

# פסיכואקטואליה

יולי  
2011

רבעון הסתדרות הפסיכולוגים בישראל

צילה טנא פגשה הפסיכולוג  
והצלם עמיר ברסקי וראיינה  
אותו לרגל צאת ספרו - צרופים

צילום השער: עמיר ברסקי

## עוד בגיליון זה:

בין חמלה לתמורה: פסיכותרפיה  
בהשראה בודהיסטית:  
אפרת בורנשטיין

מעורבות המוח בקריאה של  
השפה הערבית בהשוואה  
לקריאה של שפות אחרות:  
רפיק אברהים

"עקדת שרה" וסיפורה של האם  
הישראלית: קולה הנעדר של האם  
בסיפור עקידת יצחק וקולה הנאלם  
של אם לבן בישראל:

אלון רז אורלי ארד ונורית שיש

"אזור התגובה": מבט אחר על אלימות  
ובעיות משמעת בחברה הבדואית  
בדיע אלקשאעלה

## What's on a decision maker's mind?



### **M.B.A. בהתמחות בפסיכולוגיה עסקית וניהולית**

מהווה מקור לאתגר אינטלקטואלי וחווית למידה ומציבה את תהליך הלמידה ותהליך הפיתוח האישי של הלומד במרכז הבמה. התכנית עוסקת בהתבוננות רחבה על היבטים שונים של פסיכולוגיה בעסקים וניהול, בלי להתפשר על ידע רציני ומהותי בכל תחומי הליבה של מינהל עסקים.



המסלול האקדמי  
המכללה למינהל  
אל תשתלב, תוביל.

לפרטים נוספים:  
טל': 03-9634430

[www.colman.ac.il](http://www.colman.ac.il) | [yeutz\\_mba@hdq.colman.ac.il](mailto:yeutz_mba@hdq.colman.ac.il)

# תוכן עניינים

## דבר המערכת

### שלום חברים,

הקיץ שוב בעיצומו, חם וכבד, אך אנו תקווה כי החופשות כבר באופק, כמקור מים טריים, לרענן כל אחת ואחד מאיתנו. כפי שאומרים לנו מעבידינו, החופשה היא זכות, אך גם חובה לכל עובד, ובמיוחד למטפל!

החוברת הפעם מגוונת, המאמרים מייצגים טווח רחב של נושאים שונים מעולמנו. השפע הזה, באופן סמלי, משקף את תכני עולמנו הענק והעשיר. מול זאת, ממשיכות המריבות בין הפלגים השונים בתוכנו, מעמיקות שסעים וקרעים. כה חבל ששפע זה של קולות, וזרמים, ותחומי-עיסוק מביאנו למאבקים כה מרים ומכוערים. כה חבל שדווקא אנחנו, אמיני הדיבור והחמלה, לא מסוגלים להגיע לידי קבלת האחרים ולתפקוד משותף, בתחומי אחריות מרכזיים לקהילתנו.

בשם כל הפי", על כל חטיבותינו, אנו קוראים לכולנו להתעשת ולשנות דרך, במחשבה ובמעשה. לצל את הקיץ לעשייה לקראת פיוס, לפשרה שתאפשר מקום וכבוד לכל חבר בקרבנו.

שיהיה לנו קיץ של רוחות טובות, של מנוחה ושל התחדשות. קריאה מהנה!

המערכת

יוכי בן-נון # צילה טנא # נחמה רפאלי #  
שרית ארנון-לרנר # איריס ברנט

## פסיכואקטואליה

רבעון הסתדרות הפסיכולוגים

טל: 03-5239393 פקס: 03-5230763  
ת"ד: 11497 תל-אביב 61114  
דוא"ל: psycho@zahav.net.il

### חברי המערכת:

יוכי בן-נון:  
טלפון עבודה: 09-7472745  
דוא"ל: jbennun@netvision.net.il

צילה טנא:  
טלפון נייד: 054-7933195, טלפקס: 09-9566711  
דוא"ל: tene\_a@macam.ac.il

נחמה רפאלי: טלפון נייד: 054-3976394  
דוא"ל: nechamaraph@gmail.com

איריס ברנט:  
טלפון נייד: 054-6876801  
דוא"ל: berenti@012.net.il

שרית ארנון-לרנר:  
טלפון נייד: 050-7446484  
דוא"ל: sarit.arnon@gmail.com

3 דבר המערכת יוכי בן-נון, צילה טנא, נחמה רפאלי, איריס ברנט, שרית ארנון-לרנר

4 חדשות הפי" והחטיבות

7 משולחנה של הפסיכולוגית הארצית במשרד החינוך חוה פרידמן

8 משולחנה של הפסיכולוגית הארצית במשרד הבריאות ימימה גולדברג

9 קוראים כותבים פרופ' עמנואל ברמן

12 "עקדת שרה" וסיפורה של האם הישראלית: קולה הנעדר של האם בסיפור עקידת יצחק וקולה הנאלם של אם לבן בישראל אלון רז אורלי ארד ונורית שיש

20 מה באמת פרויד אמר על זה? טיפול דינאמי אפירמטיבי בהומו-סקסואלים ובבי-סקסואלים חלק ב' גידי רובינשטיין

24 "אזור התגובה": מבט אחר על אלימות ובעיות משמעת בחברה הבדואית בדיע אלקשאעלה

31 בין חמלה לתמורה: פסיכותרפיה בהשראה בודהיסטית אפרת בורנשטיין

38 מעורבות המוח בקריאה של השפה הערבית בהשוואה לקריאה של שפות אחרות רפיק אבריהם

45 נאמנותו של הפסיכולוג הבודק למזמין השירות: גורם הטיה בהערכות פסיכולוגיות משפטיות משה זכי

48 אבחון יתר של אוטיזם בישראל: גורמים ומשמעויות ענת יודפת

51 ללמוד להיות פסיכולוג – לגדול להיות פסיכולוג צילה טנא

54 פסיכולוגים יוצרים ראיון עם הפסיכולוג עמיר ברסקי עם צאת ספרו – צחפיים ראינה וערכה: צילה טנא

57 משולחנה של ועדת האתיקה: סוגיות אתיות בפרסום התנסויות מקצועיות

58 ספרים, רבות, ספרים יוכי בן-נון

60 פינת היעוץ המשפטי: הנחיות הרשות למשפט, טכנולוגיה ומידע ומשרד המשפטים על הגנת פרטיות הפעילות של מכוני ההשמה והמיין עו"ד ברוך אברהמי, משרד עו"ד ברוך אברהמי, יועץ משפטי להפי"

62 פינת יעוץ מס ר"ח אריה דן, ר"ח של הפי"

63 הפינה שלנו לענייני הורות: סוגיות פסיכולוגיות אקטואליות לנושא הורות איריס ברנט

65 פינת הפחפיל האיש פרופ' פנינה קליין שרית ארנון-לרנר



## חדשות הפ"י והחטיבות

במשרד הבריאות לטיפול בנושא חלוקת מלגות ממשיכה בדיוניה. בחינת הנושא נמשכת מהיבטים שונים.

### הפ"י והעולם הגדול

במסגרת הידוק הקשרים בין הפ"י לבין ארגוני פסיכולוגיה ייצוגיים בארצות אחרות אירחנו משלחת פסיכולוגים של הארגון האוסטרלי. המשלחת הגיעה לשם לימוד הנושא של טיפול בטרומה באירועים רבי נפגעים. לצורך כך בנה הוועד המרכזי תכנית עבור המשלחת, אשר שילבה לימוד במקומות המתמחים בטיפול בטרומה כגון: המרכז לטרומה בירושלים, אוניברסיטת חיפה (פרופ' שמשון רובין), המרכז הבינתחומי בהרצליה, אוניברסיטת בן-גוריון ועוד. בנוסף ללימוד תיירה המשלחת בארץ. בראש המשלחת עמדה ד"ר אמנדה גורדון, לשעבר יו"ר איגוד הפסיכולוגיה האוסטרלי. הביקור זכה להתלהבות עצומה מצד חברי המשלחת, עם הבטחה למשלחות נוספות שיגיעו לשם לימוד בנושא בארץ. אחד משיאי הביקור היה מפגש בין חברי המשלחת לנציגי הפ"י בבית השגרירה האוסטרלית לערב בלתי פורמלי של שיח וקשר אישי.

### חילופי גברי בהפ"י

**בוועד המרכזי: מוטי כהן** נציג החטיבה החברתית-תעסוקתית-ארגונית **וד"ר יזהר אילון** מנציגי החטיבה החינוכית התפרטו מתפקידם. אנו מודים להם על תרומתם הרבה לפעילות הוועד והארגון, במסירות ובהשקעה של זמן ומאמץ בהתנדבות. **רענן הס** מחליף את מוטי כהן בתפקיד **ודורית גרוס** מונתה במקום ד"ר אילון, אנו מאחלים להם הצלחה רבה.

**הקן ע"ש חנה גולדמן: אירית רוה-**  
**ברזל** מונתה לחברה בוועדת הקן ע"ש חנה גולדמן. אנו מודים לה ומאחלים לה הצלחה רבה.

מקומות עבודה ומלגות על מנת להרחיב את התחום ולתת מענה למסיימי תכנית הלימודים.

### מפגש עם אורית בן-שאל – יו"ר החטיבה החברתית-תעסוקתית-ארגונית

בתחילת חודש יולי נפגש הוועד עם יו"ר החטיבה החברתית-תעסוקתית-ארגונית. הוועד שמע מפיה של אורית בן-שאל, על שלושת ענפי העיסוק העיקריים של החטיבה ועל העניינים העומדים על סדר יומה. גם כאן עיקר המצוקה מתמקדת במתמחים: מחסור במקומות **התמחות** והאילוץ לקנות **הדרכות** במהלך ההתמחות. עלה הרעיון לפרויקט הדרכות קבוצתיות בהתנדבות של חברי הפ"י הוותיקים. והצורך בסיוע למתמחים **בהשתלמויות ובלמודי המשך** ואנו הצענו את הגג של הפ"י.

### מתמחים

#### יום עיון למתמחים 4/9/11

הפ"י ממשיך לחפש פתרונות לשיפור מצבם של המתמחים בהיבטים השונים (ראה לעיל מפגש עם יו"ר המח"ר). במסגרת זו יתקיים יום עיון למתמחים, בשיתוף עם ביה"ס לפסיכולוגיה, במרכז הבינתחומי הרצליה, המיועד בעיקרו לספק למתמחים את המידע המרבי מבחינת כתובות אפשריות לטיפול בענייניהם, הן מבחינה מקצועית והן מבחינת שכר ועבודה. כמו כן תשולב ביום זה הרצאה מקצועית. אנו מקווים כי התכנית תהיה עשירה ומגוונת לכל המשתתפים. פרטים מלאים יפורסמו בהמשך.

### מלגות

במקביל נמשך הטיפול בנושא המלגות בשיתוף עם משרד הבריאות, הפסיכולוגית הארצית, גב' ימימה גולדברג ופרופ' יואל אליצור, יו"ר מועצת הפסיכולוגים. הוועדה שהוקמה

### מפגש עם יו"ר המח"ר – עו"ד יעל רון

המפגש נערך לרגל כניסתה של עו"ד רון לתפקיד ולשם הידוק היחסים ההדדיים עם ארגון המח"ר, המייצג אותנו בנושאי שכר ועבודה במגזר הציבורי. נציגי הוועד המרכזי העלו בפניה את מצוקות הפסיכולוגים העובדים במערכת הציבורית ובעיקר את מצוקותיהם של המתמחים וביקשנו סיוע בנושאים אלה. ככל הנראה המח"ר נמצא בתהליך של ארגון מחודש, בניהולה של עו"ד רון וקיבלנו את הבטחתה להתייחסות רצינית לצורכי הפסיכולוגים מהר ככל האפשר.

### מפגש של הוועד המרכזי עם גב' חוה פרידמן – הפסיכולוגית הראשית במשרד החינוך

הוועד המרכזי של הפ"י נפגש עם הפסיכולוגית הראשית במשרד החינוך, כאחת מהדמויות הבולטות והמרכזיות בקרב קהילת הפסיכולוגים במערכת הציבורית. המטרה הייתה להכיר את תפקידה ואת תכני הפסיכולוגיה החינוכית. גב' פרידמן דיברה על האתגרים שעומדים בפני הפסיכולוג החינוכי, שנדרש היום לתת מענה למגוון עצום של בעיות טיפוליות ואת המורכבות להיענות לצרכים אלה, הן מבחינה מקצועית והן מבחינה עומסי העבודה.

### מפגשים של הוועד המרכזי עם ראשי החטיבות

#### מפגש עם ד"ר נועה ברק – יו"ר החטיבה הרפואית

בהמשך להחלטה על סדרת מפגשים של הוועד המרכזי עם ראשי החטיבות על-מנת למפות צרכים ובקשות של כל חטיבה ולהדק את הקשרים, נפגש הוועד המרכזי בישיבתו בסוף חודש אפריל עם יו"ר החטיבה הרפואית. הוועד שמע מפיה של ד"ר ברק על פעילות החטיבה ועל האתגרים הספציפיים של הפסיכולוגים הרפואיים. עיקר מצוקתם מתבטאת בקושי של מתמחים למצוא





## פעילות הפ"י בכנסת

לאחרונה מתקיימים מפגשים עם חברי כנסת, בסיועו של עו"ד ברוך אברהמי, היועץ המשפטי של הפ"י. מדובר בחברי כנסת החברים בוועדות הרלוונטיות לפעילות הפ"י. לאחרונה נערכו שני מפגשים:

האחד – עם **חה"כ אריה ביני**, חבר ועדת העבודה, הרווחה והבריאות והשני – עם **חה"כ אלכס מילר**, יו"ר ועדת החינוך.

המטרה במפגשים אלה היא להציג בפני הח"כים באופן בלתי אמצעי את עמדת הפ"י בנושאים מרכזיים לפסיכולוגים, בעיקר אלה הנדונים כיום ונמצאים בהליכי חקיקה כגון: הרפורמה בבריאות הנפש ואבחון לקויות-למידה.

### כמו-כן נציגי הפ"י השתתפו בישיבות של ועדות הכנסת:

✳ בישיבה של ועדת הרווחה, העבודה והבריאות אשר דנה ברפורמה בבריאות הנפש לצורך קריאה שנייה ושלישית. נציגי הפ"י היה ד"ר רועי אלדור.

✳ בישיבות של ועדת חוקה, חוק ומשפט בנושא הצעת חוק הגנה על הציבור מפני עברייני מין. נציגי הפ"י בישיבות הוא רימון לביא.

✳ בוועדה לפניות הציבור בנושא תעריפי הטיפול הפסיכולוגי. אורי שוחט ייצג את הפ"י.

### יום-עיון בנושא גישות לטיפול בהפרעות טראומטיות

יום העיון התקיים בחיפה ב- 29/5/11. הוצגו בו מגמות עדכניות לטיפול בטרומה ומגוון של שיטות טיפול, כגון: הגישה הדינאמית, EMDR, SE, PE, ועוד. יום העיון זכה לשבחים ולהדים חיוביים.

## החטיבה הקלינית

### לפסיכולוגים הקליניים שלום,

מאז הגיליון הקודם, נכתבו הרבה מילים על המאבק בתוך ציבור הפסיכולוגים הקליניים. נדמה שכל צד, מגייס את "טובת המקצוע" ו"עתידי המקצוע" לטיעונו ומשוכנע שהצד השני פועל לרעת המקצוע ולפגיעה בעתידו.

אני תוהה מה יקרה בסופו של דבר. "טובת המקצוע" ו"עתידי המקצוע" נראות מילים גדולות מדי במצב הנוכחי. ייתכן שהן תהינה רלבנטיות, אם נדע לכוון את המשבר הנוכחי למקום טוב של דיאלוג בריא. כרגע הן רחוקות מלתאר את המצב. כרגע יש נתק בין המטה המשותף שמייצג רבים מהפסיכולוגים הקליניים העובדים בשירות הציבורי והפרטי, לבין יו"ר המועצה, פרופ' יואל אליצור, הוועדה המקצועית, וראשי המגמות הקליניות באקדמיה שמייצגים ציבור פסיכולוגים קליניים עם זיקה גבוהה לאקדמיה.

שמעתי רצון לדיאלוג. אולם בפועל לא מתקיים שום דיאלוג אמיתי!! אני, כחלק מהמטה המשותף (הכולל נציגים מהסתדרות הפסיכולוגים, איגוד הפסיכולוגים הקליניים, מטה המאבק למען רפורמה מיטיבה, וארבעה נציגים נבחרים של הפסיכולוגים הראשיים), מרגיש וחושב שאם היה רצון אמיתי מצידו של יו"ר המועצה והאקדמיה, להכיר בייצוג של המטה המשותף ולהכיר בחשיבות של ייצוג זה, לא היינו מגיעים למצב הנוכחי של משבר קשה וממושך.

מן הצד השני, אם השדה היה מכיר בשינויים שהתחוללו במגמות הקליניות באקדמיה בשנים האחרונות, מוצא יותר פתרונות לייצוגם של זרמים שונים בתחנות ומוודא שמדיניות כזו או אחרת, מקובלת לא רק על השדה, אלא גם על כל ראשי המגמות והאקדמיה, אז כנראה שגם לא היינו מגיעים למשבר הנוכחי.

לצערי בהיעדרו של דיאלוג ישיר, אשר במסגרתו ניתן לשמור על שפה מקצועית ועניינית, שורר מאבק כוחני, שבו שיקולים אסטרטגיים, פוליטיים ומשפטיים, מנחים כל צד ומזהמים את המקצוע.

אי אפשר להתבטא בכנות בשל שיקולים משפטיים, אי אפשר להיפגש בכל מקום ועם כל אדם בשל שיקולים אסטרטגיים, אי אפשר ללכת עם הקו שלך עד הסוף בשל מחויבות לגופים אחרים.

מאבק הכוח לא רק שהינו מכוער וגובה מחירים כבדים, הוא גם ארוך ומסורבל ואין לו תאריך סיום! הדיאלוג שצריך להתקיים בין הפסיכולוגים הקליניים, בין השדה ובין האקדמיה אינו מתקיים.

בעיני, כפי שאני קורא את התהליך, פסיכולוגים קליניים המייצגים פחות או יותר את האקדמיה\*, הרגישו ממודרים מהשטח ומתוסכלים מהנכונות של השטח, לקבל שינויים שהוצעו על-ידם בעבר בנוגע לאופי ההכשרה. השינויים שהשטח הסכים לקבל נראו להם משהוא בסגנון "מעט מדי, מאוחר מדי". תסכולם נבע בין היתר מכך, שלשטח היה גם כוח סמכותי מעצם ישיבתו בוועדה המקצועית וגם סמכות ייצוגית בתור מי ששמר על קשר עם רוב הפסיכולוגים הקליניים בארץ, שיקף את דעתם ודאג להכשרתם.

מתוך תסכול וזעם על הדיאלוג בתוך הפסיכולוגיה הקלינית, החלה קבוצה קטנה ומכובדת זו להתארגן ולהתמודד עם שתי הסוגיות של סמכות. הראשונה הסמכות החוקית-תפיסת מוקדי הכוח בתוך הפסיכולוגיה הקלינית והשתלטות על הוועדה המקצועית בכל האמצעים. השנייה הסמכות הייצוגית – אם אין לנו רוב בתוך הפסיכולוגיה הקלינית, בואו נטשטש את ההבדלים בין הפסיכולוגים הקליניים לשאר הפסיכולוגים ואז יהיה לנו רוב, בקרב כלל ציבור הפסיכולוגים – והרי לנו הסמכות הייצוגית.

\*יש צורך להיזהר מהכללות-אני משער שיש אנשים באקדמיה שמזדהים עם הטענות של המטה המשותף ואני בטוח שיש אנשים בשדה שמזדהים עם האג'נדה של האקדמיה.





## חדשות הפ"י והחטיבות

על-מנת לבצע תוכנית זאת יש לתסכל, למדר ולהדיר את הנציגים "הישנים והנוקשים", של הפסיכולוגים הקליניים בשדה ולחבור לשאר הפסיכולוגים. מכאן ההעברה הבוטה של קביעת הרכבי הוועדות המקצועיות למועצת הפסיכולוגים – גוף שבו יש לפסיכולוגים הקליניים מיעוט מובנה, אשר לא מייצג את כוחם בקרב כלל הפסיכולוגים. אני כותב "העברה בוטה", על-אף שלמועצת הפסיכולוגים תמיד הייתה הסמכות החוקית לאשר את הוועדות המקצועיות. אולם עד כה המועצה שמרה וכיבדה את האוטונומיה של כל חטיבה להמליץ ולקבוע את חבריה בוועדות.

מכאן החל תהליך המידור של השדה הקליני והחבירה הפוליטית של יו"ר המועצה לשאר החטיבות בגיבוי האקדמיה הקלינית. לפיכך, הדיאלוג שאמור היה להתקיים בין השדה לאקדמיה, היה בעל סיכויי נמוך מאוד מלכתחילה, כיוון שמראש וויתרו על קולו של השדה וראו בו גורם עוין לתוכנית של שינויי מקיף באופי ההכשרה. התיאבון של שאר החטיבות לנוכח מצב זה בתוך הפסיכולוגיה הקלינית רק הלך וגדל. לאחר שהצליחו לפסול את חוק 9ב, בתחבולות של פשרה ורמיסת הפשרה, נותרו עכשיו עם תחושת של שיכרון כוח, מותרים מכל רסן, אינם מסתירים את שמחתם, לקעקע את זהותה של הפסיכולוגיה הקלינית ולהתחרות ביניהם מי ישתלח יותר חזק בנציגות הפסיכולוגים הקליניים היושבות במועצה.

אולם השטח רועש. הפסיכולוגים הראשיים ביחד עם רבים מהפסיכולוגים הפרטיים, מרגישים שאין להם מקום בתוך המדיניות החדשה של יו"ר המועצה וקבוצת התמיכה שלו מאופקים ולכן פונים לאפיקים אחרים, כגון הבקשה ממנכ"ל משרד הבריאות לייצוג הולם ופרופורציונאלי של הפסיכולוגים הראשיים בוועדה המקצועית ובמועצה. בנוסף המטה המשותף פנה להסתדרות המח"ר שמגלה הבנה לטענותינו ותמיכה בצעדים שאנו נוקטים על מנת שקולנו ישמע בתוך משרד הבריאות.

בתוך כל המאבק הזה, יש קבוצה אחת שמרגישה שהיא נושאת בנטל הכבד ביותר. מדובר בקבוצת המתמחים הקליניים שאמורה לסיים את שלב ההתמחות בחודשים אלו ואינה מגיעה לקו הסיום, בשל הפגיעה במוטיבציה של הפסיכולוגים הרבים, שאמורים לקיים את וועדות הבחינה בהתנדבות. אני רוצה לומר למתמחים... אני מבין את התסכול הרב שאתם חשים. אנו מודעים לכך שהתהליך אותו התחלתם בלימודי התואר הראשון והשני והמשכתם בכ- 4 שנות התמחות, הוא מסע ארוך ומפרך ויש לכם רצון לגיטימי לסיים אותו ולהתחיל לבסס את עצמכם כמטפלים עצמאיים, מפרנסים וחופשיים.

ברור לי שאת רוב הכעס אתם מפנים כלפי המטה המשותף, שאני חלק ממנו. אנו ה"רעים" שפוגעים בכם ומעכבים את סיום התמחותכם. אני מצטער שלא מצאנו פתרון טוב יותר, להביע את האבסורד שיש במדיניות משרד הבריאות, שמצד אחד מאפשר למדיניות ההדרה והרמיסה של נציגי השטח, להמשיך להתקיים ומצד שני נשען על עבודתם המסורה של אותם אנשים שמחזיקים את השירות הציבורי.

הייתי מעדיף דרך אחרת. אני יכול לומר לכם שניסונו למצוא דרכים אחרות. אולי לא מספיק, אולי לא היינו מספיק יצירתיים, אולם אני מבטיח לכם שיהיו ניסיונות ועדיין יש רצון להגיע לפתרון. מהזווית שלכם הכדור נמצא בידינו. מהזווית שלי ושל חברי למטה, הכדור נמצא בנכונות של האקדמיה ושל המועצה, לאפשר לתהליך אמיתי של דיאלוג בין האקדמיה לשדה, להתקיים בתנאים מוגנים, בהם לא מתרחשים שינויים עד לפרק זמן סביר, שבו מאפשרים לצדדים להגיע להבנה ולאינטגרציה על אופי ההכשרה. לא ביקשנו הבטחות מראש על תוכן הדיאלוג, לא ביקשנו הבטחות מראש על תכני הקורסים וחובות ההכשרה. ביקשנו סטינג מוגן ובטוח לתהליך על ידי החזרת נציגות השדה למוקדי הכוח באופן שוויוני.

אם הסטינג חזק, מאוזן ויש נוכחות לכולם, אז יש מרחב לביטויי חופשי, של כל הקולות בתוך הדיאלוג. לעומת זאת אם הסטינג רעוע, לא מאוזן, ולא מנכיח את כולם, אזי הדיאלוג עצמו יהיה מלווה בחרדה גבוהה, צמצום החופש של כל צד להתבטא באופן כנה לרגשותיו ומחשבותיו ובעל סיכויי נמוך להקשבה ונכונות לפשרה ושינויי.

אין לי כוונת זדון ורצון לסיכול כל הצעדים שמוביליו"ר המועצה. יו"ר המועצה בהחלט יכול להוביל אג'נדה שהוא חושב שתיטיב עם המקצוע ועתיד ההכשרה. אולם יש לי ביקורת על הדרך שבה מתקדמת האג'נדה. הביקורת הראשונה היא על כך שאין חשיפה מלאה של האג'נדה. במקום להצהיר מראש על תפיסת העולם ולהביא בפני ציבור הפסיכולוגים, את כל הצעדים שבכוונתו לקדם ובתוך כך להצהיר מה המטרה הסופית וכיצד היא תיטיב עם המקצוע, ההתנהלות היא בשיטת הסלאמי. כל פעם יש התמקדות במטרה אחת ולאחר שהושגה מעבר למטרה הבאה. אנו צריכים לנחש מה היעד הסופי ועד שנדע אותו הוא כבר יתרחש. זו התנהלות של מי שחושש מהתגובה הציבורית הראשונית למכלול הצעדים. הביקורת השנייה היא לגבי הרצון להוביל תהליך חד צדדי על פני תהליך אינטגרטיבי, שבו יש ניסיון לאסוף את הקולות השונים ולהתאים את התוכנית לכלל הקולות. הרי מדובר במקצוע של כולם ולא של קבוצה אחת בתוך הציבור הקליני. הביקורת השלישית היא היכולת לכבד את הקודמים לך בתחום העשייה וההכשרה-לעדכן, לשתף ולהתייעץ.

למרות זאת אני מקווה שלאחר התעוררות השטח תהיה הבנה בצד "השני" שעצירה וכניסה לדיאלוג אינה רק דרישה חצופה של השדה לאחר שהפסיד את מוקדי הכוח אלא בקשה נכונה של השדה להשמיע את קולו ואת הפסיכולוגים הרבים שהוא מייצג.

בתקווה לימים טובים יותר ולהתקדמות בטיפול בבעיות אחרות של המקצוע.

**עמוס ספיבק**

# משולחנה של הפסיכולוגית הארצית במשרד החינוך

חיה פרידמן

★ הבעיות השכיחות בתחום הרגשי/ חברתי: הפגנת התנהגויות המעידות על קשיים רגשיים (43%), קושי בהסתגלות ויצירת קשר עם אחרים (28%), והפגנת התנהגויות תוקפניות (28%), כצפוי היקף הבעיות מסוג זה עולה עם הגיל.

אחוז גבוה מהילדים (38%), אותרו עם בעיות בשלושה תחומי הסיכון שהוגדרו לצורך תכנון מענים: בעיות בהשתייכות למשפחה, בעיות בתפקוד הרגשי/חברתי ובתפקוד ההתפתחותי/ לימודי. מדובר בילדים במצבים המורכבים ביותר, ילדים הסובלים מבעיות בכל התחומים ונזקקים להתערבות רב-תחומית.

## אוכלוסיות:

נמצא שמצבם של הילדים הערבים בסיכון הוא קשה יותר בהשוואה למצבם של כלל הילדים שאותרו.

היקף הסיכון בקרב הילדים החרדים נמוך יותר, הם מאופיינים בפחות מצבי סיכון ובמצבים מורכבים פחות.

מצבם של הילדים העולים, טוב יותר בהשוואה לכלל הילדים שאותרו בתחומים של קיום פיזי, בריאות והתפתחות, למידה ורכישת מיומנויות והשתייכות והשתלבות חברתית. לעומת זאת מצבם קשה יותר בתחומים של השתייכות למשפחה והגנה מפני התנהגויות סיכון.

מתוך הממצאים הללו עולה, כי ישנם ילדים רבים הנמצאים בסיכון ושאינם מוכרים, או מטופלים על-ידי המערכות המטפלות. רק מחצית מהילדים שזוהו על-ידי אנשי המקצוע בשירותים האוניברסאליים – מטופלים. יש לפעול להרחבת נגישות שירותי הטיפול לזקוקים להם. (עמ' i-vi).

נתונים אלה מתייחסים לאוכלוסיית ילדים ובני-נוער שאותרו ביישובים שנבחרו במסגרת התוכנית, אך כלשון כותבי הדו"ח: "מחד, ניתן להניח ששיעור הילדים בסיכון (במדינה כולה), יהיה נמוך משיעור הילדים ובני הנוער

שאחוז האיתור בקרב בני-נוער היה נמוך מהצפוי. ייתכן שאחוז האיתור בגיל הרך מושפע מכך, שהתכנית הלאומית שמה דגש מיוחד על הילדים בגיל זה, בעוד שאיתור בני-נוער היה פחות קפדני וייתכן שלא כל בני הנוער הנושרים מופו.

★ כשליש מהילדים סובלים ממוגבלויות ולקויות, המגבלה השכיחה ביותר הינה לקות-למידה (15%).

★ התכנית הלאומית הגדירה ילדים ובני-נוער בסיכון, כמי שחיים במצבים הפוגעים בזכויותיהם בשבעה תחומי חיים: קיום פיזי, בריאות והתפתחות, השתייכות למשפחה (בעיות משפחתיות), למידה ורכישת מיומנויות, רווחה ובריאות רגשית, השתייכות והשתלבות חברתית, הגנה מפני אחרים, והגנה מפני התנהגויות סיכון.

רוב הילדים שאותרו (73%), מאופיינים בבעיות בהשתייכות למשפחה. מעל למחצית (58%), מאופיינים בבעיות בתחום הלמידה ורכישת מיומנויות. 43% מאופיינים בבעיות בתחום הרווחה והבריאות הרגשית. 39% בבעיות בהשתייכות והשתלבות חברתית. 38% בבעיות בקיום הפיזי, בריאות והתפתחות. 18% בבעיות הקשורות להגנה מפני אחרים ו- 13% מאופיינים בהתנהגויות סיכון.

★ הבעיות השכיחות בתחום ההשתייכות למשפחה הן: חוסר יכולת של ההורים לתת העשרה לילדיהם (48%), קושי של ההורים לדאוג לקבלת שירותים הנחוצים לילדיהם (34%), קושי של ההורים להתמודד עם התנהגות הילדים ולהציב להם גבולות (34%), בעיות בקשר הרגשי בין ההורים לבין ילדיהם (26%), וחוסר השגחה (24%). כצפוי היקף הבעיות מסוג זה עולה עם הגיל.

★ הבעיות השכיחות בתחום הלמידה ורכישת מיומנויות הן: הישגים תפקודיים/ לימודיים נמוכים (43%), חוסר מעורבות בלמידה (37%) והפרעות וחוסר קבלת סמכות (26%).

לפני מספר חודשים, התייחסתי מעל דפי פסיכואקטואליה, לסוגיות הקשורות בהקצאת שירות פסיכולוגי חינוכי, במסגרת של תוכניות לאומיות ובהן התוכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון (תוכנית שמיד). לאחרונה התפרסם דו"ח: "מצבי סיכון בקרב ילדים ובני-נוער: איתור ומיפוי במסגרת התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון". הדו"ח נכתב על-ידי: גב' רחל סבו-לאול וגב' טליה חסין והתפרסם מטעם התכנית הלאומית לטיפול בילדים ובני-נוער בסיכון ובמצוקה – משרד הרווחה השירותים החברתיים ומכון ברוקדייל-מאירס-ג'וניט. מצאתי לנכון להביא מספר נתונים מתוך דו"ח זה.

אזכיר שממשלת ישראל החליטה לאמץ את המלצות ועדת שמיד, לבחינת מצבם של ילדים ובני-נוער בסיכון ובמצוקה. במסגרת התוכנית מופו 56 יישובים ואגדי יישובים בישראל באשכולות חברתיים-כלכליים נמוכים, תוך מתן עדיפות ליישובים ערבים וליישובים בעלי ריכוזי עולים ואוכלוסייה חרדית. להלן דגימה של נתונים המופיעים בדו"ח שפורסם במאי 2011:

"בישובי התוכנית אותרו 156,024 ילדים ובני-נוער בסיכון, המהווים 16% מסך הילדים ביישובים הללו.

★ ישנה שנות רבה בין היישובים באחוז האיתור, הנעה בין יישוב שבו אותרו 7% מהילדים כילדים בסיכון, לבין יישוב בו אותרו 41% מהילדים כילדים בסיכון.

★ הילדים בגיל הרך שאותרו כנמצאים בסיכון, מהווים 14% מכלל הילדים בגיל זה ביישובי התכנית. הילדים בגיל בית-ספר יסודי שאותרו בסיכון מהווים 18%, מכלל הילדים בגיל זה ובני הנוער שאותרו כנמצאים בסיכון מהווים 17% מכלל בני הנוער ביישובי התוכנית.

31% מכלל הילדים שאותרו כנמצאים בסיכון הם בגיל הרך, 38% הם בגיל בית-ספר יסודי ו- 31% הם בני-נוער. על-פי מובילי התכנית, **אחוז האיתור בגיל הרך היה גבוה מהצפוי**, בעוד

## מרפאת קשר - המרכז המוביל לאבחון וטיפול בהפרעות קשב וריכוז בילדים ובמבוגרים



- אבחון רפואי מקיף ע"י רופא מומחה
- הדרכות הורים
- אימון קשב אישי, לנוער ולמבוגרים
- הדרכת הצוות החינוכי בבה"ס
- סדנאות להפרעות קשב



הילד מסרב להכין שיעורי בית?  
קשיים בזוגיות?  
אתם מתמכרים להרגלים?

למרפאת קשר יש מגוון פתרונות.



הסדר מיוחד למבוטחי מאוחדת

בניהולו של ד"ר בועז רפפורט  
סניפים בצפון ובמרכז.  
\*9030  
www.kesherclinic.com

מרפאה רב תחומית לקשב וריכוז  
ADHD קשר



**נחמה רפאלי:**  
חברת מערכת  
כתב העת פסיכואקטואליה  
דוא"ל:  
nechamaraph@gmail.com

### קוראים יקרים

מערכת פסיכואקטואליה, עושה ככל שביכולתה, בכדי לשפר את הנראות של כתב העת שלנו. זאת על-מנת לאפשר לכם הקוראים, חווית קריאה עשירה יותר, נגישה יותר וברורה יותר.

יחד עם זאת, אם יש לכם הקוראים הערות כלשהן, אותן תרצו להפנות אלינו בנושא זה, כדוגמת גודל פונט, מרווח שורות, תכנים פוגעניים... ובעצם כל סוג של הערה אשר תלמד אותנו איך לעצב נכון יותר את כתב העת - בעבורכם...

אשמח אם תפנו אותן אלי

שאותרו ביישובי התוכנית, כיוון שישובי התוכנית כוללים יישובים מאשכולות החברתיים-כלכליים נמוכים ביותר, אחוז גבוה של יישובים ערביים, יישובים עם אחוז גבוה של אוכלוסייה חרדית ועלים. מאידך, כאמור לעיל, ייתכן שישנם ילדים שלא אותרו, דבר שעשוי לאזן את התמונה. בסך הכול, היקף האיתור עולה בקנה אחד עם הערכות קודמות ביחס להיקף הילדים ובני הנוער בסיכון". (עמ' ii).

לפני מספר שבועות השתתפתי בשיחה בוועד המרכזי של הפ"י. במהלך השיחה עלתה השאלה: מה תפקידה של הפסיכולוגיה בעת הזו? אפשר כמובן לשאול מי היא הפסיכולוגיה בישראל בעת הזו? מי מייצג אותה? איך היא מיוצגת? אני מבקשת להביא את דגימת הנתונים הללו מזה ואת שאלת הענק מזה, ולהזכיר אמירה שמופיעה מזה שנים רבות בכתובים, שיש לפסיכולוגיה תפקיד חברתי. מכאן קצרה הדרך לטענה שיש מקום לשיח פסיכולוגים מהחטיבות השונות, בנוגע לתפקיד זה. עניינם של ילדים ובני-נוער בסיכון הוא רק סוגיה אחת המצריכה השמעת קול ציבורי של הפרופסיה האמונה על בריאות הנפש. שיח מקצועי-ציבורי של פסיכולוגים, שיניח במרכז הדיון את מקבלי השירות ויתרום לעיצובם של שירותים פסיכולוגיים הוא להערכתו בבחינת צו השעה!

## משולחנה של הפסיכולוגית הארצית במשרד הבריאות

ימימה גולדברג

### לציבור הפסיכולוגים שלום רב,

קוויתי והאמנתי שהדברים שנכתבו על ידי ערב הפסח יהיו בבחינת היסטוריה וכי הטלטלה תהיה כבר מאחורינו. לצערי, העבר חובר להווה ואני חוששת שהוא יהיה כך גם בעתיד. ימים קשים. ימים עכורים. כולנו יודעים כי בגלל מלחמת אחים חרב הבית.

אני חוששת שהמשבר רק הולך ומתעצם, שכן היום אי-קיום הבחינות הן הסימפטום, כשם שקודם לכן סעיף פב' היה הסימפטום.

הסרנו אחד והגענו לאחר מאחר שלא טפלנו בשורש הבעיה. עד אשר לא נשכיל לחשוב על שינויים מהותיים שיתנו מענה למכלול השינויים בחלוף השנים מאז חקיקת חוק הפסיכולוגים - נראה שהמצב לא ירגע.

ואני שואלת הנשכיל לעצור את הסחף?  
הנשכיל להידבר בתוכנו?

בברכה,

ימימה גולדברג  
פסיכולוגית ארצית  
וממונה על רישוי פסיכולוגים



#### ברכות ל"מארג"

לא מכבר הופיע בהוצאת מאגנס הכרך הראשון של "מארג – כתב-עת ישראלי לפסיכואנליזה", בעריכת פרופ' משה הלוי ספירו, מאוניברסיטת בר-אילן. זהו מאורע משמעותי ומשמח לקהילה הטיפולית בישראל.

הקובץ מעניין ועשיר, בן כ- 300 עמודים וכולל 14 מאמרים מגוונים. לא אכנס לפירוט תכניהם, אך אציין שהם מכסים טווח רחב של חשיבה תיאורטית פסיכואנליטית (מפריד ועד לביון, ויניקוט, קוהוט, ואחרים), נושאים קליניים-טיפולים, בדיקת הרקע ההיסטורי והחברתי להתפתחויות בפסיכואנליזה, חשיבה פסיכואנליטית על סוגיות לשוניות ועל יצירות ספרות ואמנות.

פרסום "מארג" היא נקודת מפנה ורגע מרגש של שבירת מחיצות. שנתון זה הוא מפעל משותף של שבעה גופים. הוא פועל בחסות הקתדרה ע"ש פריד באוניברסיטה העברית (ראש הקתדרה פרופ' גבי שפיר הוא יו"ר המערכת) ובנוסף שותפים בו, לפי סדר הא"ב: האיגוד הישראלי לפסיכולוגיית העצמי ולחקר הסובייקטיביות, החברה הישראלית לפסיכולוגיה אנליטית, החברה הפסיכואנליטית בישראל, המכון הישראלי לאנליזה קבוצתית, מכון ישראלי לפסיכולוגיה יונגיאנית, ומכון תל-אביב לפסיכואנליזה בת-זמננו.

הרכב זה מבטא את איחויים של שני קרעים. כאשר הוקם לפני כתרסר שנים, מכון ת"א לפסיכואנליזה בת-זמננו, עורר הדבר דאגה רבה בגוף הוותיק יותר, החברה הפסיכואנליטית בישראל. היו חששות מהתחרות, ובשוליים, היו אף ערעורים על הלגיטימיות של הגוף החדש. אמנם, רבים מחברי הסגל של המכון הישראלי לפסיכואנליזה (שהוא גוף ההכשרה של החברה הפסיכואנליטית בישראל) הסכימו ללמוד ולהדריך גם במכון השני, אך חלק מעמיתיהם גינו אותם על כך בחריפות.

כאשר יזם מכון ת"א הקמת כתב-עת (Israel Psychoanalytic Journal),

שהופיע כרבעון באנגלית במהלך 2003 (אף הוא בעריכת משה הלוי ספירו ובניהולו של מיכאל שושני), סרבו, הן בחברה הפסיכואנליטית בישראל והן בקתדרה ע"ש פריד להצטרף ליוזמה. ייתכן שסירוב זה תרם לסגירתו של הרבעון לאחר שנת הופעה אחת, מסיבות כלכליות בעיקר, למרות שבחים רבים שזכה להם בעולם. השנתון החדש הוא במידה מסוימת המשכו של אותו כתב-עת, אך הפעם בעברית, ועל בסיס כלכלי מוצק הרבה יותר, בזכות חברתם של שבעה גופים מקצועיים שונים. הפניה הראשונית הפעם הייתה למספר גופים רב עוד יותר (כולל ארגונים לאקאניאניים, ארגון יונגיאני נוסף, ועוד), אך לא כולם נענו. ובכל זאת נוצר כאן הרכב רחב וחזק, שבמרכזו שותפות בין שני גופים פסיכואנליטיים מרכזיים, שכל מי שמכיר אותם מקרוב יודע שהם מייצגים גישות תיאורטיות וקליניות דומות, בצד אקלים ארגוני שונה. (הכינוי הנפוץ שלהם בפי אנשי המקצוע הוא "מכון ירושלים" ו"מכון תל-אביב", אך לגבי הגוף הוותיק יותר, זהו כינוי מטעה. למכון הישראלי לפסיכואנליזה יש באמת בניין היסטורי בירושלים, שלומדים בו סמסטר אחד בכל שנת לימודים, אולם רוב מוריו ותלמידיו כלל אינם ירושלמים, והפעילות המקצועית שלו מתנהלת ברובה, מזה שנים בתל-אביב, במכללת אפקה).

כל מי שיבדוק את מצב הפסיכואנליזה הישראלית בעשור האחרון, יגיע על נקלה למסקנה, שהקמת המכון השני, תרמה בסופו של דבר לשני הגופים כאחד: שני המכונים מושכים מתמחים רבים המעוניינים בהכשרה ומקיימים פעילות מקצועית תוססת. לאחרונה החל גם שיתוף פעולה ביניהם והשנתון החדש הוא דוגמה מצויינת לשיתוף פעולה פורה. הבחירה של ראש הקתדרה ע"ש פריד, להציע בית לקבוצה פלורליסטית זו של גופים, מבשרת גם שלב חדש של פתיחות ורוחב אופקים בפעולת הקתדרה ומרכז פריד, וזוהי סיבה נוספת לשמחה.

סעיף 9 ב' בחוק הפסיכולוגים (קיווייתי שיבוטל בדרך אחרת, אך אני רחוק מלראות בביטולו אסון, מה עוד שסעיף חוקי כזה, אינו קיים למיטב ידיעתי בשום מדינה בעולם), הגיע הזמן לתקן נזקים שנגרמו בדרך. אחד הנזקים הוא העוינות שנוצרה בין פסיכולוגים קליניים לבין פסיכולוגים חינוכיים, שיקומיים, התפתחותיים ורפואיים. אלו תחומים קרובים, שיש להם הרבה אינטרסים משותפים. אווירת מלחמה ביניהם מזכירה את מה שפרויד כינה – "הנרקסיזם של ההבדלים הקטנים". על רקע זה, נוכחותם של עמיתים שיש להם יותר ממומחיות אחת יכולה לתרום למיצוי המשותף ולהרגעת המתחים, בדיוק כפי שהיחסים בין שני המכונים הפסיכואנליטיים המתחרים (עליהם דיברתי במחצית הראשונה של הטור), השתפרו בעזרת אנליטיקאים המדריכים בשתי המסגרות. בשעתו התנגדו כמה חברים בחברה הפסיכואנליטית, לכך שעמיתים אלו ייבחרו לתפקידים בחברה ובמכון שלה, בשל מה שכונה "הנאמנות הכפולה" שלהם. רוב גדול מבין חברי החברה, דחה גישה זו וחברים המדריכים גם במכון ת"א, נבחרו במשך העשור האחרון לתפקידים הבכירים ביותר בחברה הפסיכואנליטית: יו"ר ועדת קבלה, יו"ר ועדת הוראה, יו"ר ועדת אתיקה, יו"ר הוועדה המדעית, יו"ר החברה...

בפני הוועדה המקצועית הקלינית, עומדים כעת אתגרים קשים. יהיה עליה לפעול בעצמאות מלאה, ולנווט דרך ביניים עניינית בין המחנות הניצים (שלמען הפשטות נגדיר אותם כארגון "אופקים" מצד אחד, ואיגוד הפסיכולוגים הקליניים מן הצד השני). יהיה עליה לגשר על חילוקי דעות אפשריים בתוכה ולתת למקצוע מודל חיובי של מציאת פשרות יצירתיות. יהיה עליה לבדוק מחדש נושאים רגישים, כמו מבנה ההתמחות הקלינית, שקופא על שמריו מזה עשרות שנים (גם כאן מתבקשת השוואה להכשרה הפסיכואנליטית בארץ, שבאותן שנים עצמן עברה שינויים עצומים) ובה בעת להימנע משינויים מהירים וקיצוניים מדי שיעוררו תחושת ניכור וחשש בין רבים מהפסיכולוגים הקליניים במסגרות ההתמחות. יהיה עליה ליצור דיאלוג פתוח וקשוב עם הפסיכולוגים הראשיים והבכירים בכל המוסדות הציבוריים, שרבים מהם ספקניים לגביה על רקע המחלוקת על דרך בחירתה. ויהיה עליה להידבר גם עם העולם האקדמי באופן רצוף, הרבה יותר ממה שנעשה בעבר, אך גם לעמוד מולו במידה ויעלו בו רעיונות הרסניים. (אזכיר רק את הרעיון שהועלה לסגור את המגמות הקליניות ולהחליפן במגמות טיפוליות אחרות, שהוא בעיני חסר אחריות בכל מישור אפשרי).

אני מברך את הוועדה ומאחל לה שתעמוד במטלות אלה בכבוד.

עמנואל ברמן

emanuel@psy.haifa.ac.il

והיסטוריה. גם ההבדל בפורמט (חוברת מול ספר) ובתכיפות ההופעה הוא כמובן משמעותי. בשורה התחתונה, גם במישור זה הפלורליזם הוא בעיני לטובה, וגם כאן אני מאמין ש"קנאת סופרים תרבה חוכמה".

### ברכות לוועדה המקצועית החדשה לפסיכולוגיה קלינית

לא אכנס הפעם לדיון נרחב במשבר בפסיכולוגיה הקלינית בישראל. את שורשיו ניסיתי לנתח במאמר שנתפרסם בכתב העת "שיחות" לפני שנה בדיוק ("סכנת קרע בפסיכולוגיה הקלינית", "שיחות", כ"ד-2, מרץ 2010, עמ' 184-186). בנוסף, מכתב שכתבתי בנושא זה לאחרונה נגיש באתר "פסיכולוגיה עברית".

ארצה רק להעיר, שבניגוד לדעות הנשמעות משני צדי המתרחס, אינני רואה בפולמוס הסוער "מלחמת בני אור, בבני חושך". אני רואה בו יכוח בין גישות בעלות רציונאל ענייני וחיובי (חיזוק הזיקה של הפסיכולוגיה הקלינית למחקר, שמירת הגרעין של הבנה וחשיבה דינאמית בפסיכולוגיה הקלינית), שגולשות לעתים להקצנה, ואפילו לדמוניזציה של הצד השני, באופן שמקשה על מציאת פשרות שהן להרגשתי בנות-השגה.

הוויכוח החשוב על הדרך הנאותה לבחור ועדות מקצועיות בפסיכולוגיה ודאי יימשך ברמה ציבורית, אולי גם המשפטית. אני מקווה שבסופו של דבר תימצא גם בו פשרה סבירה. מה שברור הוא, שכדי לא לכרות את הענף שעליו המקצוע יושב, הכרחי לדאוג להמשך התפקוד של ההתמחות, של מלגות המתמחים, של מבחני ההתמחות, של הכשרת מדריכים, וכן הלאה. לשם כך הכרחית ועדה מקצועית שתוכר על-ידי רשויות המדינה, והוועדה שנבחרה לאחרונה במועצת הפסיכולוגים היא ועדה לגיטימית וגוף חיוני, יהיו אשר יהיו ההכרעות על דרכי הבחירה בעתיד.

למרות החששות שהובעו מראש (העצומה שעליה חתמו פסיכולוגים קליניים רבים התריעה מפני בחירת ועדה שיהיו בה אנשי אקדמיה, שכלל אינם מומחים ושתהיה עוינת לכיוון הדינאמי), נבחרה ועדה שכל שבעת חבריה הם מומחים ומדריכים בפסיכולוגיה קלינית. רובם באים מרקע של אוריינטציה דינאמית, שניים באים מרקע של טיפול קוגניטיבי-התנהגותי וחלקם מחפשים פתרונות אינטגרטיביים. יש בהרכבה שילוב של אנשי אקדמיה ואנשי שטח ממוסדות ציבוריים. הוועדה בחרה כיו"ר את ד"ר שמעון קורניצר, המזוהה עם טיפול בגישה פסיכואנליטית, מעורה בעולם בריאות הנפש, מלמד באחד מבתי הספר לפסיכותרפיה (בפקולטה לרווחה ובריאות של אוניברסיטת חיפה) ושימש בהצלחה כיו"ר האיגוד הישראלי לפסיכותרפיה.

