחקרים גילו ש"גם כאשר משבחים ילדים על ביצועיהם במבחנים, הדבר עשוי לגרום להשפעות פרדוקסליות על הביצועים שלאחר מכן" (מקדונלד, 2001, עמ' 20).

התייעצות ההורים עם אנשי מקצוע בבית הספר עשויה לגלות אם ציפיות גבוהות של ההורים מחמירות את הבעיה. במקרה כזה, פסיכולוג בית הספר או איש מקצוע אחר, כמו היועצת, יכולים לסייע להם לפתח ציפיות ריאליות יותר. ההורים יכולים גם לעזור לילדיהם, לעבוד איתם בבית ולייצר סביבה לימודית מתאימה, שתסייע להם להתכונן היטב לבחינות ולמשימות (Huberty, 2009).

כאמור, מעורבות הורית בתחומים רבים בחיי הילד התגלתה כבעלת השפעה מיטיבה על ההתנהגות והלמידה, והיא נחשבת גורם מנבא להצלחה בבית הספר ומובילה לצמיחה והתפתחות שפה, מוטיבציה, אוריינות גבוהה, התנהגות חברתית חיובית ואיכות הרגלי העבודה (Negreiros & Miller, 2014). לכן מודגשת במחקר חשיבות שיתוף הפעולה בין המשפחה לבית הספר (Peleg-Popko, 2002). חשוב לציין, שמעורבות משפחתית יכולה לשפר את מודעות ההורים לתפקידם בהעצמת החרדות של ילדם או בשיכוך. עם זאת, חשוב שהורים יאפשרו לילד להתמודד עם החרדה באופן עצמאי, בלי לכוון אותו להימנעות ממצבים שבהם הוא חש חרד ובלי להגזים במענה שניתן לו. הדסון (Hudson, 2014) סבר שהיענות גבוהה עלולה לייצר תלותיות של הילד וללמד אותו לפתור בעיות באמצעות הימנעות, מה שעלול לחזק את חוסר היכולת שלו להתמודד עם מצבי חרדה, וככלל – להקשות עליו להתמודד עצמאית או לקחת אחריות על התפתחותו.

תפקיד בית הספר והצוות החינוכי בהתמודדות עם חרדת בחינות

לבית הספר ישנו תפקיד מרכזי בחייהם של ילדים ובני נוער בכל חברה (בן-רבי ואחרים, 2014), וככה הוא משפיע על רמת החרדה והמוטיבציה שלהם ועל הדרך שבה הם חווים את האירועים. יחסים בין-אישיים בין תלמיד למורה משפיעים על תפיסת העצמי ועשויים להגביר חרדה או להפחיתה. התנהלות רגועה של המורה משפיעה לטובה על התלמיד והצלחתו. בנוסף, קיים קשר ישיר בין היחסים החברתיים לחרדת בחינות (Basol & Zabun, 2014; Peleg-Popko, 2002).

דובסון (Dobson, 2012) הדגיש, שלימוד ויסות עצמי (self-regulation) בגיל הרך חשוב להפחתת חרדה הקשורה לבית הספר כבר בגיל צעיר; כלומר לומד שיציב לעצמו מטרות וינהל את הידע, המוטיבציה וההתנהגות שלו באמצעות אסטרטגיות למידה, מיקוד קשב וארגון הזמן והסביבה, בהתאם למטרות שהוא הציב לעצמו ולמשוב מהסביבה, יוכל לשלוט בחרדה ואף להפחיתה. חרדה עלולה להשפיע לרעה על מערכת עיבוד המידע, ולכן הסובלים ממנה מתקשים לאחסן ולשלוף מידע. תלמידים לקויי למידה סובלים מכך יותר מאשר תלמידים ללא לקות למידה.

מורים רבים מתקשים להבחין בסימני חרדת בחינות ובהשפעתם על התלמידים, אבל בשיתוף פעולה עם ההורים, ביכולתם ללמוד לזהות אותם ולסייע לתלמידים להתמודד (Dobson, 2012). הם יכולים להבחין בסימנים במהלך המבחן עצמו כמו גם באמצעות שיחות עם התלמידים החרדתיים ומשפחותיהם. בקרב תלמידים בוגרים יחסית אפשר לקיים סקרים שממפים תופעות גופניות, התנהגותיות ורגשיות הקשורות לחרדת בחינות (Salend, 2011). לדברי סגל ושמעוני (2000), סימני חרדה יכולים להיות כיתתיים ופרטניים, והם יכולים להתבטא בפער בין רמת ההשתתפות בכיתה או ביצוע עבודה ובין הצלחה במבחנים, בתופעות גופניות שמעידות על לחץ בזמן בחינה, בהפרעות ביצוע בשעת המבחן, וכן בדחיית מבחנים או הימנעות מהם ללא הצדקה. מורים והורים צריכים לעבוד יחד כדי לסייע לתלמידים כבר בשלב מוקדם להתמודד עם חרדה ולהימנע מבעיות הקשורות בחרדה (Dobson, 2012 ; Huberty, 2009). לכן, מורה שמזהה אצל תלמידו סימנים ותופעות הקשורים לחרדת בחינות, מתבקש לעקוב אחריהן בתשומת לב, על מנת לשלוט בהן ולהקנות לתלמידו כישורים שיסייעו להם לשלוט בחרדה ולסייע בהפחתתה (Dobson, 2012).

חשוב לציין, שמורים יכולים לעזור מאוד בנושא זה, באמצעות טכניקות טיפוליות שאינן מחייבות הכשרה מקצועית קלינית ומאפשרות למידה מיטבית ויצירת אקלים כיתתי נעים. ביכולתם לקבל מיועץ בית הספר או מהפסיכולוג כלים המסייעים בהפחתת חרדת בחינות בכיתה. מורים יכולים לעודד את התלמיד החרדתי ולטפח אותו באופן שיוסיף לתחושת הערך העצמי שלו. העידוד אינו פותר בעיות, אבל מפחית חרדה ומאפשר לתלמיד להיטיב להתמודד עם מצבו. מורים יכולים לאבחן פרטנית או קבוצתית תלמידים הסובלים מחרדה גבוהה ולנהל איתם שיחות אישיות שתכליתן לסייע להם להבין את מצבם. שיחות אלה עשויות לסייע בהפחתת החרדה, והן מתנהלות הן באופן אישי, בין מורה לתלמיד בודד, והן באופן קבוצתי, שעוזר לאלו מבין התלמידים שאינם מודעים לבעייתם, וביניהם גם כאלו הכועסים על עצמם על שאינם מצליחים במשימות או במבחנים, מבלי לדעת שהסיבה היא החרדה (סגל ושמעוני, 2000).

אחת הדרכים להפחית חרדה אצל תלמידים במהלך המבחן היא לעודד אותם להשתמש באסטרטגיות, כמו: רשימת נקודות מפתח, הגדרות, נוסחאות, תאריכים ותשומת לב לנקודות שהודגשו על ידי המורים (Dobson, 2012). פעולות אלו עשויות לשמור על רוגע, מיקוד ומוטיבציה להצליח במבחן, וביכולתן לשכך את הפחד מלשכוח מידע חשוב עם קבלת טופס הבחינה (Salend, 2011). בנוסף, מחקרים הדגישו שחשוב

לעודד תלמידים לתכנן את הלימודים על ידי זיהוי חומר הלימוד המתגבר בשבילם, וכן ליצור קשר עם מוריהם לצורך בירור והדרכה נוספים. תכנון לימודים מסייע לתלמידים להשתמש במיומנויות ובאסטרטגיות, מגביר את תחושת השליטה, מפחית את החרדה ומשפר את הביצועים (Dobson, 2012; Salend, 2011).

מורים יכולים ליישם גם מספר טכניקות טיפוליות המצריכות הכשרה על ידי יועצים, פסיכולוגים ומדריכים בבית הספר, כגון: מדיטציה והרפיה, שיעילות בהפחתת מתח שרירים והגברת שליטה במתחים (Dobson, 2012), נשימות עמוקות, דיבור עצמי חיובי והתמקדות בהצלחות עבר, דמיון מודרך ומוזיקה מרגיעה (Salend, 2011). סגל ושמעוני (2000) הדגישו את חשיבות השינוי של מחשבות שליליות לחיוביות תוך כדי עיצוב חוויות למידה. זהו כלי יעיל להתמודדות עם חרדת בחינות, מכיוון שבכוחו לסייע לתפקוד טוב בזמן המבחן ולשכנע את התלמיד שגם אם נכשל, תוצאת המבחן אינה משקפת את ערכו כאדם.

הספרות בנושא מדגישה שהחרדה איננה משקפת עצלות, חוסר מוטיבציה או חוסר יכולת מצד התלמיד. המודעות לחרדה צריכה להיות בראש סדר העדיפויות של בתי הספר; זאת באמצעות הדרכות וסדנאות לזיהוי החרדה ולטיפול בה, לצד הכשרה שתכלול מידע על מאפייניה, סוגיה והגורמים לה ועל מגוון הקשיים של תלמידים חרדתיים, וכן סיוע למורים בתכנון תוכניות התערבות מותאמות (Huberty, 2009).

חרדת בחינות ונשירה

נשירה של בני נוער ממערכת החינוך הפורמלית מלווה את מערכות החינוך בארץ ובעולם מאז היווסדה. בישראל גויסו גורמים שונים להתערבות ולקידום תוכניות ומיזמים שנועדו לצמצם את שיעורי הנשירה עד למניעתה, ובהם האגף לקידום נוער, קציני ביקור סדיר, רשויות מקומיות, מורים ומנהלי בתי ספר (רבהון-דמתי ובן שלום, 2016). הסיבה לכך היא שעזיבת בית הספר לפני תום הלימודים היא בעיה חברתית מורכבת ומרובת השלכות, הן על התלמיד והן על כלל החברה (בן-רבי ואחרים, 2014). הנשירה עלולה להתרחש בשלל מצבים, בגילים שונים ואף בזמנים שונים בכל שכבות הגיל (Metzger et al., 2015). בשל היותה תופעה מסוכנת, שעלולה להשפיע באופן שלילי על עתידו של התלמיד, יש לזהות את הגורמים העיקריים לה, שהם תנאי ההצלחת תוכניות מניעה (Pabayo et al., 2014). מחקרים הצביעו על קשר חיובי בין נשירת תלמידים מבית הספר לחרדת בחינות, עד כדי כך שהישגים לימודיים נמוכים וחרדת בחינות, בעיקר זו בעלת הרכיב הקוגניטיבי, מאפשרים לנבא נשירה. בהתאם, חרדת בחינות יכולה לסייע לצוות החינוכי לאתר תלמידים נושרים עוד בתחילת השלב הסמוי (לוי-יצחק, 2007; רבהון-דמתי ובן שלום, 2016).

הייעוץ החינוכי ותפקידו בבית הספר

הספרות המקצועית מדגישה את חשיבות הגשת הסיוע לפרט בהתמודדות עם חרדת בחינות, מכיוון שזו עלולה להחריף ולהתפשט כהתנהגות נמנעת לתחומי חיים נוספים ולהתמיד גם בשנות ההתבגרות והבגרות (Maynard et al., 2017). הדבר כרוך

בחויה השלילית שחוזרת ופוקדת את הפרט כאשר הוא פוגש סיטואציה זהה או דומה (רבהון-דמתי וכן שלום, 2016), ולכן יש להתערב לצורך הפחתתה. זיהוי מוקדם והתערבות יעילה יכולים להפחית משמעותית את ההשפעה השלילית על תפקודו של הילד (קושניר, 2012).

הטיפול בחרדת בחינות יכול להתבצע במגוון דרכים ועל ידי צוותים שונים. התאמת תוכנית ההתערבות וטווח הזמן הדרוש לביצועה (ארוך או קצר) תלוי בעוצמת החרדה עצמה (סגל ושמעוני, 2000). בבתי ספר רבים קיימות תוכניות התערבות בנושא של הפחתת חרדת בחינות, שאותן מעבירים הפסיכולוגים החינוכיים, היועצים החינוכיים ואף מורים או מחנכים (יפה ונזרי, 2017).

מחקרים מצביעים על כך שבעלי תפקידים והנהלה משפיעים רבות על התרבות הארגונית של בית הספר ועל אקלימו (אופלטקה, 2015). יועצת בית הספר היא דמות מפתח בעלת ערך מוסף מהותי, שפועלת למען שיפור תנאי העשייה החינוכית ואיכותה ומשפיעה על מדיניות בית הספר ועל המתרחש בין כתליו (ארהרד, 2014). הייעוץ החינוכי חורג מקשיים נקודתיים ומתמקד בסיוע לטווח הארוך בהיבטים מגוונים, כגון: ייעוץ למערכת, ייעוץ לצוותים חינוכיים, הדרכת מחנכים ועבודה מניעה. עיקר עבודתו של היועץ החינוכי אינו התמקדות בהתערבויות פרטניות בעת משבר ומצוקה, אלא קידום המערכת הבית ספרית ככזו שמקנה ערכים המתקשרים לאושר, לתקווה ולבריאות, וכן בחינת דרכי פעולתו של בית הספר והתאמת המערכת לצורכי התלמידים. תהליכים אלה עוזרים לתלמידים ללמוד אסטרטגיות יעילות ומתאימות יותר לעידן הנוכחי (דור-חיים, 2019).

פיניאן-וייס (2010) ציינה במחקרה כי עבודת הייעוץ החינוכי מתאפיינת במגוון משימות ומפגשים: פרטניים, קבוצתיים ומערכתיים. המפגשים הפרטניים כוללים מפגשים עם התלמיד, כדי לעזור לו להתמודד עם קשייו, מפגשים עם המורים והמחנכים, במטרה לדון בצורכי תלמיד או כיתה, ומפגשים עם הורים, על מנת לבסס קשר ושיתוף פעולה בין בית הספר והבית. המפגשים הקבוצתיים כוללים סדנאות העשרה למורים, לצורך תכנון ובניית תוכניות מניעה בבית הספר, והמפגשים המערכתיים מתמקדים בייעוץ להנהלה ובמפגשים עם הצוות הבין-מקצועי.

גישות לטיפול בחרדת בחינות

חרדת בחינות פוגעת בתפקוד התלמידים ובהישגים הלימודיים שלהם וגם משפיעה לרעה על רגשותיהם ופוגמת באיכות חייהם בתחומים של חיי חברה ופעילויות פנאי (Macsuga-Gage & Simonsen, 2015). לכן, התערבות מוקדמת בחרדת בחינות משפרת את מצבו של התלמיד. אם חרדת הבחינות אינה מערבת בעיות אחרות, כהפרעות חרדה או דיכאון, אפשר לטפל בה במסגרת בית הספר בידי פסיכולוגים, יועצים ומורים, בשיתוף ההנהלה וההורים (Huberty, 2009).

מחקרים הציעו שתי גישות פסיכולוגיות וגישה תרופתית לטיפול בחרדת בחינות. הגישה הפסיכולוגית הראשונה היא פסיכודינמית, ולפיה הטיפול בחרדת בחינות הוא ממוקד וארוך טווח וצפוי להביא להקלה בחרדה, אך לא יפתור את עומק הבעיה,

כי אי-אפשר לשנות את התנהגות האדם שאינו מודע לגורמי הפחד שלו (גולדברג, 2005). הגישה השנייה היא הקוגניטיבית-התנהגותית (Cognitive Behavioural Therapy – CBT), טיפול פסיכולוגי שהוכח כיעיל בטיפול במגוון בעיות, כדיכאון, הפרעות חרדה, שימוש באלכוהול וסמים, בעיות זוגיות, הפרעות אכילה ומחלות נפש קשות. מחקרים רבים מראים כי ה-CBT משפר משמעותית את התפקוד ואת איכות החיים, וכי הוא יעיל לפחות באותה מידה או אף יותר מטיפולים פסיכולוגיים אחרים או מתרופות פסיכיאטריות (Ginsburg et al., 2012). גישת ה-CBT גורסת שאפשר להתמודד עם חרדת בחינות באמצעות הערכה ואבחון, חשיפה במציאות ובדמיון, הרפיה ואימון בכישורים חברתיים ובמשחק תפקידים. גישה זו מתמקדת בהתנהגות המטופל, במחשבותיו, בתחושותיו הגופניות וברגשות שהוא חווה. היא עושה זאת באמצעות טיפול ממוקד וקצר המשלב הקניית מיומנויות למידה, הרפיה ובניית המצב מחדש (Von Der Embse et al., 2013).

הגישה השלישית היא תרופתית ומבוססת על הנחה כי "נוצר חסר כימי במוח, אשר גורם להופעת החרדה, [נ]המענה התרופתי אמור לווסת ולהסדיר את מאזן הנוירורנסמטרים במרחב הסינפסי" (רבהון-דמתי ובן שלום, 2016, עמ' 53).

דרכי ההתערבות בחרדת בחינות

שיטות ההתערבות בחרדת בחינות נחלקות לשלוש קטגוריות עיקריות: הראשונה, התערבויות מכוונות רגש, נועדה להפחית את עוצמת הרגשות שמפעיל מצב הערכה כלשהו. היא נשענת על עקרונות למידה התנהגותיים (התניה נגדית, חשיפה והקהיית רגישות) ועל ארבע טכניקות התנהגותיות שונות: (א) דמיון מודרך, שמטרתו לשחרר מתח ולחצים על מנת להתגבר על פחד ולפתח מודעות עצמית; (ב) הרפיית שרירים שיטתית שכוללת מגוון טכניקות נשימה ומדיטציה המסייעות בשחרור מתחים גופניים; (ג) שינוי מחשבות שליליות באמצעות היכולת להכיל רגשות בעזרת כלים התנהגותיים (Zeidner, 2014); (ד) שימוש בביופידבק על ידי חיבור המטופל למכשור ממוחשב ושליטה בתגובות פיזיולוגיות בלתי רצונית (סיגל ושמעוני, 2000). נוסף לכך, נמצא שהשימוש בביופידבק מועיל גם הוא להפחתת חרדת בחינות, כאשר הוא מתבצע בליווי ובעזרה של איש מקצוע.

הקטגוריה השנייה היא התערבויות קוגניטיביות. טיפול קוגניטיבי-התנהגותי הוא שיטה יעילה מאוד בהתמודדות של תלמידים עם הפרעות וחרדות (Ganaprakasam & Selvaraja, 2020). טיפול זה משמש לזיהוי דרכי חשיבה שליליות והרסניות ולשינוין לדרכי חשיבה חיוביות ובונות (Fayand et al., 2013). בהתערבויות קוגניטיביות בחרדת בחינות, המטפל מזהה את הדרך שבה התלמיד תופס בחינות ואת מחשבותיו ורגשותיו בקשר אליהן, והטיפול מכוון להפיכת הרגשות שליליים של התלמיד לרגשות חיוביים, שיכולים לשפר את חייו (Ganaprakasam & Selvaraja, 2020). רוזנברג (2016) הצביעה על יעילות ההתערבות הקוגניטיבית-התנהגותית, הכוללת לימוד הרפיה בעזרת תרגול נשימות עצמי וגם עם איש מקצוע, כמרכיב חשוב מאוד בטיפול בהפרעות חרדה.

הקטגוריה השלישית, התערבויות בתחום מיומנות הלמידה, נועדה לשפר את מיומנויות התלמיד בכתובת הבחינה עצמה, את תפקודי הלמידה שלו ואת התכונות למבחנים, על מנת שישלט בחומר הנלמד במהלך הבחינה, מה שיכול לצמצם חרדה (יפה ונזרי, 2017; Zeidner, 2014).

יפה ונזרי (2017) הדגישו ששיטות הטיפול והטכניקות בבתי הספר גויסו באופן ממוקד לצורך התמודדות עם חרדת בחינות. נמצא שהיעילות ביותר בהפחתת החרדה היו שיטות ההרפיה השונות שהוזכרו לעיל. ממצאי המחקר לימדו על יעילותה של הפעלת תוכנית התערבות חינוכית מתאימה בשילוב עם שיטות טיפוליות. אלה סייעו להפחית את החרדה בקרב התלמידים הסובלים מחרדת בחינות.

מחקר אחר התייחס להפחתת תסמינים גופניים ורגשיים הקשורים לחרדת בחינות, שהושגה באמצעות שיתוף הפעולה בין מורים לפסיכולוגים, יועצים ומדריכים בבתי הספר, כמו גם משפחות התלמידים הסובלים מחרדת בחינות; המלצתו הייתה לעודד לימוד שימוש באסטרטגיות להפחתת חרדה לפני בחינה, במהלכה ואחריה (Salend, 2011).