אני דוחה מכל וכל את הביקורת על כך, שלכמה מהחברים בוועדה יש מומחיות נוספת. זהו בעיני יתרון ולא מגרעת. כעת, כשהסתיים בתבוסה המאבק החריף הממושך נגד ביטול

המאמר הופיע ב"שיחות" כתב-עת ישראלי לפסיכותרפיה, כ"ה (2), מרץ 2011, עמ' 212-211.

כיו זרמים  
הכל יחסים

## מכון אדלר מציע לך לימודי טיפול מתקדמים

פסיכולוגיה חיובית, הומניסטית, חברתית

[www.adlertherapy.co.il](http://www.adlertherapy.co.il)

- בית הספר לפסיכותרפיה  
תכנית תלת שנתית להכשרת מטפלים בטיפול פרטני במבוגרים

- התכנית לטיפול משפחתי זוגי  
תכנית תלת שנתית להכשרת מטפלים בטיפול זוגי ומשפחתי מערכתית

- חדש! הסמכה בהדרכת הורים לאנשי טיפול  
תכנית חד שנתית המיועדת למטפלים ויועצים,  
העובדים עם משפחות ומעוניינים בטכניקות התערבות  
וכלים יישומיים בתחום הדרכת הורים

התכניות מתאימות למטפלים אשר:

- מאמינים שלאדם יש חופש בחירה בחייו
- מאמינים בכוח היצירתיות שבאדם
- בעלי גישה מערכתית, ותפישת עולם עם אחריות חברתית
- מתאים רק לבעלי תואר שני

לפרטים נוספים והרשמה:

טיפול משפחתי זוגי והסמכה בהדרכת הורים:

טל. 09-9511160, [sharonb@m-adler.com](mailto:sharonb@m-adler.com)

בית הספר לפסיכותרפיה, בית הספר לאימון

טלפון: 09-9565342, [ariela@m-adler.com](mailto:ariela@m-adler.com)

הרצאה וערב מבוא בנושא פסיכותרפיה אדלריאנית יתקיים ב 5/9/11 ב 19:00  
הכניסה חינם !!! ההרשמה מראש

**מכון אדלר**

המכון ע"ש אלפרד אדלר בישראל  
העמותה להדרכה, ייעוץ, הוראה וטיפול (ע"ר)

רח' הר סיני 15 הרצליה, 09-9727900

[www.adlertherapy.co.il](http://www.adlertherapy.co.il)



# "עקידת שרה" וסיפורה של האם הישראלית

קולה הנעדר של האם בעקידת יצחק וקולה הנאלם של אם לבן בישראל

מאת: אלון רז אורלי ארד ונורית שיש

## תקציר

במאמר זה אנו מבקשים להתבונן בעיניים פסיכולוגיות על הנרטיב הנעדר של שרה בסיפור עקידת יצחק, ככזה השופך אור על קולן הנאלם של אמהות לבנים בישראל. אנו מבקשים לעשות זאת באמצעות תמונה רב-ממדית שתכלול את נקודת המבט של מדרשי חז"ל על הטקסט המקראי, התבוננות פסיכולוגית וסוציולוגית על דמות האם, ניתוח של יצירות אומנות פלסטית של אומנים ישראלים - בהן מופיע סיפור העקידה וחקירה של יצירות ספרות המתכתבות עם דמותה של שרה בהקשר לעקידת יצחק. זאת, תוך בחינת דמותה של שרה כארכיטיפ להתמודדות הפסיכולוגית של אמהות בכלל ושל האם בישראל בפרט.

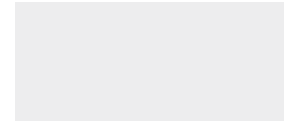
## עקידת שרה: סיפורה של שרה בעקידה בתורה ובמדרשים

סיפור העקידה המופיע בתורה בספר בראשית פרק כ"ב הוא דרמה תמציתית ומרוכזת שנמשכת כעשרים פסוקים, ובו שרה אינה נזכרת כלל. היא מוזכרת בפרק שאחריו, פרק כ"ג, המספר על מות שרה. קיימים מדרשים שונים (שנציג כאן רק את חלקם) המביאים את נקודת מבטה של שרה לסיפור העקידה ומתמקדים בתגובתה המשוערת לאירוע.

מדרש ידוע אחד<sup>1</sup> מספר כי מותה של שרה נגרם בשל בשורת השטן, שגילה את אוזנה של שרה על דבר העקידה, אך לא גילה לה את דבר הצלת בנה. רש"י מסתמך על מדרש זה ואומר: "ונסמכה מיתת שרה לעקידת יצחק, לפי שעל-ידי בשורת העקידה שמזדמן בנה לשחיטה וכמעט שלא נשחט, פרחו נשמתה ממנה ומתה" (פוקס, 2009). בגרסא קדומה יותר של המדרש<sup>2</sup>, יצחק חזר לאמו וסיפר לה בעצמו את אשר אירע. כששרה הבינה מה **עלול** היה להתרחש ללא התערבות מלאך אלוהים, היא זועקת: "צווחה ששה קולות 'ווי' – כנגד שש תקיעות. אמרו: לא הספיקה לגמור את הדבר – עד שמתה" (ויקרא רבה). בהקשר זה מעניין המנהג שתוקעים בשופר בראש השנה לא רק כנגד האייל שהוקרב במקום יצחק, אלא בעיקר בכדי להזכיר את קול בכייה של שרה. פינקלשטיין (2006) אומר, שעל אף שיצחק עצמו לא הוקרב – מעשה העקידה לא הסתיים ללא פגיעה בנפש ושרה היא ששילמה את מחיר העקידה. מסורת מדרשית זו, מבוססת הן על סמיכות הפרשיות בין פרשת העקידה, לסיפור מותה של שרה, והן על תיאור בואו של אברהם לספוד לשרה ולבכותה, תיאור המניח כי אברהם לא היה ליד שרה בעת מותה.

הרמב"ן (לפי פינקלשטיין, 2006) טוען, כי עינוייה של הגר בעת הריונה, הינו חטא שעליו נענשה שרה ושעליו אנו משלמים עד ימינו. נראה כי כאשר סיפר יצחק לאמו על מעשה העקידה, ובעיקר כאשר גילה לה, שניצל רק בזכות התערבותו של המלאך מן השמים, כמו ישמעאל, הבינה שרה כי העקידה היא עונש אלוהי על ניסיונה להמית את ישמעאל. מאחר והיא סיכנה את חיי בנה יחידה של הגר, הסתכנו חיי בנה יחידה שלה. הדרשה של פינקלשטיין (2006) מתארת את שרה כמי שמקבלת על עצמה את האחריות למעשיה, ותולה את סיכון חיי בנה בהתנהגותה שלה. חלק מן המדרשים מתייחסים לקרבה הגדולה שבין שרה ויצחק וקשיי הנפרדות שלהם. לפי לקס (2005), מצוירת במדרשים אלה תמונה צבעונית וחיה של קשר אינטנסיבי ואינטימי בין אם לבן, כשהמסר של המדרשים הוא שהקרבה בין שרה ויצחק סוחפת ומוגזמת. למשל לקס (2005) מביאה מדרשים הנותנים ביטוי לחששות של אברהם מפני תגובתה של שרה מעצם הפרידה מבנה, עוד לפני שהיא שומעת על העקידה. למשל במדרש תנחומא:

... אמר אברהם, מה אעשה. אם אגלה לשרה, נשים דעתן קלה עליהן בדבר קטן, כל-שכן בדבר גדול כזה. ואם לא אגלה לה ואגנבה ממנה בעת שלא תראה אותו, תהרוג את עצמה. מה עשה. אמר לשרה, תקני לנו מאכל ומשתה ונאכל ונשמח..... הנער הזה לא נחנך, יש מקום רחוק שמחנכים נערים<sup>3</sup>.



הסיפור המקראי אינו מביא כלל את קולה של שרה בהקשר לעקידת יצחק. סמיכות הפרקים בו מובאים סיפור עקידת יצחק וסיפור מותה של שרה, מעלה את האפשרות שהיה קשר בין השניים ופותח פתח למרחב של פרשנויות ומדרשי חז"ל. המדרשים פותחים את האפשרות לכך ששרה מתה מעצב וכאב (מדרש השטן), או חרדה מפני מה שיכול היה לקרות, או מאשמה (ביחס להתנהגותה כלפי הגר). כמו כן חלק מן המדרשים מבטאים נקודת מבט פסיכולוגית, לפיה אופיין הקשר שבין שרה ויצחק בחוסר נפרדות ושסיפור העקידה הוא בעל משמעות בתוך ההקשר של חוסר נפרדות זו

<sup>1</sup> פרקי דרבי אליעזר, פרק ל"ב

<sup>2</sup> בספר ויקרא רבה פרק כ' פסקא ב'

<sup>3</sup> תנחומא פ' וירא כ"ב





הבן, בתהליך ההתקרבות וההזדהות שלו אל האב, כמעט ונעדרת, אם לא נעדרת לגמרי, מן הכתיבה התיאורטית עד השנים האחרונות. בהקשר לכך כותבת ג'סיקה בנג'מין, כי במהלך הגדילה וההתפתחות של הילד קיימת מידה מסוימת בלתי נמנעת של כישלון הורי לשרוד, "ובדרך כלל זה כשלון אימהי, כיוון שהאם היא הנמצאת בחזית" (בנג'מין, 1988).

למורכבות חווית הקשר אם-בן באשר היא, נוספת המורכבות הייחודית של חווית האם-בן בישראל. פרידמן (2008) התייחסה למורכבות זו וטענה שרצונה של האם לשמור על קירבה עם בנה, מתקיים כמהות אימננטית בהוויה האימהית, אך האם הישראלית מפנימה נורמות כמו חשש מגינוי שמא הבן יהיה רך מדי, הצורך של הבן במודל גברי וחוסר יכולתה לספק לו זאת, והצורך של הבן לעמוד בציפיות גבריות. לכן, ההתרחקות מהבן היא הדרך, לכאורה, לתת לו את הטוב ביותר. למרות הקונפליקט בין הרצון לשמר את הבן קרוב לבין ההתרחקות, האם הישראלית, זו שמגדלת חייל, שותפה אקטיבית לטעמה של פרידמן בהרחקת הבן ומסירתו לאב. האם עושה זאת, כיוון שהיא מבינה, או סבורה שטובת הבן תובעת זאת, תוך שהיא פוגעת, בעצם העניין, בעצמה. לטעמה של פרידמן קונפליקט זה מלווה כחוט השני את מהלך כל שנות הילדות של הבן: אם הבן לא נפרד מאימו ונותר קרוב, האם חווה כישלון ומרגישה אשמה על שלא מסייעת לו להיות חייל, עצמאי וגברי. אם האם דוחפת את בנה בדרך לעצמאות לקרבה לאביו ולבניית המודל המצופה של גבריות היא חווה כישלון על כך שאיננה מגנה עליו.

ברוח דומה מזמינה אותנו מצר (2009), לאמץ את מיתוס עקידת יצחק כחלק מהמנטאליות הישראלית. גם היא מקשרת את סיפור העקידה למצבן של אמהות לחיילים קרביים בישראל. לדבריה, בשיח הציבורי בישראל מדברים על שכול, חרדות וטראומות, אך לא מדברים על האמהות והמחיר הנפשי שהן משלמות ויש קשר של שתיקה סביב נושא זה. בעקבות ראיונות שערכה עם אמהות לחיילים קרביים, מצר טוענת שקולן השותק, הוא קול הנקרע בין הצורך לשמור על הבן ובין הצורך לשמור על המדינה ועל קיומה, מאבק בין שני צרכים בסיסיים המזוהים כביטויים נשיים (מצר, 2009).

אם אומנם יש משהו בשתיקת שרה בעקידה, הקשור בעיצוב הרוח היהודית והישראלית ומכאן קשור בדרך כזו או אחרת גם לשתיקתן, או להשתקת קולן של אמהות לבנים בישראל, עלינו לחזור מעט אחורה ולנסות לברר מדוע שותקת שרה? או אולי – מדוע משתיק הסופר המקראי את קולה? אלה שתי שאלות שונות ונדון בהן בנפרד.

באשר לשאלה הראשונה, מדוע שרה שותקת, אפשר שיש ברעיונותיה של גיליגן (1995) בכדי להציע לשתיקה זו פשר מסוים. גיליגן הציעה גישה פסיכולוגית הגורסת שהתנהגות נשים נבדלת באיכותה מהתנהגות גברים ושמיתוך שוני זה התפתחו איכויות שונות של שיקולים ביחס לדילמות מוסריות. נשים לדבריה רואות את הדילמה המוסרית כהתנגשות של אחריות אחת באחריות אחרת ולדעתה של גיליגן, קול שותק הוא ביטוי לדילמה מוסרית.

במדרש נוסף יש ביטוי לרעיון שהגיע הזמן שיצחק יעזוב את סינר אמו ויעבור לרשותו של אביו: "עד מתי יהיה יצחק בנך בחיקך" (לקס, 2005). התגובה של שרה לפרידה מופיע במדרש אחר בספר הישר:

**..אל תרחיק את בני מעלי ולא ישב שם ימים רבים כי נפשי קשורה לנפשו מאוד... ותיקח שרה את יצחק בנה וילן אתה בלילה ההוא ותשקהו ותחבקהו ותצווהו עד הבקר: ותאמר לו בני איך תוכל נפשי להיפרד ממך ותשקהו ותחבקהו עוד ותבך עמו.. ותלבש את יצחק בנה ותשם לו מצנפת על ראשו ותשם אבן יקרה על המצנפת<sup>4</sup>.**

לסיכום: הסיפור המקראי אינו מביא כלל את קולה של שרה בהקשר לעקידת יצחק. סמיכות הפרקים בו מובאים סיפור עקידת יצחק וסיפור מותה של שרה, מעלה את האפשרות שהיה קשר בין השניים ופותח פתח למרחב של פרשנויות ומדרשי חז"ל. המדרשים פותחים את האפשרות לכך ששרה מתה מעצב וכאב (מדרש השטן), או חרדה מפני מה שיכול היה לקרות, או מאשמה (ביחס להתנהגותה כלפי הגר). כמו כן חלק מן המדרשים מבטאים נקודת מבט פסיכולוגית, לפיה אופיין הקשר שבין שרה ויצחק בחוסר נפרדות ושיפור העקידה הוא בעל משמעות בתוך ההקשר של חוסר נפרדות זו.

### **סיפור העקידה, שרה האם ואמהות לבנים בישראל – מבט פסיכולוגי**

הכאב החרדה והאשמה המופיעים בתמונת מדרשי חז"ל, לצד השתקת קולה הפנימי והחיצוני של חווית האם, הינם רכיבים הנוכחים גם בתמונה הפסיכולוגית והסוציולוגית בת ימינו, אותה אנו מבקשים להביא כעת.

פלגי-הקר (2008), טוענת כי התיאוריות של ההתפתחות הנפשית מבנות את האם כאובייקט ומוחקות אותה כסובייקט. האם כשלעצמה נעדרת קיום ואין לה קול להשמיע. היא מציגה תיאוריות מרכזיות שונות אשר מתייחסות לקונפליקטים איתם מתמודדות אמהות, אך מתעלמות במידה רבה ולעיתים מוחלטת מחווייתה של האם. לדבריה, קיים כשל המובנה בתוך העמדה הרגשית, החברתית והתיאורטית שלנו כלפי האמהות. "הסביבה ... טרם הציעה לה מילים שיוכלו לשמש עבורה כחומרי בניין נפשיים, שהיא תוכל ליצור עימם חוויה נפשית חדשה, מורכבת ומתפתחת. האם הנעדרת, מפזרת אחריה סימנים המעידים על קיומה" (פלגי-הקר, 2008, עמ' 13).

מצב דברים שכזה וגם במידה רבה מקור לדרך התייחסותן של תיאוריות מאוחרות יותר לחוויית האם, ניתן למצוא באופן בו נתפס הקונפליקט האדיפאלי. המורכבות המוכרת של הדינאמיקה הנפשית אצל הבן הנמשך לאימו, מתחרה עם אביו, חש משאלת מוות כלפיו, חש אשמה ביחס למשאלה זו, חש חרדה מפני האב ולבסוף (הסוף הטוב לפחות..). מתרחק מן האם ומתקרב לאב דרך הזדהות עימו, כל אלה זכו להרבה התייחסויות בספרות הפסיכואנליטית. מאידך, חווית האובדן שעשויה האם לחוש מן הקשר המוחלט והראשוני עם התינוק

<sup>4</sup>. ספר הישר, וירא, כמוד מ"ג





טריבל (2002) משנה את נקודת הכובד בסיפור המקראי על-ידי כינוי האירוע בשם "עקידת שרה". היא טוענת שהסיפור הוא מבחן לשרה להתגבר על ההתקשרות הרגשית לבנה, ולשחררו מהקשר אתה. לדעתה, **שרה** היא שהועמדה בניסיון, ומתה מכיוון שלא הצליחה לעמוד בו. קולה השותק של שרה הוא ביטוי משמעותי להרגשת האם העומדת במקום שאי אפשר לעמוד בו. גם מצר (2009) טוענת, שהמצב שבו הייתה שרוייה שרה, דורש כוחות מעבר ליכולת האנושית, על כן שתקה שרה וקולה לא נשמע. לדעתה, סיפור העקידה הישן-חדש, מנקודת המבט של האם, הוא סיפור טרגי רווי פרדוקסים, שכדי להבינו צריך לפתח שפה, שתוכל להכיל ולבטא את המורכבות והסבך המתקיימים בשתיקה הזועקת של שרה.

בניסיון להבין מורכבות זו טוב יותר, אנחנו מבקשים כעת להתבונן עליה יותר מקרוב, שוב מבעד לפרספקטיבה של התמודדות של אם לבן בישראל. עם גיוס הבן חייל ליחידה קרבית, מתרחש מעבר פתאומי. החייל שב הביתה כילד שרוצה עטיפה ופינוק, אך יחד עם זאת הוא שב כגבר נושא סודות ואחריות. האם מתקשה למקם את עצמה מול הניגודים הללו ומסגלת לעצמה מנגנון דיסוציאטיבי, שמאפשר איזון עדין בין שני הקטבים הללו (מצר, 2009). במחקרה של מצר, האמהות מדווחות על פחדים, אשמה, חוסר עשייה ושתיקה. השתיקה יכולה ללמד על קושי להחזיק בפונקציות הדיסוציאטיביות, שמביא להתרסקות הגורמת לפגיעה בגוף ובנפש.

קונפליקט נוסף שאמהות חוות, הוא בין הצורך להגן על ילדיהן, לבין הצורך להגן על המדינה. השתקת הקונפליקט מתרחשת כשהאם אינה יכולה להביע במילים את דבריה, על-מנת שלא לפגוע בתפקודו של הבן בצבא. מצר (2009) מוסיפה ואומרת, ששלטון פטריאכלי מעוניין בשתיקת האמהות ומחזק אותן חיזוקים נרקציסטיים על שתיקתן. החיזוקים מסייעים לאמהות להתמודד עם הכאב והאשמה, מסייעות להן להתמודד עם כאבים מנטאליים בלתי נסבלים, ופחדים קשים מנשוא ממוות אפשרי של הבן (מצר, 2009).

השתיקה, מנקודות המבט השונות שהעלינו כאן, היא בו-זמנית תוצאת פעולתם של כוחות מנוגדים וקונפליקטואליים, מודעים ופחות מודעים, וגם אולי הפתרון הכפוי לשמירה על מקומה של האם בחברה.

יחד עם זאת קיימת גם האפשרות ששרה לא שתקה, אלא שקולה הושתק בידי הסופר המקראי. אפשרות זו מתחדדת נוכח העובדה, שאנו יודעים שבניגוד לממצאיה של ולן (1999), המלמדים כי אחד המאפיינים של לשון הנשים בספר "בראשית" הוא שתיקתן היחסית ומידת היוזמה שהן מגלות בדיבורן, דווקא לשרה בסיפור גירוש הגר וישמעאל, היה קול עוצמתי. והנה דווקא במקום שבו אמורה הייתה להישמע זעקתה, כשמדובר בחיי בנה, מהדהדת שתיקתה. כיוון שכך, עולה האפשרות ששרה לא שתקה אלא שקולה הושתק ואם כך באיזה אופן מהדהד הסיפור המקראי בהשתקת נשים בכלל?

הטקסטים הפוסט-מודרניים עוסקים בשאלת הקול ובחנים מחדש את נוכחותו במהלך ההיסטוריה, למשל, קולות שולטים לעומת קולות מודחקים ומושקטים. בכך הם מדגישים את קיומם של קולות שאותם עשוי הקורא, לגלות ושבאמצעותם יקבל הטקסט משמעויות חדשות (לב-כנען וגרבר-פרידלנדר, 2002). הספרות הפמיניסטית בעשורים האחרונים עוסקת בנושא של נשיות וקול, ובוחנת את הדרכים שגורמות להשתקת קולן של נשים. היעדר הקול הנשי נתפס שם כמשל להתעלמות מצרכים של נשים ומניסיון חייהן (בילסקי, 2002). לדברי בילסקי, תרבות המערב קישרה את האישה לקול ובו בזמן ראתה בקול הנשי סכנה ואיום על סדרי עולם ולכן הגבילה ודחקה אותו החוצה. לדברי פרידמן (2008), הטיפול הפמיניסטי מציע מרחב שמאפשר את ראיית האישה בהקשר לסביבתה, למציאות בה חיה ומאפשר לה להשמיע את קולה: "יש לתת לאם להשמיע את קולה, קולה נטו, בלי הקולות שנשמעים סביבה. יש לאפשר לאם לשאול בקול את השאלות המהותיות איתן מתמודדת. הקול האימהי חשוב. צריך לתת לו להישמע" (פרידמן, 2008).

### **שרה והעקידה בראי האמנות הפלסטית בישראל**

באמנות הישראלית עקידת יצחק מהווה סמל לאומי, המייצג את גורלו של עם ישראל בכלל ואת גורל בניו בפרט. באמנות הקדומה נעדרת דמותה של שרה מתיאורי העקידה, על סמך היעדרה מפסוקי המקרא המספרים על הפרשה. אולם באמנות הישראלית המודרנית בולטת דמותה של שרה בתיאורי העקידה, מעין תחייה של הנרטיבים המדרשיים שהכניסו את שרה לסיפור המקראי (שפרבר, 2003). בחלק זה נתמקד רק ביצירות שבהן מופיעה שרה ביצירה.<sup>5</sup>

**באמנות הישראלית עקידת יצחק מהווה סמל לאומי, המייצג את גורלו של עם ישראל בכלל ואת גורל בניו בפרט. באמנות הקדומה נעדרת דמותה של שרה מתיאורי העקידה, על סמך היעדרה מפסוקי המקרא המספרים על הפרשה. אולם באמנות הישראלית המודרנית בולטת דמותה של שרה בתיאורי העקידה, מעין תחייה של הנרטיבים המדרשיים שהכניסו את שרה לסיפור המקראי"**

**עם גיוס הבן חייל ליחידה קרבית, מתרחש מעבר פתאומי. החייל שב הביתה כילד שרוצה עטיפה ופינוק, אך יחד עם זאת הוא שב כגבר נושא סודות ואחריות. האם מתקשה למקם את עצמה מול הניגודים הללו ומסגלת לעצמה מנגנון דיסוציאטיבי, שמאפשר איזון עדין בין שני הקטבים הללו (מצר, 2009). במחקרה של מצר, האמהות מדווחות על פחדים, אשמה, חוסר עשייה ושתיקה. השתיקה יכולה ללמד על קושי להחזיק בפונקציות הדיסוציאטיביות, שמביא להתרסקות הגורמת לפגיעה בגוף ובנפש"**

5 מסיבה זו איננו כוללים בסקירה יצירות נפלאות אחרות העוסקות בעקידה כגון פסל חול של יצחק דנציגר משנת 1943 הקרוי "הקרנב" וציור שמן על בד של נפתלי בזם משנת 1968 "עקידת יצחק".





**מנשה קדישמן, 1983, "אם נושאת את קרבנה", שמן, 5.7 מ'**

דברי האמן עצמו: "עקידת יצחק של ימינו מתקיימת אמנם בכל מקום שבו אנו שולחים את ילדינו למלחמות" (סילברמן, 2009).

הדואליות של האם המולידה והאם הקוברת, מצאה ביטוי דיאלקטי בפסלי תגזירי הפלדה שיצר קדישמן בשנות התשעים, כשלאחר סדרת "העקידה" עבר לרשום ולפסל את רגע הלידה: "יצר החיים גבר כאילו על יצר המוות, אך זוהי לידה מיוסרת, כואבת, לידה של זעקה זו של האם וזו של הבן... רגע הנפילה לחיים ואולי היווצרות הסיכוי הראשון לעקידה" (צלמונה, 1990). בסדרה זו (רישומים על נייר ותגזירי פלדה), הבן המגיח מרחם אמו, מחובר לעתים עם דמות יצחק, המחובר במהופך לראש האיל, כלומר, **לידה מקבילה לעקידה** (עפרת, 2009).



**קדישמן. לידה, פלדת קורטון, 1992**

**אברהם אופק** הושפע מאוד מפסליו של קדישמן. אופק הציג את נושא העקידה כחוויה כלל-אנושית, יהודית, לאומית ואישית. הוא ביקש לנסח שפת אמנות ישראלית-יהודית היונקת מסיפורי האבות שבמקרא, ובשנותיו האחרונות התחבר לאברהם וליצחק של סיפור העקידה, כמו גם למיתוסים אחרים מהמסורת המקראית (עפרת, 1988).

בציור הקיר הענק של אופק באוניברסיטת חיפה, "ישראל – החלום ושברו", העקידה מוצגת כאלגוריה לאומית הכוללת בתוכה גם את גורלו של היחיד.

כך למשל באחת היצירות הראשונות שבהן מופיעה שרה בהקשר לעקידה באומנות הישראלית, צייר מרדכי ארדון בשנת 1947 את שרה כדמות מונומנטאלית על רקע שמיים אפלים, מקוננת מעל גופת בנה. תיאורו מייצג את הגורל הטראגי של עם ישראל לאחר השואה. דמותה של שרה כאן קשורה לתפקידה המסורתי של האישה כמקוננת. שלא כמו בסיפור המקראי שלפיו יצחק ניצל, כאן הוא מתואר כמת, ומסמל את העם שאכן הוקרב (סילברמן, 1, 2009).



**מרדכי ארדון, "שרה", שמן, 1947**

היחס לנעקד בהקשר הישראלי, כקורבן כואב אך הרואי, השתנתה במשך השנים, מגישה של קבלה לגישה של מחאה ונוצרים דגמים חדשים של התייחסות לנרטיב העקידה (סילברמן, 1, 2009).

בשנות השמונים, אחד הכיוונים האומנותיים לעיסוק אומנים ישראלים בעקידה היה לראות בעקידה כלי לביטוי של השקפות פוליטיות וחברתיות שונות (שפרבר, 2003). המגמה הפוליטית של פרשנות העקידה ממשיכה באמנות הישראלית גם בשנות השמונים והתשעים של המאה העשרים.

דוגמא לכך הוא **מנשה קדישמן** שהחל לעסוק בנושא העקידה בצורה אינטנסיבית ביותר ב-1982, כאשר בנו התגייס לצבא ועל רקע מלחמת לבנון והמשיך לפתח את הנושא בשנות השמונים והתשעים של המאה העשרים (עפרת, 1988). קדישמן ביטא את נושא העקידה בוואריאציות רבות ובתחומי אמנות שונים – פיסול, ציור, רישום ומיצבים. אצל קדישמן, אברהם נעדר מהעקידה ואת מקומו תופסת האם המקוננת. שלא כמו ביצירות משנות ה-40, שבהן נתפס הקורבן כהכרחי, כאן ניכרת מחאה כנגד שילוח הבנים אל מותם (שפרבר, 2003).

האם, כגיבורת פרשת העקידה, מופיעה ביצירת קדישמן למשל ב-1983 בציור שמן ענק – "אם נושאת את קרבנה" – כאישה עירומה המניפה את גופת בנה מעל לראשה (עפרת, 1990).





**אברהם אופק, "החלום ושברו", ציור קיר, 1988**

בציור קיר זה, אופק מתעכב על כל פרט בסיפור: המסע, החמור, הזרדים, המאכלת, הטיית הגוף, דמות האם השותקת שרה. ציורי העקידה של אופק מתייחסים לא רק למשפחתו של אברהם אלא לכל משפחה אשר מעלה את אהוביה לקרבן "ולכל האמהות שנשמתן פרוחה בשעה שנבצר מהן להציל את ילדיהן מן העקידה ומן המאכלת" (אליאור, 2000).

### **שרה והעקידה בראי הספרות והשירה**

בפרק זה נתייחס לספר "אישה בורחת מבשורה", מאת דויד גרוסמן, לשיר "בראשית", מאת יהודית כפרי ולמקאמה "עקידת שרה", מאת נילי אושרוב.

גרוסמן התחיל לכתוב את הספר "אישה בורחת מבשורה" בשנת 2003, כשבנו הבכור השתחרר והצעיר התגייס. הספר מתחיל במלחמת ששת הימים ומסתיים כעבור שלושים ואחת שנים, ב-1998. כותבת אילנה דיין (2008): "הבנתי פתאום שהספר הזה הוא מגש הכסף של הדור של דויד ושל הדור שלי ושל כל מי ששלחו את בניהם למלחמה השביעית ועוד ישלחו".

העין הישראלית קולטת את מוטיב העקידה שבספר: אימא מביאה את בנה החייל למבצע של צה"ל בגדה ואחר כך חרדה שנציגות הצבא תבוא להודיע על נפילתו. היא כמו מעלה את בנה קורבן למולך המלחמה. גיבורי סיפור העקידה בספר הם האם אורה (שרה), אברם (אברהם), עופר (בן האיילים המוקרב). אורה, גיבורת הספר, יוצאת למסע לאורך שביל ישראל, כדי להציל את בנה. היא יוצאת למסע כדי שלא תהייה בבית כשיבואו להודיע לה את הבשורה המרה. היא יודעת שיבואו ומראש היא לא רוצה שיהיה מי שיקבל את הבשורה. אם לא תהיה בבית תשיג ארכה. אולי לא רק לעצמה. אם לא יהיה מי שיקבל בשורות אולי תהיה ארכה גם לעופר בנה.

הבריחה של אורה היא כמעשה של חרדה, על סף אובדן השפיות: "היא בורחת. הליכתה טרופת דעת, כמעט לא רצונית, כדי להפיג את חרדתה המתעצמת והולכת. היא לבדה יודעת שהתנועה מצילה אותה מן השיתוק של החרדה והמילים שהיא חייבת להפיק מתוכה כדי לא להיכנע לאלם של החרדה" (מלמד, 2008).

"כאב הלב", כותב דן לחמן, "שהריטואל השמאני הזה לא יציל ילד אמיתי בחייו החוץ ספרותיים, רק הופך בסוף הספר למקשר המחבר שוב למציאות. הספר כל כך נפלא שבאמת שוכחים מי זה גרוסמן זה, שבנו נהרג במלחמה האחרונה" (לחמן, 2008).

ספר זה כמו מביא לידי ביטוי כה חי ומוחשי את חוויות המתח הבלתי נסבל שבו עוסק מאמר זה, המתח בין הזעקה, האקטיביזם, המלחמה על חיי הבן – לבין השתיקה, ההשתקה והאילמות. אורה, גיבורת הספר, מקיימת את שתי התמות הללו בד בבד. אריק גלסנר כותב: "אורה יוצאת, כלומר בורחת מביתה בלי הטלפון הנייד ובלי רדיו, מאימת מבצע צבאי אליו גויס בנה הצעיר. חרדה לגורלו, היא מאמצת חשיבה מאגית: אם לא תהיה בביתה לא יוכלו להגיע אליה נושאי הבשורה המרה וכך גם תוסר החרב מראש בנה", ומאידך, "אם תדבר ללא הרף בבנה, עם מאהבה המיוסר, הרי שבכוח המילים תגונן על בנה" (גלסנר, 2008).

שירים רבים נכתבו סביב סיפור העקידה והשלכותיו אך ברבים מהם, כמו בסיפור המקראי עצמו נעדרת דמותה של האם. גם בשירה נעדר קולה של שרה, או הועלם, אך ישנן דוגמאות אחדות שונות ויוצאות דופן ובשתיים מהן נתמקד כאן.

יהודית כפרי כתבה את השיר "בראשית", המתייחס לעקידה מנקודת מבטה של שרה. הפנייה לשרה בשיר זה היא בגוף שלישי יחיד. המשוררת שומרת על ריחוק מן האם, למרות שברור לה שכאבה רב. היא אינה מתקרבת אליה ואינה מתבטאת באמפתיה כלפיה. שרה, שהטקסט המקראי

שלטון פטריאכלי מעוניין  
בשתיקת האמהות  
ומחזק אותן חיזוקים  
נרקציסטיים על שתיקתן.  
החיזוקים מסייעים  
לאמהות להתמודד עם  
הכאב והאשמה, מסייעות  
להן להתמודד עם כאבים  
מונטאליים בלתי נסבלים,  
ופחדים קשים מנשוא  
ממוות אפשרי של הבן"







אם שתקה כתוצאה מקונפליקט פנימי או הושתקה כצוו חברתי-תרבותי אפשר לראות שבכל נקודות נקודת המבט שסקרנו במאמר זה – במדרשי חז"ל, באומנות הישראלית הן הפלסטית והן הכתובה ובפרשנות הפסיכולוגית והסוציולוגית, כולם כאחד נותנים אט-אט יותר ויותר מקום לחווייתה של האם ולמורכבותה. זו האם אשר בכלל ובישראל בפרט, צריכה בו בזמן להגן וגם לשחרר, להיות קרובה וגם להניח לבן להתרחק ולהזדהות עם אחר, להיענות לאינסטינקטים האימהיים שלה ובו בזמן לחיות בתוך מערך ציפיות חברתי תרבותי שלעיתים עומד בסתירה לאינסטינקטים אלה.

כאמור, בתוך תמונה זו בולטת מורכבות ההתמודדות הנדרשת מאם בישראל<sup>6</sup> אשר עומדת מרגע לידת בנה וודאי נוכח גיוס קרוב לצבא מול אותה אימה בלתי אפשרית ומשתקת שאותה אולי חוותה שרה אלפי שנים לפני כן. לא בכדי מכונה שרה – "שרה אימנו". ככזו שרה היא דמות ארכיטיפים, אשר יש בדמותה כדי לעצב חוויות אישיות ותרבותיות כאחד. אם להשתמש בשפה יונגיאנית, נדמה כי באופן בו מופיעה שרה בסיפור העקידה, לא ניתן מקום ממשי לחלק הצל של הסיפור. אולם בדיוק כשם שיוג סבר כי לא יתכן תהליך אינדיבידואציה<sup>7</sup> מלא ומשמעותי בלא שיכלול את חלקי הצל של האדם כך דמות ארכיטיפית כשרה האם מוכרחה לכלול את מלוא מורכבות החוויות על חלקי הצל שבה. רק כך היא יכולה לאפשר לכל אדם באשר הוא אדם, לכל אם באשר היא אם, ולאם הישראלית בפרט את מלוא הקיום האוטנטי. רק כך יכול להיות מקום למלוא הקולות הלא מושמעים או המושקטים הרוחשים בכל אחד מאיתנו אישה וגבר כאחד. אנחנו מקווים כי יש במאמר זה תרומה כלשהי בהיבט זה.

אינו מספר לנו על התנגדותה האקטיבית או זעקתה עם יציאת אברהם ויצחק לדרך, זוכה כאן לביקורת נוקבת: "למה היא לא צעקה/ עוד קודם / ...אל תשלח ידך/ אל הילד?", שואלת כפרי, "למה היא לא נעמדה / באמצע הדרך / ולחשה מבעד לשפתיים חשוקות: / לא תעבר בדרך הזו/ כל עוד אני חיה?" וכמו ממשיכה את דבריה ומשיבה לשאלותיה של כפרי, מגדילה לעשות נילי אושרוב, בתארה את שרה במקאמה "עקידת שרה".

בשיר זה שרה "רואה" את המתרחש. ארבע פעמים מופיעה המילה "רואה". שרה "שומעת" את המתרחש. ארבע פעמים מופיעה המילה "שומעת" והיא "מבינה" את המתרחש. אך "אינה שואלת". שלוש פעמים מופיע צרוף המילים: "אינה שואלת". היא קולטת את המתרחש, היא מבינה את המתרחש אך אינה לוחשת, אינה אומרת ואינה צועקת. "שפתייה נעות אך לא נשמע קולה", ובמקום אחר: "כמתה שרועה... / שמורותיה עצומות... / מתכוצת כולה, כעובר מתקפלת... / והיא שותקת... / רגליה כבדות, שפתייה אילמות... / רצוצה, מפוררת...".

## סוף דבר

השאלה המרכזית שעסקנו בה במאמר זה הייתה מדוע נעלם קולה של שרה בסיפור העקידה ובאיזה אופן אפשר ששתיקתה או השתקתה הן בעלות משמעות בהקשר של חוויית האם בכלל וחוויית האמהות לבנים בישראל מאז הקמתה. היעדרה של שרה מן הסיפור המקראי מותיר כר נרחב למדרש מקראי, יצירתי ופסיכולוגי. המדרש ממלא את החלל החסר של קולה של שרה. ישנן שתי אפשרויות מרכזיות לראות מבעדן את היעדרה של שרה מסיפור העקידה: האחת ששתקה והשנייה שהושתקה על-ידי הסופר המקראי. בין

## ביבליוגרפיה

גלסנר, א' (2008). ביקורת על הספר אישה בורחת מבשורה. בתוך הבלוג "מבקר חופשי". נדלה מ-

<http://www.notes.co.il/arik/43149.asp>

גרוסמן, ד' (2008). אישה בורחת מבשורה. בני ברק: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

דיין, א' (2008). אישה בורחת מבשורה לאן?

<http://www.notes.co.il/deckel/45950.asp>

ולדן, צ. (1999). בראשית אמרה, בתוך ר' רביצקי, (עורכת). **קראות מבראשית** (עמ' 349-363). תל אביב: ידיעות אחרונות.

טריבל, פ. (2002). עקידת שרה. בתוך צ' תניא (עורכת).

**סיפורי ראשית: רב-שיח על שאלות אנושיות בספר בראשית** (עמ' 317-320). תל אביב: ידיעות אחרונות.

אושרוב, נ. (2009). עקידת שרה. בתוך האתר "המקאמה של נינה". נדלה מ-

<http://www.nina102.co.il/Default.aspx?maqID=245>

אליאור, ר' (2000). אברהם אופק וראשית הדברים, דברים שנאמרו לזכרו של אופק בתערוכה "שולחן לשניים", בית טיכו, ירושלים. נדלה מ-

<http://pluto.huji.ac.il/~mselio/ofek.pdf>

בילסקי, ל' (2002). אלימות האלם. בתוך ו' לב-כנען ומ' גרובר-פרידלנדר (עורכות). **הקול והמבט** (עמ' 59-79). תל אביב: רסלינג.

בנג'מין, ג' (1988). **כבלי האהבה**. תל-אביב: דביר.

גיליגן, ק' (1995). **בקול שונה: התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האישה**. תל-אביב: ספרית פועלים.

6 התמקדנו כאן בדמות האם בישראל בשל ההקשר התרבותי והמשמעות של סיפור העקידה בתרבות היהודית ובהמשכה במיתוס הציוני. הדעת נותנת כמובן כי תמונת המורכבות הזו ודאי קיימת במקומות אחרים בנסיבות פוליטיות למשל עבור האם הפלסטינית, ובנסיבות חברתיות למשל בכל סטיואציה של חוסר יכולת להגן על הילד או לתת לו את הטוב ביותר.

7 אינדיבידואציה במובנה היונגיאני אין כוונתה רק נפרדות אלא תהליך הולך ומתמשך של זיקוק העצמי ליחודיותו ומימוש מסע הגיבור הפרטי של אותו אדם





עפרת, ג' (1988). **עקידת יצחק באמנות ישראל**, המוזיאון לאמנות ישראלית, רמת גן.

עפרת, ג' (2009). דמות האם באמנות הישראלית: רחל, שרה, הגר. בתוך א' פרוני (עורכת). **אמהות-מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר** (עמ' 152-164). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

פוקס, ש' (2009), פרשת חיי שרה. בתוך האתר "קולות". נדלה מ-

<http://www.kolot.info/ContentPage.aspx?id=91>

פינקלשטיין, א' (2006) התקיעות של עקידת שרה. בתוך האתר "כיפה". נדלה מ-

<http://www.kipa.co.il/holidays/show.asp?id=14603> 18.1.10

פלגי-הקר, ע' (2008). **מאי-מהות לאימהות**. תל אביב: עם עובד.

פרידמן, א' (2008). "אמהות כחוויה, אמהות כמוסד". הרצאה מתוך הכנס: **קולות אודות אמה: סוגיות קליניות על אמהות, שיח מקצועי על חלקים מושתקים ומדוברים בהורות**. מעלה החמישה.

צלמונה, י' (אוצר), (1990). **קטלוג התערוכה מנשה קדישמן: לידה ופסלים אחרים 1988-1990**. ירושלים: מוזיאון ישראל.

ד' שפרבר וע' חן (עורכים) (2003). **אך בכי האם יחי לעולמים, הופעתה של שרה בסצנת העקידה באמנות הישראלית**. מרכז ליבר לתערוכות, הפקולטה למדעי היהדות, אוניברסיטת בר-אילן.

כפרי, י' (1993). השיר "בראשית". מתוך **איש אישה צפור**: שירים. תל-אביב: ירון גולן.

לב-כנען, ו' וגרובר-פרידלנדר, מ' (2002). מבוא. בתוך: בתוך ו' לב-כנען ומ' גרובר-פרידלנדר (עורכות). הקול והמבט (עמ' 9-17). תל אביב: רסלינג.

לחמן, ד' (2008). אישה בורחת מבשורה מאמר מגזין. בתוך אתר "אימאגו, כתב עת לתרבות". נדלה מ-  
<http://www.e-mago.co.il/phorum/read-6-44214-44214.htm>

לקס, נ' (2005). **יצחק אבינו – מבט משפחתי ואישיותי**.

קולך – פורום נשים דתיות, מס' 27. נדלה מ-  
<http://www.kipa.co.il/kolech/show.asp?id=18611>

מלמד, א' (2008). מחיר השתיקה. מתוך האתר ynet. נדלה מ-

<http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3527203,00.html>

מצר, ש' (2009). קולן השותק של אמהות לחיילים קרביים. בתוך א' פרוני (עורכת). **אמהות-מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר** (עמ' 257-268). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

סילברמן, א' 1 (2009). עקידת יצחק באמנות הארץ-ישראלית. בתוך אתר מקראנט. נדלה מ-

<http://mikranet.cet.ac.il/pages/item.asp?item=19400>

סילברמן, א' 2 (2009). יצחק כבר לא רוצה – המחאה נגד מיתוס ההקרבה הלאומי. בתוך אתר מקראנט. נדלה מ-

<http://mikranet.cet.ac.il/pages/item.asp?item=19402>

## תוכנית הלימודים לשנת 2011-2012

■ תוכנית הכשרה בטיפול משפחתי אינטגרטיבי  
■ מסלול הכשרה והדרכה בטיפול נרטיבי

תוכנית הלימודים מותאמת לדרישות ההסמכה של האגודה לטיפול משפחתי, מוכרת לגמול השתלמות ולשנת שבתון צוות ההוראה מורכב ממדריכים מוסמכים לטיפול משפחתי וזוגי

### מכון ברקאי

המרכז לליעוץ וטיפול במשפחה, בזוג ופרט

**ההרשמה בעיצומה**

צוות המכון: אוסטרובסקי טלי, גרשוני יעל, לבנבך דאריל, לזר אנדריאה, פוגל רחל, קרמר סביונה, שחר רזי, לשם טלי, נדן יוחאי, נסים רון

רחוב תנול 5 (בית צרפת) תל-אביב  
טל: 03-6842600, פקס: 03-6842601  
Email: barcai@barak.net.il  
[www.barcai.co.il](http://www.barcai.co.il)

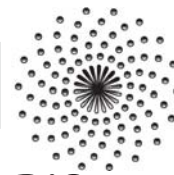
טיפול משפחתי אינטגרטיבי  
מיומנויות וטכניקות בטיפול משפחתי – פרקטיקום צפייה/משתתף  
טיפול זוגי – דרכים להרחבת סיפורים זוגיים  
מיניות האדם ובעיות מיניות במשפחה  
דיני משפחה  
טיפול נרטיבי  
עבודה נרטיבית עם ילדים  
טיפול בהשפעות טראומה  
השלמת שעות הדרכה חיה, אינדיבידואלית וקבוצתית  
סדנאות קצרות וקורסים מותאמים בנושאים טיפוליים מגוונים  
קבוצות קריאה

טיפול איכותי במחיר סמלי  
במסגרת תוכנית התמחות  
סולם מחירים מדורג בהתאם ליכולת





## התוכנית הישראלית לטיפול התנהגותי קוגניטיבי בע"מ



### פותחת את ההרשמה למחזור הלימודים העשירי בלימודי טיפול התנהגותי קוגניטיבי תוכנית דו ותלת שנתית בתל השומר ובחיפה

התוכנית מוכרת ע"י איט"ה - אגודה ישראלית לטיפול התנהגותי קוגניטיבי,  
אוניברסיטת בר אילן והאיגוד הישראלי לפסיכותרפיה, ומוכרת לגמול השתלמות  
לפרטים אנא היכנסו לאתר שלנו בכתובת: [www.cbtyakovsinai.com](http://www.cbtyakovsinai.com)  
והקישו על כפתור 'חוברת הרשמה מקיפה'

למטפלים בעלי ניסיון בטיפול התנהגותי קוגניטיבי ורצון להעשיר את עצמם יפתחו קורסים מתקדמים:

- ◆ DBT - ד"ר יפעת כהן ◆ סכמה תרפיה - מר עופר פלד
- ◆ טיפול זוגי CBT - ד"ר נעמי אפל ◆ ACT - ד"ר יאיר אברהם
- ◆ טיפול בכעס ואלימות - גב' חנה רוזנברג ◆ REBT בילדים ונוער - גב' נעמי דותן
- ◆ CBT בשיקום פסיכיאטרי - גב' ענת שינה

לפרטים אנא היכנסו לאתר שלנו ולחצו על כפתור: 'קורסים מתקדמים'

לפרטים נוספים:  
[www.cbtyakovsinai.com](http://www.cbtyakovsinai.com)  
או צרו קשר עם יעקב סיני:  
[sini5@netvision.net.il](mailto:sini5@netvision.net.il)  
טל. 03-7314415, 052-2224959



האגודה הישראלית לתכנון המשפחה א.י.ת.כ.מ. - "דלת פתוחה"  
רח' רמב"ם 9 תל-אביב 65601 [www.opendoor.org.il](http://www.opendoor.org.il) / [ippf@netvision.net.il](mailto:ippf@netvision.net.il)



## תעודת הסמכה כמנחה קבוצות במיניות האדם

### גמול השתלמות:

התוכנית מוכרת לקבלת גמול השתלמות למורים ליועצים  
חינוכיים, לאחיות ולעובדים סוציאליים.

### הזדמנות לשרדוק מקצועי ומקור פרנסה נוסף!

חוברת המפרטת את התוכנית תישלח לכל דורש.

התוכנית תתקיים בתל-אביב, חיפה,  
נצרת ובאר שבע בשעות אחר הצהריים.

### חטיבה עיונית:

לימודים תיאורטיים הניתנים ב-3 תחומים:  
היבטים ביולוגיים פיזיולוגיים של המיניות של 55 שעות.  
היבטים פסיכולוגיים חברתיים של המיניות של 56 שעות.  
הכשרת מנחי קבוצות בחינוך מיני 112 שעות.

### חטיבה מעשית:

סופרוויז'ן ופרקטיקום.  
תעודה: בסיום התוכנית תוענק תעודת הסמכה "מחנך למיניות"  
למשתתף שעמד בדרישות התוכנית.

להרשמה ולפרטים נוספים: טל. 03-5101511 / פקס. 03-5102589 / [kiram1@013net.net](mailto:kiram1@013net.net)





# מה באמת פרויד אמר על זה?

## טיפול דינאמי אפירמטיבי בהומו-סקסואלים ובבי-סקסואלים חלק ב'

מאת: דר' גידי רובינשטיין

### תקציר

זיגמונד פרויד וכן גם תלמידו קארל גוסטב יונג הצביעו עוד בראשית ימיה של הפסיכואנליזה, על הפוטנציאל של בני-האדם להימשך מבחינה מינית ורגשית לבנות ובני שני המגדרים. בשלב מסוים, בשנות החמישים של המאה הקודמת, ממש בתקופה שבה נעשה שימוש בפסיכואנליזה כדי להמשיג את ההומו-סקסואליות כהפרעה נפשית על-ידי פסיכיאטרים פסיכואנליטיקאים בארה"ב, מיסד הסוציולוג טלקוט פרסונס את החלוקה הדיכוטומית בין תפקידים אינסטרומנטליים "גבריים" לתפקידים אפקטיביים "נשיים". בשנות השבעים חייתה סנדרה במ את תפיסתו של יונג, בדבר האנימה והאנימוס ופיתחה את תיאוריית סכמת תפקידי המגדר, שבמסגרתה זיהתה אנדרוגיניות פסיכולוגית אצל בני שני המגדרים כבריאות נפשית. לצערנו, בי-סקסואלים הופכים להיות לעיתים קרובות קורבנות של החברה הסטרייטית מחד, בגלל משיכתם לבני או בנות מינם, ושל הקהילה ההומו-לסבית מאידך, בה לעיתים נתפסת משיכתם לבני או בנות המין השני, כהכחשה של משיכתם לבני או בנות מינם וכחוסר יכולת לקבל משיכה זו. הצורך הנוקשה בהגדרה חד-משמעית, צרה ומגבילה של זהותם המינית גורמת לבי-סקסואלים רבים בלבול וסבל רבים במקום לנצל את הרפרטואר המיני והרגשי הרחב שלהם. בחלק זה של המאמר נדון בטיפול הפסיכו-דינאמי האפירמטיבי במיעוט מיני זה.