מחקרן של זועבי ועאבד (2021) הראה כי במקרה של היועצים החינוכיים בחברה הערבית, יש לפתח את שיטות עבודתם ולהתאימן לחברה הערבית אשר הם עובדים בה, על ידי שימוש בשיטות התערבות מוטות ומותאמות לתרבות הערבית. לטענת החוקרות, שימוש בטכניקות ואסטרטגיות המעוצבים במונחים תרבותיים עשוי להניב תוצאות מיטביות ויסייע למטופל לחוש בנוח ולהתקדם. לטענת רואר-סטריאר ונדן (2021), שימוש בגישה מודעת הקשר בעת טיפול עשוי לייעל את התהליך הטיפולי, מכיוון שגישה זו מאפשרת הבנת חוויית הפרט, תוך זיהוי קשריו המשפחתיים והסביבתיים הרלוונטיים. על פי גישה זו, בקשרים אלו טמונים יחסי כוחות וצריך לקחת אותם בחשבון בעת הטיפול.

היות ובעידן הנוכחי תופעת חרדת הבחינות מושפעת מהשימוש הגובר במבחנים למדידת ההצלחה וההישגיות בקרב התלמידים, מחקרנו שם לו למטרה לבחון את שיטות ההתערבות המשמשות יועצות חינוכיות ערביות לצורך שיכון חרדת בחינות בקרב תלמידים ערבים. על כן, שאלת המחקר המרכזית הייתה: כיצד היועצות מסייעות לתלמידים בהפחתת חרדת בחינות, תוך התחשבות בתרבות ובהקשר של התלמידים?

שיטת המחקר

משתתפים ושדה המחקר

במחקר השתתפו 15 יועצות מאזור הצפון, בעלות תואר שני בתחום הייעוץ החינוכי, אשר טיפלו בתלמידים שסבלו מחרדת בחינות. היועצות היו בנות 20–50 ובעלות ותק עבודה של שנתיים עד 28 שנים. המשתתפות הועסקו במשרה מלאה בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים בחברה הערבית, ולפחות חצי משרה מתפקידן היו שעות של ייעוץ, על גווניו, והחצי השני – הוראה של מקצועות שונים. גיוס היועצות התבצע בסיוע מדריכת-על של היועצות שפנינו אליה בבקשה לסייע לנו באיתור יועצות רלוונטיות

למחקר הנוכחי, וזאת לאחר שהסברנו לה את מטרת המחקר. בהמשך, ראינו את היועצות שהסכימו להתראיין, והסברנו להן על המחקר, מטרותיו והמסגרת שבה הוא נערך. למשתתפות הובטחו סודיות, שמירה על הפרטיות ואנונימיות שלהן, והובהר להן כי הן רשאיות להפסיק את הראייון בכל שלב. מקום הראייון נקבע בהתאם למה שהתאים לכל משתתפת.

כלי המחקר

איסוף הנתונים בוצע על ידי ראייון חצי מובנה. בחירת השימוש בראייון חצי מובנה נבעה מהיותו כלי נפוץ ביותר, המשלב את הגמישות של הראייון הפתוח עם המסגרת של הראייון המובנה (צבר-בן יהושע, 2001). בראייון זה החוקר צמוד לכמה שאלות הקבועות מראש, אך הוא רשאי לשנות את סדרן ולהוסיף שאלות נוספות ושאלות המשך, בהתאם להתפתחות הראייון, המנוהל כשיחה בעלת מבנה ומטרה. מדריך השאלות של הראייון נבנה על ידיו בהתאם לספרות המקצועית ולשאלת המחקר. דוגמה לשאלות הראייון: "כיצד את תופסת את תופעת חרדת הבחינות בקרב תלמידים?" "מהם המאפיינים של התופעה?" ו"אצל אילו תלמידים מופיעה חרדת הבחינות?"

ניתוח הנתונים

הראיונות נותחו בשיטת ניתוח תוכן, באמצעות חלוקה לתמות. הניתוח התמקד בדבריהן של משתתפות המחקר, ששיקפו את רגשותיהן, מחשבותיהן, אמונותיהן והידע שלהן, מתוך תשומת לב לנתונים הרבים ותוך הימנעות מדעות קדומות (שקדי, 2003). בשלב הראשוני נעשו תמלול, קריאה מעמיקה וקידוד לכלל התשובות של המשתתפות כפי שעלו בראיונות. קידוד התשובות נעשה על ידי קריאה חוזרת וממוקדת לתשובות פעם אחרי פעם, כדי לגלות את הרעיונות, הדעות, המילים או המושגים המשותפים בכל תשובה. בשלב השני אותרו רעיונות, דעות ומשפטי מפתח בתשובות המשתתפות לכל שאלה במדריך הראייון, בהתאם לשיבוצם בתוך תמה ספציפית.

ממצאים

בפרק זה מוצגים ממצאי המחקר העיקריים, כפי שעלו בראיונות עם יועצות בתי ספר ערביים שטיפלו בתלמידים שסבלו מחרדת בחינות. הממצאים משקפים את שיטות ההתערבות של משתתפות המחקר. בניתוח תוכן הראיונות, בהתאם למטרת המחקר, נחשפו שש תמות עיקריות: תפיסת היועצת את התסמינים של חרדת בחינות, הגורמים הנפוצים לחרדת בחינות, מהות התערבותה של יועצת בית הספר, תפקיד המשפחה בהפחתת החרדה, הכישורים הנחוצים לצוות החינוכי להתמודדות עם חרדת בחינות ושיטות, דרכים וטכניקות להתמודדות עם חרדת בחינות.

תמה ראשונה – תפיסת היועצת את התסמינים של חרדת בחינות

תמה זו מתארת כיצד תפסו היועצות את התסמינים של חרדת הבחינות שהתגלו בקרב התלמידים. המשתתפות דיווחו שהתלמידים הסובלים מחרדת בחינות אינם מסוגלים לתפקוד נכון ויעיל, וכי הם תופסים את הבחינה כאיום, שמתבטא בקשיים פיזיים, רגשיים, קוגניטיביים והתנהגותיים. רינה הדגישה כי "חרדת בחינות היא תחושה סובייקטיבית, שבה התלמיד תופס את הבחינה כמושה מאיים. לכן התפקוד שלו נפגע, והתלמיד משדר מצוקה, חרדה ואי-נוחות". לדברי מהא, "חרדת הבחינות אצל התלמידים מתבטאת ברמות שונות. ברמה רגשית היא משתקפת בדאגה ופחד. ברמה קוגניטיבית היא מתבטאת בהפחתה בריכוז, בזיכרון וחשיבה. ברמה גופנית היא מלווה בזיעה, כאבי בטן, קוצר נשימה, וברמה התנהגותית היא מתבטאת בהתפרצויות בבכי". היא הוסיפה שהסימנים אינם מתבטאים בבת אחת, ושהדבר תלוי ברמת החרדה האישית של כל פרט. רימא ציינה כי "חרדת הבחינות מעלה את הפחד, הדאגה, והלחץ של התלמיד ומונעת מהתלמיד להשלים את המבחן". נאיא סברה שהחרדה משפיעה ישירות על רגשותיו של התלמיד: "הוא נראה מתוסכל, מודאג ומדוכדך מבחינה נפשית". אבחנה זו עלתה גם מדבריה של נורה, שהוסיפה לרשימת הרגשות גם אשמה, לחץ וכעס, "שפוגעים בדימוי העצמי שלו ומשפיעים על תפקודו וחשיבתו". כמוה גם סוהא, שהסבירה שחרדת הבחינות משפיעה לרעה על רגשות התלמיד הסובל ממנה ופוגעת בדימויו העצמי, בהישגיו הלימודיים, במוטיבציה שלו להתמיד ובאיכות חייו ככלל.

תמה שנייה – הגורמים הנפוצים לחרדת בחינות

בתמה זו התייחסו היועצות לגורמים ולסיבות הנפוצים לחרדת בחינות ודיווחו על מגוון של סיבות לתופעה. רימא סברה שמדובר ב"תופעה נפוצה בקרב תלמידים", לתחושתה, "[היא מולדת], עקב לקות מסוימת או מתפתחת, עקב בעיות וקשיים שעברו על התלמיד". לפי ההסבר שלה, ישנם ליקויים נירולוגיים מולדים אשר מעכבים הקניית מיומנויות לימודיות בסיסיות ללומד, כך שפעמים רבות המאמצים שהוא משקיע אינם מניבים תוצאות מיטביות. לטענתה, "התחושה של הלומד שעל אף השקידה שלו על חומר הלימוד הוא לא יצליח, מעלה אצלו את החרדה בעת הבחינה". לדברי מאריא, "הכול מתחיל מהלחץ שהורים מכניסים [...] לתוכו [...] במיוחד אם ההורים עצמם חרדתיים או פרפקציוניסטים, שמלחיצים את בנם להשיג ציונים גבוהים, ואם משווים בינו לבין אחים בעניין זה". לטענתה, זהו גורם ראשי בהגברת חרדת הבחינות אצל הילד. היא המשיכה: "[אני] נתקלת בהורים ששואפים לשלמות. הם לא מודעים שתפיסה זו מעלה בקרב ילדיהם את התחושה שהוא נמצאים תחת ביקורת מתמדת, ומה שלא יעשה הוא ייכשל לעמוד בדרישות ובציפיות שלהם. אני רואה מה עובר על הילדים [ה]אלו בתקופת הבחינות וכמה קשה להם". סיבה נוספת ללחץ שמופעל מצד ההורים על הילדים שלהם ואשר מעלה אצלם את חרדת הבחינות, עלתה מדברי

מיסא, שאמרה: "ההורים מלחיצים את ילדיהם לא רק בגלל שהם עצמם חרדתיים או פרפקציוניסטים, אלא ישנה סיבה אובייקטיבית, והיא המציאות החברתית, כלכלית ופוליטית בה החברה הערבית שרויה. ההורים רואים בהישגים קרש קפיצה להשתלבות ילדיהם במציאות האזרחית, ואז הם דוחפים לכיוון ההישגים והציונים". לנושא זה התייחסה גם נאדיה, שסיכמה את דבריה כך: "אני מבינה את ההורים, וקל לי לפתח אמפתיה לעמדות שלהם, אלא [ש]חלק מהטיפול הוא לפגוש את ההורים ולשקף להם את המניעים שעומדים מאחורי העמדה שלהם, וכיצד זה משליך על ילדיהם". עדין הסבירה:

[בין שלל הסיבות, חרדת הבחינות נובעת מ]לקות למידה אצל התלמיד או חוסר המודעות לבעיה [...] שלא טופלה כפי שצריך, דבר שמשפיע על תפקודו בזמן המבחן, בגלל הקשיים הנפשיים והרגשיים שנוצרו. במסגרת עבודתי נתקלתי בילדים כאלו המאופיינים ברמות חומרה שונות. הם יצירתיים, מוכשרים. אלא [ש]לקות הלמידה הספציפית בה הם לוקים מציבה בפניהם אתגר לא קל. הם מאוד נלחצים מביצוע טעויות, וכנראה זה קשור לאופן השלילי שהסביבה התייחסה לכך שהם טועים.

רינה גרסה כי "חרדת בחינות מופיעה אצל התלמידים החזקים או הפרפקציוניסטים, שיש להם יכולות לימודיות גבוהות ושהציונים שלהם טובים וטובים מאוד, והחרדה שלהם נובעת מהיות הציון שלא עומד בציפיותיהם מפורש ככישלון, שגורם ללחץ ופוגע בערך העצמי". עדין, לעומתה, טענה כי "תופעה זו קיימת אצל התלמידים הבינוניים ופחות מבינוניים אשר מתפקדים במהלך הבחינה ברמה נמוכה, ועל פי תפיסתם, הם ייכשלו ולא יצליחו להשיג ציונים ראויים". נאדיה העלתה נקודה חשובה בקשר לגורמים לתופעה, כשהתייחסה למגדר ואמרה שהתופעה שכיחה בקרב הבנות בהשוואה לבנים, לטענתה, "הבנות בדרך כלל רגישות יותר מהבנים, דואגות יותר, במיוחד בגיל ההתבגרות יש להן חשיבות רבה ללמידה, בנוסף לתחרויות בין החברות ושאיפתן לציונים גבוהים יותר מהבנים, שבגיל ההתבגרות הם עסוקים בדברים אחרים חוץ מהלימודים והמבחנים".

תמה שלישית – מהות התערבותה של יועצת בית הספר

בתמה זו תיארנו היועצות את מהות ההתערבות שלהן עם איתור תלמיד שסובל מחרדת בחינות. ניתוח הממצאים העלה את שלושת הנושאים הבאים: התמודדות עם תלמידים שסובלים מחרדת בחינות, אימוץ גישת התערבות מותאמת ושילוב אסטרטגיות, כלים וטכניקות בעת טיפול בתופעה.

התמודדות עם תלמידים שסובלים מחרדת בחינות

בהתייחסות היועצות להתמודדות עם תלמידים שסובלים מחרדת בחינות, רובן הדגישו את חשיבות קיום שיחה אישית עם התלמיד. שרה סיפרה שאחרי איסוף המידע, היא מנהלת שיחה אישית מיידית עם התלמיד ומעבירה לו מסר: "אתה לא לבד, ויחד נטפל בחרדה". לדבריה, "אם הבטחתי לתלמיד לעזור, אני עוזרת, לכן אם אני נתקלת במצב קיצוני, אני נעזרת בפסיכולוגית בית הספר". מאריא התייחסה לחשיבות ההתייחסות

לנקודות החוזק של התלמיד: "בשיחה איתו אני מעודדת אותו ומדגישה [את] נקודות הכוח שלו, גם אם הן לא מתייחסות באופן ישיר ללימודים. אני מסבירה לו כי ציונים זה דבר חשוב, וכי ניתן ללמוד בדרכים ושיטות שונים, ואם לא מצליחים, תמיד יש עוד הזדמנות". שרה חשבה שצעד ראשון בטיפול בחרדת הבחינות הוא לנרמל את המציאות, ולא להציג אותה כדבר קריטי: "בחלק מהמפגשים עם ילד שסובל מהתופעה [אני] משוחחת איתו על דברים אחרים, ולא דווקא [על] החרדה, דברים שמעניינים אותו, מראה לו תמונות וסרטונים על נושאים שהוא אוהב. אני עושה [את] זה בכדי שיהיה לו נוח ו[כדי] למזער במידה האפשרית את הבעיה שהוא מתמודד איתה". לינה הוסיפה: "קודם כל הכלה, הרגעה, דרך שיחות, לשמור על נקודות החוזק ולשפר אותם". בהמשך לינה הסבירה את הגישה שלה לטיפול בילד: "אני מתמקדת בדברים חיוביים, מתוך אמונה [ש]היכן [ש]אנו נשים את הפוקוס, זה יגדל. ברגע שהילד מתמלא בתפיסה חיובית על עצמו, זה יעזור לו להתמודד עם החרדה בצורה יעילה". מיסא סיפרה על סדר הפעולות שהיא נוקטת: "לאחר קביעת רמת החרדה, אני מחלקת את המפגשים עם התלמידים לשני חלקים: פרטניים וקבוצתיים, ואם יש צורך, אני מערבת [את] פסיכולוג בית הספר – זה תלוי בחומרת החרדה ועומק הבעיה והשלכותיה על התלמיד. צריך לזכור שיש גם מפגשים עם ההורים". בהמשך היא הדגישה את חשיבות המפגשים הקבוצתיים: "מפגש חשוב להדגיש, כי למפגש הקבוצתי של כמה תלמידים שסובלים מאותה בעיה יש אפקט ניכר. כל ילד בקבוצה מרגיש שהוא לא לבד. הקבוצה עצמה משרה אווירת כוח להתמודד. הם תומכים אחד בשני, מפרגנים ומשתפים בחוויה שסייעה בהצלחה".

אימוץ גישת התערבות מותאמת להפחתת חרדת בחינות

היועצות דיווחו גם על הצורך לנקוט גישת התערבות מותאמת. כך, למשל, רימא סיפרה שהיא עובדת על פי תוכנית עבודה אישית מתאימה לכל ילד, אשר מתאפיינת בתהליך ארוך, אבל חשוב. היא התייחסה לכך שחומרת החרדה היא שונה בקרב הילדים, ועל כן נחוצה התייחסות מיוחדת לכל אחד מהם. לדבריה, "הצלחת הטיפול קשור[ה] בזיהוי חומרת החרדה. אין טעם להאריך טיפול עם תלמידים שהחומרה אצלם קלה, כי זה יפגע בעצמאותם. תלמידים שהחרדה אצלם בעוצמה גבוהה מקבלים ליווי יותר ארוך. בשני המקרים אני נעזרת בפסיכולוג בית הספר בכדי לעצב תוכנית מותאמת לתלמיד". מאריא אימצה את גישת הטיפול הקוגניטיבי-התנהגותי (CBT), תוך התייחסות לרגשות התלמיד, בהנחיית הפסיכולוג. היא סיפרה: "עם התלמיד אני עובדת על תודעתו ודפוס חשיבתו. יחד איתו אני מפרקת את אמונותיו המעכבות שיש לו על עצמו, ובמקביל משתדלת לסייע ולהפנים שיח המחזק את האמונה והמסוגלות העצמית והמוביל להצלחה ועוזר לוותר על השוואות מוגזמות עם האחרים ולהתייחס לכישלון בפרופורציה". עדן דיווחה על שימוש "בתרגילי הרגעה וחיזוק החוסן הנפשי והדימוי העצמי של התלמיד", לצד עבודה קוגניטיבית, ש"בוחנת את תפיסות התלמיד את המבחנים והציונים, בתנאי שאין לו קשיים לימודיים. כך למשל, התלמיד הסובל מקשיים לימודיים אמור לקבל התאמות במבחן". בדומה, רינה העדיפה את הגישה

הקוגניטיבית: " [אני] שומעת מהתלמיד את הפירוש שהוא נותן לחוויה שלו, מלמדת אותו לזהות את הדיבור הפנימי העולה בעת הבחינה ושמעורר חרדה, ומעודדת אותו לחשוב חשיבה חיובית". כמו כן, "לומדים הרפיה, שיפור תהליכי הריכוז והזיכרון והתמודדות עם לחץ של זמן". בנוסף לגישות הטיפול שהיועצות העלו, מיסון סיפרה על השתלבותה עם יועצות נוספות בלימודי תעודה בנושא טיפול בחרדת בחינות בשיטת אן-אל-פי (Neuro Linguistic Programming – NLP): "אני משתמשת בשיטה זו בכדי לסייע לתלמיד החרד להיות מפוקס בהצלחות שלו ובמשאבים שיסיעו לו להתגבר על החרדה".

שילוב אסטרטגיות, כלים וטכניקות בעת טיפול בתופעה

היועצות הדגישו את החשיבות הרבה של שילוב אסטרטגיות, כלים וטכניקות המתייחסים לתרבות וההקשר של המטופל בעת הטיפול בתופעה. ג'זל שיתפה: "אני משתמשת בנשימות ודיבור פנימי למען שינוי מחשבות. בנוסף לכלים הפסיכולוגיים, כלים קוגניטיביים, אומנות או יצירה. בנוסף להיותי יועצת, אני מורה לספרות ערבית, דבר שמסייע לי להשתמש בטקסטים ככלי משמעותי המוכרים להם ואשר [יש] בהם מסר שאני מעוניינת להעביר במטרה לחזק את התלמידים". רנא ציינה שסוג הטיפול, מתוך שלל הכלים האפשריים, תלוי בעיקר ברצונו של האדם, מה שמתאים לו מבחינה טיפולית ומבחינת המקום שבו הוא נמצא. לפי הגישה שלה, היועצת צריכה ללמוד את התלמיד ואת ההקשר המשפחתי-סביבתי שממנו הוא בא, בכדי להכין תוכנית התערבות בהתאם, תוך שימוש במונחים מוכרים וקרובים לעולם התוכן והמאפיינים של התלמיד. היא סיפרה: "במהלך הטיפול אני משתמשת בסרטונים המראים הצלחות, צמיחה מכישלון. חשוב לתת לגיטימציה לקושי של התלמיד ולהציג בפניו דוגמה לחשיבות ההתנסות בכדי להצליח. דוגמאות מההקשר ועולם התוכן שלו. במפגש עם התלמידים אנו מדברים על 'מלך האריות' ועל 'הארי פוטר' כדוגמאות להצלחה". באותו הקשר אמרה מיסון: "האמצעים שונים: קלפים, מחשבות, דמיון מודרך, איתור התנהגויות ועיצוב התנהגויות. בנוסף לכלים רלוונטיים שאני לוקחת מעולם ה-NLP, כמו רשימת ההצלחות, שבאמצעותה התלמיד מתעד את ההצלחות שלו". רימא מנתה מגוון אמצעים גם היא: "דיבור פנימי, לחזק [את] הדימוי העצמי, להגביר את החוסן האישי, לשנות מחשבות שליליות למחשבות חיוביות, שיחה עם התלמיד חמש דקות לפני המבחן, דמיון מודרך לפני המבחן או יום לפני יום המבחן ולשחרר חוויות שליליות". לינה הוסיפה: "אני משתמשת במשחקים ובדמיון מודרך בכדי להרגיע את התלמיד. יש לי ספר על סיפורי הצלחה של דמויות מוכרות לילדים. אני מבקשת מהתלמיד לבחור אחד, ו[אנחנו] קוראים אותו ומפרשים יחד".