### בי-סקסואליות בראי הפסיכואנליזה הקלאסית

תופעה נוספת, אשר הדינאמיקה שלה הוסברה על-ידי פרויד, היא בי-סקסואליות. פרויד האמין שכולנו ניחנו בפוטנציאל להיות הומו-סקסואלים והטרו-סקסואלים, אלא שרוב בני-האדם מדחיקים את משיכתם המינית לבני אותו מגדר. לפי תפיסה זו הדחף המיני כשלעצמו הוא גולמי וכיוונו מתפתח דרך תהליכי הזדהות עם ההורים במהלך השלב הפאלי. לפי פרויד, בי-סקסואליות היא חלק נורמאלי בהתפתחות האישיות. כולנו עברנו תקופה של בי-סקסואליות ובסופו של דבר, רובנו הפכנו להיות הטרו-סקסואלים, אלא שהשלב הבי-סקסואלי שחצינו נותר ברמה לא מודעת כלשהי והתמודדנו איתו בדרכים שונות. על רקע הרפרטואר המיני והרגשי הרחב של הבי-סקסואל, עליו מצביעים Silverstein & Picano (1992) מאוחר הרבה יותר, מעניין לציין שפרויד מצא ברבים מהבי-סקסואלים אינטלקט מפותח יותר, רגישות לדקויות אסתטיות גבוהה יותר וערכי מוסר מפותחים יותר וציין במפורש שאין למנוע מהם הכשרה פסיכואנליטית. הוא סיכם את בסיס תצפיותיו הקליניות בנושא, באמרו שהליבידו מתחלק לאובייקטים בני שני המגדרים, בין בצורה גלויה ובין בצורה סמויה. אנשים נותרים בי-סקסואלים כל ימי חייהם, ורק כתוצאה מדיכוי של המונו-סקסואליות המקובלת בחברה, רובם בוחרים אובייקטים בני אחד המגדרים בלבד (פרויד, 2002).

קארל יונג (1989), טבע את המושג "אנימה" ו"אנימוס". האנימה (Anima), על-פי יונג, היא הצד הנשי של תת המודע הקולקטיבי הגברי. את האנימה ניתן להגדיר כמכלול האיכויות הנשיות הלא מודעות המצויות בגבר, אם כי בראיון שנתן ציין יונג, כי יש באנימה חלק קטן שהוא מודע. לא ברור לכן אם כוונתו היא שהארכיטיפים שהוא קורא להם "אנימה" ו"אנימוס" הם אכן לגמרי בלתי מודעים. האנימה בדרך כלל מושפעת מאמו של הגבר, אך יכולה לכלול השפעות של אחרות, דודות ומורות. יונג האמין שבמקביל קיים בכל נפש של אישה אנימוס, כלומר תכונות ואיכויות גבריות. הוא ראה באנימוס משהו מורכב יותר מהאנימה, מאחר שהאנימוס אצל האישה מורכב מדמויות גבריות רבות בעוד שהאנימה מורכבת בעיקר מדמות נשית אחת. יונג ראה בתהליך האנימה-אנימוס את אחד המקורות ליכולת יצירתית אצל האדם. האנימה משתקפת אצל הגבר באופנים שונים. היא מופיעה כדמויות בחלומות וכמו כן משפיעה על האינטראקציות שלו עם נשים ויחסו כלפיהן.

ביילין הקודם נפלה טעות וסדר ההשתייכות המוסדיות של דר' גידי רובינשטיין הוא: 1. המכללה האקדמית נתניה ו-2. קליניקה פרטית ת"א.

המאמר מתבסס על הרצאה בת שעה שהוזמנה עבור המושב המשותף שאורגן על-ידי החטיבה הפסיכואנליטית והחטיבה למחקר וטיפול בלהט"ב, במסגרת הכנס השנתי של האיגוד הפסיכולוגי האמריקני, טורונטו, 2003. המאמר הובא בשני חלקים: חלק א' שפורסם בגיליון הקודם של פסיכואקטואליה, עסק בהומו-סקסואליות וחלק זה עוסק בבי-סקסואליות. בכל תיאורי המקרים המוצגים במאמר שונו פרטים מזהים והמטופלים קראו אותם והביעו את הסכמתם לפרסום התיאור.





המגדר. זאת כחלק מהזרם הפסיכולוגי הפמיניסטי שפרח בשנות השבעים של המאה הקודמת. במ נתנה למדגם גדול של סטודנטים לקבוע איזה תכונות נחשבות נשיות ואיזה גבריות. לאחר שתכונות אלו מוינו לגבריות ונשיות, נתבקשו נבדקים ממדגמים אחרים לדרג את עצמם על רצף בן שבע דרגות ולציין באיזו מידה כל תכונה מאפיינת אותם. בניתוח גורמים, שאותו ממליצה החוקרת לערוך מחדש על כל מדגם חדש בכל תרבות, או חברה, אמורים להתקבל תכונות הטעונות על הגורם הגברי, תכונות הטעונות על הגורם הנשי ותכונות שרמת הטעינות שלהן על שני הגורמים דומה והן נחשבות ניטרליות ומשמשות מסיחים בסולם שפיתחה. במחקרים שונים שערכה סנדרה במ היא מצאה שככל שהאדם, גבר או אישה, גבוה יותר הן בתכונות הנחשבות גבריות בחברה (למשל, אסרטיביות או דומיננטיות) והן בתכונות הנחשבות נשיות (למשל, רוך). כן גבוהה יותר רמת ההסתגלות הפסיכולוגית שלו ובריאותו הנפשית. גם לכך, כפי שנדגים בהמשך, משמעות בעלת חשיבות עליונה לטיפול בביסקסואלים. זהו, למעשה, ביטוי אמפירי כמותי לתפיסתו של יונג בדבר האנימה והאנימוס.

### בין הפטיש והסדן: הומו-פוביה, בי-פוביה והטרו-פוביה

מבחינה אופרציונלית, מוגדר בי-סקסואל כאדם הנמשך מינית לשני המגדרים – או, במונחי של פרויד – כאדם, שמשירתו המינית לבני שני המגדרים אינה מודחקת. לכאורה, בי-סקסואלים היו צריכים להיחשב ברי-מזל מבחינה פסיכולוגית ומינית כאחד. במציאות, לעומת זה, לפחות אלה מביניהם שפונים לטיפול פסיכולוגי מבלבלים לעיתים קרובות יותר, מאשר הומו-סקסואלים הנמשכים אך ורק לבני מינם. הם סובלים מהחסרונות, ולא מהיתרונות, של שני העולמות. Dowrkin (2000) טבעה את המונח "בי-פוביה", להגדרת הפחד או הרתיעה מאנשים שאינם מזדהים או מתנהגים כהומו-סקסואלים, או כהטרו-סקסואלים. הם נדחקים הן אל שולי הקהילה ההומו-לסבית והן אל שולי החברה הסטרייטית ולכן נוטים להפנים מסרים שליליים משני המגזרים. באופן כללי, הומו-סקסואלים ולסביות נוטים להאשים בי-סקסואלים בכך שלא קיבלו את הזהות ההומו-סקסואלית או הלסבית ה"אמיתית" שלהם, ואילו הטרו-סקסואלים אינם מסוגלים לקבל את משיכתם של הבי-סקסואלים לבני, או בנות אותו מגדר. בי-סקסואלים רבים, אם כי בוודאי לא כולם, "מותחים" את הנורמות המסורתיות, על-ידי התנסויות בסוגים שונים של מערכות יחסים. בי-סקסואלים פוליאמוריים (polyamoric) חייבים להילחם באידיאליזציה התרבות של ערך המונוגמיה, דבר הגורר שיפוטיות שליליים מהזולת ולעיתים קרובות גם ממטפלים. לעיתים קרובות הם מאמצים לעצמם דפוס של "סדרתיות", כלומר פיצול החיים לתקופות הטרו-סקסואליות והומו-סקסואליות, כדרך התמודדות עם לחצי שני המגזרים. עבודה טיפולית מאומצת נדרשת מהמטופל הבי-סקסואלי כדי להגיע לתובנה ש"גן העדן" הרב-גוני שלו אינו ה"גיהנום" שיצרו הדוגמות הנוקשות של הומו-סקסואלים מחד והטרו-סקסואלים מאידך מהבי-סקסואליות.

### תפקידי מגדר בראי הסוציולוגיה: בחזרה אל הדיכוטומיה

בשנות החמישים של המאה הקודמת, כמעט במקביל לפעילותם הנמרצת של Rado, Bieber et al. (1962), Socarides (1968) בארצות הברית, שתרמו תרומה פסיכואנליטית נכבדת (אשר פורטה בחלקו הראשון של מאמר זה) לפתולוגיזציה של ההומו-סקסואליות, תרמו הסוציולוגים Parsons & Bales (1955) את תרומתם לדיכוטומיה בין גבריות ונשיות וזיהו גבריות אצל גברים ונשיות אצל נשים כבריאות נפשית. הם ראו את תפקידו של הגבר במשפחה כממלא את התפקיד האינסטרומנטלי, כמפרנס שתפקידו לאפשר את הקיום הכלכלי של המשפחה ואת האישה כממלאת את תפקיד המגדר האפקטיבי-רגשי, הן כתומכת רגשית בבעלה והן כמספקת הזנה וטיפוח רגשיים לילדים. חלוקה זו הנציחה את תפקידי המגדר המסורתיים, את תלות האישה בגבר, את הקושי של גברים לבטא רגשות ובעיקר חולשות, ואת הלחץ שהופעל על בנים למלא תפקיד מגדר גברי מסורתי כמו אבותיהם ועל בנות למלא תפקיד מגדר נשי מסורתי כמו אימותיהן. זרם זה בסוציולוגיה, הפונקציונאליזם, חיזק את התפיסה השוביניסטית בארצות הברית ואין זה מקרי, שטלקוט פרסונס ניהל מלחמת חורמה נגד הקומוניזם בארצות הברית של אותם ימים. למעשה, הפמיניזם בכלל והפסיכולוגיה הפמיניסטית בפרט בשנות השבעים של המאה הקודמת, היוו תגובת-נגד לחלוקת תפקידים דיכוטומית זו בין המגדרים, אשר מוסדה על-ידי הזרם הפונקציונאליסטי בהקשר של חלוקת תפקידי מגדר במשפחה בספרם זה של Parsons & Bales (1955).

### תפיסת האנדרוגניות הפסיכולוגית: מאלפרד קינסי ועד סנדרה במ

הזואולוג אלפרד קינסי המשיך למעשה את תפיסת הדואליות והרצף של פרויד בדבר הפוטנציאל הבי-סקסואלי הקיים בגברים ונתן לו ביטוי אמפירי. הוא טען שגברים אינם מתחלקים להטרו-סקסואלים והומו-סקסואלים בלעדיים. הנחת יסוד של הטקסונומיה היא, שהטבע עוסק רק לעיתים רחוקות בקטגוריות בלעדיות. עולם החי הוא רצף מכל בחינה. בהדגישו את הרצף ההדרגתי בין הומו-סקסואליות בלעדית ובין הטרו-סקסואליות בלעדית, פיתח קינסי שיטת מיון, שהייתה מבוססת על כמות התנסויות הטרו-סקסואליות וההומו-סקסואליות בהיסטוריה של האדם. הסולם שפיתח מורכב משבע דרגות הנעות מהומו-סקסואליות בלעדית ועד הטרוסקסואליות בלעדית, כאשר על פני הרצף דרגות שונות של בי-סקסואליות (Kinsey, Promeroy, & Martin, 1948). מיון זה, אף שנערך לפני כמה וכמה עשורים, יעיל מאוד גם בטיפול הפסיכולוגי בבי-סקסואלים של ימינו. כפי שנראה בהמשך, חלק גדול ממצוקתם נובע מלחצי הקהילה ההומו-לסבית מחד והחברה הטרו-סקסואלית מאידך להגדיר את עצמם כהומו-סקסואלים או כהטרו-סקסואלים בלעדיים.

מי שלחמה עד חורמה בתפיסה הפונקציונאליסטית של Parsons & Bales (1955) הייתה הפסיכולוגית סנדרה במ (Bem, 1981), שפיתחה את תיאוריית סכמת תפקידי





## תיאור מקרה

ג', גבר בתחילת שנות השלושים לחייו, הגיע לטיפול לאחר שסיים מערכת יחסים קרובה ומלאת חום וחיבה, עם בחורה שצעירה ממנו בכמה שנים. אף שהיה מודע למשיכתו לגברים כבר מתחילת שנות העשרים לחייו, מעולם לא התנסה ביחסי מין עם גבר. אף על פי כן, הוא הציג את עצמו בפני חברתו כבר בתחילת הקשר כבי-סקסואל. כחצי שנה לפני תחילת הטיפול אצלי, החל להיכנס לצ'אטים הומו-סקסואליים ברשת האינטרנט והחל לקיים קשרים מיניים עם גברים, שמתוכם גילה שהוא נהנה להיות הצד הנחדר. בשלב זה המשיך לקיים יחסי מין גם עם חברתו, אך ללא הנאה, אם כי תפקודו המיני איתה היה משביע רצון. בין בני הזוג התקיים קשר רגשי עמוק ואולם, תוך כדי מגעיו עם גברים, הוא תפס את עצמו כהומו-סקסואל בלעדי, אף שלא התפתחה כל קרבה רגשית כתוצאה מיחסי המין. כתוצאה מכך, עזב את חברתו, שקיבלה את החלטתו בצורה קשה מאוד. היא ניסתה לשכנעו שמדובר באפיזודה חולפת והסכימה שיקיים מפגשים מיניים מזדמנים עם גברים. מבולבל מעולם הגייז ומלא אשמה על הכאב שגרם לחברתו, החל ג' את הטיפול. המטופל בחר אינטליגנטי מאוד, בעל השכלה גבוהה באחד המדעים המדויקים, שנון ובעל חוש הומור סרקסטי, שחיפה על הלך רוח דיספורי וגישה פסימית. אף שגדל במשפחה מזרחית מסורתית ושמרנית, אביו מתואר כאדם גמיש יחסית לאימו הביקורתית והדומיננטית. אימוץ גמישותו של האב על-ידי המטופל בלט מאוד והעיד, לפחות בעיניי, על תהליך הזדהות תקין. הרושם היה של אב גמיש, ולא פאסיבי וחלק מהעבודה הטיפולית סבב סביב הבנת המטופל את הגמישות שלו ושל אביו, כחולשה וכפגיעה בתדמית הגברית. ההבנה הדינאמית של תהליך ההזדהות, עזרה מאוד לתהליך הטיפול. היא מילאה תפקיד מרכזי בהעלאת הדימוי העצמי של המטופל באופן כללי וברתימת גמישותו לצורך קבלת הדואליות המינית שלו, באופן מיוחד. יש לציין ש-ג' הפגין גמישות בתחומי חיים אחרים. למשל, מייד לאחר שירותו הצבאי החל ללמוד את אחד המדעים המדויקים, שאותם תפס כחלק מהקונפורמיות הכללית שלו לתפקיד המגדר הגברי המסורתי. ואולם, על אף כישורו והצלחתו בתחום, הוא החליט ללמוד את אחד מתחומי האמנות, בו הרגיש רמה גבוהה יותר של הגשמה עצמית. גמישות זו, שאפיינה גם את אביו ופורשה על ידי המטופל כחולשה, הותירה מקום לפרוגנוזה חיובית, באשר למיזוג בין משיכתו המינית לנשים ולגברים. תוך כדי התהליך הטיפולי וההתנסות במגעיים מיניים עם גברים הגיעה ג' לתובנה שהוא מוצא סיפוק מיני רק עם גברים, המעוניינים אך ורק ביחסי מין, אך אינו מוצא כל ריגוש מיני ביחסי מין עם גברים, המעוניינים בקשר רגשי. כתוצאה מכך, הוא החליט לחדש את הקשר הרומנטי עם חברתו לשעבר, כשהוא מגיח מעת לעת לספק את הצורך שלו, בסוג זה של יחסי מין חסרי רגש עם גברים. פיצול זה בין מין ורגש והופעת עוררות מינית רק מגברים שאינם מעוניינים בקשר רגשי לא הופיע ביחסיו עם חברתו, שאיתה יחסי המין היו פחות מסעירים מבחינה מינית גרידא, אך היה בהם מיזוג של מין ורגש.

במהלך הטיפול ראיתי את חברתו לפגישה אחת. הרושם שנוצר הוא של לפי הסטריאוטיפים המגדריים המסורתיים, היא ממלאת תפקיד מגדר "גברי", אינסטרומנטאלי בתוך היחסים, נהנית ומסופקת מכך ובניגוד לקשריה עם גברים אחרים, היא נהנית מכך ש-ג' ממלא תפקיד מגדר "נשי" אפקטיבי (Parsons & Bales, 1955). סיפור החיים שלה מצביע על הזדהות חזקה עם אביה, שעסק בעבודה "גברית" טיפוסית. כילדה, היא אף עזרה לו בעבודתו זו בהתלהבות רבה. באופן מפתיע יותר או מפתיע פחות, היא למדה ועוסקת באותו מדע מדויק "גברי" שהמטופל נטש לטובת לימודי האמנות, אלא שהיא מתמידה בו ומוצאת בו סיפוק רב. היא נרתעה מגברים שתפסה כגבריים יותר ורגישים פחות מ-ג', רגישות שכה חסרה לה בתקופת הפרידה מהמטופל.

הטיפול ב-ג' נתן לגיטימציה להגשמת האנדרוגיניות הפסיכולוגית שלו ושל חברתו כאחד, או במונחים של Jung (1989), של האנימה באישיותו של ג' ושל האנימוס באישיותה של חברתו. האנימה של ג' סייעה לו להיות קשוב לצורכי חברתו, והאנימוס של חברתו סייעה לה לקבל את המפגשים המיניים של ג' עם גברים. ואכן, כאשר מנטרלים את הבי-סקסואליות מהדעות הקדומות השליליות הן של המגדר ההומוסקסואלי והן של החברה ההטרו-סקסואלית, היא טומנת בחובה את הפוטנציאל להגשמת תפקידי מגדר ותפקודים רגשיים רבים ומגוונים. הגבר הבי-סקסואל עשוי להיות אבהי ואסרטיבי עם נשים וילדותי ופאסיבי עם גברים. הוא עשוי להיות פתוח, מאושר וידיד נאמן עם אישה ואדיש, אנונימי וחייתי ביחסיו עם גבר. הוא עשוי להיות עדין ותומך עם בחור צעיר ממנו, וקשוח ותחרותי עם אישה מבוגרת ממנו. ההומו-סקסואליות שלו יכולה להישמר ליחסים ארוכי-טווח, בעוד ההטרו-סקסואליות יכולה ללבוש צורה של אפיזודות אקראיות, או להפך. האפשרויות רבות ולא כולן דורשות הבחנה ברורה בין

**מבחינה אופרציונאלית, מוגדר בי-סקסואל כאדם הנמשך מינית לשני המגדרים או, במונחי של פרויד כאדם, שמשיתו המינית לבני שני המגדרים אינה מודחקת. לכאורה, בי-סקסואלים היו צריכים להיחשב ברי-מזל מבחינה פסיכולוגית ומינית כאחד. במציאות, לעומת זה, לפחות אלה מביניהם שפונים לטיפול פסיכולוגי מבולבלים לעיתים קרובות יותר, מאשר הומו-סקסואלים הנמשכים אך ורק לבני מינם. הם סובלים מהחסרונות, ולא מהיתרונות, של שני העולמות"**





של האקטיביזם הגאה המיליטנטי, פיתחו הן ההדיוטות והן חלק מהמטפלים ההומו-לסביים עמדות דוגמאטיות משלהם, בתגובה לעמדות ההומו-פוביות הרווחות בחברה הכוללת, שעשויות לגרום דה-אינדיבידואליזציה של התהליך הטיפולי. למשל, "הטפה" ליציאה מהארון, שלעיתים מושמעת מפי יועצים פסיכולוגיים מיליטנטיים המשוכנעים בצדקתם, עלולה לבוא במקום גישה אינדיבידואלית ותוך התעלמות מהבדלים בין-אישיים כמו מוחצנות לעומת מופנמות של הנועץ. מטפלים הומו-לסביים או גיי-פרנדלי מדברים בפירוש על "הטרו-פוביה" כמו גם על הומו-פוביה כדי להציג את הדעות הקדומות שהומו-סקסואלים מחזיקים בהן נגד הטרו-סקסואלים (Dwaorkin, 2000). ביטוי קיצוני לעמדה עוינת זו של מטפלים הומו-סקסואלים מיליטנטיים ניתן למצוא בעמדה, לפיה תראפיסטים המטפלים בהומו-סקסואלים חייבים להיות הומו-סקסואלים בעצמם, או לפחות לקבל הדרכה צמודה מעמית הומו-סקסואל (Rochlin, 1985). המסר של המאמר הנוכחי הוא שגישות פסיכו-דינאמיות משמעותן אינדיבידואליזציה של המטופלים ההומו-לסביים והבי-סקסואלים, הבנת סיפורי החיים האישיים שלהם והתגברות על דעות קדומות שמרניות ופונדמנטליסטיות מחד ואידיאולוגיות "גאות" קולקטיביות מאידך. אלו גם אלו טומנות בחובן גורם סיכון לכליאתו מחדש של המגזר החד-מיני בגאטו פסיכו-סוציאלי.

תגובות מיניות ותגובות רגשיות. יש גברים הומו-סקסואליים המשלבים באישיותם תכונות הנחשבות בחברה לתכונות "גבריות" ו"נשיות" ומגיבים בצורה דומה לגבים ולנשים "גבריות" (Silverman & Picano, 1992). תפיסה זו עולה בקנה אחד עם תיאוריית סכמת המגדר של סנדרה בם, שראתה באנדרוגיניות הפסיכולוגית של בני שני המגדרים אידיאל של בריאות נפשית (Bem, 1981).

## אפילוג

במשך שנים רבות נתפסה הפסיכואנליזה ככוח מדכא ותורם לפתולוגיזציה של הומו-סקסואליות כצורה לגיטימית ובריאה של מיניות. יחסו המקורי של פרויד להומו-סקסואליות היה הומאני וליבראלי, לא רק על רקע תקופתו אלא גם בהקשר של תקופתנו. הוא אכן ראה בהומוסקסואליות גלויה תוצאה של קיבעון בשלב הפאלי, אך זהו שלב מתקדם יחסית בהתפתחות האישיות. האחראים להמשגה הפסיכואנליטית הסטיגמטית של הומו-סקסואליות כפתולוגיה, אשר יש "לרפאה" היו בעיקר פסיכיאטרים פסיכואנליטיקאים אמריקניים כמו Rado (1962) Bieber et al (1962) ו-Socarides (1968). אין ספק שהבנת הסביבה החברתית של המטופל היא בעלת חשיבות עליונה הן מבחינת האבחנה והן מבחינת הטיפול, ושהטיפול בהומו-סקסואלים אינו יוצא מכלל זה (Morrow, 2000). עם זה, במהלך השנים הרבות

## ביבליוגרפיה:

Morrow, S. L. (2000). First do no harm: Therapist issues in psychotherapy with lesbian, gay, and bisexual clients. In M.R. Perez, K.A. DeBord, & K.J. Bieschke (Eds.), **Handbook of counseling and psychotherapy with lesbian, gay, and bisexual clients** (pp. 137-156).

Washington, DC: **American Psychological Association**.

Parsons, T. M., & Bales, R. F. (1995). **Family structure and socialization of the child**. New York: Free Press.

Rado, S. (1962). **Psychoanalysis of behavior**. New York: Grune & Stratton.

Rochlin, M. (1985). Sexual orientation of the therapist and therapeutic effectiveness with gay clients. J. C. Gonsiorek (Ed.), **A guide to psychotherapy with gay and lesbian clients** (pp. 9-20). New York: Harrington Park Press.

Silverstein, C., & Picano, F. (1992). **The new joy of gay sex**. New York: Harper Collins Publishers.

פרויד, ז' (2002). **מיניות ואהבה**. תל-אביב: עם עובד.

Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. **Psychological Review**, 88, 354-364.

Bieber, I., Dain, H. J., & Dince, P. R. (1962). **Homosexuality: A psychoanalytic study of male homosexuals**. New York: Basic Books.

Dwaorkin, S. H. (2000). **Individual therapy with lesbian, gay and bisexual clients**. In M. R.

Perez, K.A. DeBord, & K.J. Bieschke (Eds.), **Handbook of counseling and psychotherapy with lesbian, gay, and bisexual clients** (pp. 157-182). Washington, DC: **American Psychological Association**, 2000.

Jung, C. G. (1989). **Aspects of the masculine**. London: Routledge.

Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., & Martin, C. E. (1948). **Sexual behavior in the human male**. London: 1948.





# "אזור התגובה"

## מבט אחר על אלימות ובעיות משמעת בחברה הבדואית

מאת: ד"ר בדיע אלקשאעלה

הכותב:

פסיכולוג חינוכי  
בשפ"ח רהט, מרצה  
ומדריך פדגוגי במכללה  
האקדמית ע"ש "קיי"  
באר שבע.

### הקדמה

בשנים האחרונות אנו עדים לעלייה בשכיחות ההתנהגויות האלימות. זו אינה פוסחת גם על הילדים ובני הנוער. מחקרים רבים מעידים על עלייה באחוז האלימות הנגרמת על-ידי בני-נוער הנמצאים בתוך מסגרות החינוך. מקורה במודעות גוברת בתוך החברה לתופעה המעלה גם את הרצון לדווח (תמר הורוביץ, 2000). ניתן לומר, שכיום האלימות ובעיות המשמעת שנוצרות כתגובה לכך, חדרו אל מערכות החינוך ואף משבשות את תפקודם הרגיל: התלמידים אינם לומדים והמורים אינם מסוגלים ללמד. התוצאה היא שהטיפול בנושא האלימות בבתי הספר הפך לנושא מרכזי בסדר היום הבית-ספרי. נעשו ניסיונות מגוונים ללמוד על האלימות במוסדות החינוך ולזהות דרכי פעולה לטיפול בתופעה ובתוצאותיה וכן גם לקדם את מניעתה. בתי הספר נאלצים להקצות רבים ממשאביהם, המוגבלים ממילא, לאמצעי אבטחה ומניעה. כללית ניתן לומר שאיכות החיים ורמת החינוך של הילדים מתדרדרת (Berliner & Biddle 1995).

במאמר זה אנסה להציג התבוננות אחרת על האלימות ובעיות המשמעת בחברה הבדואית.

תודות לדוקטורנטית  
דינה פרילינג - מכללת  
"קיי" ב"ש, גב' יוכבד  
לבי - מנהלת מרכז  
אבחון ב"ש, על העזרה  
במאמר.

### מבוא

נושא האלימות, נחקר רבות במהלך השנים. אנשי חינוך ופסיכולוגיה התייחסו להגדרת המושג מהיבטים שונים. קיימת הסכמה שאלימות היא התנהגות שתוצאותיה הן פגיעה בזולת, בין אם פיזית או נפשית (תמר הורוביץ, 2000). ההנחה המקובלת היא שהתנהגות אלימה, נובעת משילוב של גורמים גנטיים וניוירו-ביולוגיים ושל גורמים סביבתיים. במרבית המקרים הגורמים הסביבתיים הם הקובעים, באחוז קטן של המקרים, שלא במפתיע, קיים לא פעם שילוב של גורמים משני הסוגים גם יחד, המביא להתנהגות אלימה (יהודה אבן, 2005).

קיימות ארבע תיאוריות המסבירות את ההתנהגות האלימה:

\* **התיאוריה הביו-פסיכולוגית:** המתבססת על עקרונות הפסיכואנליזה (פרויד, אדלר, לורנץ). תיאוריה זו מגדירה את האלימות כאינסטינקט מולד. לפי פרויד, האדם מופעל על-ידי דחפים מולדים, פנימיים, דחפים של חיים כמו הרעב, הצמא והמין ודחפים של המוות כמו הנטייה לתוקפנות.

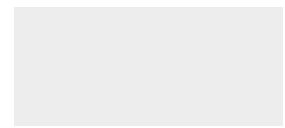
\* **תיאוריית הדחף:** תיאוריה זו מסבירה את האלימות כתוצאה של תסכול. דולארד ועמיתיו טוענים שקיים קשר בין תסכול ואלימות. כאשר דרכו של אדם להגיע אל המטרה נחסמת, מתעוררת נטייה לתקוף. האלימות היא נטייה טבעית ואוניברסאלית למצב של תסכול. מטרתה של אלימות לסלק את מקור התסכול.

שתי תיאוריות אלו התמקדו בהנחה שאלימות הינה תוצר של גורמים מולדים ובלתי נמנעים - גורמים גנטיים וניוירו-ביולוגיים. ומידת השליטה של היחיד בהם היא מועטה, אם בכלל.

התיאוריות הבאות מציגות את הגורמים הסביבתיים שבבסיס התופעה.

\* **תיאוריית הלמידה:** תיאוריה זו מסבירה את האלימות כתוצאה של תהליך למידה. בנדורה הדגיש שהלמידה החברתית רואה באלימות דפוס תגובה נלמד, באמצעות צפייה בזולת וחקיו של התנהגותו. כך למשל, הסביבה המשפחתית, המצמיחה התנהגות אלימה, תוארה ב- 1992 בידי החוקרים פטרסון, ריד ודישון. המודל שלהם מפרט מרכיבים חברתיים ואישיותיים השייכים לסביבה משפחתית כזאת: עוני, גירושים, בעיות אלוהול וסמים, אלימות וכו' (יהודה אבן, 2005).

\* **תיאוריית הסיטואציה:** הקשורה בשמם של פורגס, מרש ושוהם. מסבירה את ההתנהגות האלימה, כתוצאה של סידרת אינטראקציות בין יחיד ליחיד, בין קבוצה ליחיד, או יחיד לקבוצה. התפקוד הלקוי של ההורים גורם לכך שבני המשפחה מתקשרים זה עם זה



התנהגותם של בעלי  
האישיות הקולקטיבית  
מוסברת באמצעות  
נורמות וערכים, לא פחות  
מאשר באמצעות מבני  
אישיות - תוך-נפשיים.  
הבנת הקונפליקטים  
התוך-משפחתיים,  
חשובה לא פחות מהבנת  
הקונפליקטים הפנימיים,  
הבנת מקור האיום  
החיצוני (דחייה וענישה)  
חשובה לא פחות מהבנת  
האיום הפנימי (האשמה)  
והבנת דרכי ההתמודדות  
וההסתגלות החברתיות  
והערכת מידת יעילותן,  
חשובות לא פחות  
מהערכת מנגנוני  
ההגנה הפנימיים ומידת  
יעילותם"







## דרכי התמודדות של המערכת הבית-ספרית עם האלימות.

הנחת יסוד ידועה היא "שמשמעת בכיתה, זה שקט בכיתה". הפסיכולוג אליעזר יריב בספרו "שקט בכיתה, בבקשה", מציג את הצורך של הרבה מורים הרוצים להשיג שקט בכיתה. ילד חסר משמעת, זה הילד שלא מציית לצווי מורה ושמפעיל התנהגות אלימה פיזית או מילולית כלפי ילד אחר בכיתה. המורים תוהים איך אפשר לצור משמעת במקרים אלו? אנשי החינוך והפסיכולוגיה, הציעו גישות שונות לטיפול בתופעת האלימות בין ילדים. גישות אלו התבססו על מחקרים שונים במערב ובארה"ב, שהתבצעו על-ידי מכונים שונים ומגוונים, שטיפלו בהתנהגות אלימה בקרב ילדים. מערכות החינוך ניסו להתמודד עם בעיות האלימות וחוסר המשמעת בדרכים שונות; ההתערבויות היו מגוונות:

\* תגובות המערכת בעקבות אירועי אלימות שהתרחשו כמו, הרחקה, השעיה לפרק זמן קצוב והעברה למסגרות אחרות, התקשרות טלפונית להורים, פגישות עם הורים בבית הספר, ענישה על-ידי השארת התלמיד בבית הספר לפרק זמן מסוים לאחר סיום הלימודים ושיטות ענישה אחרות. נתונים שנאספו ממקומות שונים בעולם, מצביעים על כך שצורות אלה של התערבויות קלות יותר ליישום ועשויות להיות יעילות מאוד בצמצום האלימות. (Olweus, 1993; Sharp & Smith, 1994).

\* פעולות מניעה המקדימות נקיטת צעדים טרם להתרחשות של תופעת האלימות, באמצעות פיקוח טוב יותר על-ידי מבוגרים בחצר בית הספר, בעיקר בעת ההפסקות. דאגה לסיפוק הצרכים הבסיסיים של הילדים, כדי לסייע לילדים לעקוף את המצבים שבהם עלולים להתקשות ו אף הוצעו מצבים חלופיים שצפויה בהם יותר הצלחה, הצבת גבולות ומתן תמיכה, חיזוק רגשי ואמפטיה.

\* ממחקרים נוספים בתחום ניתן ללמוד, שחינוך טרום-חובה ברמה גבוהה עשוי להיות יעיל מאוד בצמצום אלימות לאורך כל החיים (Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993). החוקרים מצאו שילדים שנבחרו באופן אקראי להשתתף בסביבת גן טרום-חובה מאיכות גבוהה, כלומר רמה סוציו-אקונומית גבוהה, היו סיכויים פחותים בהרבה להיות מעורבים בפעילויות אגרסיביות ופילוליות בהמשך התפתחותם, מאשר לאלה ששובצו בגני-ילדים מאיכות נמוכה יותר דהיינו מרמה סוציו-אקונומית נמוכה.

נתונים אלה הם חשובים, כי הם מצביעים על כך שההשפעות מתמשכות מתקופת ההתפתחות המוקדמת אל הבגרות, ועל כן פעולות מסוימות בילדות המוקדמת עשויות למנוע אלימות בתקופות החיים המאוחרות יותר, אפילו בבגרות. חוקרים אלה מאמינים, שההתמקדות באחריות ציבורית, בהעצמה, בקבלת החלטות ובפתרון סכסוכים הנעשית במסגרת גני הטרם-חובה, תורמת רבות לצמצום תופעת האלימות. גוטפדסון (Gottfredson, 1997), מדווח על הצלחות של תוכניות בארצות הברית שנועדו "להגביר יכולות" של תלמידים ובתי-ספר על ידי שיפור אקלים בית הספר, פיתוח צוות וקידום מדיניות בית-ספרית שנועדה להפחית אלימות ולהגביר משמעת בבית הספר.

בדרכים תוקפניות, וכל אחד ואחד מהם מנסה לשלוט בהתנהגות האחר בדרכי כפייה (צעקות, איומים, הפחדה ואלימות גופנית). זאת הקרקע שעליה צומח דפוס ההתנהגות האנטי-חברתית. התופעות השליליות של התנהגות זו נוטות לעבור בדרך זו מדור לדור, בדומה לתכונות תורשתיות (יהודה אבן, 2005).

אלברט כוהן (1955) טוען, כי התנהגות אלימה בתוך מסגרת החינוך היא, תוצר של תסכול תלמידים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, משום שהם מצויידיים פחות במשאבי הסתגלות לדרושות המערכת מה שיוצר את ניכור כלפי בית הספר שמייצג את ערכי המעמד הבינוני, (תמר הורוביץ, 2000).

חוקרים בחינוך כותבים, שמורים ומנהלי בתי-ספר, שאינם מבינים את הרקע התרבותי של הילדים, עלולים ליצור תגובות אגרסיביות, בכך שהם מנסים לנכר אותם מערכיהם המסורתיים ההיסטוריים (תמר הורוביץ, 2000). הבנת הגורמים האתנו-פסיכולוגיים להתנהגות אלימה אצל ילדים יכולה למנוע, או להפחית אותה. ההיכרות המעמיקה מאוד חשובה. הדבר בולט במאמרו של פרופ' מרואן דוירי (2006) פסיכולוג וחוקר ערבי בישראל (סוגיות בהערכה פסיכולוגית של מטופלים מחברות קולקטיביות: המקרה הערבי), שכותב על השונות בין התרבות האינדיבידואלית (התרבות המערבית) והתרבות הקולקטיבית (התרבות הערבית), אומר: "התנהגותם של בעלי האישיות הקולקטיבית מוסברת באמצעות נורמות וערכים, לא פחות מאשר באמצעות מבני אישיות – תוך-נפשיים. הבנת הקונפליקטים התוך-משפחתיים, חשובה לא פחות מהבנת הקונפליקטים הפנימיים, הבנת מקור האיום החיצוני (דחייה וענישה) חשובה לא פחות מהבנת האיום הפנימי (האשמה) והבנת דרכי ההתמודדות וההסתגלות החברתיות והערכת מידת יעילותן, חשובות לא פחות מהערכת מנגנוני ההגנה הפנימיים ומידת יעילותם". הוא ממשיך וכותב: "..... בדואי נבון יודע בדיוק מה הן הנורמות הבדואיות להתנהגות במצבים חברתיים לפי מינו וגילו, הוא יודע איך לחזות את מזג האוויר לפי צבע השמיים וצורתם של העננים וסימנים טבעיים אחרים, הוא יודע איך לכוון את עצמו בסביבה מדברית מונוטונית, איך לפרש את עקבותיהם של עוברי אורח באותה סביבה פיסית, ואיך להשתמש בצמחי מרפא בסביבתו" (דוירי 2006).

לפי גולדהירש (2005), קיימים מספר מצבים המעוררים התנהגות אלימה:

- \* מצבים בהם לילד לא מסופקים צרכיו הבסיסיים.
- \* ילדים בעלי סף תסכול נמוך.
- \* ילדים עם קשיי הסתגלות לשינויים, למעברים ולמצבים בלתי מוכרים.
- \* ילדים המתקשים לתפקד בסביבה רבת גירויים.
- \* ילדים בעלי תחושת אומניפוטנטיות – (אני כל יכול).
- \* קושי בהבנת הקשר בין פעולה ותוצאותיה.
- \* היגררות אחרי מנהיג.
- \* ילדים המתקשים לעמוד במשימות המסגרת החינוכית.
- \* ילדים הנמצאים במצבי לחץ ומשבר.
- \* חיקוי מודל אגרסיבי.





### **"אזור התגובה" (THE ZONE OF REACTION)**

"אזור התגובה" הוא מושג מטפורי שבו אשתמש, על-מנת להסביר את ההתנהגות האלימה בקרב ילדים ובני-נוער בבית ובמסגרות החינוך, ולתת אופציה לטפל ולצמצם בהתנהגות אלימה. ילדים מפתחים "אזור תגובה", שרכשו באמצעות הסוציאליזציה המשפחתית ומיחסי הגומלין בינם לבין המבוגרים, לפי תיאורית הלמידה ותיאורית הסיטואציה, התומכות בגורמים הסביבתיים. תהליך הסוציאליזציה המשפחתית, תהליך של התנסות חברתית ותרבותית מתמשכת, המקנה ליחיד דפוסים, כללים וערכי תרבות במשפחה בה הוא חי. התהליך בסיסי ואף קריטי לעיצוב האישיות, ודפוסים המחשבה של היחיד, מתחיל כבר מהילדות המוקדמת, נמשך בגיל ההתבגרות, הבגרות וכך הלאה עד סוף החיים. הסוציאליזציה המשפחתית היא זו שמגדירה את "אזור התגובה" של הילד. "אזור תגובה" הוא האופן שבו הובנת תגובתו של הילד לסיטואציות שונות, דרך אינטראקציות עם בני משפחתו וכן גם את מהות האינטראקציה שבין הילד למבוגרים אחרים. לכן, אם חשוב למבוגר לדעת איך להגיב ולהתנהג במפגש עם הילד, הוא חייב להבין את "אזור התגובה" שלו וללמוד להוביל אותו להתנהגות הרצויה. במידה והמבוגר לא מסוגל להבין את "אזור התגובה" הוא לא יוכל להתמודד עם התנהגותו של הילד, במיוחד האלימה. בהקשר זה אני מציע לחלק את המושג לשתי קטגוריות לפי "אזורי התגובה":

#### **קטגוריה אחת, ילדים שרכשו "אזור תגובה קרוב" המאופיינים כמי שבעקבות תהליכי סוציאליזציה הפכו:**

- \* דעת המבוגר חשובה להם מאוד.
- \* מגיבים לשכנוע מילולי בקלות.
- \* מודים באשמה, אם הם אשמים.
- \* מפתחים בקלות רגשי אשם.
- \* רגישים מאוד לעונש מילולי.
- \* עונש פיסי משפיע על התנהגותם באופן חמור.
- \* ילדים שקל להתמודד איתם.

ילדים מקטגוריה זו הופכים את המפגש בינם לבין המבוגרים, לקל יותר להתמודדות כיוון שהציפיות הנורמטיביות של המבוגר מהם בדרך כלל נענות.

#### **קטגוריה שנייה, ילדים בעלי "אזור תגובה רחוק" המאופיינים כמי שבעקבות תהליכי הסוציאליזציה הפכו:**

- \* ילדים יותר עקשנים.
- \* לא מודים באשמה בקלות.
- \* ילדים יותר מרדנים.
- \* רגישים פחות להאשמות.
- \* דעת המבוגר לא ממש חשובה להם.
- \* פחות רגישים לעונש מילולי.
- \* פחות רגישים לעונש פיסי.
- \* ילדים קשים

ילדים מקטגוריה זו הופכים את המפגש בינם לבין המבוגרים, לקשה יותר להתמודדות כיוון שהציפיות הנורמטיביות של המבוגר מהם בדרך כלל לא נענות.

להלן שתי דוגמאות הממחישות את הרעיון:

דוגמא 1:

אחמד תלמיד בכיתה ב', מכה את אחד מילדי הכיתה. המורה רואה התנהגות זו, פונה אליו בקול רם:

"אחמד!! למה עשית את זה ?? אתה לא בסדר, זאת התנהגות לא הולמת, אני לא מקבל את זה. שב במקומך, אני לא מרוצה... אתה חייב להתנצל בפניו".  
אחמד מציית למורה, מוריד את ראשו ... מתנצל ויושב במקומו. ההתנהגות לא חוזרת.

**הסוציאליזציה המשפחתית היא זו שמגדירה את "אזור התגובה" של הילד. "אזור תגובה" הוא האופן שבו הובנת תגובתו של הילד לסיטואציות שונות, דרך אינטראקציות עם בני משפחתו וכן גם את מהות האינטראקציה שבין הילד למבוגרים אחרים**





דוגמא 2:

עלי תלמיד בכיתה ב', מכה את אחד מילדי הכיתה. המורה רואה התנהגות זו, פונה אליו בקול רם: "עלי!! למה עשית את זה?? אתה לא בסדר, זאת התנהגות לא הולמת, אני לא מקבל את זה. שב במקומך, אני לא מרוצה... אתה חייב להתנצל בפניו". עלי עומד בשקט... רואים עליו סימני פחד.. מתנצל בלחש.. ויושב במקומו.. לאחר חמש דקות עלי חוזר על אותה התנהגות.. פונה אליו המורה בצעקות.. תופס אותו מהאוזן, מושיבה אותו בכוח... עלי יושב במקומו. ההתנהגות לא חוזרת.

בשתי הדוגמאות אפשר לצפות בשתי תגובות שונות של ילדים. הראשון ציית למורה לאחר שפנה אליו בתגובה מילולית מרתיעה. בדוגמא השנייה, התגובה המילולית המרתיעה לא הספיקה לקבל תגובה רצויה (הפסקת הכאת התלמיד – ההתנהגות האלימה). כדי לקבל את ההתנהגות הרצויה, המורה היה צריך להשתמש בהתנהגות כוחנית (תגובה פיזית מרתיעה).

על-פי התיאוריה ההתנהגותית, אפשר להסביר את הסיטואציה הראשונה כסוג של למידה שהתרחשה באינטראקציה עם הסביבה, כלומר (אחמד) למד שאם פונים אליו בשיחה "מרתיעה" (כתגובה על משהו עשה) הוא צריך להפסיק את התנהגותו ולדאוג לתקנה. לכן הוא מציית למורה. תגובת המורה בסיטואציה הראשונה (כעס) מדגישה לתלמיד שאכן הוא נמצא בכיוון הנכון. בסיטואציה השנייה, כעס המורה והשיחה "המרתיעה" לא היוו סימן שמאותת לתלמיד שהוא נמצא בכיוון הנכון. (עלי) לא הגיב לתגובה המילולית המרתיעה של המורה, מבחינתו היא לא הייתה מרתיעה ובוודאי לא 'לא נעימה', כפי שהמורה ציפה. (עלי) למד שאם הוא לא מפחד, אז מותר לו.

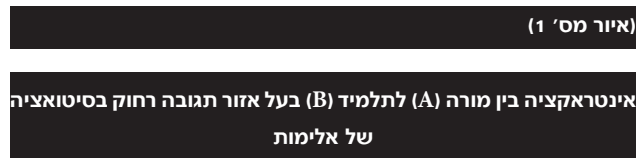
זו דוגמא חשובה המבהירה שאותה תגובה לשני תלמידים שונים לא מפיקה את אותן ההתנהגויות.

לשתי הדוגמאות הללו בדרך כלל, התיאוריה מציעה פתרונות הבנויים על עקרון עיצוב התנהגות, חיזוקים ועונשים, על-מנת לחזק את ההתנהגות הרצויה ולהפחית את ההתנהגות הלא רצויה.

תיאוריות לעיצוב ההתנהגות בהרבה מהמקרים מתקשות להשיג את מטרתן, בעיקר בשל העובדה שמורים מתקשים להתמיד ולכן הם נכשלים בהתמודדות עם הילדים במצבי אלימות.

השימוש במושג "אזור התגובה" "the zone of reaction" יכול לטענתי להסביר את שתי הסיטואציות ממבט אחר ושונה. במקרה הראשון התלמיד פיתח "אזור תגובה קרוב" כתוצאה מתהליך סוציאליזציה משפחתית ומאינטראקציה בינו לבין מבוגרים. במקרה הראשון, המורה זיהה נכון את 'אזור התגובה' של אחמד, לכן למורה היה קל יותר להגיע לאזור התגובה הקרוב שלו, לכן הצליח להתמודד איתו. במקרה השני, (עלי) פיתח "אזור תגובה רחוק" וזה כתוצאה מתהליך הסוציאליזציה משפחתית, והמורה לא הצליח בשיחה מרתיעה להפסיק את האלימות, מאחר שתגובתו לא

הספיקה להגיע "לאזור התגובה הרחוק" של הילד. המורה היה צריך להשקיע מאמץ כדי להגיע "לאזור התגובה" של הילד, ולא מספיק תגובה מילולית מרתיעה.



אינטראקציה בין מורה (A) לתלמיד (B) בעל אזור תגובה קרוב בסיטואציה של אלימות



בשפה אחרת "אזור תגובה קרוב" מזמין התערבות פחות כוחנית ויותר מילולית ו"אזור התגובה הרחוק", מזמין התערבות שמחייבת עליה בדרגת ההשקעה ומאמץ מרובה יותר ולפעמים כוחני.

לדוגמא, אם ספורטאי רוצה לקפוץ מעל מעקה, קפיצתו תלויה בגובה המעקה, אם המעקה נמוך הוא יכול לעקוף אותו בלי מאמץ גדול, ואם המעקה גבוה הספורטאי צריך להשקיע מאמץ רב יותר ולקפוץ בכל כוחו על-מנת לעקוף את המעקה.

פה נשאלת השאלה, איך ניתן לזהות "אזורי תגובה" אצל ילדים? מה הוא הכלי שבאמצעותו אנחנו יכולים להבין איזור התגובה? לדעתי, כדי לענות על שאלה זו, חשוב קודם כל להבין את תהליך התפתחות אזור התגובה.

### התפתחות "אזור התגובה"

לטענתי, "אזור התגובה" מתפתח אצל ילדים באמצעות יחסי-גומלין עם המבוגרים שתחילתו בתקופת הילדות המוקדמת. תגובת המבוגר להתנהגות הילד היא שמפתחת אזור תגובה בעל אפיון קרוב או רחוק. תהליך החינוך המשפחתי הוא שמגדיר אזור התגובה של הילד. להלן סגנונות חינוך המפתחים "אזורי תגובה":

### סגנונות חינוך משפחתי המפתחים "אזור תגובה קרוב":

- \* סיפוק צרכי הילד.
- \* הצבת גבולות.
- \* מינימום עונשים במיוחד עונש גופני.
- \* חינוך יציב אצל ההורים.
- \* התמקדות בחלק החיובי של הילד.
- \* בניית אימון בין הילד והוריו.
- \* תמיכה ועידוד מצד המשפחה.
- \* הקשבה ואמפטיה כלפי הילד.
- \* הערכת מעשי הילד ומחשבותיו.





- \* לאפשר הזדמנויות להבעה ודיבור.
- \* לאפשר יוזמה ועצמאות לילד.
- \* להיות מודל חיובי לילד.