תמה רביעית – תפקיד המשפחה בהפחתת החרדה

בתמה זו התייחסו היועצות לחשיבות תפקיד המשפחה בהפחתת החרדה ותיארו את האתגרים שניצבים בפניה.

כל היועצות גרסו שלמשפחה יכולת לסייע בהתמודדות התלמיד עם חרדת בחינות. ג'זל אמרה: "המשפחה היא עמוד השדרה והגורם המשמעותי ביותר לתמיכה בילד. כיועצת, מוצב בפני אתגר רתימת ההורים לתוכנית הטיפול. הורים ערבים מייחסים חשיבות ניכרת להישגיות, וזה מחייב אותי לעבוד על שינוי תפיסתי אצלם, בכדי שיבינו [את] ההשלכות שיש לרצונות שלהם על ילדיהם". מיסא הרחיבה זאת וסיפרה שהיא צריכה "להסביר להורים כי אם [הם] מקבלים את בנם וחרדתו, מטפלים בזמן המתאים, מחזקים, מעודדים, תומכים ומתאימים את ציפיותיהם ליכולותיו, הם עוזרים לו בהפחתת החרדה. [אני] מעלה בפניהם כי יש אפשרות להדרכת הורים מטעם בית הספר המסייעת לשינוי דעות והתאמת ציפיותיהם מילדיהם". רימא אמרה כי היא מאמינה ש"המשפחה חשובה מאוד [...], הם חייבים לזהות את התסמינים המופיעים אצל בנם בעת התכוננותו למבחן ולהיות עקביים במהלך הלמידה בבית. המשפחה משפיעה בצורה חיובית, תומכים, מכילים, עוזרים, עקביים כל הזמן". רינה האירה גם את צידו השני של המטבע: "לפעמים המשפחה משפיעה בצורה שלילית, מצפים יותר מיכולותיו ומכחישים את החרדה". נאיא סיכמה בדבריה את שתי העמדות הללו: "מצד אחד, יש אפשרות שהמשפחה תהיה גורם שלילי, לא מקבלת את התלמיד וחרדתו, לא עוזרת לו ודוחפת אותו להישגיות. מצד שני, יש אפשרות שהמשפחה תהיה גורם חיובי – מקבלת את התלמיד וחרדתו, מעודדת ומחזקת, [ו]משתפת פעולה בטיפול ובהדרכה למען הפחתת חרדתו".

היועצות עמדו על האתגרים הרבים העומדים בפני המשפחה. רינה תיארה את ההתמודדות עם חרדה של הילד כאתגר חשוב ומורכב, שדורש מההורים מודעות, סבלנות וסובלנות מרובות. לטענתה, הצלחת ההורים שזורה בהצלחת הילדים שלהם. החינוך בחברה הערבית מקבל תאוצה ניכרת, והוא כמעט הצינור היחיד הפתוח בפניה לצורך הצלחה בחיים. הורים מודאגים מחרדת הבחינות של בנם, כי הם יודעים שהיא משפיעה על הביצוע שלו, והדבר עלול להקשות עליו להשתלב בהשכלה גבוהה בעתיד. רנא האירה את ההיבט ארוך הטווח של ההשפעה ההורית על התופעה, כשאמרה כי מניסיונה המגוון, "כבר בילדות ההורים מעורבים בתהליך הלמידה, לא נותנים [לילד] הזדמנות להיות עצמאי, תמיד דואגים לתת לו כל מענה בזמן הלמידה. כתוצאה מכך, הם תורמים להתפתחות תלמיד תלותי, שלא יכול להתמודד עם המבחן בצורה עצמאית". ברוח דומה, אמרה מיסון שהאתגר היסודי של ההורים הוא "לשחרר ולהאמין בתלמיד ולארגן סביבה לימודית תומכת, מכילה, אמפתית ולהפחית [את] רמת הציפיות שלהם כהורים ולהיות מודעים לשינוי בין האחים בתוך המשפחה, ולקבל כל ילד במשפחה כגוף עצמאי ולהתאים [את] דרך ההתמודדות על פי הצרכים שלו". מהא סיפרה כי לעיתים ההורים נכנסים לתמונה בשלב מאוחר, כשהתלמיד מגיע לנשירה, ואז הדבר נעשה בלחץ ובדאגה מועצמים, אבל בפועל התקיימה נשירה סמויה עוד

קודם, בעיקר בקרב תלמידים "שלא מקבלים את החרדה, אפילו לא מדברים על החרדה, והכול נשאר אצלם בפנים". בבית הספר שבו היא עובדת, "תלמיד שלא הצליח בכיתה י, הוא נכשל ונשאר שנה נוספת באותה כיתה או ימצאו לו מסגרת אחרת מתאימה, אך האתגר של ההורים [הוא] איך להתמודד עם חרדת בחינות, במיוחד עם בנם [כשהוא נכשל או נשר מבית ספר]. נאיא הדגישה שצריך שהורים "קודם כול יהיו מודעים לרגשות בנם או בתם, כדי לעזור להם; זאת אומרת יהיו רגועים בכל הנוגע לנושא חרדת בחינות אצל בנם או בתם, ולא ייכנסו לפניקה ומעגל סגור. חשוב מאוד שההורים יאמינו ביכולות והצלחת בנם או בתם כדי שיוכלו לעזור להם".

תמה חמישית – הכישורים הנחוצים לצוות החינוכי על מנת להתמודד עם חרדת בחינות

בתמה זו הביעו היועצות את דעתן לגבי הכישורים והכלים הנחוצים לצוות החינוכי כדי להתמודד עם התופעה. לדבריהן, בדרך כלל הצוות אכן מצויד בכלים מתאימים, אלא שתמיד יש מקום להתחדש, להתעדכן ולרכוש עוד מיומנויות באמצעות מפגשי הדרכה פרטניים או קבוצתיים. לדברי סוהא, "המורים מודעים לחרדת בחינות. יש להם כלים ודרכים להתמודד, כמו: ניהול שיחה אישית, נשימות שנותנות רוגע לתלמיד, עצימת עיניים, דיבור פנימי, חיבוק לפני המבחן, במיוחד לבנות. אני תמיד מבקשת מהמורים לתת לחרדה מקום ולשתף אותי כיועצת במטרה לסייע". לעומתה, נאדיה אמרה כי "לצוות החינוכי בבית ספרי יש פחות כלים לטפל, אלא [יש] להם יכולת לאתר, להרגיע, לחזק ולנהל שיחות עם התלמידה שסובלת מחרדת בחינות, למשל: 'את תלמידה חזקה, המבחן קל, את יכולה להתמודד, רק תנסי'". לינה הדגישה כי "הצוות החינוכי עובר הדרכות, סדנאות על חרדת בחינות מהיועצת, כדי שיוכלו לאתר תלמידים במצוקה בכיתתם". מהא תיארה את הכלים שעומדים לרשות הצוות בבית ספרה: "ניהול שיחה רגשית עם התלמיד, הסברת החומר הנלמד בצורה קלה וברורה, חיזוק הביטחון העצמי שלו ושינוי מחשבות שליליות לחיוביות והדגשת חשיבות ארוחת הבוקר".

בהתאם, היועצות הציעו לצוות החינוכי כלים רבים, כדי לאפשר לתלמידים להאמין ביכולתם ובהצלחתם. מיסון, למשל, הציעה להם "לעבור בעצמם סדנה של חרדת מבחנים על ידי זיכרון וחוויות אישיות או על ידי מצבים לוחצים". לינה הציעה גם כן "סדנאות, הכלת התלמיד כתלמיד עם היכולות שלו, ולא לפי ציונים, לשמור את נקודות החוזק, כדי לשפר אותם ולהאמין ביכולתם". נורה המליצה "לעודד את התלמיד, לעבוד על נקודות החוזק של התלמיד, כדי לשפר את נקודות החולשה". נאדיה הוסיפה על דבריהן: "קודם כול אני עושה חשיפה לנושא חרדת בחינות בפני הצוות, מסבירה להם על התופעות של החרדה ומדגישה כי קיים הבדל בין פחד לבין חרדה, זאת אומרת הסימפטומים של החרדה קשים יותר מהפחד. אחר כך מתכננת להדרכת והכשרת הצוות החינוכי, כדי להכיל, לעודד ולחזק את התלמיד". בהמשך מיסון הדגישה כי גם המורים וגם היועצות מודעים לתופעה של חרדת בחינות בקרב תלמידים. לטענתה, "אני עובדת איתם על שינוי תרבות המבחנים בבית הספר, בתקווה להפחית את

הלחצים הכרוכים בכך". נורה נתנה דוגמה הלכה למעשה להתמודדות עם התופעה: "אחת המורות ואני ניהלנו סדנה לקבוצת תלמידים הסובלים מהתופעה. התלמיד המחיש דרך ציור מה מכניס אותו לחרדה, וכיצד הוא חושב להיאבק במה שעלה בציורו. למדנו לדעת ממה הם חרדים, וניסינו במידה האפשרית לעצב מחדש תרבות מבחנים המתייחסת למה שהעלו". מאריא התייחסה לשתי נקודות חשובות. לטענתה, "חשוב להקנות לצוות המורים ידע הקשור להבנת עמדת ההורים, אשר מנסים לדחוף את ילדיהם בכיוון ההישגיות לקראת חיים יותר מוצלחים. כמו כן, חשוב להקנות כלים לניהול תקשורת ושיח פורה עם ההורים, שמעמידה את התלמיד וטובתו במרכז השיח".