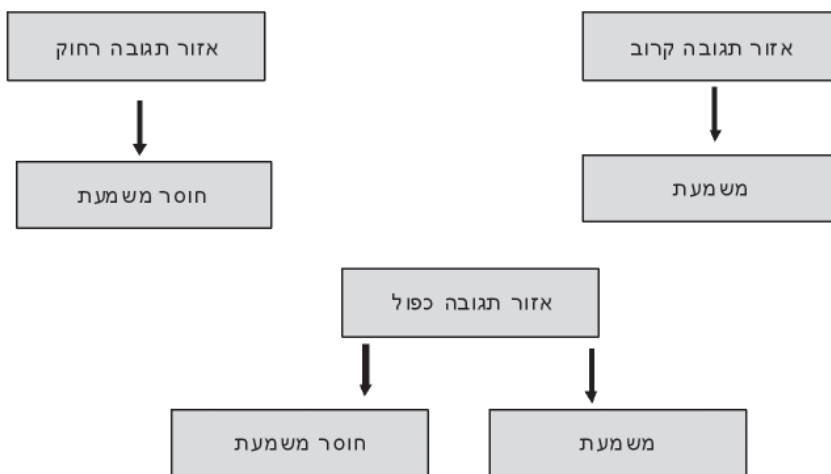
ילד עשוי לפתח "אזור תגובה קרוב" כאשר סגנונות החינוך הדומיננטיים במשפחתו, מושתתים על בניית אמון, גישה מקבלת, תומכה מעצימה, התייחסות למבוגר כמי שמייצג עבורו מידת שיפוט נכונה באשר לגבולות, לקנה מידה למעשה טוב ורע ובעיקר מי שרוצה בטובתו ולכן מביע נכונות לקבלו ולשמוע בקולו.

### סגנונות חינוך משפחתי המפתחים "אזור תגובה רחוק":

- \* מחסור בצרכי הילד הבסיסיים.
- \* דרישת חובות מוגזמת.
- \* שימוש בכמות מוגזמת של איסורים.
- \* עונש מוגזם, מילולי ופיסי.
- \* קונפליקטים בין הורים בחינוך הילד, אי יציבות.
- \* התמקדות בחלק השלילי של הילד.
- \* הגנת יתר שלטנית והגנת יתר סלחנית.
- \* דחייה רגשית.
- \* הפחתת ערך הילד.
- \* לא לאפשר יוזמה ועצמאות.
- \* חוסר אימון בין הילד והוריו.
- \* אינטראקציה הבנויה על פחד ואיום.
- \* שימוש מוגזם בהוראות.
- \* מודל שלילי לילד.

ילד עלול לפתח "אזור תגובה רחוק", כאשר סגנונות החינוך הדומיננטיים במשפחתו מושתתים על חוסר אמון, גישה לא מקבלת, שימוש מוגזם בהוראות. כשילדים מפתחים "אזור תגובה רחוק", הרבה פעמים הם נהפכים לילדים לא ממושמעים, וקשה מאוד להתמודד עם בעיות ההתנהגות שלהם ללא שימוש בהתנהגות בעלת אופי כוחני. בנוסף לקלאסיפיקציה של "אזורי התגובה" שהצגתי לעיל, קיים אזור תגובה שלישי, והוא "אזור תגובה כפול" (ראה איור מס' 2).

איור מס' 2



הילדים ב"אזור תגובה כפול" נמצאים לעיתים באזור "הקרוב" ואחרים נמצאים באזור "הרחוק", במילים אחרות, ילדים אלה רכשו את שני אזורי תגובה, ובמצבים מסוימים רכשו "אזור תגובה

ילד עשוי לפתח "אזור תגובה קרוב" כאשר סגנונות החינוך הדומיננטיים במשפחתו, מושתתים על בניית אמון, גישה מקבלת, תומכה מעצימה, התייחסות למבוגר כמי שמייצג עבורו מידת שיפוט נכונה באשר לגבולות, לקנה מידה למעשה טוב ורע ובעיקר מי שרוצה בטובתו ולכן מביע נכונות לקבלו ולשמוע בקולו"

ילד עלול לפתח "אזור תגובה רחוק", כאשר סגנונות החינוך הדומיננטיים במשפחתו מושתתים על חוסר אמון, גישה לא מקבלת, שימוש מוגזם בהוראות. כשילדים מפתחים "אזור תגובה רחוק", הרבה פעמים הם נהפכים לילדים לא ממושמעים, וקשה מאוד להתמודד עם בעיות ההתנהגות שלהם ללא שימוש בהתנהגות בעלת אופי כוחני"





ערך הילד, חוסר-אמון בין הילד והוריו, אינטראקציה בנויה על צייתנות ילד טוב זה שמציית להוריו, שימוש מוגזם בהוראות, מודל שלילי לילד (אלקשאעלה, 2006). סוגיה זו מקשה על המורים בחברה הבדואית להתמודד עם בעיות משמעת ואלימות בכיתות, וזה לדעתי, בגלל שילדים רבים בחברה הבדואית פיתחו "אזור תגובה רחוק".

אנו יכולים לצמצם אלימות ובעיות משמעת, במידה ואנחנו יכולים להבין היכן הילד נמצא, מבחינת "אזור תגובה". ילדים בעלי "אזור תגובה רחוק" הם בדרך כלל ילדים לא ממושמעים, לכן יש צורך לעבוד איתם על צמצום אזור התגובה מרחוק לקרוב, כלומר לנסות לבנות אותו מחדש ולשקמו רצוי להתחיל מהילדות המוקדמת. אנחנו יכולים לפתח את אזור התגובה באמצעות שינוי סגנון החינוך המשפחתי הקיים, במידה והוא מפתח "אזור תגובה רחוק" בשני מישורים:

\* **המישור הראשון, הוא מישור המודעות:** העלאה למודעות אצל ההורים וגם בקרב תלמידי תיכון בכיתות גבוהות שעומדים להפוך להורים בקרוב, ובפועל מכירים את החינוך מהמשפחה שהרי סייעו בגידול הילדים, את חשיבות החינוך המשפחתי בהתפתחות הילד והקשר שלו עם נושא האלימות ובעיות המשמעת בכלל ובבית הספר בפרט. תהליך זה יכול לסייע בצמצום אלימות בחברה ובמערכות החינוך. העבודה עם המשפחה צריכה להתבסס על הבנת הרעיון של פיתוח "אזור התגובה" שרוכש הילד מהילדות המוקדמת באמצעות האינטראקציה בינו לבין הוריו ואיך זה יכול להשפיע על התנהגותו ותגובתו במצבים של אינטראקציה עם מבוגרים.

\* **המישור השני, הוא המישור השיקומי:** צמצום אזור התגובה של הילדים מרחוק לקרוב על-ידי ההורים והמבוגרים, באופן הדרגתי באמצעות שינוי הדרגתי בסגנונות החינוך המשפחתי, המפתחים איזור תגובה רחוק כפי שהזכרנו לעיל. זה תהליך שיקומי יותר מורכב המחייב זמן והשקעה של ההורים והמבוגרים. תהליך זה מחייב שיתוף פעולה של הסביבה, שכן לה תפקיד מרכזי בהליך השיקומי.

לתהליך יש שני כוונים :

- \* התחלתי, תודעתי, מהילדות המוקדמת.
- \* תיקוני ושיקומי, צמצום "אזור התגובה", על-ידי שיקום סגנונות החינוך המשפחתי הקיימים.

### סיכום:

תיאוריות רבות בחינוך ובפסיכולוגיה יכולות להסביר את שכחותה של האלימות בין ילדים, ומציעות פתרונות שונים: הפגנת אמפטיה כלפי הילד, בניית תוכנית עיצוב התנהגות המתבססת על חיזוקים ועידודים, שינוי התנהגות ומחשבה, שינוי סביבה וגם טיפול על רקע קושי פיזיולוגי. גישות אלה מבקשות מהמורה בראש ובראשונה לא להשתמש בעונש גופני, שלפי החוק, אסור בהחלט. אי שימוש בעונש גופני יוצר חלל רק אצל המורה. מורים רבים מציינים כי אין אלטרנטיבה לעונש גופני. לדבריהם זה הכלי היחידי שיכול לעזור להם, לדוגמא:

קרוב" ובמצבים אחרים רכשו "אזור תגובה רחוק", זאת אומרת שתגובתם תהיה תלויה באזור התגובה המאפיין את הסיטואציה הספציפית בה הם נמצאים.

הבנת התהליך ההתפתחותי של "אזור התגובה" אצל ילדים, הוא צעד חשוב וחיוני לטיפול באלימות. אם נבין את האינטראקציה שבין הילד והוריו, את סגנונות ההורות במשפחה והמערכת המשפחתית, דרך איסוף אינפורמציה מראיונות עם ההורים, הילד עצמו, הסביבה הקרובה והמסגרת החינוכית. אז, נהיה מסוגלים להשוות את מערכת היחסים בתוך המשפחה וסגנונות ההורות, לשתי הקטגוריות שהזכרנו קודם, המפתחות אזורי תגובה, ועל סמך ההשוואה נוכל לזהות ולהבין טוב יותר את אזור התגובה שנמצא בו הילד.

### מבט על אלימות וחוסר משמעת בחברה הבדואית

אנו מוצאים שהתנהגות אלימה בקרב ילדים במגזר הבדואי, אינה שונה מזו שנמצאת במערב, או בתרבויות אחרות, כך שהתוצר הסופי הוא דומה. השונות בתרבות ובסגנונות הורות ושיטות חינוך משפחתי מובילות לשונות באופן ההתמודדות איתה. הדבר בולט באינטראקציה הקיימת בחברה הבדואית בין יחיד ליחיד ובין היחיד לקבוצה. סגנון החינוך בתוך המשפחה הוא זה שמגדיר את תגובות הילד לסיטואציות שונות. יחסי הגומלין בין הילד וההורים הם שבונים את אופי התגובה של הילד במצבים של חרדה, פחד, איום ולחץ.

בנושא זה, פרופ' עליאן אלקרינאוי (1999), כותב במאמרו "טיפול נפשי רגיש-תרבות בחברה הערבית", שהמאפיינים המבדילים את החברה הערבית מהחברה המערבית הם:

- \* השתייכות קבוצתית ותלות בין הפרטים, במקום תחרות ביניהם.
- \* החברה מושתתת על סבילות וקבלה ולא על פעילות הישגית.
- \* בנויה בצורת היררכיות סמכותיות ולא בצורה שוויונית.
- \* סגנון תקשורת מאופק, פורמאלי וחסר יחס אישי, במקום תקשורת גלויה והבעתית.

המאפיינים של החברה הערבית כפי שמזכיר אלקרינאוי, הם גם מאפיינים לחברה הבדואית, שבאים לידי ביטוי בתוך מסגרות החינוך, בתוך מערכת היחסים בין מנהלים למורים, מורים לתלמידים והורים למורים.

בהרבה משפחות בחברה הבדואית דוגלים בסגנונות חינוך כמו: היעדר סיפוק צרכי הילד הבסיסיים, דרישת חובות מוגזמת מהילד, כמו לדוגמא לעזור להורים ברעיית צאן ובחקלאות או בשוק, שימוש מוגזם באיסורים, עונשים גופניים, קונפליקטים בין הורים בחינוך הילד, זה מופיע בחוסר אכפתיות אצל אחד ההורים, במיוחד בקרב האבות שעסוקים בעבודה, התמקדות בחלק השלילי של הילד, שימוש מוגזם בביקורת, הגנת יתר שלטנית – הילד לא יכול לעשות כלום בלי אישור מההורים, הגנת יתר סלחנית – ההורים נותנים לילד את הכול, על-מנת להגן עליו, דחייה רגשית וזה על רקע המספר הגדול של הילדים, שלא מאפשר יחס רגשי מתאים לכל ילד, הפחתת





ועל כך שרק המורה המשדר חוזק בפני התלמידים מצליח. המצב הקיים של איסור ההכאה יצר פער מובהק בין סגנונות החינוך המשפחתי בחברה הבדואית לבין התנהגות המורים בבית הספר. מורה שאינו מכה נתפס כחלש ומעמיד את סמכות המורה בסכנה ואיום. תמונת המצב המורכבת של איבוד הסמכות המורית והעלייה בבעיות משמעת ואלימות בקרב תלמידים בבית הספר וכן של הורים המאבדים אמון במערכת בית הספר מזמין חשיבה מעמיקה. הרעיון של פיתוח "אזור התגובה" מהווה להערכתו פריצת דרך בטיפול באלימות ובעיות המשמעת ממבט אחר ושונה. הרעיון, שאני מציע, מציג את האחריות לתופעה בהקשרים רחבים, מזמין התבוננות בתופעה בפרספקטיבה רחבה, יוצר מעורבות רבה של הורים, ושל אנשי חינוך, מורים שעשויה לתרום להבנת את תמונת המצב האמיתית, כבסיס איתן בתהליך בניית תוכניות טיפול והתערבות שתוצאותיהן רצויות יותר.

(עלאדין), תלמיד בכיתה ג' בבית ספר יסודי. ילד אלים ועקשן שאינו מציית להוראות, המורה מדווח: " (עלאדין) תלמיד מציית רק לעונש, ולפעמים רק עונש גופני. השתדלתי לא להשתמש בעונש, אך לא הצלחתי. ניסיתי הכול וזה לא עזר".

מניסיוני האישי כפסיכולוג חינוכי, נערך פרויקט ארצי למורים בבית ספר חט"ב בנושא "צמצום אלימות" הפרויקט נמשך שנה שלמה, שכלל סדנאות והרצאות בנושא האלימות וצמצומה בתוך מערכות החינוך. בסוף השנה קיבלתי משוב, חלק מהמורים דווחו על שיפור בהתנהגותם כלפי התלמידים ופחות אלימות בכיתה. חלק אחר טען שההרצאות והסדנאות נשארו בגדר התיאוריה ולא היו מעשיות, כמו שאמר אחד המורים: "מי שידו באש לא כמו מי שידו במים, תלמד יום אחד בכיתה ואחר כך תדבר על תיאוריות וצמצום אלימות, תלמידים מגיבים רק למורה החזק". המורה מדבר על ניסיונו בשטח

## ביבליוגרפיה:

attack on America's public schools. New York: Addison-Wesley.

Cohen, Albert K. (1955). **Delinquent Boys: The Culture of The Gang**. The Free Press

Gottfredson, D. (1997). School based crime prevention. In L. Sherman, D. Gottfredson, D. Goldstein A.P. (1990). **Delinquents on Delinquency**. Champaign, IL: Research Press.

MacKenzie, J. Eck, P. Reuter, & S. Bushway (Eds.), Preventing crime: **What works, what doesn't, what's promising: A report to the United States Congress**. Washington, D.C.: Department of Justice.

Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S.F. (1999). **Blueprints for violence prevention, book nine: Bullying prevention program**. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.

Sharp, S., & Smith, P. (1994). **Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers**. London: Routledge.

Schweinhart, L., Barnes, H., & Weikart, D. (1993). Significant benefits of the High/Scope Perry preschool study through age 27. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation (No. 10).

אבן יהודה, (2005). איך מונעים התנהגות שלילית ומחזירים זמן אבוד להוראה, **הד החינוך**, גיליון 5.

אלקשאעלה, בדיע (2006). הקשר בין סגנונות ההורות ושיטות החינוך המשפחתי לבין ההערכה העצמית אצל ילדים בכלל וילדים בעלי צרכים מיוחדים בפרט במגזר הבדואי. **ג'מאעה**, כתב עת, המכללה האלקאסמי.

אלקרינאוי, ע. (1999). טיפול נפשי רגיש-תרבות בחברה הערבית, בתוך: ק. רבין (עורכת) **להיות שונה בישראל: מוצא עדתי ומין בטיפול בישראל** (עמ' 65-81). תל אביב: רמות.

אליעזר יריב, (1999). **שקט בכיתה, בבקשה: מדריך לטיפול בבעיות משמעת ואלימות**. הוצאה לאור רכס.

גולדהירש, אורה (1998). התנהגות תוקפנית וביטויי זעם של ילדים בגן והמלצות להתערבות חינוכית. **הד הגן**, חוברת ד'.

גולדהירש, א' וכנעני, ל' (1999) **ניצני אלימות בגיל הרך וזרים להתמודדות**. ירושלים: משרד החינוך, האגף לחינוך קדם-יסודי.

הורוביץ תמר, (2000). **אלימות כתופעה אנטי חברתית: תיאוריה ומעשה**. מכון הנרייטה סאלד.

הלל-לביאן, רבקה, (2006). דומה/שונה, **הד הגן**, יוני.

מרואן דוירי (2006). סוגיות בהערכה פסיכולוגית של מטופלים מחברות קולקטיביות: המקרה הערבי. **שיחות**, כרך כ"א, חוב 'מס' 1.

Berliner, D.C., & Biddle, B. J. (1995). **The manufactured crisis: Myths, fraud, and the**





# בין חמלה לתמורה

## פסיכותרפיה בהשראה בודהיסטית

**מאת: אפרת בורנשטיין, בסיוע צבי להב, רחל קוביצקי ובהשראת צוות "מרחב סיוע" של פסיכו דהרמה\*\***

### תקציר

המאמר הנוכחי יעסוק במשמעויות העמוקות של החמלה והאהבה כמצבים נפשיים שהם בעלי פוטנציאל להתמרת הסבל במגע בלתי אמצעי עם המציאות, על הכאבים הבלתי נמנעים שבה, כמו גם רגעי האושר שמזמנים החיים.

חמלה ואהבה בהקשרים טיפוליים מעלות מספר דגשים שיחודיים לגישה הבודהיסטית:

1. האמונה בחמלה ואהבה כמשאב אנושי טבעי, בעל איכויות טרנספורמטיביות להתמרת הסבל.
2. בטיפול בהשראה בודהיסטית, המטפל אינו מהווה עבור המטופל נמען בלעדי לתרגול האהבה והחמלה, המטופל הוא שותף אקטיבי לאתגר שבגילוי הכוחות הטיפוליים שבו, כלומר, לטיפול האהבה והחמלה עבור עצמו ועבור אחרים.
3. תפיסה זו עושה "זום אוטו" מההתמקדות בעצמי לראיית "אני מורחב", על אינדיבידואלי ואלטרואיסטי כסגולה לשינוי. בהקשר זה יבחן הדמיון בין תפיסת הנפש בבודהיזם לבין רעיונות שעלו בקרב חוקרים מתחום הפסיכואנליזה אשר עסקו בחקר הפנומנולוגיה של תחום החוויה והפוטנציאל החוויתי. בחלקו הקליני של המאמר יובאו וויניטות טיפוליות המתארות את נוכחות החמלה והאהבה במפגש הטיפול.

אגדה סינית עתיקה מגוללת את סיפורה של נערה ושמה לילי, שהתחנתה ועברה לגור עם בעלה ואמו. תוך זמן קצר גילתה לילי, שאינה יכולה להסתדר עם חותנתה בכלל. הבדלי האישיות שביניהן, גרמו לכך שלילי תסבול מהרגליה של החותנת, אשר בקביעות מתחה ביקורת על לילי.

ימים ושבעות חלפו, ולילי וחותרנתה לא חדלו להתווכח. המצב החמיר עוד יותר בגלל צו המסורת הסינית העתיקה, שחיבה את לילי לקוד לפני החותרנת, לציינת לה ולמלא אחר כל משאלותיה.

הכעס והאומללות בבית גרמו לבעלה המסכן של לילי מצוקה גדולה. בסופו של דבר, לילי, שלא יכלה לסבול עוד את רודנותה ואת מזגה הרע של חותרנתה, היא החליטה לעשות מעשה.

לילי הלכה להיפגש עם ידידו הטוב של אביה, מר הואנג, מוכר צמחי מרפא. היא שטחה בפניו את צרותיה ושאלה אם יוכל לתת לה רעל כלשהו שבאמצעותו תפתור את הבעיה, אחת ולתמיד. מר הואנג אמר: "אני מבין את הבעיה ועל כן אתן לך מספר צמחים אשר באיטיות ייצרו את הרעל בתוך גופה. בכל יום לסירוגין הכיני ארוחה טעימה והכניסי מעט מצמחים אלה לתוך המנה שלה. ברם, כדי שאיש לא יחשוד בכך כאשר היא תמות, עליך להיות מאד זהירה ולנהוג בידדות רבה כלפיה. אל תתווכחי איתה, צייתי לה ומלאי כל משאלה שלה, התייחסי אליה כמו מלכה".

לילי הייתה מאושרת. היא הודתה למר הואנג ומיהרה הביתה כדי להתחיל במזימת הרצח. היא זכרה את דברי מר הואנג בקשר למניעת חשד, ועל כן היא שלטה במזגה, צייתה לחותרנתה והתייחסה אליה כאילו הייתה אימא שלה. כעבור ששה חודשים, השתנה כל המצב בבית. לילי שלטה ברוחה עד כדי כך שגילתה כי כמעט אף פעם אינה מתרגשת או מאבדת עשתונותיה. במשך ששה חודשים לא היה לה כל ויכוח עם החותרנת, משום שעכשיו היא הייתה הרבה יותר חביבה והיה קל יתר להתנהל איתה. גם גישתה של החותרנת כלפי לילי השתנתה, והיא החלה לאהוב את לילי כמו את בתה. היא ספרה לידידותיה ולקרוביה כי לילי היא הכלה הכי טובה שיכלה למצוא. לילי וחותרנתה נהגו עכשיו זו בזו כאם ובתה ובעלה של לילי היה מאושר.

באחד הימים באה לילי אל מר הואנג כדי לבקש שוב את עזרתו. היא אמרה: "מר הואנג, אנא עזור לי למנוע מהרעל להמית את חותרנתי. היא הפכה להיות אישה נעימה ואני אוהבת אותה כמו את אמי. איני רוצה שתמות בגלל הרעל שנתתי לה".

בתפיסה הבודהיסטית החמלה והאהבה מובחנות מרגש אהבה, שמבוסס על תלות או היקשרות (attachment), בכך שהחמלה והאהבה חפות מכל היבט אגואיסטי

בבודהיזם החמלה (קרונא, בסנסקריט ובפאלית, טסה ווה, tse-wa, בטיבטית) מסמלת את השאיפה שכל היצורים יהיו חופשיים מהסבל ומהגורמים לו. החמלה היא תמיד בת-זוגה של האהבה ("מטה") המתייחסת לתשוקה להכיר בזכותנו ובזכותו של הזולת לאושר

\*\* על מרחב הסיוע: בכדי לחקור לעומק את השאלה מהו טיפול במבוסס על עקרונות בודהיסטים יזמנו במסגרת "פסיכו דהרמה", (בית ספר לתורת הנפש הבודהיסטית) פורום של מטפלים ששמו להם למטרה ללמוד ביחד את האפשרויות הגלומות בגישה הזו.





פמה צ'ודרון (2001), מזירה בודהיסטית, מתארת תקשורת של חמלה כתקשורת שבאה מן הלב הפתוח לרווחה: "להיות שם בשביל מישהו אחר, הילד שלנו, בן הזוג, הורה, לקוח, מטופל, חסרת בית ברחוב, משמעו לא להינעל בפני אותו אדם, כלומר, קודם כול לא להינעל בפני עצמנו. זה אומר לתת לעצמנו להרגיש את מה שאנחנו מרגישים ולא להרחיק אותו מעלינו. זה אומר לקבל כל היבט בעצמנו, גם את החלקים שאנחנו לא מחבבים". החמלה פוגשת, אפוא, את האחר מהמקום הכי קרוב, אינטימי ורך שלנו.

בתפיסה הבודהיסטית החמלה והאהבה מובחנות מרגש אהבה, שמבוסס על תלות או היקשרות (attachment), בכך שהחמלה והאהבה חפות מכל היבט אגואיסטי, למעט מהתשוקה לגאולה מהסבל והשגת אושר. הדאלאי לאמה (1998) מתאר את ההבדל הזה באופן פשוט ובהיר: "אם אתה רואה בעל-חיים סובל, כמו דג מתפתל, שקרס נעוץ בפיו, ייתכן שתרגיש באופן טבעי שאיך יכול לעמוד בכאבו. תחושה זו אינה מבוססת על קשר מיוחד שלך לבעל החיים הזה. במקרה זה רגש החמלה שלך מבוסס אך ורק על העובדה, שיצור זה הוא יצור חי שיכול לחוש כאב ויש לו הזכות שלא לחוש כאב". הרגישות הטבעית לכאבו של הדג המתפתל על הקרס מוכיחה, כי החמלה אינה מחייבת תנאי קשר מיוחדים (אפילו לא קשר עם בן-אנוש) כדי לחוש ולהיענות למצוקה של יצור חי ואף על פי כן, הרגש המהדהד את סבלו של הדג הוא בא בעת רגע של מפגש אינטימי עם עצמנו. מה יש ברגע הזה של מפגש הלבבות כדי לחולל תמורה נפשית?

תודעת החמלה המתייחדת בנוכחות ערה, פנויה ונוגעת ברחשי הרגע, מזוהה בבודהיזם עם טבעה הבסיסי של התודעה שהיא צלולה ומתהווה מרגע לרגע. זוהי טבעה של התודעה והיא מייצגת את שלושת עקרונות היסוד של המציאות בתורה הבודהיסטית:

**"ארעיות" (anytia):** מתאר את עולם התופעות כהווייה אורגנית, הנתונה בתהליך של השתנות מתמדת. אין דבר קבוע ובלתי משתנה והמציאות הינה הווייה בתנועה, ללא ראשית וללא אחרית.

**"התהוות גומלין" (samuppada):** מצביע על זיקת הגומלין המתקיימת בעולם התופעות. בדומה לשפת הפיזיקה הקוונטית, המדברת על זיקה במובן הטרנספורמטיבי. אין תופעה הקיימת לעצמה בנפרד מהסביבה ואין כל דרך להפריד את השפעת הצופה על הנצפה. העולם הינו רשת אין-סופית של תופעות בזיקה זו לזו.

**"אין אני" (anatta):** הנובע באופן לוגי משתי העקרונות הקודמים, שולל קיום עצמי במובן של זהות עצמית בעלת מבנה, או מהות קבועה ובלתי משתנה. הנפש או התודעה היא דינאמית, מושפעת ובד בבד משפיעה, מתהווה מרגע לרגע בזיקה עם סביבה אורגנית משתנה. גילוי זה מנכיח בד בבד הן את פגיעותינו העקרונית, כישויות ארעיות מטבען והן את פוטנציאל היצירה וההתחדשות שנוול בכל רגע. החמלה שווה באומץ, רכות וענווה עם אותו רטט של פחד שאנחנו נוטים לסלק מהמודעות באמצעות ניסיון תודעתנו להיאחז באשליית עצמי קבוע, נפרד ובלתי משתנה. במילים אחרות, כאשר התודעה מייצרת לעצמה סיפורים על אודות

מר הואנג חייך ונענע בראשו. "לילי" הוא אמר, "אין כל סיבה לדאגה. מעולם לא נתתי לך רעל כלשהו. הצמחים שנתתי לך היו ויטמינים לשיפור הבריאות, והרעל היחיד היה קיים במוחך ובגישתך כלפי חותנתך. אבל כל זה כבר סולק על ידי האהבה שהענקת לה..."

בחרנו לפתוח בסיפורה של לילי בעיקר משום שהסיפור המעודן והאנושי הזה כל-כך מוכר. סיפורה של לילי הוא הסיפור שלנו. סיפורה של לילי מדבר על המצוקות שלנו גם על האהבה והחמלה שבנו. אין חדש תחת השמש. מקדמת דנא האנושות עסוקה באותם השאלות שמעסיקות אותנו באופן אישי במפגש עם הסבל האינטימי שלנו ובמעשה הסיוע. מהם הרעלים, החולאים הנפשיים מחוללי הסבל? מהם "הוויטמינים", מחוללי הריפוי? בטיפול של לילי הסתבר שהאיבה שהתחוללה בין לילי והחותנת, אינה "יצוקה" באישיותה של לילי או באישיותה של החותנת והמעשה המסייע להתמרת האיבה לאהבה, לא היה עשבי מרפא, פרזאק או חומר כימי אחר שבא מן החוץ אלא עבודת הנפש, דרך זיהוי מקורות הסבל וטיפול האהבה והחמלה. זוהי דרכה של הפסיכולוגיה הבודהיסטית ובכך יעסוק המאמר הנוכחי.

## יסודות החמלה והאהבה בתורת הנפש הבודהיסטית:

בבודהיזם החמלה (קרונא, בסנסקריט ובפאלית, טסה ווה, tse-wa, בטיבטית) מסמלת את השאיפה שכל היצורים יהיו חופשיים מהסבל ומהגורמים לו. החמלה היא תמיד בת-זוגה של האהבה ("מטה") המתייחסת לתשוקה להכיר בזכותנו ובזכותו של הזולת לאושר. (הדאלאי לאמה, 1998). התשוקה לגאולה דרך החמלה והאהבה עולה ב"תפילת הבודהיסטווה" ("זה שזכה להתעורר")

מי ייתן וכל היצורים יזכו בזה הרגע בכל אושר שיש, ובכל הסיבות לכל אושר!

מי ייתן וכל היצורים יהיו חופשיים, בזה הרגע, מכל סבל ומכל הסיבות לכל סבל!

מי ייתן וכל היצורים יזכו בזה הרגע באושר עליון, בעונג הנשגב של הבודהה!

מי ייתן וכל היצורים יזכו לאהוב באותה המידה את כל הבריות בתבל ומלואה.

המשאלה לשחרור מ"הסבל ומהסיבות לסבל" באמצעות חמלה ואהבה בתפילה הזאת מכוונת, אפוא, לתהליך טרנספורמטיבי של שינוי ברבדים עמוקים: לא רק סילוק או הקלה סימפטומטית של אי-נחת נקודתית אלא שינוי נפשי תודעתי עמוק ומהותי, שנוגע בסיבות או בשורשי הסבל האנושי.







אלא שהחמלה והמידות הטובות מקבלות משמעות שונה בבודהיזם, מהמשמעות הרואה את מקומה של האתיקה כשיח של שכר ועונש בין אדם לרשות חיצונית, יאה זה אלוהים, ממסד, הורה או ייצוג ההורה המופנם ברשותו של הסופר-אגו, כפי שהציע פרויד. בתפיסה הבודהיסטית המוסר או החמלה אינם מופיעים בקונטקסט של שיח קונפליקטואלי, או סובלימטיבי בין רשויות שונות של הנפש וגם לא כנגזרות של אמונה בישות טרנסצנדנטית, או סדר על-אנושי, אלא כאיכות הנמצאת בהרמוניה עם צרכי האני לשחרור מסבל והשגת אושר. בהקשר זה ניתן להבין את הטענה של הדאלאי לאמה (1998ב) לפיה "אפשר לוותר על הדת, אך איש אינו יכול לוותר על אהבה וחמלה". דגש זה פותח מרחב פוטנציאלי להשראה וחקירה משום שיש בו שינוי קונטקסטואלי המפקיע את החמלה והאהבה מ"נכסי" התיאולוגיה, תורת המוסר, או "רוחניות" ומציב אותם בקונטקסט אנושי פסיכולוגי.

### טיפוח החמלה והאהבה בפסיכותרפיה הפסיכו-דינאמית:

חוקרים שעסקו בחקר תחום החוויה, יסודותיה והפוטנציאל החווייתי, תיארו את הנגישות אל החוויה כתופעה המאופיינת בהתמוססות, או התרחבות מחיצות האני עד לכדי תחושה של זרימה, מעורבות וזיקה אינטימית עם החיים. מושגים כמו הרגש ה"אוקיאני" (פרויד, 1930) או אי אינטגרציה (ויניקוט, 1945), מתייחסים לאופי החוויה, המאופיין בהיעדר מובחנות בין העצמי לעולם. זוהי תחושה של זרימה דרך מגוון של מצבים מבלי לארגן אותם בהתאם לתסריטי אגו מסוימים (אייגן, 2010). ממצבים אלו מתפתח הפוטנציאל לחיים יצירתיים. וויניקוט ופרויד מזהים את היצירתיות כאורח חיים ראוי לחיותו: "אין ספק כי תמיד עלי להילחם כדי להרגיש יצירתי.... לראות הכול מחדש כל הזמן" (ויניקוט, 1970). לואולד (1977), טען כי "בראשית החיים יש שדה, המכיל את כל בני האדם, אחדות שהופכת מובחנת יותר ויותר ואשר הפרט הוא חלק ממנה". הפנומנולוגיה של תחום החוויה בפסיכואנליזה המערבית מזהה את הפוטנציאל החווייתי כמרחב אחדותי, שבו האני מתהווה בזיקה עם העולם ממש כמו שהבודהא אמר לפני 2500 שנה.

קוהוט, (2007) מצביע על אופנויות חוויה בהם העצמי מרפה מאחיזותיו בתפיסת העצמי הנפרד והמוצק ונתון בהוויה של זרימה אורגנית בלתי מובחנת, או מופרעת עם סביבתו: תהליך היצירה מאופיין בהווייתו בסמביוזה בין העצמי לסביבה ברגע של התמרה והשראה, "כמו האוויר בשאיפה הנחוה כחלק מעצמו" (ה"אינספירציה" שהיא גם שאיפה וגם השראה). אופן אחר של התמרה נרקיסטית מתרחש כאשר האדם ער לסופיות קיומו: "מה שאף קשה יותר מההכרה באי קביעות אחיזות האובייקט היא הקבלה האינטלקטואלית והרגשית הנחרצת של העובדה שאנו עצמנו בלתי קבועים, שהעצמי האחוז בליביו נרקיסטי הוא סופי בזמן". קוהוט רואה בהתמרת העצמי לאידיאליים, הומור והשתתפות על אינדיבידואלית בעולם את ההישג ההתפתחותי הגבוהה ביותר – "תוצאה אמיתית ותקפה של טיפול, יותר מאשר צייתנותו הרופפת של המטופל לשינוי הנרקיסטי שלו לאהבת אובייקט".

המציאות (סיפורים הנגועים באשליית מציאות קבועה ובלתי משתנה), נוצר ניכור או נתק בין עולם המחשבות לבין החיבור האורגני אל החוויה. הבודהיזם מזהה את מקור הסבל האנושי עם אותו נתק, או חוסר קבלה עקרונית של עובדת קיומנו הארעי והבלתי נפרד מזולתנו. התפיסה הבודהיסטית נשענת, אפוא, על האבחנה בין הכאבים הבלתי נמנעים שמזמנים החיים (לידה, חולי, מוות, אובדן), לבין הסבל האנושי שהוא תוצר תודעתי ולפיכך ניתן לסילוק. **החמלה מובנת בהקשר זה (כפי שמופיעה בתפילת הבודהיסטוה) כאקט של המרת הסבל במגע עם המציאות, על הכאבים הבלתי נמנעים כמו גם רגעי האושר שמזמנים החיים.**

התפיסה הבודהיסטית מייצגת, אפוא, עמדה הומניסטית המייחסת ל"אהבת רעך כמוך" משמעות אנושית פסיכולוגית מכוננת ומחייבת, לשם שחרור מסבל והשגת רווחה ואושר אישי. "שאנטי דווה" (אחד מהפילוסופים החשובים במסורת הבודהיסטית) אומר: "כל טוב העולם בא מאהבת הזולת וכל הרעות מקורן באהבה העצמית. מה טעם להרבות מילים? העצמי קשור לעניינו שלו והבודהא נתון לענייני זולתו. את ההבדל תראה בעצמך" (דלאי למה 1998).

בהקשר זה חשוב לציין כי התפיסה המסמנת את תוואי הדרך לשחרור העצמי דרך התייחסות מיטיבה לאושרו ומצוקתו של האחר מופיעה בתפיסה התיאולוגית של כל הדתות הגדולות ואינה ייחודית לתורה הבודהיסטית: תפילת השלווה של פרנציסקוס מאסיסי (1181/2-1226) מתארת את תוואי הדרך לשחרור באותו אופן:

אלוהים, עשה אותי כלי לשלוותך.

במקום שבו מקננת שנאה – תן לי לזרוע אהבה.

במקום שבו עלבון – סליחה.

במקום שבו ספק – אמונה.

במקום שבו ייאוש – תקווה.

במקום שבו חושך – אור.

במקום שבו עצב – שמחה.

אדון עולם – עשה שלא אתאוה כל כך.

לא להיות מנוחם אלא מנחם,

לא להיות מובן אלא מבין.

לא להיות אהוב אלא אוהב.

כי בשעה שאנו נותנים אנו מקבלים ובעת שאני סולחים – יסלח לנו.

באשר אנו מתים – אנו נולדים לחיי נצח.

ויליאם ג'יימס (1902), אחד מהאבות המייסדים של הפסיכולוגיה בת זמננו, טען כי התיאולוגיה של כל הדתות הגדולות, משקפות צורך הטבוע באדם לשאוף להתעלות, לרדיפת השלום ואהבת האדם. ויליאם ג'יימס זיהה שלושה מרכיבים עיקריים בכל הדתות: אמונה, סדר על-אנושי וחובת קיום מצוות. קיום מצוות נתפס כתופעה המעודדת את ההתחברות אל סדר עולם על-אנושי נעלה.

ניתן להניח כי עקרונות המוסר והמידות הטובות, מבטאים צורך פסיכולוגי, או גורם מסייע להשגת רווחה נפשית ואושר, כפי שהחמלה והאהבה נתפסת ככזו בבודהיזם.





וחוסר טעם לחיים. לא מוצאת עניין בכלום, לא עושה כלום, לא מצליחה לתקשר עם אנשים, אין עניין בעבודה והטיפול לא עוזר. עם יפה אני חשה כמו שאני מטפסת על הר גבוה ותלול, תוך חיפוש נואש אחר בקיעים לנעוץ בהם את יתדות החבל. נאחזת בעצם ההיענות הכואבת שלי לסבלה, בעצם התמדתה בטיפול למרות השלילה העקרונית, בידיעה שבבסיס הדיכאון קיימת חרדה עצומה מהחיים, מעוגנת בפגיעות של אישה שלא סומכת על עצמה, חווה את עצמה שונה, חריגה, דחוייה, מתקשה לשאת לחצים ותסכולים שמזמנים אתגרי החיים. מתוך עמדת ההמתנה הפסיבית שלה, יפה מזמינה אותי שוב ושוב להיות מופקדת על הליבדו ועל התקווה והודפת אותם בעוצמות אדירות.

מזה שנים יפה מנהלת אורח חיים ספרטני, חיה לבד, מקפידה על תזונה נכונה. מביעה עמדה של תיעוב כלפי גילויים של פורקן יצרי (כמו שתיית אלכוהול במסיבות ועישון), ייצוגים מופנמים של היצר בתצורתו המשחיתה, שלא מצאו עדיין נתיב של עידון, לבד מפורקן הזעם שבעיקר מופנה כלפי עצמה. עם יפה אני שוהה בכאב ובחוסר האונים, מנסה לגייס מתוכי שביבי סקרנות ועניין. מתעניינת בפילוסופיה החיים של יפה, כיוון שיפה משתפת איתה פעולה באופן יחסי. מתוך עולמות התוכן הללו אני מתוודעת משעה לשעה לאופי ההתייחסות של יפה לעולות אנושיות שהיא רואה בסביבתה, עיסוק ער בסוגיית מעמד הפלסטינאים, היחס לעובדים זרים ועוד. אני ערה לרגש הייאוש שעולה כשהיא מתארת את הדברים ומפנה את תשומת הלב שלנו לרגש הזה שעולה ממנו איכות שונה במקצת מהזעם הקריסטלי.

אני מוסיפה שאני קולטת מהדברים רצון בריא וחיוני לנתינה ושייכות דרך מעורבות משמעותית בעולם אבל מרגישה שהיא לא סומכת על היכולת שלה לתמוך בכוונה הזאת ושהיא חשה שהסביבה לא רוצה לקבל את מה שיש לה לתת. אני מציעה את האפשרות שהסביבה נוטה לדחות אותה לא בגלל שאין בדבריה ערך ותחומה אלא בגלל אופי השיח המעלה מתוכו שלילה וביקורת.

לדעתי יפה מסוגלת לקבל שיקופים מהסוג הזה מכיוון שהיא קולטת ממני עניין וסקרנות כנים בדברים שמעלה. עם יפה אני מוצאת את עצמי מזגגת בין התערבויות בעלות אופי דינאמי לבין השתתפות בעלת אופי שונה, שעולה מתוך נגיעות של חמלה שעוברת בינינו בשעה שעולה הרגישות העמוקה שלה לסבל הקיים בעולם והכאב הנוכח בי לסבלה. יפה מתוודה שהעניין שלה בחיים הוא להיטיב עם הסביבה באופן שאני חווה כביטוי אותנטי של הנפש.

## דנה

דנה מתמודדת היום עם משבר פרידה מבעלה ואב ילדיה. דנה מדווחת על "חולשה, עייפות, נדודי שינה, אי שקט... לא רגילה לעצמי כך... לא מצליחה להירגע בשום מקום".

אני שואלת את דנה אם היה איזשהו לילה שבו הצליחה לישון שינה רגועה, או רגע של רגיעה ושקט שחוותה במשך היום.

דנה מתעכבת לשנייה ואז מגיבה מתוך התעוררות מסוימת: "את יודעת מה, כן! אתמול הרגשתי שאני לא מסוגלת לשבת בקורס מדיטציה. למרות שהרגשתי שאני מפספסת בגדול את מה שיכולתי לקחת, הרגשתי אי-שקט, העיניים נעצמו, יצאתי החוצה לנסות לשאוף אוויר ולהתעורר לשיעור. באותו

בתפיסה הבודהיסטית התודעה הערה והחמלה מייצגים תחום חוויה שאינו אחוז באגו האישי בהווייתו, בדומה לנרקיסים הקוסמי ולהמשגות הפסיכואנליטיות המתארות את הפנומנולוגיה של הפוטנציאל החווייתי. לפיכך, גילוי וטיפול החמלה והאהבה, הינם בעלי ערך מרכזי במעשה הסיוע כאמצעי להתמרת הסבל ויצירת זיקה אינטימית עם החיים.

לסיכום, הגישה הבודהיסטית, בדומה לגישה הפסיכואנליטית, מזהה את מקורות הסבל בתודעה האנושית. שני הזרמים אמנם עסוקים בפיתוח מודעות בניסיון לחקור ולזהות את זרעי הסבל הלא מודעים ועם זאת קיימים הבדלי גישה מהותיים, בכל הנוגע למוקדי ההתייחסות ותהליך העבודה:

אם נשוב, לצורך העניין, לעניינה של לילי, קרוב לוודאי שהמטפל המערבי היה מזמין את לילי לחקירה של ההיסטוריה האישית, מערכות יחסים מוקדמות, הבנת הדינאמיקה האישיותית של לילי, שהובילה אותה לשחזור מערכת היחסים עם החותנת. המטפל היה מזמין "החייאה" של קשרי אובייקט משמעותיים בתהליכי העברה, על-מנת לאפשר תהליך שיקום ובנייה של העצמי דרך חוויה מתקנת. מנגד, בטיפול של לילי המטפל כלל לא עסוק בשאלות מהסוג הזה. נראה שמר הואנג במקרה הטוב היה מגלה אדישות לשאלת ההיסטוריה האישית ומערכות היחסים שלילי הפנימה מעברה. יתרה מכך, מר הואנג לא מזהה את עצמו כפונקציה משמעותית או רלוונטית בתהליך הריפוי של לילי. מבחינתו זירת השינוי מתרחשת בביתה החדש של לילי ולא בקליניקה טיפולית. מר הואנג מזהה את המעשה המסייע בטיפול האיכויות המיטיבות של חמלה ואהבה הקיימות בפוטנציאל האנושי של לילי.

השוואה זו ממחישה הבדלי גישות עקרוניים בין הגישה הפסיכו-דינאמית המערבית, לבין התפיסה הבודהיסטית: הגישה המערבית מתמקדת במוקדי המצוקה והחסכים האישיים של הפונה. מהבחינה הזאת, זוהי גישה ממוקדת בעצמי האינדיבידואלי. בגישה הבודהיסטית הנגיעה בכאב האישי אמורה לחבר את הפרט לכאבם של שאר היצורים הסובלים. במילים אחרות, הפרקטיקה של עבודת הנפש בהשראה בודהיסטית, שמה דגש על גילוי וטיפול האני דרך גילוי המשותף לכולנו (רגשות, מחשבות, סבל, רצון לא לסבול, כאב, אהבה). הגישה הבודהיסטית שמה דגש על אחווה וקבלה אנושית בסיסית, על הסרת המחיצות ויצירת אינטימיות עמוקה עם האחר. מהבחינה הזאת זוהי גישה אוניברסאלית ובה בעת עם נגיעות מאד אישיות של חמלה. עבורנו, מטפלים מערביים בהשראה בודהיסטית ניתן לראות בשתי הגישות הללו ערוצים או דרכי גישה לנפש שמידת הרלוונטיות או התקפות שלהן מותנית במה שעולה או מתבקש באופן אורגני עם המטופל. בחרנו להמשיך בתיאורי מקרים המתייחסים באופן יותר ממוקד להקשרים של גילוי וטיפול חמלה ואהבה.

## נגיעות של חמלה בטיפול:

### יפה

המפגש עם המבט העגום והגוף הרופס של יפה, משדרים לי ייאוש וחידלון. יפה מפגינה בכל נימי ישותה עמדה של שלילה ובוז כלפי החיים עצמם. עמדות ניהיליסטיות מעוגנות בלוגיקה פנימית שמובילה למסקנה המתבקשת של ייאוש





דיווח שעצם העלאת השאלה הייתה חוויה חזקה ומטלטלת. חגי הבין שתפיסת זהותו מבוססת על תחושת הפגיעות. במפגשים שלנו חגי מוזמן להקשיב לביטויים של כעס, שנאה עצמית, תיעוב כלפי ה"אחרים" (קבוצת החברים מהילדות, מבית הספר, מהצופים) מתוך עמדה משתנה, מתבוננת. באחת הפעמים שאלתי את חגי מה העמדה שלו כלפי כל התיעוב שמשמיע? חגי אמר "זה אכזרי ונטול חמלה". ברגע הזה נפל דבר בחדר. צלילות ההתבוננות החדה הטילה שקט בתוכנו וסביבנו. בהמשך הזמנתי אותו לתרגל חמלה לעצמו: "לו היית החבר הכי טוב של עצמך, איזה משפט היית מחבר כדי לעזור לך ולתמוך בך ברגעים קשים?" המשפט שבחר: "זה בסדר לאהוב את עצמי כמו שאני כרגע, גם אם אני מרגיש כעס".

אני נותרת בהרגשה שמסע הגילוי של חגי, אפשר לו למצוא בתוך עצמו את היכולת המיטיבה, להתנסות בה בפועל, להתחבר לטבע הבודהה שבתוכו. מתוך התרגול הזה התפתחה גישה של חמלה כלפי עצמו וכלפי אחרים, התחברות לעמדה אלטרואיסטית שמספקת לו חוויה מיטיבה עם עצמו ואחרים וחווית "היות" אחרת בעולם.

### דין:

חוקרים מערביים שהתייחסו לחקר הפנומנולוגיה של החוויה תיארו את הפוטנציאל החוויתי כתופעה המאופיינת בהרחבת "מחיצות" האני, לכדי תחושה של זרימה, מעורבות וזיקה אינטימית עם החיים, בדומה לעקרון הארעיות, התהוות הגומלין ו"אין אני" בתורת הנפש הבודהיסטית. לאור זאת, ניתן, לחילופין, לראות בסבל האנושי עדות לפגמות הפוטנציאל החוויתי. בתנאים של חשיפה לנסיבות חיים מציפות מדי, מפחידות מדי, או דלות ולא מספקות מדי ליכולתה של הנפש לקלוט ולעבד את החוויה, הנפש מפעילה מנגנוני "נעילה" ויוצרת בחוויה הפנימית חיץ המתפקד כחומת מגן בין העצמי לעולם. בדרכים שונות הנפש מאבדת את הגמישות, הנגישות והרציפות עם החוויה האורגנית של החיים. המרחב הפנימי תפוס, או מרוכז בחסר, בסבל ובאי הנחת האישי, נחסמת גם הגישה לגורמים המיטיבים של הנפש כמו היכולת להרגיש, לאהוב ולחמול.

בגישה הפסיכואנליטית המטפל מתפקד כמטרה או מזקק של רעלים נפשיים, על-ידי כך שקולט, באמצעות תהליכי העברה, את החוויה הגולמית המצולקת, עושה את עבודת העיכול ומחזיר למטופל את החוויה באופן מעובד, שמאפשר לגעת בכאב, לשחרר את החסימה ולאפשר לזרימה הטבעית להתחדש. מההיבט הבודהיסטי אפשר לזהות את תהליך ההתמרה הזה כאקט של חמלה. מקבילה דומה לעבודת זיקוק רעלי הנפש במסורת הבודהיסטית קיימת בתרגול מדיטציה טונג ליינג, שבמהלכה מזמינים באופן מכוון את הסבל, "מכניסים" אותו פנימה בשאיפה ושולחים חזרה אהבה וחמלה בנשיפה. בכל פעם שאנו פוגשים בסבל ההנחיה היא לנשום פנימה את הכאב עם משאלת הבודהיסטוה שכל היצורים יהיו חופשיים מסבל. מעבר לכך, ישום תורת הנפש הבודהיסטית בעבודת הסיוע מוסיף דגשים ייחודיים בעלי השלכות יישומיות חשובות למעשה הסיוע:

1. האמונה שבכל אחד קיים באופן טבעי המשאב האנושי להתמרת הסבל, בכל אחד טמון "טבע הבודהא" – האהבה והחמלה, והוא קיים בתוכנו בטהרתו ולא משנה כמה שכבות של עכירות מכסות מעליו. פמה צ'ודרון (2001) מדמה את

ערב חזרתי לבית הריק, הילדים היו אצל אורן (בעלה לשעבר), הרגשתי שאני חייבת לראות את הילדים, שאני חייבת את נועה (בתה הקטנה), רק איתה אני מסוגלת לישון שינה רגועה, היא מחבקת, מתכרבלת, מלטפת. ובאמת כשהגעתי לאורן נועה ביקשה לישון בבית. אבל אז גם טל (הבת האמצעית) ביקשה להגיד לי משהו בסוד. טל אמרה שגם היא רוצה לישון בבית אבל לא נעים לה מאבא. ואז אמרתי לעצמי (דנה אומרת את הדברים בדמעות), אני לא אעשה לה את מה שהיה הסיפור של חיי. לי לא נתנו מקום לרגש והיום אני לא יודעת מה אני מרגישה. אמרתי לה שהיא צריכה ללמוד לבקש לעצמה את מה שהיא רוצה ולא לדאוג. אם אבא ירגיש עם זה לא נוח זאת לא ההתמודדות שלך. טל ביקשה מאורן לישון עם אימא ואורן ענה לה שאם זה מה שהיא רוצה זה בסדר גמור. שלושתנו הלכנו לישון בבית, קראנו יחד בספר הפילוסופיה לילדים. את לא תאמיני איזה סיפור טל ביקשה שאקריא לה. טל ביקשה שאקריא לה את הסיפור שמוסר ההשכל שלו היה שזה לא משנה מה תבחר לעשות, תמיד יהיה לאנשים מה לומר ולכן עליך לעשות מה שאתה מרגיש שנכון לך לעשות. באותו לילה הצלחתי לישון שינה עמוקה ורגועה עם הבנות".

מוסר ההשכל שלנו מההקשבה לסיפורה של דנה באותה שעה היה התמורה שהתחוללה בה מחוויה של ריקנות ובדידות להרגשה של מלאות ושקט וזאת בעקבות ההיענות האוהבת והחומלת שלה כאם לסבלה של הבת וההיענות החומלת של הבנות לסבלה שלה.

### המסע של חגי אל החמלה

חגי הגיע אלי כציפור חבוטה שמבטה המיוסר והנבוך משוטט לו בחדר, כמון מחפש מקום עגינה. בשעה שהוא מדבר או מהרהר כל גופו מתפתל, עיניו מפרפרות והוא מורט את ציפורניו. אט-אט הוא מוביל אותי בשבילי חייו וחושף את חוויותיו בעולם כיצור חברתי. זה נשמע כמסכת ייסורים מתמשכת. ביחסיו החברתיים כילד וכבוגר הוא רואה עצמו חריג, זר, לא נורמאלי, סוטה, לא שייך, קורבן של נסיבות, פגיע, רגיש, "חנון", דחוי. הוא מבטא תחושות מעורבות ביחס לעצמו – מצד אחד תחושה של חוסר ערך, ומאידך בטווי התנשאות כלפי אחרים. הוא משתף אותי ברגשות כעס וזעם כלפי אחרים וכלפי עצמו ובחששות לפגוע ולהיפגע. בולטים חוסר הקבלה שלו את עצמו, הביקורתיות, השיפוטיות והזלזול. האיש הצנום הזה שישב מולי, ה"ציפור" הזו, בהחלט ניגן "זמר נוגה ומיוסר" והחיים מנקודת מבטו היו קודרים וקשים, רצופי מהמורות וסכנות.

באחת הפגישות חגי דיווח על רגשות של "פגיעה ועלבון" ביחס לעמיתיו בעבודה. עלתה כמיהה שלו להשתייכות חברתית, להיות "אחד מהחברה, כמו כולם" וזאת לעומת התיעוב והסלידה שחש מעצם הרעיון הזה ומעצמו בשל אותה כמיהה. עלו בו רגשות כעס כלפי "אחרים" וכלפי עצמו, ובעקבותיה עלתה המשאלה לרגיעה. הזמנתי אותו להתבונן בשאלה – "מיהו חגי ללא הפגיעה? חגי נכנס למדיטציה של התבוננות וקשב. המדיטציה העלתה זיכרונות של חוויות טובות עם עמיתים. היא נתנה מקום לדברים הנוספים הקיימים בחייו, הזדמנות לפגוש את ה"יש" ולא רק את החסר. אפשר היה לזהות את התלות הרגשית של חגי באישורים חיצוניים ולבחון מה קיים בו, בחגי, מה יש בו עוד. חגי





**אם ישאל מישהו,  
"איזו מין אהבה היא זו? אמור,  
עזוב את מוט ההגה וראה! אלה  
שלא נטשו את זכות הבחירה  
לא ידעו לעולם.**

**צלול אל זו האהבה  
והעולם ייפתח ללפניך.  
האהבה הזאת ואתה  
חגים מחוץ לזמן.  
כל היתר**

**שאל ומתפורר,  
מה שנולד באביב, דועך  
בסתיו. אל תערוב  
לגוויה יפה. האהבה הזאת  
היא השושן אשר  
פורח לנצח**

הלב הנאצל לתכשיט ש"אפשר לחשוף לאור בכל עת, והוא יזהר ויבהיק, כאילו לא קרה דבר. לא משנה עד כמה חדרים אנו בחוסר נדיבות, באנוכיות או בחמדנות... הוא נמצא כאן... לעולם לא מושחת ולעולם שלם לחלוטין". תפיסה זו מביאה אל מרחב הסיוע יסוד של תקווה ואופטימיות מחזקת במפגש עם סבל עמוק כמו במקרה של יפה. סטפן לוין (צ'ודרון 2001) כתב על אישה, שגססה בכאב איום ובתחושת מרירות, שהלכה והכריעה אותה. בשלב שבו הרגישה, שאינה יכולה לשאת עוד את הסבל והמרירות, החלה באופן לא צפוי לחוות את כאבם של אחרים. אם שגועת ברעב באתיופיה, מתבגר שברח מהבית וגוסס ממנת יתר בדירה מטונפת, אדם שנמחץ במפולת הרים וגוסס לבדו על גדת ערוץ. היא אמרה שהבינה שאין זה הכאב שלה, זה הכאב של כל היצורים החיים. לא היו אלה רק החיים שלה, היו אלה החיים עצמם.

2. האמונה בחמלה והאהבה כמשאב קיים, בעל איכויות מיטיבות להתמרת הסבל וחיבור אל פעימת החיים, משפיעה על עבודת הסיוע שיש בה לא רק מאמץ מכוון לסילוק הסבל דרך עבודת המודעות למחולליו, אלא גם חשיפה וטיפוח של איכויות האהבה והחמלה, כמו בסיפורה של לילי. משתמע מכך שבטיפול בהשראה בודהיסטית המטפל אינו הנמען הבלעדי לתרגול האהבה והחמלה עבור המטופל. המטופל שותף אקטיבי לאתגר גילוי הכוחות הטיפוליים שבו, כלומר, לטיפוח האהבה והחמלה לעצמו ועבור אחרים.

3. תפיסה זו עושה "זום אאוט" מהזרקור של פסיכותרפיה הממוקדת בעצמי אל ראיית "אני מורחב", על אינדיבידואלי, אוניברסאלי הכולל בתוכו את התהוות הגומלין והיחס המיטיב אל הזולת כסגולה לשינוי. במובן זה האתגר הטיפולי פורץ את גבולות חדר הטיפולים ונוגע בחיים, כמו בסיפורה של לילי ודנה.

בהקשר זה כפרפראזה על המלצתו של פרויד למנוע מהמטופל לעשות על שינויים משמעותיים בחייו בזמן שהוא נמצא בפסיכואנליזה הבודהא כנראה היה צוחק.

בחרנו לחתום את המאמר בשיר של המשורר הסופי רומי המתאר את האהבה החגה אל מחוץ לגבולות הזמן:

## ביבליוגרפיה:

תפילת השלווה של פרנציסקוס מאסיזי (1181/2-1226), מתוך **בזפק אטאר**, הוצאת דע"ת

Freud, S. (1930). **Civilization and its Discontents**. Standard Edition, London: Hogarth Press, 1961.

Loewald, H (1977), Primary process, secondary process and language/ In: **Papers on Psychoanalysis**. New Haven, CT: Yale University Press, 1980

Winnicott, D.W. (1945), Primitive emotional development. **International Journal of Psycho-Analysis** 26

Winnicott, D.W.(1970) . Living Creatively. In **Home is Where We Start From**. New York Norton, 1986

אייגן מ, (2010), **תחושת מוות נפשי**. הוצאת תולעת ספרים. הדאלאי לאמה ודר' הווארד ס. ק. (1998), **אומנות האושר**, הוצאה לאור – הדים.

הדאלאי לאמה (1998 ב'), **אצל הנזיר והפילוסוף**, ז'אן פ, ר ומאתייה ר, הוצאת לאור.

וויליאם ג' (1902), אצל, דר, לנדמן, מ', **הפסיכולוגיה והדת: עין מחדש בספח של גיימס מנקודת מבט יהודית**. פסיכואקטואליה, ינואר 2010 .

צ'ודרון פ' (2001), **כשהדברים מתפרקים**, הוצאת חוכמת הלב.

קוהוט, ה (2007), **פסיכולוגית העצמי וחקר הח האדם**. הוצאת תולעת ספרים.

רומי ג' א' (2007) **שיר אחד**. הוצאת זמורה ביתן.



## פסיכולוגיה עסקית וניהולית: פיתוח מיומנויות ניהול

פחפ' אורן קפלן

השקעות ועוד. מרקם זה של לימודים ומיומנויות פותח דלת לאנשי מדעי התנהגות להפוך באופן רשמי לחלק מקהילת מינהל העסקים בדת הראשית. אך אם נחזור לתחילת הדברים, הרי שאם לפני שנים היה תחום זה קורץ לפסיכולוגים בלבד, כיום מתהפכת התמונה במידה רבה. המשבר הגלובאלי העולמי המחיש את חשיבותה של הפסיכולוגיה בתהליכים עסקיים הן ברמת הפרט והן ברמת הארגון והמדינה. במידה רבה ניתן לראות כיום את המנהל המודרני המערבי בתפקיד שרוב מהותו הינו פסיכולוגי. את ניהול הייצור ההדסי מבצעים כיום מנהלים בהודו ובסין. העולם המערבי הפנים שרק הבנה פסיכולוגית מעמיקה של עובדים, צרכנים, והקהילה הרחבה הם הבסיס להישדות ופיתוח בר קיימא, כמו גם לחוויית וסיפוק בעבודה. זו אחת הסיבות שתחום היזמות החברתית והאחריות התאגידית מצטרפים גם הם כיום לעולם הפסיכולוגיה העסקית.

התחום האחרון שאותו אציין לסיום הוא יישומי הפסיכולוגיה החיובית בניהול. תחום זה הצומח ביותר מבחינה מחקרית כיום מכל תחום אחר בפסיכולוגיה עוסק ב"פסיכולוגיה מונעת" ובחוסן נפשי. הוא מספק כיום כלים למנהלים וארגונים שבאים לחזק את הארגון בגישה פרו-אקטיבית לפני פרוץ משבר וקרסה במטרה ליצור תשתית איתנה שתאפשר לארגון ולפרטים השייכים אליו הן לשגשג בפעילותם באופן שוטף והן להתמודד בהצלחה עם משברים אישיים וארגוניים כאשר אלו יגיעו.

לקריאה נוספת ניתן לעיין במאמרי שפורסם בגיליון פסיכו-אקטואליה בנושא פסיכולוגיה עסקית בקיץ שעבר ומצוי באתר כתב העת:

<http://www.psychology.org.il/article/209>



פחפ' אורן קפלן, פסיכולוג קליני  
וכלכל, מנהל אקדמי של תוכנית  
MBA בפסיכולוגיה עסקית  
וניהולית וסגן דיקאן בבית הספר  
למינהל עסקים במסלול האקדמי  
המכללה למינהל

"מיומנויות רכות" - Soft Skills הוא אחד הביטויים הפופולאריים ביותר בתחום הניהול כיום. ארגונים הגיעו למסקנה שעם כל המיומנויות האנליטיות שנלמדות באוניברסיטה, אינטליגנציה רגשית, הקשבה, אמפתיה, הם חלק קריטי בהצלחה ניהולית. עם זאת, נראה שהרחבת המיומנויות אינה פועלת בצורה סימטרית ודווקא מקצועני מדעי ההתנהגות, שלכאורה זוהי שעת ההזדמנות שלהם, נותרים פעמים רבות מאחור מתחתיה של תקרת הזכוכית.

בוגרי לימודים בפסיכולוגיה ותחומי הטיפול האחרים מגיעים לעיתים במהלך הקריירה שלהם לצמתים שמרחיקים אותם מהקליניקה. ההקשרים לתופעה זו מגוונים, אך נפוצים מאוד. לעיתים מדובר בלקיחת תפקיד ניהולי בתוך מוסדות הטיפול, לעיתים תפקידים של ייעוץ ארגוני או ניהול משאבי אנוש בתוך ארגונים עסקיים, לעיתים בעסק משפחתי שלפתע דורש ניהול או אפילו בפיתוח וניהול הקליניקה הפרטית כעסק עצמאי במהלך עבודה טיפולית מסורתית. קורה גם לא פעם שהקליניקה עצמה נדחקה הצידה, ואנשים שלמדו ואף סיימו תארים בפסיכולוגיה מחליטים או פונים לקריירה אחרת מסיבות אישיות ומקצועיות שונות. בצמתים מהסוג הזה חשים אנשי מדעי ההתנהגות קושי ונחיתות אל מול אנשי מקצוע מתחום הכלכלה, הניהול והטכנולוגיה. גם הארגונים עצמם מציבים תקרת זכוכית החוסמת את התקדמותם. אנשי מדעי ההתנהגות מצידם, אפילו בתפקידים בכירים של ייעוץ או סמנכ"לות משאבי אנוש, מתלוננים על ההפליה ועל כך שחסר להם הרקע במינהל עסקים, אך באותה נשימה מבטאים ספק ברצונם או ביכולתם לרכוש ידע ומיומנויות בתחום זה.

פסיכולוגיה עסקית וניהולית היא ביטוי לגישה אינטרדיסציפלינרית אשר מספקת מחד ידע והכשרה מסורתיים במינהל עסקים על כל היבטיהם השונים ומאידך שומרת על אוריינטציה פסיכולוגית מעמיקה בכל ההקשרים הרלוונטיים בלימודי מינהל עסקים, כגון התנהגות צרכנים, פיתוח מנהלים, ייעוץ ארגוני, פסיכולוגיה של

## החווה הירוקה בכפר הירוק



בית ספר לרכיבה ספורטיבית וטיפולית  
טלפון: 03-6497576 / פקס: 03-6486233  
דוא"ל: [yagur-stables@bezeqint.net](mailto:yagur-stables@bezeqint.net)



## מעורבות המוח בקריאה של השפה הערבית בהשוואה לקריאה של שפות אחרות

מאת: ד"ר רפיק אברהים

ד"ר רפיק אברהים,  
מרכז אדמונד י. ספרא לחקר  
המוח של לקוייות למידה,  
החוג ללקוייות למידה,  
אוניברסיטת חיפה.

בעשר השנים האחרונות נאספים נתונים השוואתיים בקריאה, הן במבחי הישגים במערכות החינוך (מבחי 2006, PIRLS – 2001, המשוב הארצי למערכת החינוך, 1996, מבחי מיצ"ב-תשס"ג, תשס"ו) והן במחקרים מבוקרים באקדמיה המצביעים על כך שרכישת הקריאה בערבית יותר איטית וקשה מרכישת הקריאה בשפות אלפביתיות אחרות (Saiegh-Haddad, 2003; Abu-Rabia, 1997, 1998)

בניסיון להסביר ממצאים אלו, נבדקו מספר אפשרויות, ביניהן: דיגלוסיה – המבנה המורפולוגי (קיום שתי צורות באותה שפה לדיבור ולכתב: עמייה ו-פוסחא) ומורכבות אורתוגראפית. בשנים האחרונות התפרסמה בכתב העת היוקרתי Neuropsychology, סדרה של מחקרים שערכו אברהים ואביתר (המחקר האחרון פורסם בשנת 2010), בנושא זיהוי מלים ומעורבות המיספריאלית בתהליכי קריאה, בשפה הערבית בהשוואה לשפות אחרות. בסדרת מחקרים זו, נבדקה ההשערה שהמורכבות היוזואלית של הכתב הערבי לא מאפשרת עיבוד פונולוגי, בשלבים הראשונים של הקריאה. זאת, בשל העומס התפיסתי שטעון בכתב הערבי (Ibrahim, Eviatar & Aharon, 2004; Peretz, 2002; Eviatar, Ibrahim & Ganayim, 2004). עוד בדקו מחקרים אלה את ההשערה, שהמבנה המורפולוגי הייחודי של השפה הערבית, קשור לעיבוד השונה של השפה הערבית, בהשוואה לעברית ואנגלית (Eviatar & Ibrahim, 2007; Ibrahim & Eviatar, 2009). מאמר זה מנסה לענות על השאלות: מדוע קשה לדובר הערבית לקרוא בשפת האם שלו – "ערבית", בהשוואה לקוראי שפת-אם אחרים, כיצד תכונותיה של השפה הערבית מקשות על ילדים ללמוד לקרוא? והאם קיים בסיס מוחי לקושי זה?

### אורתוגראפיה ומורפולוגיה ערבית – רקע

הכתב בשפה הערבית, מייצר עומס תפיסתי רב. עומס זה נובע מהיחסים המורכבים במיוחד, בין גרפמות (הצורה הגרפית) ופונמות (צלילים) וכן מהעובדה שגרפמות דומות מייצגות פונמות שונות ומריבוי של צורות גרפיות לאותה אות. בשפה הערבית קיימת מורכבות רבה ביחסים בין צורת האותיות והצלילים. 22 אותיות מתוך 28 האותיות מיוצגות דרך 3-4 צורות כפונקציה של מיקומה במילה (אות התחלתית, אמצעית וסופית: למשל, "יצוג הצליל ע", המקביל לאות ע' בעברית, משתנה על פי מיקומו בתחילת, אמצע או סוף המילה ולפי החוקים הקבועים של ההתחברות בין האותיות שלפני ואחרי: عبر, ترعرع, سعل, أسرع, طالع) (Al-Munjed, 1986). כמו-כן, ישנם עיצורים שונים שהגרפמה שמסמלת אותם שונה, רק במיקום ומספר הנקודות. למשל, האותיות המייצגות פונמות שונות ונכתבות בצורה דומה, עם הבדל במספר הנקודות ומיקומן: האותיות ط המייצגת את הצליל B, ث המייצגת את הצליל TH, ט המייצגת את הצליל T ו- ن המייצגת את הצליל N. עזאם (Azzam 1993), ציינה שהבעיה המרכזית קשורה בעובדה, שהילד צריך לזכור שלוש או ארבע צורות לכל אות, בהתאם למקומם במילה וביכולת להבחין בין אותיות, על סמך הבדלים דקים של תכונה בודדת (היעדר או מיקום נקודות באותיות). בדיקה ישירה של משתנה זה נעשתה על-ידי אברהים וחבריו (Ibrahim, Eviatar & Aharon Peretz, 2002), תוך שימוש בפרדיגמה נירו-פסיכולוגית (מבחן ה- Trail Making Test) בגרסא היוזואלית ובגרסא האוראלית, לזיהוי מרחבי של האורתוגראפיה הערבית לעומת העברית. התוצאות הראו עיכוב, בזיהוי הגרסא של אותיות הערבית, לעומת העברית. מסקנת החוקרים הייתה, שאותיות בשפה הערבית, קשות יותר לזיהוי מאותיות בעברית וזאת בשל מורכבותן הצורנית. תמיכה בגורם האורתוגראפי של הכתב הערבי, כגורם שמעכב זיהוי אותיות ושגורם להאטת הקריאה, נתמך בעדויות ממחקרים נירו-בלשניים (ראו, Eviatar, Ibrahim & Ganayim, 2004). מחקרה של אביתר ועמיתיה נועד לבדוק, האם קיימת מעורבות שונה של שני חצאי המוח (המיספרות), באמצעות מטלות של החלטה לקסיקאלית לשדות ראייה שונים, תוך השוואת אותיות בשפה הערבית מול העברית לפי צורה על-ידי קבוצות דוברות ערבית, עברית

הכתב בשפה הערבית,  
מייצר עומס תפיסתי רב.  
עומס זה נובע מהיחסים  
המורכבים במיוחד, בין  
גרפמות (הצורה הגרפית)  
ופונמות (צלילים) וכן  
מהעובדה שגרפמות  
דומות מייצגות פונמות  
שונות ומריבוי של צורות  
גרפיות לאותה אות.  
בשפה הערבית קיימת  
מורכבות רבה ביחסים בין  
צורת האותיות והצלילים.  
22 אותיות מתוך 28  
האותיות מיוצגות דרך  
3-4 צורות כפונקציה של  
מיקומה במילה"





ופונמות (התאמה בין אות וצליל) וזיהוי תבנית המילה. בהקשר זה, נבדק עיבוד מלים משפות השונות במבנה המורפולוגי שלהן (ערבית, עברית ואנגלית).

## המחקר

כידוע, קיימים מספר הבדלים בין ההמיספרה הימנית להמיספרה השמאלית של המוח, מבחינת מה שנוגע לקריאה ועיבוד קריאה: ראשית, רוב עיבוד השפה נעשה בהמיספרה השמאלית, בעוד שהמיספרה ימנית שולטת בצד השמאלי של הגוף ואחראית יותר על מחוות ותנועה ותפיסה הוליסטית. אך בנוסף, יש לה תפקידים מיוחדים בתחום עיבוד השפה (כפי שנראה בהמשך). פיזית, ההמיספרה השמאלית שולטת בצד הימני של הגוף, כך שאפשר לבנות מערך ניסוי פיזי בצד ימין (שדה ראייה ימין), בכדי ללמוד ממנו על הפעילות של ההמיספרה השמאלית, ה"לשונית" יותר וההיפך.

אוכלוסיית הנבדקים התבססה על סטודנטים ערבים באוניברסיטת חיפה, אוכלוסייה מעניינת, בין היתר משום שהיא לכל הפחות תלת-לשונית: עברית, ערבית ואנגלית. לפי אברהים, קיימת דיגלוסיה משמעותית מספיק בערבית, כדי שאפשר יהיה להתייחס לאוכלוסייה דוברת הערבית, כאל ארבע-לשונית: ערבית מדוברת (שפת אם), ערבית ספרותית (נלמדת מכיתה א'), עברית (נלמדת מכיתה ב') ואנגלית (נלמדת מכיתה ד') (Ibrahim, 2009).

הרציונאל של סדרת המחקרים של אביתר ואברהים היה לבדוק את הרגישות לאורתוגרפיה ולמורכבות המורפולוגית בשני שדות הראייה היוזואליים. השאלה שנבדקה הייתה הרגישות היחסית של ההמיספרות המוחיות, למורפולוגיה של מילים שמוצגות במשימה של החלטה לקסיקאלית (Eviatar & Ibrahim, 2009; Ibrahim & Eviatar, 2007). במטלה זו מוצגות על המסך מלים ולא מלים באופן רנדומלי ועל הנבדק להחליט, מהר ככל האפשר, האם הגירוי הוא "מילה" או "לא-מילה" על-ידי לחיצה על כפתור מתאים.

כאמור, במחקר קודם על האורתוגרפיה, אביתר, אברהים וגנאיים (2004), גילו שההמיספרה הימנית מתקשה בזיהוי אותיות בערבית (אך לא בעברית). באופן ספציפי יותר, ההמיספרה הימנית לא מבדילה בין אותיות כמו **ن**, **ث**, **ذ** ו-**ج** אבל ההמיספרה השמאלית כן. ההסבר של החוקרים היה, שהנקודות הדיאקריטיות מקשות על הפיענוח, כמו גם הצורות שונות שאות עשויה לקבל (למשל האת **H** - **ه**, **ح**, **ح**).

(Eviatar, Ibrahim, & Ganayim, 2004, ראו: **ה**, **ח**). במחקר הנוכחי, אשר נועד לבדוק את המורפולוגיה בתנאים של הצגה בשדה ראייה חצוי, נבדקו מספר משתנים: רב-לשוניות, שתי ההמיספרות של המוח ושפות שונות מבחינת המורפולוגיה (בנינים ושורשים בשפות השמיות אך לא באנגלית). כדי לנסות ולבודד את ההשפעות השונות נבדקו מספר פנים של ניסוי בסיסי אחד: המשתתף התבקש לסמן אם מילה מסוימת היא מילה אמיתית (למשל: פתרון), או לא-אמיתית (למשל: כשלדן). חצי מהניסויים היו חד-צדדיים (רק מילה אחת מוצגת) וחצי היו דו-צדדיים (שתי מילים מוצגות, אחת בכל צד של המסך, כשהמילה הרלוונטית מסומנת בקו). וזאת לפי הפירוט הבא:

ואנגלית. הממצאים הראו כי ההמיספרה הימנית משתתפת ברכישת הקריאה בקרב ילדים הלומדים אנגלית ועברית, אך ההמיספרה זו אינה מעורבת בעיבוד האורתוגרפיה הערבית. לפי החוקרים, לקוראי הערבית קשה יותר לזהות אותיות הדומות בתכונות (features) שלהן, מאשר אותיות שלא דומות. יתרה מכך, הכתב הערבי מקשה על ההמיספרה הימנית במיוחד, משום שהיא משתמשת בעיקר באינפורמציה גלובאלית בכדי לזהות אותיות.

השפה הערבית היא ייחודית גם מבחינה מורפולוגית (צורני הלשון, דרכי הצטרפותם לבסיסים, הרכבם וחלוקתם). האורתוגרפיות האלפביות נבדלות בשקיפות המורפולוגית שלהן. שפות מחוברות, כמו אנגלית (concatenative), עושות שימוש בתהליכים מורפולוגיים ליניאריים על-מנת להפיק מילים חדשות משורשים חופשיים ובכך משמרים לרוב את הזהות הפונולוגית והאורתוגרפית הייחודית שלהם ומגדילים את השקיפות המורפולוגית. בניגוד לכך, ערבית (בדומה לעברית) מאופיינת בכך שאותיות השורש של המילה אינן משורשרות (non-concatenative) עם המוספיות, מה שיוצר רמה גבוהה של מורפולוגיה מבוססת-שורשים מלאכותית (Ravid & Malenky, 2001) ונחשבות לגבוהה פרודוקטיבית בשל תהליך הגזירה המורפולוגי. רוב המילים בערבית בנויות משתי מורפמות: מורפמת השורש ומורפמת התבנית שמשולבות יחד ליצירת מילה מסוימת [המילה "تكرم" (TAKRIM) בערבית מורכבת מהשורש "كرم" (KRM) והתבנית -I-TA-]. שני סוגי המורפמות מעבירים סוגי מסרים שונים: השורש מעביר יותר אינפורמציה מאשר התבנית הפונולוגית, ואילו התבנית מביאה לפירוש גרעין המילה (Abu-Rabia, 2001). תבנית המילה יכולה להיות מורכבת ממוספיות תחיליות, סופיות ותוכיות, אשר השתלבותן עם השורש יכולה לשבור את הרצף הממשי של אותיות השורש (Abu-Rabia & Taha, 2004). המודעות למבנה המורפולוגי נקראת מודעות-מורפולוגית ויש לה השפעה ניכרת על התפתחות כישורי הקריאה באורתוגרפיה האלפביתית. הראיות שנאספו ממחקרים שנערכו על ילדים חד-לשוניים, דוברי אנגלית מצביעות על מערכת יחסים חיובית, בין מודעות מורפולוגית, לבין התפתחות הקריאה והאיות. מערכת יחסים זו הודגמה גם בשפות אחרות (Abu-Rabia, Share & Mansour, 2003). יחד עם זאת, יש הטוענים שבערבית שטוחה, ייתכן ותהליכים פונולוגיים יתחרו בתהליכים המורפולוגיים. זאת בגלל שהמבנה האורתוגרפי הוא שקוף וקריאה לא מחייבת הסתמכות על כישורים מורפולוגיים ברמה גבוהה. לכן, מודעות פונולוגית צריכה לתרום בצורה חזקה יותר לקריאה ערבית שטוחה, מאשר לאנגלית בעלת עומק אורתוגרפי (Ravid & Malenky, 2001). סייג-חדאד (2006) בדקה את הקשר המורפולוגי בין ערבית לאנגלית ולא מצאה קשר ביכולת זו בין שתי השפות, במיוחד כשנבדקה המורפולוגיה הגיזרנית, השונה בין השפות (הערבית והאנגלית), כאשר השטף בקריאת מילים מורכבות נובא על ידי מודעות-מורפולוגית בקרב שתי השפות (Saiegh-Haddad, 2006).

המחקר הנוכחי בודק אם קוראי הערבית בהשוואה לקוראי העברית והאנגלית, נשענים על היכולות של שתי ההמיספרות בשלבים הראשונים של עיבוד ברמת המלים, תהליך הדורש שליפת זהות הגרפמות, זיהוי היחסים המורכבים בין גרפמות





- ◆ **ההמיספרה המשתתפת:** אם מילה מוצגת בצד ימין של שדה הראייה ניתן להניח שהיא תעובד על ידי ההמיספרה השמאלית, ולהיפך. כאן יש שני גורמים נוספים: מילה אמיתית/ לא-אמיתית ומידת המורכבות של המילה. למה הכוונה ב"מורכבות"? נטען שמילים בשלוש השפות יכולות להיות "פשוטות", או "מורכבות". מילים "מורכבות" הן הטייה של מילה אחרת, "פשוטה", שאותה לא ניתן לפרק הלאה. כך למשל idiot היא מילה "פשוטה" אך lover היא מילה "מורכבת" (love+er). בעברית, חלמון היא מילה "פשוטה" אך דרכון היא מילה "מורכבת" (דרך+ון). ובערבית, **طاولة** "פשוטה" אך **مدرسة** "מורכבת" (م+درس+ة).
- ◆ **מסיחים:** בניסויים הדו-צדדיים היו מסיחים שמהם הנבדקים היו צריכים להתעלם. השפעה של המסיחים על התוצאות תעיד על כך שההמיספרה אחת משתמשת במשאבים של ההמיספרה השנייה על מנת לעבד את המילה ש"באחריותה".
- ◆ **צדדיות:** הבדל בתוצאות בין הניסויים החד-צדדיים והדו-צדדיים ירמוז לכך שישנם תהליכים שמבוצעים על ידי שתי האונות גם יחד.

### התוצאות

אברהים ואביתר בדקו כיצד המשתתפים שהוזכרו לעיל משפיעים על התשובה שהנבדקים נותנים, ובפרט על היחס בין תשובות נכונות ובין זיהויים שגויים. החוקרים הגדירו מדד רגישות 'd' למשתנה מסוים, שאפשר לתאר אותו כהתאמה בין תשובות מדויקות ובין המשתנה. מהניתוח הסטטיסטי ניתן היה לזהות גם הטייה לאחד משני הכיוונים, אם הייתה קיימת; כלומר אם הייתה נטייה לענות יותר "כן מילה", או "לא מילה". אפשר לסכם את התוצאות כדלהלן:

1. הרגישות היתה גבוהה יותר עבור שדה הראייה הימני מאשר שדה הראייה השמאלי, קרי רגישות גבוהה יותר עבור ההמיספרה השמאלית. מכאן שההמיספרה השמאלית היתה יעילה מאוד במשימה הזו באופן כללי, הן עבור ניסויים חד-צדדיים והן עבור דו-צדדיים (איור 1A).

ממצאים אלו, יחד עם ממצאים קודמים של אברהים ואביתר מסבירים במידה רבה את הקושי האובייקטיבי שהכתב הערבי מציב בפני הלומד הערבי המתחיל. בפני הילד הערבי מוצב אתגר קשה יותר מאשר הקיים אצל ילדים דוברי שפות אחרות

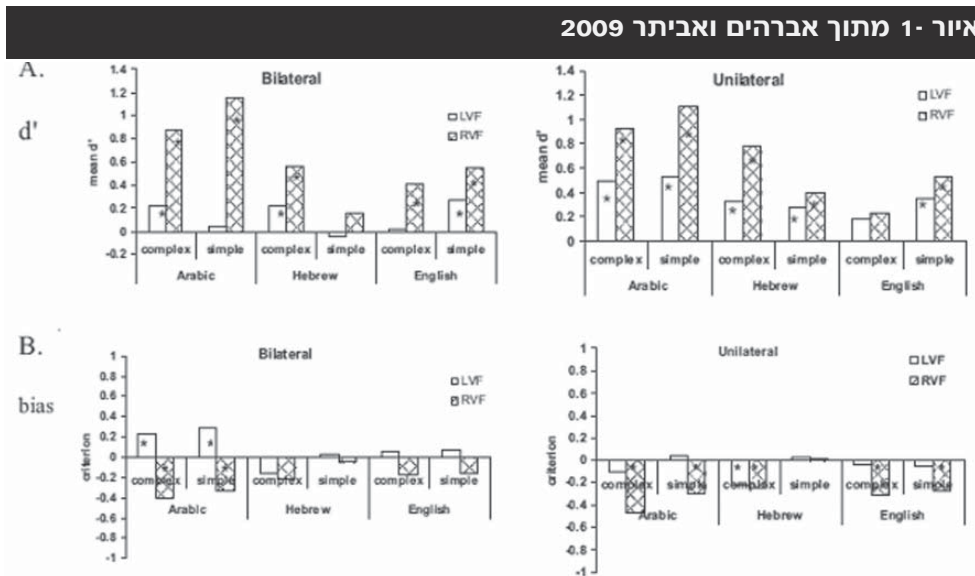


Figure 1. A: The sensitivity measure  $d'$ , in the left and right visual fields in the three languages. B: Bias measures (when the bias measure is negative, there is a bias to respond "word," when the bias measure is positive, there is a bias to respond "nonword.")

- 2. בשדה הראייה הימני – כלומר ההמיספרה השמאלית – הביצועים היו תמיד טובים יותר בערבית מאשר בשפות האחרות. בשדה הראייה השמאלי – כלומר ההמיספרה הימנית – אין הבדל כזה, מה שמתקשר לטענה הקודמת לגבי אי-היכולת של ההמיספרה הימנית לעבד ערבית.
- 3. הבדלים במורכבות לקסיקאלית (מילה "פשוטה"/"מורכבת") היו רק בעברית ואנגלית, אבל בכיוונים הפוכים. באנגלית היה קל יותר לענות נכון על מילים "פשוטות" ובעברית היה קל יותר לענות על מילים "מורכבות". כמובן שהשוואות כאלה נעשו רק בתוך אותה שפה, כי אין טעם להשוות בין מילים "מורכבות" בערבית ומילים "פשוטות" באנגלית.





בשפות השמיות הייתה הטייה לכיוון "כן מילה", רק במילים ה"מורכבות" אבל לא ב"פשוטות". הטייה כזו משמעותה זיהוי מוטעה של לא-מילים בתור כן-מילים. בעברית הדבר קרה בשני שדות הראייה, מה שמעיד על מעורבות שתי האונות. לעומת זאת, גם ערבית וגם אנגלית הנטייה היתה לכיוון "כן מילה", רק כשהיה מדובר בשדה הראייה השמאלי בניסויים דו-צדדיים"

כאשר בוחנים את האינטראקציה בין שתי האונות, בולטת לעין העובדה שההמיספרה השמאלית תמיד חזקה יותר בכך-מילים וחלשה יותר בלא-מילים (איור 2). לפי אברהים ואביתר, מדובר בעדות לעיבוד עצמאי של כל המיספרה והמיספרה"

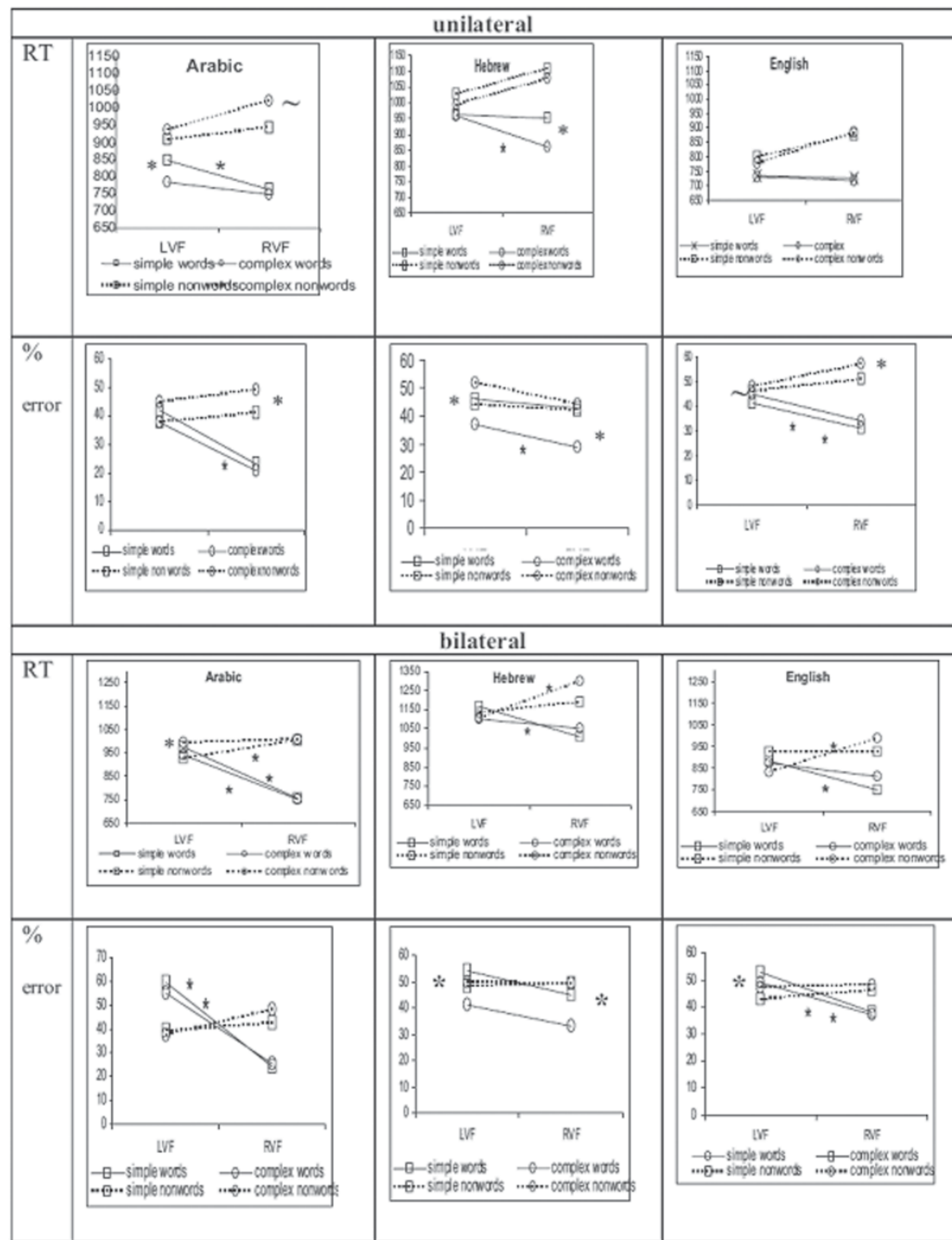


Figure 2. Effects of lexicality, morphology, and visual field in each language \* $p < .05$ , ~ $p < .09$ .

עוד במורכבות, בשפות השמיות הייתה הטייה לכיוון "כן מילה", רק במילים ה"מורכבות" אבל לא ב"פשוטות". הטייה כזו משמעותה זיהוי מוטעה של לא-מילים בתור כן-מילים. בעברית הדבר קרה בשני שדות הראייה, מה שמעיד על מעורבות שתי האונות. לעומת זאת, גם ערבית וגם אנגלית הנטייה היתה לכיוון "כן מילה", רק כשהיה מדובר בשדה הראייה השמאלי בניסויים דו-צדדיים. ניתן להסביר ממצא זה בכך שבעברית, ההמיספרה הימנית מסתייעת בהמיספרה השמאלית ובשפות האחרות האונות מנסות להסתדר לבד.

4. כאשר בוחנים את האינטראקציה בין שתי האונות, בולטת לעין העובדה שההמיספרה השמאלית תמיד חזקה יותר בכך-מילים וחלשה יותר בלא-מילים (איור 2). לפי אברהים ואביתר, מדובר בעדות לעיבוד עצמאי של כל המיספרה והמיספרה.

5. בניסויים הדו-צדדיים נמצא כי בערבית ישנה רגישות גדולה יותר עבור כן-מילים מאשר עבור לא-מילים. מעבר לכך, עבור כל שלוש השפות יש רגישות גדולה יותר עבור מילים "פשוטות" מאשר

עבור מילים "מורכבות" (טבלה 3). לפי אברהים ואביתר הדבר נובע מכך שהאונות מזהות לא-מילים לבד אך על מנת לזהות כן-מילים יש צורך בשיתוף פעולה ביניהן. גם כאן עושה רושם שערבית דווקא נזקקת לשיתוף פעולה בין שתי האונות (איור 3).

איור 3 - מתוך אברהים ואביתר 2009

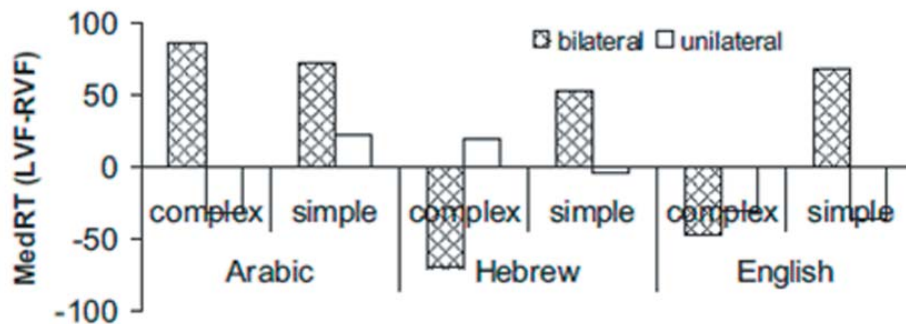


Figure 3. The bilateral effect in the three languages. Larger effects in the bilateral than in the unilateral condition imply interhemispheric interaction.

טבלה 3- מתוך אברהים ואביתר 2009

Table 3  
Effects of Presentation Mode (Unilateral or Bilateral) for Morphologically Simple and Complex Words and Nonwords in Arabic, Hebrew, and English

df = 1,35	Arabic		English		Hebrew	
	Nonwords	Words	Nonwords	Words	Nonwords	Words
Complex	ns B = -22 U = -81	4.72, $p < .05$ , $\eta_p^2 = .12$ B = 214 U = 33	ns B = -169 U = -104	ns B = 63 U = 13	ns B = -197 U = -82	ns B = 52 U = 99
Simple	ns B = -78 U = -38	3.37, $p = .07$ , $\eta_p^2 = .09$ B = 229 U = 87	ns B = 4 U = -79	5.59, $p < .05$ , $\eta_p^2 = .14$ B = 140 U = 12	ns B = -50 U = -79	ns, $F > 2$ , $p = .10$ $\eta_p^2 = .07$ B = 162 U = 11

Note. The means (in Ms) that were compared are listed in each cell. B = bilateral presentation; U = unilateral presentation.

### סיכום ודיון

ממצאי המחקר הנוכחי מראים כי ההמיספרה השמאלית מתמחה בעיבוד מלים משלושת השפות לאורך כל הניסויים. יחד עם זאת, לאורך המחקר נראה בבירור כי גם ההמיספרה הימנית השתתפה במשימת עיבוד השפה. באופן ספציפי, עולה מהממצאים כי ההמיספרה הימנית מתקשה להתמודד עם ערבית לבדה. ניתן לראות זאת באמצעות ההשפעה של שדה הראייה ימין/שמאל על תוצאות הניסוי עם מורכבות המילים. מניתוח הממצאים לגבי "לא-מילים" עולה כי שתי ההמיספרות מסוגלות לזהות לא-מילים לבדן, אך-על מנת לזהות מילים הן נדרשות לשיתוף פעולה זו עם זו. פרשנות מעניינת במיוחד נוגעת להשפעת שפת האם על השפות האחרות. כזכור, ההנחה שנתמכת במחקרים קודמים היא, שההמיספרה השמאלית מטפלת במורפולוגיה אצל דוברי אנגלית, בעוד דוברי שפות שמיות נזקקים לשתי האונות, עקב השילוב בין זיהוי השורש והכנסתו למשקל. בניסוי הנוכחי נצפתה התנהגות שונה של מוחות דוברי ערבית לגבי עיבוד אנגלית מזו שנצפית אצל מוחות של דוברי אנגלית ילידים (Ibrahim, Israeli & Eviatar, 2010). על סמך נתונים אלה, ניתן לשער כי קיימת השפעה של שפת האם על עיבוד עברית ואנגלית. ממצא עיקרי שהתקבל במחקר זה ואף חזר והופיע גם במחקרים קודמים הוא, שבערבית יש רגישות לסטטוס כן-מילה/לא-מילה רק בהמיספרה השמאלית. זוהי אחת הנקודות העיקריות שציינו אביתר ואברהים בעבודתם ב-2007.

התבוננות בממצאים מעלה את האפשרות, שההמיספרה הימנית משתתפת בתהליכי עיבוד וקריאה בקרב ילדים הלומדים אנגלית ועברית, אך אינה מעורבת בעיבוד האורתוגרפיה הערבית



מסבירים במידה רבה את הקושי האובייקטיבי שהכתב הערבי מציב בפני הלומד הערבי המתחיל. בפני הילד הערבי מוצב אתגר קשה יותר מאשר הקיים אצל ילדים דוברי שפות אחרות, ראשית, משום שהדגלוסיה הופכת את לימוד הקריאה בערבית למשימה כפולה שבה ילדים נדרשים לרכוש מערכת לשונית-שמיעתית ומערכת אורתוגרפית-חזותית הידועה במורכבותה, במקביל. שנית, התכונות היוזואליות של הכתב כופות מנגנונים שונים המקשים על השתתפות ההמיספרה הימנית ברכישת הקריאה וגורמות לעומס קוגניטיבי מיוחד בעת קריאת ערבית. משמעות הדבר היא, שילדים הרוכשים שפות אחרות נשענים על היכולות של שתי ההמיספרות בשלבים הראשונים. דבר הנמנע מילדים הלומדים ערבית. יתרה מכך, היחסים המורכבים בין גרפמות ופונמות – מקשים על למידת ההתאמה בין אות וצליל, וגם על שליפת זהות הגרפמות (ראה, אסעד, 2010). לייחודיות זו יש השלכות רבות על התהליך התקין של רכישת הקריאה שבא לידי ביטוי בין השאר בכך שנדרש ידע רחב ומקיף בשלב מוקדם של רכישת הקריאה. כמו כן, לעובדות אלו עלולות להיות השפעה שלילית על התפתחות מיומנות הקריאה והאטה בהישגי הילדים גם בשלבים מתקדמים, במיוחד בקרב אלו בעלי יכולת לשונית נמוכה מלכתחילה.. דבר זה מדגיש את הצורך בהשקעת מאמץ פדגוגי מיוחד ובהתערבות מקצועית שיטתית על מנת להתגבר על קשיים שהשפה מציבה בפני הלומד הערבי המתחיל.

בהקשר של עיבוד מורפולוגי, אחת ההנחות הבולטות שלנו היא שההמיספרה הימנית של דוברי שפות שמיות, מוכרחה להיות מודעת למורפולוגיה, בין אם לבדה, או תוך היעזרות בהמיספרה השמאלית. המסקנה הבולטת שנגזרת מכך ומהנתונים היא, שאמנם הדבר קורה בעברית אך לא בערבית, ולכן ניתן לומר שההמיספרה הימנית לא מצליחה לבצע את העבודה הזו בערבית; ולא באנגלית, כצפוי, משום שבשפה "גרמאנית" אין צורך בפירוק מורפולוגי בשיטה זו. הסתכלות כללית על הממצאים מעלה את האפשרות, שההמיספרה הימנית משתתפת בתהליכי עיבוד וקריאה בקרב ילדים הלומדים אנגלית וערבית, אך אינה מעורבת בעיבוד האורתוגרפיה הערבית. לפי הממצאים, התכונות היוזואליות של הכתב מקשות על השתתפות ההמיספרה הימנית ברכישת הקריאה, משום שמשמשת בעיקר באינפורמציה גלובאלית כדי לזהות אותיות. מגבלה אחת שעלולה להתעורר על-ידי מבקרים של המחקר הנוכחי היא שבגלל שמדובר בערבים ישראלים שמוקפים בעברית ואף לומדים בעברית באוניברסיטה, המחקר לא קביל כמקור מידע על התנהגות של דוברי ערבית "אמיתיים" שלא נחשפו לשפה זרה באינטנסיביות. ביקורת כזו, גם אם יש בה גיוון מסוים היא לא נכונה מאחר והבדלים בביצוע בין שלוש השפות עלו לאורך כל הניסויים, כתוצאה של משתנים רבים ומגוונים, ואין זה אפשרי להתעלם מהבדלים אלו או לבטל אותם בקלות. ממצאים אלו, יחד עם ממצאים קודמים של אברהים ואביתר

## ביבליוגרפיה:

Abu-Rabia, S. (2001). The role of vowels in reading Semitic scripts: Data from Arabic and Hebrew. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, 14, 39-59.

Abu-Rabia, Share & Mansour, (2003) - Word recognition and basic cognitive processing among reading disabled and normal readers in Arabic. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, 16, 423-442.

Abu-Rabia, S. & Taha, H. ( 2004). Reading and spelling error analysis of native Arabic dyslexic readers. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, 17, 651-689.

Al-Munjed. (1986). Beirut: Dar el-Mashrek

Azzam, R. (1993). The nature of Arabic reading and spelling errors of young children. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, 355-385.

דו"ח בינלאומי על האוריינות והישגי הקריאה PIRLS (2001, 2006).

המשוב הארצי למערכת החינוך, שפת אם עברית וערבית כיתות ד' ו-ח', יוני, 1996.