תמה שישית – שיטות, דרכים וטכניקות להתמודדות עם חרדת בחינות

נוסף לכישורים הנחוצים לצוות החינוכי, היעצות דיווחו על מגוון שיטות, דרכים וטכניקות שהן מציעות למורות על מנת להתמודד עם חרדת בחינות. הן הדגישו כי חשוב ללמד את המורות כיצד לארגן את החומר הנלמד, לארגן את זמן המבחן, לבנות מאגר זיכרון ולבחור את השאלות בהתאם ליכולת התלמיד. נאיא סיפרה: "אני מלמדת את המורות כי "קודם צריך לעשות הטרמה למבחן – לבצע תרגול על ידי מבחן דומה מבחינת התוכן, תרגול המיומנויות שנדרשות למבחן, הכנת התלמידים רגשית דרך שיחות ועידודים". היא הוסיפה: "אני מדגישה בפני המורות כי החומר צריך להיות מאורגן ומסוכם במיוחד במחברות באופן ברור, כך שיעזור לתלמידים להתרכז ולהתמקד בחומר הנדרש. כמו כן, צריך לבנות מבחן ברמה שתואמת את הזמן המוקצה לו (זמן המבחן יהיה ידוע מראש) ולתרגל בכיתה מבחנים דומים, עם הגבלת זמן בהתאם למבחן הסופי". רינה ציינה כי היא מסייעת למורות "לבנות תוכנית פעולה ולנהל עם התלמידים את זמני הלמידה – להבין כמה ימים עליו ללמוד לכל מבחן, והאם יש מספיק זמן, האם יש לו את כל החומר הנדרש, ולהיערך למצב מראש". היא הוסיפה כי ככל שהתלמידים יהיו מוכנים טוב יותר, הם יצליחו להביא את עצמם למצב של שליטה טובה יותר, על כן יש פעולות שהיא מעודדת את המורות לנקוט בכדי לסייע לתלמיד להתמודד עם חרדת הבחינות. לדברי מיסון, "המורות צריכות ללמוד מה זה זיכרון, לוודא שיש לתלמידים את החומר הרלוונטי, ללמד את החומר בכמויות קטנות, לחזור על החומר ולשנן עם התלמידים, לסכם את החומר בשיטת פתקים, להציג את החומר באופן ויזואלי, לעבוד עם מרקר, לסמן נקודות מפתח, לפתור שאלות בשיטת מבחן וללמוד שעה ולנוח רבע שעה או עשר דקות". רנא הוסיפה: "כאשר התלמידים מקבלים את טופס הבחינה, ללמד אותם לא למהר לפתור את המבחן. ללמד אותם לקחת לעצמם חמש דקות ראשונות לעבור על המבחן ולהחליט עם מה מתחילים קודם, ושילכו בשיטת צבירת נקודות – מהקל לקשה – זה נותן יותר ביטחון לתלמידים ומוריד לחצים". עדן אמרה: "השיטות שאני מציעה היא לבנות תוכנית פעולה ללמד בשיטה חווייתית סימולטיבית". לטענתה, "צריך לקיים סדנאות והדרכה, וחשוב מאוד לפעול לפי רמת התלמיד ולתת לו להביע את רגשותיו וללמד אותו לבטוח בעצמו [נ]ביכולתו". בהמשך, עדן הדגישה כי הלמידה ורכישת הטכניקות להתמודדות עם הבחינה צריכות להיות מתחילת השנה, ולא בעת הבחינה.

דיין

המחקר מתאר כיצד תפסו היועצות את התסמינים של חרדת בחינות כפי שאלה התבטאו אצל התלמידים. ממצאי המחקר הנוכחי מאששים את אלה של מחקרים אחרים, וגם מהם עולה שחרדת בחינות היא תחושה סובייקטיבית של מתח, חששות, עצבנות ודאגות הקשורים לעוררת מערכת העצבים האוטומטית (Alam & Halder, 2018). תחושות אלו מתבטאות ברמות שונות: רגשית, התנהגותית וקוגניטיבית, ומשפיעות על ההישגים האקדמיים של תלמידים, איכות חייהם והמוטיבציה שלהם להתמדה בלימודים (ברוורמן ורויטמן, 2009; רוזנברג, 2016).

בדומה לממצאי מחקרים אחרים, גם במחקר זה התחדדו ההבדלים המגדריים ביחס לחרדת בחינות, כלומר, הנטייה של נשים לסבול מהתופעה בשיעור גבוה יותר מגברים (Cassady & Finch, 2015; Dobson, 2012). הבדלים אלה מיוחסים לכך שנכונותן של בנות לדווח על תחושת חרדה גדולה מזו של בנים (מקדונלד, 2001), וזאת בשל הציפיות השונות שיש להורים מבנים ומבנות; מהבנות מצופה להביע את רגשותיהן ולהיות קרובות ומשתפות פעולה יותר, בעוד שהבנים מצופים לשלוט ברגשותיהם ולהיות חזקים יותר, למעט הבעת כעסים (Peleg-Popko, 2002). הסבר נוסף הוא שבחברה הערבית מקנ'ם "חשיבות רבה לחינוך והישגיות. כמיעוט אתני, החברה רואה בחינוך קרש קפיצה מהותי ביותר לניידות חברתית וכלכלית בכלל (נאסר-אבו אלהיג'א' וישראלאשוילי, 2021) ובקרב הנשים בפרט (Abu-Baker, 2003).

ביחס לגורמים הנפוצים לחרדת בחינות, היועצות דיווחו שמדובר בתופעה שמתבטאת באופנים שונים אצל תלמידים שונים. הן הבחינו בשתי קבוצות של תלמידים הסובלים ממנה: הראשונה היא קבוצת התלמידים החזקים, לרבות מחוננים, ששואפים למצוינות והישגים גבוהים ואף מתאפיינים בנטייה לפרפקציוניזם. אלו רואים בהישגים תנאי להערכה עצמית, אבל אינם בוטחים ביכולתם וחוששים מכישלון ומאובדן הערך העצמי – חשש שמוביל לחרדת בחינות (Dobson, 2012; Ringeisen, 2015 & Raufelder). הקבוצה השנייה מורכבת מתלמידים בעלי יכולות למידה בינוניות. קבוצה זו מתאימה לממצאי מחקרם של רבהון-דמתי ובן שלום (2016), על הקשר בין חרדת בחינות להישגים. חוקרים טענו שחרדת הבחינות עצמה גוררת ירידה בהישגים, כתוצאה מחלוקת הקשב בין מטלות הבחינה לחוויות החרדה, הדאגה והפחד מכישלון, מה שמוביל לפגיעה בביצועים במבחנים, ובהמשך – לפגיעה בדימוי העצמי (אבו סואיז, 2002; Arana & Fluran, 2016). היועצות במחקרנו דיווחו על מגוון גורמים שבעטיים עלולה להתפתח חרדת בחינות: לקות למידה, חוסר מודעות לבעיה וקשיים נפשיים ורגשיים. גם כאן נראה שבעיה בתפקודי למידה, כגון: לקויות למידה, קשיי התארגנות והרגלי למידה לקויים, עלולה לפתח חרדה ואף ליצור מעגל שלילי: החרדה גורמת לירידה בביצוע, שגוררת בעקבותיה התעצמות של החרדה, ירידה בדימוי העצמי וכתוצאה מכך התגברות נוספת של החרדה (Arana & Furlan, 2016).

בהתייחסות היועצות להתערבות ולמהותה עלה, שבדומה למחקרים אחרים, הן הצביעו על חשיבות הגשת סיוע ועזרה לפרט בתהליך התמודדות עם חרדת בחינות, מכיוון שזו עלולה להחריף ולהתפשט (Maynard et al., 2017). היועצות הבינו כי

תפקידן העיקרי הוא זיהוי מוקדם, שיוביל להתערבות יעילה לצורך שיכון החרדה (קושניר, 2012) ולבניית תוכנית התערבות מתאימה לצורכי התלמיד. תהליך זה ארוך למדי ותלוי בעוצמת החרדה אצל התלמידים (סגל ושמעוני, 2000). המשימה דורשת מהיועצות שליטה בידע רלוונטי של התופעה בתחומים הקוגניטיבי, הרגשי וההתנהגותי. גם כאן הראיונות עם המשתתפות איששו ממצאי מחקרים אחרים, שהדגישו את היעוץ בבית הספר כמחזיק בתפקיד מפתח בעל ערך מוסף מהותי, אשר פועל לשיפור התנאים ואיכות העשייה החינוכית בבית הספר (ארהרד, 2014), וככזה המתמקד בסיוע לטווח הארוך, מעבר לקשיים נקודתיים (דור-חיים, 2019).

יצוין, שבדומה לממצאים בספרות הקיימת, גם במחקר זה תמכו יועצות בחשיבות של שילוב אסטרטגיות, כלים וטכניקות. להתמודדות עם חרדת הבחינות ולמתן מענה לצורך של שליטה בחומר המבחן ולסיוע בהפחתת החרדה גויסו בבתי הספר מגוון שיטות טיפול וטכניקות, בהן דמיון מודרך, הרפיה וטכניקות נשימה (יפה ונזרי, 2017). חשוב לציין שממצאי המחקר מדגישים את חשיבות הגישה הקוגניטיבית – לרבות לימוד הרפיה באמצעות תרגול נשימות עצמי או בסיוע איש מקצוע – בהפחתת חרדה בכלל וחרדת בחינות בפרט (רוזנברג, 2016). היועצות ייחסו חשיבות ניכרת להכנסת רכיבים תרבותיים למערך הטיפול, בהנחה שטיפול המתאים לתרבות התלמיד, יסייע להעלות את המוטיבציה שלו לשתף פעולה עם היועצת בכוונה להתגבר על חרדתו מהבחינות. התייחסות טיפולית אשר מותאמת לתרבותו של המטופל עשויה לייעל את ההתערבות ולהניב תוצאות מיטביות (זועבי ועאבד, 2021). בנוסף, היועצות ייחסו ערך משמעותי להתחשבות במאפיינים האישיים של התלמיד ובהבנת חווייתו, תוך זיהוי ההקשרים המשפחתיים והסביבתיים הרלוונטיים, ותוך שימוש ברכיבים מעולם התוכן שלו. רואר-סטריאר ונדן (2021) סברו כי שימוש בגישה מודעת הקשר בעת טיפול עשוי להרחיב את ההבנה למצבו המורכב של הפרט.

היועצות התייחסו לתפקיד המשפחה בהפחתת החרדה. הן עמדו על חשיבותה הגדולה של המשפחה בהפחתת החרדה או הגברתה, ואף פירטו אילו אתגרים עומדים בפניה. כולן גרסו שלאקלים המשפחתי ישנה השפעה ישירה על רמת החרדה, כלומר שבהיעדר תקשורת נכונה, עקביות ועידוד מצד המשפחה, רמת החרדה תהיה גבוהה, ולהפך – כאשר הכללים והגבולות ברורים, יציבים וצפויים ויחסם של ההורים לילדם עקבי ומאפשר צמיחה אישית נכונה, רמת החרדה צפויה להיות נמוכה ביותר (Basol & Zabun, 2014; Peleg-Popko, 2002).

עוד נמצא, שגם ציפיות ההורים מילדיהם משפיעות על התפתחות החרדה. זאת, בדומה לממצאי מחקרים אחרים שהתמקדו בהורים ובציפיות שהם תולים בילד, במיוחד בחברה הערבית, מיעוט אתני המצפה מהילדים להשיג ציונים הנחוצים להשתלבות בהשכלה גבוהה בעתיד (נאסר-אבו אלהיג'א וישראלאושילי, 2021). אי-עמידה בציפיות גוררת תגובות הוריות שליליות, שמשפיעות על הילדים בצורה של פיתוח חרדה (רבהון-דמתי ובן שלום, 2016; Brakel, 2004). בנוסף, היועצות סיפרו שהשפעת ההורים על תהליכי הלמידה של ילדיהם מתחילה כבר בגיל הרך, כשהם מונעים מהם עצמאות ודואגים תמיד. לכן, האתגר הראשון במעלה של ההורים הוא לשחרר את הילד,

להאמין בו ולקבל אותו כאדם בזכות עצמו. ממצא זה מאשש את מחקרו של הדסון (Hudson, 2014), שהדגיש עד כמה חשוב שהורים ייתנו לילד הזדמנות להתמודד עם החרדה שלו באופן עצמאי, בלי לכוון אותו להימנעות ממצבים שבהם הוא חש חרד. הכוונה להימנעות עלולה לייצר תלותיות וחוסר יכולת להתמודד היטב ועצמאית עם מבחן. מחקרים נוספים, כזכור, הדגישו שעידוד ההורים לעצמאות הוא תנאי מקדים להורדת רמת חרדה ולחיזוק תחושת מסוגלות וביטחון עצמי (Peleg-Popko, 2002).

זאת ועוד, ממצאי המחקר מעידים על קשר בין חרדת בחינות לנשירה מלימודים. הממצא דומה לממצאי מחקרם של רבהון-דמתי וכן שלום (2016), שהצביעו על כך שהנשירים הסמויים מועדים יותר מתלמידים מתמידים לחרדת בחינות בהיבט הקוגניטיבי. חרדת בחינות נמצאה גם כמנבא משמעותי לנשירה. מחקר אחר ניסח את הקשר בין שתי התופעות, בהיותה של חרדת בחינות תגובה רגשית מותנית לכישלונות חוזרים, שמאפיינת תלמידים נושרים (Cassady & Finch, 2014).

היועצות הדגישו גם את הכישורים הנחוצים לצוות החינוכי להתמודדות עם חרדת בחינות. עמדתן של רוב היועצות הייתה שהצוות החינוכי מצויד בכלים המתאימים. נמצא שעל הצוות לבנות תוכנית התערבות מתאימה ולעבוד בשיתוף ההורים והיועצת, כדי להגיש לתלמיד סיוע כבר בשלב מוקדם ולהימנע מבעיות נוספות הקשורות בחרדה (Dobson, 2012; Hurbety, 2009). משימה זו מצריכה הבנה וידע מקיפים בנושא חרדת בחינות, על היבטיה הקוגניטיבי, הרגשי וההתנהגותי. לצורך כך, על הצוות לעבור הדרכות, סדנאות והכשרה על ידי היועצת. ממצא זה התאים לממצאי מחקרים אחרים, שלפיהם החרדה איננה משקפת עצלות, חוסר מוטיבציה או חוסר יכולת מצד התלמיד, וכפי שהומלץ במחקרים אחרים, גם אנו ממליצות שבית הספר יציב את הנושא בראש סדר העדיפויות ויפעיל הדרכות וסדנאות לזיהוי התופעה ולטיפול בה, הכשרות שיצידו במידע על מאפייני החרדה וסוגי הבעיות שחווים התלמידים החרדתיים ולבסוף גם סיוע פעיל למורים בבניית תוכנית התערבות מותאמת (Huberty, 2009). על אלו לכלול שיטות הרפיה, מדיטציה ושינוי מחשבות (Dobson, 2012).

עוד עלה מדברי היועצות שהצוות החינוכי ניהן ברצון טוב לעזור ולסייע לתלמידים. לדבריהן, הצוותים מודעים לתופעה, והם מסוגלים ומצליחים להשתמש בטכניקות טיפוליות שאינן מחייבות הכשרה קלינית, אך מאפשרות למידה מיטבית ויצירתית, ובהן ניהול שיחות אישיות, הקניית אסטרטגיות לימוד יעילות, ארגון שיטת הלמידה והגברת ביצועים, הכלה, עידוד ואבחון פרטני או קבוצתי של תלמידים (סיגל ושמעוני, 2000; Dobson, 2012).

מהמחקר עולה ששיטות הטיפול והטכניקות בבתי הספר אומנם סייעו לתלמידים להפחית את חרדת הבחינות. תוכניות עבודה אישיות הצליחו לחזק את הערך העצמי והדימוי העצמי, ותוכניות קבוצתיות אפשרו למידה מיטבית ויצרו אקלים כיתתי נעים, תומך ומחזק. הממצאים מהדהדים את אלה של מחקרים קודמים בנושא, ובעיקר עולה מהם שההכשרה של היועצות בתחום חרדת הבחינות והידע שלהן בנושא מציבים אותן בעמדת מפתח מרכזית וחיונית להכוונת המאמצים לשיכון התופעה. היועצות הן שבוחרות באסטרטגיות, בשיטות ובדרכי התערבות ההולמות את צורכי התלמיד

במיוחד ואת צורכי בית הספר בכלל, ואשר מבוססות על ידע מעמיק בתחום. חשוב עוד לעמוד על כך שהיעצות, שהן המאתרות תלמידים שסובלים מחרדת בחינות, הן גורם חשוב לגיוס כלל הגורמים הרלוונטיים – הורים, מורים והילד עצמו – לשיתוף פעולה יעיל, וכי זהו אחד האתגרים החשובים העומדים בפניהן.

ממצאי המחקר מתייחסים לכך שחרדת הבחינות שכיחה בכל שכבות הגיל של תלמידים, מיסודי עד תיכון, וניתן למצוא אותה בקרב אוכלוסיות תלמידים שונות – הן חזקים והן בינוניים מבחינה לימודית. מסיבה זו, הנושא הוא בעל חשיבות ורלוונטיות גבוהות. מניתוח הנתונים עולה שבקרב יועצות אכן קיימות מודעות והבנה מעמיקות בנושא, על מאפייניו, סוגיו, הגורמים לו, השיטות לטיפול בו ודרכי ההתערבות השונות האפשריות העומדות לרשותן. כמו כן, ממצאי המחקר תורמים להבנת נחיצות השימוש של היועצות ברכיבים תרבותיים והתחשבות במאפיינים האישיים של התלמידים בעת הטיפול.

מסקנות

בעקבות ממצאי המחקר, ניתן להצביע על חשיבות זיהוי תופעת החרדה החברתית באוכלוסיית הילדים והמתבגרים בכלל, וחרדת הבחינות באוכלוסיית התלמידים בפרט. ליעצות החינוכית ישנו תפקיד חשוב בזיהוי החרדה ובהתערבות בכדי לסייע לתלמידים להתמודד עם התופעה; זאת במטרה להגיע להישגים המשקפים את יכולתם הלימודית, להעלות דימויים העצמי ולהיטיב את רווחתם הנפשית. טיפול בתופעת חרדת בחינות בקרב תלמידים דורש תפיסה הוליסטית, המשלבת את הגורמים הרלוונטיים במעגל הטיפול, כגון ההורים וצוות בית הספר, ובמקרים מיוחדים גם את בעלי המקצועות המשלימים, כמו פסיכולוג ועובד סוציאלי.

המלצות ומגבלות

מערכת החינוך נדרשת עדיין לאתר פתרונות נוספים, כגון הערכה חלופית, שיאפשרו לעמוד על ביצועי התלמיד באופן שאיננו מבוסס רק על ציוני בחינה, ובכך יוכלו לחזק את תחושת הערך העצמי שלו ולסייע לו להיחלץ מחוויית כישלון שמזינה את עצמה. כפי שנאמר פעמים אחדות לאורך המאמר, מן הראוי שתופעת חרדת הבחינות תוצב בראש סדר העדיפויות של בתי ספר. כך אפשר יהיה לקיים השתלמויות וסדנאות להכשרת הצוות החינוכי מבחינה תאורטית ומבחינה מעשית, בשיתוף עם יועצות בתי הספר, על מנת לתמוך בצוותים בהתמודדותם עם האתגר המורכב. כמו כן, חשוב לשלב רכיבים טיפוליים ולהתחשב במאפיינים האישיים של התלמיד בעת שמעצבים עבורו תוכנית ההתערבות להתמודדות עם חרדת הבחינות.