מבחני מיצ"ב - תשס"ו, מבחנים הנערכים בכיתות בתי ספר יסודי וחטיבות ביניים

אסעד ח. (2010). עבודת דוקטורט בתחום פסיכולינגוויסטיקה של השפה הערבית, אוניברסיטת חיפה

Abu-Rabia, S.(1997). Reading in Arabic orthography: the effect of vowels and context Reading accuracy of poor and skilled native Arabic readers. **Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal** ,9, 65-78.

Abu-Rabia, S.(1998). Reading Arabic texts: Effects of text type, reader type and Vowelization. **Reading & Writing :An Interdisciplinary Journal**,10,106-119.





Ibrahim, R., Israeli, N. & Eviatar, Z. (2010). Hemispheric involvement in reading: The effects of language experience. **Journal of Neurolinguistics**, 23, 427-442.

Ravid, D. & D. Malenky. 2001. Awareness of linear and nonlinear morphology in Hebrew: a developmental study. *First Language* 21, 25-56.

Saiegh-Haddad, E. (2003). Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of Arabic diglossia. **Applied Psycholinguistic**, 24, 431-451.

Saiegh-Haddad, E. (2006a). Linguistic constraints on children's ability to isolate phonemes in diglossic Arabic. **Applied Psycholinguistics**, 28, 607-625.

Eviatar, Z., & Ibrahim, R. (2007). morphological structure and hemispheric functioning: The contribution of the right hemispheric to reading in different languages. **Neuropsychology**, 21(4), 470-484.

Eviatar, Z., Ibrahim, R., & Ganayim, D. (2004). Orthography and the hemispheres: Visual and linguistic aspects of letter processing. **Neuropsychology**, 18(1), 174-184.

Ibrahim, R., Eviatar, Z., & Aharon Peretz, J. (2002). The characteristics of the Arabic orthography slow its cognitive processing. **Neuropsychology**, 16(3), 322-326.

Ibrahim, R. & Eviatar, Z. (2009). Language status and hemispheric involvement in reading: Evidence from trilingual Arabic speakers tested in Arabic, Hebrew, and English. **Neuropsychology**, 23(2), 240-254.



Ibrahim, R., Israeli, N. & Eviatar, Z. (2010). Hemispheric involvement in reading: The effects of language experience. **Journal of Neurolinguistics**, 23, 427-442.

Ravid, D. & D. Malenky. 2001. Awareness of linear and nonlinear morphology in Hebrew: a developmental study. *First Language* 21, 25-56.

Saiegh-Haddad, E. (2003). Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of Arabic diglossia. **Applied Psycholinguistic**, 24, 431-451.

Saiegh-Haddad, E. (2006a). Linguistic constraints on children's ability to isolate phonemes in diglossic Arabic. **Applied Psycholinguistics**, 28, 607-625.

Eviatar, Z., & Ibrahim, R. (2007). morphological structure and hemispheric functioning: The contribution of the right hemispheric to reading in different languages. **Neuropsychology**, 21(4), 470-484.

Eviatar, Z., Ibrahim, R., & Ganayim, D. (2004). Orthography and the hemispheres: Visual and linguistic aspects of letter processing. **Neuropsychology**, 18(1), 174-184.

Ibrahim, R., Eviatar, Z., & Aharon Peretz, J. (2002). The characteristics of the Arabic orthography slow its cognitive processing. **Neuropsychology**, 16(3), 322-326.

Ibrahim, R. & Eviatar, Z. (2009). Language status and hemispheric involvement in reading: Evidence from trilingual Arabic speakers tested in Arabic, Hebrew, and English. **Neuropsychology**, 23(2), 240-254.





# נאמנותו של הפסיכולוג הבודק למזמין השירות גורם הטיה בהערכות פסיכולוגיות משפטיות

מאת: פרופ' משה זכי\*

## תקציר

ההתקשרות בין הפסיכולוגים לצרכנים לצורך חוות-דעת פסיכולוגים לבית המשפט, מתבצעת בצורות שונות ויש לצפות שככל שהקשר בין הפסיכולוג לבין מזמין השירות (שהוא הממון) קרוב ורציף כן הסיכוי להטיה והוא גבוה. הטיה מסוג זה מתאפשרת מאחר שבישראל, תחום הפסיכולוגיה המשפטית עדיין נמצא בהתהוות ולא נקבעו סטנדרטים מקיפים על-ידי מועצת הפסיכולוגים במשרד הבריאות והסתדרות הפסיכולוגים בישראל לתחומים ספציפיים, כמו למשל מסוגלות הורית. להוסיף עוד, מבחנים פסיכולוגים עם נורמות מקומיות לא ייצוגיות לכלל האוכלוסייה ו/או נורמות מיושנות. כמו כן, השימוש בכלי אבחון צד להערכת אישיות, הראיון הקליני, שיטה שנתונה לביקורת בספרות המדעית; ולבסוף, עדיין חלק מהפסיכולוגים המגישים חוות-דעת לבית המשפט לא עבר הכשרה מתאימה והדרכה בתחום, ואף אינם מתמצאים בספרות המדעית. התוצאה ש לכך היא שונות במסקנות חוות הדעת הפסיכולוגיות ואף סתירות ביחס לאותו נבדק – כאשר התוצאות מוטות לטובת הצרכן מזמין השירות, עימו מתקיים קשר מתמשך – למעשה התקשרות המולידה נאמנות.

## מבוא

פסיכולוגים משפטיים מגישים חוות-דעת פסיכולוגיות לוועדות סטאטוטוריות (המוסד לביטוח לאומי בגין נכות שכלית או נפשית, למכון לבריאות בדרכים בגין שלילת רישיון נהיגה) – וזאת בנוסף לכמות הגדולה של חוות-דעת פסיכולוגיות, המוגשות לבית המשפט במסגרת של תביעות אזרחיות ופליליות. תופעה זו המכונה בספרות המדעית "תעשייה" (Grisso, 1987, p. 831), מתקיימת למרות הנחיות הקוד האתי של הסתדרות הפסיכולוגים בישראל (הפ"י, 2004):

### 7.7 מתן חוות-דעת פסיכולוגית לבית המשפט

ב. רצוי ביותר כי הפסיכולוג העורך חוות-דעת פסיכולוגית לבית המשפט ימונה על ידי גורם ניטראלי (כגון בית המשפט או שירותי הרווחה) או בהסכמת כל הצדדים המעורבים, זאת על מנת למזער הטיית אפשריות, אם הדבר לא קרה, על הפסיכולוג להיות מודע לקיומן של הטיית אפשריות מעצם המינוי על ידי צד אחד, ולפעול למזעורו (ע"מ 15).  
להלן כללי אתיקה ומקצועיות עליהם יש להקפיד בזמן הערכות פסיכולוגיות משפטיות (משרד הבריאות, הסתדרות הפסיכולוגים בישראל והמחלקה לפסיכולוגיה משפטית ואתיקה באוניברסיטת חיפה, 2007):

### אובייקטיביות וכנות:

על הפסיכולוג המשפטי לשאוף למידה מקסימאלית של אובייקטיביות בעבודתו כשלמול עיניו המחויבות למקצועיות. עליו לשאוף להיות מועסק על-ידי גוף ניטראלי כמו ביהמ"ש, או שמינויו יהיה בהסכמת כל הצדדים.

כאשר הוא מועסק על-ידי צד אחד בלבד, עליו להישמר ביתר-שאת, מהטיות שעלולות להיגרם מעניין כלכלי, הזדהות עם הצד המעסיק אותו וכדומה ולפעול כדי להפחית מההטיות, בין היתר, בדרכים הבאות:

1. לקבל תשלום מלא לפני הגשת חוות הדעת.
  2. לאחר כתיבת חוות הדעת הפסיכולוג לא ישנה אותה. הוא לא יגיש מלכתחילה טיוטה לתיקונים. במידה ועולה צורך בהבהרות, עליו לציין אותן כנספח.
- על הפסיכולוג המשפטי לכתוב חוות-דעת מאוזנת החושפת גם ממצאים הסותרים את מסקנותיו וההתייחסות שלו אליהם. זאת, גם כאשר הוא מועסק על-ידי צד אחד בלבד (ע"מ 2).  
ההתקשרות בין הפסיכולוג הבודק לצורך חוות-דעת פסיכולוגית משפטית, מתבצעת בצורות שונות המלוות בסוגיות אתיות:

- א הפסיכולוג מהווה גורם אחד, בתוך הצוות המקצועי של הצרכן, כמו למשל: הוועדה של המכון לבריאות בדרכים, ועדת האבחון של השירות למפגר וכיוצא באלו.
- ב פסיכולוג עובד במכון שקשור בחוזה עם הצרכן, כמו למשל: מכון לאבחון והערכה שקשור למשרד התחבורה, מכון לאבחון והערכה שקשור למוסד לביטוח לאומי.
- ג פסיכולוגים יחידים, שיש להם קשר רציף עם הצרכן בגין שביעות רצון הדדית. צורה זו של התקשרות רצופה, עלולה לגרום להטיה, מצד הפסיכולוג הבודק "לנהוג כפי שמצופה ממנו" (Rosenthal, 1966) בגלל נאמנות לא מודעת למממן השירות (Gottesman, 1981).  
צורת התקשרות מעין זו, מאפיינת את השירות למען הילד המחובר לפסיכולוגים מומחים ספציפיים ואשר אותם הוא הניע לעבור את מרכז משרד הרווחה למטרה זו.  
יש לצפות שככל שהקשר בין הפסיכולוג לצרכן הוא קרוב כן הסיכוי להטיה הוא גבוה.

### סוגיות מקצועיות במתודולוגיה שהן מקור להטיות

התפיסה המשפטית של תסמונות בריאות הנפש, שונה ואף מנוגדת לתפיסה הפסיכולוגית: במשפט קיימת דיכוטומיה של שפוי ובלתי שפוי – ובניגוד לתפיסה זו בקבוצות הסיווג DSM-IV ו-ICD-10, תסמונות של הפרעות נפשיות מופיעות ברצף עם מצבי ביניים, כמו כן, הגדרה של אי-מסוגלות הורית במסגרת המשפט, לא מופיעה כהפרעה נפשית מוגדרת ולא נכללת בקבוצות הסיווג של תחום בריאות הנפש (זכי, 2003).  
המבחנים הפסיכולוגים שנבנו למטרות הקליניות של עבודתו המקצועית הצרה של הפסיכולוג, לא מעדו לשימוש למגוון רחב של תחומי המשפט ועבור מרביתם, לא נבדקה תקפות (אלמגור, 1999).  
בכדי להתגבר על סוגיות אלה, פתחו פסיכולוגים משפטיים מודלים של הערכה עבור תחומי משפט שונים. ניתן למנות שלושה מודלים עיקריים בקשר בין פסיכו-דיאגנוסטיקה ומשפט: המודל הרב-תחומי להערכת לקות-למידה, המודל הרב-מקצועי להערכת פיגור שכלי, ומודל להערכה בשלבים של המסוגלות ההורית (זכי, 2008).

\* ראש המחלקה לפסיכולוגיה, משפט ואתיקה. המרכז הבין לאומי לבריאות, משפט ואתיקה אוניברסיטת חיפה.



בבית המשפט ונוטים להעריך את הנבדק על התרשמות וצפייה דיאגנוסטית - שיטה שמתבססת על ראייה סובייקטיבית של הבודק ולא פעם גורמת לחילוקי דעות בין חוות הדעת.

להלן ניתוח מקרה שממחיש סוגיה מקצועית זו:

**ת"פ (שלום בחיפה) 3447/01 מ"י נ' נחום שמחה שמואל**  
 שמואל, בחור בגיל 30, נעצר על-ידי המשטרה כמסייע (למחזיק בסמים קלים) להסתיר הסמים מתחת למיטתו בביתו. יש לציין, ששמואל מקבל קצבת נכות מהמוסד לביטוח-לאומי עקב פיגור שכלי ושהוא מתגורר בבית אמו. בפני שופט ביה"מ השלום חיפה עמדו 3 חוות-דעת: 2 החלטות של ועדות אבחון וחוות הדעת הפסיכולוגית שלי.

### 1. החלטות ועדות האבחון - השיטה:

ועדת האבחון מתבססת על אנמנזה (דו"חות מקצועיים) ועל ראיון הערכה לנבדק. יש לציין ששיטות מתודולוגיות אלה נמצאו כלא תקפות, וצרות לצורך הערכה פסיכולוגית קוגניטיבית ו/או אישיותית. התוצאה היא ששתי ועדות אבחון שבהן היה הרכב חברים שונה (רופא, פסיכולוג ועובד סוציאלי), הגיעו למסקנות סותרות.

**2. השיטה האלטרנטיבית המוצעת (זכי ורינגר, 2007)**  
 הגישה מתבססת על הפסיכולוגיה של גוף-נפש (למפרט, 1994), לפיה תפקודו של אדם והסתגלותו מותנים ביחסי הגומלין וברמת האיזון בין מערכות הגוף (דחפים, יצרים...) לבין מערכות הנפש (השכל, הרגש...).

החברה נוטה לסווג אנשים למסגרות ממלכתיות (בית-ספר, צבא...) על בסיס הגיל הכרונולוגי - כאשר מיון זה מתבסס על ההנחה שאדם בגיל נתון, נמצא ברמת התפתחות רוחנית זהה לגילו הכרונולוגי, ולא כך הדבר: אצל נבדקים לוקים בשכלם, אין הלימה בין גילם הכרונולוגי לגילם הקוגניטיבי והרגשי.

במקרה של נחום שמחה שמואל: גילו הכרונולוגי הוא 30 שנה (מבחינת התפתחות גופנית, דחפים ויצרים), עם זאת רמת הבנתו בבדיקת המשכל מתאימה לגיל 10.5 של ילד רגיל, כלומר הוא מבין כפי שתלמיד רגיל בכיתה ה' מבין את אשר ביצע כלא טוב ולכן הוא צפוי לעונש. החלוקה בין טוב לרע, פועלת על-פי דיכטומיה פרימיטיבית זו: אנשים שהם לטובתו כמו עורך הדין שלו, ואנשים רעים שרוצים להזיק לו.

במילים אחרות, רמת הבנתו מבחינה מנטאלית תואמת לזו של ילד בין 10.5, שלפי החוק נחשב קטין שאינו נושא באחריות פלילית (המתחילה בישראל בגיל 12).

במקרה זה, הוצגו בפני בית המשפט שתי החלטות של ועדת האבחון, אשר קבעו כי הנאשם מסוגל לעמוד לדין. אולם הממצאים ביחס למסוגלותו להבחין בין טוב ורע היו שונים. בשתי ההחלטות, בית המשפט התקשה ליישב את הסתירה ובחר שלא לקבל את קביעת ועדת האבחון - כי הנאשם יכול לעמוד לדין. לעומת זאת קיבל בית המשפט חוות הדעת שלי, והעביר ביקורת על ועדות האבחון שקבעו מחד שהנאשם אינו מסוגל לדאוג לענייניו, ועם זאת הוא כן מסוגל לעמוד לדין: סתירה אשר העמידה בסימן שאלה את רמת האובייקטיביות של החלטות ועדות האבחון. הפסיכולוגים שהיו חברים בהרכב של ועדות האבחון, היו נאמנים לעמדה של ההרכב המקצועי של חברי הוועדה ועל כן, חוות-דעתם המקצועית עמדה בסתירה עם חוות הדעת הפסיכולוגית מטעם הסנגוריה.

מאחר ולא כל ציבור הפסיכולוגים עבר הכשרה בפסיכולוגיה משפטית, קיימת שונות בין חוות-דעת פסיכולוגיות של פסיכולוגים ואף סתירות ביחס לאותו נבדק. יתירה לכך, ישנם פסיכולוגים מומחים שמגישים חוות-דעת פסיכולוגיות לבית המשפט, ללא עיון בספרות מדעית בתחום.

לעתים, חוות-דעת פסיכולוגית מופקת על יסוד צר של נתונים פסיכו-דיאגנוסטיים ולעתים תוך התבססות על מידע אנמנטי: דוחות מקצועיים אודות רקע הנבדק, כמו למשל: דוח סוציאלי, תסקיר פקיד סעד, דוחות פסיכיאטרים... כאשר למידע זה מתווסף ראיון קליני - שהוא כלי נפוץ ושימושי ביותר בעבודה הקלינית השוטפת. בספרות המדעית ישנה ביקורת ביחס למהימנותו ולתקפותו של הראיון הקליני, כשיטה להערכת אישיותו של הנבדק. ראשית הוא כלי לא סטנדרטי, המושפע באופן מכריע מהפסיכולוג שמשמש בו, על אפיוניו האישיים וניסיונו המקצועי. יתירה מכך, הוא מושפע מהתרשמות ראשונית קצרת מועד ושטחית עם "hallo Effect" - הנטייה לשפוט הנבדק על מאפיין בולט (Aiken, 1977). על כן, הראיון הקליני ככלי בלעדי להערכת אישיות הוא בעייתי, מבחינת מהימנותו ותקפותו.

ישנם מקרים של חוות-דעת פסיכולוגיות המוגשות לוועדות סטאטוטוריות ואשר מתבססות על מבחני אישיות צרים, שמהימנותם ותקפותם נתונות לביקורת, כמו למשל: מבחן ציורים (HTP). חוקרים נוטים לראות בגישת הערכה זו, שיטה להעלאת שאלות דיאגנוסטיות ביחס לנבדק, אך לא להסקת מסקנות ביחס למבנה אישיותו (Aiken, 1977).

עוד חשוב לציין, שמבחן בנדר, מכוון בעיקר להערכה גראפית-מוטורית, אך ישנם לא מעט פסיכולוגים בארץ, שמשתמשים בו כמבחן השלכתי להערכת אישיות. השימוש במבחן בנדר למטרה זו, אינו נשען על ספרות מחקרית המאוששת את מהימנותו ותקפותו, ביחס להערכת האישיות.

סוגיות אתיות נוספות, עולות מתוך עבודתם של חלק מהמכונים לאבחון והערכה, המרבים להעריך אישיות של נבדקים במתכונת קבוצתית. לצורך כך, הם עושים שימוש במבחן MMPI2, שהוא מבחן רב-ממלל המורכב מ-567 פריטים, שתורגמו מהשפה האנגלית ושלחלק מהמשפטים מבנה מילולי מורכב. מול מציאות זו, אנו עדים למקרים, שבהם מבחנים אלה הועברו לנבדקים עם לקות-קריאה, נבדקים ששפת האם שלהם אינה עברית, לנבדקים עם השכלה פורמאלית נמוכה - כאשר לכל אלה נתגלו בהמשך לבדיקה קשיים בהבנת משמעות הנקרא.

### חוות-דעת סותרות ביחס לאותו נבדק

דילמה זו מתגלה במקרים בהם שני פסיכולוגים מנוגדים באינטרסים שלהם בגין נאמנותם לצרכנים יריבים, כמו למשל: הפרקליטות והסנגוריה. מקרים אלה נפוצים בתחום האחריות הפלילית של הלוקה בשכלו וזאת מאחר ומבחינה אינטליגנציה בישראל מתבססים על נורמות מקומיות ישנות, או כאלו שלא כוללות את קבוצות האוכלוסייה השונות. לציין ש-WPPSI יצא לאור בשנת 1968, WISC-R בשנת 1976, WISC-R 95 שבו הנורמות לא כוללות מיעוטים באוכלוסייה הכללית (ערבים וחרדים) ו-WAISIII שתורגם לעברית, אך עדיין נסמך על נורמות אמריקאיות. מצב זה מביא את הפסיכולוגים הבודקים, לכך שיתייחסו למבחנים אלה ככלי אובייקטיבי, לניתוח כמותי של הפרופיל הקוגניטיבי, בו בזמן שאחרים מעדיפים לא לעמוד במבוכה, שבחקירה נגדית



דעתו על ממצאים שהתקבלו מראיון/נות שערך ובמידת הצורך גם מאבחון באמצעות כלי-מידה והערכה מקובלים. במקרה כזה, על הפסיכולוג להשתמש בכלים סטנדרטיים בעלי מהימנות ותקפות גבוהים ולהיעזר לשם כך במספר כלים אלטרנטיביים. ראוי להשתמש במערכת של כלים שונים, על-מנת להגביר את התקפות ואת המהימנות על-ידי הצלבת ממצאים. מומלץ שימוש במגוון של מקורות מידע, כגון: מבחנים שונים לבדיקת כישורים שכליים שונים, שאלוני דיווח עצמי, מבחנים השלכתיים וחצי-השלכתיים, ומבחני מצב או תצפיות. כמו-כן הצלבת מידע שהתקבל ממקורות נוספים כגון: שירותי רווחה, משטרת ישראל, שירותי רפואה, אנשי חינוך, בני משפחה ועוד. כל אלה יפורטו בצורה בהירה במבוא לחוות הדעת (עמ' 4).

ולבסוף, לציין שפסיכולוגיה משפטית היא התמחות (גם אם היא עדיין לא מהווה מומחיות בפסיכולוגיה על-ידי משרד הבריאות). בעולם וגם בישראל, הצטבר ידע מדעי רחב כולל ניסיון מקצועי מצטבר בתחום השירותים הפסיכולוגים הניתנים לבית המשפט – כך שפסיכולוג המחליט לעסוק בתחום זה נדרש לעבור הכשרה מקצועית במסגרת ימי-עיון, השתלמויות, קורסים המשותפים גם לפסיכולוגים וגם למשפטנים – והמתבצעים היום על-ידי המחלקה לפסיכולוגיה משפטית ואתיקה באוניברסיטת חיפה ועל ידי החוג העל-חטיבתי בפסיכולוגיה, משפט ואתיקה של הסתדרות הפסיכולוגים בישראל.

יתירה לכך, בתהליך התמחותו בתחום, נדרש הפסיכולוג להדרכה מקצועית הכוללת בין השאר הדרכה בסוגיות אתיות. למעשה הנחייה זו מופיעה בקוד האתיקה של הסתדרות הפסיכולוגים בישראל (הפ"י, 2004):

7.7 מתן חוות-דעת פסיכולוגית לבית המשפט

ב. פסיכולוג לא יעסוק בעריכת חוות-דעת לבית המשפט אלא אם כן רכש מיומנויות מקצועיות בתחום זה באמצעות קריאת ספרות מקצועית ו/או הדרכה והשתתפות בקורסים וסמינרים (עמ' 15).

## סיכום

על-מנת לנטרל את גורם ההטיה, הנאמנות של הפסיכולוג הבודק לצרכן, הגוף המממן את השירות – על הפסיכולוג לנקוט במקצועיות זהירה בהתאם להתייחסות הקוד האתי של הסתדרות הפסיכולוגים האמריקאית (APA, 1997):

### 7. Forensic Activities

#### 7.02 Forensic Assessments

(a) **Psychologists forensic assessment, recommendations, and reports are based on information and techniques... sufficient to provide appropriate substantiation for their findings.**

(b) **When, despite reasonable efforts, such an examination is not feasible, psychologists clarify the impact of their limited information on the reliability and validity of their reports and testimony, and they appropriately limit the nature and extent of their conclusions and recommendations”** (p. 18).

כמו-כן, מאחר והשימוש במבחנים אובייקטיביים הוא המאפיין הייחודי של הפסיכולוג – ובגין מיומנות זו פונים אליו הצרכנים כולל בית המשפט – עליו לגלות רמה מקצועית-גבוהה, אשר נשענת על ידע רחב ובסיס מחקרי בתחום השימוש במבחנים בתסמונות בריאות הנפש בהקשר המשפטי וזאת בהתאם לכללי האתיקה ומקצועיות בהערכות פסיכולוגיות משפטיות של מועצת הפסיכולוגים במשרד הבריאות והפ"י (2007):

## שיטות והליכים

א. על הפסיכולוג לבסס את חוות-דעתו על סמך מידע שהתקבל באמצעות כלים רלבנטיים לנושא חוות הדעת, זאת כאמור, בהתאם לכללי האתיקה של הפ"י. הפסיכולוג יבסס את חוות-

## ביבליוגרפיה:

למפרט, ע' (1994). **פסיכולוגיה של גוף ונפש**. תל אביב: פרלוג מוציאים לאור בע"מ.

מועצת הפסיכולוגים והסתדרות הפסיכולוגים בישראל (2007). **כללי אתיקה ומקצועיות בהערכות פסיכולוגיות משפטיות**, עמ' 4.

Aiken, L.R. (1977). **Psychological testing and assessment**, 9th Ed., 284-292, Boston: Allyn and Bacon.

American Psychological Testing (1997). **Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct**, Washington, DC: APA, 18.

Gottesman, R.V. (1981). **The Child and the Law**. ST. Paul Minn.: West Publishing Co., 141.

Grisso, T. (1987). The economic and scientific future of forensic psychological assessment, *American Psychologist*, 9, 831.

Rosenthal, R. (1966). **Experimenter effects in behavioral matters**. New York: Appleton Century Crafts.

אלמגור, מ' (1999). הערכת מסוגלות הורית בהחלטת בית המשפט לגבי משמורת ילדים: מקומו של הפסיכולוג הקליני. **פסיכולוגיה**, כרך ח', חוברת 1, 34-49.

הסתדרות הפסיכולוגים בישראל (2004). **קוד האתיקה המקצועית של הפסיכולוגים בישראל**, 15.

זכי, מ' (2003). **אשנב לפסיכולוגיה משפטית**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד בע"מ.

זכי, מ' ורינגר, ש' (2007). האחריות הפלילית של הלוקה בשכלו, היבטים משפטיים ופסיכולוגיים, **רפואה ומשפט**, גיליון מס' 36, 84-92.

זכי, מ' (2008). פסיכודיאגנוסטיקה, משפט ואתיקה, סוגיות מקצועיות ואתיות. בתוך: דוד יגיל ועורים, **סוגיות בפסיכולוגיה, משפט ואתיקה בישראל – אבחון, טיפול ושיפוט**, 1, 43, תל-אביב: דיונון.

יגיל, ד', וייס, י', ווייל, ג' (2007). **כללי אתיקה ומקצועיות בהערכות פסיכולוגיות משפטיות**. מועצת הפסיכולוגים, הסתדרות הפסיכולוגים והמחלקה לפסיכולוגיה, משפט ואתיקה באוניברסיטת חיפה.





# אבחון יתר של אוטיזם בישראל

## גורמים ומשמעויות

### מאת: ענת יודפת

בשנים האחרונות אנו עדים לעלייה חדה בשיעור הפעוטות והילדים המאובחנים כשייכים "לספקטרום האוטיסטי": מרמה של כ- 4 ל- 10,000 בשנות ה- 60 של המאה הקודמת לרמה של עד 60 ל- 10,000 (קריא: עד פי 15!) בשנים האחרונות. גם אם הנתונים המדויקים משתנים מעט בין מקורות מידע שונים וגם אם ניקח בחשבון את השפעתם של גורמים סביבתיים, גנטיים וכדומה – אין ספק כי מדובר במגמה ברורה המזמינה התייחסות מקצועית. במאמר זה אנסה למפות את הגורמים המרכזיים המעודדים אבחון יתר של אוטיזם בישראל וכן להצביע על המחיר הגבוה אותו הוא גובה מהילדים המאובחנים, מבני משפחותיהם ומהציבור הרחב כולו.

### אבחון יתר: הגורמים המשפיעים

- ניתן להצביע על שלושה גורמים המצטרפים זה לזה והתורמים לאבחון יתר של אוטיזם בישראל:
1. הגדרה רחבה (מדי) של "הספקטרום האוטיסטי" המופיעה כיום ב- DSM.
  2. "סל הזכויות" המורחב המוענק כיום לילדים המאובחנים כאוטיסטים.
  3. אוריינטציית האבחון – המקובלת בקרב אנשי המקצוע המאבחנים.

### הגדרת ה- DSM: תמונת המצב

בדומה לתחומים מקצועיים אחרים, קיים על-פי-רוב פער בין "התורה שבעל-פה", לבין "התורה שבכתב", ומכאן גם פערי זמן, בין שינוי הפרקטיקה לשינוי ההגדרות והנהלים הרלוונטיים לתחום. כך אנו מוצאים כי ההגדרות התקפות כיום באבחון **הספקטרום האוטיסטי** (כמפורט ב- DSM-IV) כוללות בתוכן גם את מאפייניהן של **הפרעות ויסות** (Regulation Disorder), אשר אמורות להיות מטופלות במסגרות אחרות.

המשמעות המעשית היא שניתן ל"תייג" ילד המאובחן כסובל מהפרעות ויסות, על-פי ההגדרות הרחבות של DSM-IV, גם כמי ששייך לתחום האוטיסטי וזאת גם במקרים בהם ברור כי הוא אינו עונה על "הגדרות הליבה" של האוטיזם, כפי שהן מוכרות לנו כיום, בעיקר בכל הקשור לתחום התקשורת וה- Theory of Mind.

יש לקוות כי במהדורה הבאה של ה- DSM תקבלנה "הפרעות היסות" קריטריונים משל עצמן ותוצאנה מתוך הספקטרום האוטיסטי וכן שיודגש הצורך בקיום אבחנה מبدלת, בין הפרעות ויסות ללקויות בספקטרום האוטיסטי. כל עוד תקפות ההגדרות הקיימות, הן משפיעות על אבחון היתר ומוסיפות למעגל "האוטיסטים", פעוטות וילדים שאינם בהכרח כאלו ואשר טיפול מתאים ומדויק יותר, עשוי להעניק להם הזדמנות לעתיד שונה לחלוטין. יתירה לזאת, מניסיוני בטיפול ובאבחון של פעוטות וילדים, אשר הופנו לטיפול על רקע חשד להפרעות תקשורת, על הספקטרום האוטיסטי ואשר הציגו סימנים למגוון בעיות התפתחותיות, עולה כי רבים מבין הילדים המופיעים בפרסומים שונים כמי ש"הצליחו לצאת מהאוטיזם" **כלל לא אמורים היו להיות מאובחנים ככאלה מלכתחילה.**

### "סל הזכויות" למאובחנים כאוטיסטים – והשפעתו הדרמטית על הורים ואנשי-מקצוע

מסיבות היסטוריות, שלא כאן המקום לדון בהן, זוכה האוטיזם למעמד מיוחד, בהשוואה לבעיות התפתחותיות וללקויות אחרות – הן בקרב הציבור הרחב והן בקרב מקבלי החלטות, שאמונים על הקצאת המשאבים לטיפול בלקויות אלה. בשונה מלקויות כדוגמת פיגור, היוצרות בציבור ואצל ההורים תחושות של בושה ואי-נוחות, קיבל האוטיזם מעמד של לקות "לגיטימית" ולעיתים אף בעלת משמעות מיסטית וחיובית, הבאה לידי ביטוי בביטויים כמו "ילדי המלאכים" ודומיהם. במאמר מוסגר ראוי לציין כי תופעה דומה אנו מוצאים כיום גם בתחום של הפרעות קשב וריכוז (ADD), אשר הפך בשנים האחרונות מלקות ל"תו איכות", המזכה את בעליו לא רק בלגיטימיות חברתית, אלא גם בזכויות (ויש אף שיאמרו – "הטבות"), שעשויות להקנות לו יתרון משמעותי על אחרים (הקלות במבחנים וכדומה) ומכאן קצרה הדרך לאבחון היתר הקיים כיום בתחום זה. גורמים אלה, בשילוב שדולה חזקה שפעלה מתוך מוטיבציה כנה להיטיב את מצבם, של מי שלקו בהפרעה נזיר-התפתחותית מורכבת, יצרו השפעה חזקה ומתמשכת על מקבלי החלטות ברמות הגבוהות ביותר והביאו ליצירת "סל הטבות" הכולל זכויות מגוונות ובתוכן קצבה חודשית זכות לסל טיפולים רחב. לאחרונה אף הוגדל סל זה כך שהוא כולל כיום זכות לקצבה וטיפולים שונים – עד גיל 18.

### ענת יודפת

פסיכולוגית חינוכית מומחית  
ופסיכולוגית התפתחותית  
מומחית מדריכה (M.A).  
פסיכולוגית ראשית במכון  
להתפתחות הילד של מכבי  
שירותי בריאות בחיפה, בעלת  
קליניקה פרטית לטיפול  
בפעוטות וילדים בעלי קשיים  
התפתחותיים, ומדריכה אנשי  
מקצוע בתחומי הטיפול  
והדיאגנוסטיקה.

אתר אינטרנט:  
www.anatyodfat.com  
דוא"ל:  
anatyodfat@gmail.com

ילד המאובחן כאוטיסט,  
אף שאינו כזה, נכנס  
למסלול חד-כיווני ואולי  
אף בלתי הפיך, אשר  
ישפיע עליו לאורך כל חייו,  
וימנע ממנו למצות את  
מלוא הפוטנציאל הטמון  
בו. סביר להניח כי ילד  
הגדל במסגרת המיועדת  
לאוטיסטים, יתאים את  
התנהגותו ואת יכולותיו  
ל"תקרת הזכויות" של  
מסגרת זו, באופן בו יתכן  
ולא ניתן יהיה לשקם  
בעתיד את יכולותיו, גם  
אם יתברר כי האבחון  
הראשוני שלו כאוטיסט  
היה שגוי"







סיבות אפשריות אחרות – כמו הפרעות קשות בקשב, רמות חדה גבוהות, הפרעות בקשר הורה-ילד, כל אלו עם או בלי רקע דו-לשוני וליקויי שפה קשים.

תופעה זו, בה משפיעה "אוריינטציה האבחון" על תוצאותיו, מוכרת לנו היטב גם בתחומים אחרים, אך חשוב לזכור כי בתחום האוטיזם יש לה לעיתים רבות השפעה קיצונית ואולי אף בלתי הפיכה על עתידו של הילד – לא רק בטווח המיידי, כי אם גם לטווח הארוך ואולי אף לכל מהלך חייו.

את "ההוכחה" להשפעתה הדרמטית של אוריינטציה האבחון על סיטואציות של אבחון שגוי (המתבטא, בין היתר, באבחון יתר) אנו מוצאים בשני מקרים עיקריים:

**ילדים אשר "יצאו מהאוטיזם"** – בגישה המקובלת עלי, כמו גם על אנשי-מקצוע אחרים בארץ ובעולם, נראה כי ילדים אלה מעולם לא היו "אוטיסטים" וכלל לא היו אמורים להיות מאובחנים ככאלה.

**אבחון מאוחר** – בחינה מקרוב של הגורמים לעלייה בשיעור אבחוני "האוטיזם", מגלה כי חלקה נובע מעלייה תלולה בשיעור הילדים המאובחנים כאוטיסטים בגילאים מבוגרים יחסית: מקובל כי אוטיזם אמור להתגלות ולהיות מאובחן עד גיל 3-4 שנים, כשהמחמרים אף גורסים כי ניתן לאבחן אוטיזם בסבירות גבוהה כבר בגיל שנתיים (ראה R 0-3 DC).

אספרגר מאובחן מעט מאוחר יותר, החל מגיל 5 שנים. מניסיוני אני מבינה, שאצל ילדים ונערים המאובחנים בספקטרום האוטיסטי (ASPD-NOS, אספרגר) בגיל מבוגר יותר, החל מגיל 5-6 שנים ומעלה, ניתן למצוא על-פי-רוב תופעות וסימפטומים המצויים בקו-מורבידיות עם הפרעות אחרות כגון פסיכוזות, ליקויים שפתיים (בהבנה ו/או בביצוע שפה), הפרעה אובססיבית קומפולסיבית וכדומה.

יש להדגיש כי כאשר מסתכלים על מכלול הסימפטומים ההתנהגותיים, אכן ניתן במקרים רבים "לאגד" אותם תחת אבחנת האוטיזם, כפי שהיא מוגדרת כיום – אך, כאמור, מתן אבחנה זו **בגיל מאוחר מהמקובל** עלול להצביע במקרים רבים על כשל בזיהוי "הפרעת הליבה" ממנה סובל הילד, אם בשל קושי בהגעה לאבחנה מבדלת מדויקת ואם בשל הרצון "להיטיב עם הילד ומשפחתו" בכל הקשור ל"סל הזכויות", כמוזכר מעלה. המשמעות הפרקטית בסיטואציה זו היא כי הילד ומשפחתו אכן מקבלים את סל הטיפולים **הרחב ביותר**, אך לא את סל הטיפולים **המתאים ביותר** – אשר עשוי להוציא את הילד "מהמסלול האוטיסטי" ולאפשר לו עתיד טוב יותר.

### אבחון יתר: המחיר האישי, המשפחתי והציבורי

תופעת אבחון היתר אינה רק "שגיאה מקצועית" ויש לה משמעויות רבות נוספות.

**ברמה האישית** – ילד המאובחן כאוטיסט, אף שאינו כזה, נכנס למסלול חד-כיווני ואולי אף בלתי הפיך, אשר ישפיע עליו לאורך כל חייו, וימנע ממנו למצות את מלוא הפוטנציאל הטמון בו. סביר להניח כי ילד הגדל במסגרת המיועדת לאוטיסטים, יתאים את התנהגותו ואת יכולותיו "לתקרת הזכוכית" של מסגרת זו, באופן בו יתכן ולא ניתן יהיה לשקם בעתיד את יכולותיו, גם אם יתברר כי האבחון הראשוני שלו כאוטיסט היה שגוי.

**ברמה האישית** – מנקודת מבטם של ההורים קיים לכאורה יתרון רב באבחון הילד כ"אוטיסט", הן ברמה הרגשית (לגיטימיות לעומת לקויות אחרות) והן ברמה "התפעולית" והחומרית (הזכות לקצבה ולמגוון רחב של טיפולים), וזאת מול סל מצומצם יותר, הניתן להם כיום בעת אבחון ילדם כסובל מלקות התפתחותית אחרת, לעיתים אף קשה יותר, כפיגור וכדומה.

כמאבחנת וכמטפלת אני פוגשת הורים רבים אשר מסיבות אלה רואים את אבחון הילד כ"אוטיסט" כאופציה הטובה ביותר עבור הילד ועבור המשפחה כולה, בהשוואה לאופציות אבחוניות אחרות.

**ברמה המערכתית** – אנו מוצאים אנשי-מקצוע רבים (לרבות רופאים, פסיכולוגים וכדומה), אשר אימצו אף הם גישה זו של עדיפות "הבחירה באוטיזם", בין אם מתוך רצון לסייע להורים ואם מסיבות אחרות, ומתוכה אימצו לעצמם פרקטיקה לפיה **"אם אפשר לאבחן את הילד כאוטיסט – כדאי לעשות זאת"**.

יתירה מזו, אצל חלק מאנשי המקצוע נתפסת "שלילת האוטיזם", כמניעה קנטרנית של זכויות אותן יכולה המשפחה לקבל בזכות אבחון זה והם מתקשים לעמוד בתחושה של שותפים לעוול ולפגיעה במשפחה.

כלומר: סל הזכויות המשופר (יחסית ללקויות אחרות) הניתן למשפחות של ילדים המאובחנים כאוטיסטים, הפך לתמריץ משמעותי לבחירה באבחון זה, במידה והוא אפשרי, הן עבור ההורים והן עבור אנשי-מקצוע רבים.

### אוריינטציה האבחון: לתקף או לתקוף? או: מה שאתה מחפש הוא מה שאתה מוצא...

כפועל יוצא משני הגורמים הראשונים (אפשרות האבחון + עדיפות האבחון כאוטיסט) התפתחה בקרב אנשי-מקצוע רבים תפיסת עולם ופרקטיקה, על-פיה נועד האבחון לתקף (לאשר) את אבחון ותיוג הילד כאוטיסט וזאת באמצעות זיהוי מספר מספק של קריטריונים המאפשרים מתן אבחנה זו. כלומר: ברירת המחדל בגישה זו הינה **אישור** היותו של הילד בספקטרום האוטיסטי (אישור המקנה כאמור זכויות רבות) וזאת בשונה מאבחון באוריינטציה הבאה "לתקוף" או לשלול את "האופציה האוטיסטית" ולחפש סיבות אפשריות אחרות לסימפטומים הקיימים אצל הילד המאובחן – כמו ליקויי שפתי קשה, לקות שמיעה, לקויות קשות בקשב, מצבים פוסט-טראומטיים והפרעות קשות ביחסים הורה-ילד.

מן הראוי לציין כי אחת הגישות המקצועיות המרכזיות המשפיעות כיום על תהליכי הערכה וטיפול בילדים עם לקויות ואיחורים התפתחותיים, גישה שסטנדרט גרינשפן (Greenspan) ושרינה וידר (Wieder) הם ממוביליה ואשר הובילה להוצאת ספר האבחנות החשוב לגיל הרך (DMIC), מתווה תהליך הערכה שבו יש לשקול **קודם כל** את האפשרות כי מדובר בהפרעה נירו-התפתחותית (המונח המקביל לאבחנת ה- DSM של הספקטרום האוטיסטי) ורק במידה ואבחנה זו אינה מתאימה, יש לחפש את האבחנה בתוך הקטגוריה של הפרעות בוויסות ועיבוד סנסורי (RSPD). גישה זו, שאני מכירה ומעריכה את תרומתה הרבה לטיפול, תורמת לצערנו גם לאבחנת יתר של הספקטרום האוטיסטי, שכן האוריינטציה הבאה **לאשש** תחילה את הבחירה באוטיזם מביאה פעמים רבות לחוסר הבחנה (במודע או שלא במודע), בסימפטומים אחרים העשויים להצביע על **שלילת** האבחון האוטיסטי ועל קיומן של





### מהדיון הכללי למקרה הפרטי

את "הדחיפה" לפרסום מאמר זה, קיבלתי בעקבות סמינר קליני על טיפול באוטיזם, בו השתתפתי לאחרונה ואשר שב ועורר בי מחשבות רבות.

בתיאור מקרה אשר הוצג בסמינר זה הובאו ויניטות מצולמות, לאורך תקופה של 3-4 שנים, מתוך טיפול בילדה אשר אובחנה כ- ASD סביב גיל 1/2 ש'. בכל הויניטות, גם המוקדמות ביותר, נראתה ילדה כשאינה מחייכת כלל ולא מפנה מבטים לכיוון ההורה שישב בחדר, אך היא כן קיימה קשר עין איכותי, יוזמה וקשב משותף מול המטפל. בראיון עם ההורים בלטו פגות, דיכאון אימהי בשנה הראשונה לחייה וזו-לשוניות. מדובר בצרוף אשר נותן פעמים רבות "תמונה אוטיסטית" בעוד הליבה עשויה להיות גם "הפרעות בקשר אם-ילד". הילדה קיבלה טיפול אינטנסיבי במשך שנים רבות והוריה המסורים הביאו אותה בהתמדה לטיפולים. סביב גיל 8 היא נשאה את האבחנה של DSM-5, ותוארה כילדה "מוזרה". כדוגמא למוזרות הובא מונולוג "מוזר" על הדרך בה ניתן להסתכל על כוסות חצי ריקות וחצי מלאות, אותן קישרה לדמעות של בן משפחה אחר. כמו אצל משתתפים רבים נוספים בסמינר, עלו בי שאלות באשר לאבחון ולטיפול בילדה זו. האם היה זה מונולוג של ילדה "מוזרה" מהספקטרום האוטיסטי, או שמא מונולוג של ילדה אשר בדרכה מנסה לתקשר את האופן בו היא מבינה וחווה את הדיכאון, שלה ושל אמה? האם בהיותה בת שנתיים וחצי הוחמץ חלון הזדמנויות לטיפול רגשי משום שאובחנה כ- ASD? האם, על רקע הקו-מורבידיות המוכרת לנו מהספרות המקצועית, צפויה ילדה זו להיות מאובחנת בעוד מספר שנים כלוקה בהפרעה נפשית?

### סיכום: הזמנה לחשיבה מחודשת ולדיון מקצועי

ההכרה בעצם קיומו של אבחון יתר של אוטיזם בישראל – כמו גם במחירים האישיים, המשפחתיים והציבוריים אותם הוא גובה – מחייבת אותנו, אנשי המקצוע העוסקים בתחום זה על כלל היבטיו, לשוב ולבחון את האוריינטציה מתוכה אנו פועלים, את תהליכי האבחון להם אנו שותפים ואת תהליכי קבלת ההחלטות, שעליהם אנו משפיעים כקהילה מקצועית. אקווה כי מאמר זה יהווה פתח לחשיבה מחודשת ולדיון פורה ומעמיק בנושא העשוי להשפיע על ההתנהלות המקצועית שלנו ועל איכות חייהן של המשפחות הרבות הנמנות על ציבור מטופלינו, היום ובעתיד.

**ברמה המשפחתית** – אל מול ההקלה הרגשית והסיוע החומרי, הניתן למשפחה שילדה אובחן כאוטיסט, אף שאינו כזה, ניצבת כאמור הידיעה כי אבחון שכזה יתכן וימנע ממנו למצות את מלוא היכולות וההישגים אליהם הוא עשוי להגיע בעתיד. גם אם לילד מגבלות ולקויות, "המאפשרות" את אבחון כאוטיסט, יהיה זה לטעמי עוול להגדירו ככזה במידה וקיימות **חלופות אחרות**, אשר יאפשרו לו בעתיד חיים בעלי איכויות גבוהות יותר. כאנשי-מקצוע, האמונים בין השאר על הגנה ושמירה על טובתו של הילד, מחובתנו להביא בפני ההורים חלופות אלה, ככל שהן קיימות, ולתמוך בקבלת החלטות אשר יתכן ותראינה כמקשות עליהם בטווח המיידי (עקב "שלילת הזכאות" לסל הזכויות המשופר המוצע כיום לאוטיסטים), אך יאפשרו עתיד טוב יותר עבור הילד ועבורם.

**ברמה הציבורית** – כאנשי-מקצוע אנו מודעים לכך כי חלק מהמשאבים הרבים המוקצים כיום במסגרת "סל הזכויות" הניתן לאוטיסטים, כלל אינו רלוונטי לשיקומם ולפיתוחם. לא אחת אנו נתקלים בילדים המטופלים בו-זמנית במספר תרפיות רגשיות שונות (מתוך המגוון הרחב של התרפיות המוצעות לילדים בעלי הזכאות לסל המורחב), וזאת מבלי שתוגדר בבירור מה מטרתה של כל אחת מהתרפיות הניתנות זו במקביל לזו ובמה אמורה כל אחת מהן לתרום ולקדם, מעבר "להעסקתו" של הילד.

משאבים רבים אלו, הניתנים ברובם דרך תקציבים ממלכתיים ורק למי שאובחנו בספקטרום האוטיסטי, אולי לא באים באופן ישיר על חשבון אוכלוסיות אחרות, אשר זוכות "לפופולאריות" נמוכה יותר (כגון הפרעות פוסט-טראומטיות, נכויות, פיגור וכדומה), אך אין ספק כי לו ניתנו משאבים דומים גם לאוכלוסיות אלו, היה בכך כדי לסייע להן רבות. כך, באופן פרדוקסאלי, מעדיפות משפחות רבות המעוניינות לקבל סיוע והשתתפות בעלויות הכבדות הכרוכות בטיפול בילדיהן, כי אלו יאובחנו ויהיו מטופלים כאוטיסטים, ולא דווקא יזכו בטיפולים המתאימים והנכונים ביותר עבורם. הקצאת משאבים נאותים לטיפול בלקויות התפתחותיות כמו פיגור ואחרות, תאפשר "הסטה" של חלק מהילדים המטופלים כיום כאוטיסטים לטיפול מתאים וכנן יותר עבורם, באופן אשר יתרום הן להתפתחותם העתידית של הילדים המטופלים, והן לניצול נכון וטוב יותר של מכלול המשאבים המושקעים כיום בתחומים אלה.

### ביבליוגרפיה:

manual for infancy and early childhood: Mental health, developmental, regulatory-sensory processing, language and learning disorders – ICDL-DMIC.

Bethesda, MD: Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders; 2005.

Zero to Three, 2005, Diagnostic Classification of Mental Health and Developmental Disorders of Infancy and Early Childhood: 0-3 R, Zero to Three press, Washington DC.

American Psychiatric Association, 1994, DSM-IV, APA, Washington DC.

Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders (ICDL). Diagnostic





# ללמוד להיות פסיכולוג – לגדול להיות פסיכולוג

מאת: צילה טנא

נושא מאמר זה, הוא תהליך ההכשרה המורכב ורב-הפנים של הפסיכולוג, המתקדם בשני צירים מרכזיים: זה של הלמידה וזה של הגדילה האישית. שני אלה, כאשר הם משולבים זה בזה, מהווים את התשתית ליצירת איש-מקצוע שהוא גם עשיר בידע ובמיומנויות וגם בשל ביכולותיו האמפאטיות ובתפיסת האדם שלו.

הבחירה במושגים "למידה" ו"גדילה" והעדפתם על מושג ה"הכשרה" נובעת מתפיסת הדיסציפלינה שלנו – הפסיכולוגיה – לא רק כמיומנות גרידא, אליה אנחנו מכשירים את עצמנו, אלא כתפיסת-עולם ודרך חיים, שאותן אנו מפתחים לאורך כל מעגלי החיים ובאמצעותן אנו מעצבים את התייחסותנו לאדם בכלל ולא רק לדרכי הטיפול בו. שלא כמו תהליך ההכשרה המסתיים בהיותנו "כשירים" לתפקיד ובעלי ידע מספיק – הלמידה של פסיכולוג, בעצם, אינה מסתיימת אף פעם ובכל פעם הוא לומד מחדש את אשר ידע כביכול כבר קודם-לכן, ממקום פנימי אחר ומתוך חוויית המפגשים הייחודיים הנקרים בדרכו המקצועית והאישית.

## פרק א':

### התשתית הראשונית – ידע תיאורטי

"אין חכם בלי ספרים. חכם בלי ספרים כמוהו כאמן בלי כלים"

קיימות השערות רבות לגבי המניעים האישיים ללימוד מקצוע הפסיכולוגיה, מרביתן לא נבדקו מחקרית. מה שאינו מוטל בספק, הוא שהפונים לתחום מקצועי זה הם בעלי רגישות לתהליכים תוך-אישיים ובין-אישיים וסקרנים לגבי עולם הנפש ולגבי הגורמים המסבירים את התנהגותו של האדם ואת דרך ההתנהלות שלו בעולם. אלא שרגישות וסקרנות לא די בהן. אמצעי החקירה והדרכים להבנה ולפירוש של מורכבות נפשו של האדם והתנהגותו, אינם נגישים מספיק למי שלא הפך תחום זה למושא של חקירה ושל למידה. הלימוד האקדמי הוא, לפיכך, דרישה בלתי מתפשרת עבור כל העוסקים העתידיים במקצוע הפסיכולוגיה, כאמצעי לרכישת ידע. טווח המקצועות הכלולים בלימודי היסוד לקראת תואר ראשון הינו עשיר ומגוון ומקיף תהליכים התפתחותיים נורמטיביים ופאתולוגיים – תיאוריות אודות ההשפעות האפשריות של תורשה וסביבה, של אישיות ושל למידה, של הפרט ושל הקבוצה. התיאוריות השונות המסבירות את התפתחות העצמי ודרכי התקשורת שלו עם האחר ועם העולם, מרחיבות את עולם המושגים של הלומד ומשפיעות על דרכי הטיפול וההתערבות שאותן יבחר בהמשך דרכו המקצועית. ההצפה בידע היא כמעט בלתי נמנעת בשנות הלמידה הראשונות, בשל השלב ההתפתחותי המוקדם שבו מצויים מרבית הסטודנטים באוניברסיטאות, אך ידע רחב ככל האפשר, הוא חיוני ביותר כבסיס לבחירות תבוניות של דרכי הפירוש ושל טכניקות ההתערבות בשלבים מאוחרים יותר של עבודתם.

הלימודים לתואר שני מכוונים יותר לתחומי ההתמחות הספציפיים של הלומדים ולהכשרתם המקצועית והם כוללים מקצועות ליבה – הרחבות והעמקות בתיאוריות פרטניות, או מערכתיות, הקשורות לתחום ההתמחות וכן הקניה מסודרת ושיטתית של כלים דיאגנוסטיים וטיפולים שישרתו את הפסיכולוגים בעבודתם בשדה. עם זאת – דרכי הטיפול והאבחון הן עשירות ומגוונות ביותר והשימוש שיעשה בהן הפסיכולוג בהמשך דרכו המקצועית, יהיה סלקטיבי ותואם את צורכי הלקוחות שעימם הוא עובד, כמו גם את כישוריו ונטיותיו האישיות.

## פרק ב':

### הנדבך השני – למידה תוך-כדי התנסות

"הניסיון הוא יועץ משכיל ; הניסיון הוא אבי המדע"

למידה היא הרבה יותר מקליטת מידע גרידא. הצורך לחקור את הסביבה, ללמוד ולדעת הינו צורך בסיסי של בני-אנוש שאינו נופל מן היצר המיני. פיטר מ. סנג'י בספרו **הארגון הלומד** כותב: "למידה של ממש יורדת לשורש המשמעות של היותנו בני-אנוש. באמצעות הלמידה אנו מעצבים את עצמנו מחדש, באמצעות הלמידה אנו מסוגלים לעשות דברים שלא יכולנו לעשות קודם-לכן, באמצעות הלמידה אנו רואים את העולם ואת יחסנו אליו באור אחר, באמצעות הלמידה אנחנו מרחיבים את היכולת שלנו ליצור ולהיות חלק מן התהליך היצירתי של החיים." (סנג'י, 1990).

ביון, שעסק במהות החשיבה ובתנאים הנדרשים להיווצרותה של למידה, ראה קשר שאינו ניתן להפרדה בין למידה, לבין התנסות רגשית-חווייתית. הוא תיאר את החיבור של האישיות לסביבתה כחיבור של אהבה (L), שנאה (H) וידיעה (K) והאמין שלמידה משמעותית נוצרת, רק בחיבור בין שלושת הגורמים הללו והיא כרוכה תמיד בכאב של ההכרה באי-הידיעה ובתחושת התסכול הקשורה להיעדר – היעדר שאותו אנו מנסים למלא שוב-ושוב על-ידי למידה חדשה (סימינגטון, 1996).

תפיסות אלה לגבי מהות הלמידה, משרתות אותנו היטב בניסונו לתאר את הדרך "ללמוד להיות פסיכולוג". אם למידה בכלל מתרחשת אך ורק תוך-כדי התנסות ומותנית בתהליך חווייתי – לא כל שכן למידה פסיכולוגית, שעיסוקה הוא נפש האדם על מרכיביה השונים ושאחת ממטרותיה העיקריות היא להכיר מרכיבים אלה ולהבינם וללמוד כיצד לחולל בהם שינויים בעת הצורך.

ההתחברות שלנו לתיאוריות מסוימות נקבעת לא רק על-פי יכולתן להסביר בדרך הטובה ביותר תופעות והתנהגויות, אלא גם על-ידי דברים שחוונו בעברנו, בתוך המשפחה ומחוצה לה ובהתאם לתכונות אישיות המאפיינות אותנו ותפיסות שגיבשנו לגבי האדם – מניעיו, כאביו ויחסי-הגומלין שבינו לבין האחרים. החשיפה לעולמות ידע מגוונים מעצבת מצידה את אישיותנו, מוסיפה רבדים חדשים לדרך שבה אנו מבינים את העצמי ואת האחר ומפתחת את היכולת שלנו להעריך ולפרש תופעות נפשיות ובהמשך – גם להשפיע על עיצובן, אך ידע זה מקבל משמעויות חדשות ועמוקות יותר תוך-כדי תהליכי ההתנסות שלנו, ההתבוננות, החקירה והבדיקה המתמדת של יישומיו בשדה.

צילה טנא

פסיכולוגית חינוכית-מדריכה ומטפלת משפחתית מוסמכת, ס/מנהל שפ"ח ת"א/יפו





לכך; ושנית – על-מנת לרכוש ידע חדש ומעודכן בתחומים רלבנטיים רבים שיפורטו להלן. הגמישות ויכולת ההשתנות של איש המקצוע של בריאות הנפש היא חיונית כדי שיבקר את עשייתו ויתן מקום ללמידות חדשות.

\* תיאוריות חדשות המנסות להסביר בדרך אחרת תופעות נורמטיביות ופאתולוגיות בהתפתחות האישיות;  
 \* כלים חדשים וטכניקות שלא נוסו בעבר בכל הקשור לדיאגנוסטיקה – הערכה של פרטים, קבוצות ומערכות – ולטיפול במגוון האוכלוסיות. כלי האבחון מתעדכנים בהכרח מדי כמה שנים והדבר מחייב למידה מחודשת ואימון ממושך. גם דרכי הטיפול מתרחבות ומציעות דרכים חדשות לא קונבנציונאליות לעבוד עם פרטים ועם קבוצות וליצור שינויים, לפעמים בקצב יותר מהיר מפעם ובשיטות העושות שימוש בטכנולוגיות חדישות.

\* תופעות חברתיות חדשות שלא היו מוכרות בעבר ומחייבות חקירה נרחבת אודות הרקע להתהוותן וההשפעות שיש להן על הפרט, על הקבוצה ועל החברה. בהקשר זה אפשר לציין את ריבוי המשפחות החדשות על אפיוניהן המורכבים השונים – משפחות חד-מיניות, משפחות חד-הוריות, ילדי פונדקאות, הפריה חוץ-גופית, "תרומת"-זרע וכיו"ב. כמו-כן, יש מקום להדגיש את התפתחות האינטרנט והתקשורת הווירטואלית, המחייבת למידה מחודשת אודות טבע האדם וצורכי ההתקשורת שלו ואופניה ואף "פותרות" דרכי טיפול חדשות שלא היו מוכרות לנו קודם-לכן. תופעות רבות אחרות של אלימות חריגה, של רצח בתוך המשפחה, של חברות מהגרים וחברות שוליים, שעדיין לא נחקרו וטופלו לשיעור רצונם של אנשי המקצוע העוסקים בהן דורשות אף הן עדיין למידה עדכנית יצירתית ופיתוח דרכי התערבות חדשות.

\* אחת מאמרותיו של הרב קוק היא: "בכל דור-ודור צריך ללמוד את דרכי השימוש בכלים המשפיעים על הדור." ואומנם, לאורך השנים אנו מוצאים את עצמנו נדרשים לחיפוש אחר אמצעים אפקטיביים התואמים שינויים תרבותיים כמו טכניקות טיפול קצרות מועד או שיטות אבחון מבוססות ראיות (data based).

למידת התעדכנות אינה רק הוספה של כלים ושל ידע, אלא גם בדיקה והתאמה של המוכר והידוע לטיפול בחדש ובלא מוכר. לימוד מחדש אינו בהכרח צבירה של ידע נוסף, אלא גם "בריאה" מקורית של רעיונות ודרכי פעולה על-ידי יצירת הקשרים, שלא היו מקובלים בעבר וחקירה של יעילותם בהסבר התופעות שאנו נתקלים בהן וביצירת דרכי התערבות שיביאו לשינוי בתופעות אלה.

### פרק ד':

#### המדבר האחרון – ויתור על הידיעה המוקדמת לצורך התבוננות צחפה "תכלית הידיעה – שנדע שלא נדע"

ההבנה הפסיכולוגית צומחת לא רק מתוך הידע המוקדם אלא גם ממקום הקשוב לחוויה התוך-אישית והבין-אישית ולדברים הקורים לנו ונצפים על-ידינו ב"כאן-ועכשיו". הכלים העיקריים

המפגש האמיתי בשדה תוך-כדי הלמידה הוא, לפיכך, תנאי הכרחי לבדיקת הידע שרכשנו, להתאמתו לתופעות שאנו נתקלים בהן ולבניית מערכי ידע ותפיסות משלנו, שיש להם על מה להתבסס, אך הם גם מושפעים תמיד מחוויותינו הסובייקטיביות, מן האפיונים הייחודיים של הלוקחות שלנו ומאופיים של המגעים האינטר-סובייקטיביים שבינינו לבינם. הדבר נכון גם כאשר המפגשים הם פרטניים וגם כאשר הם קבוצתיים או מערכתיים, גם כאשר הם אבחוניים במהותם וגם כאשר מטרתיהם הן טיפוליות או הדרכתיות.

הפרקטיקום בראשית דרכו של איש המקצוע מהווה "טבילה" ראשונה בשדה וההתנסויות המאוחרות יותר לאורך כל שלבי ההתמחות ואף מעבר להם, הן חומרי הלמידה הטובים ביותר בעבורו. באמצעותם הוא בודק את עצמו, מעצב את תפיסתו ועושה את הבחירות הנכונות עבור לקוחותיו, תוך שילוב הידע שרכש באקדמיה, ביחד עם ההבנות שגיבש תוך כדי ההתנסות החווייתית בשדה.

כפי שבין הדגיש, תהליך הלמידה תוך-כדי התנסות הוא כואב ופעמים רבות כרוך בתסכול רב, במפגש עם קשיים ובהכרח להכיל חוויות של אי-ידיעה, תחושות אישיות של כישלון, או אי הצלחה והשלכות רבות של האחרים על איש המקצוע העומד לשירותם. תהליך ההדרכה (Supervision) הוא, לפיכך, מרכיב חיוני בלמידתו של הפסיכולוג. המדריך מהווה בעבורו דמות מלווה ותומכת, מעשירה ומקנה ידע אך גם משקפת, ביקורתית ומעריכה. גם למפגשים עם עמיתים בישיבות צוות ובקבוצות ההדרכה יש חשיבות רבה בעיצוב דרכו של הפסיכולוג הלומד והמתנסה ובפיתוח חשיבה ביקורתית ורב-כיוונית בעבודתו.

גורם הזמן נתפס בדרך-כלל על-ידי המתמחים כאילוץ אדמיניסטרטיבי-מנהלי המתחייב בחוק ותו-לא, אלא שלא כך הדבר בכל הקשור ללמידה של הדיסציפלינה המיוחדת שלנו. תקופת ההתמחות מגדירה אומנם את התנסויות החובה שעל המתמחה להיות חשוף אליהן ואת תנאי ההדרכה שצריכים ללוות התנסויות אלה, אך תקופה זאת גם נותנת למתמחה מרחב וזמן להתפתחות אישית, המעמיקה את התבוננות המקצועיות ומחזקת את כוחות ההתמודדות שלו עם דילמות שלו ושל האחרים. ההבשלה והצמיחה האישית של פסיכולוג אינה תחומה בזמן, אינה דומה במהותה ובקצב שלה אצל פרטים שונים ויש לה השלכות משמעותיות על תפקודם של אנשי-מקצוע בתחומי בריאות-הנפש, על רמת האינטגרציה שיפעילו בין מה שלמדו לבין מה שיפגשו הלכה-למעשה בעבודתם ועל המידה שבה יהיו פנויים וקשובים ללקוחותיהם ואמפאטיים למצוקותיהם.

### פרק ג':

#### התעדכנות תמידית בידע – מחובותיו של איש המקצוע "המפסיק ללמוד – כמפסיק לשחות. זרם הנהר יחיה לאחור"

גם לאחר קבלת המומחיות לא יכול הפסיכולוג "לשקוט על שמריו" אלא להמשיך ללמוד. ראשית – על-מנת לבסס דברים שלמד בעבר, קלט אותם קוגניטיבית, אך לא עמד על משמעותיות עמוקות יותר שלהם בהיעדרם של כלים אישיים





תפסות אלה של ביון ושל אוגדן שיוחדו על-ידיהם למפגש הטיפולי – חשוב שתשפענה גם על הנוכחות הפסיכולוגית במפגשים רבים אחרים – פרטניים ומערכתיים – שאולי אינם טיפוליים במוצהר, אך נושאים בחובם תמיד את האמירה המקצועית שלנו כאנשי בריאות הנפש. הנוכחות הפתוחה והקשובה של הפסיכולוג למתרחש בכל מפגש מקצועי אצלו ואצל האחרים, הנכונות לקלוט, להבין, לעבד, ללמוד וללמד הן חיוניות באותה מידה בתהליכים הדרכתיים, דיאגנוסטיים וייעוציים. לכל אחד מהם יגיע הפסיכולוג עם "רשת" של מושגים וידע מוקדמים אך ללא סטיגמות, דעות קדומות ופרה-קונספציות ותמיד עם רצון ללמוד ב"כאן ועכשיו", באמצעות ההתנסות החווייתית הרגשית ולא רק דרך הקוגניציה. נדבר זה מתפתח כתהליך לאורך כל שנות עבודתו של הפסיכולוג ושזור כחוט השני בגדילתו ובצמיחתו האישית והמקצועית. בכל למידה מחודשת קיים ויתור על ידע קיים, בכל מפגש מחודש יש קבלה של אי הידיעה למרות החרדה שהדבר מעורר בנו לפרקים והקושי "לשהות" במקום זה.

### סוף-דבר:

במאמר זה נעשה ניסיון להתחקות אחר השלבים השונים בדרכו של הפסיכולוג כאיש-מקצוע, אשר מושא החקירה והטיפול שלו הוא האדם, התנהגותו והאינטראקציות שלו עם סביבתו. חשוב היה להדגיש שלמידתו של הפסיכולוג אינה מסתיימת אף פעם ושככל שיצטרך לקנות עוד ועוד ידע, להתנסות ולאמן את כישוריו עוד-ועוד, יאלץ גם לשכוח את מה שלמד ולהיות נוכח באופן מלא וקשוב בכל מפגש מחדש – פרטני, קבוצתי או מערכתי, מוכר יותר, או מוכר פחות, אך תמיד ייחודי ובעל גוונים משלו. **הידע המוקדם** מהווה עבור הפסיכולוג תשתית ראשונית הכרחית המספקת לו עולם רחב של מושגים והסברים אפשריים לתופעות שבהן ייתקל בעתיד; **ההתנסות** משמשת לו כר לאימון מיומנותיו ושדה ליישום הידע שרכש הלכה-למעשה, תוך בחינת מקומו המיוחד, כישוריו, נטיותיו ובחירותיו וזאת – בליווי תכופ של הדרכה ולמידת-עמיתים; **ההתעדכנות בידע חדש** מאפשרת לו לשמור על הרלבנטיות של ידיעותיו והתנסויותיו בהבנת תופעות חדשות, **והמפגש האינטר-סובייקטיבי** המאפיין את כל מרחבי התפקוד של הפסיכולוג מהווה את גולת-הכותרת של למידתו ומאפשר לו להמשיך לגדול ולצמוח תוך-כדי ריבוי המפגשים הנקרים בדרכו.

שלנו כפסיכולוגים, הם כלים של התבוננות ושל הקשבה, דבר ההופך כל מפגש שלנו בחיים, בהדרכה, באבחון, בטיפול ובייעוץ, למפגש של למידה מחדש. בעבודתנו בשדה עלינו להיות תמיד קשובים ופתוחים ככל האפשר ולצורך זה מוטב שנניח לעיתים הצידה תיאוריות שרכשנו ופרה-קונספציות אשר שירתו אותנו בעבר ולא נמהר "לקפוץ" לפירושים ולמסקנות. עלינו להיות "נוכחים" במפגשים בצורה מקבלת, המאפשרת לדברים להתרחש מולנו, להיאמר בפנינו ולהתחבר לכדי משמעות חדשה באמצעותנו, אך לא-דווקא על-ידינו.

ביון (ביון, 1962) אשר צידד בחשיבותה של הלמידה וקניית הידע, הדגיש גם את מקומה של החוויה הרגשית המיידית ביצירת החיבורים הקוהרנטיים והמשמעותיים, בתוך כל מפגש טיפולי כשלעצמו. הפרשנות הדינאמית צומחת על-פיו ממקום מיוחד, הקשוב לא רק לידע תיאורטי מוקדם, אלא גם לנתונים נצפים ולחוויה המתלווה אליהם. העובדה ה"נבחרת" (הפירוש, ההבנה), אינה נובעת בהכרח מקשר מדעי-לוגי והיא יכולה להיווצר דווקא כהפשטה של התנסות רגשית בו-זמנית. את המצב הקשוב והפתוח שהמטפל נמצא בו מגדיר ביון במושג **Reverie** – מצב של שיטוט חשיבתי שבו המטפל קשוב למטופל אך גם למצבים רגשיים מפוצלים שחלחלו מן המטופל אל עולמו שלו.

בהקדמה לספרו של אוגדן (אוגדן, 1989), מדגיש ויגודר, כי אוגדן לוקח צעד קדימה את התבוננות העמוקות של ביון, בנוגע לאופן שבו המטפל לומד את מטופלו. הוא שואל מביון את מושג ה-**Reverie** ומוסיף עליו את מושג "השלישי האנאליטי", המשקף את התפיסה האינטר-סובייקטיבית שלו, לגבי תהליך הטיפול כמרחב חדש הנוצר במשותף על-ידי המטפל והמטופל והופך חוויות של כל אחד מהם מחוויות תוך-אישיות לבין-אישיות וכך מנגיש עבורם חלקים של המטופל שפוצלו, או הודחקו. "השלישי האנאליטי" מייצג את הסובייקטיביות המשותפת החדשה הנוצרת בחדר הטיפול, בה המטפל מופנה כל-כולו לקבל, להחיות ולעבד חוויות שהיו אצל המטופל חסרות מבע, או קשות להכלה על ידיו. כמו בתקשורת המיוחדת בין אמא לבין תינוקה, אשר בתוכה החרדה מאי-ידיעה עלולה לגרום את האם לזיהויים חפוזים ושגויים שהם השלכות שלה בלבד (שם) ולחסום בעצם ידיעה אמיתית, כך בתקשורת שבין מטפל לבין מטופל, צריך המטפל להימנע מידיעה מוקדמת חפוזת ואף לסייע למטופל שלו להימנע מכך ולאפשר לו להסתכל במוכר בעיניים חדשות ולהעניק לו משמעות תוך-כדי ההסתכלות המשותפת (תהליך ה"הזרה", בלשונו של אוגדן).

## ביבליוגרפיה:

תומס (1989). **הקצה הפרימיטיבי של החוויה**. תל-אביב: עם-עובד, 2001.

סימינגטון, ג'ואן ונוויל (1996). **החשיבה הקלינית של וילפריד ביון**. תל-אביב: תולעת ספרים, 2000.

סנג'י, פיטר מ' (1990). **הארגון הלומד**. תל-אביב: מטר, הדפסה רביעית - 1997.

אוגדן, תומס (1989). **הקצה הפרימיטיבי של החוויה**. תל-אביב: עם-עובד, 2001.

ביון, וילפרד ר' (1962). **ללמוד מן הניסיון**. תל-אביב: תולעת ספרים, 2004.

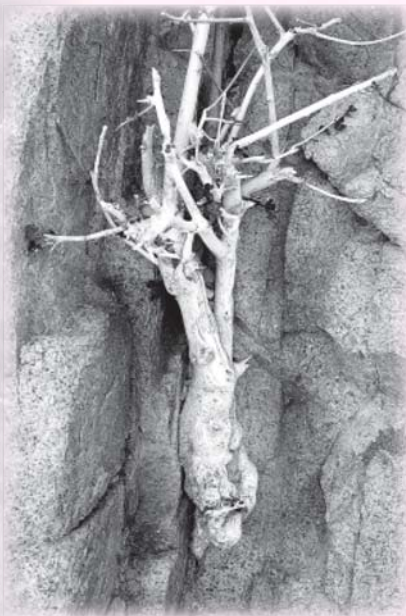
ויגודר, שמשון (1989). מן הקצוות הפרימיטיביים לעבר המפגש האינטרסובייקטיבי: אוגדן ועבודתו. בתוך: אוגדן,



## ראיון עם הפסיכולוג עמיר ברסקי עם צאת ספרו צ'ופים

בהוצאת דבֵי אָפְקִים, 2011

**ביקשתי מעמיר לספר לנו מעט על "דרך הצילום" ועל "דרך השיר", מתי וכיצד הגיע אליהן והאם הייתה להן השפעה על ראייתו הפסיכולוגית או על עבודתו בפועל.**



דרך הצילום ודרך השיר, הן למעשה, הדרכים שלי כאדם וכפסיכולוג להתמודד עם שאלות קיומיות, עם סבל ועם כאב, שאני פוגש שנים רבות תוך כדי עבודתי כפסיכולוג. בשני השירים שציטטת ישנם רמזים לדרך שבה אני מתמודד עם סוגיות כמו בדידות וכאב. את דרכי כצלם התחלתי לפני שנים רבות, כאשר נהגתי לצעוד מוקדם בבוקר, לפני יום העבודה, בחוף הים בהרצליה. שם, תוך התבוננות בים, בגלים, בשחפים מצאתי שקט ושלווה, שעזרו לי להתמודד עם השעות הארוכות של עבודתי כפסיכולוג עם ילדים ואנשים. בשלב מסוים משכו את תשומת-ליבי אירועים, חפצים ואנשים, שחפצתי לשמר והתחלתי לבוא עם מצלמה לים. כך התחלתי

ואומנם, ניכר כי עמיר מחפש בספרו אחר החיבורים – מנציח רגעים, מקומות אהובים ונופים קרובים ורחוקים ושזור ביניהם מבעים שיריים המנסים לייצר משמעות. את תצלומיו (עמודים 16, 17) מעטר השיר

העלים נושרים על העֶצֶב.  
מתחברים להם שֵׁם,  
נושרים לאֲדָמָה  
שְׁלוֹקֶחַת אוֹתָם אֶלֶּיהָ  
בְּשִׁמְחָה.

לתמונה המרשימה של העץ הבודד מצרף עמיר את הגיגיו שלו על הבדידות

בְּתוֹךְ הַמוֹן לֹא מוֹבֵן  
אֵיךְ נִשְׁמָע קוֹל הַבְּדִידוֹת  
בְּקִצָּה הַר הַשִּׁירָה!?

ומשהו על מקורות השירה שלו מופיע במילות השיר

הָאֵטֶלְס שֶׁל הַנְּשִׁמָּה  
נִמְצָא בְּנִשְׁקָט שֶׁל הַיַּעַר.  
עֲצֵי הַמַּחַט,  
גְּלֵי הַיָּם -  
מְגִינִים לִי  
אֶת הַשִּׁירִים.



ראיינה וערכה: צילה טנא

**עמיר הוא פסיכולוג,  
מטפל משפחתי וצלם.  
בספרו "צ'ופים" הוא  
משלב גם מספר שירים  
קצרים ועל גב עטיפת  
הספר פונה עמיר  
אל הקוראים במילים  
הבאות:**

"הצילום כמטאפורה להתבוננות על מה שקורה סביב השיר והצילום מדברים זה עם זה. לעיתים, כמו חלום שאינו בחר. דרך לחיבור בין עולמות. הצילום מבטא את הרגע והשיר מצטרף אליו. דרכה של העדשה להתבונן וליצור. דרכו של השיר לחפש את העולם. שילובם ישמש השראה ליציב נוספת של המתבונן."



הכשרתי אני פסיכולוג חינוכי וכן מטפל משפחתי. שנים רבות בעבודתי כפסיכולוג, עוד בארה"ב ומאוחר יותר כמנהל השירות הפסיכולוגי במועצה האזורית דרום-השרון, הרגשתי שאין די בטיפול באותם תלמידים מתקשים, מבלי לטפל גם במשפחה עצמה. נוכחתי לדעת שהמשפחות זקוקות להכשרה ולשפה טיפולית חדשה, על-מנת לתקשר עם הילד המתקשה, להבין אותו ולתמוך בו. טיפולים ששילבו עבודה פרטנית עם עבודה משפחתית הובילו להצלחת הטיפול ולמיצוי הפוטנציאל של התלמיד. התלמיד בא מן המשפחה וחוזר אל המשפחה ואין אפשרות לנתק את הטיפול בו, מהטיפול המשפחתי ההוליסטי. רעיון זה הוביל אותי לפני תשע שנים, ליזום מערך של טיפול משפחתי בית-ספרי, בבית הספר הניסויי "קריית חינוך דרוו". שילבתי את המערכת הבית-ספרית עם המערכת המשפחתית. מאחר שלחלק גדול מן המשפחות, אין את התקציב הדרוש לטיפול משפחתי, הקמתי צוות של 15 מתמחות משפחתיות, אשר נמצאות בשלב מתקדם של לימודי הטיפול המשפחתי באוניברסיטת ת"א, בר-אילן וכן המכונים המובילים



נוסף על כך – "צ'רופים" מהווה שילוב של הצילום עם המילה הכתובה – השירים. השירים לעיתים מחזקים את הצילומים, לעיתים משלימים אותם ומעניקים מימד נוסף ומאפשרים למתבונן ליצור את הצרופים המתאימים לו.

### שאלתי כיצד נבחרים מושי הצילום?

אני מאמין שבצילום יש מפגש מסתורי בין האובייקט המצולם, לבין הצלם. ככל שצילמתי יותר, כך התפתחה אצלי ההבנה, שהבחירות שלי במושי הצילום, הינן תוצאה של מפגש פנימי אישי ושבבחירת האובייקט הצילומי, יש אלמנט מסתורי ולא ברור.

במשך השנים למדתי לסמוך על התחושה הזאת ועל ההבנה מדוע אני מצלם דווקא את העץ המסוים הזה, את הסלע, את המערה במדבר יהודה, או את התינוק הקשור לחזה אימו – לכל אלה יש אצלי ייצוג פנימי, שלא תמיד ידוע והוא זה שיוצר את הקסם שבצילום. זאת יצירה של מפגש בין האני הפנימי הלא מודע שלי, לבין האובייקט. קסם זה גורם להמשך תהליכים פנימיים וחיצוניים יוצרים את אמנות הצילום.

כשאני מתבונן בעבודתי כפסיכולוג, אני נוכח לדעת שקסם זה מתרחש גם בטיפול. מתרחש אצלי משהו פנימי שגורם לי לשאול דווקא שאלות מסוימות, שלא תמיד ברור לי מדוע דווקא הן, אבל הן היוצרות את האמון ביני לבין המטופל ואת האווירה הטיפולית המיוחדת המקדמת את התהליך.

**מתוך היכרות עם דרכו המקצועית של עמיר, שבה ניסה תמיד לשלב בין עשייה חינוכית ענפה בתוך מערכת החינוך ובין ראייה משפחתית, אשר שמה במרכז את הפרט ומשפחתו, ביקשתי לדעת על תחומי העיסוק האחרונים שלו ועד כמה הצליח לקרב באמצעותם בין העשייה המקצועית לבין החלומות והחזון.**

את דרכי כצלם בחוף הים. לאחר מכן מצאתי עצמי לוקח את המצלמה לכל טיול שערכתי – במדבר, בבורמה, בגואטמלה, באפריקה ועוד. המצלמה חיידה את יכולת ההתבוננות שלי בטבע ובאנשים ועזרה לי להתמקד בדברים הנסתרים לעיתים מן העין במבט ראשון. כאשר התפתחתי כצלם העזתי להציג צילומים שלי בתערוכות ברחבי הארץ. במקביל התחלתי להשתתף בסדנא לכתיבה יוצרת, שבה כתבתי שירים וסיפורים. לאט-לאט התאספו במגירתי שירים רבים, במקביל לעשרות צילומים. הספר "צ'רופים" מהווה, למעשה, שילוב בין הצילום לבין השירה. לעיתים התאמתי לצילום שיר מסוים שכבר היה באמתחתי ולעיתים כתבתי שיר חדש. ההתבוננות (שמסתרת בתוכה המילה תבונה, בינה) שפיתחתי דרך הצילום, הרגישות לטבע והיציאה בכל פעם להרפתקה חדשה השפיעו רבות על עבודתי המקצועית כפסיכולוג וכמטפל משפחתי. כל אלה חיידו את ההתבוננות שלי ואת הרגישות שלי כלפי המטופלים ונוכחתי לדעת שכל טיפול הוא יציאה להרפתקה, ממש כמו בטבע. כמו-כן הגביר הצילום את הכבוד שרכשתי לטבע ואת הענווה מולו ויחד עם זאת – את חוויית היופי והתקווה שהוא משרה. נקודות שמאד חשובות לי בעבודתי כפסיכולוג – לרכוש כבוד לכל אדם וכל משפחה בה אני מטפל, ללא קשר למצבם ולקשיים שלהם ויחד עם זאת – לטעת בהם תמיד תקווה.

**השילוב בין שירה לבין צילום אינו החיבור היחיד הבא לידי ביטוי בעבודתו של עמיר ושמו של הספר "צ'רופים" מרמז לחיבורים רבים אחרים עליהם ביקשתי לשמוע.**

השם "צ'רופים" מהווה צרוף של חלקים בעולם שלי – הפסיכולוגיה, הצילום ואהבת הטיולים. הצילומים בספר הם תיעוד לטיולים ארוכים שערכתי בעולם ובארץ, באפריקה, באמריקה המרכזית, בבורמה ובאירופה. הצילומים הם מפגש שלי עם תרבויות אחרות, עם אנשים ונופים דרך עין מתבוננת של צלם ופסיכולוג.





סמלית בלבד ושעות העבודה של המתמחות בבית-הספר נחשבות עבורן לשעות התמחות הנדרשות, לקבלת התואר מטפלת משפחתית מוסמכת. גם האוניברסיטאות מכירות במערכת זאת כדרך לצבור את השעות הנדרשות לקבלת תואר מומחה.

לאור הניסיון שרכשנו בגישה המשלבת (פסיכולוגיה חינוכית וטיפול משפחתי) נוצר שילוב מצוין בין המערכת הבית-ספרית ובין המערכת של הטיפול המשפחתי כאשר שתי המערכות יוצאות נשכרות. נוצר אמון רב בין הקהילה ובין בית-הספר ויש ביקוש רב של משפחות לטיפול.

**פתחתי אשנב קטן לספוח של עמיר ברסקי ואולי גם עוררתי סקרנות להציץ בספר עצמו ולהנות מפרי יצירתו.**

בארץ ללימוד הטיפול המשפחתי. לכל המתמחות תואר שני באחד המקצועות הטיפולים (עבודה סוציאלית, ייעוץ חינוכי, פסיכולוגיה ועוד). מתמחות אלה מטפלות בבית-הספר בשעות אחר הצהריים, במשפחות המופנות דרך היועצת החינוכית אלי, כפסיכולוג בית הספר ואני מתאים להן מתמחה,

לפי שיקול דעת מקצועי ותחת הדרכה שוטפת שלי ושל עוד שתי מדריכות. העלות של המשפחות הבאות לטיפול היא



**סייקטק שמחה להודיע כי**

**אבחון האינטליגנציה לילדים בגילאי 3:7—6:2**

**ה- WPPSI-III<sup>HEB</sup> בעברית**

**ייצא לאור בישראל בתחילת 2012**

**במהדורה עדכנית הכוללת נורמות ישראליות מלאות**



**מחיר הערכה בהזמנה מוקדמת:**

**₪ 3,400 כולל מע"מ**

מחיר ההיכרות של הערכה עם יציאתה לאור יהיה כ- 4,000 ₪  
ניתן לשלם ב- 5 תשלומים שווים ללא ריבית  
הזמנות מוקדמות יתקבלו עד סוף אוקטובר 2011 בלבד  
מבצע זה מיועד לפסיכולוגים עצמאיים בלבד

להזמנה ופרטים נוספים צרו איתנו קשר  
בטלפון: 02-6435360 פקס: 02-6435060  
או בדוא"ל: [custserv@psychtech.co.il](mailto:custserv@psychtech.co.il)



**www.psychtech.co.il**





## סוגיות אתיות בפרסום התנסויות מקצועיות

סעיף זה מנוסח כהוראה שלילית בדבר מה לא לעשות, (לא לפרסם) עם הסתייגות המנוסחת כתנאי, הדורש לקבל הסכמה בכתב מהאדם או מהארגון.

מניסוח זה קשה לחלץ פרסום התנסות מקצועית כך שתהיה ראויה אתית. כך למשל, כמה מאיתנו מבקשים ממטופליהם הסכמה בכתב על שימוש בהתנסותם לצורך בחינת ההתמחות? כמה מאיתנו מבקשים מהמטופלים להביא את התנסותם כדוגמה לביסוס תזה מקצועית במאמר או הרצאה?

נראה שיש מקום להרחיב את ההנחיות בדבר השימוש בהתנסויות המקצועיות כך שניתן יהיה לפרסמן מבלי לשגות אתית או לעבור עבירות אתיות.

להלן הצעה למספר הנחיות:

- \* פרסום התנסויות מקצועיות שמעורבים בהן לקוחות (מטופלים, מודרכים, נועצים וכל מי שמבקשים עבורו התערבות פסיכולוגית) מחייב שמירה על פרטיות הלקוח.
- \* פרסום התנסויות מקצועיות מחייב עמידה באמות-מידה מדעיות.
- \* בפרסום הפרטים תהיה הסוואת הלקוח.
- \* הפרטים אודות הלקוח ותהליכי ההתנסות המקצועית יהיו רק אלו שנוגעים במישרין לסוגיה בה מבקשים לדון באמצעות הפרסום.
- \* הלקוח צריך להסכים לגרסה הסופית האמורה להתפרסם ולבטא הסכמתו בחתימה כתובה.

ציבור אנשי המקצוע מוזמן בחום רב להוסיף השגותיו. גם מי שעטו לא בוערת לפרסם נרטיבים של ההתנסויות המקצועיות שלו, אמור לדעת שחומרים שמשמשים בהם בתוך הקהילה המקצועית כמוהם כחומר פרסום התנסות מקצועית. לפיכך לא מן הנמנע שכל הנאמר כאן חל גם על חומר הבחינות והצגות המקרים בצוותים. סוגיה זו ראוי שנפתח לדיון ובנוסף טוב יהיה אם פסיכולוגים ישתפו מניסיונם ומפתרונותיהם בפרסום התנסויותיהם המקצועיות.

לעיתים קרובות מונחת סוגיית פרסום מקרים על שולחנה של ועדת האתיקה. על-פי רוב פסיכולוגים מתייעצים האם ואיך לפרסם, והאם נדרשת הסכמת המטופל לפרסום, גם אם פרטיו מוסווים. לעיתים רחוקות יותר, מטופלים מעלים השגות ואף מתלוננים על כך שפסיכולוג פרסם תכנים הקשורים לפי דעתם להתנסותם הטיפולית וכי הם – המטופלים, ניתנים לזיהוי גם אם שמם לא הוזכר מפורשות.

פרסום ההתנסויות המקצועיות בספרות מדעית, בספרות המונית ואחרת, שימוש בכלי פרסום שונים, כגון כתיבה, הרצאה, הקלטה או הסרטה, היא סוגיה אתית נושנה ומובנית במקצוענו. זאת מאחר והיא כורכת התנגשות בין שתי חובות מקצועיות בסיסיות: השמירה על פרטיות וחיסיון המטופלים, למול החובה המדעית – להרחיב את גוף הידע המקצועי.

פרסום התנסות מקצועית באופן אחראי ואמין מקדם את התורה וההכשרה המקצועית ובכך תורם לשכלול המקצוע. אך יחד עם זאת, בפרסום זה עלולה להיפגע פרטיות המטופל. בנוסף, לעיתים בשל שמירה על פרטיות המטופל יש חשש שתיפגע התקפות המדעית כמו למשל במקרה של הסוואת פרטים והשתלת שינויים מרחיקי לכת. למרות פגיעה, זו אין ספק שלחובת השמירה על רווחת המטופל, הכוללת את פרטיותו וביטחונו בקשר עם איש המקצוע, יש עדיפות על פני הפרסום המדעי, על כל יתרונותיו. ומכאן מתעוררת שאלה, האומנם ראוי שנפסיק לפרסם, על-מנת לשמור תמיד על קדימות הפרטיות של המטופלים על-פני המדעיות המקצועית?

ודאי שלא! ראוי להמשיך להשתמש בהתנסויות המקצועיות כמקור מדעי למידה, הכשרה והפצת המקצוע, אך זאת בתנאי שנשמרות אמות המידה האתיות, ובראשן פרטיות המטופלים, כמו-גם אמות המידה המדעיות.

בקוד האתיקה המקצועית שלנו בגרסתו האחרונה (2004) יש התייחסות לסוגיה זו בסעיף 3.7.

### ”שימוש במידע חסוי למטרות לימודיות או למטרות אחרות

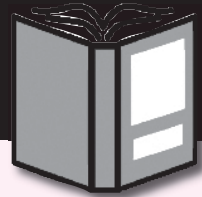
פסיכולוגים לא יחשפו בכתביהם, בהרצאותיהם או באמצעי תקשורת אחרים, מידע חסוי שהשיגו במהלך עבודתם אשר מאפשר זיהוי אישי של לקוחותיהם (אינדיבידואליים או ארגוניים), מודרכיהם, סטודנטים, אנשים הלוקחים חלק במחקר שלהם או מקבלי שירות אחרים שלהם – אלא אם כן האדם או הארגון נתן לכך מראש אישור בכתב.”

#### ועדת האתיקה

- ד”ר רבקה רייכר-עתייר \* יו”ר
- גב’ יונת בורנשטיין בר-יוסף
- גב’ נאוה גרינפילד
- גב’ חנה האושנר-פורת
- גב’ נגה קופלביץ



# ספרים רבותי ספרים



שהיא גישה "הדגל" של צוות אונ' חיפה וכמו כן גם גישה מרכזית מאד בטיפול ביחידת ילד-הורים, במיוחד כאשר מדובר באי-תקינות הקשר אם-ילד או אב-ילד. ספר המזכיר לנו כי תמיד יש מה לשפר, להוסיף וללמוד. כדאי.

## כולנו מכורים פנחס דנון ונטע שיינפלד הוצ' רמות, 2011.



למרות הכותרת המאיימת, ספר זה ראוי לציון כחלוץ ישראלי בריכוז המידע בתחום ההתמכרויות, גם

בארץ וגם בעולם.

בצד סקירה מקיפה של סוגי ההתמכרויות השונות: גופניות והתנהגותיות, תוך מתן הסברים מדעיים לכל התמכרות, ומידע עובדתי על היקפה בעולם ובארץ, נבחן גם מגוון הטיפולים המקובלים: דיבור עצמי, תרפיה, טיפולים משלימים, טיפולים תרופתיים, כולל טיפולים הנמצאים עדיין בפיתוח. ראיתי את עיקר חידושי של הספר בהכללת תופעות, אשר לא היו מוגדרות כהתמכרות בעבר הלא-רחוק: התמכרות לעבודה, והתמכרות לאינטרנט. הספר ממצה מאד, ענייני, כתוב בקיצור ובהירות.

עוד ספר מסד, חובה לכל מטפל ישראלי.

## הערכת התפקוד בארגון: התפתחות ושינוי אהרון צינר ועדנה רבנו האוניברסיטה הפתוחה, 2011.

כפסיכולוגית התפתחותית ורפואית חשתי רחוקה שנות אור מתחום הפסיכולוגיה הארגונית. בתום קריאתו של ספר זה תהיתי, מדוע לא בחרתי בתחום...

נהייתי במיוחד מן התיאור הסדור של תפקוד העובד בארגון: הגורמים

נאחל לעצמנו, לכותבים, לעורכים ולכל קהילת הפסיכולוגים בארץ, כי נמשיך במבצעים מעין אלה, ונתברך בספרות מדעית משלנו, בשפתנו וברוחנו.

## העין הפנימית אודי בונשטיין

הוצ' ידיעות ספרים ואונ' חיפה, 2011

עוד ספר שלנו ומשלנו, הסוקר את התפתחות הסובייקטיביות אצל ילדים.



הסקירה מתמקדת בתיאוריה של ה-MIND ומפרטת כיצד ניתן להסביר

באמצעותה את התפתחות הבנת האני והאחר אצל הילד. התיאוריה נבחנת מול דפוסים של התפתחות נורמאלית ושל התפתחות אבנורמאלית, במקרי קיצון של אוטיזם, סכיזופרניה ועוד. הספר כתוב היטב: מאורגן בפרקיו השונים על-פי נושאים שמוסדרים על ציר ההתפתחות, הילד והמשפחה, הפרעות שונות, מקום המטופל והמטפל. הוא פורש עושר של ידע מן המחקר עולמי ועוד יותר מעניין – מן המחקר הישראלי! ספר מצוין!

## הטיפול הדיאדי: המעשה הטיפולי והתיאוריה חיתה קפלן, יהודית ראל, רעיה אבי-מאיר, פת (עורכת), הוצ' אונ' חיפה, 2011



ספר חדש בנושא מוכר, במיוחד מי שמטפלים בילדים. אין בו

חדשנות מרעישה, אך הוא מרענן מידע, תכנים ופרוטוקולים, בגישה טיפולית זו,

## ספרים מומלצים



## בערכת ד"ר יוכי בן-נון

אפתח ביצירה הישראלית המקורית, פרי המעשה החלוצי-ישראלי של עמותת איט"ה:

## טיפול קוגניטיבי-התנהגותי, עקרונות טיפוליים

צופי מרום, איווה גלבע-שכטמן, נילי מור, יופ מאירס (עורכים) הוצ' דיונון.



שני כרכים עבי-כרס בכריכה קשה: האחד מוקדש למבוגרים והשני לילדים. כל כרך כולל בתוכו אסופת פרקים, שכל אחד מהם מוקדש לאוכלוסייה

ספציפית, הפרעה, או מחלה ודרכי הטיפול בהן. כל פרק נכתב על-ידי המומחה, או המומחים לנושא זה בארץ. כך זכינו לספר יסוד, על טהרת הישראליות והעברית. תענוג!

רשימת הנושאים בכל כרך עשירה ומגוונת מאד ונראה שלא נשכח שום נושא, שהוא בעל משמעות: פוביה, חרדה, הפרעה טורדנית-כפייתית, הפרעת דחק פוסט-טראומטית, חרדה חברתית, אבל מורכב, דיכאון, הפרעות מיניות, הפרעות אכילה, הפרעות שינה, סכיזופרניה, הפרעות אישיות ומחלות כרוניות גופניות.



ילדות-התבגרות-זקנה, סוגים של אהבות: אהבת-אם לעומת אהבה רומנטית, ההבדל הבין-מיני, ביולוגיה מול פסיכולוגיה, חיות מול בני-אנוש, גורמים המשפיעים על אהבה, כגון ריח ותכונות פיזיות, וגורמים המושפעים מאהבה, כגון אכילה. נתח נכבד של הספר מוקדש למומחיותו של המחבר: תהליכי מיניות ופריון: הנורמאלי, והאבנורמאלי, כולל סקירת הטיפולים המקובלים כיום במצבי אי-פריון.

הפרק הסוגר נוגע בשאלות מוסריות: חינוך מיני, התרת הפלות, שימוש בחיות לצרכי מחקר, שאלות אתיות בטיפולי פריון.

ספר קטן (יחסית) בגדר מעט המכיל את המרובה: מזכיר ונוגע בעשרות, אם לא מאות היבטים, שאלות שאינן פתורות. ספר המשאיר אותנו כשרק חצי תאונתנו בידנו, כשמוכן האהבה נשאר רחוק מאיתנו ורק הצורך להמשיך וללמוד, ולהתעדכן, ולנסות להבין, ימשיך להצליף בנו.

### Matters of life and death Psychoanalytic reflections

Salman Akhtar

KARNAC, 2011.

אסיים בספר כבד, אך מאד משמעותי בעיני. ספר שעוסק בתפיסת החיים והמוות ובמארג הבלתי ניתן להפרדה שביניהם, לדעת אחטר.

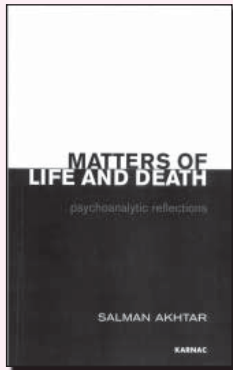
אחטר, כדרכו, ממשיג ובוחן מושגים: בתחום החיים, למשל, הוא רואה חשיבות למושגים כגון "טוב" (GOODNESS) ו"שמחה" (HAPPINESS). מושגים אלה נוגעים גם בשביעות-רצון/אושר, הנחקרים בתחום הפסיכולוגיה החיובית.

בתחום המוות, אחטר מתמקד בחשיבות "הקבר", כסמל להנצחת המת, כמו גם בטקסי ההנצחה השונים וב"יתמות", כסמל לאובדן, לקרע בקשר הבין-אישי, על-פי היחס שהיה בין המת, למי שמתאבל עליו. אחד הקשרים הנחקרים במיוחד הוא אובדן ההורה והשפעתו על הבן/בת, בעיקר בילדות, אך גם בבגרות.

אחטר מדגיש מוטיבים מוכרים, כגון האוניברסאליות של פחד המוות, פחד המיתה, בצד דרכי ההתמודדות, כמו ההתעלמות, ההכחשה וההדחקה. ומאידך, הקיום המתמשך של המוות בחיינו, והשפעתו על תפישת החיים והיחס אליהם, אצל אנשים שונים.

כמו תמיד אצל אחטר, הוא סוקר תיאוריות רלבנטיות, כגון הפס' החיובית, תיאורית ניהול האימה, ומשלכן בספרות ובמקרים קליניים, המדגימים את מה שהוא מכנה "הרהורים על הנושא".

קשה, אך מרגש ומאלף.



המשפיעים על כך, בחירת דרכי ההערכה של תפקודי העובדים, תהליך ההערכה, הערכת צוותים, יצירת שינוי, הערכת השינוי, משמעותו וערכו. גיליתי עולם חדש ומעניין, מאד משמעותי, בעל היבטים חברתיים וכלכליים נכבדים, מורכב ומאתגר.

הספר כתוב היטב, מאורגן ברצף נושאים הגיוני. החומר מבוסס ראיות מתוך מחקר עולמי וישראלי.

כדאי! גם למי שאיננו פסיכולוג



תעסוקת-חברתי.

### דמויות בהסטוריה של הפסיכיאטריה

פרופ' א. יצטום וד"ר י. מרגולין

הוצ' THE MEDICAL GROUP, 2011.

את תולדות הפסיכולוגיה למדנו בתואר הראשון, אתוודה, שעבורי, היה זה לפני שנים רבות-רבות. והנה מגיע ספר קטן זה, וטופח על פני באמירה, כי מעט מאד ידעתי...

12 דמויות מוצגות כאן, את שמות רובן לא שמעתי אפילו, אך, לדברי המחברים, הם-הם הגיבורים האמיתיים של עולמנו המדעי: פיליפ רייל, פייר בריקה, אייזק ריי, זיגברט יוסף גנר, פרדריק מוט, מנטגיו דוד אידר, גיאורג גרוזק,

דקארל אוגוסטוס מנינגר, סר אוברי לואיס וג'ון קייד. כל אחת מהן בתקופתה (החל מפינל, שנולד ב-1745, וכלה בקייד, שנפטר ב-1980) תרמו למקצוע בתגלית כלשהי: תסמונת, מושג, טיפול או תרופה, המהווים אבן-יסוד בקידום המקצוע עוד בטרם היות פרויד ועד ימינו אלה.

כאמור, מפתיע. ומעניין מאד.



### הכימיה של האהבה, גנים הורמונים ואהבה

פרופ' צבי נאור

הוצ' אסטרונום, 2011.

פרופ' צבי נאור הוא פרופ' לביו-כימיה באוני' ת"א. הוא עוסק מזה שנים בחקר הורמוני המין. בספר זה הוא פונה לאתגר של מיצוי מושג האהבה: מן הגנים, דרך ההורמונים, מערכת העצבים והמוח ועד לאותו

רגש מורכב וחמקני, וההתנהגויות הקשורות בו. הכול-מכול-בכול כלול כאן: הציר ההתפתחותי לאורך מעגל החיים, דרך





## הנחיות הרשות למשפט, טכנולוגיה ומידע ומשרד המשפטים על הגנת פרטיות הפעילות של מכוני השמה ומיון

"פניה לאדם לקבלת מידע לשם החזקתו או שימוש בו במאגר מידע תלווה בהודעה שיצינו בה – אם חלה על אותו אדם חובה חוקית למסור את המידע, או שמסירת המידע תלויה ברצונו ובהסכמתו. המטרה אשר לשמה מבוקש המידע, למי יימסר המידע ומטרות המסירה".