מומלץ שמחקרים עתידיים בנושא ירחיבו את מספר המשתתפים, על מנת לשקף תמונה רחבה יותר של ההתמודדות עם התופעה. כמו כן, מומלץ לקיים מחקרים כמותיים, שיובילו מעצם טבעם לתובנות מסוג כוללני יותר. בנוסף, מומלץ גם שיתוף יועצים גברים, ולא רק יועצות נשים, כפי שנעשה במחקר זה. הדבר יאפשר לגלות אם קיימים הבדלים מגדריים בגישות ובדרכי ההתערבות, ואם כן – מהם ההבדלים.

מקורות

- אבן-סואיז, ר' (2002). **הקשר בין סגנונות התקשורת, דימוי עצמי וחרדת בחינות**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- אופלטקה, י' (2015). **יסודות מינהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי** (מהדורה שלישית). פרדס. ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. מכון מופ"ת.
- אשד-פלך, מ' (2007). **חרדה והתקפי חרדה, חרדת בחינות ולקויות למידה**. הסתדרות הפסיכולוגים בישראל / <https://www.psychology.org.il/>
- בן-רבי, ד', ברוך-קוברסקי, ר', נבות, מ' וקונסטנטינוב, ו' (2014). **דוח מחקר: הנשירה הסמויה בישראל: בחינה מיוחדת של ניתוק בקרב תלמידי בתי ספר**. מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל. <http://www.smarttools.co.il>
- ברורמן, ע' ורויטמן, ד' (2009). **התמודדות עם חרדת מבחנים-מודלינג**. <http://www.smarttools.co.il>
- גבעון, ש' (2005). **התליכים קוגניטיביים ורגשיים שחווים תלמידים עם לקויות למידה בהתמודדות להשגת תעודת הבגרות**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בר-אילן.
- גולדברג, י' (2005). **חרדה ופאניקה – דרכי התמודדות**. אח.
- דור-חיים, פ' (2019). **היועץ החינוכי והסתגלותו של בית הספר למאה העשרים ואחת: תפקיד היועץ בהפיכת בית הספר לרלוונטי יותר בעבור הילדים. הייעוץ החינוכי, כא, 221–230**.
- זועבי, ח' ועאבד, ס' (2021). **שיטות התערבות מוטות תרבות בתחום הייעוץ החינוכי**. בתוך פ' נאסר-אבו אלהיג'א ומ' ישראלאוילי (עורכים), **חינוך בחברה הערבית בישראל** (עמ' 286–320). מכון מופ"ת.
- יפה, י' ונזרי, מ' (2017). **בחינת יעילותה של תכנית התערבות קבוצתית בחרדת בחינות בקרב תלמידי תיכון. זמן חינוך: כתב עת לעיון ומחקר בחינוך, 2, 97–111**.
- לוי-יצחק, ש' (2007). **חרדת מבחנים – גזירה או מצב הניתן לשינוי? איתור תלמידים הסובלים מחרדת מבחנים באמצעות קריקטורות ובסיוע מחשב**. עבודת מוסמך. המכללה האקדמית בית ברל.
- מקדונלד, א"ס (2001). **השכיחות וההשפעות של חרדת בחינות אצל ילדי בית ספר**. בתוך א' זיו, ד' בן-שיר וי' גרינשטיין (עורכים), **פסיכולוגיה בחינוך – מקראה** (עמ' 51–68). האוניברסיטה הפתוחה.
- נאסר-אבו אלהיג'א, פ' וישראלאוילי, מ' (2021). **מבוא – חינוך בחברה הערבית בישראל: רקע, הערות ונושאים לדיון**. בתוך הנ"ל (עורכים), **חינוך בחברה הערבית** (עמ' 5–20). מכון מופ"ת.
- סגל, ש', עזר, ח' וגילת, י' (2011). **לחץ בהכשרה להוראה והשלכותיו על המתכשר**. בתוך ח' עזר, י' גילת ור' שגיא (עורכים), **אני מרגיש לגמרי לבד בסיפור הזה: התמודדות צעירים בישראל עם מצבי לחץ ומצוקה** (עמ' 199–233). מכון מופ"ת.
- סגל, ש' ושמעוני, ש' (2000). **חרדת בחינות**. מכון מופ"ת.
- פיניאן-וייס, מ' (2010). **יחסי גומלין בין יועץ ומנהל ותפקידיהם בבית ספר מצליח**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בן-גוריון.
- פלג-פופקו, א' (2003). **תפיסת יחסי הגומלין בתוך המשפחה והקשר שלה לחרדת בחינות וחרדת תכונה של ילדים. עיונים בחינוך, 5(4), 215–235**.
- צבר-בן יהושע, נ' (עורכת), (2001). **מסורות זרמי במחקר האיכותי**. דביר.
- קושניר, י' (2012). **למה חשוב לטפל בפחדים והפרעות חרדה של ילדים וילדי גן: עקרונות טיפול קוגניטיבי התנהגותי. פסיכולוגיה עברית**. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2872>
- רבהון-דמתי, נ' ובן שלום, מ' (2016). **חרדה ונשירה – הילכו יחדיו? הקשר בין חרדת מבחנים לנשירה מבית הספר. מניתוק לשילוב, 19, 47–82**.
- רואר-סטריאר, ד' ונדן, י' (2021). **ילדים בסיכון: בחינת מיתוסים לאור גישה מודעת-הקשר. ביטחון סוציאלי, 115, 19–39**.

- רזנברג, ע' (2016). היעילות של תרגול נשימות וביפודיבק נשימתי בהתמודדות עם חרדת בחינות – ניסוי מבוקר אקראית. עבודת מוסמך. המרכז הבינתחומי הרצליה.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. רמות.
- Abu-Baker, Kh. (2003). Career women or working women? Change versus stability for young Palestinian women in Israel. *Journal of Israeli History, Special Issue: Women's Time (Part II)*, pp. 85–109.
- Alam, K., & Halder, U. K. (2018). Test anxiety and adjustment among secondary students. *IJRAR – International Journal of Research and Analytical Reviews*, 5(3), 675–683.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Pub.
- Arana, F. G., & Furlan, L. (2016). Groups of perfectionists, test anxiety, and pre-exam coping in Argentine students. *Personality and Individual Differences*, 90, 169–173.
- Basol, G., & Zabun, E. (2014). The predictors of success in Turkish high school placement exams: Exam prep courses, perfectionism, parental attitudes and test anxiety. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14, 78–87.
- Blanchard, D. C., Griebel, G., Pobbe, R., & Blanchard, R. J. (2011). Risk assessment as an evolved threat detection and analysis process. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 35(4), 991–998.
- Brakel, L. (2004). The psychoanalytic assumption of the primary process: Extra psychoanalytic evidence and findings. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 52, 1131–1161.
- Cassady, J. C., & Finch, W. H. (2014). Confirming the factor structure of the cognitive test anxiety scale: Comparing the utility of three solutions. *Educational Assessment*, 19(3), 229–242.
- Cassady, J. C., & Finch, W. H. (2015). Using factor mixture modeling to identify dimensions of cognitive test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 41, 14–25.
- Datta, P. (2013). Is test anxiety a peril for students with intellectual disabilities? *Journal of Intellectual Disabilities*, 17(2), 122–133.
- Dobson, C. (2012). *Effects of academic anxiety on the performance of students with and without learning disabilities and how students can cope with anxiety at school*. Unpublished M.A. thesis. Northern Michigan University. <https://www.dyslexicadvantage.org/wp-content/uploads/2016/05/Students-Anxiety-thesis.pdf>
- Fayand, J., Gargari, R. B., & Sarandi, P. (2013). The impact of mindfulness and test anxiety on academic performance. *European Journal of Experimental Biology*, 3(1), 116–120.
- Ganaprakasam, C., & Selvaraja, T. (2020). Cognitive behavioural group therapy on test anxiety among primary school. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, 5(6), 61–67.
- Ginsburg, G. S., Becker, K. D., Drazdowski, T. K., & Tein, J. Y. (2012). Treating anxiety disorders in inner city schools: Results from a pilot randomized controlled trial comparing CBT and usual care. *Child & Youth Care Forum*, 41, 1–19.
- Huberty, T. J. (2009). Test and performance anxiety. *Principal Leadership*, 10, 12–16.

- Hudson, J. L. (2014). *Parent–child relationships in early childhood and development of anxiety & depression*. Macquarie University.
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today, 35*(3), 432–438.
- Macsuga-Gage, A. S., & Simonsen, B. (2015). Examining the effects of teacher-directed opportunities to respond on student outcomes: A systematic review of the literature. *Education & Treatment of Children, 38*, 211–240.
- Maynard, B. R., Solis, M., Miller, V., & Brendel, K. E. (2017). Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socioemotional functioning of primary and secondary students. *Campbell Systematic Reviews, 13*(1), 1–144.
- Metzger, M. W., Fowler, P. J., Anderson, C. L., & Lindsay, C. A. (2015). Residential mobility during adolescence: Do even “upward” moves predict dropout risk? *Social Science Research, 53*, 218–230.
- Negreiros, J., & Miller, L. D. (2014). The role of parenting in childhood anxiety: Etiological factors and treatment implications. *Clinical Psychology: Science and Practice, 21*(1), 3–17.
- Pabayo, R., Janosz, M., Bisset, S., & Kawachi, I. (2014). School social fragmentation, economic deprivation and social cohesion and adolescent physical inactivity: A longitudinal study. *PLoS One, 9*(6), e99154. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0099154>
- Peleg-Popko, O. (2002). Children's test anxiety and family interaction patterns. *Anxiety, Stress and coping: An International Journal, 15*(1), 45–59.
- Ringeisen, T., & Raufelder, D. (2015). The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety: Gender differences in adolescents. *Journal of Adolescence, 45*, 67–79.
- Salend, S. J. (2011). Addressing test anxiety. *Teaching Exceptional Children, 44*(2), 58–68.
- Von Der Embse, N., Barterian, J., & Segool, N. (2013). Test anxiety interventions for children and adolescents: A systematic review of treatment studies from 2000–2010. *Psychology in the Schools, 50*(1), 57–71.
- Weiner, B. A., & Carton, J. S. (2012). Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences, 52*(5), 632–636.
- Zeidner, M. (2014). Test anxiety. In P. Emmelkamp & T. Ehring (Eds.), *The Wiley handbook of anxiety disorders: Theory and research* (pp. 581–596). John Wiley & Sons.