### ההסכמה הנדרשת מהנבדק

התוצאה של הפרת חובת ההודעה שבסעיף 11 לחוק, עלולה להביא לכך, שהסכמתו של אדם למסירת המידע תהיה שלא מדעת ולכן לא תיכנס להגדרת "הסכמה" תקפה כנדרש בחוק.

נקודת המוצא של משרד המשפטים, היא שגם כאשר מעביד מתכוון לעשות שימוש במידע אישי של מועמד, בכדי להחליט האם לקבלו לעבודה, עליו לקבל את הסכמת המועמד. עדיף וראוי שהסכמת המועמד לשימוש במידע אודותיו לצורך הליך המיון למקום העבודה שהפנה אותו למבחנים, תינתן במפורש. אולם אם נמסר למועמד מידע מתאים המאפשר לו להבין באופן סביר את סוג המידע שנאסף, הסכמת הנבדק לשימוש במידע אודותיו למטרה זו ולמטרה זו בלבד, יכולה להילמד גם מעצם פנייתו של המועמד למעביד ומעצם הסכמתו להשתתף במבדקים. במקרה של חשיפה, או איסוף של מידע רגיש במיוחד תידרש הסכמה מפורשת.

לצד עיקרון ההסכמה הכללי, דיני העבודה בישראל מכירים בכך שהסכמה של עובד, או מועמד לעבודה, אינה משקפת בהכרח הסכמה מדעת, או בחירה חופשית לגבי מהות התנאים הקשורים במשא ומתן לקראת התקשרות בחוזה העבודה ובהתקשרות עצמה – וזאת בשל פערי הכוחות המובנים בין המעביד לעובד. הדברים חלים באותה מידה אם לא ביתר שאת, גם ביחס לזכות לפרטיות ויותר עליה. כולה או מקצתה, באופן כללי וכן למכלול ההסכמות הקשורות במבחני מיון והתאמה.

### היחסים המשפטיים מול המעביד המעסיק

מכאן מגיע רשם מאגרי המידע לעסוק במה שהוא רואה מקור חוץ של הליך המיון.

נקודת המוצא של הרשם הינה, כי כאשר מעביד מבצע את הליך גיוס העובדים בדרך של מיקור חוץ (out-sourcing), באמצעות מכון השמה ואפילו כאשר המעביד מעוניין שמשאבי האנוש שלו ינוהלו באופן מלא בחברת ההשמה, לא נוצרת מערכת יחסים נפרדת בין העובד, לבין המכון ובמונחי חוק הגנת הפרטיות, מכון ההשמה הוא **מחזיק** בלבד במידע. זאת מכיוון שמטרת עיבוד המידע הייתה ונותרה בדיקת היתכנותם של יחסי עבודה בין המעביד לבין המועמד. ללא הזיקה למעביד, או למעביד הפוטנציאלי, בחלק גדול מן המקרים המועמד כלל לא היה מסכים להיבדק על-ידי מכון

משרד המשפטים עומד להוציא הוראות בעניין הגנת הפרטיות בפעילות מכוני השמה ומיון. להוראות אלה השלכות על עבודתם של הפסיכולוגים במכון. כותב שורות אלה התנגד בשם הסתדרות הפסיכולוגים להוצאתן של ההוראות ועד כה הם טרם יצאו.

### 1 הטעמים שהביאו את משרד המשפטים ליזום הוראותיו

סיבת הוצאת ההוראה ברורה.

בשלב גיוס עובדים למקום עבודה חדש או לתפקיד חדש במקום העבודה, נאסף מידע אישי רב על מועמדים פוטנציאליים, לרבות ניסיון תעסוקתי קודם, השכלה, מצב בריאותי, סטאטוס משפחתי, ועוד. כתנאי לקבלה לעבודה, דורשים מעבידים רבים, שהמועמדים למשרה יעברו מבחני מיון והתאמה. בפני המועמדים המבקשים להתקבל למקום העבודה, אין ברירה אמיתית אלא להסכים לביצוע המבדקים אצל הגורם אליו הפנה אותם המעביד.

כתוצאה הכרחית של הליך המיון, נאסף על המועמד מידע אישי שחוק הגנת הפרטיות התשמ"א-1981 חל עליו. מבדיקה שערך רשם מאגרי המידע, עולה שלא כל מכוני ההשמה מקפידים על קיום הוראות החוק, בכל הנוגע למידע שנאסף אצלם בזמן עריכת בדיקות התאמה לעובדים. זאת במיוחד ביחס לשימוש שהם עושים במידע ובכל הנוגע לחובתם לאפשר לנבחנים לעיין בתוצאות המבדקים.

### דיני הגנת הפרטיות ומכוני המיון וההשמה

כאן המקום להבהיר מספר דברים הנוגעים לדיני הגנת הפרטיות:

הליך של גיוס עובדים למקום עבודה, או של קידום עובדים קיימים, כרוך באופן טבעי באיסוף מידע אישי אודותיהם. בדרך כלל יעבור המועמד ראיון אישי ולעיתים גם יתבקש לעמוד במבדקי כשירות, התאמה ואישיות שונים, הנגזרים מדרישות התפקיד. לרוב מבדקים אלה כוללים בדיקות פסיכולוגיות והם עשויים לכלול גם מבדקים בריאותיים מסוגים שונים.

העיקרון היסודי בדיני הגנת הפרטיות, הינו האיסור לפגוע בפרטיותו של אדם ללא שיתן לכך הסכמה מדעת. שימוש בידיעה על ענייניו הפרטיים של אדם, שלא למטרה שלשמה נמסרה, מהווה פגיעה בפרטיות ולכן דורש הסכמה מוקדמת של נושא המידע.

על תוכנה והיקפה של הידיעה הנדרשת לביסוסה של ההסכמה מדעת, ניתן גם ללמוד מסעיף 11 לחוק, הקובע את גדר חובת ההודעה לאדם ממנו אוספים מידע. וכך נכתב בו.



## הוראות המוצעות של משרד המשפטים

בחלק המעשי האופרטיבי באו הנחיות משרד המשפטים, לקבוע את אלה.

מכון ההשמה אינו אלא המחזיק במידע על המועמד המופנה למבדקים אצלו ואין לו זכויות שימוש, או עיבוד נוספות במידע, אלא לצרכיו ועל פי הגדרותיו של המעביד, שהוא בעל המאגר (בכפוף להוראות החוק והסכמת המועמד). אם מכון ההשמה מחזיק במידע בעבור מספר מעבידים שונים, עליו לוודא שאפשרות הגישה לכל מאגר תהיה נתונה רק למעביד הרלבנטי. אין להשתמש במידע אודות המועמד לעבודה למטרות נוספות ובכלל זה מסירה למעסיק פוטנציאלי אחר, אלא אם המועמד נתן הסכמה מודעת ונפרדת לכל שימוש במידע, לאחר שנמסרה לו הודעה מפורטת. הסכמתו של מועמד לעבודה היא הכרחית, אך אינה מספיקה מבחינת דיני הפרטיות היא יכולה להכשיר שימוש במידע אודותיו, רק אם השימוש עומד גם במבחן התכלית הראויה ובמבחני המידתיות. חובה לספק למועמד ללא תשלום, את חוות הדעת המילולית כפי שנמסרה למעסיק, כולל תוצאות מבדקי ההתאמה שנכללו בה בסייגים מסוימים. חובה למחוק את המידע על המועמד או להפוך אותו לאנונימי לחלוטין, מיד כשהמידע אינו נחוץ עוד למימוש המטרה לה הסכים המועמד.

## התנגדותו ונימוקה

התנגדנו בשם הפ"י להוצאת הוראות והנחיות אלה. נראה לנו כי ההוראות לא שקלו נכון את עבודת הפסיכולוגים במכוני המיון וההשמה ולא עמדו נכון על אופי חוות הדעת שלהם. נראה לנו כי ההנחיות יצאו על בסיס הנחת יסוד מוטעית, כאילו לפסיכולוגים במכון ההשמה והמיון אין זכויות יוצרים וזכויות שימוש, או עיבוד נוספות של המידע, אלא לצרכיו של מעביד מסוים. לדעתי הידע ותוצרי הידע הם פרי עמלם וקניינם הרוחני של הפסיכולוגים העובדים במכון ולא ניתן להפקיע אותם מהם. על אחת כמה וכמה שאין למנוע מהם, או להגביל אותם בשימוש בהם. על בסיס שתי הנחות יסוד אלה בנתה הרשות במשרד המשפטים נדבך נוסף שהביא למסקנה כאילו חוות-דעתם של הפסיכולוג והמכון, או הערכה, או הבעת דעה הם "מידע". לדעתנו אין זה כך. "מידע" מוגדר בסעיף 7 לחוק הגנת הפרטיות "כנתונים" בעניין לא מדובר לדעתי על נתונים זו חוות-דעת אקספרטיזה, הערכה והמלצה. המשפט הבחין היטב בין מידע לבין דעה וכך ידוע "הכלל הפוסל עדות סברה". על הנתונים חלים כללים שווים לחלוטין. כנאמר בספרו של אליהו הרנן "דיני ראיות" 1985 חלק שני עמ' 292 "עדות סברה אינה רלבנטית כלל" למשפט.

זאת ועוד: ההנחיה שעומדת לצאת גם אינה ערה לכך שההערכות, ההמלצות והדעות של הפסיכולוג והמכון, ניתנו בהתאם לשיקוליו ולצרכיו המשתנים של מזמין השירות. זכותו של מזמין השירות לתת את שיקוליו הסובייקטיביים לפי סדרי העדיפות שלו. תשובות המכון הן נגזרת שלהם. גם מבחינה זו אין להחיל עליהם אותם כללים שחלים על "נתונים", כקביעת מושג זה בחוק. כמו כל חוות-דעת מומחה בכל תחומי המומחיות: החיים והמדעים האחרים, עשויים להשתנות ממומחה למומחה. ההנחיה לא יכולה

ההשמה ולחשוף נתונים הנוגעים לפרטיותו. מכון ההשמה אינו אלא זרועו הארוכה של המעביד ואין לו מעמד עצמאי לעניין המידע ועיבודו, שלא באמצעות המעביד – לקוחו של המכון. משום כך למכון ההשמה – מחזיק המידע, אין זכויות שימוש, או עיבוד נוספות של המידע, אלא לצרכיו של המעביד הבעלים ועל-פי הגדרותיו. לעניין זה, מידע שנאסף למען מעביד פלוני, אינו יכול לשמש לצורך מעביד אלמוני ועל מכון ההשמה להחזיק בנפרד את מאגרי המידע של המעבידים השונים. על-מנת שתיווצר מערכת יחסים עצמאית ונפרדת, בין מכון ההשמה, לבין המועמד, שתאפשר למכון לאסוף את המידע ולהשתמש בו לצרכיו הוא, בשונה ובמנותק מצרכי המעביד, חייב מכון ההשמה לקבל הסכמה נפרדת מאת המועמד, שגם היא צריכה להיות הסכמה מדעת. כאמור, לפי עמדת משרד המשפטים, הסכמת המועמד היא אם כן תנאי הכרחי, לשימוש במידע אודותיו – אך איננה תנאי מספיק בהתאם לעיקרון המידתיות.

לפי ההוראות שעמד להוציא משרד המשפטים על-מנת למנוע חשש של קבלת החלטות בנסיבות שבהן אין למועמד יכולת אמיתית לבחור, על מכון ההשמה לבקש את הסכמת המועמד לשימושים נוספים במידע, רק לאחר שהמעביד המקורי שהפנה אותו למבחינים כבר החליט שלא לקבל לעבודה, או לאחר סיום העסקתו אצל אותו מעביד ובכל מקרה אין לבקש את הסכמת המועמד ביום ביצוע המבחנים.

## זכות הנבדק לעיין במידע ולתקנו

התייחסות מיוחדת יש לזכות העיון ולזכות התיקון של המידע.

סעיף 13 לחוק קובע את זכות העיון של כל אדם במידע הנוגע אליו ושמוחזק במאגר מידע. סעיף 14 קובע את זכותו לבקש לתקן את המידע אם גילה שהוא אינו נכון, שלם, ברור, או מעודכן. השקיפות המגולמת בזכות העיון, היא אחד מעקרונות היסוד של דיני הגנת המידע ומטרתה לספק לנושא המידע, את הכלים לממש את זכותו לפרטיות, לשלוט בגורלו בכבודו ובאוטונומיה האישית שלו. חשיבות מיוחדת יש לזכות העיון בתוצאות מבחני ההתאמה לעבודה, משום שהם משמשים בסיס לקבלת החלטות בעלות השפעה מכרעת על עתידו של המועמד. למועמד הנבחן זכות לדעת מה הוא המידע על בסיסו התקבלה החלטת המעביד בהכרעה שקיבל לגביו, על-מנת שיוכל להחליט כיצד להמשיך לפעול ובמידה שירצה בכך להעמידה למבחן משפטי, או לטעון כי התקבלה משיקולים זרים, או מפלים. על-מנת לאפשר מימושה של זכות זו נדרש המועמד לקבל את המידע שנצבר אודותיו. יתרה מזאת קיימת חשיבות לאפשר למועמד בקרה, לא רק על האופן שבו יושמו עליו מבחני ההתאמה באופן ספציפי, אלא גם על תוקפם ומהימנותם באופן כללי. כמפורט לעיל, ניתן להכשיר את מבחני המיון לעבודה, רק אם יוכח שנעשו לתכלית ראויה ושהפגיעה בפרטיות הגלומה בהם לא עלתה על הנדרש. מסיבה זו לפי עמדת משרד המשפטים, המעביד ומכון ההשמה הבוחן את המועמד מטעמו, גם הם אינם רשאים להתנות את הנבחן שיוותר על זכות העיון. דרישה ממועמד לעבודה לוותר על זכותו לעיין בתוצאות מבחני ההתאמה איננה מידתית, משום שהנזק לפרטיות הנגרם בעטיה עולה במידה לא פרופורציונאלית על התועלת למעביד ולכן אין תוקף להסכמה של המועמד לוותר על זכות זו.





## ייעוץ מס

ח"ח אריה דן משרד רואי חשבון סנדק, דן ושו"ת

### רצף קצבה או יעוד לקצבה

במהלך שנות עבודתנו משלם עבורנו המעסיק על-פי חוק סכומי כסף לא מבוטלים, כהפרשות סוציאליות לקצבה, קופת גמל ולפיצויים במסגרות שונות כגון ביטוח מנהלים וקופות פנסיה.

בעת פרישה או עזיבת מקום העבודה, אנו נדרשים לשקול ולקבל החלטה כלכלית מיסויית ומימונית שהיא מאוד משמעותית לעתידנו – כיצד לנהוג עם אותם הכספים הציבוריים בתוכניות השונות, כאשר לרובנו אין את הידע והאינפורמציה הנדרשים לקבלת ההחלטה הנכונה עבורנו, במיוחד שנטיות ליבנו (לפעמים עקב צורך אמיתי שקיים) הינה למשוך את מקסימום הכספים אלינו באופן מיידי.

המשמעות של רצף קצבה / ייעוד לקצבה, הוא לייעד את הכספים שנחסכו עבורנו למטרתם האמיתית ולא להשתמש בהם לצרכים השוטפים – כלומר להשאירם בחברת הביטוח או בקן הפנסיה לטובת קבלת קצבה / פנסיה חודשית בגיל הפרישה.

מניסיוני, מרבית מהציבור מעדיף למשוך את כספי הפיצויים המגיעים לו באופן מיידי (גם כאשר נדרש לשלם מס) ואינו לוקח בחשבון, או שלעיתים לא מכיר את האפשרות שהוא יכול ולדעתי צריך לתכנן בצורה נכונה יותר את עתידו – כלומר תכנון הגדלת/ מקורות הכנסותיו בגיל הפנסיה. מכיוון שלמעשה, לרוב לא ניתן כיום למשוך את הכספים שהופרשו לפנסיה, הטעות הנפוצה הינה משיכת כספי הפיצויים והשימוש בהם כהכנסה שוטפת.

בחוקי המס נקבע, שעל כספי הפיצויים שיועדו לקצבה לא נשלם מס הכנסה ולמעשה על-ידי הפנייתם ויעודם לקצבה ניתן **להגדיל** את סכום הפנסיה / קצבה החודשית שנקבל בגיל פרישה.

למעשה סכומי המס שמנוכים משכרנו בשלב זה, אינם חוזרים אלינו בשום שלב בעתיד ובסלנג המקצועי הינם כספים שירדו "לטימיון".

מכאן שללא ספק כאשר אנו נדרשים לשלם מס על מענקי הפרישה, כדאי לבצע לגביהם (לפחות לגבי החלק החייב במס) רצף קיצבה ואז הם יהיו פטורים ממס לחלוטין וכך ניצור לנו יתרון כלכלי עתיד.

המלצתי בדרך כלל הינה לא לקבל את ההחלטות הנ"ל בעצמנו, אלא להיעזר במומחה מס וביועץ פנסיוני, מכיוון שקיימת האפשרות שבהחלטה לא נכונה, גם אם נייעד את הכספים לקיצבה נשלם מס גבוה מדי בעתיד.

כמו-כן חשוב להזכיר שקיימת האפשרות בתנאים מסויימים לחזור בנו לאחר שמבצעים רצף קצבה בלשון החוק "חרטה מרצף קצבה".

מרכיב חשוב בשיקולי המיסוי העתידי שאנו לוקחים בחשבון לתקופת הפנסיה, שבה בדרך כלל הכנסותינו צפויות להיות נמוכות יותר הוא – הפטור הקיים בחוק על 35% מהקצבה עד תקרה של כ-8,000 ₪ לחודש. ואשר פעמים רבות מביא אותנו למצב של אי חיוב כלל בתשלום מס.



## ייעוץ משפטי

להתעלם מכך. מומחים שונים עשויים למשל ליישם ידע שונה, כלים מקצועיים שונים, תפיסה שונה, שיקול דעת אחר ועוד מאפיינים ומשתנים. גם מבחינה זו אין לכלול אותם בקטגוריה של "נתונים". זכות העיון כפי שהיא קבועה בחוק הגנת הפרטיות, מוגבלת אף היא רק "למידע" קבועתו המפורשת לפי סעיף 13 לחוק. ברור, איפה כי אין זכות עיון בכל מה שאינו "נתון" ואינו "מידע".

לא זו אף זו: לא נראית לנו עמדתנו של רשם מאגרי המידע, כאילו לפרט אין זכות לוותר על זכות העיון. גישה זו דווקא תחשוף את הפרט לדרישות של גורמים שונים, לקבל את חוות הדעת ולהציגן להם לצרכים שלהם. נמצא כי גישה זו דווקא תביא לפגיעה בפרטיות ואין היא משרתת את תכלית החוק. בנוסף לכל האמור, בעינינו אין זה תפקידו וסמכותו של הרשם להתערב באופן העבודה של פסיכולוגים וביחסי האמון והיחסים המקצועיים אשר בינם לבין מזמני השירותים שלהם. הדבר חורג מעבר לייעודו על פי החוק.

### 2 המשמעות המשפטית של חוות דעת הפסיכולוג למעסיקים

יתר על כן: לדעתנו ההערכות הסברות וההמלצות של הפסיכולוג התעסוקתי, מתייחסות רק למידת התאמתו של אדם מסוים לעבודה מסוימת, אצל מעסיק מסוים. וגם זאת בהתאם לדרישות לציפיות, להתרשמות מאישיותו. מה לכך ולרשם מאגרי המידע? מה לכך ולמאגרי המידע? והאם מוסכם שאין להנחיה זו תוקף לגבי חומר ומסמכים שאינם נכללים במאגר מידע? אנו ממתנים לראות מה תגובת משרד המשפטים לטיעונים אלה. יתרה לכך: יש גם לזכור כי חוק הגנת הפרטיות מכיר בזכות, שלא למסור מידע המתייחס למצבו הנפשי של אדם ושעלול לגרום לו נזק נפשי. לטענתנו לא ניתן בהנחיה המשקל המתאים לנושא זה. לדעתי הניסיון המקצועי מלמד כי חשיפת התיאור המילולי של הנבחן עלולה להשפיע לרעה על מצבו הנפשי, על תפיסתו העצמית ותחושת המסוגלות שלו בתחום התעסוקתי. ידוע כי לא כל הנבחנים הינם בעלי מודעות עצמית וחשיפת תיאור האישיות שלהם בפניהם, עלולה לייצר השפעה מזיקה ולעיתים הרסנית על הנבחנים עצמם. בנוסף לכל אלה: מוסיפים אנו לטיעונים כי ההוראות של משרד המשפטים אינן רשאיות להתעלם מהדין החל על רשומות פסיכולוגיות. נקבע כי תרשומת אישית של מטפל אינה חלק מהרשומה (ראה סעיף 17 (א) לחוק זכויות החולה (1996)) יש לציין זאת בהנחיה ולהבהיר כי ההנחיה אינה חלה על תרשומות אלה.

### סיכום נכון לעכשיו

תם ולא נשלם. נוסף לעדכן אתכם בהמשך בדבר התפתחות הדיון והחלטות בסוגיות אלה.

בברכה,

ברוך אברהמי, עו"ד





"הפינה שלנו לעינייני הורות"  
סוגיות פסיכולוגיות אקטואליות בנושאי הורות

## הפסיכולוגיה של ההורות בחופש הגדול

הפסיכולוגיה של ההורה תמיד פועלת בתוך קונטקסט תרבותי מסוים. כיצד ההורה מושפע כאשר המסר החד-משמעי של המדינה הוא של: אתם לבד. כיצד ההורה מושפע מכך שהמדינה מתעלמת מקול ההורה, מקשייו הכלכליים, מדאגותיו כלפי רווחתם הנפשית של ילדיו, מהקושי של מרבית ההורים לעמוד בתשלומי החופש הגדול? מה המסר שהורים מקבלים כאשר המדינה לא מציעה פתרונות מאורגנים לילדים לזמן החופש.

המודל של המשפחה הפונקציונאלית צריך לשמש אותנו בחשיבה גם לגבי המדינה כמיכל של ההורים. האם בתהליך מקביל, בין המדינה כפונקציה הורית, לבין ההורה כלפי ילדיו, עובר מסר של אכפתיות ודאגה, או של הפקרה והזנחה? האם בתהליך מקביל עוברת דוגמה של התנהלות מיטיבה ופונקציונאלית, או של התנהלות דיס-פונקציונאלית ולא מתפקדת? הרעיון של יורי ברונפנברגר שהתפתחותו של הילד מושפעת מהסביבה הקרובה ומן הנסיבות הרחבות שבהן הוא גדל, כמו ההקשר החברתי כלכלי וההקשר התרבותי, מדגישה את המאפיין האינטראקטיבי שבין המעגלים. אין רק ילד וגם אין רק ילד-הורה אלא יש ילד-הורה-מדינה. אם מקבלים מודל זה, אי אפשר לשים את האחריות על ההורה לבדו. זאת למרות, כמובן, שמבחינה משפטית כאשר ילד סורח, הרי שהאפטרופוס שלו הם הוריו, כאשר הילד סובל, הוריו הם הסובלים המידיים יחד איתו.

### הקונטקסט של המדינה והתרבות

קונטקסט נוסף שמשפיע על הפסיכולוגיה של ההורים בחופש הגדול, הוא המסרים המועברים להורים דרך דמויות חינוכיות, פסיכולוגים ומנחי הורים שמופיעים במדיה, בתקשורת ובאינטרנט. הדימוי של ההורה המופנם אצל אנשי החינוך המופיעים בתקשורת הוא מאד צר – בעיניהם ההורה חווה את החופש כסיוט בלבד, ההורה מנסה להשתמט מאחריותו כהורה. המסר שהם מעבירים הוא "אתם לא בסדר",

זה. הוועדות לזכויות הילד, כמעט שלא עסקו בנושא, למרות שידוע לכולם שהחופש הגדול הוא הזמן שבו הילדים נמצאים בסיכון הגבוה ביותר, מכל שאר ימות השנה.

מעורבות המדינה בנושא זה מתבטאת במתן אישורים על קייטנות, שמופעלות במימון ההורים, הסדרת חוקים לגבי העסקת נוער, בשנים האחרונות מונהג לילה לבן שפירושו ארגון הסעות לנוער, מתוך הכרה בכך שהנוער שלנו מסתובב בלילות בזמן החופש. פה ושם ניתן למצוא קייטנות מסובסדות להורים שמתקשים עד מאד בתשלום. לאחרונה, הועלתה הצעה לקצר את החופש הגדול (כמובן כשהכוונה רק לחלק את ימי החופשה לאורך השנה ולא לבטלם) בשבוע והדבר נפל בעקבות טענה כי המשק! וההורים אינם ערוכים לכך.

מה עוד יכולה המדינה לעשות בנוגע לחופש הגדול? אפשרות אחת היא לקצר את משך החופש, אך זה אינו פותר כלל את הבעיה, זו תמשיך להתקיים, גם כאשר החופש יהיה בן חודש בלבד. קיימת שאלת לקיחת האחריות על הילדים. שלומם של הילדים היא מטרת ההורים והמדינה כאחד. שלום הילדים היא באחריות ההורים והמדינה כאחד. לטענתי, המדינה צריכה להקדיש דאגת לשלומם של הילדים, דרך מעורבות גדולה באיגון פתרונות לחופש הגדול. דבר שני שהמדינה צריכה לעשות הוא להקדיש דאגת מעוניינת שהחופש הגדול יהיה חוויה טובה. המדינה יכולה לעשות זאת קודם כל על-ידי כך שתשים על סדר יומה נושא זה, תאסוף נתונים, תמקד את צרכי ההורים, תזמן אירגוני הורים כדי להקשיב לקול ההורים. וגם דרך הקניית הדרכה וידע להורים ומסגרות של ייעוץ וחשיבה לקראת החופש הגדול ובמהלכו. כיום המועצה הציבורית להורים בישראל, המורכבת מנציגי ארגונים שונים, כולל ההורים, פועלת לקידום פיתוח מדיניות בנושא הורים.

מבחינה פסיכולוגית אנו מבינים ומכירים בכך שהילד וגם ההורה פועלים בתוך תרבות מסוימת ומושפעים מהנורמות, הערכים והציפיות, של המדינה.

כתבה וערכה איריס ברנט



פסיכולוגית התפתחותית ומטפלת משפחתית, קליניקה לטיפול בילד ובמשפחה – מרכזת צוות הפ"י לנושא הורים. הצוות מייצג את הפ"י במועצה הציבורית להורים בישראל, הפועל לקידום מדיניות בנושא הורים ולהעלאת המודעות של נושא ההורות.

בדוח המסכם את שנת 2009 של הרשות למלחמה בסמים, מוצגת עלייה משמעותית ומדאיגה מאד של שימוש בחומרים מסוכנים, בקרב ילדים בגילאי 12-16. כמיליון ושמונה מאות אלף ילדים יצאו לפני כחודש לחופש הגדול. הצעירים שבהם יוצאו משגרת יומם, ילדי בית הספר היסודי נמצאים בתפר שבין קייטנות לשוטטות, מקצתם יצאו לקייטנות ומחנות קיץ. המבוגרים יותר יחשפו לכל הפיתויים המסוכנים, רובם יהפכו את הלילה ליום ואת היום ללילה. אחרי כל זה, לכשיגמר החופש, הילדים יידרשו להיכנס שוב למסגרת הלימודית. זמן לא רב לאחר חזרתם ללימודים, יחלו חופשות החגים.

השאלה היא איפה ההורים בחופש הגדול, מה תפקידם, מה אחריותם, מה אומר קולם, אם היו מקשיבים לו? אני מבקשת לתאר במאמר זה את הקונטקסט שבו ההורה פועל ושמשיע על זהותו ותפקודו, ולאחר מכן להביא את קולם של ההורים.

### הקונטקסט של מעגל מוסדות המדינה:

בזמן הכנת מאמר זה, חיפשתי סטטיסטיקות שעוסקות ברמת פשיעה, פציעות ושימוש בחומרים מסוכנים במהלך החופש הגדול. לא מצאתי הרבה, משום שלא מתנהלים מספיק דיונים בוועדות הכנסת בנושא





"לא מספיק מעורבים ולא מספיק מפקחים", "לא מקבלים ברוח נכונה את החופש הגדול", "אתם צריכים להפוך את החופש הגדול להזדמנות לגיבוש משפחתי". האחריות לא רק לשלומם של הילדים אלא אף להפיכת החופש לחוויה משפחתית מדהימה ומצמיחה היא באחריות ההורים בלבד.

הפסיכולוגים המייעצים מעל גבי המדיה, מציינים את ההורה כזה עם הבעיה, כבעיה עצמה. ההורה חלש, מיואש, לא לוקח אחריות, לא עושה את תפקידו וכן הלאה. הבעיה אינה התמודדות עם תקופה לחוצה ושטומנת בחובה סיכונים, אלא הבעיה היא הורה שהוא שוב, כפי שהוא נתפס בכל שאר ימות השנה, לא עושה את תפקידו.

השיח על הורים מתחלק ל- או שאתם שתלטנים מידי, או שאתם חלשים מידי. ומנסים למכור להורה שהם צריכים להיות אידיאליים, שיש כזה הורות נכונה, הורות סמכותית. מעין אתגר שמציבים להורה כאילו שזה מוצר החודש.

האחריות שלנו כאנשי-מקצוע היא לתת הכרה הורית, להקשיב לקול ההורי, להימנע משיפוטיות ולהתמקד בבעיה עצמה ולא בהורה כבעיה.

### קולם של ההורים

לצד הדימוי של ההורה ככזה שתופס את החופש הגדול כסיוט, שומעים מההורים חוויה יותר רב-ממדית: מצד אחד, ההורה קודם כל מתייחס לחופש הגדול כחוויתו, במצב שנכפה עליו. בעלי האמצעים ממזערים את החופש באמצעות קניית מסגרות חליפיות. הורים אחרים "לא נמצאים שם", כלומר ביכולת החשיבה על כך, עד שזה לא הופך למציאות שבה צריך לפתור ולמצוא פתרון לילדים. חלקם האחר נערך מראש מהבחינה הטכנית או המנטאלית.

מצד שני, יש להורים ביקורת נוקבת וברורה על המציאות הזו, דווקא מתוך דאגת ההורים לילדיהם. הורים מתייחסים לחופש כזמן שצריך "לקוות

שיהיה בסדר", הורים סבורים שחשוב שיהיה חופש גדול, אבל הם טוענים שהוא ארוך מידי, יקר מידי, מסוכן מידי לילדים, מעלה את העומס והלחץ שגם כך גדולים. הורים נכנסים לתקופת החופש עם דאגה רבה מאד כלפי ילדיהם. הם סבורים שלא נכון לצאת ממסגרת לתקופת זמן כה ארוכה, שקשה להחזיר את הילדים למסגרת הלימודית לאחר החופש, ההורים חוששים מההתנהגות של ילדיהם בזמן החופש וגם מהתנהגותם שלהם

מצד שלישי, ההורה שמח בשביל ילדו על החופש. כך שההורה פוגש מציאות זו מתוך עמדה של דאגה וחשש מסוימים, ומצד שני מתוך עמדה של תקווה וסקרנות ושמחה בשם ילדיהם, שבאופן די אחיד שמחים לחופש. בתוך זה הורים גם רואים בחופש הזדמנות לחוויות חדשות, להרחיב אופקים בקייטנות חדשות, הקלה מבחינה מסוימת עבור ההורים משגרת היום-יום שנושאת בחובה לחץ מסוג אחר.

כיום קיימות גם התארגנויות ברמת הקהילה, מצד הורים שפועלים בצורה מאורגנת על-מנת לסייע לכלל ההורים, במשימת השמירה על שלום הילדים. למשל, סיירות ההורים שמאורגנות בכמה יישובים. אלו יוזמות שבאות מההורים ומייצגים ערכים של פעולה ויוזמה מתוך רצון לקחת אחריות ולהיטיב באופן של שיתוף ודאגה לכלל.

### תפקיד ההורים

ההורים תמיד נדרשים למלא את אחריותם כלפי ילדיהם, ובמהלך החופש הגדול, תפקיד ההורה מקבל תוספת משמעות מכיוון שזוהי תקופה מיוחדת, עם אתגרים מיוחדים משלה. אפשר לחלק זאת לכמה רמות:

רמה ראשונה – מושג האחריות ההורית נקבע באמנת זכויות הילד, לפיו על ההורה לספק את צרכיו הגופניים והנפשיים של ילדו, להגן ולטפח ולבקש עזרה מקצועית בכל בעיה בריאותית וחינוכית ונפשית שהילד נתקל בה.

רמה שנייה – היא תפקיד ההורה המוגדר על-פי גילו של הילד, החל מפיקוח פיזי צמוד – בגיל בית הספר, פיקוח כללי ובגיל ההתבגרות – פיקוח שהינו דרך תקשורת והתאמת ציפיות עם ילדו, כולל פיקוח כללי כנדרש על מנת לדאוג לבריאותו הפיזית והנפשית של הילד.

רמה שלישית – היא דאגה לרווחת הילד על פי יכולותיו של ההורה, מבחינה כלכלית ומנטאלית, וכאן כמובן, גם תפקיד המדינה, לאפשר להורה להגיע לרמה המינימאלית הנדרשת על-מנת לקיים את הורותו על-פי זכויותיו הבסיסיות של הילד.

רמה רביעית – היא התאמת התפקיד ההורי בהתאם לערכים ולנורמות הספציפיים בהם מחזיק ההורה. עבור הורה אחד הדגש יכול להיות על פיתוח אחריותו האישית ועצמאותו של הילד, הורה אחר ישים דגש בחופש הגדול על המשכיות הניהול היום-יומי של שיגרה ומסגרת, ולהורה אחר הדגש יהיה על הרחבת חוויותיו ועולמו של הילד.

כל הרמות הללו קשורות ומושפעות מהקונטקסט הרחב יותר, החברתי-מדיני-תרבותי שבהם הורים בישראל מתפקדים כיום.

לסיכום, מאמר זה מציג זווית ראייה אישית שלי, כמטפלת ושל הצוות של הפ"י המייצג את הפ"י במועצה הציבורית להורים בישראל. לטענתנו, התוצאה של אי ארגון החופש הגדול על ידי המדינה, תוצאתו שהכול מוטל על ההורים. זה גורר תדמית מאד גרועה של ההורים וגורם לכך שיראו את ההורים באופן צר מאד כמעוניינים בביטול החופש הגדול. לכן, עלינו להתמודד עם הבעיה שניתן לטפל בה והיא שמירה על רווחתם הנפשית והפיזית של הילדים, בעזרת כל הגורמים המעורבים בכך.

ישנם עוד היבטים אחרים וזוויות ראייה נוספות על נושא חשוב ורחב זה ואני מקווה שתראו במאמר זה הזמנה להמשך דיון על גבי דפי פסיכואקטואליה.







## פרופיל אישי...

### פרופסור פנינה קליין זוכת פרס ישראל לחקר החינוך

העולם השנייה היא עלתה ארצה כפעוטה בספינת המעפילים "נגבה", עם הוריה, שהיו ניצולי שואה. פנינה הייתה התינוקת הראשונה שנולדה למשפחה שכל ילידה נספו בשואה, ועל רקע זה היא גדלה עם מסר של מחוייבות להצטיין ולתרום לעם ישראל. בגיל 16 היא סיימה את לימודי התיכון בהצטיינות והתקבלה ללימודים באוניברסיטה. נשואה מזה 45 שנה לגנטיקאי ד"ר אברהם קליין, אם לשלושה ילדים, סבתא ל-13 נכדים ומתגוררת בגבעת שמואל. בתה הבכורה הינה עו"ד במקצועה, אם לשישה ילדים, בנה האמצעי אורתודנט ובנה הצעיר משפטן העוסק במסחר. לדבריה בעלה תמך ועודנו תומך בה לאורך הקריירה ובזכותו הגיעה להישגים הרבים. הישג גדול נוסף שהיא מתגאה בו היא העובדה שילדיה הם הורים נפלאים לילדיהם.

במהלך לימודיה לתואר השני היא עבדה בשירות הפסיכולוגי החינוכי של תל-אביב בשכונת התקווה. שם נחשפה לקשיים הרבים של ילדים בסיכון והחלה להתעניין בפיתוח תוכניות להתערבות מוקדמת בקרב ילדים אלו. פרופ' קליין פיתחה מודלים מבוססי מחקר, לטיפוח והעשרה חינוכית, המתמקדים ביחסי הגומלין שבין הפעוט והמבוגר המשמעותי בחייו. מחקרה העוסקים בנושא ההתערבות המוקדמת בחינוך, תרמו תרומה חשובה לתחום הזה – בארץ ובעולם. מחקרה אף הוטמעו בטיפול בילדים במנעד שבין פיגור שכלי ועד למצטיינים והמחוננים – בישראל ובמדינות רבות בעולם, תודות לפעילותה באירגוני חינוך בין-לאומיים.

#### רקע אישי

פנינה קליין נולדה בטרנוב שבפולין בנובמבר 1945, ועם תום מלחמת



#### בערכת שרית ארנון-לרנר

פרופ' פנינה קליין מאוניברסיטת בר-אילן הוכרזה כזוכה בפרס ישראל לחקר החינוך לשנת 2011. ועדת הפרס קבעה בנימוקה כי היא "מן החוקרים הבולטים בעולם בתחום התפתחות הילד". פרופ' קליין למדה פסיכולוגיה וביולוגיה לתואר ראשון באוניברסיטת בר-אילן, מוסמכת בפסיכולוגיה קלינית מאוניברסיטה זו וסיימה את הדוקטורט באוניברסיטת רוצ'סטר בניו-יורק.

כיום היא משמשת כפרופסור מן המניין בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת בר-אילן, ראש התכנית ללימודי התפתחות הילד ומנהלת מרכז בייקר לחקר ילדים שיש להם קשיי התפתחות. קליין חברת המועצה להשכלה גבוהה משנת 2002 ובעבר שימשה יושבת ראש הוועדה לחקר הגיל הרך, של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. קליין נמנתה גם בין מדליקי המשואות בטקס יום העצמאות ה-60 למדינת ישראל, שנחגג בסימן ילדי ישראל. בחגיגות הארבעים למדינת ישראל, בשנת '89 זכתה בפרס האישה המצטיינת בחינוך מטעם מועצת ארגוני הנשים. פרופ' קליין פרסמה ספרים רבים, תוכניות מחקר ומאות מאמרים בכתבי-עת מקצועיים ורפואיים. כמו כן, ביצעה תוכניות מחקר בהזמנת ממשלות שונות כולל סינגפור, ונצואלה ואתיופיה.





## תחביבים

פנינה מציירת להנאתה והציגה בתערוכות יחיד. היא נוהגת לצייר תמונות אבסטרקט גדולות בצבעים עזים וסוערים. בדרך-כלל בסיום מחקר ופרויקט גדול שדורש ריכוז ותשומת לב לפרטים היא משתחררת באמצעות הציור. כמו-כן אוהבת לטייל בארץ ולהתוודע לתרבויות שונות בעולם.

## ציוני דרך

עם סיום לימודי ה-MA, כאם לילדה בת שנה, זכתה קליין למלגת לימודים לתואר דוקטור בחינוך באוניברסיטת רוצ'סטר שבניו-יורק. היא התמקדה במחקר בנושא השפעות תת-תזונה בינקות על התפתחות כישורי הלמידה והחשיבה בבית הספר. למרות שהייתה חוקרת צעירה ובתחילת דרכה האקדמית, היא זכתה במלגת מחקר מהקן היוקרתי של ה-National Institute of Education בארה"ב. מחקר זה זכה לתהודה רבה בספרות המקצועית בנושא. ממצאי מחקרה הראו כי קיים פוטנציאל רב לשינוי בקרב ילדים עם קשיי קשב וריכוז, זיכרון מיידי וקשיי שפה ושניתן לשפרו באמצעות תוכנית התערבות חינוכית קצרת מועד. ב-1978 חזרה קליין לישראל והחלה ללמד ולחקור באוניברסיטת בר אילן.

בשנים 1984 ו-1985 הוזמנה פנינה קליין מטעם ארגון בריאות הנפש הלאומי האמריקני, להשתתף כחוקרת במחקר שקיים מעקב אחר תינוקות בסיכון התפתחותי, על רקע סביבתי. מטרת המחקר הייתה לזהות את הגורמים הספציפיים בהתנהגות ההורים, שעשויים לנבא קשיי התפתחות ולמידה אצל הילדים. במסגרת המחקר הזה שנערך בושינגטון הבירה יישמה פרופ' קליין את דרכי המדידה שפיתחה להערכת איכות אינטראקציה, בנוסף למדדים אחרים אשר ישמו בעבודה עם אותה האוכלוסייה. היא גילתה כי מדידה היו יעילים ביותר לזיהוי הבעיות הספציפיות באינטראקציית מבוגר-ילד, אשר ניבאו את קשיי ההתפתחות של אוכלוסיית המחקר.

בשנת 1987 הוזמנה קליין על-ידי ממשלת ונצואלה, להשתתף בהערכת תכניות חינוכיות לקידום הלמידה. לאחר שביצעה את הערכתה, הוזמנה להמשיך ולפתח תכנית שמטרתה להתגבר על הקשיים שהתגלו במחקר. בעקבות מחקרה ועבודתה, היא אף נבחרה לעמוד בראש הקתדרה לחקר כושר ההשתנות האנושית ע"ש מצ'אדו, שהיה שר בממשלת ונצואלה. אחד מהספרים המשקפים חלק מעבודה זו הוא ספרה:

### Early Intervention: Cross-Cultural Implications of a Mediation Approach.

הספר מסכם את ההתערבות החינוכית לילדים בשש תרבויות שונות, והוא פורסם בשנת 1996. פרופ' קליין עבדה במשך 12 שנה גם במחקר חינוכי באתיופיה, בשיתוף עם צוות חוקרים מאוניברסיטת אדיס-אבבה ואוניברסיטאות אוסלו וברגן בנורבגיה. את העבודה הזו היא פירסמה בספר "Seeds of Hope" ובמאמרים מדעיים.

לאחרונה נבחרה גישה החינוכית של פרופ' קליין על ידי אחד מהגופים המובילים את המחקר המדעי במדעי החברה בארה"ב, NIMH, כתכנית חינוכית לליווי הטיפול התרופתי, אשר ניתן לאלפי ילדים שנפגעו ממחלות שונות כגון מלריה ואידס באפריקה. פרופ' קליין הייתה גם חלוצה בניצול האפשרויות הטכנולוגיות לתקשורת ולהדרכה מרחוק, שנועדה לתת מענה לצרכים של סגל חינוכי באיזורים שמסיבות שונות כגון מרחק ובעיות ביטחוניות ואחרות, לא ניתן היה לספק להם הדרכה מקצועית שוטפת באופן ישיר.

### גישת MISC

פרופ' קליין פיתחה את גישת MISC להתערבות תיווכית עבור הדמות המטפלת בילד בגיל מוקדם (Mediation Intervention for Sensitizing Caregivers-MISC). על פי שיטת MISC, תוכנית הלימודים שנקבעת לילדים היא אישית ובבנית

במיוחד לפי צרכיו של כל ילד; היא נקבעת בין השאר בהתאם לממצאי ניתוח שנעשה על צילום וידאו, של אינטראקציות בין הילד להורה המטפל בו, כמותן ואיכותן (מעין תהליך של הערכה דיאדית). במחקרה נמצא כי שיפור יכולת התיווך של ההורה לילדו, מגביר את ביצועיו הקוגניטיביים, החברתיים והרגשיים של הילד. ההדרכה להורה ניתנת באווירה מקבלת ומכילה, מתמקדת במרכיבים החיוביים שנצפו באינטראקציות, ומדגישה מרכיבים בלתי-מילוליים שבבסיס ההתקשרות (כגון קשר עין, חיוך, מבט) ושלושה מסרים מרכזיים מההורה לילד: "אני אוהב אותך" (מעביר מסר שמגביר הערכה עצמית), "אני איתך (מסר של ביטחון) ו"כדאי לפעול (מעביר את המסר שפעילות זוכה לתגובה ושכדאי לפעול). על-פי קליין, ובהתבסס גם על תאוריית ההשתנות הקוגניטיבית של ראובן פוירשטיין, המרכיבים העיקריים באינטראקציה איכותית בין הורה, או מורה לבין הילד, הם כוונה והדדיות, תיווך של משמעות, תיווך של משמעות רגשית, ויסות או ביקורת ההתנהגות, ותיווך של הרגשת יכולת (טראנסצנדנטיות) והרחבה.

מחקרה של קליין זכו לתמיכת ארגון יוניסף וארגון הבריאות העולמי. גישת MISC יושמה בפועל על-ידי המכונים הלאומיים לבריאות, למתן סיוע לימודי ילדים נשאי איידס ברחבי אפריקה, על-ידי יוניסף בסרי-לנקה, ועל-ידי אוניברסיטאות שונות בנורבגיה, שבדיה אינדונזיה, אוגנדה ואתיופיה. בארצות הברית הגישה מיושמת לקידום התפתחות של ילדים בסיכון התפתחותי ובמדינת דרום קרוליינה, היא משמשת ללימוד ילדים עם הפרעת קשב וריכוז. בישראל היא מיושמת במרכזי טיפול בילדים של משרד הבריאות.





מהיום יש לך זמן לדברים החשובים באמת...



הידעת?

השירות מתאים גם  
למעסיקים פרטיים המעסיקים  
עוזרות בית ומטפלות

**מגורה מבטחים**  
מומחים שאפשר לסמוך עליהם

## בלעדי במבטחים החדשה, "מבטחים טופ"

במגורה מבטחים יודעים שהזמן שלך יקר. לכן, אנו מציעים לך, הפסיכולוג, לדווח את התשלום החודשי לך ולעובדיך בזמן שנוח לך, בלחיצת כפתור מהמחשב במשרד או בבית.

**מבטחים טופ** מאפשרת לך:

- דיווח רשימות שכר • מעקב אחר הפקדות • העלאת קבצים ישירות מתוכנת השכר
- הפקת דוחות • היזון חוזר. הכל במקום אחד.

## בלחיצת כפתור אחת מבטחים TOP

לפרטים נוספים

ולהצטרפות לשירות

shivuk@newmivt.co.il | \*9699



מומחים בניהול פנסייה ביטוח-פיננסים

\* האמור אינו מהווה תחליף ליעוץ או חוות דעת באשר לכדאיות ההשקעה או החיסכון הפנסיוני.



# גם אתה יכול לעבור לבנק המשתלם במדינה

## בנק ישראל קובע:

"בנק יהב הוא הבנק הזול ביותר בשירותים נפוצים בחשבון עו"ש"

בפער משמעותי מיתר הבנקים. 10.1.11



## הצטרפו עוד היום לבנק יהב ותיהנו גם אתם מחשבון ללא עמלות עו"ש!

פטור מעמלות פקיד • פטור מעמלות ערוץ ישיר • פטור מעמלת מינימום  
פטור מעמלת הקצאת אשראי • פנקסי שיקים רגילים חינם (עד 6 בשנה)

### הלוואות מסובסדות לרכישת רכב

מימון בריבית אטרקטיבית,  
ההלוואות בשיתוף חברות הרכב  
Budget | AVIS

### 30 אג' הנחה לליטר דלק ב-189 תחנות סונול שבהסדר

(פרטים נוספים ורשימת התחנות שבהסדר,  
באתר הבנק / מועדון נכון)  
ההנחה לכל לקוחות בנק יהב  
וחברי מועדון נכון מחזיקי כרטיס אשראי  
מסוג ישראלכרט / או אמריקן אקספרס

### מרכזי ייעוץ השקעות

שירות ייעוץ אישי ומקצועי  
בסניפים הראשיים

### משכנתא בתנאים ייחודיים ללקוחות יהב

טפחות בעמדות שירות ללקוחות יהב  
בסניפים הראשיים

### סניפי בנק יהב:

**ירושלים:** ירושלים: ראשי ירושלים • קדם • בית יהב • הקריה בן גוריון • כנפי נשרים • קניון מלחה  
(החל מ-10/2011) • מעלה אדומים (החל מ-10/2011) • **מרכז:** רוטשילד • שלוחת רוטשילד בביה"ח וולפסון  
• איכילוב • הקריה ת"א • שלוחת קרית הממשלה ת"א • רמת החייל • גלילות • פתח תקווה • חולון • ראשל"צ  
• נתב"ג • תל-השומר • אסף הרופא • כפר סבא • נתניה • בת-ים (החל מ-10/2011) • מודיעין • **דרום:**  
באר שבע: בית נעם • מרכז הנגב • אשדוד • אשקלון • רחובות • אילת • **צפון:** חיפה • שלוחת חיפה בביה"ח  
רמב"ם • הקריות • חדרה • ביה"ח הלל יפה (החל מ-10/2011) • נצרת עילית • עפולה • טבריה • נהריה • כרמיאל



**בנק יהב**  
הכי משתלם בשבילך



ההצעה היא לשכירים בלבד. מתן ההטבות מותנה בקיומו של חשבון עו"ש אליו יופקדו משכורות הלקוח באופן שוטף. מינימום 5,000 ש"ח  
כל האמור בפרסום זה נכון למועד הפרסום וכפוף להוראות הדין, הרשויות המוסמכות, הסכם המעסיק ולנוהלי בנק יהב. אין בפרסום זה משום התחייבות, ו/או ייעוץ, חוות  
דעת או המלצה ביחס לפעולות האמורות, לרבות כדאיתן. מתן האשראי, הבטחות ודמי הטיפול בכפוף לאישור הבנק ותנאיו, הבנק רשאי לשנות את התנאים בכל עת